



Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

***As convenções literárias do amor em obras de literatura
do programa de 10.º ano***

versão corrigida e melhorada após defesa pública

Marina de Lima e Lemos Durante

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

Novembro de 2022



Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

***As convenções literárias do amor em obras de literatura
do programa de 10.º ano***

Marina de Lima e Lemos Durante

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

Novembro de 2022

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

RESUMO

Este relatório descreve criticamente as ações da autora desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no ensino básico e secundário, assim como privilegia uma abordagem reflexiva sobre perspectivas metodológicas do ensino da literatura tendo em conta o programa de 10.º ano de escolaridade. Partindo do tema dos códigos literários da experiência amorosa, incide em aspetos didáticos e perspectivas socioculturais, históricas e psicológicas inerentes ao ensino da educação literária em contexto de Prática de Ensino Supervisionada realizada. Contempla-se, além do domínio da educação literária, também o domínio da leitura, relevando a abordagem didática de perspectivas psicológicas, socioculturais e históricas que enformam os textos literários. Do ponto de vista pedagógico, dá-se conta da promoção de formas diversificadas de participação e de envolvimento dos estudantes na aprendizagem.

Palavras-chave: literatura, ensino, texto, leitor, escola.

ABSTRACT

This report describes critically the actions developed by her author in the supervised teaching practice, in the context of the Master of Arts in Teaching of Portuguese in primary and secondary education, and emphasizes a reflective approach on methodological perspectives of the teaching of literature, considering the syllabus of the 10th grade of schooling. Starting from the theme of literary codes of the love experience, it focuses on didactic aspects and sociocultural, historical and psychological perspectives inherent to the teaching of literary education in the context of the supervised teaching practice carried out. It is considered, in addition to the domain of literary education, also the domain of reading, highlighting the didactic approach of psychological, sociocultural and historical perspectives that shape literary texts. From a pedagogical point of view, the promotion of diversified forms of participation and involvement of students in learning is also emphasised.

Keywords: literature, teaching, text, reader, school.

ÍNDICE

Resumo	4
Abstract	4
Índice	5
1. Introdução: Temática e contextualização da Prática de Ensino Supervisionada	7
2. O ensino da literatura	9
2.1. Contributos orientadores e críticos	9
2.2. Estratégias para do ensino da literatura	13
3. Uma chave de leitura para obras de literatura do programa de 10.º ano: As convenções literárias do amor	18
3.1. Códigos literários do amor: o amor enquanto constructo literário	18
4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada	23
4.1. Caraterização da instituição cooperante	23
4.2. Caraterização das turmas	24
4.3. Observação das aulas	25
4.4. Lecionação	28
4.4.1. Lírica galaico-portuguesa: cantigas de amor	29
4.4.2. Farsa de Inês Pereira	34
4.4.3 Lírica camoniana	39
5. Considerações finais	42
6. Referências bibliográficas	44
7. Documentos orientadores e curriculares de referência	46
Anexos	47

Planos de aula	47
Atividades e materiais desenvolvidos.....	65

1. INTRODUÇÃO: TEMÁTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O atual trabalho decorre da Prática de Ensino Supervisionada, que se realizou durante o ano letivo 2021/2022, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário.

A prática, que decorreu na Escola Secundária Pedro Nunes, em Lisboa, sob orientação da professora cooperante Maria do Carmo Soares, realizou-se em duas turmas de 10.º ano – dos cursos de Línguas e Humanidades – e sob a orientação científica da professora doutora Teresa Araújo.

O presente relatório apresenta os temas privilegiados durante a *praxis* pedagógica, e uma reflexão teórica sobre os mesmos, seguida da exposição de atividades desenvolvidas e respetiva metodologia adotada, apoiada em bibliografia crítica.

O tema do relatório da Prática de Ensino Supervisionada remete para os códigos literários da expressão do amor, assumindo que estes possuem um estilo – a marca individual do autor –, assim como obedecem a um código¹, que se atualiza em forma de expressão poética, passível de ser confrontado em diferentes épocas.

Nesse sentido, foram objeto de uma análise crítica e reflexiva três conjuntos das seguintes obras literárias do programa de Português de 10.º ano: a lírica galaico-portuguesa, o texto dramático *A Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, e, por fim, as distintas configurações presentes na lírica renascentista camoniana.

Pretendeu-se abordar, quer crítica quer pedagogicamente, a problemática da variabilidade das convenções literárias amorosas, demonstrando que o amor em literatura é, evidentemente, de feição estética uma convenção; é permeável a um constructo poético, que remete para uma dimensão além da experiência empírica

¹ sistema complexo de signos, sinais ou símbolos que fazem parte de uma escrita particular, reconhecida como literária; uma série de instruções e de operações ordenadas que lhe possibilitam praticar uma determinada escrita e produzir uma peculiar modalidade de textos, nos quais e através dos quais, organiza de modo específico um modelo do mundo.(C. Ceia)

amorosa, e que adquire variações entre, por vezes, uma linha de tendência mais petrarquista – platónica –, como se regista no caso da lírica camoniana, e outra, de forte relação com a lírica tradicional.

Através da implementação de percursos didáticos que incluíram atividades de contacto com os textos e de descoberta dos mesmos, os alunos foram capazes de perceber as variações do código amoroso nas diferentes épocas. Deste modo, ficou apresentada a pertinência da demonstração proposta de, através da leitura dos textos acima citados, e propostos no programa de 10.º ano, se colocar em destaque a variabilidade dessas convenções amorosas. Assim, se evidenciou a forma como um tópico comumente identificado como Amor é tratado literária e artificialmente através de códigos, manifestamente variáveis, tendo em conta os géneros que adotam, as distintas correntes estéticas que os permeiam, assim como o contexto epocal em que se inserem.

2. O ENSINO DA LITERATURA

2.1. CONTRIBUTOS ORIENTADORES E CRÍTICOS

Os documentos orientadores presentemente em vigor – *Aprendizagens Essenciais* (2018) e *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2017) poderiam ser mais esclarecedores quer dos conhecimentos quer das capacidades que o aluno terá de desenvolver, assim como – e sobretudo – das ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos. A lista de estratégias desenvolvidas nos documentos citados verifica-se pouco assertiva, aliás, como amplamente ambos os documentos patenteiam – diferença evidente entre o presente documento em vigor (AE) e as *Metas Curriculares* (2016). Este anterior programa, homologado em 2015, discriminava as estratégias a incorporar, assim como do mesmo constava um maior número de contributos considerados fundamentais, uma vez que definiam, por ano de escolaridade, os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos, estabelecendo os descritores de desempenho que permitiam avaliar em rigor a aquisição dos objetivos. Pelo contrário, o atual documento em vigor, *Aprendizagens Essenciais* (2018) remete para um conjunto de competências fundamentais para a realização pessoal e social, tal como para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, em conformidade com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). O caráter generalista do documento implica o desenvolvimento de desafios ao discente, levando-o a uma mobilização recorrente de criação, revisão e aprimoramento de como intervir com propriedade face aos conteúdos em vigor e o mundo em que os alunos se movimentam.

Esta lacuna tenderá a ser, então, preenchida pelo professor, que se questionará acerca dos objetos em análise, bem como sobre os próprios alunos e os desafios que o Ensino apresenta nos dias de hoje. Caberá, assim, ao docente, o trilhar de um caminho que complemente necessariamente os documentos matriz e a reflexão crítica do seu exercício.

O ensino da educação literária, pela própria especificidade do seu objeto, coloca, à partida, desafios metodológicos que conduzem a opções de planeamento e a objetivos subjacentes à própria construção de um itinerário e ao seu modo de execução. António Cândido afirma que, para se realizar enquanto sistema, a literatura requer “a existência de um conjunto de produtores literários”, “um conjunto de receptores” e, por fim, “um mecanismo transmissor, que liga uns a outros” (Cândido 2009: 25). Serão estes os atores do acontecimento (a receção do texto e a produção de sentido) que se propiciará em qualquer sala de aula.

Distintamente do leitor comum, o leitor-aluno comporta características próprias que o distinguem do leitor tradicional, uma vez que vai conquistando, aos poucos, seu papel como produtor de sentidos. Assim, a função do discente é a de tornar este leitor-aluno num leitor comum, entre outras estratégias, tirando proveito da potencialidade que reside no texto literário de proporcionar um "estranhamento ao leitor-aluno, que se depara, na obra, com situações do cotidiano relatadas de forma singular. O estranhamento causará maior efeito quanto mais remoto do paradigma estiverem os elementos fornecidos pelo texto à compreensão.

Porém, um outro elemento torna-se central: a educação literária e o ensino da literatura. Muitas vezes colocada em causa face aos imperativos de uma “utilidade” que só se aceita se puder traduzir-se em proveito imediato, a teoria da literatura compreendeu que a existência de outras possibilidades na vocação da literatura do que apenas a sua vocação mimética, que é a criação de mundos próprios. Assim, criação literária tem-se afastado da sua tradicional vocação mimética, ou seja, de mero retrato da realidade. Ora, essa tomada de consciência acabou por constituir mais um pretexto para a alienação da escola em relação aos textos literários contemporâneos. O argumento ganha ainda mais pertinência se considerarmos que os programas sempre privilegiaram a escrita evocativa de mundos reconhecíveis pelo aluno.

Desta forma, cabe, mais uma vez ao professor, ensinar literatura além da sua vertente de mero representacionalismo, mostrando aos alunos que o ponto de partida do texto é uma realidade específica (universos ficcionais próprios) que pode ir ao encontro – ou não - do universo de referência dos discentes. O desafio do discente é a criação de um vínculo, uma relação de amizade que o professor tem de ser capaz de estabelecer entre os alunos e o texto literário, além da sua representação.

De facto, sem o despontar do gosto pela literatura no momento certo, é provável que a consciência do seu proveito não se faça depois sentir pela vida fora. E assim, mais do que protagonistas de um processo de análise, também os professores que elaboram os programas acabam por ser vítimas de um preconceito afetivo e emocional a respeito da literatura.

Um percurso atento a programas e manuais atesta que os textos literários são menos estudados do que há uma década, e mesmo quando constam nos programas não são, muitas vezes, analisados em si mesmos, mas como partes de géneros ou tipos discursivos, ocultando aquilo que encaramos como sendo característico da literatura: “a especial manifestação de um sentido indeterminado e a consequente remissão para uma realidade alternativa, situada para além das coordenadas empíricas” (Cardoso Bernardes e Mateus 2013: 21).

A literatura é apenas um dos muitos tipos de discurso verbal. No entanto, esta requer uma atitude interpretativa que tenha em conta os muitos códigos que a integram, envolvendo aspetos histórico-culturais, retóricos, simbólicos, semânticos, pragmáticos, etc.

Avança igualmente Cândido que “o ponto de vista histórico é um dos modos legítimos de estudar literatura” (2009: 31), ou seja, o leitor é, também, um leitor histórico, cuja capacidade interpretativa se mostra condicionada por um vasto contexto, além do tempo e do lugar.

Assim, os textos devem ser adequados à sensibilidade dos alunos. Devem depois ser satisfatoriamente interpelativos, de forma a gerar reações nos jovens leitores. Esse estímulo pode e deve ser prosseguido de diversas configurações. Para tal, é necessário atentar sobre as noções da tríade para as quais o autor remete: autor, leitor e texto. Nesse sentido, se é certo que estas não são absolutas (“não são universais e atemporais”, mas pressupostos ancorados em épocas distintas), dependentes de um determinado entendimento do objeto literário, cabe ao professor, uma vez mais, interrogar-se, durante a sua prática reflexiva, o que determina cada um destes agentes.

Das duas formas de perspetivar a crítica literária, enquanto objeto autónomo, independente de qualquer circunstancialidade, funcionando só por e em si mesma; ou

o seu contrário, enquanto objeto de convergência que comunica e estabelece distintas relações, iremos adotar a “pluridisciplinaridade” (Buescu 1985: 11), i.e., conceber a integridade da obra literária, sem excluir a presença do autor, o seu criador, e sem ignorar o contexto histórico-cultural envolvente desse mesmo momento criador e, claro, sem negar as conexões de interdependência que emergem dessa leitura.

Nesse sentido, o papel primeiro do docente será colocar os alunos em contato com o texto literário e conduzir esse primeiro contacto através da leitura, orientando-os para uma leitura crítica, que ambicione o alcance da significação e estimule mecanismos de sensibilidade estética². Assim, o professor será capaz de criar, incitando um trabalho de reflexão comum, através de uma enunciação crítica e de uma abordagem pluridimensional, o processo que sumariamente descrevemos – e pretendemos adotar durante o ano letivo – como método indutivo, de descoberta e “do triunfo da consciência” (Buescu 1985: 12).

No que concerne à metodologia utilizada aquando da observação das aulas, adotou-se a escrita de um diário de observação, no qual se fez o registo dos domínios e dos conteúdos lecionados em cada aula e as subseqüentes opções didáticas tomadas pela professora cooperante, assim como o registo das atitudes e da participação dos alunos em sala de aula.

Tornou-se relevante para o trabalho que concretizamos recordar o bibliógrafo Alberto Manguel, quando este refere que a Literatura pode “ser transformadora” embora não o seja necessariamente. Manguel defende que o texto é produto entre as palavras e a experiência íntima do leitor e matéria para estimular a imaginação. Nesse sentido, é necessário explorar as infinitas potencialidades do texto literário. Assim, o papel do docente é ensinar a ler, e essa condução da leitura tende à criação de competências – de alcance de significado – através da enunciação crítica e do estímulo dos mecanismos de reação da sensibilidade estética que pode estar adormecida no aluno. A leitura deve conduzir a uma profunda relação com o texto.

Igualmente, Franchetti propõe priorizar-se uma leitura expressiva, pausada, que permita observações pontuais, quando necessárias, de modo que o comentário se

² Tendo em conta que o texto literário é etapa de produção de sentidos e não a produção da verdade específica da obra.

realize posteriormente, sob a forma de conversa, privilegiando sempre o contacto com o texto de forma que este seja capaz de criar um “impacto emocional”, “desafios de entendimento” e “deslocamentos de perspectivas”. (Franchetti 2021: 29).

A professora Ângela Fernandes destaca, para o efeito, a análise de Wimsatt sobre a noção de literatura, referindo que esta não “admite que um texto literário meramente “afirme” ou “aprove, recomende ou incite” o que quer que seja” (Fernandes 2004: 70). Assim, análise de Wimsatt admite a literatura como um complexo exercício de relação e inferência, implícitos na atividade crítica. No entanto, e embora o autor rejeite a existência de pressupostos afetivos e emocionais na construção de significação, consideramos indiscutível a aceitação de que a literatura decorre da aceitação da ideia de que ela participa da experiência humana. Os textos podem despertar a perspicácia do leitor, e fazê-lo discutir aspetos estéticos e éticos, para a compreensão do discurso literário e a sua tangibilidade.

O próprio ensino da língua materna, quase reduzido à sua vertente comunicacional, assegura uma capacidade ímpar de memória linguística e cultural. A partir do seu estudo desenvolvem-se capacidades intelectuais e emocionais do ser humano, assim como proporciona benefícios indispensáveis à civilidade democrática, um conjunto de princípios orientados para a tolerância, a cooperação intercultural, a responsabilidade cívica e o pensamento crítico.

2.2. ESTRATÉGIAS PARA DO ENSINO DA LITERATURA

O ensino da literatura foca também a necessidade de se implementar estratégias didáticas para o desenvolvimento das competências cívicas, linguísticas e argumentativas dos alunos. Estas decorrem da apropriação do texto, uma vez que saber argumentar, além de uma competência transversal ao currículo escolar, é uma necessidade generalizada da vida social que carece de ensino formal. Neste sentido, o texto literário é um profícuo instrumento que permite a conquista da consciência da língua e do seu funcionamento, o enriquecimento do repertório vocabular, assim como a perceção da plasticidade de determinados recursos linguísticos que apenas se encontram na leitura dos mundos fictícios que a literatura oferece. Aguiar e Silva

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

Encontramos em Bernardes (2005) a proposta de um conjunto de percursos para a abordagem pedagógica de alguns dos autores canónicos. Esses itinerários demonstravam a eficácia de práticas educativas que, tendo como finalidade o estudo do texto literário, lançassem mão de “aproximações interdisciplinares”(Bernardes 2005: 88), sobretudo se neles for introduzida uma perspetiva interartística, eficaz na elucidação dos contextos estéticos e na demonstração da alteridade diacrónica de objetos literários de outras épocas históricas ou de outras realidades culturais.

