

O cânone do futuro: as aulas de Português e a construção das noções de gosto e de qualidade literária

Roberto Filipe Assis Simões

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

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

Junho de 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 orientação científica da professora Joana Meirim, do Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. A orientação pedagógica ficou a cargo da professora Maria do Carmo Soares, docente na Escola Secundária Pedro Nunes, em Lisboa.

*Ao caminho agora cumprido
e aos demais por percorrer,
pois “mais fértil é aquele que erra”.*

Agradecimentos

À mãe que, ao longo do meu percurso escolar e até determinada hora, forrou a capa dos meus livros escolares e me ensinou a estudar, estudando comigo, por meio do único caminho que conhecia: o do amor, da disciplina e da persistência. E do brio.

Ao pai que, ainda sem saber bem o que me ensinar, encomendou ao carpinteiro local um quadro preto, para que as minhas brincadeiras — durante anos — se fizessem entre o giz e o apagador.

À irmã e aos amigos que, durante esse tempo e pacientemente, fizeram de meus alunos, desenvolvendo-me aquilo a que mais tarde chamaria *vocação*. Não fui senão aprendiz deles.

Aos tantos professores inspiradores que tive ao longo dos meus percursos escolar e acadêmico. Povoaram-me de histórias e de exemplos. Fizeram-me poeta e, decididamente, professor. Espero honrá-los.

Um agradecimento especial à professora Carmo Soares, minha orientadora pedagógica: pela confiança e pela liberdade, manifestadas desde o primeiro instante e para mim tão vitais para que a experiência da PES se fizesse — como foi — plena de entusiasmo, de proatividade e de cumplicidade, sem jamais prescindir da exigência, do compromisso e do labor. Levarei o seu exemplo para onde for.

À professora Joana Meirim, minha orientadora científica: pela disponibilidade, pela prontidão e pela atenção inexcedíveis; pelo rigor, pelo tato e pela humanidade. Uma palavra igualmente especial à professora Helena Topa Valentim, incansável em toda a coordenação do curso e nas diligências que uniram, com zelo e com afeto, todas as pontas.

Em penúltimo lugar: se, por um lado, é meu dever agradecer a todos os meus alunos e colegas de curso, que tanto me acrescentaram, é igualmente justo destacar a cooperação (para mim inesperada) e inestimável da minha colega de estágio, a Margarida.

Por fim, os agradecimentos maiores — porque basilares: ao Gonçalo, que me hospedou estando eu a quilómetros do meu Algarve, aos queridos sogros, que nunca me deixaram cair, e ao João, que acredita sempre em mim e me diz *vai* — e a quem sempre regresso.

O cânone do futuro: as aulas de Português e a construção das noções de gosto e de qualidade literária

Roberto Filipe Assis Simões

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada propõe-se avaliar e refletir sobre o contributo da disciplina de Português para a construção das noções que os alunos terão do que é ou poderá ser a qualidade literária, no momento de apreciar e avaliar um determinado texto literário. Alicerçado em metodologias como a *Argumentação*, a *Critical Canon Pedagogy* e a *Critical Literature Pedagogy*, analisa um trajeto progressivo de observação e de posteriores investigação, planificação e lecionação de aulas a três turmas de 12º ano, do curso de Línguas e Humanidades da Escola Secundária Pedro Nunes, em Lisboa, durante o ano letivo 2023/2024. As atividades e os percursos didáticos desenharam-se e articularam-se no sentido de potenciar nos alunos uma maior perceção do seu próprio gosto literário e sobre os critérios que o fundamentam — procurando perceber até que ponto este se condiciona ou determina pelos sentimentos e pelas posições de cada um e/ou pela influência do coletivo e pela problemática conceção de cânone; ao mesmo tempo, procurou levá-los a questionar o *como*, o *porquê* e o *para quê* dessas construções mutáveis, dos valores mais ou menos subjetivos das obras literárias e como, por meio dessa maior consciência, poderão intervir e contribuir crítica e ativamente para a sua própria educação literária — e, ao mesmo tempo, para a reconstrução de uma ideia de cânone no futuro.

PALAVRAS-CHAVE: *gosto literário, valor literário, cânone literário, educação literária, leitores/ alunos, contexto escolar.*

The canon of the future: Portuguese classes and the construction of the notions of taste and literary quality

Roberto Filipe Assis Simões

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report aims to evaluate and reflect on the contribution of the Portuguese lessons to the construction of the notions that students will have of what literary quality is or could be, when appreciating and evaluating a given literary text. Based on methodologies such as Argumentation, Critical Canon Pedagogy and Critical Literature Pedagogy, it analyzes a progressive path of observation and subsequent investigation, planning and teaching of classes to three 12th year classes, from the Languages and Humanities course at Escola Secundária Pedro Nunes, in Lisbon, during the 2023/2024 school year. The activities and didactic paths were designed and articulated in order to encourage students to have a greater perception of their own literary taste and the criteria that underlie it — seeking to understand what extent is conditioned or determined by feelings and positions of each person and/or by the influence of the collective and the problematic conception of canon; at the same time, it seeks to lead them to question the *how*, *why* and *what for* of these changing constructions, the more or less subjective values of literary works and how, through this greater awareness, they will be able to intervene and contribute critically and actively to their own literary education — and, at the same time, for the reconstruction of an idea of canon in the future.

KEYWORDS: *literary taste, literary value, literary canon, literary education, readers/students, school context.*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTOS TEÓRICO, METODOLÓGICO E DIDÁTICO	4
1.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1.1. Ensino da literatura	4
1.1.2. Gosto literário e valor estético.....	6
1.1.3. Cânone literário.....	9
1.2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	12
1.2.1. Argumentação	13
1.2.2. <i>Critical Canon Pedagogy</i> e <i>Critical Literature Pedagogy</i>	14
1.2.3. A adoção de metodologias e um posicionamento pessoal.....	15
1.3. ENQUADRAMENTO DIDÁTICO	17
2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	19
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	21
3.1. ORIENTAÇÃO NA ESCOLA COOPERANTE.....	21
3.2. OBSERVAÇÃO DE AULAS.....	22
3.2.1. Das turmas atribuídas, pela professora cooperante.....	22
3.2.2. De outras turmas, por outra professora.....	26
3.3. PLANIFICAÇÃO, LECIONAÇÃO E AVALIAÇÃO DE AULAS.....	27
3.3.1. Primeiro percurso didático	27
3.3.2. Segundo percurso didático	30
3.3.2.1. Diagnóstico.....	30
3.3.2.2. Aulas argumentativas	34
3.3.2.3. Da <i>Mensagem</i> aos valores literários.....	41
3.3.2.4. Da <i>Mensagem</i> ao cânone literário.....	43
3.3.2.5. Avaliação	48
3.3.2.6. Resultados.....	50
3.3.3. Terceiro percurso didático.....	53
3.4. “PROJETO BOOKSTAGRAM”	54

3.5. PARTICIPAÇÃO EM OUTROS PROJETOS E ATIVIDADES ESCOLARES	57
3.5.1. Visita de estudo à Casa Fernando Pessoa e aos itinerários do poeta pela Baixa de Lisboa.....	57
3.5.2. Aulas de Exame +	58
3.5.3. Concurso Literário de Conto e Poesia António Gedeão (14ª edição).....	59
3.5.4. Ateliê de escrita criativa	59
3.5.5. Celebrações dos 500 Anos de Camões.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
ÍNDICE REMISSIVO	66
BIBLIOGRAFIA	67
ANEXOS	77
Nota do autor.....	78
ÍNDICE DE ANEXOS	79

Lista de abreviaturas

AE's — *Aprendizagens Essenciais*

CCP — *Critical Canon Pedagogy*

CLP — *Critical Literature Pedagogy*

ESPN — Escola Secundária Pedro Nunes

FCSH — Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

IA — Inteligência Artificial

NEE — Necessidades Educativas Especiais

NEPL — Núcleo de Estágio de Português e Latim

PES — Prática de Ensino Supervisionada

UNL — Universidade Nova de Lisboa

ZDP — Zona de Desenvolvimento Proximal

*Weeds are simply plants that gardeners
don't want to have growing in their gardens.*

Jonathan Culler

*Consegues citar uma obra de arte
Que não tenha vento no interior?*

Alberto Pereira

*Quem busca o profundo
nos olhos de um Apolo cego?
O que sabe morrer belamente.*

Pablo Javier Pérez López

INTRODUÇÃO

Num tempo em que expressões como “tudo é relativo” e “os gostos não se discutem” são comuns no dia a dia e parecem “aniquilar”, logo à partida, qualquer oportunidade para uma discussão salutar e enriquecedora (e, acrescentaria, útil e necessária); num tempo histórico em que as Humanidades (e, em especial, a literatura) perdem prestígio social (André, 2015; Costa, 2016) e os índices de leitura apresentam números relativamente baixos para um país dito de primeiro mundo (Lopes, 2019), tentar compreender de que forma as aulas de Português terão ou não um papel importante para a formação do “gosto literário”, para a percepção dos “valores literários” e para a construção, afinal, de quaisquer noções de qualidade literária parece-me especialmente pertinente.

As aulas de Português são, obviamente, importantes para a construção das noções de gosto e de qualidade literária dos alunos. Para muitos, aliás, as aulas de Português serão o único contacto que terão com a literatura, ao longo da vida. Neste sentido, o título do presente relatório — ou, pelo menos, a segunda parte dele, a que se segue aos dois pontos — não apontará para uma tentativa de procurar fundamentar, apenas, a importância das aulas de Português para a designada construção das noções de gosto e de qualidade literária, uma vez que tal confirmação parece demasiado evidente. Foi intuito do trabalho desenvolvido estar um passo além dessa espécie de axioma: dando essa importância como adquirida, colocando de parte quaisquer discussões mais ou menos frutíferas acerca da utilidade da literatura¹ e acreditando que alunos do Secundário (ainda para mais de Humanidades, como se verá) poderão ser não só capazes de ler com fruição como tornar-se agentes ativos na valorização da literatura enquanto objeto estético e sociocultural, nomeadamente.

A primeira parte do título, “O cânone do futuro”, ainda que aponte para a noção de cânone e a correlacione com o gosto e com a qualidade literária, ficará, para já e propositadamente, a carecer de uma explicação mais aprofundada; não porque encerre uma revelação extraordinária, mas porque o presente relatório precisará de fazer o seu caminho para que, no final, a tese que proponho ganhe maior sentido e plausibilidade, suportada pela fundamentação que até lá desenvolverei.

¹ Um discurso vago e irresponsável sobre a inutilidade da mesma terá contribuído, em parte e nas últimas décadas, para o seu próprio desprestígio, por sua vez causa e sintoma da autoestima diminuída daqueles que a defendem e/ou ensinam. Sobre este ovo de colombo, este círculo vicioso, alimentado por aquilo a que denomina “uma ditadura do lucro e da posse”, foi Ordine inequívoco, no manifesto a que chamou, justamente, *A Utilidade do Inútil* (2016, p. 30), reiterando a posição de Nussbaum (2010).

A ideia para o tema do presente relatório de PES surgiu da observação direta de uma das aulas da minha orientadora pedagógica e professora cooperante. Numa das atividades primeiras do ano, os discentes deveriam produzir um breve texto em que expusessem as suas ideias sobre a utilidade da literatura e da disciplina² de Português. Quando circulava de mesa em mesa e, de alguma forma, os auxiliava, li-lhes um dos textos, que sugeria que integrasse no programa da disciplina o livro do Código da Estrada, uma vez que o aluno que o escrevera frequentava agora essouras aulas e decifrar-lhes o conteúdo, confidenciou-me depois, ser-lhe-ia de uma grande utilidade. Tal situação levou-me a refletir e a pensar em duas questões: primeiramente, também eu me recordo de frequentar as aulas de Código e de como os seus muitos testes, mais do que dependerem do conhecimento dos conteúdos efetivos do curso, dependiam do conhecimento gramatical do Português e das interpretações que fôssemos capazes de lhes fazer. Porém, logo em seguida, questioneei a perceção que os discentes terão, efetivamente, da utilidade da literatura, dos denominados “clássicos” e das obras que, para todos os efeitos, figuram no programa da disciplina³; que noções terão eles da “qualidade literária”, independentemente do gosto pessoal de cada um, e de como esse gosto pode (e deve) educar-se. Recordo, a propósito, o ditado popular, que completa a expressão acima enunciada: “os gostos não se discutem; mas educam-se.”

Agora, como abordar o assunto? Na procura de uma resposta, surgiu-me a necessidade inicial de os alunos definirem o que será o gosto literário e de que forma ele se construirá: se individualmente, se coletivamente e através de que processos, em que alturas do seu trajeto enquanto seres humanos, estudantes e cidadãos. Simultaneamente, que coincidência existirá entre os gostos e as perceções que têm do que são os valores e a qualidade deste ou daquele texto literário? Que contributo terá ou poderá ter a escola e a sociedade para essa definição? Que consciência, isto é, que metacognição terão os alunos, efetivamente, sobre este tema, sobre estes assuntos, e de que forma conseguirão discuti-los? Como fortalecer a sua capacidade argumentativa para que façam valer, na escola ou fora dela, os seus gostos e opiniões e as suas noções de qualidade literária? Tendo maior consciência destas questões ou das respostas a estas questões, será possível evoluir enquanto leitor? Será possível que, desta forma, os gostos evoluam? O que isto significa? E se não for desta forma, de que formas poderão evoluir? Que importância tem a consciência da qualidade literária

² A consciência crítica espoletada por um texto como “Corpos Dóceis”, de Foucault (1999), tende a fazer-me questionar o emprego do termo “disciplina”, assim aplicado.

³ Vieira (2010, p. 85), a propósito, discorria sobre a necessidade de colocar os alunos em contacto com os “textos belos”, no seu dizer “incontornáveis”, de modo a cultivar-lhes a sensibilidade estética; isto numa altura em que os novos documentos orientadores pareciam ceder a um “esvaziamento do conteúdo literário”, privilegiando textos de carácter utilitário (*ibidem*, p. 48).

para o desenvolvimento artístico e humano dos alunos e das sociedades? Foi com o intuito de conhecer a resposta a estas questões que investiguei metodologias que me parecessem potenciá-las e que permitissem, simultaneamente, uma estreita articulação com os conteúdos programáticos da disciplina.

Desenvolvendo aprendizagens à volta da poesia épico-lírica⁴ da *Mensagem*, de Fernando Pessoa, procurando pelas influências de uma genealogia — mais do que portuguesa — culturalmente europeia, ocidental e não só, com milénios de existência, introduziu-se ainda aos alunos o conceito de “cânone” literário, ampliando o questionário em torno da qualidade literária.

Em simultâneo, lançou-se um projeto literário, o “Projeto Bookstagram”, que pretendeu aproximar os jovens alunos e os seus costumes do dia a dia, nas redes sociais, da literatura e, pela mesma via, o interior e o exterior da escola, explorando o fenómeno literário muito para lá dos livros — na esperança e na convicção de que, nesse itinerário menos conservador, se pudesse potenciar, surpreendentemente, o gosto literário e o amor pela literatura, lançando sementes para um futuro de maior expressão literária, a que se vinculem valores literários de que os alunos estejam conscientes, acreditando que o gosto possa ser a base da aprendizagem e de uma relação contínua com a literatura.

⁴ Poesia “epo-lírica”, segundo a designação de Jacinto do Prado Coelho (1978).

1. ENQUADRAMENTOS TEÓRICO, METODOLÓGICO E DIDÁTICO

*Só podemos respeitar verdadeiramente aquilo que não é
da ordem da necessidade, como é o deus que se adora.*

Silvina Rodrigues Lopes, *Literatura, Defesa do Atrito*

1.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1.1. Ensino da literatura

Uma questão preliminar quando aquilo que se discute ou se pretende avaliar é a qualidade literária será, antes de mais, a diferença entre o que é ou pode ser considerado — ou não — literatura. Segundo Culler (1997, p. 35), as obras literárias possuem determinadas “propriedades”, que as definem como literatura e que, por isso, as distinguem das obras não literárias. Não obstante, afirma que “the qualities of literature can’t be reduced either to objective properties or to consequences of ways of framing language.” Talvez por isso, quando arrisca propor uma definição para “literariedade”⁵, não deixa de associar o que é linguístico àquilo a que chama as “readers’ conventional expectations of what literature is”. Silvina Rodrigues Lopes (2017, pp. 106-107) admite na literatura “a existência de jogos de linguagem que não são idênticos aos da comunicação”. Já Miner (1976, pp. 11-31) dissertava sobre o “estatuto metafórico” do texto literário, assumindo a sua existência com base no conceito de “falácia objetiva”, defendendo a real existência da literatura, apenas, aquando do momento efetivo da leitura. A perspetiva faz pensar no quão complexa poderá ser, afinal, a questão da sua definição.

Platão, inaugurando de alguma forma a teoria da literatura, refletia sobre o assunto e assumia para a definição de poesia (à época, sinónima de literatura) a necessidade de nela identificar diferentes géneros. Todavia, apesar de defender que a “melhor educação” passaria por procurar na arte “vestígios da natureza do belo e do perfeito”, a que se associaria um determinado entendimento de qualidade, defendia a expulsão dos poetas da cidade, como se

⁵ Também Reis ([1995] 2023, p. 112), seguindo o trajeto de Aron (1984), reconhece a insuficiência do conceito de *litterarité* enquanto propriedade distinguível da linguagem literária, “a chamada função poética”, conceito inicialmente proposto pelo formalismo russo, do qual sobressaiu Jakobson.

pela imitação e pelas suas inverdades os seres humanos se tornassem prejudiciais à sociedade (Platão, *República*, Livro III, 401 b – 401 d). O valor literário é, para Platão, pois, indissociável da sua utilidade social e ética. “Sublime” é outro dos termos estéticos que confunde o ideal platónico de belo com os de elevação, de plenitude, de perfeição e de bom gosto (Souriau, [1969] 1990, p. 1322).

Um título como *A Literatura Ensina-se?* (Ceia, 1999) serve-se de uma questão igualmente nuclear. Ensinar literatura será sempre, senão uma impossibilidade, uma força de expressão que quer dizer que, de algum modo, se ensina as formas de olhar, de sentir e de pensar o texto literário enquanto expressão artística, cultural ou social. Lopes (2017, pp. 95-100) entende o ensino da literatura como um paradoxo insolúvel entre a expressão de um “eu” e o entendimento de um “outro”, refletindo sobre as abordagens que lhe fizeram, desde o século XIX, as diferentes correntes, da sua utilidade enquanto objeto linguístico e cultural (quando se desenvolviam ciências como a linguística, a antropologia ou a sociologia) à “tecnocratização” derivada do estruturalismo e das propostas de Barthes (1966), às problematizações entre o “sentido” e o “não-sentido” do pós-estruturalismo e à “massificação” do ensino da literatura, coincidente com o desprestígio da mesma numa sociedade que, cada vez mais, entende a cultura como espetáculo (Llosa, 2012)⁶. A autora, no entanto, parece preferir centrar a discussão no “para quê” do ensino da literatura⁷, entendendo-a como “depositária das verdades mais luminosas e dos mais altos valores do humano” e ao seu ensino como “um dos modos de resistência à [própria] literatura”, ensino no qual se faz a reflexão de ambos, da literatura e do seu ensino.

Para que o ensino da literatura tenha essa vitalidade, naturalmente, será necessária uma cultura literária que, mais do que incentivar a uma leitura “em extensão”, promova uma leitura “em profundidade”, por leitores que, mais do que meramente interessados no prazer da experiência literária (que não é de somenos importância, ainda que muitas vezes seja dissociável de valores estéticos significativos), se interessem por leituras críticas, em que noções de qualidade sejam, a partir do texto e das ideias de cada um, efetivamente convocadas, avaliadas e refletidas (Bernardes & Mateus, 2013, p. 31); cenário cada vez mais improvável num tempo em que os sentidos da palavra “cultura” se parecem esvaziar. Em Os

⁶ Já Hume (2023, pp. 17-18), no século XVIII, alertara para este cenário, que só viria a agravar-se: “a separação entre o mundo erudito e o convivente parece ter sido o grande feito da época anterior, e não pôde deixar de ter exercido uma influência muito nociva tanto nos livros como na convivência.” Isoladas em universidades, “todas as *belles-lettres* [...] tornaram-se totalmente bárbaras, sendo cultivadas por homens sem nenhum gosto no que toca à vida ou aos costumes”.

⁷ À mesma questão dedica Franchetti (2021, pp. 27-35) um capítulo inteiro, realçando a complexidade do (entendimento do) mundo, espelhada na literatura.

Limites da Interpretação, a propósito — e a partir da distinção que Eco (2004) propõe entre interpretação “semântica” e interpretação “crítica” —, preveem-se dois tipos de leitor (que, mais exatamente, Eco designa por leitores-modelo): o “leitor-modelo ingênuo” ou “semântico” e o “leitor-modelo crítico”, sendo o primeiro aquele que se fica pelo entendimento linear e mais superficial do texto e o segundo aquele que não só se apercebe das eventuais e várias camadas de sentido do texto como é capaz de cultivá-las e explorá-las, tirando partido da sua metalinguagem.

Desempenhando a educação literária um papel importante para a formação dos indivíduos, da qual parece indissociável uma aptidão adquirível para avaliar a qualidade das obras, a questão da formação do gosto afigura-se, portanto, como preponderante, ou não fosse ele “cultivável” e a necessidade de cultivá-lo nos alunos uma das principais missões do professor de Português. Afinal, “sem o despontar do gosto pela literatura no momento certo, é provável que a consciência do seu proveito não se faça depois sentir pela vida fora” (Bernardes e Mateus, 2013, p. 17-21). O professor será tanto melhor quanto melhor for a sua capacidade de difundir esse gosto (Ceia, 2012, p. 209). Não será por acaso que as *AE's* consideram “fundamental que os alunos [atinjam] a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e o modo como manifestam experiências e valores”, sendo “reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos” uma das metas explícitas dos Conhecimentos, Capacidades e Atitudes, no domínio da Educação Literária (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p. 3).

1.1.2. Gosto literário e valor estético

“Of the Standard of Taste”, de Hume, originalmente publicado em 1757, é, ainda hoje, um dos mais relevantes e atuais ensaios sobre a questão ou as questões do gosto. Galvão, aliás, ao introduzir a organização de ensaios que publicou do filósofo (Hume, 2023, pp. 9-14) dá conta de que “a estética do século XVIII [...] foi fundamentalmente uma teoria do gosto” e acrescenta que, segundo o pensador escocês, os sentimentos (essenciais para a distinção entre as virtudes aprazíveis e os vícios desagradáveis) nos influenciam o juízo e, por consequência, os nossos interesses. Assim sendo, a ideia de qualidade poderá ser indissociável da de gosto, na medida em que os sentimentos poderão sempre influenciar a nossa razão, por mais que tentemos fazer *tabula rasa* dos sentimentos. Além disso, diz-nos Hume, “os homens [...] têm sentimentos que diferem muitas vezes quanto a todos os géneros

de beleza e deformidade” (*ibidem*, p. 23), pelo que as questões de gosto só não estarão condenadas à total arbitrariedade porque existirão aquilo que define por “padrões de gosto”.

Referindo-se especificamente à escrita, Hume identifica e elenca um conjunto de qualidades e de preceitos dignos de aplauso (como a “elegância”, a “propriedade”, a “simplicidade”, a “graça”, a “magnanimidade”, a “prudência” ou a “veracidade”) e outros tantos que, por oposição, deverão ser reprovados (como a “pomposidade”, a “afetação”, a “frieza” ou o “falso brilhantismo”) — valores que, seguramente, terão influenciado o pensamento e o discurso das épocas seguintes. No entanto, assim como na ciência todas as respostas podem até ser legítimas, mas não igualmente válidas, também assim parece suceder com o gosto: há nele uma indesmentível desproporcionalidade, porque “Ogilby e Milton” não serão iguais no génio. Porquê ou para quê, então, educar o gosto? Porque educá-lo acrescenta valor — e de valores se sustenta uma sociedade. Uma obra que se limitasse a seguir “cegamente”, rigidamente um modelo, um determinado conjunto de características, resultaria, muito provavelmente, numa obra “insípida e desagradável”. Às vezes, acontece haver beleza nas transgressões das regras, nas falhas — das quais surgirão novas verdades, novos estilos, novos olhares pelos quais se guia o gosto até que as falhas deixem de ser falhas. A maior ou menor validade do gosto dependerá, entre tantos outros aspetos, de uma “perfeita serenidade de espírito” do apreciador, da sua “concentração mental, a devida atenção ao objeto”, das suas prática e delicadeza e dos diferentes graus de beleza que se estabeleçam nas comparações que, em articulação, se façam isentas “das modas e das tendências” (*ibidem*, pp. 23-28).

Ollivier & Fridman (2001, p. 15442) definem-no, o gosto, como “a capacidade de fazer julgamentos discriminatórios sobre questões éticas e artísticas”, pela qual “os atores sociais constroem significado sobre o mundo social, classificando [...] em categorias de valor desigual” — uma noção subjetiva, “com grande plasticidade, que pode ser alvo de abusos interpretativos ou de processos educativos”, a partir dos quais construímos as “representações possíveis do mundo” (Garcez, 2014, p. 5). À noção de gosto literário associa-se, necessariamente, a de valor literário⁸. Serão as perceções e conceções que temos, afinal, de “qualidade” que, se não toldam, pelo menos condicionam as nossas opções que, para todos os efeitos, nos vão estratificando o gosto e que, depois, se manifestam socialmente (Meyer-Lee, 2023, p. 13). O valor estético “não será um estado [...] supra-social ou trans-histórico, mas um processo [...] decorrente da lógica da evolução social e do seu sistema de dominações [...] dependente da influência de instituições sociais que actuam directa ou

⁸ “O gosto, na sua vulgar aceção, também se reporta a valores” (Townsend, 2002, p. 25).

indirectamente no sistema de valoração” (Martins, 2009). Minimizar ou mesmo trivializar a importância dos valores, argumentando com truísmos como “tudo é relativo”, como se tudo pudesse ter o mesmo valor em todos os contextos, propiciará uma formação sem critérios e uma indistinção entre graus de qualidade. Por isso, considerar o valor estético,

com todos os limites que [...] possa apresentar, incluindo veleidades pessoais, abrangendo grande diversidade de tipos de produção cultural, sem exclusões, representa avanço, respeito pelo cidadão, desenvolvimento cultural e pessoal e garantia da descoberta da diferença (Sperber, 2008, p. 40).

Importa demorarmos-nos num parágrafo a respeito da estética⁹, que considera, além da nossa relação com as mais variadas expressões artísticas, as sensações e emoções que nos são suscitadas a partir dessa relação e que, por isso, constituem o seu objeto (Townsend, 2002, p. 10), não parecendo estabelecer, por isso, um elo obrigatório com a noção de qualidade, pelo que importará não confundir os preceitos e o objeto da estética com os da crítica¹⁰. Townsend explora as características de três abordagens estéticas: aquela centrada na ideia de “belo” (ainda que tentar definir tal noção possa significar um jogo de critérios ou fundamentos mais ou menos abstratos, subjetivos ou metafísicos, em que geralmente um exemplo se impõe pelo seu oposto – por exemplo: há poemas belos, porque os há feios), aquela outra assente na experiência que a arte proporciona (e o seu impacto sensorial no recetor) e uma última que procura compreender as relações entre o artista e o público e as instituições que, de alguma forma, apoiam a atividade artística. Conceito imediatista e judicativo, o gosto¹¹, associado aos nossos sentidos e desejos, seria impossível de corrigir “por terceiros” e, a partir dos séculos XVII e XVIII, torna-se sinónimo da noção de belo, assumindo-se como “forma de percepção estética e de juízo”. Em todo o caso, aquilo que se

⁹ O uso da palavra «estética» remonta, também, ao século XVIII. Designava “o universo dos sentidos por oposição à razão” (Townsend, 2002, p. 9), suscitado pelas criações naturais e artísticas (feitas pelo Homem). Acrescenta ainda o autor: “o conflito entre as sensações ou emoções e a razão é uma das mais antigas questões da filosofia”, conflito que se torna particularmente interessante se pensarmos na tentativa obstinada que o ensino da literatura empreendeu, a dado momento do século XX, pela cientificidade do estudo dos textos (Lopes, 2017, p. 96).

¹⁰ Townsend (2002) demora-se na questão, analisando, além da relação da obra de arte com o público, a relação do artista com a obra de arte e a relação entre o artista e o público.

¹¹ Instituído-se enquanto metáfora, o gosto, lembremo-nos, “é um dos cinco sentidos” (Townsend, 2002, p. 25) e a sua aceção de “paladar” não deve ser ignorada, uma vez que representa uma “forma primária de envio de estímulos aos nossos sistemas mentais”.

entenderá por estética nunca será livre das concepções de determinados grupos sociais, que se organizam por entre estruturas de poder (Eagleton, 1988).

A distinção entre gosto e juízo mereceria outros tantos parágrafos, tal é a sua profundidade, entrando em campo, nomeadamente, a consideração sobre a validade de determinado juízo, a que se junta a intangibilidade das informações captadas pelos sentidos de cada um: pela falta de evidências, tais discussões tornam-se, não raras vezes, elusivas. Embora o conceito de gosto possa constituir-se como problemático, tal não dita a sua inutilidade nas discussões do dia a dia. De igual forma, aprofundar a consciência que fazemos de determinados valores estéticos não inviabilizará a atividade empírica e quotidiana do ser humano; pelo contrário, tenderá a munir-nos de maior conhecimento e capacidade argumentativa a respeito de determinado objeto artístico (*ibidem*, pp. 26-50).

Durante grande parte da história moderna, a estética propôs uma maior consciencialização da emoção associada à experiência estética propriamente dita, que designou por “emoção estética”, por meio da qual se distingue “a arte do mundo pragmático”. Quando a argumentação tende para o espectro dos sentimentos, porém, tende também para o seu enfraquecimento, mesmo que promovamos a emoção à categoria de valor — o que já transcenderá a própria estética (*ibidem*, pp. 50-55). Da mesma forma, também entender o crítico como artista — expressão que dá título ao ensaio de Oscar Wilde (1993) — desafia os limites entre a estética e a crítica, entre o gosto e o valor, entre o seu objeto de estudo e o seu *modus operandi*.

1.1.3. Cânone literário

Já no início do século XX, para Pessoa (1946, p. 131) — para quem “o fim da arte inferior é agradar, o fim da arte média é elevar” e “o fim da arte superior é libertar” —, a hierarquização da arte em função da sua qualidade justificava pertinentes considerações e a questão da “massificação” da cultura já era assunto, ainda que noutros termos, não menos controversos: “Que essa arte não é feita para o povo? Naturalmente que o não é — nem ela nem nenhuma arte verdadeira. Toda a arte que fica é feita para as aristocracias” (Pessoa, 1994, p. 161).

