

Projecto de intervenção didáctica monitorizada

I - Diagnóstico de dificuldades dos alunos

Sónia Valente Rodrigues (coord.)

Regina Duarte (coord.)

Ana Paula Matos

António Leal

Conceição Monteiro Neto

Custódio Braga

Dulce Neves

Fátima Miranda

Francisco Silva

Graciete Moutinho

Idalina Ferreira

João José Silva

Joaquim Cracel

Josefina Ribeiro

Laura Guimarães

Manuel Vieira

Margarida Andrade

Maria da Graça Peixoto

Maria José Carvalho

Matilde Castanho

Olga Brochado

Orlando Martins

Paula Dantas

Purificação Silvano

Susana Nunes

Teresa Vasconcelos

Virgínia Correia

ÍNDICE

I - INTRODUÇÃO	3
II – ANÁLISE DOS DADOS POR COMPETÊNCIAS	
1. COMPETÊNCIA DE LEITURA	
1.1. Leitura de <i>As Naus de Verde Pinho</i> , de Manuel Alegre – 6.º ano	6
1.2. Leitura de “O Pirata”, de Sophia de Mello Breyner – 7.º e 8.º anos	39
1.3. Leitura do conto <i>A Perfeição</i> , de Eça de Queirós – 9.º ano	58
2. COMPETÊNCIAS DE LEITURA E DE CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA	
2.1. Leitura do conto <i>A Saga</i> de Sophia de Mello Breyner – 8.º ano	74
2.2. Leitura da crónica “O elixir da juventude” de Paula Moura Pinheiro – 10.º ano	95
3. COMPETÊNCIA DE ESCRITA	
3.1. Análise de produção de apreciação crítica de alunos do 10.º ano	125
3.2. Análise de produções escritas de alunos do 11.º ano	138
4. COMPETÊNCIA DE ORALIDADE	
4.1. Debate sobre a <i>Violência escolar</i> , dinamizado pelo professor – 8.º ano	150
4.2. Interação verbal e exposição oral com supervisão do professor – 11.º ano	157
III – CONCLUSÕES FINAIS	
Síntese	165

INTRODUÇÃO

Este trabalho corresponde ao primeiro documento produzido no âmbito da intervenção didáctica monitorizada durante o ano lectivo 2007-2008, no quadro do projecto Investigação e Ensino da Língua Portuguesa (IELP).

A intervenção didáctica monitorizada foi levada a efeito nos três ciclos de ensino, em diferentes anos de escolaridade, com incidência nas competências essenciais da Língua Portuguesa/Português: leitura, funcionamento da língua, escrita, oralidade. Dos planos de intervenção faziam parte: diagnóstico, planos de aula e materiais e pós-teste.

O primeiro documento de trabalho que agora se apresenta diz respeito à análise das respostas dos alunos às questões do teste prévio (diagnóstico), que inclui a descrição de indicadores avaliativos e o comentário. Essa análise teve por objectivo principal a identificação das dificuldades, como forma de estabelecer orientações específicas para o delineamento da intervenção didáctica. Acresce a este objectivo o de dar a conhecer as conclusões a que chegaram as equipas oficiais que conduziram o trabalho.

Este documento está organizado em nove secções, correspondendo cada uma delas ao trabalho do grupo oficial responsável por um estudo integrado no respectivo desenho metodológico, publicado na plataforma *moodle* da DGIDC (em <http://moodle.dgicd.min-edu.pt>). Cada uma das secções está organizada do seguinte modo: apresentação do diagnóstico, pergunta em foco, resposta esperada, exemplo de resposta do aluno, descrição e comentário. No final de cada uma das secções, existe uma síntese das dificuldades diagnosticadas por meio da análise das produções dos alunos.

Na secção 1, apresenta-se o trabalho relativo ao estudo para o 6.º ano de escolaridade, realizado na Escola Básica 2, 3 de Paredes. A análise do diagnóstico reporta-se a um universo de respostas de 55 alunos, correspondente a duas turmas do 6º ano. O estudo corresponde a um plano de intervenção para o trabalho didáctico no domínio da leitura – compreensão/interpretação de texto narrativo. As questões do teste prévio foram elaboradas tendo em conta a obra *As Naus de Verde Pinho*, de Manuel Alegre. A análise aqui apresentada foi desenvolvida por Graciete Moutinho, Laura Guimarães e Purificação Silvano.

Na secção 2, inclui-se o trabalho correspondente ao estudo realizado nos 7.º e 8.º anos de escolaridade realizado em diferentes escolas – Escola Secundária de Paredes, Escola Secundária de Valongo e Escola Secundária de Vilela – num total de 42 alunos, que contempla um plano de intervenção orientado para o trabalho didáctico no domínio da leitura –

compreensão/interpretação do texto poético. A análise que se apresenta foi realizada por Conceição Monteiro Neto e Susana Nunes.

Na secção 3, inclui-se a análise elaborada por Rosa Maria Amaral e Manuela Cunha ao universo de alunos de 9.º ano de escolaridade que participou no projecto de intervenção monitorizada em sequências didácticas relacionadas com a compreensão/interpretação d' *Os Lusíadas* de Luís de Camões.

Na secção 4, o trabalho apresentado diz respeito ao estudo realizado para o plano de intervenção orientada para a qualificação da compreensão/interpretação de texto descritivo a partir do conhecimento explícito da língua, no 8.º ano de escolaridade. Este plano de intervenção foi implementado na Escola Secundária de Paredes (130 alunos) e a análise do diagnóstico foi realizada por Margarida Andrade, Virgínia Correia, Josefina Ribeiro, Paula Dantes e Dulce Neves, com o apoio de António Leal para a componente linguística.

Na secção 5, apresenta-se o trabalho relativo ao 10.º ano de escolaridade, com incidência na leitura – compreensão/interpretação de textos apreciativos em articulação com o conhecimento explícito da língua – e no desenvolvimento da consciência metatextual/metadiscursiva. Este estudo foi realizado na Escola Secundária de Vilela, tendo participado três turmas, num total de 52 alunos. A descrição das respostas dos alunos que aqui se apresenta foi realizada por Sónia Rodrigues.

Na secção 6, apresenta-se o resultado da análise do diagnóstico correspondente ao estudo sobre a produção escrita de uma apreciação crítica, realizada por alunos do 10.º ano de escolaridade. Os dados foram recolhidos por Sónia Rodrigues, Susana Nunes e Teresa Vasconcelos em três turmas, englobando um total de 56 alunos. O trabalho descrito nesta secção teve como objectivo avaliar o perfil do aluno no que diz respeito ao seu desempenho como leitor e como escrevente no início do Ensino Secundário. As produções textuais dos alunos foram descritas tendo em conta os níveis de proficiência previstos no final do Ensino Básico.

Na secção 7, é apresentado o trabalho de análise das respostas dos alunos ao teste prévio, integrado no plano de intervenção implementado em turmas do 11.º ano de escolaridade de duas escolas – Escola Secundária de Paredes e Escola Secundária de Valongo – num total de 82 alunos. O plano de intervenção referido visa o estudo da leitura e da escrita ao serviço da compreensão da obra literária no Ensino Secundário, concretamente a partir d' *Os Maias*, de Eça de Queirós. A análise dos dados recolhidos foi realizada por Fátima Miranda, Manuel Vieira e Olga Brochado.

Na secção 8, inclui-se o resultado da análise das produções orais dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico realizadas no âmbito do plano de intervenção didáctica no domínio da oralidade, mais concretamente na modalidade debate. Este plano foi implementado em turmas do 8.º ano de escolaridade (49 alunos), na Escola Básica 2, 3 de Lamações, Braga. A análise que aqui se apresenta foi realizada por Joaquim Cracel, Francisco Manuel Silva, João José Silva e Orlando Martins.

Na secção 9, apresentam-se dados do estudo efectuado no domínio da expressão oral e levado a cabo em duas turmas de 11.º ano de escolaridade da Escola Secundária de Vila Verde. Os dados apresentados contemplam dois exercícios de expressão oral: o primeiro diz respeito à exposição oral individual, planeada e agendada com alguma antecedência; o segundo relaciona-se com a interacção oral, particularmente com o subgénero da discussão. Os dados relativos à discussão foram recolhidos em duas turmas de 11.º ano de escolaridade. Em relação à exposição individual, os dados foram recolhidos em três turmas de 10.º ano, por Maria José Carvalho, e em sete turmas de 11.ºano, por Ana Paula Matos, Custódio Braga, Maria da Graça Peixoto e por outros professores da escola que colaboraram no projecto.

Sónia Valente Rodrigues
(coordenadora no terreno)
Escola Secundária de Vilela,
5 de Novembro de 2008

SECÇÃO 1

1. COMPETÊNCIA DE LEITURA

Teste prévio à intervenção didáctica no domínio da leitura no 2.º ciclo do Ensino Básico - 6.º ano

Escola Básica 2, 3 de Paredes

Análise crítica das respostas dos alunos relativamente a perguntas sobre a compreensão de texto narrativo, com exemplos e comentários

Purificação Silvano
Graciete Moutinho
Laura Guimarães

DESCRIÇÃO DAS CONDIÇÕES DE APLICAÇÃO DO TESTE

Problema focalizado e questão de investigação-acção

O presente estudo incide sobre o problema da compreensão/interpretação da obra *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres. Este problema é analisado mediante as seguintes questões de investigação:

1. Como é que a leitura da obra *Ulisses* se pode traduzir numa compreensão e interpretação mais eficaz?

- Os conceitos «viagem», «herói» e «monstro» (que fazem parte do universo imaginativo dos alunos do 2.º ciclo), se explorados metaforicamente, promovem a compreensão-interpretação de *Ulisses* de Maria Alberta Menéres?

2. A leitura de *Ulisses* baseada na exploração dos conceitos «viagem», «herói» e «monstro» incentiva a leitura de outras obras clássicas de forma espontânea?

Universo de alunos participantes

O universo de participantes neste estudo é constituído por cinquenta e cinco alunos de duas turmas do 6.º ano.

Teste prévio

1. Depois de teres lido *As Naus de Verde Pinho*, de Manuel Alegre, assinala com uma cruz (X), se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F):

	V	F
1. Bartolomeu Dias partiu à descoberta de novos mundos.		
2. A decisão de partir demonstra egoísmo e vaidade por parte do herói.		
3. Ao enfrentar os “monstros marítimos”, esse marinheiro revela grande coragem e determinação.		
4. O <i>Perna de Pau</i> pode ser considerado um herói.		
5. As naus e as caravelas tinham seguro contra todos os riscos.		
6. Bartolomeu Dias era “o grande Capitão” por mostrar força de vontade, fé e capacidade de liderança.		
7. Os poderes dos monstros estão ao serviço da Paz e da Justiça.		
8. As façanhas do Grande Capitão ficaram para sempre na História de Portugal.		
9. Escrever um texto também pode ser uma “viagem” extraordinária ao universo das palavras.		

2. Atenta nos seguintes versos:

“De um lado o chão e a raiz
Do outro o mar e o seu cântico”

2.1. Neste excerto exprime-se a ideia de existirem dois lugares muito queridos para o herói. Qual deles seguiu? Porquê?

2.2. Indica a que **classe** pertencem as seguintes palavras: “chão”, “raiz”, “mar” e “cântico”.

3. Durante a longa viagem de Bartolomeu Dias, “medos e gigantes” vão surgir no mar desconhecido. Como é que a figura do velho Perna de Pau contribui para que Bartolomeu Dias seja considerado um herói?

4. Liga, através de uma seta, os adjectivos da coluna A às características psicológicas de Bartolomeu Dias.

Bartolomeu Dias

Coluna A

- valente
- amoroso
- ousado
- destemido

5. Das **situações** que se seguem identifica as que são protagonizadas pelo **monstro** Perna de Pau e aquelas que são realizadas pelo **herói**, Bartolomeu Dias.

“Seja a bem ou seja a mal
eu juro que hei-de passar” _____

“Venci ventos ventanias
também tu te vais calar.” _____

“- Vereis a água a ferver.” _____

“ – Se navegares mais um dia
outros monstros há-de achar” _____

“ Eu sou dono do mar alto
E não vais passar adiante.” _____

“Tu és só uma visão
um cabo de fantasia
não metes medo nenhum.” _____

6. Identifica o recurso expressivo presente no verso: “naus como cascas de noz”.

6.1. Justifica a tua resposta.

7. Na última estrofe do poema *As Naus de Verde Pinho* pode ler-se:

“ e uma nau de verde pinho
que te leva além de ti.”

Este excerto sugere que o herói realiza uma viagem muito especial. Explica por palavras tuas o sentido dos versos transcritos.

1. Depois de teres lido **As Naus de Verde Pinho**, de Manuel Alegre, assinala com uma cruz (X), se as afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F):

	V	F
1. Bartolomeu Dias partiu à descoberta de novos mundos.		
2. A decisão de partir demonstra egoísmo e vaidade por parte do herói.		
3. Ao enfrentar os “monstros marítimos”, esse marinheiro revela grande coragem e determinação.		
4. O <i>Perna de Pau</i> pode ser considerado um herói.		
5. As naus e as caravelas tinham seguro contra todos os riscos.		
6. Bartolomeu Dias era “o grande Capitão” por mostrar força de vontade, fé e capacidade de liderança.		
7. Os poderes dos monstros estão ao serviço da Paz e da Justiça.		
8. As façanhas do Grande Capitão ficaram para sempre na História de Portugal.		
9. Escrever um texto também pode ser uma “viagem” extraordinária ao universo das palavras.		

Resposta esperada

A resposta implica conhecimento relacionado com diferentes dimensões:

- compreensão do sentido global do texto;
- avaliação da dimensão heróica da personagem principal;
- activação do conhecimento relativo aos conceitos de «herói», de «monstro» e de «viagem» para compreensão dos acontecimentos narrados.

Respostas dos alunos

1. Bartolomeu Dias partiu à descoberta de novos mundos. (Verdadeira) Afirmação verdadeira - 46 Afirmação falsa – 9
2. A decisão de partir demonstra egoísmo e vaidade por parte do herói. (Falsa) Afirmação verdadeira - 1 Afirmação falsa - 54
3. Ao enfrentar os “monstros marítimos”, esse marinheiro revela grande coragem e determinação. (Verdadeira) Afirmação verdadeira - 54 Afirmação falsa - 1
4. O <i>Perna de Pau</i> pode ser considerado um herói. (Falsa) Afirmação verdadeira - 2 Afirmação falsa – 53
5. As naus e as caravelas tinham seguro contra todos os riscos. (Falsa) Afirmação verdadeira - 5 Afirmação falsa – 49 Não respondeu – 1
6. Bartolomeu Dias era “o grande Capitão” por mostrar força de vontade, fé e capacidade de liderança. (Verdadeira) Afirmação verdadeira - 55 Afirmação falsa - 0
7. Os poderes dos monstros estão ao serviço da Paz e da Justiça. (Falsa)

Afirmção verdadeira - 0 Afirmção falsa - 55
8. As façanhas do Grande Capitão ficaram para sempre na História de Portugal. (Verdadeira) Afirmção verdadeira - 50 Afirmção falsa – 4 Não respondeu - 1
9. Escrever um texto também pode ser uma “viagem” extraordinária ao universo das palavras. (Verdadeira) Afirmção verdadeira - 50 Afirmção falsa – 4 Não respondeu - 1

QUADRO 1 – Respostas correctas e incorrectas

Descrição

As respostas correspondem a uma classificação correcta das afirmações como verdadeiras e falsas numa percentagem significativa (uma média de 94%).

Comentário

As respostas revelam compreensão global da obra e domínio dos conceitos de “herói”, de “monstro” e de “viagem”, mas evidenciam algumas dificuldades na realização de inferências e na compreensão do uso metafórico de certos conceitos, como os de “conquistar novos mundos” (1) e de “viagem” (9), por exemplo.

2. Atenta nos seguintes versos:

“De um lado o chão e a raiz
Do outro o mar e o seu cântico”

2.1. Neste excerto exprime-se a ideia de existirem dois lugares muito queridos para o herói. Qual deles seguiu? Porquê?

Resposta esperada

A resposta incide sobre o conhecimento relativo a uma opção assumida pelo herói e às razões que a fundamentam e que remetem para o conceito de herói. A explicação do aluno deverá conter:

- a indicação das razões (conteúdo);
- a ligação causal entre as razões e a opção do herói verbalizada por estruturas linguísticas indicativas de causalidade ou a ligação de finalidade entre a opção do herói e o que ele pretendia alcançar (forma).

A resposta deverá caracterizar-se pela organização e correcção linguística.

Respostas dos alunos – Grupo 1

O lugar que ele escolheu foi o mar, porque queria descobrir outras terras, outros caminhos, sem ser por terra e ser um herói por passar pelas tempestades mais perigosas.

QUADRO 2 - Resposta correcta - Identificação da opção do herói e de duas razões (descoberta de novos mundos e reconhecimento como herói)

Descrição

Em termos de conteúdo, 1,8% dos alunos responde identificando a opção do herói (o mar) e duas das razões para essa opção, neste caso a descoberta/ conquista de novos mundos e o reconhecimento como herói.

No que diz respeito à forma, a resposta revela, de um modo geral, correcção linguística. A explicação dada para a opção do herói recorre a uma oração subordinada causal.

Comentário

A resposta revela compreensão global da obra e capacidade de realizar inferências a partir do conhecimento intratextual e extratextual e evidencia, em termos gerais, correcção linguística.

Respostas dos alunos – Grupo 2

Subgrupo I	Ele seguiu o mar, para descobrir novas coisas e obter glória e honra.
Subgrupo II	O herói seguiu o mar, porque queria descobrir novos mundos e Ter glória.

QUADRO 3 - Respostas correctas - Identificação da opção do herói e de duas razões (descoberta de novos mundos e obtenção de glória)

Descrição

Em termos de conteúdo, 3,6% dos alunos identifica a opção do herói (o mar) e duas das razões para essa opção, neste caso a descoberta/ conquista de novos mundos e a obtenção de glória.

No que diz respeito à forma, 50% destas respostas apresenta um erro de representação gráfica (subgrupo II).

A explicação dada para a opção do herói recorre a dois tipos de estruturas linguísticas: oração subordinada final (subgrupo I) e oração subordinada causal (subgrupo II).

Comentário

As respostas revelam compreensão global da obra e capacidade de realizar inferências a partir do conhecimento intratextual e extratextual e evidenciam, de um modo geral, correcção linguística.

Respostas dos alunos – Grupo 3

Ele seguiu o oceano, porque queria alcançar e passar o cabo mau e Ter glória.

QUADRO 4 - Resposta correcta - Identificação da opção do herói e de duas razões (passagem do Cabo das Tormentas e obtenção de glória)

Descrição

Em termos de conteúdo, 1,8% dos alunos identifica a opção do herói (o mar) e duas das razões para essa opção, neste caso a passagem do Cabo das Tormentas e a obtenção de glória.

No que diz respeito à forma, a resposta apresenta um erro de representação gráfica.

Na explicação dada para a opção do herói, recorre-se a uma oração subordinada causal.

Comentário

As respostas revelam compreensão global da obra e capacidade de realizar inferências a partir do conhecimento intratextual e extratextual e evidenciam correcção linguística.

Respostas dos alunos – Grupo 4

Seguiu o mar, porque o mar tinha mais aventuras. e podesse ser um herói valente.
--

QUADRO 5 - Resposta parcialmente correcta; Conteúdo correcto - Identificação da opção do herói e de duas razões (o gosto pela aventura e o desejo de reconhecimento como herói); Forma – parcialmente correcta

Descrição

Em termos de conteúdo, 1,8% dos alunos identifica a opção do herói (o mar) e duas das razões para essa opção, neste caso o gosto pela aventura e desejo de reconhecimento como herói.

No que diz respeito à forma, a resposta apresenta erros sintáticos, de pontuação e de ortografia.

Na explicação dada para a opção do herói, recorre-se a uma oração subordinada causal.

Comentário

A resposta revela compreensão global da obra e capacidade de realizar inferências a partir do conhecimento intratextual e extratextual. Ao nível da correcção linguística, evidencia dificuldades na estruturação frásica e na ortografia.

Respostas dos alunos – Grupo 5

Subgrupo I	O herói seguiu o mar porque queria descobrir novos mundos. Ele seguiu o caminho do mar e o seu cântico porque ele queria encontrar novas terras. O herói seguiu pelo mar porque queria descobrir muitas mais coisas.
Subgrupo II	A. O herói seguiu: “Do outro o mar e o seu cântico”. Porque estava determinado a descobrir outras zonas do mundo por mar. Ele seguiu o mar. Porque queria encontrar novos mundos. Ele seguiu o lado “ o mar e o seu cântico”. Porque é um grande marinheiro e andava á procura de novas terras.
	B. Preferiu o outro lado do mar e o seu cântico, porque queria encontrar novos países. Seguiu “o mar e o seu cântico” porque queria descobrir mundos novos. Seguiu o mar e o seu cântico porque queria partir à descoberta de novos lugares. Seguiu para o mar porque queria ir à descoberta de novos mundos. Seguiu pelo mar, porque ele achou que para o mar iria encontrar mundos melhores e muitas terras desconhecidas.
	C. Do outro o mar e o seu cântico. Porque, esta história fala que o herói partiu à descoberta de novos mundos. Do outro o mar e o seu cântico”. Ele escolheu esta frase porque queria descobrir mais países.
Subgrupo III	O herói seguiu o lado do mar, em busca de novas terras.
Subgrupo IV	Ele seguiu o mar para descobrir novas terras.

QUADRO 6 - Respostas parcialmente correctas: Identificação da opção do herói e de uma razão (descoberta de novos mundos)

Descrição

Em termos de conteúdo, 27,3% dos alunos identifica a opção do herói (o mar) e uma das razões para essa opção, neste caso a conquista/ descoberta de novos mundos.

No que diz respeito à forma, 80% destas respostas (subgrupo II) caracteriza-se pela ausência de uma estrutura sintáctica e semântica correcta devido:

- a) à redacção da oração causal como frase e não como oração subordinada (A);
- b) à omissão do sujeito (B);
- c) à ausência de uma relação de predicação na primeira parte da resposta (omissão do sujeito e de parte do predicado) (C).

Algumas respostas revelam ainda erros ortográficos e de representação gráfica.

Na explicação dada para a opção do herói, recorre-se a três tipos de estruturas linguísticas: oração subordinada causal (subgrupos I e II), oração subordinada final (subgrupo IV) e um grupo preposicional (subgrupo III).

Comentário

As respostas revelam uma razoável compreensão global da obra e alguma capacidade de realizar inferências a partir do conhecimento intratextual e extratextual. No que diz respeito à correcção linguística, as respostas denotam algumas dificuldades de expressão escrita.

Respostas dos alunos – Grupo 6

Subgrupo I	Ele seguiu o mar e o seu cântico para descobrir novos países em nome de Portugal.
Subgrupo II	A. Ele seguiu o caminho mais difícil O caminho onde nenhum homem teria ido. Ele desejava conhecer novos mundos, novos povos e com esta viagem ajudaria Portugal.
	B. O herói seguiu o mar, porque queria levar o nome “Portugal” a outros países, queria descobrir outras terras.

QUADRO 7 - Respostas parcialmente correctas
(Identificação da opção do herói e de uma razão (busca de glória para Portugal)

Descrição

Em termos de conteúdo, 7,3% dos alunos identifica a opção do herói (o mar) e uma das razões para essa opção, neste caso a conquista/ descoberta de novos mundos em nome de Portugal.

No que diz respeito à forma, 75% destas respostas (subgrupo II) caracteriza-se pela falta de correcção linguística ao nível da pontuação (A) e da ortografia (B).

Na explicação dada para a opção do herói, recorre-se a três tipos de estruturas linguísticas: oração subordinada final (subgrupo I), sequência de frases sem elemento de ligação entre elas (subgrupo II, A) e oração subordinada causal (subgrupo II, B).

Comentário

As respostas revelam uma razoável compreensão global da obra e alguma capacidade de realizar inferências a partir do conhecimento intratextual e extratextual. No que diz respeito à correcção linguística, as respostas denotam algumas dificuldades de expressão escrita.

Respostas dos alunos – Grupo 7

Subgrupo I	O Bartolomeu Dias seguiu o mar e o seu cântico para viajar e passar o cabo.
Subgrupo II	A. O herói escolheu o mar e o seu cântico porque estava determinado a passar o Cabo das tormentas.
	B. O herói seguiu: Do outro o mar e o seu cântico. Porque queria dobrar o Cabo da Boa Esperança.
	C. O herói seguiu o mar, porque queria passar o cabo mau. O Bartolomeu Dias seguiu o verso seguinte “do outro o mar e o seu cântico” porque afinal ele queria passar o Cabo da boa esperança. Bartolomeu Dias seguiu por “ Do outro o mar e o seu cântico” porque Bartolomeu Dias queria passar o cabo da boa Esperança e só se pode passar o cabo por mar.

QUADRO 8 - Respostas parcialmente correctas: Identificação da opção do herói e de uma razão (passagem do Cabo das Tormentas)

Descrição

Em termos de conteúdo, 12,7% dos alunos identifica a opção do herói (o mar) e uma das razões para essa opção, neste caso a passagem do Cabo das Tormentas.

No que diz respeito à forma, 85,7% destas respostas (Grupo II) revela falhas de organização e correcção linguística em diferentes domínios:

- a) representação gráfica (A, B, C);
- b) sintáctico (B);
- c) semântico (C).

Na explicação dada para a opção do herói, recorre-se a dois tipos de estruturas linguísticas: oração subordinada final (subgrupo I) e oração subordinada causal (subgrupo II).

Comentário

As respostas revelam uma razoável compreensão global da obra e alguma capacidade de realizar inferências a partir do conhecimento intratextual e extratextual. No que diz respeito à correcção linguística, as respostas denotam algumas dificuldades de expressão escrita.

Respostas dos alunos – Grupo 8

Ele seguiu pelo mar, porque ele gostava de conhecer terras novas.

QUADRO 9 - Resposta parcialmente correcta: Identificação da opção do herói e de uma razão (gosto pela aventura)

Descrição

Em termos de conteúdo, 1,8% das respostas identifica a opção do herói (o mar) e uma das razões para essa opção, neste caso o gosto pela aventura e a atracção pelo desconhecido.

No que diz respeito à forma, a resposta apresenta correcção e organização linguística. A explicação dada para a opção do herói recorre a uma oração subordinada causal.

Comentário

As respostas revelam uma razoável compreensão global da obra e alguma capacidade de realizar inferências a partir do conhecimento intratextual e extratextual. No que diz respeito à correcção linguística, a resposta denota domínio da expressão escrita.

Respostas dos alunos – Grupo 9

O marinheiro escolheu o “Do outro o mar com o seu cântico” para descobrir novas terras e descobrir se os monstros existem ou não.

QUADRO 10 - Resposta parcialmente correcta: Identificação da opção do herói e de uma razão (a descoberta de novos mundos)

Descrição

Em termos de conteúdo, 1,8% das respostas identifica a opção do herói (o mar) e uma das razões para essa opção, neste caso o desejo de descoberta de novos mundos. O aluno apresenta uma segunda razão para a opção do herói, que está incorrecta.

No que diz respeito à forma, a resposta apresenta erros sintácticos e semânticos. A explicação dada para a opção do herói recorre a uma oração subordinada final.

Comentário

As respostas revelam uma razoável compreensão global da obra e alguma capacidade de realizar inferências a partir do conhecimento intratextual e extratextual. No que diz respeito à correcção linguística, a resposta não denota domínio da expressão escrita.

Respostas dos alunos – Grupo 10

Ele Segiu o mar porque preferiu navegar por lá e encarar todos os bens e todos os males.
Ele segiu o do mar porque é mais rapido viajar por mar.
Seguiu o mar, porque em primeiro ia numa caravela, e a partir do mar é que se chega a outras terras.
Seguiu “ Do outro o mar e o seu cântico”. Porque era mais rápido e mais fácil ir por mar.
Seguiu o mar e o cântico pois foi porque conseguiu dobrar o cabo das tormentas.
Seguiu:Do outro mar e o seu cântico, porque ele queria descobrir o caminho marítimo para a Índia.
Seguiu o caminho marítimo porque queria descobrir o trajecto do mar até à Índia.

QUADRO 11 - Respostas parcialmente correctas (Identificação da opção do herói)

Descrição

Em termos de conteúdo, 12,7% das respostas identifica a opção do herói, mas as razões apresentadas para a opção do herói estão incorrectas.

No que diz respeito à forma, todas as respostas revelam incorrecções de ordem sintáctica, semântica e de representação gráfica.

A explicação dada para a opção do herói recorre a uma oração subordinada causal.

Comentário

As respostas revelam ausência da compreensão global da obra e incapacidade de realizar inferências a partir do conhecimento intratextual e extratextual. No que diz respeito à correcção linguística, as respostas denotam algumas dificuldades de expressão escrita.

Respostas dos alunos – Grupo 11

Seguiu “Do outro o mar e o seu cântico” porque foi pelo mar.
Ele escolheu o 2º “Do outro o mar e o seu cântico”. Porque ele foi para o mar.

QUADRO 12 - Respostas parcialmente correctas (Identificação da opção do herói)

Descrição

Em termos de conteúdo, 3,6% das respostas identifica a opção do herói, mas as razões apresentadas para essa opção estão incorrectas. Os alunos apresentam uma explicação para a resposta dada por eles, isto é, para o acto de fala expresso na primeira parte da resposta.

No que diz respeito à forma, as respostas revelam incorrecções de ordem sintáctica, semântica e de representação gráfica.

A explicação dada para a opção do herói recorre a uma oração subordinada causal.

Comentário

As respostas revelam incapacidade de interpretação da questão colocada. No que diz respeito à correcção linguística, as respostas denotam algumas dificuldades de expressão escrita.

Respostas dos alunos – Grupo 12

Subgrupo I	O Bartolomeu Dias escolheu o mar e o seu cântico.
Subgrupo II	A. Ele seguiu o “Do outro o mar e o seu cântico”. O lugar que ele seguiu foi o lado do mar. B. Seguiu “Do outro lado o mar o seu cântico. Portugal e o Oceano. Seguiu o Oceano

QUADRO 13 - Respostas parcialmente correctas (Identificação da opção do herói)

Descrição

Em termos de conteúdo, 9% das respostas identifica a opção do herói, mas as razões apresentadas para a opção do herói não são apresentadas.

No que diz respeito à forma, 80% destas respostas revela incorrecções de ordem semântica (A), sintáctica e de representação gráfica (B).

Comentário

As respostas revelam ausência da compreensão global da obra e incapacidade de realizar inferências a partir do conhecimento intratextual e extratextual. No que diz respeito à correcção linguística, as respostas denotam algumas dificuldades de expressão escrita.

Respostas dos alunos – Grupo 13

Ele seguiu Para a Índia porque tinha força de vontade.
Quem o seguiu foi Vasco da Gama para tentar encontrar novas terras.

QUADRO 14 - Respostas incorrectas

Descrição

Em termos de conteúdo, as respostas não contêm a informação correcta.

No que diz respeito à forma, apenas a primeira resposta apresenta erros de representação gráfica.

Comentário

As respostas revelam ausência da compreensão global da obra, incapacidade de realizar inferências a partir do conhecimento intratextual e extratextual e de interpretar a questão colocada. No que diz respeito à correcção linguística, as respostas denotam algumas dificuldades de expressão escrita.

Comentário final

A maioria das respostas (85,5%) identifica de forma correcta a opção seguida pelo herói, mas falha na referência à totalidade das razões subjacentes a essa decisão. A maioria dos alunos (80%) nomeia apenas uma razão e uma percentagem mínima dos alunos (9%) duas razões. Os alunos revelam dificuldades na fundamentação das suas respostas, optando por referir apenas uma ou duas razões.

No domínio da correcção linguística, uma parte significativa dos alunos (71,4%) revela dificuldades na estruturação sintáctica e semântica das frases e problemas ao nível da representação gráfica.

11% dos alunos não apresenta qualquer tipo de resposta à questão, o que mostra que há uma percentagem de discentes, que não se deve ignorar, que aparentemente revela grandes falhas na compreensão do texto.

2.2. Indica a que classe pertencem as seguintes palavras: “chão”, “raiz”, “mar” e “cântico”.

Resposta esperada

A resposta incide sobre o conhecimento explícito da língua no domínio da classe de palavras.

Respostas dos alunos

Classe de palavras	Número de respostas
Nomes/ Nomes comuns	43
Comuns	3
Adjectivos	3
Pronomes	1
Determinantes	1
Palavras	1
Não responde	3

QUADRO 15 - Respostas correctas e incorrectas

Descrição

A maioria das respostas (78,2%) identificou de forma correcta a classe de palavras.

Comentário

As respostas revelam conhecimento metalinguístico no domínio da classe dos nomes.

3. Durante a longa viagem de Bartolomeu Dias, “medos e gigantes” vão surgir no mar desconhecido. Como é que a figura do velho Perna de Pau contribui para que Bartolomeu Dias seja considerado um herói?

Resposta esperada

A resposta implica o conhecimento dos conceitos de herói e de monstro. A resposta deverá incluir:

- a identificação do Perna de Pau como monstro;
- a descrição do papel do Perna de Pau na construção do herói Bartolomeu Dias.

Quanto à forma, a resposta deve ser estruturada com correcção e organização linguística, recorrendo, por exemplo, a frases complexas com orações causais.

Respostas dos alunos – Grupo 1

1. A figura do velho Perna de Pau contribuiu para que Bartolomeu Dias acreditasse mais em si e tentar fazer ver o perna de Pau que ele conseguia.
2. Porque o velho Perna de Pau era um monstro e o Bartolomeu Dias conseguiu passá-lo.
3. Porque o perna de Pau só queria assustar o Bartolomeu mas ele não se deixou levar por ele e então mostrou-se como um herói.
4. A figura do velho perna de pau contribui para que Bartolomeu Dias fosse um herói foi que lhe disse varias coisas como que ele não fosse um herói foi que lhe disse varias coisas como que ele não ia passar mas ele nunca cedeu.
5. Foi através do Perna de Pau contribui para que o herói conseguiu mostrar as suas capacidades. Não teve medo, teve coragem e determinação. É precisamente isso que o distingue dos outros marinheiros.
6. Porque o perna de pau era um vilão e tentou “assustar o Bartolomeu Dias conseguiu enfrentalo e fez-se assim um heroi. (2X)
7. o velho Perna de Pau contribui para que ele seja herói porque diz que no mar à muitos monstros e gigantes e mesmo assim Bartolome Dias não desiste.
8. A figura do velho Perna de Pau contribui para que Bartolomeu Dias seja considerado um herói porque foi ele que o matou.
9. Porque o Perna de Pau dizia coisas para aterrorizar Bartolomeu Dias e ele passou todos.
10. Contribuiu pois mostrou que era forte e tentando assustar ou ameaçar Bartolomeu Dias e este nunca sedeu.
11. A figura do Velho Perna de Pau contribui, porque o Perna de Pau é um capitão mau e o Bartolomeu Dias conseguiu vencê-lo

QUADRO 16 - Respostas parcialmente correctas (conteúdo – correcto; forma – com erros)

Descrição

21,8% das respostas corresponde à questão colocada porque estabelecem a relação entre as personagens Perna de Pau e Bartolomeu Dias e identificam as consequências do comportamento do monstro na construção do herói.

Todas as respostas têm incorrecções linguísticas de natureza variada: sintáctica, semântica, ortográfica e de pontuação.

Comentário

Os alunos revelam capacidade de inferir em que medida as acções e as características do monstro permitem heroificar a personagem Bartolomeu Dias. Contudo, os alunos mostram dificuldades na correcção e organização linguística, provavelmente derivadas, em parte, da maior complexidade da resposta em termos de conteúdo.

Respostas dos alunos – Grupo 2

subgrupo I	Ele era o monstro do mar.
subgrupo II	A. A figura do velho Perna de Pau era muito assustadora, no meio de um nevoeiro. (2X) Perna de pau não queria que Bartolomeu Dias descobri-se outros país, por isso aterrorizava-o.
	B. Porque o velho perna de Pau era um gigante. Porque o Perna de Pau só queria assustar o Bartolomeu Dias. Porque o velho Perna de Pau era mau assustava o Bartolomeu Dias e transformando-se num gigante e fazendo coisas para o aterrorizar. Porque ele disse que quem passa-se ali arderia no inferno e morreria. Porque o Perna de Pau “fez-lhe a vida negra” chamando monstros e outras figuras de fantasia A figura do velho Perna de pau era um monstro pernetta e maneta, lançava maldições e numa parte da história até ficou gigante.
	C. A velha figura do Perna de Pau contribui dizendo as más profecias que o mar tinha O velho Perna de Pau contribuiu transformando-se em gigante.

QUADRO 17 - Respostas parcialmente correctas

Descrição

21,8% dos alunos responde parcialmente à questão colocada porque as suas respostas incidem apenas sobre a figura e características do Perna de Pau.

Neste grupo, a maioria das respostas (91,6%) (subgrupo II) apresenta incorrecções linguísticas de natureza variada: sintáctica (B), semântica (B, C), ortográfica (A, B) e de pontuação (C).

Comentário

Os alunos não revelam capacidade de inferir em que medida as acções e características do monstro permitem heroificar a personagem Bartolomeu Dias. As dificuldades na correcção e organização linguística são evidentes na ortografia e na construção da frase complexa (ausência da oração subordinante em muitas frases iniciadas pela conjunção causal “porque”).

Respostas dos alunos – Grupo 3

Subgrupo I	O Bartolomeu Dias disse que ele não existia e que era só um fruto da sua imaginação.
Subgrupo II	A. O velho Perna de Pau contribui para que Bartolomeu Dias seja considerado herói porque Bartolomeu Dias demonstrou a sua valentia e corajem ao Perna de Pau. O velho Perna de Pau contribui para que Bartolomeu Dias fosse considerado um herói

	<p>porque demonstrou valentia, coragem e determinação, contra o monstro. A figura do velho Perna de Pau contribui para que Bartolomeu seja considerado um herói porque Bartolomeu é uma pessoa que não mostra medo e era uma pessoa corajosa. Ele contribuiu porque foi mais um “monstro” que ele conseguiu atravessar. Bartolomeu dias não acreditou no perna de pau e seguiu em frente para continuar a seguilo</p>
	<p>B. Contribuiu porque fez com que Bartolomeu Dias mostra-se a sua coragem ao enfrentá-lo . Contribuiu para que brtolomeu Dias seja considerado heroi porque mostrou coragem e valentia. Contribui, porque o Bartolomeu Dias enfrentou-o. O velha perna de pau contribui para que Bartolomeu Dias ser um herói quando este o enfrentou. (2X) Porque Bartolomeu Dias enfrentou o velho Perna de Pau. Porque Bartolomeu Dias lutou com o velho Perna de Pau. Porque Bartolomeu Dias quando Perna de Pau se transformou em monstro marítimo conseguiu infrentá-lo e também nunca lhe deu ouvidos do que o monstro dizia para ele voltar para trás. Sim.Porque conseguiu passar os 2 medos e os gigantes. Porque o velho Perna de Pau tinha morrido e Bartolomeu dias Batalhou contra um fantasma o Perna de Pau. Porque Bartolomeu dias enfrentou o Perna de Pau sem receio de qualquer coisa. Porque o Bartolomeu conseguiu enfrentar os monstros da sua imaginação. Pois, como ele queria seguir em frente, para o seu destino, teve coragem para enfrentar o monstro Perna de Pau .</p>
	<p>C. Bartolomeu afastou todos os mostros e o perna de Pau foi um deles. O velho Perna de Pau contribui para que Bartolomeu Dias fosse um herói, dizendo só que o grande capitão iria Ter muitas surpresas pelo caminho como monstro. Disse que durante a viagemterá uns mostros maus, para eleter medo e voltar para a terra dele.</p>

QUADRO 18 - Respostas parcialmente correctas

Descrição

40% dos alunos responde parcialmente à questão colocada porque as suas respostas incidem apenas sobre as qualidades do herói na luta contra o monstro, não estabelecendo a relação entre as características do monstro e as do herói.

Neste grupo, a maioria das respostas (95,5%) (subgrupo II) demonstra dificuldades na correcção e organização linguística nos domínios:

- a) semântico (concordância dos tempos gramaticais, por exemplo) (A);
- b) sintáctico (B);
- c) ortográfico (A, C).

Comentário

Os alunos não revelam capacidade de inferir em que medida as acções e características do monstro permitem heroificar a personagem Bartolomeu Dias. As dificuldades na correcção e organização linguística surgem na construção das frases e na ortografia.

Respostas dos alunos – Grupo 4

Não.
De um grande motro imaginário.
O velho Perna de Pau não contribuiu nada apenas tentava assustar Bartolomeu Dias.
Mal.
O perna de pau é mais e o Bartolomeu Dias é um herói porque o herói é o que dá mais nas vistas na história.

QUADRO 19 - Respostas incorrectas

Descrição

9,1% dos alunos respondeu de forma incorrecta.

Comentário

As respostas evidenciam incompreensão da questão e incapacidade de os alunos inferirem em que medida as acções de Perna de Pau contribuíram para que Bartolomeu Dias fosse considerado um herói.

Comentário final

A maioria das respostas (78,2%) a esta questão evidencia incapacidade de os alunos inferirem de que forma a personagem Perna de Pau contribui para que Bartolomeu Dias seja considerado um herói. Uma grande parte (40%) refere-se apenas às qualidades de Bartolomeu Dias e uma percentagem menor (21,8%) às qualidades de Perna de Pau.