Refere ainda o texto literário (como qualquer texto, aliás) só ganha pleno sentido a partir da sua leitura. Mesmo em silêncio, isso já está a acontecer. No entanto, lido em voz alta, pelo professor, por exemplo, ou em vídeo ou áudio, cria um efeito no ouvinte. Assim, o modo como é realizada a leitura (expressiva) induz a uma determinada interpretação. Lido de outro modo, pode induzir diferentes interpretações (como é o caso da ironia, dos eufemismos, dos disfemismos, etc.). O aluno pode ou deve ficar consciente desta variabilidade. Por isso, a proposta de fazer ouvir leituras por pessoas diferentes e mostrar as alterações que ocorrem, é muito adequada para sensibilizar os alunos a esta questão.

Em 2007, Clara Ferrão Tavares demonstra igualmente que se obtêm resultados de leitura e interpretação mais ricos se, na interação com os textos em ambiente didático, forem utilizadas imagens artísticas em vez das ilustrações que reproduzem objetos e situações do quotidiano, que tantas vezes se apresentam nas páginas dos manuais escolares. Assim, captar para a leitura do texto através da mobilização da imagem – meio comunicativo por excelência do nosso tempo –, um objeto à partida

mais acessível, mas que, nas suas formas mais elaboradas de representação, encerra símbolos, pormenores formais e particularidades técnicas cuja discussão é suscetível de gerar entusiasmo e de criar focos de memória afetiva nos alunos.

Não consideramos adequada a estratégia de propor uma ficha de trabalho escrita logo a seguir à leitura, partindo para uma interpretação imediata, sem prévia «conversa». Os alunos tenderão a perceber o exercício com grande enfado e também enfrentarão mais dificuldades. São dirigidos para a resposta, a partir das perguntas. Todas as perguntas envolvem já uma sugestão de resposta. O que se pretende é precisamente o contrário: que os alunos reajam à sua leitura ou à de outrem, que mostrem a sua concordância ou recusa. Talvez seja bom, às vezes, em vez de perguntar só o que entenderam, perguntar o que não entendem, o que lhes causa perplexidade.

Separar a análise das ideias da análise formal, como por vezes se tende a fazer, não serve, de modo algum, a educação literária. O texto é um todo: o que se diz depende do modo como se diz; o modo como se diz dita o que se diz. Assim, cada recurso estilístico ou expressivo não está lá a mais ou para ilustrar isto ou aquilo. Cada recurso é o próprio texto, já que o texto é um composto de palavras escolhidas, que produzem um sentido. É por isso que fazer uma ficha de trabalho ou dar uma ficha-guia interpretativa do poema antes de tudo o mais é um risco, obrigando a separar o que não deve ser separado. Essa sobreposição entre conteúdo e forma deve ser mostrada e a respetiva análise feita ao mesmo tempo, i.e., se reparamos no número de estrofes é porque a estrutura do que se diz o exige. Se a métrica é de uma determinada maneira, isso confere um ritmo que será diferente num outro poema com outro tipo de métrica. Em suma, a linguagem do texto literário é sempre carregada de sentido. As ideias só existem na e pela linguagem.

Assim, aproveitar o poema ou texto literário para fazer exercícios de gramática é sempre possível, mas deve ficar claro ao aluno que não é essa a sua função. A gramática serve o texto, é intrínseca ao texto. Fazer muitos exercícios a partir de um poema (como reescrever o poema) não parece também muito interessante, pois desvaloriza-se o literário, e perde-se o seu sentido.

Outro tópico a abordar que diz respeito a todas as aulas é o lugar adequado ao sumário. A discussão sobre se este pertence ao início da aula ou no final não é

unânime. No início, tem sentido, sendo um guia ou guião que orienta, em primeiro lugar o professor, forçando-o a seguir, disciplinadamente, a sequência pensada. Talvez os alunos não sejam muito sensíveis a essa sequência, mas percebem, por sua vez, que há um programa estabelecido e que o professor o preparou. Por outro lado, quando colocado no final, faz também todo o sentido, pois faz apelo à capacidade de síntese, de memorização e retenção das matérias abordadas pelos alunos, forçando-os (quando solicitados para serem eles próprios a elaborá-lo) a intervir. O sumário no final pode trazer uma mais-valia para os alunos, além de cobrir qualquer «surpresa» que apareça durante a aula.

Uma atividade letiva que pode ganhar novo fôlego com o estabelecimento de pontes interartísticas é a da expressão (oral ou escrita), por parte do aluno, de reações ao texto, em função da sua experiência, da sua sensibilidade e do seu gosto. Ao aliar a leitura do texto a suportes estéticos passíveis de com eles serem relacionados, o professor, enquanto anula a tentação do impressionismo fácil e vazio que muitas vezes retira valor e interesse pedagógico a este tipo de exercícios, contribui para o amadurecimento da capacidade interpretativa e da competência valorativa do aluno perante um objeto estético.

Este ponto assume uma importância porque a presença, no manual, de reproduções artísticas selecionadas com ponderação e fundamento estético ao lado dos textos não garante o estabelecimento do diálogo desejado. Muitas vezes, a utilização de reproduções de obras de arte com intuito exclusivamente decorativo (como sucede em muitos manuais de Português) não se enquadra nos objetivos da abordagem que aqui defendemos, interessada, sobretudo, no estabelecimento de diálogos que sirvam a fruição e a interpretação do texto, de acordo com o previsto nas linhas orientadoras dos programas em vigor.

Se é verdade que objetos estéticos procedentes de outras áreas artísticas podem contribuir muito para a leitura e a interação com o texto literário na aula, é também certo que o contributo da literatura para corrigir a iliteracia estética se revela precioso, uma vez que o conhecimento dos textos literários constitui uma excelente introdução ao conhecimento das outras artes.

Como verificamos nas *Metas* para o domínio da escrita (planificar, redigir, rever), escrever implica rigor e clareza porque é uma atividade plurifuncional, vista não

só como um meio onde predomina a comunicação, mas ainda como um meio pelo qual se visa exprimir e por essa via organizar o próprio pensamento. Porém, estas utilizações prendem-se sempre com o fator motivação. A motivação para escrever parte de um processo afetivo, da estabilidade emocional e do interesse pela aprendizagem associando fatores afetivos e motivacionais ao rendimento do aluno. Os alunos devem ser reconhecidos, na escrita, na energia que colocam no esforço de escrever e no apreço pelo qual investem nos textos.

No que concerne ao processo avaliativo da escrita, é importante não recorrer à avaliação apenas numa fase final do processo, avaliação apenas sumativa, mas ser capaz de integrá-la no próprio percurso. É preciso comprometer os alunos na construção pessoal dos conhecimentos para que estes possam responder às instruções de escrita pedidas pelo professor que, por seu turno, não pode permitir-se avaliar aquilo que não ensinou. Não há uma única maneira de escrever, pois a redação varia consoante o estilo cognitivo e personalidade de cada aluno.

3. UMA CHAVE DE LEITURA PARA OBRAS DE LITERATURA DO PROGRAMA DE 10.º ANO: AS CONVENÇÕES LITERÁRIAS DO AMOR

3.1. CÓDIGOS LITERÁRIOS DO AMOR: O AMOR ENQUANTO CONSTRUCTO LITERÁRIO

O presente trabalho pretende acompanhar a evolução das convenções amorosas na literatura portuguesa, através de textos demonstrativos dessa variação suscetível de ser pensada crítica e reflexivamente. A problemática da variabilidade das convenções do amor evidencia um código que resulta de uma modelização artificial, e que implica o alargamento do uso de convenções, cuja presença se manifesta desde a poesia galaico-portuguesa e frutifica em muitos outros autores das letras portuguesas, como Gil Vicente e Camões, objetos de análise no atual estudo.

Essa atualização do código deriva do período literário em que decorre, assim como do estilo, da marca individual de cada autor. A obediência a um código amoroso abre novas perspetivas sobre os constructos do Amor que se desenvolve diacronicamente enquanto jogo cujas regras o poeta necessita conhecer para jogar.

Uma das contribuições mais interessantes foi a construção conhecida como “amor cortês”. Algumas das primeiras expressões dessa forma literária do amor ocorrem nos escritos dos poetas-cantores conhecidos como trovadores, que floresceram onde hoje localizamos o sul de França.

A poesia dos trovadores pode ser surpreendentemente desafiadora, em que encontramos maior artificialidade do que verdadeiramente amor. Quando escreve o poeta D. Dinis “Quer’ eu en maneira de proençal/fazer agora um cantar de amor” declara o que provavelmente todos os trovadores galego-portugueses tinham presente em mente: a ideia de que os Provençais eram os modelos a seguir. Os provençais chegam à Península Ibérica, é inegável a sua influência nas cantigas de amor galaico-portuguesas. A própria língua dos provençais ficou cravada com provençalismos, como “sem”, “prez”, entre outros.

A nível temático, os provençais compõem o ideal de amor cortês, dissemelhante do bucólico presente nas margens dos rios que os cantares de amigo expressam. A experiência do poeta denota não uma vivência a dois, mas uma aspiração sem correspondência, a um objeto inatingível, de um estado de tensão que nunca pode chegar ao fim do desejo.

Manter este estado de tensão considera-se ser o verdadeiro ideal amador e do verdadeiro poeta, como se fosse mais movido pelo amor ao amor do que o amor a uma mulher. Com efeito, não é apenas à mulher amada, a “Senhor”, que os poetas dirigem as suas queixas, como, por vezes, é o próprio Amor personificado alvo dos queixumes do poeta.

O trovador imagina a dama como um suserano a quem “servia” numa atitude submissa de vassalo, confiando-lhe o seu destino, recuperando uma atitude de vassalagem, própria do código feudal existente à época. Um código de obrigações preceituava o “serviço” do amador, que devia guardar segredo sobre a identidade da amada, não exibindo a expressão pública desse amor, devendo, pelo contrário, guardar-lhe “mesura”.

A este ideal de amor corresponde um tipo idealizado de mulher que mais tarde atingirá a sua máxima expressão, por exemplo, na Laura de Petrarca: a mansidão e a dignidade do gesto, o riso subtil e discreto. As cantigas de amor oferecem-nos um verdadeiro retrato de um convencionalismo amoroso. Por sua vez, o amor enquanto sentimento de contrastes será tema recuperado por Camões.

A peça vicentina o *Auto da Visitação* é o simples monólogo de um vaqueiro, destinado a festejar o nascimento de um príncipe (D. João III). Mas, à medida que vai avançando e enriquecendo as suas formas e o seu repertório teatral, Gil Vicente integra autos de devoção, farsas, comédias, assim como novos elementos de cariz tradicional, que retratam a própria realidade nacional: pastores a falar o português rústico e a evidenciar aos espectadores as preocupações e os desejos da sua condição.

De entre as distintas classificações das suas peças, distinguimos as farsas mais desenvolvidas do poeta, i.e., que apresentam histórias completas com início, meio e fim. São exemplos *Auto da Índia*, onde é apresentada uma mulher que engana o marido, embarcado nas Descobertas, e *Farsa de Inês Pereira*, que ilustra uma história a

partir do mote “mais quero um asno que me leve que cavalo que me derrube”. Nestes autos, a história decorre em diálogos e ações que se sucedem sem qualquer preocupação de unidade de tempo.

O teatro de Gil Vicente não pretende apresentar conflitos psicológicos. É um teatro de sátira social ou um teatro de ideias, em que no palco não atuam personagens individualizadas, mas tipos sociais agindo segundo a lógica da sua fixada condição.

No desfile dos tipos sociais vicentinos distinguem-se personagens rústicas que servem para fazer rir a Corte pela ignorância e simplicidade, como a figura de Pêro Marques em *Farsa de Inês Pereira*, assim como de outros tipos sociais, alvo de crítica pelo contraste com a sua mesquinhez e ganância. No entanto, uma longa tradição da farsa medieval incide sobre o tema do adultério feminino que, em Gil Vicente não é exceção e se distingue pela vivacidade destas figuras. Inês Pereira pretende libertar-se da sua condição, casando-se com o Escudeiro e, por fim, casando-se segunda vez com um rústico que se guia pela cabeça dela.

Consideramos que Gil Vicente não se afasta de uma conceção tradicional da sociedade renascentista, cujas peças parecem pôr em causa os mais básicos valores admitidos, assim como o tom crítico e desencantado face ao período dos Descobrimentos.

A literatura portuguesa renascentista concilia alguns aspetos da herança medieval, com a nova escola italiana vigente. Desta conciliação emerge um movimento cultural cujos denominadores comuns produzem a grande unidade cultural da Europa italianizada. Exemplos desse compromisso de unidade cultural são Sá de Miranda – o introdutor do verso italiano - e, mais tarde, Camões, que, não renunciando à medida velha nem aos conteúdos poéticos da tradição anterior, compreendem as mudanças próprias do universo do século XVI, momento de uma consciência expectante, do qual se atestam uma nova imagem do Homem e do Mundo, que faz explodir as fronteiras geográficas e as fronteiras do conhecimento.

A herança medieval manifestar-se-á de dois modos: produzindo composições realizadas sobre os modelos, ou dando origem a composições híbridas (utiliza os novos padrões clássicos quanto à forma e o metro tradicional). Desta superação dos modelos, evidencia-se a figura de Camões. A lírica camoniana será, então, a

representação das ideias à entrada dos tempos modernos que, como Massaud Moisés indica: “(...) o Poeta está voltado para o seu tempo, como lugar histórico onde seus poemas decorrem ou de que recebem certos influxos (...)” (Massaud 1976: 26).

A convivência dos modelos tradicionais distingue a matéria dos Cancioneiros medievais da tradição popular e de uma tradição de “contaminações” palacianas. Se, em algumas obras de Gil Vicente se apresenta o reflexo imediato da poesia medieval, podemos detetar um reflexo indireto da mesma na tradição do “Desconcerto” que, remontando à poesia trovadoresca, passa pela crítica de Sá de Miranda e se concretiza nos versos de Camões.

Trata-se da explicitação do Mundo ao revés, um dos tópicos de maior incidência no século XVI, que encontramos em numerosos lugares na obra de Gil Vicente, na figura de Inês Pereira, que se define em oposição ao pressuposto código social em que se insere. A tradição popular recupera, ainda, motes da “cantiga velha”, presente nos motes da peça *Farsa de Inês Pereira*: “Canta Inês: Quien con veros pena y muere | Que hará quando no os viere?” (Vicente 1523: vv.1-2)

Por seu lado, a lírica Camoniana será reconfigurada a partir da tradição lírica medieval e das novas formas poéticas renascentistas.

Podemos, assim, acompanhar o percurso da obra lírica, atendendo aos seguintes vetores: a imitação dos modelos clássicos, a preservação e a convergência dos modelos tradicionais na construção do universo poético, levando, por fim, à superação dos modelos, através da descoberta, da metamorfose e da instauração definitiva dos conceitos e originalidade e na ficção da subjetividade.

O conceito de originalidade, que se opõe ao conceito de imitação, encontra no lirismo camoniano um vasto campo testemunhal. A imagem clássica da mulher (“Leda serenidade deleitosa” (Camões 1975:134) que se dinamiza ao potenciar a verdura dos campos e a amenidade de toda a natureza (“Alegres campos, verdes arvoredos”(Camões 1975:161) sofre a metamorfose por imperativo do real; também Vénus se realiza , em “Trovas a uma cativa”((Camões 1975:) por um “rosto singular” “olhos pretos” que se contrapõem aos “louros cabelos” que, em suma, respondem à convencional imagem da beleza potenciadora do Amor, com uma imagem derivada do

real. Contudo, a “singularidade” da nova imagem detém os mesmos poderes, ao “amansar a tormenta” tal como era atributo a hipóstase clássica.

Inscreve-se, pois, um novo conceito que se traduz na subjetividade da Beleza e na subjetivação do Amor. O poeta não afirma que a cativa é bela, mas que lhe parece bela: ela é formosa “para meus olhos”. Verifica-se um abalo profundo não nos cânones objetivos da Beleza, mas na eficácia do subjetivo literário.

