NOVAFCSH
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

A Experiência da Leitura no Ensino Secundário

Didier Paulo Ferreira

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Junho, 2024

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora auxiliar, do Departamento de Linguística, Helena Topa Valentim, e da Professora Associada com Agregação, do departamento de Estudos Portugueses, Teresa Araújo, ambas da FCSH – Universidade Nova de Lisboa. A orientação pedagógica ficou a cargo da professora Maria do Carmo Soares, docente na Escola Secundária Pedro Nunes.

Para o Gabriel da Silva Ferreira:

— nunca desistas de estudar, filho.

AGRADECIMENTOS

É mais do que justo: às muitas professoras que que me ensinaram e fizeram — também elas — a minha história, quem sou e quem ainda posso vir a ser: a todas deixo um enorme agradecimento, porque sem vós, garanto, eu não encontraria a bagagem para embarcar nesta viagem infinita pelo estudo com a confiança necessária para o sucesso.

À Vânia de Oliveira Costa só posso escrever palavras carinhosas e agradecidas: viver contigo e poder sentir a paixão e as amarguras da profissão docente fizeram de mim, hoje, um professor — também eu apaixonado, porém, sem jeito para amarguras. Devo-te, Vânia Costa, o incentivo e a profissão. E um filho maravilhoso.

Quero ainda agradecer às meus/minhas convidados/as, Cátia Jorge (autora da página de Instagram Bookólica Anónima), Sandra Seixas (atriz e contadora de histórias) e toda a equipa do Poesia P'ra Todos, por me terem ajudado com entusiasmo na promoção da literatura e, em particular, da leitura junto dos alunos da Escola Secundária de Pedro Nunes. À Carolina Correia, parceira de estágio e motivadora na hora certa, obrigado. Às minhas colegas de curso, com quem partilhei sobretudo a ambição de transformar o ensino (ainda que na medida das nossas possibilidades).

Devo um especial agradecimento a todas as professoras deste mestrado, em particular, à professora Matilde Gonçalves, por ter ousado tirar-me o tapete e, com ele, a desmotivação — dar-me negativa aborreceu-me, mas despertou em mim a paixão pelo estudo e a autoexigência para estar numa casa como a NOVA/FCSH.

E, em particular, quero deixar registado um enorme agradecimento à Professora Helena Valentim — pelo cuidado, o apoio e toda a atenção para comigo —; outro à Professora Teresa Araújo — que, uma vez mais, me preencheu de um saber literário incomensurável —; e, não menos importante em todo este percurso, à Professora Maria do Carmo Soares — a orientadora certa para mim.

À todas, OBRIGADO.

A EXPERIÊNCIA DA LEITURA NO ENSINO SECUNDÁRIO

DIDIER FERREIRA

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: literatura, ler por prazer, leitura, escola, alunos, sala de aula, educação literária, didática, projeto de leitura, clube de leitura, leitura performativa.

Resultado da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Pedro Nunes, o presente relatório reflete sobre o ensino da literatura na atualidade, exaltando a importância do papel do professor na aquisição de hábitos de leitura, por prazer, dos seus alunos, evitando metodologias reprodutivas, partilhando o seu amor da literatura. Este documento aborda, ainda, a relação pais-professores — uma relação de bloqueios —, partindo de observação direta e particular para uma conclusão abrangente a todo o ensino. Depois, apresenta o percurso e os resultados da Prática de Ensino Supervisionada, na ótica da análise da implementação de estratégias de promoção da fruição da leitura na sala de aula, a partir de leituras orientadas, da partilha de experiências individuais de leituras em grupo — no âmbito de um clube de leitura —, da leitura performativa — uma leitura com gestos e incorporação do aluno no cerne do texto, construindo-se em sentido com ele. Por fim, mostra-se como uma atividade toda ela centrada na celebração da literatura contribui para mobilizar e unir toda a comunidade escolar. Em suma, eis aqui um relatório que ambiciona apresentar soluções para o combate aos baixos índices de leitura dos portugueses.

ABSTRACT

KEY WORDS: literature, reading for pleasure, reading, school, students, classroom, literary education, didactics, reading project, reading club, performative reading.

Result of the Supervised Teaching Practice at Escola Secundária Pedro Nunes, this report reflects on the teaching of literature today, exalting the importance of the teacher's role in acquiring reading habits, for pleasure, of their students, avoiding reproductive methodologies and sharing his love for literature. This document also addresses the parent-teacher relationship — a relationship of obstacles —, starting from direct and private observation to a comprehensive conclusion covering all teaching. Afterwards, it presents the path and results of the Supervised Teaching Practice, from the perspective of analyzing the implementation of strategies to promote the enjoyment of reading in the classroom, based on guided readings, the sharing of individual experiences of group readings — in within the scope of a reading club —, of performative reading — a reading with gestures and incorporation of the student into the heart of the text, building meaning with it. Finally, it is shown how an activity entirely centered on the celebration of literature contributes to mobilizing and uniting the entire school community. In short, here is a report that aims to present solutions to combat low reading rates among the Portuguese.

Índice

Introdução 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO 3

1. O perfil dos alunos e a adoção de metodologias não reprodutivas 3

2. Um profissional de educação 5

3. Ação de ensinar 7

4. Ensinar literatura 8

4.1. O amor da literatura 8

4.2. Da inseparabilidade entre língua e literatura 9

ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL 12

1. A instituição cooperante 12

2. Pais-professores: uma relação de bloqueios 13

3. Os alunos, globalmente considerados 15

4. Observação de aulas 16

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA 19

1. Planos de aulas, estratégias e avaliações 19

2. A experiência da Leitura — aplicação prática do Plano de PES 24

2.1. Leitura orientada 24

2.1.1. Ricardo Reis 24

2.1.2. Maria Judite de Carvalho, “George” 27

2.2. Clube de leitura 35

2.3. Leitura performativa 37

ATIVIDADE COM IMPACTO NA COMUNIDADE ESCOLAR 41

Considerações finais 42

Referências bibliográficas 45

Anexos 47

Introdução

"Durante mais de um século", dizem Bernardes e Mateus (2013), "a literatura ensinou-se «porque sim». E este «sim» desdobrava-se naturalmente em dois planos: o conhecimento da língua e a sua familiarização com os valores inscritos nas chamadas *obras maiores*" (p. 24). A Prática de Ensino Supervisionada cujo relatório apresentamos tem na sua génese o ímpeto da leitura enquanto experiência de reflexão e de fruição; uma forma de ler "que favoreça o pensamento, que proporcione a mudança de ideias e estimule a curiosidade e a capacidade argumentativa dos alunos" (Meirim, 2021: 16). Ambicionámos, com o Plano de PES que elaborámos e agora redigimos em forma de relatório após a prática de ensino supervisionada, escapar ao ensino de "espírito nacional", que impõe obras a ler "segundo orientações prévias que devem guiar os alunos na descoberta daquilo que é nacional" (*ibid.*: 14); ao ensino do "valor histórico-cultural e [d]o valor patrimonial" (*ibid.*, citando Buescu et al., 2014:5); ao ensino da literatura em função "da memória de uma comunidade", como se essa memória coletiva fosse "um inestimável património que deve ser conhecido e estudado" (*idem*: 8), em detrimento do prazer que a leitura em si mesma pode — e deve — proporcionar enquanto experiência individual; enfim, procurámos evitar o "paroquialismo literário", nos termos em que Joana Meirim o define em *Educação Literária Programada?*. Visámos o ensino da literatura como "oportunidade de criar um espaço em que se analisam e discutem textos sem urgência, sem a pressão do tempo, estimulando o sentido crítico e a autonomia de pensamento dos alunos" (Meirim, 2021, 14), cientes de que , do contrário, estaríamos a "restringir a liberdade dos alunos" (*ibid.)*.

Imbuídos de espírito inovador — e não patriótico —, olhámos para os índices de leitura dos portugueses[1] e decidimos agir, pensando num modo de ensinar literatura estimulante para os nossos alunos, hoje, futuros leitores, amanhã. Assumimos, portanto, a responsabilidade de ensinar literatura nas aulas de Português, valendo-nos tanto da competência científica adquirida ao longo da componente curricular do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário como de orientação científica, por um lado, e da competência pedagógica da professora cooperante que acompanhou a aplicação prática do Plano de PES, por outro, para reforçar a importância da leitura orienta em sala de aula por um professor que ama, deveras, a literatura; para libertar os alunos das restrições do Programa e Metas Curriculares e dar-lhes voz — a possibilidade de

[1] Uma preocupação aguçada pelo debate da RTP no programa É Ou Não É — O Grande Debate, episódio 13, de 3 de maio de 2022 [https://www.rtp.pt/play/p9816/e614872/e-ou-nao-e-o-grande-debate], sobre os índices de leitura dos portugueses.

escolherem os textos que desejam ler e discutir em sala de aula, e "sem estarem previamente condicionados a encontrar no texto os «tópicos» exigidos ou as figuras de estilo previstas pelo programa" (Meirim, 2021: 16); assumimos, portanto, "tão somente acompanhar a progressão dos alunos na análise do texto literário, e acima de tudo criar nos alunos a vontade simples e genuína de ler e de ter contacto direto com os textos" (*ibid.*).

Apresentamos o resultado final da prática de ensino supervisionada em quatro partes. Na primeira, fazemos um enquadramento teórico-metodológico, que mais não é do que uma breve recensão crítica à ação de ensinar (literatura), com um olhar crítico sobre a prática generalizada nas escolas e, ao mesmo tempo, desafiador, exigindo da classe docente a chamada a si do desempenho da função na qualidade de profissionais de educação e não mais confundidos os professores com meros funcionários e/ou técnicos de educação, sem margem para decidir o que ensinar e como ensinar. Na segunda parte deste relatório, apresentamos o enquadramento institucional do espaço educativo onde se desenrolou o estágio, partindo da recolha de dados objetivos e observações feitas para refletir sobre elas de um modo pessoal, porque, afinal de contas, uma prática de ensino supervisionada é uma ação individual e que carece de reflexão, tanto na ótica do observador atento como de todo o processo inerente à lecionação (identificação do perfil da turmas, preparação de aulas e de materiais didáticos, a prática de ensino). Na terceira, expomos a prática de ensino supervisionada, dando conta da experiência de ensino, desde a planificação de aulas, estratégias desenvolvidas com vista ao sucesso do Plano de PES, incluindo considerações sobre o modelo de avaliação mais eficaz; explicamos, ainda, todo o processo que envolveu a leitura orientada, o clube de leitura e a leitura performativa — três formas de ensinar literatura numa aula de Português. Por fim, retratamos a comemoração do Dia mundial da Poesia, uma atividade com impacto em toda a comunidade escolar.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

1. O perfil dos alunos e a adoção de metodologias não reprodutivas

"O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e para a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular" (DGE-MEC, 2018: 8) — e assim o Ministério da Educação reconhece a necessidade de rever o modelo de ensino até aqui vigorante: porque "a diversidade do mundo" (DGE-MEC, 2018: 5) veio exigir, mais do que nunca, abertura a novas formas — com novas conceções e metodologias específicas — de transmitir conhecimento, desde logo, valorizando o saber do docente e, consequentemente, a sua capacidade de tomar decisões — as melhores decisões — em benefício do grupo de estudantes que acompanhará ao longo de, pelo menos, um ano letivo. Sem a liberdade para contribuir ativamente no desenho curricular da disciplina que leciona, damos conta de uma tendencial dependência do professor em relação a lugares seguros (os manuais, por exemplo, dotados de *todas* as respostas). E, se se lhes impõe um modelo de reprodução, o expectável é que tais profissionais desistam paulatinamente da persecução de uma prática pedagógica assente na *diversidade do mundo* e, por conseguinte, limitem (ainda que involuntariamente) "a criatividade e o sentido crítico" (*ibid.*) dos seus alunos. Por isso o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* marca imediatamente uma posição positiva perante a necessidade do sistema educativo abordar o problema que então expusemos, permitindo, por sua vez, alguma flexibilidade no desenvolvimento curricular que, bem aproveitada, beneficia professores e alunos.

Os editores, parceiros privilegiados da DGE, produzem os manuais tendo em conta, por um lado, diretrizes específicas deste serviço central da administração direta do Estado, em conformidade com "o conjunto de orientações curriculares, sujeitas a aprovação nos termos da lei, específicas para uma dada disciplina ou área curricular disciplinar"[2], isto com vista a assegurar que cada aluno possa obter "um conjunto de aprendizagens e de competências definidas no currículo nacional do ensino básico ou no currículo nacional do ensino secundário"[3]; e contribuem ativamente como mecanismos de controlo do Ministério da Educação sobre o respeito e a aplicação dos programas, das

---

[2] Lei n.° 47/2007 de 28 de agosto, art. 3.°, alínea *a)*.

[3] *Ibidem*.

metas e das demais orientações curriculares enunciadas. Contudo, a consequência desta longa parceria resultou no *costume* que vigora com vitalidade na atuação do professor na sala de aula. Um costume[4], dissemo-lo propositadamente, porque não há disposição legal que obrigue a utilizar, na prática letiva, o manual de forma obrigatória e consistente. Até porque, diz a DGE, o manual escolar é um "recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem"[5], cuja finalidade é, primeiramente, apoiar o "trabalho autónomo do aluno, […] apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens"[6]; e só posteriormente o manual escolar serve o propósito do docente, nomeadamente enquanto material de apoio ao seu trabalho.

Vejamos o que diz a Lei:

> Os docentes podem elaborar materiais didáctico-pedagógicos próprios, em ordem ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos e de acordo com os objectivos pedagógicos definidos nos programas, desde que tal não implique despesas suplementares para os alunos.[7]

Há margem para o docente inovar, integrar e, assim, corresponder da melhor forma ao perfil de alunos que tenha pela frente. É o Ministério da Educação quem o diz, e esta prerrogativa deve ser usada em favor do ensino de literatura nas aulas de Português. Quer dizer, com esta liberdade prevista na Lei, espera-se que o professor de literatura apresente aos seus estudantes uma didática inclusiva de outros elementos textuais, em acréscimo àquelas que estão há muito cristalizadas nos diversos manuais em vigor e, naturalmente, uma boa parte delas, desajustadas ao gosto e ao perfil do estudante nascido na era da internet.

O professor deve, portanto, libertar-se das amarras de uma prática reiterada com a convicção de obrigatoriedade, face aos manuais escolares, e pensar e planificar as suas aulas de Português com mais literatura, robustecendo assim o *corpus* de textos com o propósito de adequar o ensino de literatura ao contexto escolar em que as aulas decorram. Neste sentido, o uso do manual não é por nós

---

[4] Referimo-nos a costume enquanto prática reiterada com a convicção da sua obrigatoriedade.

[5] *Ibid.*, alínea *b)*.

[6] *Ibid*.

[7] Lei n.° 47/2006 de 28 de Agosto, art.° 5.°, n.° 3.

entendido com um carácter de exclusividade, tão pouco de obrigatoriedade (salvaguardando, por sua vez, a condição económica dos estudantes-alvo).

2. Um profissional de educação

Ensinar é?… Eis a questão à qual Maria do Céu Roldão visa responder num ensaio intitulado *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional* (2007) e, no qual, toma objeto de estudo o trabalho, na ótica da sua execução, de quem ensina. "O que é um professor?", questiona Roldão, e responde com uma reflexão sobre a natureza da profissão docente e, consequentemente, o modo como ela não evoluiu substancialmente ao ponto dos professores, por si só, promoverem uma transformação na Escola enquanto instituição com função social. E nós, nesta fase de dissertação sobre o papel do professor no processo de ensino, questionaremos, na senda da autora cujo texto nos serve de base, a inadequação do ato de ensinar na contemporaneidade (como que antecipando escolhos que adiante desenvolveremos no âmbito da prática de ensino)[8]. Olhemos atentamente o conceito de professor no desempenho da atividade de ensino, e como a sua dupla caracterização — que ou quem professa um saber adquirido a alguém *versus* que ou quem faz aprender alguma coisa a alguém — pode ou não implicar uma maior legitimação no reconhecimento de uma profissionalidade que, por sua vez, liberte o professor do medo de ensinar como um profissional de educação e não um técnico ao serviço de ministério.

O docente ensina, é certo. Porém, que perfis de docentes temos na atualidade e quais as especificidades da sua ação? Ora, não tenho como acaso o facto de Maria do Céu Roldão começar precisamente por aqui, isto é, pela necessidade de expôr "o que se entende por *ensinar*" (Roldão, 2008: 171) na sua análise do conhecimento profissional enquanto o "«elo mais fraco» da profissão docente (Roldão, 2005ª), aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, desânimo, o escasso reconhecimento" (Roldão, 2008: 175), uma vez que a ação docente varia mediante duas atuações antagónicas. Por um lado, o professor que, dotado de conhecimento, se empenha na transmissão do seu saber, enquadrado num conceito de ensino transmissivo que o legitima. Por outro lado, a prática de ensino assente na convicção de que o professor deve antes trabalhar para "«fazer outros se apropriarem de um saber»" (*ibid.*: 172). Face a esta dicotomia, a autora de *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional* assume uma postura de imparcialidade. O seu foco não é este — percebe-se que a abordagem a este tópico lhe sugere dúvidas, pois,

[8] E antes mesmo de abordarmos a reflexão sobre o ensino de literatura.

como a própria refere, citando-se a si mesma: "No que respeita à representação do conceito de *ensinar*, a sua leitura é ainda hoje atravessada por uma tensão profunda (Roldão, 2005 c)" (*ibid.*). Contudo, escreve o suficiente para desenvolvermos uma crítica à educação transmissiva.

Em *Do conhecimento profissional dos professores epistemologicamente diferenciado: um estudo sobre o modelo didáctico pessoal*, Bonito e Rebelo explicitam os principais traços que caracterizam o ensino transmissivo, baseando-se em M. P. Jimènez (2000). Impulsionado por docentes que professam um saber, o ensino transmissivo assenta no pressuposto de que "o aluno é uma página em branco" e tem capacidade para absorver conhecimentos que se lhe transmitem elaborados. Assim, o aluno entende, por um lado, a ciência como "um corpo fechado" identificado com a assimilação de conteúdos, por via da exposição, e, por outro lado, o professor como "transmissor e fonte de autoridade". Neste modelo de ensino, a memorização tem um papel fulcral, desde logo porque o método de ação tem por base a "disciplina", a interiorização de uma "lista de conceitos" e, ainda, apenas "experimentos ilustrativos" (Bonito e Rebelo, 2001). Porém, como Maria do Céu Roldão faz menção no seu texto, o acesso alargado à informação e o entendimento do conhecimento enquanto capital global motivaram uma alteração do paradigma psicossocial que, por consequência, tornaram o ensino transmissivo socialmente inútil, ou pelo menos inadequado. Longe vão os tempos em que o saber fora restrito e, nesse contexto, o seu domínio por poucos determinava a valorização do profissional docente, dada a sua relevância social.

Por muito que o ensino se venha legitimando por meio da "*institucionalização da escola* como organização pública, e do *currículo* que a legitima no plano social", assim como pela "*afirmação de um conhecimento profissional específico*" (*ibid.*), havendo uma teimosia na continuidade do modelo tradicional de ensino, urge discutir por que razão os professores se mostram ainda relutantes na transição do ensino transmissivo para outros modelos, mais atuais e adequados ao perfil do aluno no século XXI, nomeadamente o ensino ativo. Não é fácil encontrar docentes já devidamente familiarizados com novos modelos de ensino, dizem Bonito e Rebelo, acrescentando ainda que "há uma clara evidência que dificulta essa tarefa" pelo facto dos professores variarem muito pontualmente, "consoante as circunstâncias específicas do momento". É verdade que a transição existe, e vem paulatinamente aumentando a cisão entre o professor transmissor — o que professa — e o professor condutor — inserido numa lógica pedagógica alargada.

O lugar do conhecimento é, deveras, essencial no escrutínio da função docente. Todavia, cremos que da centralidade do conhecimento profissional carecemos ainda de um grupo profissional aberto e adequado às novas exigências impostas pela contemporaneidade, nomeadamente a capaci-

dade do professor *saber* investigar, refletir e construir um currículo favorável ao conjunto de estudantes com o qual irá trabalhar.

3. Ação de ensinar

Não é fácil determinar a ação de ensinar. Desde logo porque "as dificuldades na clarificação da especificidade do conhecimento profissional docente resultam de vários factores. Entre esses factores conta-se a própria complexidade da função" (Roldão, 2008: 175); e, também, porque as várias correntes teóricas "empurram a função de ensinar ora para a indefinição ora para a tecnicização", subvertendo, desse modo, a possibilidade de se concetualizar numa definição clara as múltiplas noções de educação. Porém, a professora da Universidade do Minho aponta aquela que entende ser uma das principais confusões geradas em torno da ação de educar:

> A actividade de ensinar — como sucedeu com outras actividades profissionais — praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável «praticidade» que, a não ser questionada/teorizado, jamais transformaria a actividade em acção profissional e mantê-la prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. (*Ibid.*: 176)

Portanto, a persistente indefinição na ação de ensinar prende-se com o facto de o ensino ter os seus fundamentos enraizados na ação prática. Isto, por sua vez, transforma "a forma de agir dos profissionais em causa" (*ibid.*), pelo simples facto de não existir um questionamento capaz de produzir conhecimento consistente, algo somente possível por meio da teorização da ação.

Ora, o desafio na relação entre "*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidade, condições e recursos*" e "*como ensinar aqui e agora*" (*ibid.*) consiste na consolidação de uma prática de ensino aliada à teorização de si mesma, porém, *à posteriori*. Ou seja, para a autora de *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*, não basta saber fazer *apenas* — entenda-se, o conhecimento prático —, é preciso, acima disso, "*saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz*" (*ibid.*: 177) — um saber teórico (sobre a prática). A partir deste ponto de reflexão sobre o texto de Maria do Céu Roldão, podemos começar a definir o nosso posicionamento face às condições para se ensinar literatura — o problema que subjaze esta dissertação.

4. Ensinar literatura

4.1. O amor da literatura

Em *Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la?*, Luísa Álvares Pereira aborda o tema "da leitura da literatura na escola" para questionar o modelo até aqui tantas vezes replicado por docentes mais e menos experimentados na prática de ensino que, erradamente, planificam as suas aulas de literatura antagonizando as preocupações com a transmissão de conhecimentos das preocupações com a relação afetiva dos alunos com os textos. E, deste modo, acabam por fomentar uma cisão não só desnecessária como, inclusivamente, nefasta para a literatura.

O ensino, advoga Pereira, deve valorizar tanto mais o amor da literatura do que a mera transmissão de conhecimentos, e evitar que os textos sirvam mais o propósito da exercitação metalinguística e rotineiras — estas promotora de leituras simplificadas que "apelam aos habituais mecanismos de defesa: rotinização das respostas; integração dos lugares-comuns escolares; mecanização de alguns estereótipos; familiarização com os resumos e não com as obras; reconhecimento "valores literários" escolarizados (figuras de estilo; características das personagens; características de períodos literários…)" (Pereira, 2005: 135) — do que a abordagens centradas na motivação dos alunos para o prazer da leitura.