Uma parte significativa dos alunos (78,2%) revela dificuldades no domínio da correcção linguística.

7,3% dos alunos não apresenta qualquer resposta.

4. Liga, através de uma seta, os adjectivos da coluna A às características psicológicas de Bartolomeu Dias.

Bartolomeu Dias Coluna A

- valente
- amoroso
- ousado
- destemido

Resposta esperada

A resposta incide sobre a caracterização psicológica da personagem principal a partir das suas atitudes, implicando o domínio do conceito «herói».

Respostas dos alunos

Adjectivos	Número de respostas
valente, ousado, destemido	21
valente, ousado	4
valente, destemido	19
valente, amoroso	3
valente, amoroso, destemido	5
Amoroso, destemido	1
Ousado, destemido	1
Não responde	1

QUADRO 20 - Respostas correctas, parcialmente correctas e incorrectas

Descrição

A maioria das respostas (61,8%) não identifica na totalidade os adjectivos que caracterizam o herói. Uma parte significativa das respostas (52,7%) não reconheceu o adjectivo *ousado* como descritor de uma qualidade própria de Bartolomeu Dias.

Comentário

As respostas mostram o domínio do conceito de «herói», justificando-se a não identificação da qualidade *ousado* pelo desconhecimento por parte dos alunos do significado desta palavra.

5. Das **situações** que se seguem, identifica as que são protagonizadas pelo **monstro** Perna de Pau e aquelas que são realizadas pelo **herói**, Bartolomeu Dias.

“Seja a bem ou seja a mal
eu juro que hei-de passar” _____

“Venci ventos ventanias
também tu te vais calar.” _____

“- Vereis a água a ferver.” _____

“ – Se navegares mais um dia
outros monstros hás-de achar” _____

“ Eu sou dono do mar alto
E não vais passar adiante.” _____

“Tu és só uma visão
um cabo de fantasia
não metes medo nenhum.” _____

Resposta esperada

A resposta consiste em relacionar os enunciados proferidos por cada personagem com o perfil psicológico do Perna de Pau e do Bartolomeu Dias, com base na compreensão global do episódio em questão e no conhecimento sobre o comportamento do herói e do monstro.

Respostas dos alunos

Enunciados	Número de respostas
“Seja a bem ou seja a mal eu juro que hei-de passar”	Correctas – 53 Erradas - 1
“Venci ventos ventanias também tu te vais calar.”	Correctas – 49 Erradas - 5
“- Vereis a água a ferver.”	Correctas – 52 Erradas - 2
“ – Se navegares mais um dia outros monstros hás-de achar”	Correctas – 50 Erradas - 4
“ Eu sou dono do mar alto E não vais passar adiante.”	Correctas – 51 Erradas - 3
“Tu és só uma visão um cabo de fantasia não metes medo nenhum.”	Correctas – 53 Erradas - 1

QUADRO 21 - Respostas correctas e incorrectas

Descrição

As respostas, na sua grande maioria (em média, 93,3%), apresentam a correspondência correcta entre os enunciados apresentados e os respectivos enunciadores.

Comentário

As respostas revelam que os alunos são capazes de inferir as características identificadoras do herói e do monstro partindo das suas produções linguísticas.

6. Identifica o recurso expressivo presente no verso: “naus como cascas de noz”.

6.1. Justifica a tua resposta.

Resposta esperada

A resposta consiste na identificação da comparação. A justificação do aluno deverá conter:

- a identificação dos elementos comparados (naus e cascas de noz);
- a referência às propriedades partilhadas pelos dois elementos comparados (fragilidade, forma, material);
- a identificação da partícula comparativa explícita como elemento definidor da figura de retórica em foco na questão.

A resposta deverá caracterizar-se por organização e correcção linguística, recorrendo, por exemplo, a frases complexas com orações causais.

Respostas dos alunos – Grupo 1

1. Comparação. Está a comparar as naus com as cascas de noz, porque a ventania era tanta que as naus mais pareciam cascas de noz (2X).
2. Comparação. Porque as cascas de noz são fraquinhas e as naus partião-se com qualquer coisa.”

QUADRO 22 - Respostas parcialmente correctas (identificação da figura de retórica e referência a uma propriedade comum aos elementos comparados)

Descrição

5,5% das respostas incide parcialmente sobre a questão colocada, havendo a identificação da figura de retórica, dos elementos comparados e de uma das características comum aos dois elementos (embora não explicitamente na primeira resposta). Não há qualquer indicação da partícula comparativa que assegura explicitamente a analogia entre o primeiro e segundo termos da comparação. Em termos de forma, a justificação é expressa por uma oração subordinada causal.

Comentário

As respostas identificam correctamente a figura de retórica, mas revelam dificuldade na activação de conhecimento metalinguístico adequado à sua explicitação e dificuldades na formulação da própria resposta.

Respostas dos alunos – Grupo 2

1. Comparação. Porque está a comparar as “naus como cascas de noz” e tem o como no meu.
2. É a comparação. Está a comparar as naus às cascas de noz. Estes dois elementos estão ligados por “como”.
3. Comparação. Porque esta frase refere uma comparação entre naus e cascas de noz utilizando o elemento como.
4. É uma comparação porque está a comparar naus a cascas de noz, e usa o como.
5. O recurso expressivo é a comparação por está a comparar “naus” com “cascas de noz” e usa o termo “como”.

QUADRO 23 - Respostas parcialmente correctas
(identificação da figura de retórica, dos elementos comparados e da partícula comparativa)

Descrição

9% das respostas incide parcialmente sobre a questão colocada, havendo a identificação da figura de retórica e a justificação, expressa por uma oração subordinada causal, e a nomeação dos elementos comparados sem identificar as propriedades que os aproximam. Há a indicação do elemento linguístico que assegura explicitamente a analogia entre o primeiro e o segundo termos da comparação; no entanto, o aluno não emprega os termos metalinguísticos para os identificar.

A nível da forma, destaca-se a ausência da oração subordinante na frase com a oração subordinada causal.

Comentário

As respostas identificam correctamente a figura de retórica e o elemento linguístico que assegura a ligação explícita entre o termo comparado e o termo a comparar. A identificação do elemento linguístico é feita por meio de exemplificação, sem o emprego dos termos metalinguísticos (utilização de “coisas” e de “como”, “parece”, “lembra”).

Respostas dos alunos – Grupo 3

	<p>A. O recurso de estilo utilizado é a comparação porque está a comparar as naus com cascas de nozes. Eu escolhi comparação porque ele compara as naus com cascas de naus. O recurso expressivo é a comparação, porque estão a comparar naus às cascas.</p> <p>B. Comparação. Porque está a comparar as naus com cascas de noz. Comparação. Porque compara as naus com cascas de noz. (3 X) Comparação. Porque está a comparar uma nau com cascas de noz. É a comparação. É a comparação porque comparam as naus com cascas de noz. Comparação. Porque na frase “naus como casca de noz” e a comparar as naus com as cascas de noz. Comparação. Porque está a comparar as “ naus como cascas de noz. Comparação. Compara as naus com as cascas de noz. É a comparação. Porque se compara as naus com cascas de noz. Comparação. Porque ele está a comparar as naus pelas cascas de noz. Comparação. Porque compara-se as naus às cascas de noz.</p>
--	--

<p>Comparação. Porque está a comparar naus como Cascas de noz.</p> <p>Comparação. Porque está a comparar e as naus com as cascas de noz.</p>
<p>C.</p> <p>Comparação. É uma comparação, porque estasse a comparar as naus “como” cascas de noz.</p> <p>O recurso exprecivo e a comparação. Eu acho que é comparação porque ele está a comparar a “Nau com a casca de noz”.</p> <p>comparação. É a comparação, porque ele está a comparar as naus com cascas de noz.</p> <p>E comparação porque compara as naus com cascas de noz.</p> <p>É a comparação. É a comparação porque estão a comparar as naus ás cascas de noz.</p>
<p>D.</p> <p>Comparação. Porque está a comparar a naus com a cascas de noz.</p>

QUADRO 24 - Respostas parcialmente correctas
(identificação da figura retórica e dos elementos comparados)

Descrição

41,8% das respostas dadas a esta questão corresponde ao que é pedido, dado que inclui a identificação da figura de retórica e dos elementos comparados. A justificação é expressa por uma oração subordinada causal.

Neste grupo, todas as respostas (subgrupo II) têm incorrecções linguísticas de natureza variada: estritamente semântica (A), semântica e sintáctica (B), semântica e de representação gráfica (C) e semântica e morfológica (D).

Comentário

Os alunos identificam correctamente a figura de retórica, mas revelam dificuldade na activação do conhecimento metalinguístico necessário à sua justificação (o aluno recorre a uma definição tautológica, «é comparação porque compara»).

Respostas dos alunos – Grupo 4

1. Comparação. É porque compara duas coisas através de “como”, “parece”, “lembra”...
2. Comparação pois utiliza “como cascas”...
3. Comparação. É comparação porque está a ligar duas coisas através do elemento “como”.
4. comparação. É uma comparação pois contém a palavra “como” .
5. Comparação. Porque a comparação é o único recurso expressivo que se usa “como.”

QUADRO 25 - Respostas parcialmente correctas
(identificação da figura de retórica e da partícula comparativa)

Descrição

9% das respostas incide parcialmente sobre a questão colocada, havendo a identificação da figura de retórica, incluindo a justificação apenas a referência à partícula “como”, embora os alunos não empreguem os termos metalinguísticos necessários.

No que diz respeito à forma, nenhuma das frases obedece a uma estruturação correcta, devido à ausência do argumento com a função de sujeito. A justificação é expressa por orações subordinadas causais e por uma oração coordenada explicativa.

Comentário

As respostas identificam correctamente a figura de retórica e o elemento linguístico que assegura a ligação explícita entre o termo comparado e o termo a comparar. A identificação desse elemento linguístico é feita por meio de exemplificação, sem o emprego dos termos metalinguísticos correctos.

Respostas dos alunos – Grupo 5

1. Comparação. Porque caracteriza a nau.
2. O recurso expressivo presente no verso é Comparação porque atribui características do tipo: como, parece...
3. Comparação. Porque que esta a comparar.
4. Eu meti a comparação porque a frase está a comparar.

QUADRO 26 - Respostas parcialmente correctas (identificação da figura)

Descrição

7,3% das respostas só identifica a figura de retórica, não explicitando uma justificação correcta.

Comentário

Os alunos identificam correctamente a figura de retórica, mas revelam ausência de activação de conhecimento metalinguístico adequado à sua explicação.

Respostas dos alunos – Grupo 6

subgrupo I	Comparativo. Porque compara a nau com uma casca de noz.
subgrupo II	É a nau. Porque a nau tem uma casca forte e então disse as cascas de noz. Cascas de noz. É “Cascas de noz” porque aguem estava a comparar as naus com cascas de noz. As naus porque estão a comparar com as cascas de noz. Porque estão a comparar as naus cascas de noz.
subgrupo III	Personificação. Porque atribui características humanas a elementos da natureza. Personificação. Porque atribuiu características humanas a outras coisas. É a personificação. A personificação é dar personalidades humanas a um objecto ou ser. Personificação. Porque está a personificar uma nau.
subgrupo IV	Adjectivação. Porque que esta a ajectivar a nau.
subgrupo V	De. Porque é d+e =de

QUADRO 27 - Respostas incorrectas

Descrição

Em 18,2% das respostas não é identificada a figura de retórica nem apresentada uma justificação válida.

Comentário

Os alunos revelam desconhecimento sobre a figura de retórica (comparação).

Comentário final

Embora a figura de retórica e o exemplo dado se caracterizem por um grau de dificuldade baixo, verifica-se que 27,4% dos 55 alunos não a consegue identificar de forma correcta . Para além disso, 9% dos 55 alunos não apresenta qualquer resposta.

Quanto à justificação, não há nenhuma resposta que inclua os três itens esperados: a identificação dos elementos comparados, a referência às propriedades partilhadas pelos dois elementos comparados (fragilidade, forma, material) e a identificação da partícula comparativa explícita como elemento definidor da figura de retórica em foco na questão.

Apesar da facilidade da tarefa, ainda há 44% dos alunos que não identifica de forma correcta os elementos comparados.

O segundo item da resposta esperada revela-se demasiado ambicioso para o nível de escolaridade em análise, dado que apenas 5,5% dos alunos realiza esta tarefa de forma aceitável.

No que diz respeito ao terceiro item, apenas 18% dos alunos o inclui nas respostas.

Perante esta descrição dos dados e a constatação de que nenhuma resposta está completamente correcta, conclui-se que a totalidade dos alunos não consegue descrever a figura de retórica comparação nem domina a metalinguagem relevante para justificar a presença da comparação.

7. Na última estrofe do poema *As Naus de Verde Pinho* pode ler-se:

“ e uma nau de verde pinho
que te leva além de ti.”

Este excerto sugere que o herói realiza uma viagem muito especial. Explica por palavras tuas o sentido dos versos transcritos.

Resposta esperada

A resposta consiste numa paráfrase dos versos em análise, relacionando-os com a viagem do herói Bartolomeu Dias; implica compreensão/interpretação não só dos versos como da obra e o conhecimento sobre o conceito de viagem enquanto “viagem psicológica”.

A resposta deverá caracterizar-se por organização e correcção linguística.

Respostas dos alunos – Grupo 1

Subgrupo I	<p>Este excerto significa que os sonhos nos levam além da realidade. Sempre que tivermos uma ideia e coragem para a realizar devemos seguir em frente se tivermos confiança em nós.</p> <p>Eles querem transmitir que nós também temos uma “nau de verde pinho” que nos leva ao “mundo da fantasia”. Temos um “guia” que nos deixa sonhar.</p> <p>Por mais insignificante que seja a madeira, menos resistente, é possível chegar mais além...</p>
Subgrupo II	<p>A. O significado desta estrofe é que nós podemos ir mais do que nós já sabemos. Quer dizer que <i>As Naus de Verde Pinho</i> pode ser uma viagem e uma nau de verde pinho que te leva além de ti pode ser uma viagem que a pessoa irá encarar e não desistir. Significa que o autor nos diz que podemos ultrapassar os nossos limites. Significa uma simples viagem te pode levar além de ti.</p> <p>B. Porque se uma pessoa é destemida e quer concretamente uma coisa, conseguirá essa coisa e muito mais. Que nos leva a descobrir coisas que nunca pensamos descobrir. Uma nau de verde pinho que te tira o medo e vai sempre dentro de ti.</p> <p>C. Nós podemos viajar até outro mundo através dos sonhos etc Quer dizer que se temos um objectivo a cumprir devemos seguir em frente nunca devemos desistir Quer dizer que só uma nau de verde pinho, pode levar-te onde nunca foste, para além do sitio onde estás. Significa que “uma nau de verde Pinho” que é uma aventura me vai levar para “além de mim” conhecer novas coisas. O verso acima transcrito diz-nos que a nau de Verde Pinho nos ajuda a ter coragem e ajuda-nos a ultrapassar as nossos “medos”.</p>

QUADRO 28 - Respostas parcialmente correctas

Descrição

As respostas (29%) incidem sobre uma parte da questão colocada, na medida em que aludem ao conceito de viagem não física. Neste grupo, a maioria das respostas (75%) (subgrupo II) inclui incorrecções na construção do sentido da frase (A), na estrutura sintáctica da frase (B), na pontuação, acentuação e ortografia (C).

Comentário

Os alunos revelam conhecimento sobre o conceito de “viagem psicológica” e compreensão dos versos em questão. No entanto, não estabelecem a relação entre a viagem física e psicológica protagonizada pelo herói e a que o autor sugere que os leitores façam.

Respostas dos alunos – Grupo 2

Subgrupo I	Com esta viagem o herói quebrou os seus medos, ultrapassando os seus limites. Foi devido a isso que ainda no dia a dia se fala dele.(2X)
Subgrupo II	A. Quer dizer que ele ultrapassou os seus limites e os seus medos. Passou os seus medos. Significa que a “nau de Verde Pinho” levou Bartolomeu Dias muito para além de si. Para mim o sentido dos versos é o coragem que o leva.
	B. A viagem especial que o herói fez, foi uma viagem para além dos seus limites, passando os seus medos.”
	C. Os versos querem dizer que ele atravessou os seus limites, e que queria a nau de verde pimho que nos leva ao fim do mundo.

QUADRO 29 - Respostas parcialmente correctas

Descrição

As respostas (12,7%) incidem sobre uma parte da questão colocada, dado que associam a viagem física de Bartolomeu Dias à viagem psicológica que aquela também implicou (a superação do herói para conseguir alcançar os seus objectivos). Neste grupo, a maioria das respostas (71,4%) (subgrupo II) inclui incorrecções na estrutura sintáctica e semântica da frase (A), na pontuação (B) e na ortografia (C).

Comentário

Os alunos revelam conhecimento sobre o conceito de “viagem psicológica” e compreensão da obra. No entanto, mostram falta de compreensão/ interpretação dos versos em questão, ao não mencionarem a possibilidade de o leitor também realizar essa viagem.

Respostas dos alunos – Grupo 3

Para mim estes versos querem dizer que Bartolomeu Dias conseguiu dobrar o cabo e agora já pode ir “além de ti.
Bartolomeu Dias viajava numa nau feita de verde pinho para o desconhecido. Passou o cabo da boa esperança.

Os versos querem dizer que a viagem o levou para coisas que ele nunca imaginara.
É uma nau verde feita de pinho que o levou muito além.

QUADRO 30 - Respostas parcialmente correctas

Descrição

As respostas (5,5%) incluem a constatação de que o herói realizou mais do que uma viagem física, mas não referem de forma clara que também se tratou de uma viagem psicológica.

As respostas apresentam alguns erros de representação gráfica.

Comentário

Os alunos mostram conhecimento sobre a viagem física, mas não sobre o conceito de “viagem psicológica”. Para além disso, não revelam compreensão/ interpretação dos versos em questão, ao não mencionarem a possibilidade de o leitor também realizar essa viagem.

Respostas dos alunos – Grupo 4

É que Bartolomeu Dias chegou a Índia por mar.
Porque as naus eram cor verde pinho.
Era uma nau verde que podia levar mais alguém.
Uma nau de verde pinho que te leva a todo o lado.
É uma barco feito de pinho e nos leva para longe.
Os versos querem que a nau de verde pinho estava a chegar a algum lugar.
A nau é de verde pinho e além dele levavamos a nós.
Os versos escritos acho que querem dizer: a nau de Verde Pinho, leva-te para a tua beira.
Foi uma nau feita de pinho que o levou muito adiante.
Que as palavras nos leva a uma viagem impressionante.
A viagem que o herói faz, não é só uma viagem pelo mar, mas também uma viagem pela imaginação.
É uma nau que leva-te a ti e a sua imaginação.

QUADRO 31 - Respostas incorrectas

Descrição

Em 21,8% dos casos, os alunos apresentam respostas incorrectas.

Comentário

Os alunos revelam ausência de conhecimento sobre o conceito de “viagem psicológica” e a não compreensão dos versos e do sentido metafórico de «naus de verde pinho».

Comentário final

Reconhece-se a complexidade da tarefa, por todos os conhecimentos que mobiliza e todas as inferências que os alunos deveriam realizar. Essa excessiva complexidade para o nível de escolaridade em análise é comprovada pela percentagem de alunos que apresenta uma qualquer resposta (27,3%) e de alunos que responde erradamente (21,8%).

50,9% dos alunos compreende o conceito de “viagem psicológica”, mas revela-se incapaz de explicar os versos transcritos de forma completa e com correcção linguística.

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ALUNOS DE 6.º ANO
Leitura de *As Naus de Verde Pinho*, de Manuel Alegre

Conclusões

A análise dos dados recolhidos através do teste prévio permitiu concluir que a maioria dos alunos revela:

- compreensão / interpretação global da obra;
- domínio dos conceitos de «herói», «monstro» e «viagem física»;
- algum domínio do campo lexical dos conceitos «herói», «monstro» e «viagem física», embora pouco diversificado;
- capacidade de localização no texto de informação explícita;
- capacidade de inferir características das personagens a partir de comportamentos descritos no texto e explicitados nos enunciados das próprias tarefas a realizar. Apesar da complexidade das tarefas, grande parte dos alunos conseguiu aceder ao sentido do texto. Em muitos casos, este acesso ao sentido não é devolvido, uma vez que é praticamente invalidado pela incapacidade de produzir uma resposta formalmente correcta;
- conhecimento sobre a classe de palavras nomes;
- capacidade de identificação da figura de retórica comparação.

Por outro lado, a observação das respostas mostrou que os alunos revelam dificuldades:

- de interpretação/ compreensão de aspectos mais específicos da obra, devido a:
 - desconhecimento do léxico;
 - não reconhecimento do uso metafórico de certos conceitos;
- em relacionar personagens e respectivos comportamentos;
- na apreensão de informações implícitas;
- na realização de paráfrases;
- na justificação de respostas;
- na explicitação de conceitos ou situações com um grau de complexidade maior;
- no uso da metalinguagem adequada;
- na estruturação sintáctica e semântica das frases;
- na representação gráfica, nomeadamente na ortografia, no uso de letras maiúsculas, na acentuação e na pontuação.

Síntese

Em termos gerais, a mobilização da competência de leitura a partir de ***As Naus de Verde Pinho, de Manuel Alegre*** com alunos de 6.º ano permite-nos verificar que as suas respostas traduzem, por um lado, a activação da enciclopédia de leitores, proporcionando-lhes o acesso ao sentido global da obra e a conceitos que lhes são familiares e, por outro, o aparecimento de algumas dificuldades na realização de inferências mais complexas e na compreensão do uso metafórico de certos conceitos. Daí que os alunos reconheçam a comparação, mas não consigam activar o conhecimento metalinguístico que lhe está associado.

Embora consigam aceder aos primeiros níveis de leitura do texto, alguns alunos revelam dificuldades nos domínios lexical e semântico, o que, para além de impedir a compreensão de nexos de sentido mais complexos, se repercute inevitavelmente na sua forma de expressão. As respostas ao questionário revelam problemas de natureza sintáctica, semântica, ortográfica e de pontuação.

Neste sentido, reforça-se a ideia de que as competências de leitura e de escrita devem ser trabalhadas em estreita relação, sob pena de as dificuldades detectadas na segunda comprometerem a rápida progressão cognitiva dos alunos.

SECÇÃO 2

Teste prévio à intervenção didáctica no domínio da leitura no 3.º ciclo do Ensino Básico – 7.º e 8.º anos

Escola Secundária de Valongo
Escola Secundária de Vilela

**Análise crítica das respostas dos alunos relativamente a perguntas sobre a
compreensão de texto poético, com exemplos e comentários**

Conceição Monteiro Neto
Susana Nunes

DESCRIÇÃO DAS CONDIÇÕES DE APLICAÇÃO DO TESTE

Problema focalizado e questão de investigação-acção

O presente estudo incide sobre a dificuldade de os alunos activarem saberes prévios (conhecimento do mundo e conhecimento da língua) e de manipularem significados metafóricos para a compreensão/interpretação do texto poético, tendo em conta uma concepção de leitura enquanto processo de construção de sentidos.

O estudo foi orientado pela seguinte questão de investigação-acção:

1. Como é que a leitura da poesia contemporânea de expressão portuguesa se pode traduzir numa compreensão e interpretação mais competente deste tipo de texto?

- A elaboração dos conceitos «viagem», «herói» e «monstro», explorados metaforicamente em certos contextos, e que fazem parte do universo imaginativo dos alunos do 3º ciclo, promove a compreensão-interpretação da poesia contemporânea de expressão portuguesa?

Universo de alunos participantes

Escola Secundária de Vilela: 26 alunos

Escola Secundária de Valongo: 16 alunos

Total: 42 alunos

O teste prévio foi aplicado às turmas sem a abordagem/exploração dos conceitos em estudo. Pretendia-se um levantamento das opiniões dos alunos relativas aos conceitos de «viagem», «herói» e «monstro», apelando ao seu conhecimento enciclopédico.

Pretendeu-se ultrapassar a imagem de inacessibilidade do texto poético, recorrendo quer à exploração lúdica e criativa da linguagem, quer à valorização do papel do aluno enquanto leitor que vai descobrindo a magia de uma linguagem que persegue constantemente novas tonalidades para as palavras e novas perspectivas do mundo (Franco, 1998). “Como aventura da linguagem, o poema é obrigatoriamente *aventura de um sujeito*” (Cabral, 2002) que assume diferentes vozes – autor, sujeito poético, leitor e ouvinte. Esta aventura e viagem pelo texto poético pressupõe trabalho e esforço para superar as dificuldades de compreensão inerentes à subjectividade do texto literário. Consideramos que a elaboração de conceitos próximos do imaginário dos alunos poderá contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura do texto poético.

No estudo não foram analisadas todas as questões colocadas no teste prévio. Foram apenas contempladas as que estão directamente relacionadas com o problema previamente identificado.

Teste prévio

Parte 1

Antes de procederes à leitura do texto, responde às questões que se seguem.

1. O que é para ti um pirata?
2. Consideras um pirata um herói e/ou um monstro? Justifica a tua resposta.

Parte 2

Lê o texto com atenção.

Pirata

Sou o único homem a bordo do meu barco.
Os outros são monstros que não falam,
Tigres e ursos que amarrei aos remos,
E o meu desprezo reina sobre o mar.

Gosto de uivar no vento com os mastros
E de me abrir na brisa com velas,
E há momentos que são quase esquecimento
Numa doçura imensa de regresso.

A minha pátria é onde o vento passa,
A minha amada é onde os roseirais dão flor,
O meu desejo é o rastro que ficou das aves,
E nunca acordo deste sonho e nunca durmo

Sophia de Mello Breyner Andresen

Responde às questões a seguir apresentadas.

1. Identifica o sujeito poético.
 - 1.1. Retira do texto duas marcas identificadoras da presença do sujeito poético.
 - 1.1.1. Indica a classe das palavras que seleccionaste.
 2. Que outras figuras, para além do sujeito poético, estão presentes no poema?
 3. Faz o levantamento de duas expressões que sirvam para distinguir o sujeito poético dos “outros”.
 - 3.1. Explica por palavras tuas em que consistem essas diferenças.
 4. Que viagem(ns) realiza o sujeito poético?
 5. Justifica o título atribuído ao poema.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

O que é para ti um pirata?

Resposta esperada

A resposta implica dois tipos de operação:

- a explicitação mental que o aluno tem de “pirata”, activando para isso conhecimento de índole lexical;

- a explicitação de um ponto de vista pessoal sobre o conceito (uma vez que a pergunta tem uma orientação subjectiva presente na expressão “para ti”, parafraseável por “na tua opinião”).

Respostas dos alunos – Grupo 1

Respostas dos alunos – 7º ano

1. Para mim um pirata é um salteador de mares, um homem mau.
2. Para mim um pirata é um homem que anda nos barcos e que ajuda pessoas.
3. Um pirata é um navegador que vive num barco no mar, e que rouba para sobreviver.
4. Para mim um pirata é um homem que anda sempre no mar e nas ilhas e que está sempre a fazer coisas que não deve.
5. Um pirata, para mim, é uma pessoa que anda quase todo o tempo no mar ilegalmente e que maior parte das vezes fazem asneiras.
6. Para mim um pirata é pessoa que se dedica ao mal mas também que ajuda, é uma pessoa que gosta de tesouros, é uma pessoa que comanda um barco, é uma pessoa que gosta de desvendar segredos. Um pirata é uma pessoa horrorosa.
7. Para mim um pirata é um homem feio, que rouba muito, que quer tesouros todos para ele.
8. Um pirata para mim é uma pessoa que anda nos mares a procura de tesouros e também a lutar contra os seus inimigos.
9. Um pirata é um homem do mar, que podem ser bons ou mãos. Andam muitas vezes em guerra marítima e tentam afundar o barco inimigo.
10. Um pirata para mim é uma pessoa que anda sempre no mar, assalta bancos, é o chefe de uma tripulação, assalta ilhas e terras e anda sempre à procura de tesouros.
11. Para mim um pirata é um homem que anda de barco e procura tesouros.
12. Um pirata para mim é uma pessoa que vive a navegar pelos mares do Mundo no seu navio pirata onde é o capitão dos piratas, os piratas procuram tesouros que dizem estar escondidos no fundo do mar ou em ilhas desertas enterrados na areia, os piratas roubam o ouro aos navios inimigos é isto que eu acho que é um pirata.
13. Um pirata para mim é uma fantasia. Não se sabe se existiu ou existe mesmo.
14. Um pirata é o que manda num barco.
15. Um pirata é um homem que com o seu barco no mar, enfrenta perigos para tentar encontrar o seu tesouro.
16. Um pirata para mim é um homem que anda sempre em viagens marítimas, mesmo estando tempestade, sol, chuva.
17. Um pirata para mim é um homem que anda nos mares. Com “escravos” a trabalhar para ele.

18. Um pirata é uma pessoa a bordo de um barco no mar. Um pirata vive maior parte da sua vida no mar.
19. Um pirata é um homem do mar que vai a procura de novas descobertas.
20. Um pirata é um homem do mar que quer conquistar terras, afundar os barcos inimigos e que tem tripulantes a trabalhar para si.
21. Um pirata é um homem que combate para ter tesouros.
22. Um pirata para mim é um homem ou mulher que navega pelos mares fora com o seu barco.

Respostas dos alunos – 8º ano

23. Um pirata acho que não tem defenição própria tipo um ser humano livre como pássaro, que vagueia pelo mar fora.
24. Um pirata é uma pessoa que navega ilegalmente (em zonas proibidas) e que rouba bens preciosos, por ex.: jóias.
25. Para mim um pirata é um homem que navega pelos mares num navio ou num barco, muitas vezes até mesmo pode ser um fugitivo, por vezes são homens gananciosos, que procuram tesouros.
26. O pirata é por exemplo, um elemento de um “gang” mas no mar, que batalham frequentemente frente a outro “gang”.
27. É um ladrão dos mares e um navegador.
28. Para mim um pirata é uma pessoa que navega em mares proibidos para eles e que roubam muito.
29. Um pirata é um homem que anda nos mares e que tenta descobrir tesouros no fundo do mar e anda a guerra com outros piratas.
30. É uma pessoa que anda em barco à procura de tesouros.
31. O pirata é navegador que anda pelos mares sem a autoridade do governo.
32. É um ladrão dos mares, que rouba barcos para enriquecer e/ou ganhar reputação e ser temido.
33. Para mim, um pirata é uma pessoa que rouba outras, retirando-lhes os seus bens.
34. Um Pirata para mim é quase como um explorador dos mares, e ao mesmo tempo um “ladrão”.

QUADRO 32 – Descrição ampla de “pirata”

Descrição

80,9 % das respostas dos alunos descreve a figura do “pirata” de um modo amplo, isto é, incluindo aspectos físicos e psicológicos, fazendo ainda referência ao tipo de actividades a que está associado. No domínio da descrição física, surge a atribuição de propriedades relacionadas com o domínio e exploração dos mares.

Existe, na maioria das respostas, a reprovação da conduta do pirata, quando é definido como aquele que rouba, sendo considerado de mau carácter. Há, no entanto, uma ocorrência que associa “pirata” a “liberdade”.

Comentário

Os alunos são capazes de formular uma resposta que traduz a imagem mental que possuem acerca do conceito. Essa imagem coincide com a representação de propriedades

psicológicas e morais associadas à figura de “pirata”, presentes em filmes de aventuras ou em possíveis leituras realizadas.

Respostas dos alunos – Grupo 2

Respostas dos alunos – 7º ano

1. Para mim um pirata é um homem com 2 brincos nas orelhas, com uma barba muito grande, com uma venda num olho, com uma perna de pau, com um papagaio que fala muito, e um homem muito mau.

Respostas dos alunos – 8º ano

1. É um marinheiro (ladrão) que tem uma pala no olho.

2. Para mim um pirata é aquele homem com perna de pau que anda pelo mar fora a descobrir novas terras e tesouros.

3. Para mim um pirata é o capitão de um barco que tem perna de pau e uma pala no olho, que assalta outros barcos.

QUADRO 33 – Descrição restrita de “pirata” (retrato clássico)

Descrição

9,5 % dos alunos descreve de forma restrita o “pirata”, apresentando o seu retrato físico com recurso aos três traços descritivos típicos de cantilenas infantis (“O pirata tem olho de vidro, perna de pau e cara de mau!”).

Comentário

9,5% dos alunos tem uma representação mental de pirata muito restrita quando comparada com os restantes 80,9% das respostas à questão. A resposta revela as características físicas do pirata.

Respostas dos alunos – Grupo 3

Respostas dos alunos – 7º ano

1. Um pirata é uma pessoa “má”, é quase um monstro que anda sempre no seu barco.

2. Para mim um pirata é um homem que passa a “vida” nos mares atrás de um tesouro numa ilha no meio do mar, também pode ser um herói, como pode ser um monstro que faz tudo para ficar com o tesouro, normalmente é lutador e aventureiro.

3. Para mim um pirata é um homem, às vezes um herói e outras vezes um monstro. É também um homem que anda no seu barco pirata. Os piratas conseguem ser como monstros. Eles às vezes são tão maus que parecem ser monstros. Mas algumas vezes são heróis. Mas são mais maus do que bons. Os piratas andam sempre acompanhados por vários homens.

Respostas dos alunos – 8º ano

1. Um pirata é uma pessoa que navega por um barco, rouba dinheiro às outras pessoas que navegam por outros barcos, e acho que ele é um monstro.

QUADRO 34 – Descrição de pirata como “herói” e/ou “monstro”

Descrição

9,5 % dos alunos inclui na descrição de “pirata” um juízo de valor traduzido por meio dos conceitos “herói” ou “monstro”, apresentando maior complexidade na elaboração da resposta. As respostas consideradas revelam elementos de subjectividade como: “para mim”, “acho que”, “normalmente”, que traduzem um ponto de vista próprio.

Comentário

9,5 % dos alunos, ao descrever o pirata como alguém que navega em mares desconhecidos e enfrenta obstáculos para conseguir encontrar o prémio, o tesouro, recorre a conceitos como “herói” e “monstro”, de forma a traduzir um juízo de valor sobre as acções que lhe estão normalmente associadas.

Consideras um pirata um herói e/ou um monstro? Justifica a tua resposta.

Resposta esperada

Pretende-se que o aluno inclua na sua resposta propriedades pertencentes aos dois domínios conceptuais relativos ao conceito “pirata”: herói e/ou monstro.

A resposta implica conhecimento relacionado com diferentes dimensões:

- apresentação dos conceitos de herói e/ou monstro por parte do aluno;
- justificação da posição apresentada, activando o conhecimento lexical relevante;
- inclusão na resposta de um segmento discursivo de justificação, realizado através de estruturas causais.

Respostas dos alunos – Grupo 1

Respostas dos alunos – 7º ano

1. Eu considero um pirata um herói porque ajuda e salva as pessoas que vão no barco e também luta com os monstros.
2. Um herói tem que passar por muitas coisas.

Respostas dos alunos – 8º ano

3. Eu pessoalmente considero um pirata um herói porque tem as qualidades que eu gostaria para a minha vida, liberdade, a coisa que eu mais valoriso e dou tudo para que não ma tirem e independência. Uma pessoa assim não pode ser um monstro.
4. Um herói talvez um monstro nunca. Porque um pirata é um humano não um monstro.
5. Para mim um pirata é um herói porque descobre tesouros no mar e outras coisas valiosas.

QUADRO 35 – Identificação e justificação do “pirata” como “herói”.

Descrição

As respostas incidem sobre a questão colocada, identificando o “pirata” como “herói”, valorizando-se as suas qualidades: o pirata é um ser humano livre e aventureiro.

No que diz respeito à estrutura argumentativa requerida na resposta, verifica-se que: em (1), (3), (4) e (5), está presente a oração causal explícita que funciona como justificação; em (2), a resposta dos alunos tem subjacente a ligação causal entre a resposta à primeira parte da questão (“Consideras...?”), que é «um herói», a resposta à segunda parte (“Justifica...”), «[porque] tem que passar por muitas coisas.» Nesta resposta, a conjunção subordinativa causal não está explícita, mas está implícita na ligação causal entre os dois segmentos do enunciado do aluno.

Comentário

12% dos alunos considera o pirata como um “herói”, uma vez que o associa a acções e/ou propriedades valorativas.

Respostas dos alunos – Grupo 2

Respostas dos alunos – 7º ano

1. Um pirata para mim é um monstro porque mata, assalta e escraviza pessoas.
2. Considero um pirata uma espécie de monstro, melhor dizendo considero-o um vilão, pois ele rouba aquilo que não é dele e Mata muitos tripulantes.
3. Considero-o um monstro, porque acho que não liga a meios para atingir os fins.
4. Um monstro, porque cometem crimes como roubar e matar para poderem sobreviver, em vez de trabalhar
5. Um monstro, porque os piratas são muito cruéis, que amarram toda a gente desconhecida que aparece no seu barco, as vezes matam as pessoas e deitam a pessoa ao mar e alguma ainda vão vivas, acham-se que por ser maus podem ter tudo o que querem e querem ter tudo ao seu dispor.
6. Para mim um pirata é como se fosse um monstro porque roubam navios e outras coisas de valor e não gostam da vida que uma pessoa normal tem.
7. Maior parte das vezes eles são monstros porque roubam outros barcos, por isso acho que são monstros.
8. Considero um monstro porque e feio e violento como os monstros.
9. Um monstro. Porque rouba os tesouros e destrói os outros barcos.
10. Um monstro. Porque rouba os tesouros e destrói os outros barcos.

Respostas dos alunos – 8º ano

11. É um monstro porque é ladrão e é mau.
12. Não. Considero um pirata um ladrão porque rouba o ouro de outros navios.
13. Um monstro, porque arma guerras marítimas.
14. Eu considero o pirata um monstro. Porque ele rouba dinheiro às outras pessoas, depois põe as pessoas por cima da sua prancha e atira-as ao mar, e eu acho que isso é crueldade.
Um monstro.
15. Porque normalmente as pessoas associam um pirata a uma personagem que anda pelos mares à procura de tesouros, mas quando encontrava um outro barco, roubava-lhes todos os bens, comida, tesouro,... Isto é o que eu penso.

QUADRO 36 – Identificação e justificação do “pirata” como “monstro”.

Descrição

As respostas incidem sobre a questão colocada, sendo o “pirata” identificado como “monstro”. As justificações referem comportamentos e atitudes, que são considerados negativos do ponto de vista ético e social, tipicamente associados às entidades que são piratas, o que valida a sua caracterização como monstros.

Na totalidade das respostas, existe uma estrutura argumentativa de justificação da associação entre “pirata” e “monstro” por meio de oração subordinada causal.

Comentário

35,7% dos alunos associa o pirata ao conceito “monstro”, sendo capaz de seleccionar argumentos que validem esta opção.

Respostas dos alunos – Grupo 3

Respostas dos alunos – 7º ano

1. Eu acho que um pirata é um herói e um monstro porque um pirata para os seus tripulantes é considerado um herói porque para os piratas ser herói é fazer o mal, e um monstro porque se virmos os piratas matam pelo ouro por isso a pessoas que disem que são os monstros do mar.

2. Depende.

Se um pirata for um herói, posso considerar que é porque pode salvar outras pessoas, ou até mesmo ajudá-las. Se um pirata for um monstro, posso considerar que é porque pode fazer mal às outras pessoas, ou até mesmo matá-las, destruí-las.

3. Considero o pirata herói e monstro. Herói, porque pode estar à procura do tesouro juntamente com os seus tripulantes. Monstro, porque pode tratar mal os seus tripulantes achando-se o capitão e o que manda no navio.

4. Eu considero um pirata um herói e um monstro, porque por um lado é ele que manda em tudo e fez certas coisas bem (exemplo: como proteger os seus homens, dando-lhes comer), mas por outro lado acho que ele é um monstro.

5. Depende se ele ajudar as pessoas sim acho que ele é um herói. Mas se ele não ajudar as pessoas acho que ele é um monstro.

6. Os piratas tanto podem ser heróis como monstros, porque às vezes estão em guerra e afundam o barco inimigo, e matam muitas pessoas, (monstros) e às vezes também salvam pessoas (heróis).

7. Eu considero um pirata um herói e um monstro, porque às vezes é um herói quando comanda bem um barco e descobre alguma terra nas suas viagens; mas às vezes o pirata é considerado um monstro, quando destrói a vida dos outros marinheiros rivais, para eles não chegarem ao destino primeiro.

8. Para mim um pirata tanto pode ser um herói como um monstro depende das circunstâncias. Se for um pirata do bem é um herói. Se for um pirata do Mal é um monstro.

9. Eu considero as duas coisas porque um pirata pode ser um homem bom ou um homem mau mas normalmente são piratas maus, um herói pode ser um herói pirata bom ou um herói pirata mau.

10. Eu considero um pirata um herói e um monstro, porque um pirata é herói, quando salvar pessoas que por vezes estão no mar perdidas, porque tem a coragem de enfrentar por vezes o mar desconhecido para atingir o seu objectivo, e é por isto que um pirata também é um monstro, porque entre guerras e outros conflitos até pode chegar a matar.

11. Eu considero um pirata um herói e um monstro. É monstro quando pratica o mal e é um herói quando ajuda os seus amigos a combater o mal.

