



Universidade de Aveiro
2023

Ivete Luís dos Anjos O CONTRIBUTO DO ENSINO DA GRAMÁTICA E DO
Videira de Carvalho Pio ESTUDO DO GÉNERO TEXTUAL DE APRECIÇÃO
Ribeiro CRÍTICA PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA



Universidade de Aveiro
2023

Ivete Luís dos Anjos Videira de Carvalho Pio Ribeiro **O CONTRIBUTO DO ENSINO DA GRAMÁTICA E DO ESTUDO DO GÉNERO TEXTUAL DE APRECIÇÃO CRÍTICA PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Especialidade de Francês, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Madalena Teles de Vasconcelos Leite Dias Ferreira e Teixeira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à Senhora Professora Ana Paula Ramos que me motivou e inspirou com toda a sua sabedoria, ao longo do meu percurso, mostrando-me a professora que eu, um dia, gostava de ser.

o júri

presidente

Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz,
Professora Auxiliar Convidada em Regime Laboral, Universidade de Aveiro

vogais

Doutora Helena Topa Valentim, Professora Auxiliar, Universidade Nova de
Lisboa (arguente principal)

Professora Doutora Maria Madalena Teles de Vasconcelos Leite Dias Ferreira
e Teixeira, Professora Auxiliar C/ Agregação em Regime Laboral, Universidade
de Aveiro (orientadora)

agradecimentos

À Senhora Professora Doutora Madalena Teixeira por ter aceitado orientar este relatório, por toda a dedicação, por todo o apoio, por tudo o que me ensinou, por todo o rigor e conselhos e por nunca me ter deixado desistir.

Ao meu marido por ter sido muitas vezes pai e mãe e por ter passado muitos dias sozinho para que eu pudesse realizar este percurso.

Às Senhoras Professoras Ana Paula Ramos e Sandrine Herculano por me terem acolhido tão calorosamente no estágio, por todo o apoio, por tudo o que me ensinaram. Sem elas eu não teria chegado até aqui.

palavras-chave

Escrita, gramática, texto de apreciação crítica, laboratório gramatical, gênero textual, pensamento crítico, coesão textual, coesão referencial anafórica

resumo

Este relatório de estágio incide sobre estudo do contributo do ensino da gramática para o ensino da escrita. O desenvolvimento do pensamento crítico nos jovens é essencial para os capacitar para uma intervenção ativa na sociedade, pelo que a melhoria das competências de escrita do texto de apreciação crítica assume uma grande importância. Após analisarmos os primeiros textos de apreciação crítica escritos pelos alunos, tomámos consciência das suas dificuldades de escrita relacionadas não apenas com o desconhecimento das marcas deste género textual, mas também com a incapacidade de utilizar mecanismos de coesão referencial anafórica. No sentido de os ajudar a melhorar as suas competências de escrita, preparámos uma intervenção didática na qual conjugámos o ensino da gramática, em concreto dos processos de coesão referencial, num laboratório gramatical, com o estudo das características do texto de apreciação crítica, incentivando os alunos a planificarem e reverem os seus textos. Esta intervenção deu, aos alunos, ferramentas gramaticais que lhes permitiram escrever textos de apreciação crítica com qualidade, desenvolvendo, também, a sua capacidade de expressão do pensamento crítico. Ao analisarmos os textos de apreciação crítica finais dos alunos e tendo verificado melhorias significativas no respeito pelas marcas deste género textual e na correção gramatical, reforçámos a nossa convicção de que o ensino da gramática contextualizado e integrado numa intervenção didática pode contribuir significativamente para o ensino da escrita.

keywords

Writing, grammar, critical appreciation text, grammar laboratory, textual genre, critical thinking, textual cohesion, anaphoric referential cohesion

abstract

This report focuses on the study of the contribution of grammar teaching to the teaching of writing. The development of critical thinking in young people is essential to enable them to take an active part in society, which is why improving critical writing skills is so important. After analysing the first critical appreciation texts written by the students, we became aware of their writing difficulties related not only to their lack of knowledge of the characteristics of this textual genre, but also to their inability to use anaphoric referential cohesion mechanisms. In order to help them to improve their writing skills, we prepared a didactic intervention in which we combined the teaching of grammar, specifically the processes of referential cohesion, in a grammar laboratory, with the study of the characteristics of the critical appreciation text, encouraging the students to plan and revise their texts. This intervention gave the students grammatical tools that enabled them to write quality critical texts, while also developing their ability to express critical thinking. By analysing the students' final critical texts and seeing significant improvements in respect for the characteristics of this textual genre and in grammatical correctness, we have reinforced our conviction that teaching grammar in a contextualised way and integrated into a didactic intervention can make a significant contribution to the teaching of writing.

Índice

Introdução.....	5
Questão de investigação e objetivos.....	5
1- Enquadramento teórico	7
1.1 - Para uma articulação entre a gramática e a escrita.....	7
1.2 - Coesão textual.....	10
1.3 - A escrita do texto de apreciação crítica: uma aprendizagem para a expressão do pensamento crítico	16
1.4 - O género textual como modelo na aprendizagem da escrita.....	19
1.5 - A sequência didática: uma metodologia para o ensino da escrita de um género textual	22
1.6 - O laboratório gramatical integrado na sequência didática	25
2 - Metodologia	28
2.1 - A investigação-ação como impulso para a reflexão com vista à melhoria do ensino.....	28
2.2 - Participantes.....	31
2.3 - Método de recolha de dados: a análise documental na investigação qualitativa	32
3 - Ponto de partida.....	34
3.1 - Análise documental - textos iniciais	34
4 - Desenvolvimento.....	40
4.1 - Intervenção Didática	40
4.2 - Laboratório gramatical.....	43
5 – Ponto de chegada	46
5.1 – Apresentação dos resultados: análise documental – textos finais	46
5.2 – Discussão dos resultados	55
Considerações finais	61
Bibliografia.....	63
Anexos	68

Anexo 1 – Planificação da primeira aula da intervenção didática.....	68
Anexo 1.1 – PowerPoint com texto mentor, apresentação das marcas do género textual de apreciação crítica e cartoon	69
Anexo 1.2 – Texto mentor.....	71
Anexo 2 – Planificação da segunda aula da intervenção didática	72
Anexo 2.1 – Reportagem De Iletradas a Superletradas	73
Anexo 2.2 – Ficha de compreensão oral	77
Anexo 2.3 – Vídeo sobre a coesão referencial	79
Anexo 2.4 – Ficha sobre a reportagem e a coesão referencial	82
Anexo 3 – Planificação da terceira aula da intervenção didática	84
Anexo 3.1 – PowerPoint da síntese da Farsa de Inês Pereira	85
Anexo 3.2 – Apresentação sobre o texto de apreciação crítica	93
Anexo 3.3 – Ficha de síntese da obra Farsa de Inês Pereira.....	95
Anexo 3.4 – Texto de apreciação crítica As Mulherzinhas.....	99
Anexo 3.5 – Laboratório gramatical.....	101
Anexo 4 – Planificações e textos finais dos alunos.....	102
Anexo 4.1 – Planificação do texto do aluno A.....	102
Anexo 4.2 – Texto do aluno A	103
Anexo 4.3 – Planificação do texto do aluno B	104
Anexo 4.4 – Texto do aluno B	105
Anexo 4.5 – Planificação do texto do aluno C	106
Anexo 4.6 – Texto do aluno C	107
Anexo 4.7 – Planificação do texto do aluno D.....	108
Anexo 4.8 – Texto do aluno D	109
Anexo 4.9 – Planificação do texto do aluno E	110
Anexo 4.10 – Texto do aluno E.....	111
Anexo 4.11 – Planificação do texto do aluno F.....	112
Anexo 4.12 – Texto do aluno F.....	113

Anexo 4.13 – Planificação do texto do aluno G.....	114
Anexo 4.14 – Texto do aluno G.....	115
Anexo 4.15 – Planificação do texto do aluno H.....	116
Anexo 4.16 – Texto do aluno H.....	117
Anexo 4.17 – Planificação do texto do aluno I.....	118
Anexo 4.18 – Texto do aluno I.....	119
Anexo 4.19 – Planificação do texto do aluno J.....	120
Anexo 4.20 – Texto do aluno J.....	121
Anexo 4.21 – Planificação do texto do aluno K.....	122
Anexo 4.22 – Texto do aluno K.....	123
Anexo 4.23 – Planificação do texto do aluno L.....	124
Anexo 4.24 – Texto do aluno L.....	125
Anexo 4.25 – Planificação do texto do aluno M.....	126
Anexo 4.26 – Texto do aluno M.....	127
Anexo 4.27 – Planificação do texto do aluno N.....	128
Anexo 4.28 – Texto do aluno N.....	129
Anexo 4.29 – Planificação do texto do aluno O.....	130
Anexo 4.30 – Texto do aluno O.....	131

Índice de figuras

Figura 1 - Esquema da sequência didática	22
Figura 2 - Fases e tarefas do laboratório gramatical	26
Figura 3 - Texto do grupo 1	35
Figura 4 - Texto do grupo 2	36
Figura 5 - Texto do grupo 3	37
Figura 6 - Texto do grupo 4	38
Figura 7 - Esquema da sequência didática - apresentação da situação	40
Figura 8 - Esquema da sequência didática - produção inicial	40
Figura 9 - Esquema da sequência didática - módulos	41
Figura 10 - Esquema da sequência didática - Produção final	42

Introdução

Questão de investigação e objetivos

No âmbito do estágio realizado no ano letivo de 2022/2023, numa turma do 10.º ano, na disciplina de Português, tivemos a oportunidade de fazer uma intervenção que culminou num pedido aos alunos: a produção de um texto de apreciação crítica. Para a redação deste texto, foi dada, aos alunos, a introdução. Eles deveriam escrever o desenvolvimento e a conclusão. Este pedido foi antecedido de uma apresentação das marcas deste género textual e da análise, em conjunto, de um texto de apreciação crítica sobre um grupo musical. Depois disto, ainda com toda a turma, foi feita a análise de um *cartoon* sobre as cantigas de amor explorando-se o tema do amor cortês. Este foi o objeto de apreciação crítica sugerido aos alunos e sobre o qual deveriam escrever.

Apesar desta preparação prévia e da análise do objeto de apreciação crítica, em conjunto, as produções escritas realizadas pelos alunos, em grupos de 4, resultaram, em alguns casos, numa frase descritiva do *cartoon*. Noutros casos, culminaram num parágrafo descritivo com expressões que o aproximavam, também, de um artigo de opinião. Conhecendo as marcas do texto de apreciação crítica, os alunos não conseguiram redigir um texto deste género. Além disso e com expressão significativa, porque ocorreu em todos os textos, também tivemos evidências de dificuldades ao nível da coesão referencial. Nos textos, abundaram a repetição de palavras e a desorganização das estruturas frásicas.

Após a verificação real, durante a prática pedagógica, das dificuldades sentidas, pelos alunos, na escrita, tendo por base o (des)conhecimento gramatical, decidimos que o nosso tema de estudo e em torno do qual se desenvolveu este relatório seria: o ensino da gramática, mais concretamente da coesão textual, de maneira contextualizada, como forma de melhorar as competências de escrita do texto de apreciação crítica. Considerámos que, a partir da análise das produções escritas de textos de apreciação crítica dos alunos, foi possível identificar dificuldades relacionadas com a coesão textual que poderiam ser trabalhadas num laboratório gramatical inserido numa sequência didática, com o intuito de desenvolver, nos alunos, competências de escrita do texto de apreciação crítica, ao mesmo tempo que se estimulava o pensamento crítico.

Com base nas evidências identificadas na escola, definimos a questão de investigação: — Como pode o ensino da gramática contribuir para a aprendizagem da escrita? — pois um texto modelo e as características de determinado gênero textual parecem não ter sido suficientes para que os alunos escrevessem de forma adequada.

Para respondermos a esta questão, estipulámos os seguintes objetivos:

- i) explicitar a articulação entre a gramática e a escrita;
- ii) refletir sobre a importância da aprendizagem da gramática;
- iii) refletir sobre a importância da aprendizagem da escrita;
- iv) definir linhas orientadoras para o ensino da gramática, em especial a coesão referencial, direcionadas para um ensino contextualizado e integrado no domínio da escrita, com enfoque no texto de apreciação crítica.

1- Enquadramento teórico

1.1 - Para uma articulação entre a gramática e a escrita

A ligação entre a gramática e a escrita é evidente nas *Aprendizagens Essenciais de Português do Ensino Secundário* (AE) (2018), do 10.º ano, conforme demonstramos no seguinte Quadro - *A articulação entre a Gramática e a Escrita nas Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário no 10.º ano.*

<i>Aprendizagens Essenciais de Português do Ensino Secundário – 10.º ano</i> Articulação entre a gramática e a escrita	
Conhecimentos, capacidades e atitudes no domínio da escrita	Conhecimentos, capacidades e atitudes no domínio da gramática
“ Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual. ” AE (2008, p.9)	“ Analisar com segurança frases simples e complexas (identificação de constituintes e das respetivas funções sintáticas) , incluindo complemento do nome e do adjetivo, divisão e classificação de orações, incluindo orações subordinadas substantivas relativas.” AE (2008, p. 10)
	“ Reconhecer a anáfora como mecanismo de coesão e de progressão do texto.” AE (2008, p. 10)
“ Editar os textos escritos , em diferentes suportes, após revisão , individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística. ” AE (2008, p. 9)	“Relacionar situações de comunicação , interlocutores e registos de língua (grau de formalidade, relação hierárquica entre os participantes, modo oral ou escrito da interação), tendo em conta os diversos atos de fala.” AE (2008, p. 10)
	“ Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deonticos e apreciativos).” AE (2008, p. 10)
	“Explicitar o significado das palavras com base na análise dos processos de formação. ” AE (2008, p. 10)
Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos - escrita	Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos – gramática
“aquisição de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e com os diferentes modos de organizar um texto , tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de comunicação” AE (2008, p. 9)	“exercitação, no modo oral e escrito , de processos discursivos e textuais que tornem possível analisar as propriedades configuradoras da textualidade (progressão temática, coerência, coesão); as modalidades de reprodução do discurso no discurso (...)” AE (2008, p. 10)
	“identificação de processos de referência anafórica em enunciados orais e escritos.” AE (2008, p. 10)

<p>“revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir” AE (2008, p. 9)</p>	<p>“análise de construções frásicas e textuais em que seja possível o questionar, exercitar, modificar, fazer variar e registar alterações; o explicitar procedimentos; o sistematizar regras” AE (2008, p.10)¹</p>
--	---

Quadro 1 - A articulação entre a gramática e a escrita nas Aprendizagens Essenciais do ensino secundário no 10.º ano

Se no documento AE (2008) é referido, no domínio da escrita, que os alunos devem escrever respeitando as regras de coerência e coesão textual, no domínio da gramática indica-se que devem analisar as funções sintáticas e reconhecer a importância da anáfora na progressão textual. É mencionada, no domínio da escrita, a revisão de textos tendo em conta a adequação e correção linguística e no domínio da gramática recomenda-se a associação das situações de comunicação aos registos de língua, a utilização de diferentes valores modais e o conhecimento dos processos de formação de palavras. As ações estratégicas apresentadas nas AE (2008) são de uma proximidade ainda mais notória do que aquela que se verifica na secção reservada aos “conhecimentos, capacidades e atitudes”. Tanto no domínio da escrita, como no da gramática, o documento apresenta indicações relativas à aquisição de conhecimentos relacionados com a progressão temática, coerência e coesão, e ao aperfeiçoamento e modificação textual.

O processo de escrita depende da apreensão e manipulação de conceitos gramaticais que os alunos devem exercitar, de forma contextualizada, para alcançarem um bom nível de competências de textualização. O *Dicionário Terminológico* (DT) para consulta online, apesar de não ser uma gramática, refere a importância que o conhecimento da gramática assume no processo de escrita, uma vez que

A escrita pressupõe uma longa e complexa aprendizagem de processos linguísticos, cognitivos, socioculturais e pragmáticos, que proporcione o conhecimento dos recursos e das normas da língua, dos registos adequados a cada tipo de texto e as propriedades elocutivas e discursivas fundamentais como a correção, desde a ortografia à sintaxe, a clareza, a coesão e a coerência².

¹ As palavras não se encontram destacadas a negrito no texto original.

² <http://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n318> (Acedido no dia 20 de fevereiro de 2023).

A este propósito, Carvalho (1999, p. 45) afirma que “(...) quem escreve tem possibilidades de pensar, organizar, reformular. Daí resulta um discurso mais articulado no plano sintático com predomínio da subordinação”. Relativamente à pontuação, menciona que esta “(...) desempenha um papel importante ao fornecer indicações sobre o tipo de frase e ao permitir agrupar as unidades do discurso em unidades de informação” (Carvalho, 1999, p. 42). Ou seja, falamos, mais uma vez, de gramática e do seu importante contributo para a aprendizagem da escrita.

Compete, pois, ao professor, respeitando as determinações dos documentos que regulam o currículo, planear e concretizar atividades que conduzam os alunos ao aperfeiçoamento das suas competências linguísticas. Quando o aluno analisa o uso que faz da aplicação das regras gramaticais desenvolve processos de construção mental de resposta a desafios que lhe possam surgir, estimulando a sua criatividade:

Ao ser chamado a tomar consciência e a reflectir sobre as operações que realiza quando usa a sua língua, o aluno desenvolve uma capacidade de elaboração mental, para a qual contribui a capacidade da memória e atenção focadas sobre os dados linguísticos. É a partir da observação destes que o aluno, sistematizando e generalizando, formula regras pelas quais treina a capacidade de abstracção e a própria criatividade, na busca de soluções adequadas aos problemas que sucessivamente se lhe vão colocando. (Silva, 2008, p. 98).

A criatividade, a capacidade de encontrar soluções para a expressão do seu próprio pensamento e a consciência da forma como a língua é utilizada são essenciais para o desenvolvimento de competências de escrita. Pelo exposto, a ligação entre gramática e escrita revela-se clara na medida em que ao longo do processo de escrita, incluindo a fase de revisão, quem escreve necessita de organizar o discurso e aperfeiçoar o texto recorrendo a noções de coerência, coesão, sintaxe e outras normas linguísticas.

No nosso contexto de estágio, tivemos a oportunidade de verificar esta realidade, uma vez que as produções escritas³ dos alunos demonstravam dificuldades, sobretudo, ao nível da coesão textual.

³ Conforme adiante se apresentará.

1.2 - Coesão textual

A coesão textual, aspecto gramatical no qual os alunos evidenciaram mais dificuldades, mostra uma especial relevância quando se reflete sobre a expressão escrita. Bereiter e Scardamalia (1987) explicam que se considera, frequentemente, que a coesão de um texto demonstra o nível de desenvolvimento das competências de escrita: “Several investigators have used cohesion as an index of development in children’s ability to compose text” (Bereiter e Scardamalia, 1987, p. 121). Efetivamente, Mateus et al. (1989, p. 137) defendem que a coesão textual se obtém garantindo, “uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. As mesmas autoras, na mesma obra, destacam como “mecanismos (linguísticos) de coesão textual”: a “coesão gramatical – coesão frásica, coesão interfrásica (junção), coesão temporal, coesão referencial” – e também a “coesão lexical” que se divide em “reiteração” e “substituição” – sinonímia, antonímia, hiperonímia e hiponímia” – (Mateus et al., 1989, p. 146). Uma consulta ao DT (s/d) mostra que a coesão textual está dependente de “processos léxico-gramaticais, de entre os quais se destacam as cadeias de referência, as reiterações e substituições lexicais (coesão lexical), os conectores interfrásicos (coesão interfrásica) e a ordenação correlativa dos tempos verbais.”⁴ Estabelecendo um paralelo entre a gramática de Mateus et al. (1989) e o DT (s/d), percebemos que, em ambos, os processos de coesão textual se dividem em dois subgrupos, com denominações diferentes, conforme demonstramos no seguinte Quadro – *Coesão Textual I*.

<i>Gramática da Língua Portuguesa</i> (Mateus et al., 1989)	<i>Dicionário Terminológico</i> (s/d)
Coesão Textual	
<u>Coesão lexical</u> “reiteração” “substituição” (“sinonímia”, “antonímia”, “hiperonímia” e “hiponímia”)	Processos léxico-gramaticais <u>Coesão lexical</u> “reiteraões e substituições” “cadeias de referência” <u>Coesão interfrásica</u> “conectores interfrásicos” “ordenação correlativa dos tempos verbais”
<u>Coesão gramatical</u> “coesão frásica” “coesão interfrásica” “coesão temporal” “coesão referencial”	

Quadro 2 - Coesão textual I

Na *Gramática da Língua Portuguesa* (Mateus, 1989), encontramos o grupo da coesão lexical e o da coesão gramatical que incluem outros conceitos. Por sua vez, no DT (s/d), é-nos apresentado um conjunto de processos que se dividem por dois grupos diferentes: o da coesão lexical e o da coesão interfrásica.

O conceito de coesão lexical, embora surja em ambos documentos e se observem semelhanças na sua definição, também evidencia (algumas) diferenças. Por um lado, este grupo inclui a “reiteração” que se traduz, de acordo com Mateus (1989), na repetição de elementos linguísticos; e a “substituição”, que engloba, segundo as mesmas autoras: a sinonímia (utilização de palavras com significados semelhantes), a antonímia (utilização de vocábulos com significados opostos), a hiperonímia (que nos remete para uma relação entre uma classe e os seus elementos) e a hiponímia (que associa um elemento à sua classe). Por outro lado, no DT (s/d), os mecanismos que asseguram a coesão lexical não são especificados.

Para além da “reiteração” e da “substituição”, este Dicionário inclui, na coesão lexical, as “cadeias de referência” que associam uma expressão linguística a um outro elemento textual, seu correferente. Este mecanismo de coesão surge, na *Gramática da Língua Portuguesa* (Mateus, 1989), integrado no grupo da coesão gramatical, com o nome

⁴ *Ibidem* (Acedido no dia 20 de fevereiro de 2023).

de “coesão referencial” e dividido em “exofórica (ou referência)” – quando um elemento é apresentado, no texto pela primeira vez – e “endofórica (correferência)” – quando uma expressão é considerada semelhante a outra anterior (anáfora), subsequente (catáfora), ou ainda quando um elemento anafórico, que se subentende, é suprimido (elipse).

No que diz respeito ao grupo da coesão gramatical que nos é apresentado na *Gramática da Língua Portuguesa* (Mateus, 1989), podemos verificar que este inclui vários conceitos que correspondem a alguns dos processos que são mencionados no grupo da “coesão interfrásica” do DT (s/d). Um deles é o da própria “coesão interfrásica” que, de acordo com Mateus (1989), permite, através do uso de conectores e de pausas, criar uma ligação semântica entre frases. A coesão interfrásica surge no DT (s/d) como um grupo que reúne o recurso a “conectores interfrásicos” e à “ordenação correlativa dos tempos verbais” como processos para alcançar uma relação de equilíbrio semântico entre frases. Esta “ordenação correlativa dos tempos verbais” aparece na Gramática de Mateus et al (1989) como mecanismo de “coesão temporal”. Finalmente, verificamos que a “coesão frásica”, (que compreende a ordenação das palavras e a concordância de género e número) e que as autoras incluem no grupo da coesão gramatical, não aparece de forma explícita no DT (s/d), mas é referida para indicar a estruturação de frases e a criação de “cadeias de referência”.

Assim, a escrita beneficia, substancialmente, da adequada utilização de regras gramaticais para garantir a coesão textual. De entre os vários processos que a garantem, notámos que os alunos sentiam especial dificuldade na coesão referencial anafórica e, por isso, concentrámo-nos neste mecanismo de coesão em concreto.

No mesmo dicionário, pode ler-se que referência é a: “Relação que une uma expressão linguística a uma entidade ou a uma localização temporal ou espacial reconhecível num determinado contexto discursivo.”⁵ O processo de escrita vive, então, da possibilidade de se criar cadeias anafóricas que agrupem correferentes de um elemento textual anterior ou subsequente (referente) cuja repetição se pretende evitar (recorrendo a sinónimos, antónimos, pronomes, elipses, determinantes e advérbios) ou manter (como recurso estilístico) para que o texto ganhe coesão. O estudo da cadeia anafórica deve ocorrer contextualizado e é analisável e verificável a partir do discurso, preferencialmente, escrito, conforme notam Nascimento e Pinto (2003, p. 76) que apresentam como

característica da cadeia anafórica: “a inclusão de uma ou mais palavras sem significação própria, isto é, palavras cuja significação só é identificável enquanto co-referentes, ou seja, enquanto correlacionadas com algo explicitamente nomeado noutra parte do texto”. Os correferentes não se revestem de sentido, por si só, mas dependem do referente que surge anteriormente ou subsequentemente.

Também Mateus et al. (1989, p. 143) explicam que a correferência diz respeito à semelhança existente na compreensão de vários elementos textuais (antecedente e termos anafóricos). As palavras que substituem ou equivalem a outras existentes no texto são correferentes que, ao tomarem a mesma expressão como referente (ou antecedente), formam uma cadeia anafórica. Os termos anafóricos, que se podem traduzir em pronomes, repetições, substituições, advérbios ou ser nulos (elipse) não são independentes, mas estão relacionados com o seu referente (o antecedente) em duas ordens de cadeias anafóricas possíveis: antecedente – termo anafórico (anáfora) ou termo anafórico – antecedente (catáfora). Os vários fragmentos textuais concordam, geralmente, em número, género e pessoa (Mateus, 1989, pp. 144-145).

Após a análise do que é referido relativamente à coesão referencial no DT (s/d) e na *Gramática da Língua Portuguesa* de Mateus et al (1989), procurámos verificar o que é mencionado, a esse propósito, na *Gramática do Português* da Fundação Calouste Gulbenkian, mais recente do que os documentos analisados anteriormente. Nesta Gramática, é apresentada uma divisão dos processos de coesão diferente daquela que encontrámos anteriormente (“coesão referencial”, “coesão temporal” e “coesão estrutural”). Tendo em conta que a coesão referencial anafórica foi aquela que mais fragilidades apresentou, nos textos dos alunos, centrámos a nossa análise nesse grupo de mecanismos de coesão textual, conforme demonstramos no seguinte Quadro - *Coesão Textual II*

⁵ *Ibidem* (Acedido no dia 20 de fevereiro de 2023).

<i>Gramática da Língua Portuguesa</i> (Mateus et al., 1989)	<i>Dicionário Terminológico</i> (s/d)	<i>Gramática do Português</i> (Raposo et al., 2013)
Coesão Textual		
<u>Coesão lexical</u> “reiteração” “substituição” (“sinonímia”, “antonímia”, “hiperonímia” e “hiponímia”)	Processos léxico-gramaticais <u>Coesão lexical</u> “reiteraões e substituições” “cadeias de referência” <u>Coesão interfrásica</u> “conectores interfrásicos” “ordenação correlativa dos tempos verbais”	<u>Coesão referencial</u> “pronomes e pró-formas” (anáfora e catáfora) “anáfora fiel (ou reiteração)” “anáfora infiel (ou paráfrase)” “anáfora associativa” “anáfora conceptual” (ou anáfora resumativa)
<u>Coesão gramatical</u> “coesão frásica” “coesão interfrásica” “coesão temporal” “coesão referencial”		

Quadro 3 - Coesão textual II

Tal como no DT (s/d) e na Gramática de Mateus et al. (1989), Raposo et al. (2013, p. 1702) explicam que “O início de uma cadeia referencial envolve a introdução de uma entidade nova no texto, que pode fazer parte ou não do conhecimento partilhado entre produtor e recetor” (*idem*, p. 1703). As cadeias referenciais vão, assim, sendo formadas por vários elementos correferentes que têm em comum um antecedente que surge antes ou depois, no texto. Os mecanismos de coesão mencionados na Gramática de Mateus et al. (1989) e no DT (s/d) aparecem, agora, com nomes diferentes e, além destes, são, ainda, considerados outros que não se observava anteriormente. Raposo et al. (2013, p. 1704) afirmam que a cadeia anafórica pode ser constituída por pronomes que surgem depois do referente (anáforas), ou antes deste (catáfora); pelo “pronome *se* impessoal” e pelo “pronome nulo de interpretação indefinida com a função de sujeito” (*idem, ibidem*) que se considerava uma “elipse” nos documentos analisados anteriormente; e por advérbios de tempo, determinantes demonstrativos e por termos preposicionais (“pró-formas”).

A reiteração do referente pode, segundo Raposo et al. (2013, p. 1705), ser, também, denominada anáfora fiel. Esta, embora não seja recomendada na escrita, pode ser usada como recurso estilístico. Os autores explicam que, por sua vez, a anáfora infiel se traduz numa “paráfrase” quando um elemento textual correferente apresenta outras particularidades do termo antecedente, conforme o seguinte exemplo: A Maria foi à escola pela primeira vez. A aluna mais nova não conhecia nenhum colega.

Relativamente à anáfora associativa, os mesmos autores explicam que os termos envolvidos na cadeia de referência têm, cada um, o seu próprio referente. No entanto, existe, entre eles, um vínculo de dependência que se pode traduzir, por exemplo, numa relação de holonímia/meronímia. (Raposo et al., 2013, p. 1707). Vejamos o seguinte exemplo: O carro do João é novo. O motor é potente. Acabamos por ter, neste caso, aquilo a que nos documentos analisados anteriormente, se considerava uma substituição.

Finalmente, referem que “uma cadeia pode ser formada por expressões que referem uma situação” (*idem*, p. 1709) à qual chamam “anáfora conceptual” ou “anáfora resumativa”, conforme o seguinte exemplo: Os artistas entraram no palco para apresentar o novo disco aos fãs de todo o mundo. O espetáculo correu muito bem.