O que se ensina é o amor da literatura, mais do que a literatura em si mesma. Sem amor, o que é a literatura?, questiona o texto de Pereira, valendo-se das palavras de Jorge de Sena, que diz:

> Há que amar a literatura. (…) Amando-a, porém, é impossível não querer conhecê-la em toda a parte e em todos os tempos, em extensão e em profundidade; é impossível não querer estudá-la, para transmitir e comunicar aos outros a fascinação que ela exerce sobre nós; é impossível não querer vivê-la, gratuitamente e como agente, que ela é (*ibid.*: 134).

Para Koch e Elias, a didática da literatura tem como propósito dar ferramentas ao leitor e, concomitantemente, despertar-lhe "a relação afetiva com o texto literário em geral" (2008: 12). Tais ferramentas e tal relação afetiva exigem uma orientação e um acompanhamento por parte da escola, nomeadamente do professor, uma vez que a leitura mobiliza um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (o texto), pelo que é esperado do professor de Português, em particular, a capacidade de transmitir aos discentes o amor pela literatura de que ele mesmo goza aliado a um saber teórico, especializado.

Da necessidade de se ensinar literatura na escola resulta a urgência do professor de literatura nutrir um amor enorme pelos textos e assumir-se como figura inspiradora na sala de aula. O seu primeiro objetivo deve ser atrair os alunos para a leitura e, consequentemente, familiarizá-los com o texto literário, instigá-los a ler mais e ler melhor, enfim, proporcionar-lhes *a experiência* da leitura, tal como Pereira descreve:

> Até que os alunos-adolescentes percepcionem a leitura de cada texto literário como a *possibilidade de uma experiência imaginária, uma oportunidade de descobrir, de observar, de julgar situações, comportamentos e reações mentais e ainda como uma ocasião de ver os textos como exemplos de utilização artística dos meios da comunicação verbal normal* vai a grande distância que separa o trabalho alienado com os textos de uma relação identitária com a literatura. (2005: 136)

4.2. Da inseparabilidade entre língua e literatura

Em *La Actividad Metalinguistica En La Aprendizaje De La Gramática*, Anna Camps (2019) explica a gramática como sendo um instrumento de formalização da língua falada cujo propósito assenta na combinação de elementos com vista à criação de significados, através da interação entre falantes, que representam a língua propriamente dita, isto é, o funcionamento da língua enquanto sistema que se explica por princípios gerais que se fundamentam, tendo em conta a realidade (social) em que se expressa. Mas, adianta Camps, a gramática é, também, normativa, muito embora os falantes nativos a tenham interiorizada desde a infância. Porém, a aprendizagem através da imersão na língua, pela captação intuitiva e por reprodução, não é suficiente para dispensar a atividade metalinguística, entenda-se, a observação, a reflexão e a análise da língua (oral e/ou escrita), pois, para além da capacidade de falar, é necessário produzir conhecimento sobre ela. A atividade metalinguística destaca-se, assim, positivamente como a capacidade de refletir e gerar conhecimento sobre o uso intuitivo da língua. Para tal, urge ensinar e aprender a gramática pensando-a.

Perante a necessidade de se ensinar a gramática como matéria de estudo cujo saber deve ser interiorizado mediante a prática de reflexão, mas que não assenta num conhecimento prévio, a autora expõe o seguinte problema: como ensinar a gramática escolar explícita? E, Camps responde: com a formação espontânea de conceitos por força de observações quotidianas; conceitos que ditam um grau elevado de abstração da língua por meio da sistematização. Todavia, tanto os conceitos gerados por via da espontaneidade, em contexto de uso, como por via da conceptualização científica — a experiência humana generalizada —, apresentam alguns constrangimentos: desde logo a exigência

de um ensino intencional aliado a uma aprendizagem teórica que esbarra, por exemplo, no uso espontâneo da língua pelos seus falantes, e, a dificuldade da passagem de um nível básico e/ou intuitivo para outro mais exigente que requer um conhecimento significativo dos conceitos gramaticais elaborados cientificamente.

Contudo, se a espontaneidade dos falantes é determinante para o ensino da gramática, certo é que somente a atividade metalinguística permite ensinar a usar, e a aprender a explicar, a gramática escolar explícita. E, diz Anna Camps, o propósito de se ensinar gramática reside precisamente na necessidade de complementar o conhecimento espontâneo da língua com estruturas complexas exigidas, sobretudo, pela prática escrita, porque ler e escrever pedem "una intensa actividade metalingüísta" que vai para lá da simples comunicação, uma vez que fazê-lo implica consciência e intenção. Neste sentido, a escola deve dotar os alunos do conhecimento das estruturas complexas da língua para além do seu uso corrente, tendo em conta a pretensão de que todos os indivíduos possam utilizá-la de forma informada, reflexiva e consciente, tal como sejam capazes de recolher informação e obter conhecimentos linguísticos em todo o tipo de suportes.

Aprender um sistema básico de organização de uma língua implica um processo de abstração. Ou seja, parte-se da observação da língua em uso para se definir conceitos que serão, posteriormente, sistematizados e generalizados, produzindo-se deste modo um conhecimento empírico da língua. Por sua vez, esta abstração conseguida reclama a orientação inicial do professor no processo de ensino e aprendizagem, visto que se pede aos alunos que pensem sobre conceitos que não vislumbram com facilidade. Porém, com o passar do tempo e com a consolidação do conhecimento linguístico através da prática reiterada e da interação social, os alunos vão adquirindo autonomia para falar entre si, discutir os diversos conceitos e soluções e apresentar propostas de resolução de problemas identificados. Este é, portanto, o propósito da atividade metalinguística: tomar como ponto de partida o uso e a sistematização para gerar coerência e, por conseguinte, vencer a aleatoriedade na aplicação do conhecimento sobre a língua. E, todavia, "Não se pode ensinar a língua sem o estudo da poesia, não se pode ensinar a poesia sem o estudo da língua." (Aguiar e Silva, 1998/1999: 208).

"Encarar o texto literário como modelo de uso ou de correcção gramatical é uma atitude que o empobrece", defende Fonseca (2000: 13), "pois deixa totalmente na sombra aquilo em que realmente reside, do ponto de vista da língua, a mais-valia da criação literária". Impera considerar, sempre, que, na inseparabilidade entre língua e literatura, estes dois conceitos comunicam intrinsecamente entre si, não numa relação vertical mas horizontal, isto é, "não se trata de ensinar língua *mais* literatura ou de ensinar língua e *depois* literatura, mas […] ter consciência de que [a língua]

faz parte da competência do falante e está nela fundamente enraizada desde as fases mais precoces da aprendizagem linguística a capacidade de explorar as amplas virtualidades cognitivas e lúdicocatárticas de uma relação autotélica com a língua. (Fonseca, 2000: 13).

Num artigo sobre o ensino da literatura no ensino secundário, Pereira (2005) denuncia as escolas e os docentes que persistem na valorização do texto literário em função do contexto da exercitação metalinguística, à qual acresce ainda a ação rotineira, — ambas promotoras de leituras simplificadas que "apelam aos habituais mecanismos de defesa: rotinização das respostas; integração dos lugares-comuns escolares; mecanização de alguns estereótipos; familiarização com os resumos e não com as obras; reconhecimento de "valores literários" escolarizados (figuras de estilo; características das personagens; características de períodos literários…)" (cf. p 135). Para esta autora, os usos da língua figuram como "veículo de comunicação e de afetividade" objetivamente "influenciados pelo *habitus* cultural dos seus agentes" (*ibid.*) e "implica sempre uma relação fundamental com o mundo, com os saberes, com a linguagem" (*ibid.*) e, por esta razão, o trabalho de leitura (entenda-se, de ensino da literatura na sala de aula) deve partir da utilidade da língua para reforçar competências comunicativas que permitem ao aluno ser "participante no processo de aprendizagem [e] se torne fatalmente sujeito" (*ibid.*).

Também Koch e Elias (2008) defendem inseparabilidade entre língua e literatura, por muito que entendam que "a leitura de um texto exige muito mais do que o simples conhecimento lingüístico compartilhado pelos interlocutores" (p. 7). Contudo, explicam as autoras, a experiência da leitura requer a mobilização de "uma série de estratégias tanto de ordem lingüística como de ordem cognitivodiscursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido". (p. 7) que tornam impossível ensinar literatura sem ensinar em simultâneo a língua.

ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

1. A instituição cooperante

A Escola Secundária Pedro Nunes, vulgarmente denominada Liceu Pedro Nunes, situa-se "na freguesia de Campo de Ourique da cidade de Lisboa, na Avenida Álvares Cabral. A poucos metros do Largo do Rato e, portanto, de uma importante interface de transportes públicos (Carris e Metro)", está numa "zona com grande acessibilidade" e recebe alunos residentes nas freguesias de "Campo de Ourique, Estrela e Misericórdia. Vivem na zona cidadãos de diferentes nacionalidades, sendo uma população bastante escolarizada, numa área da cidade de forte residencialidade. Do ponto de vista económico, os dados disponíveis mostram uma grande heterogeneidade de recursos, com o predomínio dos agregados familiares de nível médio."[9]

A Direção da ESPN tem um modelo de gestão formal e normativo, tendo a figura da Diretora como modelo de autoridade, assim publicamente assumido na Reunião Geral (12/9/2022) que abriu, oficialmente, o ano letivo. Nessa assembleia magna, a Diretora orientou o seu discurso no sentido da defesa da função docente, sem deixar de alertar para a dedicação de todos os profissionais da escola que lidera. Realçou, na sua intervenção, a palavra "amor" como expoente máximo no desempenho da ação de ensinar; isto, sem se olvidar dos funcionários, dos quais exigiu o mesmo grau de empenho e dedicação em prol da escola, em geral, e dos alunos, em particular. Todavia, o ponto central da sua mensagem foi a disciplina. A Diretora frisou por diversas vezes a importância da manutenção da disciplina no recinto daquela instituição cooperante, realçando a necessidade de conhecermos, defendermos e fazermos cumprir, no que a nós, professores e assistentes operacionais, dissesse respeito, o regulamento interno da escola. Posteriormente, os demais membros da Direção da ESPN, nas suas intervenções, dedicaram bastante tempo a questões comportamentais dos estudantes, sublinhando e reforçando simultaneamente a necessidade dos docentes agirem de acordo com os procedimentos da escola perante todas as situações de mau comportamento dentro e fora da sala de aula, não se permitindo serem permissivos ou benevolentes perante a ordem, ainda que com situações de aparente menor gravidade.

---

[9] Tanto esta como as informações que se seguem a propósito da ESPN foram retiradas do documento *Projeto Educativo 2021-2024 — Escola Secundária Pedro Nunes* publicado no *site* da escola (in https://espn.edu.pt/Documentos/Orientadores/PEE_2021-2024.pdf).

Finda a Reunião Geral, seguiram-se outras reuniões dos diversos departamentos da ESPN. Pude assistir à do Grupo 300 (Português e Latim) e, considerando os pontos essenciais da discussão de preparação do ano letivo, retive o seguinte contra-senso:

i) a Direção da ESPN privilegia a avaliação formativa, tendo, inclusivamente, indicado alguns docentes (entre os quais, a professora cooperante que me orientou) para uma formação nesse âmbito, no ano letivo anterior;
ii) nos presentes, havia a consciência da necessidade do Departamento do Grupo 300 adotar novos modelos de avaliação formativa que, não sendo contraditórios nem incompatíveis com a avaliação sumativa amplamente usada, pudessem "fazer qualquer coisa para que todos os alunos" aprendessem, promovendo, deste modo, a "equidade", através da realização de atividades que valorizassem "o aluno mais fraco, porém, sem desmotivar os bons alunos"[10];
iii) todavia, e após uma longa discussão sobre o que fazer e como, o conjunto de professores de Português reunido concluiu ser "a avaliação sumativa" o único meio "que nos permite, de facto, avaliar o aluno".

Ora, entre a pretensão da Direção e a operacionalização dos docentes, concluí — como vim a verificar adiante, no decorrer do ano letivo, de conversas na sala de professores — que a larga maioria dos docentes (do departamento de Português) enveredaria pela via da avaliação sumativa, diminuindo tanto quanto possível a integração de modelos de avaliação formativa. Porquê? Por causa da pressão dos pais, habituados à prática da avaliação exclusivamente sumativa.

2. Pais-professores: uma relação de bloqueios

Ao longo dessa Reunião de Departamento do Grupo 300, notei que a participação exageradamente interventiva dos pais em tudo o que dizia respeito à atuação dos professores e ao funcionamento da escola emergia a todo o instante no discurso dos colegas; que todas as propostas de inovação, alteração e adaptação eram cuidadosamente escrutinadas à luz da receptividade e aceitação dos encarregados de educação; enfim, que a crítica dos pais melindrava os professores. E, por isso,

[10] As citações apresentadas neste parágrafo resultam da anotação das palavras da professora Carmo Soares, a minha orientadora do estágio, ditas na Reunião de Departamento do Grupo 300 realizada no dia 12/9/2022.

o desfecho — *a avaliação sumativa é o único meio que nos permite, de facto, avaliar o aluno* — soou-me tão natural, tão evidente, sustentado mais pelo medo do que pela consciência da necessidade de se adequar os métodos de avaliação formativa, reduzindo o peso da sumativa, e de abarcar a orientação da própria Direção da escola. Percebi então que, na ESPN, a relação pais-professores mais não é do que um "«diálogo de surdos»"[11].

Não existe, desde logo, uma relação horizontal estabelecida entre pais e professores. O facto de os encarregados de educação dos alunos da instituição cooperante possuírem "as mesmas armas que as professoras", dominarem e manipularem "a mesma linguagem e a mesma informação"[12], vislumbrei, nessa segunda reunião do primeiro dia de estágio, as observações de Silva sobre a relação problemática dos professores com os pais "sem grandes problemas económicos" que "pagam actividades extra na escola aos filhos" e "predispõem-se a pagar a sua segurança", gozando de um "capital cultural" que, por sua vez, "influencia as interações com a escola"; pais que, paradoxalmente, "em melhores condições estão de responderem aos requisitos da escola" e, no entanto, são "precisamente aqueles que os professores mais temem", porque "se envolvem na educação escolar dos filhos" e criticam a atuação da escola e dos professores. Como testemunhei do lado dos professores, esta relação entre pais e professores é desajustada à sua própria finalidade: apoiar os alunos.

Se, na generalidade das escolas públicas portuguesas, são os pais da classe baixa que vivem assustados com as potenciais críticas dos professores aos seus educandos e, extensivamente, a eles (pais), enquanto educadores, o elitismo que subjaz à história da ESPN, o afamado Liceu Pedro Nunes, impõe aos professores desta escola um constante sobressalto face à presença assídua e interventiva dos pais da classe média, informados, com um saber igual ou até superior ao deles (docentes), permanentemente críticos da sua atuação. E, a meu ver, também na ESPN, a pressão deste género de encarregados de educação resulta na "resistência dos professores à participação parental nas escolas, com receio de uma intromissão na esfera das suas competências profissionais", (Silva, 1996) — infelizmente, uma relação de poder em que perdem os professores, perfilados de medo; agradecendo o medo que os salva da loucura.[13]

---

[11] Tomo como minha esta expressão, feliz, de Pedro Silva (1996).

[12] Cito, ainda, o artigo de Pedro Silva (1996) sobre a relação entre pais e professores.

[13] Paráfrase dos dois primeiros versos do poema "Perfilados de Medo", de Alexandre O'Neill.

3. Os alunos, globalmente considerados

Já o dissemos no primeiro e no segundo pontos deste capítulo: os alunos da ESPN vivem numa zona privilegiada da cidade e de forte residencialidade; têm pais bastante escolarizados, plenos de recursos económicos, atentos ao processo de ensino — dos professores — e de aprendizagem — dos alunos; e, por esta razão, dadas as circunstâncias sociodemográficas em que se inserem — pais e filhos —, aspiram ao sucesso escolar. Um sucesso bem presente no espírito e no discurso dos alunos do Liceu Pedro Nunes, tal como pude observar na primeira semana de aulas, de apresentações.

Falamos de estudantes com grandes ambições sociais e profissionais; que expõem com clareza a razão de terem escolhidos os respetivos cursos e as faculdades onde pretendem ingressar concluído o ensino secundário. Alunos que, pelo que ficou escrito, sabem muito bem para onde querem ir e vêm a escola, em geral, e a disciplina de Português, em particular, como um meio — necessário — para atingir o ensino superior, e não como um meio para adquirir competências linguísticas, históricas e estéticas; enfim, indivíduos extremamente focados nos resultados — nas notas dos testes, na média final. Por isso alheiam-se dos conteúdos passíveis de não saírem nos testes e prestam atenção quando lhes é dito que sim, que a matéria a lecionar será avaliada em contexto de prova sumativa. Esta postura dos alunos da ESPN força a professora a buscar a todo o custo estratégias de atração da sua atenção, ora por meio de chamadas ao quadro, para interpretações e definições conjuntas e sínteses de informações, ora vigiando-os constantemente, aferindo os cadernos e anotando nos seus registos quem copiou os escritos no quadro e quem não o fez.

Mesmo quando *desligados* da aula e da professora, os alunos das turmas que acompanhei nesta prática de ensino supervisionada não ponderam um putativo insucesso, nos testes como na avaliação final de período, conforme apurei, porque confiam na aprendizagem e/ou recuperação das matérias lecionadas em sala de aula fora dela, ou seja, têm a segurança das explicações particulares que os pais pagam[14]. para obterem resultados positivos nas provas e, também, nos trabalhos realizados fora do contexto de sala de aula.

Parece-me desajustado falar de indisciplina na ESPN.

A instituição cooperante dispõe os alunos na sala de aula em mesas individuais e segundo a ordem alfabética dos nomes, isolando-os para, desse modo, limitar interações perturbadoras do ritmo natural das aulas — que se querem silenciosas, com o mínimo de ruído. Todavia, esta planifica-

[14] Importa referir que, tanto nas turmas de 10.º ano como na do 12.º, aproximadamente 9 em cada 10 alunos dispunham de apoio particular ao nível de explicações de Português, em centros de estudos ou nas suas próprias residências.

ção não invalida que os estudantes desmotivados e os mais distraídos conversem. Como ao longo do período de estágio fui ocupando vários lugares em diferentes pontos da sala, constatei que as mesas individuais e a orientação dos lugares pela ordem alfabética não são suficientemente eficazes no controlo do comportamento dos alunos. Diria que dificulta mais, na possibilidade de se realizarem trabalhos em pares ou em grupos, e que, por sua vez, fomenta o individualismo e o espírito de competitividade dos alunos.

A ESPN acolhe cidadãos de diferentes nacionalidades sem, no entanto, dispor da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) no seu currículo. Esta realidade dita que os alunos estrangeiros que não dominam a língua portuguesa são integrados nas turmas de Português língua materna (PLM) sem qualquer tipo de apoio. Saliento este facto não como forma de crítica à instituição cooperante mas como caso particular que merece a nossa atenção, dada a dificuldade da professora garantir a estes estudantes uma abordagem diferenciada relativamente ao trabalho realizado com os alunos de LM, posto que a aprendizagem destes centra-se essencialmente "na reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre produções literárias e não literárias", ao passo que para os estudantes de LNM o ensino deve "centrar-se na compreensão e produção de unidades comunicativas" (Leiria, 2008: 4), pois não basta ao aprendente de LNM conhecer e/ou dominar conceitos gramaticais, linguísticos e textuais — é preciso que a língua lhe sirva de instrumento de comunicação, "para a recepção e produção de mensagens orais e escritas de âmbito pessoal, escolar e social" (*ibid.*: 6), tanto quanto "instrumento de integração no seio de uma sociedade plurilingue e pluricultural" (*ibid.*).

Atrevo-me a dizer que a presença dos alunos estrangeiros nas aulas de PLM da ESPN, aliada à heterogeneidade da população estudantil, pede um olhar mais amplo sobre a disciplina de Português nesta escola em particular, uma vez que a essência do ensino está no que o aluno aprende e, sem se conseguir garantir uma aprendizagem efetiva, o docente fica naturalmente diminuído na sua ação de ensinar perante as diferenças e o desnível na aprendizagem.

4. Observação de aulas

O horário da professora cooperante ditou que ela lecionasse cinco tempos letivos a cada uma das cinco turmas que lhe foram atribuídas: um décimo segundo ano (12º G) e três de décimos anos (10º C; 10º H; 10º J). Atendendo à minha condição de trabalhador-estudante, estipulamos, eu e a professora Carmo (como é tratada por todos), que a minha PES recairia integralmente sobre os cinco tempos letivos semanais do 12º G e sobre as turmas do 10º ano conforme estas tivessem aulas no

período da manhã, nomeadamente às terças, quintas e sextas-feiras. Deste modo, acompanhei (observando, primeiro, e lecionando, depois) todas as turmas da minha orientadora na ESPN, embora passando mais tempo com umas do que com outras.

O ano letivo arrancou, para os alunos da ESPN, no dia dezasseis de setembro de dois mil e vinte e dois. Nesse mesmo dia, lá estava eu, sentado ao fundo da sala de aula, sentindo a energia do espaço e das pessoas, atento às interações ainda modestas entre alunos e professora titular, alunos e seus pares, entre eles e a minha própria pessoa. Começámos com a turma de artes (10º). Vinte e seis alunos dispostos em carteiras individuais assistiram, atentos, a professora Carmo a apresentar-se; a projetar no quadro e a ler as "Normas a respeitar" na sala de aula — já aqui alertei para a normatividade da instituição cooperante —, os critérios de avaliação e a respetiva ponderação; explicar que o manual seria usado apenas quando solicitado previamente. Vi a minha orientadora circular pela sala, conferindo os cadernos com as informações copiadas do quadro. Ouvi-a chamar os alunos, um por um, (e o professor estagiário também) para se apresentarem. E repetiu o processo com as outras turmas. Deixo aqui registado o sumário (da turma de Ciências e Tecnologias: 10ºC), para melhor compreensão do que se fez nas várias aulas:

- Apresentação;
- Reflexão do "eu": partilha de dúvidas, medos, expectativas e sonhos dos alunos da turma;
- Regras da sala de aula;
- Conteúdos da disciplina;
- Critérios de avaliação.

Nos dias que se seguiram, pude acompanhar — e, certamente, aprender — uma forma de estar em sala de aula até então muito distante de mim. A professora Carmo insistia e persistia com os alunos para que fossem eles e não ela a interpretar os textos literários. Isto é, aula após aula, a sua visão do ensino afigurava-se-me como sendo adversa à educação transmissiva[15], adequada ao modelo de descoberta, tal como Bonito e Rebelo (2001) documentaram em *Do conhecimento profissional dos professores epistemologicamente diferenciado: um estudo sobre o modelo didáctico pessoal*. Ou seja, observei que nas aulas da minha orientadora:

> i) o aluno aprende o que descobre e o conhecimento é construído mediante atividades (interpretação de textos, resolução de fichas formativas; exposições e compreensões orais);
>
> ii) o aluno induz sobre a matéria e consolida o saber pelo método;

[15] Nos termos exatos em que a mencionámos no segundo ponto («Um profissional de educação») do capítulo denominado Enquadramento Teórico deste relatório.

iii) o docente coordena/orienta atividades, excusando expôr demasiadamente conteúdos;

iv) o docente atua de acordo com o currículo, com método, e através da repetição de processos, da exercitação, partindo preferencialmente de interesses do aluno; procura, também, valorizar o trabalho por projeto;

v) o professor é identificado como coordenador; incentiva a interação entre alunos e faz-se valer de material curricular, como o livro (que pode ser o manual ou não) e outros recursos variados.[16]

Em conformidade com o modelo de descoberta acima indicado, vi a minha orientadora solicitar a todo o instante a cooperação da turma, tendo-a como parte integrante da dinamização das aulas e, propondo-se, ela mesma, a fazer um *percurso* com os alunos, trabalhando morosa e exaustivamente sobre os textos literários (escritos e orais), sobre a gramática e sobre a produção escrita, com participações cada vez mais ativas, inclusive dos alunos que revelavam uma atitude desinteressada para com a disciplina.