De modo paralelo, a Natureza assume-se, por um lado, como cenário convencional (*locus amoenus*) e, por outro, submete-se à soberania do “real”. De novo, entre imitação e originalidade, a poesia quinhentista acolhe o velho “tema da mudança” e busca (e encontra) na experiência e no real triunfante e infinitamente desdobrado, novas motivações para a reflexão poética sobre a existência.

4. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O presente capítulo, dedicado ao desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada (PES), divide-se em três momentos: o primeiro caracteriza a instituição cooperante e das turmas com as quais foi desenvolvida a PES; no segundo, reflete sobre as aulas observadas e a sua importância ao longo do percurso; por fim, o terceiro momento incide sobre a descrição reflexiva da PES, sendo apresentadas e fundamentadas as opções efetuadas, no que concerne a aspetos metodológicos e aos percursos didáticos desenvolvidos com as duas turmas. Ao longo deste apartado, procede-se a uma remissão para os anexos do Relatório, como forma de clarificar e documentar a descrição e reflexão agora apresentadas.

4.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

No mês de junho de 2021, a coordenadora do Mestrado em Ensino do Português informou que a PES decorreria na Escola Secundária Pedro Nunes (ESPN), sob a orientação da professora cooperante Maria do Carmo Soares. Situada em Lisboa, na Avenida Álvares Cabral, a escola secundária, que inclui também o 3.º ciclo do Ensino Básico, vulgarmente conhecida como Liceu Pedro Nunes, foi inaugurada em 1911. O liceu histórico é uma das mais antigas escolas públicas da cidade de Lisboa, e teve como alunos várias personalidades que adquiriram destaque em diferentes âmbitos da sociedade portuguesa, como, o anterior Presidente da República Jorge Sampaio e o atual Presidente Marcelo Rebelo de Sousa.

Entre 2008 e 2010, as instalações da escola foram modernizadas e ampliadas, tendo sido inauguradas em Setembro de 2010, pelo Primeiro-Ministro José Sócrates e pela Ministra da Educação Isabel Alçada. Atualmente, os espaços estão distribuídos por quatro pisos em três edifícios intercomunicantes que formam um só bloco.

A entrada principal da escola situa-se na Avenida Álvares Cabral, onde se localizam a portaria, a biblioteca e os espaços de apoio aos alunos. Nos pisos superiores, localizam-se espaços letivos como, por exemplo, laboratórios, oficinas e

salas TIC, assim como os espaços destinados à Direção e ao trabalho de docentes, destacando-se ainda, o ginásio, o refeitório e um campo desportivo coberto. As salas de aula, embora mantenham a traça antiga em alguns elementos arquitetónicos, dispõem de equipamento informático, nomeadamente computadores, vídeo-projetores e quadros brancos interativos, sendo, deste modo, uma escola que procura coadunar a tradição com a inovação.

4.2. CARATERIZAÇÃO DAS TURMAS

O primeiro contacto com a professora cooperante foi estabelecido por e-mail no dia 8 agosto de 2021, tendo ficado agendada uma reunião para o dia 9 de setembro com o nosso colega de estágio. Nesta primeira reunião, a professora deu-nos a conhecer a escola, mostrando os principais espaços (sala de professores, serviços administrativos, biblioteca, refeitório, reprografia, entre outros) e informou-nos sobre a forma como iria decorrer a PES, demonstrando interesse pelas atividades que pretendíamos desenvolver. Além disso, fomos ainda apresentados à Diretora Maria do Rosário Andorinha, que mostrou disponibilidade para nos receber, o que facilitou a integração na instituição. A cordialidade e disponibilidade da professora cooperante, reveladas neste primeiro contacto presencial, foram cruciais, gerando um ambiente de trabalho favorável à aprendizagem, à cooperação e à partilha. Nesse mesmo dia, a professora cooperante partilhou o horário das turmas que lhe tinham sido atribuídas: duas turmas do 10.º ano (10.º G e 10.º H) e duas turmas do 12.º ano (12.º A e 12.º B).

A escolha das turmas destinadas a cada estagiário foi livre, tendo em conta o tema a desenvolver no relatório de estágio. Optei por observar algumas aulas da turma 12.º A, turma do Curso de Ciências, e Direção de Turma da professora cooperante, assim como as aulas das turmas 10.º G e 10.º H, a intervir de futuro, de acordo com o tema do meu relatório. Ambas as turmas, 10.º G e 10.º H, eram constituídas por 28 alunos, 10 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre 14 e 16 anos.

As turmas, 10.º G e 10.º H, manifestam perfis heterogéneos. Embora ambas denotem (ainda) alguma imaturidade por parte dos discentes face à Escola, ao ano em que se encontram, e a valores como responsabilidade e atenção em sala de aula – que

relaciono com experiências anteriores menos venturosas com a disciplina de Português, que terão transmitido aos alunos o desígnio de que “poesia é difícil”, assim como uma atitude de desistência prévia face a alguns dos conteúdos apresentados – a turma 10.º H evidenciou maior agilidade na compreensão dos conteúdos, tal como melhor desempenho a nível comportamental, em relação à turma 10.º G.

A qualidade mais notável destas turmas era a facilidade de comunicação, que se espelhava numa dinâmica de partilha na interação entre professora e alunos. Apesar de, por vezes, os alunos destas turmas conversarem um pouco. Em geral não apresentavam qualquer problema disciplinar e eram muito simpáticas, enérgicas e participativas, assim como detinham conhecimentos e interesses que permitiam a lecionação de aulas mais exigentes.

4.3. OBSERVAÇÃO DAS AULAS

A observação de aulas é um aspeto fundamental da formação de professores para que o docente estagiário aprenda a distinguir as diferentes estratégias de intervenção pedagógica, assim como consiga selecionar e organizar a informação resultante da mesma prática e reflita sobre ela.

A observação de aulas na Escola Secundária Pedro Nunes começou no dia 17 de setembro de 2021, no primeiro dia do arranque das atividades letivas. Ao longo do ano foram observadas cerca de 50% das aulas semanais lecionadas pela professora cooperante Maria do Carmo Soares. O colega de estágio ficou dedicado à observação e lecionação da turma 12.ª B e observação de algumas aulas de 10.º ano, enquanto, a meu cargo, ficaram ambas as turmas de 10.º ano, assim como algumas aulas do 12.º A, de acordo com a compatibilidade horária. Assim, duas vezes por semanas, eu e o meu colega de estágio observávamos em conjunto, e a partir da secretária da professora cooperante – por indicação da própria – as aulas do 10.º G e 10.º H. Esta posição foi importante para estabelecer um contacto inicial com as turmas, conhecendo os seus nomes e a forma como se relacionavam em sala de aula, aproveitado posteriormente, na lecionação das aulas. Ambas as turmas reagiram de forma muito positiva à nossa

presença, questionando o nosso papel durante o restante ano letivo e, muitas vezes, perguntando quando seria o momento da nossa intervenção enquanto docentes.

Durante a fase de observação de aulas constatou-se que, em ambas as turmas, se verificava um perfil de alunos imaturo e, por vezes, ingênuo, cuja postura em sala de aula comprometia o desenvolvimento das atividades. Poderá este tipo de comportamento ser o reflexo dos dois anos precedentes de restrições, devido à pandemia Covid-19. Os alunos das duas turmas geralmente demonstravam enorme necessidade de diálogo e interação, que se estendia até a sala de aula e, por outro lado, alguma dificuldade de concentração para o início das atividades propostas pela docente.

A turma 10.º G manifestava maior interesse e participação, assim como o seu comportamento interferia de forma pouco significativa para o funcionamento da aula, ou seja, encontrávamos alunos atentos e participativos, adotando, na maioria das vezes, comportamentos adequados à sala de aula com intervenções relevantes de ambos os sexos. Pelo contrário, a turma 10.º G manifestava um comportamento mais inapropriado para a correta lecionação e aprendizagem dos conteúdos, em que um grupo reduzido de raparigas monopolizava a maioria das intervenções em sala de aula. Este comportamento distinto das turmas observadas manteve-se até ao final do ano letivo e durante as aulas lecionadas, gerando diferentes dinâmicas e desafios durante a prática.

A professora cooperante promovia uma comunicação calma e ~~que~~ assertiva, gerindo as distintas interações dos alunos, de forma a promover a participação e o interesse de todos no desenvolvimento das aulas, circulando pela sala, de forma a aferir se os alunos estavam a trabalhar, bem como para os ajudar e corrigir, caso fosse necessário, adotando uma atitude corretiva com gestos de encorajamento e valorização do desempenho individual dos alunos.

Os alunos de turma do 10.º G mostravam-se predispostos a envolver-se mais na concretização das atividades realizadas, de forma autónoma, como, por exemplo, na redação de textos, na concretização de pequenas tarefas escritas em sala de aula ou noutras que exigem maior intervenção comunicativa, de forma ordeira, aguardando solicitações da professora, tendência que se manteve nas aulas lecionadas. Já no caso da turma 10.ºH, os alunos pretendiam responder de forma mais desordeira e impulsiva

às explicações da professora, manifestando um perfil mais comunicativo, através de solicitações para ler em voz alta.

Numa segunda fase, a observação das aulas incidiu sobre a ação da professora cooperante, nomeadamente no que respeita à forma como era gerida a aula, as atividades propostas, as estratégias e as metodologias privilegiadas, assim como a abordagem dos diferentes conteúdos, os materiais e os recursos utilizados, a avaliação e a interação com os alunos. Durante as aulas, todas estas informações foram sendo registadas numa grelha que previa duas etapas: observação e pós-observação, conforme se apresenta em anexo.

As aulas da professora Maria do Carmo Soares, após a abertura da lição diária, iniciavam-se sempre com uma retoma dos conteúdos selecionados na aula anterior, através de diálogo com os alunos e registo. Outro elemento recorrente da estratégia adotada pela professora foi a proposta de sumário apresentada aos alunos, que consistia numa sistematização dos conteúdos e do trabalho realizado. Sugeriu ainda que os estudantes apresentassem propostas para este elemento didático, através das quais fosse possível compreender as aprendizagens, assim como relembrar os conteúdos e refletir sobre as relações que estes estabelecem entre si. Estas simples propostas de atividades permitiam aos alunos conceber o processo de aprendizagem como um contínuo, relacionando a lição do dia com os conteúdos anteriores e precedentes, e não como temas sem continuidade relação.

No decurso das aulas, para além do manual da disciplina adotado, eram integrados outros materiais e recursos adequados aos conteúdos dos diferentes domínios de aprendizagem, como fichas informativas, fichas de trabalho e vídeos ilustrativos.

Em suma, a observação das aulas lecionadas pela professora cooperante Maria do Carmo Soares foi uma fase da prática essencial, pois a partir dela fui capaz de escolher de forma mais consciente as práticas que adotaria na planificação e leção das minhas aulas futuras, no que concerne a estratégias a adotar, tipo de atividades a propor e grau de participação dos alunos.

4.4. LECIONAÇÃO

Tal como indicado, a atual Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Secundária Pedro Nunes, e acompanhou as quatro turmas da professora cooperante: duas turmas de 10.º dos Cursos Científico-Humanísticos e duas turmas de 12.º anos, ambas de Ciências e Tecnologias.

Uma vez que o tema do atual relatório se relaciona com os conteúdos programáticos de 10.º ano, a assistência da prática decorrerá nas quatro turmas mencionadas, porém a prática para resultados de intervenção didática e pedagógica, enquadrada em metodologia e objeto de análise reflexiva e crítica, incidirá sobre as turmas de 10.º anos.

Nesse sentido, foram programadas três sequências didáticas para serem lecionadas durante o ano letivo, correspondendo cada uma a um tema distinto a abordar: no primeiro período, as cantigas de amor, inseridas na lírica trovadoresca; no segundo período, a *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, que espelha a transição entre a Idade Média e o Renascimento; por fim, no terceiro período, uma sequência dedicada à lírica amorosa camoniana. Em todas as sequências implementadas nas aulas lecionadas optou-se por desenvolver os diferentes domínios de aprendizagem, como a produção escrita, a educação literária dos textos apresentados e a leitura dos mesmos, conforme preconizam os documentos orientadores “Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores”, “Realizar leitura crítica e autónoma” e “Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. (AE, 2018, Português 10.º ano).

4.4.1. LÍRICA GALAICO-PORTUGUESA: CANTIGAS DE AMOR

O primeiro percurso desenvolvido para as turmas 10.º G e 10.º H focou-se nas Cantigas de Amor, no seguimento das Cantigas de Amigo, previamente abordadas pela professora cooperante.

Uma vez que o documento orientador determina que o discente deve ser capaz de “interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI”, assim como “comparar textos em função de temas, ideias e valores” e “reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos” (AE, Português, 2018), o objetivo inicial deste trajeto foi, por um lado, convocar o conhecimento prévio dos alunos sobre as cantigas de amigo e, por outro lado, introduzir a temática de cariz amoroso na amplificação do retrato a construir da sociedade medieval, através de conceitos como “vassalagem amorosa”, “coita de amor”, entre outros; numa segunda etapa, seguiu-se a produção escrita subordinada ao tema. Para tal, planificou-se e implementou-se um percurso didático desenvolvido em 6 tempos letivos de 50 minutos.

Num primeiro momento, foi solicitado aos alunos que realizassem uma leitura silenciosa e, de seguida, uma leitura expressiva do poema “Se eu pudesse desamar”, de Pero da Ponte, uma vez que as capacidades a desenvolver nos alunos passam por “realizar leitura crítica e autónoma”. Os descritores do perfil dos alunos caracterizam-no como um sujeito “indagador”, “comunicador”, “colaborador”, “crítico”, e “sistematizador” e, nesse sentido, foi, posteriormente, solicitada uma discussão oral e coletiva a partir do “tom” do poeta. Quando indagados pela professora, os alunos prontamente afirmaram o desalento do sujeito poético e constataram, com alguma graça, a impossibilidade de “desamar”, embora – partilharam – em muitos casos, ser animador poder fazê-lo.

As ideias apresentadas no poema, a forma como os alunos foram capazes de organizar informação relevante, compreender diferentes pontos de vista e construir inferências devidamente justificadas para a construção do sentido global do texto foram assinaladas pela professora estagiária posteriormente numa tabela de observação. As intervenções dos alunos foram registadas no quadro pela professora de

forma a sistematizar a informação pertinente e a partir dela introduzir o conceito de “coita de amor”.

Seguidamente, foi apresentada uma ficha de trabalho (Cf. anexo 2) que convoca a canção “Queixa”, de Caetano Veloso, e o poema “Blues da morte e do amor”, de Vasco Graça Moura. As atividades desenvolvidas nestas aulas, tal como previsto nas *Aprendizagens Essenciais* (Português, 10.º ano, 2018), visaram a compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para a observação de regularidades associadas aos mesmos. O objetivo do exercício foi estimular os alunos a estabelecer relações entre as diferentes composições, assim como confirmar a compreensão dos mesmos dos conceitos de “coita de amor” e “elogio cortês”, previamente tratados em aula em outros materiais, além do meramente literário, e fossem capazes de construir relações de sentido entre os mesmos.

A terceira parte da aula incidiu na concretização de uma ficha de trabalho (Cf. anexo 3) para consolidação de conteúdos, a que foi solicitada a ajuda da professora estagiária pontualmente.

Na segunda aula, e após a retoma dos conteúdos abordados na aula anterior sistematizados no quadro, à semelhança da estratégia da professora cooperante, seguiu-se a correção da ficha de trabalho da aula anterior (Cf. anexo 4).

O segundo momento dedicou-se à apresentação da cantiga “Quer’ eu en maneira de proençal”, de D. Dinis, de modo semelhante à apresentação realizada na aula anterior - leitura silenciosa, leitura expressiva, discussão oral de ideias e sistematização das mesmas – uma vez que prescrevem as AE que o aluno será capaz de “realizar leitura crítica e autónoma”, “analisar a organização interna e externa do texto”, assim como “clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista”.

A etapa do diálogo com a turma foi complementada com uma apresentação em PowerPoint, na qual se expôs o conceito de “elogio cortês” e se apresentou um excerto da obra *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, de forma que os alunos localizassem numa obra distinta os conceitos de “coita de amor” e “elogio cortês”, previamente lecionados, e alcançassem a amplitude das conceções tratadas, inerentes ao sentir humano.

O final da aula foi dedicado à apresentação de uma nova tarefa a realizar na próxima aula (um texto de apreciação crítica) e, por fim, a escrita colaborativa do sumário.