Atentando nas explicitações de todos estes documentos relativamente à coesão referencial e ao seu efeito na construção do texto, como poderão os alunos escrever sem estudar e compreender o funcionamento da língua e dos mecanismos de coesão textual? A utilização correta de correntes anafóricas permite estruturar as frases e associar um elemento linguístico a uma outra entidade presente no texto, conferindo-lhe coesão e organização; e evitando repetições desnecessárias. O texto escrito e a gramática estão, assim, claramente, interligados, tal como o estudo da gramática e da escrita.

1.3 - A escrita do texto de apreciação crítica: uma aprendizagem para a expressão do pensamento crítico

O género textual de apreciação crítica é definido como “um texto de carácter informativo e argumentativo, no qual o autor apresenta ao leitor um produto cultural (um filme, um livro, uma peça de teatro, uma exposição...) com o objetivo de o analisar e avaliar” (Rocha, 2016, p. 156). Pela sua intenção comunicativa de análise de um “produto cultural” propicia o desenvolvimento do pensamento crítico previsto nas recomendações da Europa e nos documentos reguladores do ensino em Portugal. Rodrigues (2015, p. 410) lembra que

a intervenção mais urgente da prática educativa é na capacidade de expressão de pensamento individual, na construção de um discurso próprio, com opiniões e ideias que o aluno expresse como suas, com base numa prática de leitura obrigatória e de pesquisa de informação e de conhecimento do mundo contemporâneo.

Este género textual tem um carácter informativo e argumentativo e é marcado pela subjetividade do autor que apresenta um comentário crítico ao objeto inicialmente descrito. Rocha (2016, p. 156) refere que este género textual tem como marcas específicas: “1. Descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico; 2. Linguagem clara e objetiva; 3. Linguagem valorativa, elogiosa ou depreciativa (adjetivação expressiva); Recursos expressivos: ironia, hipérbole, metáfora, comparação, entre outros”.

Segundo Pereira e Delindro (2022, p. 84), a estrutura do texto de apreciação crítica tem “pouca rigidez (liberdade do crítico na forma como insere os comentários críticos)”. O autor do texto de apreciação crítica determina como vai apresentar os aspetos positivos e negativos sobre o objeto de apreciação, de forma livre e termina com os comentários finais. Este género textual apresenta, geralmente, “vocabulário técnico ligado à área do objeto em análise” (Pereira & Delindro, 2022, p. 84).

Efetivamente, com a assinatura da *Declaração Comum sobre a Conferência sobre o Futuro da Europa*, a 10 de março de 2021, a União Europeia comprometeu-se a reunir esforços no sentido de permitir que todos os europeus colaborassem na definição do futuro da Europa. Determinou-se a organização de “um exercício transnacional, multilingue e interinstitucional de democracia deliberativa, que envolvesse milhares de cidadãos

européus, bem como intervenientes políticos, parceiros sociais, representantes da sociedade civil e importantes partes interessadas” (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2022, p.5), do qual resultou um relatório com 49 propostas que espelham a visão europeia sobre 9 pontos específicos, nos quais se inclui a educação. Esta conferência que assumiu uma “relevância e importância histórica” (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2022, p.5), conforme refere o próprio documento, permitiu à Europa redefinir o seu rumo e reformular as suas prioridades.

Assim, e relativamente à educação, desta conferência de magnitude inquestionável, emanaram, entre outras, várias recomendações relacionadas com a aquisição de aptidões sociais por parte dos alunos. A este propósito, o relatório esclarece: “Por competências sociais entende-se a escuta dos outros, o incentivo o [sic] diálogo, a resiliência, a compreensão, o respeito e a apreciação dos outros, o pensamento crítico⁶, o autoestudo, a curiosidade permanente e a orientação para os resultados.” (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2022, p. 103). A capacidade de apreciação dos outros e das suas ideias, de forma tolerante e respeitadora, está na base da construção de uma sociedade na qual a diversidade cultural se afirma como um benefício fortemente enriquecedor para todos os cidadãos. Por sua vez, o pensamento crítico capacita as pessoas para a procura de novas soluções; favorece a inovação; permite a participação nas decisões que afetam a vida em sociedade; previne a exclusão social; e estimula a reflexão, a sustentação de opiniões e as apreciações sobre o mundo que as rodeia.

Tendo sido reconhecida, pela Europa, a importância do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, importa verificar qual tem sido o desempenho dos estudantes portugueses, no domínio da expressão escrita, quando lhes é pedido que analisem criticamente um facto concreto, apresentando argumentos e exemplos. O relatório intitulado *Exames Finais Nacionais do Ensino Secundário, Relatório Nacional: 2010-2016*, da responsabilidade do Instituto de Avaliação Educativa, destaca que, em 2013, 2014 e 2015, o exame nacional de Português contemplou a produção de um texto argumentativo. Este género textual, tal como o texto de opinião e o texto de apreciação crítica (apesar das suas diferenças), implica a expressão do pensamento crítico dos alunos.

Os resultados, destacados neste Relatório, mostram que “os examinandos revelam dificuldades na estruturação do discurso e em escrever com correção linguística” (Sousa,

2017, p. 17). Apesar de este Relatório evidenciar que as dificuldades relacionadas com a correção linguística se sobrepunham às que estão ligadas à estruturação do discurso, entre 2012 e 2016, “os valores da classificação média em relação à cotação no parâmetro *Estruturação do discurso* situaram-se entre 23% e 68%” (Sousa, 2017, p.18). Podemos, assim, considerar que, no período analisado, os resultados dos alunos do ensino secundário, no domínio da produção escrita de textos que apelam à utilização do pensamento crítico, não foram, em nosso entender, muito positivos. Não existem, até ao momento, informações mais recentes que nos permitam avaliar a evolução destes resultados, a partir de 2016. No entanto, dada a importância do pensamento crítico para a participação dos cidadãos na sociedade, urge capacitar os alunos para a expressão do seu pensamento de forma crítica, estruturada e correta do ponto de vista linguístico.

A capacidade de fazer uma apreciação crítica é, precisamente, um ponto axial no conjunto de conhecimentos previstos nas AE (2018), no 10.º ano. No domínio da oralidade, espera-se que os alunos sejam “capazes de interpretar textos orais (...) evidenciando perspectiva crítica (...)” (DGE, 2018, p. 5). No domínio da leitura, recomenda-se que os alunos sejam “capazes de ler em suportes variados textos (...) dos géneros seguintes: relato de viagem, exposição sobre um tema, apreciação crítica e cartoon.” (DGE, 2018, p. 6). No que refere ao domínio da educação literária, há a indicação de que os alunos devem ser “capazes de desenvolver um projeto de leitura que revele pensamento crítico e criativo (...)” (DGE, 2018, p. 8). Também no domínio da escrita se encontram recomendações para o desenvolvimento do pensamento crítico: “Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas (...)” (DGE, 2018, p. 9).

⁶ A expressão *pensamento crítico* não surge sublinhada no texto original.

1.4 - O gênero textual como modelo na aprendizagem da escrita

Segundo a Escola de Sydney (corrente de estudos de gênero australiana) que se apresenta com dois objetivos: “(i) identificar e descrever os gêneros associados a diferentes contextos socioculturais e (ii) desenvolver estratégias e intervenções pedagógicas informadas pela noção de gênero.” (Caels et al., 2020, p. 15), o gênero textual caracteriza-se tendo em conta a sua função social e comunicativa; e a organização do discurso (orientado para essas mesmas funções. (*idem, ibidem*). Esta Escola destaca a importância de 3 aspetos relacionados com a produção de textos: o contexto, o propósito e a estrutura, com base nos quais se faz a distribuição dos gêneros textuais pelos diferentes ciclos de ensino. Tem ainda em consideração, para definirem quais devem ser os gêneros textuais escolares, o que se espera dos alunos enquanto leitores e criadores de textos; e questiona de que forma a leitura de diferentes gêneros textuais contribui para o desenvolvimento da capacidade de escrever (Caels et al., 2020, p. 16). A utilização de gêneros de texto como modelos de escrita pode, segundo a Escola de Sydney, ultrapassar a compreensão da sua estrutura e “contemplar a apreensão de padrões e recursos linguísticos colocados em relevo pelo professor para que sejam reutilizados pelos alunos nos seus próprios textos”, permitindo que os alunos se tornem capazes de escrever um texto de um determinado gênero, após o estudo de vários aspetos que o caracterizam funcionando como um texto mentor desse mesmo gênero (Caels et al., 2020, p. 30).

Efetivamente, conforme nota Bronckart (2006, pp. 143-144), a escrita de diferentes gêneros textuais depende de escolhas linguísticas apropriadas a um determinado contexto social. Não comunicamos sempre da mesma forma porque as diferentes situações, em que nos encontramos, diariamente, e os diferentes destinatários, possíveis, exigem que adaptemos a estrutura dos textos e o discurso. Conforme explicam Roazzi et al (2015, p. 287): “escrever corretamente significa aprender a participar de interações sociais e de comunicação, adaptando o que escreve-se [sic] às exigências e expectativas do destinatário de acordo com os gêneros aceitos [sic] pela comunidade à qual o indivíduo pertence”. Assim, poderemos ter diferentes gêneros de texto estruturados e organizados em função: do seu objetivo social, da situação em que se inserem, da pessoa que escreve e das pessoas às quais se destinam. Importa salientar que “Combinadas entre si, as características contextuais e organizacionais de cada texto concreto fazem dele um exemplar de um

determinado género.” (Coutinho et al., 2019, p. 7) e adaptam-se aos diversos contextos sociais, épocas e culturas (*idem, ibidem*).

Coutinho et al. (2019, p. 8) alertam para a frequência com que se confunde género textual com tipo de texto, destacando o dinamismo intrínseco ao género textual por oposição à rigidez característica dos tipos de texto:

Enquanto os géneros de texto funcionam (aparecem, desaparecem, transformam-se) no contexto das atividades sociais a que estão associados, (...) os tipos de texto correspondem a estruturas textuais fixas: consideram-se hoje, em geral, os tipos narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal.

A flexibilidade do género textual justificada pelo seu carácter instável faz com que seja possível encontrarmos vários tipos de texto num mesmo género textual, conforme explicam Coutinho et al. (2019, p. 9): “(...) romance e crónica são géneros de texto (da atividade literária e jornalística, respetivamente) que podem – como qualquer texto de qualquer género – usar como ingrediente, na sua composição interna, sequências de qualquer tipo”. A utilização do género de texto como ferramenta escolar de ensino da escrita não pressupõe que outros domínios da língua portuguesa fiquem negligenciados, pois a aprendizagem a partir de um determinado género de texto serve não só a escrita, mas também possibilita que se trabalhe, com os alunos, todos os outros domínios: “A escolarização do gênero [sic] supõe sempre uma transformação que passa necessariamente por uma integração e uma solidarização dos componentes apontados para o ensino.” (Dolz & Abouzaid, 2015, p. 10). Dar a conhecer, aos alunos, as características estruturais e linguísticas de vários géneros de textos, capacita-os para uma melhor integração e participação na sociedade. É possível, então, colocar a sequência didática, através da utilização dos géneros, ao serviço do desenvolvimento, nos alunos, de competências de escrita e de domínio de estruturas linguísticas direcionadas para situações concretas, conforme notam Dolz & Abouzaid (2015, p. 10).

(...) o aluno não aprende a falar e a escrever “em geral”; ele aprende práticas de linguagem nas situações de comunicação precisas. Ele não aprende os mesmos aspectos da textualidade redigindo um *soneto* ou escrevendo uma *dissertação*. Como dissemos, os gêneros não mobilizam as mesmas configurações linguísticas. Convém, portanto, tratar estes últimos e o uso preciso das convenções

pragmáticas e das unidades linguísticas como um recurso para um gênero particular.

Dolz e Abouzaid (2015) propõem o agrupamento de gêneros escolares consoante os seus objetivos comunicacionais, cognitivos e didáticos, distribuindo-os por domínios da comunicação, tais como:

Os gêneros da cultura ficcional [...]; Os gêneros que permitem a documentação e a memorização das ações humanas individuais e coletivas [...]; A discussão em torno de problemas sociais controversos [...]; A transmissão e construção de saberes [...]; As instruções e prescrições que permitem a regulação dos comportamentos [...] (Dolz e Abouzaid, 2015, p. 12)

Quanto à definição da noção de gênero textual, Marcushi (2008, p. 156) remete-nos para a problemática da antinomia flexibilidade/rigidez dos gêneros de texto. Se por um lado, o gênero de texto é considerado restritivo por impor uma estrutura e servir de modelo para a escrita de outros textos do mesmo gênero, por outro, também se prevê que, dentro de toda a sua limitação estrutural e discursiva, exista espaço para a expressão individual de estilos de escrita e de pensamento crítico. Marcushi (2008) resume o conceito de gêneros de texto, afirmando que se tratam de:

entidades: a) dinâmicas [,] b) históricas [,] c) sociais [,] d) situadas [,] e) comunicativas [,] f) orientadas para fins específicos [,] g) ligadas a determinadas comunidades discursivas [,] h) ligadas a domínios discursivos [,] i) recorrentes [,] j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros (Marcushi, 2008, p. 156)

que manifestam o seu dinamismo na sua concretização em função do seu objetivo social de comunicação, que vai evoluindo ao longo das épocas. Apesar de todos os esforços que têm sido feitos para agrupar os diversos textos em gêneros consoante as suas regularidades, Marcushi (2008, p. 168) refere a estabilização dos gêneros textuais em “formatos mais ou menos claros”, destacando o seu caráter dinâmico e alertando para a possibilidade do cruzamento de diferentes gêneros que poderá culminar na criação de textos com finalidades comunicativas pertencentes a um determinado gênero e uma estrutura pertencente a outro e apresentando um hibridismo textual que impossibilita a associação de um tipo de texto a um único gênero textual, como referem Coutinho et al (2019). Assim, os gêneros textuais não devem ser considerados estanques e completamente encerrados na sua

estrutura, mas devem ser analisados tendo sempre presente que são, também, resultado da evolução social.

1.5 - A sequência didática: uma metodologia para o ensino da escrita de um gênero textual

O processo de produção escrita de um determinado gênero textual representa, frequentemente, para os alunos, um desafio que muitos têm dificuldade em ultrapassar por não se sentirem preparados para escrever e não saberem o que escrever. A sequência didática, estando direcionada para amenizar estas dificuldades, surge como um recurso apropriado para preparar os alunos para o desenvolvimento de competências de escrita, ajudando-os a melhorar a utilização da língua e a sua aplicação no discurso: “[...] este modelo de ensino promove o desenvolvimento do conhecimento do gênero em estudo e possibilita aos alunos a aquisição de estratégias que os levem a ser autônomos na produção de gêneros textuais diferenciados” (Coutinho et al., 2013, p. 184).

Tendo em conta que a forma como comunicamos, oralmente ou por escrito, depende do contexto em que o fazemos, Dolz et al. (2004, p. 97) esclarecem que a sequência didática “tem, precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero [sic] de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. A sua estrutura inclui vários elementos que se complementam, conforme o esquema de Dolz et al (2004, p. 97).

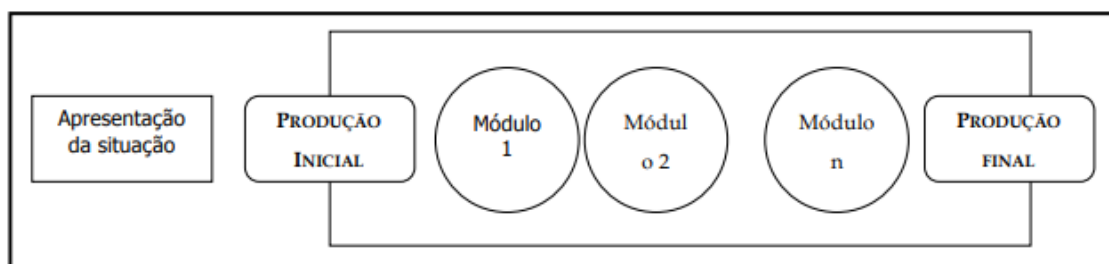


Figura 1 - Esquema da sequência didática

O primeiro é a *apresentação inicial*, através da qual se explica, pormenorizadamente, aos alunos, o que se pretende que façam; respondendo a questões como “Qual o gênero [sic] que será abordado? [...] A quem se dirige a produção? [...] Que forma assumirá a produção? [e] Quem participará da produção?”. (Dolz et al., 2004, p. 99). Outro aspeto que destacam neste primeiro momento da sequência didática é a importância de os alunos dominarem o tema sobre o qual irão escrever. Para isso, poderão recorrer à pesquisa e seleção de informação, notas retiradas de aulas, debates ou recolhidas no âmbito de outras disciplinas, dependendo do gênero textual que vão escrever. Esta fase de “elaboração dos conteúdos” (Dolz et al, 2004, p. 103) antecede a planificação do texto a escrever.

Segue-se uma *produção inicial* de um texto oral ou escrito em concordância com o gênero em estudo, que permitirá, tanto ao professor como ao aluno, aferir as competências que o último já detém e as que deve melhorar para saber escrever, com proficiência, um texto de um determinado gênero. Esta primeira produção textual tem, assim, a vantagem de ajudar o docente a harmonizar as atividades, que pretende propor, em consonância com as necessidades da turma e de lhe permitir fazer uma avaliação formativa. Além disso, constitui já um primeiro momento de aprendizagem, no qual se identificam dificuldades e se procuram soluções (Dolz et al., 2004).

Num momento posterior, surgem os *módulos* que consistem num conjunto de atividades e exercícios, (que os autores sugerem que sejam o mais diversificados possível), através dos quais os alunos sistematizam aprendizagens e ultrapassam as dificuldades com que deparam quando, inicialmente, contactam com um determinado gênero e conteúdo. Finalmente, na última parte da sequência didática, prevê-se uma *produção final* de um texto, no qual o aluno poderá aplicar as aprendizagens acumuladas ao longo da participação nos módulos. Nesta fase final, os discentes poderão planificar e, posteriormente, rever o texto final, tomando consciência, com o apoio do professor, da evolução das suas competências de escrita.

Dolz et al. (2004) identificam quatro aspetos que podem ser trabalhados a partir da desmontagem da tarefa de produção escrita em vários módulos: a “representação da situação de comunicação” que implica que o aluno reflita sobre o “destinatário”, a “finalidade” e a sua “posição enquanto autor”; a “elaboração de conteúdos” que permitirá ao aluno recolher informações sobre o tema; o “planejamento [sic] do texto” que conduzirá

o aluno a estruturá-lo de acordo com o objetivo final; e a “realização do texto” que fará o aluno recorrer à linguagem, léxico e organizadores textuais adequados (Dolz et al., 2004, pp. 103-104).

Relativamente aos vários módulos que Dolz et al (2004) referem, importa destacar a importância da planificação. A produção escrita de um texto, seja de apreciação crítica, seja de outro género, implica, para além do conhecimento das marcas do género textual e da procura da correção gramatical, um trabalho de planificação cuidado, conforme notam Viegas et al.

Um escritor competente constrói, antes da escrita, uma representação bem definida do que tem de fazer: escrever para quem? Qual a posição que assume? Com que fim? Que riscos corre se a mensagem não surte o efeito pretendido? Qual o objeto de escrita, o que quer dizer? Vai ainda mais longe, procura visualizar o produto final: que tipo de texto vai produzir? Que aspeto terá? Que material e ferramentas utilizar, em que suporte? (Viegas et al., 2015, p. 23).

Antes de começar a escrever, o autor deverá determinar o tema e conhecer bem o objeto de apreciação. Para isso, poderá necessitar de fazer alguma investigação que lhe permita descrever o objeto e selecionar os aspetos positivos e negativos que irá apresentar no seu comentário crítico, antes de iniciar a planificação do seu texto.

Destacada a importância da planificação que antecede a escrita, importa salientar, também a relevância da revisão do texto. Pereira e Delindro (2022, p. 85) lembram que, após a redação inicial, o autor deverá fazer uma “revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual (...)”. No processo de revisão, os autores colocam em destaque a coesão textual. É, assim, imperativo não negligenciar o ensino deste aspeto gramatical para garantir o sucesso do desenvolvimento de competências de escrita, uma vez que o recurso a textos-modelo para imitação não é garantia da qualidade do texto produzido. Ainda que a utilização de modelos de géneros textuais facilite a apreensão da estrutura desejável dos textos, a leitura e imitação da organização interna dos modelos não garante resultados excelentes na escrita. A qualidade da escrita revela-se, também, entre outros, na coesão textual que os alunos são capazes de conferir ao que escrevem e essa capacidade podem desenvolvê-la com a ajuda do estudo contextualizado da gramática, em módulos integrados na sequência didática.

1.6 - O laboratório gramatical integrado na sequência didática

Apesar de o texto, como modelo, ocupar uma posição central na sequência didática, a sua análise, com o objetivo de desenvolver competências de escrita, não é suficiente para a concretização desse mesmo propósito. É importante que a sequência didática inclua o ensino da gramática, como forma de levar os alunos a mobilizar, para a concretização das suas produções escritas, os conhecimentos gramaticais apreendidos. Conforme afirmam Barbeiro e Pereira (2007, p. 15) o processo de escrita resulta da harmonização linguística: “A escrita exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar”. Torna-se, assim, fundamental trabalhar, com os alunos, aspetos gramaticais que lhes permitam melhorar o uso da língua e, conseqüentemente, a qualidade das suas produções textuais, uma vez que a escrita a partir de um modelo textual não garante a correção linguística.

Conforme refere Costa (2010, p. 36), tanto a procura da imitação de modelos textuais como o laboratório gramatical contribuem para que o aluno reflita sobre o funcionamento da língua. Combinados, numa sequência didática, ambos permitem que os alunos realizem um trabalho de apropriação de estruturas textuais, tomando consciência da utilização da gramática. Ao incluir, na sequência didática, o ensino da gramática, o professor não pretende que os alunos decorem regras, mas sim que entendam que uso podem fazer dela, conforme explicam Gorgulho & Teixeira (2016, p. 158) que defendem que o objetivo do ensino da gramática “é que os alunos observem, coloquem hipóteses, manipulem a língua, para que compreendam as regras que lhe estão subjacentes, não se pretendendo que o aluno memorize regras nas quais não encontra utilidade”. O laboratório gramatical apresenta-se, então, como um recurso que privilegia a reflexão sobre aspetos gramaticais, de forma detalhada, possibilitando o treino e a sistematização de conhecimentos.

O laboratório gramatical não deve surgir descontextualizado, entre as várias atividades que compõem a sequência didática, mas sim associado à observação e análise do texto, favorecendo a consciência das normas gramaticais conforme explicam Silvano e Rodrigues, (2010, pp. 278-279): “Numa organização didática coesa e interligada, os conteúdos gramaticais são trabalhados a partir das realizações discursivas, quer orais, quer

escritas, próprias e de outros, possibilitando momentos didáticos de reflexão, de sistematização e/ou de aprofundamento gramatical”. Segundo Costa (2010, p. 41)

As principais operações cognitivas estimuladas pelo trabalho laboratorial sobre a língua (comparação, análise, síntese, categorização) envolvem a capacidade de formular generalizações através da detecção de regularidades (antes de se focar o interesse do ensino sobre situações de excepção) e requerem a activação de intuições dos alunos, falantes da língua objecto de estudo.

O laboratório gramatical divide-se em quatro fases, de acordo com o Quadro *Fases e tarefas do laboratório gramatical* (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 280).

Laboratório Gramatical		
Fases	Tarefas	Descrição das tarefas
Apresentação do <i>corpus</i>	1.ª tarefa	Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou alunos.
	2.ª tarefa	Organização dos dados linguísticos do <i>corpus</i> em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3.ª tarefa	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
	4.ª tarefa	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
	5.ª tarefa	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
	6.ª tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
	7.ª tarefa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
Realização de exercícios de treino	8.ª tarefa	Reformulação ou manutenção da generalização.
	9.ª tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.
Avaliação da aprendizagem realizada	10.ª tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada.

Figura 2 - Fases e tarefas do laboratório gramatical

A primeira fase é a “apresentação do *corpus*”, um conjunto selecionado de enunciados apropriados para a descrição e elaboração de padrões representativos da língua que serão validados pelos alunos. A segunda é a “problematização, análise e compreensão

dos dados” que implica: a identificação de um problema, a análise descritiva dos dados, através da utilização de recursos tais como gramáticas e dicionários ou outros, e a sistematização de normas que os alunos devem testar utilizando os dados, de forma a confirmar ou refazer as generalizações. A terceira é a “realização de exercícios de treino” organizados pelo professor para solidificar conhecimentos. A quarta e última consiste na “avaliação da aprendizagem realizada” em que o professor e os alunos podem confirmar a aquisição dos conhecimentos. As autoras apontam como vantagens da utilização do laboratório gramatical, no ensino dos conteúdos previstos no currículo, a descoberta de regras habitualmente usadas e a utilizar em situações concretas e a reflexão sobre o conhecimento que os alunos têm sobre a língua (Silvano & Rodrigues, 2010, p. 281). No entanto, a reflexão e sistematização não terminam com o laboratório gramatical. A aprendizagem consolida-se com o treino. De acordo com Costa (2010., p. 43), tradicionalmente o ensino da gramática leva ao conhecimento de normas e à reflexão a partir de obstáculos identificados no processo de escrita. Do ponto de vista da análise do funcionamento da língua, os alunos apercebem-se das estruturas linguísticas necessárias para escrever e apreendem regras gramaticais que sistematizam para utilizar futuramente. A este propósito, Gorgulho e Teixeira (2016, p. 160) explicam que “a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua através do laboratório gramatical ajuda os alunos a descobrirem as regras que usam de forma intuitiva e as que devem usar em certos contextos (...)”. Assim, a consciência da utilização da língua num contexto específico é crucial para o desenvolvimento de competências de elaboração de textos de diferentes géneros, respeitando as particularidades de cada um deles.

O laboratório gramatical permite, assim, ao professor, conduzir os alunos através da análise de dados, refletindo sobre aspetos gramaticais variados, de forma a conceber, confirmar e reformular generalizações, promovendo a reflexão, a sistematização e o domínio de regras gramaticais úteis para o favorecimento da qualidade da produção escrita.

2 - Metodologia

2.1 - A investigação-ação como impulso para a reflexão com vista à melhoria do ensino

A escola, instituição que se pretende em contínua evolução, apresenta-se, cada vez mais, como um lugar de reflexão e assume uma visão crítica acerca da sua função na sociedade, da sua própria organização e das estratégias de que se serve para impulsionar a melhoria da aprendizagem. Alarcão destaca a importância do “(...) desenvolvimento da própria escola como organização aprendente, reflexiva (...)” (2020, p. 23) e lembra que a sociedade precisa de uma escola que seja capaz de olhar para a si própria e de analisar a sua ação para reformular a sua atividade, sempre que se justifique. (2001, p. 11). Nesta senda, o professor, elemento que assume um papel crucial na conquista deste propósito, tem vindo a tornar-se, também ele próprio, cada vez mais reflexivo, tendo começado a exercer, progressivamente, no contexto educativo, um papel de investigador que vai para além dos aspetos metodológicos (Alarcão, 2001). A investigação permite ao investigador analisar as suas próprias ações gerando, assim, transformação (Bastos & Grabauska, 2001) e conhecimento. De facto, no contexto educativo, a investigação tornou-se parte integrante das funções do professor que procura refletir criticamente sobre as suas ações e sobre o resultado das mesmas para poder melhorar o seu trabalho. Apesar de se reconhecer que o termo “Investigação-ação” (I-A) pode ter tido origem anteriormente, atribui-se o desenvolvimento da I-A a Kurt Lewin que, em 1946, defendia que a experiência estava na base da construção social (Traqueia et al, 2001, pp. 35-36). Desta forma, considerava-se que agindo e experimentando, se poderia contribuir para a formação da sociedade. Uma vez que este método propicia a reflexão e a transformação, revelou-se adequado para a melhoria do contexto educativo. Esta metodologia contempla várias fases sequenciais que se integram em ciclos que se vão repetindo, conforme explica Moreira (1996, p. 29)

Por se constituir como um processo dinâmico, composto por ciclos sucessivos, a investigação ação dirige-se para a melhoria da qualidade do ensino. É um processo auto-avaliativo, isto é as alterações são continuamente avaliadas à medida que o

projeto vai avançando, numa **espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão** (...).

Cada conjunto destas etapas sequenciais compõe um ciclo ao qual se vão seguindo, continuamente, outros ciclos. Cada um deles parte da reflexão para a planificação de uma nova ação em resposta às conclusões retiradas dessa mesma reflexão. É através destas 4 etapas (planificação, ação, observação e reflexão), que se sucedem continuamente, que o professor procura encontrar soluções para as suas preocupações, analisando a sua atuação, tomando consciência da dinâmica das aulas, criticando, registando e analisando. Através da planificação, o professor projeta a sua ação. Por sua vez, a ação orienta-se por essa mesma planificação. Numa fase seguinte, a observação permite efetuar registos sobre o resultado da ação, que estão, finalmente, na base da reflexão crítica realizada para alcançar a melhoria, a transformação e o conhecimento. Este ciclo não termina aqui, mas dá início a um novo ciclo que se planeia na sequência das conclusões retiradas da reflexão que o antecedeu, fazendo da I-A um procedimento muito útil no campo da educação pelas suas características enumeradas por Traqueia et al (2021, p.39): “participativo, prático, colaborativo, emancipatório, crítico, reflexivo e tem como objetivo a transformação”. O professor participa vivamente na investigação, colaborando e procurando a colaboração de outros agentes; refletindo, com um espírito crítico, acerca das suas ações e dos resultados das mesmas; procurando obter mudanças e transformações e adquirindo autonomia na planificação das suas ações, na interpretação dos resultados e na procura de mudanças. Assim, a I-A favorece a aprendizagem, o desenvolvimento de formas de avaliação e a evolução da educação, permitindo a descoberta de novos métodos e estratégias de ensino.