Quando aquilo que se pretende é ensinar literatura de qualidade, assegurando, através dela, um ensino de qualidade, importa refletir sobre que literatura se ensina. Afinal, aquilo a que chamamos “cânone” coincidirá com aquilo a que socialmente tendemos a considerar

como “literatura de qualidade”¹². O ensino da literatura, na disciplina de Português, baseia-se numa história literária portuguesa, atravessando uma intersecção de cronologias e de movimentos literários e demorando-se numa lista de determinados nomes e títulos, um “agregado de relações”, como lhe chamaria Buescu (2011, pp. 59-73). Tamen (2020, p. 525) justifica a importância do cânone: “é o facto de darmos importância a livros e autores que nos faz embarcar na expedição pelas suas qualidades”. Buescu defende, no entanto, que o ensino da literatura deve habilitar os alunos para uma “cidadania crítica, baseada no conhecimento e não na ignorância” (2011, p. 64), pelo que se torna urgente refletir sobre o caso específico do cânone literário português e dos valores que veicula e perpetua, adequando-se ou não às exigências da atualidade, quando clássicos da literatura e da cultura mundiais não são sequer abordados nas aulas de Português, para não falar de outras obras de qualidade que, não sendo consideradas clássicos e pela extensão dos programas, também não têm qualquer possibilidade de ser lidas ou trabalhadas na escola¹³. Os clássicos que, de alguma forma, são um garante de qualidade e que, parafraseando Calvino (2022, p. 11), nunca acabaram o que têm a dizer. Como defendeu Aguiar e Silva (1998b, p. 25), os textos trabalhados nas aulas de Português deverão ser sempre “textos de grande qualidade literária, isto é [...], «textos canónicos»”¹⁴, textos complexos que nos ensinam a pensar (Buescu, 2011, p. 72), “a melhor literatura ou o melhor da literatura”, nas palavras de Manuel Gusmão (2002, p. 184). Não obstante, Vieira (2010, p. 85) questiona a impossibilidade de os professores de Português poderem selecionar obras a gosto, podendo dessa forma adequar o programa às características e interesses dos alunos e dos seus contextos. André (2015, p. 67) parece, aliás, apontar no mesmo sentido, numa proposta de adaptação e renovação das Humanidades aos tempos atuais, considerando que “o homem se faz e se refaz e, por esse motivo, é também aqui e agora que as Humanidades se fazem e se refazem”. Um programa que concilie ambas as perspetivas — uma mais virada para um conjunto de obras pré-selecionado e outra com abertura a obras cuja pertinência se interponha — estará longe de parecer uma impossibilidade teórica e prática. Entendo essa conciliação, ainda que eventualmente desafiante, como possível e necessária.

¹² Sendo que a “validação institucional da literatura” se faz, precisamente, por meio dos “sistemas de ensino” e da “escolaridade obrigatória” (Reis, [1995] 2023, pp. 36-37).

¹³ A contestação (tão pouco pacífica) dos cânones, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, e o apelo à sua desconstrução podem, segundo Reis ([1995] 2023, p. 74) — numa reviravolta irónica —, levar à canonização de obras e de autores usados, até então, como agentes desse mesmo movimento desconstrutivo.

¹⁴ Textos que define como “modelares pela utilização da língua portuguesa, pela beleza das formas, pela densidade semântica, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados” (Aguiar e Silva, 1998b, p. 25).

Highmore (2016, p. 561), no encalço de Hume, realça o papel dos sentimentos de cada um para a definição do gosto pessoal, papel esse capaz de pôr em causa o determinismo da reprodução imposta pelos modelos sociais, teorizada por Bourdieu & Passeron (1970), modelos por sua vez variáveis consoante diferentes capitais, como o cultural, que estará na origem da definição do cânone (Guillory, 1993). Para Dayal (1996), aliás, “the canon represents the «cultural capital» of the academy”, na medida em que será a academia a responsável pela constituição dos cânones. Ceia (2012), dissertando sobre a formação moral dos leitores, diz que esta “não depende de nenhum professor ou ação educativa externa”, pelo que se concluirá no sentido de assumir a dupla natureza da construção do gosto: ou seja, uma construção tanto coletiva (derivada de fatores externos ao indivíduo, resultante da ação pedagógica dos vários agentes sociais) quanto individual (na qual os sentimentos e a ordem de valores pessoais influenciam as opções e o gosto de cada leitor). Entendemo-lo, o gosto literário, geralmente associado ao leitor, como “categoria estética de receção e não de produção, [...] condicionado ao contexto” (Ceia, 2009), mas também o gosto e o cânone afetarão os escritores aquando da produção textual (Tamen, 2020, p. 525). Verifica-se uma inconstância dos critérios que socialmente determinam o gosto — como se sobre o mesmo autor, numa determinada época, incidisse um gosto de teor ou interesse mais biografista e, noutra, um gosto de teor ou interesse mais textual, para os quais a crítica literária terá uma influência decisiva (a partir do exemplo de Ceia, 2009). E, acrescentaria, também o cânone:

É justamente a questão do valor o que caracteriza a tradição e o fenómeno literários. Não tanto porque o estudo do cânone permite a formação de um “gosto” específico e especializado [...], mas principalmente porque o valor e as formas que o manifestam ao longo do tempo e moldam os hábitos cultos dominantes [...] só podem ser apreendidos “por dentro” [...], a partir do conhecimento e observação do cânone atual, da sua construção, das posições que nele ocupam autores e obras que, ao longo do tempo, se moveram, deslocaram, foram incorporados ou expulsos dos vários núcleos canônicos (Franchetti, 2021, p. 40).

Reis ([1995] 2023) dá, a propósito, dois exemplos incontestáveis: o de Gôngora, reapreciado pela Geração de 27 e, depois, inspirando a crítica e a opinião futura, apesar de idos trezentos anos da sua morte (de lembrar que, ainda hoje, em certos contextos, o adjetivo “gongórico” poderá assumir uma conotação depreciativa); o de Fernão Mendes Pinto, a

quem imediatamente associamos o trocadilho popular “Fernão Mentos? Minto!” — ou não relacionássemos o autor, com a mesma imediatez, às delirantes e fantasiosas descrições da *Peregrinação*, tidas como mentiras ou como crônicas pouco fidedignas. Em meados do século passado, textos como os prefácios de Lapa às várias edições do autor quinhentista (1946, 1954, 1977) apontam para as intenções — não de produzir um documento histórico, ao qual se exige um dado grau de rigor e se não tendem a desculpar contradições, erros e informações obscuras, mas — de redigir um “livro de memórias” para os filhos, ao qual não fossem alheios intuitos morais e criativos. De contributos científicos desta natureza adveio, daí em diante, uma fama renovada para Mendes Pinto.

Feijó (2020, p. 11) acrescenta como “a maioria dos textos literários canônicos foi avessa à sensibilidade do tempo”, parecendo desafiar, independentemente da época, “a sensibilidade e humanidade de quem lê”. Ainda que outros fatores, como os de ordem política, possam interferir no elenco dos escolhidos e impor-se como aquilo a que chama uma “evidência irrefutável”, o acolhimento de um autor num cânone resultará de um movimento interno à literatura, muitas vezes à margem do debate público.

Posto isto, ensinar literatura parece afigurar-se, inevitavelmente, como uma luta contra o próprio sentido do tempo; tempo em que a diversão parece agora elevar-se a um valor máximo e único, sobrepondo-se a qualquer exercício que pareça abrandar a voragem temporal. Ora, a literatura “é um fator de civilização, uma forma privilegiada de convívio com o passado e com a tradição que fala em nós e por nós”, “para que não nos curvemos à ignorância” (Franchetti, 2021, pp. 34-35). Ensinar literatura será, portanto, necessariamente, uma forma de conservar, de assegurar a (ou de apelar à) manutenção de memórias sem as quais — se não se augura a ruína, augura-se manifestamente a perda. Nesse exercício reside a utilidade da literatura, sem a qual não se cultiva o gosto e sem o qual não se apura, por sua vez, a humanidade.

1.2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A partir de um primeiro diagnóstico, e imbuído no espírito da investigação-ação (modelo metodológico que adotarei) que, ao tornar-me professor-investigador, me habilitará de uma maior consciência do problema em causa e, ao mesmo tempo, das melhores vias para, com base na observação, desenhar um determinado plano de ação, reflexão e avaliação com vista à otimização das estratégias para a resolução do problema (McNiff & Whitehead,

2002, 2009), proponho um itinerário que terá por base as metodologias que abaixo descreverei.

1.2.1. Argumentação

Se aquilo que importa é tornar os discentes mais conscientes de si próprios, dos seus gostos e da forma como os adquirem ou constroem, traduzindo-se isso, por consequência, numa maior e melhor noção dos textos literários e dos seus valores intrínsecos (estéticos, nomeadamente), então a argumentação enquanto preceito teórico-metodológico parece adequar-se perfeitamente, dado que não só potencia uma aprendizagem partilhada entre discentes, assente no diálogo e no pensamento crítico, como permite uma negociação da validade dos argumentos por meio dos quais se vão edificando e explicitando os raciocínios (Rapanta, 2021). Já Hume reconhecia: “discutir gostos [...] apela intrinsecamente à capacidade argumentativa dos seus intervenientes. Sem princípios gerais”, sobre os quais se desenvolve e se fortalece a argumentação, “não seria tão fácil silenciar o mau crítico, que poderia sempre insistir no seu próprio sentimento e recusar-se a ceder face ao seu antagonista” (2023, p. 31). Desejavelmente, portanto, as salas de aula haviam de tornar-se mais “socráticas”, o que não será uma impossibilidade nem, no entender de Nussbaum, tão-pouco, uma utopia (2010, p. 76) — o que ajudaria a resolver aquilo a que chama “the silent crisis”, a crise que diz ter-se instalado, mundialmente, na educação (obsessivamente preocupada com o que é lucrativo, desvalorizando a importância das Humanidades) e que porá em risco, a seu tempo, os sistemas democráticos (*ibidem*, pp.1-2).

A aprendizagem através da argumentação parece desdobrar-se numa via de duplo sentido, de verso e de reverso, onde “aprender a argumentar” significa também, necessariamente, “argumentar para aprender” (Muller-Mirza & Perret-Clermont, 2009). É importante, no entanto, que o docente adote um papel de moderador de qualquer discussão ou partilha que oralmente se faça no decorrer de atividades argumentativas em sala de aula, prescindindo de um papel autoritário que, durante décadas, lhe esteve associado: num espaço de liberdade e de confiança, os alunos sentir-se-ão seguros para partilhar as suas ideias e posições, por mais ou menos válidas que, cientificamente, possam ser. Caberá ao professor, aí sim — num papel de autoridade científica, de que não deverá prescindir — guiar os alunos no caminho do entendimento e da medição da força de cada posicionamento, de cada argumento, de cada fundamentação (Rapanta, 2016).

Deste modo, o desenvolvimento de atividades argumentativas que possibilitem o diálogo, o trabalho colaborativo em pequenos grupos e com toda a turma, assim como exercícios de escrita argumentativa (através de gêneros como o texto de opinião, no qual predominam, caracteristicamente, sequências textuais argumentativas) parecem constituir uma aposta recomendada e apontar para um trajeto a seguir (Kuhn *et al.*, 2015). Afinal, aquilo que se pretende é capacitar os alunos de ferramentas argumentativas que possam vingar em qualquer discussão enriquecedora à volta do “gosto” e da qualidade literária, que não se impossibilite, logo à partida, por expressões intencional e tendencialmente desarmantes como “os gostos não se discutem”. Além disso, a vertente da escrita argumentativa desenvolve não só a competência da escrita em geral como contribui para a superação de eventuais fragilidades na expressão do pensamento crítico e na estruturação das ideias dos próprios alunos (Rapanta & Macagno, 2019).

1.2.2. *Critical Canon Pedagogy e Critical Literature Pedagogy*

A articulação com estratégias baseadas na *Critical Canon Pedagogy (CCP)* e na *Critical Literature Pedagogy (CLP)* afigurou-se-me, decorrida a primeira fase de investigação, como uma potencial mais-valia, no sentido de levar os estudantes a problematizarem a lista das obras selecionadas para constar nas *AE's* que, de alguma forma, se repetem no contacto escolar de gerações com a literatura. Estudar uma obra literária, lendo em dois movimentos, “with and against a text”, possibilita, no entender de Dyches, analisar o texto, estabelecendo com ele ligações pessoais, percebendo-lhe os contextos; permitindo, ao mesmo tempo, desconstruí-lo e identificar nele as ideologias que, ainda que na inconsciência do autor, o terão esculpido (2018, p. 124). Em simultâneo, importará desenvolver nos alunos uma maior consciência crítica do cânone, das formas como este parece assegurar ou condicionar a reprodução daquilo que socialmente se aceita (ou se espera) como “literatura de qualidade”, perpetuando valores e estereótipos ou silenciando vozes minoritárias (Borsheim-Black *et al.*, 2014).

Foi-me evidente, desde logo, por isso, a necessidade de lhes avaliar as experiências e as perceções relativamente às obras canónicas: até que ponto irão ao encontro dos seus gostos ou se serão capazes de nelas identificar limitações ou problemas (alguns dos quais, eventualmente, até coincidentes com as suas opiniões pessoais). Simultaneamente, importaria aperceber-me das suas (eventuais) propostas de desconstrução ou de reconfiguração do cânone e do currículo literário da disciplina; com vista a ajustar, tanto quanto possível, a

minha prática às suas expetativas¹⁵. Para o efeito, seria vital que o tema fosse trazido à sala de aula, investigado e discutido, nomeadamente através do contacto com vários textos canónicos que, no caso do livro *Mensagem*, de Fernando Pessoa — sobre o qual incidirão as aulas que me proponho planificar —, contribuiriam para a construção e evolução dos mitos do quinto império e do sebastianismo. Seguir o rasto das ideias e das influências de texto para texto até chegar à *Mensagem* e a textos posteriores pareceu-me, pois, um caminho a tomar. As atividades seguintes possibilitariam a reflexão sobre as relações intertextuais identificadas e sobre a progressão dos temas e motivos de obra para obra, assim como a urdidura dessas reflexões com as noções adquiridas de cânone literário e com a sua pertinência para a atualidade.

No caso específico da *Mensagem* (e da sua herança literária, de Camões a Bandarra e ao padre António Vieira, nomeadamente), importará perceber o contributo da literatura para a formação de uma ideia de identidade nacional, para a reprodução de ideologias da época dos autores — hoje, porventura, não só datadas como criticáveis, de acordo com diferentes perspetivas (feminista, pós-colonialista, etc.) — e como todos esses aspetos se refletem já no discurso dos alunos, seja ele escrito ou oral, contribuindo ou não para o repensar das suas próprias conceções de poder, de privilégio ou de tradição e para a sua própria noção de como, para todos os efeitos, essas conceções se formam (Borsheim-Black *et al.*, 2014). Que interferências terão essas assunções nas ideias que fazem, enquanto alunos da disciplina, da qualidade de um texto literário? É o que se procurará responder e identificar.

1.2.3. A adoção de metodologias e um posicionamento pessoal

Esta articulação entre diferentes propostas metodológicas decorrerá de uma prática docente que será a minha e que fará por, tanto quanto possível, não se limitar a um modelo de ensino tradicional, se entendermos por ensino tradicional um tipo de ensino centrado no professor, em que este se limite a transmitir conhecimentos de forma unidirecional, e o aluno desempenhe, apenas, um papel passivo na aprendizagem (Knoll, 2019). Tão-pouco

¹⁵ Meirim (2021, p. 14) critica as indicações excessivas do *Programas e Metas Curriculares de Português* (documento oficial, anterior às *AE's*) no que se refere ao domínio da educação literária, alegando que poderão contribuir para a “descredibilização da competência científica e pedagógica dos professores”. Tivessem estes profissionais, assim como os seus alunos, maior margem de liberdade (na seleção e no estudo de textos literários, por exemplo, fossem eles canónicos ou não) e talvez se estimulasse mais o vínculo com a literatura — através de textos mais representativos ou mais urgentes, a título de exemplo. A margem de liberdade não será maior com o documento hoje em vigor, pelo que a crítica não terá perdido atualidade.

perspetivarei um modelo antitético que coloque o aluno exclusivamente no centro do ensino-aprendizagem (Gillett-Swan *et al.*, 2019), numa tentativa de renovação ou “revolução” pedagógica, reclamada como necessária entre a comunidade científica, sobretudo a partir de Dewey ([1916] 2007), quando este apontou para a importância da valorização do indivíduo. Procurarei, numa atitude que julgo pessoalmente mais prudente e responsável, mas também mais aberta e inclusiva, colocar o centro do ensino-aprendizagem não no professor, não nos alunos, mas na relação que se constrói e estabelece entre ambos. Ou, se tal me parecer possível no decorrer das aulas, tentarei anular a necessidade de um centro, acreditando que uma relação equilibrada entre todos os participantes na aula, sejam eles alunos ou professor, será capaz de prescindir, perfeitamente, dessa ideia.

Atendendo ao facto de a escola em que decorrerá a minha PES não ter por tradição a adoção de metodologias inovadoras ou disruptivas, não arriscarei implementá-las, a bem de uma proposta experimental, seguramente estimulante e desafiante, mas que muito provavelmente entraria em colisão (ou em conflito) com a cultura escolar e com as práticas da minha professora cooperante e da minha colega de estágio. Não obstante, creio possível (e até lógico) empreender um modelo assumida e despudoradamente sincrético e híbrido, que reúna o que de melhor tem cada uma das propostas. Será bem-vindo conjugar tanto a argumentação como as *CCP* e *CLP* — metodologias que, acredito, potenciarão as conclusões deste meu plano — com muitas das ideias da denominada Metodologia de Projeto (estando disponível para me desviar da planificação das aulas para as interrelacionar com problemas reais dos/para os alunos, que tenham, simultaneamente, pertinência para os conteúdos e para as estratégias em curso; incentivando-os à exploração e à investigação na resolução dos seus trabalhos, com autonomia e motivação; estimulando o trabalho colaborativo etc.; Knoll, 2019) ou com muitos dos princípios da “Escola Nova” (Nóvoa, 1995), que também se propõe desenvolver os interesses espontâneos dos estudantes, fomentando o seu espírito crítico e o seu desempenho ativo e participativo no que diz respeito à sua própria aprendizagem.

Acredito que fazer uso da margem de liberdade que tenho enquanto professor (e por meio da qual poderei vir a fazer a diferença, no sentido de exponenciar as aprendizagens dos alunos) passará muito, também, por esta capacidade de saber convocar e combinar influências metodológicas várias, às quais associarei, no seu devido tempo, a intuição e o bom senso.

1.3. ENQUADRAMENTO DIDÁTICO

Posto isto, a arquitetura e a planificação¹⁶ das aulas a lecionar pareceriam sair favorecidas pelas potencialidades de um dispositivo como o percurso didático, uma vez que este se institui pela “estrutura maleável, mas centrada na articulação de atividades complementares” (Jorge, 2022a), através da qual é possível fazer dialogar, eficazmente, as metodologias selecionadas (e anteriormente apresentadas: a argumentação, a *CCP* e a *CLP*, assim como a declarada disponibilidade para convocar preceitos metodológicos diversos) num itinerário de atividades múltiplas, que se concretize em modalidades e materiais vários e por meio dos quais se vise desenvolver, simultânea e/ou progressivamente, competências múltiplas nos domínios consagrados pelas *AE*’s: a oralidade, a leitura, a gramática, a escrita e a educação literária. Por estes motivos se privilegiou o uso do percurso didático¹⁷.

Por mais planificados que sejam os percursos didáticos a desenvolver, acredito que estarão sujeitos a reajustes diários, às oscilações naturais do “contrato didático” (Brousseau, 1986) que vier a estabelecer (a construir ou a cultivar — tornando às metáforas iniciais que o discurso académico, como parênteses desta natureza, seguramente, dispensa), sem com isso desvirtuar aquele que é um dos meus principais objetivos enquanto docente: a aprendizagem, pelos alunos, dos conteúdos previstos e planificados (sejam eles conhecimentos, capacidades, atitudes ou valores), com especial enfoque naqueles que me pareçam essenciais para o seu desenvolvimento enquanto seres humanos e cidadãos plenos, em igualdade de circunstâncias, independentemente do “determinismo social” ou da “teoria dos dons”; correntes em desuso (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 9). Parafrazeio Vygotsky, a propósito, citando-o de memória: a aprendizagem só é útil quando se antecipa ao desenvolvimento. E como defendia Dolz (2016, p. 237) o ensino da língua terá sempre duas razões de ser: uma “instrumental” e uma outra de “carácter humanista”. Caberá ao professor, pois, produzir os seus materiais — os seus materiais como instrumentos — para que, também de acordo com a conceção vygotskiana, se leve a didática ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos, sem desconsiderar a sua ZDP e estabelecendo-os,

¹⁶ Considerando a planificação na senda de Innerarity (2011, p. 76-83), como processo privilegiado e mais completo para a tomada de decisões associadas às práticas didática e pedagógica, na medida em que considera uma visão “holística das coisas”, antecipando o futuro, estudando hipóteses e alternativas de forma proativa, distanciando-se da falibilidade do “incrementalismo” e da improvisação.

¹⁷ Dispositivo que, aliás, parece propor-se atingir os ideais didáticos descritos por Comênio ([1649] 2015, p. 43), conforme lhe permitiu a mentalidade da época, entendendo as escolas como capazes de, “sem exceptuar ninguém em parte alguma”, prepararem jovens para a “vida presente e [...] futura [...] com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez”.

esses materiais, como alternativa aos manuais standardizados, incontornavelmente desajustados à realidade plural das salas de aula.

A “transposição didática” assumir-se-á, em todo caso e pela sua complexidade, como um processo exigente e delicado (Bronckart & Machado, 2004, pp. 141-142; Jorge, 2014, pp. 239-246), com um nível de imbricação que ativará múltiplos saberes e intuições (porventura pouco científicas e mais empíricas, baseadas em emoções, mas não só de ciência se fará o dia a dia em sala de aula¹⁸) e que dificilmente se esquematiza com a aparente simplicidade das bem-intencionadas representações propostas, por exemplo, por Bronckart & Plazaola-Giger (1998, p. 39). Só com essa sensibilidade, parece-me, se poderá guiar os alunos por entre a “desorientação” que significa estudar — para que, de algum modo, se encontrem; ou se vão encontrando. Só nessa “desorientação” (coisa difícil de assumir-se, ou não fosse a adolescência a idade em que se julga saber-se tudo) se poderão os jovens alunos comprometer com a necessidade, efetiva, de aprender. Como dizia Ortega y Gasset (2000, p. 101): “ensinar é primária e fundamentalmente ensinar a necessidade de uma ciência e não ensinar uma ciência cuja necessidade seja impossível fazer sentir ao estudante”.

No capítulo 3, aprofundarei, num tom necessariamente reflexivo, os contornos didáticos e pedagógicos aqui sumariamente enunciados, na dialética inerente à produção, ao uso e à avaliação das estratégias, das atividades e dos materiais criados *para o e no* exercício da minha prática letiva, seja individual ou relacional, nas suas fases “pré-ativa”, “interativa” e “pós-ativa” (Santos & Ponte, 2002, p. 47).

¹⁸ É o que defende Vieira-Caetano (2011, p. 132), aludindo à natureza “multirreferencial e interdimensional” dos processos que concorrem na sala de aula, que se quer, para todos os efeitos, tão humanizada quanto possível. Negligenciar as emoções nas relações que por lá se estabelecem poderá, aliás, revelar-se contraproducente, na medida em que as emoções serão decisivas para incrementar a motivação dos alunos, tanto a nível extrínseco quanto a nível intrínseco (Sprinthall & Sprinthall, 1993, pp. 507-508).

2. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

Os átomos da minha carne não foram fabricados de propósito para mim.

António Gedeão

A PES decorreu na Escola Secundária Pedro Nunes (ESPN), antigo Liceu Pedro Nunes. Tomou o nome a alguém de quem, biograficamente, se sabe muito pouco — ainda que se assegure o seu prolífico interesse em áreas tão distintas como a medicina, a matemática ou a astronomia; ainda que se tenha celebrado como pedagogo tanto pela Universidade de Coimbra quanto por entre a realeza, de D. João III a infantes como D. Henrique ou D. Sebastião¹⁹. Nela estudaram personalidades importantes da sociedade portuguesa das últimas décadas como o poeta António Gedeão, de quem toma nome o seu concurso literário anual. Localiza-se no centro da cidade de Lisboa, num entrecruzar de várias freguesias e de monumentos de referência, para quem sobe do Rato e, por pouco, não chega ao Jardim da Estrela.

Requalificada em 2007, apresenta instalações bem equipadas, tanto a nível de mobiliário quanto a nível tecnológico, não faltando pelas salas equipamentos como computadores ou projetores. Dispõe de mais de quarenta salas de aula, laboratórios, ginásio e pavilhão, espaços exteriores para a prática desportiva, biblioteca, amplo auditório e salas muitas, tanto para o atendimento a Encarregados de Educação quanto para serviços administrativos, para professores e suas ações, para assistentes operacionais e técnicos.

Mais de mil e duzentos alunos distribuem-se por cerca de quarenta turmas, dos mais variados cursos. Mais de cem professores e mais de vinte assistentes e psicólogos e professores de Educação Especial compõem o quadro do pessoal da comunidade educativa.

A missão da escola centra-se na potenciação de um tríptico de competências: científicas, humanísticas e de cidadania, através do desenvolvimento da consciência crítica e dos direitos e deveres dos cidadãos nos mais distintos papéis sociais, da habilidade comunicativa à capacidade de adaptação às mais variadas situações do seu futuro, no qual os estudos se prossigam com sucesso. Valores como a autonomia, a cidadania, o humanismo, a responsabilidade e o rigor são alguns dos que se destacam na promoção de uma cultura escolar de liberdade, diversidade e autonomização dos discentes. As estratégias a desenhar

¹⁹ Confirme-se o atual Projeto Educativo da instituição, por meio da hiperligação: <https://espn.edu.pt/Documentos/Orientadores/PEE_2021-2024.pdf>.

com o presente plano de PES não só vão ao encontro da missão e dos valores que a instituição privilegia como os potencia.

A minha PES fez-se — na observação, na planificação, na lecionação e na avaliação das aulas — no contacto direto com três turmas do curso de Línguas e Humanidades, com uma média de vinte e sete alunos cada, bastante heterogéneas e em grande parte constituídas por elementos de origem portuguesa, brancos e de um estrato social médio, médio-alto. Designá-las-emos — e distingui-las-emos —, doravante, como as turmas *alfa*, *beta* e *ómega*. Os alunos da turma *alfa* eram, dos alunos das três turmas, os mais conscientes da importância do estudo para a sua formação enquanto cidadãos socialmente relevantes e bem-sucedidos. Os das outras duas turmas caracterizavam-se por, na generalidade e em comparação, se distraírem mais facilmente, assumindo uma atitude de alguma displicência, descompromisso e desresponsabilização da sua ação e do seu papel enquanto alunos. Não significa isto que, com a motivação e com o empenho adequados, não se tivessem mostrado capazes de resultados dignos de nota, entre eles se distinguindo alunos que se superaram gradativamente, capazes de influenciar os colegas no mesmo sentido, como tenciono aprofundar no capítulo seguinte.

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Tentar outra vez. Falbar outra vez. Falbar melhor.

Samuel Beckett

3.1. ORIENTAÇÃO NA ESCOLA COOPERANTE

Ter a oportunidade de desenvolver a minha PES na escola que visitei no ano anterior (na qual me senti logo muito bem e na qual me imaginaria perfeitamente a lecionar) e com a mesma professora que conheci também no ano anterior (e com a qual simpatizei de imediato) foi, sem dúvida, uma grande sorte e um enorme privilégio.

Recordo, dessa primeira visita, a sensação dos espaços amplos e, sobretudo, a paz dos silêncios que, ao contrário do que seria de esperar, era possível sentir-se por ali — pelos corredores, pelas salas e pelo recinto. Consegui respirar, tranquilo, sem que fosse assoberbado pela realidade. Estas notas iniciais são, assumidamente, bastante sinestésicas e impressionistas. Não obstante, denotarão um bem-estar que viria a reencontrar no ano seguinte e que afetaria — muito positivamente — toda a minha experiência da PES.

Para esse bem-estar, contribuíram outros fatores tão ou mais relevantes: a confiança e a liberdade conferidas pela minha orientadora pedagógica, a professora cooperante Carmo Soares; a relação cúmplice, salutar e recíproca, de cooperação, com a minha colega de PES, a Margarida; o bom acolhimento por parte dos alunos, dos colegas professores, do pessoal administrativo, técnico ou assistente (pelos quais nunca me senti tratado de forma menos digna ou respeitosa por ser “estagiário” — e este foi, assumo, um receio inicial). Esse bem-estar refletiu-se, naturalmente, no meu à-vontade; à-vontade que se manifestou desde os primeiros dias.

Talvez por isso, o desafio de lecionar, por parte da professora Carmo, tenha surgido relativa e surpreendentemente cedo — tinha eu quatro dias de escola. E aquilo que eram para ser duas ou três aulas, uma por cada turma, tornou-se rapidamente numa sequência de dezoito aulas ininterruptas. Dada a primeira aula, os comentários tanto da professora Carmo como da minha colega Margarida coincidiram: “Esta não pode ter sido a sua primeira aula. Vê-se que nasceu mesmo para isto.” Este primeiro retorno — que eu sinceramente esperava (queria e talvez até precisasse de) ouvir — determinou todo o meu caminho; não propriamente pela repercussão egoica, mas pela felicidade que sente quem desde criança quis

ser professor, quem acredita ser essa a sua vocação e quem, finalmente, vê esse sonho a cumprir-se.

A relação entre nós três construiu-se com base no diálogo, na interajuda, no comentário crítico (sempre que necessário), na vontade de fazer mais e melhor e assim se manteve durante todo o ano. No que à relação entre mim e a professora Carmo especificamente diz respeito, a troca de ideias, que não raras vezes cresciam e se multiplicavam, foi uma constante. Rara foi a ideia que não se concretizou: o exercício que não virou ficha, o anúncio que não virou a cartaz, o esboço que não se tornou painel ou exposição. Diz-se, no dia a dia, que “dá gosto” trabalhar assim, com uma pessoa para quem não há impossíveis, para quem nem é preciso perguntar “vamos fazer?”, pois já nos tem a mão estendida, agilizando todos os processos. Não falhou um prazo, um pedido, esteve sempre lá e, se no meio das novas rotinas me esqueceu algum detalhe, estou certo de que me lembrou dele, a tempo. A sua abertura para com a minha situação (residência no Algarve e PES a decorrer entre deslocações) e para com as minhas propostas e projetos, fossem eles quais fossem, seguiu a mesma linha, tendo sido notória — encorajou-me em todos eles, ajudou-me a melhorá-los, nunca me impedindo de imprimir, com aquilo que fazia, a minha própria identidade. Perante aquilo que descrevo, não houve, pois, como não crescer uma confiança mútua entre os dois, que acabou por trazer, em boa hora, algum afeto à esfera profissional.

3.2. OBSERVAÇÃO DE AULAS

3.2.1. Das turmas atribuídas, pela professora cooperante

Como referi em parágrafos anteriores, terei assistido a poucas aulas da minha professora cooperante, antes de testar o meu primeiro percurso didático. No entanto, por guardar (intrínseco à minha condição de aluno) um histórico considerável de aulas assistidas e por, também por isso, me sentir relativamente bem preparado e desejoso de fazê-lo, não ponderei negar o desafio. Comprometi-me prontamente com as aulas a lecionar e, assim que terminei esse primeiro conjunto de aulas dadas, tornei à observação, às anotações e reflexões sobre o que presenciava, decorria ainda o primeiro período.

Numa altura em que se questiona o uso do telemóvel na sala de aula e se lhe pondera a limitação (Dantas, 2023), o primeiro apontamento assinalou, precisamente, a existência da “colmeia”, uma caixa de madeira com várias prateleiras, que tinha como objetivo que os

alunos arrumassem o seu telemóvel à chegada — um costume difícil de ser interiorizado, ao qual faltaram os alunos na sua maioria, grande parte das vezes, a não ser que fossem alertados pela professora. Atentei à disposição das mesas e cadeiras pela sala: o quadriculado habitual — sendo que aqui, com turmas tão numerosas, não restava nenhum espaço livre. E dias houve em que, com os dois professores estagiários em sala e a turma completa, se teve de solicitar à funcionária mais uma ou duas cadeiras. Falamos, pois, de salas lotadas, apertadas, a contrastar, por exemplo, com a largueza dos corredores e dos átrios. Por ter horário pela manhã e por, no mesmo período, o sol bater de frente na fachada do edifício, as aulas decorriam com as janelas e respetivas portadas fechadas, as persianas idem, recorrendo-se à luz elétrica, o que propiciava um ambiente tendencialmente claustrofóbico. Apesar disso, as luzes artificiais e os equipamentos funcionavam bem e esses aspetos menos favoráveis tendiam a esbater-se.