A terceira aula da sequência, após a retoma dos conteúdos anteriores, dedicou-se primeiramente à apresentação das características e exemplos de uma apreciação crítica. A professora estagiária insistiu no conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e os alunos foram convocados a pensar os diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta a sua finalidade, o destinatário e a situação de comunicação pretendida.

Seguidamente, os alunos foram recordados da importância das etapas da escrita (planificação, textualização e revisão). Esta última etapa causou algum alvoroço aos discentes, alegando, muitos deles, a preguiça de a realizar, a que foram memorados dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto, do aperfeiçoamento textual, que implica reler, avaliar e corrigir.

Por fim, procedeu-se à proposta efetiva de um exercício de escrita individual condicionado ao tema do Amor, a partir da obra plástica *Separation*, de Edvard Munch. (Cf. anexo 5), que os alunos realizaram com alguma dificuldade, que patenteou a fraca aproximação dos mesmos e o reduzido contacto com obras como pinturas, esculturas, etc. Os alunos tiveram de ser orientados a atentarem demoradamente o olhar sob as cores, a figuração dos personagens, de modo a ser possível, nesse sentido, a apreciação do mesmo – e a sua possível relação com os conteúdos programáticos apresentados e a concretização do exercício apresentado: a escrita de uma apreciação crítica de um objeto invulgar. Noto que a tarefa solicitou mais tempo do que previsto à sua realização, pelo que circulei pela sala, dando atenção às dúvidas dos alunos, reiterando individualmente a tarefa.

A última aula do percurso didático dedicado à lírica trovadoresca foi destinada à entrega e comentário dos textos realizados, assim como uma explanação, através de recurso a um PowerPoint, dos pontos fortes “o que está bem” e dos pontos fracos “o que está menos bem” nas produções textuais dos alunos, sendo-lhes facultada uma lista dos erros e acertos e solicitado que a registassem nos seus cadernos diários, de modo a prevenir ou diminuir erros futuros.

Um exemplo da heterogeneidade do perfil das turmas de 10.º ano ficou patente durante a realização da escrita da apreciação crítica.

Sabemos que o processo de escrita é, por vezes, complexo e desafiante para os alunos e, nesse sentido, necessita de uma abordagem estruturada, assim como de um conjunto de opções didáticas que orientem o processo de ensino-aprendizagem da mesma. Após alguma reflexão sobre como iniciar a sua elaboração, optámos por um trabalho do tipo oficial, em que se começou por identificar e sistematizar as características contextuais e as marcas linguísticas do género. Partimos da construção de um texto de carácter oral, envolvendo os alunos, sobre um filme imaginário, seguido da apresentação de um texto empírico, exemplar de uma pintura do expressionismo – ambos selecionados em função dos documentos curriculares.

Os documentos curriculares em vigor para 10.º ano preveem a escrita de diferentes géneros de texto, entre os quais a apreciação crítica, “respeitando as marcas de género”, e desenvolvendo a capacidade de “planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente” (AE, 2018).

Deste modo, foi construída uma ficha (Cf. anexo 1) que contempla as três etapas fundamentais da escrita de um texto: planificação, textualização e revisão. Através da orientação da ficha, os alunos concretizaram, num primeiro momento, a planificação das suas apreciações críticas, de forma sistemática, a partir de um quadro; de seguida, foi proposta a escrita das apreciações críticas tendo como base o plano anteriormente realizado; e, por fim, no verso da ficha, constava uma tabela com aspetos de forma e conteúdo, para apoio à revisão do mesmo.

Verificou-se, logo de início, uma manifesta dificuldade na compreensão do trabalho (escrever um texto a partir de uma ficha que concentra em si as três etapas da escrita) a desenvolver, assim como um entrave inicial face ao pretendido: o objeto em apreciação escolhido, a pintura *Separation* de Edvard Munch.

Confirmámos que os alunos de ambas as turmas têm dificuldade em observar, à partida, uma pintura figurativa que facilmente dialogava com o tema das cantigas de amor, tratado anteriormente em aula; constatou-se ainda a falta de hábito na elaboração de um plano de texto que anteceda o momento de redação. Porém, a terceira fase da escrita – a revisão – é o mais manifesto exemplo do desuso da prática

de uma revisão. Detetámos erros de diferentes tipo. Enquanto o 10.º G incorre na incapacidade de substituir palavras por sinónimos ou pronomes equivalentes; pela carência no uso conector e linguagem valorativa, verificámos que o 10.º H apresenta maior inabilidade na ilustração dos argumentos com exemplos pertinentes, assim como dificuldade de concluir os textos, sintetizando as ideias principais do mesmo.

4.4.2. FARSA DE INÊS PEREIRA

A segunda sequência didática, realizada com as turmas 10.º G e 10.º H, decorreu no início do segundo período e marcou o início do estudo da obra vicentina *Farsa de Inês Pereira*. Foram dedicados 15 tempos de 50' a este tópico.

Iniciámos esta sequência didática questionando os alunos sobre o gosto de ir ao teatro, a que maioria afirmou fazê-lo apenas em visitas de estudo escolares. Uma minoria alegava verdadeiro gosto pela atividade teatral (cerca de 3 alunos, todos do sexo feminino) e incorporava o hábito na sua rotina enquanto programa familiar. No entanto, todos os alunos indicaram ter apreciado o contacto com as peças teatrais visionadas, ainda que em contexto escolar e obras, evidentemente, do Programa de Português. Os alunos referiram ainda especial apreço pela peça de Gil Vicente *O Auto da Barca do Inferno*, nomeando alguns personagens-tipo e referindo também os personagens alegóricos do Anjo e do Diabo.

Estas intervenções a propósito do pai do teatro português, Gil Vicente, possibilitaram a indagação, por parte da professora estagiária sobre a possibilidade de existência de teatro anterior ao autor. Após algumas intervenções, todas elas favoráveis a práticas teatrais de diversos tipos anteriores ao teatro de Gil Vicente, foi brevemente explicitado aos alunos, através de suporte PowerPoint, os tipos de teatro anteriores a Gil Vicente. Seguiu-se o visionamento de um documentário da RTP (*in* <https://ensina.rtp.pt/artigo/auto-da-barca-do-inferno-de-gil-vicente-2/>) sobre o autor e, posteriormente, desenvolveu-se uma discussão, oral e coletiva, das ideias do programa, seguida da resolução de uma ficha de trabalho (Cf. anexo 6) para consolidação das ideias do mesmo.

Explicitando crítica e oralmente as características da peça vicentina em estudo, ficou evidente que os alunos tinham presente a noção da periodização histórico-literária do autor e, por isso, explicitou-se que os períodos literários não são estanques e que, mesmo rompendo com as características da corrente anterior (Idade Média), não significa que não partilhem algumas delas. Nesse sentido, concluímos, com facilidade, que Gil Vicente é um autor de transição, e foram explicitados, no quadro, aspetos a destacar que apontam para características (do autor) mais próximas da tradição e

outras mais inovadoras (Cf. anexo 10). A oralidade foi trabalhada, segundo pedido no documento orientador, através da expressão de opinião, inferências, partilha de cultura geral, pois o aluno deve ser capaz de “expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas”, demonstrando um perfil “Comunicador”, “Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado”, “Sistematizador/ organizador” e “Participativo/ colaborador”. Esta abordagem contextual pode ser bem-sucedida se permitir alargar a bagagem cultural dos alunos, colher a sua atenção e discutir outros autores.

No final da aula de 100 minutos, concretizou-se a escrita colaborativa do sumário entre os alunos e a professora.

A segunda aula dedicada ao estudo da peça vicentina começou, em jeito de revisão, pela retoma dos conteúdos apresentados na aula anterior, como é prática corrente da professora cooperante e estratégia implementada pela professora estagiária. Por termos notado, nas aulas observadas dadas pela professora cooperante e na primeira sequência dedicada às cantigas de amor, o interesse dos alunos pela intertextualidade entre literatura e outras artes (como a música, o cinema, etc), e a necessidade de se afastarem do registo do manual, direccionado maioritariamente para a leitura dos excertos da obra a estudar e a resposta às questões de interpretação e de revisão gramatical que se lhes seguem, foi mostrada aos alunos uma imagem alusiva ao mote da peça vicentina “mais vale asno que me leve que cavalo que me derrube” (Cf. anexo 11), de forma a que os alunos refletissem sobre as temáticas abordadas na peça e antecipassem os aspetos satíricos determinantes para o seu entendimento.

A visualização de uma imagem alusiva ao mote da peça *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, e consequente apresentação de ideias gerou nos alunos maior curiosidade sobre a intriga da mesma, assim como alguns comentários jocosos dos discentes sobre a história da peça. Consta nas “Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos” a atuação dos mesmos realizarem “antecipações do desenvolvimento do tema, do enredo, das circunstâncias, entre outros aspetos”, assim como serem capazes de “justificar, de modo fundamentado, as interpretações”.

No seu seguimento, foi possível apresentar a estrutura tripartida da intriga e as suas personagens, assim como expor a definição de farsa e a sua dimensão satírica. A

informação foi sistematizada com a ajuda de um PowerPoint e solicitada a escrita da mesma por parte dos alunos, no caderno da disciplina.

O final da aula ficou marcado pela leitura do prólogo da peça e o destaque das suas informações mais relevantes, seguida de nova escrita colaborativa do sumário.

As aulas seguintes foram dedicadas, com maior ênfase, à educação literária e à construção de sentido. Foi pedido aos alunos que, no início da terceira aula, realizassem uma leitura silenciosa do monólogo inicial de Inês; depois, foram solicitadas três leituras femininas da cena, e sugerido pela professora o encontro com o tom de frustração da personagem. Na sequência da leitura, foram discutidos, oral e coletivamente, os aspetos mais relevantes da cena e solicitado aos alunos, após exposição sobre os processos de caracterização de personagens – direta e indireta – que estes fossem capazes de retirar essa informação da cena em análise, segundo atesta o documento orientador: “a compreensão e interpretação de textos através de atividades que impliquem o mobilizar experiências e saberes como ativação de conhecimento prévio”.

Os alunos foram ainda instigados a pensar a razão pela qual as três primeiras personagens a entrar em cena são do sexo feminino, a que, um aluno respondeu prontamente que era uma crítica às mulheres. Esta intervenção gerou, da parte das colegas, uma discussão de alguns minutos, mediada pela professora estagiária.

Por fim, foi visionado o excerto da peça correspondente, retirado de um vídeo online do Youtube (*in* <https://www.youtube.com/watch?v=ZrqaYPrOvcY>), e os alunos comentaram a interpretação da personagem e alguns outros aspetos que consideraram relevantes como o guarda-roupa, o cenário, ou a linguagem adotada.

Na aula seguinte, ainda dedicada à sequência da farsa vicentina, foi adotada a mesma metodologia da aula anterior. Primeiramente, a retoma dos conteúdos outrora apresentados, seguida do estudo de uma nova cena da peça, através de leitura silenciosa, desta vez em cena as personagens Mãe e Lianor Vaz, seguida da leitura oral das mesmas, e discussão coletiva das ideias presentes. No entanto, no seguimento do estudo da cena, foi solicitados aos alunos que, em pequenos grupos de 3 a 4 elementos, caracterizassem, através do recurso a adjetivos, as três personagens femininas estudadas: Inês, Mãe e Lianor Vaz. Após 20 minutos de discussão entre

pares, foram apresentadas e justificadas, oralmente, as características destacadas pelos alunos.

Os alunos acompanharam com interesse e entusiasmo este exercício, sentindo que os seus contributos auxiliavam na construção dos diferentes personagens e, muitas vezes, discutindo entre eles, diferentes perspetivas sobre os mesmos.

As aulas seguintes dedicaram-se à continuação do estudo da peça *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente. Iniciando-se sempre pela retoma dos conteúdos, de forma a que os alunos recuperassem a informação anteriormente lecionada e seguissem o estudo da peça. Por muitas vezes, foi visionado o excerto da peça correspondente, retirado sempre do vídeo online do Youtube previamente referido, para que os alunos comentassem a interpretação das personagens ou para que, ouvindo a interpretação do ator, esta atuação fosse capaz de criar um efeito no aluno-espetador. Inevitavelmente, o modo como é feita a leitura (expressiva) ou a interpretação de uma peça induz uma determinada interpretação, ou seja, pode induzir diferentes interpretações (veja-se o caso da ironia, dos eufemismos, dos disfemismos, etc.). O aluno deve ficar consciente desta variabilidade. Resultava com frequência deste exercício que o aluno mostrava vontade em arriscar a sua interpretação da peça, por vezes mais próxima da atuação, por vezes mais distante e pessoal, capaz de traduzir a sua apropriação do texto. Assim, o aluno “Leitor” procede à “realização de diferentes modos de ler e diferentes tipos de leitura” (AE, Português, 2018).

As cenas das visitas de Pêro Marques e Brás da Mata a casa de Inês foram lecionadas recorrendo à estratégia previamente adotada, procedendo-se, primeiramente, a uma leitura silenciosa. A partir deste texto foram introduzidos os registos de língua. É interessante notar que o humor, de facto, funciona belissimamente como estratégia para manter os alunos cativados, sobretudo pela capacidade de criar momentos de suspense em que a concentração se mantém, porque os alunos aguardam a audição/a leitura de uma parte do texto que lhes traz satisfação pelo riso. Este fator foi aproveitado em benefício do fomento do gosto pelo texto literário em estudo. Durante uma segunda leitura, pausada e interpretativa, guiada pela professora, estudou-se o conteúdo os diferentes tipos de cómico, os recursos expressivos e o uso do humor em ambas as cenas.

A partir de um instrumento próprio, a professora disponibilizou uma ficha de trabalho individual (Cf. anexo 7), de forma que os alunos respondessem sobre os diversos domínios desenvolvidos (educação literária, gramática, etc.), a que sucedeu a respetiva correção oral e escrita. Os alunos não demonstraram acentuadas dificuldades nas respostas às questões apresentadas e acompanharam a correção da ficha com atenção e entusiasmo, denotando interesse pelos conteúdos, através de uma participação ordeira.

Numa das aulas finais da sequência, a partir da cena final da peça – Inês levada por Pêro Marques à ermida – foi trabalhado com os alunos o tema do engano que percorre toda a peça vicentina. Este momento foi relevante para os alunos refletirem sobre conceitos como “duplicidade” e “dissimulação”, em que a maioria das personagens aparenta ser o que não é, e, a partir do desta conversa inicial, os discentes foram desafiados a ampliar o conceito do engano para a realidade da sociedade que vivem: assim como na época de Gil Vicente, também hoje encontramos a decadência dos modelos de comportamento e a dissolução dos costumes. Deste modo, os alunos foram capazes de compreender a atualidade da obra vicentina, cumprindo-se, assim, um dos principais objetivos definidos no planeamento da sequência.

4.4.3 LÍRICA CAMONIANA

A última sequência supervisionada destinava-se ao estudo do *topos* do Amor presente na lírica Camoniana. Contrariamente à sequência anterior, a intervenção foi uma continuação das aulas da professora cooperante. Foram escolhidos para o efeito, o estudo de dois poemas de Camões, “Ondados fios de ouro reluzente” (Camões 1975: 121), e “Descalça vai para a fonte”, para uma breve sequência de 4 tempos letivos de 50 minutos. Nela foi realizada a leitura e o comentário dialogado dos poemas escolhidos de acordo com o pretendido.

A primeira aula começou pela retoma de conteúdos, solicitando a intervenção dos alunos sobre as características da lírica tradicional, o que prontamente cumpriram com êxito. Uma vez que os alunos estavam familiarizados com Petrarca – e para um perfil de aluno “Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado”, “Sistematizador/ organizador” e “Leitor”, o documento orientador em vigor visa a promoção de estratégias que envolvam a “compreensão e interpretação de textos através de atividades que impliquem o mobilizar experiências e saberes como ativação de conhecimento prévio” (AE, Português, 2018) - pretendemos evidenciar essa influência através da intertextualidade dos poemas “Pel’ aura em fios de outro era esparzido”, de Francesco Petrarca, e “Ondados fios de ouro reluzente”, de Luís de Camões, encetando pelo soneto do italiano. A aula não seguiu um ritmo diferente das anteriores: procedeu-se a uma leitura silenciosa do poema, de forma a familiarizar o aluno com o texto, seguida de diversas leituras, desta vez em vozes masculinas, do mesmo objeto.