Apesar de neste estudo termos utilizado esta metodologia, reconhecemos que sentimos a necessidade de o adaptar, não repetindo os vários ciclos continuamente. Ao planeamento da intervenção didática, seguiu-se a ação através da qual implementámos os módulos previstos. Posteriormente, observámos os resultados e refletimos sobre eles. Se seguissemos esta metodologia respeitando rigorosamente todas as suas características, chegaríamos ao final do primeiro ciclo e necessitaríamos de planificar uma nova ação e colocar em prática novos módulos para obter novos resultados que iríamos analisar e sobre os quais iríamos refletir e assim sucessivamente até obtermos a transformação pretendida. Contudo, consideramos que a utilização de um ciclo desta metodologia se revelou suficiente para podermos refletir acerca dos efeitos da nossa ação.

Esta metodologia de investigação tem como vantagem vários aspetos: permite a aplicação do conhecimento teórico à resolução prática de um problema concreto, possibilita a recolha rigorosa de dados, estimula a colaboração entre o investigador e intervenientes na investigação, e promove a reflexão, a transformação, o conhecimento e a melhoria. No entanto, também denota algumas fragilidades. É uma metodologia que requer bastante tempo pelo facto de haver uma repetição de ciclos e, além disso, está sujeita a uma possível falta de isenção de interesses por parte do investigador que pode procurar obter uma mudança num determinado campo da educação. Os resultados da I-A têm revelado que este método tem excluído a restante comunidade escolar, centrando-se no papel do professor e na regularização de estratégias de ensino (Traqueia et al, 2021, pp. 40 – 42). Apesar disso, o carácter reflexivo e transformador desta metodologia é notório.

Dependendo do contexto em que ocorre, a I-A pode realizar-se de diversos modos. Coutinho et al (2009, pp. 364-365) distinguem três modalidades de I-A: a técnica que pressupõe que o professor apenas procure obter resultados predefinidos, segundo objetivos determinados por outrem, a prática que prevê que seja o professor a liderar a sua investigação, identificando dificuldades, alcançando transformações e refletindo sobre elas e a crítica que incide sobre alteração de estratégias e processos com vista à melhoria da prática e da ação.

Para além dos modos como se pode realizar este tipo de investigação, também é importante saber como pode ser feita a recolha de dados. Traqueia et al (2021, p. 44) destacam três técnicas de recolha de dados aplicáveis a este método de investigação: o inquérito, a observação e a análise documental. O inquérito pode ser efetuado através de questionários ou entrevistas. A observação desenvolve-se por meio da recolha de notas de campo, do registo de reflexões e do registo de dados através de meios audiovisuais. Finalmente, é possível, ainda, recolher dados através da análise de diversos documentos.

2.2 - Participantes

Este estudo desenvolveu-se numa turma do 10.º ano de uma escola secundária que tem como objetivo ser um espaço de aprendizagem de qualidade, que permita educar os alunos para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental; para a cidadania democrática e para o respeito pela identidade de cada um.

A turma era constituída por 17 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, dos quais, um, como integrou a turma no final do ano letivo, não participou neste estudo. Além deste, outro aluno não participou no estudo por não ter estado presente nas aulas em que escreveram e fizeram a revisão do texto final de apreciação crítica, tendo-se, assim, reunido, para análise, 15 textos individuais. Nenhum dos alunos tinha necessidades educativas especiais. Os alunos revelaram interesse pelas obras estudadas, leram o que lhes foi pedido e foram participativos, colaborando na análise dos textos, durante as aulas. Aplicaram-se nas atividades de produção textual para as quais foi reservado algum tempo letivo, no entanto, reconhecemos dificuldades na escrita relacionadas com o desconhecimento das marcas do género textual e de noções de coesão textual, quando analisámos os textos de apreciação crítica que escreveram, inicialmente. Este foi o ponto de partida para a elaboração de uma intervenção didática que nos permitisse minimizar estas dificuldades. Considerámos que a análise documental, mais concretamente, dos textos dos alunos, seria o método de recolha de dados que melhor nos permitiria observar o resultado das nossas ações e refletir sobre elas.

2.3 - Método de recolha de dados: a análise documental na investigação qualitativa

O método de recolha de dados utilizado neste estudo foi a análise documental. Os documentos analisados foram os textos dos alunos: as primeiras e as últimas produções escritas de um texto de apreciação crítica. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, pp. 190-191), a análise do conteúdo de um texto pode resultar em apresentações numéricas dos seus constituintes. No entanto, isso não se obtém sem que se atente, com especial cuidado, em aspetos qualitativos concretos do mesmo.

Na maioria dos estudos qualitativos podemos encontrar, independentemente do método de recolha de dados escolhido, uma ou várias das seguintes características: a recolha de dados é feita em contacto direto com o ambiente, no contexto em que estes surgem; implica descrição e narração; permite a valorização do processo em detrimento dos resultados; exige um planeamento que determine aspetos essenciais na investigação e tem em conta o significado do que é observado (Bogdan & Biklen, 1994, pp.47-51). Estas características fazem deste tipo de investigação, um meio de pesquisa subjetivo que implica a análise do valor e da natureza dos dados a partir da perceção que o investigador tem deles.

A análise de documentos através da sua divisão em categorias observáveis permite que as inúmeras possibilidades de interpretação do conteúdo desses documentos possam organizar-se em unidades descritíveis e compreensíveis. A análise documental pressupõe, assim, uma primeira fase descritiva, através da qual se colocam em destaque determinados aspetos que são, posteriormente categorizados, tratados e interpretados por intermédio de inferências que medeiam a passagem da descrição à interpretação (Bardin, 1977, p. 39).

Foi através deste método, ao reunirmos e analisarmos as primeiras produções escritas de um texto de apreciação crítica, que identificámos e descrevemos as dificuldades de escrita dos alunos, interpretando vários aspetos que as constituíam e, que conseqüentemente, planificámos a intervenção didática que se seguiu, procurando adaptar as nossas estratégias às necessidades identificadas. Após esta intervenção, numa segunda fase, analisámos as produções escritas finais de um texto de apreciação crítica e a partir

delas pudemos refletir acerca da eficácia desta intervenção e dos seus resultados, comparando os textos iniciais com os finais.

Bogdan e Biklen (1994, p. 70) consideram que dependendo dos objetivos do estudo, investigadores diferentes, na mesma escola, podem recolher dados diversificados e obter resultados distintos, sem que um deles esteja errado, a não ser que as conclusões sejam opostas. Apesar dos possíveis diferentes resultados, propiciados pela subjetividade que caracteriza os estudos qualitativos, sabemos que a análise do conteúdo dos textos dos alunos pode favorecer a transformação e adaptação de metodologias e estratégias às necessidades de aprendizagem.

Analisar dados pressupõe a sua seleção e ordenação de forma a que estes se tornem compreensíveis. De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 205) “A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser apreendido (...)”. Assim, na análise que fizemos dos textos iniciais dos alunos, procurámos definir as unidades e organizá-las nas seguintes categorias codificáveis:

- i. planificação (procurámos verificar se os alunos planificaram o texto);
- ii. respeito pelas marcas do género textual (quisemos perceber se os alunos compreenderam e retiveram as marcas do texto de apreciação crítica);
- iii. correção linguística (pretendemos identificar aspetos relacionados com dificuldades dos alunos na escrita). Deste modo, procurámos encontrar padrões, sintetizar e destacar os aspetos mais importantes, interpretando e procurando compreender os resultados.

3 - Ponto de partida

3.1 - Análise documental - textos iniciais

Antes de os alunos começarem a escrever os seus textos de apreciação crítica iniciais, foi realizada a análise do texto que serviu de modelo. Colocámos em destaque que, neste género textual, o autor apresenta um objeto cultural que pode ser um filme, um livro, uma exposição, uma peça de teatro, uma música, entre outros, descrevendo-o e formulando juízos de valor. Explicámos, aos alunos, que o texto de apreciação crítica pode ter diferentes estruturas. Pode evidenciar uma estrutura fixa composta por: uma introdução na qual se faz a descrição do produto cultural; um desenvolvimento no qual surge um comentário crítico com apresentação de aspetos negativos e positivos; e a conclusão na qual se apresenta uma breve reflexão final. Também pode, no caso de escritores mais experientes, apresentar uma mistura destas secções, encontrando-se elementos descritivos acompanhados de comentários críticos. Ao analisarmos o texto de apreciação crítica sobre um grupo musical, identificámos as várias partes que o compunham e destacámos o uso de linguagem valorativa elogiosa e depreciativa, e de recursos expressivos como a ironia, a hipérbole e a metáfora.

Desta forma, quando partiram para a escrita do texto, os alunos já conheciam as marcas do género textual de apreciação crítica. Para a produção escrita inicial dos alunos, propusemos, como tema, um cartoon de Guillermo Mordillo (anexo 1.1) alusivo às cantigas de amor medievais. No mesmo, os alunos podiam observar a senhor, no topo do palácio, à janela, a ouvir o trovador que, com a ajuda do cavalo (que o elevava com as suas patas), se esforçava por captar a sua atenção e lhe dedicar uma cantiga. Dado que era a primeira vez que os alunos iam escrever um texto deste género, propusemos que, para trocarem impressões e se ajudarem (o que poderia facilitar a escrita), o fizessem em grupos. Foi-lhes dada a seguinte introdução, que elaborámos, como ponto de partida, para que, dando-lhe seguimento, os alunos escrevessem o resto do texto: “Dotado de uma extraordinária habilidade para dar cor às mais variadas situações humorísticas, Guillermo Mordillo, cartoonista e ilustrador argentino que reuniu diversos prémios e homenagens, parodiou o amor cortês de forma inigualável”.

Conforme referido anteriormente, na secção “Método de recolha de dados: a análise documental na investigação qualitativa”, procurámos analisar as seguintes categorias:

- i. planificação
- ii. respeito pelas marcas do género textual
- iii. correção linguística.

A figura que se segue (figura 3) é relativa ao texto do grupo 1.

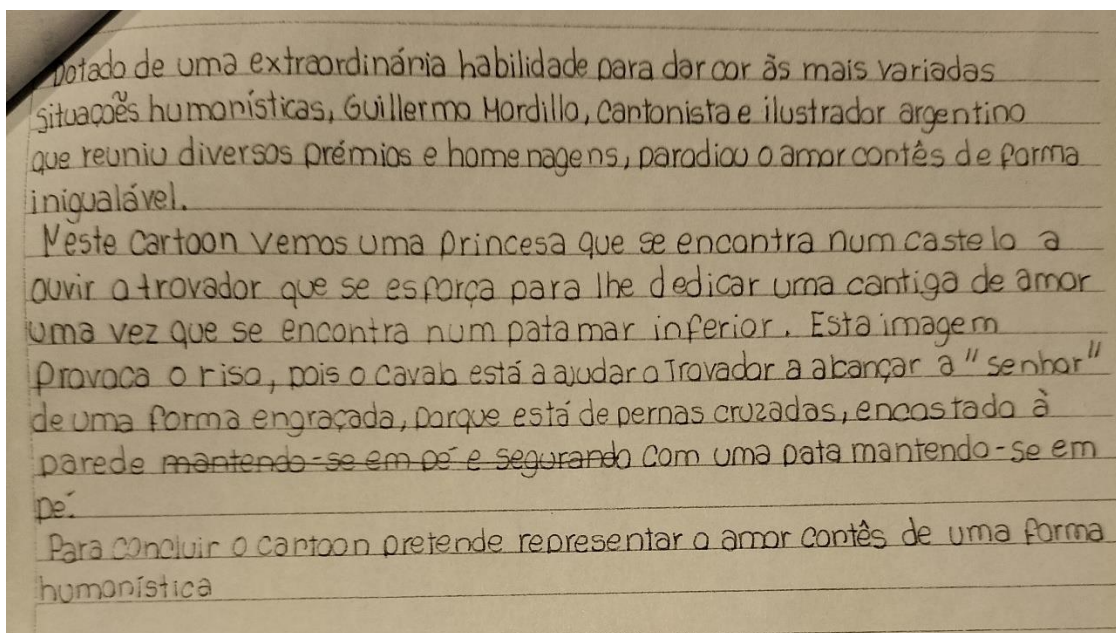


Figura 3 - Texto do grupo 1

O texto deste grupo não apresentava nenhuma planificação. No entanto, evidenciava uma preocupação com a estrutura, apresentando um desenvolvimento, no qual um comentário crítico surge associado à descrição do objeto, e uma breve conclusão concentrada numa frase. Apesar de este grupo ter feito uma apreciação sucinta do objeto e embora os alunos pudessem ter desenvolvido mais o seu comentário crítico, enriquecendo-o com linguagem valorativa, ao contrário dos restantes grupos, compreenderam o essencial do propósito do texto de apreciação crítica. Contudo, verificámos que os alunos repetiram várias palavras: “trovador” (“...a ouvir o trovador que se esforça...”, “...a ajudar o trovador a alcançar...”), “cartoon” (“Neste cartoon ...”, “... o cartoon pretende ...”) e “amor cortês” (“... parodiou o amor cortês...”, “...representar o amor cortês...”) evidenciando dificuldades ao nível da coesão referencial. Além disso, poderiam melhorar, também, o uso da pontuação.

A seguinte figura (figura 4) é relativa ao texto do grupo 2.

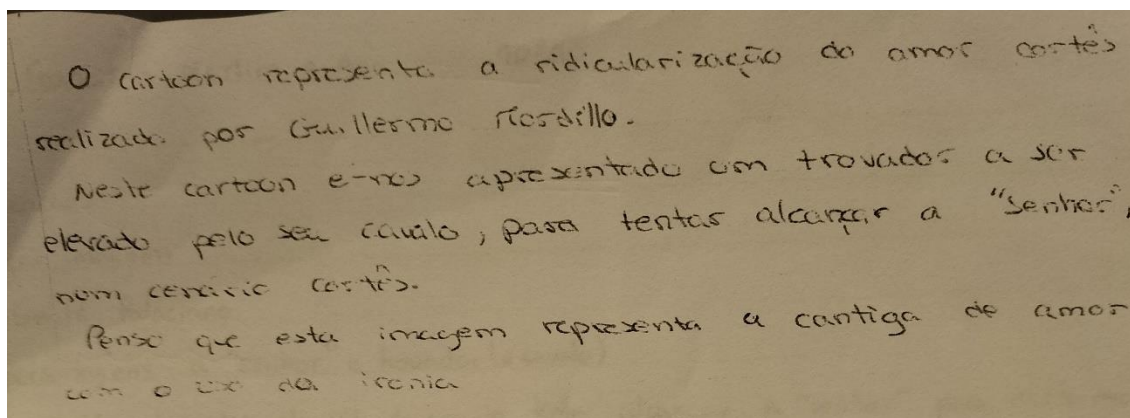


Figura 4 - Texto do grupo 2

O texto do grupo 2, por sua vez, resumiu-se a três frases, apesar de o grupo ter tido, à sua disposição, o mesmo tempo que os outros. O texto apresentava marcas do artigo de opinião na frase conclusiva: “Penso que”. A análise deste texto fez-nos concluir que os elementos deste grupo, apesar de terem feito a análise de um texto de apreciação crítica, na aula, com a nossa ajuda, e de conhecerem as marcas deste género textual, não foram capazes de redigir o texto solicitado. O estudo das marcas do texto de apreciação crítica e de um texto modelo não foram suficientes para que os alunos fossem capazes de escrever o que lhes foi pedido. Não planificaram o texto e não apresentaram um comentário crítico. Também não usaram linguagem valorativa. Além disso, verificámos, tal como no texto do grupo 1, dificuldades ao nível da coesão referencial, uma vez que os alunos repetiram várias palavras sem procurar alternativa. Na primeira frase que escreveram, repetiram o nome do autor do cartoon que já surgia na introdução que lhes tinha sido fornecida. Repetiram ainda outras palavras, tais como “cartoon” (“O cartoon representa...”, “Neste cartoon...”) e “cortês” (“... ridicularização do amor cortês...”, “... num cenário cortês”).

A figura que se segue (figura 5) é relativa ao texto do grupo 3.

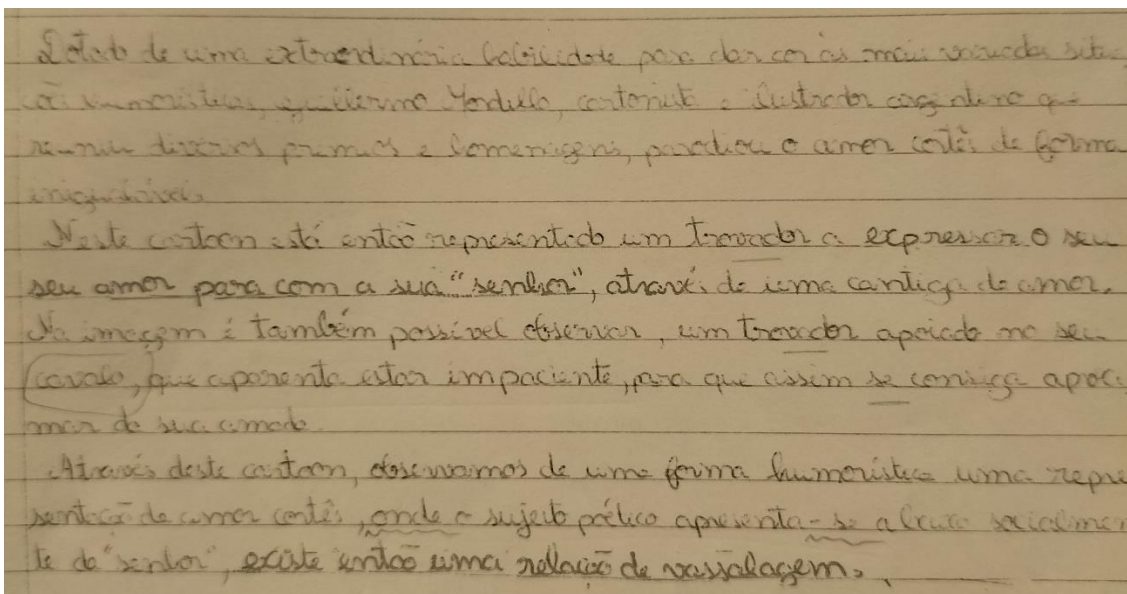


Figura 5 - Texto do grupo 3

O texto do grupo 3 também não estava precedido de qualquer planificação. Apresentava, no entanto, uma estrutura composta pela introdução fornecida, um desenvolvimento no qual surge apenas a descrição do objeto sem nenhum comentário crítico nem linguagem valorativa elogiosa ou depreciativa e uma conclusão na qual incluíram aspetos descritivos e um comentário relativamente à forma humorística como, no cartoon, nos é apresentado o amor cortês. Após o estudo prévio do texto de apreciação crítica e das suas marcas características distintivas, os elementos do grupo 3 também não foram capazes de elaborar um texto do género pedido, limitando-se a escrever algumas frases descritivas. Ao contrário do que aconteceu no texto do grupo 2, neste texto não observámos uma confusão com as marcas do artigo de opinião. No entanto, identificámos problemas de coesão que afetaram a fluidez e a compreensão do texto. Apesar de este ser curto, existe a repetição das palavras “trovador” (“... representado um trovador...”, “... um trovador apoiado...”) e “amor” (“... expressar o seu amor ... através de uma cantiga de amor...”, “...representação de amor cortês...”) que poderia ser evitada se os alunos tivessem consciência dos processos de coesão referencial anafórica. Para além da repetição de palavras, existe a incorreta utilização do pronome pessoal “se” levando o leitor a pensar que o antecedente desta palavra é o “cavalo” e que este, em vez do trovador, é que tentava aproximar-se da sua amada.

A figura seguinte (figura 6) é relativa ao texto do grupo 4.

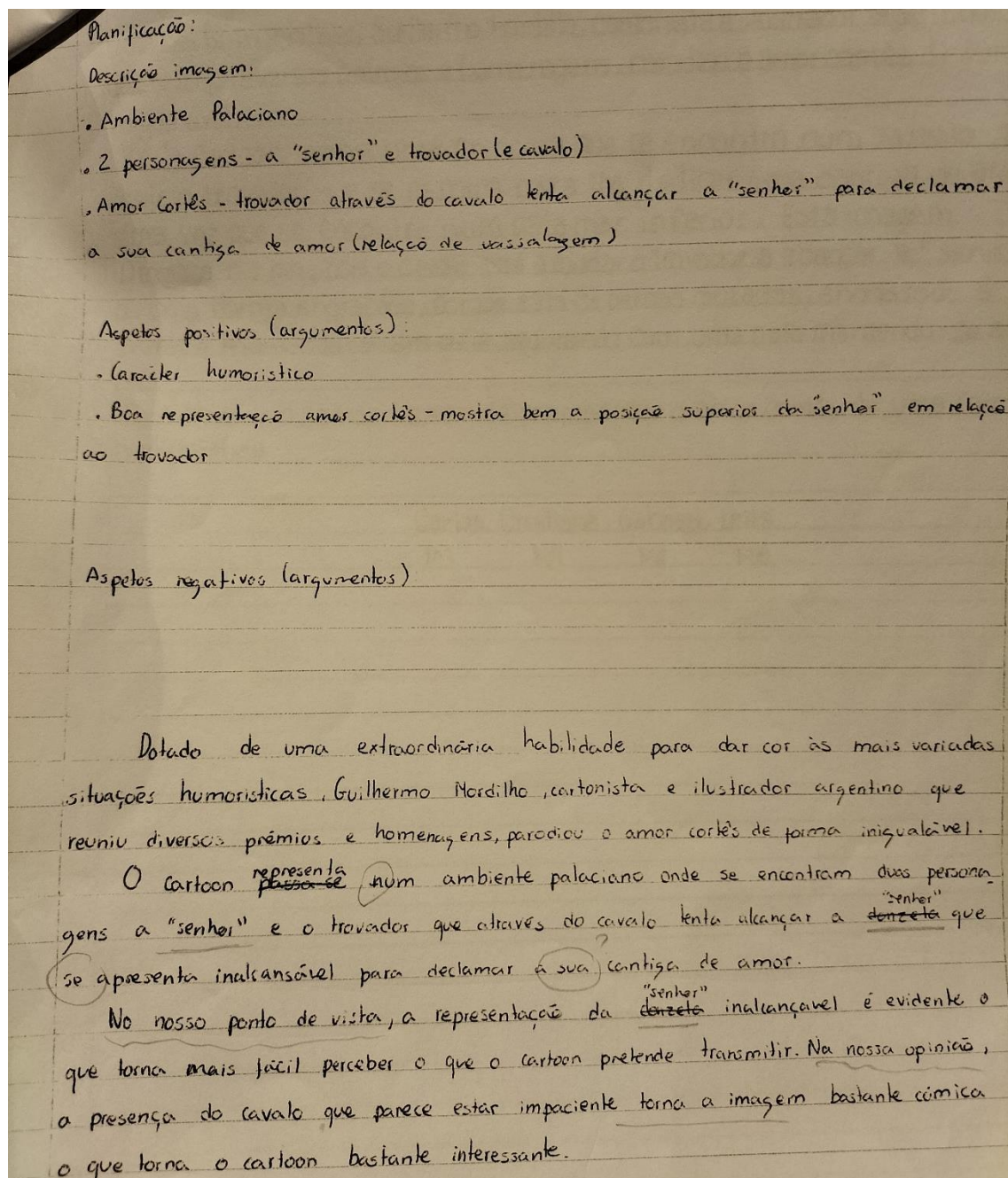


Figura 6 - Texto do grupo 4

No caso do grupo 4, observa-se que os alunos tiveram o cuidado de planificar o seu texto elencando vários aspectos relacionados com a descrição da imagem e alguns pontos positivos. Relativamente à estrutura, o texto apresenta 3 parágrafos que correspondem à introdução fornecida, ao desenvolvimento, no qual fizeram uma breve descrição do cartoon, e à conclusão, em que os alunos utilizaram alguns adjetivos aproximando-se de um comentário elogioso.

Relativamente às marcas do género textual em foco, verificámos, mais uma vez, a existência de alguma confusão entre este e o artigo de opinião, uma vez que os alunos utilizaram expressões como: “No [sic] nosso ponto de vista” e “Na nossa opinião” revelando algum desconhecimento das marcas do género textual de apreciação crítica. Além disso, identificámos, também neste texto, dificuldades de escrita relacionadas com a coesão referencial. Encontrámos as palavras “senhor” e “torna” repetidas, o que, de novo, poderia ter sido evitado se os alunos conhecessem os processos de coesão referencial anafórica e tivessem consciência da ligação existente entre a gramática e a escrita. Também notámos alguma confusão na utilização do pronome possessivo “sua” que retoma o elemento “senhor” em vez de “trovador” alterando o sentido da frase: “(...) a “senhor” que se apresenta inalcançável para declamar a sua cantiga de amor”. Provavelmente, o que queriam dizer é que a Senhor se encontrava inalcançável e que, por isso, o trovador teve muitas dificuldades em declamar a sua cantiga de amor.

Após esta análise dos textos concluímos que os alunos não retiveram as marcas do género textual de apreciação crítica e que não as têm em consideração no momento de escrever. Além disso, identificámos dificuldades de escrita relacionadas com os processos de coesão referencial anafórica e, finalmente, percebemos que os estudantes não têm consciência da ligação existente entre a gramática e a escrita e que não atentam nas regras gramaticais para elaborar os seus textos. Também concluímos que não revelam grande preocupação com a planificação do texto, nem com a sua revisão final. Apesar da análise de um texto de apreciação crítica, do destaque das marcas deste texto e da análise prévia, em conjunto, do cartoon e mesmo tendo-lhes sido fornecida a introdução, os resultados das produções escritas ficaram muito aquém do esperado.

4 - Desenvolvimento

4.1 - Intervenção Didática

A nossa intervenção didática, que se desenvolveu ao longo de 5 aulas, teve início no primeiro semestre, com a apresentação, aos alunos, de uma proposta de redação de um texto de apreciação crítica, conforme a Figura 7 – *Esquema da sequência didática – Apresentação da situação* (Dolz et al, 2004, p. 97)

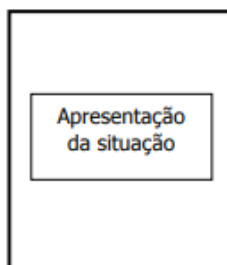


Figura 7 - Esquema da sequência didática - apresentação da situação

Na mesma aula, foi realizada a análise de um texto mentor (anexo 1.1), o estudo das marcas de um texto do género e a produção escrita inicial, conforme a Figura 8 - *Esquema da sequência didática – produção inicial*.

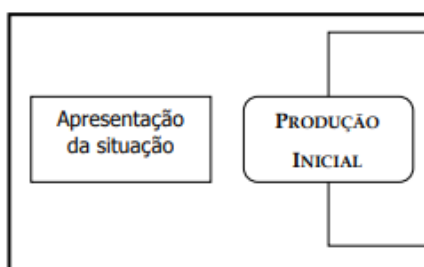


Figura 8 - Esquema da sequência didática - produção inicial

A redação do primeiro texto de apreciação crítica foi feita em grupos. Considerámos que o trabalho colaborativo e a troca de ideias poderiam favorecer o processo de escrita, dado que era a primeira vez que os alunos escreviam um texto deste género. As conclusões retiradas da análise das produções escritas iniciais e da reflexão

acerca de quais poderiam ser as dificuldades dos alunos levaram-nos a iniciar um novo ciclo na nossa investigação: a planificação de 3 módulos constituídos por atividades que nos permitissem colmatar as falhas encontradas e conduzir os alunos a melhorar as suas capacidades de escrita.

No primeiro módulo, os alunos visualizaram um vídeo sobre a coesão referencial anafórica e responderam a algumas perguntas sobre a análise deste processo de coesão textual na reportagem que estavam a estudar. No segundo, os alunos visualizaram um vídeo sobre a escrita do texto de apreciação crítica de forma a reverem o que tinham estudado na primeira aula e fizeram, ainda, a análise de um texto do género em estudo. No terceiro, foi feita uma revisão da coesão referencial anafórica e um laboratório gramatical no qual os alunos analisaram a coesão referencial anafórica no texto de apreciação crítica que tinham estudado no módulo anterior. Estes módulos integraram-se nas restantes aulas, conforme se explica a seguir.

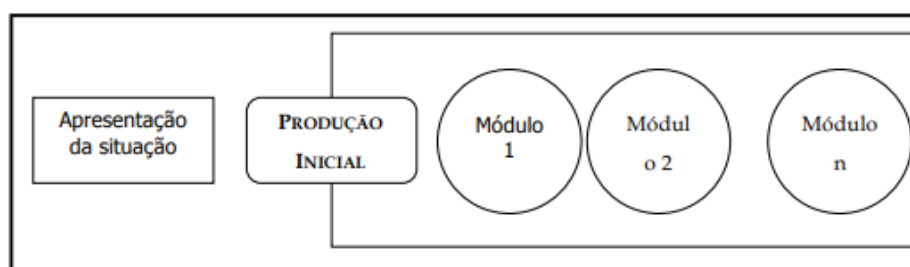


Figura 9 - Esquema da sequência didática - módulos

Na segunda aula, uma vez que estava previsto, naquela fase da planificação da professora cooperante, os alunos estudarem a reportagem, introduzimos o estudo da coesão textual associando-o ao estudo deste género de texto. Após a visualização inicial da reportagem⁷, os alunos responderam a várias questões de compreensão oral (anexo 2.2).