Os professores eram sempre os primeiros a entrar e os últimos a sair da sala de aula (prática, aliás, regulamentada). A aula iniciava-se geralmente, pela chamada; a sumarização no quadro oscilava entre a abertura e o término; mas ambas, chamada e sumarização, se instituíam como rituais de que a professora não prescindia. Apesar dos avisos repetidos, eram comuns as faltas de material (do manual ou das fichas distribuídas na aula anterior, por exemplo). Verificavam-se reiterados os atrasos nas entregas de trabalhos — o atraso, aliás, parecia institucionalizado naquela cultura escolar. As datas dos testes sumativos, já previamente acordadas na reunião de departamento, eram partilhadas com os alunos nas primeiras aulas, geralmente sem grande negociação; a professora informava-os também de outros momentos avaliativos que teriam (como apresentações orais ou a ficha de compreensão do oral). A visita de estudo à Casa Fernando Pessoa e aos percursos do poeta pela baixa da cidade, anunciada pela professora, despertou pouco interesse²⁰. No decorrer dos semestres, os alunos perguntavam com frequência pelas várias datas — do teste, da apresentação ou da visita. Não apontavam qualquer prazo como se a responsabilidade do apontamento não constituísse parte importante da sua prática e da sua atitude. A porta da sala, por norma, ficava aberta, e o barulho não era geralmente um problema; a não ser que houvesse tempos mortos ou aulas menos planificadas. Era importante que os alunos não saíssem antes do (sempre tão ansiado) toque de saída e, quando saíam, deveriam deixar a sala limpa e arrumada. A coerência do professor, no cumprimento que faz das regras comunicadas, parece-me fundamental. A incoerência tendia a fomentar a indisciplina e a

²⁰ Para quem, como eu, estudou na província, onde o anúncio de uma visita de estudo é sempre motivo da maior excitação... o espanto foi grande, perante esta atitude de indiferença.

incompreensão, sendo depois muito mais difícil, à própria professora, assegurar o controlo da aula. As aulas não vivem sem as suas rotinas e o cumprimento das regras deverá ser uma dessas rotinas.

Das três turmas, apenas a *alfa* aparentou ter maior capacidade de trabalho e encarar o estar na sala de aula como um momento propício à aprendizagem, à atenção, ao esforço e à partilha, indissociáveis de algum entusiasmo. Nela se encontravam alunos bastante estudiosos e aplicados, mas também igualmente competitivos e preocupados, sobre todas as coisas, com os exames nacionais. Na turma *ómega*, encontrava-se um ou outro aluno já sinalizado em anos anteriores devido ao seu mau comportamento (a atitude era-lhes, ainda muitas vezes, provocadora e desestabilizadora). Descobrir como “conquistá-los” ou motivá-los figurou no topo da minha lista de prioridades. Um outro aluno, brasileiro e recém-chegado, mostrava ter dificuldades de integração na turma e de adaptação às dinâmicas e conteúdos próprios da disciplina. Duas alunas, de origem italiana e numa espécie de “Erasmus” para o Ensino Secundário, mostravam-se bastante interessadas e participativas nas aulas, apesar de algumas dificuldades de compreensão da língua. Na turma *beta*, os atrasos e as faltas dos alunos eram frequentes. Tendiam a sentar-se estrategicamente junto dos amigos com os quais mais gostavam de conversar; o que levava, por diversas vezes, a reorganizações da sala de aula por parte da professora. Não pareciam prestar muita atenção ao que acontecia, raramente se mostravam preocupados com os seus deveres, mas o certo é que, quando participavam, diziam coisas pertinentes, faziam reflexões criativas, às vezes até inusitadas, e nos testes, geralmente, surpreendiam positivamente. Recordo-me de julgar que, pelas vezes que uma ou outra aluna eram mandadas calar, não tivessem chegado a registar do quadro qualquer matéria para os seus cadernos e quando ia verificar, contrariamente às minhas ideias preconcebidas, tinham passado tudo — o que me levava a compreender que, também na sala de aula e por vezes, “nem tudo o que parece é”; será fácil, por isso, cair em julgamento precipitado ou injusto. Percebi que deverei manter-me especialmente vigilante e desperto para as diferentes formas de ser e de estar na sala de aula.

Existiam, nas três turmas, alunos com NEE: um caso de dislexia na *alfa*, um outro na *ómega*, dois casos na *beta* e, nesta última, um aluno ainda com problemas auditivos. Era sabido de um outro no espectro do autismo com nível um de suporte (na *alfa*), cujos encarregados de educação não quiseram reconhecê-lo com NEE. Todavia, pelo contacto próximo que tenho com o diagnóstico, fui levado a crer que existiriam pelo menos mais três casos na *alfa* e, muito provavelmente, um outro caso na *beta* (ao qual se somaria altas habilidades e sobredotação, configurando um caso de dupla excecionalidade). Haveria, ainda, um ou dois

casos de altas habilidades e sobredotação, não *diagnosticados*, na *alfa*. Por mais que todos os alunos devam ser alvo de alguma diferenciação pedagógica, estes casos descritos mereceram-me, para todos os efeitos, especial atenção e acompanhamento. As suspeitas, sendo minhas, mantiveram-se minhas. Não será meu dever ético, deontológico, partilhá-las com os respectivos encarregados de educação e, muito menos, com os próprios, quando os sinais são tão subtis e quando é a minha intuição que se sobrepõe a qualquer racionalidade. Lembro, a respeito, os seminários de Inclusão e Diversidade: perante suspeitas, e podendo diferenciar, não é nosso dever, enquanto docentes, esperar por diagnósticos para atuar, como podemos, na medida do que sabemos. Muitos destes jovens chegam à idade adulta sem qualquer diagnóstico (Huang *et al.*, 2020; Almeida *et al.*, 2017). Manter-me-ei, por isso e tanto quanto possível, atento e sensível ao que me rodeia. Agirei com responsabilidade e em conformidade, quando o superior interesse dos alunos e dos seus familiares se sobrepuser.

O tempo da observação foi também o tempo de me aperceber de certas formas de ensinar: como se expõe um exercício, da enunciação (tão clara e inequívoca quanto possível) à correção, se determinado exercício se deve resolver individualmente, a pares ou em grupos; como se gere o tempo de aula, de acordo com as especificidades de cada turma; onde uma aula precisa de respirar (dar mais tempo a um exercício ou introduzir um novo tópico, uma nova perspetiva, por exemplo); como falar para os alunos (com que volume, ritmo, tom e entoação e projeção vocal) e como e quando circular entre eles; como aproveitar o que dizem no que prevejo dizer; até onde posso ir no humor, na proximidade, na cumplicidade, na exigência, na autoridade... e como temperar tudo isto, em tempo real, proporcionando um ambiente seguro onde haja espaço para o erro, enquanto se perspetivam já as atividades planificadas para depois ou se reveem e se sistematizam conteúdos para a cimentação de aprendizagens. Ao mesmo tempo — na cabeça do professor concorrem, não raras vezes, vários pensamentos ao mesmo tempo — recordar conteúdos menos presentes, assentar as diferentes formas de colocar um exercício ou de testar determinado conjunto de conhecimentos, com esta ou aquela sequência. No fim de contas, descobrir como anular o fosso entre a teoria (didática, pedagógica) e a prática que, para todos os efeitos, existe sempre e que exige de nós, especialmente dos professores estagiários, grande capacidade de adaptação e, às vezes até, de improviso — pois nenhuma aula é igual, assim como nenhum de nós se rege sempre pela previsibilidade —, por mais que tenhamos preparado esta e aquela aula.

Prestei atenção a outros detalhes, mais direta ou indiretamente relacionados com o que se passa na sala: aos limites de faltas por disciplina, à importância de entregar justificações

de faltas à direção de turma, a procedimentos específicos na plataforma *on-line* Inovar + e a outros tantos que fazem o dia a dia mais ou menos burocrático de um professor, para quem as tarefas desta natureza têm sofrido um aumento exponencial (Raposo & Alves, 2013). Tentei aproveitar a PES, também, portanto, para me familiarizar com estas rotinas.

Esta fase de observação foi, portanto, uma fase de analisar e refletir sobre um exemplo próximo (o da professora cooperante), mas de, em paralelo, preparar terreno para a minha própria prática que, aos olhos dos alunos e só pela minha presença, já se iniciara. Foi, às tantas, a altura de sair da secretária e de circular pelas mesas, esclarecendo dúvidas, conhecendo-lhes os nomes, ajudando a professora cooperante no que fosse preciso (e fi-lo desde cedo, ciente da urgência de estreitar laços e de estabelecer relação com aqueles que seriam, também, os meus alunos). Na tentativa de estabelecer os primeiros vínculos, surpreendi vários alunos, levando-lhes poemas (de que são exemplos os **anexos 1 e 2**) com os quais intuí que se identificariam, por esta ou aquela razão. É muito gratificante perceber que, com pequenos gestos de proximidade, nos passamos a conhecer mais uns aos outros e que, desse modo, a relação professor-alunos e alunos-professor, uma vez minimamente iniciada, se presta a evoluir.

3.2.2. De outras turmas, por outra professora

Desde o primeiro dia na escola que outros colegas professores da disciplina se disponibilizaram, gentilmente, para que pudesse assistir-lhes às aulas, apesar de não integrarem o NEPL nem terem qualquer vínculo com a FCSH. Ao longo do ano, por isso, aproveitei a oportunidade, tendo assistido tanto a aulas de 9º ano quanto a aulas de 10º ano — esta experiência complementar pareceu-me especialmente relevante, considerando que apenas me haviam sido atribuídas turmas de 12º ano; deste modo, a experiência da PES tornou-se mais abrangente.

Abrangente, essencialmente, por duas razões: considerei importante assistir à prática de uma outra docente que não a minha cooperante, até para estabelecer entre as várias práticas (duas, neste caso, pois tanto as aulas de 9º como as de 10º ano foram lecionadas pela mesma profissional) as comparações possíveis e refletir sobre o que apreciei mais e menos em cada uma; foi a ocasião perfeita para contactar com alunos de outras idades e de outros cursos, em turmas com outras dinâmicas, em que se ensinavam conteúdos distintos e para com os quais as abordagens didáticas e pedagógicas foram necessariamente diferentes.

O traço distintivo mais significativo que identifiquei foi o uso excessivo da autoridade por parte desta outra professora. Nestas turmas, os alunos tinham aquilo a que popularmente se entende como uma professora “à antiga” — altiva e implacável perante o ruído, perante os atrasos e a indisciplina; à segunda advertência, ou tinham penitência ou eram expulsos — com a qual seria impossível, à primeira vista, estabelecer uma relação de confiança ou de proximidade. Porém, é certo, o trabalho acontecia; o silêncio, *grosso modo*, imperava; e os alunos, como podiam e aparentemente, aprendiam.

Ora, esta forma de estar na sala de aula contrastava radicalmente com a postura da professora Carmo e, como veio a verificar-se, com a minha própria postura. Não é que não houvesse, no nosso caso, exigência — o exercício da autoridade, é claro, nunca foi tão flagrante; e ainda bem —, mas nas nossas aulas havia alguma liberdade de movimento, para ser espontâneo e para ser mais do que um corpo dócil (como os descrevia Foucault, [1975] 1999). Aqueloutro modelo centrado no professor e, de alguma forma, autocrático entra em conflito com os valores que me fazem e em que me formo. Desta experiência fica sobretudo o alerta: para o exemplo que não quero seguir e em que não me espero tornar, mas também da necessidade de regras e da coerência em fazer cumpri-las, como dizia anteriormente; caso contrário, a sala poderá tornar-se palco de uma qualquer espécie de anarquia, onde ninguém se respeita e onde nem quem quer aprender consegue fazê-lo.

3.3. PLANIFICAÇÃO, LECIONAÇÃO E AVALIAÇÃO DE AULAS

3.3.1. Primeiro percurso didático

Não sou de me negar a desafios que, por mais que me possam causar alguma ansiedade, contribuam, de algum modo, para a minha evolução e para o aperfeiçoamento da minha prática. Quando a professora Carmo me perguntou se queria dar umas aulas — tinha o primeiro período começado havia dias —, a minha resposta foi imediata e afirmativa. Sabia que quanto mais cedo e mais vezes lecionasse ao longo da minha PES, maiores me seriam as probabilidades de ingressar no ensino bem preparado. Talvez por isso, nunca me neguei a nada. E fiz por produzir em quantidade e em qualidade, acreditando que uma coisa não impede a outra.

Em conversas informais na sala dos professores, corria o tema da IA e do ChatGPT, quando me surgiu a ideia de — numa instituição especialmente conservadora²¹ e na qual a maioria dos professores parecia condenar a ferramenta e o uso do telemóvel em sala de aula — usar o ChatGPT, precisamente, na sala de aula, aproveitando para escutar as opiniões dos alunos sobre o tema, discutir as vantagens e desvantagens do recurso à IA e colocando-a ao serviço da análise literária, uma vez feita uma primeira análise por “Inteligência Natural”, estabelecendo depois comparações, anotando riscos, problematizando e refletindo sobre as questões que daí derivariam (cf. **anexos 3 e 4**). Senti que esta atividade, a qual caracterizaria como inesperada, arrojada, provocadora e, de certo modo, desconcertante, seria a ideal para iniciar a minha prática letiva, marcando um certo tom e a minha identidade enquanto professor. Senti que lhes prendi a atenção, desde o início, precisamente por isto²². Recordo com apreço as expressões faciais de entusiasmo de uma das alunas da turma *alfa*, por ter trazido a realidade dela, de repente, à aula de Português. Daí em diante, esperariam de mim o menos óbvio, o surpreendente, o moderno, numa linguagem mais jovial e próxima — e se, por um lado, deixava a fasquia bem alta, por outro já os tinha comigo, “ancorados” aos meus projetos e ideias; pelo menos, grande parte deles. A respeito desta “proximidade”, importará referir que, ao contrário da professora Carmo, não os consegui tratar por você. Era minha intenção fazê-lo (nunca foi minha intenção ser disruptivo), mas na espontaneidade das aulas, o tratamento que me foi natural foi por “tu”. Não considero, todavia, que tivesse dado azo a desrespeitos de qualquer espécie; aquilo que lhes dei em cumplicidade, humor e alguma leveza (em contraste, pelo menos, com a figura “institucionalizada” do professor a que estavam habituados), equilibrei com trabalho, rigor e exigência. Acredito inclusivamente, a avaliar pelos comentários que lhes escutei ou li, que a postura que mantive com eles os motivou para fazer mais e melhor. Aula a aula, fiz bastantes anotações sobre este e aquele aluno (sobre o que imaginei que sentiam) e fui acompanhando-lhes a evolução, dando-lhes sinais de que me preocupava, que estava atento. Passar por eles, olhá-los nos olhos e perguntar se estão bem fez-me “conquistar” vários alunos, até então desanimados com a disciplina.

Ainda que este primeiro percurso didático não tivesse sido planificado tendo em conta o tema deste relatório, é certo que pela altura em que o pus em prática já tinha a ideia

²¹ De lembrar que, a três dias das celebrações dos 50 anos do 25 de abril, a ESPN foi o centro da polémica nacional, na imprensa e nos telejornais, por proibir o uso de calções curtos e decotes pronunciados (Ferreira, 2024).

²² A atividade foi acompanhada por uma apresentação em PowerPoint visualmente atrativa (cf. **anexo 5**), o que também lhes terá potenciado a atenção.

de que viria a abordar as questões do gosto e da qualidade literária. Tive presente, desde logo, que usaria ferramentas que são tendência (como o ChatGPT ou a rede social Instagram) como forma de os aproximar da disciplina e, por conseguinte, da literatura — e que me seriam essas ferramentas fundamentais para os motivar e para lhes cultivar o gosto literário, explorando o fenómeno literário noutras dimensões que não apenas a leitura e a análise em sala de aula, colocando em diálogo o interior e o exterior da escola. Naturalmente, nenhum professor motivará os seus alunos apenas pelas suas ideias, por mais brilhantes ou bem-intencionadas que sejam. É preciso considerar e incorporar as deles, trabalhá-las em conjunto, torná-las as ideias de todos. Como se viu em Sprinthall & Sprinthall (1993, pp. 507-509), se não houver motivação intrínseca, muito dificilmente se conseguirá desenvolver um trabalho que os alunos reconheçam como minimamente estimulante ou prazeroso.

Um dos materiais criados para este percurso foi uma ficha formativa (na qual articulei diferentes domínios, como a educação literária, a gramática e a escrita; cf. **anexo 6**) que, na minha ingenuidade, veria apenas os primeiros exercícios resolvidos e corrigidos em aula, ficando os demais para treino em casa e para posterior correção. No entanto, a professora Carmo achou por bem que guiasse os alunos em aula até que terminassem a correção de toda a ficha, o que se demorou por várias aulas. Para quem nunca tinha dado aulas, diria que foi um “*sprint* inaugural” inesperado. A 20 de outubro, contava, ao todo, dezoito aulas dadas.

Refletindo criticamente sobre a minha prática enquanto professor, segue o seguinte parágrafo, a jeito de fluxo de consciência: apercebi-me da impossibilidade de obrigar os alunos a fazer as atividades (a escrever um texto ou a tirar notas; sobretudo se não têm essa rotina), mas que posso e devo estimulá-los por forma a mudar o cenário. Notei que o desempenho dos alunos — dos mesmos alunos — pode ser bastante inconstante e irregular. Assumo a dificuldade inicial em memorizar os nomes dos alunos (o que melhorou bastante à medida que lecionava, que fazia as chamadas e que me relacionava com eles). Tratá-los pelo nome é um aspeto importante para mim — sei o que é ser aluno e o que significa para mim saberem-me o nome. Em termos vocais, nunca senti especiais dificuldades (talvez pela minha experiência e à-vontade em falar em público). O tamanho das turmas é excessivo: captar a atenção de tantos ao mesmo tempo poderá ser um desafio desgastante, no cúmulo dos dias. Todavia, senti que, de forma geral, fui ouvido e compreendido, tendo facilidade em adaptar as tarefas programadas em tempo real e em gerir o tempo, procedendo a pequenas reformulações de turma para turma, de forma bastante intuitiva e espontânea. Foi muito curioso o facto de, a partir da segunda aula dada, me esquecer completamente de que a professora Carmo me assistia e avaliava e era como se ela lá não estivesse; tal era o meu

comprometimento. Falhei algumas vezes na realização do sumário no quadro, no início da aula, quebrando o que era costume com a professora Carmo. Percebi que, talvez pelo meu perfeccionismo, o trabalho nunca terminava quando a última aula do dia terminava. As aulas continuavam quando regressava a casa, assim como os diálogos (na minha cabeça) com os alunos — o que me leva a refletir sobre até que ponto será viável e saudável “levar a escola para casa”. Terei, futuramente, de aprender a definir limites na gestão do meu tempo — daquele que é profissional e daquele que é pessoal.

3.3.2. Segundo percurso didático

Em dezembro de 2023, desenvolvia o Plano da PES (no qual esbocei o presente relatório) e, em paralelo, o percurso didático que viria a explorar o tema a que me propus. Dissertarei, em seguida, sobre a planificação desse mesmo percurso (cf. **anexos 7 e 8**) — sobre as ideias e as formas que foi tomando — de modo a aprofundar, primeiramente, o diagnóstico: as impressões e noções dos alunos sobre a qualidade literária; para que se entenda como passei das metodologias investigadas à criação das atividades e tarefas e à produção dos materiais; para dar conta da arquitetura didática no papel e, depois, em ação; para avaliar o que correu bem, menos bem e o que poderei/deverei melhorar.

3.3.2.1. Diagnóstico

Nas primeiras duas aulas do percurso, foi lançado o “Projeto Bookstagram” (sobre o qual falarei em 3.4.) e foi iniciada uma atividade em que os alunos teriam de produzir um texto de opinião (cf. **anexo 9**), no qual apresentassem, nomeadamente, “a sua opinião sincera sobre as obras literárias estudadas nas aulas de Português”, “os aspetos que, do seu ponto de vista, são determinantes para a qualidade de uma obra literária”, a resposta à questão “que importância terão as aulas de Português para a construção do gosto literário dos alunos?” e “as suas sugestões de textos/obras ou ideias no sentido de otimizar o programa de Português”. Procurar, por meio deste exercício, a sua opinião sincera — assumindo-a como sincera — pareceu-me uma forma eficaz de recolher dados que me permitissem confirmar as suspeitas acerca das suas noções de qualidade literária, iniciadas a partir daquela sugestão de incorporar o livro de Código da Estrada entre os conteúdos da disciplina, a que fiz referência na Introdução. Em todo o caso, em três turmas heterogêneas com tantos alunos,

só muito dificilmente não recolheria alguns dados que me permitissem apontar para esse diagnóstico. Por isso, havia que testar e confirmar.

De salientar que, ao pedir-lhes um texto de opinião, estaria já a colocar a argumentação enquanto metodologia ao serviço da ação; afinal, a produção de um texto de opinião é, simultaneamente, um exercício de escrita argumentativa, onde se apresentam e fundamentam teses, elencando os argumentos bem desenvolvidos que conferirão robustez à fundamentação. A atividade partiu de um artigo de opinião de jornal, com o qual tiveram de se confrontar, concordando ou discordando dele; em alguns casos, a divergência com as ideias da autora do artigo foi de tal ordem de indignação que alunos houve que se esqueceram de responder a todas as alíneas enunciadas. A mesma atividade cruzou ideias da *CLP*, na medida em que os levou a questionar as obras do programa da disciplina e a sugerir outras no sentido de melhorá-lo. Indiretamente, também se preparou o terreno para abordar, adiante, e de forma crítica, a questão do cânone literário. A alínea que lhes pedia “os aspetos que, do seu ponto de vista, são determinantes para a qualidade de uma obra literária” iniciou a autorreflexão sobre a qualidade literária e também, ainda que talvez de forma oblíqua, sobre o seu próprio gosto literário.

Obtive resultados (cf. **anexo 10**²³) que me parecem de uma grande franqueza e validade, entre os quais destacaria os seguintes, nos quais:

— se denunciam e responsabilizam os baixos índices de leitura pela falta de gosto literário e se aponta para a urgência de os professores de Português se instituírem como exemplos, por meio dos quais se fará o “contágio”:

A leitura é pouca, logo, o vocabulário também, dificultando a compreensão e o desenvolvimento de conexão e gosto pela leitura. [...] Acredito que os professores têm de passar aos alunos a emoção e gosto em relação à matéria que estão a dar. Aqui, em concreto, passar e partilhar o gosto literário, ir além de uma nota de zero a vinte, despertar o interesse e não, como referi anteriormente, o «ser obrigatório» dar o programa.

— parece correlacionar-se, promiscuamente, o que é da literatura com o que é da pátria ou da nação, dando-se primazia a alguns valores em voga em desprimor de outros capazes de determinar a qualidade das obras literárias:

²³ Todos os fragmentos que se citam de seguida, extraídos dos textos originais dos alunos e com autorias distintas, podem ler-se no **anexo 10**.

As obras estudadas em sala de aula não têm como objetivo ser leituras de tendência, mas sim de grande valor português (daí o nome da disciplina), tendo estas sido avaliadas por profissionais que estudam estas áreas. Se apenas lêssemos livros que achamos engraçados, perderíamos grande parte da herança portuguesa. [...] Hoje em dia, vivemos num mundo onde tudo é aceite e nada está errado, onde não há ninguém que imponha limites. Estes valores [«os valores atuais da nossa sociedade»], penso eu, não deveriam ser trocados pelas obras literárias.

— se reivindica a oportunidade de fazer valer, no programa literário da disciplina, o gosto dos alunos e se clama por práticas didáticas mais modernas:

A construção do gosto literário dos alunos não pode ser posta de parte, pois a continuidade da relevância literária da língua portuguesa depende disso. [...] Poderia ser feita uma modernização do ensino do Português, com a utilização de vídeos curtos didáticos, à semelhança dos “TikToks”, de forma a cativar e prender a atenção dos alunos e criar atividades mais interativas.

— se acredita que mais atividades argumentativas na sala de aula poderiam contribuir para uma maior fruição literária:

Deveria ser um hábito, todos os períodos, a prática da argumentação, sobre os autores e as obras lidas, entre alunos. [...] Chamaria a atenção destes e captaria interesse nas obras estudadas, mas, principalmente, daria abertura ao dom da argumentação e da palavra e aumentaria o gosto literário dos jovens.

— a ausência de autores contemporâneos e estrangeiros parece fazer sentir-se:

Podemos inovar o programa, incluindo autores contemporâneos e jovens, que se calhar ainda não são grandes poetas como Pessoa, mas que com segurança trazem novas perspectivas e novas ideias sobre as quais se pode

fazer uma reflexão [...] interessante e inovadora, ou [...] mais semelhante à realidade em que estamos a viver. Podemos também adicionar um ou dois autores estrangeiros [...]. E assim criam-se sempre mais oportunidades de aprender e conhecer novidades e pontos de vista diferentes.

— fica claro o contributo da disciplina para a promoção e desenvolvimento do gosto literário dos alunos:

No meu caso, foi o estudo d'*Os Maias* de Eça de Queiroz que mais me interessou e me fez ler mais obras da sua autoria como *A Capital*, que é um dos meus livros favoritos. Isto é mais uma prova de que o programa de Português pode construir e fazer [...] aumentar o gosto dos alunos pela leitura.

— se confia na legitimidade daqueles que seleccionam as obras do programa da disciplina, embora irónica e sarcasticamente se pareça defender o contrário:

Devemos [...] moldar esta disciplina ao gosto dos alunos! Devemos pôr os que se não moldaram, moldando as coisas! Os alunos é que entendem disto! [...] Gil Vicente de relevante fez só teatros — e, portanto, não fez nada! Eça era burguês!!! Camões sequer tinha os dois olhos na cara! Pessoa não sabia se era este ou aquele e bebia absinto! [...] A qualidade de uma obra literária dá-se no facto de ser rápida, com muitos parágrafos e diálogos que se leem todos de uma só vez e, no dia que Pessoa escrever algo como *After*, Jesus há de voltar à terra! Não existe subjetividade — existem os alunos. As aulas de português não constroem o gosto literário dos alunos, as aulas de português é que são construídas pelo gosto literário deles!

Houve respostas, como a seguinte, que foram ao encontro, precisamente, daquela ideia que me interessava desconstruir — de que como se diz que “tudo é relativo” tudo será igualmente bom: “Apesar de todas as obras serem boas, este princípio só parte da subjetividade de cada um e de cada um só. Concluo ainda que as aulas de Português não têm muita relevância [no que se refere] à construção do gosto literário de cada sujeito, pois só

esse mesmo sujeito é que tem a capacidade de criar e enriquecer o seu prazer literário.” (cf. **anexo 10**). Note-se como, na mesma resposta, se reduz o título deste relatório a nada, como se as aulas de Português ou quaisquer outros fatores externos ao indivíduo não tivessem qualquer influência na construção do seu gosto e das suas noções de qualidade literária. Comentários como o deste aluno justificam-me, pois, o trabalho desenvolvido.

Uma consideração que me parece imperativa, e que deriva da grande variedade de respostas obtida, é que as conceções de qualidade literária variam bastante de aluno para aluno: para uns importa mais a história, para outros vale mais a “mensagem” do texto, para outros importa mais a sua capacidade de criar polémica, “não desvalorizando os valores estéticos”, há aqueles para quem o mais importante é que capte a atenção do leitor (ainda que não saibam explicar porquê e através de que recursos). Ficar-me-ei por aqui, na análise destes dados, até porque aquilo que interessa será destacar os casos mais significativos, que ilustram e fundamentam a necessidade e a utilidade de trabalhar este tema nas aulas.

Estes textos foram classificados de zero a vinte, de acordo com determinados critérios que lhes haviam sido comunicados, e depois foi-lhes dada, aos alunos, a oportunidade de os melhorarem, fazendo correções e seguindo, se quisessem, as minhas sugestões. Essa dinâmica de melhorarem os textos e de poderem, consecutivamente, melhorar as suas notas foi, apercebi-me, uma prática a que não estavam habituados, mas que me pareceu apreciarem. É uma forma de voltarem aos textos, de darem uso às correções, de aprenderem com os erros, de se tornarem melhores.

3.3.2.2. Aulas argumentativas

É importante perceber que o professor não perde a sua autoridade, seja ela epistémica ou regulatória — antes pelo contrário, poderá reforçá-la —, se abrir espaço ao diálogo ou ao coro de vozes que, estando diariamente à sua frente ou à sua volta, terá uma palavra a dizer sobre o que se aprende e sobre o que se ensina. A construção do conhecimento, aliás, far-se-á de forma mais consistente quando os alunos participam ativamente nessa construção, pensando por eles próprios, ao mesmo tempo desenvolvendo o raciocínio argumentativo e estimulando o trabalho colaborativo (Rapanta, 2016; EU, 2006; Kuhn, 1997).

Se é certo que, em aulas anteriores, os alunos já haviam tido contacto com o conceito de argumento (tendo nelas sido alertados para a necessidade de se servirem da lógica, de evidências e de uma linguagem apropriada durante as suas intervenções, por forma a melhor persuadir ou refutar), é claro que concretizar, a dada altura da minha PES, aulas

argumentativas — com base nos preceitos da argumentação — terá resultado numa oportunidade para lembrar e cimentar tudo isso. Assim, impôs-se salientar que, na argumentação, o foco deve ser o assunto e não a pessoa com a qual argumentamos ou contra-argumentamos. Esta informação terá funcionado, ao mesmo tempo, como uma advertência, antecipando eventuais cenários de conflito que, especialmente no contexto de sala de aula, poderiam ocorrer.

As aulas argumentativas foram duas e ocuparam um bloco de 100 minutos, seguindo uma das organizações propostas por Rapanta (2016). Dividiram-se em três atividades: na primeira, introdutória, de aquecimento, projetei dois poemas (**anexo 11**), li-os em voz alta e depois lancei aos alunos a questão aberta: “De qual dos dois poemas gostam mais e porquê?” No quadro, em “efeito nuvem”, registei as impressões que oralmente partilharam. Os alunos, de qualquer das turmas, dividiram-se bastante. Muitos deles não sabiam propriamente justificar porque gostavam mais de um poema do que do outro. Os comentários mais comuns mostraram-se relativamente vagos: “é mais divertido”, “é mais interessante”. Com as questões que lhes fui colocando (e que os foram guiando), clarificaram melhor a sua posição, conseguindo especificar os seus motivos. Por exemplo: a rima ou ausência dela ou o facto de um ser sobre uma figura histórica e o outro sobre um episódio corriqueiro de uma personalidade comum.

A dado momento, perturbei-os com a questão: “Poderemos considerar os dois poemas literatura?” Houve quem perguntasse: “Mas o que é literatura?”, “O que é literatura para o professor?” A que lhes ripostei: “O que é literatura para vocês?”, devolvendo-lhes a palavra. Afinal, interessava ouvi-los, conhecer-lhes as opiniões e que conhecessem, entre si, as opiniões uns dos outros. Uns disseram que tudo o que tem letras é texto ou é literatura, outros que literatura é o que é arte, outro afirmou que textos jornalísticos como notícias são literatura e são arte, porque o pai é jornalista e o pai é um artista. Quando lhes apresentava a questão (porventura, mais polémica): “E se vos disser que um dos poemas não é originalmente um poema?”, o silêncio fazia-se geral. E quando lhes projetava o documento seguinte (**anexo 12**) e lhes revelava a origem do poema 1, o silêncio que antes era de estupefação tornava-se de constrangimento, seguindo-se sons (alguns, guturais) de surpresa e de espanto. “Para todos os que gostaram mais do poema 1, o que vos diz isto do vosso gosto literário? O que é um poema? Passou este texto a ser um poema a partir do momento em que me apropriei dele e vo-lo apresentei como um?” Todas as novas questões, que pareciam não parar de surgir, eram sinal da inesgotabilidade da discussão e ancoravam, sem que soubessem, as atividades seguintes.