Quero ainda salientar duas estratégias promovidas pela professora cooperante que tive o prazer de observar e, imediatamente, adotar como minhas tanto nas aulas que lecionei na ESPN como nos dias hoje, nesta fase da minha carreira docente, colocado como estou numa escola pública a lecionar a disciplina de Português. Falo da redação do sumário na parte final da aula — momento em que a professora chama um aluno ao quadro para sintetizar a lição, sozinho ou com o contributo dos colegas — e do relatório-síntese, solicitado como trabalho para casa — isto é, no final de cada aula, a professora pede a dois alunos que elaborem um documento (relatório) por escrito, individualmente; um relatório da aula que será, posteriormente, corrigido e partilhado com a turma através da plataforma adotada pela escola para esse fim (no caso do Liceu Pedro Nunes, o Teams). Apreender esta metodologia de trabalho com muito gosto, por me parecer ser uma boa estratégia passar para os alunos a responsabilidade, por um lado, de sumariarem o trabalho desenvolvido ao longo do tempo de aula e de, por outro lado, se manterem (quase) permanentemente concentrados, visto que a chamada para sistematizar a aula, em casa, e ver tornado público (aos demais colegas) o relatório-síntese pode recair sobre qualquer um deles.[17]

---

[16] Cf. Quadro 1 — Características dos três modelos de ensino-aprendizagem (baseado em M. P. Jiménez, 2000).

[17] Os nomes dos alunos selecionados para redigir, um, no quadro, o sumário e, outros dois, em casa, o relatório-síntese, são revelados apenas no fim.

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Planos de aulas, estratégias e avaliações

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) que serve de base ao presente relatório decorreu sob a orientação pedagógica da professora cooperante Maria Carmo Soares (sim, é verdade, eu já o disse antes). No entanto, retomo uma vez mais o seu nome, neste ponto do relatório, por ser de grande relevância, para mim, ter aqui presente o substantivo da pessoa que contribuiu em grande medida para o sucesso da PES agora vertida em texto, pela capacidade de acolher e orientar o então ambicioso projeto que eu tinha em mente — e deveras complexo, sobretudo, por força da indefinição, da ausência de uma linha de atuação clara e objetiva; era um projeto rico em ideias, em intenções e pretensões, repito, um projeto ambicioso, mas que gritava ser demasiado extenso para uma prática de ensino supervisionada.[18]

A professora Carmo ajudou-me a trilhar uma linha de pensamento desde a primeira hora. E desde a primeira hora começamos a trabalhar, fazendo o planeamento do ano letivo com a devida atenção (e generosidade, do lado da minha orientadora) para que a minha prática letiva tivesse cabimento na planificação anual da professora cooperante, isto é, que a sua gestão da Unidade Didática 1 (Fernando Pessoa) acolhesse o meu plano de aulas (Anexo 1) sobre o heterónimo Ricardo Reis — sem, com isso, denunciar uma clivagem demasiado acentuada face ao que ela ensinaria antes, Alberto Caeiro, e depois de mim, Álvaro de Campos —, assim como o meu percurso didático dentro da Unidade Didática 2 (Contos) (cf. plano de aulas no Anexo 2) e diversas estratégias deliberadas em conjunto, numa relação horizontal. Conversámos sobre a importância da planificação da aula para lá do fator meramente burocrático ou de fiscalização — sempre acreditei na importância de se planificar previamente uma aula ou uma sequência de aulas, porque, com este trabalho feito, fica muito mais fácil visualizar holisticamente a operacionalização das unidades didáticas e antecipar um conjunto de problemas inerentes à prática de ensino ou a ela alheios — e concordámos que ela funcionaria como um instrumento de concretização das ideias que eu tivesse para as aulas a lecionar, passando do plano da abstração para a objetividade da arquitetura da lição posta na folha de papel, de modo a que, assim, a orientadora a conseguisse visualizar os meus propósitos e, consequentemente, contribuir de forma crítica para o seu enriquecimento.

---

[18] O projeto estaria muito mais próximo de uma tese, longe das particularidades e restrições de um relatório de estágio.

Ainda sobre a planificação das aulas, numa das nossas reuniões semanais, a professora cooperante questionou-me do seguinte modo: "numa sessão de cinquenta minutos, vale a pena dividi-la em partes? Se sim, em quantas?" Ora, se a aula tem cinquenta minutos, respondi, após um breve momento de reflexão, os primeiros e os últimos cinco minutos deverão ser dados como tempo perdido, por força da entrada e da acomodação dos alunos na sala de aula, no início, e do tempo de redação do sumário, no fim (tal como vi a minha orientadora fazer e eu mesmo adotei como estratégia); nestas contas, o tempo útil de aula considerado corresponde a quarenta minutos, e este tempo pode, por sua vez, ser dividido em duas partes de vinte minutos cada, sendo a primeira teórica, tendencialmente expositiva, melhor, dialogal, na interação professor-aluno, e a segunda prática, dedicada à pesquisa e/ou resolução de exercícios, como por exemplo questões-aula, fichas formativas, questionários presentes no manual adotado, entre outros; numa sessão de noventa minutos, pareceu-me bastante acertado dividi-la em três partes (20' + 30' + 30' ou 20' + 40' + 20', contando com dez minutos de intervalo de permeio). A esta noção de momentos da aula, a professora cooperante instruiu-me ainda no desenvolvimento de algumas estratégias que puderam ser enquadradas nos já referidos planos de aulas (Anexo 1 e Anexo 2), ao nível do tempo, como a leitura silenciosa antes da mesma em voz alta e/ou da análise textual, a leitura entrecortada — leitura com pausas para intervenção do professor ou dos alunos, privilegiando sempre um diálogo horizontal —, pausas para os alunos se organizarem em grupos, quando solicitado, o tempo para dúvidas e demais questões pertinentes; alertou-me, também, para a disposição física do que nos socorremos para levar avante as atividades, nomeadamente fotocópias de textos que eu pretenda trabalhar em sala de aula com o recurso a aparelhos eletrónicos (telemóveis pessoais dos alunos ou o retroprojetor ligado ao computador da sala de aula) — que podem não estar disponíveis, por falha técnica ou por outras razões imprevistas, entre outras. Enfim, a nossa planificação das aulas permitia-nos, entre outras coisas, ponderar previamente as atividades em função dos momentos dentro do tempo útil da aula.

Uma vez que o Plano de Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário que apresentamos à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa tinha como alvo a Unidade Didática Contos, a minha prática letiva centrar-se-ia, necessariamente, na(s) turma(s) do décimo segundo ano de escolaridade que a professora cooperante tivesse. Todavia, e em virtude do horário atribuído à minha orientadora ter ditado que fosse professora titular de apenas uma turma desse nível e de quatro turmas do décimo, ficou claro para nós que esta PES tornar-se-ia mais robusta do ponto de vista da lecionação se a redesenhássemos, alinhavando a minha prática de ensino em duas vertentes: por um lado, a ação centrada em toda a intervenção didática dentro do tema — a experiência da leitura

— e da unidade — Contos —, com o 12º G; por outro lado, uma lecionação vocacionada para a orientação de exercícios práticos, sobretudo no domínio da gramática[19] , tal como sugeri à professora Carmo e esta prontamente aceitou, tornando possível a realização (e correção) de fichas formativas (cf. anexos 3, 4, 5, 6 e 7), semanalmente, elaboradas por mim, com a sua supervisão e orientação, aplicadas a todas as turmas do décimo ano[20]. Avancei para esta solução pensando no ganho de experiência advindo da componente não letiva, tão necessária à docência, nomeadamente no que respeita à preparação de material didático. Explico melhor: a minha atuação junto das turmas de décimo ano da professora Carmo ateve-se à elaboração de fichas formativas — sobre as quais chamei a mim a responsabilidade de criar e, em contexto de sala de aula, apresentar (explicando e esclarecendo dúvidas), acompanhar a resolução e corrigir.

E assim aconteceu. Logo no dia sete de setembro de dois mil e vinte e dois, a uma semana do arranque das aulas, a professora cooperante desafiou-me a fazer — sozinho — um teste diagnóstico (Anexo 8) para uma das suas turmas do décimo ano. A escolha recaiu sobre o 10º J, a turma do curso de Artes. E, acreditando que ao professor compete ensinar para a vida, isto é, ter em consideração o ensino com vista à sua utilidade para a vida e não momentaneamente, estimulando a inteligência somente para a aula, procurei tanto quanto possível desenhar a primeira ficha formativa de modo a que não se tratasse de só mais um exercício a realizar mas que, acima de tudo, convocasse o gosto dos alunos desta turma. Por isso, atendendo ao facto desta prova ser direcionada a estudantes de Artes, optei valorizar precisamente uma expressão artística, para mais, que os fizesse pensar numa dimensão de base humanista. Apresentei, portanto, um enunciado com um texto expositivo sobre um *cartoon* (cf. Anexo 8).

No dia vinte e oito de outubro, volvido um pouco mais de um mês após o início das aulas, a professora Carmo pediu-me que desse início ao trabalho com as turmas (12º G inclusive) enquanto professor, assumindo, na vez dela, as aulas, tal como estipulado. E, desde então, passei a orientar as aulas de sextas-feiras, aplicando, acompanhando e corrigindo as fichas formativas, tudo na sala de aula. Escolhemos as sextas-feiras para o trabalho prático como forma de aliviar o peso da semana

---

[19] A opção por exercícios de gramática não foi em vão. Em resultado do teste diagnóstico e do levantamento das principais dificuldades dos alunos, verificamos que as maiores dificuldades deles estavam no domínio da gramática, pelo que procuramos compensar, reforçando com fichas formativas nesse domínio, numa primeira fase debruçando-nos sobre a transmissão direta de conteúdos de metalinguagem, a gramática concretamente; numa segunda fase, na exercitação da gramática *em* uso, valorizando mais aspetos epilinguísticos do que metalinguísticos, visando assim a interiorização da gramática pura com vista à utilização/reprodução intuitiva da mesma. O pretendido: reduzir, ao longo do tempo, a aprendizagem de conteúdos assente na memorização.

[20] A ideia inicial contemplava apenas as quatro turmas do décimo ano. No entanto, com o decorrer das aulas e conforme fomos verificando uma excelente recetividade dos alunos desse nível, achamos por bem estender a estratégia à turma do décimo segundo ano, sem prejuízo do projeto inicialmente traçado para esta turma no âmbito da experiência da leitura.

sobre as turmas, ao mesmo tempo que as mantínhamos focadas e empenhadas na exercitação gramatical. Houve vezes, contudo, em que o trabalho extravasou para casa, por força da limitação do tempo (ora por má gestão do professor dos momentos da aula, ora por demasiada descontração ou distração). E, no avançar do período letivo e das matérias, com os programas do décimo e do décimo segundo a divergirem, no que à gramática diz respeito, sentimos a necessidade de adaptar os conteúdos que inicialmente serviam para todos, fazendo fichas diferentes para os dois níveis de ensino. Assim, as fichas formativas sobre a pontuação e a acentuação (Anexo 3) e os conectores discursivos (Anexo 4) serviram para todas as turmas; a ficha sobre as classes de palavras (Anexo 5) serviram apenas para as do décimo ano; as que versaram sobre o campo lexical e campo semântico (Anexo 6) e as funções sintáticas (Anexo 7) foram apresentadas apenas ao 12º G.[21]

A vida do professor — seja ele o titular de uma turma ou estagiário, como foi o meu caso — é trabalhosa. E, não podendo ser todos os dias criativo, exaustivo, não descurei a vantagem da ESPN ter um manual adotado na hora de preparar as aulas e de elaborar as fichas formativas. Busquei, neste sentido, ideias que pudesse reproduzir e/ou verter em fichas para as nossas turmas. Confesso, no entanto, que aprendi que, independentemente do tanto que já está feito e plasmado no manual escolar, foi a olhar exclusivamente para os textos e pensar *o que é que eu faço com ele, tendo em conta as características desta e daquela turma*, que criei percursos diferenciados, explorando todos os domínios de uma planificação, gerindo os conteúdos a partir das minhas próprias escolhas — e dos alunos —, escapando assim às malhas do trabalho pré-formatado, tal como aconteceu na preparação do trabalho oral. Achei que os modelos de exemplos apresentados, no sentido da propostas de leitura de um livro à escolha dos cada aluno e posteriormente apresentado à turma, ficavam aquém do potencial de criatividade dos alunos da ESPN. Desafiei-os, então. Como? Do seguinte modo: selecionámos (eu e a professora Carmo) quatro livros de contos, um para cada turma do décimo ano, dos quais escolhemos um texto para cada aluno. Escolhi para a turma de Humanidades *O Fio Das Missangas*, do moçambicano Mia Couto (cf. Anexo 9); para a turma de Artes *Os Da Minha Rua*, do escritor angolano Ondjaki, complementado com textos do livro *Contos*, da brasileira Clarice Lispector, por ser aquela obra demasiado curta para o número total de alunos do 10º J (cf. Anexo 10[22]); e, por fim, a professora cooperante sugeriu *O Dia Cinzento e Outros Contos*, do português Mário Dionísio, mas, como não encontramos uma edição disponível para partilhar gratuitamente

[21] Importa referir que as fichas que eu elaborei tiveram em conta a planificação e o ritmo das aulas da professora cooperante, não se devendo entender que as várias turmas apenas aprenderam/exercitaram os conteúdos da minhas fichas. Por outras palavras, a professora Carmo trabalhou com todas as alunos outras matérias em outras fichas da sua autoria.

[22] Uma vez mais, complementamos o enunciado da turma do 10º J com uma expressão artística, desta feita, pedimos que desenhassem, individualmente, uma imagem que servisse de capa para o conto analisado.

com os alunos, atribuímos igualmente à turma de Ciências e Tecnologias os *Contos*, de Clarice Lispector (cf. Anexo 11). Para os alunos estrangeiros, não falantes da língua portuguesa, optámos por lhes atribuir textos curtíssimos de *Contos*, de Franz Kafka, permitindo-lhes que, primeiramente, os traduzissem para as suas línguas nativas, desde que posteriormente os apresentassem em inglês[23]. Com este *corpus* literário, pretendemos, intencionalmente, dar a conhecer às turmas produções textuais de vários autores de diferentes continentes e realidades culturais, através dos quais pretendemos explorar outras realidades socioculturais, assim como a variedade linguística da nossa língua.[24]

Na ESPN, encontrei uma orientadora cujo posicionamento teórico e pessoal sobre a problemática da avaliação e da classificação ecoaram nas minhas próprias ideias. Ambos defendemos a desvalorização da avaliação comparativa (por vezes confundida com competitiva), que, por meio de uma classificação numeral, diz ao aluno que ele, como um todo, está em determinado ponto da escala (de zero a vinte) de excelência determinada pelo Ministério da Educação. Ou seja, por exemplo, que um estudante classificado com quinze valores numa prova de avaliação, ou no final de um período[25], está a cinco valores da excelência. Vejamos, a classificação dos alunos determina uma posição numa escala pré-definida, ao passo que a avaliação de competências, aferida por meio de múltiplos exercícios (nos diversos domínios), indica ao professor e ao aluno o grau de conhecimento adquirido, digo, o *nível* em que está e o quanto ainda lhe falta percorrer para ser "um cidadão" completo, nos termos em que *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* o define, "capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação" e, quiçá o mais importante, "apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social"[26]. Ou seja, cada aluno inicia o ano/período letivo com uma expectativa face aos resultados que espera obter e compete ao docente, após um ou mais testes de diagnóstico, dizer ao aluno *estás aqui e precisas melhorar esta o/ou aquela competência para chegares ali*. Isto não faz através de uma representação numeral, constante, fruto da necessidade de mensurar resultados para classificar os alunos em níveis de rendimento e daí determinar quem é melhor e quem é o melhor; da mesma forma que

---

[23] Como mencionámos, no terceiro ponto do capítulo "Enquadramento institucional", a ESPN não tem a disciplina de PLNM no seu currículo, pelo que não nos sentimos legitimados para exigir destes alunos uma apresentação em língua portuguesa, visto não terem qualquer apoio da escola nesse sentido.

[24] A turma do décimo segundo ficou fora deste projeto de apresentação oral pelas razões que desenvolveremos no segundo ponto deste capítulo.

[25] A Escola Secundária Pedro Nunes mantém a estrutura de períodos, não tendo adotado o modelo de semestres, à semelhança de outras escolas.

[26] Cf. a "Visão de aluno" explicitada n'*O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (p. 15).

serve de escudo ao docente quando questionado, pois este poderá sempre responder: *a nota do aluno é o resultado da sua prestação neste e naquele teste, logo, tem a avaliação que merece*. Deste modo, o professor iliba-se de quaisquer responsabilidades no processo de aprendizagem desse mesmo aluno, isto é, não avalia — limita-se a classificar. Em suma, entendemos a avaliação como um processo individualizado e de autosuperação (nunca de competição).

2. A experiência da Leitura — aplicação prática do Plano de PES

2.1. Leitura orientada

2.1.1. Ricardo Reis

Comecei a primeira aula pelos domínios da oralidade e da leitura (com material audiovisual), ao nível da compreensão. Por tratarmos da passagem do tempo na poesia de Ricardo Reis, pareceu-me bastante pertinente usar uma explicação (científica) sobre o que é o tempo e como ele se manifesta. Socorri-me, para isso, de um episódio do programa "Isto é matemática", emitido no dia 25 de setembro de 2022, às 9:35, pelo canal televisivo SIC e disponível no Youtube. Transmitido o episódio, "O tempo voa", dei voz aos alunos para que expressassem a ideia de tempo que apreenderam do vídeo. Enquanto o fizeram, fui anotando no quadro as ideias e conceitos verbalizados, criando assim um quadro conceptual com base na compreensão coletiva. Simultaneamente ao que os alunos foram dizendo, na qualidade de professor condutor, fui também eu reforçando, subtilmente, as duas principais noções de tempo apresentadas — a primeira, o tempo cronológico, "que passa de forma linear e determinada", o tempo "medido pelos relógios, que, até certo ponto, é absoluto"[27]; e, a segunda, a perceção do tempo, uma "sensação pessoal de quanto tempo passamos numa determinada tarefa"[28], uma "medida do tempo subjetiva" — para, findo o tempo previsto para este momento da aula, de diálogo aberto e de conceptualização, partilhar com a turma, impresso e projetado no quadro, o poema "Memória para Esther Greenwood"[29], de Adília Lopes. Parti para este tex-

[27] Cf. minuto 2'53'' do episódio indicado.

[28] Cf. minuto 3'11''.

[29] In *Um Jogo Bastante Perigoso*, Moinhos, 2018.

to lírico, em específico, porque há nele uma manifestação tanto do tempo cronológico — o poema começa com uma ação por realizar, "Vou tomar um banho quente", e que logo no segundo verso já está a decorrer, "medito no banho"; com mais três versos para concluir o poema, o banho terminou: "e quando me ponho de pé / e me embrulho numa toalha" (Lopes, 2018) — como da perceção do tempo — enquanto, ao longo do processo de escrita/leitura, o sujeito poético toma banho, a pouco e pouco, vai-se recordando de outros banhos em outros lugares, "lembro-me dos tectos / por cima de todas as banheiras / em que estive", transmitindo a sensação de que este banho acontece sem darmos por ele (por não ser relatado, excepto ao vigésimo sétimo verso, "quanto mais tempo permaneço na água quente" (*ibid.*), precisamente para salientar o seu efeito duradouro: "quanto mais tempo". Enfim, pretendemos que, no fim do poema, o leitor (no caso, a turma) constatasse que o tempo cronológico nunca parou o seu curso natural (avançando para o futuro) enquanto a perceção do tempo recuava (para o passado). O tempo voou, portanto, lendo "Memória para Esther Greenwood".

Àquela primeira aula que lecionei, dentro do objeto de estudo que pautou a minha prática de ensino supervisionada na ESPN, seguiu-se outra, um bloco de cem minutos, na qual dei continuidade ao plano de aulas (Anexo 1), cuja temática era o Tempo na poesia de Ricardo Reis, com a leitura, primeiro silenciosa, depois, expressiva, em voz alta (um aluno por estrofe, buscando o máximo de participação oral), do poema "Cada coisa a seu tempo tem seu tempo" do heterónimo pessoano em estudo. Escolhi este poema, "Cada coisa a seu tempo tem seu tempo", propositadamente, com a liberdade que as Aprendizagens Essenciais me dão[30], por serem nele evidentes ambas as noções de tempo (cronológico e percetivo), na senda do verificado na aula anterior, nos versos de Adília Lopes. Uma vez mais, a experiência da leitura seguiu o caminho da análise literária; contudo, nesta segunda experiência, dei especial atenção à gramática, nomeadamente aos referentes temporais e espaciais, enfim, a uma leitura "com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização" (Koch & Elias, 2008: 11), com a expectativa de gerar entusiasmo nos alunos. Dito isto, a minha leitura, analítica, fez-se frequentemente entrecortada com observações referentes tanto a aspetos linguísticos relevantes para a interpretação do texto como a passagens determinantes para a construção de sentidos[31]. Ao levantamento dos referentes temporais e pessoais, juntei os pessoais, e introduzi as deixis, então definindo o conceito.

---

[30] Este documento de referência pede a seleção de três poemas de Reis para serem trabalhados na unidade didática que lhe corresponde.

[31] Nessas pausas, pedia aos alunos que sublinhassem as palavras, os versos e/ou as estrofes por mim assinaladas, tanto quanto que partilhassem as suas próprias observações de cariz textual que considerassem pertinentes para a construção de sentidos no texto.

A quarta sessão que lecionei teve o seu enfoque no domínio da escrita. Primeiro, os alunos resolveram a primeira e a terceira perguntas do enunciado do Exame Nacional do Ensino Secundário — Prova Escrita de Português, 1.ª Fase, 2013, projetado no quadro (levei algumas cópias impressas e permiti que, quem quisesse, o consultasse no seu telemóvel pessoal), pensando na mais-valia destes alunos habituarem-se ao perfil de perguntas dos exames nacionais de Português, visto que todos eles iriam realizar esta prova no final do ano letivo. O exercício foi apresentado como forma de treino, realizado em pares, visando o trabalho colaborativo e sem caráter avaliativo. No segundo momento da aula, continuamos no domínio da escrita, desta vez, no texto de desenvolvimento, mais precisamente o texto expositivo-argumentativo, começando pela exercitação da definição de temas. Em conjunto e nos moldes de um *brainstorm* registado no quadro, construímos uma definição de Tempo e, de seguida, os alunos redigiram individualmente um texto curto, uma introdução, sintetizando as ideias (definições) previamente registadas no quadro, na ordem que melhor lhes parecesse.