Depois, propusemos aos alunos que lessem e analisassem a reportagem, relacionando-a, posteriormente, com a obra *Farsa de Inês Pereira* que os alunos estavam também a estudar, “naquele momento”. De seguida, projetámos um vídeo sobre a coesão referencial⁸ (anexo 2.3) que apresentava um *corpus* que os alunos observaram. Tratava-se

⁷ In <http://videos.sapo.pt/rBgUJ11ZJaB11voY4Zgy> acessido a 14/03/2023

⁸ In <https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/3646/L?se=4698&seType=&cold=187530> acessido a 14/03/2023

de um excerto da obra *Os Maias* no qual se podia observar a anáfora, a elipse, a catáfora e a correferência não anafórica. Esse vídeo continha, também, uma descrição e explicação dos dados em análise. Finalmente, os alunos completaram alguns exercícios elaborados por nós, sobre a reportagem (anexo 2.4) e fizeram a análise da coesão referencial no texto, de forma orientada, respondendo a algumas perguntas, podendo, assim, manipular os dados inseridos num contexto e compreender a ligação entre os diferentes elementos que conferem coesão ao texto.

Na terceira aula, realizámos a síntese da obra *Farsa de Inês Pereira* com recurso a um PowerPoint (anexo 3.1) e a um documento de trabalho (anexo 3.3) que os alunos completaram, resumindo pontos-chave da obra de forma a recolherem dados para a redação do texto de apreciação crítica final. De seguida, apresentámos, aos alunos, um vídeo sobre a escrita e as características do texto de apreciação crítica (anexo 3.2) para que estes pudessem recordar e rever as marcas do género textual. Depois, analisámos com os alunos, na aula, um texto de apreciação crítica e fizemos uma revisão do que tinha sido dito, na aula anterior, sobre a coesão referencial anafórica. Finalmente, analisámos a coesão referencial anafórica no texto de apreciação crítica, no laboratório gramatical que se seguiu e no qual os alunos manipularam dados, revendo o processo de coesão textual que tinham estudado na aula anterior e terminando com a realização de um exercício de treino.

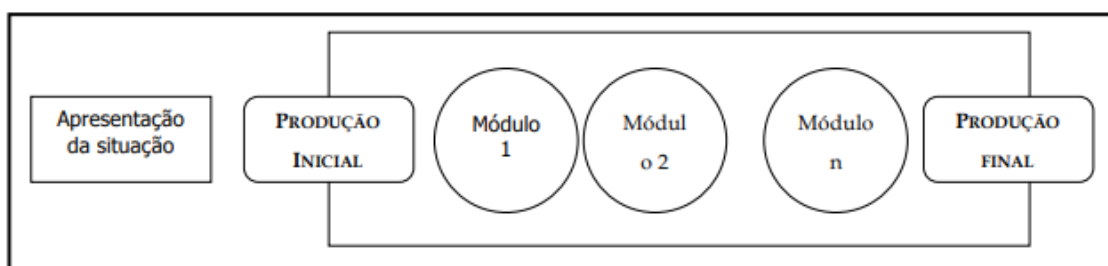


Figura 10 - Esquema da sequência didática - Produção final

Na quarta aula, os alunos fizeram a planificação e a redação de um texto de apreciação crítica sobre a *Farsa de Inês Pereira*, mas desta vez, individualmente, dado que já dispunham de uma preparação para escreverem. Os alunos tinham feito uma revisão e síntese da obra recolhendo aspetos que poderiam destacar nos seus textos, conheciam as marcas do género textual e dispunham de ferramentas gramaticais que os ajudariam a escrever com mais qualidade.

Na quinta e última aula da nossa intervenção didática, os alunos tiveram a oportunidade de rever os textos de forma a garantir o respeito pelas marcas do gênero textual de apreciação crítica e pelos princípios de coesão referencial anafórica, relendo e reescrevendo, sempre que necessário, evitando repetições de palavras desnecessárias. Ao analisarem a coesão referencial anafórica no texto de apreciação crítica em estudo, os alunos tiveram a oportunidade de verificar como a escolha e repetição de palavras num texto pode afetar a sua coesão, ficando a conhecer mecanismos de coesão referencial anafórica que lhes permitiriam elaborar um texto com qualidade, conscientes da importância da escolha das palavras, aprendendo a analisar a ligação existente entre elas e evitando repetições desnecessárias. A redação e revisão do segundo texto permitiu-lhes tomarem consciência da evolução das suas próprias competências de escrita e, deste modo, avaliarem o resultado do laboratório gramatical.

4.2 - Laboratório gramatical

Convictos de que a associação do estudo da coesão referencial anafórica ao das marcas do gênero textual de apreciação crítica poderia favorecer fortemente a melhoria das competências de escrita de um texto deste gênero, envolvemos os alunos no desenvolvimento da sua própria aprendizagem, levando-os a observar dados linguísticos que posteriormente descrevemos, procurando levá-los a compreender a coesão textual que resulta da ligação existente entre os diferentes elementos presentes no texto. Para isso, na segunda aula, servimo-nos de um vídeo (anexo 3.2) disponibilizado no banco de recursos digitais associado ao manual dos alunos, conforme explicado anteriormente. Tendo em conta as diferenças que verificámos existirem entre as “gramáticas analisadas” e o DT optámos por seguir a designação apresentada no manual digital dos alunos que insere a coesão referencial anafórica no grupo da coesão gramatical, compreendendo: a anáfora, a elipse, a catáfora e a correferência não anafórica.

Assim, utilizámos esse vídeo para estabelecer o *corpus* com o qual os alunos contactaram inicialmente. De acordo com Xavier (2013, p. 144), o *corpus* de dados linguísticos pode ser recolhido pelos alunos ou fornecido pelo professor permitindo aos alunos organizar a informação e tirar conclusões. Neste caso, o vídeo apresentou um *corpus* que analisámos e a partir do qual organizámos a informação, descrevendo-a e analisando-a. Este foi o ponto de partida para a manipulação de dados e a posterior realização de exercícios de treino.

No sentido de promover o estudo contextualizado da gramática, na segunda aula, usámos o texto da reportagem, que os alunos estudaram, para que manipulassem dados do mesmo tipo dos apresentados no vídeo e para que pudessem analisar a coesão referencial anafórica no texto. Foi pedido aos alunos que identificassem os processos de coesão textual presentes em algumas frases do texto, que indicassem o antecedente e o correferente de algumas palavras, de forma a que pudessem verificar a importância da ligação existente entre os vários constituintes do texto (anexo 3.5).

Os alunos foram analisando os dados do texto e, recorrendo ao que haviam aprendido através da visualização do vídeo, foram respondendo às questões e refletindo sobre os dados, concluindo que a qualidade do texto depende, em grande parte, do respeito pelos processos de coesão referencial.

Na terceira aula, depois da leitura e análise de um texto de apreciação crítica e da revisão das suas marcas, recordámos o que tínhamos estudado, na aula anterior, sobre a coesão referencial anafórica. Deste modo, reunimos as condições necessárias para, de forma contextualizada e utilizando o texto de apreciação crítica em estudo, darmos, aos alunos, a possibilidade de continuarem a manipular dados, a testar e confirmar o que tinham verificado anteriormente. Os alunos observaram, analisaram e descreveram dados linguísticos retirados do texto, através de várias questões. Foi pedido aos alunos que observassem os correferentes destacados em algumas frases e que identificassem os respetivos referentes e ainda que identificassem o processo de coesão presente em algumas frases do texto (anexo 3.5). Todos estes exercícios foram resolvidos, em conjunto, envolvendo todos os alunos.

Finalmente, propusemos aos alunos a realização de um exercício de treino. Pedimos-lhes que utilizassem os processos de coesão referencial estudados para reescreverem um texto evitando repetições desnecessárias, de forma a compreenderem a

utilidade do estudo da coesão referencial e o impacto e importância que pode ter no processo de escrita de um texto (anexo 3.5).

5 – Ponto de chegada

5.1 – Apresentação dos resultados: análise documental – textos finais

Tendo, como ponto de partida, a análise dos textos iniciais, que orientou a elaboração da nossa intervenção didática, chegámos, por fim, à apresentação dos resultados da mesma: 15 textos de apreciação crítica, elaborados pelos mesmos alunos que escreveram as primeiras redações (e que distinguimos utilizando diferentes letras do alfabeto). Procurámos analisar estas produções escritas atentando nas mesmas categorias nas quais nos baseámos para fazer a análise dos textos iniciais, uma vez que, posteriormente, discutiremos os resultados de forma a constatar como evoluíram as competências de escrita dos alunos. Recapitulando, as categorias enumeradas, anteriormente, foram as seguintes:

- i. planificação (mais uma vez procurámos verificar se os alunos planificaram o texto);
- ii. respeito pelas marcas do texto de apreciação crítica;
- iii. correção linguística (desta vez, averiguando se os alunos já haviam sido capazes de integrar nas suas produções escritas, os processos de coesão referencial anafórica estudados).

Estes textos de apreciação crítica sobre a *Farsa de Inês Pereira* foram escritos individualmente, no seguimento das aulas anteriormente descritas e ao longo das quais procurámos sensibilizar os alunos para o reconhecimento da importância que a coesão referencial anafórica e o respeito pelas marcas de um determinado género textual assumem no processo de escrita. Depois de terem escrito os textos, foi-lhes pedido que os revissem, voltando a ler atentamente o que tinham escrito e confirmando se tinham utilizado os processos de coesão referencial anafórica que tinham estudado, evitando a repetição desnecessária de palavras e se os seus textos iam ao encontro das características do texto de apreciação crítica. O resultado foi o que se segue.

O aluno A fez a planificação do texto (anexo 4.1) dividindo-a em três partes. Este aluno planeou integrar, na introdução, informação sobre: a autoria da obra, o mote, a farsa e o século em que foi escrita. Reservou, para o desenvolvimento, aspetos positivos

relacionados com a farsa: o caráter crítico e cômico da peça e as personagens. Identificou um aspeto que considerou negativo – as expressões próprias da época. Na conclusão, o aluno A previu o reforço da visão crítica de Gil Vicente. Esta planificação revelou a sua preocupação com as marcas do género textual de apreciação crítica, uma vez que este aluno planeou apresentar a obra na introdução e destacar aspetos positivos e negativos no desenvolvimento.

De facto, verificámos que a planificação estava de acordo com o que o aluno A escreveu no seu texto (anexo 4.2), confirmando que o mesmo conhece as características do texto de apreciação crítica. Na introdução, surge a apresentação do objeto cultural (“Esta obra Vicentina surgiu do mote “Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube...””). No desenvolvimento, o aluno A fez um comentário crítico destacando aspetos positivos (“A linguagem utilizada, o caráter e as situações cômicas que vão aparecendo tornam a peça divertida e prendem o leitor à ação”) e negativos (“Por vezes, algumas expressões podem ser difíceis de compreender, uma vez que, estão em português arcaico.”). Apresenta, finalmente, uma conclusão sintetizando a sua visão geral da obra. Ao longo do texto, vamos encontrando linguagem valorativa que comprova, mais uma vez, a preocupação com o respeito pelas marcas do texto de apreciação crítica (“a leitura da farsa torna-se interessante”). Relativamente à utilização dos processos de coesão referencial anafórica podemos considerar que o aluno A foi sucedido. Raramente encontramos palavras repetidas. O texto desenvolve-se com recurso à anáfora (“Inês ... sua vida”), à elipse (“Inês ... tem o desejo de emancipação... Contudo, acaba por...” e à correferência não anafórica (“(Inês... a protagonista”).

O aluno B teve o cuidado de planificar a introdução e o desenvolvimento, destacando aspetos relacionados com a apresentação da obra e projetando a inclusão, no texto, de um comentário crítico positivo relativamente à atualidade da crítica social da farsa (anexo 4.3). Deste modo, demonstrou conhecer as marcas do texto de apreciação crítica. A planificação revelou-se útil uma vez que também este texto (anexo 4.4) parece corresponder ao plano elaborado pelo aluno. Na introdução, o aluno B apresenta a obra, identificando o autor. No desenvolvimento, resume-a destacando o seu caráter crítico. Na conclusão, reforça a atualidade da crítica social de Gil Vicente. O aluno B recorre frequentemente à anáfora para evitar a repetição de palavras (“A mãe da personagem ... à sua experiência”, “jovem recusa ... ela casa-se”, “os falsos religiosos... lhes eram

impostos”) revelando uma preocupação notória com a construção de cadeias de referência ao longo de todo o texto.

O aluno C também planificou o texto (anexo 4.5). Reservou para a introdução a referência ao autor, ao século em que a obra foi escrita e ao mote. Planeou destacar, ainda, na introdução, o caráter crítico e “intemporal” da obra. Na planificação do desenvolvimento, o aluno C incluiu o “resumo da obra”, e procurou identificar um aspeto negativo e positivo. Na planificação da conclusão, destacou o caráter crítico da farsa e a sua ligação à atualidade. Também este aluno demonstrou conhecer as marcas do texto de apreciação crítica, uma vez que procurou planificar o texto de forma a apresentar o objeto cultural e teve a preocupação de destacar aspetos positivos e negativos acerca da obra de Gil Vicente. Ao lermos o texto (anexo 4.6), pudemos confirmar que, tal como os anteriores, estava em consonância com a planificação inicial, respeitando as marcas do texto de apreciação crítica. A introdução é constituída pela apresentação da farsa com recurso a linguagem valorativa (“Com uma obra intemporal e com uma mensagem marcante, o primeiro dramaturgo português, Gil Vicente, conseguiu retratar ...”). Segue-se o desenvolvimento no qual o aluno C faz o seu comentário crítico, apresentando aspetos negativos e positivos (“Uma grande falha nesta obra é a existência de lacunas quanto à passagem de tempo”, “Por outro lado, algo de realçar é a crítica velada por ironias ... protagonizados por um clérigo assediador e o Ermitão...”). Conclui destacando a atualidade da obra e o seu caráter crítico. O texto vai-se desenvolvendo com recurso a várias cadeias de referência. No texto, verificamos o recurso à anáfora (“Inês Pereira ... a sua melhor forma ... o seu grito de liberdade”), à elipse (“Inês Pereira... e, por esse motivo, depreende que o casamento”) e à correferência não anafórica (“Brás da Mata ...quando o Escudeiro a maltrata”). O aluno demonstra cuidado na elaboração e encadeamento das frases evitando a repetição de palavras.

O aluno D elaborou uma planificação (anexo 4.7) da qual constavam poucos pontos, mas que lhe permitiram orientar-se na organização do texto. Na introdução, planeou referir qual era o autor da obra, o mote que lhe deu origem (“provérbio”) e fazer a sua contextualização. No desenvolvimento decidiu incluir um “retrato da época” e um “resumo da obra”, relacionando-a com a atualidade. Na planificação, não indicou aspetos positivos ou negativos da farsa. Para a conclusão, planeou mencionar que a obra é “clássica e intemporal”. O texto (anexo 4.8) corresponde à planificação inicial, o que revela que esta

foi útil para a elaboração do texto e que o aluno conhece as marcas do texto de apreciação crítica. Na introdução, é-nos apresentada a obra, o mote e o autor. No desenvolvimento, encontramos um resumo da obra seguido de um comentário crítico que relaciona a farsa com a atualidade. O aluno recorre a linguagem valorativa para fazer a sua apreciação, tal como é comum nos textos deste género (“Esta bela farsa”, “esta é uma obra intemporal”). O aluno repete a palavra farsa esporadicamente, substituindo-a, no final, por “obra” o que revela que tem consciência da importância dos processos de coesão referencial anafórica. Cria, ao longo do texto, várias cadeias de referência anafóricas o que facilita a leitura do texto (“Gil Vicente... suas obras... sua autoria”). Também se serve da elipse para conferir fluidez ao texto (“(...) foi escrita por Gil Vicente ... foi-lhe dado o seguinte mote para que pudesse (...)”).

O aluno E também planificou o texto (anexo 4.9). Planeou apresentar, na introdução, a protagonista e a sua história. Previu incluir no desenvolvimento uma referência à crítica feita por Gil Vicente à sociedade, destacando aspetos relacionados com a caracterização das personagens. Na conclusão, planeou incluir os “aspetos principais da obra”. O aluno conhece as marcas do texto de apreciação crítica e fez corresponder o texto (anexo 4.10) à planificação. Respeitou a estrutura mais comum deste género textual, apresentando a obra, o autor e a protagonista, na introdução, um comentário crítico no desenvolvimento e um reforço da sua apreciação na conclusão. O aluno recorreu à utilização de linguagem valorativa, ao longo de todo o texto, enriquecendo a sua apreciação crítica da obra (“caráter intemporal da peça”, “provoca o riso, torna o texto mais interessante e engraçado”, “obra muito importante”). O texto do aluno E é menos extenso do que os anteriores, no entanto concentra vários aspetos que fazem dele um texto de apreciação crítica: está cuidadosamente estruturado, apresenta o objeto de apreciação, comentários críticos e linguagem valorativa. O aluno recorre a diferentes processos de coesão referencial, tais como: a correferência não anafórica (“(...) relata a vida de uma rapariga do séc. XVI... casamento de Inês (...)”) e a anáfora (“(...) a peça... a sua história (...)”).

O aluno F também teve o cuidado de planificar o texto (anexo 4.11) indicando alguns tópicos relacionados com o conteúdo que pretendia inserir no texto. Na introdução incluiu o autor, o título da obra e o mote. No desenvolvimento, explicou que tencionava dar a sua opinião relativamente às atitudes de Inês Pereira, revelando alguma confusão com

o texto de opinião. Na planificação da conclusão, o aluno preparou um comentário crítico que poderia ter integrado no desenvolvimento (“O que é que Gil Vicente conseguiu fazer baseado num provérbio”). Apesar de o aluno F se ter esforçado por respeitar as marcas do texto de apreciação crítica, não se limitou a apreciar a obra (anexo 4.12), mas procurou dar a sua opinião sobre o comportamento da personagem Inês Pereira (“Inês não se devia ter aproveitado dele”, “Inês também não se devia ter precipitado”, “De um modo geral, acho que a farsa”), afastando-se do género textual pedido. O aluno F criou algumas cadeias de referência, mas repetiu também muitas palavras, o que poderia ter evitado usando os processos de coesão referencial anafórica (“A obra foi escrita”, “As partes mais significativas da obra”, “feita por Lianor Vaz”, “Lianor Vaz apresenta”, “casamentos de Inês”, “apresenta a Inês”, “Inês, de início”, “Inês não se devia ter aproveitado”).

O aluno G incluiu na planificação (anexo 4.13) algumas frases que resumem o que pretendia incluir no texto e também alguns tópicos. Na introdução planeou apresentar a obra e o mote. No desenvolvimento, considerou importante resumir a farsa e assinalou que pretendia destacar alguns aspetos em concreto (mas não detalhou quais). Na planificação da conclusão indicou alguns tópicos relacionados com o autor e a moral da obra. O trabalho de planificação surge refletido no texto (anexo 4.14) na medida em que este apresenta desenvolvidos os tópicos indicados anteriormente. Podemos observar um comentário crítico relativamente à construção da personagem Inês Pereira e a utilização de linguagem valorativa na apreciação da obra (“podemos observar alguns aspetos interessantes”). Relativamente à coesão textual, verificamos que o aluno empregou várias cadeias de referência (“Inês Pereira... para assim se libertar ...sua mãe”) e também a catáfora (“seguimos a vida de uma donzela do campo, Inês Pereira”).

O aluno H limitou-se a escrever dois tópicos na planificação da introdução (anexo 4.15): “tipo de texto” e “quem escreveu”. O seu texto (anexo 4.16) inicia com uma introdução na qual nos é apresentado o autor e o século em que a farsa foi escrita. Continua com um resumo de algumas partes da obra que o aluno mistura com a sua própria opinião sobre o comportamento do escudeiro, demonstrando uma possível confusão com o texto de opinião que se vem a confirmar no final (“A atitude de Inês foi incorreta...Gostei muito dela no início e ao longo da farsa, mas agora para o final desiludiu-me”). No que diz respeito à correção gramatical, verificámos que a palavra Inês surge repetida várias vezes ao longo do texto, o que poderia, em alguns casos, ter sido evitado. No entanto e apesar

disso, o aluno revela algum cuidado com a coesão na medida em que cria várias cadeias de referência (“A personagem... sua emancipação... apresentou-lhe”) e utiliza a elipse (“A jovem não queria... Entretanto recebeu”, “A donzela sentiu-se... Posto isto decidiu”).

O aluno I apenas planificou a introdução (anexo 4.17) indicando alguns tópicos: o século em que a obra foi escrita, o nome do autor e “transição entre idade média e renascimento” [sic]. O texto (anexo 4.18) é composto por uma introdução, na qual o aluno desenvolveu os pontos indicados na planificação, um desenvolvimento e uma breve conclusão. Todo o desenvolvimento consiste num resumo da obra fazendo com que o mesmo se afaste completamente do género textual pedido. O texto não contém nenhum comentário crítico relativamente a aspetos negativos ou positivos da obra, nem linguagem valorativa. Na conclusão, o aluno I assumiu mesmo que fez um resumo da obra (“Depois deste resumo, podemos concluir que esta obra retrata muitos acontecimentos que ainda ocorrem nos dias de hoje...”), demonstrando que não conhece as marcas do texto de apreciação crítica. Ao analisarmos a utilização dos processos de coesão referencial anafórica, verificámos que o aluno I utilizou a elipse (“O autor escreveu...pediu que alguém”) e pontualmente a anáfora (“uma rapariga... a reclamar da sua vida”). No entanto, a palavra Inês surge 10 vezes no texto, o que poderia ter sido evitado.

O aluno J planificou o texto detalhadamente (anexo 4.19), indicando vários pontos a aprofundar na introdução (“autoria”, “mote”, “momentos importantes”). Na planificação do desenvolvimento destacou a crítica de costumes de Gil Vicente, fazendo uma apreciação da obra (“obra interessante, com dimensão satírica...”). Na planificação da conclusão reforçou a ligação existente entre o mote e a obra. O texto (anexo 4.20) segue a planificação, dividindo-se em três partes cujo conteúdo corresponde ao planeado. Seguindo as marcas do género textual de apreciação crítica, o texto apresenta, inicialmente, a obra, o mote e o autor; segue-se um resumo da farsa e um comentário crítico enriquecido com linguagem valorativa (“A obra é bastante interessante”, “a história é intemporal”, “o autor conseguiu fazer um excelente trabalho”) e finalmente, estabelece uma ligação entre o mote e a construção das personagens”). Não são visíveis repetições “exageradas” ou desnecessárias de palavras. O texto apresenta uma fluidez para a qual contribuem a elipse (“Inês que procura... já estava cansada dos mesmos trabalhos”) e a anáfora (“o autor criticava por acontecerem na sua época”).

O aluno K também dedicou algum tempo à planificação do texto (anexo 4.21). Tencionava apresentar a obra e o autor na introdução. Na conclusão planeou fazer um “pequeno resumo da obra através da identificação das personagens e da sua relação com o ditado que deu origem à obra” e ainda um “comentário crítico”. Para a conclusão reservou o “resumo dos aspetos mais importantes”. Mais uma vez, a planificação do texto assumiu uma grande importância, uma vez que o texto vai ao encontro do que estava planeado (anexo 4.22). Também este aluno demonstrou conhecer as marcas do texto de apreciação crítica, apresentando um comentário crítico (“Estas críticas que o autor faz demonstram a sua capacidade visionária, já que critica astutamente os aspetos mais relevantes da sociedade da sua época”). Reforça esta posição na conclusão, recorrendo a linguagem valorativa (“o autor faz críticas bastante adequadas”). O texto apresenta fluidez sem haver muitas repetições de palavras. O aluno K recorre à anáfora (Estas críticas que o escritor faz demonstram a sua capacidade (...)) e à elipse (“já que critica”) para garantir a coesão textual.

O aluno L elaborou a planificação da introdução e da conclusão (anexo 4.23). Na parte da introdução, incluiu o “nome da obra”, o ano da sua primeira apresentação, o autor e uma explicação sobre o mote. Na planificação do desenvolvimento, referiu: “breve síntese da obra” e “aspetos negativos e positivos acerca da obra” revelando ter conhecimento das marcas do texto de apreciação crítica. A conversão desta planificação no texto foi bem-sucedida (anexo 4.24), uma vez que o texto corresponde fielmente ao planeado. Na introdução, o aluno incluiu todos os pontos mencionados na planificação. No desenvolvimento, fez um resumo da obra e, de seguida referiu aspetos positivos (“Esta obra é muito boa e faz-nos pensar que nem sempre uma coisa é o que parece ...”), “(Contendo personagens e passagens cómicas chama bastante a atenção (...))”; e aspetos negativos (“(...) porém não tem evidentes as mudanças de cenas e de atos”). Reforça a sua apreciação com o uso de linguagem valorativa (“a peça é boa”). Termina com uma conclusão na qual refere que a obra nos permite conhecer a vida na época de Gil Vicente, revelando a sua preparação para escrever um texto com as características pedidas. Raramente encontramos palavras repetidas. O aluno serve-se da anáfora (“(...) Gil Vicente (...) por ele escritas (...) sua autoria (...)”, “Inês Pereira que se sente presa em casa (...) sua emancipação”) para construir um texto coeso.

O aluno M elaborou a planificação (anexo 4.25), utilizando frases explicativas do que tencionava integrar no texto. Na secção da introdução incluiu a apresentação da obra, do autor e do mote. Na parte do desenvolvimento, referiu a crítica social que Gil Vicente faz através do Escudeiro. Na conclusão planeou mencionar o carácter crítico da obra. A intenção de seguir as marcas do texto de apreciação crítica é notória no texto (anexo 4.26) visto que este corresponde ao planificado. Na introdução, refere que a obra foi escrita por Gil Vicente com base no mote “mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube” com uma intenção crítica. No desenvolvimento, faz a sua apreciação, salientando aspetos que fazem da farsa um meio de crítica social, exemplificando com passagens do texto referentes ao escudeiro. No entanto, a apresentação da obra limitou-se ao que foi dito na introdução. Antes de fazer a sua apreciação, o aluno poderia ter resumido a obra em algumas frases, uma vez que, num texto de apreciação crítica há lugar para a descrição do objeto. Apesar do seu esforço, o texto poderia ser melhorado de forma a corresponder com mais rigor ao género textual de apreciação crítica. Na conclusão, salienta que “a obra tem várias críticas”, destacando o aspeto de que se ocupou a sua apreciação. Ao longo do texto, encontramos poucas palavras repetidas, o que não afeta a fluidez do texto. O aluno recorre a alguns processos de coesão referencial para elaborar o texto, demonstrando ter consciência da importância da coesão textual: a anáfora (“(...) feita por Gil Vicente através do ditado (...) a crítica que ele fez (...)”, “(...) o marido revelou ser abusivo com a sua esposa, felizmente, ele morre na guerra (...)” e à coesão referencial não anafórica (“(...) a crítica que ele faz com o escudeiro, pois para Inês ele parecia ser o pretendente ideal (...) o marido revelou ser abusivo (...)).

O aluno N preparou uma planificação com alguns tópicos que orientaram a sua escrita (anexo 4.27). Referiu que, na conclusão, iria explicar de que falaria no texto; no desenvolvimento iria apresentar um resumo da obra, fazer uma crítica salientando aspetos negativos, “mas maioritariamente positivos”; e na conclusão faria uma síntese do seu texto. Também este aluno seguiu a sua planificação guiando-se por ela para distribuir a informação pelos parágrafos e pelas diferentes partes do texto (anexo 4.28). Na introdução, explica que a farsa foi escrita por Gil Vicente na sequência de “um desafio ao autor”. O texto continua com um resumo da obra, no qual o aluno conta a história de Inês Pereira e dos seus dois casamentos. De seguida, apresenta-nos a sua apreciação crítica, utilizando linguagem valorativa e seguindo a estrutura mais comum do texto de apreciação crítica,

conforme o que tinha aprendido nas aulas (“Esta obra é intemporal”, “(...) mote “Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube” incorporado na farsa de uma maneira quase ideal” “uma obra fácil de ler e divertida também”). Conclui afirmando “é uma ótima leitura, que recomendo ser efetuada”. Neste texto, o aluno alterna entre a palavra “jovem” e “Inês” para se referir à personagem, utilizando ainda o termo “protagonista”. Revela alguma consciência da necessidade de não utilizar sempre a mesma palavra para o fazer e, embora pudesse melhorar o texto, utilizando com mais frequência os processos de coesão referencial para não repetir várias vezes a palavra “obra”, esforçou-se por criar algumas cadeias de referência (“uma jovem, que procura emancipar-se da mãe e das suas tarefas”).