12. Eu considero um pirata um herói e um monstro. Um herói porque nem todos os piratas são maus, muitos ajudam pessoas, ... Um monstro porque há piratas que roubam e matam pessoas, esses piratas são maus por isso são monstros.

13. Eu considero um pirata um herói e um monstro porque ele é um herói pois conquista terras e é um monstro pois ao afundar um barco inimigo está a matar várias pessoas.

14. Um pirata tanto pode ser um herói como um monstro. Porque por vezes os piratas praticam o bem, e por vezes praticam o mal.

15. Às vezes são monstros, mas também podem ser heróis. Eles são tão maus e bons ao mesmo tempo.

Mas para mim eu acho que os piratas são homens maus por isso são considerados como monstros. Mas lá no fundo podem ser heróis, mas poucas vezes isso acontece. Depende também dos piratas, se eles

têm sentimentos ou não.

Respostas dos alunos – 8º ano

16. Um pirata pode ser um herói ou um monstro, muitas vezes mostra ser mau, mas no fundo pode ser um herói e salvar pessoas.

17. Eu tanto considero um pirata um herói como um monstro, porque os piratas têm título de serem maus, de se meterem em guerras e matarem as pessoas e assim e por certas atitudes que têm, por este aspecto considero-o um monstro, mas também o considero um herói porque ele no fundo tenta a sua sobrevivência o que não se torna uma coisa fácil, por vezes passam grandes dificuldades e sobrevivem aos seus problemas.

18. Um herói e um monstro, porque por um lado “limpa” o mar de outros monstros, mas por outro há muitas mortes e não é nada bom para os “heróis” que são muitas vezes, inocentes.

19. Um herói porque pirata e um ser humano que por vezes nos contos salva raparigas de grandes perigos. É um monstro porque mata para conseguir roubar o tesouro que quer.

– Para mim um pirata é um monstro e ao mesmo tempo um herói, porque os piratas geralmente matam as pessoas mas também por vezes são uns heróis.

20. Os dois. Porque nem todos são monstros, à piratas bons como no filme “Piratas das Caraíbas”, há os bons e os maus.

21. Herói se ele for bondoso e ajudar pessoas, mas por outro lado monstro porque pode roubar e massacrar pessoas.

QUADRO 37 – Associação dos conceitos de «herói» e de «monstro» ao conceito de «pirata».

Descrição

50% dos alunos consegue produzir uma resposta dando conta da associação dos dois conceitos (“herói” e “monstro”) ao “pirata”. Assim, o “pirata”, por um lado, é considerado um “monstro”, pelo seu carácter bélico e pelo facto de roubar e de matar pessoas; por outro lado, é perspectivado como um “herói” que salva pessoas de perigos, é alguém que «“limpa” o mar de outros monstros» e que luta pela sua sobrevivência.

As respostas dos alunos apresentam uma estrutura argumentativa válida.

Comentário

As respostas inscrevem-se simultaneamente no eixo do mal e do bem, sendo os alunos, na globalidade, capazes de seleccionar argumentos que validem as suas respostas.

Respostas dos alunos – Grupo 4

Respostas dos alunos – 8º ano

1. Nem uma coisa nem outra, não acho os Piratas nem heróis nem monstro. São pessoas como as outras, só que mais aventureiros.

QUADRO 38 – Não identificação do pirata como “herói” e/ou “monstro”

Descrição

A resposta do aluno afasta a figura do pirata quer do conceito de “herói”, quer do de “monstro”. A resposta produzida afasta-se do solicitado, sendo apresentada uma justificação muito breve para a não inclusão do «pirata» nas categorias de “herói” e/ou de “monstro”.

Comentário

O aluno parece compreender o uso metafórico dos termos em questão. Considera, no entanto, que os piratas não exibem as propriedades que definem um herói ou um monstro.

Que viagem(ns) realiza o sujeito poético?

Resposta esperada

Pretende-se que o aluno identifique valores/significados metafóricos do conceito “viagem”.

Para além do significado denotativo (viagem física, real: marítima), o aluno deverá ser capaz de inferir do texto significados conotativos/metafóricos que ultrapassem uma leitura linear (viagem imaginária; viagem enquanto liberdade; viagem-viagem, isto é, valorização do percurso sem partida nem chegada; sinónimo de aventura, ...)

Respostas dos alunos – Grupo 1

Respostas dos alunos – 7º ano

1. Realiza uma viagem pelo mar.
2. O sujeito poético realiza uma viagem marítima (mar) em que o vento sopra as velas e o faz navegar.
3. O sujeito poético realiza uma viagem num barco.
4. Uma viagem marítima.
5. Viagem marítima.
6. O sujeito poético partia para outra aventura.
7. A viagem que o sujeito realiza é uma viagem marítima.
8. O sujeito realiza uma viagem de barco.
9. A viagem que realiza o sujeito poético é um viagem a bordo no barco pelo mar.
10. As viagens são sobre o mar, no seu barco.
11. O sujeito poético viaja num barco sozinho pelo mar fora à procura de tesouros. Uiva no vento com os mastros, abre na brisa com velas.
12. O sujeito poético realiza uma viagem pelo mar, uma viagem marítima.
13. O sujeito poético realiza uma viagem marítima.
14. O sujeito poético realiza uma viagem marítima, num barco.
15. O sujeito poético realiza uma viagem marítima, num barco.
16. O sujeito poético realiza uma viagem de barco pelo mar.
17. Uma viagem marítima.

Respostas dos alunos – 8º ano

18. Muitas, andam de barco pelo Oceano fora.
19. É uma viagem pelo mar.
20. O sujeito poético realiza uma viagem de barco.
21. O sujeito poético navega a bordo do seu barco, sobre o mar e há momentos que são quase esquecimento.
22. O pirata faz viagens de barco em rumo ao desconhecido.

QUADRO 39 – Interpretação literal do conceito «viagem»

Descrição

Ao identificarem apenas uma viagem marítima, os alunos produzem uma resposta centrada no conceito literal e na estrutura de superfície do texto.

Destaca-se a resposta 21, por se afastar ligeiramente das restantes, ao afirmar que «há momentos que são quase esquecimento». Deste modo, aproxima-se de um dos significados conotativos para o conceito de «viagem», sem, no entanto, ser capaz de justificar esta afirmação.

Comentário

52,3% dos alunos identifica o conceito de “viagem” que é imediatamente perceptível na estrutura de superfície do texto.

Os alunos conseguem identificar, transcrever, enumerar características do herói e/ou das personagens, contudo, revelam dificuldades na elaboração metafórica, não conseguindo apresentar e desenvolver os valores/significados da viagem imaginária.

Respostas dos alunos – Grupo 2

Respostas dos alunos – 7º ano

1. A viagem que o sujeito realiza é uma viagem imaginária.
2. O sujeito poético viaja a bordo de um barco em que fala do que fez aos outros, que gosta de viver, fala também sobre a pátria e para acordar de um sonho e nunca dorme.
3. A viagem que realiza o sujeito poético é um sonho.
4. Viagem marítima pelos sonhos e regresso.
5. O sujeito poético realiza uma viagem a bordo de um barco no mar com tigres e ursos amarrados aos remos. Uma viagem marítima num sonho, no qual não quer dormir.
6. Realiza uma viagem monstruosa.
7. O sujeito poético realiza uma viagem pelo mar e que depois regressa a casa onde lembra-se da sua terra e das pessoas, propriamente uma que é a sua amada, apenas fazendo esta viagem através da sua imaginação.
8. Esta viagem imaginária passa pelos mastros, pelas velas e pela sua pátria.
9. O sujeito poético realiza uma viagem pelo mar, pelos sonhos e uma viagem de regresso.

Respostas dos alunos – 8º ano

10. O sujeito poético realiza viagens reais de barco e também em viagens de sonho como indica na última quadra do poema.
11. Ele tanto pode estar a sonhar ou pode ter acontecido mesmo.
12. O sujeito poético realiza duas viagens: uma real e uma outra de sonho, porque tratasse duma viagem real que realmente acontece, mas também é um sonho porque no final ele diz que nunca acorda deste sonho e nunca dorme também.
13. Realiza uma viagem real e uma virtual.

14. A viagem é um sonho.
15. Viaja pelo um mundo que criou.
16. Ele realiza todas as suas viagens através de um sonho. Pensando que está no mar.
17. A viagem pode ser real, física, como pode ser em sonho, porque na última frase diz: “E nunca acordo deste sonho e nunca durmo.”
18. O sujeito poético realiza uma viagem marítima e também uma viagem que ele dissezava e que a realizou num sonho.
19. O sujeito poético realiza viagens reais e viagens no sonho. O sujeito poético navega pelo mar fora também no sonho.
20. Uma viagem pelo mar imaginada

QUADRO 40 – Interpretação metafórica do conceito de “viagem”

Descrição

Os alunos respondem à questão atribuindo a “viagem” o significado metafórico de “sonho”. Esta associação é feita, na globalidade, por recurso à paráfrase textual e/ou à transcrição da passagem que justifica esta resposta.

Comentário

47,6% dos alunos ultrapassa o conceito literal de viagem e identifica-a como sonho, como fazendo parte do imaginário do sujeito poético. Verifica-se, no entanto, dificuldade na elaboração de uma resposta que obedeça a uma estruturação textual de tipo argumentativo.

Justifica o título atribuído ao poema.

Resposta esperada

Espera-se que o aluno seja capaz de revelar a compreensão do conceito “pirata” presente no poema, integrando na sua resposta estruturas discursivas de tipo argumentativo.

Respostas dos alunos

Respostas dos alunos – 7º ano

1. Pirata porque é ele que comanda os tripulantes e é ele que manda.
2. O sujeito poético presente no poema é um homem dos mares não muito bom (pois amarra os animais aos remos)...
3. O título atribuído ao poema é Pirata porque o texto fala sobre o sonho (dormir) de um pirata.
4. O título do texto é bom porque só os piratas é que são heróis nos mares a combater os monstros.
5. O título do texto é Pirata porque fala sobre um pirata que ia a bordo do seu navio sozinho, que matava e amarrava seres vivos aos remos.
6. Porque o texto indica a vida de um pirata que é feliz com o que faz.
7. O título atribuído ao poema que é “Pirata” têm esse título porque fala no texto de piratas e coisas relacionadas.
8. Fala de um pirata.
9. O título chama-se pirata, porque está a falar de um pirata que superava muitos medos.
10. O título atribuído ao poema é pirata, porque o poema fala sobre barcos, brisas do mar e velas.
11. O título atribuído ao poema que é pirata quer dizer que anda no mar, mas é tudo um sonho, porque no final do poema diz “E nunca acordo deste sonho e nunca durmo.
12. O título atribui-se a um homem que passa muito tempo da sua vida no mar, a reinar o seu desprezo. É um homem “comandante” que reina também no seu barco de pirata.
13. O título atribuído “pirata” é porque um pirata tem um barco muito grande com muito tripulantes a comandar.
14. O título atribuído ao poema, significa que o poema fala de um homem a bordo de um barco, e um pirata em essas características.
15. Quer dizer que o texto falamos de um pirata.
16. O título “Pirata” ta bom porque é uma viagem pelo mar e esta bem atribuído.
17. Eu acho que tem tudo a ver porque o texto fala sobre o pirata como o título deste texto.
18. O título atribuído ao poema é “dedicado” ao sujeito poético que é o pirata e também porque o poema roda em torno ou desenrola-se, a partir desta “personagem”.
19. Este poema tem como título “Pirata” porque um pirata fala sobre as suas características psicológicas.
20. Porque é o homem que está a falar.
21. Pirata é o título do poema porque o poema está a falar de um pirata que nos conta a sua vida.
22. O título atribuído ao texto deve-se a um homem que anda no mar não faz nada e tem os outros a trabalhar para si portanto é um pirata.
23. O título atribuído quer dizer que o poema vai falar sobre piratas.

24. porque o poema é sobre piratas.
25. O título atribuído ao texto “Pirata” é adequado para o poema. Porque são os piratas que lutam contra o perigoso mar e contra os monstros.
26. O poema tem este título atribuído por o poema fala de um pirata. E o poema fala sobre piratas.

Respostas dos alunos – 8º ano

27. Porque o poema fala de um pirata
28. Porque fala de um pirata imaginado.
29. O título que foi atribuído ao poema, foi porque ele viaja de barco com os monstros imaginários.
30. O título atribuído ao poema tem muito a ver, porque retrata o mar. O sujeito [poético] é um homem Arrogante, dá muitas ordens.
31. Atribuíram aquele título ao poema porque falam da vida de um pirata no fundo, falam psicologicamente de um pirata e também das suas viagens.
32. O título é “Pirata”, porque faz a descrição de um pirata e define a vida dele.
33. O sujeito poético é um pirata porque tem um barco e tem uma tripulação que lhe obedece.
34. Porque um pirata é um ser humano livre.
35. O título atribuído assim porque só um pirata é que faz todas aquelas coisas que acontecem no texto.
36. O título está bem atribuído porque isto é a história de um pirata e o pirata é o sujeito poético.
37. Porque é sobre a viagem de um pirata, por isso acho e concordo com o título, porque fala sobre um pirata e sua viagem de barco.
38. O título “Pirata” foi atribuído ao texto porque fala da vida de um pirata e também de um sonho.
39. O título atribuído ao poema é sobre um homem que gosta de navegar sobre o mar, combater, lutar contra a pátria.
40. Porque ele faz viagens de barco e é mau.
41. O poema tem este título porque se trata de alguém que navega pelo mar.
42. Porque este poema é de um Pirata (fala acerca de um Pirata) (uma viagem que está a ser realizada por um Pirata)

QUADRO 41 – Justificação do título atribuído ao poema

Descrição

Os alunos, na explicação que apresentam do título do poema, reportam-se à textualidade do mesmo, conferindo centralidade à figura “pirata”. Associam o conceito de pirata presente no texto ao sujeito poético e à sua caracterização; referem que o título está adequado, dado que o poema “fala sobre piratas”.

Comentário

Os alunos justificam o título atribuído ao poema, recorrendo a exemplos ou paráfrases textuais.

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ALUNOS DE 7.º E 8.º ANOS

Leitura/compreensão de texto poético

Conclusões

A análise dos dados recolhidos através do teste prévio permitiu concluir que a maioria dos alunos:

- activa conhecimento prévio relativamente aos conceitos de pirata e herói;
- domina a dualidade do conceito de pirata (herói e monstro);
- consegue identificar, transcrever, enumerar características do herói e/ou das personagens do poema.

Por outro lado, a observação das respostas mostrou que os alunos revelam dificuldades:

- em identificar e compreender os valores metafóricos do conceito de «viagem»;
- em justificar uma afirmação, recorrendo antes a paráfrases ou a exemplos textuais;
- na estruturação sintáctica e semântica das frases;
- na adequação da selecção lexical;
- na representação gráfica, nomeadamente na ortografia, no uso de letras maiúsculas, na acentuação e na pontuação.

Síntese

Previamente à análise do texto poético, os alunos apresentaram o seu horizonte de expectativas relativamente ao conceito de “pirata”. Tanto no 7.º como no 8.º ano, as respostas veicularam uma representação mental influenciada por filmes, livros de aventura e de ficção, integrando a faceta dupla de «herói» e de «monstro» na produção das suas definições de «pirata».

Quando se passa para a abordagem do poema, os alunos revelam dificuldade em ultrapassar a estrutura de superfície textual e de, à semelhança do que sucede com os alunos do 6.º ano, apreenderem alguns dos seus sentidos metafóricos, como o de viagem imaginária, embora alguns a associem ao sonho. Em alguns casos, o recurso sistemático à citação (nem sempre identificada como tal) e à paráfrase indiciam a dificuldade de produzir argumentos que justifiquem a sua posição.

Além disso, alguns alunos tendem a apoiar-se em estruturas de outro género mais conhecido – o narrativo – para construírem as linhas interpretativas do poema, o que revela uma saudável transposição de conhecimentos já adquiridos para novas situações de aprendizagem.

SECÇÃO 3

Teste prévio à intervenção didáctica nos domínios da leitura compreensão e interpretação da narrativa, no 3.º ciclo do Ensino Básico – 9.º ano

E. B. 2, 3 de Santiago, Custóias

Análise crítica das respostas dos alunos relativamente a perguntas sobre a compreensão de texto narrativo, com exemplos e comentários

Rosa Maria Amaral
Manuela Cunha

CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO

A partir do conto *A Perfeição*, de Eça de Queirós, foram delineadas cinco questões de compreensão e interpretação incluídas no teste prévio.

Este conto foi seleccionado pelo facto de permitir a exploração de determinados temas, que serão retomados na análise d'*Os Lusíadas* e que constam da intervenção didáctica monitorizada.

Para além da leitura de excertos do conto, foram igualmente lidos e analisados excertos de textos informativos sobre *A Odisseia*, de Homero, para que os alunos compreendessem a sua influência no conto de Eça de Queirós, bem como n'*Os Lusíadas*.

Problema focalizado e questões de investigação-acção

O problema focalizado diz respeito à competência de leitura, compreensão e interpretação, com incidência na exploração dos conceitos «viagem», «herói» e «monstro», durante o estudo da epopeia lusa, enquadrados numa abordagem, presumivelmente motivadora para os alunos, uma vez que se parte do seu universo de experiências.

1. Como é que a leitura dos clássicos se pode traduzir numa compreensão e interpretação mais competente?
 - 1.1.A elaboração dos conceitos «viagem», «herói» e «monstro», explorados metaforicamente em certos contextos, e que fazem parte do universo «imaginativo» dos alunos do 9º ano, promove a compreensão-interpretação da epopeia *Os Lusíadas*?

Universo de alunos participantes

Escola E. B. de Santiago de Custóias: 22 alunos

Teste prévio

A análise do conto incidiu na exploração das categorias da narrativa e do conceito «viagem física», que, juntamente com o de herói, já tinha sido abordado no 8º ano, durante a leitura de *Os Lusíadas de Luís de Camões*, de João de Barros (adaptação).

Prevê-se que os alunos sejam capazes de aplicar alguns conhecimentos sobre a elaboração metafórica dos conceitos em causa, porque a metáfora com a estrutura nominal X é Y foi trabalhada em alguns poemas, no 8º ano. Nessa altura, foram usadas algumas estratégias cognitivas que privilegiam a metáfora conceptual, utilizada na linguagem do quotidiano, recorrendo-se ainda à elaboração de esquemas que invocam o conhecimento prévio dos alunos relativo aos domínios conceptuais em causa, ao autoquestionamento e à noção de transferência entre domínios.

Tendo em vista os objectivos do teste prévio, a sua estrutura é simplificada e a sua duração foi de apenas trinta minutos.

A análise que realizámos das respostas terá apenas em consideração a dimensão da compreensão, não sendo contemplada a correcção linguística.

Teste prévio

Depois de lidos e analisados excertos do conto *A Perfeição*, de Eça de Queirós, responda às questões a seguir colocadas. **Desenvolva** as suas respostas, apresentando razões para as suas opções.

O protagonista realizou viagens, vivendo experiências originais e enriquecedoras.

1. Em que medida é que a viagem por mar fez de Ulisses um herói?
2. Calipso não conseguiu seduzir Ulisses. Que tipo de “viagem” desejava a deusa que Ulisses fizesse com ela?
3. Explique como é que a figura de Calipso contribui para que Ulisses seja considerado um herói.
4. Por que razão é que na ilha de Calipso, Ogígia, não há figuras monstruosas?
5. Calipso pode ser considerada uma entidade monstruosa. Porquê?

O protagonista realizou viagens, vivendo experiências originais e enriquecedoras.

1. Em que medida é que a viagem por mar fez de Ulisses um herói?

Resposta esperada

A construção do conceito de herói inclui a referência a diferentes dimensões:

- a superação de obstáculos causados por elementos naturais (tempestades...);
- a sobrevivência a forças bélicas (guerra de Tróia);
- a luta psicológica contra a sedução da deusa e contra a vida que esta lhe impunha em Ogígia.

Respostas dos alunos - Grupo 1

Resposta exemplificativa

A viagem por mar que Ulisses realizou, fez deste um herói, por ser capaz de enfrentar o mar tenebroso, e todas as malícias dos deuses, sozinho e numa jangada com a finalidade de ir para a sua ilha Ítaca para se entregar novamente a sua família mortal e imperfeita. [Nr.11/F]

QUADRO 42 - Identificação de todas as qualidades de herói

Descrição

A resposta (4,7%) refere as três causas que fizeram de Ulisses um herói: foi capaz de superar obstáculos naturais, bélicos e psicológicos.

Comentário

No processo de compreensão e interpretação do conto, o aluno constrói uma representação mental sobre o herói que engloba diversas características.

Respostas dos alunos - Grupo 2

Resposta exemplificativa

A viagem por mar que fez de Ulisses um herói foi porque ele enfrentou tempestades, obstáculos difíceis que conseguiu ultrapassá-los. [Nr.2 /F]

QUADRO 43 – Identificação de uma qualidade do herói (o herói no mar)

Descrição

As respostas (40,9%) referem apenas uma causa para Ulisses ser considerado herói, a superação de obstáculos naturais (tempestades) durante a viagem por mar.

Comentário

A representação mental de herói dos alunos é restrita, porque estes não inferem outras qualidades que não a de herói marítimo.

Respostas dos alunos - Grupo 3

Resposta exemplificativa

Ulisses é considerado um herói porque foi importante na batalha contra Tróia. [Nr.15 /M]

QUADRO 44 – Identificação de uma qualidade do herói (o herói bélico)

Descrição

A resposta (4,7%) refere apenas uma causa para Ulisses ser considerado herói, as suas capacidades bélicas.

Comentário

A representação mental de herói do aluno é restrita, porque os alunos não inferem outras qualidades que não a de herói bélico.

Respostas dos alunos - Grupo 4

Resposta exemplificativa

A medida em que a viagem por mar fez de Ulisses um herói foi porque conseguiu sobreviver sete anos na ilha de Ogígia e a sedução da deusa Calipso. [Nr.18 /M]

QUADRO 45 – Identificação de uma qualidade do herói (o herói fiel)

Descrição

A resposta (4,7%) refere apenas uma causa para Ulisses ser considerado herói, a resistência aos encantos da deusa.

Comentário

A representação mental de herói do aluno é restrita, porque não são inferidas outras qualidades que não a de herói fiel.

Respostas dos alunos - Grupo 5

Respostas exemplificativas

A viagem por mar de Ulisses fez por mar torna-o um herói porque este ultrapassou vários obstáculos e perigos, e no fundo é isso que torna alguém num herói. [Nr.3 /M]

A viagem por mar fez Ulisses um herói, porque enfrentou muitos perigos, e acabou por sobreviver. [Nr.19 /F]

A viagem por mar de Ulisses fez dele um herói porque conseguiu chegar a lugares nunca imaginados e por isso ganhou fama e respeito. [Nr.18 /M]

QUADRO 46 – Identificação de qualidades genéricas do herói

Descrição

As respostas (36%) referem qualidades genéricas de herói, como a superação de perigos e obstáculos.

Comentário

A representação mental de herói dos alunos é muito restrita pelo elevado grau de generalidade.

Respostas dos alunos - Grupo 6

Resposta exemplificativa

4. A viagem por mar fez de Ulisses um herói, porque ele queria ir para a sua cidade para alegrar a sua esposa (Penélope) e também para ajudar a cuidar de Telémaco, que é o filho, até que encontrou Calipso a meio dessa viagem. [Nr.4. /M]

QUADRO 47 – Não identificação de qualidades de herói

Descrição

As respostas (9%) não identificam as qualidades de herói.

Comentário

Os alunos não conseguiram construir uma representação mental de herói, o que revela grandes dificuldades de compreensão e interpretação.

Descrição global

Na caracterização do herói, as respostas distribuem-se da seguinte forma:

- 4,7% identifica várias qualidades;
- 40,9% identifica apenas a qualidade de ser herói na superação de obstáculos marítimos;
- 4,7% associa o herói aos seus feitos bélicos;
- 4,7% reconhece o herói pela sua fidelidade;

- 36% faz uma descrição genérica de herói;
- 9% não apresenta qualquer qualidade própria dos heróis.

Comentário global

Os resultados obtidos reflectem um processo de compreensão e interpretação muito pouco elaborado, em termos de inferências associativas relacionadas com o conceito de herói.

Há dois grupos que se destacam, o 2 e o 5. Relativamente ao primeiro, a forma como a questão está formulada, com a explicitação de que a viagem é por mar, pode ter induzido os alunos a considerarem apenas esta dimensão. No grupo 5, a compreensão genérica do conceito sugere que os alunos não conseguem descrever o herói, atribuindo-lhe qualidades específicas.

2. Calipso não conseguiu seduzir Ulisses. Que tipo de “viagem” desejava a deusa que Ulisses percorresse com ela?

Resposta esperada

O conceito «viagem», para além do sentido literal de percurso/caminho por mar, pode ter um significado metafórico. No contexto do conto, Calipso seduz Ulisses, pretendendo com isto que ambos «viajem» pelo amor (físico); ao querer que ele fique com ela, para sempre, em Ogígia, partilhando da perfeição e imortalidade próprias dos deuses, a vida é uma viagem, também ela perfeita e eterna/imortal.

Respostas dos alunos - Grupo 1

Respostas exemplificativas

O tipo de viagem que Calipso desejava percorrer com Ulisses era uma viagem ao amor e de muita perfeição. [Nr.4 /F]

O tipo de “viagem” que a deusa desejava que Ulisses percorresse com ela era o amor interno, a imortalidade e o afecto, pois ela amava Ulisses, embora Ulisses não gostasse dela como gostava da sua mulher mortal. [Nr.12 /M]

QUADRO 48 – Compreensão das duas metáforas (O AMOR É UMA VIAGEM e A VIDA É UMA VIAGEM¹).

Descrição

As respostas (4,5%) incluem a compreensão das duas elaborações metafóricas do termo «viagem».

Comentário

Os alunos são capazes de reconhecer que «viagem», para além do sentido literal, também pode ter um significado metafórico (O AMOR É UMA VIAGEM e A VIDA É UMA VIAGEM).

Respostas dos alunos - Grupo 2

Respostas exemplificativas

A Deusa desejava que Ulisses percorresse com ela a viagem de eternidade e da perfeição. [Nr.18 /M]

A deusa Calipso desejava que Ulisses a acompanhasse para toda a eternidade, uma “viagem eterna” era desde o início um grande desejo para Calipso. [Nr.11 /F]

QUADRO 49 – Compreensão da metáfora A VIDA [IMORTAL] É UMA VIAGEM

¹ Utilizamos o formato convencional na citação de metáforas conceptuais.

Descrição

As respostas (4,5%) incluem a compreensão de uma elaboração metafórica do termo «viagem».

Comentário

Os alunos são capazes de reconhecer que «viagem», para além do sentido literal, também pode ter um significado metafórico (A VIDA [IMORTAL] É UMA VIAGEM).

Respostas dos alunos - Grupo 3

Respostas exemplificativas

Calipso não consegue fazer com que Ulisses goste dela e tenta fazer uma viagem com ele para várias ilhas mas este não quer. [Nr.10 /M]

QUADRO 50 – Compreensão do sentido literal de «viagem»

Descrição

As respostas (4,5%) apenas contêm uma interpretação literal de «viagem».

Comentário

Os alunos não são capazes de reconhecer que «viagem», para além do sentido literal, também pode ser realizada metaforicamente.

Respostas dos alunos - Grupo 4

Resposta exemplificativa

A deusa desejava que Ulisses ficasse a viver com ela em Ogígia, a ilha da Perfeição, pois Calipso encontrava-se verdadeiramente apaixonada por ele. Nr.8. /F

QUADRO 51 – Não compreende a questão

Descrição

As respostas (4,5%) não respondem à questão que é colocada.

Comentário

Os alunos não compreenderam a questão.

Descrição global

Na compreensão do significado metafórico de «viagem», as respostas distribuem-se da seguinte forma:

- 22,8% reconhece duas elaborações metafóricas;
- 54,5% reconhece a metáfora A VIDA ETERNA É UMA VIAGEM;
- 9% reconhece apenas o sentido literal;
- 13,7% não compreende a questão.

Comentário global

Os resultados obtidos reflectem o processo de transferência e aplicação de um conhecimento já adquirido sobre a metáfora. No texto poético, os alunos já tinham trabalhado o processo inferencial metafórico, nomeadamente com as metáforas O AFECTO [AMOR E AMIZADE] É UMA VIAGEM e A VIDA É UMA VIAGEM. Assim se justifica a elevada percentagem conseguida nos grupos 1 e 2.

4. Por que razão é que na ilha de Calipso, Ogígia, não há figuras monstruosas?

Resposta esperada

As figuras são monstruosas quando são fisicamente disformes e imperfeitas, causando repulsa a quem as observa. Ora, a ilha era habitada por seres divinos que, para além de serem fisicamente belos, tinham a capacidade de fazer com que as rotinas do quotidiano tivessem um aspecto harmonioso e esteticamente bonito.

Respostas dos alunos - Grupo 1

Respostas exemplificativas

A razão pela qual, em Ogígia, não existem figuras monstruosas é que naquela ilha a beleza sublime era essencial assim como o carácter magnânimo; dois aspectos que estas figuras não possuem. [Nr.1/F]

Na ilha de Calipso, Ogígia, não há figuras monstruosas, porque é um mundo imortal, cheio de paz e perfeição, com tudo o que os homens mortais sonhavam, muito alimento, muitos carinhos físicos, um bem-estar inconfundível e também ninfas. Atendendo a que monstros são imperfeitos não podiam fazer parte deste cenário [Nr.11/F]

Quadro 52 - Inferência de múltiplas causas para a não existência de figuras monstruosas

Descrição

As respostas (50%) expressam causas múltiplas para a não existência de figuras monstruosas.

Comentário

Os alunos não se limitam a apontar causas de natureza física, baseadas na associação antonímica «beleza física» vs «monstruosidade física». Para justificar a não existência de monstros, invocam atributos próprios das divindades, que fazem parte do seu conhecimento do mundo dos deuses gregos.

Respostas dos alunos - Grupo 2

Resposta exemplificativa

Na ilha de Calipso, Ogigia, não há figuras monstruosas porque era uma ilha de Deuses; por isso, como os deuses são perfeitos, aquela ilha também era perfeita. [Nr.21/F]

Quadro 53 – Oposição «monstro» vs «entidade perfeita»

Descrição

As respostas (27%) apenas referem como única causa a da oposição «monstro» vs «entidade perfeita».

Comentário

A limitação da resposta a uma causa prende-se com o facto de a informação contida no conto dar especial relevo à perfeição das divindades que habitam a ilha. Consequentemente, este modelo de resposta «espelha» a informação textual sendo, portanto, menos elaborada do que as incluídas no Grupo 1.

Respostas dos alunos - Grupo 3

Respostas exemplificativas

Na ilha de Calipso não há figuras monstruosas porque Ogígia é uma ilha onde vive uma deusa. [Nr.3/M]

Na ilha de Calipso não há figuras monstruosas porque a deusa tinha poder absoluto da ilha. [Nr.18/M]

Quadro 54 - Inferência de causas sustentadas em informação genérica

Descrição

As respostas (23%) invocam apenas a existência da deusa como um factor determinante para a não existência de monstros.

Comentário

Os alunos partem do pressuposto de que a existência de deuses não se compatibiliza com a presença de entidades monstruosas.

Descrição global

Na construção de inferências de causalidade emergentes da oposição conceptual «figuras monstruosas» e «espaço» habitado por divindades, as respostas distribuem-se da seguinte forma:

- 50% infere múltiplas causas;
- 27% infere apenas uma causa;
- 23% refere uma informação genérica.

Comentário global

Os resultados obtidos sugerem que o conceito que os alunos têm sobre «figura monstruosa» não se circunscreve a uma caracterização meramente física. Os alunos invocam o conhecimento que têm do mundo dos deuses e dos atributos «eufóricos» que os caracterizam

para apontarem causas que impossibilitam a coexistência de deuses e monstros, no mesmo espaço físico.

Os alunos evidenciam dificuldade nas formas de expressão da causalidade.

5. Calipso pode ser considerada uma entidade monstruosa. Porquê?

Resposta esperada

Calipso, apesar da sua beleza e aparente bondade e generosidade, infligia a Ulisses um sofrimento cruel. Não respeitava o seu desejo mais profundo, o de voltar à sua pátria e viver com a sua família, a quem amava, e ao mantê-lo prisioneiro, retirou-lhe a liberdade de decidir sobre a sua própria vida. É neste sentido que a bela deusa pode ser considerada uma entidade monstruosa.

Respostas dos alunos - Grupo 1

Respostas exemplificativas

A deusa Calipso pode ser considerada uma entidade monstruosa porque ela pode ser uma deusa perfeita em termos de beleza mas ela em termos de pessoa é má porque ela também não queria libertar Ulisses para ir para a sua Ítaca. [Nr.9/F]

Calipso pode ser considerada uma entidade monstruosa, porque tentou impedir Ulisses de voltar à sua terra para viver uma vida mortal ao lado da sua mulher Penélope e do seu filho Telémaco numa sociedade injusta e egoísta. [Nr.22/M]

QUADRO 55 – Avaliação do comportamento da deusa é multidimensional

Descrição

As respostas (68%) revelam múltiplos factores justificativos da faceta monstruosa de Calipso.

Comentário

Os alunos são capazes de dissociar a beleza física da deusa do seu comportamento moral, problematizando a sua suposta perfeição.

Respostas dos alunos - Grupo 2

Respostas exemplificativas

Não, porque apesar do que ela fez, ela fez aquilo por amor, isto é, não queria perder Ulisses, pois era o seu único e grande amor, embora este amor não fosse correspondido. [Nr.12/M]

QUADRO 56 – A avaliação não problematizada do comportamento monstruoso da deusa

Descrição

As respostas (14%) apenas apresentam factos sem incluir qualquer juízo de valor.

Comentário

Os alunos recorrem a um modelo cultural estereotipado acerca do amor, não sendo capazes de questionar o comportamento ético-moral da deusa.

Respostas dos alunos - Grupo 3

Resposta exemplificativa

Calipso pode ser considerada uma entidade monstruosa, porque é uma deusa imortal e que tem tudo o que quer. [Nr.15/M]

QUADRO 57 – Não compreende o conceito «entidade monstruosa»

Descrição

As respostas (18%) não incluem informação relacionada com a questão.

Comentário

Os alunos não dominam o conceito "entidade monstruosa", não o associando ao comportamento que a deusa assume no conto.

Descrição global

Os alunos são capazes de proceder a uma problematização do comportamento da deusa:

- 68% problematiza o comportamento da deusa;
- 14% justifica o comportamento sem o questionar ou problematizar;
- 18% não compreende o conceito.

Comentário global

Os resultados obtidos demonstram que um número muito significativo de alunos é capaz de emitir juízos de valor acerca de comportamentos e de acordo com valores morais. Além disso, reconhecem que numa divindade pode existir uma ambivalência entre o seu aspecto físico e o seu comportamento moral.

Os alunos evidenciam dificuldade nas formas de expressão da causalidade.

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ALUNOS DO 9º ANO

Leitura/compreensão de texto narrativo

Conclusões

A análise dos dados recolhidos através do teste prévio permitiu concluir que a maioria dos alunos:

- consegue realizar inferências a partir do texto;
- é capaz de inferir algumas elaborações metafóricas do conceito/termo «viagem»;
- é capaz de activar conhecimentos prévios, articulando-os com a informação textual;
- produz inferências avaliativas.

Por outro lado, a observação das respostas mostrou que os alunos revelam dificuldades:

- em mobilizar o conceito de «figura»;
- em aplicar alguns conhecimentos adquiridos a novas situações;
- a nível sintáctico: coordenação e subordinação; concordância verbal;
- na utilização de vocabulário adequado e variado.

Síntese

Este estudo centra a sua atenção nos conceitos de «herói», de «viagem» e de «figura» (em Calipso). Pela análise das respostas dadas, verifica-se que muitos dos alunos partem do texto para construírem as suas inferências, alcançando progressivamente um nível mais exigente de compreensão dos seus sentidos metafóricos.

Apesar de não mobilizarem alguns dos conhecimentos já adquiridos, como o conceito de «figura», associado à deusa Calipso, à sua beleza física e à resistência de Ulisses perante a sua sedução incessante - um atributo próprio de um herói -, os alunos tecem inferências avaliativas, explicitando as causas inerentes à conduta reprovável de Calipso. Desta feita, os resultados indiciam que os alunos são capazes de problematizar e de analisar a complexidade das personagens, demonstrando que a fuga a certos cenários de resposta não compromete a chegada a alguns nexos mais profundos do texto.

Verificam-se dificuldades na construção das respostas, nomeadamente no que diz respeito à estruturação de frases complexas, estando ainda por resolver o domínio da coordenação e da subordinação.

SECÇÃO 4

Teste prévio à intervenção didáctica nos domínios da leitura e do conhecimento explícito da língua no 3.º ciclo do Ensino Básico - 8.º ano

Escola Secundária de Paredes

Análise crítica das respostas dos alunos relativamente a perguntas sobre a análise de texto descritivo e explicitação do funcionamento da língua com exemplos e comentários

Margarida Andrade

Virgínia Correia

Josefina Ribeiro

Paula Dantas

Dulce Neves

DESCRIÇÃO DAS CONDIÇÕES DE APLICAÇÃO DO TESTE

Problema focalizado e questão de investigação-acção

Problema focalizado: dificuldade na activação e mobilização de conhecimentos (meta)linguísticos durante a leitura analítico-interpretativa.

Questão de investigação: De que forma a competência metalinguística adquirida através de estratégias metacognitivas qualifica a análise linguístico-discursiva?

Universo de alunos participantes

O teste prévio foi aplicado num universo de 130 alunos de um total de 5 turmas (1 turma: 1 professor aplicador + 4 turmas: 4 professores cooperantes). Após análise global do *corpus* total, considerou-se que o *corpus* das respostas da turma da professora aplicadora (28 alunos) era representativo e, por isso, objecto de uma análise descritiva dos resultados. No quadro das respostas dos alunos, são escolhidas respostas do universo total da turma, mas a análise estritamente percentual aplica-se aos primeiros 50% de alunos, porque são representativos da análise do *corpus* total.

Condições de aplicação do teste prévio

O teste prévio incidiu numa sequência descritiva de um excerto textual do conto *Saga*, de Sophia de Mello Breyner Andresen e foi aplicado no final do 3.º período do 8.º ano de escolaridade.

Após a leccionação, no 1.º período do referido ano lectivo, do conto de autor de leitura orientada, *Saga*, retomou-se o excerto inicial da obra relativo à descrição da formação da tempestade para testar a competência de leitura compreensiva de um texto descritivo.

Para além de estar assegurado o pré-requisito da análise da obra de leitura integral, também estavam assegurados os requisitos das operações básicas da descrição (didactização implementada no 7.º ano de escolaridade, tendo em consideração o respectivo nível etário) e as estruturas linguísticas de base operacionalizadas aquando da abordagem da obra, no 1.º período. Pretendia-se observar a capacidade de activação e de mobilização dos conhecimentos dos alunos em situação de leitura analítica.

No momento de aplicação do teste, nos dez minutos iniciais do bloco de noventa minutos, os alunos discriminaram as estruturas linguísticas mais recorrentes nos textos de tipo descritivo. Essas estruturas foram registadas no quadro com base na seguinte divisão: classes de palavras, sintaxe e semântica.

As perguntas do teste prévio constituem-se como sinalizadoras da análise textual e pretendem avaliar, em termos globais, e no respeito pela liberdade de escolha do leitor, a capacidade de autonomia na mobilização das estruturas em análise, a sua explicitação metalinguística e a construção de sentido de forma fundamentada.

Teste prévio

Lê, atentamente, o excerto textual abaixo transcrito do conto *Saga* de Sophia de Mello B. Andresen.

1 «O mar do Norte, verde e cinzento, rodeava Vig, a ilha, e as espumas varriam os rochedos escuros. Havia nesse começo de tarde um vaivém incessante de aves marítimas, as águas engrossavam devagar, as nuvens empurradas pelo vento Sul

5 acorriam e Hans viu que se estava formando a tempestade. Mas ele não temia a tempestade e, com os fatos inchados de vento, caminhou até ao extremo do promontório.

O voo das gaivotas era cada vez mais inquieto e apertado, o ímpeto e o tumulto cada vez mais violentos e os longínquos espaços escureciam. A tempestade, como uma boa orquestra, afinava os seus instrumentos.

10 Hans concentrava o seu espírito para a exaltação crescente do grande cântico marítimo. Tudo nele estava atento como quando escutava o cântico do órgão na igreja luterana, na igreja austera, solene, apaixonada e fria.

Para resistir ao vento, estendeu-se ao comprido no extremo do promontório. Dali via de frente o inchar da ondulação cada vez mais densa como se as águas se fossem

15 tornando mais pesadas.

Agora as gaivotas recolhiam a terra. Só a procelária abria rente à vaga o voo duro. À direita, as longas ervas transparentes, dobradas pelo vento, estendiam no chão o caule fino. Nuvens sombrias enrolavam os anéis enormes e, sob uma estranha luz, simultaneamente sombria e cintilante, os espaços se transfiguravam. De repente,

20 começou a chover.»

Responde, fundamentadamente, às questões que se seguem.

1. Indica os elementos linguísticos dos domínios da semântica, da sintaxe e das classes de palavras que contribuem para a construção da descrição de um fenómeno natural.