A segunda atividade dividiu, literalmente, as turmas em duas partes. À questão “O gosto literário é uma construção mais pessoal ou mais coletiva?”, os alunos tiveram de levantar-se e tomar uma posição em lados opostos da sala, para que fisicamente se representasse essa oposição. Em seguida, formaram pequenos grupos, entre elementos que tomaram o mesmo lado, e em conjunto tiveram de preencher aquilo a que chamei a “ficha de argumentação” (**anexo 13**), com argumentos a favor e contra a sua posição, a partir dos textos facultados na “ficha de consulta” (**anexo 14**), igualmente disponibilizada. Tinham ainda um desafio adicional: só seriam válidos e aceites os argumentos extraídos de fontes credíveis (assunto que já tinha abordado com eles no período anterior e sobre o qual fizemos uma breve revisão no início da aula).

Na turma *beta*, quase todos os alunos escolheram a opção “é uma construção mais individual”, apenas três escolheram a opção “é uma construção mais coletiva” e um aluno optou por não escolher nenhum dos lados, defendendo ambas as posições. Curiosamente, a princípio, houve mais um aluno a escolher a opção “é uma construção mais coletiva”, mas que rapidamente se juntou ao grupo mais numeroso, apesar de este defender a posição contrária; presumo que não se quisesse separar dos amigos, pondo a amizade à frente daquilo em que acreditava (sociologicamente, o “efeito manada” é frequente e, por isso mesmo, interessante e assinalável; Kameda & Hastie, 2015). O aluno que não escolheu nenhum dos lados acabou por juntar-se aos que escolheram a opção “é uma escolha mais coletiva”, por efeitos práticos e porque este grupo tinha um menor número de alunos. A grande mancha juntou-se em grupos de quatro ou cinco, de acordo com a sua preferência, o que permitiu que se juntasse um grupo de amigos que conversou mais do que trabalhou. Não participariam oralmente na discussão da terceira e última atividade e as “fichas de argumentação”, recolhidas no final da aula, revelariam que aproveitaram a modalidade de trabalho em pequenos grupos para não fazer nada de substancial ou significativo, apesar de aparentarem trabalhar quando me aproximava deles.

Um dado pertinente: uma das alunas deste grupo, percebendo que com estes seus colegas o seu trabalho não avançaria, chamou-me e perguntou-me se poderia mudar de grupo. Acedi e ela juntou-se ao grupo da posição contrária, que tinha menos elementos. Porque o fiz? Porque (1) esta aluna, no primeiro período, mostrava-se desinteressada, alheada e desafiadora, como que desprezando as abordagens que lhe fazia, até ao dia em que conversámos sobre o seu desempenho e em que senti que, de alguma forma, se estabeleceu um vínculo entre nós; talvez por se sentir ouvida e por sentir que alguém se preocupava com ela. Desde essa conversa, em quase todas as aulas e sempre que passava por ela, perguntava-

lhe se estava bem e o nosso vínculo foi-se fortalecendo. Neste segundo período, a atitude dela mudara completamente. Resolvia e entregava todas as fichas, participava ativamente em todas as atividades, oferecia-se para ler e, até, para distribuir as fichas pelos colegas, sempre que levava fotocópias para distribuir. Quando me pediu para mudar de grupo, percebi-lhe imediatamente a razão: queria mostrar trabalho feito — e naquele grupo seria muito difícil que isso acontecesse. Por não reconhecer nela capacidade de motivar o seu grupo a trabalhar, acedi, sabendo que dessa forma seria beneficiada (o que, no meu entender, seria o mais justo). Se um aluno quer trabalhar, devemos dar-lhe as condições ao nosso alcance para que isso aconteça.

Na atividade final, pedia-se que interviessem oralmente, usando os argumentos e contra-argumentos pelos quais se haviam decidido; poderiam fazê-lo sendo porta-vozes dos grupos ou individualmente. Recuperando o caso da turma *beta*, dois dos grupos destacaram-se, na medida em que, expondo os seus argumentos, polarizaram muito rapidamente a discussão. Moderá-la tornou-se, por isso, desafiante, porque foi uma discussão animada e, às tantas, “inflamada”. Evitar que resvasse para uma argumentação de cariz mais pessoal foi a minha maior prioridade e dificuldade, recentrando a argumentação na discussão literária, a partir das fontes da ficha de consulta. A dado instante, conseguiu-se equilibrar a discussão. A argumentação em sala de aula exige do professor um desempenho semelhante àquele que, aceitando-se a mais-valia da metáfora, fica responsável por manter um lume aceso: sempre que a discussão esfria, coloca-se mais lenha, na quantidade que se espera certa para que a chama não se apague. E quando esta se tende a alastrar, há que controlar o fogo, para que ninguém se queime. Pelo menos, foi assim que a senti e entendi. Além dos porta-vozes, outros elementos dos grupos quiseram intervir e intervieram, intensificando a discussão, tendo que, em tempo real, modelar a forma como se expressavam, como argumentavam, cientes de que, perante um argumento mais fraco e mais falível, o grupo que apoiava a posição contrária poderia ganhar “fôlego” e vencer a discussão.

O porta-voz de um dos grupos, apesar de bom aluno, era gago (sabíamos-lo nós, professores, muitas vezes “anestesiado” com os efeitos de medicações necessárias) e argumentou de forma destemida, sem vestígios de gaguez, empenhado em desconstruir a argumentação do outro grupo, argumento a argumento; superando-se, claramente.

Houve uma outra intervenção especial: uma aluna que, desde o primeiro período, assumia uma postura displicente, arrogante e de algum desprezo para com os professores e para com a disciplina (influenciando, inclusive, umas quantas colegas a adotarem o mesmo comportamento), falou, desafiada por mim. Nunca o tinha feito antes. E falou bem,

expressou-se e argumentou bem, relacionando a discussão com os gostos literários da mãe (que, não coincidindo propriamente com os seus, não lhe motivavam o desprezo por serem diferentes). A sala que, até ao momento, vibrava com o calor da discussão, fez silêncio para ouvi-la — não só pela pertinência do que dizia, mas sobretudo porque era completamente inusitado que essa mesma aluna interviesse, tão interessada no que acontecia. Mais uma vez, esta participação, sei, resultou de um vínculo construído em aulas anteriores e, sinceramente, encheu-me de orgulho e de realização. Encheu-me destes sentimentos a percepção de que, por algum momento ou a partir de algum momento, a atitude de um aluno pode mudar para com a disciplina, para consigo próprio, positivamente. Interpretei-o como um sinal de que alguma coisa estaria a fazer bem e de que havia esperança mesmo para os alunos mais difíceis, mais revoltados e menos interessados que, muitas vezes, só precisam de se sentir ouvidos e que confiem neles.

Retrocedo agora no tempo para explicar este vínculo, porque acrescenta. Esta aluna é a mesma aluna que, em todas as aulas a que chegava, fosse qual fosse o dia, comentava (não diretamente para mim, mas para que ouvisse) que a sala cheirava a ginásio e a transpiração, mesmo se a aula começasse às 8h15 da manhã, limpa e sem que aulas lhe tivessem antecedido. Friso este comentário para que, de algum modo, se perceba o seu grau de desprezo e de provocação (o que, conhecendo-a, dificilmente poderia ser interpretado de outra forma). Não fazia “nada” nas aulas, não registava nada no caderno, conversava bastante com as colegas e tinha um grupo (da qual parecia ser a líder) que reincidia no mesmo comportamento. Gostava de se levantar a qualquer instante, chegou a sair da sala sem autorização, numa das aulas que observei até tirou fotografias com uma máquina com *flash*, o que justificou a falta disciplinar por parte da professora cooperante. Dois momentos terão alterado a nossa relação: primeiramente, quando alguém a sugeriu, a dada aula, para representar a turma no evento do auditório com os “bookstagramers” do “Projeto Bookstagram”, sinto que jamais pensou que eu apoiasse a sugestão da colega e que a motivasse nesse sentido. Resultado: brilhou no auditório, de microfone na mão, não só colocando as questões que preparara às convidadas como colocando questões espontâneas de quem, genuinamente, se interessava pelo que estava a acontecer. Felicitei-a por isso e sinto que ficou contente com o sucedido, ao mesmo tempo surpreendida por ser valorizada ao invés de repreendida, como era costume até então. O segundo momento foi quando lhe entreguei um texto de opinião que produziu, sobre o gosto literário, e em que escreveu e argumentou de forma impressionante. Apreciei bastante o texto, partilhei com ela o meu agrado por escrito (na própria folha do texto) e pessoalmente, o que, pela expressão dela, uma vez mais, a surpreendeu e como que a

lisonjeou. Daí em diante, não consegui apenas a motivação dela. Consegui a motivação dela e do grupo que liderava.

Nestas aulas argumentativas (decorridas, como referi, em dois tempos), ela e a amiga faltaram ao primeiro tempo, chegaram apenas no segundo, já os trabalhos de grupo iam em curso. Ao invés de as fazer integrar grupos já formados, que já iam supostamente avançados nos seus trabalhos, intuí que seria preferível que trabalhassem as duas num grupo só delas. Passei-lhes as fichas, expliquei-lhes o enunciado. Enquanto trabalhavam, aproveitei para partilhar comigo que descobrira uma versão musicada no YouTube do poema “Tabacaria”, de Álvaro de Campos. Quando analisei as suas “fichas de argumentação”, dela e da colega, pude constatar que haviam completado todas as respostas de forma acertada, tendo percebido exatamente o que se pretendia com a atividade — o que não se verificou em alguns alunos que marcaram presença nos dois tempos.

Na turma *ómega*, aconteceu outra situação em que uma aluna e um aluno que raramente participavam (bastante tímidos e reservados, mas que os sabia capazes pela produção escrita) foram destacados pelos grupos como porta-vozes. Falaram com grande desenvoltura e habilidade oratória. No fim da aula, terão sentido que, finalmente, haviam tido espaço, oportunidade, alavancando-lhes a atitude que continuou cada vez mais participativa e confiante nas aulas seguintes.

Na turma *alfa*, contudo, tive o caso de uma aluna, boa aluna, que estava visivelmente desmotivada e desinteressada. Abordei-a, questionando-a se estaria desmotivada, se não gostava da atividade, a que me respondeu: “O professor não ia gostar de saber o que penso.” Disse-o não porque me temesse, percebi, mas porque poderia desiludir-me. Respondi-lhe: “Quando foi que não me interessei pela vossa opinião sincera?”. Falou-me então da sua preocupação com o exame nacional, de que com este tipo de atividades se atrasariam na matéria, ficando atrás das outras turmas, porque tem uma amiga que já deu a *Mensagem* de Pessoa e nós ainda nem havíamos começado. Ainda que não estivéssemos propriamente atrasados, percebi-lhe a preocupação e, até determinado ponto, aquela visão redutora de que as aulas de Português deverão priorizar, sobre todas as coisas, a preparação para o exame, sem qualquer margem para uma aula diferente, capaz de lhes potenciar outras competências e outros saberes. Afinal, a existência do exame nacional é-lhes motivo de uma grande ansiedade. Dificilmente se poderá agradar a todos, é certo. E achei curioso porque se tratava da mesma aluna que, no seu texto de opinião, propusera como alteração a forma como os professores dão as aulas e a matéria, apelando ao desenvolvimento do espírito crítico dos alunos. Ora bem, a aluna parecia desconhecer as vantagens da argumentação e das estratégias

argumentativas em salas de aula, como aquelas que naquele momento se punham em prática e que ela própria já estaria a ter: uma aula em que o professor dava a aula de maneira diferente. Conversei com ela sobre o facto de o exame nacional, apesar de importante, não ser tudo e que outras competências importam, de facto, desenvolver nos alunos, às quais fazem referência documentos oficiais como o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, como as capacidades opinativa e argumentativa, essenciais ao exercício da cidadania. Falei-lhe de que a perceção dos alunos sobre o gosto e a qualidade literária são essenciais para a relação dos alunos com a literatura e para compreender melhor a noção de cânone, de que falaríamos adiante, durante o estudo da *Mensagem*. À luz do meu enquadramento, pareceu — ainda que não convencida, pelo menos — mais descansada. Desafiei-a a pesquisar sobre o contributo significativo que as aulas argumentativas poderão ter para os alunos e para a aprendizagem e sugeri-lhe alguns autores. E também a seu tempo, ainda que com resistência, pareceu confiar em mim.

Por fim, a leitura de uma referência de Hume ao *Dom Quixote* (**anexo 15**) veio serenar os ânimos, propondo, de alguma forma, uma conciliação e uma relação dialética de ambas as posições quanto ao papel que terão para a construção do gosto de cada um; que, sem relutância, me pareceu agradar à maioria, reconhecendo “na educação” ou na “construção” do gosto, justamente, essa interferência tanto dos sentimentos e perceções de cada um quanto dos valores que nos são inculcados ou perpetrados por meio das relações sociais. Receberam aparentemente bem a ideia de que não terão de assumir uma posição rígida quanto a este e a outros assuntos, que há na arte de escutar os outros e de dialogar com eles um caminho para consensos, para aprendizagens, para posturas que poderão integrar o que de melhor têm as várias visões e perspetivas sobre o mesmo assunto, contribuindo isso para um pensamento mais amplo e crítico.

Na turma *ómega*, uma das alunas veio ter comigo, à saída da sala, felicitando-me pela aula e acrescentando que gostou muito. Nunca o tinha feito e acredito que algo a deve ter motivado a tomar essa iniciativa; provavelmente, o facto de se ter sentido numa aula diferente, que a terá emocionado ou feito pensar.

Como se terá percebido pela demora nestas considerações, às quais somei algumas reações dos alunos (registadas durante e imediatamente após a leção destas aulas), concluí que as aulas argumentativas são, como ferramenta de trabalho, um instrumento poderoso: porque aproximam, porque encorajam, porque dão voz, porque com elas se ensina e com elas se aprende, com uma intensidade singular, desenvolvendo nos alunos competências diversas, úteis noutras áreas da vida e do saber. Pela argumentação, deu-se

espaço à pluralidade e não ao pensamento único. Pelo que percebi pelas “fichas de argumentação” recolhidas, alguns alunos mudaram de posicionamento com as atividades, outros mantiveram-no, mas a maior parte pareceu sair fortalecida na hora de saber fazer valer a sua opinião e de conseguir discutir questões de gosto literário.

3.3.2.3. Da *Mensagem* aos valores literários

Planifiquei e lecionei sobre a *Mensagem*, de Fernando Pessoa, por duas razões: a primeira é que, a acontecerem essas aulas no início do segundo período, permitir-me-iam voltar à prática docente com maior celeridade; com meses de observação e uma “vida” de espera, esta tão grande vontade era compreensível. A segunda é que é uma obra de que gosto particularmente, à qual reconheço inegável qualidade literária: pela sua inesgotabilidade, pela sua riqueza estilística, pela sua síntese simbólica e mitológica, pela versatilidade que concretiza dentro da obra pessoana, pelo diálogo que estabelece com outros textos canônicos da literatura portuguesa. Afigurava-se, pois, não só oportuna como apropriada para tratar o tema deste relatório, aliada ao apreço que lhe tenho e que, por isso, parece cumprir aquele requisito que associa o gosto do professor pela leitura e pelos textos como o exemplo capaz de induzir nos alunos o mesmo “gosto cultivável” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 17)²⁴. Muito embora soubesse do risco de, sobre os méritos estéticos, os alunos acabarem por valorizar os símbolos nacionais, com os quais o cânone literário português parece ter especial afinidade (*ibidem*, p. 16) e com os quais, muitas vezes, se confundirá e anulará o valor literário, para desrespeito da própria literatura. Talvez por não expressar nenhuma preferência política e por não confessar nenhuma religião em particular, acreditei que poderia transmitir, com alguma isenção a esses níveis, a minha estima pela obra, pondo-lhes em evidência os seus valores eminentemente literários²⁵, partilhando do pensamento de Aguiar e Silva:

a teoria da literatura e a didáctica da literatura não podem nem devem rasurar ou ocultar essas dimensões textuais e contextuais, sob pena de empobrecerem e desfigurarem irremediavelmente os textos literários, mas também não devem hipócrita, insidiosa e fraudulentamente, propor — e

²⁴ Valerá sempre a pena regressar, a propósito da preponderância do exemplo, às palavras de Pennac: “le verbe lire ne supporte pas l’impératif” (1995, p. 13).

²⁵ Não querendo com isto dizer que o docente que demonstre professor determinado credo ou determinada inclinação política seja mais ou menos capaz de fazê-lo.

ainda menos impor —, sob a invocada autoridade da ciência, quaisquer ideologias, valores ou padrões de comportamento (1998a, p. 90).

Tentei, por isso, com a aula introdutória de contextualização histórico-literária na qual lhes apresentei a estrutura da obra (nomeadamente a primeira parte, a partir dos constituintes do brasão da bandeira nacional; cf. **anexo 16**), dar-lhes conta da arquitetura imbricada e simbólica da obra, iniciando-os num texto em que as interpretações parecem fazer-se a vários níveis, todas elas dialogando como um coro que, no seu todo, sussurra ao leitor uma ideia de monumentalidade que, facilmente, transcende os horizontes de um pequeno livro de 44 poemas; um livro que, por mais que reflita um Pessoa, como o próprio se disse, “nacionalista místico” ou “sebastianista racional”, é, como ele, “muitas outras coisas” (Pessoa, [1935] 1986, p. 199) — em primeira ou última instância, um objeto literário, com valores literários (que não deverão ser anulados por outros, patrióticos ou nacionalistas; ainda que, a partir de determinado ponto, não possam ser isolados uns dos outros).

Escritos dois parágrafos a apontar na mesma direção, julgo impor-se um terceiro, com uma contextualização que os justifiquem e que será, também, uma contextualização da minha PES: em janeiro-fevereiro de 2024, Portugal estava em ambiente pré-eleitoral, a pouco tempo de conhecer uma reconfiguração histórica da Assembleia da República, em que um partido associado à extrema-direita assegurou cinquenta lugares da bancada parlamentar. Nas escolas, que de alguma forma espelham sempre a sociedade — e muito particularmente na ESPN, por tradição mais associada a movimentos conservadores —, sentia-se essa agitação, o desconforto, enquanto crescia a adesão dos jovens aos ideais desse partido, manifestada em conversas, em debates, em convidados externos trazidos pela associação de estudantes, na propaganda difundida entre os alunos. Sabendo do poder e da urgência da literatura na formação dos jovens, entender-se-á melhor, agora, a minha preocupação perante as circunstâncias e perante o estudo de uma obra com estes contornos.

Se perante as primeiras análises em aula as turmas pareceram “estranhar” e, inclusive, como manifestariam²⁶, assumir algumas dificuldades na interpretação dos poemas (especialmente se considerarmos a diferença temática relativamente à poesia da heteronímia ou em nome próprio), o trabalho que desenvolveriam depois em pequenos grupos — e que culminaria nas apresentações orais — alteraria, para grande parte deles, a sua relação com a obra, para melhor. Para isso terão contribuído o acompanhamento em aula e os guiões de

²⁶ O percurso didático pautou por vários momentos de autoavaliação (cf. **anexos 17-19**) e pela produção escrita de mais um texto de opinião, nos quais os alunos me foram comunicando as suas dificuldades.

trabalho (cf. **anexo 20**), que os levaram à pesquisa autônoma, na qual tiveram a oportunidade de estudar e/ou de relembrar informações a respeito das figuras e dos episódios históricos retratados nos poemas. Enquanto desenvolviam os trabalhos e preparavam as apresentações (fora das aulas), falávamos na sala de valores, definíamos “estética” e “valor estético”, apurávamos que valores de outra natureza conheciam — conceitos importantes para quem, entre outros aspetos a considerar, deveria, no trabalho de grupo, selecionar os versos preferidos ou os aspetos gramaticais mais marcantes, sempre com o cuidado de justificar cada escolha; com recurso, na maior parte das vezes, a um discurso valorativo. Exercícios, portanto, com vista a pensar, a avaliar e a discutir coletivamente o texto e os seus constituintes, a partir das noções de qualidade dos vários elementos dos grupos.

3.3.2.4. Da *Mensagem* ao cânone literário

Uma das dinâmicas propostas por este percurso foi aquilo que denominei “viagens”. Cada “viagem” consistia na leitura e discussão de uma seleção de textos (previamente selecionados por mim e depois impressos e distribuídos pelos alunos) que concretizavam, metaforicamente, uma viagem à volta de um determinado tema (cf. **anexos 21-23**). Acompanhava cada “viagem” o chamado “diário de bordo” (cf. **anexos 17-19**), uma grelha que deveria ser preenchida com anotações sobre os textos lidos, procurando estimular a prática dos apontamentos, arte essa já detetada como deficiente. A propósito, a modalidade de registo nos “diários” foi variando: na primeira “viagem”, por exemplo, cada aluno fez as suas anotações (individualmente, após a leitura ou a partilha dos colegas). Na segunda, eram eles que me diziam quais os aspetos mais pertinentes a apontar, para que os registasse no computador que, por sua vez, se projetava na parede. Depois, todos passavam o que era projetado para o “diário”. Fazíamos, portanto, os apontamentos em conjunto; uma estratégia que me pareceu ideal para motivá-los (e ensiná-los, sem que percebessem; pois nunca é tarde) a fazer os apontamentos.

Fizeram-se, ao todo, três “viagens”: a primeira ia de curiosidades sobre a edição da *Mensagem* à escolha e semântica do título; a segunda, mais ambiciosa e original, procurava seguir um itinerário de influências sobre o entendimento e a relação do corpo e da alma, de textos da Grécia Antiga à *Bíblia* e a textos esotéricos, atribuídos a ou derivados do pensamento de Hermes Trismegisto (o que resultou numa aula distinta, que procurou ir ao encontro do fascínio manifestado por alguns alunos pelo lado místico do poeta, na visita à Casa Fernando Pessoa, da qual se falará em 3.5.1.). De uma discussão envolvente e

participada sobre o corpo e a alma (cujas representações na poesia da *Mensagem* são mais do que muitas: entre o terreno e o etéreo, entre uma geografia que se traça horizontalmente — como um corpo de império que alastra para ocidente e cujo “rosto com que fita é Portugal”²⁷ — e uma relação com o divino que se entrecruza verticalmente) à aparente heresia de colocar no mesmo documento textos sagrados e textos pagãos e à estranheza e enlevo de interagir com textos herméticos e por séculos proibidos... houve reações de toda a natureza. De forma geral, diria que foi uma aula a que não ficaram indiferentes.

Partilho alguns dos comentários deixados pelos “diários de bordo”²⁸, a começar por aqueles que dão conta daquilo que consideraram mais interessante no desenrolar da atividade: “nova forma de introduzir a obra em estudo”; “sintetizar e esquematizar textos que partem do convencional para o inortodoxo, traçando uma linha lógica entre cada texto, relacionando-os com a obra em estudo”; “achei interessante a diversidade de textos apresentados”; “achei o 2º excerto [o de *Fédon*, de Platão] o mais interessante e acredito que estes conhecimentos poderão ser úteis”; “a oportunidade de ser um trabalho em conjunto e o assunto dos excertos, fazendo-nos pensar”; “achei interessante o facto de estes assuntos serem falados em aula. O texto de Platão é superinteressante e mostra-nos que o corpo é o culpado e o causador de todos os problemas, medos e paixões — frase com a qual eu concordo” ou “ler o texto bíblico e interpretá-lo”.

Não deixa de ser curioso que a generalidade dos casos que referiu sentir dificuldades ou que não considerou as informações veiculadas úteis coincidiu com alunos que conversaram bastante durante a aula, perturbando o seu funcionamento. Não obstante, é natural que a atividade possa não ter agradado a todos, até pela complexidade de alguns dos textos e das suas ideias: “não entendi muitas vezes a relação dos textos esotéricos com a *Mensagem*.” Admito que a correlação com a *Mensagem* possa não ter sido imediata ou bem conseguida, mas voltá-riamos a estes assuntos no decorrer das aulas seguintes.

Ainda colecionei outro tipo de observações, que me fizeram acreditar que a atividade valeu a pena: “gostaria de fazer mais disto, mas também com temas de psicologia ou mais ainda na mitologia e no divino”; “achei interessante falarmos de temas que não são muito abordados e falados hoje em dia e acho que é muito relevante aprofundarmos os nossos conhecimentos”; “foi uma aula diferente”; “gosto de aulas assim”; “cativou-me mais do que as aulas normais”.

²⁷ Referência ao último verso do poema “O Dos Castelos”, poema inaugural da *Mensagem* (Pessoa, 2006, p. 23).

²⁸ Poderá ler-se a seleção de comentários à atividade no **anexo 24**.

Serviu esta segunda viagem para explicar aos alunos como há motivos que se constroem ao longo dos séculos, de obra para obra, num diálogo que se estabelece, de influências. Neste caso, o motivo era “o corpo e a alma”. De alguma forma, essas obras parecem seguir uma linhagem ou pertencer à mesma família, numa relação que poderá ser de continuidade, de homenagem ou, às vezes, de competição. É a relação que se estabelece, muitas vezes, entre textos canónicos. Foi este o preâmbulo para, nas aulas seguintes, lhes falar da construção do mito português do Quinto Império — e, deste modo, apresentar-lhes o conceito de cânone literário. Mesmo quando reconfigurámos a sala de aula, afastando as mesas e criando um círculo no centro, e nos prestámos a um exercício de leituras dinâmicas do “Mostrengo” (a partir do documento: **anexo 25**), um dos assuntos foi a comparação da personagem com o Adamastor de *Os Lusíadas* (aproveitei, aliás, para reler com eles esse passo da epopeia camoniana e sistematizámos as características da personagem). Especialmente entre *Os Lusíadas* e *a Mensagem* foi oportuno falar de influências e de rivalidade, ainda para mais quando o próprio Pessoa se autoprofetizava como “supra-Camões” (Pessoa, 1980). E, claro, de cânone. A reorganização da sala de aula suscitou surpresa e perplexidade (quando, em 2024, está longe de ser uma originalidade): colocar alunos em leituras expressivas sobre as cadeiras, de tão inusitado, acabou por proporcionar alguns dos momentos mais memoráveis que guardo da PES.

Na aula seguinte, continuámos a falar de influências e rivalidades, antes de partir para a terceira “viagem”, com base nas propostas da *CCP* e com vista a desenvolver-lhes uma postura crítica e informada sobre a construção literária, mas também, claro está, sociocultural dos cânones. Começámos por fazer um “brainstorming” sobre a noção que tinham, *a priori*, de cânone. Registei no quadro as várias ideias que surgiam. Só na turma *alfa* assumiram já ter ouvido falar do que seria e os palpites não andaram muito longe. Em seguida, projetei um excerto de uma entrevista a Miguel Tamen, por ocasião do lançamento de *O Cânone* (Feijó *et al.*, 2020)²⁹ e comparámos e sistematizámos ideias, antes de lhes distribuir uma definição de cânone literário que, logo depois, lemos e discutimos (cf. **anexo 26**). Questionou-se o número quase inexpressivo de autoras e poetas mulheres no programa da disciplina; falaram inclusive de que nunca tinham tido um professor negro ou abertamente homossexual; comentou-se como as minorias parecem não só ter pouca representatividade nos textos literários que estudam nas aulas como pouca presença no seu dia a dia em sociedade; houve até quem, aparentemente incomodado com o rumo da conversa, responsabilizasse a cultura

²⁹ Minuto 9:18 a 10:27 do vídeo disponibilizado no YouTube através da seguinte hiperligação: <<https://www.youtube.com/watch?v=Zi-6XVzEyDk>>.

woke por, atualmente, se pôr tudo em causa. A discussão, na turma *alfa*, chegou a subir de tom, mas não foi nada que um toque de saída, magicamente, não resolvesse.

Lido o poema da *Mensagem* “O Quinto Império”, a “viagem” iniciou-se e a primeira paragem fez-se no mito das Cinco Idades de Hesíodo, depois no sonho do rei bíblico Nabucodonosor e em seguida no mito das Três Idades de Joaquim de Flora. Aos poucos, os alunos foram percebendo como a ideia das idades, dos vários tempos, se foi reconfigurando, ganhando novas “roupagens”, novas interpretações e foi evoluindo até chegar às trovas de Bandarra, onde parece ter ganhado força o mito messiânico de um “Rei Encoberto” num “tempo desejado”, e à *História do Futuro* do Padre António Vieira (1855). O mito pode ser “o nada que é tudo”³⁰ — mas não vem, seguramente, do nada.

Recordo-me de que alguns alunos ficaram especialmente fascinados com as trovas (alegadamente proféticas) do Bandarra, que desconheciam e sobre as quais colocaram, inclusive, bastantes questões. Aproveitei para projetar cada um dos poemas da parte “Os Avisos”, promovendo interligações entre os poemas e os textos que líamos, a fim de descortinarmos as relações intertextuais entre eles. Ainda assim, surgiam dúvidas que me empenhava por desfazer. Do “diário de bordo” dessa viagem chegou-me, a propósito, este comentário: “inicialmente, [tive dificuldade] em entender em que consistia o 5º Império, visto que não se trata de uma conquista material, mas sim metafísica. Mas no fim perguntei ao professor e fiquei esclarecido.” No entanto, não fiquei seguro de que todos tenham ficado igualmente esclarecidos. Não me ficou, apesar disso, um sentimento de frustração; bem sei que é difícil chegar a todos os alunos da mesma forma e sei que dei o meu melhor. Noutro dos comentários, podia ler-se: “[tive dificuldades] em relacionar esta matéria com a *Mensagem*. Percebi os poemas e o seu significado, mas não consigo ligar esses poemas com a *Mensagem*.”

Recupero o comentário que lhe escrevi que, de alguma forma, parafraseia aquilo que muitas vezes lhes disse nas aulas — quando não percebiam o porquê de uma “viagem”, quando poderia limitar-me a colocar no quadro, por tópicos, as principais “linhas temáticas” da *Mensagem* ou quando preferiam estar a fazer uma ficha de preparação para o exame:

Os textos fazem uma “viagem” para percebermos a construção dos mitos do Quinto Império, do Sebastianismo. Os mitos da *Mensagem* tiveram uma construção anterior. Há que perceber de onde as coisas surgiram, perceber o contexto, sem o qual não se entenderá tão bem um texto, sem o qual não se farão senão leituras superficiais. Estudar apenas o essencial de uma

³⁰ Referência ao primeiro verso do poema “Ulisses”, da *Mensagem* (Pessoa, 2006, p. 27).

obra é uma opção. Mas é uma opção empobrecedora, parece-me. Reflete sobre isto. Estou à disposição para os esclarecimentos necessários e para te ajudar no que for preciso.

Em breve, em aula, faríamos um exercício escrito para avaliação, sem consulta (sobre o qual se falará adiante, em 3.3.2.6.), a partir do qual perceberia, afinal, se as “viagens” tinham ou não acrescentado, se os tinham ou não ajudado na relação que podiam ter com a *Mensagem* e com as noções de gosto, de valores e de cânone — e a partir do qual se verificaria se, então, se mostrariam capazes de problematizar a forma como este último parece constituir-se, de criticar aquela que, para todos os efeitos, tem sido uma lista de preferências de grupos dominantes da sociedade e de assinalar algumas das ausências que o programa da disciplina possa apresentar, propondo, eventualmente, alguma reconstrução (Bissonnette & Glazier, 2016).