Finalmente, o aluno O planificou a introdução e o desenvolvimento do texto (anexo 4.29). Na planificação da introdução, incluiu alguns tópicos (“Obra – Farsa de Inês Pereira, autor – Gil Vicente, séc. XVI, principal – Inês Pereira”) indicando assim que pretendia apresentar a obra e o autor nesta parte do texto. Na planificação do desenvolvimento referiu que tencionava “descrever a peça com um pequeno resumo” e enumerou algumas personagens. Não planificou a conclusão e não mencionou a intenção de fazer uma apreciação assinalando aspetos negativos e positivos da farsa. O texto deste aluno (anexo 4.30) começa, efetivamente, com a indicação da obra, do autor, do século em que foi escrita e menciona a personagem Inês Pereira, exatamente, como ele tinha previsto na planificação. Todo o restante texto consiste uma apresentação das personagens enumeradas na planificação do desenvolvimento. O texto não inclui uma conclusão. O aluno seguiu exatamente o que escreveu na planificação, demonstrando a utilidade que esta teve na elaboração do seu texto. No entanto, o produto escrito final não é um texto de apreciação crítica. O aluno não sintetiza a obra, não aprecia de forma crítica nenhum aspeto da obra, em concreto, nem positivo, nem negativo. Também não utiliza linguagem valorativa, revelando desconhecer as marcas do texto de apreciação crítica. Encontramos, no texto, algumas palavras que surgem repetidas várias vezes, o que o aluno poderia ter evitado, se utilizasse os processos de coesão referencial estudados.

5.2 – Discussão dos resultados

Foi através da análise das produções escritas iniciais dos alunos que identificámos as suas dificuldades, ao nível da escrita, relacionadas com os mecanismos de coesão referencial. No seguimento desta constatação, colocámos o ensino da gramática em articulação com o estudo do género textual de apreciação crítica ao serviço do ensino da escrita. Finalmente, tivemos a oportunidade de analisar as produções escritas finais dos mesmos alunos para podermos estabelecer uma comparação que nos permitisse verificar que evolução houve entre a redação dos primeiros e dos últimos textos.

Para que as competências de escrita do texto de apreciação crítica dos alunos pudessem evoluir, foi fundamental dar-lhes a conhecer esse género textual e as suas marcas características. Porém, uma vez que isto não tinha sido suficiente para escreverem, com qualidade, os primeiros textos, convocámos o ensino da gramática para colmatar outras dificuldades de escrita que iam para além do desconhecimento do género textual de apreciação crítica, que os alunos evidenciaram. Para isso, utilizámos um laboratório gramatical, direcionado para o estudo da coesão referencial, no qual os alunos analisaram dados linguísticos contextualizados, observaram correferentes que relacionaram com os respetivos referentes, identificaram e utilizaram mecanismos de coesão referencial para reescrever um pequeno texto. Todos os exercícios propostos no laboratório gramatical foram resolvidos em conjunto, porém, o laboratório gramatical não terminou na aula em que foi feito, mas estendeu-se até à escrita do texto final que permitiu aos alunos verificar o resultado do que nele tinham aprendido. Não era nossa intenção analisar as respostas dos alunos às questões do laboratório gramatical, mas sim os textos finais que, no seu seguimento, os alunos foram capazes de escrever. Estes textos, sim, são o resultado, não só do estudo das marcas do género textual de apreciação crítica, mas também do laboratório gramatical e tornaram-se a melhor forma de compreendermos como é que a junção do ensino da gramática ao estudo das marcas do género textual de apreciação crítica permitiu melhorar as competências de escrita dos alunos.

A planificação do texto (primeira categoria que analisámos nos textos iniciais) é uma etapa crucial no processo de escrita, pois desempenha um papel fundamental obtenção

de clareza e coesão de um determinado género de texto escrito, conforme explica Carvalho (2001, p. 74)

Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe está subjacente. A geração e organização do conteúdo está extremamente dependente da familiaridade do tema (...).

Assim, a planificação pressupõe a organização das ideias, a estruturação do conteúdo e a determinação de um objetivo de comunicação. Permite organizar as ideias de forma lógica evitando que o texto se torne confuso ou desordenado, tornando mais fácil a compreensão das informações. Qualquer que seja o propósito do texto, ter um objetivo de comunicação claro ajuda a orientar a escrita e a direcioná-la para o que realmente é importante, conforme notam Marques, A, Barbosa, G., Barbosa, L. (2016, p. 43)

(...) planificar inclui pensar nas características próprias do tipo e do género textual em questão, gerar o seu conteúdo e organizá-lo, adequar esse conteúdo ao destinatário e à finalidade da comunicação e ultrapassar as dificuldades que de todas estas ações podem advir.

A planificação exige, então, que os alunos pensem criticamente sobre o conteúdo do texto, determinando a sua estrutura e delineando um encadeamento de ideias. Isso promove o desenvolvimento de competências críticas, fundamentais para a expressão do pensamento individual na sociedade. A planificação é essencial no processo de escrita, uma vez que melhora significativamente a qualidade e a eficácia dos textos dos alunos. Ela ajuda a desenvolver competências de organização, coesão e pensamento crítico, preparando os alunos para uma comunicação escrita mais eficaz.

De facto, pudemos verificar que, inicialmente, apenas um grupo planificou o texto, servindo-se dessa planificação para estruturar o texto, embora não tenha sido capaz de respeitar as marcas do texto de apreciação crítica. A falta de planificação dos restantes textos traduziu-se em produções escritas sucintas que demonstraram falta de preparação do tema e de organização da estrutura textual. Não tendo preparado a redação do texto através da elaboração da sua planificação, os alunos resvalaram para a descrição e para incapacidade de fazer uma apreciação crítica do cartoon, excluindo, na sua maioria, a

linguagem valorativa e a indicação de aspetos positivos e negativos sobre o objeto de apreciação crítica.

Antes de escrever o texto de apreciação crítica final, todos os alunos, de forma mais ou menos completa, já conscientes da importância de definirem antecipadamente uma linha estruturante do texto, elaboraram uma planificação, o que, notoriamente contribuiu para uma visível melhoria na organização dos textos e na observância das marcas do texto de apreciação crítica. Os alunos distribuíram, intencionalmente, a apresentação do autor, do mote e da obra, o seu resumo, a indicação de aspetos positivos e negativos e o uso de linguagem valorativa pelas diferentes partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), refletindo antecipadamente sobre a finalidade do texto, a sua estrutura e características e sobre a mensagem a veicular. Consideramos, assim, que os alunos compreenderam como é importante planificar o texto e essa preparação prévia da produção escrita refletiu-se na estrutura e no conteúdo dos textos finais que muito diferiu em qualidade dos textos iniciais.

Relativamente à segunda categoria que analisámos nos dois textos (o respeito pelas marcas do texto de apreciação crítica), à exceção dos alunos F, H, I e O, todos demonstraram conhecer as características deste género textual. Apesar de o texto do aluno O não cumprir todos os requisitos para ser considerado um texto de apreciação crítica, o seu esforço para refletir sobre a obra foi notório. Este género textual tem por finalidade, avaliar um objeto cultural (um livro, um filme, uma peça de teatro, uma escultura, uma peça musical ou qualquer outro). O escritor começa, habitualmente, por identificar a obra, o autor e o ano em que foi criada, despertando a curiosidade do leitor. De seguida, apresenta a sua apreciação pessoal da obra, de forma fundamentada, destacando aspetos que, no seu entender, são positivos e negativos, fornecendo exemplos concretos., conforme explicam Silva, F., Ferreira, I., Leal, A., Silvano, P., Oliveira, F. (s.d, p. 1)

Na sua essência, a apreciação crítica pressupõe não só uma avaliação, favorável ou desfavorável, de um determinado objeto, mas também a fundamentação dessa avaliação, o que implica o recurso a elementos e estruturas linguísticas adequadas à expressão de uma valoração positiva ou negativa e da respetiva justificação.

Assim, o estilo de escrita deve incluir linguagem que expresse a visão do autor sobre o produto cultural, destacando o que nele valoriza ou desvaloriza. Tudo isto foi alcançado pela maioria dos alunos. Tendo em conta que a crítica pode ser positiva ou

negativa ou ainda, uma combinação das duas, é importante que seja útil para o leitor e o ajude a compreender o objeto cultural em profundidade.

Após a análise dos textos iniciais, verificámos que apenas um grupo incluiu no seu texto uma frase apreciativa com algum léxico valorativo, que o aproximou do género textual de apreciação crítica. Ao compararmos estes textos com as produções escritas finais, confirmámos que o estudo das marcas do texto de apreciação crítica foi frutífero e teve impacto nos resultados observados. Contrariamente ao que verificámos inicialmente, depois do reforço do estudo detalhado e da análise de mais um texto de apreciação crítica, nas aulas que se seguiram à produção escrita inicial, os alunos compreenderam as características deste género textual e foram, na maioria, capazes de escrever um texto de apreciação crítica. Apensar de se verificar uma evolução nas competências de escrita do primeiro texto para o segundo, os poucos alunos menos bem-sucedidos, com mais algum treino de escrita, uma análise mais cuidada do objeto cultural em apreciação e a revisão das características do género textual de apreciação crítica iriam, certamente, atingir o nível dos restantes.

Porém, o sucesso na redação dos textos finais de apreciação crítica não se deveu apenas à planificação do texto e ao conhecimento das marcas do género textual, mas também à evolução que os alunos revelaram na utilização dos mecanismos de coesão referencial após a realização do laboratório gramatical dedicado a esta matéria. Conforme defende Gorgulho (2015), a gramática desempenha um papel fundamental na escrita pois fornece um conjunto de regras e convenções que permitem a quem escreve exprimir-se com clareza e eficácia:

(...) para uma sequência linguística se tornar num texto é necessário uma série de elementos que constituem a gramática da língua. Posto isto, podemos afirmar que tudo o que é gramatical é textual e vice-versa e que estudar gramática é, fundamentalmente, conhecer os recursos de que uma língua dispõe para se produzir textos (...). (Gorgulho, A. R., 2015, p. 53)

Assim, a gramática é essencial para a criação de um texto com coesão, uma vez que este depende da utilização de regras gramaticais de concordância e pontuação, e estruturas frásicas que confirmam progressão ao texto. A coesão referencial diz respeito à forma como os elementos de um texto se relacionam uns com os outros, aspeto essencial para a organização da linguagem escrita, conforme nota Toldo (2020, p. 85821)

(...) ao reconhecermos que vários sentidos podem ser (re)construídos pelos processos de referência, mostramos que a anáfora constitui fortemente um mecanismo de argumentação.

É um recurso que não se limita apenas a resumir informações anteriores; a todo o momento que uma informação é recuperada, ela se torna um novo objeto-de-discurso o qual reorganiza o conteúdo e reconstrói o sentido global do texto.

Quando as referências a elementos textuais anteriores são feitas com correção e precisão, o texto flui e o leitor é capaz de acompanhar o raciocínio do escritor com facilidade, conforme explica Antunes, (2009, p. 63)

(...) o conceito de coesão, de uma forma geral, aplica-se aos dispositivos utilizados pelas pessoas para ligar e pôr em relação os diversos segmentos com que pretendem construir suas unidades de comunicação. Tais dispositivos ganham maior relevância quando a unidade em construção é o texto, pois é aí que as articulações assumem maior complexidade operacional e de função.

Ao analisarem o uso das normas gramaticais, os alunos tomaram consciência da importância que estas têm no processo de escrita, tornando-se capazes de utilizar mecanismos de coesão referencial na composição dos seus textos. O uso apropriado de pronomes, substantivos e outros recursos de coesão referencial evita repetições desnecessárias de palavras e contribui para uma escrita mais eficiente. O laboratório gramatical contribuiu, de forma significativa, para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, permitindo-lhes, concentrando-se especificamente nesta área da gramática, analisar e utilizar mecanismos de coesão referencial de forma contextualizada e compreender regras gramaticais que puderam transpor para os seus textos. A correção dos exercícios feita em conjunto, na aula, possibilitou, aos alunos, a identificação imediata de erros e o esclarecimento de dúvidas, melhorando o processo de aprendizagem. Os resultados foram evidentes nos textos de apreciação crítica finais que os alunos entregaram, depois de terem feito uma última revisão considerando, não só a adequação dos textos às características do gênero textual de apreciação crítica, mas também a utilização dos mecanismos de coesão referencial. Enquanto nos textos iniciais que os alunos escreveram, apesar de muito sucintos, encontramos várias palavras repetidas e frases destruturadas, na maioria dos textos finais, verificamos que houve um esforço para

criar cadeias de referência e utilizar os vários mecanismos de coesão referencial, o que em muito contribuiu para a visível diferença entre os primeiros e segundos textos.

Consideramos que o resultado da nossa intervenção didática foi positivo, apesar de termos consciência da necessidade de dar continuidade a este trabalho, reforçando o estudo das marcas do gênero textual de apreciação crítica juntamente com o dos mecanismos de coesão referencial para que todos os alunos, mesmo os que não cumpriram os objetivos propostos, possam melhorar as suas competências de escrita. Tendo em conta que os primeiros textos tendo sido escritos em grupo (o que poderia ter facilitado o processo de escrita, pois os alunos poderiam ter trocado ideias e colaborado no desenvolvimento do tema, na estruturação do texto, e na construção das frases), depois de uma preparação prévia feita através da análise das marcas do texto de apreciação crítica, não foram satisfatórios, entendemos que o sucesso da nossa intervenção didática é manifesto. No final, os alunos revelaram uma melhoria nas competências de escrita deste gênero textual, sendo capazes de escrever individualmente, planificando o texto, estruturando o seu conteúdo de acordo com as características do texto de apreciação crítica, elaborando frases com o cuidado de evitar a repetição desnecessária de palavras, o que nos faz acreditar mais ainda na importância que o ensino da gramática assume no ensino da escrita.

Considerações finais

O desenvolvimento do pensamento crítico, previsto nos documentos orientadores educativos é um importante passo para a integração dos jovens na sociedade. Neste sentido, o desenvolvimento de capacidades de escrita que envolvam competências críticas é fundamental para uma intervenção ativa e capaz no mundo. No entanto, é frequente apercebermo-nos de que os alunos sentem dificuldades a vários níveis, quando têm de escrever. Seja por não conseguirem estruturar o texto de acordo com a sua finalidade ou o seu género, por não saberem como adequá-lo ao contexto social ao qual se destina, seja por não dominarem o tema ou por desconhecerem regras gramaticais que lhes permitam estruturar frases e encadear ideias de forma fluida. Escrever não é apenas uma questão de inspiração, mas de domínio das ferramentas necessárias para o fazer.

Tendo verificado que o estudo das marcas do texto de apreciação crítica não foram suficientes para ajudar os alunos a escrever um texto do mesmo género e apercebendo-nos que, para além disso, os alunos careciam de conhecimento de regras gramaticais que lhes permitissem melhorar as suas competências de escrita, planeámos uma intervenção didática na qual procurámos articular o ensino da gramática com o da escrita, convictos de que poderíamos ter resultados positivos e destacar a importância da ligação dos dois domínios. A gramática não deve ser considerada um conjunto de regras rígidas, mas sim uma “ferramenta” que podemos colocar ao serviço da escrita (e também dos outros domínios constantes nas AE (2018)).

Respondendo à nossa questão de investigação – Como pode o ensino da gramática contribuir para a aprendizagem da escrita? – concluímos que a articulação entre a gramática e a escrita prevista nas *Aprendizagens Essenciais de Português do 10.º ano* (2018) é essencial na medida em que a gramática estabelece regras que orientam a estrutura das frases que, por sua vez, é essencial para a clareza e compreensão de um texto. O conhecimento de regras gramaticais melhora a qualidade da escrita garantindo que o texto é compreensível para o leitor. Aprender gramática é importante uma vez que dela depende a eficácia da comunicação, seja ela falada ou escrita. É a gramática que capacita as pessoas para a expressão eficiente dos seus pensamentos. A aprendizagem da escrita, por sua vez, é também muito importante dado que esta é um meio de comunicação que

utilizamos regularmente e está presente em quase tudo o que fazemos. A escrita permite a expressão de sentimentos, pensamentos, informações, ideias e opiniões, assumindo um papel fundamental na educação, na comunicação, e no desenvolvimento pessoal e profissional.

Este trabalho permitiu-nos orientar o ensino contextualizado da coesão referencial para o ensino da escrita do texto de apreciação crítica, capacitando os alunos para melhorarem as suas competências de escrita e de expressão do seu pensamento crítico. Procurámos contextualizar a compreensão do conceito de coesão referencial, permitindo aos alunos identificarem mecanismos de coesão referencial e aplicarem o que aprenderam, produzindo textos próprios. Incentivámos à planificação do texto e à revisão para melhorar a coesão e insistimos na revisão das características do texto de apreciação crítica. Deste modo, os alunos ficaram mais bem preparados para escrever textos de apreciação crítica de qualidade, enquanto aperfeiçoaram as suas competências de comunicação e de expressão do pensamento crítico.

Bibliografia

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre

Alarcão, I. (2020). *Percursos da Didática*. Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n.º 4. Universidade de Aveiro

Antunes, I (2009). A Coesão como Propriedade Textual: Bases para o Ensino do Texto. *Caleidoscópio*, vol. 7, número 1, pp. 62-71

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf (consultado a 16/03/2023)

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70

Bastos, F. & Grabauska, C. (2001). Investigação-ação Educacional: Possibilidade Crítica e Emancipatórias na Prática Educativa. In Mion, R. & Saito, C. (org.), *Investigação-ação: Mudando o trabalho de Formar Professores*

Bauer, M. W., Gaskell, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Um Manual Prático*. 5.º ed. Editora Vozes

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora

Bronckart, J. (2006) Os Gêneros de Textos e os Tipos de Discurso Como Formatos das Interações Propiciadoras de Desenvolvimento. In Machado, A. & Matencio, M. (org) *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano* (pp. 121-160). Mercado de Letras

Caels, F., Barbeiro, L. F., Gouveia, C. A. M. (2020). *Gêneros Escolares Segundo a Escola de Sydney: Propósitos, Estruturas e Realizações Textuais*, vol. 12 (2) Indagatio Didactica

Carvalho, J. (1999) *O Ensino da Escrita: da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho

Carvalho, J. A. B. (2001). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. Carvalho & B. Gomes (Orgs.), *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga, 1999*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Costa, A. (2010). *Estruturas Contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência de Escrita* [Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2216>

Coutinho, A., Leal, A., Tanto, C., Cunha, L., & Jorge, N. (2013). Géneros de texto e ensino da escrita. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 183 – 200). Aveiro: UA Editora

Coutinho, A., Jorge, N., Silveira, A., Rodrigues, B., Botelho, C., Medeiros, G., Bruno, H. P., Cardoso, I., Coelho, I., Pires, M. C., Fernandes, M. L., Almeida, M. J., Palma, T., Borges, V. (2019). *Ensinar Géneros de Texto: Conteúdos, Estratégias e Materiais*. Porto Editora

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2 , pp. 355- 379.

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais Português – 10.º ano Ensino Secundário*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf (consultado a 05/12/2022)

Dolz, J. & Abouzaid, M. (2015). Pluralidade dos Gêneros e Singularidade do Texto: Tensões Constitutivas da Didática das Línguas. *Linha d'Água* (online), vol. 28, nº 2 (pp. 5 – 25). São Paulo.

Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B., Rojo, R., & Cordeiro, G. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 81 – 108). Campinas: Mercado de Letras.

Gorgulho, A. R. (2015) *A Articulação dos domínios da Escrita e da Gramática para uma Melhor Aprendizagem – o Uso do Laboratório Gramatical*. [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Santarém].

Gorgulho, A. R. & Teixeira, M. (2016). A Importância da Gramática e da Escrita – o Uso do Laboratório Gramatical. *Exedra Revista Científica ESEC, Número Extraordinário 2, Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português: Alguns Diálogos*. páginas 146 - 168, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6492604> (consultado a 16/06/2023)

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (3.a). São Paulo: Parábola Editorial. – (pp. 146 - 179; pp. 206 – 224)

Marques, A., Barbosa, G., Barbosa, L. (2016). *A Importância da Planificação de Textos na Melhoria da Escrita de Alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Viana do Castelo] Repositório Científico IPVC

Mateus, M., Brito, A., Duarte, I. & Faria I. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa* (3.^a ed.). Editorial Caminho

Ministério dos Negócios Estrangeiros (2022). *Conferência sobre o Futuro da Europa: Relatório sobre o Resultado Final*. União Europeia <https://eurocid.mne.gov.pt/conferencia-sobre-o-futuro-da-europa> (consultado a 04/12/2022)

Moreira, M. (1996). *A Investigação-ação na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.

Nascimento, Z. & Pinto, J. M. C. (2003). *A Dinâmica da Escrita: Como Escrever com Êxito*. Plátano Editora

Pereira, M. J. & Delindro, F. B. (2022). *Páginas 10*. Areal Editores

Raposo, E., Nascimento, M., Mota, M., Segura, L., Mendes, A. (2013). *Gramática do Português*. Fundação Calouste Gulbenkian

Roazzi, A., Nascimento, A., Cidrim, L. Roazzi, M. (2015). Modelos e Processos de Escrita: Reflexões e Questionamento in *Revista AMAzônica*. Universidade Federal do Amazonas

Rodrigues, S. (2015). A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10, pp. 397 – 411.

Rocha, M. R. (2016). *Gramática Português Ensino Secundário 10.º, 11.º, 12.º Anos*. Porto Editora

Silva, F., Ferreira, I., Leal, A., Silvano, P., Oliveira, F. (s.d) *Marcas Linguísticas no Texto de Apreciação Crítica*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Silva, M. (2008). *O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. Saber (e) Educar*, Pp. 89-106.

Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no Ensino da Gramática: Uma Proposta de Articulação*. Centro de Linguística da Universidade do Porto

Sousa, H. (coord.) (2017). *Exames Finais Nacionais do Ensino Secundário, Relatório Nacional: 2010-2016*. Instituto de Avaliação Educativa, I.P. <https://iave.pt/relatorios/> (consultado a 04/12/2022)

Toldo, C. (2020) Marcas que Constroem e Reconstroem os Sentidos no Texto: A Referência Anafórica. *Brazilian Journal of Development*, vol. 6, n.º 11, pp. 85806 - 85822

Traqueia, A., Pacheco, E., Taveira, E. (2021) Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação in Moreira, A., Sá, P., Costa, A. P. (coords.), *Reflexões em Torno de Metodologias de Investigação Métodos* (pp. 33-45). UA Editora. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30770/1/Metodologias%20investigacao_Vol1_Digital.pdf (consultado a 20/04/2023)

Viegas, F., Aido, J. P., Redes, L. F., Sousa, M. V., Reis, S. (2015) *Textos, Gramática e Ensino do Português: Manual de Apoio à Formação 2015*. Associação de Professores de Português

Xavier, L G (2013). Ensinar e Aprender Gramática: Algumas Abordagens Possíveis. *Exedra Revista Científica ESEC*, volume 7, páginas 139 – 148, <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2014/08/13EF-v2.pdf> (consultado a 29/05/2023)

Anexos

Anexo 1 – Planificação da primeira aula da intervenção didática

Língua Portuguesa 90 minutos				22/11/2022
O cartoon e o género textual de apreciação crítica				
Aprendizagens essenciais	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação
<p><u>Leitura:</u></p> <p>Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade dos géneros seguintes: relato de viagem, exposição sobre um tema, apreciação crítica e cartoon</p> <p>Realizar leitura crítica e autónoma.</p> <p>Analisar a organização interna e externa do texto.</p> <p>Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.</p> <p>Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.</p> <p><u>Escrita:</u></p> <p>Escrever textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema.</p> <p>Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante.</p>	<p>Conhecer as marcas do género Cartoon.</p> <p>Analisar Cartoons.</p> <p>Caracterizar o texto de apreciação crítica.</p> <p>Analisar um texto de apreciação crítica.</p> <p>Redigir um texto de apreciação crítica.</p>	<p>Análise de um cartoon projetado na sala (10 min.).</p> <p>Visualização de um vídeo sobre o cartoon (3min.).</p> <p>Apresentação de um PowerPoint de síntese sobre o cartoon (10 min.).</p> <p>Análise de um cartoon (10 min.).</p> <p>Visualização de um vídeo sobre o texto de apreciação crítica (2 min.).</p> <p>Apresentação de um PowerPoint sobre o texto de apreciação crítica com análise de um texto do género (10 min.).</p> <p>Análise de um cartoon e redação de um texto de apreciação crítica sobre o mesmo, em grupo (25 min.)</p> <p>Apresentação dos textos à turma (20 min.)</p>	<p>Imagem do cartoon «Poluição dos Oceanos» de Nikola Listes</p> <p>Vídeo sobre o cartoon (recursos da Escola Virtual manual p. 40).</p> <p>PowerPoint sobre o Cartoon</p> <p>Vídeo sobre o texto de apreciação crítica (manual, p. 40)</p> <p>PowerPoint sobre o texto de apreciação crítica com análise de um texto do género em estudo.</p> <p>Cartoon de Mordillo</p>	<p>Comportamento</p> <p>Empenho</p> <p>Rigor</p> <p>Organização</p>
<p>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: Conhecedor / sabedor / culto / informado (A, B, C, D, F, H)</p>				

Anexo 1.1 – PowerPoint com texto mentor, apresentação das marcas do género textual de apreciação crítica e cartoon



APRECIÇÃO CRÍTICA

- A apreciação crítica é um texto de carácter informativo e argumentativo.
- O autor apresenta ao leitor um produto cultural (um filme, um livro, uma peça de teatro, uma exposição...), com o objetivo de o analisar e avaliar.
- Tratando-se de um género textual que visa descrever e formular juízos de valor sobre um determinado objeto (frequentemente de cariz cultural), é marcado pela subjetividade do seu autor.

APRECIÇÃO CRÍTICA

- A apreciação crítica é um texto de caráter informativo e argumentativo.
- O autor apresenta ao leitor um produto cultural (um filme, um livro, uma peça de teatro, uma exposição...), com o objetivo de o analisar e avaliar.
- Tratando-se de um gênero textual que visa descrever e formular juízos de valor sobre um determinado objeto (frequentemente de caráter cultural), é marcado pela subjetividade do seu autor.

Adaptado de *Marca a Página 11* in <https://app.escolavirtual.pt/lms/assetsearchtecher?pattern=Texto%20de%20aprecia%C3%A7%C3%A3o%20cr%C3%ADtica> (acedido a 22/11/2022)

APRECIÇÃO CRÍTICA



Redige um texto de apreciação crítica

Dotado de uma extraordinária habilidade para dar cor às mais variadas situações humorísticas, Guillermo Mordillo, cartunista e ilustrador argentino que reuniu diversos prêmios e homenagens, parodiou o amor cortês de forma inigualável.

Anexo 1.2 – Texto mentor

O percurso da Banda "Amor Electro"	
<p>Desde a sua estreia em disco, em 2011, os "Amor Electro" não têm parado de crescer, sendo, hoje, um dos principais projetos da moderna música portuguesa.</p>	Apresentação da banda
<p>"Cai o Carmo e a Trindade" foi o disco de estreia, lançado a 14 de março de 2011, e que os colocou entre os grupos de referência de uma nova onda de artistas e bandas que recuperam música repleta de atualidade e frescura, sem nunca abandonarem a tradição e a alma portuguesa.</p>	Comentários <ul style="list-style-type: none">• elogiosos
<p>Assim, o single de apresentação, "A Máquina" foi muito bem-recebido pela crítica e pelo público e ajudou a aumentar as vendas que chegaram a atingir a liderança do Top Nacional de Álbuns. As influências mais inusitadas do disco vão desde "Massive Attack" a "Zero7", passando pelos "Muse" e pelos "Ornatos Violeta".</p>	Exemplificação
<p>Contudo, com "(R)EVOLUÇÃO" não se acomodaram à sombra de tudo o que conseguiram e, assumindo alguns riscos, nem sempre bem-sucedidos, exploraram territórios onde ainda não se tinham aventurado.</p>	Comentários <ul style="list-style-type: none">• elogiosos• depreciativos
<p>Em síntese, em cerca de dois anos e meio, os "Amor Electro" afirmaram-se e chegaram ao Disco de Platina, colecionaram prémios e distinções e esgotaram concertos, uns atrás dos outros, um pouco por todo o país.</p>	Exemplificação
	Apreciação global da banda (144 palavras)

O Percurso da Banda "Amor Electro" in Páginas 10, p. 210

Anexo 2 – Planificação da segunda aula da intervenção didática

14/03/2023				
Língua Portuguesa 90 minutos				
A reportagem				
Aprendizagens essenciais	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação
<p><u>Oralidade</u></p> <p>«Interpretar textos orais dos géneros reportagem (...)» p. 5</p> <p>«Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura» p. 5</p> <p><u>Educação Literária</u></p> <p>«Comparar textos em função de temas, ideias e valores.» p. 8</p> <p><u>Escrita</u></p> <p>«Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género.» p. 9</p> <p><u>Gramática</u></p> <p>«Reconhecer a anáfora como mecanismo de coesão e de progressão do texto.»</p>	<p>Registrar informação relevante a partir de um texto oral.</p> <p>Reconhecer as características da reportagem.</p> <p>Relacionar o tema da reportagem com a obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</p> <p>Analisar os processos de coesão anafórica presentes no texto.</p>	<p>Visualizar a reportagem <i>De Ilustradas a Superletradas</i> (15 min.)</p> <p>Completar a ficha de compreensão oral (10 min.)</p> <p>Visualizar um vídeo sobre a reportagem (5 min.)</p> <p>Responder às questões 1 e 2, da ficha, sobre as características da reportagem (10 min.)</p> <p>Relacionar o texto com a obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>. (20 min.)</p> <p>Visualizar um vídeo sobre a coesão referencial (5min.)</p> <p>Responder às questões 4, 5, 6, 7 e 8, da ficha, sobre a coesão referencial anafórica na reportagem. (25 min.)</p>	<p>Reportagem <i>De Ilustradas a Superletradas</i> http://videos.sapo.pt/rBgUJ11ZJaBI1voY4Zgy</p> <p>Ficha de compreensão oral</p> <p>Ficha sobre a reportagem e coesão textual</p> <p>Vídeo sobre a reportagem https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/1364472/L/4696?seType=&cold=190129</p> <p>Vídeo sobre a coesão referencial – manual p. 296 https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/3646/L?se=4696&seType=&cold=187530</p>	<p>Comportamento</p> <p>Empenho</p> <p>Rigor</p> <p>Organização</p>
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: Conhecedor / sabedor / culto / informado (A, B, C, D, F, H)				

Anexo 2.1 – Reportagem De Ilustradas a Superletradas

Reportagem De Ilustradas a Superletradas



Em apenas uma geração, as mulheres passaram de quase analfabetas a maior grupo de licenciados do País. Mais de 40% das portuguesas com 65 anos não fizeram sequer a quarta classe, enquanto as filhas encheram as universidades.