1.1. Refere de que modo esses elementos linguísticos contribuem para a descrição da tempestade.

2. Identifica as fases do fenómeno natural. Justifica a construção desta descrição gradativa com base em critérios linguísticos.

3. Determina o efeito do fenómeno natural junto do protagonista, destacando os elementos linguístico-estilísticos mais significativos. Explicita e justifica as tuas opções.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

PERGUNTA

1. Indica* os elementos linguísticos dos domínios da semântica, da sintaxe e das classes de palavras que contribuem para a construção da descrição de um fenómeno natural.

* ≡ dar a conhecer, precisar, isto é, pressupõe identificação e classificação.

Resposta esperada

A resposta deverá revelar a capacidade de:

- identificar/seleccionar elementos linguísticos dos domínios das classes de palavras, da sintaxe e da semântica, configuradores do texto descritivo, tendo por referência uma dada intenção comunicativa;
 - › classificar elementos das classes de palavras
 - nomes
 - adjectivos
 - verbos: valores do modo e tempo
 - advérbios: subclasses
 - conjunções: subclasses
 - › classificar elementos da sintaxe
 - coordenação
 - subordinação
 - ordem das palavras
 - › classificar elementos e estruturas da semântica
 - significação lexical
 - relações entre palavras: relações semânticas
 - estruturas lexicais
- apresentar os elementos linguísticos segundo uma determinada orientação (sequencialização / expansão do texto descritivo);
- utilizar fórmulas de citação para a transcrição textual;
- produzir um discurso organizado e correcto do ponto de vista formal.

Respostas dos alunos²

1. Os elementos linguísticos são as classes de palavras e a sintaxe. Esta formação é descrita num grande campo lexical da palavra tempestade «... as espumas varriam os rochedos escuros. Havia nesse começo de tarde um vaivém incessante de aves marítimas, as águas engrossavam devagar, as nuvens, as nuvens empurradas pelo vento Sul acorriam e Hans viu que se estava formando a Tempestade». «O voo das gaivotas era cada vez mais inquieto e apertado, o ímpeto e o tumulto cada vez mais violentos e os longínquos espaços escureciam. A tempestade, como uma boa orquestra, afinava os seus instrumentos.»

A descrição deste fenómeno é feita com adjectivos qualificativos a qualificarem verbos e nomes. Estes nomes estão relacionados com um grande campo lexical que é a tempestade. Nesta descrição utiliza-se também frases afirmativas. [5]

2. No fenómeno tempestade, o mar é o local central de todo esse fenómeno, é aí que tudo se vai

² No final da transcrição da resposta exemplificativa, surge um número identificador da produção escrita correspondente à identificação que consta do *corpus* total apresentado. As produções escritas foram numeradas de 1 a 28.

desenrolar. Expressões como «as espumas varriam os rochedos escuros» ou «um vaivém incessante de aves marítimas, ...» são indícios de que vai haver uma tempestade. Há ainda uma ordem na descrição dos fenómenos que vão dar origem ao grande fenómeno, que é a tempestade.

Tudo isto mostra que existe um grande campo lexical onde a palavra tempestade é o centro. Mas ainda existem várias expressões preponderantes e que descrevem todo aquele fenómeno: «A tempestade, como uma boa orquestra, afinava os seus instrumentos»; «Hans concentrava o seu espírito para a exaltação crescente do grande cântico marítimo». [6]

3. Para descrever um fenómeno natural (neste caso, a tempestade), é preciso referir os nomes dos sinais que indiciam esse fenómeno (como por exemplo, «tempestade», «vento» e «nuvens») e adjectivos que qualificam esses nomes, para descrever melhor a situação que se estava a passar («O mar do Norte, verde e cinzento»). Nesta frase, «verde e cinzento» são os adjectivos que qualificam o «O mar do Norte». Normalmente o mar não está dessas cores sem ser em momento de tempestade, logo já podemos perceber pelos adjectivos desta frase que se estava a formar a tempestade). Há verbos que nos indicam que há realmente uma descrição neste excerto textual, porque os verbos que caracterizam melhor a descrição estão no Pretérito Imperfeito, e aqui temos muitos exemplos desses verbos: «rodeava», «varriam», «havia», «engrossavam», «empurrados», ... Estes verbos fazem uma espécie de pausa na acção. Os advérbios, principalmente os de modo, indicam-nos o modo como a acção ocorria, pois em «as águas engrossavam devagar», o advérbio «devagar» mostra-nos que a acção se processava lentamente. Os determinantes artigos definidos estão muito presentes na descrição da formação da tempestade (aqui está presente a enumeração), como por exemplo: «as águas» e «os rochedos». Aqui, o facto de as frases serem coordenadas ajuda muito na descrição (mais uma vez por causa da enumeração, pois as frases têm que se ligar de alguma maneira), e para isso também são necessárias conjunções, sobretudo as copulativas. As orações subordinadas também têm um papel muito importante aqui, principalmente as temporais, porque nos indicam quando é que as coisas ocorriam. Dá-nos informações sobre o tempo da acção («De repente, começou a chover»). Também é importante as palavras serem do mesmo campo lexical, pois não faz sentido descrever coisas que não se relacionam minimamente (neste excerto, tudo tem a ver com o mar: «águas», «rochedos», ... E também a tempestade: «nuvens»). [7]

4. O texto inicia-se descrevendo o mar do Norte, sendo ele o espaço onde se decorre a tempestade. Este nome é caracterizado pelos adjectivos «verde e cinzento» e estabelece uma relação de hierarquia com as espumas sendo estas o hipónimo do hiperónimo Mar do Norte. A acção das espumas de varrerem transmite uma força e o facto de caracterizarem os rochedos como escuros dá a sensação de algo mau. A frase seguinte descreve o início da formação da tempestade através da enumeração dos vários acontecimentos onde os adjectivos, os advérbios, os verbos e os nomes ou seja as classes de palavras se destacavam para esta descrição.

Este 1.º parágrafo termina com uma frase coordenada adversativa destacando o facto de que Hans não temia a tempestade apesar de todo aquele assustador processo da sua formação. No segundo parágrafo observamos a descrição do voo das gaivotas, do ímpeto e do tumulto e dos espaços que os rodeavam. O uso dos adjectivos «inquieto e apertado» transmite que as gaivotas estavam assustadas, «violentos» transmitem a força que a tempestade tinha e «longínquos escureciam» transmite que estão perdidos. A comparação da tempestade com uma boa orquestra indica que Hans admirava todos aqueles sons que para muitos eram assustadores. Este 3.º parágrafo descreve como Hans se sentia, a, de nome espírito. Compara os cânticos da igreja com os sons que a tempestade emite. No 4.º parágrafo o facto de que os ventos estavam fortes aparece em 1.º destaque e depois a evolução daquela tempestade cada vez mais perigosa e apaixonante através dos advérbios (dali), dos verbos (inchar, tornando), adjectivos (mais densa, mais pesada). Por fim, esta formação da tempestade atinge o seu ponto mais perigoso o que é indicado pelas gaivotas, a resistência da procelária, o modo como a vegetação se encontrava rente ao chão, a «atitude» das nuvens e como termina com a queda de água. [9]

5. O fenómeno descrito é uma tempestade, como podemos ver em expressões como:

- «As espumas varriam os rochedos escuros»;
- «Hans viu que se estava formando a tempestade»;
- «Nesse começo de tarde um vaivém incessante de aves marítimas»;
- «O voo das gaivotas era cada vez mais inquieto e apertado»;
- «A tempestade, como uma boa orquestra, afinava os seus instrumentos»;

- «Agora as gaivotas recolhiam a terra». [16]

6. Os fenómenos são todos aqueles que justificam que o que estava a acontecer era uma tempestade. A formação da tempestade está descrita nomeando as aves marítimas, as águas, as nuvens, o vento, o sol, o voo das gaivotas, o tumulto, os espaços, a ondulação. Estes nomes são qualificados por adjectivos, tais como incessante, inquieto, apertado, violentos, longínquos, densa, pesados, sombrio e cintilante. Para descrever a acção são utilizados verbos, como «engrossavam, empurrados, acorriam, escureciam, inchar, fossem tornando, enrolavam, transfiguravam. Estes elementos linguísticos como nomes, adjectivos e verbos associados aos determinantes e aos advérbios; são utilizados também as locuções e as conjunções como «que se», «como se», «e». E assim descreve claramente que o que estava a formar era uma tempestade. Também existe um campo lexical, pois todas as palavras estão em torno de um tema: «a tempestade». [19]

7. Para a formação da tempestade, foi essencialmente usado o pretérito imperfeito, (houve uma pausa na narrativa para a descrição da tempestade), o que se verifica em «... varriam os ...», «... ele não temia a tempestade...», «... gaivotas era...», «... afinava os seus instrumentos». Foram também usados nomes, adjectivos a eles associados, verbos e advérbios o que se confirma em «O voo das gaivotas era cada vez mais inquieto e apertado», «Havia nesse começo de tarde um vaivém incessante de aves marítimas». Sublinhei o verbo «incessante» pois, como diz o ditado «Gaivotas em terra, tempestade no mar». As gaivotas voavam cada vez mais incessantemente, provavelmente para mais rápido chegar a terra devido à tempestade que se estava a formar; «... as águas engrossavam devagar...» (pois se estava a formar a tempestade; a sua formação [da tempestade] foi lenta como se confirma pelo advérbio de modo «devagar»); «... as nuvens empurradas...» (as nuvens eram empurradas pelo vento; cada vez se aproximavam mais); «... Hans viu que se estava formando a tempestade». (Todos termos que anteriormente transcrevi sugeriram a Hans que se formava uma tempestade. Como já referi, foram usados verbos associados a adjectivos que, por sua vez se associavam a nomes. Ex: «... as águas engrossavam devagar...», «A tempestade, como uma boa orquestra, afinava os seus instrumentos» (neste caso, foi usada uma metáfora para transmitir que a tempestade se estava a «preparar» / se aproximava com que estava prestes a começar). Para intensificar a tempestade, usou-se o termo «... o voo das gaivotas [...] apertado». Para terminar, o termo «Agora as gaivotas recolhiam a terra» foi usado para informar que a tempestade havia começado. [21]

8. O fenómeno aqui descrito é a formação de uma tempestade, porque há elementos linguísticos descritos neste excerto que nos permitem chegar à conclusão do que aqui está descrito. Nos elementos linguísticos, no domínio das classes de palavras para a descrição, são utilizados os nomes: «... aves marítimas...; águas...; nuvens...; vento Sul...; gaivotas...; ondulação...; anéis...; ... espaços...». São utilizados os adjectivos como, por exemplo, «incessante, inquieto, apertado, ímpeto, violentos, longínquos, densa, pesadas, enormes, sombria e cintilante». São utilizados os verbos como «engrossavam, empurradas, acorriam, estava formando, era, escureciam, inchar, fossem tornando, enrolavam e transfiguravam». São utilizados alguns advérbios como «devagar». A nível da estrutura da linguística são utilizadas a coordenação «e», «mas»; e a subordinação «que se», «se». A nível da semântica é utilizado o campo lexical, pois todas estas palavras estão em torno do tema da formação da tempestade. [25]

QUADRO 58 – Quadro ilustrativo das respostas

Descrição

A maioria dos alunos identifica elementos relevantes da descrição. A percentagem de respostas que dizem respeito às classes de palavras é de 92%, à sintaxe é de 21% e à semântica é de 64%. Contudo, a maior parte apenas consegue classificar os elementos relativos às classes de palavras (57%) e à semântica (42%). A sintaxe é o domínio menos referido (35%). Neste domínio, dada a dificuldade na análise sintáctica, verifica-se que o aluno, por vezes, refere classificações sem identificar as estruturas, verificando-se, inclusive, maior percentagem na classificação do que na identificação.

A identificação dos elementos linguísticos é feita, em geral, subordinada ao critério da sequência descritiva e o fenómeno descrito é identificado, no todo e nas partes, situado e localizado, embora haja dificuldade de organização do discurso que ilustre criteriosamente a sequência descritiva.

Em relação à transcrição textual, é geralmente bem realizada.

[vd. Quadro 1: escala de frequência]

No que respeita à forma das respostas, foram detectados vários erros, principalmente de tipo sintáctico, e de natureza diversa. Contudo, o problema encontrado em maior número de alunos foi de natureza semântica, como por exemplo: 1. Utilização de orações relativas restritivas modificando grupos nominais que denotam apenas uma entidade («junto do protagonista que ficava concentrado no espírito da tempestade»); 2. Frases predicativas sem sujeito (e o sujeito não pode ser recuperado através do contexto); 3. Selecção semântica incorrecta: 3.1. troca de um argumento tema por um argumento locativo - «descrição da tempestade» por «descrição na formação» e 3.2. incompatibilidade entre os traços semânticos do verbo e do locativo («são descritos também verbos no fenómeno natural»). Os erros sintácticos encontrados em mais alunos foram a falta de artigo e a não concordância entre o sujeito e o verbo, à qual se pode acrescentar a falta de concordância entre o verbo e o predicativo do sujeito.³

[vd. Quadro 1: discriminação dos erros de forma]

Comentário

As respostas revelam dificuldade na activação e/ou mobilização dos conhecimentos ao nível do funcionamento da língua e, especificamente, no domínio da sintaxe. Assim, embora considerem a sequência descritiva, não relevam os mecanismos linguísticos para a sua progressão, nomeadamente os mecanismos da articulação entre os constituintes e entre as frases.

Os alunos apontaram alguns elementos linguísticos que contribuem para a descrição da tempestade, embora de modo incompleto, isto é, identificam os elementos, mas nem sempre os classificam. A menor incidência na classificação dos elementos da língua dificulta uma ligação mais estreita entre os procedimentos linguísticos e os procedimentos discursivos de referência colocados ao serviço da descrição: nomear, localizar-situar e qualificar.

Do ponto de vista formal, a incidência de erros no domínio da sintaxe (ausência de elementos da frase, nomeadamente do sujeito e do verbo, ...) e da semântica (anomalias) revela a dificuldade de organização lógico-discursiva de uma análise de texto que pressupõe a activação e mobilização de conhecimentos adquiridos no domínio da competência da leitura, interiorizados em ordem ao desenvolvimento e aprofundamento da competência de leitura.

³ Ver, em apêndice, o quadro analítico correspondente à descrição apresentada (QUADRO 1).

PERGUNTA

1.1. Refere de que modo esses elementos linguísticos contribuem para a descrição da tempestade.

Resposta esperada

A resposta deverá revelar a capacidade de:

- explicitar a metalinguagem inerente ao funcionamento das estruturas da língua;
- associar o sentido às estruturas linguísticas destacadas, tendo em consideração a continuidade temática e a intenção comunicativa do texto descritivo;
- associar os elementos linguísticos às operações de identificação, listagem e localização espaço-temporal do fenómeno descrito:
 - nomear, localizar-situar e qualificar o fenómeno descrito;
 - explicitar o modo de progressão temática da sequência descritiva;
- utilizar fórmulas de citação para a transcrição textual;
- produzir um discurso organizado e correcto do ponto de vista formal.

Respostas dos alunos⁴

1. A contribuição destes elementos linguísticos para a descrição deste fenómeno é: os adjectivos qualificativos dão uma descrição gradativa. Esta descrição gradativa mostra que há uma evolução na formação da tempestade. Mostra que a formação da tempestade começa a ter mais força e tudo começa a agitar-se. [5]

2. Todos estes elementos linguísticos e todas estas expressões vão fazendo uma descrição progressiva da agitação existente neste fenómeno (na parte inicial), e depois a calma que existe quando começa a chover e que é descrito de uma forma muito simples, mas completa. A descrição da mudança dos espaços, e as nuvens sombrias que enrolavam os anéis enormes, mostra uma enorme mudança física. [6]

3. Na minha opinião, os elementos que anteriormente referi que melhor descrevem a formação de uma tempestade são: - os verbos no Pretérito Imperfeito, pois a descrição é como uma pausa na acção, e os verbos nesses tempos mostram mesmo essa ideia de pausa; - os nomes, pois não se pode descrever algo sem dizer o que descreve; - os adjectivos, pois se não se qualificar os nomes numa descrição, então a descrição mais parece uma enumeração; - os advérbios, pois para a acção se processar gradualmente é necessário utilizá-los; - as frases coordenadas e subordinadas, pois indicam-nos o tempo em que a acção se desenvolve (subordinadas) e ligam as várias frases (pois neste excerto também há uma enumeração), como é o caso das coordenadas; - o campo lexical, pois não fazia sentido descrever coisas totalmente diferentes ao mesmo tempo. Esta descrição é dinâmica e visualista. [7]

4. Na classe de palavras os nomes indicam o que é descrito. Os adjectivos caracterizam-nos, os verbos indicam como decorre e os advérbios também, ou seja, a classe de palavras contribui para um certo avanço na descrição apesar de ela estar parada na história. A sintaxe permite destacar os elementos com maior relevância para o autor trocando a ordem das palavras e utilizando conjunções e locuções adequadas. No caso da semântica é-nos transmitida um certo sentido ao longo da descrição permitindo aos leitores enquadrar todos os elementos na obra e na realidade criada. [9]

5. Escolhi estes elementos linguísticos que justificam toda a tempestade e a sua formação. A primeira expressão que recolhi demonstra a agitação e força do mar que é um sistema da formação da tempestade. A segunda expressão que recolhi justifica claramente que se estava a formar uma tempestade. A terceira afirmação que recolhi demonstra que a tempestade estava a ficar mais forte,

⁴ No final da transcrição da resposta exemplificativa, surge um número identificador da produção escrita correspondente à identificação que consta do *corpus* total apresentado.

estava a evoluir a sua intensidade. A quarta expressão justifica que a tempestade preparava-se para eclodir, pois havia um voo inquieto e apertado por parte das aves marítimas o que apenas acontece quando está prestes a dar-se um fenómeno natural como uma tempestade. E na última expressão está a justificação de que a tempestade estava prestes a eclodir. [16]

6. Os elementos como o mar do Norte, verde e cinzento, rodeavam Vig, a ilha. Espumas varriam os rochedos escuros. Nesse começo de tarde, havia um vaivém incessante. As nuvens empurradas pelo vento Sul acorriam e Hans viu que se estava a formar uma tempestade, mas Hans não a temia. O voo das gaivotas era cada vez mais inquieto e apertado. «O ímpeto do tumulto cada vez mais violento» e os espaços eram longínquos e cada vez mais escuros. A tempestade, como uma boa orquestra, afinava os seus instrumentos, dali via de frente o inchar da ondulação cada vez mais densa como se as águas se fossem tornando mais pesadas. Nuvens sombrias enrolavam os anéis enormes e sob uma estranha luz simultaneamente sombria e cintilante... De repente começou a chover. [19]

7. Os elementos linguísticos (como nomes, adjectivos, verbos, metáforas, advérbios, frases subordinativas temporais, frases coordenadas e subordinadas e sinónimos) ajudaram a reforçar, intensificar e anunciar a tempestade.

Os nomes, enumeram alguns aspectos da tempestade, os adjectivos adjectivam-nos, os verbos permitem a descrição da narrativa (pretérito imperfeito) e o seu avanço, as metáforas são como uma comparação, ajudam a reforçar a semântica, os advérbios ajudam no avanço da narrativa, as frases subordinadas temporais contribuem para o prosseguimento da acção, as frases subordinadas e coordenadas permitem o avanço da descrição e os sinónimos servem para intensificar uma ideia, sem a estar a repetir. [21]

8. Estes elementos linguísticos contribuem para uma descrição dinâmica e progressiva. Os nomes são importantes para a descrição porque servem para nomear o que vai ser descrito, os verbos permitem descrever a acção praticada pelos nomes e os adjectivos servem para qualificar e enumerar o que está a ser descrito. A coordenação e a subordinação são utilizadas na descrição porque servem para fazer frases tornando-as numa descrição dinâmica. A semântica é utilizada porque permite saber quais os significados que a descrição pode ter; é muito usado o campo lexical, porque todos os nomes descritos estão em torno de um tema e desta forma permite enumerar mais facilmente todos os elementos da descrição. [25]

QUADRO 59 - Quadro ilustrativo das respostas.

Descrição

Poucos alunos (28%) revelam capacidade de explicitar o sentido das estruturas linguísticas ao serviço das operações da descrição, visto que se verifica dificuldade em associar os elementos da língua às operações da descrição. No entanto, a maioria (71%) compreende globalmente o tipo de descrição e a sua intencionalidade, mas não usa a metalinguagem que contribuiria para a explicitação fundamentada do sentido do texto. Acresce que os alunos conseguem, apesar das dificuldades linguísticas, determinar não só a intenção comunicativa como também apreender a ideia de continuidade temática.

Em relação à transcrição textual, é geralmente bem realizada.

[vd. Quadro 2: escala de frequência]

No que respeita à forma das respostas, foram detectados vários erros, principalmente de tipo sintáctico, e de natureza diversa. Contudo, o problema encontrado nas respostas de maior número de alunos foi de natureza semântica, nomeadamente a anomalia semântica ao nível da frase. Exemplos de anomalias semânticas: 1. Utilização de orações relativas restritivas modificando grupos nominais que denotam apenas uma entidade 2. Frases predicativas sem

sujeito (e o sujeito não pode ser recuperado através do contexto); 3. Selecção semântica incorrecta: 3.1. troca de um argumento tema por um argumento locativo⁵

Do ponto de vista formal, a incidência de erros no domínio da sintaxe (na predicação, nas frases elípticas, ...) e da semântica (anomalia), revela a dificuldade de organização lógico-discursiva de uma análise de texto que pressupõe a activação e mobilização de pré-requisitos adquiridos em ordem ao desenvolvimento e aprofundamento da competência de leitura.

[vd. Quadro 2: discriminação dos erros de forma]

Comentário

As respostas revelam insuficiente conhecimento metalinguístico para a explicitação do papel dos elementos linguísticos na construção da descrição. Há uma dissociação entre a identificação/classificação dos elementos e estruturas da língua e a metalinguagem, por um lado; e entre as operações linguísticas e as operações da descrição, por outro lado.

Apesar de alguns elementos terem sido elencados, a dificuldade nesta questão foi notória. A maioria dos alunos conclui que o adjectivo é importante na caracterização; o nome tem a função de nomear e enumerar; os verbos estão associados à acção; os advérbios, a coordenação e a subordinação contribuem para o avanço da descrição; o campo lexical serve para enumerar os elementos descritos em torno do tema, mas não conseguem ir além na fundamentação e na interpretação.

Apesar de os alunos revelarem conhecimento prévio, esta dissociação poderá também explicar-se pela leitura mais atomística revelada na produção escrita (i.e. as respostas elaboradas pelos alunos) em detrimento de uma leitura integrada configurada pelo tipo de texto, reveladora de uma competência textual.

⁵ Ver, em apêndice, o quadro analítico correspondente à descrição apresentada (QUADRO 2).

PERGUNTA

2. Identifica as fases do fenómeno natural. Justifica a construção desta descrição gradativa com base em critérios linguísticos.

Resposta esperada

A resposta deverá revelar a capacidade de:

- identificar/delimitar as fases do fenómeno descrito, respeitando a orientação da sequência descritiva;
- explicitar o conhecimento metalinguístico (classes de palavras, sintaxe e semântica) para explicar a construção da descrição gradativa do fenómeno natural;
- justificar a descrição gradativa com base em critérios linguísticos:
 - o identificar palavras e/ou expressões que marcam o avanço da descrição;
 - o distinguir os valores temporais dos tempos verbais;
 - o associar o valor temporal do tempo verbal ao avanço da descrição;
 - o identificar o valor das palavras do ponto de vista da sua significação;
- utilizar fórmulas de citação para a transcrição textual;
- produzir um discurso organizado e correcto do ponto de vista formal.

Respostas dos alunos

1. As fases do fenómeno natural exprimem-se de um excelente modo. Estão divididas em 3 distintas fases.

A 1.ª fase começa por indicar que as águas estavam calmas mas foi piorando, ou seja, «as águas engrossavam» que era indicado pelos anunciadores.

A 2.ª fase foi a fúria das águas que aumentou fortemente fazendo com que as águas do mar ficassem de outra cor.

Com isto as gaivotas tornavam-se cada vez mais inquietas e apertadas, ou seja, ou seja, «voo das gaivotas» que era indicado pela intensificação das marés.

E por último, o 3.º momento foi devido ao facto da exaltação do mar acalmado. Hans estava a ficar inquieto, impaciente e concentrava-se só no espírito das marés. Então Hans resistia ao vento, estendeu-se ao comprido no extremo do promontório e esperava que o inchar da ondulação se acalma-se, ou seja, «Agora as gaivotas recolham a terra» que era indicado pela rebentação. [4]

2. As três fases são: os anunciadores, os intensificadores e a rebentação. A 1.ª fase é o 1.º parágrafo, uma vez que mostra os anunciadores da tempestade, utilizando uma descrição dinâmica; Como as águas engrossavam, como as nuvens eram empurradas pelo vento Sul, Hans viu que a tempestade se estava a iniciar. Encontrou os anunciadores do início da tempestade. A 2.ª fase são os 2.º e 3.º parágrafos, porque intensifica os anunciadores que são descritos na 1.ª fase. «O voo das gaivotas era cada vez mais inquieto e apertado, o ímpeto e o tumulto cada vez mais violentos e os longínquos espaços» mostra que houve uma aceleração do ritmo e posteriormente da descrição. A 3.ª fase é o 5.º parágrafo, quando verificamos que todos os anunciadores e intensificadores se tornam numa grande tempestade. Há uma rebentação das duas primeiras fases, começando agora a chover: «As gaivotas recolham a terra». [12]

3. As fases do fenómeno natural estão muito bem exprimidas no excerto textual.

Começa por indicar que a tempestade começou de uma maneira calma, mas que vai piorando a cada segundo que passa.

A fúria das águas começou a aumentar, fazendo com que a cor comum da água mudasse para uma cor mais relacionada com a fúria e com a agitação, a cor mudou para um verde e um cinzento.

Mais tarde começou a aumentar o tamanho das ondas que mais tarde, por vezes, passou por cima da proa do navio. Até que de repente começou a chover.

Divide-se em 3 fases.

Começa por indicar que «o mar do Norte» ficou «verde e cinzento», «as águas» tinham várias «espumas que varriam os rochedos escuros». As águas engrossavam devagar». Hans viu que se estava formando uma tempestade, pois começa a dizer que se começam a ver os primeiros movimentos até que vai piorando aos poucos.

A fúria das águas começou a aumentar e Hans concentrava o seu espírito para a exaltação crescente do grande cântico marítimo», pois exprime que a força do mar está a aumentar.

Mais tarde, começou o «inchar da ondulação cada vez mais densa como se as águas se fossem tornando pesadas, pois a força passou de muito para extrema força.

«De repente, começou a chover». [28]

4. No 1.º momento da formação da tempestade «as águas engrossavam, as aves andavam num vaivém incessante, as nuvens eram empurradas pelo vento». Estes elementos têm o efeito de anunciar a tempestade e avisar as pessoas que têm de se proteger.

No 2.º momento, «o voo das gaivotas era cada vez mais inquieto e apertado, o ímpeto e o tumulto cada vez mais violentos e os longínquos espaços escureciam». Estes elementos pretendem intensificar a formação da tempestade de modo a que não haja dúvidas que este fenómeno estava para vir.

No 3.º momento, «as gaivotas recolhiam a terra. Nuvens sombrias enrolavam os anéis enormes e, sob uma estranha luz simultaneamente sombria e cintilante, os espaços se transfiguravam. De repente, começou a chover.» É neste momento que há a rebentação da tempestade, depois de se ter formado acaba por rebentar e começa a chover, ou seja, é a partir daqui que a tempestade ocorre. [13]

5. 1.ª fase – «o mar (nome) enfurecia (verbo) e as suas águas engrossavam (verbo)».

2.ª fase - «o céu (nome) ficava escuro (adjectivo)».

3.ª fase - «as gaivotas anunciavam (verbo) a tempestade (nome) com o seu voo inquietante (adjectivo)».

4.ª fase - «os cânticos (nome) marítimos (nome) ficavam (verbo) mais fortes (adjectivo)».

5.ª fase - «as águas tornavam-se (verbo) mais pesadas (adjectivos)». [24]

6. A tempestade pode-se dividir em 3 fases, como inicialmente houve «um aviso» pode-se assim chamar, ou seja, antes de começar a tempestade e antes de começar a chover houve uma anunciação, as nuvens eram empurradas pelo vento, as águas começaram a engrossar, era um vaivém das aves marítimas. Assim, Hans começou a perceber que vinha a tempestade; na 2.ª fase, o voo das gaivotas estava cada vez mais inquieto e apertado, o ímpeto e o tumulto cada vez mais violentos e os espaços começavam a escurecer, «a tempestade, como uma boa orquestra, afinava os seus instrumentos», ou seja, começava agora a tempestade; na 3.ª fase, quando as gaivotas recolhiam a terra, houve uma rebentação, ou seja, uma forte força para começar a chover. Podemos caracterizar este início da tempestade por anunciadores, pois as águas engrossavam, e começava a ficar escuro, de repente começou a chover, as longas ervas transparentes, dobradas pelo vento, estendiam no chão o caule fino, havia nuvens sombrias que enrolavam os anéis enormes e sobre uma estranha luz simultaneamente sombria e cintilante, os espaços começavam a se transfigurar. [22]

7. No 1.º momento da formação da tempestade «as águas engrossavam, as aves andavam num vaivém incessante, as nuvens eram empurradas pelo vento»; estes elementos têm o efeito de anunciar a tempestade, ou seja há um aviso.

No 2.º momento «o voo das gaivotas era cada vez mais inquieto e apertado, o ímpeto e o tumulto cada vez mais violentos e os longínquos espaços escureciam», há uma intensificação ou seja, estes elementos pretendem intensificar a formação da tempestade de modo a que não haja a menor dúvida que a formação da tempestade estava para vir.

No 3.º momento «As gaivotas recolhiam a terra. Nuvens sombrias enrolavam os anéis enormes e sob uma estranha luz, simultaneamente sombria e cintilante, os espaços se transfiguravam. De repente, começou a chover.» é neste momento que há uma rebentação da tempestade, há um efeito de «enrolamento» um aviso mas de repente há uma rebentação e é a partir daí que começa a chover. [25]

8. Primeiro, o mar estava verde e cinzento, as espumas varriam os rochedos escuros, havia um vaivém de aves marítimas, as águas engrossavam, as nuvens eram empurradas, o voo das gaivotas era cada vez mais inquieto e apertado, os espaços escureciam, as águas estavam cada vez mais pesadas, as gaivotas recolhiam a terra, até que finalmente começou a chover. No texto, há expressões que realmente nos

mostram que a acção decorria gradualmente, como «de repente» e «cada vez mais». Para mim, a primeira fase da formação da tempestade era: «O mar do Norte [...] tempestade», a segunda fase é de «O voo das gaivotas [...] os seus instrumentos», pois aqui há a expressão «cada vez mais», o que me levou a achar que isto era outra fase da formação da tempestade. A terceira fase é «Agora as gaivotas [...] se transfiguravam», porque a palavra «agora» mostra que a acção é mais recente, logo também penso que é outra fase. A quarta e última fase é «De repente, começou a chover», pois mais uma vez a expressão «de repente» mostrou que algo de diferente aconteceu de súbito, ou seja, outra fase. [7]

QUADRO 60 - Quadro ilustrativo das respostas

Descrição

Embora os alunos identifiquem (85%) e justifiquem (85%) as fases do fenómeno descrito, não as explicitam com base em critérios linguísticos (só 28% o fazem e em termos insuficientes ou pouco precisos). Os verbos e os advérbios e locuções adverbiais eram determinantes para a explicação da descrição gradativa do fenómeno natural, mas tal não foi explicitado, embora os alunos exemplifiquem as fases com base nesses critérios.

Em relação à transcrição textual, é geralmente bem realizada.

[vd. Quadro 3: escala de frequência]

No que respeita à forma das respostas, foram detectados vários erros, principalmente de tipo sintáctico, e de natureza diversa. Os erros sintácticos encontrados em maior número de produções foram a não concordância entre o sujeito e o predicado e as frases sem sujeito, como, por exemplo: o aluno começa a resposta, utiliza a estrutura sujeito + verbo, seguida de uma listagem de elementos retirados do texto por dois pontos. A terceira parte da resposta já não é uma frase, na medida em que o aluno se limita a listar elementos extraídos do texto.⁶

[vd. Quadro 3: discriminação dos erros de forma]

Comentário

O item da identificação das fases do fenómeno é conseguido (85%). No entanto, os alunos têm muita dificuldade em justificar a construção de uma descrição gradativa com base em critérios linguísticos. Na maioria dos casos, estes critérios não são sequer referidos. Há alguns alunos que referem o uso do nome ou do adjectivo, mas sem avançarem uma justificação fundamentada para a sua utilização.

Atendendo que a justificação criteriosa da construção gradativa da descrição com base em critérios linguísticos não foi explicitada nas respostas, poder-se-á concluir que o nível interpretativo fica diminuído pela insuficiente competência de leitura. Acresce que o raciocínio inferencial, no âmbito da compreensão de textos, que pressupõe, entre outros, processos de tipo cognitivo e linguístico, fica afectado pela insuficiente explicitação dos elementos textuais na reelaboração do leitor enquanto construtor de sentidos.

⁶ Ver, em apêndice, o quadro analítico correspondente à descrição apresentada (QUADRO 3).

PERGUNTA

3. Determina o efeito do fenómeno natural junto do protagonista, destacando os elementos linguístico-estilísticos mais significativos. Explicita e justifica as tuas opções.

Resposta esperada

A resposta deverá revelar a capacidade de:

- determinar o efeito do fenómeno natural junto do protagonista;
- identificar/seleccionar elementos linguístico-estilísticos que relevem o efeito do fenómeno descrito junto do protagonista;
- inferir o efeito do fenómeno natural junto do protagonista através da explicitação das estruturas linguístico-estilísticas:
 - justificar o uso de certas estruturas da língua;
 - explicitar a relação comparativa (operação de assimilação característica da sequência descritiva, de acordo com J.-M. Adam).
- associar o efeito discursivo à intenção comunicativa da sequência descritiva;
- utilizar fórmulas de citação para a transcrição textual;
- produzir um discurso organizado e correcto do ponto de vista formal.

Respostas dos alunos

1. O protagonista era corajoso e não temia a tempestade tal como comprova o verbo «temer» com o advérbio de negação «não» antes. [24]

2. Os efeitos do fenómeno natural junto do protagonista foram de entusiasmo: «Hans viu que se estava formando a tempestade» e ficou a ver o que sucedia, «Mas ele não temia a tempestade e, com os fatos inchados pelo vento, caminhou até ao extremo do promontório e quando se apercebeu que era uma tempestade que se estava a formar, aproximou-se e caminhou até ao extremo do promontório» e quando se apercebeu que era uma tempestade que se estava a formar, aproximou-se e caminhou até ao extremo do promontório: «Hans concentrava o seu espírito para a exaltação crescente do cântico marítimo. Tudo nele estava atento como quando escutava o cântico do órgão na igreja luterana, na igreja austera, solene, apaixonada e fria.» o que significa que ele estava muito concentrado na tempestade: «Para resistir ao vento, estendeu-se ao comprido no extremo do promontório. Dali via de frente o inchar da ondulação cada vez mais densa como se as águas se fossem tornando mais pesadas», pois ele aproximou-se da tempestade para ver melhor o que se estava a passar e de onde estava conseguia ver de frente o inchar da ondulação cada vez mais densa como se as águas fossem ficando mais pesadas. [14]

3. Hans não temia a tempestade e seguia sem medo do que lhe podia acontecer. Os elementos linguísticos pertencem à classe de palavras. Essas palavras são: «Temia» – verbo temer, 3.ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo – e «não» – advérbio de negação. [5]

4. Hans, o protagonista, ficava como que seduzido com a tempestade, pois ele adorava o mar; era o seu fascínio, o sonho que ele tinha. «ele não temia o mar» e «Hans concentrava [...] e fria», são expressões deste excerto que realmente nos mostram que ele ficava hipnotizado com o mar. Aqui, nas frases que se referem a Hans, há a comparação, como nas frases «Hans concentrava [...] e fria» e «Dali via [...] mais pesadas». O mar mexia com Hans, principalmente emocionante, o que o levou a não temer a tempestade. Aqui, as figuras de estilo são muito importantes. [7]

5. Hans não temia a tempestade, pelo contrário, ele sentiu uma atracção pelo mar, era atraído por toda a beleza daquele fenómeno; ao contrário de todos os outros, Hans conseguiu ver no mar feroz e agitado toda a sua beleza daquele fenómeno; ao contrário de todos os outros, Hans conseguiu ver no mar feroz e agitado toda a sua beleza que ele lhe transmitiu, isto é, justificando com a expressão «o seu espírito para a exaltação crescente do grande cântico marítimo». [15]

6. O protagonista era corajoso e não temia a tempestade, tal como comprova o verbo «temer» com o advérbio de negação «não» antes.

Ele ficou a observar a tempestade com curiosidade e interesse por ela e pelos mares.

«Mas ele não temia a tempestade» e «caminhou até ao extremo do promontório». [18]

7. Hans não temia a tempestade. «Mas ele não temia a tempestade, com os fatos inchados de vento, caminhou até ao extremo do promontório». Hans, como já referi, não receava a tempestade e praticara um acto de coragem ao se aproximar cada vez dela.

Hans estava calmo. «Hans concentrava o seu espírito para a exaltação crescente do cântico marítimo [...] e fria». Mas, apesar de tudo, estava atento, sendo usada uma comparação: «... como quando escutava o cântico do órgão da igreja luterana, na igreja austera, solene, apaixonada e fria». Estava tão atento, como quando escutava o cântico do órgão da igreja luterana.

Para ele, a tempestade era como um cântico, uma orquestra, algo muito complexo, como a música consegue ser bela, e de tão bela, arrepiar, uma tempestade pode parecer muito bela, mas no fundo é muito perigosa. [21]

8. Hans não tinha medo da tempestade, muito pelo contrário, ele era atraído para o mar apreciando toda aquela beleza do fenómeno. Ao contrário de todos os outros, Hans conseguia ver até no mais terrífico acto do mar, a magia, a beleza, o encanto, a melodia, entre todos os outros aspectos que Hans amava no mar. Tal como indicado no texto, o espírito de Hans exaltava-se seja qual fosse o acto do mar, no fundo, Hans e o mar estabeleciam uma relação de inclusão em que Hans era o merónimo e o mar o holónimo. Passo assim a concluir que Hans estabelecia uma grande dependência pelo mar que constituía a sua maior paixão. [9]

9. A Tempestade teve um grande efeito sobre Hans, pois ele era um verdadeiro apaixonado pelo mar e por todos aqueles riscos. Hans tinha todas as características de um marinheiro, tais como, de olhos azuis, pois era um grande símbolo para os marinheiros (de olhos no mar) forte, corajoso entre outros.

Quando ele se apercebeu que viria uma tempestade Hans ficou exaltado mas ao mesmo tempo ficou feliz, pois não tinha medo da tempestade e queria enfrentar o mar de uma maneira surreal. Hans queria enfrentar um naufrágio e seguiu sempre em frente com o seu objectivo. Assim conseguir ultrapassar e encarar cara a cara um rival que era a «tempestade», aliás era o seu primeiro desafio.

«Hans viu que se estava formando a tempestade» «Mas ele não temia a tempestade [...] caminhou até ao extremo do promontório»

«Hans concentrava o seu espírito para a exaltação»

Ou seja, isto explica os sentimentos que Hans teve contra a sua paixão. [28]

QUADRO 61 - Quadro ilustrativo das respostas

Descrição

Os alunos, na globalidade, determinam o efeito do fenómeno (92%), mas não recorrem de forma pertinente às estruturas linguísticas para o fundamentar. Uma parte (48%) faz breve referência aos elementos e às estruturas da língua usados para descrever o efeito da tempestade no protagonista e uma minoria (7%) aos elementos da estilística, como as construções figurativas que, por assimilação, expandem o objecto descrito. Os alunos não explicitam metalinguisticamente os elementos linguísticos dos domínios das classes de palavras, da sintaxe e da semântica que são relevantes para determinar o efeito do fenómeno junto do protagonista, porque não associam a interpretação textual às estruturas linguísticas que a suportam; no entanto, enunciam elementos significativos para a construção da interpretação.

Em relação à transcrição textual, é geralmente bem realizada.

[vd. Quadro 4: escala de frequência]

No que respeita à forma das respostas, foram detectados vários erros, principalmente de tipo sintáctico, e de natureza diversa. Os erros sintácticos encontrados em mais alunos foram: a má articulação frásica e a não concordância entre o sujeito e o verbo.⁷

[vd. Quadro 4: discriminação dos erros de forma]

Comentário

As respostas revelam dificuldade em activar e mobilizar o conhecimento ao nível do funcionamento da língua e da respectiva metalinguagem que permitiria a explicitação dos fundamentos da interpretação do texto descritivo.

Os alunos conseguem identificar, embora nem sempre correctamente, os efeitos da tempestade em Hans, mas não são capazes de justificar as suas opções com base em critérios linguístico-estilísticos. Mais uma vez, referem, em alguns casos, o uso de verbos, adjectivos e nomes, mas sem conseguirem fundamentar a sua resposta acerca do efeito dos mesmos, nem exploram suficientemente o valor do discurso figurado.