Abdiqueei, por esta altura (e ao contrário do que me tinha sido habitual até ao momento), de uma atividade planeada (cf. **anexo 27**) — por, no desenrolar das atividades em aula, a considerar excessiva, exigindo demasiado trabalho a alunos já de si assoberbados, embora tivesse gostado de a ter empreendido por permitir comparar os poemas da *Mensagem* com um poema contemporâneo (respondendo, assim, à reclamação legítima dos alunos de que faltam autores atuais no programa da disciplina)³¹. Também este tipo de decisões — de gestão da matéria, das atividades, do tempo — devem ser tomadas. Às vezes, será preciso “deixar cair” esta ou aquela atividade, para poder ganhar um “fôlego”, para imprimir um certo balanço, um certo ritmo que importa não perder. Estes atalhos nem sempre se preveem ou planificam, simplesmente sentimo-los necessários no decorrer das atividades letivas e atuamos.

Nesta mesma altura, na mesma semana e em quatro dias diferentes, recebi a visita de três mestrandos do primeiro ano e da minha orientadora científica, a professora Joana Meirim, que foram assistir às minhas aulas e à minha prática. Mais uma vez, e sem qualquer esforço ou preocupação adicional, agi como se lá não estivessem. Os alunos também não se terão comportado de forma diferente, por isso. Não houve atividade que programasse

³¹ Tratava-se de um poema de João Luís Barreto Guimarães que, além disso, representaria uma escolha, uma liberdade e uma reclamação minha, alheia à seleção do programa. Seria mais uma prova da liberdade do professor de Português, possível ainda que difícil entre tantas orientações impostas pelos documentos oficiais. O tempo de aulas será sempre pouco para tudo aquilo que se pode ou pretende fazer. Tal exercício significaria e enriqueceria, seguramente, este relatório. Decidi em consciência; reconheço, no entanto, a falha.

especialmente por tê-los presentes, segui a planificação prevista. O retorno que me deram satisfez-me e espero tê-los recebido bem.

3.3.2.5. Avaliação

A avaliação deverá traduzir, com a maior justiça, os alvos atingidos e falhados; deverá refletir, com seriedade, os avanços e os recuos, cumprindo ou traindo expectativas — será, sempre, um exercício discriminatório e comparativo, por meio do qual um resultado se proporá ajuizar, subjetivamente, algo ou alguém. Como partilhei com a audiência da aula aberta “Camões, Hoje” (sobre a qual se falará em 3.5.5.), fluía a conversa sobre a limitada capacidade que um teste tem de avaliar alguém, “nenhum teste traduz o que um aluno sabe, apenas o que ele consegue mostrar que sabe”. Em todo o caso, parece-me, nenhum número será capaz de traduzir o valor de uma pessoa e do seu esforço³² — e nem toda a avaliação é, necessariamente, quantitativa. Também a há qualitativa. A prova disso é este relatório que, procurando nomeadamente saber como avaliam os alunos as obras literárias, lhes tenta perscrutar as qualidades que nelas são capazes de identificar.

Na sala de aula e nos eventos e projetos promovidos, a avaliação, além de contínua, fez-se a vários níveis: da assiduidade e da pontualidade, do comportamento, da participação oral, dos testes e trabalhos feitos e entregues nos vários domínios (oralidade, leitura, escrita, gramática, educação literária), muitos deles reflexos da “escuta ativa”, da colaboração entre pares, da criatividade, da disciplina, da vontade demonstradas, não apenas para medir atitudes, competências e conhecimentos adquiridos ou aprendidos (como às vezes se tende a reduzir a avaliação), mas também para através dos seus elementos avaliativos procurar as metas, os objetivos e os desafios capazes de impulsionar a autorregulação e a evolução de cada um. Tentei que a avaliação fosse recíproca e diversificada, às vezes formal, outras vezes nem tanto: que não fosse, apenas, unívoca (professor-alunos), mas que também os alunos me avaliassem, a mim e às minhas aulas, que se avaliassem uns aos outros e que — porventura o mais importante — se avaliassem a si próprios, relativamente às diferentes ações que concorrem na sala de aula ou a partir dela.

O percurso didático especificou, desde a conceção, os vários momentos avaliativos. Primeiramente: dos vários materiais produzidos e distribuídos pelos alunos, todos aqueles

³² A este respeito, gostava de partilhar da visão poética de Aguiar e Silva: “a linguagem é número, no sentido originário desta palavra, [...] os números se inscrevem no mais fundo da sabedoria dos deuses e dos homens” (1998b, p. 23).

que lhes exigissem alguma produção escrita (mesmo que breves anotações) foram recolhidos, corrigidos e devolvidos com as minhas anotações e comentários. Não tiveram uma avaliação quantitativa, mas assinalei sinais de “+” ou “-” conforme tenham ou não sido feitos e entregues. Usei, para o efeito, uma grelha de avaliação (cf. **anexo 28**). No final do período, imaginando que ao todo haviam sido entregues 8 materiais, dividi 20 valores por 8 e atribuí 2,5 valores a cada sinal “+”. No final, somei os valores — o que se traduziu numa classificação de 0 a 20 pelo trabalho desenvolvido em aula, valorizando, deste modo e da forma que me pareceu mais justa, quem fez mais ou menos. As publicações do “Projeto Bookstagram” (sobre o qual se falará adiante, em 3.4.) incluíram este cálculo. Usei um método semelhante para a participação oral, fazendo o registo ao longo das aulas.

Depois, tivemos as apresentações orais, para as quais criei uma grelha específica (cf. **anexo 29**), tendo-os avaliado individualmente quanto a cinco categorias: o conteúdo, a dicção, a entoação, o volume e a expressão corporal. Enquanto as apresentações decorriam (em que cada um tinha cerca de 2 minutos para falar) avaliava-os, para ser mais prático, com as letras da seguinte escala, a que correspondiam os valores respetivos: MI, muito insuficiente (5 valores); I, insuficiente (8 valores); S, suficiente (10 valores), B, bom (16 valores) e MB, muito bom (20 valores). No final, fazia a média das cinco notas e atribuía a classificação final de 0 a 20. Imprimi e distribuí grelhas para todos, para que avaliassem (apenas) com as letras os colegas, enquanto as apresentações aconteciam. Foi uma forma de se comprometerem com a atividade, prestando mais atenção aos trabalhos dos outros. As apresentações orais com que terminaram os trabalhos de grupo revelaram-se uma excelente forma de aprendizagem e de relação com os poemas da *Mensagem*.

Os dois textos de opinião produzidos durante o percurso (o primeiro, em casa; o segundo, em sala de aula, sem consulta) tiveram classificação de 0 a 20, tendo esta sido distribuída de forma proporcional pelas várias alíneas. No final, fez-se a média das classificações obtidas nos dois textos e esse resultado, por sua vez, fez média com a classificação que os alunos haviam obtido no exercício escrito da professora Carmo. O trabalho de correção e avaliação dos textos, como dos anteriores, foi intenso e estimulante. Tive o cuidado de deixar comentários e sugestões (cf. **anexo 30**).

Procedi, ainda, à produção do segundo teste sumativo (que juntou os domínios da educação literária e da gramática; cf. **anexo 31**), tendo definido os critérios de avaliação; sendo que já antes me havia encarregado, para as turmas *ómega* e *beta*, da ficha de compreensão do oral (cf. **anexo 32**) e da sua respetiva cotação, correção e avaliação.

Os três “diários de bordo” (cf. **anexos 17-19 e 24**) contaram com exercícios de autoavaliação e de avaliação das aulas e da minha prática, o que me permitiu refletir sobre ela, reavaliá-la e aperfeiçoá-la, continuamente.

3.3.2.6. Resultados

O segundo e último texto de opinião que solicitei aos alunos (cf. **anexo 33**) viria a testar se as suas percepções sobre a importância das aulas de Português para a construção do gosto e das noções de qualidade literária haviam evoluído comparativamente às opiniões expressas no primeiro exercício do gênero. Do mesmo modo, importou perceber se seriam agora capazes de refletir e argumentar sobre a influência do cânone literário para a eventual reprodução de valores literários e para a modelação do gosto.

Num exercício individual de cinquenta minutos, com um mínimo de duzentas e sem um máximo de palavras, sem consulta, em sala de aula e com recurso a folha de teste, produziram o seu texto de opinião. Os resultados foram inequívocos, como se confirma no **anexo 34**, no qual compilo vários excertos dos textos de opinião das três turmas: um número significativo de alunos demonstrou saber definir “cânone literário” (associando-o a obras e a autores aos quais são reconhecidos prestígio) e compreender de que forma poderá ele influenciar as percepções de gosto e de qualidade que terão das obras e dos autores. Passagens como a seguinte ilustram-no na perfeição, denotando por parte do autor um apurado sentido crítico:

Considero importante reconhecer que o cânone literário nem sempre reflete a diversidade de vozes e perspectivas presentes na literatura, como por exemplo, no plano curricular do 12º ano na disciplina de português, não há uma obra escrita por uma mulher que seja de leitura obrigatória. Muitas vezes, o cânone literário tende a privilegiar obras produzidas por determinados grupos sociais, étnicos ou culturais, marginalizando outras formas de expressão literária. Isto pode resultar na exclusão de várias narrativas importantes e significativas, limitando a compreensão de várias obras enriquecedoras.

Veja-se, igualmente, a lucidez de raciocínio concentrada num testemunho como este:

O cânone literário desempenha um papel ambíguo. Embora possa perpetuar valores literários, também pode restringir a diversidade. A construção do gosto literário [faz-se] pela exposição a diferentes correntes que desafiam a rigidez do cânone.

Enquanto isso, revelaram-se capazes de refletir sobre o peso que os próprios sentimentos terão no momento de emitir um juízo sobre determinada obra, conforme sejam mais ou menos emocionais, mais ou menos racionais. Alguns comentários sobressaíram pelo seu notável bom senso: “posso não gostar de uma obra e mesmo assim reconhecer o seu valor literário”; ou pela sua honestidade: “acredito que as nossas emoções nos cegam dos valores literários”. Outros houve, todavia — há que reconhecê-lo —, em que os resultados não se traduziram da forma esperada, deixando transparecer, inclusive, alguma indiferença em relação ao tema: “gostos não se discutem e vai sempre haver pessoas diferentes umas das outras e quanto ao valor literário todas [as obras] o têm”. Ainda que nem todos reconheçam a importância da disciplina, para as construções de que falamos, com a mesma veemência da demonstrada no seguinte trecho, o certo é que a grande maioria a reconheceu, mesmo quando acusaram a escola de “modelar o gosto literário para que se torne, de certa maneira, «geral»”, lançando o alerta para a necessidade de levar mais em consideração o gosto dos alunos durante a prática pedagógica dos professores.

Acredito que o nosso gosto seja muito baseado nas aulas de português. Levo-me a mim como exemplo porque, sem dúvida, o meu tipo de livros favorito é os de autoria portuguesa. O meu autor favorito é português, Mário de Sá-Carneiro, e acredito que o meu gosto veio muito de português.

A discussão não se ficou pelas questões enunciadas, tendo havido quem, aprofundando a reflexão, tenha levantado outras:

questiono-me se esta obsessão pelo valor literário das obras, que muitas vezes rebaixa outros géneros literários e cria um preconceito em volta dos mesmos, é benéfico para o crescimento do gosto pela leitura. Será assim tão importante a sobreposição do valor literário sobre os reais gostos do leitor?

Uma das alunas, noutra dessas aturadas e inteligentes reflexões, estabeleceu uma reivindicação complexa, mas absolutamente legítima: referiu-se à espécie de balança em que pusemos os sentimentos de quem lê e os valores da obra como uma conta, uma formulação matemática, cujo valor, reclama, ainda não foi ensinado pela disciplina, tendo sido o exercício proposto aquilo a que chamou “um exercício incompleto”. Mereceu-me o seguinte comentário, antes que a felicitasse pela excelência do seu texto:

Atrevo-me a responder-lhe: talvez as aulas de Português, como quaisquer outras, sejam um exercício incompleto, de facto. Talvez por isso eu torne à escola, passados estes anos, noutro papel, à procura, na busca de tentar completar um exercício do género. Porque há questões, que se lançam, cuja amplitude se atinge — a atingir-se, algum dia — numa resposta que transcende os limites de uma sala de aula. Ninguém, numa sala de aula — alunos ou professor —, terá todas as respostas, todas as soluções mais ou menos matemáticas. Contudo, deixe-me dizer-lhe — como certamente desconfia — há virtudes na incompletude, na qual se espelha esta ciência de estar vivo.

Ainda que o primeiro e o segundo enunciado dos dois textos de opinião que produziram tivessem contornos distintos, aspetos houve comuns aos dois (a construção das noções de gosto e de qualidade literária, a importância das aulas de Português para essa construção), o que permite estabelecer uma comparação entre o que se fez e perceber como as reflexões se adensaram, de um para o outro, desenvolvendo e articulando mais e melhores argumentos, complexificando os raciocínios e as redes de ideias e de saberes, provando uma relação de maior proximidade, envolvimento (e até de alguma propriedade para) com os textos literários e os seus autores. Pela evolução demonstrada destas competências, tenderá a concluir-se que as estratégias adotadas com vista à resolução do problema diagnosticado se revelaram bem-sucedidas, tendo-se verificado, em grande parte, a superação das dificuldades na discussão do gosto e dos valores literários, por meio dos quais os alunos avaliam as obras literárias.

3.3.3. Terceiro percurso didático

Tendo concretizado ou concluído, para todos os efeitos, o plano de PES com o percurso didático que apliquei no segundo período, e reunindo já o material necessário para escrever o presente relatório, decidi-me a regressar no terceiro período. Algumas ideias haviam ficado por pôr em prática, muita vontade ficou de acompanhar os alunos um pouco mais e, dessa forma, aproveitar melhor a experiência da PES.

Empenhei-me, então, no desenho de um terceiro percurso didático, que apresentasse às turmas a obra *Memorial do Convento* de José Saramago (cf. **anexo 52**). Por meio dele, dei continuidade ao processo avaliativo, complementando o trabalho da professora Carmo e da minha colega estagiária: anotando a participação oral espontânea, produzindo, aplicando, corrigindo e classificando uma ficha de leitura (cf. **anexo 53**) e outra de compreensão do oral (cf. **anexo 54**). Levei à sala de aula o escritor Ricardo Correia, autor de um romance histórico cuja ação e cujas personagens se entrecruzam com as do *Memorial*, proporcionando um contacto real com um escritor e uma oportunidade para uma interação direta. A escuta dos alunos foi ativa e a participação, por meio de perguntas ao convidado, foi significativa. Muitas das questões versaram sobre o gosto e sobre a qualidade literária, sobre o cânone e sobre as influências do autor, o que permitiu aprofundar vários dos pontos do percurso anterior e estreitar o laço dos alunos com a literatura. Alguns alunos fizeram a reportagem sobre a visita do romancista, transpondo-a na forma de publicação no “Projeto Bookstagram”, que conheceu neste último período a sua fase derradeira (cf. **anexo 55**), com conteúdos tendencialmente mais diversificados e que continuaram a atrair os comentários e as partilhas dos seguidores do perfil. Com a minha despedida, no entanto, muitos desses trabalhos acabaram por não ser entregues; suponho que os alunos tenham entendido a minha saída como uma desculpa, oportuna, para se escaparem à tarefa.

A despedida foi, a espaços, emotiva, sobretudo porque lhes vi o entusiasmo com o meu regresso inesperado no terceiro período e porque as palavras de apreço que me dirigiram, com expressões igualmente emocionadas, me fizeram entender que o vínculo que se estabelecera entre nós se estreitara e que era real. Espero que as memórias que criámos juntos e que levo comigo sejam, pelo menos para alguns, partilhadas. Se não, ao menos que lhes fiquem alguns ensinamentos, úteis ou inúteis; ou, ainda que disso não se apercebam, alguma competência na hora de discutir e avaliar o gosto e a qualidade literária, que os edifique.

*Já aprendeste, tu,
esta lição mais difícil:
falbar as coisas
para acertar nelas?*
Pedro Eiras

3.4. “PROJETO BOOKSTAGRAM”

Desenvolver uma proposta de PES que, por um lado, entre os seus objetivos, tem a pretensão de conduzir os alunos a um plano de maior consciência crítica sobre o seu próprio gosto e sobre a forma como ele se constrói, teria obrigatoriamente de, no meu entender, ter como aliado um projeto que, de alguma forma, promovesse esse mesmo gosto. Isto não invalida que a planificação dos percursos didáticos e das suas atividades não assentasse, já por si, nessa preocupação e nessa sensibilidade. Porém, aquilo que sempre ambicionei foi que, paralelamente às atividades que preenchem o “núcleo duro” do tempo letivo, prosperasse um projeto que os alunos empreendessem com alguma descontração e criatividade, que expandisse o fenómeno literário³³ do interior para o exterior da escola e vice-versa e através do qual pudessem, no fim de contas, relacionar-se com a literatura sem ser sob o imperativo da disciplina, de forma mais espontânea e automotivada.

A ideia surgiu-me durante uma das aulas de Exame + (sobre as quais se falará em 3.5.2.), em conversa com uma aluna que tinha um perfil de “bookstagram” e que dessa forma nutria uma relação com a literatura que infelizmente, admitia, não conseguia ter com as obras da disciplina de Português. Por essa altura, já tinha eu dado as aulas do primeiro percurso didático, havíamos por lá discutido o ChatGPT e utilizado o telemóvel. Atendendo ao ambiente conservador da escola, já havia considerado ousado dar essa aula com recurso ao aparelho. Quando pensei em apresentar um projeto destes, numa rede social, a ideia pareceu-me, à primeira vista, uma loucura. Comentei a ideia com a professora Carmo e com a minha colega Margarida, mas nenhuma delas tinha sequer conta na rede social Instagram, quanto mais ouvido falar no “bookstagram”, pelo que não terão demonstrado especial entusiasmo. Depois, pensei melhor — do ponto de vista logístico e da gestão das contas, perspetivei

³³ Entenda-se fenómeno literário na aceção de Lopes (2010, p. 2): “o fenómeno literário se traduz em duas dimensões: por um lado, a actividade de criação ou produção literária; por outro, o texto, o *corpus* textual de determinada colectividade, de determinado grupo, de determinada época”, mas também, por extensão, o conjunto de manifestações que, em sociedade e de alguma forma, irradiam a partir do livro (ex. bibliotecas, livrarias, feiras do livro, coleções particulares, lançamentos de livros, diretos nas redes sociais etc).

como funcionária, se funcionaria. Perguntei a mais uns alunos, com os quais conversava no intervalo das aulas, e ficaram interessados. Recordei o retorno francamente positivo que me deram, perante as aulas do ChatGPT. E, depois, planeei a apresentação e a estruturação do projeto (cf. **anexo 35**), apercebi-me de como poderia ser, aos olhos dos alunos, uma ideia inovadora, estimulante e motivadora. Para mim, um empreendimento absolutamente desafiante.

No passado, as comunidades de leitura e de amantes de livros estabeleciam-se, nomeadamente, a partir de tertúlias literárias ou de clubes de leitura. Com o advento do digital, esses espaços literários, que promoviam o contacto de leitores em carne e osso, foram progressivamente diminuindo ou acabando, florescendo grupos virtuais pela rede social Facebook e, mais recentemente, pela rede social Instagram.

No Instagram, variadíssimos perfis de leitores e de amantes de livros (de todas as gerações, destacando-se porventura as camadas mais jovens), mas também de escritores ou editoras, interagem entre si, associando-se na partilha de publicações e na criação de vídeos, promovendo iniciativas que, em muitos casos, já se transpuseram do ecrã para a vida real, fomentando amizades reais, uma maior interação entre leitores e autores e, afinal, o amor crescente pela leitura e pela literatura.

Essa comunidade portuguesa tem crescido nos últimos anos, sendo que os *influencers* dos livros e as suas recomendações poderão ser uma das causas do aumento do consumo de livros verificado recentemente (Bastos, 2023). Ainda que esse consumo não se traduza, necessariamente, em leituras efetivas, os sinais parecem inequívocos para que se entendam “movimentos” do género como benéficos para a expansão e revitalização do fenómeno literário, aproximando-o das pessoas e, especialmente, dos jovens.

A esta comunidade de milhares de usuários em todo o mundo, cujas publicações não raras vezes trazem a *hashtag* homónima, dá-se o nome “bookstagram”, amálgama de *books* (*livros*, em inglês) e Instagram.

Produzi uma videomontagem para a apresentação do projeto nas salas de aula, com capturas de ecrã de várias contas de “bookstagram” e, além do documento do **anexo 35**, que imprimi e distribuí por todos os alunos, convidei “bookstagramers” conhecidos no meio para um evento no auditório, que assinalou o lançamento oficial do projeto, no início do segundo período (cf. **anexos 36 e 37**). Produzimos e afixámos cartazes promocionais pela escola e, em breve, qualquer aluno, professor ou pessoa com o nome de utilizador @bookstagramespn poderia assistir, partilhar e interagir com os conteúdos produzidos regularmente pelas turmas *alfa*, *beta* e *ómega*.

O projeto avançou com uma conta comum às três turmas. A gestão, por uma questão logística e de segurança, foi da minha competência. Teve duas fases. A primeira decorreu ao longo do segundo período, na qual os alunos das várias turmas se comprometeram, em duplas ou em trios à sua escolha, a produzir carrosséis de imagens ou *reels*³⁴ com tema livre, sempre acompanhados de legenda. A segunda e última decorreu ao longo do terceiro período; os alunos, também em duplas ou trios, escolheram de entre uma lista pré-definida (que assegurava conteúdos de complexidade superior aos da primeira fase, especificando alguns detalhes e trâmites). Nem todos cumpriram as datas-limite para a entrega (por *e-mail*) dos seus conteúdos, mas não faltaram publicações todas as semanas, que eram consultadas por eles na escola, em casa, até nos fins-de-semana e nas férias, com as quais interagiam e das quais falavam. Ou seja, a ligação à disciplina fazia-se, através do “Projeto Bookstagram”, mesmo fora da escola. O facto de o perfil ser partilhado pelas três turmas acentuava as conversas, as comparações e as discussões entre turmas, as quais me relatavam com entusiasmo. Por vezes, era o facto de alguns alunos se aperceberem de que os de outra turma tinham feito mais publicações que os motivava a produzir, também, mais. As publicações mais criativas, como a que se mostra no **anexo 38**, beneficiavam da linguagem própria dos referidos carrosséis para propor um itinerário que convidava à leitura, mesmo para quem não gostava assim tanto de ler. Visitas a livrarias, coleções particulares, reportagens de eventos literários, recomendações de leitura (muitas, por géneros), livros preferidos, livros da infância, partilha de poemas e de citações... houve publicações para todos os gostos, sempre preservando a identidade e a imagem dos seus autores e intervenientes. Tivemos inclusive, por uma das turmas, uma curta-metragem de homenagem aos 500 anos do nascimento de Camões, por alunos que, manifestamente, tinham um talento especial para o cinema e que rapidamente ultrapassou o milhar de visualizações. Talvez por isso a direção da escola me tivesse pedido para identificar o perfil da escola nas publicações: para levar o nome da escola mais longe.

Autores e editoras interagiram com os conteúdos. Vários seguidores (alguns deles amigos e familiares; outros, absolutos desconhecidos) comentavam, dando sugestões que chegaram a ser discutidas nas aulas. Recordo com especial apreço o caso de uma aluna que, certa vez, me veio dizer logo no início da aula que a sua publicação já tinha recebido “hate”, ódio. Percebeu-se que a seguidora apenas tinha manifestado um gosto diferente. Este

³⁴ Em linguagem específica do Instagram, entende-se por “carrossel de imagens” a modalidade em que, numa só publicação, os usuários podem partilhar até dez imagens, consultáveis através do “deslizar” do dedo. *Reel* é o nome específico dado ao tipo de vídeos curtos dessa mesma rede social.

incidente permitiu alguns minutos de conversa aberta sobre a “cultura de cancelamento” (que, bem vistas as coisas, nem tinha sido o caso) e sobre o “gosto diferente” dos outros que, por nesses dias discutirmos precisamente o gosto nas aulas, foi oportunamente aproveitado, conferindo maior pertinência, nomeadamente, às aulas argumentativas.

Este projeto levou-me a muitas horas de trocas de *e-mails* com alunos, de correções de textos, de descargas de vídeos e de fotografias que deveriam ser criteriosamente publicadas de acordo com uma ordem prevista — a tempo extraordinário que se somou ao da planificação, da preparação das aulas e ao da própria lecionação. Todavia, devo confessar que, talvez por ter destreza com o telemóvel e com o Instagram, foi um gosto imenso. Dei por mim a produzir e a publicar “stories”³⁵ que promoviam as publicações dos alunos ou efemérides, a partilhar com eles outros conteúdos relacionados com os livros e com a literatura, que encontrava e que pensava que também lhes podia interessar, ou até mesmo conteúdos complementares às aulas, como poemas em banda desenhada da *Mensagem*.

Foi curioso como, todas as semanas, a professora Carmo me pedia para que lhe mostrasse a rede social, por forma a acompanhar as últimas publicações. O projeto acabou por criar um elo — esse sim, para mim, inesperado — com outros professores e colegas da escola, com outros “bookstagramers”. O “Projeto Bookstagram” acabou por aproximar-me dos “meus” alunos precisamente da forma que desejava. Será, sem dúvida, um tipo de projeto que estarei tentado a repetir nos próximos anos, enquanto for relevante.

3.5. PARTICIPAÇÃO EM OUTROS PROJETOS E ATIVIDADES ESCOLARES

3.5.1. Visita de estudo à Casa Fernando Pessoa e aos itinerários do poeta pela Baixa de Lisboa

Durante o primeiro período, coorganizei — com a professora Carmo e a minha colega Margarida — uma visita de estudo em que juntámos as turmas *alfa*, *beta* e *ómega* para uma ida à Casa Fernando Pessoa, à semelhança do que fizeram outras turmas de 12º ano da ESPN. A visita guiada iniciou-se com um passeio pela Baixa de Lisboa, pelos principais pontos de interesse relacionados com o poeta.

³⁵ Modalidade de determinados conteúdos da rede social Instagram cuja durabilidade é de apenas 24 horas.

Por decorrer logo no início do ano letivo, enquanto a professora Carmo lecionava sobre Pessoa ortónimo, a visita tornou-se a ocasião ideal para que os alunos nos conhecessem melhor, a mim e à Margarida, e algumas conversas mais informais terão permitido, entre nós, uma maior aproximação. Confesso que, talvez tomado pelo sentido da responsabilidade, a princípio temi como poderia correr uma “aventura” fora das portas da escola, mas é certo que acabei por subestimá-los, ainda que não tivessem ido todos os alunos. Voluntariei-me para tratar da reportagem fotográfica (cf. **anexo 39**) e gravei também alguns vídeos que, mais tarde, acabámos por compilar numa videomontagem que circulou por todos os alunos e que foi publicada no perfil do “Projeto Bookstagram”.

A parte para mim mais surpreendente foi a da visita à Casa Fernando Pessoa, não só por me aperceber de que tinha alunos absolutamente fascinados com a gravura mística à entrada da casa, com a biblioteca pessoal do poeta e com muito do recheio da casa, como também porque, no meio da intensa espontaneidade das perguntas colocadas ao guia, conheci alunos que, sendo os mesmos, se mostravam muito mais do que nos haviam mostrado na sala de aula. Ou seja, noutra contexto, sujeitos a outro tipo de estímulos, alunos que julguei demasiado tímidos, desinteressados ou apenas engraçados sobressaíram como alguns dos mais participativos e envolvidos com as atividades que decorriam. Não houve, pois, como não tirar importantes ensinamentos desta experiência, à qual voltámos muitas vezes, no decorrer das aulas, partilhando conversas e memórias.

3.5.2. Aulas de Exame +

Não era obrigatório que frequentasse as aulas de Exame +, nas quais se reuniam, semanalmente, alunos inscritos das três turmas, para apoio extraordinário, revisões da matéria e para preparação para o exame nacional. Porém, nesta minha passagem pela ESPN, a professora Carmo contou também comigo nestas aulas. Deste modo, pude seguir alguns alunos mais de perto, inteirar-me das suas dificuldades e, durante algum tempo (enquanto duravam as aulas de observação), ir concretizando a minha prática enquanto professor. Foram também a oportunidade para eu próprio testar a minha destreza na explicação de conteúdos gramaticais e das diferenças entre géneros textuais. Cheguei, inclusive, a produzir conteúdo propositadamente para estas aulas, de que é exemplo o **anexo 40**; mais tarde reutilizável para revisões na disciplina de Português.

3.5.3. Concurso Literário de Conto e Poesia António Gedeão (14ª edição)

Desde a primeira reunião de departamento de Português que manifestei interesse em integrar a comissão de organização da 14ª edição do Concurso Literário de Conto e Poesia António Gedeão. Disponibilizei-me para produzir o cartaz oficial (cf. **anexo 41**), que foi muito elogiado entre colegas e alunos, o cartaz do regulamento e os diplomas, com doze versões diferentes para os diferentes escalões (cf. **anexo 42**). O que não era esperado é que a edição deste ano superasse o recorde de participações, entre os Ensinos Básico e o Secundário, significando isso uma tarde de muitas horas, partilhada entre colegas e os mais de cem textos a concurso.

Tendo eu próprio participado em concursos do género enquanto aluno, sabia da importância de iniciativas como esta para a motivação, valorização e, em alguns casos, até mesmo validação de jovens que encontram nos seus textos um refúgio e, simultaneamente, uma forma de afirmação. Por isso, comprometi-me com a maior seriedade naquela que foi uma escolha que dependia, essencialmente, do gosto e das noções de qualidade dos membros do júri. Mas não só — com um tão elevado número de textos para ler, essa seleção passou, necessariamente, por um grande esforço da nossa parte: de concentração, de paciência e de compromisso para ler além de preconceitos ou de primeiras impressões que, às tantas, pareceram começar a interferir com o nosso julgamento.

Orgulho-me, francamente, de ter sido o responsável por fazer ver aos meus colegas que aquele texto que pretendiam excluir, por parecer demasiado inacessível a uma hora em que o nosso cansaço já se fazia notar, era dos melhores textos a concurso. Não podendo ter ficado até ao final da seleção, apreciei saber, no dia seguinte, que esse mesmo texto mereceu, mais tarde, a defesa empenhada de outra colega do júri e, finalmente, o primeiro lugar na sua categoria, a de poesia no Ensino Secundário. Sei que fiz a diferença e isso fez valer o meu envolvimento no projeto. Na entrega de prémios, gravei o discurso dessa vencedora e mais tarde fiz-lhe chegar o vídeo, para que um dia pudesse recordar. Era uma das minhas alunas, Foi um momento de grande felicidade, no culminar de um concurso que me trouxe horas de salutar convívio entre colegas.

3.5.4. Ateliê de escrita criativa

A cerimónia de divulgação dos vencedores (e respetiva entrega dos prémios) da 14ª edição do Concurso Literário de Conto e Poesia António Gedeão decorreu, precisamente,

no dia de aniversário da ESPN, em janeiro — data, aliás, em que cessam as atividades letivas e se programam oficinas temáticas por toda a escola, organizadas pelos diferentes departamentos. Eu e a minha colega Margarida juntámo-nos numa proposta colaborativa que se anunciou como o ateliê de escrita criativa e que, além de toda a retaguarda da nossa professora cooperante Carmo Soares, teve ainda a participação de uma outra colega do departamento, que tivemos todo o gosto que se nos juntasse.

O ateliê, aberto a toda a comunidade escolar, teve a participação de vários alunos dos Ensinos Básico e Secundário que, à chegada, escolhiam uma de várias propostas que, de alguma forma, os desafiava à produção textual, de forma mais ou menos livre ou mais ou menos guiada, mas sempre criativa. Como **anexo 43**, apresento o enunciado que produzi e lhes apresentei, cujo tema se entrecruza com o do presente relatório. No anexo seguinte, o **anexo 44**, partilho algumas das fotografias que tirei entre sessões e que registam, precisamente, a participação dos alunos e os muitos textos produzidos, que depois seriam por nós preparados para uma exposição na escola.