Iniciamos a segunda semana de aulas com o tema da "encenação da morte" subordinado à poética de Ricardo Reis. Começámos essa quinta sessão definindo o perfil de Ricardo Reis — os traços físicos e de personalidade indicados por Pessoa (na Carta a Adolfo Casais Monteiro[32]) — e as filosofias de vida que adotou, destacando tanto o Epicurismo como o Estoicismo[33]. Lemos a ficha informativa do manual "A consciência e a encenação da mortalidade", aproveitando eu para explicitar o papel do destino, distinguindo "facto" e "fado". Depois, interpretámos o poema "Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio", considerando o seu sentido global.

A sexta e a sétima aulas tiveram uma dinâmica essencialmente prática, de resolução de exercícios, começando pela identificação de referentes deíticos no poema "Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio", seguindo-se-lhe a resolução de um questionário sobre o mesmo texto poético, este último realizado em grupos de 4 indivíduos, seguindo o modelo de trabalho colaborativo, com a reconfiguração do espaço (de sala de aula): mudamos a disposição da sala, dispondo as mesas em *ilhas*, para facilitar a interação dos alunos entre si e, concomitantemente, retirar o o professor do centro da atenção. Limitámo-nos a lançar duas propostas: 1) os alunos distribuem as perguntas pelos membros de cada grupo (uma para cada um), com reunião e discussão das respostas no fim; 2) os alunos discutem e respondem cada pergunta em conjunto. A maioria dos grupos adotou a primei-

[32] Cf. http://arquivopessoa.net/typographia/textos/arquivopessoa-3007.pdf.

[33] Neste momento, os alunos realizaram um curto exercício de pesquisa (orientado por mim) na internet, selecionando informação de fontes seguras, como o Priberam, o Infopédia, entre outros, para definirem aqueles dois conceitos.

ra sugestão. No fim, um aluno de cada grupo passou a limpo as respostas e entregou-as ao professor, enquanto versão final, vinculativa a todos os elementos que o compuseram.

Encerramos o percurso didático em torno de Ricardo Reis com uma sessão mais leve, de fruição da leitura silenciosa seguida de leitura expressiva de vários poemas deste heterónimo de Fernando Pessoa.

2.1.2. Maria Judite de Carvalho, "George"

Caminhávamos para o final do segundo período. Era chegado o momento de apresentar à turma do décimo segundo ano, que acompanhava de perto desde o início do ano letivo, mais uma experiência de leitura orientada, só que, dessa vez, com maior participação do docente, que faria uma leitura mais analítica do conto "George", de Maria Judite de Carvalho, à luz da proposta de Ingedore Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2008: 10), isto é, partindo de uma conceção de leitura assente na interação autor-texto-leitor, em que se pretende que, no caso, o professor e, por que não? os alunos também?, "sejam sujeitos ativos que — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto." (*ibid.*).

Como defende Alexandre Dias Pinto (2021), "o trabalho de interpretação do texto literário pode ser empreendido através de diferentes tipos de actividades e de exercícios" (p. 71), numa abordagem estratégica que contemple, preferencialmente[34], e por um lado, a sagacidade do professor recorrer "à Teoria da Literatura e aos Estudos Literários para desenvolver ideias para a abordagem do texto literário em contexto escolar" (pp. 71-72) e, por outro lado, de orientar os seus discentes, com propostas de leitura e com um (ou num) roteiro de questões que permitam "ao aluno tanto aprofundar sentidos e intuições como sistematizar as linhas de significado que vai construindo (…) de forma a chegar a sentidos mais íntimos da obra" (p. 72). Eis por que evitei passar aos estudantes leituras preexistentes do conto "George", presentes, por exemplo, na pasta com documentação de apoio ao professor; em cadernos de resumos e leituras de textos do Programa e Metas Curriculares; ou, de leituras realizadas com alunos de outras turmas, de outras escolas, de outros contextos socioeducativos. Quis construir, portanto, um sentido do texto em conjunto com estes alunos, desta turma, da e na Escola Secundária Pedro Nunes. A ideia consistiu no desenvolvimento, com esta turma,

[34] Dizemos preferencialmente, porque o autor que citamos defende, neste mesmo texto, que estratégias como esquemas "com a relação entre as personagens ou com os acontecimentos de uma narrativa, a resposta a questões de escolha múltipla sobre o texto, o exercício de completação de um parágrafo lacunar com um sumário de uma obra", embora "úteis e necessárias para o aluno conferir uma organização ao texto e para estruturar a informação" são, por si só, "insuficientes enquanto análise literária porque incidem sobre um nível epidérmico, superficial da obra" (Pinto, 2021: 72).

de um exercício de hermenêutica literária a partir da construção de uma leitura pessoal do texto de Maria Judite de Carvalho, partindo de escassa informação (somente alguns tópicos extraídos da bio-obibliografia da autora no documentário[35] sobre a sua vida e obra), para fazermos um percurso didático — um trabalho de análise — sem imposições de leituras, minhas ou de terceiros, e ambicionando ainda assim a aceitação e a compreensão dos alunos do texto, pois para isto servem as aulas de literatura enquadradas na disciplina de Português: para "*formar leitores*, um objetivo "de fundo" dos programas de Português que, todavia, tem poucas hipóteses de se cumprir num ambiente em que os estudantes são forçados a memorizar matérias sobre os textos literários, em lugar de serem incentivados a construir as suas próprias leituras" (Leite, 2021: 100).

Centrando-nos, como disse, quase exclusivamente na narrativa breve de Maria Judite de Carvalho, antecipadamente, pedi à turma que lesse, em casa, o conto "George", para que acompanhassem mais facilmente a minha condução da leitura. Iniciámos o percurso pelo domínio da leitura e com recurso ao audiovisual. A turma viu o documentário "Ler Mais Ler Melhor Vida e obra de Maria Judite de Carvalho" enquanto, em simultâneo, respondia a um teste de oralidade (Anexo 12), ao nível da compreensão[36]. Transmiti o vídeo por duas vezes, assegurando que todos pudessem resolver a prova, e seguimos para a educação literária. Analisámos detalhadamente os três primeiros parágrafos do conto que tínhamos em mãos, quase palavra a palavra, observando paulatinamente o funcionamento da gramática em uso (classes de palavras, funções sintáticas, orações, recursos expressivos, deixis), esta, servindo como auxílio à compreensão de sentidos literários — com especial atenção ao advérbio de modo (lentamente) e à referência deítica (agora), para demonstrar os movimentos físico — pelo andar lento da protagonista — e mental — de alguém que se debate consigo mesmo: "como quem luta sem forças contra o vento" (Carvalho: 2015) —; dois movimentos representados numa contrariedade brutal, como se tudo ditasse uma realidade contrária àquela que George enfrenta "na longa rua onde (…) volta a passar depois de mais de vinte anos", forçando um "calor (…) de forno aberto" (*ibid.*). Fui lendo assim, pormenorizadamente, a narrativa de Maria Judite de Carvalho, explicando os detalhes, conduzindo os meus alunos do primeiro para o terceiro parágrafo, findo o qual interrompi a análise para que a turma resolvesse um questionário (Anexo 13) com três perguntas sobre esse último excerto. Aqui, utilizei questionário como um roteiro de perguntas cuja finalidade é servir de auxílio à orientação da leitura,"na medida em que transmite a ideia de que o aluno vai seguir um caminho que corresponde ao percurso de interpretação" (Leite,

[35] Refiro-me a "Ler Mais Ler Melhor Vida e obra de Maria Judite de Carvalho".

[36] Aproveitei o momento para avaliar o domínio da oralidade, conciliando a necessidade de garantir que o vídeo fosse recebido com a máxima atenção, ao passo que usava informação relevante e pertinente, enquadrada-a tanto no domínio da leitura como num momento de avaliação (formativa).

2021: 72) e não para testar a memorização da leitura até então efetuada. Até porque, como nos diz Alexandre Dias Pinto, "a ideia de testar a compreensão-interpretação deve estar presente numa prova de avaliação (um exame, uma ficha sumativa); mas não deve constituir o espírito de um roteiro de leitura" (*ibid.*: 73).

Ora, o questionário que apresentei ao 12º G naquela primeira aula teve a ambição de propor um percurso de análise e interpretação do excerto, consolidando a leitura das partes anteriores, ao mesmo tempo que quebrou o domínio do professor expositivo, permitindo aos alunos realizarem um trabalho autónomo "com base em pistas que os auxiliam a construir linhas de sentido válidas para os textos (*ibid.*). Mais uma orientação, entenda-se. E, concluída a resolução das questões, corrigimo-las e assim ficou concluída a primeira sessão (de dois tempos) deste percurso didático. A segunda sessão (também de dois tempos) começou onde tinha terminado a anterior — melhor: corrigimos os exercícios realizados na aula prévia e prosseguimos na continuação da interpretação lenta, porque pormenorizada, do quarto parágrafo de "George", onde frisei, intencionalmente, o contexto social e familiar da protagonista que recorda, por meio de analepse ("nesse tempo, dantes" (Carvalho: 2015)) a ignorância dos pais, os quais desvalorizavam, por completo, a aquisição de cultura e de conhecimento ("se a ouviam falar de um livro, de um filme, de um quadro nem pensar", seria "como quem ouve um filho atrasado dizer inépcias" (*ibid.*)), impondo, por sua vez, um sentimento de superioridade por serem gente de trabalho, honesta. E, aproveitando-me deste tema na narrativa de Maria Judite de Carvalho, a turma a realizou, no segundo tempo, uma ficha de avaliação formativa (Anexo 14) com os domínios da gramática[37] e da escrita.

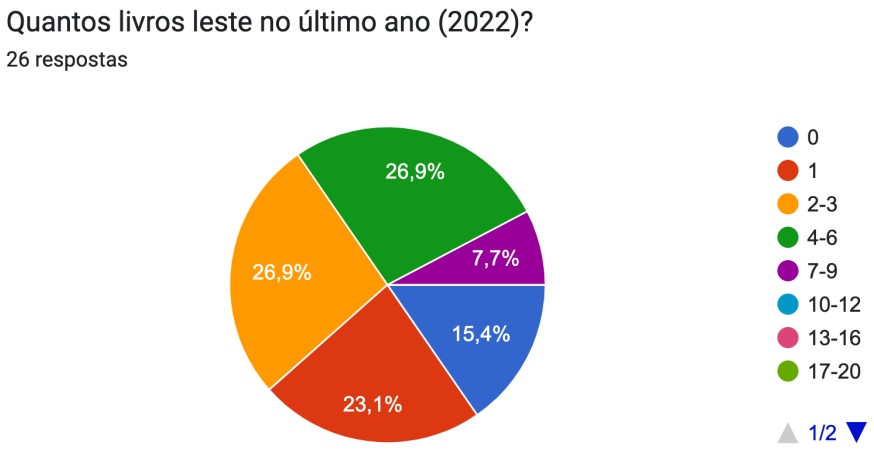
No seguimento da prova de escrita resolvida na sessão anterior, encerrámos a primeira semana do plano quinzenal de aulas com um inquérito (Anexo 15) aos hábitos de leitura dos alunos do 12º G para determinarmos quantos livros tinham lido no ano (civil) anterior, a razão e a motivação para o terem feito, a importância que dão à leitura, o contributo da disciplina de Português para a existência, ou não, de hábitos de leitura e, por fim, as expectativas de leitura para o ano corrente (2023), tendo em vista o trabalho a desenvolver na segunda semana de aulas (e após).

Testei os alunos e guardei os resultados (para os apresentar na devida altura); antes, projetei um excerto do debate (audiovisual) da RTP "É Ou Não É — O Grande Debate: O Índice de Leitura Dos Portugueses", Ep. 13, 13 de maio de 2022, Temporada 3, disponível na RTP Play e, no fim, resumi os dados apresentados, escrevendo no quadro:

[37] Importa referir o seguinte: 1) que a avaliação da gramática teve em conta as aulas lecionadas pela professora cooperante, a qual trabalhou, com a turma, a matéria contemplada para além das deixis, que eu mesmo expliquei e consolidei neste percurso didático; 2)

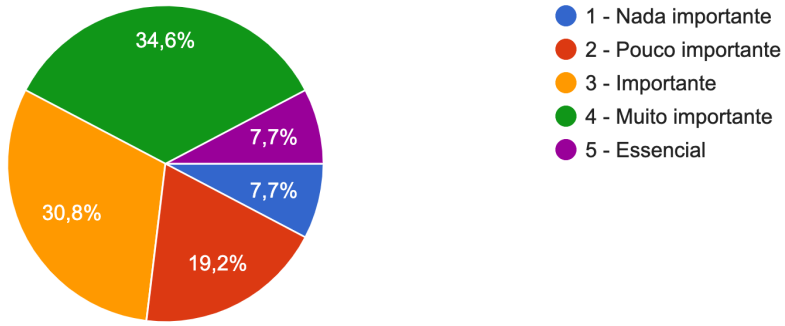
i) 59,9% dos portugueses não lê;
ii) 6 em cada 10 portugueses não leram um único livro em 2018 e em 2021;
iii) em setembro de 2020, por dia, os jovens dedicaram, em média, 4 horas e 49 minutos aos ecrãs e apenas 27 minutos à leitura por prazer;
iv) 2 em cada 10 jovens não leram nenhum livro por prazer (sem ser por obrigação escolar) durante o ano de 2019;
v) há mais de 2.541 bibliotecas escolares em Portugal, no entanto, 80% dos portugueses não foi uma única vez a uma biblioteca em 2019.

Ora, valendo-me da informação extraída do excerto do programa visualizado — chocante para os alunos, que não tinham ideia da gravidade da situação, no que respeita aos índices de leitura dos portugueses, em geral — apresentei à turma os seus próprios hábitos, no que à leitura diz respeito, revelando os resultados do inquérito anteriormente realizado. E, segundo os dados recolhidos, constatámos que 38,5% da turma praticamente não lê,



apesar de 65,4% — mais do dobro — considerar ser importante ou muito importante ler;

26 respostas

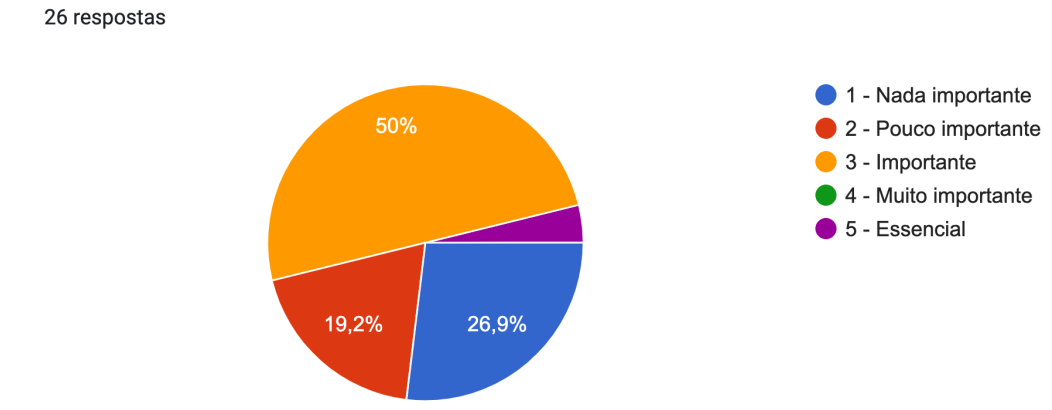


que os que leem, em abono da verdade, fazem-no muito mais por iniciativa própria do que por influência — positiva, do Projeto de Leitura, ou coerciva, por imposição de leituras obrigatórias avaliadas em testes — da escola,

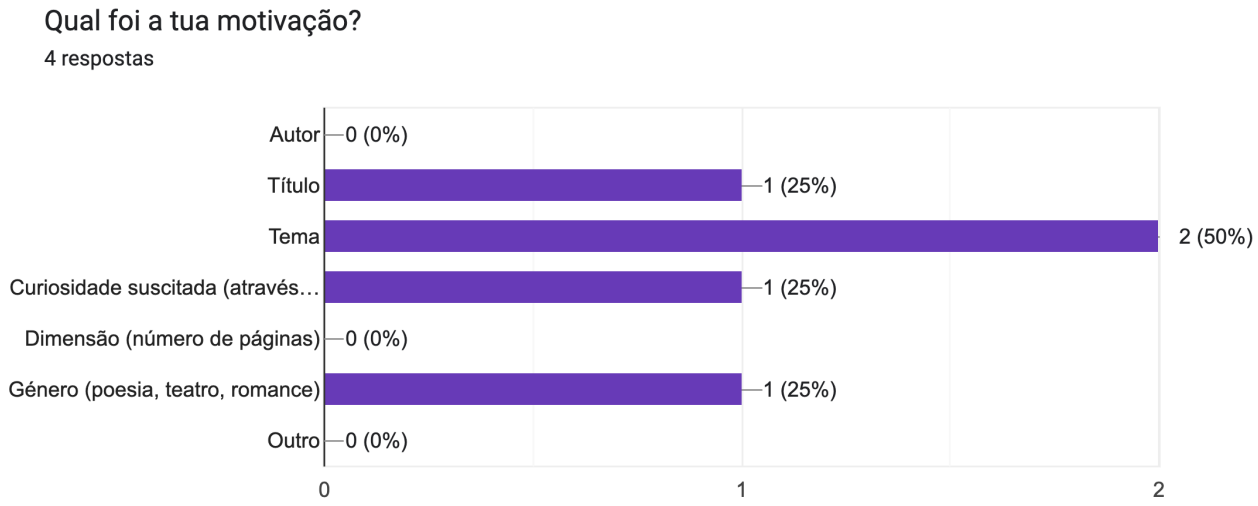
O que te levou a ler esse livro?

6 respostas

por muito que, a mesma percentagem de inquiridos (50%) reconheça que a disciplina de Português é importante para que leiam mais:

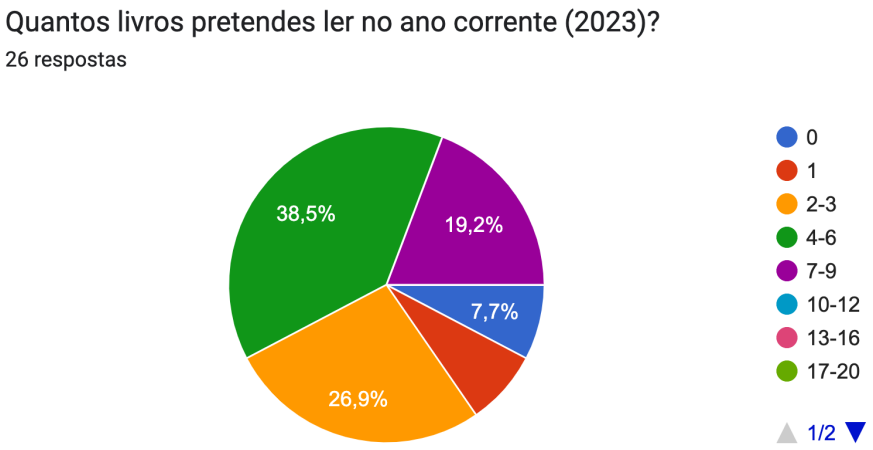


Olhando, depois, em particular para os alunos que leram pelo menos um livro, verificámos que o tema é o fator mais importante no processo de seleção das obras, seguido do título, da curiosidade e, ainda, do género[38]:



Questionados sobre a expectativa de leituras no ano civil em curso, 15,4% dos alunos estava já mentalizado de que leria, no máximo, apenas um livro; 65,4% previa ler entre dois a seis:

[38] Elementares, quando se fala de leitura prazerosa.



A intenção do projeto de leitura, tal como proposto no Programa e Metas Curriculares de Português, é dar liberdade aos alunos para que possam ser eles a escolher ("assumido por cada aluno") o que ler, como ler e quando ("concretizado nos três anos do Ensino Secundário"). Igualmente, as Aprendizagens Essenciais sugerem a criação de um projeto de leitura no âmbito da educação literária, com o objetivo de estimular o "pensamento crítico" dos alunos e contribuir para a "consolidação do hábito de ler"[39]. Porém, a prática reiterada de se ensinar "por metas e avaliações convencionais" faz com que os professores se apropriem dessa liberdade dada ao aluno para lhes impor uma leitura orientada para a apresentação oral, perante a turma, com um tempo reduzido a escassos minutos e tópicos a abordar. Perde-se, deste modo, uma oportunidade para se promover o prazer da leitura, substituído-o pela necessidade de se compreender para se ter uma boa nota na prova oral. Da minha parte, e para combater a noção da leitura por obrigação, usei os dados recolhidos sobre os índices (preocupantes) de leitura dos portugueses e, em particular, dos alunos da turma alvo da minha prática de ensino (também preocupantes), para lhes propor a criação de um clube de leitura na sala de aula, o qual desenvolver-se-ia a partir da leitura de textos de uma antologia de quatro contos[40], feita exclusivamente por eles (alunos), mediante os seus próprios gostos e motivação para ler.

Na segunda semana, dedicamos o primeiro tempo do primeiro bloco de aulas com o trabalho de seleção dos textos a ler no clube de leitura. Para o efeito, a turma utilizou a seguinte estratégia:

i) utilizando os seus próprios telemóveis (todos tinham acesso à internet), os alunos pesquisaram na internet, usando as fontes que melhor entendessem — páginas de livrarias, blogues, redes sociais,

[39] Cf. Aprendizagens Essenciais, sobre a proposta de desenvolvimento de um projeto de leitura no domínio da Educação Literária (p. 7).

[40] De autor nacional, estrangeiro de país de língua portuguesa ou estrangeiro traduzido para o português.

entre outra —, um conto que lhes chamasse a atenção, fosse pela reputação do/a autor/a, pela sinopse ou por uma recomendação;

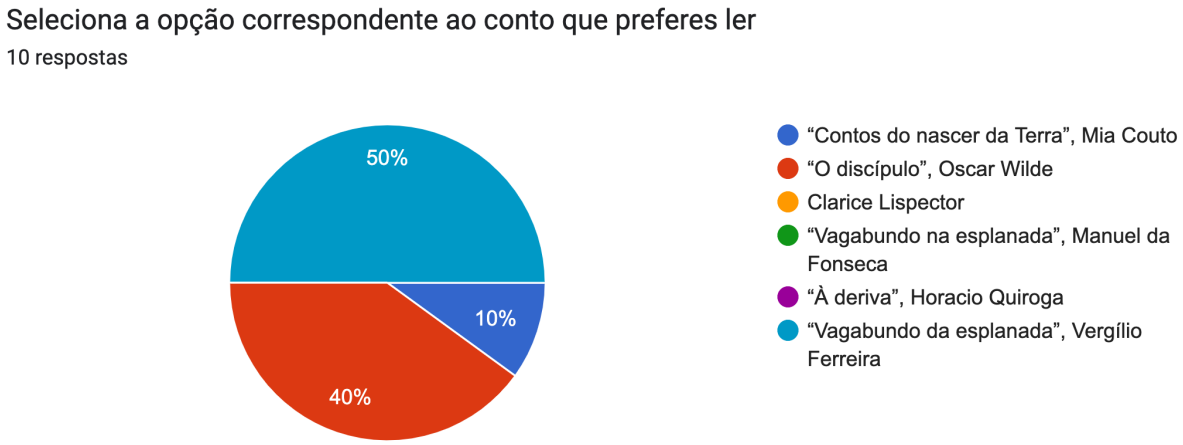
ii) o critério de seleção impunha que escolhessem, obrigatoriamente, uma narrativa breve, escrita e publicada no século XX (por causa da contemporaneidade com o conto "George", cuja leitura estava suspensa nessa aula);

iii) com a escolha feita e em pares, os alunos acordaram qual dos dois textos deveria integrar antologia em detrimento do outro;

iv) depois, separei a turma em dois grandes grupos, ficando, de um lado, os alunos com textos selecionados e, do outro, os que abandonaram as suas escolhas;

v) seguiu-se uma fase de exposição, seguida de votação: primeiro, cada indivíduo com texto selecionado, à vez, apresentou os melhores argumentos para convencer os outros, que ouviam, a votarem no seu texto; depois, e após alguns minutos de reflexão, o alunos no grupo sem texto votaram[41] naquele que entendiam ser a melhor opção para lermos todos juntos.