⁷ Ver, em apêndice, o quadro analítico correspondente à descrição apresentada (QUADRO 4).

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ALUNOS DE 8.º ANO
Leitura/compreensão do funcionamento do texto descritivo

Conclusões

A análise dos dados recolhidos através do teste prévio permitiu concluir que a maioria dos alunos:

- respeita a ordem da sequência descritiva;
- identifica elementos relevantes da descrição que dizem respeito às classes de palavras;
- relaciona algumas classes de palavras com as características da descrição.

Por outro lado, a observação das respostas mostrou que os alunos revelam dificuldades:

- na organização discursiva das suas respostas;
- nos domínios da sintaxe e da semântica (estruturação das respostas; falta de artigos; falta de concordância);
- de mobilização de um conhecimento metalinguístico;
- em justificar uma afirmação.

Síntese

Este estudo procura averiguar até que ponto o domínio de conteúdos linguísticos específicos (ao nível das classes de palavras e do léxico) interfere na apreensão de unidades complexas de sentido textual. Os alunos reconhecem características próprias da descrição, mas identificam sobretudo elementos linguísticos da classe de palavras. Não activam conhecimento metalinguístico relativo a mecanismos de coesão e progressão.

O facto de este estudo exigir escrita compositiva na resposta às perguntas levou à evidência de dificuldades de textualização e de estruturação frásica.

APÊNDICE

QUADRO 1

	A	B	C	D	E	F
<i>Elementos linguísticos:</i>						
identifica elementos das classes de palavras	10, 14	2	3, 6, 8	1, 11	5, 12, 13	4, 7, 9
identifica elementos da sintaxe	4, 5, 10, 14	2, 11, 12	3, 6, 8	1, 9	7, 13	
identifica elementos da semântica	4, 19	2, 5, 11, 12	3, 6, 8, 13, 14	1, 9	7	
classifica elementos das classes de palavras	1, 2, 6, 10, 14	12	8, 11		3, 4, 5, 13	7, 9
classifica elementos da sintaxe	1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 14	8, 11, 12			7, 9, 13	
classifica elementos da semântica	1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 14	8, 11, 12		9	7, 13	
<i>Respeita a ordem da sequência descritiva</i>	3, 4, 11, 14	6, 10	5, 10	1, 2, 8, 13	7, 9, 12	
<i>Faz correctamente a citação</i>			5	1, 3, 4, 6, 8, 9, 13	12, 14	2, 7, 10, 11

A — NUNCA

B — RARAMENTE

C — POUCAS VEZES

D — GERALMENTE

E — QUASE SEMPRE

F — SEMPRE

ERROS DETECTADOS NA FORMA (n.º do aluno):

Erros de subcategorização verbal – 1, 9, 13

Troca de artigo definido por indefinido – 2

Falta de artigo – 3, 7, 8

Frases elípticas (sem sujeito e sem verbo) – 3

Falta de preposição – 4

Contração errada de preposição com artigo – 4

Má articulação entre orações – 4

Falta de concordância entre o sujeito e o predicado – 4, 5, 7

Falta de concordância do predicativo do sujeito – 8

Erro na escolha do constituinte relativo – 4

Elementos redundantes – 5

Falta de verbo – 5

Repetição de palavras – 6, 7

Incoerência semântica ao nível da frase – 1, 2, 4, 8

Palavra mal mencionada – 6

Erro de pontuação – 7, 9, 13

QUADRO 2

	A	B	C	D	E	F
<i>Explicita a metalinguagem relativa a:</i>						
elementos das classes de palavras	1,2, 6, 8, 10, 11, 12, 14	3, 4, 5, 9, 13			7	
elementos da sintaxe	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 13, 14	9, 12			7	
elementos da semântica	1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14	8, 13	7			
<i>Associa elementos linguísticos às operações da descrição:</i>						
nomear	2, 3, 4, 5, 6, 10, 14	1, 11	13	9, 12		7
qualificar	2, 10, 11, 12, 14	1, 3, 5, 6, 9	4, 13			7
localizar-situar	1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 12, 13, 14	6			7	
<i>Considera a continuidade temática da sequência descritiva</i>	2, 3, 4, 10, 11, 13	1, 5, 6, 9, 14		12	8	7
<i>Faz correctamente a citação</i>						1, 8, 12, 14

- A — NUNCA
- B — RARAMENTE
- C — POUCAS VEZES
- D — GERALMENTE
- E — QUASE SEMPRE
- F — SEMPRE

ERROS DETECTADOS NA FORMA:

- Erro na escolha do constituinte relativo – 3, 13
- Elementos redundantes – 5
- Incoerência semântica ao nível da frase – 8, 12
- Palavra mal mencionada – 23
- Erro de pontuação – 11, 21

QUADRO 3

	A	B	C	D	E	F
<i>Fases do fenómeno descrito:</i>						
delimita as fases	4, 5, 6, 8, 11, 14				2	1, 3, 7, 9, 10, 12, 13
identifica as fases	1, 2, 6, 7, 10		8	11	14	3, 4, 5, 9, 12, 13
sequencializa as fases	6					1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
<i>Explicita a metalinguagem relativa à construção gradativa da descrição:</i>						
elementos das classes de palavras	1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14	2, 5, 12				
elementos da sintaxe	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14					
elementos da semântica	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14	13	12			
<i>Justifica criteriosamente a construção gradativa da descrição</i>						
elementos das classes de palavras	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14					7
elementos da sintaxe	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14			7		
elementos da semântica	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14	13				
<i>Faz correctamente a citação</i>	5, 6	8		2, 3	10, 11	1, 4, 7, 9, 13

A — NUNCA

B — RARAMENTE

C — POUCAS VEZES

D — GERALMENTE

E — QUASE SEMPRE

F — SEMPRE

ERROS DETECTADOS NA FORMA:

Erros de subcategorização verbal – 4, 5

Falta de artigo – 1

Frases elípticas (falta de sujeito e/ou de verbo) – 1, 2, 4, 9, 10

Falta de preposição – 3, 5

Má articulação entre orações – 4, 8

Falta de concordância entre o sujeito e o predicado – 2, 8

Erro na escolha do constituinte relativo – 4

Elementos redundantes – 5, 7, 12

Repetição de palavras – 4, 8

Incoerência semântica ao nível da frase – 4

Erro de pontuação – 3, 5, 6, 8, 9, 10, 12

QUADRO 4

	A	B	C	D	E	F
<i>Elementos linguísticos:</i>						
identifica elementos das classes de palavras	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14					
identifica elementos da sintaxe	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14					
identifica elementos da semântica	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13	14	9			
<i>Determina o efeito do fenómeno natural junto do protagonista.</i>	1, 11	3, 5, 8, 10	6, 12, 13	2, 14	4, 7, 9	
explicita as estruturas linguísticas	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	7				
justifica o uso das estruturas da língua	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14	7, 9				
explica a assimilação comparativa	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14					
<i>Associa o efeito discursivo à intenção comunicativa da sequência descritiva</i>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11	7, 9, 12, 13, 14				
<i>Faz correctamente a citação</i>	6, 9, 10, 11	5				1, 2, 3, 4, 7, 8, 12, 14

A — NUNCA

B — RARAMENTE

C — POUCAS VEZES

D — GERALMENTE

E — QUASE SEMPRE

F — SEMPRE

ERROS DETECTADOS NA FORMA:

Erros de subcategorização verbal – 4, 9

Falta de artigo – 8

Falta de preposição – 4, 8

Má articulação entre orações – 4, 6

Falta de concordância entre o sujeito e o predicado – 3

Elementos redundantes – 8

Repetição de palavras – 1, 6

Incoerência semântica ao nível da frase – 1, 3, 4

Palavra mal mencionada – 7

Erro de pontuação – 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 13.

SECÇÃO 5

Teste prévio à intervenção didáctica nos domínios da leitura no Ensino Secundário – 10.º ano

Escola Secundária de Vilela

Análise crítica das respostas dos alunos relativamente a perguntas sobre a compreensão da crónica de natureza apreciativa com exemplos e comentários

Sónia Valente Rodrigues

DESCRIÇÃO DAS CONDIÇÕES DE APLICAÇÃO DO TESTE

Problema focalizado e questão de investigação-acção

A questão de investigação-acção está situada numa área considerada problemática no ensino-aprendizagem do Português que é a da competência discursiva dos alunos, na dupla vertente da compreensão e da produção.

Neste estudo será considerada apenas a vertente da compreensão, que terá por objecto o discurso de apreciação crítica valorativa presente em crónicas, conteúdo programático obrigatório no 10.º ano de escolaridade.

A questão de investigação-acção orientadora deste estudo tem a seguinte formulação: *Como é que a consciencialização da composição discursiva se traduz no desenvolvimento da competência de leitura de textos opinativos e críticos?* Desta questão genérica decorre a subquestão seguinte: *A consciência da estrutura e do funcionamento discursivo de textos apreciativos e opinativos, explorados em contexto laboratorial de ensino da língua a alunos do 10.º ano de escolaridade, promove a compreensão/interpretação de textos de opinião (editorial, crónica) e de crítica (apreciação crítica)?*

A análise das respostas dos alunos às questões colocadas no teste prévio terá em consideração apenas a dimensão da compreensão, não estando contemplada a descrição e o comentário sobre a correcção linguística dessas respostas.

Universo de alunos participantes

Participaram no estudo cinquenta e dois alunos do 10.º ano de escolaridade, de três turmas da Escola Secundária de Vilela. O estudo decorre da aplicação de um teste prévio à intervenção didáctica desenhada para o aprofundamento da questão de investigação-acção apresentada.

Os alunos produziram o texto solicitado na segunda semana após o início do ano lectivo 2007/2008. A produção textual em referência não foi precedida de qualquer acção didáctica preparatória, possibilitando assim uma caracterização do perfil linguístico dos alunos que transitaram do Ensino Básico para o Ensino Secundário.

Teste prévio

Lê, com atenção, o texto «O elixir da juventude», de Paula Moura Pinheiro.

Depois de teres lido várias vezes o texto, responde às perguntas que te são apresentadas de seguida.

1. O texto apresentado abre com uma dúvida de Paula Moura Pinheiro.
 - 1.1. Identifica-a.
2. Para a resposta à dúvida inicial, a autora decide analisar um determinado objecto.
 - 2.1. Identifica o objecto analisado.
 - 2.2. Apresenta a primeira impressão geral da autora em relação ao objecto em apreço, justificando com expressões textuais.
 - 2.3. Localiza a parte do texto (sequência textual) que contém a apreciação crítica, indicando os parágrafos correspondentes.
3. A tabela seguinte procura tornar claro o paralelismo que caracteriza uma sequência específica do texto em análise:

O texto da <i>20 Anos</i>	é	melhor do que a maioria da imprensa dirigida aos seniores.
O estilo da <i>20 Anos</i>	é	excitante como sei que muitos suplementos de diários e semanários gostariam de ser.
O humor (...) na <i>20 Anos</i>	não é	ofensivo nem gratuito.
A <i>20 Anos</i>	presta	serviços sem chatear.
A <i>20 Anos</i>	opera	sobre o pressuposto de que o seu público sabe de cinema e de música, e que está interessado nalgum teatro, nalguma literatura, nalgumas manifestações plásticas.
A <i>20 Anos</i>	opera	sobre o pressuposto de que os seus leitores não têm pachorra para grandes elucubrações teóricas (...).
A <i>20 Anos</i>	opera	sobre o que se pode classificar de sentido ético.
A <i>20 Anos</i>	está	convencida de que todos querem divertir-se, ser bonitos, sedutores e engraçados.
A <i>20 Anos</i>	é	rápida.
A <i>20 Anos</i>	é	uma revista que consegue ser comercial sem ser cretina ou inútil ou perigosa.

3.1. Explica como está construído, em termos de constituintes frásicas, o paralelismo que caracteriza esta parte do texto.

3.2. Deduz a intenção da autora ao utilizar o paralelismo das construções frásicas.

4. Mostra se a apreciação crítica feita influencia a opinião ou responde à dúvida inicial da autora em relação aos jovens.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

O texto apresentado abre com uma dúvida de Paula Moura Pinheiro. Identifica-a.

Resposta esperada

A resposta deverá revelar a capacidade de:

- detectar marcas específicas de dúvida/problema/questão com que a autora inicia a crónica (a autora desconhece o perfil/as características de um grupo social concreto, “os jovens”);
- formulação própria da dúvida/problema/questão, podendo haver ou não transcrição literal da frase/expressões do texto;
- utilização das fórmulas de citação, no caso em que o aluno proceda à transcrição literal de frase ou expressões do texto.

Respostas dos alunos – Grupo 1

1. A Paula Moura Pinheiro tem dúvidas em dizer o que são os “jovens”.
2. A dúvida de Paula Moura Pinheiro é qual será a melhor forma de falar aos jovens.
3. A dúvida que surge a Paula Moura Pinheiro é saber como é que são os jovens de hoje em dia.
4. A dúvida que Paula Moura Pinheiro apresenta é “conhecer os jovens”, entender as opções e modos de vida desta faixa etária.
5. A dúvida de Paula Moura Pinheiro é como se fala a um jovem.
6. A frase que explica essa dúvida é Paula Moura Pinheiro diz como falar aos “jovens”.
7. A dúvida de Paula Moura Pinheiro é sobre os jovens, ou seja, é como chegar aos jovens e como falar com os jovens hoje em dia.
8. A dúvida com que o texto de Paula Moura Pinheiro abre é como falar para jovens, como chegar aos jovens e como seduzi-los.
9. A dúvida de Paula Moura Pinheiro é qual a maneira de comunicar com os jovens qual a maneira de interagir com eles.
10. A dúvida de Paula Pinheiro é sobre que temas se deve tratar e o que dizer para agradar os jovens.
11. A dúvida de Paula Moura Pinheiro, apresentada no texto, é qual seria a maneira como ela se dirigia aos jovens se fizesse a revista 20 Anos, já que todos os jovens são diferentes, com gostos diferentes, mentalidades e interesses diferentes. A cronista não saberia o que dizer, como dizer, a quem dizer, visto que a categoria de “os jovens” é bastante extensa.
12. A dúvida apresentada no texto de Paula Moura Pinheiro é a forma como se relaciona com os jovens ou seja como falar para eles, como chegar a eles e como seduzi-los.
13. O texto apresentado abre com uma dúvida de Paula Moura Pinheiro, dúvida essa que é o facto de Paula Moura Pinheiro não saber como tratar os jovens, como seduzir os jovens, como falar com os jovens.
14. A dúvida de Paula Moura Pinheiro é como é difícil chegar, seduzir e falar com os jovens actualmente.
15. A dúvida de Paula Moura Pinheiro consiste no facto de ela não saber como falar para jovens, chegar aos jovens, seduzir os jovens, de uma forma clara ela não saberia como chegar aos jovens, como captar a sua atenção.

16. A crónica inicia-se com uma dúvida de Paula Moura Pinheiro que exprime a dúvida de que modo se fala ou se escreve para os jovens ou como os seduzir se escrevesse a 20 anos.
17. Para Paula Moura Pinheiro, os jovens eram coisas difíceis, ou seja, a dúvida nela é como chegar aos jovens, como falar com os jovens e como seduzir os jovens, ela achava isso um problema muito difícil de explicar.
18. Paula Moura Pinheiro tinha uma grande dúvida que era: como escrever para jovens, ela achava uma coisa bastante difícil escrever algo para jovens.
19. A dúvida de Paula Moura Pinheiro é como chegar aos jovens, como cativá-los. Paula Pinheiro não saberia como escrever para os jovens.
20. Esta frase quer dizer que a Paula Moura Pinheiro tinha a dúvida de como ela conseguia fazer a revista 20 anos.
21. A dúvida de Paula Moura Pinheiro é que se ela tivesse de fazer a revista 20 Anos, não sabia o que haveria de dizer, como o diria e a quem diria.
22. Paula Moura Pinheiro quer saber como podia fazer para que os “jovens” se interessassem em ler a “20 Anos”, o que e como escrever e principalmente, para quem, pois na sua opinião, “jovem” é uma categoria muito alargada.
23. Paula Moura Pinheiro questiona-se como é que ao fazer uma revista conseguirá chegar aos jovens, como irá fazer uma matéria que chame a atenção da juventude e que tipo de assuntos abordará, de maneira a cativar.
24. A dúvida aqui presente é como chegar aos jovens, dizer-lhes algo interessante, divertido. Isto acontece devido aos diferentes estilos de jovens que há.
25. A autora da crónica «Elixir da juventude» tem uma dúvida descrita na primeira parte do texto, sendo esta o relacionamento com os jovens, desde a comunicação ao contacto com estes. Paula Moura Pinheiro “viu-se na pele” duma escritora da revista 20 Anos e questionou-se em vários parâmetros. Na primeira parte do texto Paula Moura Pinheiro via os jovens quase como seres não habitantes da Terra.

QUADRO 62 – Respostas correctas

Descrição

48 % dos alunos reconhece a formulação de uma dúvida por parte da autora na sequência de abertura do texto, identificando-a correctamente. A expressão da dúvida identificada é feita, neste grupo de alunos, através de um discurso próprio, sem o recurso à transcrição literal de expressões ou de enunciados do texto.

Comentário

Da análise feita conclui-se que 48 % dos alunos não revelam dificuldades na operação de identificação de uma dúvida/problema, constitutiva/o da abertura do texto; também não há dificuldade na formulação dessa dúvida/problema, mostrando assim haver uma apropriação da linguagem adequada à sua expressão.

Respostas dos alunos – Grupo 2

1. A frase que explica essa dúvida de Paula Moura Pinheiro é que entre as coisas francamente difíceis, a que ela coloca em primeiro lugar é falar “para jovens”, chegar aos “jovens”, seduzir os “jovens”.
2. Uma das frases que apresenta a explicação dessas dúvidas é: falar aos jovens, chegar aos jovens, seduzir os jovens.

3. A principal dúvida de Paula Moura Pinheiro é como chegar aos jovens, ou seja, como conseguir falar para eles ou até mesmo seduzi-los.
4. A dúvida da cronista é “os jovens”. A dificuldade de Paula Moura Pinheiro é: falar para os jovens, chegar aos jovens e seduzir os jovens.
5. Paula Moura Pinheiro acha difícil chegar aos “jovens”, seduzir os “jovens”, falar com os “jovens”. Concluindo, Paula Moura acha difícil dirigir-se aos “jovens”.
6. O texto «O elixir da juventude», de Paula Moura Pinheiro, abre com uma dúvida da autora em que acha extremamente difícil, “Falar para jovens”, “chegar aos jovens”, “seduzir os jovens”.
7. A dúvida de Paula Moura Pinheiro refere-se aos jovens. A dificuldade que para ela existe: falar para os jovens, chegar aos jovens e seduzir os jovens.
8. A dúvida de Paula Moura Pinheiro é os “jovens”, como falar para eles, como chegar a eles e como seduzi-los.
9. A dúvida de Paula Moura Pinheiro são os “jovens”, ou seja, como falar para eles, chegar a eles e seduzi-los.
10. A dúvida de Paula Moura Pinheiro é: como tentar entender um jovem, ou até simplesmente falar com um deles.
11. A dúvida de Paula Moura Pinheiro é a forma como se exprime para os jovens.
12. A autora Paula Moura Pinheiro tem muitas dúvidas sobre como chegar aos jovens, a maneira que a autora encontrou para tentar dar resposta às dúvidas iniciais foi lendo a revista 20 Anos.
13. Uma frase deste texto que explique esta dúvida é: “Dizer o quê? Dizer como? Finalmente, a quem?”
14. A frase que explica a dúvida de Paula Moura Pinheiro é: “Falar para jovens” / “chegar aos jovens” / “seduzir os jovens”.
15. Uma dúvida de Paula Moura Pinheiro é que ela acha difícil falar para “jovens”, chegar aos jovens e seduzir os jovens como está no texto, “De entre as coisas francamente difíceis, a esta coloco-a nos primeiros lugares. Falar para “jovens”. Chegar aos “jovens”. Seduzir os “jovens”.
16. A dúvida de Paula Moura Pinheiro é como irá a revista 20 Anos “falar para jovens”, “chegar aos jovens” e “seduzir os jovens”.
17. A frase que explica a dúvida é: “Falar para jovens, chegar aos jovens, seduzir os jovens. Imagino que alguém me atribuía a tarefa de fazer a revista 20 Anos e estarreço. Dizer o quê? Dizer como? Finalmente, a quem?”
18. “Imagino que alguém me atribuía a tarefa de fazer a revista 20 Anos e estarreço. Dizer o quê? Dizer como? Finalmente, a quem?”
19. “De entre as coisas francamente difíceis, a esta coloco-a nos primeiros lugares. Falar para “jovens”. Paula Moura Pinheiro não sabia como falar aos jovens nem lidar com eles.
20. A dúvida de Paula Moura Pinheiro é “os jovens”, como falar para os jovens, como chegar aos jovens, como seduzir os jovens, para ela era difícil saber que classes sociais (desempregados ou estudantes), entre que idades, é que faziam parte deste grupo “os jovens”. A grande dúvida para ela era afinal quem pertencia a este grupo e entre que idades.
21. A dúvida de Paula Moura Pinheiro centra-se nos “jovens”. Como falar para os “jovens”, como chegar aos “jovens” e como seduzir os “jovens”. Para a autora não se sabe o que lhes dizer, como lhes dizer e nem mesmo a quem dizer, quem são os jovens na verdade.
22. Paula Moura Pinheiro questiona-se sobre como chegar aos “jovens”, como os seduzir, como captar a sua atenção. Paula Moura Pinheiro interroga-se sobre o que dizer, como dizer e a quem dizer.

QUADRO 63 – Respostas parcialmente correctas

Descrição

40,3 % dos alunos reconhece na sequência de abertura do texto a formulação de uma dúvida da autora; no entanto, a identificação da dúvida é feita através das

palavras/expressões/frases do texto que são literalmente transcritas. Na transcrição realizada pelos alunos são visíveis duas ocorrências:

- (i) a não utilização de marcas específicas de citação no segmento transcrito;
- (ii) a indicação de texto citado por meio de fórmula introdutora (habitualmente «a frase que explica a dúvida é:»);

Em alguns casos, a citação é seguida de paráfrase ou explicação.

Comentário

No grupo de respostas agora considerado, que corresponde a 40,3 % dos alunos, não se revela qualquer dificuldade na operação de identificação de dúvida/problema inicial. No entanto, estes alunos redigem a resposta utilizando a transcrição literal de palavras/expressões/frases do texto, sem sequer utilizarem, muitas vezes, as marcas inerentes à operação de citação. Existe, por isso, uma forte tendência para redigir uma resposta com os enunciados textuais em detrimento de uma elaboração própria de uma resposta à pergunta colocada.

Respostas dos alunos – Grupo 3

1. A dúvida de Paula Moura Pinheiro é em relação aos jovens.
2. A dúvida que a Paula Moura Pinheiro tem é a vida que os jovens levam e como aproximar-se deles e para tentar saber isso ela viu uma revista dedicada aos jovens.
3. Para relacionar com os jovens, não é preciso fazer tudo o que eles fazem, mas temos de mostrarmos o que somos realmente por fora e por dentro.
4. A dúvida de Paula Moura Pinheiro deve-se à adolescência dos jovens, isto porque a adolescência é uma fase que os jovens passam muito complicada, e que normalmente os adultos ao conviverem com os jovens não sabem como lidar com a situação.
5. A dúvida apresentada relata a ignorância da autora da crónica perante os assuntos abordados na revista “20 Anos”.
6. A dúvida de Paula Moura Pinheiro é como irá a revista 20 Anos “falar para jovens”, “chegar aos jovens” e “seduzir os jovens”.

QUADRO 64 – Respostas incorrectas

Descrição

11,5 % das respostas não contém indicadores de reconhecimento da dúvida/questão formulada na abertura do texto. Nas respostas existem diferentes ocorrências:

- (i) indicação do tópico correcto («os jovens»), sem especificação da dúvida/questão levantada;
- (ii) indicação de tópicos incorrectos.

Comentário

11,5 % dos alunos reconhece existir uma questão/dúvida na abertura do texto; contudo, não indica com exactidão essa questão/dúvida, procedendo apenas à indicação do grupo social referido na questão, neste caso «os jovens». Existe, pois, dificuldade em realizar com exactidão a identificação da dúvida a partir da qual o texto está construído.

Para a resposta à dúvida inicial, a autora decide analisar um determinado objecto.

- Identifica o objecto analisado.
- Apresenta a primeira impressão geral da autora em relação ao objecto em apreço, justificando com expressões textuais.
- Localiza a parte do texto (sequência textual) que contém a apreciação crítica, indicando os parágrafos correspondentes.

Resposta esperada

A resposta implica três operações, correspondentes a cada uma das alíneas da questão. Essas operações implicam capacidades específicas, que apresentamos de seguida.

1. Identificação do tópico sobre o qual incide a apreciação.

2. Exposição da opinião da autora sobre a revista em apreço em momento prévio à análise dos diferentes elementos que a constituem (critérios de apreciação).

(i) Identificação do tipo de impressão gerada (positiva ou negativa), a partir de transcrição literal de afirmações do texto ou a partir de inferências.

(ii) Justificação da resposta a partir dos elementos da revista que são a causa da impressão gerada.

3. Localização textual da sequência relativa à apreciação crítica desenvolvida a partir de vários parâmetros.

(i) Recorte do segmento textual de apreciação criteriosa da revista, revelador da capacidade de observação de sequências num todo discursivo, mostrando-se capaz de reconhecer componentes da estrutura compositiva de um texto.

1 – Identificação do objecto analisado

Respostas dos alunos – Grupo 1

1. O objecto analisado é a revista “20 anos”. (43 x)
2. O objecto é uma revista. (4 x)
3. O objecto analisado são as revistas para jovens.
4. O objecto analisado são “os jovens”. (4 x)

QUADRO 65 – Respostas correctas, respostas parcialmente correctas e respostas incorrectas

Descrição

90,3 % dos alunos revela segurança na identificação do elemento submetido a apreciação por parte da autora, embora ocorra, em quatro situações, uma referenciação vaga do objecto em apreço.

9,6 % das respostas revela dificuldade na identificação do objecto de apreciação crítica, o que indicia um elevado grau de dificuldade na compreensão da sequência inicial do texto.

Comentário

A operação de identificação do objecto sobre o qual incide uma apreciação crítica é realizada com facilidade pela maioria dos alunos do 10.º ano de escolaridade (90,3 %), embora haja um grupo de 9,6 % dos alunos para o qual esta identificação constitui um problema.

2 – Identificação da impressão geral

Respostas dos alunos – Grupo 1

1. A primeira impressão geral da autora em relação ao objecto é negativa isto é a autora ficou chocada e espantada porque na capa via-se sempre as mesmas coisas, “A capa prometia o costume”.
2. Para ela a revista era mais uma como o costume, era o sexo, a moda, a mania das estrelas, ela só tinha visto a capa e já adivinhava do que se tratava, ela teve logo uma impressão negativa, só ao ver a capa. (2 x)
3. A primeira impressão da autora em relação ao objecto, a revista “20 Anos”, é negativa. As palavras “sexo”, “moda”, “estrelas” são palavras que nos remetem normalmente para algo pouco formal, vulgar, as “fofoquices”, o que levou a autora a uma inicial opinião negativa sobre o objecto em questão.
4. A primeira impressão da autora, em relação à revista, é negativa. “A capa prometia o costume. Sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social. E sexo. A enésima adaptação de um cocktail da Vanity Fair com a Marie Claire” e “Abri a revista já sem grandes expectativas. Com franqueza, não esperava encontrar nela um mundo diferente daqueles que já conhecia.”
5. A primeira impressão geral da autora é negativa como diz no 6.º parágrafo. “A capa prometia o costume. Sexo e moda (...) praticamente nua”.
6. A primeira impressão geral feita pela autora Paula Moura Pinheiro é negativa, ou seja, a autora ao olhar para a revista não vê, o que a revista pode ser de interessante, como os pode cativar, por causa também da sua capa, que só fala de sexo, moda e estrelas, como é que ela ia cativar os “jovens”.
7. No sexto parágrafo a cronista Paula Moura Pinheiro faz uma apreciação crítica negativa: “A capa prometia o costume, sexo e moda e estrelas e um comportamento social. E sexo”. No sétimo parágrafo a autora muda de opinião. “Abri a revista já sem grandes expectativas. Com franqueza, não esperava encontrar nela um mundo diferente daqueles que já conhecia”.
8. A primeira impressão da autora em relação ao objecto em apreço foi negativa, expressões textuais que o justificam são: “Abri a revista já sem grandes expectativas”; “com franqueza não esperava encontrar nela um mundo diferente...”; “Nada que me iluminasse”.
9. A primeira impressão geral da autora em relação ao objecto em apreço era uma impressão negativa, visto que ela não achava que a revista lhe ia trazer algo novo e interessante. As expressões textuais que justificam são: “A capa prometia o costume.
10. A primeira impressão da autora foi negativa pois o aspecto da capa da revista não se mostrava muito apelativa. “A capa prometia o costume. Sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social.
11. A primeira impressão geral de Paula Moura em relação ao objecto em apreço não é muito positiva pois compara a revista 20 Anos a revistas banais, “A capa prometia o costume”, revista que lemos todos os dias o mesmo, “(...) enésima adaptação de um cocktail (...)”, algo que agora já não tem qualquer interesse, que o seu conteúdo não é relevante para a formação das pessoas.
12. A primeira impressão geral da autora não foi muito positiva, uma vez que quando viu a capa não ficou surpreendida. “A capa prometia o costume”; não tinha grandes expectativas quanto à revista, podendo dizer-se que já estava um pouco desiludida, “Abri a revista sem grandes expectativas”, não esperava também ficar a saber algo de novo, “... não esperava encontrar nela um mundo diferente daqueles que já conhecia”, e nem ficar a conhecer os jovens um bocado, “pensei pegar nela e largá-la

sem ficar a saber nada deles”.

13. A primeira impressão da autora não foi positiva, pois Paula Pinheiro pensava que a 20 anos era como as outras revistas dirigida a jovens. “Abri a revista já sem grandes expectativas”, “Mais uma penosa maçadoria a juntar a tantas”.

14. A primeira impressão geral da autora em relação à revista 20 Anos foi através da capa. Para Paula Moura a capa era vulgar, como todas as capas de revistas para jovens.

“À portuguesa e em versão teen” e “prometia o costume” foram as expressões que a autora utilizou para caracterizar a revista que iria ler “já sem grandes expectativas”.

15. Segundo a autora, a revista era desinteressante. “A capa prometia o costume», ou seja a estrutura e o conteúdo eram sempre os mesmos de todas as edições.

16. A primeira impressão geral da autora em relação à revista, o seu primeiro impacto foi achar a revista muito desinteressante, por isso não criou expectativas para a motivar a ler, mas como não havia mais nada para fazer a autora lá pegou na revista e começou a lê-la. Como no texto diz: “A capa prometia o costume. Sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social!!! Mas depois ela abre a revista e encontra nela um mundo diferente daqueles que já conhecia.

17. A primeira impressão geral da autora em relação ao objecto em apreço é desinteresse devido ao facto da capa sugerir temas pouco interessantes, futilidades, uma revista com pouco interesse cultural.

18. A primeira impressão geral da autora em relação à revista 20 Anos foi de desinteresse e que a revista não tinha nada de especial para chamar a sua atenção. “Abri a revista já sem grandes expectativas... não esperava encontrar nela um mundo diferente daqueles que já conseguia. Nada que me iluminasse no caminho da compreensão efectiva do que é andar pelos 20...”.

19. A primeira impressão geral da autora em relação à revista foi que a revista era desinteressante para a idade dela, porque diz no texto só falava em sexo, moda e Estrelas.

20. A primeira impressão geral da autora era que aquilo ia ser uma maçada, não tinha grandes expectativas. Podemos verificar isso quando ela nos diz “Abri a revista já sem grandes expectativas” ou quando nos diz “Mais uma penosa maçadoria a juntar a tantas”.

21. Numa primeira impressão geral, a autora depreciou a revista pela capa que prometia o costume “sexo e moda e estrelas”, pensando ela ser uma adaptação de um cocktail de Varsity Fair com a Marie Claire” já muito maçador, por isso abriu a revista, já sem grandes expectativas, surpreendendo-se por encontrar um mundo diferente.

22. A primeira impressão da autora em relação ao objecto era de poucas expectativas. Pois não esperava lá encontrar nada diferente do que já conhecia. “Não esperava encontrar nela um mundo diferente daqueles que já conhecia”...”a capa prometia o costume. Sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social”.

23. A autora abriu a revista pela primeira vez “sem grandes expectativas”.

24. A primeira impressão geral da autora, depois de nela pousar com curiosidade, foi achar que não ia gostar, ou seja, não estava muito expectante. “Foi, portanto, com curiosidade que pousei na 20 Anos”. “Abri a revista já sem grandes expectativas.”

25. A autora expressou desdém. Já imaginou o que tratava a revista apenas ao observar a capa. (“A capa prometia o costume”), pensou tratar-se de mais uma tentativa de imitação e aglomeração de outras revistas de sucesso. A curiosidade inicial (“Foi, portanto, com curiosidade que pensei na dita 20 Anos”) tornou-se quase em indiferença (“Abri a revista já sem grandes expectativas”) e aborrecimento (“Mais uma penosa maçadoria a juntar a tantas”).

26. A primeira impressão geral da autora em relação ao objecto em apreço é de banalidade. “A capa prometia o costume. Sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social. E sexo...”

27. A impressão da autora em relação ao objecto em apreço era de receio “falar para jovens, chegar aos jovens, seduzir os jovens” e ao mesmo tempo de crítica “A capa prometia o costume. Sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social. E sexo (...).”

28. A autora abriu a revista sem lá esperar “grande coisa”, não esperava grandes artigos e muito menos algo que lhe interessasse. Existem expressões textuais que comprovam o acima referido tais como “Abri a revista sem grandes expectativas”, “não esperava encontrar nela um mundo diferente”, “mais

uma penosa maçadoria a juntar a tantas”, entre muitas outras...

29. A primeira impressão geral da autora em relação ao objecto em apreço era que ela achava que a capa prometia o costume, sexo, moda, estrelas e um tema de comportamento social. 2ª capa prometia o costume. Sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social.”

QUADRO 66 – Respostas correctas

Descrição

57,6 % dos alunos reconhece a sequência textual correspondente à impressão global da autora sobre o objecto em apreço (concretamente, a revista *20 Anos*) e o valor negativo dessa impressão geral. Além disso, mostra ser capaz de elaborar uma resposta com um discurso próprio que integra, na sua formulação, a justificação por via da transcrição de segmentos de texto justificativos.

Na identificação do valor negativo da impressão geral feita pela autora, é notória a frequência elevada de expressões nominais, adjectivais e preposicionais, tais como: (i) referentes a «impressão», «negativa» (31 %), «não muito positiva» (10,3 %), «de desinteresse», «de poucas expectativas»/«sem grandes expectativas» (6,8 %); (ii) alusivas a «revista», «desinteressante» (13,7 %); «maçada», «desdém», «banalidade»; (iii) relativa a «capa», «vulgar».

Comentário

A análise revela que a operação de identificação da impressão global sobre um determinado objecto não oferece qualquer dificuldade a 57,6 % dos alunos, capaz não só dessa identificação como também da elaboração de uma resposta própria à questão colocada. Nessa elaboração, as expressões ou enunciados do texto são utilizados na resposta com uma função argumentativa de justificação.

Respostas dos alunos – Grupo 2

30. Em relação ao objecto em apreço a primeira impressão geral da autora foi ao deparar-se com a capa da revista *20 Anos*, “o costume”, “à portuguesa”, “versão teen”, “grandes expectativas”, “a saber nada deles”, “penosa maçadoria”, “como todas as capas de revista”.

31. Sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social”; “com franqueza, não esperava encontrar nela um mundo diferente daqueles que já conhecia”, “Abri a revista já sem grandes expectativas”.

32. A primeira impressão geral da autora em relação à revista era que a revista apenas tratava de assuntos como sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social: “A capa prometia o costume. Sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social.”

33. A autora acha que uma revista é um objecto que só fala de sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social.

34. A primeira impressão geral da autora em relação ao objecto em apreço é a seguinte: “ A capa prometia o costume. Sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social”.

35. A primeira impressão em relação ao objecto foi que a revista *20 Anos* era igual às outras. “ A capa prometia o costume”. E também que só falava de assuntos básicos sem interesse algum. “Sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social.

36. A primeira impressão geral da autora em relação ao objecto em apreço é que a capa prometia o

costume, que falava de sexo e moda e estrelas, como diz no texto “ A capa prometia o costume. Sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social.”

37. A primeira impressão da autora em relação à revista é de ser uma revista como tantas outras. ““A capa prometia o costume”, “A enésima adaptação de um cocktail da Vanity fair com a Marie Claire...”, “Mais uma penosa maçadoria a juntar a tantas.”

38. A primeira impressão geral que a autora teve em relação ao objecto em apreço, é que a revista fala sempre dos mesmos assuntos. Pode-se comprovar com frases do texto: “A capa prometia o costume. Sexo e moda e estrelas e um tema de comportamento social. E sexo.”

39. “Foi, portanto, com curiosidade que pousei na dita 20 Anos.” “Abri a revista já sem grandes expectativas. Com franqueza, não esperava encontrar nela um mundo diferente daqueles que já conhecia.”

QUADRO 67 – Respostas parcialmente correctas

Descrição

19,2 % das respostas não contém uma formulação que indique o valor negativo da impressão global da autora na sequência textual em análise. As respostas em referência são construídas quase integralmente com frases e expressões do texto transcritas, quase sempre, sem a indicação gráfica de citação.

Comentário

19,2 % dos alunos evidencia dificuldades na elaboração de uma resposta que resulte da apropriação do discurso. Neste grupo de alunos, as respostas são construídas com recurso exclusivo a expressões textuais, transcritas sem estarem asseguradas marcas de citação e adequada organização frásica.

Respostas dos alunos – Grupo 3

40. A primeira impressão que a autora teve em relação ao objecto foi a de surpresas.

41. A impressão pessoal é de surpreendimento e espanto. «Com franqueza, não esperava encontrar nela um mundo diferente daqueles que já conhecia.».

42. Paula Moura Pinheiro achou a 20 Anos uma boa revista, dizendo mesmo que “o texto da 20 Anos e melhor que o da maioria da imprensa dirigida aos seniores”, uma boa Revista com uma escrita acima da media, isto é novamente afirmado com a frase: “A 20 Anos apresenta um bom português”.

43. A Paula Pinheiro elogia a Revista, porque as expressões, “o texto da 20 Anos é melhor que o da maioria da imprensa dirigida aos seniores”, a compravam.

44. A autora fica impressionada (pela positiva) com a revista e acha-a melhor que muitas outras revistas com o mesmo “target”. “O texto da 20 Anos é melhor que o da maioria da imprensa dirigida aos seniores. A 20 Anos apresenta-se em bom português”, “O estilo da 20 anos é excitante como sei que muitos suplementos de diários e semanários gostariam de ser”, “Com pouco texto, informa e forma”, “É reconfortante”, “Joga com velocidade no grafismo, na diversidade e na antecipação dos temas”.

45. A autora classifica os jovens como “um problema de nomenclatura”, dando a conhecer o vago sentido deste grupo, onde vários subconjuntos da classe “jovens” são postos em causa, debatendo-se, “o que têm em comum um universitário que ouve Massive Attack e um empregado de café que só ouve Eros Ramazzoti?”

46. A primeira impressão geral da autora em relação ao objecto em apreço é a dificuldade em lidar com os jovens e as expressões textuais são: “Falar para os jovens”, “chegar aos jovens”, “seduzir os jovens”, “Dizer o quê?”, “Dizer como” e “a quem”.

47. A primeira impressão geral da autora em relação ao objecto é que é muito difícil lidar com os jovens, “Falar para os jovens”, “chegar aos jovens”, seduzir os “jovens”, “dizer o quê?”, “Dizer como” e “a quem”.

48. A primeira impressão geral que tenho da autora em relação ao objecto em apreço é exigente e crítica. “Abri a revista já sem grandes expectativas. Com franqueza, não esperava encontrar nela um mundo diferente daqueles que já...”

49. A impressão da autora em relação à revista foi que se lhe pedissem para a fazer ela iria ter um pouco de receio em escrevê-la pois não saberia o que escrever, pode-se comprovar com exemplos textuais “... Imagino que alguém me atribuía a tarefa de fazer a revista 20 Anos e estarreço. Dizer o quê? Dizer como? Finalmente, a quem?...”

50. A primeira impressão geral da autora em relação ao objecto foi negativa, as expressões são: “Imagino que alguém me atribuía a tarefa de fazer a revista 20 anos e estarreço. Dizer o quê? Dizer como? Finalmente, a quem?”

51. A impressão geral da autora em relação ao objecto em apreço é que fala dos jovens que querem divertir-se, ser engraçados, bonitos, sedutores “A 20 anos está convencida de que todos querem divertir-se, ser bonitos, sedutores e engraçados. A 20 anos tem razão. Dos 0 aos 100, não há quem não queira ser amado” e “Será que tais “jovens” dos 18 aos 25 são assim? Será que eu correspondo ao target mental da 20 Anos?”