3.5.5. Celebrações dos 500 Anos de Camões

Nas reuniões semanais de orientação de estágio, foram muitas as ideias que trocámos — eu, a minha colega Margarida e a professora Carmo Soares — acerca dos projetos que gostaríamos de desenvolver na escola. Certa vez, a professora Carmo desafiou-nos a criar algo a respeito das comemorações dos 500 anos do nascimento de Camões e eu e a Margarida, que até então já tínhamos comentado que as celebrações do poeta não deveriam cair no esquecimento, comprometemo-nos prontamente.

Não tardou para que as muitas ideias se entretencessem num projeto que se quis, de raiz, impactante, de grande escala, diverso, interativo, participado e inclusivo e, a duas semanas de terminar o segundo período, concretizámo-lo. De um dia para o outro, a escola encheu-se de cartazes das celebrações, anunciando o conjunto de iniciativas que desenvolveríamos (com várias versões; cf. **anexo 45**). Outros cartazes — quatro diferentes, ao todo —, com códigos QR e através dos quais qualquer pessoa com telemóvel poderia interagir, reencaminhavam para páginas com curiosidades sobre Camões (cf. **anexo 46**). A produção dos cartazes e das páginas de curiosidades, assim como a configuração de códigos QR, foi da minha responsabilidade. Criámos uma exposição na antecâmara da biblioteca, intitulada “Camões em Imagens”, na qual expusemos poemas de outros poetas sobre Camões, acompanhados de pinturas temáticas relativas ao poeta (cf. **anexo 47**). Nas aulas,

os alunos envolveram-se com o projeto: criaram poemas originais, ao jeito de Camões, e escreveram poemas a várias mãos, que foram afixados pela escola. Em colaboração com uma professora de artes, pintámos murais gigantes com representações do rosto do poeta e colocámos um à porta da biblioteca, num dos acessos principais da escola, e outro no primeiro piso, num local de passagem diária para toda a comunidade escolar (cf. **anexo 48**). De um dia para o outro, como dizia, a escola encheu-se de Camões. As palavras de apreço não se fizeram tardar e a diretora da escola felicitou-nos pessoalmente, sobretudo pelo facto de nos lembrarmos do poeta, das comemorações e de lhes associarmos o nome da escola.

O evento principal das celebrações, todavia, aconteceria — conforme anunciada — no terceiro período: a aula aberta “Camões, Hoje”, que juntou no auditório mais de centena e meia de alunos, de várias turmas, do 9º ao 12º ano, acompanhados dos respetivos professores (cf. **anexo 49**). Convidei o professor universitário João Maria Carvalho, que tem escrito bastante sobre Camões e que, pelo seu carisma e jovialidade, captou a atenção e o apreço daqueles que assistiam (criei duas versões do cartaz para divulgação; cf. **anexo 50**). A aula aberta teve duas partes: na primeira, eu e a minha colega Margarida moderámos a conversa, colocando questões e abrindo a discussão; na segunda, trouxeram os alunos as questões e a participação superou as expectativas, tendo nós inclusive de encerrar o evento antes que todas as questões fossem respondidas e que a aula seguinte começasse. O retorno dos colegas foi imediato, felicitando-nos pela sessão e pela forma como conseguimos, durante toda a aula, captar — conforme foi sendo necessário — o silêncio e a participação dos estudantes, ainda para mais sobre Camões — o que, segundo eles, facilmente poderia ter resvalado para algo aborrecido ou menos interessante. Partilho o guião das questões que serviram de base para a conversa desta aula, para que se perceba como as questões do gosto, do cânone e da qualidade literária também foram aqui abordadas, estabelecendo a coerência e a coesão desejáveis com o percurso que, para todos os efeitos, se traçou entre alunos e professor, entre mim e eles, ao longo de toda a minha PES (cf. **anexo 51**).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar um relatório, como encerrar qualquer outro texto, será sempre marcar com um nó dois ou mais cordões prontos a desatar-se. Este texto continua o de outros que me precederam e, seguramente, continuará uma reflexão que não cessa. O estágio e a reflexão que agora se interrompe só se interrompe até que, com a minha prática do dia a dia enquanto professor, outras camadas de pensamento se sobreponham ou se interponham, atualizando o que exigir mudança. Espero ser sensível a tais exigências.

Chegado a este ponto, creio respondidas as principais perguntas que nortearam este relatório, como se demonstrou com exemplos concretos e significativos: a possibilidade de os alunos pensarem, definirem e discutirem o seu próprio gosto literário levou-os a uma maior consciência sobre a qualidade literária das obras e sobre os critérios mais ou menos relativos e subjetivos que estão na base das suas escolhas e avaliações; a aposta em atividades dialógicas e com forte componente argumentativa desenvolveu-lhes a habilidade de discutir as suas opiniões no convívio ou confronto com as dos seus pares, com crescente e fortalecida argumentação, mostrando como a disciplina e a escola são capazes de os preparar para a vida em sociedade; a metacognição sobre estes assuntos refletiu, nos textos que produziram por escrito ou oralmente, a capacidade de afirmarem ou mudarem de posição, repensando o seu próprio gosto e a sua evolução enquanto leitores, problematizando a qualidade das obras, o papel e as intenções dos leitores e dos autores, dos alunos e dos professores, da disciplina e da instituição escolar; as discussões em torno do gosto e da qualidade conduziram-nos a perspectivas mais esclarecedoras acerca da importância da arte e da literatura para a humanização e desenvolvimento das sociedades (que se farão dialeticamente); por fim, o dinamismo, a liberdade e a interação digital de um projeto como o “Projeto Bookstagram” possibilitaram uma relação de maior proximidade e entusiasmo para com aos livros e para com a literatura, novas descobertas e abordagens, nos quais a criatividade e a experimentação se aliaram, na maioria dos casos, ao trabalho colaborativo, às conversas sobre o fenómeno literário e à promoção da leitura.

O trajeto fez-se, tenho noção, com a construção e incentivo da motivação que, na sala de aula ou além dela, se traçou desde o passo inicial e que, tendo sido constante ou crescente, se instituiu por uma conjugação de fatores, nomeadamente o ambiente e a vontade favoráveis, que foram comuns entre os professores (ou aspirantes a professores) envolvidos e, sobretudo, entre os alunos. Ainda que estas linhas traduzam um retorno positivo generalizado, recordei, ao longo dos capítulos, várias situações de alunos cuja motivação ou

atitude nem sempre foi a melhor, mas que, tendencialmente — graças ao trabalho desenvolvido e à relação de proximidade, confiança e reciprocidade construída entre professor e alunos —, melhorou de forma assinalável e significativa.

Na primeira vez em que refleti, mais a sério, sobre qual seria o tema deste relatório, surgiu-me um título, ou a primeira parte de um título, que considerei perfeito: porque era chamativo e, ao mesmo tempo, enigmático; porque era aquilo a que coloquialmente se chama “orelhudo”; porque, seguramente, se distinguiria de outros tantos títulos de relatórios que, na sua tendência descritiva, se mesmificam; porque apontava para uma esfera de sentido que, intuía, pretendia propor, uma vez concluída a leitura dos vários capítulos que constituiriam este relatório.

Não obstante, passado algum tempo, surgiram-me dúvidas e inseguranças, julgo que legítimas, de eventualmente avançar com um título talvez excessivamente arrojado, provocatório ou desconcertante, pouco ao estilo dos que li. O discurso científico e a linguagem académica têm, afinal, preceitos bastante específicos e universalmente reconhecíveis e não seria minha intenção ser, de alguma forma, disruptivo ou desadequado. Reescrevi o título várias vezes; teve, ao longo dos últimos meses, diferentes versões, mas eis que, chegado às considerações finais (chamar a esta coda conclusão parece-me impreciso, incorreto e, porventura, demasiado definitivo), me senti na obrigação de — num exercício de honestidade para comigo próprio — repor a primeira parte do título: “O cânone do futuro”. Julgo que não falharei, também e apesar da pretensão, à honestidade do compromisso científico.

Atualmente e de uma forma controversa, questiona-se, problematiza-se e tende-se a desconstruir muito do que, durante séculos ou gerações, foi estabelecido por grupos sociais dominantes, a fim de manter uma determinada ordem de coisas. Porém, será necessária alguma clareza de espírito para reconhecer que, por mais legítimas, necessárias e urgentes que possam ser algumas desconstruções, qualquer uma delas dá origem, muito provavelmente, a uma reconstrução; esperemos que mais justa e mais igualitária. Isto para dizer que, no que ao cânone literário diz respeito, qualquer reconstrução que se faça dará origem a uma nova lista, escolhida por um determinado grupo (mais ou menos diverso), que nunca será consensual em absoluto. Neste sentido, os cânones poderão ser como os preconceitos: podemos questioná-los, podemos até condená-los e envergonhar-nos deles, mas são intrinsecamente humanos e, por isso, indissociáveis da nossa natureza. À luz do que estudei e vivi, não creio que os cânones se extingam; apenas se substituirão uns aos outros.

Assim que os estudos literários assumam, sem complexos, esta condição (que em nada deverá pôr em causa a validade política da defesa e da luta das minorias), a noção de cânone, de cânone literário, poderá perder alguma da conotação negativa que tem hoje. Novos cânones surgirão, a partir da desconstrução, construção ou reconstrução que formos capazes de fazer ou que formos capazes de potenciar, caso encaremos as aulas de Português como o centro — que, de facto, são — da formação literária dos jovens, adultos de amanhã, entre os quais estarão os decisores que, com base no gosto e nas noções de qualidade que adquirirem, refundirão aquele que será o cânone ou aqueles que serão os cânones do futuro.

O processo, veja-se, é circular: é o gosto que está na base da aprendizagem contínua. É na articulação dos sentimentos com os valores (que se aprendem a identificar no texto literário) que os alunos formulam os seus juízos e, a partir deles, o seu gosto. Afinal, e aproveitando para refazer o provérbio, “os gostos discutem-se e educam-se”. É esta a fórmula que influenciará e determinará o rumo de qualquer cânone. Isto parece seguro dizer-se, pois não é o professor senão um disseminador de sementes, um cultor que, num tempo em que a escola é para todos, tem a oportunidade de limpar as ervas daninhas e, plantando esperanças, potenciar como colheita uma sociedade mais livre e equânime. É tudo o que um professor pode fazer: plantas esperanças, ao jeito do célebre aforismo de Alan Kay: “a melhor forma de prever o futuro é criá-lo”.

Daqui a relevância de, como se provou, promover, junto dos alunos, mais e melhores habilidades argumentativas; maior sentido crítico relativamente às obras que, para todos os efeitos, os obrigam a estudar; maior consciência do cânone e da forma como se pode intervir, ativa e individualmente, na construção do gosto literário — como defendem metodologias de investigação como a argumentação, a *CLP* e a *CCP*, sem prejuízo no que se refere ao cumprimento do programa, antes complementando-o. Com isto se fundamenta, de modo inequívoco, a revitalização da educação literária enquanto domínio basilar — não só útil como absolutamente urgente — da disciplina de Português; e, acrescentaria, da boa formação de qualquer indivíduo. Revitalizar a educação literária será o caminho para, a seu tempo, revitalizar a própria literatura e o seu papel na sociedade. Essa revitalização não deverá ignorar os alunos e os seus contextos, nem tão-pouco a competência do professor para introduzir, livre e responsabilmente, títulos alternativos ou mais atuais que complementem a experiência de ler e de estudar os “clássicos”. Apenas este caminho, parece-me, antecipando o modo ao tempo, poderá revelar-se indicativo do futuro. Haja, pois, esperança.

A única conclusão é morrer.

Álvaro de Campos

ÍNDICE REMISSIVO

A-Z

- Aguiar e Silva, Vítor: 10, 41, 48
argumentação: 9, 13, 16-17, 31-32, 35-37,
39, 41, 62, 64
Aron, Thomas: 4
Bernardes, José Augusto Cardoso: 5-6, 41
"bookstagram": 3, 30, 38, 49, 53-58, 62
Bourdieu, Pierre: 11
Bronckart, Jean Paul: 18
Buescu, Helena: 10
Calvino, Italo: 10
cânone: 1, 3, 9-12, 14-15, 31, 40-41, 43,
45, 47, 50-51, 63-64
Ceia, Carlos: 5, 6, 11
clássico(s): 2, 10, 64
Coelho, Jacinto do Prado: 3
Critical Canon Pedagogy, CCP: 14, 16-17, 45,
64
Critical Literature Pedagogy, CLP: 14, 16-17,
31, 64
Culler, Jonathan: 4
Eagleton, Terry: 9
Eco, Umberto: 6
ESPN: 19, 28, 42, 56-58, 60
estética: 2, 6, 8-9, 11, 43
Feijó, António: 12, 45
Foucault, Michel: 2, 27
Franchetti, Paulo: 5, 11-12
Galvão, Pedro: 6
gosto: 1-3, 5-9, 11-14, 29-36, 38, 40-41,
47, 50-54, 57, 61-64
Gusmão, Manuel: 10
Hume, David: 5-7, 11, 13, 40
Jakobson, Roman: 4
Jorge, Noémia: 17-18
Kuhn, Deanna: 14, 34
Llosa, Mario Vargas: 5
Lopes, Silvina Rodrigues: 4, 8
Mateus, Rui Afonso: 5-6, 41
Meirim, Joana: 15, 47
Miner, Earl: 4
Nussbaum, Martha: 1, 13
Ordine, Nuccio: 1
Passeron, Jean-Claude: 11
percurso didático: 17, 22, 27-28, 30, 42,
48, 53-54
Pessoa, Fernando: 3, 9, 15, 23, 32-33, 39,
41-46, 57-58
Platão: 4-5, 44
qualidade: 1-10, 14-15, 29-31, 33-34, 40-
41, 43, 48, 50, 52-53, 59, 61-62, 64
Rapanta, Chrysi: 13-14, 34-35
Reis, Carlos: 4, 10, 11
Souriau, Étienne: 76
Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C.: 18,
29
Tamen, Miguel: 10, 11, 45
Townsend, Dabney: 7-8
valor (estético/literário): 1-5, 6-11, 13-14,
31-32, 34, 40-43, 47, 50-52, 64
Vieira, Maria do Carmo: 2, 10
Vieira, Padre António: 15, 46
Wilde, Oscar: 9

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, Theodor W. ([1970] 1992). *Teoria Estética*. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70.
- Aguiar e Silva, Vitor (1998a) As relações entre a teoria da literatura e a didáctica da literatura: filtros, máscaras e torniquetes. *DLACRÍTICA – Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho*, nº 13-14, 85-92.
- Aguiar e Silva, Vitor (1998b). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *DLACRÍTICA – Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho*, nº 13-14, 23-31.
- Almeida, I. et al. (2017). *Guia para professores e educadores. Altas capacidades e sobredotação. Compreender, identificar, atuar*. ANEIS — Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_sobredotados.pdf>
- Amaral, Ricardo Ferreira do (2009). Nacionalismo literário. In *E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*. <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/nacionalismo-literario>>
- André, João Maria (2015). A Crise das Humanidades e as Novas Humanidades. *Biblos*, 1, 3ª série, pp. 57-78. <http://dx.doi.org/10.14195/0870-4112_3-1_3>
- Aron, Thomas (1984). *Littérature et littérature. Un essai de mise au point*. Paris: Les Belles Lettres.
- Bandarra (2007). *As Profecias de Bandarra*. Sintra: Colares Editora, pp. 70-80.
- Bastos, Joana Pereira (2023, 8 de abril). Jovens e TikTok fazem explodir vendas de livros. *Expresso*. <<https://expresso.pt/sociedade/2023-04-08-Jovens-e-TikTok-fazem-explodir-vendas-de-livros-ec0fd57e>>
- Bernardes, José Augusto Cardoso & Mateus, Rui Afonso (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Bissonnette, Jeanne Dyches, & Glazier, Jocelyn. (2016). A counterstory of one's own: Using counterstorytelling to engage students with the British canon. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(6), 685–694.
- Bloom, Harold (2002). *O Cânone Ocidental*. Trad. Manuel Frias Martins. Lisboa: Temas e Debates.
- Borsheim-Black, Carlin *et al.* (2014). Critical Literature Pedagogy - Teaching canonical literature for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (2), 123-133.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema educativo*. Trad. C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Vega.
- Bronckart, Jean-Paul & Plazaola-Giger, Itziar (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, n° 97-98, pp. 35-58.
- Bronckart, Jean-Paul & Machado, Anna (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In Anna Machado (Org.). *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, pp. 131-163.
- Brousseau, Guy (1986). Fondements et Méthodes de la Didactique des Mathématiques. *Recherches em Didactique des Mathématiques*, Grenoble, v. 7, n. 2, p. 33-116.
- Bucaioni, Marco (2022). Realizar a modernidade: pesar o legado modernista na prosa contemporânea de língua portuguesa. *Cadernos de Literatura Comparada*, no 46, 199-217.
- Buescu, Helena Carvalhão (2011). Literatura, Cânone e Ensino. *Revista de Estudos Literários. Os Estudos Literários em Portugal no Século XX*, vol. 1, 59-83. <https://doi.org/10.14195/2183-847X_1_3>
- Calvino, Italo (2022). *Porquê Ler os Clássicos?*. Trad. José Colaço Barreiros. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ceia, Carlos (1999). *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ceia, Carlos (2009). Gosto literário. E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia, 24 de dezembro de 2009. <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/gosto-literario>>

- Ceia, Carlos (2009). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder). *ABZ da Leitura*. Projeto Gulbenkian Casa da Leitura. <<http://www.casadaleitura.org/>>
- Ceia, Carlos (2012). Profissão: professor de literatura. *Entreletras*, vol. 3, no 1, 195-214.
- Coelho, Jacinto do Prado (1978). *Dicionário de Literatura*. Porto: Figueirinhas.
- Coménio ([1649] 2015). *Didática Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 6ª edição.
- Costa, Maria do Rosário Santos de Sá Couto (2016). *A Desvalorização das Humanidades – Universidade, Transformações Sociais e Neoliberalismo*. Tese de Doutoramento. ISCTE. <<http://hdl.handle.net/10071/12371>>
- Crosby, Christina (2002). Why Major in Literature? — What Do We Tell Our Students? *PMLA*, vol. 117, nº 3, 493-495.
- Culler, Jonathan (1997). *Literary theory — a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Daniel, 2:31-45 (1995). *O Velho Testamento. Bíblia Sagrada*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, p. 605-606.
- Dantas, Miguel (2023, 26 de julho). Unesco defende limitação de telemóveis nas escolas. *Público*. <<https://www.publico.pt/2023/07/26/sociedade/noticia/unesco-defende-limitacao-telemoveis-escolas-2058195>>
- Dayal, Samir (1996). [Untitled review of Guillory, John (1993). *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*]. In *MELUS*, vol. 21, nº2, Varieties of Ethnic Criticism, pp. 165-168. <<https://doi.org/10.2307/467957>>
- Dewey, John ([1916] 2007). *Democracia e Educação*. Trad. Susana Guimarães. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dolz, Joaquim (2016). “As atividades e os exercícios da língua: uma reflexão sobre a engenharia didática”. *D.E.L.T.A.*, 32.1, pp. 237-260. <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>>

- Dyches, Jeanne (2018). Critical canon pedagogy: applying disciplinary inquiry to cultivate canonical critical consciousness. *Harvard Educational Review*, vol. 88, no 4, 538-564.
- Eco, Umberto (2004). *Os Limites da Interpretação*. Trad. José Colaço Barreiros. Algés: DIFEL.
- Eagleton, Terry (1988). The Ideology of the Aesthetic. *Poetics Today*, vol. 9, nº 2, pp. 327-228.
- Feijó, António M. (2020). Cànone 1. In Feijó, António M. *et al.* (eds.) (2020). *O Cànone*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.
- Ferreira, Marta Leite (2024, 22 de abril). Liceu Pedro Nunes proíbe alunos de usar “calções demasiado curtos” e “excessivo decote”. *Público*. <<https://www.publico.pt/2024/04/22/local/noticia/liceu-pedro-nunes-proibe-alunos-usar-calcoes-demasiado-curtos-excessivo-decote-2087886>>
- Foucault, Michel ([1975] 1999). Os Corpos Dóceis. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Ed. Vozes, 117-142.
- Franchetti, Paulo (2021). *Sobre o Ensino de Literatura*. São Paulo: Editora Unesp.
- Franco, José Eduardo (2002). Joaquim de Flora e a sua influência na cultura portuguesa. *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*. Ano I, nº1.
- Garcez, Isabel (2014). O papel da edição na construção do gosto literário. *Revista Científica Vozes dos Vales*. Minas Gerais: UFVJM, nº 06, ano III. <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/O-papel-da-edicao-na-construcao-do-gosto-literario.pdf>>
- Gillett-Swan, Jenna; Tancredi, Haley & Graham, Linda J. (2019). Putting students at the centre. *Inclusive Education for the 21st Century*. London: Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9781003116073>>
- Guillory, John (1993). *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Gusmão, Manuel (2002). Cànone no Ensino do Português. *Uma Razão Dialógica*. Lisboa: Ed. Avante, 183-190.

- Hesíodo (2005). *Teogonia. Trabalhos e Dias*. Trad. Ana Elias Pinheiro e José Ribeiro Ferreira. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Highmore, Ben (2016). Taste as feeling. *New Literary History*, Volume 47, Number 4, 547-566. <<https://doi.org/10.1353/nlh.2016.0029>>
- Horácio (2012). *Arte Poética*. Trad. R. M. Rosado Fernandes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huang, Yunhe *et al.* (2020). Diagnosis of autism in adulthood: a scoping review. *Autism*, v. 24, n. 6, pp. 1311-1327. <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32106698/>>
- Hume, David (2023). *Do Padrão do Gosto e Outros Ensaios sobre as Artes e a Beleza*. Org. e trad. Pedro Galvão. Coimbra: Edições 70.
- Innerarity, Daniel (2011). *O futuro e os seus inimigos*. Trad. Manuela Ruas. Lisboa: Teorema.
- Jakobson, Roman (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Jorge, N. (2014). *O género memórias. Análise linguística e perspetiva didática*. Tese de doutoramento, NOVA FCSH. <<http://hdl.handle.net/10362/12524>>
- Jorge, Noémia *et al.* (2022a). Funcionamento e potencialidades do percurso didático enquanto dispositivo de ensino da leitura e da escrita: o género entrevista no 3º ano de escolaridade. *Revista de Letras*, 2(41), 23-38. <<https://doi.org/10.36517/revletras.41.2.10>>
- Jorge, Noémia *et al.* (2022b). Parcours didactiques: conceptualisation et exemples. In: *Workshop GRAFE'Maire* [Comunicação oral], Université de Genève.
- Knight, Deborah (2007). Literature from an Aesthetic Point of View. *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, vol. 135, no 1, 41-47.
- Knoll, Michael (2014). Project Method. *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Thousand Oaks: D. C. Phillips, pp. 665-669. <<https://doi.org/10.4135/9781483346229>>

- Kuhn, Deanna; Hemberger, Laura & Khait, Valerie (2015). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing. *Journal for the Study of Education and Development*, vol. 00, nº 00, pp. 1-11. <<https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>>
- Lapa, Rodrigues (1946, 1954). Prefácio. In: Fernão Mendes Pinto. *Peregrinação*. Lisboa: Seara Nova (1ª edição, 2ª edição).
- Lapa, Rodrigues (1977). Prefácio. In: Fernão Mendes Pinto. *Peregrinação*. Lisboa: Sá da Costa (5ª edição).
- Leitão, Selma. (2000). The potencial of argument in knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332-360. <<http://dx.doi.org/10.1159/000022695>>
- Llosa, Mario Vargas (2012). *A Civilização do Espetáculo*. Trad. Cristina Rodriguez e Artur Guerra. Lisboa: Quetzal Editores.
- Lopes, Miguel Ângelo Dias (2019). Leitura de livros em Portugal e na Europa. Tendências recentes numa perspetiva comparada. Dissertação de Mestrado em Sociologia. ISCTE. <<http://hdl.handle.net/10071/19482>>
- Lopes, Paula Cristina (2010). Literatura e linguagem literária. Universidade da Beira Interior. <<http://hdl.handle.net/11144/200>>
- Lopes, Silvina Rodrigues (2017). *Literatura, Defesa do Atrito*. Lisboa: Língua Morta.
- Lugarinho, Mário César (2020). Cânone e Crítica: Superações. *Cadernos de Literatura Comparada*, nº 43, 255-267.
- Martins, Manuel Frias (2009). Valor estético. E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia, 23 de dezembro de 2009. <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/valor-estetico>>
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice* (2nd Edition). Oxon: Routledge Falmer.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2009). *Doing and Writing Action Research*. London: SAGE.

- Meirim, Joana (2021). Educação Literária Programada? In Abel Barros Batista, Sara de Almeida Leite, Joana Meirim e Gustavo Rubim (Org.). *Contra a Literatura. Programas (e metas) na escola*. Lisboa: IELT, FCSH.
- Mendes, Margarida Vieira (1997). Pedagogia da literatura. *Revista Românica – História da Literatura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Meyer-Lee, Robert J. (2023). *The problem of literary value*. Manchester: Manchester University Press.
- Miner, Earl (1976). The Objective Falacy and the Real Existence of Literature. *PTL: A Journal for Descriptive Poetics and Poetry*, 1.
- Moira, Amara *et al.* (2020). Descolonizar o Cânone, Refundar a Tradição. *Cadernos de Literatura Comparada*, nº 43, 5-8. <<http://dx.doi.org/10.21747/21832242/litcomp43ap/>>
- Montgomery, M. *et al.* (2000) *Ways of Reading: Advanced Reading Skills for Students of English Literature*. Abingdon: Routledge, 297–301.
- Muller-Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.). (2009). *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*. New York: Springer.
- Nóvoa, António (1995). Uma educação que se diz nova. In António Candeias, António Nóvoa e Manuel Henrique Figueira. *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Ollivier, Michèle & Fridman, Viviana (2001). Taste and taste culture. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 15442. <<http://dx.doi.org/10.1016/b0-08-043076-7/04382-5/>>
- Ordine, Nuccio (2016). *A Utilidade do Inútil*. Trad. Margarida Periquito. Matosinhos: Fatoria K de livros.

- Ortega y Gasset, H. J. (2000). Sobre o estudar e o estudante. Trad. Olga Pombo. In Arendt, H., Weil, E., Russell, B. & Ortega y Gasset, H. J. *Quatro Textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Parker, DeWitt H. (1929). On the Notion of Value. *The Philosophical Review*, vol. 38, no 4, 303-325.
- Pennac, Daniel (1995). *Comme un roman*. Paris: Gallimard (Folio).
- Pessoa, Fernando (1946). *Páginas de Doutrina Estética*. Lisboa: Editorial Inquérito Limitada.
- Pessoa, Fernando (1980). *Textos de Crítica e de Intervenção*. Lisboa: Edições Ática.
- Pessoa, Fernando (1986). Carta a Adolfo Casais Monteiro. In Quadros, António (Org.) *Escritos Íntimos, Cartas e Páginas Autobiográficas*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Pessoa, Fernando (1994). *Páginas de Estética e Teoria e Crítica Literárias*. Lisboa: Edições Ática.
- Pessoa, Fernando (2006). *Mensagem*. Lisboa: Editorial Nova Ática (20ª edição).
- Platão (2017). *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rapanta, Chrysi (2016). Professores como Facilitadores da Argumentação entre Estudantes: Uma Necessidade Emergente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(2), 41-62.
- Rapanta, Chrysi (2021). Can teachers implement a student-centered dialogical argumentation method across the curriculum? *Teaching and Teacher Education*, 105, 1-14. <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103404>>
- Rapanta, Chrysi & Macagno, Fabrizio (2019). Evaluation and Promotion of Argumentative Reasoning Among University Students: The Case of Academic Writing. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 125-142. <<https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.09/>>
- Raposo, Ana Maria & Alves, José Matias (2013). Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (13), pp. 27-47.

<<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3388>>

Real, Márcio Penna Côrte (2016). A questão da educação no acesso às obras culturais: o amor pela arte é uma ironia? *Polyphonia*, v. 27/2, 937-942.

Reis, Carlos (2017). Diversidade e cânone literário: cinco teses. In Ferreira, António Manuel *et al.* (eds.) *Pelos mares da língua portuguesa 3*. Aveiro: UA Editora, 29-43.

Reis, Carlos ([1995] 2023). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Edições Almedina.

Santos, Leonor & Ponte, João Pedro da (2002). A Prática Lectiva como Actividade de Resolução de Problemas: Um Estudo com Três Professoras do Ensino Secundário. In *Quadrante*, vol. 11, nº2, pp. 29-54.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3980/1/02-Santos-Ponte_Quadrante_11-2.pdf>

Schücking, Levin L. (1945). *The Sociology of Literary Taste*. Nova Iorque: Oxford University Press.

Souriau, Étienne ([1969] 1990). *La correspondance de tous les arts*. In Anne Souriau (ed.) *Vocabulaire d'Esthétique*. Paris, PUF.

Sperber, Suzi Frankl (2008). Leitura, qualidade literária em questão e construção de repertório. *Graphos*. João Pessoa, v. 10, no 1, 33-42.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional, Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Tamen, Miguel (2020). Cânone 4. In Feijó, António M. *et al.* (eds.) (2020). *O Cânone*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.

Townsend, Dabney ([1997] 2002). *Introdução à Estética*. Trad. Paula Mourão. Lisboa: Edições 70.

Vieira, António (1855). *História do Futuro*. Lisboa: J. M. C. Seabra & T. Q. Antunes Editores.

Vieira-Caetano, Ana Paula (2011). Pensamento Ético dos Professores — o Lugar da Intuição e das Emoções. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, extra-série, pp. 125-134.

Vieira, Maria do Carmo (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Warde, Alan (2014). After taste: Culture, consumption and theories of practice. *Journal of Consumer Culture*, vol. 14(3), 279-303. <<https://doi.org/10.1177/1469540514547828>>

Wilde, Oscar (1993). O Crítico como Artista. *Intenções*. Trad. António M. Feijó. Lisboa: Edições Cotovia.

Documentos orientadores:

Aprendizagens Essenciais, 12º ano, Ensino Secundário, Português (2018). Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf>

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf>

Roldão, M. do C., Peralta, H. & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Lisboa: República Portuguesa – Educação.

Anexos

Nota do autor

Esta última parte do relatório *O cânone do futuro: as aulas de Português e a construção das noções de gosto e de qualidade literária* compila uma seleção de materiais produzidos, selecionados ou captados no contexto da minha PES, no momento da planificação e desenvolvimento das aulas e atividades e/ou durante os eventos que tiveram lugar no decurso do ano letivo.

Por entender que um relatório não é, propriamente, um portefólio no qual se guardam, impreterivelmente, todos os materiais criados (ao todo, foram gerados mais de 120 materiais originais, muitos deles com várias páginas), a área que se segue apresentará apenas, na sequência possível, os documentos mais significativos, utilizados para ilustrar o texto do presente relatório e ao longo do qual foram numerados e referidos como anexos.