5 Lucinda tira os olhos do croché para deixar sair um longo suspiro. Já lá vão mais de 40 anos e ainda precisa de fôlego para recordar o dia em que deixou os filhos a acenar despedidas na estação de comboios de Canas de Senhorim, enquanto ela e o marido emigravam para trabalhar na Alemanha.

“Quase me deitava da janela abaixo quando os vi a dizer adeus na estação.

10 Levei toda a viagem em lágrimas.” Naquele dia, Lucinda não sabia ainda que haveria de valer a pena. Que, sim, ia conseguir dar estudos aos três filhos. As reguadas a mais por parte dos professores e a vontade a menos por parte dos pais tinham-na afastado dos bancos da escola, ao fim de escassos três anos de ensino.

15 Há apenas uma década, 22 em cada cem portuguesas não tinham sequer a quarta classe. Porque uma geração de mulheres meteu na cabeça que as suas filhas teriam direito a um futuro para lá do fogão, é hoje possível encontrar, em Portugal, mães empregadas domésticas com filhas licenciadas ou mesmo doutoradas.

20 A revolução não se fez apenas no feminino, mas foi mais brusca para elas. Enquanto os homens completavam, pelo menos, o quarto ano, muitas mulheres não chegavam a finalizar nenhum grau de ensino. E foi desse patamar que partiram em busca da literacia e da independência.

O MAIOR SALTO DA EUROPA

Ter um filho a estudar, no Portugal de há 40 anos, implicava acreditar que a sabedoria traria mais amanhã. Só quem não vacilava nessa convicção atingia a meta.

25 Pretextos para desistir não faltavam, como bem se lembra Maria Teresa Correia, 73 anos. “No meu tempo, poucos ou nenhuns faziam a quarta classe, porque a vida era difícil. E na escola tudo servia de pretexto para apanharmos com a régua.

Mas com a nossa filha queríamos que fosse diferente. Fizemos muitos sacrifícios.

30 Um ordenado ia direitinho para ela. Tinha de chegar para pagar quarto, comida e livros.” Hoje, ninguém duvida de que valeu a pena. Maria da Graça, 49 anos, superou todas as expectativas. Estudou psicologia e tornou-se uma empresária de sucesso.

Entrou no mundo dos negócios a “abrir caminho, para mais tarde haver tantos homens como mulheres no tecido empresarial”.

35 Enquanto Maria Teresa prepara o almoço, a filha desdobra-se em telefonemas e respostas a e-mails. Uma foi criada num tempo em que estudar não fazia parte do imaginário feminino. Outra integra a geração que deu o maior salto em matéria de literacia da história nacional.

“Ganhei corpo muito cedo e a minha mãe achou que era uma vergonha continuar na escola. Saí para ajudar a criar os meus irmãos”, lembra Maria Teresa.

Preocupar-se com o outro foi sempre tarefa deixada para as mulheres. Primeiro, a descendência, depois, quem precisasse.

40 “Os grandes pedagogos do século XIX defendiam que as mulheres não deveriam ser educadas. O seu papel era o de mães e educadoras”, recorda a presidente da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, Sandra Ribeiro.

45 Agora que filhos e netos estão criados, Lucinda Oliveira olha pelos idosos da terra. Voluntária no lar Padre Domingos, em Canas de Senhorim, distrito de Viseu, ligeirinha nos seus 71 anos, aproxima-se, pergunta como se sentem, faz uma festinha, entrega sorrisos. Cuida.

Na resposta a essa expectativa, Maria Teresa e Lucinda Oliveira foram iguais às suas mães, nascidas e criadas para olhar por pais, irmãos, maridos e filhos.

Mas houve um detalhe que lhes mudou a vida para sempre: ambas trabalharam fora de casa. Uma na indústria têxtil da Covilhã e outra numa fábrica de máquinas de costura, na Alemanha.

50 Uma vez no mercado de trabalho, nota a socióloga Anália Torres, as mulheres nunca mais quiseram olhar para trás.

55 Com a conquista do ordenado veio a da independência. E a certeza de que uma vida melhor passava por estudar. “Portugal é o país com maior salto de escolarização entre gerações. Elas são 6 vezes mais licenciadas do que as próprias mães. Há 7 anos de diferença de escolaridade entre portugueses de 69 e de 29 anos. Nenhum outro país europeu é assim. Geralmente, a diferença é de um ou dois anos.”

IGUALDADE, O EQUÍVOCO

A filha de Lucinda, Paula Peres, 48 anos, chegou a ter escritório de advogada em Viseu.

60 Agora, faz parte dos mais de 800 mil desempregados portugueses. Mas nem por isso questiona a utilidade de um diploma.

“Com uma licenciatura, tenho a possibilidade de me candidatar a outro tipo de emprego ou aceitar os que exigem menos habilitações. O contrário não acontece.” Uma dedução prática, com correspondência na evolução sociológica do País: “Mais escolaridade significa melhor salário.

65 A correlação é linear e o discurso sobre canalizadores que ganham melhor do que os doutorados é ilusório”, afirma Anália Torres, coordenadora do departamento de Sociologia do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, contrariando o argumentário fácil de que não adianta investir na diferenciação académica.

70 Obrigadas a competir num mercado de trabalho que continua a tratar melhor o género masculino, as mulheres decidiram apostar na qualificação para acabar com as desculpas. Em apenas dez anos, duplicou o número de portugueses com ensino superior. Elas já representam 61% do total. “Em termos de emancipação, a escolarização foi a área onde mais e mais rapidamente se evoluiu”, nota Sandra Ribeiro.

75 Avós sem qualquer grau de ensino deram lugar a filhas e netas com licenciaturas e pós-graduações bastaram oito anos para duplicar o número de doutoradas.

Mas nem por isso acabaram as desigualdades.

O ordenado médio de um homem doutorado ronda os 2 400 euros; o de uma mulher, os 1 600. Para o mesmo tipo de tarefas, elas ganham, em média, menos 30 por cento.

80 Até 2000, as diferenças salariais eram justificadas com a menor escolarização feminina. Agora que a situação se inverteu, as explicações, alerta Anália Torres, responsável pela criação de uma cadeira de sociologia de género em Portugal, tornaram-se mais difíceis. “Lembro-me de ouvir que as desigualdades entre homens e mulheres acabariam quando o problema da literacia se resolvesse. Mas, à medida que aumenta a formação, aumentam também as diferenças salariais. A escolaridade não resolveu o problema da igualdade.”

85 **MUITO LETRADAS, POUCO PODEROSAS**

Nos laboratórios da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, na margem sul do Tejo, observam-se tubos de vidro, testam-se reações químicas. A maioria das experiências é feita por mulheres. Mas os gabinetes onde se tomam decisões só têm homens.

90 “Em Portugal, 65% dos universitários são mulheres. Dessas, apenas 20% chegam a catedráticas. Vão-se perdendo como se houvesse um cano furado e nesses furos só elas coubessem.” Especialista em Engenharia do Ambiente, Rosa Paiva está na direção da Associação Portuguesa de Mulheres Cientistas (AMONET), um grupo criado depois de perceberem que as notas eram sempre decididas por elementos do sexo masculino, embora as equipas de investigação fossem sobretudo femininas. “Em 2003, a comissão de avaliação das licenciaturas tinha 13 homens e zero mulheres, quando, na área do Ambiente, elas representam 60% do total. Em Química, são 70%, e as comissões tinham 18 homens para zero mulheres.” Casos como este mostram como a conquista da maior parte das áreas do Ensino Superior não teve equivalência nas estruturas do poder. Uma equipa do Centro de Investigação Media e Jornalismo examinou fotografias e textos publicados sobre as

- 100 intervenções na Assembleia da República. O objetivo, explica Teresa Flores, era analisar as representações mediáticas das deputadas. “A voz das mulheres é anulada, tanto na imagem como no discurso. Por vezes, estão no centro do olhar, mas não no centro da ação política. Há uma invisibilidade ou uma desvalorização na forma como aparecem.” Nos órgãos de soberania, como nas universidades, resume Ana Cabrera, investigadora do mesmo grupo:
- 105 “Mais de 70% das deputadas são licenciadas e 8% pós-graduadas. Estão muito preparadas do ponto de vista técnico, mas são secundarizadas.

Isto reflete o que se passa na sociedade portuguesa. No poder, as mulheres não deram salto equivalente ao da literacia.”

QUEM LIMPA?

- 110 Resta apenas uma explicação para o afastamento das mulheres dos órgãos de decisão: o tempo exigido pelos afazeres domésticos, raramente partilhado com os companheiros.

Tendo das maiores taxas de feminização universitária e laboral, Portugal está entre os piores na divisão de tarefas.

- 115 “As mulheres foram capazes de ocupar o espaço masculino, mas os homens não fizeram nenhum movimento em sentido inverso.

Não há maneira de resolver isto sem maior partilha”, defende Anália Torres.

- 120 “A mulher aparece socialmente como menos disponível, por ser a principal cuidadora da família, não como menos competente.” Quando questionados sobre as lides caseiras, alguns estudantes da Universidade da Margem Sul enumeram, sem preconceito, tarefas como aspirar, limpar o pó ou fazer a cama. Mas o pai da empresária Maria da Graça, José Correia, 77 anos, admite que na sua juventude teria vergonha de responder à pergunta. “Naquela altura, os homens sentiam-se inferiores se tivessem de colaborar em casa.” Aos 15 anos, o filho adotivo de Maria da Graça ainda tem dificuldade em aceitar que os livros fazem mais falta do que a bola. Mas registou o exemplo materno.

- 125 Entre reuniões e horários loucos, a empresária sente o peso de ser o único sustento da casa. Daniel conhece de cor a lição do sucesso: “A minha mãe consegue, porque estudou muito.” Maria da Graça orgulha-se desta explicação, que se tem esforçado por transmitir ao filho. Mas gosta de lhe acrescentar outra conquista: a da liberdade. “A vida que tenho foi a que eu escolhi. A grande diferença entre mim e a minha mãe está no poder de optar. Ela não o teve.”
- 130 Foi esta a vida que Maria da Graça escolheu e não a trocava por outra. Como ela há mais 770 mil portuguesas. Todas as que tiraram um curso superior.

Lucinda deixou a escola, depois da terceira classe, mas tem uma filha advogada.

Maria Teresa também não completou nenhum grau de ensino, mas criou uma licenciada e empresária de sucesso.

Representam uma realidade que mudou a vida portuguesa. Um curso, um ordenado, uma independência passou a ser o lema da maior parte das mulheres.

Visão - <https://visao.sapo.pt/atualidade/sociedade/2012-09-14-educacao-de-iletradas-a-superletradasf685955/#&gid=0&pid=3>

Anexo 2.2 – Ficha de compreensão oral

Reportagem *De Ilétradas a Superlétradas*

Antes de ouvires a reportagem, lê todos os itens com atenção.

Enquanto ouvés, responde às questões que se seguem, de acordo com as orientações fornecidas.

1. Ouve a reportagem *De Ilétradas a Superlétradas*, de Isabel Nery, emitida pela SIC e assinala como V (verdadeira) ou F (falsa) cada uma das afirmações seguintes.

	V	F
a. Era comum, em Portugal, as mulheres das gerações passadas estudarem apenas até à 3ª classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Um dos motivos que levavam as mulheres a não prosseguir os estudos era a situação económica da família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. O facto de as mulheres terem passado a estudar durante mais anos e a aceder ao ensino superior fez com que acabassem as desigualdades entre géneros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Geralmente, as mulheres com níveis de instrução mais elevados conseguem sempre aceder a cargos de direção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Atualmente, é recorrente os homens ocuparem mais cargos de direção e serem mais bem remunerados do que mulheres com as mesmas habilitações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.1 Corrige as afirmações que assinalaste como falsas.

2. Selecciona a opção correta de forma a completares as frases seguintes.

2.1 Há poucas décadas, considerava-se que as mulheres

- 1. deviam estudar e cuidar da família.
- 2. deviam estudar até à 4ª classe.
- 3. não deviam ser educadas e deviam desempenhar o papel de mães e educadoras.
- 4. deviam emigrar para sustentar os filhos.

2.2 As mulheres procuraram dar às suas filhas a possibilidade que não tiveram de estudar

- 1. para que estas pudessem receber o seu próprio ordenado e tornar-se independentes.
- 2. para que estas pudessem educar melhor os seus filhos.
- 3. para que estas não tivessem de emigrar.
- 4. para que estas pudessem entrar no mundo dos negócios.

2.3 Em 10 anos, o número de licenciados, em Portugal,

- 1. triplicou porque há cada vez mais homens matriculados no ensino superior.
- 2. aumentou para o dobro, uma vez que algumas mulheres conseguiram aceder ao ensino superior.
- 3. duplicou e as mulheres representam 61% do seu total.
- 4. manteve-se, embora as mulheres continuem a tentar ingressar nas universidades.

2.4 Atualmente, o mercado de trabalho

- 1. garante a igualdade entre géneros.
- 2. favorece as pessoas com mais habilitações académicas.
- 3. oferece às mulheres e aos homens as mesmas condições e garante remunerações iguais para todas as pessoas com as mesmas habilitações.
- 4. continua a discriminar as mulheres, ainda que estas tenham cada vez mais habilitações.

2.5 Para o mesmo tipo de tarefas

- 1. os homens e as mulheres recebem, em média, o mesmo ordenado.
- 2. as mulheres ganham, em média, menos 30% do que os homens.
- 3. as mulheres, com um curso superior, recebem, geralmente mais do que os homens com as mesmas habilitações.
- 4. as mulheres recebem, em média mais 30% do que os homens.

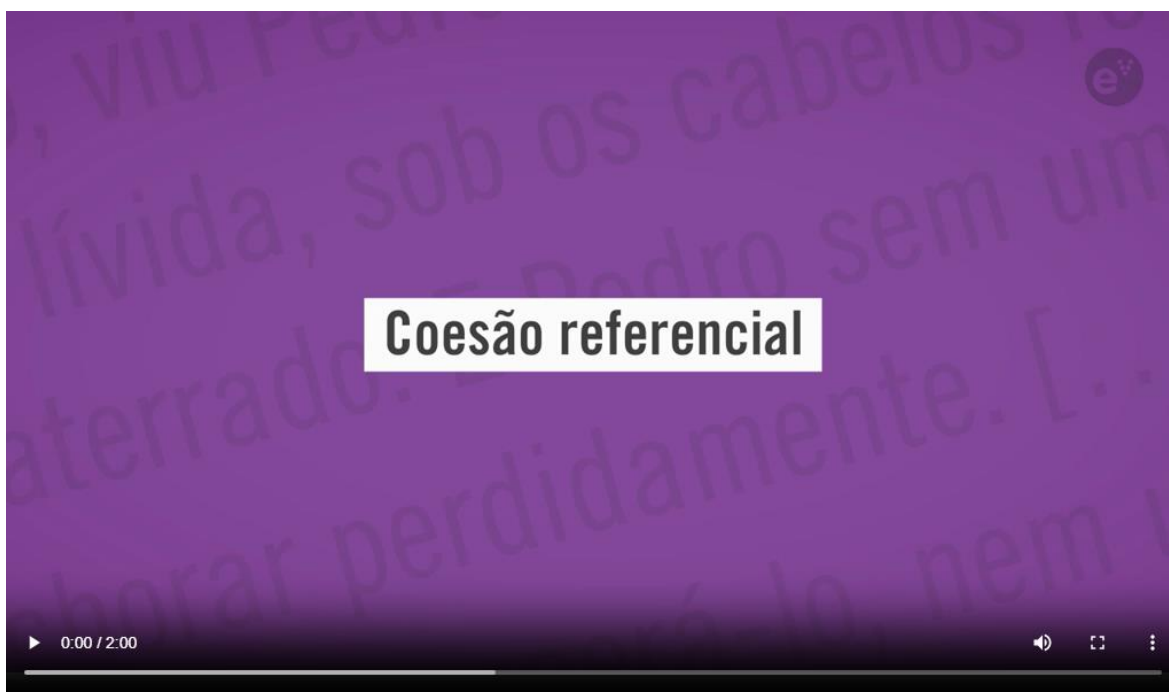
2.6 Em 2003, a comissão de avaliação das licenciaturas tinha 13 homens e zero mulheres, o que mostra que

- 1. apesar de 65% da população universitária ser constituída por mulheres, os homens continuam a predominar em cargos de poder.
- 2. a conquista do ensino superior, por parte das mulheres, teve equivalência nas estruturas do poder.
- 3. houve uma crescente valorização das mulheres que lhes permitiu a ceder a cargos de poder.
- 4. a evolução das mulheres no campo da literacia refletiu-se no poder que assumem na sociedade.

2.7 Portugal está entre os piores países na divisão de tarefas domésticas, o que faz com que

- 1. os homens se encarreguem diariamente de todos os afazeres caseiros.
- 2. socialmente, as mulheres sejam vistas como menos disponíveis por serem as principais cuidadoras da família e não como menos competentes.
- 3. os homens se recusem a executar tarefas tais como: aspirar, limpar o pó e fazer a cama.
- 4. as mulheres tenham a possibilidade de se dedicar à carreira profissional da mesma forma que os homens.

Anexo 2.3 – Vídeo sobre a coesão referencial



Coesão referencial

correferente referente

“Uma sombria tarde de dezembro, de grande chuva, **Afonso da Maia** estava no **seu** escritório lendo, quando a porta se abriu violentamente, e, alçando os olhos do livro, viu Pedro diante de si. Vinha todo enlameado, desalinhado, e na sua face lívida, sob os cabelos revoltos, luzia um olhar de loucura. **O velho** ergueu-se aterrado. E Pedro sem uma palavra atirou-se aos braços do pai, rompeu a chorar perdidamente. [...]

- E ninguém a esperá-lo, nem um criado lá em baixo no rio! – dizia Afonso.
- Enfim, cá o temos, é o essencial... E como você está rijo, Vilaça!”

QUEIRÓS, Eça de. *Os Maias*. 1.ª Edição. Porto: Porto Editora, 2016. p. 17-21

0:46 / 2:00

Coesão referencial

Anáfora

"Uma sombria tarde de dezembro, de grande chuva, **Afonso da Maia** estava no **seu** escritório lendo, quando a porta se abriu violentamente, e, alçando os olhos do livro, viu Pedro diante de **si**. Vinha todo enlameado, desalinhado, e na sua face lívida, sob os cabelos revoltos, luzia um olhar de loucura. O velho ergueu-se aterrado. E Pedro sem uma palavra atirou-se aos braços do pai, rompeu a chorar perdidamente. [...]

- E ninguém a esperá-lo, nem um criado lá em baixo no rio! — dizia Afonso.
- Enfim, cá o temos, é o essencial... E como você está rijo, Vilaça!"

QUEIROZ, Eça de. *Os Maias*. 1.ª Edição. Porto: Porto Editora, 2016. p. 17-21

1:02 / 2:00



Coesão referencial

Catáfora

"Uma sombria tarde de dezembro, de grande chuva, Afonso da Maia estava no seu escritório lendo, quando a porta se abriu violentamente, e, alçando os olhos do livro, viu Pedro diante de si. Vinha todo enlameado, desalinhado, e na sua face lívida, sob os cabelos revoltos, luzia um olhar de loucura. O velho ergueu-se aterrado. E Pedro sem uma palavra atirou-se aos braços do pai, rompeu a chorar perdidamente. [...]

- E ninguém a esperá-lo, nem um criado lá em baixo no rio! — dizia Afonso.
- Enfim, cá **o** temos, é o essencial... E como você está rijo **Vilaça**!"

QUEIROZ, Eça de. *Os Maias*. 1.ª Edição. Porto: Porto Editora, 2016. p. 17-21

1:17 / 2:00



Coesão referencial

Elipse

“Uma sombria tarde de dezembro, de grande chuva, Afonso da Maia estava no seu escritório lendo, quando a porta se abriu violentamente, e, alçando os olhos do livro, viu **Pedro** **Vinha** todo enlameado, desalinhado, e na sua face lívida, sob os cabelos revoltos, luzia um olhar de loucura. O velho ergueu-se aterrado. E Pedro sem uma palavra atirou-se aos braços do pai, **rompeu** a chorar perdidamente. [...]

– E ninguém a esperá-lo, nem um criado lá em baixo no rio! – dizia Afonso.
– Enfim, cá o temos, é o essencial... E como você está rijo, Vilaça!”

QUEIRÓS, Eça de. *Os Maias*. 1.ª Edição, Porto: Porto Editora, 2016. p. 17-21

Coesão referencial

Correferências não anafóricas

“Uma sombria tarde de dezembro, de grande chuva, **Afonso da Maia** estava no seu escritório lendo, quando a porta se abriu violentamente, e, alçando os olhos do livro, viu Pedro diante de si. Vinha todo enlameado, desalinhado, e na sua face lívida, sob os cabelos revoltos, luzia um olhar de loucura. **O velho** ergueu-se aterrado. E Pedro sem uma palavra atirou-se aos braços do pai, rompeu a chorar perdidamente. [...]

– E ninguém a esperá-lo, nem um criado lá em baixo no rio! – dizia Afonso.
– Enfim, cá o temos, é o essencial... E como você está rijo, Vilaça!”

QUEIRÓS, Eça de. *Os Maias*. 1.ª Edição, Porto: Porto Editora, 2016. p. 17-21

▶ 1:54 / 2:00



In *Páginas 10*, p. 296 <https://app.escolavirtual.pt/reader/index.html>

Anexo 2.4 – Ficha sobre a reportagem e a coesão referencial

Reportagem

1. Completas as frases com as opções corretas.

A reportagem é um texto jornalístico _____ (apenas audiovisual | apenas escrito | escrito ou oral), assente na _____ (observação | participação | vivência) dos acontecimentos por um repórter.

A presença do repórter no local dos acontecimentos contribui para uma perspetiva mais _____ (imparcial | objetiva | subjetiva).

A reportagem, dadas as suas características, apresenta os assuntos de forma mais _____ (aprofundada | neutra | superficial) do que a notícia.

A estrutura da reportagem deve seguir _____ (a ordem cronológica | a pirâmide invertida | a vontade do repórter)

Tanto a reportagem como a notícia abordam temas _____ (da atualidade | desatualizados | pessoais).

2. Ordena as várias etapas para a elaboração da reportagem.

_____ Partir para o local onde decorre o acontecimento.

_____ Anotar informações e pormenores de interesse.

_____ Pesquisar, observado e indagando.

_____ Relatar o acontecimento, contextualizando devidamente todas as informações.

_____ Recolher informação prévia sobre o acontecimento.

In <https://app.escolavirtual.pt/lms/assetsearchteacher?pattern=reportagem>

3. Tendo em conta o que estudaste sobre a obra *Farsa de Inês Pereira* responde à seguinte pergunta.

3.1 Mostra de que forma é que a evolução da condição social da mulher, em Portugal, descrita na reportagem *De Illetradas a Superletradas*, se relaciona com as características e a vida de Inês Pereira.

4. Indica o processo de coesão textual assegurado pelo pronome «ela» (l.6).
5. Identifica o antecedente de «suas» (l.14).
6. Refere o referente de «se» na frase «Pretextos não faltavam, como bem se lembra Maria Teresa Correia, 73 anos» (l.24).
 - 6.1. Especifica qual é o processo de coesão utilizado na frase.
7. No contexto em que ocorre, a expressão «faz uma festinha» (l. 45) exemplifica a coesão
 - a. Interfrásica
 - b. lexical por substituição
 - c. referencial por elipse
 - d. referencial por catáfora

Anexo 3 – Planificação da terceira aula da intervenção didática

21/03/2023				
Língua Portuguesa 90 minutos				
Síntese da <i>Farsa de Inês Pereira</i> , coesão referencial e texto de apreciação crítica				
Aprendizagens essenciais	Objetivos	Atividades	Recursos	Avaliação
<p><u>Oralidade</u></p> <p>«Utilizar de modo apropriado processos como retoma, resumo e explicitação no uso da palavra em contextos formais.» p. 6</p> <p><u>Educação Literária</u></p> <p>«Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI» p. 7</p> <p><u>Escrita</u></p> <p>«Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género.» p. 9</p> <p><u>Gramática</u></p> <p>«Reconhecer a anáfora como mecanismo de coesão e de progressão do texto.» p. 10</p>	<p>Fazer a síntese da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</p> <p>Rever as marcas do texto de apreciação crítica.</p> <p>Analisar os processos de coesão referencial presentes num texto de apreciação crítica.</p>	<p>Fazer a síntese da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i> oralmente. (10min.)</p> <p>Visualizar PowerPoint sobre a obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>. (10 min.)</p> <p>Completar a ficha de síntese da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i> (25 min.)</p> <p>Visualizar um vídeo sobre a escrita do texto de apreciação crítica (5 min.)</p> <p>Analisar texto de apreciação crítica (10 min.)</p> <p>Rever coesão referencial (5min.)</p> <p>Analisar coesão referencial no texto de apreciação crítica e responder às questões da ficha sobre coesão referencial. (25 min.)</p>	<p>PowerPoint com apresentação de síntese da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i></p> <p>Apresentação sobre o texto de apreciação crítica (Aula digital Leya)</p> <p>Ficha de síntese da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i></p> <p>Texto de apreciação crítica do filme <i>As Mulherzinhas</i></p> <p>Ficha com análise da coesão referencial no texto de apreciação crítica</p> <p>Ficha com etapas de planificação do texto</p>	<p>Comportamento</p> <p>Empenho</p> <p>Rigor</p> <p>Organização</p>
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: Conhecedor / sabedor / culto / informado (A, B, C, D, F, H)				

Sentidos 10

Farsa de Inês Pereira

Natureza e estrutura da obra

Sentidos 10

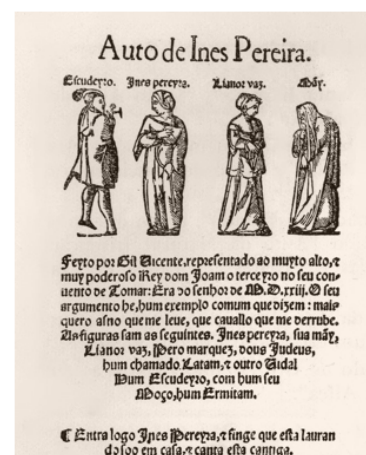
Estruturas externa e interna da Farsa de Inês Pereira

A **farsa** é uma peça breve, sem divisão formal em atos/cenas.



Não tem uma estrutura externa (como é habitual na obra vicentina).

Ao longo da peça, há personagens que entram e saem de cena, o que permite considerar a existência de «quadros».



Frontispício da Farsa de Inês Pereira (séc. XVI).

Sentidos 10

Estruturas externa e interna da *Farsa de Inês Pereira*

Do ponto de vista da **estrutura interna**, podem ser considerados três grandes momentos:



EXPOSIÇÃO

Inês deseja libertar-se, pelo casamento, da vida de solteira.



CONFLITO

Inês rejeita um pretendente rico e aceita um pretendente galante, com quem é infeliz.



DESENLACE

Inês casa com Pero Marques, que, inicialmente, tinha rejeitado, e concretiza o seu desejo.

ASA

Sentidos 10

Estruturas externa e interna da *Farsa de Inês Pereira*

EXPOSIÇÃO

Inês deseja libertar-se, pelo casamento, da vida de solteira.

[Sem título]



Quadro 1

Personagens: Inês e a Mãe.

Inês, solteira, vive com a Mãe e anseia pelo casamento, para poder deixar de estar presa em casa e de ser obrigada a ocupar-se de tarefas domésticas que a aborrecem.

ASA

Sentidos 10

Estruturas externa e interna da *Farsa de Inês Pereira*

EXPOSIÇÃO

Inês deseja libertar-se, pelo casamento, da vida de solteira.



Quadro 2

Personagens: Inês, a Mãe e Lianor Vaz.

Chega Lianor Vaz, perturbada e indignada. Lianor conta que, no caminho, foi assediada por um clérigo.

ASA

Sentidos 10

Estruturas externa e interna da *Farsa de Inês Pereira*

CONFLITO

Inês rejeita um pretendente rico e aceita um pretendente galante, com quem é infeliz.



Quadro 3

Personagens: Inês, a Mãe, a alcoviteira Lianor Vaz e o lavrador Pero Marques.

Lianor Vaz apresenta o primeiro pretendente, Pero Marques, de quem traz uma carta para Inês.

Chega Pero Marques.

ASA

Sentidos 10

Estruturas externa e interna da *Farsa de Inês Pereira*

CONFLITO

Inês rejeita um pretendente rico e aceita um pretendente galante, com quem é infeliz.



Quadro 4

Personagens: Inês, a Mãe, a alcoviteira Lianor Vaz e o lavrador Pero Marques.