De acordo com o processo de seleção desenvolvido, a escolha final dos alunos recaiu sobre o conto "Vagabundo na esplanada"[42], de Manuel da Fonseca"[43]; "O discípulo", de Oscar Wilde; e, por fim, "Contos do nascer da Terra", de Mia Couto.



Definida a breve antologia de contos do clube de leitura, retomei a leitura e análise do conto "George", porém, de forma mais acelerada face ao tempo dedicado aos detalhes da narrativa, siste-

[41] A votação foi feita num formulário do Google, tendo os participantes votado usando um link que partilhei no grupo (de Whatsapp) da turma.

[42] Errata: o conto "Vagabundo na esplanada" é da autoria de Manuel da Fonseca. Por razões que desconheço, a exportação do ficheiro surge, erradamente, com a atribuição do texto a Vergílio Ferreira quando, no próprio ficheiro, os dados estão corretos.

[43] Não deixa de ser curioso que o autor mais votado tenha sido Manuel da Fonseca, precisamente ele, o autor do conto alternativo ao "George".

matizando os principais temas, socorrendo-me do manual adotado, nomeadamente a passagem do tempo. Assim, encerrei a leitura orientada de "George" na oitava e nona aulas (um bloco de dois tempos) e iniciámos o clube de leitura na última sessão dentro deste percurso didático, prolongando a experiência de leitura nas semanas seguintes.

2.2. Clube de leitura

No seguimento do projeto de leitura, melhor, da recolha de contos feita pelo 12º G, criámos um clube de leitura dentro da sala de aula. O facto de ser no tempo de aula permitiu-nos garantir a adesão de todos os alunos, acautelando dessa forma a possibilidade de os indivíduos desta turma se coibirem de participar em encontros fora do tempo destinado à escola, ocupando-lhes tempo livre na condição de atividade extracurricular. Embora de cariz obrigatório — os alunos teriam falta de presença se não comparecerem na aula —, pensamos contornar a reação negativa à ideia de um encontro fora do tempo de aula *apenas* para conversarmos sobre livros criando um "espaço de liberdade e sociabilização em que uma leitura serve de mote para conversar."[44]

O nosso clube de leitura teve uma periodicidade semanal, com quatro sessões realizadas nas aulas de cinquenta minutos de sextas-feiras, com alteração da disposição comum das mesas e cadeiras da sala de aula: as mesas encostadas à parede do fundo da sala; as cadeiras postas em círculo; todos nós sentados de frente uns para os outros, partilhando as nossas experiências de leitura, num ambiente muito descontraído, sem se notar a presença do professor (enquanto responsável pela ordem e pela transmissão de conhecimentos). Nada disso. No largo círculo que formámos na sala de aula, fui mais um leitor, junto de outros leitores — bem, não foi exatamente assim, pois falo mais pela sensação de estar entre leitores, na primeira sessão, do que pela veracidade da circunstância de eu agir como moderador, na segunda e na terceira, pois, não me querendo destacar dos demais, a partir da segunda sessão do clube de leitura, ausentei-me do círculo de leitores formado em torno do texto selecionado e posicionei-me fora dele, em lugar de observador, o que me permitiu avaliar a oralidade, no âmbito da expressão, munido de uma grelha de observação/avaliação (Anexo 16).

A dinâmica do clube de leitura foi a seguinte: todos lemos, fora do contexto de sala de aula, o texto da semana; depois, na sexta-feira, reuníamo-nos para trocar experiências (pessoais) da leitu-

[44] Esta e as demais citações que se lhe seguem foram retiradas do documento oficial do Plano Nacional de Leitura sobre o Clube de Leitura nas Escolas (CLE).

ra desse texto. Os alunos conversavam. Eu ia registando as participações. E, pontualmente, agia como "um mediador que levanta questões, lança ideias e gere os diálogos"[45]. Após as três sessões do clube de leitura, onde lemos Manuel da Fonseca, Oscar Wilde e Mia Couto, percebi que, à exceção do texto da Maria Judite de Carvalho, aqueles alunos somente tinham tido a experiência de leitura de autores (homens), durante o ano letivo que se aproximava do fim. Foi por essa razão que arranjei uma sessão extra com uma convidada (mulher) para a moderar, a quem pedi que nos recomendasse a leitura de um conto e, naturalmente, se juntasse a nós, ao nosso clube de leitura na ESPN, partilhando, também, a sua experiência de leitura do texto desse mesmo texto. Confesso que não impus — sequer mencionei — a indicação de uma autora, e, no entanto, a minha convidada, a jornalista e leitora ávida, dona do perfil de Instagram Bookólica Anónima, Cátia Jorge, propôs-nos lermos o conto "Da inseparabilidade de ser livre", da escritora Patrícia Reis, justificando-me, por escrito, da seguinte forma:

> Alguns [contos do livro sugerido] são bastante pesados. Mas encontrei um que me parece engraçado. É o relato de uma mulher de meia idade nas consultas com a sua psicóloga. Fala do divórcio que a empurrou para a instabilidade emocional, fala sobre a forma como os filhos adolescentes lidam com a separação da mãe e fala sobre a reconciliação que é tudo menos feliz. Fala da dependência desta mulher em relação ao marido e da forma como a sua felicidade não é prioridade. A única coisa que deseja é que tudo volte a ser como antes, sendo que antes já era muito mau.
>
> Tem mensagens sobre as relações conjugais, sobre sexualidade, sobre depressão e ansiedade, sobre a adolescência, sobre feminismo e sobre a dificuldade de uma mulher ser livre numa sociedade que a olha de lado por ter sido abandonada pelo marido.
>
> No meio estão dois filhos que ela não consegue compreender porque no meio do turbilhão da separação se tornam secundários.

Perfeito.

Na sexta-feira marcada, o alunos entraram na sala de aula, alteraram em segundos a disposição da sala de aula tal como íamos fazendo nas últimas semanas, e seguimos com a leitura do conto, pela convidada, que depois resumiu a história, referindo aqueles que foram os temas mais impressionantes para si (na senda do que me enviara) e, por fim, expressou a sua experiência de leitura do texto. Notei que a turma interviu pouco, salvo os alunos com notórios hábitos de leitura enraizados. No final da sessão, a Cátia Jorge deixou-nos outras sugestões de leituras que a marcaram. A turma reorganizou a sala de aula na sua formação habitual. Os alunos mais participativos durante a sessão juntaram-se à Bookólica Anónima (mais à esquerda, na imagem), e assim abdicaram do intervalo para continuarem a falar de livros.

---

[45] *Ibidem*.

Em jeito de encerramento deste ponto relativo ao clube de leitura, resta-me mencionar que, na aula seguinte, orientada pela professora cooperante, a turma respondeu a uma ficha formativa (Anexo 17) no domínio da escrita — uma apreciação crítica sobre o livro recomendado pela convidada do clube de leitura, Cátia Jorge, "Da inseparabilidade de ser livre", de Patrícia Reis.

2.3. Leitura performativa

Caminhámos para o fim desta experiência didática em torno da Leitura com mais uma proposta — esta certamente a mais arrojada — de contacto dos alunos com a literatura, certos de que, na ação de ensinar, muitas são as vezes em que as orientações metodológicas são irrelevantes; de que o conhecimento docente deve legitimar-se através de uma teoria do ensino abrangente cuja ação seja "transformativa" e com "capacidade agregadora" (Roldão, 2008: 180), pois "não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didácticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de

ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didácticos numa *acção transformativa*, informada por saber agregador" (*ibid.*: 182).

Eis por que me enchi de coragem e incorporei nesta Prática de Ensino Supervisionada uma forma de ler que busca na teatralidade da representação um modo de *ver* e *ser* dentro do livro. Falo da leitura performativa, algo que eu mesmo fiz por diversas vezes num passado já um pouco longínquo, no Chapitô, em Lisboa, e na Biblioteca Municipal Álvaro de Campos, em Tavira, e cuja intenção é representar, lendo. Ou seja, no seguimento da minha tentativa de equilibrar a experiência de leitura dos alunos da ESPN, em particular, e da comunidade, em geral, entre autores (homens) e autoras (mulheres), pedi a uma artista performativa, amiga, contadora de histórias em várias plataformas e instituições, como a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa[46], para levar ao Liceu Pedro Nunes uma leitura performativa de um conto da Clarice Lispector, a quarta opção mais votada daquele primeiro inquérito que fiz no percurso didático sobre Ricardo Reis.

Cedi à Sandra Seixas, a minha convidada, o livro "Contos", da Clarice Lispector, que eu havia já partilhado com algumas turmas do décimo ano, aquando das apresentações orais, para ela selecionasse um texto ao seu gosto e fosse, posteriormente, partilhar a sua experiência de leitura com a turma alvo da minha PES. Ora, a Sandra escolheu o conto "Amor" e, mais do que partilhar uma experiência de leitura com palavras, isto é, expondo-a oralmente à turma, preparou uma dinâmica que os envolvesse, chamando-os a participar da narrativa, colocando-os dentro da história, sentados como se estivessem também eles no interior do *bonde* que transportava Ana

[46] Com um trabalho fantástico, e meritório, que visa ler (expressivamente) para crianças, de pouca idade, institucionalizadas.

ou, posteriormente, já num banco do Jardim Botânico,

observando-a a deambular, desconcertada que estava com a visão do cego, também com a simplicidade orgânica da natureza à sua volta contrastando com o seu interior, com a sua vida. A leitura performativa implicou, como se vê,

uma movimentação constante dos alunos-leitores-participantes, em momentos em que a leitora-intérprete interrompia a leitura para dar orientações aos alunos, e retornava ao texto, estimulando, desse modo, as sensações de ouvir, ver, sentir (a artista tinha consigo objetos cénicos, todos eles com uma utilidade em função da narrativa, como um borrifador que simulou a rega do jardim).

No fim da história, a turma tinha, literalmente, experimentado a leitura na ótica da fruição mais do que na perspetiva da sua compreensão integral. Ainda assim, e visto que o texto lhes fora cedido da sessão relatada, pedi à professora cooperante que me permitisse aplicar uma ficha formativa (Anexo 18) com três questões de resposta sucinta sobre um excerto do conto "Amor", de Clarice Lispector.

ATIVIDADE COM IMPACTO NA COMUNIDADE ESCOLAR

No dia 21 de março de 2023, celebrámos o Dia Mundial da Poesia na ESPN com uma atividade de grande dimensão que mobilizou toda a comunidade escolar, desde (todos os) alunos, professores e funcionários, para a participação nas múltiplas atividades que organizei em parceria com a Associação Poesia P'ra Todos.

A ESPN comemora tradicionalmente o Dia Mundial da Poesia com decorações alusivas ao dia e palestras na biblioteca ou no anfiteatro. E, como não quis que a minha presença na escola se ficasse apenas por atividades dentro da sala de aula, até porque eu mesmo participei e organizei, no passado, grandes eventos de poesia, como o Primeiro Encontro de Poetas do Mundo (POEMA), em Almada, em 2010, como co-organizador e *performer* poético, achei por bem propor à professora cooperante e à Direção da escola autorização para desenhar um programa que preenchesse todo o dia 21. E assim foi, convidei a Associação Poesia P'ra Todos para me ajudar a montar o Guião de Comemoração do Dia Mundial da Poesia (Anexo 19) e desenvolvermos, juntos, diversas atividades, as quais decorreriam em simultâneo fora, nos intervalos, e dentro das salas de aulas.

Começámos o dia com a montagem de uma grande mesa redonda (Cf. anexos 20 e 21) no pátio central da ESPN, onde alunos de diversas turmas iriam sentar-se ao longo do dia, à vez, no período das aulas e devidamente acompanhados do docente que lhes estaria a dar aulas naquela hora, para partilharem leituras de poemas de livros pousados sobre ela, e onde os membros da Associação Poesia P'ra Todos dinamizaram todo o dia, nos intervalos, uma produção de quadras poéticas (Quadras p'ra Todos). Ainda para os intervalos, promovemos um momento de partilha, denominado Poema de Todos na Parede — Parede Poética (cf. anexos 22 e 23), no qual alunos, docentes e demais funcionários da escola deixavam mensagens (poemas e/ou versos soltos) num papel de cenário preso a uma parede grande; noutra parede, colocamos outro papel de cenário, Parede Poética (Anexo 24), disposto para que, livremente, cada um deixasse registado um verso ou poema (ação livre); fora do tempo de intervalo, os poetas convidados[47] foram às salas de aulas partilhar as suas histórias enquanto jovens poetas publicados e leram poemas originais, seguindo-se uma dinâmica de leituras expressivas, com vários alunos a participarem voluntariamente (cf. anexos 25 e 26). Na sala dos professores e em outros pontos de passagem de professores e funcionários, deixámos afixados poemas impressos (Anexo 27). O evento terminou após o último intervalo, pelas 17:30.

[47] Cf. nomes no guião do evento — o Anexo 19.

Considerações finais

Hoje reflito sobre a minha Prática de Ensino Supervisiona inserido num ambiente escolar como professor titular de quatro turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, com um horário completo a exigir de mim muitas horas passadas na escola, com reuniões e mais reuniões que nada têm a ver diretamente com o sucesso dos alunos, hoje, à maneira de Alberto Caeiro, "Tenho o costume de andar" pela escola "Olhando para a direita e para a esquerda, / E de vez em quando olhando para trás… / E o que vejo a cada momento / É aquilo que nunca antes eu tinha visto"[48] (Pessoa, 1993), graças à minha experiência de ensino e de aprendizagem na Escola Secundária Pedro Nunes. Hoje, entendo perfeitamente "*acção de ensinar* enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber" com vista à defesa da ciência entendida como "fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros" (Roldão, 2008). Hoje compreendo nitidamente que "a Escola tem como missão genérica tornar os seres humanos mais humanos, ou seja, tomá-los na bruteza inerente à sua condição biológica e transformá-los em seres capacitados científica, técnica e humanamente, por forma a que cada um quer na sua individualidade quer coletivamente, se possa realizar de forma plena" (Joana, 2021: 22). Hoje, uma vez mais, questiono se será mesmo verdade que em sala de aula já está tudo feito: como se a inovação tive sido estancada e cristalizada por toda uma geração de professores, pós 25 de abril, que paulatinamente se reforma, e com ele o ensino. Mas, se inovação nas escolas tem hoje o seu busílis na substituição do conceito de educação pelo de aprendizagem, há que considerar o professor como um guia no caminho da modernização. "O guia é, portanto, o profissional complexo, capaz de conduzir pessoas de forma proveitosa pelos caminhos complexos do texto literário." (*ibid.*: 24). Ora bolas, falo do professor de Literatura como se este representasse toda a classe docente! Não sei se assim é, contudo, posso dizer que hoje eu sou um professor — de Literatura — capaz de mediar "entre o texto literário e as pessoas que o estudam, alguém capaz de pôr estas duas entidades em contacto (por vezes em confronto) permanente, de forma a garantir a ocorrência de experiências de transformação" (*ibid.*) nos alunos que tenho e terei pela frente, graças à Prática de Ensino Supervisionada que toma aqui a sua forma.

Agora equaciono as mais-valias e as dificuldades que encontrei pelo caminho, ao longo do estágio, e que me permitem ser melhor professor, sem que os manuais sejam o elemento central das

[48] Cf. Alberto Caeiro, "II - O meu olhar é nítido como um girassol", in *O Guardador de Rebanhos*.

minhas aulas, substituídos pelo aluno, com um sólido conhecimento científico, "que resulta num *ethos* suscetível de provocar admiração pedagógica", conjugando, "em simultâneo, as capacidades de organização e de improviso", assim como uma "apurada inteligência emocional e até mesmo uma certa intuição para saber o que convém em cada momento" (*ibid.*). Tudo isto digo não para me gabar mas antes para registar o meu enorme crescimento enquanto docente, pois, para inovar no modo de potenciar o gosto pela leitura, encontrei uma professora cooperante e um ambiente escolar perfeitos, onde pude entender que, acima do cumprimento de programas didáticos, está a urgência de ensinar com amor, aproximando "a personalidade dos alunos" com a minha própria "personalidade pedagógica" (*ibid.*), criando, adequando, adaptando, planos de aulas, considerando sempre o aluno e o seu contexto no processo de aprendizagem, para que "a alquimia de apropriação ocorra no aprendente". (Silva, 1998/1999). E, contudo, houve grandes desafios, escolhos no meio do caminho. Entre eles, destaco: *i)* a preparação dos alunos — devo (sempre) dar à turma um guião de cada atividade a realizar e outro (de preenchimento, à semelhança do da oralidade[49] e do Dia Mundial da Poesia[50]) que acompanhe a sessão, de modo a garantir o melhor aproveitamento dela?; *ii)* os atrasos — o plano de aulas (Anexo 1) e o percurso didático (Anexo 2) que apresentei já previam cinco minutos de tolerância para a entrada e acomodação dos alunos na sala de aula, todavia, notei que os atrasos superavam, quase sistematicamente, esse tempo, por força dos alunos aproveitarem os intervalos, de dez minutos, para se ausentarem do recinto da escola, chegando, consequentemente, à sala de aula com dez minutos de atraso, em média; *iii)* o espaço da sala de aula — esta PES almejou fomentar, sempre que possível, o trabalho colaborativo realizado a pares ou em pequenos grupos de até quatro elementos, dispostos com as mesas em formato de *ilhas*, no entanto, a sala de aulas da turma do curso de Artes não permitia outra disposição que não a original, dada a sua geometria retangular e o tipo de mesas altas e largas, pelo que tive de reajustar a forma de trabalhar, pautando pelo trabalho a pares; *iv)* cumprir o prometido — ter um plano de aulas permite preparar antecipadamente os alunos para as sessões vindouras, porém, descobri que revelar atividades vindouras implica, posteriormente, cumpri-las, pois, caso contrário, frustram-se expectativas e arrisco a perder a confiança da turma, que me cobrará *à posteriori* o que não foi feito, mais do que o efetivamente concretizado… e isto aplica-se também ao cumprimento de prazos; *v)* ser pai ou ser professor — porque a personalidade do professor conta, este não deve ser nem demasiado duro, no cumprimento de prazos ou ante situações de indisciplina, por exemplo, tão pouco demasiado permissivo, a título

[49] Cf. Anexo 12.

[50] Anexo 17.

de exemplo, andando atrás de alunos do Ensino Secundário a fim de garantir que passam as informações do quadro ou desresponsabilizando-os perante incumprimentos sistemáticos de prazos.

Em suma, encerro este capítulo da minha formação com a certeza de que o trabalho de promoção de hábitos de leitura prazerosa ainda está por fazer; que "é necessário ensinar mais a partir dos textos literários. Lendo-os, tentando compreendê-los, falando e escrevendo a partir deles, os alunos devem aperceber-se de que podem descobrir o que não é visível, experimentar sensações que de outro modo não alcançariam" (Bernardes e Cardoso, 2013: 16-17); enfim, com uma outra legitimidade[51] para ensinar, mas também para me renovar ciclicamente, enquanto docente, correspondendo assim, acredito, ao perfil dos estudantes da era da internet, das redes sociais e dos jogos virtuais, arriscando, fazer diferente, progredindo nos métodos e nos modos de *fazer* com que os meus alunos se tornem leitores; leitores interessados e apaixonados, capazes de expandir a imaginação para assuntos inerentemente ligados à leitura como às suas ao mundo que os rodeia, assumindo-se cidadãos ativos e criativos. Com esta experiência da leitura, espero ter contribuído para a promoção de hábitos de leitura nos alunos da turma 12º G, o alvo prioritário da minha intervenção educativa, e nos demais discentes das turmas do 10º ano da ESPN; sem esquecer — importa referir — o desejo de que o amor da leitura, em particular, e da literatura, em geral, tivesse chegado a toda a comunidade escolar: até porque todos me receberam com muito amor. Hoje, "Sei ter o pasmo essencial / Que tem uma criança se, ao nascer, / Reparasse que nascera deveras… / Sinto-me nascido a cada momento" (Pessoa, 1993); e é desse jeito que circulo pela minha escola, que entro na sala de aula e ponho-me a olhar e a olhar apercebo-me uno com os demais — e creio neles e com eles caminho "Para a eterna novidade do Mundo…" (*ibid.*)

[51] Faço minhas as palavras de Bernardes e Cardoso (2013); palavras essas retiradas do subtítulo do segundo ponto do primeiro capítulo (cf. p. 25).

Referências bibliográficas

BERNARDES, José Augusto Cardoso, MATEUS, Rui Afonso, *Literatura e Ensino do Português*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.

BUESCU, Helena, MAIA, Luís, SILVA, Maria Graciete, ROCHA, Regina, *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência, 2014.

CARVALHO, Maria Judite de, *George e Seta Despedida*, Porto, Porto Editora, 2015.

CAMPS, Anna, *La Actividad Metalinguistica En La Aprendizaje De La Gramática. A Linguística na Formação do Professor: Das Teorias às Práticas*, Porto, Universidade do Porto, 2019, pp. 11-22.

DGE-MEC, *Aprendizagens Essenciais — Ensino Secundário*, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf

DGE-MEC, *Aprendizagens Essenciais — Ensino Secundário*, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf, 2018.

DGE-MEC, *Aprendizagens Essenciais — Literatura Portuguesa*, http://www.dge.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_literatura_portuguesa.pdf, 2018.

DGE-MEC, *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, 2017.

BONITO, J., REBELO, H., *Do conhecimento profissional dos professores epistemologicamente diferenciado: um estudo sobre o modelo didáctico pessoal*, In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. C. Brenlla, B. D. Silva, L. S. Almeida (orgs.), Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía (pp. 1469-1480) La Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación e Universidade do Minho, 2001.

FONSECA, Fernanda Irene, *Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura*, *in* Carlos Reis *et al* (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura,* vol. I. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras, 2000.

JOANA, Daniel, «Contra o professor de papel» in *Contra a Literatura — Programas (e Metas) Nas Escolas*, Lisboa, IELT, 2021, pp. 21-26.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria, "Ler e Compreender: Os Sentidos do Texto", São Paulo, Editora Contexto, 2008.

LEIRIA, Isabel (coord.), MARTINS, Ana, CORDAS, Júlia, MOUTA, Margarida, HENRIQUES, Rosa, *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) — Ensino Secundário*, Ministério da Educação, 2008.

LEITE, Sara de Almeida, «E agora como se faz uma aula?» in *Contra a Literatura — Programas (e Metas) Nas Escolas*, Lisboa, IELT, 2021, pp. 99-106.

LOPES, Adília, «Memória para Esther Greenwood», in *Um Jogo Bastante Perigoso*, Moinhos, 2018.