O índice que se segue dará conta da organização a que foram submetidos.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	81
Anexo 2	82
Anexo 3	83
Anexo 4	92
Anexo 5	94
Anexo 6	100
Anexo 7	105
Anexo 8	114
Anexo 9	139
Anexo 10	141
Anexo 11	145
Anexo 12	146
Anexo 13	147
Anexo 14	150
Anexo 15	153
Anexo 16	154
Anexo 17	162
Anexo 18	164
Anexo 19	166
Anexo 20	168
Anexo 21	169
Anexo 22	173
Anexo 23	178
Anexo 24	189
Anexo 25	191
Anexo 26	194
Anexo 27	195
Anexo 28	196
Anexo 29	197
Anexo 30	198
Anexo 31	199
Anexo 32	201

Anexo 33	202
Anexo 34	203
Anexo 35	209
Anexo 36	214
Anexo 37	215
Anexo 38	216
Anexo 39	218
Anexo 40	219
Anexo 41	221
Anexo 42	223
Anexo 43	224
Anexo 44	226
Anexo 45	227
Anexo 46	228
Anexo 47	229
Anexo 48	230
Anexo 49	232
Anexo 50	233
Anexo 51	234
Anexo 52	238
Anexo 53	242
Anexo 54	246
Anexo 55	248

Anexo 1

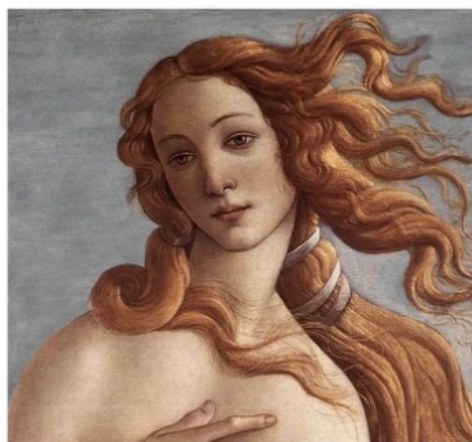
NO TEU ROSTO

No teu rosto
competem mil madrugadas

Nos teus lábios
a raiz do sangue
procura suas pétalas

A tua beleza
é essa luta de sombras
é o sobressalto da luz
num tremor de água
é a boca da paixão
mordendo o meu sossego

Mia Couto (2014). *Raiz de orvalho e outros poemas*. Alfragide: Editorial Caminho.



Fragmento de “Nascimento de Vénus”, do pintor italiano e renascentista Sandro Botticelli.

....., não desista de procurar o rosto.

Anexo 2

Para o sincero, 12º alfa

São-me simpáticos os homens superiores porque são superiores,
E são-me simpáticos os homens inferiores porque são superiores também,
Porque ser inferior é diferente de ser superior,
E por isso é uma superioridade a certos momentos de visão.

Fragmento do poema “Passagem das horas”.
Álvaro de Campos (2002). *Poesia de Álvaro de Campos*. Lisboa: Assírio & Alvim.

SE ALGUÉM UM DIA PERGUNTAR,
PODES RESPONDER POR MIM

Escrevo para pessoas que não têm
outro sítio onde cair mortas
além da superfície de um poema.

A VERDADE, FINALMENTE

Todo o dia
a querer escrever este poema
e agora não recordo
o que supostamente
devia dizer.
Os bons escritores — nunca é demais
repeti-lo — são aqueles
que sabem sempre, exatamente,
quando não devem escrever.
Mas esse
evidentemente
não é o meu caso.

Roger Wolfe (2020). *Fazer o trabalho sujo*. Lisboa: Língua Morta.

Anexo 3 – página 1/9



Escola Secundária Pedro Nunes - Código 404652
PORTUGUÊS – 12º ANO



Turmas: _____

Aulas nº: _____

PERCURSO DIDÁTICO

“O duelo entre a Inteligência Artificial e a ‘Inteligência Natural’ na análise do poema de Fernando Pessoa ‘Ela canta, pobre ceifeira’”.

NOTA PRÉVIA

Este percurso didático prevê-se aplicado no decorrer das atividades letivas da disciplina de Português, em 3 turmas de 12º ano, na Escola Secundária Pedro Nunes em Lisboa, durante 3 aulas (de 50 minutos cada) na segunda e terceira semanas de outubro de 2023.

São as 3 turmas do curso de Línguas e Humanidades, heterogéneas, com 27 a 29 discentes – a larga maioria de origem portuguesa, verificando-se alguns de origem ou ascendência brasileira, com perfeito domínio e compreensão da variante europeia. Constituem, de forma geral, turmas bastante opinativas e interventivas, que gostam de discutir assuntos da atualidade.

O QUE APRENDEM E COMO APRENDEM OS DISCENTES?

Difícilmente haverá, à partida, uma resposta exata a uma questão como esta, mas baseiam este percurso princípios orientadores ou, por outra, alguns desejos que, espero, mais do que bem-intencionados, estarão devidamente fundamentados e comprometidos com as *Aprendizagens Essenciais* (doravante, *AE's*)¹ e o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (doravante, *PE*)².

Num tempo histórico em que o avanço da Inteligência Artificial ganha omnipresença nas discussões e nas práticas sociais do dia a dia (parecendo especificamente o ChatGPT avultar-se como uma ameaça séria à aprendizagem efetiva dos alunos, uma vez usado como substituto ao estudo e à pesquisa, nele proliferando um sem fim de informações muitas vezes falsas, erróneas ou simplesmente enviesadas) parece-me especialmente pertinente trazer o assunto à sala de aula: discuti-lo, refletir sobre ele, desconstruir o medo que socialmente se parece construir à sua volta e procurar as vantagens ou desvantagens, benefícios ou malefícios que poderá configurar, se usado

¹ Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos (2018). Português – 12º Ano – do Ensino Secundário. Direção-Geral de Educação, Governo de Portugal, Lisboa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf

² Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, Governo de Portugal, Lisboa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Anexo 3 – página 2/9

como ferramenta de apoio ou substituição ao estudo. Trar-se-á o assunto à sala de aula de forma planificada e articulada com as AE's (cf. documento anexo **(Planificação) Percorso didático CEIFEIRA**).

Mas outras aprendizagens serão potenciadas, pelo que o percurso, à medida que se desenvolve, se articulará com domínios como a Leitura, a Gramática ou a Escrita, como se verá atividade a atividade.

Anexo 3 – página 3/9

GUIÃO DO PROFESSOR

Aula a lecionar (3 aulas de 50 min.)

A partir do poema de Fernando Pessoa ortónimo: “Ela canta, pobre ceifeira”

Domínios: oralidade, leitura, educação literária, gramática e escrita.

Materiais necessários

Computador, projetor, ficheiro *PowerPoint*, livro *Poesias* (de Fernando Pessoa)³, manual, fotocópias da ficha formativa, caderno e telemóvel dos discentes.

Materiais originais

Ficheiro *PowerPoint* (para projeção) e ficha formativa.

Informação importante!

O docente solicitou aos discentes, numa aula anterior, que instalassem a aplicação do ChatGPT nos seus telemóveis e que os trouxessem para a aula deste dia, com fim a utilizarem esta plataforma de inteligência artificial numa atividade exploratória.

³ Fernando Pessoa (1997). *Poesias*. Lisboa: Edições Ática, 16ª edição.

AULA 1

Início da aula

5 min. [diapositivos 1-4] |

- Realização da chamada;
- Seleção do(s) discente(s) que fará/ão o relatório-síntese destas aulas para ler(em) e entregar(em) na aula seguinte;
- Apresentação geral dos objetivos da aula.

Atividade 1

Introdução

Domínio(s): Leitura, oralidade.

Tarefa 1 | 1 min. [diapositivos 5-6] O docente projeta o *cartoon*, que é lido em voz alta por um discente que se voluntarie.

Tarefa 2 | 4 min. [diapositivos 5-6] Segue-se uma **breve discussão de ideias**, oral e de forma coletiva, livre e espontânea, sobre a inteligência artificial. O docente anota no quadro as ideias e questões que parecerem mais pertinentes. Os discentes deverão fazer anotações e o professor relembra-os disso, pois precisarão dessas anotações para uma atividade, adiante. O docente introduz tópicos para a discussão, caso estes não surjam, tais como:

- O que é a inteligência artificial?
- Que plataformas, tecnologias, *software* etc. conhecem que sejam possibilitados pela inteligência artificial?
- A quais dessas plataformas, tecnologias, *software* etc. já recorreram ou recorrem no dia a dia? Com que regularidade? Com que finalidade? É-vos útil?
- Que vantagens e desvantagens reconhecem advir do recurso à inteligência artificial? Em que medida este recurso associado ao estudo pode ser vantajoso ou desvantajoso?

Em seguida, o docente informa os discentes que, ainda nesta aula, participarão numa atividade que, associada aos conteúdos da disciplina, permitirá uma confrontação entre a inteligência artificial e a inteligência natural dos discentes. Esta atividade introdutória, para além de lançar o tema da inteligência artificial e do ChatGPT, conta, ao fazê-lo, aliciar ou, se quisermos, potenciar um maior grau de motivação e envolvimento dos discentes, uma vez que as novas tecnologias são, geralmente, um assunto e/ou uma ferramenta que os empolga e de que gostam especialmente.

Atividade 2

Análise de poema com recurso à 'Inteligência Natural' [diapositivo 7]

Domínio(s): Leitura, educação literária e oralidade.

Tarefa 1 | 2 min. [diapositivo 8] O docente faz circular pelos discentes um exemplar de *Poesias*, de Fernando Pessoa, onde consta o poema "Ela canta, pobre ceifeira". A

Anexo 3 – página 5/9

partir desse livro físico em circulação, os discentes deverão ao longo da aula registrar as seguintes informações:

Poeta:
Ortónimo ou heterónimo:
Título:
Editora:
Ano de edição:
Página onde consta o poema:

Tarefa 2 | 5 min. [diapositivo 9] Faz-se a leitura do poema (página 32 do manual), primeiramente de forma silenciosa e individual e depois em voz alta (pelo docente ou por um dos discentes que se voluntarie).

Tarefa 3 | 10 min. O docente elenca ou sistematiza no quadro as várias ideias e considerações que os discentes, de forma livre, espontânea e após as primeiras leituras, sejam capazes de referir a respeito do poema. Participação oral.

Tarefa 4 | 20 min. [diapositivos 10-17] Ficha formativa. O docente informa que, para a resolução dos exercícios 1, 2 e 3 da ficha, os discentes dever-se-ão agrupar rapidamente em pares ou três a três (a definir). Se houver tempo, o docentes e discentes compararão as duas versões do poema (existentes entre manuais ou publicações do poema, há variações) e refletirão sobre isso. O docente recorre à projeção dos diapositivos que considerar necessários, entre os diapositivos 10 e 17, de acordo com a fluidez da análise de grupo.

AULA 2

Tarefa 4 | 20 min. [diapositivos 10-17] Continuação da tarefa anterior.

Atividade 3

Análise de poema com recurso à Inteligência Artificial

Domínio(s): oralidade.

Tarefa 1 | 5 min. [diapositivos 18, 19] Uma vez analisado o poema, à luz da inteligência natural, o docente desafia os discentes a acederem finalmente ao ChatGPT através dos seus telemóveis. Pede-lhes que solicitem à plataforma uma análise do poema “Ela canta, pobre ceifeira”, a fim de compararmos o trabalho obtido com recurso à inteligência artificial com a análise feita anteriormente pelos próprios discentes.

Tarefa 2 | 10 min. Fruto da comparação, os grupos deverão anotar os aspetos que considerarem mais relevantes (as informações corretas, as incorretas, as duvidosas, se o resultado do ChatGPT é completo ou incompleto etc.), corrigindo ou completando as informações que considerem insuficientes.

Tarefa 3 | 10 min. [diapositivos 20-26] Depois, partilham-se espontânea e oralmente os resultados, o docente projeta alguns resultados do chat previamente elencados na apresentação de *PowerPoint* e potencia e solidifica a discussão de ideias, durante o qual os grupos deverão revelar a que conclusões chegaram com a comparação das análises. O professor sistematiza as informações no quadro e os alunos registam.

Conclusão da aula

- 5 min. finais [diapositivo 27] Propor como TPC um **texto de opinião** (individual, naturalmente) sobre os *prós e contras da inteligência artificial quando aplicada ao estudo*, a entregar em papel na aula seguinte. Os alunos deverão relacionar, nesse texto e tanto quanto possível, a sua opinião com a sua experiência pessoal enquanto discente e a partir do uso que fez, faz ou pondera fazer de plataformas de inteligência artificial.
- [diapositivo 28] Projeção do sumário das 2 aulas (*PowerPoint*).
- [diapositivos 29, 30] Encerramento do bloco de 2 aulas de 50 minutos.

AULA 3

Ao longo de toda a aula, haverá **avaliação da participação oral**: o docente anota quem participa e assinala com + ou – os níveis de pertinência e de clareza de cada intervenção.

Início da aula

5 min. iniciais

- Realização da chamada;
- Recolha dos TPC's;
- Seleção do(s) discente(s) fará/ão o relatório-síntese da presente aula para ler(em) e entregar(em) na aula seguinte;
- Leitura em voz alta do relatório-síntese da aula passada pelo(s) discente(s) respetivo(s)
- Projeção do sumário das aulas anteriores (caso necessário) [diapositivo 28].

Atividade 4

Revisão e sistematização de ideias

Domínio(s): educação literária, oralidade.

Tarefa 1 | 5 min. [diapositivo 31-33] **O poema: breve sistematização de ideias** (no quadro, pelo docente) referentes à análise do poema “Ela canta, pobre ceifeira” feita na aula anterior (a partir da participação oral dos discentes). Os discentes deverão tirar notas.

Tarefa 2 | 3 min. [diapositivo 34, 35] **A Inteligência Artificial – rápida revisão**: a partir de um diapositivo projetado, no qual se enunciam várias vantagens e desvantagens da Inteligência Artificial em geral e do ChatGPT em específico referidas nas aulas anteriores. Os discentes deverão tirar notas.

Atividade 5

Continuação da ficha formativa: conclusão da parte de educação literária

Domínio(s): educação literária, oralidade.

Tarefa 1 | 15 min. [diapositivo 36-38] **Continuação da ficha formativa** – Exercícios 3, 4 e 5. A pares (os mesmos das aulas anteriores, se possível) e **respetiva correção** (pelo docente, a partir da participação oral e espontânea dos discentes).

Atividade 6

Continuação da ficha formativa: parte da gramática

Domínio(s): gramática, oralidade.

Anexo 3 – página 8/9

Tarefa 1 | 15 min. | [diapositivo 39, 40] **Continuação da ficha formativa** – Gramática: exercícios 6, 7 e 8. A pares (os mesmos das aulas anteriores, se possível) e **respetiva correção** (pelo docente, a partir da participação oral e espontânea dos discentes).

Atividade 7

Correção da recolha de informações bibliográficas

Domínio(s): educação literária.

Tarefa 1 | 2 min. | [diapositivo 41] **Correção das informações bibliográficas recolhidas** (atividade iniciada nas aulas anteriores).

Conclusão da aula.

Nos 5 minutos restantes.

- **Esclarecimento de dúvidas.**
- **Elaboração do sumário** (oral e coletivamente) e registo no quadro.
[diapositivo 42]

Anexo 4 – página 1/2

Percurso didático
**“O duelo entre a Inteligência Artificial e a ‘Inteligência Natural’
na análise do poema de Fernando Pessoa ‘Ela canta, pobre ceifeira’”.**

Planificação para o professor
(complemento à apresentação em PowerPoint e ao guião em Word)



Atividades / Estratégias	Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Recursos / Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno
Atividade 1	Leitura	- Expressir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.	- A realidade trazida à sala de aula: a Inteligência Artificial e a Inteligência natural. - Benefícios e malefícios, vantagens e desvantagens do ChatGPT como ferramenta de estudo e pesquisa.	Material de projeção Para projeção: Documento PowerPoint (Apresentação) Percurso Didático CEIFEIRA	5 min.	---	Comunicador (A, B, D, E, H) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Conhecedor, sabedor, culto, informado (A, B, G, I, J)
	Oralidade	- Participar construtivamente (neste caso, não em debates, mas) em discussões orais em que se explicita e justifique pontos de vista contrários e se reformulem posições. [A discussão de ideias como preparação para o género debate, esse sim elencado nas AE's, como estímulo e espaço para estímulo das capacidades argumentativas].					
Atividade 2	Leitura	- Realizar leitura crítica e autónoma. - Analisar a organização interna do texto. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.	- Intertextualidade com os poemas dados anteriormente "Autopsicografia" e "Isto" - A intelectualização das emoções, a omnipresença da razão e a "dor de pensar" - Os contrastes e dualidades da poesia de Pessoa ortónimo - As diferenças entre versões do mesmo poema	Para o professor: Documento Word (Guião) Percurso Didático CEIFEIRA Manual Ficha formativa (fotocópias)	57 min.	---	Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Comunicador (A, B, D, E, H)
	Educação literária	- Interpretar obras literárias portuguesas, produzidas no século XX. - Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. - Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético. - Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjetivação, gradação, sinestesia.					

1

	Oralidade	- Participar construtivamente (neste caso, não em debates, mas) em discussões orais em que se explicita e justifique pontos de vista contrários e se reformulem posições. [A discussão de ideias e o dialogismo como preparação para o género debate, esse sim elencado nas AE's, como estímulo e espaço para estímulo das capacidades argumentativas].	- Os diferentes níveis de leitura e interpretação possíveis, a partir do mesmo poema.	Telemóveis de cada um			Conhecedor, sabedor, culto, informado (A, B, G, I, J) Crítico, analítico (A, B, C, D, G)
Atividade 3	Oralidade	- Realizar leitura crítica e autónoma. - Participar construtivamente (neste caso, não em debates, mas) em discussões orais em que se explicita e justifique pontos de vista contrários e se reformulem posições. [A discussão de ideias e o dialogismo como preparação para o género debate, esse sim elencado nas AE's, como estímulo e espaço para estímulo das capacidades argumentativas].	<i>Reforço dos conhecimentos transmitidos e partilhados na atividade 2.</i>	"	25 min.	---	Responsável, autónomo (C, D, E, F, G, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Comunicador (A, B, D, E, H)
	Educação literária	<i>Reforço de todos os itens referidos na atividade 2.</i>	- A importância de distinguir e identificar a veracidade da informação aquando do recurso a ferramentas de Inteligência Artificial, ao serviço da educação literária.	"			Conhecedor, sabedor, culto, informado (A, B, G, I, J) Crítico, analítico (A, B, C, D, G)
Atividade 4	Oralidade	- Realizar leitura crítica e autónoma. - Participar construtivamente (neste caso, não em debates, mas) em discussões orais em que se explicita e justifique pontos de vista contrários e se reformulem posições. [A discussão de ideias e o dialogismo como preparação para o género debate, esse sim elencado nas AE's, como estímulo e espaço para estímulo das capacidades argumentativas].	<i>Revisão e sistematização dos conhecimentos transmitidos e partilhados nas atividades 1, 2 e 3.</i>	"	8 min.	Grelha de observação: participação oral, pertinência e clareza das intervenções.	Comunicador (A, B, D, E, H)
	Educação literária	- Interpretar obras literárias portuguesas, produzidas no século XX. - Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. - Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético. - Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjetivação, gradação, sinestesia.	- A importância da opinião para o exercício de uma cidadania consciente e ativa.	"			Conhecedor, sabedor, culto, informado (A, B, G, I, J)

2

Anexo 4 – página 2/2

Atividade 5	Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras literárias portuguesas, produzidas no século XX. - Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. - Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético. - Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjetivação, gradação, sinestesia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos da estrutura interna e externa do poema. - Recursos expressivos/estilísticos detetados no poema e seu valor. 	"	15 min.	Grelha de observação: participação oral, pertinência e clareza das intervenções.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecedor, sabedor, culto, informado (A, B, G, I, J) Crítico, analítico (A, B, C, D, G) Conhecedor de si (B, F) Responsável, autónomo (C, D, E, F, G, I, J) Indagador, investigador (C, D, F, H, I) Sistematizador, organizador (A, B, C, I, J)
	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura crítica e autónoma. - Participar construtivamente (neste caso, não em debates, mas) em discussões orais em que se explicita e justifique pontos de vista contrários e se reformulem posições. [A discussão de ideias e o dialogismo como preparação para o género debate, esse sim elencado nas AE's, como estímulo e espaço para estímulo das capacidades argumentativas]. 		"			
Atividade 6	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematizar conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes, orações e frases. 	<ul style="list-style-type: none"> - Classificação morfológica. - Dúvidas gramaticais: a importância de recorrer a auxiliares de referência, na web ou na bibliografia. - Orações subordinadas: classificação. 	"	15 min.	Grelha de observação: participação	<ul style="list-style-type: none"> Comunicador (A, B, D, E, H) Leitor (A, B, C, D, F, H, I)

3

Atividade 7	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura crítica e autónoma. - Participar construtivamente (neste caso, não em debates, mas) em discussões orais em que se explicita e justifique pontos de vista contrários e se reformulem posições. [A discussão de ideias e o dialogismo como preparação para o género debate, esse sim elencado nas AE's, como estímulo e espaço para estímulo das capacidades argumentativas]. 		"	2 min.	oral, pertinência e clareza das intervenções.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecedor, sabedor, culto, informado (A, B, G, I, J)
	Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar com o livro físico. - Identificar e recolher informações bibliográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> Recolha de informações bibliográficas básicas para conceber uma entrada bibliográfica. 	"		Grelha de observação: participação oral, pertinência e clareza das intervenções.	<ul style="list-style-type: none"> Comunicador (A, B, D, E, H) Conhecedor, sabedor, culto, informado (A, B, G, I, J)

Ensino Secundário — 12º Ano — Português
 Nº de aulas: 3 de 50 minutos cada
 Distribuição das atividades pelas aulas: cf. anexo (Guião) Percorso didático CEIFEIRA

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

PES

Trabalho realizado por Roberto Simões

4

Anexo 5 – página 1/6

Seleção de diapositivos



PORTUGUÊS – 12º ANO

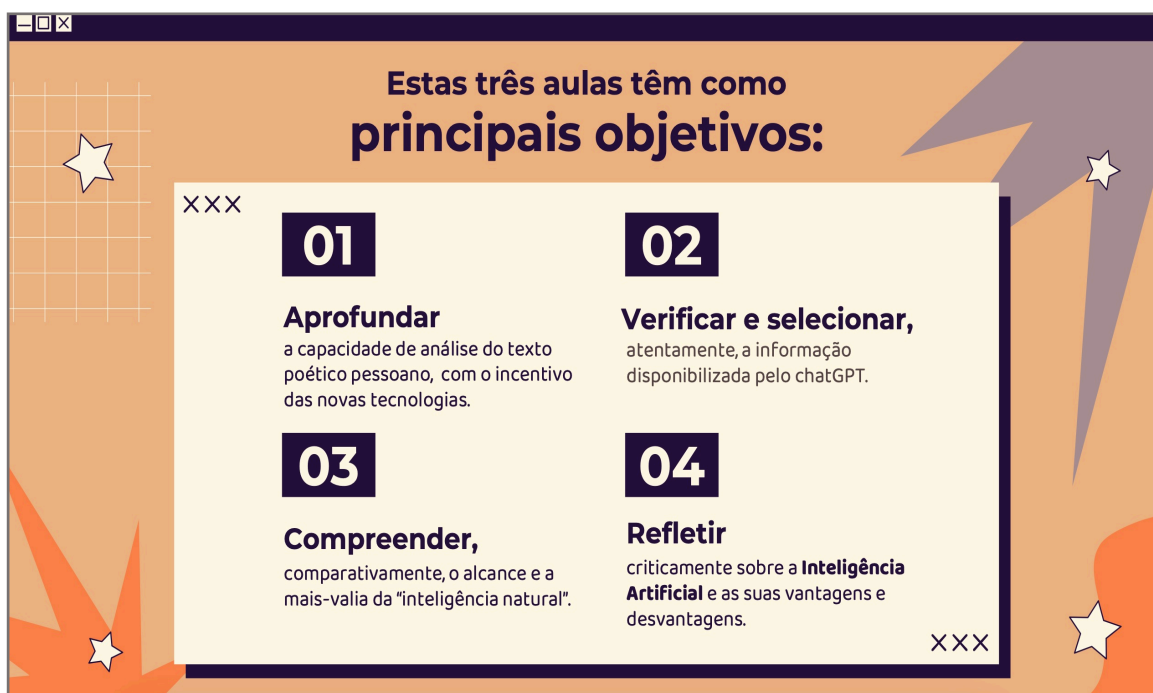
REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PÚBLICA DO PARANÁ

O duelo entre a inteligência artificial e a inteligência natural

na análise do poema de Fernando Pessoa

"Ela canta, pobre ceifeira"



Estas três aulas têm como principais objetivos:

XXX

- 01**
Aprofundar
a capacidade de análise do texto poético pessoano, com o incentivo das novas tecnologias.
- 02**
Verificar e selecionar,
atentamente, a informação disponibilizada pelo chatGPT.
- 03**
Compreender,
comparativamente, o alcance e a mais-valia da "inteligência natural".
- 04**
Refletir
criticamente sobre a **Inteligência Artificial** e as suas vantagens e desvantagens.

XXX

XXX

Sumário:

1. Breve discussão de ideias sobre a Inteligência Artificial, a partir de *cartoon* selecionado.
2. Recolha de informação bibliográfica a partir de livro de Fernando Pessoa.
3. Leituras e análise do poema de Pessoa (ortónimo) **“Ela canta, pobre ceifeira”**, com recurso à “inteligência natural” e por meio de ficha formativa.
4. Recurso à aplicação ChatGPT, a partir dos telemóveis, para análise do mesmo poema. Comparação de análises e reflexão.

XXX

1. Leitura, em voz alta, do *cartoon* apresentado.
2. Breve discussão de ideias sobre o mesmo.



Participe!

Tire notas!

Cartoon com origem indeterminada, em circulação pelas redes sociais.



xxx

Alguns tópicos de discussão:

- O que é a Inteligência Artificial?
- Que plataformas, tecnologias, *apps* etc. conhece que sejam possíveis graças à Inteligência Artificial?
- A quais delas recorreu ou costuma recorrer? Com que regularidade? Com que finalidade? É-lhe útil?
- Que vantagens e desvantagens reconhece advir do recurso à Inteligência Artificial?

xxx

This slide features a central white text box with a dark border, set against a background of orange and grey abstract shapes. A red circular icon with a black silhouette of a head and gears is in the top right corner. White star icons are scattered around the text box. The text 'xxx' appears in the top left and bottom right corners of the text box.



03



ChatGPT

Confronto de análises:
"inteligência natural" vs. Inteligência Artificial

<https://www.gettyimages.com/detail/news-photo/the-logo-of-the-chatbot-chatgpt-from-the-company-openai-can-news-photo/1250693116?adppopup=true/>

This slide features a central white text box with a dark border, set against a background of orange and grey abstract shapes. A hand holding a green card with the ChatGPT logo is visible on the right side. The text '03' is in a dark box on the left. A white star icon is in the top left corner. A URL is at the bottom. A small dark triangle points down at the bottom right of the text box.

Aceda ao ChatGPT, através do telemóvel.

Solicite à Inteligência Artificial análises do poema em estudo.

Verifique os resultados.
Retire conclusões.
Tire notas.
Reflecta.

sistematização de ideias no quadro



Crédito: Getty Images/iStockphoto

alguns resultados possíveis

RO Análise do poema Ela canta, pobre ceifeira

 **"Ela Canta, Pobre Ceifeira"** é um poema escrito por Almeida Garrett, um dos mais importantes escritores do romantismo em Portugal. Este poema faz parte da obra "Folhas Caídas," publicada em 1853, que é uma coletânea de poemas líricos.

O poema em questão retrata uma cena campestre e bucólica, na qual a protagonista é uma mulher que trabalha como ceifeira. Aqui está uma análise do poema:

1. **Tema e Cenário:** O poema se passa em um ambiente rural, provavelmente durante a colheita, visto que a personagem central é uma ceifeira. O tema principal é a expressão da sua beleza e alegria enquanto ela trabalha no campo.
2. **Linguagem e Estilo Poético:** Almeida Garrett utiliza uma linguagem poética rica e repleta de imagens sensoriais para descrever a cena. Ele usa metáforas e figuras de linguagem para criar uma atmosfera vívida e transmitir as emoções da ceifeira.
3. **A Beleza da Ceifeira:** O poema destaca a beleza da ceifeira e sua alegria ao cantar enquanto trabalha. Isso cria uma imagem de uma mulher forte e resiliente que encontra beleza e alegria mesmo nas tarefas árduas do campo.

Regenerate

1/7

The image shows a screenshot of a chat interface on the left and a graphic on the right. The chat shows a user named ROBERTO asking 'O chatgpt é fiável?' and ChatGPT responding with a disclaimer about its reliability and ethical limitations. The graphic on the right has a dark purple header 'o próprio ChatGPT admite', the OpenAI logo, and a '7/7' badge.

ROBERTO
O chatgpt é fiável?

CHATGPT
O ChatGPT foi projetado para ser uma ferramenta útil, mas sua confiabilidade depende do contexto e do uso. Ele pode fornecer informações gerais com base no treinamento até a minha data de conhecimento em setembro de 2021, mas é importante verificar informações críticas e importantes de fontes confiáveis, especialmente se forem necessárias para tomadas de decisão sérias. Além disso, lembre-se de que o ChatGPT não tem a capacidade de julgar a ética ou a moral das informações que fornece, então use-o com responsabilidade.

o próprio ChatGPT admite

7/7

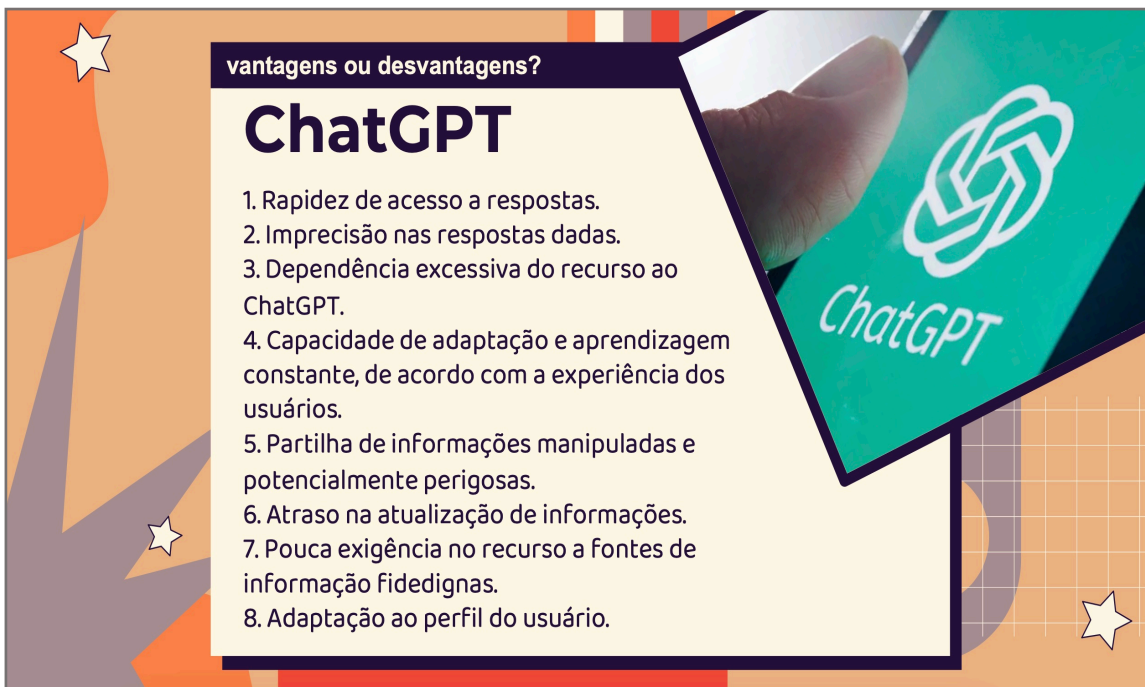
The graphic features a white box with a dark purple border. It contains the text 'TPC' in a dark purple box, a brain icon, and the title 'Texto de opinião'. Below the title is the theme: 'Tema: os prós e contras da inteligência artificial quando aplicada ao estudo.' and a list of three instructions.