Embora a Mãe e Lianor Vaz achem que Pero Marques, por ser endinheirado, é um bom partido, Inês rejeita-o porque este é um simplório sem maneiras.

ASA

Sentidos 10

Estruturas externa e interna da *Farsa de Inês Pereira*

CONFLITO

Inês rejeita um pretendente rico e aceita um pretendente galante, com quem é infeliz.



Quadro 5

Personagens: Inês, a Mãe, os judeus casamenteiros Latão e Vidal, o Escudeiro Brás da Mata e o Moço.

Chegam os judeus casamenteiros, que apresentam a Inês o marido ideal: o Escudeiro Brás da Mata, bem falante, tocador de viola e galante.

Entra o Escudeiro e o Moço, seu criado.

Embora homem da corte, o Escudeiro é um pelintra.

ASA

Sentidos 10

Estruturas externa e interna da *Farsa de Inês Pereira*

CONFLITO

Inês rejeita um pretendente rico e aceita um pretendente galante, com quem é infeliz.



Quadro 6

Personagens: Inês, o Escudeiro, a Mãe e jovens que animam a festa de casamento.

Contra a vontade da Mãe, Inês casa com o Escudeiro.

ASA

Sentidos 10

Estruturas externa e interna da *Farsa de Inês Pereira*

CONFLITO

Inês rejeita um pretendente rico e aceita um pretendente galante, com quem é infeliz.



Quadro 7

Personagens: Inês, o Escudeiro e o Moço.

Após o casamento, o Escudeiro revela ser tirano, prepotente e violento.

Inês vive encarcerada e triste.

ASA

Sentidos 10

Estruturas externa e interna da *Farsa de Inês Pereira*

CONFLITO

Inês rejeita um pretendente rico e aceita um pretendente galante, com quem é infeliz.



Quadro 8

Personagens: Inês e o Moço.

O Moço chega com uma carta de Arzila dizendo que o Escudeiro morreu ao fugir de uma batalha. Inês fica viúva.

ASA

Sentidos 10

Estruturas externa e interna da *Farsa de Inês Pereira*

DESENLACE

Inês casa com Pero Marques, que tinha rejeitado, e concretiza o seu desejo.



Quadro 9

Personagens: Inês, Lianor Vaz e Pero Marques.

Inês aceita casar com Pero Marques por este ser rico e ingénuo.

Lianor realiza, de imediato, o casamento entre Inês e Pero Marques.

ASA

Sentidos 10

Estruturas externa e interna da *Farsa de Inês Pereira*

DESENLACE

Inês casa com Pero Marques, que tinha rejeitado, e concretiza o seu desejo.



Quadro 10

Personagens: Inês, Pero Marques e o Ermitão.

Com a nova vida de casada, Inês alcança a liberdade que tanto desejava.

Chega o Ermitão, seu antigo apaixonado, e Inês combina com ele um encontro.

É acompanhada pelo próprio marido, que chega a levá-la às costas.

ASA

Sentidos 10

Estruturas externa e interna da *Farsa de Inês Pereira*

O tempo da ação

O desenrolar das ações dos vários «quadros» pressupõe um **período de tempo alargado**.



No entanto, **não há marcações temporais** no texto, com exceção da frase do Moço «Há três meses que é passado.» (v. 903), referindo-se à partida do Escudeiro para a guerra no Norte de África.

ASA

Sentidos 10 Estruturas externa e interna da *Farsa de Inês Pereira*

O espaço da ação

Inês sente-se aprisionada pela Mãe e, depois, pelo Escudeiro

A maior parte dos acontecimentos tem lugar em **espaços interiores** – na casa da Mãe de Inês, na de Inês e Brás da Mata e na de Pero Marques – ou em **espaços próximos**.

No «quadro» final, Inês alcança a liberdade tão desejada: a **ação desloca-se para fora**.

Ida à ermida para o encontro com o Ermitão

ASA

Sentidos 10 Aspectos formais da *Farsa de Inês Pereira*

Texto dramático escrito em verso, sem total regularidade.

Predominam:



- as estrofes de nove versos (nonas);
- o esquema rimático abbacddc (rimas interpolada e emparelhada);
- a redondilha maior (versos de sete sílabas métricas – de cariz popular).

ASA

In *Sentidos 10*

https://auladigital.leya.com/pt-PT/resources-player/bundles/e42699d3-817d-459a-ac47-f7be714bccc5/views/c2ecc7ee-0fd7-4cf1-b444-55ee8a46731f/resources/fbe3134b-7cb6-4e33-a214-c50050342199?mediatype=application%2Fvnd.openxmlformats-officedocument.presentationml.presentation&resourcename=%C2%ABFarsa%20de%20In%C3%AAs%20Pereira%C2%BB%3A%20Natureza%20e%20estrutura%20da%20obra&filename=93g2dxl89c.pptx&typology=Edit%C3%A1vel,%20Apresenta%C3%A7%C3%A3o&originarea=rr-search&referrer=%2Fpt-PT%2Fresources_repository%2Fq%3Fo%3D0%261%3DApresentao%262%3DSecundrioRegular%263%3D10Ano%264%3DPortugus%265%3B6%3B7%3DA%2520farsa%2520de%2520In%25C3%25AAs%2520Pereira&origin=ui-resources-repository

Anexo 3.2 – Apresentação sobre o texto de apreciação crítica

< 1 de 4 >

Apreciação crítica: Definição

Um texto de **apreciação crítica** centra-se na **apresentação e descrição de obras artísticas e culturais** (livros, documentários, pinturas, filmes, etc.), mas também na sua avaliação (**favorável e/ou desfavorável**). Assim sendo, é marcado pela **subjetividade** e consequente utilização de **linguagem valorativa**.



< 2 de 4 >

Apreciação crítica: Características

Como fazer uma apreciação crítica?

- **Identificação da manifestação cultural** em apreciação e do seu **autor**.
- **Descrição breve** do objeto, que poderá incluir informações como: planos, esquema de cores, dimensões, relação da composição com o título, entre outros.
- **Comentário crítico**, devidamente fundamentado, com uma avaliação que contemple os aspetos considerados positivos e os considerados menos bem conseguidos.
- **Mobilização de vocabulário** associado ao objeto em apreço e à manifestação cultural em que este se inscreve.
- Utilização de um **discurso claro**, de forma a se conseguir comunicar com o público em geral.
- Uso da **1.ª** ou **3.ª** **personas** gramaticais, bem como do **presente do indicativo**.
- Recurso a **frases declarativas e exclamativas**.
- Articulação lógica do discurso através de **conectores**.



Apreciação crítica: Estrutura

- Na **introdução**, fazer a **apresentação** breve do objeto de apreciação.
- No **desenvolvimento**, começar por descrevê-lo, para, depois, apresentar o **comentário crítico**, baseado em **argumentos** e **exemplos**.
- Por fim, na **conclusão**, apresentar uma **avaliação global do objeto** e reforçar o **posicionamento crítico**.

< 4 de 4 >

Apreciação crítica oral

- Acompanhar a intervenção oral de uma **ferramenta tecnológica** ou da **própria manifestação cultural**.
O primeiro caso torna-se essencial quando estamos a comentar um quadro ou uma fotografia. Já o segundo, pode ser relevante no caso de um livro.
- **Não decorar nem ler** a apreciação crítica.
- Treinar e controlar os aspetos verbais e não verbais, como a **postura**, o **contacto visual**, o **tom de voz**, a **dicção**, entre outros.
- Apresentar um **discurso claro e adequado ao público-alvo**.



In Aula Digital, Leya
<https://auladigital.leya.com/pt-PT/resources>

Anexo 3.3 – Ficha de síntese da obra *Farsa de Inês Pereira*

Síntese da obra *Farsa de Inês Pereira*

1. Selecciona a opção que completa corretamente o sentido de cada afirmação no que respeita à primeira fase da vida de Inês.

1.1 No primeiro quadro, surge Inês Pereira que, enquanto a Mãe está na missa,

- A. se encontra secretamente com um aldeão, seu namorado.
- B. se lamenta de forma agastada da sua sorte e da sua vida de solteira.
- C. recebe Lianor Vaz, rogando-lhe que lhe arranje um marido.
- D. sai de casa para bailar com as amigas numa romaria.

1.2 Quando a Mãe chega da missa, esta

- A. elogia Inês ao ver o bordado que ela terminou.
- B. recrimina a filha, por ela ter saído com as amigas.
- C. aconselha Inês a ser mais diligente, se quer arranjar marido.
- D. zanga-se por a jovem ter recebido em casa um pretendente.

1.3 Lianor Vaz, a alcoviteira, entra em casa de Inês,

- A. assegurando que um clérigo tentou aproveitar-se dela.
- B. bendizendo os frades por serem bons conselheiros e muito humanos.
- C. lamentando-se do caminho para dar notícias de um pretendente a Inês.
- D. muito cansada, uma vez que acabara de lavrar a sua vinha.

1.4 O motivo da visita de Lianor Vaz é

- A. trazer a Inês informações sobre um escudeiro que quer encontrar-se com a jovem.
- B. trazer uma carta de Pero Marques, um aldeão que pretende casar-se com a jovem.
- C. saber a opinião de Inês sobre o Escudeiro, seu pretendente.
- D. concertar com a Mãe os pormenores do casamento da filha.

1.5 Após a leitura da carta de Pero Marques, Inês

- A. decide aceitar a proposta de casamento.
- B. recusa a proposta de casamento do pretendente.
- C. interroga Lianor Vaz sobre os bens e a fortuna do aldeão.
- D. aceita encontrar-se com o aldeão, mesmo não gostando do teor da carta.

1.6 A visita e o comportamento do filho do lavrador provocam em Inês

- A. agrado e simpatia, uma vez que se tratava de um jovem bem parecido.
- B. troça e desconsideração, já que o lavrador era desajeitado e bastante rude.
- C. pena e amizade, pois, embora sem modos, o jovem era muito discreto.
- D. alegria e afeição porque se tratava de um jovem rico e bonito, ideal para marido.

1.7 O marido ideal, para Inês, deve

- A. ter educação e finura, saber tanger viola, ainda que seja pobre.
- B. possuir as qualidades de um homem da corte e ser rico.
- C. possuir bens e ser um bom cavaleiro.
- D. ser pobre, mas honrado.

1.8 Ao recusar Pero Marques, a personagem Inês representa as jovens

- A. que respeitam a sabedoria das mães quanto à escolha de marido.
- B. que privilegiam a felicidade, em vez de ricos lavradores.
- C. que pretendem melhorar a sua condição social através do casamento.
- D. que desejam casar com homens da corte que saibam tocar viola.

2. Associa os elementos das duas colunas, recuperando informação da vida de Inês durante o casamento com o escudeiro Brás da Mata.

A	B
A. No primeiro encontro entre Inês e o Escudeiro,	1. desde o início do encontro apreço e simpatia pelo Escudeiro.
B. A mãe de Inês mostra	2. apreço e simpatia por Inês dando-lhe total liberdade enquanto vai combater no Norte de África.
C. Inês casa com o escudeiro mantendo	3. um comportamento covarde, o que origina a libertação de Inês.
D. Brás da Mata revela	4. o fidalgo, hipocritamente, tece inúmeros elogios à jovem, de modo a cativá-la.
E. O marido de Inês exibe em combate	5. fidelidade à sua intenção de casar com um homem cortês.
	6. desde o início do encontro desconfiança sobre o caráter do Escudeiro.
	7. crueldade e desrespeito pela mulher, trancando-a em casa enquanto "se vai fazer cavaleiro".
	8. um comportamento arrogante semelhante ao que manifesta perante a jovem.

3. Após a morte do Escudeiro, segue-se uma nova fase na vida de Inês.

Ordena as seguintes ideias e/ou situações de acordo com a progressão da obra.

- A. Ao longo do percurso entoam uma cantiga onde se refere a traição de que o lavrador está a ser alvo.
- B. Após a boda, a jovem confessa a Pero Marques que gostava de sair e folgar, desejo a que o marido acede prontamente.
- C. Lianor Vaz propõe a Inês, de novo, o casamento com Pero Marques.
- D. Após a notícia da morte de Brás da Mata, Inês Pereira recebe a visita de Lianor Vaz, fingindo-se muito pesarosa com a morte do Escudeiro.
- E. Ao longo de toda a cerimónia, Pero Marques mostra-se rude e desajustado socialmente.
- F. O casamento realiza-se na presença de Lianor Vaz.

G. Perante o desejo da mulher, de querer visitar um santo ermitão, Pero Marques, marido dedicado, prontifica-se a levá-la, para que possa cumprir a sua devoção.

H. Entretanto, um ermitão, antigo pretendente de Inês, visita-a sob pretexto de pedir uma esmola e ambos combinam um encontro amoroso.

In *Sentidos*, Leya, pp. 152 - 153

4. Indica se é verdadeira ou falsa cada uma das seguintes afirmações e corrige as falsas.

- a. A *Farsa de Inês Pereira* apresenta uma divisão formal em atos e cenas.
- b. Na peça, a entrada e saída de personagens em palco permite considerar a existência de «quadros»
- c. Do ponto de vista da estrutura interna, podem ser considerados vários quadros organizados de acordo com a estrutura tripartida: exposição, conflito e desenlace.
- d. Nas didascálias surgem os diálogos e os monólogos.
- e. As Farsas são representações satíricas e cómicas que se servem do exagero das situações, de personagens ridículas e do cómico de linguagem como arma para a crítica.
- f. A crítica social na farsa está desatualizada na medida em que, hoje em dia, não existe dissimulação, materialismo, nem hipocrisia na sociedade e a mulher goza dos mesmos direitos e igualdade social em relação ao homem.

5. Completa as frases com as opções corretas.

5.1 O cómico de linguagem é conseguido através da _____ (ironia | situação | atitude), dos jogos de palavras, apartes e ambiguidades.

5.2 O cómico de situação resulta das _____ (palavras | críticas | circunstâncias) em que as personagens se encontram, sendo marcado por situações insólitas e pelas diferenças entre os que e passou e os apartes.

5.3 O cómico de carácter baseia-se _____ (nas coincidências | nos provérbios | no comportamento) ou no aspeto das personagens e na sua _____ (facilidade | incapacidade | possibilidade) de adaptação à sociedade.

6. Associa as expressões destacadas à descrição correta.

Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube.

- | | |
|---------------|--|
| 1. asno | a. a maltrate e lhe tire a liberdade |
| 2. me leve | b. Pêro Marques – marido ingénuo e simplório |
| 3. cavalo | c. Escudeiro – marido violento e autoritário |
| 4. me derrube | d. aceda às suas vontades |

6.1 Explicita o significado do mote da farsa.

7. Identifica cada personagem através da caracterização fornecida.

Personagem	Caracterização
	Lavrador, abastado, trabalhador, ingénuo e rude. Permite a Inês atingir o objetivo de ser livre.
	Acompanha o Escudeiro com a função de caracterizar a sua avareza, pelintrice e autoritarismo. Engana Inês e trata-a mal.
	Negociantes, bajuladores, interesseiros e oportunistas. Conseguem persuadir Inês a casar-se com o Escudeiro.
	Boa conselheira, confidente e compreensiva. Representa o bom senso.
	Falso religioso, parasita e mentiroso que seduz Inês, propondo-lhe um encontro amoroso.
	Alcoviteira, amiga da mãe, astuta e interesseira. Apresenta Pêro Marques como pretendente para casar com Inês.
	Jovem preguiçosa, inconsciente, ingénuo e idealista que acaba por se tornar vingativa, no final da peça.
	Elegante, galanteador, autoritário, pelintra e cobarde. Engana Inês.

8. Identifica a única afirmação que não apresenta uma situação da vida quotidiana do primeiro quartel do século XVI (época de transição entre a Idade Média e o Renascimento).

- a. a prática religiosa (ida à missa);
- b. o hábito de recorrer a casamenteiros;
- c. a falta de liberdade da rapariga solteira, confinada à casa da mãe e a viver sob o jugo desta;
- d. a vida das mulheres que estudavam e passeavam na rua, nos tempos livres;
- e. a ocupação da mulher solteira em tarefas domésticas (bordar, coser);
- f. o casamento como meio de sobrevivência e de fuga à submissão da mãe;
- g. a decadência da nobreza que procurava enriquecer através do casamento e buscava o prestígio perdido na luta contra os mouros;
- h. a devassidão do clero; a corrupção moral de mulheres que se deixavam seduzir por elementos do clero.

Anexo 3.4 – Texto de apreciação crítica *As Mulherzinhas*

Texto de Apreciação crítica *As mulherzinhas*

As *Mulherzinhas*, dirigido e escrito por Greta Gerwig, é uma refrescante e contemporânea adaptação do livro de Louisa May Alcott. Transporta-nos para o século XIX americano com uma aura atual e com a qual nos conseguimos identificar.

5 O filme intercala a infância/adolescência das quatro filhas da família March, durante a guerra civil americana, e sete anos depois, já adultas e a construir as suas próprias vidas fora da casa nostálgica da família. Seguimos essencialmente Jo na sua carreira como escritora. É através dela que temos acesso a flashbacks da vida conjunta de todas as irmãs. Meg, Jo, Amy e Beth representam personalidades e perspetivas de
10 vida diferentes, ainda que todas tenham algo em comum: o amor e afeto que sentem pelas outras. Meg, como irmã mais velha, é a mais responsável e nutre um amor nato pelo teatro. Beth é tímida, exceto quando está ao piano e Amy é amante de pintura e etiqueta, sendo talvez por isso a que mais choca com a energética escritora Jo. Antes do romance, da tragédia e das dores comuns do crescimento complicarem as coisas, elas
15 eram uma equipa inseparável, se não sempre harmoniosa.

Greta Gerwig optou por não contar a história por ordem cronológica, o que mantém o espectador atento, ao confiar na sua capacidade de distinguir as épocas, que alternam entre o passado e o presente e a realidade de cada irmã. A primeira vez que assistimos pode parecer um pouco confuso, mas é facilmente distinguível numa segunda
20 oportunidade. É óbvia a intencionalidade da realizadora em manter o público agarrado ao ecrã.

A banda sonora não se destaca e, por vezes, tornam-se evidentes as partes de diálogo gravadas em estúdio, o que acaba por ser distrativo. Assim, a única magia que nos envolve e capta na narrativa vem das performances notórias do elenco, com
25 destaque para Saoirse Ronan (Jo), Florence Pugh (Amy) e Timothée Chalamet (Laurie), triângulo que oferece romance à obra. Outro ponto forte é o guarda-roupa vitoriano, da

autoria de Jacqueline Durranque, que dá textura à produção e completa o cenário campestre de New England no século XIX.

30 A diretora dá às personagens o direito de se sentirem indignadas e revoltadas com o destino que todos esperam que sigam. Através do quotidiano e da simplicidade da família March, são nos revelados os sonhos e expectativas das jovens. A dinâmica das irmãs é também essencial. Desde o carinho à inveja, dos conflitos à cumplicidade, percebemos a pressão associada ao conformismo em relação às regras da sociedade. A rebeldia e o espírito livre de Jo são a esperança de que, apesar de tudo, conquistarão o
35 final que merecem. (...)

As Mulherzinhas é, então, um filme sincero e generoso, com uma inteligência crítica que se transfere para a modernidade. É uma ode às mulheres, desde as mais simples às mais complexas. Num tom simples e sincero, Greta Gerwig reconstrói uma das obras femininas mais marcantes dos últimos séculos e torna-a relevante nos dias de hoje. (...)

40

In <https://www.comumonline.com/2020/01/as-mulherzinhas-a-grandeza-de-ser-mulher/>

Anexo 3.5 – Laboratório gramatical

Coesão textual

Lê o texto de apreciação crítica sobre o filme *As Mulherzinhas*.

1. Observa os correferentes destacados nas frases seguintes.

a. “**Meg, Jo, Amy e Beth** representam personalidades e perspetivas de vida diferentes (...)” (l.9)

b. “(...) ao confiar na **sua** capacidade de distinguir as épocas (...)” (l.17)

c. “(...) o amor e afeto que **sentem** pelas outras (...)” (l.10)

1. 1 Identifica o referente dos elementos sublinhados e indica o processo de coesão utilizado.

2. Identifica o antecedente de “sigam” (l.30).

2.1 Indica o processo de coesão utilizado.

3. Refere o referente de “dela” (l.8)

3.1 Identifica o processo de coesão usado na frase.

4. Na frase “O filme intercala a infância/adolescência das quatro filhas da família March, durante a guerra civil americana, e sete anos depois, já adultas e a construir as **suas** próprias vidas fora da casa nostálgica da família”, a palavra destacada é exemplo de coesão:

a. referencial por catáfora

b. lexical por reiteração

c. referencial por anáfora

d. referencial não anafórica

5. Reescreve o seguinte excerto, eliminando as repetições.

No Portugal de há 40 anos, as mulheres raramente chegavam a concluir a quarta classe. Habitualmente, as mulheres deixavam a escola para se dedicarem às tarefas domésticas. Cuidar dos filhos, limpar e cozinhar eram ocupações das mulheres e as mulheres dependiam dos seus maridos por não terem rendimentos próprios. Atualmente, maioria das filhas e netas destas mulheres completaram as suas licenciaturas e mestrados e lutam pela independência, numa sociedade em que os homens continuam a ser privilegiados. Os homens acedem a cargos de direção com mais facilidade do que as mulheres e são mais bem remunerados pelas mesmas funções.

Anexo 4 – Planificações e textos finais dos alunos

Anexo 4.1 – Planificação do texto do aluno A

- Autoria de Gil Vicente
 - Nota que deu origem "Mais quero asno que ne leue que cavalo que me derrube"
 - Género - Farsa
 - Séc. XVI
-
- Caracter crítico da peça
 - Cómico
 - Personagens
-
- Expressões de época -> Aspecto menos positivo
-
- Reforçar posicionamento crítico

Anexo 4.2 – Texto do aluno A

Texto de apreciação crítica - "Farsa de Inês Pereira"

A Farsa de Inês Pereira, da autoria de Gil Vicente, é um inovador texto dramático com o objetivo edificante de modificar os comportamentos incorretos da sociedade do séc. XVI.

Esta obra vicentina surgiu do mote "Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube" e nela é nos apresentada Inês, uma jovem preguiçosa, insatisfeita com a sua vida e idealista que tem o desejo de emancipação através do casamento. Contudo, acaba por se desapontar com o seu primeiro casamento com Brás da Mata, que fingiu ser alguém que não era e retirou-lhe a liberdade. Ao aprender com a sua experiência de vida, a protagonista torna-se vingativa e aproveita-se da ingenuidade do seu primeiro pretendente, Pêro Marques, para se encontrar romanticamente com o Ermitão, um falso religioso.

Ao longo da farsa, Gil Vicente dá a conhecer personagens com um papel muito importante ao serviço do cómico, que foi um recurso muito utilizado pelo dramaturgo. A linguagem utilizada, o carácter e as situações cómicas que vão aparecendo tornam a peça divertida e prendem o leitor à ação. Alguns desses personagens são os judeus casamenteiros e Pêro Marques que certamente arrancaram alguns sorrisos.

Esta peça não se destaca só pelo carácter cómico, mas também pela sua inteligência crítica que se transfere para a modernidade. A obra não só apresenta representações do quotidiano como convoca questões de género e critica outros comportamentos como a devassidão do clero. Deste modo, a leitura da farsa torna-se interessante e apela à reflexão destes temas que ainda podem ser encontrados hoje em dia.

Por vezes, algumas expressões podem ser difíceis de compreender, uma vez que, estão em português arcaico. Contudo, este aspeto não atrapalha a passagem da mensagem crítica.

Em suma, esta obra vicentina é uma peça que nos prende do início ao fim pelo seu tom cómico e pela mensagem crítica tão relevante que passou de geração em geração.

Anexo 4.3 – Planificação do texto do aluno B

A Farsa de Inês Pereira, obra escrita por Gil Vicente e inspirada no provérbio "mais quero azno que me leve que cavalo que me derube", fala sobre Inês Pereira, uma jovem solteira que representa as jovens da época que procuram emancipar-se através do casamento. Sua mãe vê o casamento como segurança económica. Inês recusa Pero Marques, um pretendente que lhe garante segurança económica, mas era um padre de espólio. Depois de uma má experiência, no seu 1º casamento, Inês acabou por casar-se com Bartolomeu, um homem ganancioso e fanático religioso (Batalha e Vidal). A vida doméstica da mulher e gananciosas e a vida doméstica da mulher. As críticas são relativamente atuais. A Farsa também critica a nobreza por viver sempre das aparências (escudeiros)

Anexo 4.4 – Texto do aluno B

A Farsa de Inês Pereira, obra de Gil Vicente inspirada no provérbio "Não quero amo que me leve, que cavalo que me derrube", fala sobre uma rapariga solteira chamada Inês Pereira que representa os jovens da época que procuravam emancipar-se através do casamento. A mãe da personagem tem uma visão diferente do casamento devido à sua experiência: para ela, o casamento deve garantir segurança económica. No princípio, o jovem recusa Pero Parque por ser um filho de espírito, mas após viver com uma má experiência com um esculapuro, quando este morre, ela casa-se com Pero ~~Parque~~ ~~de espírito~~, pois este garante-lhe o que ela ~~pretendia~~ pretendia: emancipação e segurança económica.

Na Farsa, estas presentes críticas à sociedade da época de Gil Vicente (séc. XVI). O clero foi um dos alvos de crítica por esta instituição normalizava e ou protegia os falsos religiosos que faziam parte desta e não cumpriam as regras (moraes) que lhes eram impostas como, por exemplo, a regra de castidade. Esta crítica é-nos apresentada através de duas personagens: o clérigo que ~~se~~ arreidia a alca- veteira Xelana Vaz no início da Farsa, e o Ermitão, amante de Inês apresentado no final da peça.

Outra crítica é feita à vida doméstica da mulher. A personalidade pragmática da mãe de Inês e as tarefas domésticas que esta deseja entregar à sua filha e que esta realiza lamentando-se e desejando a emancipação através do casamento ilustram esta crítica.

Também a nobreza é alvo de crítica por viver das aparências e da mentira, como acontece com o esculapuro trano que pretende corresponder aos ideais de marido que Inês tenha.

As alcoviteiras e os casamenteiros também são criticados pela sua ganância e por serem interesseiros. É exemplificado pelas personagens Xelana Vaz, Catão e Vedal. Assim, conseguimos perceber que a sociedade de

hoje em dia, continua a ter as mesmas falhas, tornando a Farsa de Inês Pereira muito atual em diversos aspetos, nomeadamente nas suas críticas.

Anexo 4.5 – Planificação do texto do aluno C

- Referência ao autor da obra - Miguel Vicente
 - Referência ao século em que a obra foi escrita
 - Referência ao mote
 - Críticas que a obra recebeu
 - Linguagem naturalizadora (intemporal, clássica, marcante)
-
- Breve resumo da obra:
 - ↳ Objetivo de Jmês com o casamento
 - 1º casamento de Jmês - aspetos, experiência
 - 2º casamento de Jmês - aspetos, experiência
 - Aspecto negativo:
 - ↳ Sem referência ao tempo em que se passa a narrativa.
 - Aspecto positivo:
 - ↳ Crítica social abrangente - exemplos
-
- Crítica social
 - Breve analogia entre o quotidiano de hoje e o do século XVI

Anexo 4.6 – Texto do aluno C

Com uma obra intemporal e com uma mensagem marcante, o primeiro dramaturgo português, Gil Vicente, conseguiu retratar e criticar os costumes da sociedade da época através da escrita da "Farsa de Trás Pereira", elaborada no século XVI. Para provar a autoria das suas obras, o mesmo escreveu este texto dramático com base no provérbio popular "Háis quero astro que me leve que carolo que me devolve".

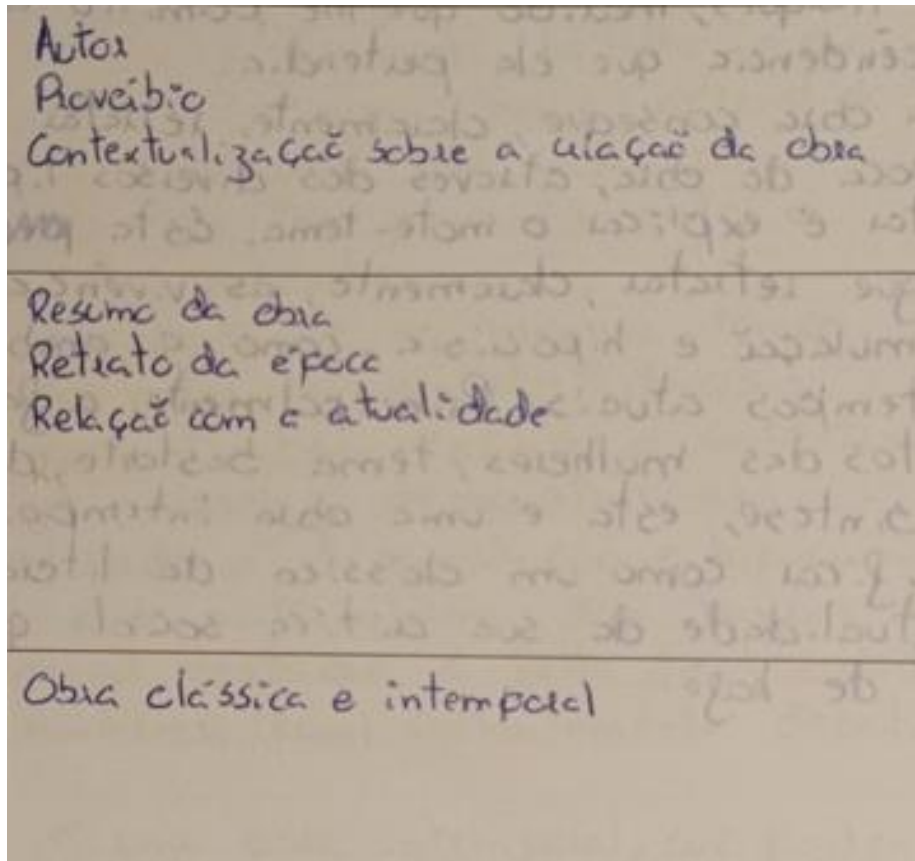
Deste modo, Trás Pereira, personagem de grande destaque da obra, ambiciona casar com um homem galante, discreto e que saiba lidar com a vida, com o objetivo de se libertar da rotina doméstica e das aias do pai, e, por esse mesmo motivo, depreende que o casamento será a sua melhor forma de se emancipar, o seu grau de liberdade. Posto isto, é-lhe apresentado o seu primeiro pretendente, Pêso Marques, um lavrador abastado, rudo e simplório, que rejeita, de imediato, a sua proposta de casamento recusada. Trás Pereira acaba então por se casar com Brás da Mata, aparentemente, o marido dos seus sonhos. Contudo, após o casamento, a jovem vê os seus sonhos serem desfeitos, quando o Escudeiro a maltrata, negando-lhe liberdade, e sendo um completo tirano. Depois do falecimento acovardado do seu marido dissimulado, Trás, ensinada pela dura experiência, aceita casar com o seu primeiro pretendente e depressa também a mesma acaba por colocar em prática a sua liberdade, através do adultério.