Os alunos demonstraram, num imediatismo, a capacidade de reconhecer no poeta as especificidades próprias do ideal de beleza renascentista, precedentemente estudadas, confirmando-as e verificando a sua influência no soneto camoniano “Ondados fios de outro reluzente”.

A segunda parte da aula foi dedicada ao estudo do poema “Descalça vai para a fonte”. Os alunos corresponderam ao caminho imagético que o poema solicita, partindo de uma leitura aparentemente inocente para que nela fossem identificadas, em simultâneo, as expectativas do sujeito poético e as expectativas de “Lianor”, de

acordo com a visão oferecida do sujeito poético. Para alguns alunos, a leitura ousada desta composição suscitou hesitações e foi necessário esclarecer a divergência entre autor do poema e sujeito poético.

Por sua vez, foi curioso perceber como os alunos se encontravam imbuídos na leitura da composição, conseguindo, por si, fazer alusão às suas próprias experiências de enamoramento/ deleite amoroso. Assim, foi solicitado, ao colocar questões a partir de elementos paratextuais e textuais (verbais e não verbais), a sugestão de hipóteses a partir de deduções extraídas da informação textual, tal como o aferimento de informação a partir do texto. Os alunos foram ainda convocados a avaliar o texto (conteúdo e forma) tendo em conta a intencionalidade do autor e a situação de comunicação estabelecida, estabelecendo ligações entre o tema desenvolvido e a realidade por eles mesmos vividas, conforme solicitado no documento orientador em vigor.

A sistematização da informação relevante foi realizada no quadro, partindo das intervenções dos discentes, guiadas pela docente. No final da aula, procedeu-se à escrita colaborativa (alunos e professora) do sumário.

A segunda aula dedicada à poesia camoniana incidiu sobre o tema do Amor. Para tal, seleccionámos um pequeno excerto do filme de Leitão de Barros, *Camões* (1946), em que é imaginada a mocidade do poeta, enquanto estudante em Coimbra, evidenciando a sua faceta de jovem namorador. Considerámos que este pequeno vídeo seria adequado ao contexto de uma aula de Português que versa sobre a poesia de Camões, uma vez que apresenta o lado mais humano do poeta, assim como ilustra alguns dos poemas abordados. Contrariamente ao esperado, a turma mostrou-se pouco recetiva e motivada ao visionamento, talvez pela ausência de cores na imagem ou pela estética muito arcaica, a que se encontram pouco familiarizados.

Fez-se um breve comentário ao carácter lendário do poeta especialmente no que se refere a ter sido um “romântico” e namoradeiro para introduzir o poema pretendido. O poema “Transforma-se o amador na cousa amada”(Camões 1975: 202), como esperado, foi de difícil compreensão para alguns alunos. Os alunos corresponderam, no entanto, à exigência do poema que pedia, partindo de uma reflexão lata, para que fossem nele identificados, em simultâneo, os conceitos de forma/ideia e corpo/alma que estão subjacentes à composição poética. Sob orientação

da professora, os alunos relacionaram alguns dos versos apresentados ao tópico do “amor platónico” e a noção de que o amador guarda dentro de si o objeto amado por si criado foi fundamentada com uma pintura alusiva ao tema, de Joseph Lorusso, (Cf. anexo 12) facilmente conduzida pelos alunos, sobretudo do sexo feminino.

De forma a ilustrar a fusão presente na composição camoniana entre amado e amador, apresentou-se ainda um poema de Herberto Helder (Cf. anexo 13) alusivo ao mesmo tempo, no qual os alunos, desta vez, do sexo masculino, identificaram o cariz mais físico das referências e, por fim, foram capazes de concluir que a literatura não é um objeto isolado, mas um lugar onde, e cito um aluno, “todos se influenciam”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da literatura é uma tarefa, por natureza, incompleta porque a densidade dos textos faz com que tenham significados diferentes ao longo dos diferentes períodos da vida dos discentes. A pluralidade subjetiva do texto literário tem uma relação próxima com a subjetividade da sua leitura, o que se traduz em aberturas variáveis para a criação ou descoberto do sentido à medida em que tópicos são reconhecidos e familiarizados com diferente importância ao longo do tempo.

O tema do Amor, enquanto construção literária para adolescentes de 14, 15 ou 16 anos tem, naturalmente, um peso e uma dimensão diferentes do que terá para leitores noutras fases da sua vida, mas é precisamente neste período de amadurecimento emocional que estes jovens experienciam que são determinantes estes primeiros contactos com a sensibilidade literária que trata destes temas. Os adolescentes estão numa altura das suas vidas em que acordam para as questões amorosas e as levam com significativa sensibilidade e importância, e como tal este tema não é só um conteúdo teórico desprovido de aplicação prática e contextualização, mas sim um tema com potencial para de facto impactar as questões que assolam estes jovens.

O artificialismo da linguagem literária é uma das formalizações mais notáveis destes tópicos, que certamente podem ser encontrados em outras expressões artísticas (tais como a música, a pintura, o cinema), mas a sua especificidade permite um espaço maior para a interpretação e para o papel do leitor enquanto construtor ativo do sentido que é atribuído a estes objetos. Os/as docentes são os/as mediadores deste processo, que transcende o âmbito da sala de aula em que conteúdos são enunciados, tornando-se nos cicerones literários que ajudam a desvendar vários caminhos para criar uma relação com estes textos. Por isso, não importa a complexidade que se confere ao ensino da literatura, o importante é que o acesso ao texto literário seja possível, sem subestimar a capacidade do jovem leitor, capaz de compreender a sua diversidade e o seu potencial mediador entre diferentes culturas.

Compreendemos que o ensino de literatura é ainda desafiador e tenderá a ser discutido continuamente, uma vez que se apresenta ainda, na sociedade, a escassez do hábito de leitura e de uma dimensão crítica. O professor é incitado a abandonar o manual como único instrumento de ensino e a invocar alternativas teóricas e práticas capazes de responder às necessidades da formação do aluno.

Nesse contexto, o professor deve ter presente que, seja qual for a forma de ensino adotada, o texto deve ser o condutor, o protagonista da relação professor/aluno e deste com o mundo e consigo mesmo. Dessa forma, o texto literário deve ser visto de modo a que os seus aspetos estilísticos e formais contribuam para estimular a compreensão das formas expressivas dos conteúdos como aspetos socioculturais, históricos, psicológicos, entre outros. No entanto, é essencial que seja privilegiada a visão interpretativa do aluno, ou seja, embora o professor possa destacar os aspetos estéticos e estruturais de um texto, deve ser apenas um mediador/auxiliar do aluno na sua interpretação.

Por fim, destacamos que o trabalho de qualquer professor, qualquer que ele seja, é sempre em vão se o aluno, alvo dos ensinamentos, não se prestar a ouvir a ser ouvido, a sentir e a questionar, interpretando-os e reinterpretando-os tantas vezes quantas forem necessárias, de forma a aguçar a sua curiosidade, perspicácia e sensibilidade que demonstram nas mais variadas temáticas.

A disciplina de Português e o trabalho de aproximação ao texto literário contribuem, de forma basilar, para a formação dos jovens, favorecendo a emancipação do pensamento crítico e o desenvolvimento de competências e valores humanos essenciais, assim como permite, através das palavras dos grandes escritores, entender o passado e assumir as suas responsabilidades perante as grandes interrogações contemporâneas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvares, Luísa e Cardoso, Inês (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Aguar e Silva, Vítor Manuel de (1998/1999). “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”. In *Diacrítica* n. 13-14, Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.
- Aguar e Silva, Vítor Manuel de (2007). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Edições Almedina
- Amor, E. (2004). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Buescu, M^a Leonor Carvalhão (1985). *Ensaio de Literatura portuguesa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cândido, António (2009). *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.
- Cardoso Bernardes, José Augusto e Mateus, Rui Afonso (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cassany, Daniel (2008). *Oficina de textos*. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, Antónia. (2012). “Dos géneros de texto à gramática”. In *Delta*.
- Coutinho, Antónia e Jorge, Noémia (2019). *Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA.
- Duarte, Inês. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: ME
- Duarte, Isabel & Olívia Figueiredo (2011). *Português, língua e ensino*. Porto: Universidade do Porto.
- Eagleton, Terry. (1997). *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes.

- Fernandes, Ângela (2004). *Os efeitos da Literatura: algumas questões de arte e de moral*. Lisboa: Edições Colibri.
- Jorge, Noémia & Antónia Coutinho (2017). *Percursos (linguísticos) para análise (literária)*. Palavras.
- Luhmann, Niklas (1986). *Love as Passion. The Codification of Intimacy*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Lyons, J. (1997). *Semantics*. Cambridge: CUP.
- Pereira, Luísa. Álvares (2000). *Escrever em português. Didáticas e práticas*. Lisboa: Asa.
- Possenti, Sírío (1996). *(Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo:
Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil.
- Reis, Carlos (dir.) (1999). *História Crítica da Literatura Portuguesa, Vol. I*: Editorial Verbo
- Reis, Carlos (dir.) (1999). *História Crítica da Literatura Portuguesa, Vol. II*: Editorial Verbo
- Reis, Carlos; Lopes, Óscar; Marinho, Maria de Fátima; Machado, Álvaro Manuel. (2001-2002). *História da literatura portuguesa*. Lisboa: Alfa
- Saraiva, A. J.; Lopes, Óscar (1996). *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês e Duarte, Inês e Ferraz, Maria José (1997). *A língua materna na educação básica : competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME.
- Zilberman, Regina (1989) *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática.

7. DOCUMENTOS ORIENTADORES E CURRICULARES DE REFERÊNCIA

Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário. (2018).

Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>>

Buescu, H. C. et al. (2014). *Programa e Metas curriculares de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. Governo de Portugal. Disponível em:

<<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa metas curriculares portugues secundario.pdf>>

Martins et al. (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em:

<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf>

ANEXOS

PLANOS DE AULA

1. Unidade 1: A poesia trovadoresca		Ano / Turma: 10.º	Ano letivo: 2021/2022		
Aula(s) n.º(s) Data: ____-____-____ Tempo: 2 tempos letivos (100')		Sumário: Leitura e análise da cantiga de amor “Se eu pudesse desamar”, de Pero da Ponte. O conceito de coita de amor - discussão a partir da audição da música “Queixa” de Caetano Veloso e do poema “Blues da morte e do amor” de Vasco Graça Moura. Questionário de leitura.			
Domínios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores do perfil dos alunos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Tempo(aprox.)
Leitura Leitura expressiva.	- Realizar leitura crítica e autónoma.	- Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	1. Leitura silenciosa do poema “Se eu pudesse desamar”;	Manual (para consulta)	5'
		- Comunicador (A, B, D, E, H)	2. Leitura expressiva de vários alunos sobre o poema anterior;		5'
Oralidade Expressão oral. Opinião.	- Analisar a organização interna e externa do texto. - Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.	- Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)	3. Discussão, oral e coletiva, das ideias do texto;	Caderno diário	15'
		- Criativo (A, C, D, J)	4. Síntese no quadro dos aspetos a destacar;		
Educação Literária Relações intertextuais.	- Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. - Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas.	- Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	5. Explicitação do conceito de coita de amor;	Recurso multimédia (canção “Queixa” de Caetano Veloso)	10'
		- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado(A, B, G, I, J)	6. Audição da canção “Queixa” de Caetano Veloso e leitura e comentário do poema “Blues da morte e do amor” de Vasco Graça Moura e as suas possíveis relações com o poema anteriormente exposto;		15'
		- Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	7. Resolução de uma ficha de trabalho para consolidação;	PowerPoint (projeção do poema “Blues da morte e de amor” de Vasco Graça Moura)	15'
		- Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	8. Escrita colaborativa (alunos e professora) do sumário.		20'
	- Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI.	- Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)		Ficha de trabalho formativa (disponibilizada pela professora)	5'
	- Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido.				
	- Reconhecer valores				

Gramática	culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.				
Conhecimento explícito da língua	- Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.				
	- Orações coordenadas e subordinadas: retoma de conteúdos				
Unidade 1: A poesia trovadoresca		Ano / Turma: 10.º	Ano letivo: 2021/2022		
Aula(s) n.º(s) Data: ____ - ____ - ____ Tempo: 2 tempo letivo (100’)	Sumário: Correção do questionário realizado na aula anterior. Leitura e análise da cantiga “Quer’eu en maneira de proençal”, de D. Dinis – os conceitos de vassalagem amorosa e cantiga de mestria. Leitura e comentário de um excerto de <i>Dom Quixote de la Mancha</i> , de Miguel de Cervantes, sobre a Dulcineia de Dom Quixote.				
Domínios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores do perfil dos alunos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Tempo(aprox.)
Leitura Leitura expressiva.	- Realizar leitura crítica e autónoma.	- Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	1. Correção oral e coletiva da ficha iniciada na aula anterior;	Manual (para consulta)	10’ 10’
Oralidade Expressão oral. Opinião.	- Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.	- Comunicador (A, B, D, E, H)	3. Leitura silenciosa do poema “Quer’eu en maneira de proençal”, de D. Dinis;	Caderno diário PowerPoint (projeção do excerto da obra de Miguel de Cervantes)	3’
	- Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.	- Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)	4. Leitura expressiva pelo professor do poema em estudo;		2’ 10’
	- Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas.	- Criativo (A, C, D, J)	5. Discussão, oral e coletiva, dos aspetos mais relevantes;		5’
	- Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	6. Exposição sobre o conceito de vassalagem amorosa;	5’		
		- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado	7. Exposição sobre o conceito de cantiga de mestria;		
			8. Sistematização da informação;		10’
			9. Leitura e comentário de um excerto de <i>Dom Quixote de la Mancha</i> ;		

Educação Literária	- Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.	(A, B, G, I, J)	10. Exercício de escrita: apreciação crítica;		10'
	- Comparar textos em função de temas, ideias e valores.	Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)- Sistematizador/organizador			
Relações intertextuais.	- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.	(A, B, C, I, J)			5'
Escrita	- Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.	(C, D, E, F, G, I, J)			
	- Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de gênero.				
	- Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente.				
	- Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão.				
Unidade 1: A poesia trovadoresca			Ano / Turma: 10.º	Ano letivo: 2021/2022	
Aula(s) n.º(s) Data: ____-____-____ Tempo: 1 tempo letivo (50')		Sumário: A apreciação crítica. Exercício de escrita condicionado ao tema do Amor.			
Domínios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores do perfil dos alunos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Tempo (aprox.)
Escrita	- Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de gênero.	- Criativo (A, C, D, J)	1. A apreciação crítica: características e alguns exemplos	Manual (para consulta)	10'
	- Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de	- Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B,	2. As três etapas da escrita: planificação, textualização e revisão; 3. Proposta de um exercício de escrita individual condicionado ao tema do Amor, a partir de um quadro de Edvard	Caderno diário	5'

Vicente		Turma: 10.º			
Aula(s) n.º(s) Data: ____-____-____ Tempo: 2 tempos letivos (100')		Sumário: O teatro anterior a Gil Vicente e os tipos de manifestações teatrais vicentinas. Gil Vicente: vida e obra – visionamento do documentário da RTP e realização de uma ficha de trabalho. Gil Vicente, um escritor de transição.			
Domínios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores do perfil dos alunos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Tempo(aprox.)
Oralidade Expressão oral.	- Analisar a organização interna e externa do texto. - Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista. - Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. - Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas.	- Comunicador (A, B, D, E, H)	1. Explicitação dos tipos de teatro anteriores a Gil Vicente;	Manual (para consulta)	10'
		- Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)	2. Sistematização do tipo de teatro vicentino;		15'
		- Criativo (A, C, D, J)	3. Visionamento do documentário da RTP “Gil Vicente”;	Caderno diário	10'
		- Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	4. Discussão, oral e coletiva, das ideias do texto;		10'
		- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	5. Resolução de uma ficha de trabalho para consolidação;	Recurso multimédia (vídeo RTP ensina)	10'
		- Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	6. Explicitação das características do autor em estudo;		15'
		- Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	7. Síntese no quadro dos aspetos a destacar;	PowerPoint	15'
		- Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)	8. Escrita colaborativa (alunos e professora) do sumário.	Ficha de trabalho formativa (disponibilizada pela professora)	5'