QUADRO 68 – Respostas incorrectas

Descrição

23 % das respostas articula a “impressão geral” com elementos não relacionados com a apreciação genérica (concretamente, com a revista *20 Anos*) feita pela autora. Nas respostas em referência, essa impressão geral é ligada a «jovens», o que constitui um desvio da resposta correcta.

Comentário

23 % dos alunos revela dificuldades ao nível da interpretação/compreensão. Verifica-se um desvio da resposta correcta, uma vez que os alunos focam aspectos que não estão directamente relacionados com a impressão global da autora relativa ao objecto em apreço.

3 – Segmentação da sequência de apreciação crítica

Respostas dos alunos – Grupo 1

1. Os parágrafos que dizem respeito à crítica são: primeiro parágrafo, segundo parágrafo, terceiro parágrafo, quarto parágrafo e o quinto parágrafo.
2. Parágrafo 2 até ao 7.
3. A parte que contém a apreciação crítica: os parágrafos três e quatro.
4. A parte do texto que contém a apreciação crítica corresponde aos parágrafos terceiro, quarto, quinto e sexto.
5. A parte que contém a apreciação crítica é o quarto parágrafo, linha 25, 26, 27, 28, 29, 30 e 31.
6. A apreciação crítica está situada do 4.º ao 14.º parágrafo.

7. Os parágrafos que dizem respeito à parte do texto que contém a apreciação crítica são os seguintes: 5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17.
8. A apreciação crítica encontra-se do quinto ao décimo oitavo parágrafos. Nos dois primeiros, a autora revela a sua apreciação inicial sobre a revista, nos parágrafos seguintes faz uma crítica bem mais positiva por sua vez.
9. Os parágrafos que contém a apreciação crítica de Paula Moura Pinheiro vai do sexto parágrafo ao décimo sexto.
10. A parte do texto que contém a apreciação crítica começa no 6º parágrafo “A capa prometia o costume” até “praticamente nua”. Começa de novo no 8º parágrafo até ao final do 16º parágrafo, “transpira energia sem ser disparatado”.
11. A parte do texto onde contém as críticas feitas à revista está no parágrafo 6.º até ao penúltimo parágrafo.
12. A apreciação crítica da autora da crónica localiza-se entre o sexto e décimo oitavo parágrafo do texto.
13. A parte do texto que contém a apreciação crítica são os parágrafos 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17.
14. De 6 até 18.
15. A parte do texto que contém a apreciação crítica é do parágrafo seis até ao parágrafo dezanove.
16. A apreciação crítica de Paula Moura Pinheiro à revista 20 Anos encontra no 6.º parágrafo ou seja da linha 25 à linha 32.
17. A parte do texto que contém a apreciação crítica localiza-se no sexto parágrafo.
18. As partes textuais que contém a apreciação crítica são os 6.º e 7.º parágrafos.
19. A apreciação crítica é feita do parágrafo 6 ao 7.º
20. Os parágrafos correspondentes à apreciação crítica são o 6 e o 7.
21. A apreciação crítica vai do parágrafo 6 e 7.
22. A apreciação crítica é feita no 6.º e 7.º parágrafos.
23. Parágrafos correspondentes ao texto que contém apreciação crítica são, 6º, 7º e 8º.
24. Os parágrafos correspondentes são: desde o 7.º parágrafo ao 16.º
25. Os parágrafos que correspondem à apreciação crítica é do parágrafo 7.º ao parágrafo 16.º
26. Os parágrafos correspondentes à apreciação crítica são o 8,9,10,11,12 e 13.
27. Parágrafos 8, 9,10,11,12,13,14,15,16 e 17.
28. Os parágrafos correspondentes são desde o parágrafo 8 até ao 17.
29. A apreciação crítica por Paula Moura Pinheiro inicia-se no oitavo parágrafo “O texto da 20 Anos é melhor (...) bom português”, segue-se o nono parágrafo “O estilo da 20 Anos(...)”, décimo parágrafo “O humor (...)”, décimo segundo parágrafo “A 20 Anos” e os restantes até ao décimo sétimo parágrafo “A 20 anos é uma revista(...)”.
30. A parte do texto que contém a apreciação crítica é desde o parágrafo oito ao parágrafo 17.
31. Os parágrafos correspondentes que contém a apreciação crítica é do parágrafo 8 até ao parágrafo 17.
32. A parte do texto que contém a apreciação crítica é do parágrafo oito até ao parágrafo dezassete.
33. A apreciação crítica começa no oitavo parágrafo e termina no penúltimo parágrafo.
34. Os parágrafos que contém a apreciação crítica são desde o oitavo até ao penúltimo parágrafo.
35. Os parágrafos que contém a apreciação crítica do objecto são do parágrafo 8 ao parágrafo 18.
36. Os parágrafos referentes à apreciação crítica são: o parágrafo 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18.
37. A apreciação crítica localiza-se desde o oitavo parágrafo até ao penúltimo.
38. A parte do texto que contém a apreciação crítica começa no parágrafo 8 e termina no último

Observa a tabela seguinte:

O texto da <i>20 Anos</i>	é	melhor do que a maioria da imprensa dirigida aos seniores.
O estilo da <i>20 Anos</i>	é	excitante como sei que muitos suplementos de diários e semanários gostariam de ser.
O humor (...) na <i>20 Anos</i>	não é	ofensivo nem gratuito.
A <i>20 Anos</i>	presta	serviços sem chatear.
A <i>20 Anos</i>	opera	sobre o pressuposto de que o seu público sabe de cinema e de música, e que está interessado nalgum teatro, nalguma literatura, nalgumas manifestações plásticas.
A <i>20 Anos</i>	opera	sobre o pressuposto de que os seus leitores não têm pachorra para grandes elucubrações teóricas (...).
A <i>20 Anos</i>	opera	sobre o que se pode classificar de sentido ético.
A <i>20 Anos</i>	está	convencida de que todos querem divertir-se, ser bonitos, sedutores e engraçados.
A <i>20 Anos</i>	é	rápida.
A <i>20 Anos</i>	é	uma revista que consegue ser comercial sem ser cretina ou inútil ou perigosa.

1. Explica como está construído, em termos de constituintes frásicos, o paralelismo que caracteriza esta parte do texto.
2. Deduz a intenção da autora ao utilizar o paralelismo das construções frásicas.

Resposta esperada

1. Nesta resposta, o aluno deve revelar-se capaz de:

- (i) reconhecer a sucessão de frases com conteúdo apreciativo que têm entre si semelhança de construção e repetição de elementos de referência do objecto em apreciação;
- (ii) empregar conhecimento metalinguístico de natureza sintáctica para explicar o funcionamento do paralelismo das construções frásicas da parte textual seleccionada;
- (ii) identificar, empregando os termos metalinguísticos adequados, o(s) constituinte(s) frásico(s) que se repete(m) nas diversas frases.

2. Nesta resposta, o aluno deve ser capaz de extrair, por processo interpretativo inferencial, o efeito discursivo produzido pela justaposição de construções paralelísticas identificadas e a partir do qual se poderia formular uma hipótese acerca da intenção comunicativa do locutor. Deste modo, pretende-se avaliar o conhecimento intuitivo dos alunos em relação aos efeitos retóricos do paralelismo.

1 – Explicação do funcionamento do paralelismo

Respostas dos alunos – Grupo 1

1. Na parte do texto da apreciação crítica há um paralelismo que caracteriza esta parte do texto. Está sempre construído pelo sujeito “A 20 Anos” ou “O texto da 20 Anos”, pelo verbo copulativo “ser”, “estar” ou pelo verbo transitivo directo “operar”; após o verbo há uma repetição constante do predicativo do sujeito “ofensivo nem gratuito” e, também há a abundância de orações subordinadas adjectivas relativas “(...) que se pode classificar de sentido ético”.
2. Existe paralelismo nesta parte do texto. Inicialmente temos o sujeito, a revista 20 Anos, na parte central temos o verbo, que é maioritariamente o verbo ser, e no final o predicativo do sujeito ou o complemento directo. Toda esta construção frásica repete-se nesta parte do texto.
3. A tabela está dividida em: sujeitos, o texto da 20 anos; o estilo da 20 anos; o humor (...) na 20 anos; A 20 anos; A 20 anos; A 20 anos; a 20 anos; a 20 anos; a 20 anos. Predicados, é melhor (...) aos seniores; é excitante (...) de ser; é ofensivo, nem gratuito; presta serviços sem chocar; opera sobre (...) manifestações plásticas; opera sobre o (...) elucubrações teóricas (...); opera sobre (...); opera sobre (...) sentido ético; está convencida (...) sedutores e engraçados; é rápida; é uma revista (...) ou perigosa. Verbos principais das frases, é, é; não é; presta; opera; opera; está; é; é
4. Esta parte do texto é caracterizada por um sujeito “ A 20 Anos” de seguida está um verbo “demonstrativo “ser” no fim vem a opinião da autora. Esta tem a forma frequente de sujeito e predicativo do sujeito.
5. Os constituintes que se repetem nestas frases são sujeito + verbo copulativo + predicativo do sujeito.
6. A maneira como está construído é paralelismo, porque ela repete a primeira parte da frase o sujeito da frase, e o predicado que é diferente, mas que é paralelo entre si, ou seja, que se conjugam entre si.
7. As frases têm todas como sujeito a expressão: “A 20 Anos” ou então algo que pertence à revista 20 Anos (texto, estilo e humor) sendo todas relativas à dita revista e seus constituintes. São usados verbos transitivos em todas as frases (ser, prestar, operar, estar) que criam a necessidade de existir predicativo do sujeito. Este surge na forma de uma descrição de uma característica da revista.
8. O paralelismo caracteriza-se por frases que inicialmente se repetem, ou seja, fazem delas uma lista de frases que repetem inicialmente. Por exemplo na tabela apresentada está o seguinte paralelismo: “A 20 Anos, a 20 Anos, a 20 Anos, a 20 Anos, a 20 Anos, a 20 Anos, a 20 Anos, a 20 Anos.” Contudo o paralelismo é uma repetição de palavras ou frases, que se repetem no início de uma frase.
9. Esta parte do texto está construído por um paralelismo que é “A 20 Anos” que está a repetir muitas vezes no texto chama-se paralelismo porque estão paralelas umas às outras que se passa na coluna A que também está a repetir “20 anos” nessa mesma coluna, na coluna B o que se está a repetir “é”, “opera”, é só esses que são paralelismo, na coluna C não tem nenhum paralelismo, os grupos que estão presentes são grupo verbal, grupo adjectival e grupo nominal.
10. Na coluna A, os constituintes frásicos presentes são o grupo nominal. A autora utiliza frequentemente este paralelismo para dar a entender que está a falar da revista 20 Anos. Na coluna B, os constituintes frásicos presentes são o grupo verbal. Na coluna C, são os outros constituintes frásicos.
11. O paralelismo que caracteriza esta parte do texto está construído em termos de constituintes frásicos sobre a forma de sujeito que se refere à revista “A 20 anos”, predicativo de sujeito, complemento directo e indirecto.
12. Na coluna A, os constituintes frásicos presentes são o grupo nominal. A autora utiliza sempre este paralelismo para dar a entender que está a falar da revista 20 Anos. Na coluna B, os constituintes frásicos presentes são o grupo verbal. Na coluna C, os constituintes frásicos são todos os outros grupos.
13. Na coluna A, os constituintes frásicos presentes são grupos nominais. A autora utiliza sempre este paralelismo para dar a entender que está a falar da revista. Na coluna B, os constituintes frásicos presentes é o grupo verbal. É o grupo verbal, porque pertence ao predicado e no predicado está sempre presente o verbo. Na coluna C, os constituintes frásicos presentes são todos os grupos que classificam uma palavra.
14. Na tabela está presente um paralelismo entre elas. Predomina as mesmas palavras, classe de

palavras entre elas. Faz a repetição entre a mesma construção frásica.

15. Todas as frases desta parte do texto são construídas da mesma forma: sujeito, predicado e predicativo do sujeito.

16. O paralelismo está construído da forma apresentada: sujeito + verbo (copulativo) + predicativo do sujeito.

17. É constituído de três formas, o sujeito, ao qual a revista se refere, e do complemento directo e complemento indirecto. (2 x)

18. O paralelismo em termos de constituintes frásicos está construído, como todas as frases da revista, sujeito + verbo (copulativo) + predicativo do sujeito.

19. É constituído por Sujeito, predicado e predicativo do sujeito, devido ao verbo “ser” que predomina nesta parte do texto.

20. A tabela é formada por três partes. A primeira parte apresenta os sujeitos. A segunda parte apresenta os verbos. A terceira parte apresenta a apreciação crítica da autora que conclui o predicado que começa na segunda parte.

21. Sujeito e predicado.

22. As frases começam todas com o sujeito seguido do predicado e do complemento directo.

23. Em termos de constituintes frásicos, o paralelismo que caracteriza esta parte do texto é: na coluna A o grupo nominal, na coluna B o grupo verbal e na coluna C o grupo adverbial.

24. Na coluna A, os constituintes frásicos são o grupo nominal. Na coluna B, os constituintes frásicos são o grupo verbal; e na coluna C os constituintes frásicos são todos os outros grupos.

25. O paralelismo que caracteriza esta parte do texto está construído no grupo nominal (coluna A), no grupo verbal (coluna B) e finalmente grupo adverbial (coluna C).

26. O paralelismo que caracteriza esta parte do texto está construído em grupo nominal a coluna A, em grupo verbal a coluna B e a coluna C é o complemento directo.

27. O paralelismo que caracteriza esta parte do texto está constituído por: grupo nominal, grupo verbal. (2 x)

28. O paralelismo que constitui esta parte do texto está construído, em termos de constituintes frásicos, pelo grupo nominal (primeira coluna), pelo predicado (segunda coluna) e por adjectivos, complemento directo e indirecto, modificadores, orações subordinadas comparativas, completivas e relativas (terceira coluna).

29. Na coluna A, predominam os substantivos (sujeito), na coluna B predominam verbos principais, estando todos eles no Presente do Indicativo, afirmativa ou negativa, na coluna C estão presentes o Complemento Directo e Indirecto, modificadores e orações cujo está presente o pronome relativo que.

30. O paralelismo que caracteriza o texto está construído em 3 grupos. O primeiro grupo (coluna A) é o grupo nominal. O segundo (coluna B) é o grupo verbal e o terceiro (coluna C) é o grupo dos complementos e das orações.

31. Na coluna A, há um paralelismo que se encontra construído com um grupo nominal, na coluna B o paralelismo encontra-se construído por verbos, grupo verbal, por fim, a coluna C encontra-se construída por adjectivos, grupo adjectival.

32. O paralelismo que caracteriza esta parte do texto está construído em termos de constituintes frásicos por: coluna A por grupo nominal, a coluna B grupo verbal e na coluna C grupo adjectival.

33. O tipo de paralelismo que caracteriza esta parte do texto em termos de constituintes frásicos são: ao grupo nominal, grupo verbal e grupo adjectival.

34. No texto referido, o paralelismo é evidenciado da seguinte forma: pelos verbos ser, estar, operar e prestar.

QUADRO 71– Respostas correctas no que respeita ao reconhecimento do paralelismo como repetição

Descrição

65,3 % dos alunos demonstra capacidade de descrever o funcionamento do paralelismo. Neste universo de alunos, constata-se a existência de dois grupos de respostas, de acordo com as evidências seguintes:

- grupo 1 (respostas de 1 a 15) - reconhecimento da correspondência sintáctica entre as várias frases que pertencem ao segmento do texto em análise; identificação dos elementos frásicos que se repetem e dos constituintes frásicos que se assemelham, distribuídos em dois tipos de construção frásica (as frases com verbos copulativos e as frases com verbos transitivos directos e indirectos);

- grupo 2 (respostas de 16 a 33) - tentativa de identificação dos constituintes das frases em análise.

Comentário

Apesar de 65,3 % dos alunos ter analisado a constituição das frases, identificando os seus constituintes como forma de resposta à questão colocada, só 28,8 % estabeleceu uma relação de similitude entre as diversas frases que compõem o segmento textual em análise, mencionando a repetição de determinados elementos em cada uma delas. Este grupo de alunos consegue, de facto, identificar a sucessão de frases com conteúdo apreciativo que têm entre si semelhança de construção e repetição de elementos de referência ao objecto, demonstrando consciência linguística: alguns alunos identificam as funções sintácticas e classificam os verbos presentes nessas frases; outros, os constituintes frásicos; há ainda alunos que se referem aos constituintes e às funções sintácticas em simultâneo.

34,6 % dos alunos, embora analise as frases em constituintes, não estabelece uma relação entre os aspectos gramaticais e a forma como contribuem para a construção do sentido. Isto revela pouco hábito na activação de conhecimento metalinguístico de natureza sintáctica para a explicação do funcionamento do paralelismo das construções frásicas da parte textual seleccionada.

Respostas dos alunos – Grupo 2

34. Está construído, em termos de constituintes frásicos, a repetição do mesmo sujeito no início da frase, que é: “A 20 anos”.

35. O paralelismo que caracteriza esta parte do texto é constituído por “A 20 Anos”.

36. Existe paralelismo porque em todas as frases o sujeito de cada frase é o mesmo, são iguais, logo existe o paralelismo.

37. Nesta parte do texto existe um paralelismo entre as frases pois os sujeitos de cada uma dessas frases que constituem o texto são o mesmo ou o constituinte dessas frases está inserido, “20 Anos” respectivamente.

38. As frases estão todas construídas da mesma maneira, sempre com o mesmo sujeito.

39. O paralelismo observa-se nas frases indicadas na tabela, pois todas estas frases começam por dizer “A 20 Anos” (anáfora), há uma repetição do sujeito.

40. O paralelismo que caracteriza esta parte do texto, está construído em termos constituintes frásicos sob forma de sujeito.

QUADRO 72 – Respostas parcialmente correctas

Descrição

Em 13,4 % das respostas, o reconhecimento do paralelismo não incide sobre a frase total, mas apenas no elemento repetido nos grupos nominais com função de sujeito em cada uma das frases em análise.

Comentário

15,3 % dos alunos apresenta dificuldades ao nível da identificação dos constituintes frásicos: em vez de referir o constituinte, os discentes mencionam a função sintáctica (o sujeito). Não dominam a metalinguagem de natureza sintáctica nem activam conhecimento sintáctico como recurso para a explicitação do funcionamento do paralelismo.

Respostas dos alunos – Grupo 3

42. O paralelismo repete-se em todos os inícios de parágrafos.
43. Há um paralelismo porque todas as frases começam da mesma maneira.
44. A autora utiliza, em certa parte do texto, o paralelismo. Tal pode ser verificado na primeira coluna da tabela presente em que a mesma utiliza expressões semelhantes para designar o mesmo objecto.
45. O paralelismo pode-se observar no início das frases pois há a repetição da palavra 20 Anos.
46. Existe um paralelismo dos grupos nominais, dos grupos verbais.
47. O paralelismo que caracteriza esta parte do texto é que existe um paralelismo dos grupos nominais.

QUADRO 73 – respostas incorrectas

Descrição

As respostas presentes nos exemplos (42) - (47) revelam ausência de domínio de metalinguagem apropriada à explicação do funcionamento do paralelismo das construções frásicas, característico da sequência textual em análise. Os alunos recorrem a termos e/ou expressões de significado geral como: «começam da mesma maneira», «expressões semelhantes para designar o mesmo objecto». Em outros casos, há apenas a enunciação da existência de repetição de grupos nominais sem a sua exemplificação e sem a análise dos constituintes que se repetem nos grupos nominais em causa.

Comentário

11,5 % dos alunos revelam graves dificuldades ao nível do domínio da metalinguagem, apenas indicando o local na frase/texto onde está presente o paralelismo. Os discentes não exemplificam os termos metalinguísticos, denunciando deste modo incapacidade na mera identificação dos constituintes frásicos.

Constitui ainda informação relevante o facto de 5,7 % dos alunos não terem respondido à questão colocada.

2 – Avaliação dos efeitos discursivos/retóricos do paralelismo das construções frásicas da sequência textual em análise

Respostas dos alunos – Grupo 1

1. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo das construções frásicas era para dar ênfase ao texto.
2. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo das construções frásicas é dar mais ênfase às suas críticas da revista 20 Anos. Está a ir por tópicos para criticar bem e dar a sua opinião em relação à revista. Ela está a enfatizar o seu texto.
3. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo das construções frásicas é a de dar ênfase à revista para não nos esquecermos do que estamos a falar, ou seja, a 20 Anos.
4. A intenção da autora é a de salientar que a revista 20 anos é uma boa revista.
5. Ela utiliza o paralelismo nas construções frásicas para realçar a revista 20 anos, está a descrever a revista.
6. A intenção de Paula Moura Pinheiro será realçar a sua opinião positiva já que antes tinha mostrado o seu desinteresse pela revista.
7. A autora utiliza o paralelismo para reforçar o sujeito, ou seja, “A 20 Anos”, para realçar o objecto crítico da crónica.
8. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo das construções frásicas é para evidenciar o título da revista 20 Anos pois refere-se a idade dos jovens.
9. A autora pretende reforçar a ideia de que realmente a revista não é tão “banal” como demonstrava ser, reforça assim que a sua opinião mudou.
10. A Paula Moura Pinheiro, a sua intenção ao utilizar o paralelismo é reforçar a sua opinião sobre a revista, quer em termos positivos, quer negativos, e que se podem ligar entre si.
11. Na minha opinião a autora utiliza o paralelismo para reforçar a ideia e chamar a atenção do leitor para o objecto de que fala e critica.
12. O paralelismo das construções frásicas utiliza-se para marcar mais profundamente a ideia do texto, é para o leitor não perder a ideia que o texto está a fornecer.
13. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo das construções frásicas era mostrar que a revista tem muitas características.
14. A autora ao utilizar o paralelismo das construções frásicas é para demonstrar que a revista possui imensas características.
15. O paralelismo é usado nesta crónica como meio de demonstrar as ínfimas características do sujeito “20 Anos”, sendo esta uma revista.
16. A autora utilizou o paralelismo nas construções frásicas para dar importância, valor à revista. Para percebermos que todas aquelas características pertenciam à revista 20 Anos.
17. A autora usa este paralelismo para prender o leitor ao texto. A repetição do nome da revista cria uma expectativa de ler mais sobre a revista, é como se uma frase fosse a continuação da anterior. Fez-me querer ler o que aparecia a seguir.
18. A intenção da autora é intensificar a sua ideia.
19. Na minha opinião, a autora usa este paralelismo para dar ênfase e intensificar a ideia que tenta mostrar aos leitores e ser de fácil leitura.
20. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo é uma forma de enaltecer, de dizer o quanto a revista 20 Anos é grandiosa.

QUADRO 74 – Respostas correctas

Descrição

38,4 % dos alunos apresenta como resposta uma afirmação/afirmações que contém/contêm a indicação de efeitos discursivos decorrentes do uso do paralelismo como «dar ênfase» ou «realçar» ou «intensificar» algo, nomeadamente «o texto», «as críticas à revista *20 Anos*», «a revista», «o título da revista», «a ideia que tenta mostrar aos leitores».

Comentário

38,4 % dos alunos apresenta efeitos discursivos produzidos pela justaposição de construções paralelísticas, mas revela dificuldades na interpretação inferencial desses efeitos, uma vez que não é explicitado o modo através do qual o facto de haver paralelismo entre as construções frásicas de uma dada sequência textual produz uma intensificação de algo, nem o efeito concreto da acumulação pormenorizante e concretizante.

Respostas dos alunos – Grupo 2

21. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo das construções frásicas é tornar a caracterização do objecto mais clara.
22. A intenção da autora ao utilizar este tipo de construções frásicas é dizer de forma directa o que pensa da revista.
23. A melhor forma para fazer uma apreciação crítica é usando este paralelismo que caracteriza as crónicas. A autora intenciona demonstrar de uma forma directa a sua opinião crítica tanto no sentido positivo como negativo da crónica. É possível através deste mecanismo vivenciar a sua opinião directa e determinada e tomar as nossas conclusões acerca da sua perspectiva.
24. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo das construções frásicas é explicar o quanto a revista “20 Anos” é tão benéfica para a população, porque a revista está muito bem construída e que nela mostra cativação principalmente para os jovens. Contudo, a autora descreve o lado bom da revista e o quanto ela é importante.
25. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo nas construções frásicas é que para não estar a repetir a mesma palavra no mesmo parágrafo, mas tem intenção de pôr no começo dos parágrafos porque quando as pessoas lerem perceber que ela está a falar do mesmo assunto.
26. A autora utiliza o paralelismo para criticar de uma forma directa, funciona como uma forma de nos chamar a atenção, diz-nos logo de que é que fala, não rodeia muito, vem como uma forma de enumeração.

QUADRO 75 – Respostas parcialmente correctas

Descrição

11,5 % dos alunos menciona como efeito discursivo do emprego do paralelismo a clarificação e a explicitação da apreciação crítica feita pela autora.

Comentário

11,5 dos alunos possui dificuldade em mencionar e explicar os efeitos retóricos do paralelismo. Não consegue justificar, por processo inferencial, o efeito retórico das construções paralelísticas.

Respostas dos alunos – Grupo 3

27. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo é porque o tema do discurso que ela faz é sobre isso.
28. Visto que o texto é todo sobre o mesmo assunto a autora usa o mesmo sujeito por essa mesma razão.
29. Porque o tema do discurso é sobre a mesma coisa (a 20 Anos).
30. Porque a autora pretende dar uma nova imagem à revista, tornar outro tipo de vocabulário digamos.
31. A autora tem como intenção no uso do paralelismo das construções frásicas, dizer o nome da revista pois está a dar as suas várias opiniões em relação à revista “20 Anos” e porque o nome da revista tem a ver com a idade das pessoas.
32. Penso que este paralelismo é uma crítica, em que todas as apreciações feitas são benefícios para os leitores e para as pessoas que a vendem.
33. A autora quer mostrar nesta tabela como é importante ler, está também a referir que a revista é muito popular porque os artigos falam de tudo o que é importante para os adolescentes. É uma revista que se vende muito e tudo o que está escrito é útil para a vida e não é perigosa.
34. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo das construções frásicas é de manter o sujeito sempre em primeiro lugar, seguido da crítica.
35. A intenção da autora à utilização deste paralelismo é a intenção de falar da revista.
36. A intenção da autora ao utilizar este paralelismo é para dar a entender que está a falar da revista 20 Anos.
37. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo das construções frásicas será supostamente para dar a sua opinião sobre a revista.
38. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo é caracterizar a revista. (2 x)
39. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo das construções frásicas é de dar a sua opinião sobre a revista.
40. A autora utiliza o paralelismo como forma de mostrar a sua opinião positiva em relação à revista, utiliza-o para dizer tudo o que pensa da revista.
41. A intenção da autora ao utilizar o paralelismo na construção das frases é para dar a sua opinião em relação à frase.
42. A autora utilizou o paralelismo nas construções frásicas para organizar o texto e fazer passar a importância do texto para os leitores.
43. É para chamar a atenção.

QUADRO 76 – Respostas incorrectas

Descrição

34,6 % dos alunos menciona efeitos discursivos que não são distintivos da presença do paralelismo na sequência textual em análise, mas que são caracterizadores de segmentos textuais (o descritivo ou o argumentativo, por exemplo).

Comentário

34,6 % dos alunos revela dificuldades na inferência de efeitos de discurso produzidos a partir do paralelismo das construções frásicas.

Constitui ainda informação relevante o facto de 5,7 % dos alunos não ter respondido à questão colocada.

Mostra se a apreciação crítica feita influencia a opinião ou responde à dúvida inicial da autora em relação aos jovens.

Resposta esperada

Através desta resposta pretende-se verificar se o aluno é capaz de:

(i) relacionar as diferentes sequências textuais previamente identificadas (formulação de dúvida, apreciação desdobrada em impressão geral e análise apreciativa, conclusão da apreciação em função da dúvida inicial);

(ii) compreender o eixo de sentido dominante na crónica em análise (o questionamento sobre o perfil do grupo englobado pela designação “os jovens”),

(iii) constatar a persistência da dúvida inicial, com base na pressuposição das duas últimas frases do texto.

Respostas dos alunos – Grupo 1

1. A autora ao apreciar criticamente a crónica leva a cabo uma ideia dos jovens que é duvidosa. No último parágrafo, a autora, após a sua apreciação, reflecte e chega à conclusão que os jovens seriam mesmo assim como dizia a revista. Jovens que sabem de cinema e de música ou que estão interessados em teatro, Literatura ou manifestações plásticas. Público que “não tem pachorra para grandes lucubrações teóricas” ou, simplesmente, pessoas que se querem divertir, ser bonitos, sedutores e engraçados.

2. A autora inicialmente pensa que os jovens não passam de uns irresponsáveis mas após ter lido a revista 20 Anos ficou a pensar que os jovens eram mais parecidos com a sua faixa etária do que ela pensava, ou seja, a sua opinião mudou totalmente. E ficou a pairar no ar mais algumas dúvidas como por exemplo: “Será que os tais “jovens” dos 18 aos 25 são assim?” e “Será que correspondo ao target mental da 20 Anos?”

3. No último parágrafo a autora questiona os pressupostos que tinha antes de ler a revista (“Será que os tais “jovens” dos 18 aos 25 anos são assim?”). Ela mostra que ao contrário do que mostrava pensar inicialmente, que os jovens não teriam muitas coisas em comum, a revista conseguia atingir um público vasto, um público que, como a autora escreve, sabe de cinema e música, um público culto e interessado. Um público que ela não esperava que os jovens fossem.

4. A apreciação crítica feita influencia a opinião da autora em relação aos jovens, pois vendo a revista (o conteúdo, a informação, a forma como é feita) que lhes é dirigida, questiona-se se a revista agrada verdadeiramente aos seus leitores. Sendo a revista dirigida aos jovens, serão eles compatíveis com ela? Será que são interessados por teatro, literatura, cinema, música, ou em construir um futuro melhor para todos? Será que todos se querem divertir, ser bonitos, sedutores e engraçados, e que todos querem ser amados? É uma questão que a autora da crónica pôs a si mesma, e que acho que vai sempre ficar no ar, pois somos todos diferentes.

QUADRO 77 – Respostas correctas

Descrição

Todas as ocorrências do quadro 72 apontam no sentido de se considerar que a autora modificou a opinião inicial. Verifica-se, de facto, uma tentativa de interpretação da sequência final do texto em relação com a sequência de abertura; além disso, os alunos traduzem a

persistência da dúvida inicial por meio de interrogações suscitadas pelos enunciados finais do texto.

Comentário

Apenas 7,6 % dos alunos constata a persistência da dúvida inicial. Apesar de estes alunos terem respondido correctamente à questão colocada, na sua resposta não estabeleceram qualquer relação entre as diferentes sequências textuais nem identificaram a progressão temática.

Respostas dos alunos – Grupo 2

5. A apreciação crítica feita influencia a opinião pois a autora tem a mesma opinião da revista.
6. A apreciação crítica feita influencia a opinião da autora em relação aos jovens pois o que ela vê na “20 anos” pensa que não é o que os jovens querem.
7. Porque assim a Paula Moura Pinheiro ficou a saber o que eram os jovens ao ler a revista.
8. Depois da autora fazer a apreciação crítica da revista a autora começa a compreender melhor os jovens.
9. No último parágrafo verifica-se que a autora mudou de opinião sobre os jovens. A autora começou, de certa forma, a achar-se também jovem.
10. A apreciação crítica influenciou a opinião que a autora tinha sobre os jovens de modo positivo, afinal também os artigos para os jovens conseguem ser interessantes e/ou talvez mais excitantes do que os artigos dirigidos a seniores.
11. A apreciação crítica da autora mudou positivamente pois viu que determinados assuntos interessa aos jovens mas também interessa a outras faixas etárias.
12. A autora ao fazer a sua apreciação crítica (positiva) faz com que mude a opinião em relação aos jovens, pois ela diz que os jovens são como a revista.
13. A apreciação crítica feita pela autora influencia a sua opinião em relação aos jovens porque verificou que muitos assuntos interessam a todas as idades.
14. A autora ao ler a revista descobre que não é assim tão difícil conviver com os jovens, como ela diz: “Dos 0 aos 100, não há quem não queira ser amado.” Resumindo, a questão tão difícil que era os jovens não exprime tanta dificuldade em ser um problema.
15. A apreciação crítica feita pela autora influencia a sua opinião sobre os jovens, porque a revista é como se reflectisse o que os jovens são, ou seja, após lê-la e criticá-la ficou com uma ideia de quem eram os jovens.
16. A autora mostra com a sua apreciação crítica a opinião que tem em relação ao mundo juvenil, pois depois da leitura da “20 Anos” conseguiu mudar a sua opinião.
17. Antes de ler a revista a autora possui uma opinião sobre os jovens, depois de ler a revista a autora faz uma crítica acerca da revista completamente diferente.
18. Antes de ler a revista, a autora tinha uma opinião; após ler a revista, a autora muda de opinião e podemos confirmá-lo pela tabela da pergunta 3.
19. A sua apreciação crítica feita influencia a opinião que a autora possui em relação aos jovens, porque a revista 20 Anos é para jovens e ela assim ao lê-la fica com uma opinião em relação aos jovens.
20. A apreciação crítica feita influencia a opinião que a autora possui em relação aos jovens, porque a autora quer experimentar, por uma vez, o optimismo.
21. A autora diz que “a 20 anos está convencida de que todos querem divertir-se, ser bonitos, sedutores e engraçados.”, esta afirmação vai fazer com que a autora chegue à conclusão que se calhar é mesmo isso que os jovens são, pelo menos ela vai crer que sim.
22. A autora diz que os jovens querem ser bonitos, sedutores e engraçados. Por isso ela vai acreditar

que sim.

23. A revista *20 Anos* demonstra certos lados positivos dos jovens. Apesar de, por vezes, serem incompreensíveis, a revista *20 Anos* mostra as qualidades dos jovens.

24. A apreciação crítica influencia a sua opinião, porque, por exemplo, se nós ao lermos algo, acreditamos de certa forma que é verdade, e isso influencia a nossa opinião acerca desse assunto, é como a autora se refere.

25. Ao princípio ela achava que os jovens deixavam-se influenciar por revistas e etc. Ao fim ela pensa e gostava que os jovens se preocupassem com coisas diferentes das que aparecem nas revistas.

26. A autora refere-se aos jovens como aqueles que querem-se divertir, ser bonitos, sedutores, engraçados...para atingir um lugar de destaque no seu mundo, o dos "jovens". Assim para justificar a sua opinião, a autora recorre a uma apreciação crítica onde coloca em evidência o que relata na sua opinião, dando exemplos e contrastes em muitos aspectos juvenis.

27. A autora aprecia os jovens que eles só querem divertir-se, ser bonitos, sedutores e engraçados.

28. A crítica da autora mostra que os jovens são cada vez mais difíceis de agradar.

29. A apreciação crítica feita influencia a opinião da autora uma vez que ao lê-la ela vê que a revista transmite o que os jovens são, não é uma revista disparatada, fala do que realmente acontece, fala daquilo que os jovens gostam, é apelativa, tem muito humor, não se torna uma revista muito secante, não enrola muito o assunto. Isto tudo muda a opinião da autora, muda a má impressão que teve pela primeira vez que viu a revista.

30. A Revista pode dar influência aos jovens, porque os jovens lêem a revista e querem fazer aquilo que na revista fala.

31. A apreciação crítica feita é que todos os jovens são diferentes e não são todos iguais, eles podem falar da mesma coisa que a autora falou sobre jovens, os jovens têm muitas características, os jovens interessam-se muito de algumas revistas que são indicadas para eles.

32. A apreciação crítica feita influencia a opinião da autora por ela ver os jovens de uma forma muito difícil de caracterizar, não sabe como falar, chegar a eles e ainda mais difícil como os seduzir mesmo.

33. A autora do texto que primeiro pensou mal da revista e que quando fez as críticas viu que a *20 anos* era uma revista que até tinha sentido e dizia que dos 0 aos 100 não há quem não queira ser amado.

QUADRO 78 – Respostas parcialmente correctas

Descrição

As respostas constantes nos exemplos de (5) a (33) mostram que os alunos se fixaram apenas na sequência relativa à apreciação crítica da revista *20 Anos*, não passando para o nível subsequente de articulação da sequência de fechamento com a sequência de abertura do texto. Assim, a referência à mudança de opinião da autora, atestada em todas as respostas, reporta-se à revista (aos assuntos nela contidos) que foi observada e/ou aos jovens.

Comentário

55,7 % dos alunos apresenta dificuldades em relacionar as diferentes sequências textuais e em compreender a organização discursiva da crónica em análise, o que inviabiliza o acesso à conclusão lógica a que conduz o desenvolvimento temático.

É relevante mencionar que 36,5 % dos alunos não respondeu a esta questão, evidenciando as dificuldades que sentem ao nível da análise do discurso de um texto de opinião e na articulação entre as diferentes sequências textuais.

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ALUNOS DE 10.º ANO

Leitura/compreensão de crónica de natureza apreciativa

Conclusões

A análise dos dados recolhidos através do teste prévio permitiu concluir que a maioria dos alunos:

- detecta marcas específicas de dúvida / problema;
- identifica o objecto sobre o qual incide a apreciação;
- reconhece a sequência textual relativa à impressão global da autora;
- identifica a sucessão de frases com conteúdo apreciativo que têm entre si paralelismo de construção;
- demonstra consciência linguística, ao identificar funções sintácticas e ao classificar os verbos presentes nas frases.

Por outro lado, a observação das respostas mostrou que os alunos revelam dificuldades:

- em manifestar o seu ponto de vista sem recorrer a expressões textuais, cometendo erros de citação e de organização frásica;
- em localizar sequências relativas à apreciação crítica;
- em reconhecer elementos da estrutura compositiva de um texto;
- em mobilizar metalinguagem de natureza sintáctica;
- em interpretar inferencialmente os efeitos discursivos produzidos pela justaposição de construções paralelísticas;
- em relacionar as diferentes sequências textuais e em compreender a organização discursiva da crónica em análise;
- ao nível da análise do discurso de um texto de opinião.

Síntese

A partir da crónica de Paula Moura Pinheiro, realizou-se um estudo que pretendia compreender em que medida os níveis de desempenho da competência de leitura de textos de opinião e críticos dependem da explicitação da estrutura e funcionamento discursivo desta tipologia.

Constatou-se que, em geral, os alunos conseguem identificar o tema que serve de pretexto à crónica, bem como as sequências textuais com conteúdo apreciativo. Identificam ainda a sucessão de frases que têm entre si semelhança de construção e repetição de elementos de referência ao objecto, demonstrando consciência linguística, com a identificação das funções sintácticas e a classificação dos verbos presentes nas frases. No entanto, não identificam o efeito discursivo produzido por estas construções.

Embora revelem algumas dificuldades em reconhecer componentes da estrutura compositiva do texto, o problema radica sobretudo na falta de domínio metalinguístico de natureza sintáctica e semântica, o que torna mais difícil a identificação e explicação de efeitos retóricos. Um fraco domínio da competência discursiva e dos conhecimentos a ela associados explicará a incapacidade da maior parte dos alunos em compreender o desenvolvimento temático, o que os impede de aceder à conclusão. Num texto de natureza crítica ou de opinião, a não compreensão da posição final da autora invalida o acesso à sua conclusão lógica.

Também neste nível de ensino se mantém a dificuldade em justificar respostas, sendo a construção da resposta pessoal substituída por paráfrases ou exemplos retirados do texto.

SECÇÃO 6

Teste prévio à intervenção didáctica no domínio da expressão escrita – o 10º ano

Escola Secundária de Vilela

Análise crítica dos textos de apreciação crítica realizados pelos alunos à entrada do Ensino Secundário – estudo exploratório

Matilde Castanho
Susana Nunes
Sónia Valente Rodrigues
Teresa Vasconcelos

DESCRIÇÃO DAS CONDIÇÕES DE APLICAÇÃO DO TESTE

PROBLEMA FOCALIZADO E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

O estudo em referência diz respeito à competência de leitor e à competência de escrita dos alunos. Foi orientado a partir das questões de investigação-acção a seguir apresentadas:

1. Como é que a consciencialização da composição discursiva se traduz no desenvolvimento da competência de escrita de textos opinativos e críticos?

- A consciência da estrutura e do funcionamento discursivo de textos apreciativos e opinativos, explorados em contexto laboratorial de ensino da língua a alunos do 10.º ano de escolaridade, desenvolve a competência de escrita de textos de opinião (editorial, crónica) e de crítica (apreciação crítica)?

Universo de alunos participantes

Participaram neste estudo 57 alunos.

Os alunos produziram o texto solicitado na segunda semana após o início do ano lectivo de 2007-2008, no mês de Setembro. A produção textual em referência não foi precedida de qualquer acção didáctica preparatória, possibilitando assim uma caracterização do perfil linguístico dos alunos que transitaram do Ensino Básico para o Ensino Secundário.

Teste prévio

Foi solicitada aos alunos uma produção textual escrita a partir da instrução seguinte:

Escreve um texto em que, num mínimo de 20 e num máximo de 40 linhas, presentes o livro que mais te marcou, focando aspectos como o assunto nele desenvolvido, a personagem favorita, as impressões que a leitura te deixou, entre outros aspectos que consideres relevantes.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS

Escreve um texto em que, num mínimo de 20 e num máximo de 40 linhas, apresentes o livro que mais te marcou, focando aspectos como o assunto nele desenvolvido, a personagem favorita, as impressões que a leitura te deixou, entre outros aspectos que consideres relevantes.