Uma grande falha nesta obra, é a existência de lacunas quanto à passagem de tempo e às ideias temporais. Efetivamente, nesta peça não há referências quanto à localização geográfica onde esta obra se passa e poucas são as menções feitas ao nível de intervalo de tempo, tendo sido referido somente uma vez.

Por outro lado, algo de realçar é a crítica velada por ironias, personagens-tipo e situações cómicas, sendo os juízos de maior destaque os que são feitos ao deus, protagonizados por um clérigo asediado e o Ermitão, um falso religioso. Outro juízo moral que esta obra ridiculiza, é a rápida escolha que os jovens da época têm de fazer ao escolher o par ideal para casar, sem antes ter tido uma experiência de vida.

Concluindo, esta obra está repleta de críticas à sociedade e ao quotidiano das mulheres dessa época, contudo é possível, atualmente, testemunhar muitas dessas realidades no dia a dia. Esta é uma narrativa a ser lida e relida por todos, uma vez que ridiculiza juízos bastante presentes na maioria das culturas atuais.

Anexo 4.7 – Planificação do texto do aluno D



Anexo 4.8 – Texto do aluno D

"Farsa de Inês Pereira" foi representada pela 1ª vez, em 1523, ao rei D. João III no convento de Tomar e foi escrita por Gil Vicente, com o objetivo de provar que este era autor das suas obras, por isso foi-lhe dado o seguinte mote para que pudesse provar a sua autoria: "Mais quero asno que me leve que cavalo que me deube".

Esta farsa, de carácter profano, retrata a vida de Inês Pereira, jovem que se casa com um homem galante e "discreto", que por esse motivo, rejeita Peão Marques, um camponês ingenuo, rude e rico e casa com o Escudeiro, Brás de Manta, um maído que se revela autoritário e enganador, que a proíbe de sair de casa, retirando-lhe assim, a liberdade que ela desejava atingir no casamento. Ironicamente, este mauve a fugir da batalha, o que dá oportunidade a Inês, que agora havia aprendido com as experiências anteriores, de casar com Peão Marques, maído que lhe permitiu obter a independência que ela pretendia.

Esta peça consegue retratar e ao mesmo tempo criticar a época do autor, através dos diversos tipos de comico. Como também explica o mote-tema. Esta bela farsa, ainda consegue demonstrar as vivências da atualidade, a dissimulação e hipocrisia, como a ambição e o materialismo dos tempos atuais. Dando especial destaque, à falta de liberdade e de direitos da mulheres, tema constantemente debatido atualmente.

Em síntese, esta é uma obra intemporal, que podemos classificar como um clássico da literatura portuguesa, devido à atualidade da sua crítica social que ainda se aplica aos dias de hoje.

Anexo 4.9 – Planificação do texto do aluno E

Título, autor, breve apresentação de protagonista e de história.

Referência à crítica feita por Gil Vicente à sociedade.
Carácter impessoal da prosa.
Falar dos personagens.
Realçar a personalidade de Inês.

Referir os aspetos principais da obra.

Anexo 4.10 – Texto do aluno E

A obra "A farsa de Inês Pereira" relata a vida de uma rapariga do séc. XVI, que procura a sua emancipação através do casamento. A peça, escrita por Gil Vicente, é baseada no provérbio "Mais vale auno que me leve que cavalo que me derrube" e a sua história gira em torno de um possível casamento de Inês com um marido ideal.

Esta farsa apresenta uma importante crítica à sociedade que se prolonga até hoje, revelando o carácter intemporal da peça. O uso de cómico, de todos os tipos, que provoca o riso, torna o texto mais interessante e engraçado. O autor atribui características únicas a cada uma das personagens, distinguindo-as das restantes. Estas representam, muitas vezes, grupos sociais ou profissões, tais como a alcaideira, Lianor Vaz, ou Pero Marques, camponês rico mas desajustado. Outro dos aspectos que torna esta peça genial é a personalidade de Inês que se vai acentuando conforme a sua experiência de vida.

Em suma, "A farsa de Inês Pereira" é uma obra muito importante da autoria de Gil Vicente, que reflete pontos e características da sociedade, utilizando o cómico.

Anexo 4.11 – Planificação do texto do aluno F

<p>Obra de Gil Vicente <u>Farsa de Inês Pereira</u> "Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube"</p>
<p>Partes mais significativas da obra Comentário dessas partes ● O que Inês fez e porque é que ela estava errada e não o devia ter feito. (na minha opinião).</p>
<p>O que é que ^{Gil Vicente} ele conseguiu fazer baseado num simples provérbio. A quem é que ele faz a crítica Quem tinha mais poder</p>

Anexo 4.12 – Texto do aluno F

A Farsa de Inês Pereira foi escrita por Gil Vicente. A obra foi escrita com base no provérbio "Mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube", pois as pessoas achavam que este estava a copiar as outras histórias, e então ele aceitou esse desafio.

As partes mais significativas da obra foram os dois casamentos de Inês, a "apresentação" dos pretendentes uma feita por Lianor Vaz e a outra por Latão e Vidal e os conselhos que a mãe dá ao longo da peça.

Lianor Vaz apresenta a Inês o seu primeiro pretendente, Pêro Marques. Inês, de início, fica feliz, já que ela queria casar para sair da casa da mãe. Pêro Marques não correspondeu ao seu tipo de homem, então ela aproveitou-se dele depois da sua má experiência do primeiro casamento.

Inês não se devia ter aproveitado dele pois ela também não gostou quando Brás da Mata se aproveitou dela. Isto dá-nos a entender que ela antes de ter casado com Brás da Mata devia ter pensado nas consequências e ouvido os conselhos da mãe.

Inês também não se devia ter precipitado em querer sair de casa, pois esta "pressa" dela de querer ser livre é que levou a todos estes problemas.

Mesmo depois da sua experiência ela ainda traiu Pêro Marques com o Ermitão, e na visão da maior parte dos leitores, a única errada na história foi ela, já que Pêro Marques não lhe tinha feito nada mas sim Brás da Mata. É apesar de ela estar com noiva, quem esteve pior foi ela.

De um modo geral acho que a Farsa de Inês Pereira faz uma crítica à sociedade daquela época. E com um simples provérbio Gil Vicente conseguiu escrever uma obra que nos transmite uma ideia de como era a vida naquele tempo, o que também nos mostra as desigualdades de género entre os homens e as mulheres e assim ficamos a saber quem é que tinha mais poder no século XVI.

Anexo 4.13 – Planificação do texto do aluno G

Neste texto tento um objetivo de apresentar a obra que Gal Vicente compoz com o intuito de provar que este era mesmo o autor das obras que apreciava, segundo o mote: "Mas quem usou que me tem que coralo que me derrube" que lhe foi dado.

Na obra "Farsa de Inês Pereira" seguimos a vida de uma jovem do campo que ambicionava casar para se libertar dos trabalhos domésticos a que ficava destinada...

Esta obra demonstra uma evolução positiva na personagem principal, pois no início esta era apenas uma personagem típica no entanto, à medida que a peça anda, esta vai evoluindo como pessoa e descobrimos que nem tudo é como ela gostaria que fosse.

Com esta peça também podemos observar alguns aspetos...

Com isto podemos concluir que esta peça só nos tem coisas a oferecer... auto paródias de renome... Mas de moral, factos históricos

Anexo 4.14 – Texto do aluno G

Esta obra "Farza de Inês Pereira" composta por Gil Vicente quando este ficou face a um desafio de criar uma peça a partir do mote "Mais quem asno que me lere que corralo que me derrube" para este provar a autenticidade das suas peças.

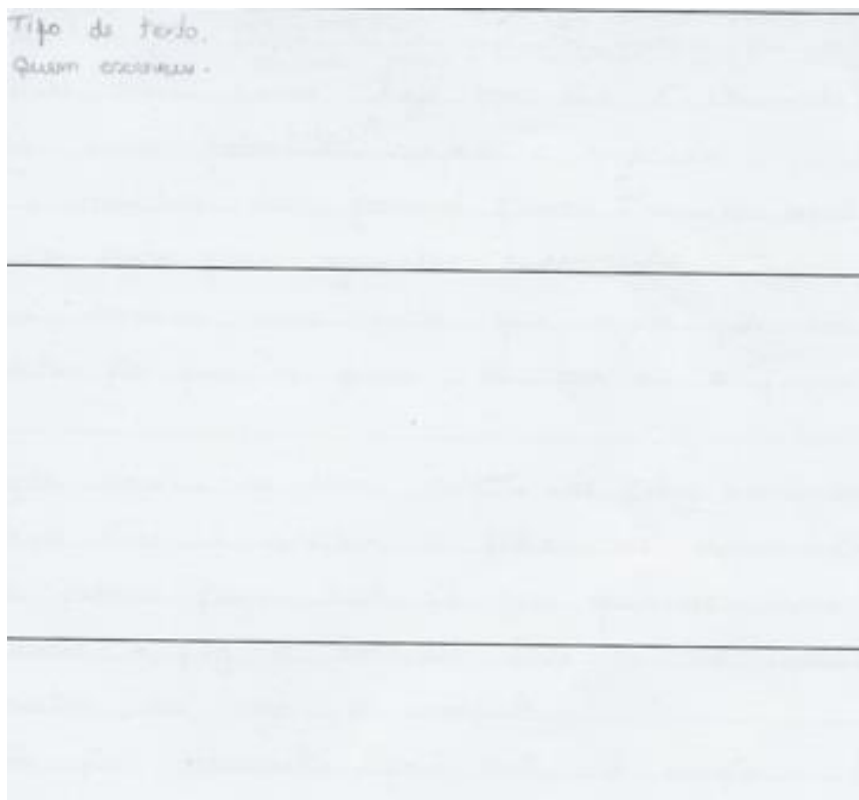
Nesta obra seguimos a vida de uma donzela do campo, Inês Pereira, que ambiciona casar para assim se libertar dos trabalhos domésticos a que era destinada. Felizmente, uma alcaideia amiga de sua mãe traz-lhe uma carta de Pêro Marques que esta rejeita. Mais tarde vêm dois judeus casamenteiros com um candidato que parecia seguir as características que Inês procurava e imediatamente dão o sí. No entanto, este não era como mostrava ser e para a protagonista da sua tão aguardada liberdade. Brás de Mota não tarda em morrer e a jovem não hesita em casar-se com o primeiro pretendente para se aproximar da sua inocência.

Esta obra demonstra uma evolução positiva na personagem principal, pois no início esta era apenas uma personagem tipo, no entanto, à medida que a peça anda, esta vai evoluindo como pessoa e descobrindo que nem tudo é como ela queria que fosse.

Com esta peça, também podemos observar alguns aspetos interessantes da época de Gil Vicente, séculos XV/XVI, que não seriam fáceis de encontrar sem ela.

Concluído, podemos concluir que esta peça só tem aspetos positivos a oferecer, não só por ser da autoria de um renomado dramaturgo português, como também pela lição de moral que oferece e também pelos factos históricos e costumes da época.

Anexo 4.15 – Planificação do texto do aluno H



Anexo 4.16 – Texto do aluno H

A farsa de Inês Pereira, como o próprio nome indica, é uma farsa escrita por Gil Vicente no século XVI.

A personagem principal é Inês, uma bela rapariga solteira, que vivia com a mãe e que procurava pela sua emancipação.

Certo dia, Diogo Vaz, uma casamenteira, apresentou-lhe uma carta escrita por Pêro Marques para um "encanto". A jovem não queria muito mas acabou por aceitar. Pêro não chamou muito a atenção dela pois ele era inocente e não tinha etiqueta social.

Entretanto recebeu outra proposta, outro "encanto" com Brás da Mata, o estudante. Deste, sim, Inês gostou pois parecia ser rico, cavalheiro, sabia tocar viola, tinha etiqueta social, era ambicioso e estas eram as expectativas de um bom homem para casar.

Já casados, Inês percebeu que a imagem que o estudante fez nos primeiros dias, não correspondia à realidade. Brás da Mata não a deixava sair de casa, ela tinha que fazer só o que ele queria, ou seja, Inês estava num relacionamento tóxico como hoje em dia é chamado.

Este texto demonstra uma falta de respeito e que ele não a respeitava. Pode causar traumas e muitas das pessoas ficam muito mal em relação a isso. Inês foi muito forte para aguentar tudo isto.

Certo dia, Inês Pereira recebeu uma carta que dizia que sua altura em que Brás da Mata foi para a guerra, ele morreu e fugiu, um ato de covardia.

Com esta notícia, a donzela sentiu-se livre, sentiu-se feliz obviamente. Portanto decidiu ir ter com Pêro e aceitar o pedido de casamento, já que ele era inocente e ela poderia fazer tudo o que quisesse com ele. E assim foi, a jovem casou e fog o lavrador levá-la às costas para um encontro com outro, ou seja, o amante.

A atitude de Inês foi insana, pois está a usufruir da inocência de uma pessoa para se dar melhor na vida. Gostou muito dela no início e ao longo da farsa, mas agora para o final desiludiu-se.

Anexo 4.17 – Planificação do texto do aluno I

<p>- Sec. XV - Gil Vicente - transição entre idades média e renascentista</p>

Anexo 4.18 – Texto do aluno I

A obra "Farsa de Inês Pereira", escrita por Gil Vicente, é das mais importantes do séc XVI e da era renascentista que retrata bem os costumes e cultura da época.

O autor escreveu esta ~~farsa~~ ^{farsa} devido a ter sido acusado de plágio. Para lhe provar a sua inocência, pediu que alguém lhe dissesse um mal o ele escreva uma ~~farsa~~ ^{farsa} a partir dessa. O provérbio dele foi: "Mais vale acoo ~~que~~ ^{que} me leve do que cavalo que se demube".

No peso, a personagem principal, Inês Pereira, é uma rapariga salteira, que trabalha muito nos terra e que espere a reclamação da sua vida, enquanto a mãe está na miséria. Quando esta chega, aconselha Inês a mudar o seu comportamento, se quer arranjar marido. Não aparece Lianes Vaj, uma Coxamestere, amiga da mãe de Inês, que conta que um clérigo tentou abusar dela, mas na verdade só foi a coza da rapariga por levar uma carta de um pretendente, Pedro Marques, que queria coza com ela.

Essa Inês não coza com ele, pois queria um marido bem posicionado socialmente, que soubesse fazer vida. Pedro Marques apesar de rico, não sabe cozinhar e não se sabia comportar secretamente.

ambar: Mas também, aparecem dois judeus, Lohã e Vidal, que apresentam Brás de Matos, um estudante que aparentemente era tudo o que Inês idealizava num marido, mas na verdade era cruel, mas respeitava as mulheres e não a deixava sair por toda a cidade, prendendo-a em casa a trabalhar. O estudante foi por uma botella onde colocou os nomes, mostrando um comportamento covarde, originando a libertação de Inês.

Esta acaba por se cozar com Pedro Marques, que apesar de não ser o marido que Inês queria, deixou-o fazer que ele queria. Aparece depois um escoteiro, amigo antigo de Inês e combinam um ~~encontro~~ encontro comercial. Por Inês ir ao encontro, Pedro Marques prontifica-se a levá-la, pensando que ela ia a outro sítio. Enquanto vão, a rapariga conta como contige onde refere a traição de que Pedro Marques a deu.

Depois deste resumo, podemos concluir que esta obra retrata muitos ~~aspectos~~ aspectos culturais que ainda existem nos dias de hoje, como o facto de desrespeitar e o desrespeito pelas mulheres, ~~que~~ que é extremamente mau.

Esta obra ensinou-me muito por aprender mais sobre a qual/cultura de séc.

III.

Anexo 4.19 – Planificação do texto do aluno J

<p>→ Farsa de Inês Pereira de autoria de Gil Vicente</p> <p>→ Teve origem no mote "Mais quero asna que me leve que cavalo que me derrube"</p> <p>→ Momentos importantes: Inês solteira, 1º casamento, 2º casamento</p>
<p>→ obra interessante, com dimensão satírica onde Gil Vicente procura castigar e chamar atenção de costumes errados através do cômico.</p>
<p>→ O mote da obra relaciona-se bastante bem com a história da obra</p>

Anexo 4.20 – Texto do aluno J

O texto "Farsa de Inês Pereira" remonta ao século XVI e é do autoria de Gil Vicente, um escritor de peças dramáticas conhecido também por ter escrito o Auto da Barca de Inês Pereira entre outros. Esta obra enquadrar-se no género textual farsa. A farsa de Inês Pereira deve origem ao mote "Mais quero asme que me leia que canle que me deturbe", tudo isto porque Gil Vicente foi acusado de plágio. Para provar que estava inocente pediu para lhe darem uma frase para ele escrever uma história a partir daí e assim

A obra conta uma história que tem como protagonista uma personagem feminina, Inês que procura a sua emancipação através do casamento, pois já estava cansada dos mesmos trabalhos domésticos. O primeiro casamento de Inês não correu como ela esperava pois após ela rejeitar o primeiro pretendente por este não corresponder aos seus ideais aprendeu-se logo uma vez que se apercebeu que o seu novo modo de pensar que aparentava ser, aprendeu a lição e voltou para o primeiro pretendente onde por vingança por todo mal que passou teve-o com um antigo apaixonado dela por vingança a tudo aquilo que passou.

A obra é bastante interessante, tem presente o comico usado por Gil Vicente para tentar ridicularizar e ensinar práticas ou costumes incorrectos. A história é intemporal, e que significa que algumas das situações que o autor criticava por acontecerem na sua época, ainda podem ser usadas na atualidade uma vez que ainda acontecem. No final da obra, é possível entender o mote fazendo a sua ligação, isso faz com que a história ganhe todo o sentido e consigamos compará-la com a protagonista podendo vivermos em algumas das situações decorrentes na época uma vez que é possível observar no mesmo quotidiano. O autor consegue fazer um excelente trabalho pois obteve a partir de uma simples frase e construiu esta grandiosa obra que nós podemos ler. Conseguimos ao longo da obra perceber a evolução psicológica do protagonista, fazendo assim mudar os seus ideais.

Para concluir, a obra em geral é bastante interessante, faz todo o sentido valorizar o ditado "Mais quero asme que me leia" com a obra toda depois de lida sendo possível no final da obra descobrir as pessoas (personagens) que se relacionam com o mote, podendo assim associar cada palavra a um mote.

Anexo 4.21 – Planificação do texto do aluno K

- Obra - Farsa de Inês Pereira
 - Gil Vicente - autor
-
- Pequeno resumo da obra através da identificação das personagens e da sua relação com o ditado que deu origem à obra
 - Comentário crítico
-
- Resumo dos aspetos mais importantes

Anexo 4.22 – Texto do aluno K

A "Farsa de Inês Pereira" é uma das mais importantes obras de Gil Vicente, escritor português do século XVI.

Esta obra tem como origem o ditado popular "Mais quero asno que me leve que cavalo que me derruba", no qual o autor se baseou. A farsa teve origem neste mote, já que este foi um desafio lançado a Gil Vicente, pois algumas pessoas da época desconfiavam que ele não fosse o autor das obras que apresentava.

Tendo como base este ditado ele escreveu, então, a "Farsa de Inês Pereira", em que criou várias personagens e entre as quais, Inês Pereira, uma jovem que anela pelo casamento já que o vê como forma de libertação das tarefas domésticas, Peio Marques, o primeiro pretendente de Inês que representa o asno do ditado, já que este é ingenuo e não percebe que Inês o engana, e Brás da Mata, o Escudeiro com o qual Inês se casa pela primeira vez, este representa a figura do cavalo "que a derruba mantendo-a em cativeiro".

Gil Vicente consegue engenhosamente, através da criação destas personagens, provar que é o autor das suas obras, já que conseguiu criar uma história através do ditado popular.

Nesta obra, o autor faz uma crítica social a vários aspetos da sociedade com a qual este convivia, como por exemplo, a crítica aos membros do clero que tinham relacionamentos amorosos, e a crítica às jovens da época, como Inês, que viam o casamento como forma de emancipação. Estas críticas que o escritor faz demonstram a sua

Estas críticas que o escritor faz demonstram a sua capacidade visionária, já que critica astutamente os aspetos mais relevantes da sociedade da sua época que ainda estão presentes nos dias de hoje.

Em suma, a "Farsa de Inês Pereira" pode ser considerada das obras mais importantes de Gil Vicente, já que através desta o autor fez críticas bastante adequadas demonstrando assim a sua inteligência e astúcia.

Anexo 4.23 – Planificação do texto do aluno L

- Nome da obra
 - Autor da obra
 - Ano em que foi apresentada pela 1ª vez
 - Razão da sua criação, provérbio.
-
- Fazer uma breve síntese da obra
 - Dar aspetos positivos e negativos acerca da obra
-

Anexo 4.24 – Texto do aluno L

O provérbio "mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube" foi proposto a Gil Vicente para provar que as obras por ele escritas eram de sua autoria, e assim foi criada a "Farsa de Inês Pereira", apresentada pela primeira vez em 1523.

Esta obra conta uma passagem da vida de Inês Pereira que se sente presa em casa e espera alcançar a sua emancipação através do casamento. Sua mãe não concorda com o facto do jovem querer casar, pois ela vê o casamento como uma forma de segurança económica. Lianor faz ver este objetivo de Inês como uma forma de ganhar dinheiro e por esse motivo propõem à donzela que se case com Péro Tárques, um lavrador abastado e rude, porém honesto e respeitador. A donzela querendo um marido discreto e que saiba tanger viola, não aceita Péro Tárques, como seu companheiro.

Os Judeus, Latão e Vidal, encontram um segundo pretendente, Escudeiro Brás de Plata, que ao início aparentava ter as características desejadas pela protagonista. Esta aceita o mesmo como seu marido, porém, este após o casamento revela ser controlador e não deixa a donzela cantar, nem sair de casa. Brás de Plata parte para uma batalha e pede ao moço para tratar de Inês e não a deixar sair. Três meses depois, a mesma recebe uma carta, que diz "(...) xabei que indo / vosso marido fugindo / da batalha para a vila / A meia língua de Arzila / o matou um moço pastor (...)". Por fim a donzela decide casar com Péro Tárques, que no final da peça a leva às costas, para a mesma se ir encontrar com o Ermitão.

Como todas as obras "Farsa de Inês Pereira" apresenta aspetos positivos e negativos. Esta obra é muito boa, e faz-nos pensar que nem sempre uma coisa é o que parece, o Escudeiro parecia ser o homem dos sonhos de Inês, mas no fim mostrou ser o pesadelo da mesma. Contudo personagens e passagens cómicas chama bastante a atenção, porém não tem evidentes as mudanças de cenas e atos.

Tal como assim a peça é boa e dá-nos uma boa percepção da vida do tempo de Gil Vicente.

Anexo 4.25 – Planificação do texto do aluno M

A obra de Gil Vicente chamada "Farsa de Inês Louca" que foi feita através da ditado "mais geral" assim que se lê que cabia "se descreve" em várias partes fundamentais para a obra.

Um exemplo sobre a crítica que Gil Vicente fez com o mundo, pois o mundo parecia um espetáculo perfeito nos olhos de Deus se considerarmos, o mundo revela ser abençoado com Inês, filhota, o mundo não na guerra de Inês Louca, que também é uma crítica social pois o mundo agia nos interiores na guerra de alborotos.

Em síntese, esta obra de Gil Vicente foi uma crítica geral ao mundo na altura em que esta obra foi feita.

Anexo 4.26 – Texto do aluno M

- A obra "Forma de João Bernardo" feita por Gil Vicente através do ditado "não quero ser que se leve que cavale se derrube" tem vários críticos que não reclamam por a profundidade da obra.
- Um exemplo será a crítica que Gil fez com o escudo, pois para o João ele parecia ser o pretendente ideal mas quando os dois se casam, o marido revela ao abutre com a sua esposa, felizmente, ele não na guerra de forma covarde, que também é uma crítica social, pois o marido agir ao fato de casa não na guerra ele morre de forma para o covarde.
- Um outro exemplo de uma crítica feita pelo autor é a Ingerência de Pero Marques, pois ele não se apercebe que no fim da obra que a sua esposa está a contar sobre a traição.
- Em síntese, a obra tem várias críticas sobre a sociedade que eram comuns para a altura, por exemplo a ingerência de Pero Marques e o abuso que o marido fez com João.

Anexo 4.27 – Planificação do texto do aluno N

O que aparece no texto, e introdução da obra
Resumo da obra Crítico, negativo mas maioritariamente positivo
Resumo do texto

Anexo 4.28 – Texto do aluno N

A obra "Farsa de Inês Pereira", de Gil Vicente, é uma farsa que foi escrita por causa de um desafio ao autor.

A Farsa de Inês Pereira aborda a vida de uma jovem, que procura emancipar-se da mãe e de suas touças através do casamento. Inicialmente, Lianor Vaz, uma alcaideira, traz uma carta de um pretendente, que embora Inês tenha desgostado, aceita encontrar-se com ele. Però Marques, apesar de seus esforços é rejeitado. Posteriormente, dois casamenteiros, João e Vidal, apresentam, ~~uma~~ ~~segunda~~ uma segunda pessoa, que após ser descrita, deixa o jovem desejoso de o conhecer. Depois de Inês conhecer Brag da Mata, aceita casar-se com o pretendente, no entanto, ~~depois~~ ~~de~~ consequentemente a personagem realmente conhece o marido, que se revela controlador e o contrário do que aparentava, deseja obter o casamento. Para sorte da jovem, Brag da Mata é morto, e logo após a protagonista recebe esta informação, foi a encontro de Lianor, que alaba particularmente ^o Pero. Apesar de ser casada, após conhecer o Ermitão, Inês sentiu-se atraída para ele. Esta obra aloda com Inês as cartas de Pero a caminho do encontro com o Ermitão.

Esta é obra intemporal, com caráter cómico. A farsa também é muito influenciada pelo mote: "Mais quero arno que me leve que cavalo que me derrube", incorporada na farsa de uma maneira, quase ideal. As personagens são maioritariamente tipos, a que ajuda muito no reforço dos provérbios, e na crítica às classes sociais e ^{cl}cléricas, o que torna uma obra fácil de ler, e divertida também.

Em suma, embora esta obra tenha alguns pontos negativos, ela é uma ótima leitura, que recomendo ser efetuada.

Anexo 4.29 – Planificação do texto do aluno O

<p>Aluno - <u>José de São Bruno</u> Autor - Gil Vicente Séc. XVI Limpol - João Luís</p>
<p>Descrever o povo com uma pequena resumo Pobres - João, Mãe, Sarracenos, Pão moído, Pedras coronadas (Salão e Udo), Excedente, Ingo e o Corralão</p>

Anexo 4.30 – Texto do aluno O

Apresentação crítica do obra "Farsa de Inês Pereira"

No obra "Farsa de Inês Pereira", do autor de Gil Vicente, fala sobre uma parte do vida de uma adolescente da quetidiano do séc. XVI, Inês Pereira, que demonstra uma evolução psicológica ao decorrer da peça.

A obra estudada no sala de aula "Farsa de Inês Pereira" apresenta nos 9 personagens, no quetidiano do séc. XVI, Inês Pereira, Mãe, Seara Vez, Pero Marques, Os judeus casamenteiros (Sátão e Vidal), O Escudeiro (Bros da Moto), O Moço e o Ermitão. Inês é a personagem principal, em que no início do peça apresenta-se preguiçosa, sonhadora, desregrada de convenções social e mais tarde demonstra-se dissimulada. A mãe é pragmática e ao decorrer do peça é a voz da razão. Seara Vez é alcaide, dissimulada, pragmática, manipuladora e interessada. Pero Marques é uma personagem desajustada, um lavrador abortado, autêntico, lírico, preocupado e pobre de espírito. Os judeus casamenteiros (Sátão e Vidal) são personagens interessantes, adrebrões, desonestos e indiferentes ao futuro de Inês. O Escudeiro é desleal, interessado, dissimulado, ruêde e covarde. O Ermitão é uma personagem que já antes na

um