Unidade 3: Farsa de Inês Pereira, Gil Vicente		Ano / Turma: 10.º	Ano letivo: 2021/2022		
Aula(s) n.º(s) Data: ____-____-____ Tempo: 1 tempo letivo (50')		Sumário: A definição de farsa e a sua dimensão satírica. Visualização de uma imagem alusiva ao mote da peça Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente, e discussão. A estrutura tripartida da intriga e as suas personagens. Leitura e análise do prólogo da peça.			
Domínios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores do perfil dos alunos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Tempo(aprox.)
Oralidade Expressão oral. Opinião. <					

	culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. - Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.	Responsável/autónimo (C, D, E, F, G, I, J)			
Unidade 3: Farsa de Inês Pereira, Gil Vicente		Ano / Turma: 10.º	Ano letivo: 2021/2022		
Aula(s) n.º(s) Data: ____-____-____ Tempo: 1 tempo letivo (50')	Sumário: Leitura e análise do monólogo inicial de Inês Pereira. Visionamento do excerto da peça correspondente. Os processos de caracterização de personagens – direta e indireta.				
Domínios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores do perfil dos alunos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Tempo (aprox.)
Leitura	- Realizar leitura crítica e autónoma.	- Criativo (A, C, D, J)	1. Leitura silenciosa do monólogo inicial de Inês;	Manual (para consulta)	5'
Leitura expressiva.		- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	2. Leitura expressiva do texto;		5'
Oralidade	- Analisar a organização interna e externa do texto.		3. Discussão, oral e coletiva, dos aspetos mais relevantes;	Caderno diário	15'
Expressão oral.	- Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.	- Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	4. Sistematização no quadro;		
Opinião.	- Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.	- Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	5. Visionamento do excerto da peça correspondente;	Recurso multimédia (Youtube: peça PNL)	5'
	- Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base	- Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)	6. Exposição sobre os processos de caracterização de personagens – direta e indireta;		5'
			7. Escrita colaborativa (alunos e professora) do sumário.	Powerpoint	10'

	em inferências				
Unidade 3: Farsa de Inês Pereira, Gil Vicente		Ano / Turma: 10.º	Ano letivo: 2021/2022		
Ed	Aula(s) n.º(s)	Sumário:			
ucação	Data: _____ - Interpretar	Leitura e análise da cena da Mãe e Lianor Vaz.			
Literária	Tempo: 2 tempos letivos	A crítica subjacente ao episódio do clérigo.			
(100')	Re	Caraterização, em grupo, das personagens femininas da peça.			
Domínios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores do perfil dos alunos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Tempo(aprox.)
Leit	- Relacionar características formais do texto poético com a leitura crítica e construção do sentido.	- Leitor (A, B, C, D,	1. Retoma de conteúdos:	Manual	5'
	- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. - Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.				

ura	autónoma.	F, H, I)	a peça de Gil Vicente em estudo.	(para consulta)	
Leitura expressiva.		- Comunicador (A, B, D, E, H)	2. Leitura silenciosa das cenas da Mãe e Lianor Vaz;		10'
Oralidade	- Analisar a organização interna e externa do texto.	- Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)	3. Leitura expressiva das cenas referidas;	Caderno diário	10'
Expressão oral.	- Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.	- Criativo	4. Discussão, oral e coletiva, das ideias presentes no texto;		20'
Opinião.	- Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.	(A, C, D, J) - Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	5. Exposição da crítica subjacente ao episódio do clérigo;	PowerPoint	5'
	- Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas.	- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) - Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	6. Síntese no quadro dos aspetos a destacar;		5'
Educação Literária		- Sistematizador/ organizador	7. Caraterização, em grupo, das personagens femininas da peça: Inês, Mãe e Lianor Vaz;		15'
Relações intertextuais.	- Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI.	(A, B, C, I, J) - Responsável/ autónomo	8. Apresentação oral dos alunos das caraterísticas escolhidas;		15'
	- Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido.	(C, D, E, F, G, I, J)	9. Escrita colaborativa (alunos e professora) do sumário.		5'
	- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.				
	- Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.				

Unidade 3: Farsa de Inês Pereira, Gil Vicente		Ano / Turma: 10.º	Ano letivo: 2021/2022		
Aula(s) n.º(s) Data: ____-____-____ Tempo: 2 tempos letivos (100')		Sumário: Leitura e análise da visita de Pêro Marques a casa de Inês. Visionamento do excerto da peça correspondente. Os tipos de cómico. Realização de uma ficha de trabalho sobre a peça em estudo.			
Domínios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores do perfil dos alunos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Tempo(aprox.)
Leitura Leitura expressiva. Oralidade Expressão oral. Opinião. Ed ucação Literária Re lações intertextuais.	- Realizar leitura crítica e autónoma.	- Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	1. Retoma de conteúdos: a obra de Gil Vicente.	Manual (para consulta)	5'
	- Analisar a organização interna e externa do texto.	- Comunicador (A, B, D, E, H)	2. Leitura silenciosa do episódio da visita de Pêro Marques a casa de Inês;		5'
	- Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.	- Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)	3. Leitura expressiva, pelos alunos, da cena;	Caderno diário	5'
	- Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.	- Criativo (A, C, D, J)	4. Discussão, oral e coletiva, dos aspetos mais relevantes;	Recurso multimédia (Youtube PNL)	20'
	- Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas.	- Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	5. Sistematização, no quadro, da informação;		5'
		- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	6. Visionamento do excerto da peça correspondente.	PowerPoint	10'
		- Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	7. Exposição sobre os três tipos de cómico – carácter, linguagem, situação;		10'
		- Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	8. Realização de uma ficha de trabalho;	Ficha de trabalho formativa (disponibilizada pela professora)	25'
		- Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)	9. Escrita colaborativa (alunos e professora) do sumário.		5'
		- Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido.			
	- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.				

	- Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.				
Unidade 3: Farsa de Inês Pereira, Gil Vicente		Ano / Turma: 10.º	Ano letivo: 2021/2022		
Aula(s) n.º(s) Data: ____-____-____ Tempo: 1 tempo letivo (50')		Sumário: A modalidade.			
Domínios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores do perfil dos alunos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Temp(aprox.)
Gramática Conhecimento explícito da língua Modalidade.		- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	1. Apresentação e discussão de diversos enunciados;	Manual (para consulta)	15'
		- Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	2. Sistematização;		5'
		- Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	3. Exposição sobre modalidade apreciativa, epistémica e deontica;	Caderno diário	15'
		- Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)	4. Exercícios de consolidação;		10'
			5. Escrita colaborativa (alunos e professora) do sumário.	Powerpoint	5'

--	--	--	--	--	--

Unidade 3: <i>Farsa de Inês Pereira</i> , Gil Vicente		Ano / Turma: 10.º	Ano letivo: 2021/2022		
Aula(s) n.º(s) Data: ____-____-____ Tempo: 2 tempos letivos (100')		Sumário: Correção da ficha de trabalho. Leitura e análise da visita de Brás da Mata. Visionamento do excerto da peça correspondente. Resolução de um questionário de leitura.			
Domínios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores do perfil dos alunos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Tempo(aprox.)
Leitura Leitura expressiva.	- Realizar leitura crítica e autónoma.	- Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	1. Correção da ficha de trabalho;	Manual (para consulta)	15'
		- Comunicador (A, B, D, E, H)	2. Leitura silenciosa da visita de Brás da Mata;		5'
Oralidade Expressão oral. Opinião.	- Analisar a organização interna e externa do texto. - Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.	- Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)	3. Leitura expressiva da cena; 4. Discussão, oral e coletiva, das ideias presentes no texto;	Caderno diário	5'
		- Criativo (A, C, D, J)	5. Exposição do tema do engano; 6. Síntese no quadro dos aspetos a destacar;		10'
Educação Literária Relações intertextuais.	- Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. - Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas. - Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. - Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. - Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados	- Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	7. Caraterização oral, pelos alunos, do escudeiro;	Recurso multimédia (Youtube PNL)	10'
		- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	8. Visionamento do excerto da peça correspondente;		5'
		- Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	9. Resolução de um questionário de leitura;	Powerpoint	10'
		- Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	10. Correção oral do questionário;		10'
		- Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)	11. Escrita colaborativa (alunos e professora) do sumário.		15'
					10'
			5'		

	pelas obras e seus autores.				
Unidade 3: Farsa de Inês Pereira, Gil Vicente		Ano / Turma: 10.º	Ano letivo: 2021/2022		
Aula(s) n.º(s) Data: ____-____-____ Tempo: 2 tempos letivos (100')	Sumário: Leitura e análise da cena final da peça Farsa de Inês Pereira. Visionamento do excerto da peça correspondente. Considerações finais sobre a peça.				
Domínios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores do perfil dos alunos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Temp(aprox.)
Leitura Leitura expressiva.	- Realizar leitura crítica e autónoma.	- Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	1. Sintetização de conteúdos: Inês viúva, após a morte de Brás da Mata;	Manual (para consulta)	10'
		- Comunicador (A, B, D, E, H)	2. Leitura silenciosa da cena final da peça em estudo;		10'
Oralidade Expressão oral. Opinião.	- Analisar a organização interna e externa do texto.	- Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)	3. Leitura expressiva, pelos alunos, da cena;	Caderno diário	10'
	- Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.	- Criativo (A, C, D, J)	4. Discussão, oral e coletiva, dos aspetos mais relevantes;	Recurso multimédia (Youtube PNL)	20'
	- Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.	- Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	5. Sistematização, no quadro, da informação;		10'
	- Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade	- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado	6. Visionamento do excerto da peça correspondente;	PowerPoint	10'
			7. Exposição de aspetos relevantes da obra;		

Educação Literária	comunicativa com base em inferências devidamente justificadas.	(A, B, G, I, J) - Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) - Sistematizador/organizador	8. Escrita colaborativa (alunos e professora) do sumário.		20'
	Relações intertextuais. - Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. - Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. - Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.	(A, B, C, I, J) - Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J)			5'
Unidade 3: Farsa de Inês Pereira, Gil Vicente			Ano / Turma: 10.º	Ano letivo: 2021/2022	
Aula(s) n.º(s) Data: ____-____-____ Tempo: 2 tempos letivos (100')		Sumário: Sistematização da unidade. O texto de opinião: marcas do género. Realização de uma ficha de trabalho.			
Domínios	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Descritores do perfil dos alunos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Tempo(aprox.)
Escrita	-Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género. - Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente. - Redigir o texto com	- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	1. Apresentação da síntese da unidade; 2. Exposição sobre o texto de opinião; 3. Apresentação das marcas de género do tipo; 4. Leitura e compreensão de um texto de opinião presente na ficha	Manual (para consulta)	15'
		- Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)			15'
		- Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)		Caderno diário	5'
		- Responsável/			10'

	domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão.	autônomo (C, D, E, F, G, I, J)	de trabalho; 5. Resolução da ficha de trabalho a propósito do texto de opinião; 6. Correção oral da ficha; 7. Sistematização da informação no quadro; 8. Escrita colaborativa (alunos e professora) do sumário.	Power point Ficha de trabalho (dispo nibilizada pela professora)	30' 10' 10' 5'
--	--	---------------------------------------	---	--	-------------------------------------

ATIVIDADES E MATERIAIS DESENVOLVIDOS



Escola Secundária Pedro Nunes

Ano letivo 21/22

PORTUGUÊS 10.º ano

Ficha para Planificação, Textualização e Revisão

ETAPAS DE TRABALHO

Deves:

- Conhecer o objeto em apreciação;
- Levantar os aspetos significativos a considerar para crítica;
- Planificar a apreciação crítica;
- Textualização;
- Revisão;

1) PLANIFICAÇÃO

Introdução	Identificar e apresentar o objeto	⇒→	1 parágrafo
	Contextualizar o objeto (breve descrição)	⇒→	
Desenvolvimento	Descrever o objeto	⇒→	
	Apresentar os aspetos positivos/negativos do objeto	⇒→	
		⇒→	
		⇒→	
		⇒→	

	Razões	⇒→ ⇒→	2 ou mais parágrafos
		⇒→ ⇒→	
	Exemplos	⇒→ ⇒→	
		⇒→ ⇒→	
Conclusão	Indicar as principais ideias desenvolvidas ao longo do texto	⇒→	1 parágrafo
	Sugestão ao leitor (opcional)	⇒→	

2) TEXTUALIZAÇÃO

Escreve o texto.

Deves:

- adotar um registo cuidado e simples;
- usar a 1.ª e 3.ª pessoas do singular;
- emitir opiniões, juízos de valor, devidamente justificados;
- utilizar vocabulário apreciativo/ depreciativo;
- recorrer a hipérboles, metáfora, comparações e enumerações, ao serviço de um discurso crítico.

3) REVISÃO

Relê o texto.

Deves verificar:

Conteúdo	Dividi o texto em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão)	
	Respeitei o tema	
	Utilizei informação adequada ao tema	
	Identifiquei e apresentei o objeto	
	Contextualizei o objeto	
	Descrevi o objeto	
	Apresentei os aspetos positivos/negativos do objeto	
	Explicitei as razões	
	Apresentei exemplos pertinentes	
	Conclui o texto indicando as principais ideias desenvolvidas	
	Complementei a apreciação com elementos paratextuais que enriquecem o meu texto (título, subtítulo, ...)	
Forma	Substitui palavras e expressões repetidas por sinónimos ou equivalentes	
	Encadeei bem os através de organizadores de discurso e conectores	
	Diversifiquei no vocabulário utilizado	
	Utilizei o léxico mais adequado e o vocabulário específico	
	Corrigi eventuais erros de ortografia, acentuação, sintaxe e pontuação.	

1.



Escola Secundária Pedro Nunes

Ano letivo 2021-2022

Outros textos

Cantigas de amor: queixumes de amor



A)

Queixa

Um amor assim delicado
Você pega e despreza
Não devia ter despertado
Ajoelha e não reza
Dessa coisa que mete medo
Você me arrasou
Serpente, nem sente
Que me envenenou
Senhora, e agora?
Me diga onde eu vou
Senhora, serpente, princesa
(...)
Um amor assim violento
Quando torna-se mágoa
É o avesso de um sentimento
Oceano sem água
(...)

Pela sua grandeza
Não sou o único culpado
Disso eu tenho a certeza
Princesa, surpresa

Ondas, desejos de vingança
Nessa desnatureza
Bateu forte sem esperança
Contra tua dureza
Nenhum homem daria
Talvez tenha sido pecado
Apostar na alegria
Você pensa que eu tenho tudo
E vazio me deixa
Mas Deus não quer que eu fique mudo
E eu te grito esta queixa

Caetano Velos

B)

Blues da morte e do amor

já ninguém morre de amor, eu uma vez
andei lá perto, estive mesmo quase,
era um tempo de humores bem sacudidos,
depressões sincopadas, bem graves, minha
querida.
mas afinal não morri, como se vê, ah não
passava o tempo a ouvir deus e música de jazz,
emagreci bastante, mas safei-me à justa, oh yes,

ah, sim, pela noite dentro, minha querida.
a gente sopra e não atina, há um aperto
no coração, uma tensão no clarinete e
tão desgraçado o que senti, mas realmente,
mas realmente eu nunca tive jeito, ah não,
eu nunca tive queda para kamikaze,
é tudo uma questão de swing, de swing minha
querida,
saber sair a tempo, saber sair, é claro, mas
saber,

e eu não me arrependi, minha querida, ah, não,
ah, sim.
há ritmos na rua que vêm de casa em casa,
ao acender das luzes. uma aqui, outra ali.
mas pode ser que o vendaval um qualquer dia
venha
no lusco-fusco da canção parar à minha casa,
o que eu nunca pedi, ah, não, manda calar a
gente,
minha querida, toda a gente do bairro,
e então murmurarei, a ver fugir a escala
do clarinete:- morrer ou não morrer, darling, ah,
sim



Vasco Graça Moura

C)

- Ó senhora minha dulcineia de Toboso, extremo de toda a formosura, fim e remate da discrição, arquivo do melhor donaire, depósito da honestidade, e nos últimos tempos ideia de tudo quanto há neste mundo de proveitoso, de honesto e de agradável. A tua mercê que faz agora? Porventura estarás a pensar no teu cavaleiro cativo, que só para servir-te quis expor-se a tantos perigos? E tu, ó triunfante Lua, dá-me novas dela, tu que talvez a estejas a ver com inveja... A ela, que, a passear por quaisquer galerias dos seus sumptuosos paços, ou debruçada no peitoril de alguma janela, estará talvez a pensar em com há de, sem prejudicar a sua honestidade e grandeza, apaziguar a tormenta que, por causa dela, este meu atribulado coração sofre, que glória há de dar às minhas penas, que sossego ao meu cuidado e, finalmente, que vida à minha morte ou que prémio aos meus serviços.