MEIRIM, Joana, «Educação Literária Programada?», in *Contra a Literatura — Programas (e Me tas) Nas Escolas*, Lisboa, IELT, 2021, pp. 13-19.

PEREIRA, Luísa Álvares, «Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la?», in *O Por tuguês nas Escolas ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*, M. L. Dioní sio, R.V. Castro (Orgs.), Coimbra: Almedina, 2005.

PESSOA, Fernando, "O Guardador de Rebanhos", in *Poemas de Alberto Caeiro*, Lisboa, Ática, 1946, 10ª ed., 1993.

PINTO, Alexandre Dias, «Manuais Escolares: Livros de instruções ou "O jardim dos caminhos que se bifurcam"?» in *Contra a Literatura — Programas (e Metas) Nas Escolas*, Lisboa, IELT, 2021, pp. 57-79.

ROLDÃO, Maria do Céu, *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*, Saber (e) Educar, Porto: ESE de Paula Frassinetti, n.º 13, 2008, pp. 171-184.

SILVA, Pedro, «Pais-professores: uma relação em que uns são mais iguais do que outros?» in *Edu cação, Sociedade & Culturas 6*, Porto: Edições Afrontamento, 1996, pp. 179-190.

SILVA, V. Aguiar e, «Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português», in Diacrítica n.º 13-14, Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 1998/1999.

Anexos

Anexo 1 - Plano de aulas (Ricardo Reis) 48

Anexo 2 - Plano de aulas (conto “George”) 52

Anexo 3 - Pontuação e acentuação 56

Anexo 4 - Conectores discursivos 58

Anexo 5 - Classes de palavras 61

Anexo 6 - Campo lexical e campo semântico 63

Anexo 7 - Funções sintáticas 65

Anexo 8 - Teste diagnóstico da turma 10º J 66

Anexo 9 - Guião de oralidade da turma 10º H 67

Anexo 10 - Guião de oralidade da turma 10º J 70

Anexo 11 - Guião de oralidade da turma 10º C 72

Anexo 12 - Teste de oralidade da turma 12º G 74

Anexo 13 - Questionário sobre o 3º parágrafo do conto George 75

Anexo 14 - Teste de gramática e escrita da turma 12º G 76

Anexo 15 - Inquérito - A experiência da leitura — Início do Percurso
Sobre a Unidade Didática Contos - Formulários Google 78

Anexo 16 - Grelha de observação/avaliação da oralidade 83

Anexo 17 - Ficha formativa de escrita da turma 12º G 85

Anexo 18 - Ficha formativa de educação literária da turma 12º G 86

Anexo 19 - Guião de Comemoração do Dia Mundial da Poesia 87

Anexo 20 - Dia Mundial da Poesia - Mesa Redonda (vista de baixo) 90

Anexo 21 - Dia Mundial da Poesia - Mesa Redonda (vista de cima) 91

Anexo 22 - Dia Mundial da Poesia - Poema de Todos na Parede — Parede Poética 1 92

Anexo 23 - Dia Mundial da Poesia - Poema de Todos na Parede — Parede Poética 2 93

Anexo 24 - Dia Mundial da Poesia - Parede Poética 94

Anexo 25 - Dia Mundial da Poesia - Leitura expressiva em sala de aula 1 95

Anexo 26 - Dia Mundial da Poesia - Leitura expressiva em sala de aula 2 96

Anexo 27 - Dia Mundial da Poesia - Poesia P’ra Escola 97

Anexo 1 - Plano de aulas (Ricardo Reis)

O Tempo na poesia de Ricardo Reis

PLANO QUINZENAL DE AULAS

Unidade 1 — Fernando Pessoa

PROF. EST. DIDIER FERREIRA | Português, 12.º Ano | Escola Secundária Pedro Nunes | Lisboa | 2022-2023

1.

A passagem do Tempo na trajetória para a morte

Aula 1: 14/02/23

5’ Considerações iniciais

— Entrada e acomodação na sala de aula.

20’ Oralidade (compreensão e expressão) e leitura

— Visionamento do vídeo “O tempo voa” (episódio 4 da primeira temporada de “Isto é matemática”;

— diálogo sobre os principais conceitos apresentados.

20’ Educação literária (intertextualidade)

— Leitura e análise do poema «Memória para Esther Greenwood», de Adília Lopes (in *Um Jogo Bastante Perigoso*, Moinhos, 2018.

5’ Considerações finais

— Redação do sumário: síntese da aula (um aluno é chamado ao quadro para sintetizar a aula).

Aulas 2 e 3: 16/02/23

5’ Considerações iniciais

— Entrada e acomodação na sala de aula.

40’ Educação literária

— Leitura e interpretação do poema “Cada coisa a seu tempo tem seu tempo”.

20’ Gramática

— Deixis

— definição do conceito;

— reforço, com exemplificação dos elementos presentes no poema de Ricardo Reis.

5’ Considerações finais

— Redação do sumário: síntese da aula (um aluno é chamado ao quadro para sintetizar a aula).

Aula 4: 17/02/23

5’ Considerações iniciais

— Entrada e acomodação na sala de aula.

20’ Educação literária e escrita

— Resolução de questionário (perguntas 1 e 3 do Grupo I do Exame Nacional do Ensino Secundário - Prova Escrita de Português, 1.ª Fase, 2013).

20’ Escrita

— O texto expositivo argumentativo: exercício de definição do tema.

5’ Considerações finais

— Redação do sumário (um aluno é chamado ao quadro para sintetizar a aula);

— Indicação do t.p.c.: resolução de uma ficha de gramática sobre o campo lexical e o campo semântico, a partir do poema “Quasi”, de Mário de Sá-Carneiro (cf. Anexo 5).

2.

A encenação da morte

Aula 5: 21/02/2023

5’ Considerações iniciais

— Entrada e acomodação na sala de aula.

20’ Leitura (20')

— Quem é Ricardo Reis?

— Leitura do excerto da carta de Fernando Pessoa sobre a genealogia dos heterónimos (lemos apenas sobre Ricardo Reis), seguida da caracterização deste personagem;

— As filosofias de vida de Ricardo Reis.

20’ Leitura e educação literária (20')

— A consciência e a encenação da mortalidade (o papel do destino: entre o *facto* e o *fado*)

— Leitura e interpretação do poema “Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio”.

5’ Considerações finais

— Redação do sumário: síntese da aula.

Aulas 6 e 7: 23/02/2023

5’ Considerações iniciais

— Entrada e acomodação na sala de aula.

20’ Gramática

— Retoma da aula anterior:

— Exercício de identificação das referências deíticas presentes no poema “Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio”.

40 Educação literária

— Resolução do questionário sobre o poema “Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio”:

— Questões 3 e 5.2. da página 85 do manual adotado “Percursos”).

20 Educação literária e gramática

— Correção do questionário realizado na Aula 4, do t.p.c. indicado nessa mesma sessão; dos exercícios de gramática e, ainda, de educação literária feitos na aula em curso.

5’ Considerações finais

— Redação do sumário: síntese da aula (um aluno é chamado ao quadro para sintetizar a aula).

Aula 8: 24/02/2023

5’ Considerações iniciais

— Entrada e acomodação na sala de aula.

20 Educação literária

— Leitura de vários poemas de Ricardo Reis.

20 Educação literária e leitura

— Síntese dos conteúdos inerentes ao heterónimo Ricardo Reis;

— esclarecimento de dúvidas.

5’ Considerações finais

— Redação do sumário: síntese da aula (um aluno é chamado ao quadro para sintetizar a aula).

Anexo 2 - Percurso didático (conto "George")

Como passa o Tempo

PLANO QUINZENAL DE AULAS

Unidade 2 — Contos

PROF. EST. DIDIER FERREIRA | Português, 12.º Ano | Escola Secundária Pedro Nunes | Lisboa | 2022-2023

Aulas 1 e 2

5' Considerações iniciais

— Entrada e acomodação na sala de aula.

30' Oralidade (compreensão) e leitura

— Visionamento do vídeo "Ler Mais Ler Melhor Vida e obra de Maria Judite de Carvalho".

60' Educação literária

20' — Leitura e análise dos três primeiros parágrafos do conto "George";

40' — Resolução e correção de um questionário sobre o terceiro parágrafo de "George".

5' Considerações finais

— Redação do sumário: síntese da aula (um aluno é chamado ao quadro para sintetizar a aula).

Aulas 3 e 4

5' Considerações iniciais

— Entrada e acomodação na sala de aula.

35' Educação literária

— Leitura e análise do quarto parágrafo do conto "George";

50' Gramática e escrita

— Ficha de avaliação formativa.

Aula 5

10' Considerações iniciais

— Entrada e acomodação na sala de aula;

— Redação do sumário da aula anterior: síntese da aula (um aluno é chamado ao quadro para sintetizar a aula).

35' Leitura e oralidade (compreensão)

— Aplicação de um inquérito sobre a experiência de leitura dos alunos da turma;

— .Visionamento de excerto de "É Ou Não É — O Grande Debate: O Índice de Leitura Dos Portugueses", Ep. 13, 13 de maio de 2022, Temporada 3, RTP;

— Apresentação dos resultados do inquérito e proposta da criação de um clube de leitura.

5’ Considerações finais

— Redação do sumário (um aluno é chamado ao quadro para sintetizar a aula);

— Indicação do t.p.c.: resolução de uma ficha de gramática sobre o campo lexical e o campo semântico, a partir do poema “Quasi”, de Mário de Sá-Carneiro (cf. Anexo 5).

Aulas 6 e 7

5’ Considerações iniciais

— Entrada e acomodação na sala de aula.

45’ Leitura

— Pesquisa de textos para o clube de leitura;

45’ Oralidade (expressão)

— exposição, argumentação e votação dos autores/textos a integrar a coletânea de contos para o clube de leitura.

5’ Considerações finais

— Redação do sumário: síntese da aula.

Aulas 8 e 9

5’ Considerações iniciais

— Entrada e acomodação na sala de aula.

80’ Educação literária

— Retoma da análise do conto “George”.

5’ Considerações finais

— Redação do sumário: síntese da aula (um aluno é chamado ao quadro para sintetizar a aula).

Aula 10

5’ Considerações iniciais

— Entrada e acomodação na sala de aula.

40 Educação literária e oralidade (expressão)

— 1ª sessão do clube de leitura.

5’ Considerações finais

— Redação do sumário: síntese da aula (um aluno é chamado ao quadro para sintetizar a aula).

Anexo 3 - Pontuação e acentuação

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS – 10º e 12º ano

Ano letivo 2022/23

Ficha formativa 1

Nome: _____ Nº: _____

Ano/Turma: _____ Data: __/__/_____

PONTUAÇÃO E ACENTUAÇÃO

Após a leitura de cada texto, resolva os exercícios.

1. **Em relação ao Texto A, coloque as vírgulas e os pontos finais necessários.**

Texto A

Há pombos esquecidos nas estátuas desta cidade antiga naufragada Mastros de sombra escrevem o teu nome e em cada letra reconheço a madrugada Mulheres e homens enlaçados de cansaço dormem um sono fundo com raízes Das margens desse sono se levantam as pedras das palavras que não dizes Foge o mar dos meus dedos entre a noite e a noite é uma canção que te procura Nos meus olhos ardem estrelas encharcadas que rodeiam de azul a tua altura Cada esquina é um cais à tua espera Faróis e candeeiros chamam por ti Como um sonho deslizo e permaneço na rua da janela onde te vi Finalmente os pombos são largados partindo desta estátua que tu és Parto nas suas asas Deixo aqui este poema que te beija os pés

Dinis Machado, *O Que Diz Molero*, Lisboa, Quetzal Editores, 2009.

2. **No Texto B, coloque a pontuação necessária, atendendo ao sentido expressivo do monólogo. Corrija, também, a acentuação e sublinhe as letras que devem estar em maiúsculas.**

Texto B

habitantes encobertos dos telhados atençao hem nao os ouço camaradas camaradas estais a ouvir a alemanha a alemanha martir este publico e de gelo impressao curiosa mas inverificavel esta noite a historia vai deter-se abruptamente esta no programa a explosao do planeta ja os sabios tem o dedo no botao adeus interessante porem saber o que teria sucedido a especie humana no caso de ela ter sobrevivido vendi-me eu para lhes agradar e eles nem sequer me ouvem caros ouvintes suplico-vos se ja nao me prestais o vosso ouvido se as falsas testemunhas me malsinaram esperai aqui esta o culpado deram-me de presente este animal e cometi o erro de o aceitar quinze minutos ja esta com quinze minutos de atraso inadmissivel ainda acabo por estilhaça-lo ainda diabo do relogio quinze minutos agora dezasseis como hei de eu conservar a minha secular paciencia se ma espicaçam com alfinetadas vai tudo acabar mal muito mal e simples quando ela vier nao abro vou deixa-la duas horas inteiras no patamar batem tres pancadas frantz vai logo abrir

Jean-Paul Sartre, *Os Sequestrados de Altona*, trad. António Coimbra Martins, s.l., Publicações Europa-América., 1961.

Anexo 4 - Conectores discursivos

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS – 10º e 12º ano

Ano letivo 2022/23

Ficha formativa 2

Nome: _____ Nº: _____

Ano/Turma: _____ Data: __/__/_____

Leia o texto.

Por mim, acho piada à casa do primo Jeremias. Telhado coberto com ardósia, muitas torrezinhas redondas. Por dentro, é uma confusão: três pisos, contando o sótão, montes de quartos _____ salas, escadas _____ escadinhas, recantos, corredores, _____, a gente perde-se lá dentro. No inverno, claro, deve ser fria, mas estava-se no verão.

_____ foi nesta casa que os meus pais me deixaram, aí pelas três da tarde, depois de a D. Pureza, a governanta do primo (pelo menos, ele chama-lhe assim), me ter levado ao quarto onde eu ia dormir _____ me ter ajudado a arrumar a roupa. Quando chegou o momento de eles partirem, senti um nó na garganta. O primo Jeremias insistiu em acompanhá-los até à porta da rua _____ eu fui com ele, talvez na esperança de que pelo menos a minha mãe se arrependesse à última hora; _____ não.

— Anda, vamos para a sala. Vamos conversar um pouco, _____ não chega a hora do teu lanche.

Repliquei-lhe que já não era meu costume lanchar _____ segui-o até à sala, que era grande, sombria, com uma enorme lareira, grandes poltronas onde uma pessoa se afundava, móveis pesados, porcelanas _____ essas coisas todas.

Foi então que aprendi a verdade verdadeira, em todo o seu horror:

— Primo Jeremias, em que sala é que está a televisão?

— Televisão, Gonçalo? Eu não tenho televisão. Fiquei gelado, de repente.

— Não tem… Eu… eu queria pedir-lhe que me deixasse usar o seu computador, de vez em quando… se não lhe fizer diferença…

— Nenhuma diferença, meu filho. O que acontece é que o meu computador está avariado. Já chamei o técnico, _____ sabes como são os técnicos. _____ ainda por cima, num sítio isolado como este.

A custo, num supremo esforço, soprei:

— E rádio? Há rádio?

— Não. _____ não te preocupes, tenho muitos CD.

Não me detenho sobre o jantar – muito bom, admito – que a D. Pureza nos serviu. _____ sobre o serão, passado na sala, a conversar com o primo Jeremias. _____, foi um serão curto, porque eu precisava de estar só, para sofrer. _____ para remoer à minha vontade. _____, aí pelas dez e meia disse que estava cansado da viagem _____ dei-lhe as boas-noites.

Quase em frente do meu quarto, havia uma casa de banho, para onde eu já tinha levado a escova de dentes _____ a máquina de barbear _____ essas coisas todas; _____ me despachei bem depressa. Dez minutos depois já estava no quarto, a enfiar o pijama _____ a perguntar-me o que poderia eu fazer para chamar o sono.

Foi então que reparei: numa das mesas de cabeceira (havia duas, uma de cada lado da cama) estava um livro, que ali fora deixado, _____, por um anterior hóspede do primo Jeremias. Aproximei-me para ler o título: era *O Nome da Rosa*, do Umberto Eco. _____ era uma coincidência engraçada: três dias antes, em casa, eu tinha visto o filme, na TV. _____, lembrava-me de a minha mãe ter dito: «É bom, mas não vale o livro!». Eu perguntara-lhe porquê _____ ela dissera:

— _____, o livro tem mais graça, tem mais «suspense», a gente compreende melhor as personagens… é melhor, pronto!

_____, eu não acreditara. Um filme vale sempre mais que um livro, sobretudo quando se trata de «suspense». _____, levado pela zanga que sentia _____ _____, confesso, por uma certa curiosidade, resolvi lançar uma vista de olhos àquilo, para poder provar a mim próprio que a razão estava do meu lado.

Deitei-me, ajeitei a almofada, peguei no livro, abri-o, comecei a ler.

João Aguiar, «Verba Volent, Scripta Manent», in AAVV, O Prazer da Leitura,

Santa Maria da Feira, Teorema, 2008, pp. 18-22 (texto com supressões).

Associe cada espaço em branco (sublinhado) a um dos seguintes conectores discursivos: **ora; portanto; evidentemente; mas; e; aliás; nem; com certeza; também; enquanto; de modo que.**

Utilize cada um dos conectores as vezes que forem necessárias.

Anexo 5 - Classes de palavras

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS – 10º ano

Ano letivo 2022/23

Ficha formativa 3

Nome: _____ Nº: _____

Ano/Turma: _____ Data: __/__/_____

CLASSES DE PALAVRAS

Lê o excerto do capítulo 115 da *Crónica de D. João I* presente na página 113 do teu manual e responde às seguintes questões:

1. Classifique "el-Rei de Castela" quanto à classe e à subclasse.
2. Na frase "E iam-se muito aas liziras em barcas e batees" (linha 4), a palavra "aas" corresponde à junção de duas classes de palavras: quais?
3. Todas as frases abaixo transcritas apresentam pelo menos um advérbio, excepto a frase
   a) "logo foi ordenado de recolherem pera a cidade os mais mantiimentos que houver podessem" (linhas 2 e 3).
   b) "e dali tragiam muitos gaads mortos que salgavom em tinas" (linha 5).
   c) "e outras cousas de que fezerom grande açalmamento" (linha 6)
   d) "outros ficarom na cidade e nom quiserom dali partir" (linha 8).
4. Tendo em conta as classes de palavras abertas, indica aquela(s) que não aparece(m) no primeiro parágrafo.
5. Na frase "E ordenou o Mestre com as gentes da cidade que fosse repartida a guarda dos muros pelos fidalgos e cidadãos honrados", predominam:
   a) os adjetivos;
   b) os verbos;
   c) os nomes;
   d) os advérbios.

6. Indique a classe e a subclasse de
    a) “e” (linha 12)
    b) “quaes” (linha 13)
    c) “certas” (linha 13)
    d) “sino” (linha14)

7. Na frase “o Meestre que sobre todos tiinha especial cuidado da guarda e governança da cidade”, “todos” e “especial” são, respetivamente
    a) um quantificador e um adjetivo
    b) um adjetivo e um nome
    c) dois quantificadores
    d) dois adjetivos

Anexo 6 - Campo lexical e campo semântico

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS – 12º ano

Ano letivo 2022/23

Ficha formativa 3

Nome: _____ Nº: _____

Ano/Turma: _____ Data: __/__/_____

CAMPO LEXICAL E CAMPO SEMÂNTICO

Lê o poema.

Quási

Um pouco mais de sol - eu era brasa,
Um pouco mais de azul - eu era além.
Para atingir, faltou-me um golpe d'asa...
Se ao menos eu permanecesse aquém...

Assombro ou paz? Em vão... Tudo esvaído
Num baixo mar enganador d'espuma;
E o grande sonho despertado em bruma,
O grande sonho — ó dor! — quási vivido...

Quási o amor, quási o triunfo e a chama,
Quási o princípio e o fim — quási a expansão...
Mas na minh'alma tudo se derrama...
Entanto nada foi só ilusão!

De tudo houve um começo... e tudo errou...
— Ai a dor de ser-quási, dor sem fim... —
Eu falhei-me entre os mais, falhei em mim,
Asa que se elançou mas não voou...

Momentos d'alma que desbaratei...
Templos aonde nunca pus um altar...
Rios que perdi sem os levar ao mar...
Ânsias que foram mas que não fixei...

Se me vagueio, encontro só indícios...
Ogivas para o sol — vejo-as cerradas;
E mãos d'herói, sem fé, acobardadas,
Puseram grades sobre os precipícios…

Num ímpeto difuso de quebranto,
Tudo encetei e nada possuí...
Hoje, de mim, só resta o desencanto
Das coisas que beijei mas não vivi…

Um pouco mais de sol — e fôra brasa,
Um pouco mais de azul — e fôra além.
Para atingir, faltou-me um golpe d'asa...
Se ao menos eu permanecesse aquém...

Mário de Sá-Carneiro, in *"Dispersão"*.

1. Indique as palavras presentes no poema que pertencem aos seguintes campos lexicais: "sol", "mar", "bruma", "ilusão" e "errou".

   - Sol: brasa, chama,
   - Mar: azul, espuma, rios
   - Bruma: assombro, cerradas
   - Ilusão: desencanto, sonho, enganador
   - Errou: falhei, perdi, vagueio

2. Refira o campo semântico presente nos versos "Para atingir, faltou-me um golpe d'asa…" e "Asa que se elançou mas não voou…", justificando os diferentes significados que a palavra assume nos contextos em que ocorrem.

   - primeira frase: sorte
   - segunda frase: membro anterior das aves (que lhes permite voar)

   2.1. Escreve duas frases em que empregues a palavra que forma o campo semântico, atendendo à resposta da pergunta 2.

   - segurei na asa (pega) da caneca;
   - ela tem um piercing na asa (aleta/narina) do nariz;
   - se eu pudesse, levava-o pela asa da orelha (cartilagem);
   - o lugar mais seguro para se sentar num avião é sobre as asas, dizem as estatísticas;
   - recolhe, por favor, a asa (vela) do barco;
   - os magistrados ocuparam os seus lugares na asa (lateral) do juiz.

Anexo 7 - Funções sintáticas

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS – 12º ano

Ano letivo 2022/23

Ficha formativa 4

Nome: _____ Nº: _____

Ano/Turma: _____ Data: __/__/_____

FUNÇÕES SINTÁTICAS

Assinala as funções sintáticas presentes em cada frase. Em caso de necessidade, consulta a Ficha Formativa 8.

1. «eu era brasa».

2. «Para atingir, faltou-me um golpe d'asa...».

3. «Tudo esvaído num baixo mar enganador d'espuma».

4. «O grande sonho — ó dor! — quási vivido...».

5. «Eu falhei-me».

6. «[Ânsias] que foram mas que não fixei...».

7. Se me vagueio, encontro só indícios…».

8. «Puseram grades sobre os precipícios…».