Parâmetros de análise das produções escritas

Serviram de indicadores de análise das produções escritas realizadas pelos alunos os aspectos consignados no Programa de Língua Portuguesa como objectivos finais para o Ensino Básico. De todos os aspectos mencionados no documento citado, destacámos como relevantes para a análise a desenvolver os que a seguir se referem:

Aspectos relacionados com a competência de leitura (tipo de leitor):

- obras/autores lidos como leitura recreativa

Aspectos relacionados com a competência de escrita:

- planificação do texto: exploração do tema, intencionalidade comunicativa, adequação comunicativa, organização das ideias;
- construção do texto:
- organização discursiva de um texto de apreciação crítica que inclua unidades relativas à identificação e apresentação da obra destacada, à apreciação valorativa fundamentada em critérios de valorização, à conclusão da apreciação feita;
- encadeamento das partes do texto de acordo com princípios de coerência e de coesão (articulação das frases por meio de advérbios, conjunções e locuções adverbiais e conjuncionais);
- construção do parágrafo e da frase;
- vocabulário, pontuação, ortografia.

I. Identificação do tipo de leitor a partir das obras seleccionadas como preferenciais pelos alunos

Descrição

Para comodidade de exposição, apresenta-se a indicação dos títulos das obras e dos autores escolhidos pelos alunos no quadro seguinte:

ALUNOS	TÍTULO E AUTOR DO LIVRO
1	<i>Uma promessa para toda a vida, Nicholas Sparks</i>
2	<i>Verónica decide morrer, Paulo Coelho</i>
3	<i>Eragon, Christopher Padini</i>
4	<i>O meu pé de laranja lima, José Mauro de Vasconcelos</i>
5	<i>Filhos brilhantes, alunos fascinantes, Augusto Cury</i>
6	<i>Queimada viva, Souad</i>
7	<i>Harry Potter e o príncipe misterioso, J.K. Rowling</i>
8	"Gata borralheira", Sophia de Mello Breyner
9	<i>Os filhos da droga, Christian F.</i>
10	<i>Os Lusíadas, Luís de Camões</i>
11	<i>Os filhos da droga, Christian F.</i>
12	<i>Os Lusíadas, Luís de Camões</i>
13	<i>Bolas com creme, Buba</i>
14	<i>Vitor Baía 99, Vitor Baía</i>
15	<i>A Lua de Joana, Maria Teresa Gonzalez</i>
16	<i>Auto da barca do inferno, Gil Vicente</i>
17	<i>Tudo o que temos cá dentro, Daniel Sampaio</i>
18	<i>Auto da barca do inferno, Gil Vicente</i>
19	<i>O colégio das quatro torres, Enid Blyton</i>
20	<i>Anjos e demónios, Dan Brown</i>
21	<i>Auto da barca do inferno, Gil Vicente</i>
22	<i>Auto da barca do inferno, Gil Vicente</i>
23	<i>Auto da barca do inferno, Gil Vicente</i>
24	<i>Marley e eu, John Grogan</i>
25	<i>Auto da barca do inferno, Gil Vicente</i>
26	<i>Os Lusíadas, Luís de Camões</i>
27	Tarzan (não sabe o autor)
28	<i>A Lua de Joana, Maria Teresa Gonzalez</i>
29	<i>Amor à primeira vista (não sabe o autor)</i>
30	<i>Luz e escuridão, Stephanie Meyer</i>
31	<i>Queimada viva, Souad</i>
32	<i>Malevil, Robert Merle</i>
33	<i>O sono da morte (não sabe o autor)</i>
34	<i>Ensaio sobre a cegueira, José Saramago</i>
35	(não sabe o título nem autor)
36	<i>Amor de Pedição, Camilo Castelo Branco</i>
37	<i>O Cavaleiro da Dinamarca, Shophia de Mello Breyner</i>
38	<i>Odeio-me e quero morrer, Kurt Cobain</i>
39	<i>O diário de Ana Luísa</i>
40	"O Moinho" , Eça de Queirós
41	(não sabe o título nem autor)
42	<i>Os Lusíadas, Luís de Camões</i>

43	<i>Os Filhos da Droga</i> (não indica o autor)
44	<i>Auto da Barca do Inferno</i> (não indica o autor)
45	<i>Uma aventura no acampamento</i> (não indica o autor)
46	<i>Romeu e Julieta</i> (não indica o autor)
47	<i>Umás férias com música</i> , Ana Saldanha
48	<i>As férias de Verão, Morangos com açúcar</i>
49	<i>Auto da Barca do Inferno</i> , Gil Vicente
50	<i>A Lua de Joana</i> , (não indica o autor)
51	<i>L' Adolescência</i> , (não indica o autor)
52	<i>A Lua de Joana</i> , (não indica o autor)
53	<i>Auto da Barca do Inferno</i> , Gil Vicente
54	<i>Amigos para sempre</i> , (não sabe o autor)
55	<i>Os Cinco na Ilha</i> (não sabe o autor)
56	<i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> (não sabe o autor)
57	<i>Harry Potter e a pedra filosofal</i>

QUADRO 79 – Leituras indicadas pelos alunos como preferenciais

Comentário

A selecção de obras pelos alunos permite-nos chegar à conclusão de que 29,8 % dos alunos indica como obras preferenciais textos que pertencem ao Programa de Português/Língua Portuguesa, sendo por isso trabalhados em aula. Neste domínio, surgem indicados com maior frequência *Os Lusíadas* e *Auto da Barca do Inferno*.

66,6 % dos alunos escolhem como preferenciais outras leituras de natureza heterogénea. Neste grupo incluem-se livros de auto-ajuda (Augusto Cury, Daniel Sampaio, Maria Teresa Gonzalez), livros que foram adaptados ao cinema (J. K. Rowling, Nicholas Sparks, Tolkien, Dan Brown), livros de literatura portuguesa (Camilo Castelo Branco, Eça de Queirós, José Saramago, Manuel Alegre) e de expressão portuguesa (José Mauro de Vasconcelos).

5,6 % dos alunos não indica qualquer leitura feita. Há alunos que não sabem/não se lembram do autor do livro e outros que não sabem o título, nem o autor.

II. Competência de escrita de um texto de apreciação escrita

Planificação do texto

Descrição

Não se regista nenhuma ocorrência de plano antes do texto produzido pelos alunos.

Comentário

Pela ausência de ocorrências, pode-se concluir que a elaboração de um plano ou rascunho prévio à produção textual não é uma actividade integrada nos hábitos dos alunos, em contexto de escrita escolar. Ela não ocorre quando o professor não indica explicitamente essa etapa como obrigatória.

Organização discursiva

Descrição

A análise das produções dos alunos permitiu verificar algumas regularidades no que diz respeito à organização discursiva. Essas regularidades dizem respeito às unidades de discurso que compõem cada uma das produções escritas dos alunos, recortadas nessas produções a partir de critérios de natureza ilocutória. As unidades de discurso consideradas são: (i) unidade de discurso 1, que corresponde à identificação e apresentação da obra destacada; (ii) unidade de discurso 2, relativa à apreciação valorativa fundamentada em critérios de valorização; (iii) unidade de discurso 3, que respeita à conclusão da apreciação feita.

As principais regularidades observadas são:

a) existência de um desdobramento da unidade de discurso de identificação do livro/autor em dois momentos:

- abertura do texto contendo a identificação do livro/autor;

- corpo do texto contendo um relato ou um resumo do conteúdo/assunto da obra

lida.

b) inexistência da unidade de discurso relativa à apreciação global por meio de expressões valorativas e da fundamentação da apreciação crítica valorativa;

c) ocorrência muito reduzida do parágrafo conclusivo que surge em 15 textos (num universo de 57).

Respostas dos alunos – amostra ilustrativa

Doc. 5	Unidade de Discurso 1	Parte 1	“Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes” de Augusto Cury foi, sem dúvida o livro que mais me marcou.
		Parte 2	O livro retrata a história de uma escola conhecida como a “escola dos Pesadelos” pelos maus alunos que a frequentavam. Até ao dia em que, um professor, vindo da escola de Bestan, está prestes a mudar a escola. Revolucionou a maneira de pensar de todos os alunos e professores, retratando histórias chocantes e mostrando que, acima de tudo, devemos confiar em nós próprios e que temos muitas mais capacidades do que pensamos. A sua ideia era transformar a “escola dos pesadelos” na “escola dos sonhos”, os alunos tinham de voltar a sonhar. Eu destaco este livro porque é um livro especial, diferente de qualquer outro que eu já tenha lido. É um livro que nos faz pensar na vida e nos faz querer mudar e acima de tudo, nunca desistir dos sonhos por mais impossíveis que eles nos pareçam pois quem luta pelo o que acha que merece terá sempre a sua recompensa.
	Unidade de Discurso 2		
	Unidade de Discurso 3		E assim termina o meu texto.

Doc. 9	Unidade de Discurso 1	Parte 1	O meu livro / A leitura é algo fundamental e saudável, mas só é realmente interessante quando o livro nos cativa. Os filhos da droga, foi um dos livros mais cativante e emocionantes que já li, a autora é Cristhian F., não se sabe quem é, pois essa história é verdadeira e preferiu manter o anonimato.
		Parte 2	Retrata a história de uma adolescente de 15 anos, com problemas familiares, o pai era alcoólico e a mãe traía o pai sucessivamente, até que se separam, e ela e a irmã vão viver com o pai, que lhes bate todas as noites. Como já é normal na adolescência queria-se afirmar perante alguns colegas de turma que já tinham reprovado imensas vezes e que não são companhias para ninguém, mas para ela eram as pessoas mais “porreiras” (vocabulário as vezes usado por ela) do mundo. Então primeiro começa por descobrir que eles se drogam, e quando está com eles começa por entrar nessa onda que quase a leva ao fundo, depois para conceguir

			comprar droga, o vício e tal que se prostitui para poder angariar dinheiro, para satisfazer o seu vício, e isto torna-se num ciclo vicioso, esta autora consegue realmente transmitir, tudo que sentia, tudo que viu, tudo que passou.
		Unidade de Discurso 2	
		Unidade de Discurso 3	Enfim este livro consegue mostrar-nos um pouco do lado negro da vida.

Doc. 19	Unidade de Discurso 1	Parte 1	O livro que mais gostei de ler e que mais me marcou foi a colecção de 6 livros – “O colégio das quatro torres” de Endo Blyton e desses o que mais gostei foi o primeiro.
		Parte 2	O livro tratava de uma rapariga que com apenas 12 anos foi para um colégio interno que por segurança foi o mesmo que a sua mãe havia frequentado. Era um colégio enorme com uma torre em cada canto do que parecia ser um antigo mas vistoso castelo. Com dormitórios e salas de aula em cada torre as alunas eram divididas e separadas pelas torres conforme o ano de escolaridade. O colégio tinha um enorme relvado verde, um campo de ténis e uma piscina... Uma linda piscina que na verdade era formada por um aglomerado de rochas (pois o colégio encontrava-se perto do mar) que quando a maré subia se enchia com a linda água cristalina que o azul mar trazia. A pequena rapariga embora triste por deixar a sua casa durante um trimestre... la deixar a sua casa, o seu gato, a sua irmã e ai como iria sentir a falta dos seus pais!, por outro lado olhava-se ao espelho vaidosa por estar a usar um lindo uniforme do seu novo colégio e por ir viver num novo mundo repleto de novas amigas, aventuras e desafios!
		Unidade de Discurso 2	
		Unidade de Discurso 3	

Comentário

Os alunos revelam facilidade em apresentar o assunto de um livro que leram, quer por via do resumo, quer por via do reconto. A dificuldade detectada diz respeito à apresentação de um juízo crítico fundamentado convenientemente, daí a quase inexistência de unidades de discurso contendo apreciação.

Por outro lado, tornou-se evidente a dificuldade de organização discursiva escrita, uma vez que a apresentação do livro (identificação por indicação de autor e/ou título e por reconto e/ou resumo) revela uma estrutura de resposta directa à pergunta e não uma organização textual com introdução, desenvolvimento e conclusão.

Construção do encadeamento das partes do texto de acordo com princípios de coerência e de coesão

Respostas dos alunos – amostra ilustrativa

1. Como achei o livro bastante interessante, li-o rapidamente. Mas o que mais me marcou nesse livro foi o facto de estar no Hospital, porque nunca pensei em ler um livro num Hospital, muito menos o livro de um dos meus idolos. Mas também uma das coisas que achei interessante é que li o livro em duas noites, nunca pensei ler assim tão rápido um livro, deve ter sido o livro que li tão rápido em toda a minha vida.
2. sendo assim uma manhã, Verónica vai para o seu quarto
3. o facto da idade do autor foi um elemento que chamou a minha atenção
4. por outro lado a história foi algo que me fascinou
5. foi o livro que mais me marcou por algumas surpresas reveladas e pelo mistério que forma para o

último livro da saga

6. também me impressionou a forma que Melfoi fez para que os devoradores da morte entrassem no castelo.

QUADRO 80 – Amostra de segmentos textuais das produções dos alunos

Descrição

Uso adequado de conectores textuais; domínio da parataxe e hipotaxe.

Comentário

As produções textuais revelam um discurso, por vezes, pouco coerente, uma vez que a sequência lógica surge apoiada em informação não relevante.

Construção discursiva tendo em conta a unidade *parágrafo*

Respostas dos alunos – Exemplo 1, texto de 13 parágrafos

O livro que mais me marcou foi “Meu pé de laranja lima” de José Vazconselos.

A história era sobre um menino pequenino de apenas cinco anos que se chamava Zézé e que era muito rebelde.

A família do Zézé era muito pobre e muito grande. Tinha três irmãs e dois irmãos (acho, pois não me recordo bem).

O pai estava desempregado e a sua mãe trabalhava muito para pôr algum pão na mesa. As irmãs também ajudavam nas tarefas de casa.

Zéze tomava conta do Luís, do seu irmãozinho mais novo, que ele gostava muito. Brincava muito com ele, e Luís via Zéze como um herói.

Zéze aprendeu a ler aos 5 anos, um pouquinho cedo e facto para a família achar estranho, mas foi para a escola nessa altura.

Continuava a fazer as suas asneiras na mesma e por isso toda a gente lhe batia, por vezes “levava” pelo que tinha feito e não feito.

Zézé e a sua família mudaram de casa e lá no quintal, ele encontrou um pé de laranja lima. Atribuiu-lhe o nome de Minguinho. Falava muito com ele, contava as suas histórias de aventuras, enfim, dizia-lhe tudo, tudo, tudo.

Certo dia, o Zéze conheceu o português Manuel Valadares e ao longo dos tempos tornaram-se grandes amigos.

O “Portuga”, nome que o Zéze chamava, tratava-o como um filho.

Mas num dia, o “Manganativa”, comboio de lá do sitio, matou Manuel Valadares. Zéze quando soube ficou doente, muito doente, a família pensava que era por causa do Minguinho mas não era por causa do seu querido e amigo “Portuga”.

Entretanto Zézé ficou bom.

Cresceu e agora pergunta-se, “Porque é que ensinam coisas às criancinhas?”

QUADRO 81 – Produção textual de um aluno

Respostas dos alunos – Exemplo 2, texto de 1 parágrafo

“Queimada viva”

Este livro foi o que mais me marcou, no meu percurso de leitor, para mim foi um dos livros que achei interessante, que para mim é e foi uma forma de vida completamente diferente da minha mas que me fez pensar na minha própria vida (uma lição de vida). O autor já não me recordo. O aspecto que

mais me impressionou foi o facto da maneira em que as mulheres e raparigas (jovens), eram tratadas e escravizadas por serem apenas umas mulheres, umas jovens, que não tinham direito a nada, nem a fazer nada. A razão pela qual o destaque dos meus outros livros, é o facto da maneira de vida dessas mulheres, jovens, que não tinham significado nenhum, como se fossem animais, que só serviam para ter filhos e serem donas de casa. O tema do livro retrata uma jovem que se apaixonou pela pessoa errada e que por causa disso foi condenada à morte. Isso passou num dia em que a jovem todos os dias ia à rua com a mãe e irmã. Comprou as coisas lá para casa, houve uma vez em que viu um rapaz onde logo se apaixonou por ele. Só que um dia descobriu que estava grávida dele, quando o pai soube, disse logo que aquilo era um escândalo e que tinha de cortar o mal pela raiz, então encomendou o serviço ao conhado, que um dia a amarrou a um tronco de uma árvore lá de casa onde regou com gasolina e chegou-lhe lume. Só que graças à irmã conseguiu fugir sem ninguém dar fé, onde foi para um hospital. Onde acabou por fugir para a Europa, onde ficou e viveu, com o filho.

QUADRO 82 – Produção textual de um aluno

Descrição

Os alunos constroem textos que revelam desconhecimento da noção de parágrafo; textos constituídos por 13 parágrafos, sendo cada frase um parágrafo (sem que seja efectivamente parágrafo) e ainda textos com um único parágrafo, apesar de se justificar a criação de outros.

Comentário

Como os alunos não planificam o texto e desconhecem a noção de organização textual apoiada em introdução e parágrafo, elaboram textos constituídos apenas por um parágrafo ou outros com um grande número de parágrafos excessivos.

Construção frásica e interfrásica (articulação, uso dos conectores textuais, concordância verbal)

Respostas dos alunos – amostra ilustrativa

1. Achou que a melhor solução eram um tratamento...
2. A sua infância foi muito sofrida, cujo o seu pai lhe batia muito nela e na sua mãe.
3. Isabela fugiu para Madrid que passou a viver debaixo da ponte e ate passou fome. Uns dias depois conheceu umas raparigas que lhe deu casa e comida ate ela arranjar trabalho
4. No livro que li, falava de uma rapariga que passou uma infancia difícel e que a sua adolescencia marcou lhe muito.
5. As personagens eram os primos da Zé e a Zé que gostava de que lhe tarta-se por Zé mas o nome dela era Maria José e o seu cão o Tim e a mãe e o pai da Zé,eu este livro gostei muito
6. A Zé estava de ferias e os primos vieram ter com a Zé e o seu cão Tim que encontraram um ilha e foram para lá e a Zé dizia que a ilha era dela e tiveram aventuras pela ilha descobriram um castelo que tinham muitas aventuras foi de barco com a sua prima Ana e os dois irmãos dela, eles encontraram uma gruta que eles foram ver o que tinha lá dentro na gruta que era a veira da praia da ilha e que tinham lá muitas coisas na gruta eles divertiram se muito na ilha da Zé
7. O livro que eu li, era ...

- | |
|--|
| 8. E as personagens principais era...
9. O assunto é a desigualdades entre ricos e pobres |
|--|

QUADRO 83 – Amostra de produções escritas dos alunos

Descrição

Os alunos revelam dificuldades no domínio da sintaxe (utilização do pronome relativo, dificuldades de concordância entre o sujeito e o verbo).

Comentário

Dificuldades na produção escrita compositiva, resultantes de desconhecimento das regras de funcionamento da língua.

Construção morfossintáctica (conjugação pronominal; conjugação pronominal reflexa; emprego do modo conjuntivo, distinção entre o presente/pretérito perfeito)

Respostas dos alunos – amostra ilustrativa

- | |
|--|
| 1. e por isso pede que ninguém se aproxima-se
2. por isso ao ver a sua amada morta matousse
3. foram os únicos que defendião...
4. ...assim têlo...
5. buscala
6. falanos
7. isto passace
8. regoua |
|--|

QUADRO 84 – Amostra da produção textual dos alunos

Descrição

Confusão entre a conjugação pronominal e o pretérito imperfeito do conjuntivo; ausência do hífen na conjugação pronominal; dificuldades na conjugação pronominal reflexa.

Comentário

Desconhecimento do funcionamento da língua no que diz respeito à conjugação verbal.

Vocabulário utilizado

Respostas dos alunos – amostra ilustrativa

1. comprou as coisas lá para casa
2. Nisto, e depois de uns dias, aquilo que pensava ser uma pedra...
3. Tinha acordado foi à sua beira
4. Foi um dos livros que mais me tocou como leitora (...) este livro tocou-me
5. Verónica decide morrer. Decide suicidar-se.
6. Escolhi este livro que foi um dos que mais me interessou, que ficou logo na cabeça desde a primeira página.

QUADRO 85 – Amostra das produções textuais dos alunos

Descrição

Emprego de um vocabulário vago, de bordões linguísticos, de repetições vocabulares.

Comentário

Vocabulário com marcas da oralidade, pobre e repetitivo.

Ortografia e acentuação

Respostas dos alunos – amostra ilustrativa

impersionou, entrasem, passace, riquissima, princepes , adolescencia, ja, conceguir, prenunciam, precionado; erão, refletir, entre tanto cachão, derigiu-se, matousse, intusiasmente, basiado, ezilio, eroína, defendião, têlo, teveram, adoenceu, dezerto, curajosa, veiu, aconce-lho, histórea, sertã, forma, entrasem

QUADRO 86 – Amostra das produções textuais dos alunos

Descrição

Os erros ocorrem em várias classes morfológicas da língua, particularmente nas formas verbais.

Comentário

Desconhecimento de regras de ortografia e de acentuação. Os alunos transportam para a escrita as formas do oral.

Pontuação – Utilização da vírgula

Respostas dos alunos – amostra ilustrativa

1. A personagem nunca revelou a ninguém, principalmente ao marido que já tinha ido àquela casa, mas tinha ido “pobre”,
2. Rapidamente se apercebeu que não estava morta, mas sim, deitada numa cama, situada numa sala com uma voz conhecida, que lhe parecia se o seu marido, e um desconhecido que calculou ser o médico.
3. Eu acho que o livro é muito interessante porque, relata o que os marinheiros/combatentes portugueses, passaram para descobrir o caminho marítimo para a Índia.
4. O livro que mais me marcou no meu percurso de leitor, foi o livro “Bolas com Creme”, cujo seu autor tem o nome de Buba.
5. Neste livro, o autor falamos, das pessoas mais faladas no nosso país, Retratando-as de uma forma aparvalhada.

QUADRO 87 – Amostra das produções textuais dos alunos

Descrição

Uso indevido da vírgula.

Comentário

Desconhecimento de regras de pontuação e de sintaxe.

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ALUNOS DE 10.º ANO

Produção escrita de uma apreciação crítica

Conclusões

A análise dos dados recolhidos através do teste prévio permitiu concluir que a maioria dos alunos não adquiriu as competências necessárias para escrever um texto de opinião.

Por outro lado, a observação das respostas mostrou que os alunos revelam dificuldades:

- na construção textual;
- na ortografia e acentuação;
- no uso da pontuação;
- a nível sintáctico: articulação discursiva, uso dos conectores textuais e concordância verbal;
- a nível morfológico: conjugação pronominal, conjugação pronominal reflexa, emprego do modo conjuntivo, distinção entre presente/pretérito perfeito;
- no uso das regras de translineação;
- em produzir um discurso coerente e apoiado em formação relevante;
- na utilização de vocabulário variado e rico.

Síntese

Este estudo teve por base a produção de textos de apreciação crítica em que os alunos escrevem sobre um livro que leram.

Vários factores podem explicar as dificuldades sentidas pelos alunos na elaboração da actividade, nomeadamente a falta de consolidação de conteúdos leccionados nos anos anteriores. Para além de não se registarem hábitos regulares de leitura, notam-se, mais uma vez, lacunas relativas à competência discursiva, que se reflectem na falta de reconhecimento da especificidade do discurso oral e do discurso escrito.

Finalmente, é de salientar a premência de realizar um trabalho oficial a partir da competência de escrita, uma vez que é visível a falta de planificação dos textos e a ausência de um trabalho de reescrita.

SECÇÃO 7

Teste prévio à intervenção didáctica no domínio da expressão escrita no Ensino Secundário –
11.º ano

Escola Secundária de Paredes
Escola Secundária de Valongo

**Análise crítica das respostas dos alunos a uma pergunta sobre a compreensão de
texto narrativo, com exemplos e comentários**

Fátima Miranda
Manuel Vieira
Olga Brochado

DESCRIÇÃO DAS CONDIÇÕES DE APLICAÇÃO DO TESTE

Problema focalizado e questão de investigação-acção

Como é que a leitura pode contribuir para uma produção escrita com qualidade?

Universo de alunos participantes

Participaram no estudo em questão oitenta e dois alunos do 11.º ano de escolaridade.

Teste prévio

Foi solicitada aos alunos a elaboração de um texto expositivo-argumentativo, com o limite mínimo de 100 e o máximo de 200 palavras, sobre a questão seguinte: *A educação influencia o percurso social e/ou profissional dos indivíduos?*

Esta questão foi colocada nas aulas prévias ao estudo de *Os Maias*, de Eça de Queirós. O teste foi aplicado após quatro aulas de introdução ao estudo do romance.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS

A educação influencia o percurso social e/ou profissional dos indivíduos?

Resposta esperada

Admitia-se que o contexto pedagógico prévio ao estudo de *Os Maias*, de Eça de Queirós, pudesse induzir referências pontuais à obra, bem como a textos seleccionados para actividade de pré-leitura e que versavam a temática da educação.

Esperava-se, ainda, que a estrutura do texto a produzir evidenciasse os conhecimentos dos alunos, já adquiridos no ano anterior e no início deste ano lectivo, sobre o texto argumentativo.

Assim,

1. em relação ao **tema**, o aluno deveria concluir que:

- há uma influência óbvia da educação no percurso profissional do indivíduo;
- há uma influência da educação no percurso social do indivíduo;
- a sociedade pode beneficiar dos acréscimos formativos proporcionados pela educação.

2. em relação à **estrutura**, o aluno deveria:

- estruturar o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão;
- utilizar correctamente mecanismos de coerência e coesão textuais;
- apresentar, pelo menos, um argumento e sustentá-lo com um exemplo adequado;
- utilizar marcadores discursivos que contribuíssem para a progressão temática do texto;
- utilizar vocabulário adequado à tipologia do texto e à situação de comunicação.

Análise relativa ao desenvolvimento temático

Respostas dos alunos

1. A educação exerce-se desde a mais tenra infância pelos pais, família; mesmo circunscrevendo-a à ministrada na escola, ela ocupa uma boa parte da infância e juventude da nova geração, em permanente crescimento. Compreende-se assim um tão essencial papel na construção do indivíduo e da sua personalidade adulta.

De facto, tanto ou mais que local de aprendizagem das diferentes disciplinas, a escola impõe-se como modelo social onde os jovens aprendem a relacionar-se e se munem das ferramentas necessárias à futura navegação na sociedade.

Não é por acaso que altas personalidades mencionam com frequência o papel inspirador de determinado velho professor, ou que alunos de excelência, bem sucedidos nas actividades do mundo estudantil, se transformam com frequência nas novas altas personalidades. Não é um acaso a correlação entre as diferenças nas políticas de educação dos povos e as características da sua população adulta. Não são acasos... mas relações de causa-efeito.

E se a educação influencia decisivamente a carreira e integração social dos indivíduos, tornam-se imperativas a reflexão e reestruturação de um ensino que seja adequado ao mundo que queremos.

2. Desde pequenos que somos educados pelos nossos pais com o intuito de no futuro vencermos a nível social. Mais tarde, essa educação vai continuar, só que na escola são focados aspectos mais importantes para conseguirmos uma estabilidade profissional enquanto que em casa são apresentados valores morais.

A educação que recebemos em casa, a forma como os nossos familiares agem, marcam-nos e vão influenciar a pessoa que se está a formar dentro de nós a nível social, quando é necessário interagir com os outros. Toda a educação que recebemos, quer em casa quer na escola, irá formar uma pessoa civilizada e com pretensões a nível profissional, ou alguém que não tem interesse em nada, um ser que não é civilizado.

3. Em primeiro lugar, importa saber que a educação nos influencia, ao incutir-nos valores, desde tenra idade, que nos servirão como guias para o futuro. Estes valores são-nos incutidos pelos nossos educadores (pai e mãe, por exemplo), pela nossa família, pela escola, pela sociedade. No futuro, o indivíduo reger-se-á por esses mesmos valores. Assim, facilmente concluímos que a educação influencia o nosso percurso social.

As instituições de ensino definem o nosso futuro percurso académico. Além de preferências e atitudes pessoais, retiradas de uma vivência em sociedade, o aluno é forçado a ingressar num curso específico, à sua escolha, é certo, que lhe condicionará as futuras perspectivas profissionais, definindo assim o seu percurso académico e, mais tarde, profissional.

QUADRO 88 – Amostra das respostas que se aproximam mais do tema em análise

Descrição

As respostas desenvolvem o tema, considerando:

- a escola, a família e, eventualmente, a sociedade como factores de influência no percurso do indivíduo;
- que a educação influencia de forma óbvia o percurso profissional do indivíduo;
- que há uma influência da educação no percurso social do indivíduo;
- que a educação surge associada ao (in)sucesso do indivíduo no seu percurso futuro.

Comentário

As respostas de vinte alunos (24,4%) integram a informação veiculada pela pergunta. De um modo geral, embora se pronunciem quanto à influência positiva da educação no percurso do indivíduo, não desenvolvem o tema com a profundidade esperada, revelando alguma dificuldade em exprimir pontos de vista pessoais.

Respostas dos alunos

4. A influencia no lado positivo pode ser explicado no seguinte modo: enquanto mais estudo e/ou cultura um indivíduo conter, maior será a sua produtividade e o seu rendimento no trabalho, pois um indivíduo que tenha educação sabe o que está a fazer e faz os possíveis para o que faça ficar bem e não conter erros.

Na minha opinião, a educação influencia positivamente, pois assim os indivíduos tornam-se menos ignorantes e capazes de realizar as coisas com mais produtividade, como já pode referir, e mais experiencia.

5. Enquanto que umas pessoas dizem que, por exemplo, para terem a profissão de marceneiro, ou carpinteiro, que não precisam de ter uma “grande” escolaridade, porque o que vão fazer nesse trabalho, não tem nada a haver com o que aprendem na escola.

Já outras pessoas defendem que para terem um emprego com as mínimas condições, precisam de pelo menos o 12.º ano de escolaridade; e para terem um bom emprego, muitas vezes nem uma simples licenciatura lhes chegam.

Actualmente, os estudos são muito importantes, porque hoje em dia é muito difícil arranjar um bom emprego.

Por isso, se hoje em dia não temos estudos o que irá ser o nosso futuro?

6. Penso que a questão colocada é uma mais problemáticas dos dias de hoje, pois para muitos, uma boa educação decide o nosso futuro, traça-nos caminhos de grande êxito social e profissional. Na minha opinião, creio que as meninas dos nossos dias são um reflexo de gerações passadas, de educações mais ou menos contemporâneas.

7. Na minha opinião um indivíduo é o que é a partir da educação que recebeu. Todas as suas influencias são importantes para o seu futuro. Se uma criança teve um pai violento, em adulto, muito provavelmente, será violento; se teve uma avó muito religiosa, em adulto será muito religioso... Nós somos a educação que nos deram e isso irá influenciar a nossa vida social e profissional.

8. A educação influencia o percurso social e profissional isto porque uma pessoa que tenha passado a sua infância num ambiente familiar confortável, onde não passa fome, recebeu carinho e que principalmente recebeu bons tratos, esta pessoa tem mais hipóteses, isto é, probabilidade de arranjar um bom emprego e ser um bom membro da sociedade, do que alguém que recebeu maus tratos que por exemplo tinha um pai bêbado que batia na mãe e nele, uma pessoa sem estudos, esta pessoa tem mais probabilidades de ser igual ao pai, um bêbado que bate em mulheres ou então ser como a mãe alguém que não denuncia o marido independentemente do que ele faça.

QUADRO 89 – Amostra das respostas que abordam o tema superficialmente

Descrição

As respostas abordam o tema de forma superficial, com repetições e ligeiros desvios:

- identificam a escola e/ou a família como factores de influência no percurso de vida do indivíduo;
- reconhecem que a educação influi de forma óbvia no futuro profissional do indivíduo.

Comentário

As respostas de vinte e um alunos (25,6%), embora abordem o tema proposto, mostrando ter compreendido a pergunta, revelam uma grande dificuldade em formular juízos e em fundamentá-los.

Respostas dos alunos

9. Vejamos então o exemplo social: uma vez que temos uma educação democratizada, o real objectivo seria alargar o ensino a todas as camadas da sociedade rumo à evolução. Não foi o que se passou exactamente, uma vez que serviu para a não evolução da literacia destas pessoas, não desenvolvendo nem o espírito crítico nem o embrutecimento. Portanto, em termos sociais, o aproveitamento destas pessoas não será dos melhores, carecendo assim estes de capacidades literárias, críticas para se situarem numa sociedade.

10. O “facilitismo” adoptado nas escolas não é de perto nem de longe a melhor solução. É sabido que a influência da educação continua deveras presente no percurso social e profissional dos indivíduos mas o facto é que os métodos adoptados actualmente não são representativos de excelência e de desenvolvimento do sentido crítico. Qualquer indivíduo tem como grande objectivo vingar no mundo do trabalho e, para tal, é necessário que haja uma aprendizagem continuada e especializada em determinado ramo.

Assim, em vez de benéfico ao indivíduo, o sistema educativo adoptado impede-o de evoluir e aprender, fazendo com que os números elevados de que tanto falam não serem representativos da excelência e da especialização, mas sim o reflexo de uma educação que tem como objectivo conduzir o indivíduo a atingir a ignorância.

QUADRO 90 – Amostra das respostas que se afastam do tema porque confundem educação com sistema educativo

Descrição

As respostas ignoram a questão apresentada. Os alunos confundem “educação” com sistema educativo.

Comentário

As respostas de dezanove alunos (23,2%), ao fazerem uma paráfrase, ainda que deficiente, de um texto que tinha sido objecto de leitura crítica na aula anterior (*A fascinante tese do ensino da ignorância*), revelam alguma falta de atenção em relação à pergunta. Estas respostas mostram claramente que os alunos confundiram *educação* com *sistema educativo*.

Respostas dos alunos

11. A educação é criada em casa que depois se transporta para a escola e que de seguida nós é que somos responsáveis por ela!

Já quando somos responsáveis por nós e temos que manter o respeito e a educação que nos deram, somos obrigados a ser educados, se queremos um emprego bom, onde nos possamos adaptar socialmente, onde somos respeitados e respeitamos, temos que ser educados.

Num anúncio de emprego entre uma pessoa educada e outra mal educada, embora ambas

com a mesma formação, a mal educada será excluída, a educada não porque o local de trabalho necessita de um bom clima e a educação gera isso.

12. A partir do momento que nascemos é-nos inculcida desde cedo a educação, como na maneira de comer, sentar, falar, entre outras coisas. Aquilo que aprendemos influenciará a nossa vida. Primeiramente na escola, pois se formos educados e tivermos uma boa postura, isso irá favorecer-nos nas notas; posteriormente, na adolescência, tanto um homem como uma mulher preza e aprecia a educação no sexo oposto, e conseqüentemente a pessoa mais educada terá uma melhor impressão para quem deseja; por último, um dia em que o indivíduo queira arranjar emprego, terá muitas mais oportunidades de o obter se tiver maneiras, postura.

13. Sob o meu ponto de vista a educação pode ou não influenciar o percurso social e profissional dos indivíduos. Um indivíduo pode ter uma excelente educação e, no entanto, pode ser um indivíduo sem carácter, com más qualidades; por outro lado pode ter uma má educação e ser um indivíduo bem formado tanto a nível social como a nível profissional.

14. A primeira educação é feita normalmente pela mãe, é ela que nos ensina as primeiras coisas e as mais importantes que nos vão ajudar no futuro. É esta educação e também aquela que obtemos na escola que uns tempos mais tarde nos vai ajudar por exemplo no nosso percurso profissional, ou seja a arranjar o emprego, a profissão que pretendemos.

QUADRO 91 – Amostra das respostas que se afastam do tema porque confundem educação com normas sociais

Descrição

A resposta afasta-se da questão apresentada. Os alunos associam “educação” a normas de conduta, comportamentos tidos como aceitáveis ou não, e tecem juízos de valor sobre o futuro dos indivíduos que ostentam esses comportamentos e sobre a aceitação que irão receber por parte dos outros (sociedade).

Comentário

As respostas/desvios de vinte e dois alunos (26,8%) sugerem dificuldade na compreensão da pergunta. Na origem deste facto parece estar o valor polissémico do vocábulo “educação”. Assim, em vez de uma reflexão sobre educação em sentido lato, enquanto acto de educar ou assegurar a formação e o desenvolvimento do indivíduo, proporcionado pela família, pela escola e pela sociedade, os alunos emitiram juízos de valor sobre o maior ou menor grau de civismo evidenciado no comportamento dos indivíduos.

Análise relativa à estrutura argumentativa

Respostas dos alunos

1. A influência que a educação tem no percurso social e profissional dos indivíduos é um bom assunto. Neste momento, com alguma experiência de vida e com algum conhecimento adquirido na leitura de obras e excertos, sinto-me capaz de expor a minha opinião acerca deste assunto.

Hoje em dia, aquilo que um indivíduo é, diz muito da educação que teve durante os primeiros anos da sua vida. É por isso que o papel dos pais é tão importante, assim como a sua presença na vida do seu rebento. É também essencial salientar que os próprios pais, para desempenharem a sua tarefa de forma eficiente têm, quase obrigatoriamente que ter tido uma boa educação. Neste caso, a educação funciona quase como uma Herança.

Como Eça de Queirós escrevia nas suas obras, a Educação é um factor decisivo na postura que uma pessoa toma para enfrentar a vida. Eu partilho dessa opinião e concordo também com a comparação que o autor fazia entre a Educação à Inglesa e a Educação à Portuguesa. A Educação à Inglesa, que valorizava a actividade física ao ar livre e o conhecimento, originava indivíduos fortes e cultos enquanto que a Educação à Portuguesa, descrita nos Maias, era a construção de um indivíduo frágil, doente, com sabedoria popular e que viria a tornar-se num político corrupto. É esta também a minha posição em relação a estas duas formas de educar que tanto contrastam.

Tendo tudo o que referi anteriormente em atenção, a educação é mesmo um factor fundamental e decisivo na construção de um indivíduo. O contraste tão evidente entre duas educações europeias reflecte-se no que são hoje esses dois países: um país bem sucedido e um país em crise sem recuperação à vista.

2. Na minha opinião a educação desempenha um papel muito importante na formação física e psicológica de um indivíduo. Os valores que são incutidos numa criança prevalecem para toda a vida, influenciando todas as suas decisões.

Como exemplo disso mesmo, podemos comparar a educação inglesa com a educação portuguesa. Entre estas duas educações existem muitas diferenças sendo uma delas a forma que cada uma tem de tratar o corpo e a saúde.

A educação inglesa privilegia a saúde, o corpo sendo, por isso, o desporto uma prática importante e indispensável. Na educação portuguesa o mais importante não é o corpo, mas sim o amor. A educação portuguesa baseia-se no amor e em como conseguir seduzir utilizando a moda, os penteados enormes, mesmo que isso afecte negativamente o corpo e a saúde. O importante é conseguirem um marido que consiga suportar as suas despesas.

Nos livros “Os Maias” e “Campanha Alegre” temos, representada, a diferença entre estas duas educações. Em “Os Maias” Carlos e Eusebiozinho recebem respectivamente educação inglesa e portuguesa. Para percebermos o quão importante é a educação vejamos em que se tornaram: Carlos, com educação inglesa, tornou-se num médico com carácter e pronto a ajudar os outros, Eusébiozinho, com educação portuguesa, num político corrupto.

Podemos assim concluir que o carácter de um indivíduo, o amor e respeito que nutre por si próprio e pelos outros é influenciado, se não determinado, pela educação que recebe.

3. Por um lado, quem acredita na veracidade desta relação usa como exemplo o facto de quem tiver sido educado em instituições mais prestigiadas tem vantagem sobre outros, o facto de que a educação que a família dá define a forma de ser e de estar dos indivíduos e o facto de que as competências que adquirimos ao longo da nossa vida nos ajudam nas nossas profissões.

Por outro lado, as pessoas que não são educadas em boas escolas não são, necessariamente, incompetentes. Apenas é dado menos crédito a essas instituições.

Assim, conclui-se que a educação é algo que tornará o indivíduo não só único, mas também competente.

QUADRO 92 – Amostra das respostas que estruturam correctamente o texto e utilizam mecanismos linguísticos adequados

Descrição

As respostas demonstram que o aluno:

- apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento, conclusão), individualizadas, proporcionais e devidamente articuladas entre si;
- marca correctamente parágrafos;
- utiliza adequadamente conectores diversificados e outros mecanismos de coesão textual;
- utiliza, com propriedade, marcadores discursivos que asseguram a continuidade e progressão do texto;
- mobiliza argumentação adequada à sustentação do ponto de vista enunciado;
- mobiliza um repertório lexical adequado.

Comentário

As respostas de quinze alunos (18,3%) revelam preocupação em organizar devidamente o texto nas suas partes lógicas, bem como em articulá-las através do uso adequado de marcadores discursivos, fazendo-o com correcção. Mostram ainda um domínio de estratégias que lhes permite evitar repetições lexicais e frásicas.

Respostas dos alunos

4. Com isto tudo, no meu ponto de vista quem tem melhor educação tem mais sucesso no futuro, logo a educação influencia muito o percurso das pessoas.