Miguel de Cervantes, *Dom Quixote de la Mancha*, Alfragide, Ediclube, 199 (Parte I, cap.XLIII, pp. 104-105)

Responda, de forma clara e completa, às questões.

1. Tendo em conta o que aprendeu a propósito das cantigas de amor, explicita elementos comuns entre os três textos acima apresentados.

2. Atente no excerto C).

Transcreva do texto exemplos significativos dos temas do elogio cortês e da coita de amor.

2.



Escola Secundária Pedro Nunes

Ano letivo 21/22

PORTUGUÊS 10.º ano

A poesia trovadoresca

Ficha de trabalho

Nome: _____ n.º: _____ Ano/Turma: _____ Data: _____

I

Como vivo coitada, madre, por meu amigo,
ca³ m'enviou mandado⁴ que se vai no ferido⁵;
e por el vivo coitada.

Como vivo coitada, madre, por meu amado,
ca m'enviou mandado que se vai no fossado;
e por el vivo coitada.

Ca m'enviou mandado que se vai no ferido,
eu a Santa Cecilia de coração o digo:
e por el vivo coitada.

Ca m'enviou mandado que se vai no fossado,
eu a Santa Cecilia de coração o falo:

³ porque

⁴ carta

⁵ guerra

e por el vivo coitada.

Martim de Ginzo (CV 876, CBN 1219),
in FERREIRA, Maria Ema Tarracha, 1991.

Antologia Literária Comentada – Idade Média, 5.ª ed. Lisboa: Ulisseia (p.27) (1.ª ed.:1975)

1. Indique o autor da cantiga e os cancioneiros onde a podemos encontrar.

2. Explícite o estado de espírito do sujeito poético.

2.1. Identifique dois recursos expressivos (que o apresentam) ao serviço dessa expressão de sentimentos.

3. No verso “Como vivo coitada, madre, por meu amigo” (v.1), o sujeito poético interpela a mãe a propósito dos seus sentimentos.

3.1. Refira em que consiste essa interpelação.

4. Determine o valor documental do poema.

5. Analise formalmente a cantiga.

II

1. Indique as funções sintáticas presentes nas frases:

a) As cantigas de amigo e as cantigas de amor compõem a lírica trovadoresca.

b) A natureza é, muitas vezes, a confidente da donzela.

c) D. Dinis, o rei Poeta ou Lavrador, escreveu a cantiga “Ondas do mar de Vigo”.

d) Nas cantigas de amigo, encontramos a donzela em sofrimento pela ausência do amado.

2. Refira os processos fonológicos que ocorreram na evolução dos vocábulos apresentados.

a) *oculum* > *oclu* > *olho*

b) *dolorem* > *dor*

c) *stare* > *estar*

d) *octo* > *oito*

Atenção:

As suas respostas devem ser dadas de forma estruturada (atenção ao uso de conectores). Deve:

- identificar os aspetos solicitados;
- justificá-los por palavras suas;
- ilustrá-los com expressões textuais, devidamente transcritas (aspas), e devidamente assinaladas (o verso onde está presente).

4.

Proposta de correção

Ficha de trabalho Poesia Medieval (10.º)

I

1. O autor da cantiga é Martim de Guizo e podemos encontrar a cantiga nos Cancioneiros da Vaticana (CV) e da Biblioteca Nacional (CBN).

2. A cantiga apresenta um sujeito poético feminino “Como vivo coitada” (v.1) que expõe sentimentos de dor, devido à ausência do seu amado “e por el vivo coitada!” (v.3).

A donzela mostra-se desgostosa pois o seu amado partira para a guerra “ca m’enviou mandado que se vai no ferido” (v.2), assim como preocupada pela incógnita do seu regresso.

2.1. Os recursos expressivos que atestam o estado de preocupação da donzela pela ausência do seu amado.

Através do recurso à apóstrofe “madre” presente no verso 1, a donzela expõe à mãe os seus sentimentos de dúvida e tristeza pela partida do amado, uma vez que este “se vai no fossado” (v. 5).

A repetição do verso “e por el vivo coitada”, no final de cada cōbla, intensifica a preocupação da jovem. Deste modo, o refrão da cantiga acentua o estado de espírito do sujeito poético.

3.1. A donzela sofre pela partida precoce do seu amado para a guerra “se vai no fossado” (v. 5) e revela à mãe o seu sofrimento “e por el vivo coitada!” (v.3).

A mãe da jovem surge enquanto sua confidente, a quem esta confessa sentimentos de preocupação, tristeza e abandono pela partida do amado, e a quem desabafa a sua solidão, medos e angústias pela incerteza do futuro.

4. A cantiga de amigo, de Martim de Guizo, evidencia o valor documental da lírica trovadoresca, enquanto testemunho do contexto social, cultural e político da época medieval.

A partida do amado da donzela para a guerra comprova o período de conflito e discórdia que caracteriza a Idade Média.

Por outro lado, o desabafo da menina com a mãe demonstra a vigilância materna da época, assim como o sofrimento da condição feminina.

A referência a Santa Cecília atesta a forte religiosidade e devoção da época.

5. Esta cantiga é constituída por 4 coblas de um dístico e refrão e apresenta paralelismo perfeito e leixa-prem.

II

1.

a)

As cantigas de amigo e as cantigas de amor = sujeito composto
compõem a lírica trovadoresca = predicado
a lírica trovadoresca = complemento direto

b) A natureza é, muitas vezes, a confidente da donzela.

A natureza = sujeito simples

é, muitas vezes, a confidente da donzela = predicado

muitas vezes = modificador do grupo verbal

a confidente da donzela = predicativo do sujeito

c)

D. Dinis = sujeito simples

escreveu a cantiga “Ondas do mar de Vigo” = predicado

o rei Poeta ou Lavrador = modificador do nome apositivo

a cantiga = complemento direto

“Ondas do mar de Vigo” = predicativo do complemento direto

d)

Nas cantigas = sujeito simples

encontramos a donzela em sofrimento pela ausência do amado = predicado

de amigo = complemento do nome

a donzela = complemento direito

em sofrimento pela ausência do amado = complemento oblíquo

2.

a) *apócope; síncope; palatalização*

b) *apócope; síncope; contração por crase*

c) *prótese; apócope*

d) *vocalização*



Cantigas de amor

⇒ Nestas cantigas, o amor é descrito como um sentimento sem esperança, que acabava por conduzir ao sofrimento do trovador – **a coita** – decorrente do facto de, muitas vezes, não ver o seu amor correspondido.

“De acordo com o nosso temperamento apaixonado e saudosista, a nossa cantiga de amor exprime a “coita” ou “cuita”, paixão infeliz, amor não correspondido que se torna obsessão, repetida em tom de queixa ou súplica. Assim se cria uma monotonia expressiva, uma plangência que exprime o comprazimento na dor e que culmina com a aspiração a “morrer”, um dos tópicos mais repetidos na cantiga de amor galego-portuguesa (...)”

Maria Ema Tarracha Ferreira, 1998

Cantigas de amor



⇒ **Sujeito poético:** voz masculina

⇒ **Interlocutor:** à dama, a “senhor”

⇒ **Características do sujeito poético**

Implora ou queixa-se à dama, mas também ao próprio Amor porque está cativo (preso), coitado, servidor, aflito, enlouquecido, sofredor.

⇒ **Características do interlocutor**

Mulher formosa e ideal que apresenta como

características físicas: “fermosura”, beldade, corpo delgado;

características morais: bondade, lealdade, “comprida de ben”;

características sociais: bom senso, “mui comunal”, “falar mui bem”;

características genéricas: “prez”, “loor”, “grã valor”, a melhor entre todas as mulheres.



⇒ Relacionamento entre sujeito poético/a “Senhor”

(1) obedece às Regras do amor cortês:

- guardar “mesura” (cerimónia/ cortesia): respeito pela *senhor*/ amor espiritual;
- respeitar o seu “prez” (preço/ valor);

2) Elogio cortês (elogio idealizado da mulher amada através da cantiga)

(3) Vassalagem amorosa do sujeito:

- o sujeito poético coloca-se distante em relação à amada, a quem chama senhor, e a quem serve com fidelidade, tornando-a um objeto inacessível.

⇒ Espaço/ cenário

Ambiente cortesão (palaciano).



- Ó senhora minha dulcinea de Toboso, extremo de toda a formosura, fim e remate da discrição, arquivo do melhor *donaire*, depósito da honestidade, e nos últimos tempos ideia de tudo quanto há neste mundo de proveitoso, de honesto e de agradável. A tua mercê que faz agora? Porventura estarás a pensar no teu cavaleiro cativo, que só para servir-te quis expor-se a tantos perigos? E tu, ó triunfante Lua, dá-me novas dela, tu que talvez a estejas a ver com inveja... A ela, que, a passear por quaisquer galerias dos seus sumptuosos paços, ou debruçada no peitoril de alguma janela, estará talvez a pensar em com há de, sem prejudicar a sua honestidade e grandeza, apaziguar a tormenta que, por causa dela, este meu atribulado coração sofre, que glória há de dar às minhas penas, que sossego ao meu cuidado e, finalmente, que vida à minha morte ou que prémio aos meus serviços

ELOGIO CORTÊS

COITA DE DEMOR

Miguel de Cervantes, *Dom Quixote de la Mancha*, Alfragide, Ediclube, 199 (Parte I, cap. XLIII, pp. 104-105)

A apreciação crítica

Uma apreciação crítica consiste na **descrição de um objeto** (reportagem, documentário, entrevista, livro, filme, exposição ou outra manifestação cultural), **acompanhada de comentário crítico**.

DEVE:

- Apresentar e descrever, de forma sucinta, o objeto em análise.
- Incluir aspetos positivos e negativos, referindo razões ilustradas com exemplos.
- Ser construtivo(a) e responsável.

Exemplo de uma apreciação crítica



Le Déjeuner sur l'herbe. Claude Manet: oil on canvas. Musée d'Orsay, Paris

O quadro de Manet “Le Déjeuner sur l’herbe”, exposto no Musée d’Orsay, em Paris, é um dos exemplos mais significativos do impressionismo francês.

A pintura, que representa um cenário natural, apresenta, no plano central, um conjunto de figuras masculinas e femininas que almoçam numa espécie de piquenique.

Quanto às figuras humanas representadas, verifica-se quer o relacionamento entre a nudez das figuras femininas e a Natureza quer a formalidade das figuras masculinas.

Apesar de o quadro ser interessante pelo realismo da representação da Natureza, a (quase) Natureza morta dos objetos (roupa e alimentos), na parte inferior esquerda, bem como a artificialidade do nu feminino são aspetos menos interessantes.

Assim, neste quadro impressionista do pintor francês Manet é notório o contraste entre o ambiente agradável sugerido pelo cenário campestre e a artificialidade das figuras femininas retratadas.

Exercício:

Refira o assunto tratado em cada parágrafo do texto.

Objetivos da escrita

- **Planificar** textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos.
- **Redigir** textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções ortográficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados).
- **Rever** os textos com vista ao seu aperfeiçoamento: identificar erros, acrescentar, apagar, substituir, condensar, reordenar, reconfigurar e reescrever o texto.



Edvard Munch. *Separation*: oil on canvas. Munchmuseet, Noruega

Escrita

A partir da pintura *Separação* do escritor norueguês Edvard Munch, **redija uma apreciação crítica** sobre o quadro.

No seu texto deve incluir:

- Apresentação do objeto.
- Descrição do objeto.
- Tema.
- Opinião fundamentada (indicação de aspetos positivos e/ou negativos, com apresentação de razões e exemplos ilustrativos).
- A sua possível relação com as cantigas de amor.
- Conclusão.



6.

Escola Secundária Pedro Nunes

Ano letivo 21/22

PORTUGUÊS 10.º ano

Gil Vicente

Ficha de trabalho

I

Visione atentamente o documentário “Gil Vicente: vida e obra” da série RTP Ensina e classifica as afirmações V (verdadeira) ou F (falsa).

Corrija as falsas.

1. Gil Vicente foi apenas um dramaturgo português. ____
2. O autor acompanhou unicamente o reinado de D. Manuel. ____
3. Gil Vicente conviveu intimamente com a Corte portuguesa. ____
4. Escreveu comédias, farsas e moralidades. ____
5. Gil Vicente foi um privilegiado dramaturgo português. ____
6. Gil Vicente escreveu peças que só eram apreciadas na corte. ____
7. Em 1537, o autor apresenta a sua última obra, Floresta de Enganos. ____
8. A obra de Gil Vicente foi continuamente apreciada pelo público português. ____
9. A Inquisição entra em Portugal no ano do desaparecimento do dramaturgo. ____
10. Todas as peças de Gil Vicente são conhecidas do público. ____

II

Gil Vicente, um escritor de intervenção e homem de vários ofícios

Gil Vicente foi um lúcido observador do seu tempo e disso nos dá notícia, recorrendo à sua veia satírica, nos seus textos. Neles são fustigados os vícios dos seus contemporâneos, numa crítica a uma sociedade parasitária, de gente que desprezava o trabalho para viver de expedientes fáceis, ludibriando os outros e usando muitas vezes da tirania e da corrupção.

Crítica igualmente a hipocrisia generalizada, o contraste entre o ser e o parecer, as mulheres “fantasiosas” como Inês, as alcoviteiras muitas vezes envolvidas com membros da Igreja, os escudeiros pobres e presunçosos, o clero corrupto e a própria Igreja.

Gil Vicente foi, não só o autor das suas peças, mas também o **produtor** dos espetáculos teatrais a que deram origem. Assim, ele foi **encenador** e também **ator**, à semelhança do que aconteceria a outros **dramaturgos**, como Molière e Shakespeare. Por isso, não existem nas suas peças muitas didascálias ou **indicações cénicas** que limitem a liberdade de encenação.

De um modo geral, trata-se de encenações rudimentares – peças num só **ato**, normalmente em **cenário** único, mas para ajudar a identificar um tipo social (o caso, por exemplo, da cadeira do Fidalgo do *Auto da Barca do Inferno*); à medida que progredia na arte, Gil Vicente começou a introduzir por vezes espaços e **cenas** simultâneas (interior/ exterior, na *Farsa de Inês Pereira*, por exemplo).

O cómico é uma constante nas peças de Gil Vicente, apresentando diversas modalidades, a rir corrigem-se os costumes (Ridendo castigat mores). Deste modo, a ironia está muitas vezes presente nos **apartes** ou comentários das personagens (cómico de linguagem); o cómico de situação está presente na inabilidade de Pêro Marques, na *Farsa de Inês Pereira*, ao sentar-se na cadeira ao contrário, ou procurando insistentemente as peras que levava como oferta a Inês; e o cómico de carácter surge em personagens-tipo como o Escudeiro, Brás da Mata, acentuando o contraste entre ser e parecer.

Amélia Pinto Pais, *História da Literatura em Portugal, Uma perspectiva didática*, Volume I, Porto: Areal Editores, 2004, pp. 78-79 (adaptado).

1. Associa letras e números, de modo a identificares o significado dos vocábulos relacionados com a representação teatral.

1. Dramaturgo	a. Parte em que se divide uma peça.
2. Produtor	b. Local onde se desenrola a ação de uma peça de teatro.
3. Encenador	c. Pessoa que interpreta um papel, encarnando uma personagem.
4. Ator	d. Responsável pela organização e financiamento de um

	espetáculo.
5. Ato	e. Acessório decorativo ou de vestuário.
6. Cena	f. Aquele que coordena e dirige a adaptação de um texto dramático a uma representação
7. Cenário	g. Divisão de um ato; sempre que entra ou sai uma personagem de cena.
8. Adereço	h. Texto secundário de um texto dramático, também designado didascália.
9. Aparte	i. Autor de peças teatrais.
10. Indicação cénica	j. O que o ator diz, simulando falar consigo próprio.



ANO LETIVO 2021/2022

PORTUGUÊS 10.º ANO

Ficha de trabalho

Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente

1. Tendo em conta a indicação cénica inicial, explique de que forma a atitude de Inês no começo da peça contribui para a sua caracterização psicológica.