Anexo 8 - Teste diagnóstico da turma 10º J

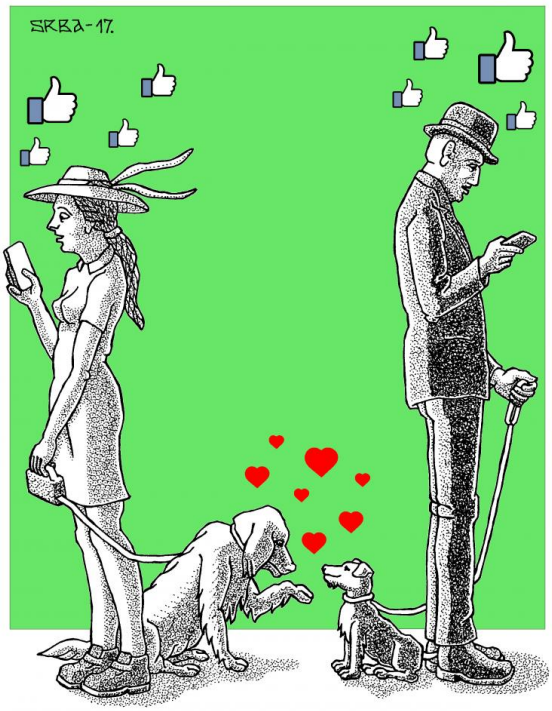
Nome:_____ N.º:___ Turma: ____ Data: ___/___/_____

Observações: _____

_____

TESTE DE DIAGNÓSTICO

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, faça a apreciação crítica do *cartoon* abaixo apresentado, da autoria de Predrag Srbljanin.



O seu texto deve incluir:

- a descrição da imagem apresentada, destacando elementos significativos da sua composição;
- um comentário crítico, fundamentando devidamente a sua apreciação e utilizando um discurso valorativo;
- uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos.

Anexo 9 - Guião de oralidade da turma 10º H

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS – 10º H

Ano letivo 2022/23

GUIÃO DO TRABALHO PARA A APRESENTAÇÃO ORAL

DATA DE APRESENTAÇÃO: entre 20 a 24 de março

Para elaborares o trabalho para a apresentação oral, segue as seguintes indicações:

1. Lê o conto que te foi atribuído;
2. Prepara uma apresentação para a turma, a realizar na sala de aula;
3. A tua apresentação deve abordar os seguintes aspetos:
   - a biografia do autor;
   - o título do conto;
   - caracterização da/s personagem/ns e localização espaço-temporal;
   - classificação do narrador quanto à presença;
   - resumo da história e leitura de um excerto, justificando a sua escolha;
   - o que aprendeste de novo com a leitura do livro, comparativamente a outros que leste;
   - uma recomendação — positiva ou negativa, conforme a tua experiência de leitura —, justificando-a.

Lista dos contos por aluno/a:

Mia Couto, O Fio da Missanga

- Afonso Cardoso ……"As três irmãs"
- Catarina Miguel ……"O homem cadente"
- Diogo Jardim …… "O cesto"
- Francisco Guedes …… "Inundação"
- Henrique Menezes …… "A saia almarrotada"

- Inês Costa ..... "O adiado avô"
- José Santana ..... "Meia culpa, meia própria culpa"
- Laura Pestana ..... "Na tal noite"
- Leonor Ferro ..... "A despedideira"
- Luís Capucho ..... "Mana Celulina, a esferográvida"
- Manuel Ramos ..... "O nome gordo de Isidorangela"
- Mª Carmo Cardoso ..... "O fio e as missangas"
- Mª Domingas Silva ..... "Os olhos dos mortos"
- Mª Leonor Machado ..... "A infinita fiadeira"
- Mª Leonor Cavalleri ..... "Entrada no Céu"
- Mª Matilde Oliveira ..... "O mendigo Sexta-Feira jogando no Mundial"
- Miguel Januário ..... "Maria Pedra no cruzar dos caminhos"
- Miguel Aires ..... "O novo padre"
- Patrícia Cleto ..... "O peixe e o homem"
- Salvador Monteiro ..... "A carta de Ronaldinho"
- Tomás Querido ..... "O dono do cão do homem"
- Vicente Teixeira ..... "Os machos lacrimosos"
- Vicente Fonseca ..... "O rio das Quatro Luzes"
- Violeta Henriques ..... "O caçador de ausências"
- Rodrigo ..... "Enterro televisivo"
- Mª Margarida Santos ..... "A avó, a cidade e o semáforo"
- Mª Vitória Cardoso ..... "O menino que escrevia versos"

- Dipe Shantilal ..... “Uma questão de honra”

Anexo 10 - Guião de oralidade da turma 10º J

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS – 10º J

Ano letivo 2022/23

GUIÃO DO TRABALHO PARA A APRESENTAÇÃO ORAL

DATA DE APRESENTAÇÃO: entre 20 a 24 de março

Para elaborares o trabalho para a apresentação oral, segue as seguintes indicações:

1. Lê o conto que te foi atribuído;
2. Prepara uma apresentação para a turma, a realizar na sala de aula;
3. A tua apresentação deve abordar os seguintes aspetos:
   - a biografia do autor;
   - o título do conto;
   - caracterização da/s personagem/ns e localização espaço-temporal;
   - classificação do narrador quanto à presença;
   - resumo da história e leitura de um excerto, justificando a sua escolha;
   - o que aprendeste de novo com a leitura do livro, comparativamente a outros que leste;
   - uma recomendação — positiva ou negativa, conforme a tua experiência de leitura —, justificando-a.
4. Ilustra uma capa para o teu conto.

Lista dos contos por aluno/a:

Ondjaki, Os Da Minha Rua

- Ana Cerqueira ..... "O voo do Jika"
- Carina Silva ..... "O Kazukuta"
- Emily Santos ..... "Os óculos da Charlita"
- Inês Pina ..... "A professora Genoveva esteve cá"
- José Sereno ..... "A ida ao Namibe"
- Leonor Duarte ..... "O homem mais magro de Luanda"

- Madalina Visan ..... "O último Carnaval da Vitória"
- Mafalda Paulito ..... "A piscina do tio Victor"
- MA Assunção Macedo ..... "Os quedes vermelhos da Tchi"
- Mª Francisca Mendes ..... "Manga verde e o sal também"
- Mª Helena Caldeira ..... "Bilhete com foguetão"
- Mariana Filipe ..... "As primas do Bruno Viola"
- Martim Cruz ..... "O portão da casa da tia Rosa"
- Mia Baum ..... "Os calções verdes do Bruno"
- Miguel Trajano ..... "O bigode do professor de Geografia"
- Ricardo Abreu ..... "No galinheiro, no devagar do tempo"
- Rita Marques ..... "Um pingo de chuva"
- Rodrigo Gomes ..... "O Nitó que também era Sankarah"
- Sara Silva ..... "Nós choramos pelo Cão Tinhoso"
- Wylmer dos Santos ..... "Palavras para o velho abacateiro"

Clarice Lispector, Laços de Família

- Mª Leonor Santos ..... "A imitação da rosa"
- Gonçalo Soares ..... "A menor mulher do mundo"
- Sofia Quinta ..... "O jantar"
- Beatriz Cardoso ..... "Preciosidade"
- Clarice Almeida ..... "Os Laços de Família"

Franz Kafka, Contos

- Droan Kakkar ..... "O exame"
- Egor Timofeev ..... "A ponte"
- Shristina Dahal ..... "Comunidade"

Anexo 11 - Guião de oralidade da turma 10º C

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS – 10º C

Ano letivo 2022/23

GUIÃO DO TRABALHO PARA A APRESENTAÇÃO ORAL

DATA DE APRESENTAÇÃO: entre 20 a 24 de março

Para elaborares o trabalho para a apresentação oral, segue as seguintes indicações:

1. Lê o conto que te foi atribuído;
2. Prepara uma apresentação para a turma, a realizar na sala de aula;
3. A tua apresentação deve abordar os seguintes aspetos:
   - a biografia do autor;
   - o título do conto;
   - caracterização da/s personagem/ns e localização espaço-temporal;
   - classificação do narrador quanto à presença;
   - resumo da história e leitura de um excerto, justificando a sua escolha;
   - o que aprendeste de novo com a leitura do livro, comparativamente a outros que leste;
   - uma recomendação — positiva ou negativa, conforme a tua experiência de leitura —, justificando-a.

Lista dos contos por aluno/a:

Clarice Lispector:

Laços de Família

- Afonso Anacoreta ..... "A imitação da rosa"
- Ana Marques ..... "Feliz aniversário"
- Benedita Lopes ..... "O jantar"
- Bernardo Carrelo ..... "Preciosidade"
- Carolina Pombo ..... "Os laços de família"

- Catarina Pires ..... "Começos de uma fortuna"
- Clarisse Almeida ..... "Mistério em São Cristóvão"
- Duarte Abel ..... "O crime do professor de matemática"
- Francisco Matos ..... "O búfalo"

A Legião Estrangeira

- Francisco Fernandes ..... "Os desastres de Sofia"
- Francisco Amaro ..... "A repartição dos pães"
- Giulio Cachucho ..... "A mensagem"
- Henrique Silva ..... "Macacos"
- Madalena Pedroso ..... "O ovo e a galinha"
- Manuel Veiga ..... "Tentação"
- Mª Leonor Ferreira ..... "Viagem a Petrópolis"
- Mariana Sampaio ..... "A solução"
- Marta Arenga ..... "A evolução de uma miopia"
- Martim Prates ..... "A quinta história"
- Sílvia Gonçalves ..... "Uma amizade sincera"
- Sílvia Costa ..... "Os obedientes"
- Teresa Pericão ..... "A legião estrangeira"

Felicidade Clandestina

- Vicente Nunes ..... "Felicidade clandestina"
- Alexandre Silva ..... "Restos do carnaval"
- Lucas Mazzo ..... "Come, meu filho"
- Catarina Pinto ..... "Perdoando Deus"
- Teresa Chilaluque ..... "Cem anos de perdão"

Anexo 12 - Teste de oralidade da turma 12º G

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES
PORTUGUÊS – 12º Ano - 2023

Teste de avaliação - março

Oralidade (20 valores)

Ouça atentamente o excerto do programa Ler Mais Ler Melhor Vida e obra de Maria Judite de Carvalho e assinale como **Verdadeiro** (V) ou **Falso** (F) cada um dos itens que se seguem.

	V	F
1) A escritora Maria Judite de Carvalho Frequentou o curso de Fololologia Germânica na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em 1949.		
2) A infância de Maria Judite de Carvalho foi muito feliz.		
3) Maria Judite de Carvalho trabalhou em diversas publicações como jornalista.		
4) No princípio, Maria Judite de Carvalho tinha mais confiança em si como pintora do que como escritora.		
5) Maria Judite de Carvalho assinou o seu primeiro livro com o pseudónimo Zita.		
6) Foram editados livros da autora Maria Judite de Carvalho em vida e postumamente.		
7) Segundo Paula Morão, Maria Judite de Carvalho foi compete a retratar realisticamente a sociedade.		
8) Maria Judite de Carvalho foi, lamentavelmente, uma personagem frustrada, uma mulher oprimida, traída e maltratada quando velha.		
9) Ler os livros de Maria Judite de Carvalho ajuda-nos a compreender melhor o mundo à nossa volta.		
10) A escritora é, ainda hoje, uma figura inesquecível para Urbano Tavares Rodrigues.		

1

Anexo 13 - Questionário sobre o 3º parágrafo do conto George

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS – 12º ano

Ano letivo 2022/23

QUESTIONÁRIO

Responde às perguntas que se seguem, atendendo ao seguinte excerto do conto "George".

O rosto da jovem que se aproxima é vago e sem contornos, uma pincelada clara, e quando os tiver, a esses contornos, ele será o rosto de uma fotografia que tem corrido mundo numa mala qualquer, que tem morado no fundo de muitas gavetas, o único fetiche de George. As suas feições ainda são incertas, salpicando a mancha pálida, como acontece com o rosto das pessoas mortas. Mas, tal como as pessoas, tem, vai ter, uma voz muito real e viva, uma voz que a cal e as pás de terra, e a pedra e o tempo, e ainda a distância e a confusão da vida de George, não prejudicaram. Quando falar não criará espanto, um simples mal-estar.

1. Explicite dois efeitos de sentido produzidos pela frase seguinte: «O rosto da jovem que se aproxima é vago e sem contornos» (linha 1).

2. Analise o valor simbólico que é atribuído ao rosto da jovem que se aproxima de George.

3. «Quando falar não criará espanto, um simples mal-estar.»

   Refira a importância da frase transcrita no contexto da contrariedade mental de George presente nos parágrafos anteriores.

Anexo 14 - Teste de gramática e escrita da turma 12º G

GRUPO I

Registe a única opção que permite obter uma afirmação verdadeira.

1. A frase "ele será o rosto de uma fotografia que tem corrido mundo numa mala qualquer" integra uma oração subordinada
   - A ☐ substantiva completiva.
   - B ☐ adjetiva relativa restritiva.
   - C ☐ adjetiva relativa explicativa.

2. O conector sublinhado em "como acontece com as pessoas mortas. Mas, tal como as pessoas, tem, vai ter, uma voz muito real e viva" contribui para a coesão
   - A ☐ frásica.
   - B ☐ interfrásica.
   - C ☐ lexical.

3. Na frase "ele será o rosto de uma fotografia", a frase sublinhada desempenha a função sintática de
   - A ☐ sujeito.
   - B ☐ complemento direto.
   - C ☐ predicativo do sujeito.

4. Na expressão "estão mais perto" (4ª parágrafo), a ação é perspetivada como
   - A ☐ progressiva.
   - B ☐ pontual.
   - C ☐ acabada.

5. No contexto em que ocorre, "Já não sabe" (5º parágrafo) estabelece uma modalidade
   - A ☐ epistémica.
   - B ☐ deôntica.
   - C ☐ apreciativa.

GRUPO II

Leia o excerto seguinte.

A importância da literatura para a criança, como para o adulto, é que ela é um «organizador fundamental», que protege a vida contra a automatização e contra a «tragédia da rotina» que ameaça a afetividade e as relações.

Manuel António Pina, «A língua que os livros "para" crianças falam», in *Palavra de Trapos. A Língua Que os Livros Falam*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2010

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, apresente uma reflexão sobre a importância da literatura para o ser humano, partindo da perspetiva exposta no excerto acima transcrito.

Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

Anexo 15 - Inquérito - A experiência da leitura — Início do Percurso Sobre a Unidade Didática Contos - Formulários Google

"A experiência da leitura" — Início do Percurso Sobre a Unidade Didática Contos

Vamos avaliar os teus hábitos de leitura?

Responde às perguntas que se seguem.

1. Quantos livros leste no último ano (2022)?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 0 *Pular para a pergunta 6*
- ◯ 1 *Pular para a pergunta 2*
- ◯ 2-3 *Pular para a pergunta 5*
- ◯ 4-6 *Pular para a pergunta 5*
- ◯ 7-9 *Pular para a pergunta 5*
- ◯ 10-12 *Pular para a pergunta 5*
- ◯ 13-16 *Pular para a pergunta 5*
- ◯ 17-20 *Pular para a pergunta 5*
- ◯ 21-24 *Pular para a pergunta 5*
- ◯ 25+ *Pular para a pergunta 5*

Critério de escolha

2. O que te levou a ler esse livro?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Ser de leitura obrigatória, no âmbito do Programa da disciplina de Português *Pular para a pergunta 4*
- ◯ Fazer parte do Projeto de Leitura da disciplina de Português (por exemplo, para apresentação oral)
- ◯ Uma recomendação extra-escolar (pais, professores, internet, amigos, entre outros)
- ◯ Iniciativa própria *Pular para a pergunta 3*

Critério de escolha

3. Qual foi a tua motivação?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Autor
- [ ] Título
- [ ] Tema
- [ ] Curiosidade suscitada (através da sinopse)
- [ ] Dimensão (número de páginas)
- [ ] Género (poesia, teatro, romance)
- [ ] Outro

Critério de escolha

4. Gostaste de o ler?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

Pular para a pergunta 6

Critério de escolha

5. O que te levou a ler esses livros?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Ser de leitura obrigatória, no âmbito do Programa da disciplina de Português
- [ ] Fazer parte do Projeto de Leitura da disciplina de Português (por exemplo, para apresentação oral)
- [ ] Uma recomendação extra-escolar (pais, professores, internet, amigos, entre outros)
- [ ] Iniciativa própria

Pular para a pergunta 6

6. Quantos livros pretendes ler no ano corrente (2023)?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 0
- ◯ 1
- ◯ 2-3
- ◯ 4-6
- ◯ 7-9
- ◯ 10-12
- ◯ 13-16
- ◯ 17-20
- ◯ 21-24
- ◯ 25+

Pular para a pergunta 7

Em que medida consideras ser importante, para ti, ler?

7.

Marcar apenas uma oval.

- ◯ 1 - Nada importante
- ◯ 2 - Pouco importante
- ◯ 3 - Importante
- ◯ 4 - Muito importante
- ◯ 5 - Essencial

Pular para a pergunta 8

8. Justifica a tua avaliação

_____

_____

_____

_____

_____

Pular para a pergunta 9

Em que medida a disciplina de Português contribui para leres mais?

9.

Marcar apenas uma oval.

- 1 - Nada importante
- 2 - Pouco importante
- 3 - Importante
- 4 - Muito importante
- 5 - Essencial

Pular para a pergunta 10

10. Justifica a tua avaliação

Pular para a pergunta 11

Assinala a obra que melhor contribuiu para leres mais

11. *Marcar apenas uma oval.*

- ◯ Poesia trovadoresca
- ◯ Fernão Lopes, "Crónica de D. João I"
- ◯ "Farsa de Inês Pereira"
- ◯ Luís de Camões, "Rimas"
- ◯ Luís de Camões, "Os Lusíadas"
- ◯ Padre António Vieira, "Sermão de Santo António. Pregado na cidade de S. Luís do Maranhão, ano de 1654"
- ◯ Almeida Garrett, "Frei Luís de Sousa"
- ◯ Alexandre Herculano, "Lendas e Narrativas: «A Abóbada»"
- ◯ Almeida Garrett, "Viagens na Minha Terra"
- ◯ Camilo Castelo Branco, "Amor de Perdição"
- ◯ Eça de Queirós, "Os Maias"
- ◯ Eça de Queirós, "A Ilustre Casa de Ramires"
- ◯ Antero de Quental, "Sonetos Completos"
- ◯ Cesário Verde, "Cânticos do Realismo (O Livro de Cesário Verde)"
- ◯ Fernando Pessoa: Poesia do ortónimo
- ◯ Fernando Pessoa: Poesia dos heterónimos
- ◯ Fernando Pessoa: "Mensagem"

Pular para a pergunta 12

Seção sem título

12. Justifica a tua avaliação

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Anexo 16 - Grelha de observação/avaliação da oralidade

Escola Secundária Pedro Nunes – abril 2023

Turma: _____

Nome / classificação	Fluência			Conhecimento do texto			Reflexão crítica			diversidade vocabular			Total	**Classificação final**
	NF/I	S	B	NF/I	S	B	NF/I	S	B	NF/I	S	B		
	0	3	5	0	3	5	0	3	5	0	3	5		
Alexandre Reis														
André Silva														
Bárbara da Costa														
Bárbara Salada														
Clarice Paulain														
Elves Correia														
João Rato														
Laura dos Santos														
Leonor Valles														
Lourenço Establet														
Manuel Sobral														
Maria Benedita Fonseca														
Maria Benedita Pinheiro														
Maria Flor Pacheco														
Mariana Abrantes														
Nayobe Monteiro														
Nuno Rosado														
Paula Tavares														
Rita Fernandes														
Vasco Lagos														

Vera Gerardo														
Vicente Pinto														
Vitória Cunha														
André Peixoto														
Lourenço Ferro														
Caetano														
José Abrantes														
João Rato														
Alice Vs														

OBSERVAÇÃO:

- Fluência: estruturação do discurso (coesão e coerência)
-

Anexo 17 - Ficha formativa de escrita da turma 12º G

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS – 12º ano

Ano letivo 2022/23

ESCRITA

Com base na tua experiência de leitura individual e/ou coletiva, redige uma apreciação crítica sobre o conto *Da impossibilidade de ser livre* proposto por Cátia Jorge para o Clube de Leitura.

Redige um texto de cento e cinquenta a trezentas palavras.

Observação:

- O texto deve ser realizado individualmente;
- O prazo máximo de entrega é o dia 2 de maio de 2023.

Anexo 18 - Ficha formativa de educação literária da turma 12º G

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

PORTUGUÊS – 12º ano

Ano letivo 2022/23

QUESTIONÁRIO

Lê o seguinte excerto do conto *Amor*, de Clarice Lispector.

No fundo, Ana sempre tivera necessidade de sentir a raiz firme das coisas. E isso um lar perplexamente lhe dera. Por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado. O homem com quem casara era um homem verdadeiro, os filhos que tivera eram filhos verdadeiros. Sua juventude anterior parecia-lhe estranha como uma doença de vida. Dela havia aos poucos emergido para descobrir que também sem a felicidade se vivia: abolindo-a, encontrara uma legião de pessoas, antes invisíveis, que viviam como quem trabalha — com persistência, continuidade, alegria. O que sucedera a Ana antes de ter o lar estava para sempre fora de seu alcance: uma exaltação perturbada que tantas vezes se confundira com felicidade insuportável. Criara em troca algo enfim compreensível, uma vida de adulto. Assim ela o quisera e escolhera.

1. « Ana sempre tivera necessidade de sentir a raiz firme das coisas.» (linha 1)

   Indique duas consequências na vida de Ana em resultado da sua necessidade de enraizar.

2. Refira de que modo as referências deíticas contribuem para a construção da ideia de felicidade da personagem feminina.

3. Refira o campo semântico de «tortos» (linha 2), justificando significado que a palavra assume no contexto em que ocorre.

Anexo 19 - Guião de Comemoração do Dia Mundial da Poesia

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

Prática de Ensino Supervisionada

Ano letivo 2022/23

GUIÃO DA COMEMORAÇÃO DO DIA MUNDIAL DA POESIA

Nome	**Poesia P'ra Escola**	**Data**	**21/03/2023**
Local	Escola Secundária Pedro Nunes Av. Álvares Cabral, 1269-093 Lisboa	**Hora**	Manhã e tarde (escolar)

Responsáveis	Prática de Ensino Supervisionada e Associação Poesia P´ra Todos

Horas	**Intervalo**	**Atividade**	**Poetas convidados**
8:15 9:05	N/A	-	-
9:05 10:05	Montagem	Carol	Cedric, Rui, Diogo, Carol, Joni, Margarida
10:25 11:15		Diogo	Cedric, Rui, Diogo, Carol, Joni, Margarida
11:25 12:15		Carol	Cedric, Rui, Diogo, Carol, Joni, Margarida
12:25 13:15	Almoço	Diogo	Cedric, Rui, Diogo, Carol, Joni, Margarida
13:25 14:15	Almoço	Carol	Cedric, Rui, Diogo, Carol, Joni
14:25 15:15		Diogo	Cedric, Rui, Diogo, Carol, Inês, Joni
15:25 16:15		Carol	Cedric, Rui, Diogo, Carol, Inês, Gonçalo, Joni
16:25 17:15		Diogo	Cedric, Rui, Diogo, Carol, Inês, Gonçalo, Joni

Descrição	**Público alvo:** Secundário 25/28 alunos por turma (Sem limite de pessoas) **Atividades (blocos 50 minutos):** - Mesa Poética — dinâmica de produção de quadras poéticas (Quadras p'ra Todos) a realizar em espaço aberto (no exterior, à entrada do bar); - Conversas com poetas convidados: ação rotativa, segundo a qual os poetas vão às salas de aulas para partilharem as suas histórias enquanto jovens poetas publicados, também a leitura de poemas originais, seguido de uma dinâmica própria (estes eventos deverão durar 15 minutos, aproximadamente). (no intervalo) - Poema de Todos na Parede — momento de partilha em que alunos, docentes e demais funcionários da escola, deixam mensagens (poemas e/ou versos soltos) num papel de cenário preso a uma parede grande); - Parede Poética — noutra parede, outro papel de cenário ficará disposto para que cada um deixe um verso ou poema (ação livre); - Mesa Poética — no intervalo, partilhar-se-ão poemas originais (escritos na dinâmica da Mesa Poética ou levados pelos alunos); - Poema Visual (a pensar nos alunos de artes, que entrarão nesta dinâmica). **Locais:** Pátio (à entrada do bar) e salas de aulas.