QUADRO 93 – Amostra das respostas que estruturam o texto com correcção

Descrição

As respostas demonstram que os alunos:

- apresentam um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento, conclusão), individualizadas, proporcionais e satisfatoriamente articuladas entre si;
- marcam correctamente parágrafos;
- utilizam adequadamente conectores e mecanismos de coesão textual.

Comentário

Doze alunos (14,6%) evidenciam algum cuidado na organização do texto, reveladora do domínio de estratégias que evitam as repetições lexicais ou frásicas.

Respostas dos alunos

5. Não tenho uma opinião bem definida sobre este assunto, por um lado, acho que sim, e por outro que não.

Este facto varia de indivíduo para indivíduo, na minha opinião o que está em causa não é a educação mas o carácter de cada pessoa.

Mas por um lado também acredito que de certa forma a educação acaba por influenciar o percurso social e profissional dos indivíduos, normalmente uma pessoa que recebe uma boa educação é equilibrada psicologicamente, sabe como se comportar, respeita os outros, e a nível profissional tem objectivos, e tenta concretizá-los.

Mas se considerarmos alguns exemplos de pessoas que apesar de uma boa educação são completamente desequilibradas então os argumentos que apresentei não podem ser válidos para toda a gente e a influencia da educação torna-se irrelevante.

Por estas razões é que não tenho uma opinião definida, existem sempre excepções, a educação não influencia do mesmo modo todos os indivíduos, duas pessoas com a mesma educação podem ser alvo de influencias diferentes, umas de forma positiva e outras de forma negativa. (11CT1_Teste_13)

6. A educação está integrada em tudo o que fazemos. Neste texto pretendo abordar o quanto é que a educação influencia o percurso social e/ou profissional dos indivíduos, ou seja, em que aspectos é que ela interfere na vida das pessoas. (3F)

7. A educação é um factor muito importante na formação do indivíduo, estando intimamente ligada à sua inserção numa sociedade. Ela pode ser definida como o conjunto de princípios que define o

ser, pois a educação transforma os nossos pensamentos e acções. Este conceito tem evoluído bastante ao longo do tempo, visto que, como a sociedade tem vindo a mudar as suas bases, a educação acompanha-a, evoluindo também.

Eu penso que a resposta à pergunta que nos é feita será “sim”, principalmente pela relação da sociedade com a educação, mas também porque quando somos educados não nos são só inculcadas regras, mas também ideias, que nós aceitamos como normas e que definem não o nosso comportamento, mas a nossa personalidade. Também poderá acontecer que para se encontrar uma escapatória a uma educação muito rígida, se cometam acções que influenciem a nossa vida. Com o passar dos tempos, foi havendo mais liberdade, o que influenciou grandemente a educação e, consequentemente, a sociedade.

Por fim, penso que a educação continuará a influenciar o percurso de cada indivíduo, ao longo do tempo, manifestando a sua actividade em cada acto que cada um de nós efectuar. Também me foi possível concluir que, com o passar do tempo, como a sociedade se está a tornar mais livre e existe mais acesso à informação, é cada vez mais possível contornar a educação, podendo ser um dia bastante mais fácil de refutar esta minha opinião.

QUADRO 94 – Amostra das respostas que evidenciam alguma correcção ao nível da organização

Descrição

As respostas demonstram que os alunos:

- apresentam um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento, conclusão), individualizadas;
- assinalam correctamente parágrafos;
- utilizam conectores e outros mecanismos de coesão textual.

Comentário

Vinte e nove alunos (35,4%) revelam ter algum cuidado na organização do texto, evidenciando um domínio de mecanismos de coesão que evitam repetições lexicais ou frásicas.

Respostas dos alunos

8. Todos nós somos influenciados pelos valores que nos foram passados, principalmente os ideais. São estes que criam a nossa personalidade, se uma criança desde tenra idade é induzida a tomar uma certa opinião sobre algo, é normal que ela à medida que cresce irá-se recordar do que lhe disseram e provavelmente formará uma opinião muito parecida com o que lhe fora dito. O mesmo se passa com um exemplo aleatório de dois pais, estes são professores têm em filho, durante o seu crescimento vai dar atenção à profissão dos pais e por isso irá-se abstrair do resto.

9. Bem... esta é uma pergunta um pouco difícil, mas em função do que leio em livros, na internet e baseado na minha própria experiência, a minha resposta a esta pergunta é uma única palavra... sim. Não é muito difícil de explicar as razões que me levam a dizer sim, aliás é muito simples. A educação influencia o percurso social e profissional isto porque uma pessoa que tenha passado a sua infância num ambiente familiar confortável, onde não passa fome, recebeu carinho e que principalmente recebeu bons tratos, esta pessoa tem mais hipóteses, isto é, probabilidade de arranjar um bom emprego e ser um bom membro da sociedade, do que alguém que recebeu maus tratos que por exemplo tinha um pai bêbado que batia na mãe e nele, uma pessoa sem estudos, esta pessoa tem mais probabilidades de ser igual ao pai, um bêbado que bate em mulheres ou então ser como a mãe alguém que não denuncia o marido independentemente do que ele faça.

As pessoas tendem a seguir o exemplo que lhes é dado em casa, mas tal como eu referi as pessoas tendem a seguir o exemplo que recebem mas isto quer dizer que alguns não o fazem.

Estas pessoas conseguem superar o exemplo dado o que faz delas um argumento para “Não” a

esta pergunta, mas como a maioria tende a seguir o exemplo recebido para mim a resposta a esta pergunta é “sim”.

10. A educação influencia o percurso social e profissional dos indivíduos, porque é algo muito importante para a nossa vida, sem a educação nós não éramos ninguém. A educação é sempre usada na nossa vida quer na escola, em casa, na rua, etc... Ela é sempre usada.

Antigamente a educação era um acto muito importante, as mães davam muito mais educação aos seus filhos do que no tempo de hoje. Os jovens já não ligam nenhuma às pessoas que querem dar o nosso melhor. A sermos alguém na vida. Mas dizemos sempre que a educação que temos durante os primeiros anos da nossa vida, a mais dominante e a que mais penetra é feita sempre pela nossa mãe, pois é ela que nos guarda durante nove meses e a influencia depende sempre dela: dos grandes princípios, do amor, do dever, honestidade, bondade, carinho e o mais importante é a educação que ela nos dá. Ajuda-mos também a crescer para mais tarde sermos alguém na vida.

É sempre bom ter uma boa educação.

QUADRO 95 – Amostra das respostas que não estruturam o texto

Descrição

As respostas demonstram que os alunos:

- não organizam o texto em partes lógicas (introdução, desenvolvimento, conclusão);
- mobilizam pouca informação e sem eficácia argumentativa;
- produzem um discurso geralmente inconsistente;
- produzem um texto com estruturação muito deficiente, desprovido de mecanismos elementares de coesão textual;
- usam um léxico elementar e restrito, frequentemente redundante e/ou inadequado.

Comentário

Vinte e seis alunos (31,7%) não estruturam o texto em partes lógicas, apresentando-o de forma desorganizada e, conseqüentemente, ininteligível. Para isso terá contribuído a compreensão incorrecta do enunciado ou a falta de uma linha condutora clara.

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ALUNOS DE 11.º ANO

Escrita de texto argumentativo

Conclusões

A análise dos dados recolhidos através do teste prévio permitiu concluir que a maioria dos alunos revela:

- alguma preocupação na organização do texto, evidenciando um domínio de mecanismos de coesão que evitam repetições lexicais ou frásicas;
- mobilização de conhecimentos já adquiridos.

Por outro lado, a observação das respostas mostrou que os alunos revelam dificuldades:

- em compreender o enunciado, por se tratar de uma proposta de comentário;
- em expressar um ponto de vista pessoal;
- em desenvolver a temática proposta;
- ao nível do domínio de conceitos complexos, como é o caso do invocado – a educação -, nos seus múltiplos aspectos.

Síntese

Os alunos produziram textos a partir de uma pergunta – *A educação influencia o percurso social e/ou profissional dos indivíduos?* – tendo apenas como indicação o limite de mínimo e máximo de palavras. Apesar de os textos escritos não reflectirem todos os conhecimentos mobilizados anteriormente, alguns dos alunos apoiaram-se num texto que tinha sido objecto de leitura crítica na aula anterior: “A fascinante tese do ensino da ignorância”.

A maioria das produções é fiel à pergunta realizada e apresenta características da estrutura argumentativa, demonstrando que os alunos interiorizaram um modelo já treinado. As respostas revelam uma manifesta preocupação em usar adequadamente marcadores textuais. Mostram ainda um domínio de estratégias de retoma anafórica. A maior dificuldade surge quando os alunos tentam apresentar um ponto de vista pessoal, afastando-se da informação contida na pergunta.

Refira-se, no entanto, que é necessário produzir enunciados rigorosos quanto ao produto a apresentar pelos alunos, para garantir um maior sucesso na realização da tarefa e para os obrigar a fazer transferências, recuperando informação e conhecimentos prévios, adquiridos em contextos diversos.

SECÇÃO 8

Teste prévio à intervenção didáctica no domínio da oralidade no Ensino Básico – 8.º ano

E. B. 2, 3 de Lamações, Braga

Análise crítica dos dados obtidos na audição/avaliação do debate na sala de aula

Joaquim Cracel
Francisco Silva
João José Silva
Orlando Martins

DESCRIÇÃO DAS CONDIÇÕES DE APLICAÇÃO DO TESTE

Problema focalizado e questão de investigação-acção

- Como é que a leitura de uma fábula/conto se pode traduzir numa compreensão dos modos de organização expositiva e argumentativa do discurso mais competente, em ordem a uma produção discursiva oral mais eficaz?

- A consciencialização dos modos de organização de um debate no contexto de análise de um conto, no 8.º ano, promove o desenvolvimento de capacidades de elaboração de esquemas e de planificação conceptual do discurso oral dos alunos em situações expositivas e argumentativas na sala de aula?

Universo de alunos participantes

O teste prévio teve como tema a violência nas escolas. Foi realizado no dia 28 de Abril de 2008 e teve a duração de aproximadamente 30 minutos.

Participaram no estudo desenvolvido duas turmas do 8.º ano de escolaridade da Escola Básica 2, 3 de Lamações, num total de 49 alunos (8.º 6 e 8.º 10). As duas turmas são constituídas por alunos de nível socioeconómico médio.

Teste prévio

Para uma melhor operacionalização do debate, trabalhado pela primeira vez em sala de aula, o docente informou que o mesmo funcionaria como uma sessão na Assembleia da República. Cada aluno seria um deputado que só poderia usar da palavra quando a mesma lhe fosse dada pelo Presidente (professor).

Após a leitura da notícia⁸, a sessão foi aberta pelo Presidente que lançou a primeira questão: “A violência escolar é hoje um caso pontual ou uma tendência?”. A partir desta questão, o debate desenvolveu-se, naturalmente, à volta das respostas/comentários que os alunos iam dando/fazendo.

A partir da leitura da notícia “Violência nas escolas também existe no Concelho de Matosinhos – Caso pontual ou tendência?” (texto em anexo), publicada em Abril, no *Jornal Matosinhos Hoje* em linha, os alunos foram convidados pelo docente a debater a temática da violência escolar, tão em voga desde o incidente na Escola Secundária Carolina Michaëlis.

⁸ Os textos subjacentes ao debate estão em apêndice.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS

I. Observação/avaliação de regras sociais de interacção verbal

Descrição

Na realização do debate, os quarenta e nove alunos produziram noventa intervenções em trinta minutos, o que dá três intervenções por minuto.

Dessas intervenções, dezasseis foram imperfeitas: seis por inoportunidade e sete por afastamento do tema, uma por sobreposição de voz e duas pelo tom de voz baixo ou muito baixo.

Dezassete alunos não produziram qualquer intervenção.

Comentário

Face à actualidade do tema proposto – A violência escolar é hoje um caso pontual ou uma tendência? – esperava-se que os alunos não manifestassem tantas dificuldades de participação. Poder-se-á antecipar como explicação para algumas das dificuldades em intervir no debate o facto de o oral formal não ser trabalhado em sala de aula com frequência e, conseqüentemente, a reacção à novidade do modelo.

II. Observação/avaliação de competências argumentativas

Descrição

No que respeita a competência argumentativa, os alunos revelaram dificuldades na coerência argumentativa – 59,2 % dos intervenientes conduziram os seus argumentos de forma *Razoável*. O nível *Bom* não foi conseguido por nenhum aluno.

Quando se tratava de retomar o discurso de um interlocutor, as dificuldades acentuaram-se – apenas 42,9 % dos intervenientes o fez de forma *Razoável*.

Sempre que era necessário reformular a opinião produzida em função de argumentos opostos, manteve-se a percentagem do parâmetro anterior: só 38,8 % com *Razoável*. 16 % obteve um nível *Insuficiente*. Nos restantes, este parâmetro não foi observado.

18,4 % dos intervenientes obteve a menção de *Razoável* na capacidade de prever ou anular contra-argumentos.

Em termos de Pertinência argumentativa, 59,2 % dos intervenientes obteve a classificação de *Razoável* e 38,8 %, a de *Insuficiente*.

Finalmente, só 22,4 % dos alunos se serviu de exemplos como estratégia para fazer vingar os seus pontos de vista; um aluno recorreu a perguntas com o mesmo fim e dois alunos conseguiram elaborar os seus argumentos de forma estruturada.

Comentário

Todos estes indicadores revelam que existem graves lacunas ao nível da diversidade de estratégias na cadeia argumentativa. Estas lacunas são compreensíveis, atendendo à idade dos alunos, à falta de treino do debate e ao desconhecimento das regras do seu funcionamento. Além disso, nenhum dos intervenientes no debate recorreu a argumentos de autoridade para comprovar as suas ideias, o que seria expectável face ao volume de conhecimentos que os alunos deste nível de escolaridade possuem.

III. Observação/avaliação de competências discursivas

Descrição

Ao analisar as competências discursivas dos alunos participantes no debate (16 em 25), verifica-se que:

1. a coesão do discurso é *Razoável* em 57,1 % dos intervenientes; 36,7 % articula o seu discurso de modo insuficiente;
2. a correcção linguística é *Razoável* em 95,9 % dos intervenientes;
3. a vocalização das palavras revela-se adequada em 93,9 % dos alunos;
4. a adequação do ritmo de intervenção no debate é também *Razoável* em 87,8 % dos alunos;
5. o direccionamento do olhar em relação aos interlocutores é feito de modo *Razoável* em 95,9 % dos alunos;
6. a adequação da expressão gestual ao discurso produzido é feita com competência *Razoável* em 93,9 % dos intervenientes;
7. a selecção vocabular foi feita de modo distinto - 63,3 % foi capaz de evitar o vocabulário repetitivo obtendo a classificação de *Razoável*; 28,6 % recorreu a vocabulário específico e 55,1 % dos intervenientes mostrou habilidade média na adequação do vocabulário ao auditório – o do seu nível de escolaridade. 7,9 % dos intervenientes recorreu ao calão.

Comentário

Embora não se deva ignorar a subjectividade do avaliador, a turma obteve uma esmagadora maioria de classificações de nível *Razoável* e *Insuficiente* nos parâmetros em observação.

Foi nos parâmetros relativos à coesão discursiva e vocabulário variado que os alunos revelaram mais dificuldades.

Estes dados mostram que há necessidade de continuar a trabalhar estas competências.

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ALUNOS DE 8.º ANO

Oralidade – intervenção em situação comunicativa de debate

Conclusões

A análise dos dados recolhidos através do teste prévio permitiu concluir que a maioria dos alunos revela:

- capacidade de se expressar com correcção linguística;
- adequação do ritmo e da vocalização ao contexto comunicativo.

Por outro lado, a observação das respostas mostrou que os alunos demonstram dificuldades:

- inerentes à timidez, insegurança e falta de hábitos de trabalho com esta competência;
- em produzir argumentos e contra-argumentos;
- em manter a orientação da argumentação;
- em apresentar exemplos que sustentem a argumentação;
- em reformular a opinião em função dos argumentos dos outros;
- em formular conclusões.

Síntese

De um modo geral, este estudo dá conta de uma modalidade discursiva que os alunos ainda não dominam, mas cujas regras de comunicação já conhecem. A maior parte dos alunos tomou parte no debate, apesar das dificuldades reveladas.

Nesta fase, verificou-se ser mais fácil veicular uma opinião do que reformular pontos de vista ou apresentar contra-argumentos, uma vez que se constatou ser difícil diversificar estratégias argumentativas. Deve sublinhar-se, no entanto, a validade dos argumentos aventados pelos alunos, assim como o esforço de correcção linguística, nomeadamente no que diz respeito à coesão e ao uso de vocabulário diversificado.

Manifestando várias dificuldades ao nível da competência discursiva, mesmo num tema que lhes é familiar, os alunos conseguiram atingir um patamar razoável na avaliação da actividade, realizada com base em grelhas de observação.

Neste contexto, justifica-se uma intervenção didáctica na modalidade do Debate, nomeadamente ao nível do trabalho explícito da competência discursiva.

APÊNDICE

Notícia

Violência nas escolas também existe no concelho de Matosinhos Caso pontual ou tendência?

A EB 2,3 Passos José, em Guifões, registou um caso de agressão. Vítima foi já transferida para outra escola.

Se há tema que está na ordem do dia é a violência nas escolas. Desde o incidente na Escola Secundária Carolina Michaelis, no Porto, que, quase diariamente, são revelados casos de agressão em vários estabelecimentos de ensino por todo o país.

Na semana passada, foi divulgada uma agressão que ocorreu na EB 2,3 Passos José, em Guifões, no concelho de Matosinhos.

O incidente aconteceu no dia 31 de Março e envolveu duas alunas, com 13 anos, do 7º ano. O “encontro” aconteceu no recreio. A aluna A terá alegadamente pedido satisfações à aluna B por supostas injúrias. Seguiram-se bofetadas e pontapés. Da agressão resultaram vários hematomas na cabeça da aluna B. A encarregada de educação foi chamada ao local e a aluna acabou por ter de receber tratamento hospitalar. Um procedimento, de resto, habitual naquele estabelecimento de ensino mesmo quando não uma aparente gravidade.

Ao contrário do que foi veiculado pelo “Jornal de Notícias” (edição do 10/04/2008), a agressão foi perpetrada apenas por uma aluna e não cinco. Aliás, a presidente do Conselho Executivo, Cristiana Bessa, esclarece que as restantes alunas assistiram passivamente à situação, mas que depois “ajudaram a apartar”, admitindo, no entanto, que nada fizeram para evitar a situação.

“A agressão foi feia. O incidente foi um momento em que a aluna teve uma atitude menos correcta. Ela não é violenta. Tem os seus problemas, mas não tem nada a ver com as proporções que o caso tomou”, explica.

O castigo incluiu seis dias de suspensão e o acompanhamento da aluna por um professor-tutor.

Entretanto, foi apresentada uma queixa no Tribunal de Menores, contra as alunas. Para a Direcção Regional de Educação do Norte seguiu igualmente um processo. A vítima solicitou a transferência para um outro estabelecimento de ensino. Contudo, Cristiana Bessa não quis revelar o nome da escola para onde a aluna foi já transferida. “O assunto está resolvido. O incidente aconteceu, mas não se pode extrapolar a situação. Rixas e agressões há em todo o lado, dentro e fora da escola”, acrescenta a responsável.

Sobre os recentes casos de violência nas escolas, o presidente da Câmara Municipal de Matosinhos (CMM) afirma que “todos os actos de violência são deploráveis, mas não vale a pena tirarmos ilações globais de uma coisa que é verdadeiramente pontual. Eu acho que hoje, e bem, se está a dar maior relevo à violência que ocorre nas escolas. É bom, porque isso significa uma mudança de comportamentos, significa que a comunicação social está a conseguir, com isso, ajudar a que esses comportamentos sejam eliminados no interior das escolas. Agora, o facto de virem na comunicação social, não significa que se tenha generalizado qualquer tipo de violência nas escolas. Pelo contrário, com a ajuda da comunicação social, temos condições para fazer regressar essa violência”.

No caso concreto da escola de Guifões, Guilherme Pinto, considera que “é um caso pontual a que se dá relevo, porque neste contexto, as pessoas não ficaram, e bem, com a notícia para o interior da escola como acontecia antigamente. É quase como a violência doméstica. O crime de violência doméstica está a aumentar muito, não porque a violência doméstica esteja a aumentar, mas porque se dá mais por ela. Os cidadãos estão mais intervenientes, mais participativos, porque entendem que é preciso denunciar essa violência. A mesma coisa se passa com a violência nas escolas. Não creio que estejamos a assistir a um

aumento de violência, mas a um sinal de reacção da comunidade para impedir que isso continue”.

Telemóveis fora das salas

O caso que despoletou a temática da violência escolar está precisamente relacionado com o uso do telemóvel na sala de aula.

Para a presidente do Conselho Executivo da EB 2,3 Passos José, “os problemas já vêm de longe, desde que existem os telemóveis”. O regulamento interno daquele estabelecimento de ensino em Guifões indica que os alunos podem usar os telemóveis no recreio, mas nunca nas salas de aula.

Quando isso acontece, os alunos são chamados à atenção. Caso insistam, o professor tem autoridade para confiscar o aparelho que depois será entregue ao Conselho Executivo. O telemóvel é apenas entregue ao encarregado de educação. Caso a situação se repita, o aluno fica sem o telemóvel até ao final do ano lectivo.

Cristiana Bessa afirma, porém, que devem ser evitadas situações extremas, até porque “se os adultos, por vezes, se esquecem de desligar os telemóveis em reuniões, quanto mais os miúdos”.

Alunos mal recebidos

Dois alunos da Escola Secundária Carolina Michaelis foram transferidos para dois estabelecimentos de ensino do concelho de Matosinhos, os quais optamos por não divulgar.

Se no caso da aluna que agrediu a professora, não há notícia de qualquer problema, o mesmo não acontece com o aluno que filmou o episódio que circulou na Internet. Segundo o jornal “Correio da Manhã” (edição 10/04/2008), o jovem não terá sido bem recebido pelos colegas, reagindo com agressividade aos comentários relacionados como episódio do telemóvel.

Contactada pelo “Matosinhos Hoje”, o Conselho Executivo da escola que acolheu o aluno não quis prestar quaisquer declarações sobre o assunto. Sobre esta matéria, o presidente da CMM revela que a escola em questão “tem alunos muito acima da média”. Guilherme Pinto diz que tem “a certeza absoluta que a comunidade escolar saberá integrar a criança perfeitamente”. “Há, às vezes, jovens mais difíceis e compete às instituições terem as respostas mais adequadas. Neste momento, a resposta adequada é lutar pela integração do jovem para que a vida dele continue. Não podemos diabolizar as pessoas porque cometeram um erro. Eu sou contra as penas infamantes. As pessoas cometem erros, mas têm direito a reparar esses erros, particularmente quando são jovens. O que aconteceu foi deplorável, mas devemos criar condições para que, depois de um castigo, haja a possibilidade de recuperar e de reintegrar um jovem que vai ter toda a vida para sentir um momento que o marcou, mas também para tentar ultrapassar esse momento”, justifica.

Dulce Salvado, *in* Matosinhos Hoje on-line

SECÇÃO 9

Teste prévio à intervenção didáctica no domínio da oralidade no Ensino Secundário – 11.º ano

Escola Secundária de Vila Verde

Análise crítica de dados recolhidos sobre expressão oral de alunos de 11º ano: interacção verbal

Ana Paula Matos
Custódio Braga
Maria da Graça Peixoto
Maria José Carvalho

DESCRIÇÃO DAS CONDIÇÕES DE APLICAÇÃO DO TESTE

Problema focalizado e questão de investigação-acção

1. Sendo a discussão um género argumentativo, o aluno deverá ser capaz de mobilizar o seu conhecimento do mundo e da própria língua para se constituir interlocutor competente e eficaz no quadro comunicativo que a discussão configura.

- 1.1. Como é que a leitura do texto literário (narrativo e lírico) pode contribuir para uma compreensão dos modos de organização expositiva e argumentativa mais competente do discurso e para uma produção discursiva oral mais eficaz?
- 1.2. É possível, através do trabalho sistemático ao nível do funcionamento da língua (particularmente ao nível dos conectores discursivos), colmatar dificuldades detectadas na produção oral dentro do género “discussão”?
- 1.3. O reconhecimento das características da discussão e de estratégias argumentativas, a partir da audição e análise de modelos, promove o desenvolvimento de capacidades de elaboração de esquemas e de planificação conceptual do discurso oral dos alunos em situações expositivas e argumentativas na sala de aula?

Universo de alunos participantes

Os 40 alunos de duas turmas de 11.º ano participaram numa discussão de cerca de dez minutos, solicitada no início do terceiro período do ano lectivo de 2007-2008.

A média das classificações atribuídas aos alunos na disciplina de Português no final do 10.º ano, bem como as classificações nos dois primeiros períodos do 11.º ano, mostram tratar-se de alunos com aproveitamento médio (entre os doze e os treze valores). Quanto à situação social dos alunos, importa salientar que a maioria dos encarregados de educação não concluiu o 9.º ano de escolaridade e que apenas dois têm formação superior.

Algum trabalho de antecipação fora feito ao longo do primeiro e do segundo período: por um lado, estudaram-se, de modo sistematizado, as técnicas argumentativas, com marcas de oralidade, aquando do tratamento de *Sermão de Sto António aos Peixes*, de Padre António Vieira; por outro lado, exercitou-se a expressão oral, visto que todos os alunos tinham já apresentado individualmente uma exposição oral – embora não necessariamente de matriz argumentativa – no segundo período, tendo-se criado então um espaço privilegiado de reflexão sobre a especificidade do discurso oral.

Teste prévio às competências de expressão oral no género “discussão”

A partir da leitura dos dois primeiros parágrafos do artigo de opinião de António Barreto, publicado no jornal O PÚBLICO, no dia 30 de Março de 2008 (texto em anexo), os alunos foram convidados a discutir o tema da indisciplina na sala de aula. A leitura da crónica tinha como objectivo incentivar os discentes a apresentarem propostas de linhas de discussão.

A selecção deste tema foi determinada pela forte probabilidade de adesão pelos alunos. Tratava-se do episódio ocorrido na Escola Carolina Michaëlis, no Porto, no dia 14 de Março, largamente divulgado pela comunicação social e pela Internet. O tema era tópic de conversa recorrente entre os alunos.

ANÁLISE DO DESEMPENHO DOS ALUNOS

Foi pedido aos alunos que lessem o texto no início da aula para, em seguida, apresentarem a sua opinião sobre o incidente. Uma aluna deu início à discussão, depois de lhe ter sido pedida a sua opinião sobre o caso. De acordo com a estratégia previamente definida, não se deram quaisquer orientações. Coube, assim, aos alunos, orientarem a abordagem do tema, que se desenvolveu basicamente em cinco sentidos, que serão equacionados através das seguintes questões introduzidas por diferentes alunos:

1. A aluna referida na crónica procedeu bem ou mal?
2. A educação em casa determina os comportamentos dos alunos na escola?
3. Os professores podem apreender o telemóvel dos alunos na sala de aula?
4. O aluno que filmou a cena deve ser expulso da escola?
5. Até que ponto os outros alunos da turma têm responsabilidade no incidente?

Parâmetros de análise das produções escritas

Na análise das discussões, consideraram-se alguns aspectos consignados no Programa de Português para o Ensino Secundário. De todos os aspectos mencionados no documento citado, destacámos como relevantes para a análise a desenvolver os que a seguir se referem:

- competência comunicativa (em particular, regras sociais de cooperação na interação verbal);
- competência argumentativa;
- competência discursiva.

Desempenho esperado

A intervenção dos alunos na interação verbal em análise permite a observação do nível de desempenho em relação às competências comunicativa, argumentativa e discursiva. No que diz respeito à competência comunicativa, esperava-se que os alunos desempenhassem a sua função de intervenientes numa interação verbal organizada por princípios de cooperação discursiva, evitando a ocorrência de:

- interrupções do interlocutor;
- intervenções despropositadas;
- sobreposição de vozes;
- alteamento inadequado de voz;
- registos inadequados/desrespeitosos;
- rejeição liminar de argumentos;
- atitudes dogmáticas.

Quanto à competência argumentativa, constituiu parâmetro de observação a existência de:

- coerência na orientação argumentativa;
- retoma do discurso do interlocutor;
- reformulação de opinião em função de argumentos opostos;
- perspicácia nas inferências a partir de argumentos do interlocutor;
- antecipação/anulação de contra-argumentos;

- explicitação dos argumentos e conclusões (sua articulação);
- pertinência argumentativa;
- diversidade de estratégias argumentativas.

No que diz respeito à competência discursiva, atendeu-se a factores como:

- coesão discursiva;
- correcção linguística;
- vocalização (articulação) adequada das palavras;
- ritmo adequado;
- vocabulário.⁹

I. Competência comunicativa

Descrição

A análise do discurso oral produzido pelos alunos em contexto de interacção verbal permitiu observar a ocorrência de:

- muitos momentos de sobreposição de vozes;
- apagamento de vozes que não se conseguiram impor;
- alguns casos de interrupção do discurso do outro e alteamento de voz;
- trocas verbais paralelas à discussão;
- participação parcial dos alunos (aproximadamente 50% dos alunos não participaram activamente);
- registo adequado e respeitoso;
- não rejeição liminar dos argumentos;
- atitudes não dogmáticas.

Comentário

A sobreposição de vozes, dada a sua incidência, dificultou a tarefa de argumentação dos intervenientes, que não conseguiram concentrar-se numa linha argumentativa. Dificultou ainda a audição e análise posteriores o que, conjuntamente com a passividade de um número significativo de alunos, torna mais frágil qualquer proposta de intervenção. Daqui se conclui que o incumprimento sistemático das regras de interacção limita as possibilidades de trabalho ao nível das outras competências (discursivas e argumentativas) e que o diagnóstico no domínio da oralidade não se pode cingir a apenas um momento de teste prévio. A aparente incoerência entre o registo respeitoso e tolerante em relação ao outro e o incumprimento das regras, já referido anteriormente, pode ser indicativa da falta de consciência de que a sobreposição, interrupção ou alteamento de vozes também podem ser atitudes de desconsideração ou desrespeito.

⁹ Os elementos não verbais, como a expressão facial e gestual e o contacto visual entre os interlocutores não foram observados, porque se recorreu apenas ao registo áudio.

II. Competência argumentativa

Descrição

A observação do desempenho dos alunos, do ponto de vista argumentativo, em contexto de interação verbal permitiu registar o seguinte:

- recorrência de casos de retoma coerente da palavra do outro;
- um registo de reformulação de opinião em função de argumentos opostos;
- desempenho eficaz nos processos inferenciais a partir dos argumentos do interlocutor (1 registo de erro);
- três registos de antecipação/anulação de contra-argumentos;
- quatro registos de falta de estabilidade/coerência na orientação argumentativa;
- nove registos de não explicitação da lógica argumentos-conclusão (ou conclusão-argumentos);

Estratégias argumentativas observadas:

- Exemplificação – 3 registos
- Argumento de autoridade – 3 registos
- Interpelação/pergunta – 1 registo
- Lógica argumentativa "se...então" – 1 registo

Comentário

Apesar das dificuldades de análise resultantes das sobreposições de vozes, registaram-se alguns comportamentos.

Os alunos que participaram activamente no debate mostraram capacidade de compreensão dos discursos dos outros (neste caso, alunos também), inferindo as intenções argumentativas a partir deles e dando-lhes continuidade. Daqui se pode concluir que a capacidade de inferência dos interlocutores pode dispensar, em certos casos, a explicitação da sequência argumentativa e dos nexos argumentativos, particularmente numa situação de interação verbal em que a confirmação do interlocutor é imediata; e que a necessidade de explicitação pode ser colmatada em função da/ pela reacção do interlocutor. Assim, os nove alunos que falharam na explicitação do par argumentos-conclusão podem não ter falhado na pertinência. A omissão de dados só funciona se houver uma avaliação correcta do poder de inferência do interlocutor e constatou-se que falhou algumas vezes, dando origem a perda de pertinência argumentativa (o interlocutor não entende o valor do argumento ou a validade da conclusão). De qualquer modo, a avaliação da pertinência argumentativa torna-se difícil, dado que, tal como a coerência, ela é em parte construída pelo interlocutor.

Verificámos a predominância do exemplo e do recurso a informação e testemunhos divulgados pela comunicação social (que para os alunos funcionam como autoridades) como estratégias argumentativas, ainda que mesmo estes tenham sido utilizados apenas por três alunos (os mesmos alunos recorreram às duas estratégias). Também o recurso à estratégia de antecipação e anulação dos argumentos é pouco frequente.

Finalmente, observámos poucos movimentos de reformulação de opinião. Esta atitude pode indiciar uma maneira de pensar e de agir mais impositiva do que receptiva por parte dos alunos, que entenderão a discussão como um espaço de afirmação, mais do que um espaço de partilha de saberes e de opiniões. O facto – já observado a partir da análise das sequências argumentativas - de que os alunos se revelaram satisfatoriamente competentes na compreensão do discurso dos seus pares vem reforçar esta hipótese de que a discussão se configura como espaço de afirmação pessoal, através da construção do *ethos* discursivo e da fragilização da imagem do adversário.

III. Competência discursiva

Descrição

A observação do desempenho dos alunos em contexto de interacção verbal, sob o ponto de vista das competências discursivas, no sentido estrito atrás definido, permitiu registar o seguinte:

- uso reduzido e pouco variado de conectores discursivos (predominância da parataxe e das conjunções subordinativas porque e se)
- três ocorrências de erro na conjugação do verbo ter na terceira pessoa do singular, no pretérito perfeito do indicativo: *ele teve; uma ocorrência de erro de semântica: *Se a professora te faltar ao respeito não fazias isso?
- uso de vocabulário não específico ou variado, mas funcional, sem situações de impropriedade lexical;
- inexistência de problemas no ritmo de enunciação;
- ausência de problemas na vocalização.

Comentário

O recurso reduzido e pouco variado a conectores discursivos não comprometeu de modo decisivo a coesão dos enunciados, que, do ponto de vista pragmático, foi em parte garantida pela capacidade de inferência dos alunos. Neste processo, a entoação revelou-se particularmente funcional na interacção verbal oral.

No que se refere a incorrecções linguísticas, é importante relacionar a sua pouca incidência com a pouca variedade do vocabulário e das estruturas sintácticas produzidas, por vezes não enunciadas formalmente com recurso aos conectores que as organizam.

Interacção verbal

A discussão foi marcada por muitos momentos de sobreposição de vozes, dificultando assim a sua audição e análise. Há casos de alunos que participaram na discussão cuja voz nunca se conseguiu isolar. Por outro lado, a recorrência deste tipo de situação dificulta a tarefa de argumentação dos participantes, que não conseguem concentrar-se numa linha argumentativa. Registaram-se também casos de interrupção e alteamento de voz, que denunciam atitudes de não cumprimento de regras e tornam a discussão desorganizada e pouco civilizada.

É importante acentuar que a participação dos alunos foi desproporcional: houve alunos que nunca tomaram a palavra e houve outros que o fizeram quase residualmente, através de frases muito curtas, sob a forma de comentário, não chegando mesmo a enunciar uma opinião ou um argumento. O conjunto destes alunos corresponde a 40% da turma.

Não se verificaram situações de desrespeito e, de um modo geral, os alunos não revelaram dificuldades em compreender a lógica argumentativa (argumento-conclusão), tendo inferido as conclusões com alguma perspicácia. Notou-se ainda que, salvo raras excepções, os alunos souberam (não obstante o ruído) retomar a palavra do outro, de modo a construir-se um fio discursivo coerente.

Verificou-se que apenas alguns alunos recorreram com eficácia a estratégias argumentativas, bem como à antecipação de argumentos opostos.

A pobreza de vocabulário e o predomínio da parataxe não se revelaram um problema na discussão entre pares, mas poderá pôr em causa a eficácia argumentativa num quadro comunicativo diferente.

CONCLUSÕES

A análise dos dados recolhidos através do teste prévio permitiu concluir que a maioria dos alunos revela:

- o facilidade em compreender a lógica argumentativa;
- o familiaridade com o tema.

Verifica-se ainda que os alunos do 11.º ano têm um melhor desempenho na competência da oralidade do que os do 10.º, em virtude de estes nunca a terem exercitado em contexto formal.

Por outro lado, a observação das respostas mostrou que os alunos revelam dificuldades:

- o em respeitar regras de interacção verbal;
- o em tomar parte na discussão;
- o em desenvolver estratégias argumentativas.

Síntese

Os dados apresentados neste estudo foram recolhidos a partir da gravação de duas discussões que têm a duração de 9:18 minutos e 8:55 minutos, respectivamente. Pretendeu-se com estas gravações recolher um pequeno *corpus* a partir do qual se poderia fazer uma avaliação diagnóstica das competências de interacção verbal, na sua modalidade de discussão, que pressupõe uma dimensão argumentativa e que, pelo facto de não ser moderada, convoca competência de auto-gestão, de tomadas de palavra e de outras regras de cooperação interdiscursiva.

Assim, situamo-nos no domínio da produção oral, com incidência particular na discussão, no contexto da disciplina de Português do 11.º ano de escolaridade. Algum trabalho de antecipação fora feito ao longo do primeiro e do segundo período. Por um lado, estudaram-se, de modo sistematizado, as técnicas argumentativas, com marcas oralizantes, aquando do tratamento de *Sermão de Santo António aos Peixes*, do Padre António Vieira. Por outro lado, trabalhou-se a expressão oral, já que todos os alunos apresentaram individualmente uma exposição oral – embora não necessariamente de matriz argumentativa.

Na globalidade, os alunos não revelaram dificuldades em compreender a lógica argumentativa, tendo inferido as conclusões.

Quando passamos à comparação do desempenho de alunos do 10.º e 11.º anos, relativamente à exposição oral, é notório que os resultados dos segundos são melhores, fruto da preparação anterior. Os itens em que mais se destaca esta diferença são: a planificação, as estratégias discursivas e a postura. Estes resultados incentivam o treino precoce e sistemático da competência da oralidade, em contexto formal.

A balbúrdia na escola

30.03.2008, António Barreto Retrato da semana

Os direitos dos alunos, consagrados no respectivo estatuto, são os mais abrangentes e absurdos que se possa imaginar

As cenas de pancadaria na escola têm comovido a opinião. A última ocorreu numa escola do Porto e foi devidamente filmada por um colega. Em poucas horas, o clip correu mundo através do YouTube. A partir daí, choveram as análises e os comentários. Toda a gente procura responsáveis, culpados e causas. Os arguidos são tantos quanto se possa imaginar: os jovens, os professores, os pais, o ministério e os políticos. E a sociedade em geral, evidentemente. As causas são também as mais diversas: a democracia, os costumes contemporâneos, a cultura jovem, o dinheiro, a televisão, a publicidade, a Internet, a permissividade, a falta de valores, os "bairros", o rap, os imigrantes, a droga e o sexo. Para a oposição, a culpa é do Governo. Para o Governo, a culpa é do Governo anterior. O trivial.

Deve haver um pouco disso tudo, o que torna as coisas mais complicadas - sobretudo quando se pretende tomar medidas ou conter a vaga crescente de violência e balbúrdia. Se as causas são múltiplas, por onde começar? Mais repressão? Mais diálogo? Mais disciplina? Mais co-gestão? Há aqui matéria para a criação de várias comissões, a elaboração de um livro branco, a aprovação de novas leis e a realização de inúmeros estudos. Até às eleições, haverá debates parlamentares sobre o tema. Não tenho a certeza, nem sequer a esperança, que o problema se resolva a breve prazo.

III – CONCLUSÕES FINAIS

Síntese

- **No plano da competência de expressão oral – debate e interação verbal:**

- participação residual de elevada percentagem de alunos (40% no limite superior) que não chegam a emitir uma opinião ou a apresentar um argumento;
- opção pela veiculação de opiniões, face à possibilidade de reformulação de pontos de vista;
- domínio insuficiente da competência discursiva, mesmo envolvendo temas familiares;
- reformulação pouco frequente do texto oral, para reinvestimento de conceitos já trabalhados.

- **No plano da competência de escrita:**

- dificuldade em produzir respostas abertas de escrita compositiva para relato e elaboração de conhecimento;
- acesso ao sentido do texto lido nem sempre devolvido, uma vez que é invalidado pela incapacidade de o aluno produzir uma resposta formalmente correcta;
- recurso preferencial a expressões textuais e *verbatim*, dada a dificuldade na reformulação de texto e mesmo na produção de paráfrases textuais;
- dificuldade em ultrapassar a estrutura de superfície textual e de reconhecer componentes da estrutura compositiva de um texto.

- **No plano da competência de leitura:**

- dificuldades na identificação de sequências textuais que justifiquem respostas dadas anteriormente;
- dificuldades em relacionar as diferentes sequências textuais para compreender a organização discursiva de um texto em análise.

● **No plano do conhecimento explícito da língua:**

- dificuldade em reinvestir o conhecimento adquirido na elaboração de novo conhecimento, quer no plano da competência de oralidade, quer no plano da competência escrita;
- dificuldades no domínio lexical e semântico, comprometedores da compreensão de nexos de sentido mais complexos na leitura, com repercussão no plano da escrita;
- dificuldades de natureza sintáctica, semântica, ortográfica e de pontuação, que se repercutem no plano da competência escrita;
- dificuldades em activar o conhecimento metalinguístico na identificação, por exemplo, de usos metafóricos de termos e conceitos ou na identificação de informações implícitas e inferências mais complexas.