2. Atente na cantiga que a protagonista se encontra a cantar (vv. 1-2).

*«Quien con veros pena y muere
qué hará cuando no os viere?»*

2.1 Mostre de que forma os objetivos de vida de Inês são revelados através desta cantiga.

3. Enumere as queixas expressas pela protagonista em relação ao seu quotidiano.

4. Atente na seguinte fala da Mãe (vv. 39-42).

*«Logo eu adivinhei
lá na missa onde eu estava
como a minha Inês lavrava
a tarefa que lhe eu dei.»*

4.1 Identifique o recurso expressivo que está presente neste excerto e explicita o seu valor expressivo.

5. A certa altura, entra em cena uma nova personagem, Lianor Vaz (v. 73).

5.1 Explicita o motivo pelo qual esta figura feminina se mostra tão agitada.

5.1.1 Identifique a intenção crítica subjacente ao relato feito por Lianor Vaz do incidente que lhe sucedeu.

5.2 Indique a razão por que esta personagem veio visitar Inês e a Mãe.

6. Identifique as características que um pretendente deve reunir para que Inês aceite casar com ele (vv. 184-193).

7. Atente na passagem:

«Ui e ela sabe latim / e gramáteca e alfaqui / e sabe quanto ela quer.» (vv. 200-202).

7.1 Indique o que leva a Mãe a fazer tão grande elogio à filha.

8. Comente o modo como o comportamento de Pero Marques durante a visita veio confirmar a opinião que Inês formara acerca desta personagem.

9. Tendo em conta os versos 394 a 417, explicita o contraste entre a concepção de casamento de Inês e a de sua Mãe.



8.

Proposta de correção

Ficha de trabalho *Farsa de Inês Pereira*

1. A didascália inicial refere que Inês “finge que está lavrando”, ou seja, não realiza as tarefas domésticas a que é obrigada pela figura materna, apenas finge que as pratica.

Assim, verificamos que Inês é uma rapariga com pouca vontade de realizar os labores da casa, conforme se verifica nos diálogos iniciais de Inês “Renego deste lavar!” (v.1).

2. Ao cantar a cantiga pertencente ao cancionero hispânico, e retomar a ideia presente durante a Idade Média de que amor implica sofrimento, Inês determina que não pretende “penar”, mas sim folgar e o casamento ocorre enquanto meio para a sua liberdade.

3. A protagonista mostra-se aborrecida “que enfadamento” (v.5), revoltada “que raiva” (v.6), atormentada “que tormento” (v.6) e cansada “que canseira” (v.7) na sua vida quotidiana.

Inês sente-se ainda presa “cativa” (v.17) dentro de casa “encerrada nesta casa” (v.11), incomodada com as tarefas domésticas “Renego deste lavar” (v.1) que a sua Mãe a obriga a realizar. Inês sente-se excluída e inferior em relação às outras jovens que podem sair de casa e divertir-se, ao contrário dela “todas folgam e eu não” (vv.23-24).

4. A figura de estilo presente na fala da Mãe é a ironia. Este recurso expressivo pretende realçar a preguiça de Inês que esta sabia que não lavrava no bordado, conforme lhe pedira.

5.1 Lianor chega agitada a casa de Inês porque foi assediada por um membro do clero, num olival, pelo caminho.

5.1.1 A crítica subjacente ao relato de Lianor Vaz é a crítica aos membros do clero, que não respeitam os votos realizadas com a entrada no sacerdócio e, pelo contrário levam uma vida devassa e perversa.

5.2 Lianor Vaz, uma alcoviteira, foi visitar Inês Pereira e a Mãe para arranjar um pretendente a marido a Inês, Pero Marques.

6. As características que um pretendente deve reunir para que Inês o aceite são ser discreto “discreto em falar”, esperto, ter modos “um homem avisado”, saber estar, cantar “e uma cantiguinha”, dançar e tocar “saiba tanger viola”.

7.1 Ao realizar o elogio a Inês diante de Lianor Vaz, a Mãe pretende valorizar a filha para que esta realize um bom casamento.

8. Inês Pereira constatou, através leitura da carta que Pero Marques lhe enviou, que este não tinha as características necessárias para casar com ela, ou seja, não era um “homem avisado”. Durante a visita que Pero Marques lhe faz, ela confirma a sua opinião quando este não sabe para que serve uma cadeira, quando se esquece das peras ou quando tem receio de ficar sozinho com ela.

9. A Mãe e Inês têm concepções diferentes sobre o casamento.

Por um lado, a Mãe considera o casamento como uma Instituição e pretendia que a filha fizesse um bom casamento, ou seja, casasse com um marido rico (com posses). Por outro lado, Inês encara o casamento como uma forma de se libertar da casa da Mãe e “folgar”. Inês procura um marido “avisado”, ou seja, discreto e com modos.

Existiu teatro antes de Gil Vicente?

MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS

- **Mistérios:** dramatização de cenas da vida de Cristo.
- **Milagres:** representação da vida de santos e os seus milagres.
- **Moralidades:** representações em que as personagens são a personificação de virtudes e vícios com uma finalidade didática (alegoria).



MANIFESTAÇÕES PROFANAS

- **Arremedilhos:** imitações burlescas de pessoas ou acontecimentos.
- **Entremezes:** pequenas representações com cantos e danças.
- **Momos:** representações cujas personagens são seres humanos e entidades fantásticas.

MANIFESTAÇÕES TEATRAIS VICENTINAS



- **Autos pastoris** (representações que tinham como tema a conversa entre pastores e podiam ser relacionadas a partes de peças profanas ou religiosas);
- **Autos de moralidade** (representações que tinham ensinamentos morais e religiosos com o objetivo de denunciar comportamentos sociais inadequados por meio da sátira. Ex.: *Auto da Feira*, *Auto da Índia*, *Auto da Barca do Inferno*);
- **Farsas** (representações de episódios cômicos da vida de algum personagem social tipificado. Ex.: *Farsa de Inês Pereira*).

Gil Vicente, um escritor de transição

CARACTERÍSTICAS MEDIEVAIS	CARACTERÍSTICAS CLÁSSICAS/RENASCENTISTAS
Linguagem popular e arcaica.	Sátira aos costumes com princípios moralizadores.
Utilização de personagens populares com os seus costumes e linguagem próprios.	Presença de um certo nacionalismo.
Sintaxe pouco elaborada.	Crítica religiosa (influência das ideias de Erasmo), sobretudo ao clero, pelos seus excessos, mas também à questão das indulgências.
Uso predominante da redondilha maior (7 sílabas métricas).	Sensibilidade relativamente à compreensão dos problemas sociais - reação ao evidente materialismo da época.
Valorização do espírito de cruzada	Presença de algumas referências mitológicas e clássicas.
Personagens sem grande densidade psicológica.	Formalmente: tentativa de divisão em quadros e existência de prólogo em algumas peças
Personagens-tipo.	

FARSA

nome feminino

- 1. Comédia cómica (geralmente num só acto).
- 2. [Figurado] Acto ridículo.
- 3. Impostura.
- 4. Zombaria; pantomina

(teatro gestual que faz o menor uso possível de palavras e o maior uso de gestos através da mímica.
É a arte de narrar com o corpo).

Género teatral de carácter cómico que se centra mais na ação da peça do que no diálogo e mais nos adereços (cenário, roupagem, gestos) do que no conflito dramático (intriga). Estas **peças teatrais são breves, com poucas personagens, usando-se o tom cómico e satírico**, graças ao recurso ao absurdo, aos equívocos, ao *qui pro quo**, à caricatura, às situações ridículas.

A farsa visa ainda **a subversão de valores da ordem institucional estabelecida**, fazendo com que este subgénero provoque um grande sucesso nas classes populares.

* *Quid pro quo* é uma expressão latina que significa "tomar uma coisa por outra"

DIMENSÃO CRÍTICA

- a farsa é um divertimento sério, orientado por uma intenção moral;
- é preciso fazer rir para instruir, respeitar a família e o trabalho;

A farsa partilha com a moralidade o tema da repreensão e do desconcerto.



11.



Encenação do provérbio:

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

(MOTE)

Processo de caracterização de personagens

Direta — caracterização feita pela própria personagem (autocaracterização) ou por outras personagens, normalmente identificando por palavras os traços da figura em questão.

Indireta — é a caracterização de uma personagem a partir, sobretudo, de aspetos como:

- a) o seu comportamento: os gestos, os tiques que tem, etc.;
- b) o tipo de linguagem que usa e a forma como fala;
- c) o modo como se veste.

Na caracterização indireta, é o leitor/espectador que tem de inferir os traços psicológicos, sociais e culturais de uma personagem em ação.

Tipos de **cómico**

❖ Traduz **a conciliação de ideias ou de situações aparentemente irreconciliáveis**. Essa conciliação é produzida através de um raciocínio engenhoso com a intenção de produzir o riso.

❖ A matéria cómica presta-se a uma **dupla interpretação** e, por essa razão, produz no espírito humano uma dupla impressão: de **lógica** e, simultaneamente, de **absurdo**. O riso é o resultado da nossa aceitação de duas ideias ou situações aparentemente irreconciliáveis.

❖ O cómico visa normalmente **a solução de uma tensão através do riso**.

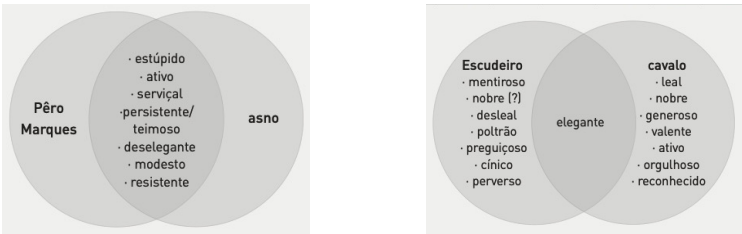
In *Dicionário de termos literários*, Carlos Ceia

Principais características do teatro vicentino

- ❖ reduzida complexidade dramática.
 - ❖ simplicidade de recursos cénicos.
 - ❖ personagens-tipo, representativas de uma classe social ou profissional.
 - ❖ recurso a diferentes registos de língua, de acordo com os tipos e as classes sociais.
 - ❖ incumprimento da lei clássica das três unidades (tempo, espaço e ação).
 - ❖ sátira como meio de moralizar os costumes.
 - ❖ intencionalidade crítica e propósitos moralizadores.
 - ❖ teatro de transição entre a época medieval e a época renascentista.
-

Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente

O mote: “mais vale asno que me leve que cavalo que me derrube”



Depois de ter sido “derrubada” pelo “cavalo”, Brás da Mata, Inês escolhe a personagem que representa o “asno”, o Lavrador Pêro Marques, pois, tendo aprendido por experiência própria – “*Sobre quantos mestres são / experiência dá lição*”.

Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente

- ❖ A Mãe, Lianor e os Judeus não têm praticamente nenhuma influência no desenrolar da ação. Inês não aceita conselhos de ninguém. A ação passa-se entre dois polos opostos: **ilusão e desilusão**.
- ❖ O cavalo é que seria ótimo, se não derrubasse. Foi esse cavalo seguro e leal que Inês sinceramente idealizou em sonhos de donzela. Mas teve de optar pelo asno serviçal a quem nunca poderia amar.
- ❖ A felicidade que não podia encontrar no amor procurou-a na vingança profunda, como o seu desencanto.

Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente

As figuras femininas: Inês Pereira, a Mãe de Inês e Lianor Vaz.

- ❖ As três figuras relacionam-se dentro da oposição passado/presente.
 - ❖ A mãe e Lianor representam o passado, pois são portadoras do ideal que até ao momento era dominante em relação ao comportamento da mulher (dentro e fora de casa), os seus relacionamentos e funcionamento da sociedade.
 - ❖ Inês representa o presente, a mudança e a vontade de romper com as convenções, através do sonho de liberdade, semelhante ao discurso expansionista vigente na época em que a peça foi representada.
-

Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente

A representação do quotidiano

- ❖ A farsa, para além de refletir uma clara intenção satírica, explora situações da vida quotidiana da época. Retrata a decadência dos modelos de comportamento impostos e a dissolução dos costumes dos que:
 - Pretendem ascender socialmente;
 - Valorizam excessivamente o dinheiro;
 - Desrespeitam as regras religiosas;
 - Concebem o casamento como um negócio;
-

Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente

Duplicidade/ Dissimulação

- ❖ a maioria das personagens aparenta ser o que não é; presente em diferentes grupos sociais (clérigo, ermitão, escudeiro, alcoviteira,...);
-

12.



ANO LETIVO 2021/2022

PORTUGUÊS 10.º ANO

Rimas, de Camões

I

Transforma-se o amador na cousa amada,
Por virtude do muito imaginar;
Não tenho logo mais que desejar,
Pois em mim tenho a parte desejada.

Se nela está minha alma transformada,
Que mais deseja o corpo de alcançar?
Em si somente pode descansar,
Pois consigo tal alma está liada.

Mas esta linda e pura semideia,
Que, como o acidente em seu sujeito,
Assim co'a alma minha se conforma,

Está no pensamento como ideia;
[E] o vivo e puro amor de que sou feito,
Como matéria simples busca a forma.

Luís de Camões, in *Rimas*



Lovers and Lautrec, Joseph
Lorusso

II

«Transforma-se o amador na coisa amada», com seu
feroz sorriso, os dentes,
as mãos que relampejam no escuro. Traz ruído
e silêncio. Traz o barulho das ondas frias
e das ardentes pedras que tem dentro de si.
E cobre esse ruído rudimentar com o assombrado
silêncio da sua última vida.
O amador transforma-se de instante para instante,
e sente-se o espírito imortal do amor
criando a carne em extremas atmosferas, acima
de todas as coisas mortas.

Transforma-se o amador. Corre pelas formas dentro.
E a coisa amada é uma baía estanque.
É o espaço de um castiçal,
a coluna vertebral e o espírito
das mulheres sentadas.
Transforma-se em noite extintora.
Porque o amador é tudo, e a coisa amada
é uma cortina

onde o vento do amador bate no alto da janela
aberta. O amador entra
por todas as janelas abertas. Ele bate, bate, bate.
O amador é um martelo que esmaga.
Que transforma a coisa amada.

Ele entra pelos ouvidos, e depois a mulher
que escuta
fica com aquele grito para sempre na cabeça
a arder como o primeiro dia do verão. Ela ouve
e vai-se transformando, enquanto dorme, naquele grito
do amador.
Depois acorda, e vai, e dá-se ao amador,
dá-lhe o grito dele.
E o amador e a coisa amada são um único grito
anterior de amor.

E gritam e batem. Ele bate-lhe com o seu espírito
de amador. E ela é batida, e bate-lhe
com o seu espírito de amada.
Então o mundo transforma-se neste ruído áspero
do amor. Enquanto em cima
o silêncio do amador e da amada alimentam
o imprevisto silêncio do mundo e do amor.

Herberto Helder, *Poesia toda*, Assírio & Alvim, 1996

«Transforma-se o amador na coisa amada», com seu feroz sorriso, os dentes, as mãos que relampejam no escuro. Traz ruído e silêncio. Traz o barulho das ondas frias e das ardentes pedras que tem dentro de si. E cobre esse ruído rudimentar com o assombrado silêncio da sua última vida.
O amador transforma-se de instante para instante, e sente-se o espírito imortal do amor criando a carne em extremas atmosferas, acima de todas as coisas mortas.

Transforma-se o amador. Corre pelas formas dentro. E a coisa amada é uma baía estanque. É o espaço de um castiçal, a coluna vertebral e o espírito das mulheres sentadas. Transforma-se em noite extintora. Porque o amador é tudo, e a coisa amada é uma cortina onde o vento do amador bate no alto da janela aberta. **O amador entra por todas as janelas abertas. Ele bate, bate, bate. O amador é um martelo que esmaga. Que transforma a coisa amada.**

Ele entra pelos ouvidos, e depois a mulher que escuta fica com aquele grito para sempre na cabeça a arder como o primeiro dia do verão. Ela ouve e vai-se transformando, enquanto dorme, naquele grito do amador. Depois acorda, e vai, e dá-se ao amador, dá-lhe o grito dele.
E o amador e a coisa amada são um único grito anterior de amor.

E gritam e batem. Ele bate-lhe com o seu espírito de amador. E ela é batida, e bate-lhe com o seu espírito de amada. Então o mundo transforma-se neste ruído áspero do amor. Enquanto em cima o silêncio do amador e da amada alimentam o imprevisto silêncio do mundo e do amor.

herberto helder
 poesia toda
 a colher na boca
 assírio & alvim
 1996