Poetas	• Diogo Guerreiro (PpT) - Gestão geral • Rui Sousa (PpT) - por definir • Inês Rochato (PpT) - parede poética e poema visual • Carolina Pequito (PpT) - gerir pessoas e dinâmicas • Adriana Tincul (PpT) - assistência, apenas tarde • Margarida Valença - assistência, apenas manhã • Cedric Sandor (Poeta convidado)

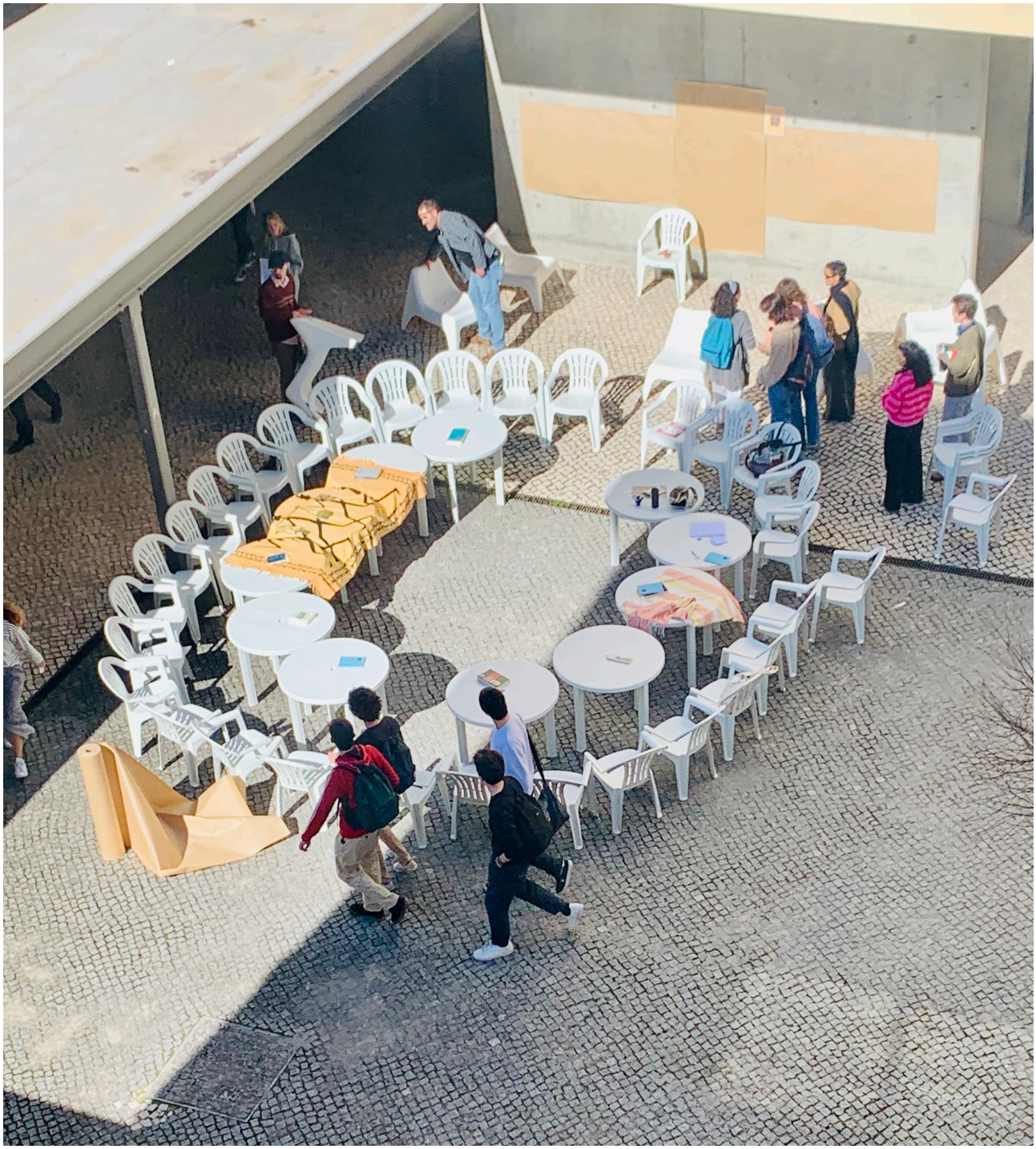
Músicos	• Gonçalo Gomes (PpT) - guitarra e dinâmica musical • Joni - dinâmica musical

Logísticas	- Mesas com 30 cadeiras (pátio) - Papel de cenário e material apropriado para escrever - Estacionamento para 2 carros - lanche para 8 pessoas
Material	- Papel e canetas para a mesa poética - Papel de cenário e canetas apropriadas
Gastos	

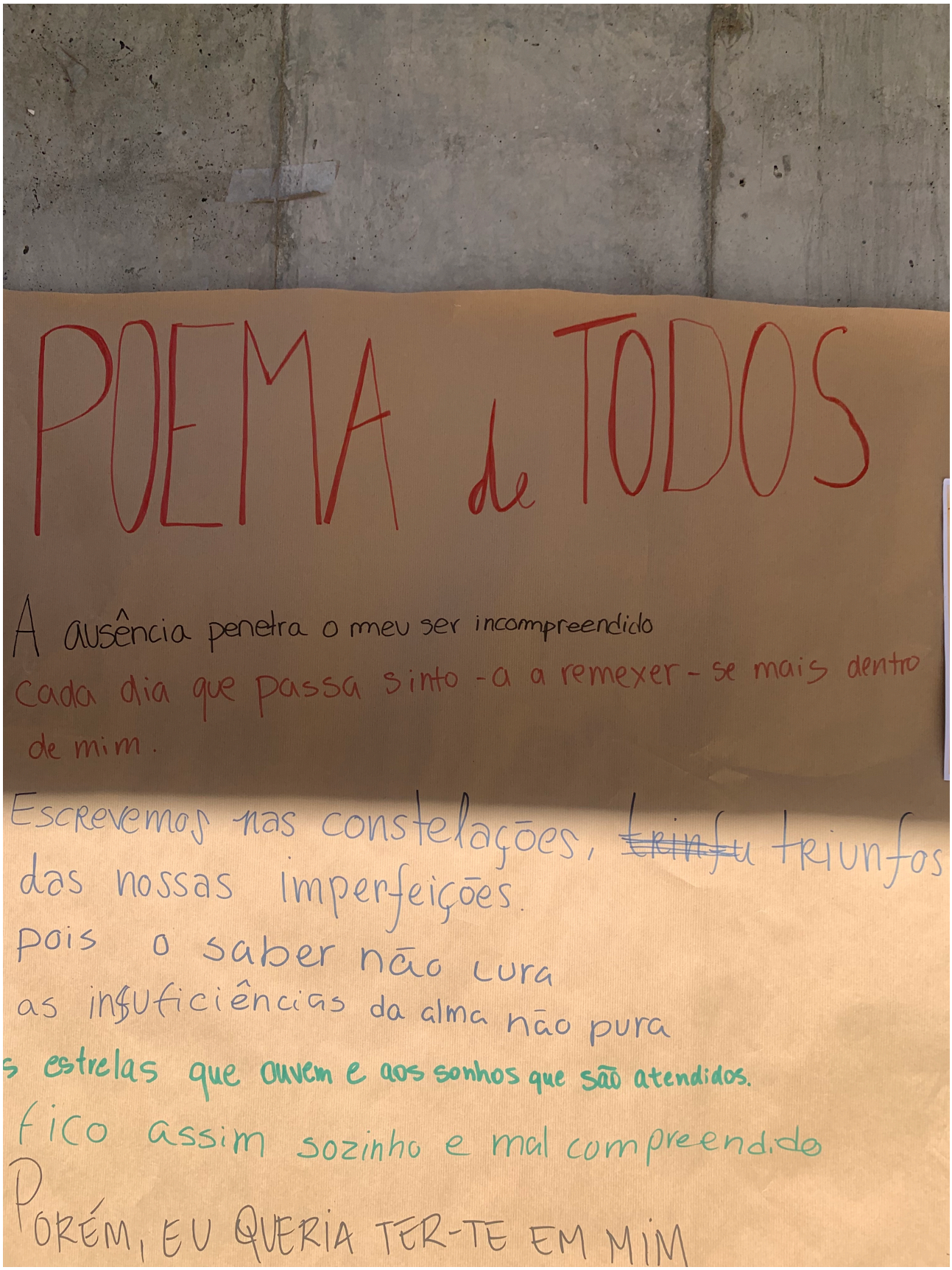
Outros	

Anexo 20 - Dia Mundial da Poesia - Mesa Redonda (vista de baixo)

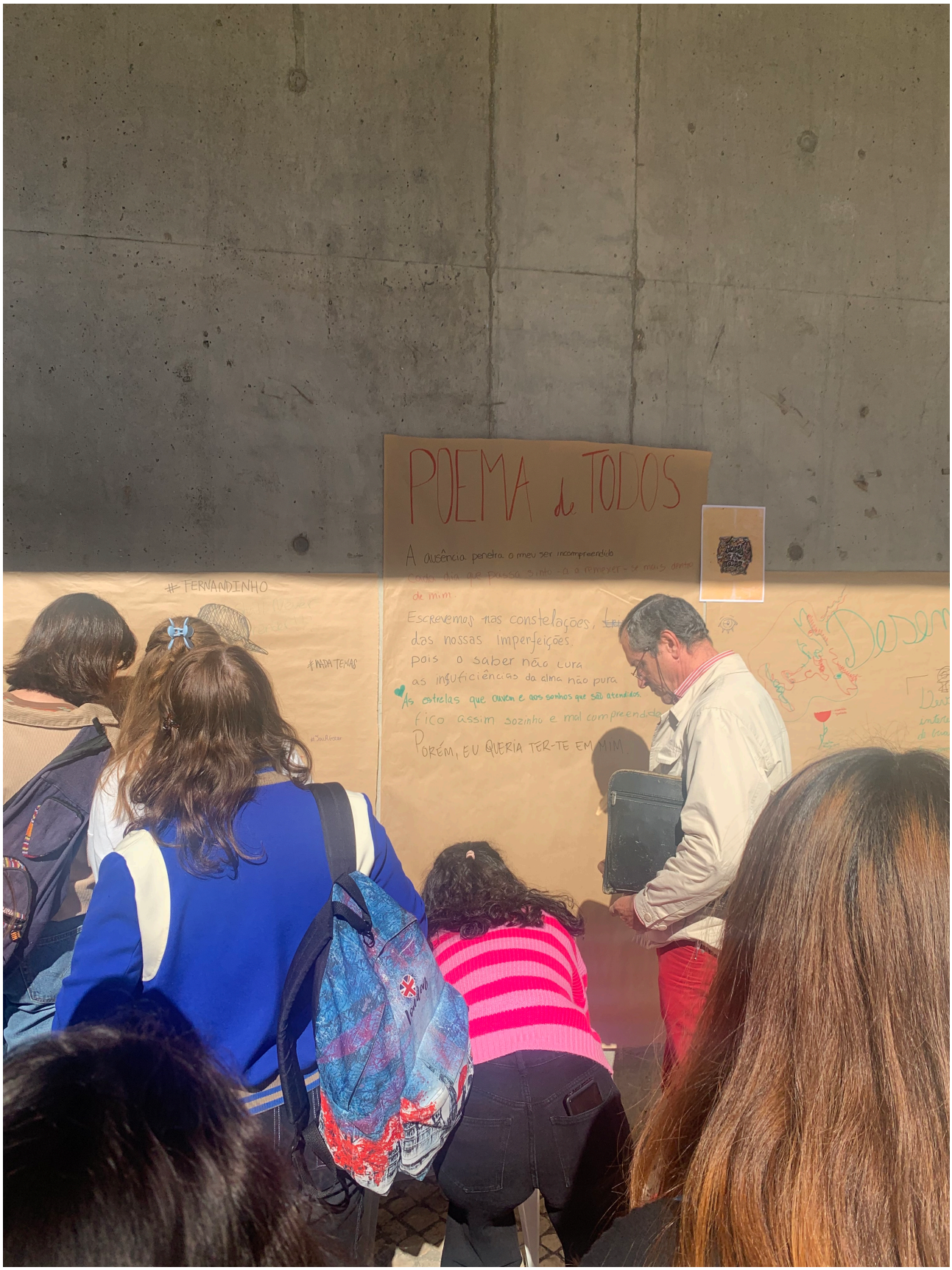
Anexo 21 - Dia Mundial da Poesia - Mesa Redonda (vista de cima)



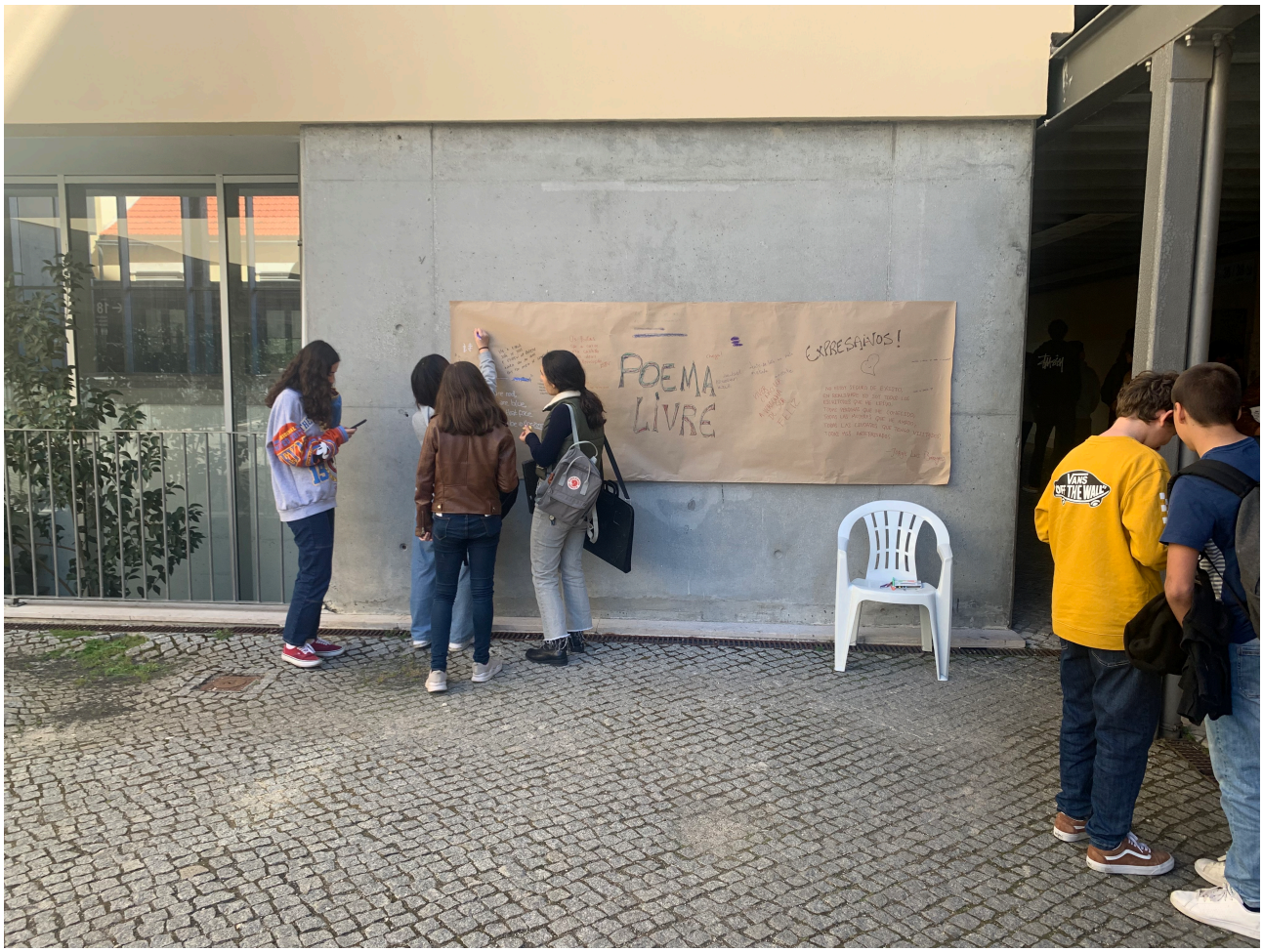
Anexo 22 - Dia Mundial da Poesia - Poema de Todos na Parede — Parede Poética 1



Anexo 23 - Dia Mundial da Poesia - Poema de Todos na Parede — Parede Poética 2



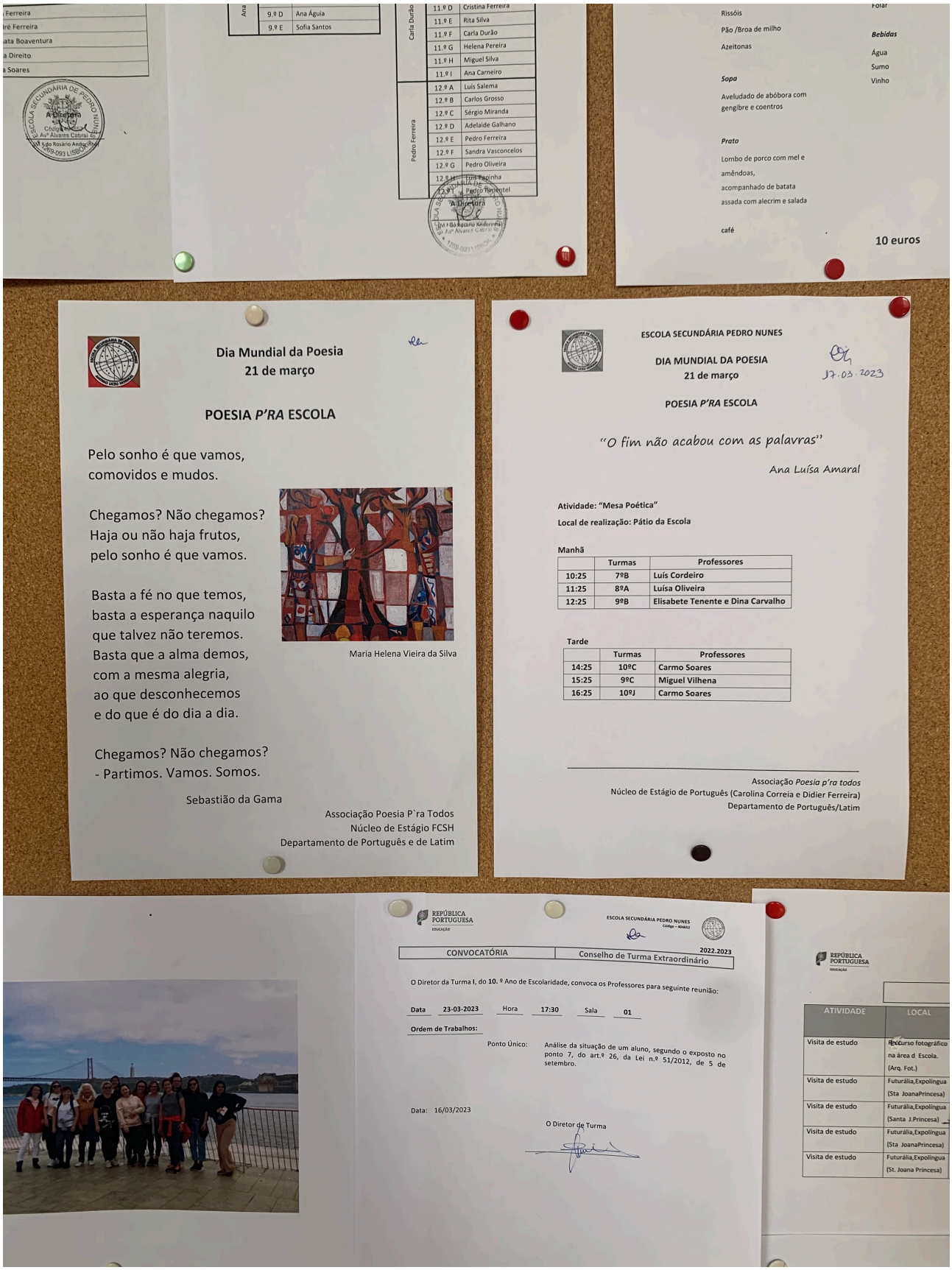
Anexo 24 - Dia Mundial da Poesia - Parede Poética



Anexo 25 - Dia Mundial da Poesia - Leitura expressiva em sala de aula 1

Anexo 26 - Dia Mundial da Poesia - Leitura expressiva em sala de aula 2

Anexo 27 - Dia Mundial da Poesia - Poesia P'ra Escola



Dia Mundial da Poesia
21 de março

POESIA *P'RA* ESCOLA

Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.

Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos,
basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e do que é do dia a dia.

Chegamos? Não chegamos?
- Partimos. Vamos. Somos.

Sebastião da Gama

Maria Helena Vieira da Silva

Associação Poesia P`ra Todos
Núcleo de Estágio FCSH
Departamento de Português e de Latim

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

DIA MUNDIAL DA POESIA
21 de março

17.03.2023

POESIA *P'RA* ESCOLA

"O fim não acabou com as palavras"

Ana Luísa Amaral

Atividade: "Mesa Poética"

Local de realização: Pátio da Escola

Manhã

	Turmas	Professores
10:25	7ºB	Luís Cordeiro
11:25	8ºA	Luísa Oliveira
12:25	9ºB	Elisabete Tenente e Dina Carvalho

Tarde

	Turmas	Professores
14:25	10ºC	Carmo Soares
15:25	9ºC	Miguel Vilhena
16:25	10ºJ	Carmo Soares

Associação *Poesia p'ra todos*
Núcleo de Estágio de Português (Carolina Correia e Didier Ferreira)
Departamento de Português/Latim

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

CONVOCATÓRIA	Conselho de Turma Extraordinário	2022.2023

O Diretor da Turma I, do 10. º Ano de Escolaridade, convoca os Professores para seguinte reunião:

Data 23-03-2023 Hora 17:30 Sala 01

Ordem de Trabalhos:

Ponto Único: Análise da situação de um aluno, segundo o exposto no ponto 7, do art.º 26, da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro.

Data: 16/03/2023

O Diretor de Turma

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

ATIVIDADE	LOCAL
Visita de estudo	Concurso fotográfico na área d Escola. (Arq. Fot.)
Visita de estudo	Futurália,Expolingua (Sta JoanaPrincesa)
Visita de estudo	Futurália,Expolingua (Santa J.Princesa)
Visita de estudo	Futurália,Expolingua (Sta JoanaPrincesa)
Visita de estudo	Futurália,Expolingua (St. Joana Princesa)