TPC 

Texto de opinião

Tema: os prós e contras da inteligência artificial quando aplicada ao estudo.

- Relacione, tanto quanto possível, a sua opinião com a sua experiência pessoal com plataformas e/ou aplicações de Inteligência Artificial.
- Escreva entre 250 a 300 palavras.
- Considere a estrutura e as principais características do texto de opinião. Consulte, a propósito, a parte final da ficha formativa.



The infographic features a central white box with a dark purple border containing text. To the right, a hand holds a green card with the OpenAI logo and 'ChatGPT' text. The background is orange with abstract shapes and three white stars.

vantagens ou desvantagens?

ChatGPT

1. Rapidez de acesso a respostas.
2. Imprecisão nas respostas dadas.
3. Dependência excessiva do recurso ao ChatGPT.
4. Capacidade de adaptação e aprendizagem constante, de acordo com a experiência dos usuários.
5. Partilha de informações manipuladas e potencialmente perigosas.
6. Atraso na atualização de informações.
7. Pouca exigência no recurso a fontes de informação fidedignas.
8. Adaptação ao perfil do usuário.

Português – 12º ano

Poema de Fernando Pessoa (ortónimo)
“Ela canta, pobre ceifeira”

Ficha formativa

Nome: _____ N.º de aluno: _____ Turma: _____

Educação literária

1. A partir da leitura atenta do poema (disponibilizado no manual, na pág. 32), indique a(s) principal(is) temáticas nele presente(s).
 - 1.1. Justifique a(s) sua(s) escolha(s).
2. O poema é marcado por variadas ideias que contrastam.
 - 2.1. Transcreva do texto três exemplos que justifiquem esta afirmação.
 - 2.2. Explique a sua importância, tendo em conta a globalidade do poema.
3. Tendo em conta a estrutura interna do poema, enuncie três aspetos que o caracterizem (por exemplo, predominância dos tempos verbais, pontuação ou tipos de frase).
 - 3.1. Explique o efeito produzido por cada uma dessas características, de acordo com o contexto em que está inserida.
4. Considerando a estrutura externa do poema (número de estrofes e a sua classificação, esquema rimático, tipo de rima, métrica), refira três aspetos que o caracterizam.



Ceifeira pelo pintor realista ucraniano Nikolai Pimonenko (1862-1912).

Anexo 6 – página 2/5

5. Identifique três recursos expressivos utilizados ao longo do poema e transcreva-os.

5.1. Interprete a sua expressividade.

Gramática

6. Dizem-nos os versos 11 e 12: “E canta como se tivesse / Mais razões p'ra cantar **que** a vida.” Classifique morfologicamente a palavra destacada.

7. Considerando a questão anterior, refira se estaria mais, menos ou igualmente correto substituir **que** por **do que**.

7.1. Fundamente a sua escolha, devendo, para o efeito, aceder à internet. Registe, na sua resposta, um ou dois ‘links’ que nos remetam para uma página *web* de referência onde encontrou a explicação capaz de fundamentar a sua resposta.

8. Ainda relativamente aos versos 11 e 12, classifique as orações que os constituem.



Ceifeira alentejana, autor desconhecido.

9. Leia com atenção o seguinte texto:

Os descobrimentos marítimos e a conquista espacial

Desde sempre o Homem se aventurou no desconhecido. Sempre desejou saber mais e mais sobre o que o rodeia. Sobre o que se encontra para lá do horizonte. E com essa ânsia de conhecimento, há quase cinco séculos atrás, Portugal iniciou uma nova era. Era essa marcada por encontros com a morte, monstros marinhos, fúria dos Deuses, coragem, persistência, e, é certo, por glória. Glória de ter chegado onde ninguém havia chegado antes. Glória de ter escrito uma nova História. A história dos Descobrimentos.

Avançando no tempo, deparámo-nos com uma outra era de coragem, de partida para o desconhecido, de busca pelo saber. A conquista espacial. Não menos arriscada, não menos ambiciosa, fez gerações inteiras sonhar com estrelas e planetas, extraterrestres e naves espaciais.

Na minha opinião, a derradeira grande aventura do Homem são os Descobrimentos. [...] É totalmente diferente partir num foguete ou partir numa caravela, partir com esperança de voltar a ver a família ou apenas com a esperança de não ter uma morte muito dolorosa, partir sem saber o que esperar ou partir esperando tempestades e monstros marinhos.

Ainda assim, apesar de todas as divergências, dos diferentes meios, dos diferentes destinos, é impossível não comparar a ambição, a coragem, a persistência, daqueles homens que se aventuraram pelas terras do desconhecido, participando em dois dos maiores feitos da Humanidade.

Helena Costa, in <http://leninazz.wordpress.com/2008/06/17/84/> [consult. Em 22-07-2014, adaptado, com supressões].

- 9.1. Efetuada a leitura, identifique o género textual do texto apresentado.
- 9.2. Fundamente a resposta anterior, destacando, pelo menos, duas marcas de género que lhe permitiram essa identificação.

Escrita

10. De acordo com Jorge de Sena (1984)*, o poema “Ela canta, pobre ceifeira”, de Pessoa, estabelece relações intertextuais com o poema do poeta romântico inglês William Wordsworth “The solitary reaper” (1807), cuja tradução de Daniel Jonas se disponibiliza em seguida.

- 10.1. Num texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, expresse a sua concordância ou discordância com a intertextualidade apontada por Sena.

No seu texto:

- explicita, de forma clara e pertinente, o seu ponto de vista, fundamentando-o em dois argumentos, cada um deles ilustrado com um exemplo significativo;
- formule uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida;
- utilize um discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).
- recorra, se necessário, à revisão sobre o texto de opinião, disponibilizada no final desta ficha.

A CEIFEIRA SOLITÁRIA

Olhai-a, no campo ceifando,
Sozinha, a Serraninha além!
Ceifando e para si cantando;
Não a assuste ninguém!
Sozinha ceifa e ata o grão,
Cantando uma triste canção;
Ouvi! Porque o Vale profundo
De melodias está fecundo.

Jamais cantou o rouxinol
Mais doces tons à caravana
De nómadas fugindo ao sol,
Por entre a Arábia plana:
Nenhum cantor assim se esmera,
Nem o cuco na primavera,
Quebrando o silêncio dos mares
Das Hébridias mais insulares.

Ninguém me diz o que ela canta?
Talvez venha a triste cantiga
De um passado que a desencanta,
De uma batalha antiga:
Ou é balada mais modesta,
Alguma perda, dor, que resta,
Um tema actual, familiar?
Do que foi, e pode voltar?

O quê não sei, sei que cantava
Como se eterno o canto fosse;
Cantava enquanto trabalhava,
E ao lançar da foice; —
Ouvi-a, com quieta estima;
E, ao seguir colina acima,
Já sendo só recordação,
Levei comigo a canção.

William Wordsworth (2018). *Poemas escolhidos*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Anexo 6 – página 5/5

(*) Jorge de Sena (1984). *Fernando Pessoa & Cª Heterónima. (Estudos Coligidos 1940-1978)*. Lisboa: Edições 70.

REVISÃO

Relembre a estrutura e as principais características do **texto de opinião**:

Estrutura:

1. **Título** (antecipa a opinião do autor ou o assunto que será tratado; é facultativo);
2. **Introdução** (apresenta, de forma breve, o tema sobre o qual se opinará, introduz a tese);
3. **Desenvolvimento** (expõe-se o tema, detalhadamente, expressando uma opinião e fundamentando-a com razões várias, recorrendo a exemplos);
4. **Conclusão** (sintetiza os principais aspetos apresentados e reforça a posição tomada).

Características principais:

- Planificação do texto a escrever e revisão do texto redigido, após textualização cuidada.
- Predominância de verbos no presente do indicativo e utilização da 1ª pessoa;
- Presença de expressões que marcam uma opinião pessoal. Ex. “A meu ver...”; “Na minha opinião...”; “Penso que...”
- Uso de linguagem expressiva, valorativa e apelativa.
- Recurso a conectores/marcadores que articulam com rigor as várias partes do texto.

Bom trabalho!
Prof. Roberto Simões

Anexo 7 – página 1/9

Percurso didático **Mensagem**

Planificação para o professor
(complemento ao guião em Word e aos materiais originais do percurso)

Aulas 1 e 2

Atividades	Domínio de aprendizagem	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil do Aluno
Atividade 1 e	Oralidade	- Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos. - Participar construtivamente em discussões em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições. - Realizar leitura crítica e autónoma.	O fenómeno literário: a literatura e a sociedade. As redes sociais. O "Projeto «Bookstagram»"	Documento 1 [para impressão]	35 min.	Participação oral.	Comunicador (A, B, D, E, H) Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J)
	Leitura	- Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.		Documento 2 [para projeção audiovisual]			
Atividade 2	Educação Literária	- Promover a valorização da leitura e consolidação do hábito de ler.		Documento 3 [para impressão]	+	Recolha do documento 1 preenchido.	Respetador da diferença/do outro (A, B, E, F, H) Participante/ colaborador (B, C, D, E, F) Leitor (A, B, C, D, F, H, I)
Atividade 3	Leitura	- Ler, em suportes variados, textos de diferentes graus de complexidade argumentativa dos géneros apreciação crítica e artigo de opinião. - Realizar leitura crítica e autónoma. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.	O programa literário da disciplina de Português.	Documento 4 [1 impressão por turma]	30 min.	—	Participante/ colaborador (B, C, D, E, F) Leitor (A, B, C, D, F, H, I)
				Documento 5 [para impressão]	30 min.	—	

Escrita	- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Exprimir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. - Escrever textos de opinião sobre um tema.	Produção de texto de opinião. A argumentação. A perceção da noção de qualidade literária de cada um. O contributo da disciplina de Português para a construção do gosto literário.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I) Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)
	- Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante. - Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados. - Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final.		
Educação Literária	- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Analisar o modo como o(s) tema(s), as experiências e os valores são representados pelo(s) autor(es) do texto. - Justificar, de modo fundamentado, as interpretações; - Discutir, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.		

Anexo 7 – página 2/9

Aulas 3 e 4

Atividades	Domínio de aprendizagem	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil do Aluno
Atividade 1	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Participar construtivamente (neste caso, não em debates, mas) em discussões orais em que se explicita e justifique pontos de vista contrários e se reformulem posições. [A discussão de ideias como preparação para o género debate, esse sim elencado nas AE's, como estímulo e espaço para estímulo das capacidades argumentativas]. - Apreciar a validade dos argumentos aduzidos pelos participantes [não de um debate, mas] de uma discussão de ideias. - Avaliar, individualmente e/ou em grupo, textos. 	<p>As noções de gosto e de qualidade literária.</p> <p>Os valores do texto poético (estéticos, culturais etc.).</p> <p>A noção de texto poético.</p>	<p>Documento 6 [para projeção]</p> <p>Documento 7 [para projeção]</p>	15 min.	—	<p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Participante/colaborador (B, C, D, E, F)</p>
	Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais. 	<p>A argumentação: a validade e a legitimidade dos argumentos e a prática argumentativa.</p>				
Atividade 2	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Participar construtivamente (neste caso, não em debates, mas) em discussões orais em que se explicita e justifique pontos de vista contrários e se reformulem posições. [A discussão de ideias como preparação para o género debate, esse sim elencado nas AE's, como estímulo e espaço para estímulo das capacidades argumentativas]. - Apreciar a validade dos argumentos aduzidos pelos participantes [não de um debate, mas] de uma discussão de ideias. - Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos. - Avaliar, individualmente e/ou em grupo, textos. - Ler textos de diferentes graus de complexidade argumentativa. 	<p>A noção de gosto literário: uma construção mais pessoal ou mais coletiva?</p> <p>Preparação/construção da prática argumentativa</p>	<p>Documento 8 [para impressão]</p> <p>Documento 9 [para impressão]</p>	60 min.	Recolha do documento 8 devidamente preenchido.	<p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistematizador/Organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Participante/colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Leitor</p>
	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura crítica. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. - Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista. 					

3

Educação Literária		<ul style="list-style-type: none"> - Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 				—	<p>(A, B, C, D, F, H, I)</p> <p>Indagador/Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Responsável/Autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> - Discutir, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes. 					
Atividade 3	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Participar construtivamente (neste caso, não em debates, mas) em discussões orais em que se explicita e justifique pontos de vista contrários e se reformulem posições. [A discussão de ideias como preparação para o género debate, esse sim elencado nas AE's, como estímulo e espaço para estímulo das capacidades argumentativas]. - Apreciar a validade dos argumentos aduzidos pelos participantes [não de um debate, mas] de uma discussão de ideias. - Avaliar, individualmente e/ou em grupo, textos. 	<p>A noção de gosto literário: uma construção mais pessoal ou mais coletiva?</p> <p>A prática argumentativa.</p>	—	20 min.	—	<p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Participante/colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J)</p>
	Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes. 					

Anexo 7 – página 3/9

Aula 5

Atividades	Domínio de aprendizagem	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil do Aluno
Atividade 1	Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX. - Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais. - Promover a valorização da leitura e consolidação do hábito de ler. 	<p>Contextualização histórica da <i>Mensagem</i>.</p> <p>Os símbolos da bandeira nacional (perspetiva diacrónica) e a sua relação com a estrutura da <i>Mensagem</i>.</p> <p>A estrutura formal da <i>Mensagem</i>.</p>	<p>Livro <i>Mensagem</i> [para circulação]</p> <p>Documento 11 [para impressão]</p> <p>Documento 10 [para projeção]</p>	40 min.	—	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p>

Aulas 6 e 7

Atividades	Domínio de aprendizagem	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil do Aluno
Atividade 1	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura crítica e autónoma. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. 	Do título da obra aos primeiros poemas.	<p>Documento 12 [para impressão]</p> <p>Documento 13 [para impressão]</p>	40 min.	<p>Recolha do documento 13 devidamente preenchido.</p> <p>Autoavaliação.</p>	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p>
	Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais. 					
Atividade 2	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura crítica e autónoma. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. - Analisar a organização interna e externa do texto. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto. - Exprimir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	Leitura e análise do poema "O dos Castelos"	Manual (p. 114)	25 min.	—	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p>

Anexo 7 – página 4/9

	Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX. - Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. - Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético e do texto narrativo. - Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos. 						Critico/Analítico (A, B, C, D, G)
	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Promover estratégias que envolvam: análise de construções frásicas e textuais em que seja possível o questionar, exercitar, modificar, fazer variar e registar alterações; o explicitar procedimentos; o sistematizar regras. 						
Atividade 3	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura crítica e autónoma. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. - Analisar a organização interna e externa do texto. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto. - Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<p>Leitura e análise de poemas da parte da <i>Mensagem</i> 'Os Castelos'</p> <p>Trabalho de grupo.</p>	<p>Documento 14 [para impressão]</p> <p>Documento 15 [para impressão]</p>	25 min.	—	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Critico/Analítico (A, B, C, D, G)</p>	

	Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX. - Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. - Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético e do texto narrativo. - Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. 						<p>Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Participante/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>
	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Promover estratégias que envolvam: análise de construções frásicas e textuais em que seja possível o questionar, exercitar, modificar, fazer variar e registar alterações; o explicitar procedimentos; o sistematizar regras. 						

Anexo 7 – página 5/9

Aulas 8 e 9										
Atividades	Domínio de aprendizagem	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil do Aluno			
Atividade 1	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura crítica e autónoma. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. - Analisar a organização interna e externa do texto. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Exprimir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<p>Leitura e discussão de textos históricos e herméticos sobre a evolução da percepção de corpo e alma na cultura ocidental.</p> <p>Contextualização temática de poemas da <i>Mensagem</i> e do lado ocultista de Fernando Pessoa. Diálogos e influências.</p>	Documento 16 [para impressão]	40 min.	Recolha do documento 17 devidamente preenchido.	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistemizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Participante/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>			
	Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. 	<p>Leitura, interpretação e análise do poema "Ocidente", em correlação com os textos lidos anteriormente.</p>					Documento 17 [para impressão e projeção]	40 min.	Autoavaliação.
	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar, individualmente e/ou em grupo, textos. - Ser capaz da participação espontânea. 	<p>Preenchimento do diário de bordo.</p> <p>Autoavaliação.</p>							
Atividade 2	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Promover estratégias que envolvam realização de diferentes modos de ler e diferentes tipos de leitura. 	<p>Leituras dinâmicas, com fruição e maior proximidade humana, com desconstrução da configuração rígida e</p>	Documento 28 [para projeção]	45 min.	—	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistemizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p>			

	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar, individualmente e/ou em grupo, textos produzidos por si próprio através da discussão de diferentes pontos de vista. 	habitual da sala de aula.	Documento 18 [para impressão]		—	<p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Respeitador da diferença/do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Participante/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>
	Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX. - Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. - Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético. - Reconhecer valores culturais e estéticos manifestados nos textos. - Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais. 	<p>Comparação entre o <i>Adamastor d'Os Lusíadas</i> e o mostrengo da <i>Mensagem</i> e entre as duas obras.</p>				
	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar análise sintática com explicitação de funções sintáticas internas à frase, ao grupo verbal, ao grupo nominal, ao grupo adjetival e ao grupo adverbial. - Sistematizar conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes, orações e frases. - Avaliar um texto com base nas propriedades que o configuram (deiticos). 	<p>Revisão de gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - orações - funções sintáticas - deiticos 				

Anexo 7 – página 6/9

Aula 10

Atividades	Domínio de aprendizagem	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil do Aluno
Atividade 1	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos - Participar construtivamente em discussões em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições - Avaliar, individualmente e/ou em grupo, textos produzidos por si próprio através da discussão de diferentes pontos de vista. - Promover estratégias que envolvam produção de discursos preparados para apresentação a público restrito (à turma ou a colegas de outras turmas) com diferentes finalidades. 	Apresentações orais dos grupos de trabalho.	<p>Documento 15 [para projeção]</p> <p>Documento 19 [para impressão]</p>	40 min.	Grelha de avaliação [documento 19]	<p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>

Aulas 11 e 12

Atividades	Domínio de aprendizagem	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil do Aluno
Atividade 1	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar o texto oral elaborando um plano de suporte, com tópicos, argumentos e respetivos exemplos - Participar construtivamente em discussões em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições 	<p>"Brainstorming" sobre cânone.</p> <p>Discussão da noção de "cânone literário"</p> <p>Visualização de vídeo de YouTube</p>	<p>Guião do Professor [Hiperligação da aula 11/ atividade 1]</p> <p>Documento 29 [para projeção]</p> <p>Documento 20 [para impressão]</p>	20 min.	—	<p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p>
	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura crítica e autónoma. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	Leitura de documento com a definição de "cânone literário"				
	Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer valores culturais e estéticos manifestados nos textos. - Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais. - Promover estratégias que envolvam a consolidação de conhecimento e saberes relacionados com a leitura de textos e com o fenómeno literário. 					

Anexo 7 – página 7/9

Atividade 2	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura crítica e autónoma. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. - Analisar a organização interna e externa do texto. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<p>Leitura e discussão dos textos do documento 21.</p> <p>Apontamento por tópicos das ideias principais de cada texto.</p>	Documento 21 [para impressão]	60 min.	Autoavaliação.	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Respeitador da diferença/do outro (A, B, C, F, H)</p> <p>Participante/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>
	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar, individualmente e/ou em grupo, textos. - Ser capaz da participação espontânea. 	<p>Relação entre os textos lidos e o sebastianismo e o quinto império e alguns dos poemas da <i>Mensagem</i>.</p>	Documento 22 [para impressão]			
	Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. 	<p>Diálogos e influências entre textos do cânone literário ocidental e do cânone literário português.</p> <p>Autoavaliação.</p>				
Atividade 3	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos de opinião, apreciações críticas, exposições sobre um tema. - Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante. - Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados. 	Produção textual.	Documento 23 [para impressão]	15 min.	—	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Criativo</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final. 					<p>(A, C, D, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p>
--	--	---	--	--	--	--	---

Anexo 7 – página 8/9

Aulas 13 e 14

Atividades	Domínio de aprendizagem	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil do Aluno
Atividade 1	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar leitura crítica e autónoma. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	Leitura dos poemas da parte "Os Avisos", da <i>Mensagem</i> .	Documento 24 [para projeção]	20 min.	Participação oral.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I)
	Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX. - Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. - Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético. - Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. 	Correlação entre os poemas e os textos lidos na aula anterior. Análise de recursos expressivos nos poemas.				Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H) Participante/ colaborador (B, C, D, E, F)
Atividade 2	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Participar construtivamente em discussões em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições 	Díálogo argumentativo.	—	25 min.	Participação oral.	Comunicador (A, B, D, E, H) Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)

Atividade 3	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos de opinião sobre um tema. - Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante. - Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados. - Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final. 	Teste do domínio da escrita. Exercício metacognitivo sobre a importância da disciplina, sobre o gosto literário e sobre a construção das noções de qualidade literária.	Documento 25 [para impressão]	50 min.	Avaliação do texto de opinião [0-20].	Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F) Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Criativo (A, C, D, J)
	Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> - Defender a sua posição pessoal sobre gosto e valores literários, sobre a construção do gosto e das noções de qualidade literária. - Apreciar uma obra literária com base nos valores literários identificados e nos sentimentos que a experiência da leitura desperta. 					Comunicador (A, B, D, E, H) Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)

Anexo 7 – página 9/9

Aula 15

Atividades	Domínio de aprendizagem	AE: conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Recursos Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil do Aluno
Atividade 1	Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX. - Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. - Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético. - Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto. - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. 	<p>Teste escrito: perguntas de interpretação e compreensão de texto.</p>	<p>Documento 30 - versões 1 e 2 [para impressão]</p>	50 min.	Avaliação [0-20] em cada um dos domínios.	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p>
	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar análise sintática com explicitação de funções sintáticas internas à frase, ao grupo verbal, ao grupo nominal, ao grupo adjetival e ao grupo adverbial. - Sistematizar conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes, orações e frases. - Avaliar um texto com base nas propriedades que o configuram (deíticos). - Determinar a modalidade e o valor modal de elementos frásicos. 	<p>Exercícios sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - orações; - funções sintáticas; - deíticos; - modalidade. 	<p>3ª versão com resoluções e sugestões de cotação.</p>			



Escola Secundária Pedro Nunes - Código 404652
PORTUGUÊS – 12º ANO
Ano letivo 2023/2024



PERCURSO DIDÁTICO **MENSAGEM**

NOTA PRÉVIA

Prevê-se a aplicação deste percurso didático no decorrer das atividades letivas da disciplina de Português, em três turmas de 12º ano, na Escola Secundária Pedro Nunes, em Lisboa, durante 15 aulas (de 50 minutos cada), entre janeiro e fevereiro de 2024.

São três turmas do curso de Línguas e Humanidades, heterogéneas, com 27 a 29 discentes com uma idade média de 17 anos – a larga maioria de origem portuguesa, verificando-se alguns de origem ou ascendência brasileira. Constituem, de forma geral, turmas bastante opinativas e interventivas, que gostam de discutir assuntos da atualidade.

O QUE APRENDEM E COMO APRENDEM OS DISCENTES?

Difícilmente haverá, à partida, uma resposta exata a uma questão como esta, mas este percurso tem por base princípios orientadores ou, por outra, alguns desejos que, espero, mais do que bem-intencionados, estarão devidamente fundamentados e comprometidos com as Aprendizagens Essenciais (doravante, AE's)¹ do 12º Ano do Ensino Secundário e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (doravante, PE)².

Num tempo em que frases como “tudo é relativo” e “os gostos não se discutem” parecem “aniquilar”, logo à partida, qualquer oportunidade para uma discussão salutar e enriquecedora (e, acrescentaria, útil e necessária); num tempo histórico em que as humanidades (e, em especial, a literatura) perdem prestígio social (Costa, 2016) e os índices de leitura apresentam números relativamente baixos para um país de primeiro mundo (Lopes, 2019)³, tentar compreender de que forma as aulas de Português terão ou não um papel importante para a formação do “gosto literário”, para a perceção dos “valores literários” e para a construção, afinal, de quaisquer noções de qualidade literária parece-me especialmente pertinente.

Assim sendo, apostando na implementação de estratégias e atividades argumentativas e dialógicas na sala de aula (Leitão, 2000; Rapanta, 2016, 2021), associadas à discussão das noções de “gosto” e de “valor” literários, e alicerçando a ação pedagógica na Pedagogia Crítica do Cânone (Dyches, 2018), com vista a sensibilizar e a consciencializar os discentes do papel do cânone para a reprodução dos valores literários

¹ *Aprendizagens Essenciais* – Articulação com o Perfil dos Alunos (2018). Português – 12º Ano – do Ensino Secundário. Direção-Geral de Educação, Governo de Portugal, Lisboa.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf

² *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, Governo de Portugal, Lisboa.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

³ Em 2016, segundo um estudo do Plano Nacional de Leitura, percebeu-se que à medida que a idade aumenta mais descem os índices de leitura, sobretudo em comparação com dados de 2007, e que 61% dos inquiridos não leu qualquer livro.

URL: <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/entreler/artigo5.html>

(e não só, valores igualmente éticos, morais etc.), desenha-se o presente percurso didático que, nesse subtexto, não se descomprometerá, antes pelo contrário, de uma estreita e forte articulação com as AE's. Neste caso específico, fá-lo-á potenciando aprendizagens à volta da poesia épico-lírica⁴ da *Mensagem*, de Fernando Pessoa, procurando pelas influências de uma genealogia mais do que portuguesa, culturalmente europeia, ocidental e não só, com milénios de existência. Praticar-se-á, com especial incidência, o texto de opinião, por se considerar aa escrita argumentativa uma mais-valia para o desenvolvimento da consciência crítica dos discentes. Ao mesmo tempo, lançar-se-á um projeto literário, o #projetobookstagram, que pretende aproximar os jovens alunos e o seu dia a dia, nas redes sociais, da literatura, aproximando, simultaneamente, o interior e o exterior da escola, explorando o fenómeno literário muito para lá dos livros – na esperança e na convicção de, nesse itinerário menos conservador, potenciar, surpreendentemente, o “gosto” literário e o amor pela literatura, lançando sementes para um futuro de maior expressão literária.

Outras aprendizagens serão potenciadas, pelo que o percurso, à medida que se desenvolve, se articulará com domínios como a Leitura, a Oralidade, a Gramática ou a Escrita, como se verá atividade a atividade, tarefa a tarefa.

⁴ Poesia “epo-lírica”, designação de Jacinto Prado Coelho (1978).

GUIÃO DO PROFESSOR

Aula a lecionar (15 aulas de 50 min.)

A partir do livro de Fernando Pessoa: *Mensagem*.

Domínios: oralidade, leitura, educação literária, gramática e escrita.

Materiais necessários

Computador, projetor, ficheiros *powerpoint* e *word* originais, para projeção nas salas, livro *Mensagem* (de Fernando Pessoa)⁵, fotocópias dos vários e diversificados documentos (originais, numerados entre 1 e 30(2)), caderno e telemóvel dos discentes.

⁵ Fernando Pessoa (2006). *Mensagem*. Lisboa: Edições Ática, 20ª edição.

AULAS 1 e 2

O projeto ‘bookstagram’

Início da aula

5 min.

- Realização da chamada;
- Apresentação geral dos objetivos da aula.

Atividade 1

Atividade introdutória

Domínio(s): oralidade, leitura, educação literária.

Tarefa 1 | 10 min. O docente lança e guia a discussão acerca do “fenômeno literário”. O que é, que dimensões abarca (a da produção, a da recepção, as atividades e expressões culturais à volta dos livros etc.), se os alunos integram eventos ou atividades relacionadas com os livros, além da escola etc.

Se o “bookstagram” for mencionado como parte integrante do fenómeno, o professor parte daí para introduzir o assunto. Caso contrário, pergunta se os discentes já ouviram falar, se sabem o que é ou se, porventura, têm perfil de “bookstagram”.

Tarefa 2 | 15 min. [documento 1 para impressão, documento 2 para projeção] O docente distribui o **documento 1** pelos discentes, para que preencham individualmente durante a projeção do **documento 2** - uma compilação de *reels* produzidos pela comunidade do “bookstagram” português. Terão ainda alguns minutos adicionais para preencher o documento. Através dessa ficha, anotarão ideias sobre a utilidade do “bookstagram” e para futuras publicações.

Tarefa 3 | 10 min. [documento 3 para impressão] O docente anuncia que a turma desenvolverá, a partir de agora, o seu próprio projeto de ‘bookstagram’. Distribui o **documento 3** pelos discentes e faz-se a leitura em voz alta do documento, introduzindo o projeto, definindo-o, justificando-o e explicando o seu funcionamento.

Atividade 2

Lançamento do projeto

Domínio(s): educação literária.

E-mail de suporte ao projeto, para divulgação junto dos alunos: espnprojeto@gmail.com

Tarefa 1 | 5 min. [documento 4, para 1 impressão] O docente anuncia que se fará uma calendarização de publicações no perfil da turma, para os próximos meses. Os discentes deverão inscrever-se a pares, mencionando os seus nomes/números de aluno e o tipo/tema da publicação que farão. O docente entrega ao/à delegado/a de turma o **documento 4**, para que até à próxima aula se faça a inscrição de todos os discentes/publicações. O/A delegado/a certificar-se-á de que o documento integra o nome de todos até à próxima aula, entregando-o então ao docente.

Anexo 8 – página 5/25

A turma deverá também votar o nome do seu perfil (ex. @livrosdo12g) e o delegado deverá registar a decisão no mesmo documento.

É obrigatória a produção de 1 publicação por cada dupla. Para além dessas publicações obrigatórias, as duplas (essas ou outras) ou os alunos individualmente poderão livremente oferecer-se para mais publicações, inscrevendo-se ao longo do período.

Tarefa 2 | 15 min. O docente informa que no próximo dia 24 de janeiro, das 11h25 às 12h15, as 3 turmas de Humanidades do 12º ano se dirigirão ao auditório da escola para o evento de lançamento do #projetobookstagram.

Para o efeito, foram convidados 3 'bookstagramers' portugueses: o médico João Barradas (que participará em diferido - @2bejay), a professora Ana Paula Santos (@ana.dos.livros.ruivos) e a criadora de conteúdos Beatriz Rosa (@rosasininho) – estas duas últimas estarão presencialmente na sessão.

Cada turma terá a oportunidade de colocar 3 questões a um dos convidados (a primeira turma a que se dá esta aula escolhe um dos convidados, a segunda escolhe um dos dois restantes e a terceira fica com o convidado que sobrou).

Em seguida, os alunos dispõem-se em pares, dialogam e registam no caderno:

Metade: uma ou duas questões que gostariam de fazer ao/à convidado/a.

Metade: o que perguntar à/ao convidado/a numa abordagem prévia, com vista a apresentá-lo no evento.

Tarefa 3 | 5 min. Logo depois, oral e espontaneamente, votam-se as três questões preferidas e o/a delegado/a de turma regista-as na parte final do **documento 4** (já entregue). Determinam-se os aspetos a perguntar numa abordagem prévia.

Tarefa 4 | 5 min. A turma elege um(a) representante para colocar essas três questões ao/à convidado/a no evento, colaborando na moderação da entrevista, e um segundo representante para contactar diretamente o entrevistado (via Instagram) e, com base numa breve troca de mensagens, fazer a breve apresentação no evento (nome, profissão, perfil, o que faz no perfil, há quanto tempo tem o perfil etc.).

Nota: o **documento 26**, anexo, propõe uma espécie de “bloco de notas”, que deverá ser impresso e distribuído pelos discentes no evento, para que tirem notas e ideias para o seu próprio #projetobookstagram.

O impacto do projeto na potenciação do envolvimento dos discentes com a literatura será avaliado até ao final do projeto, já depois deste percurso didático. A comunicação discentes-docente sobre as publicações (e o acompanhamento do projeto) far-se-á pessoalmente nas aulas e, preferencialmente, por e-mail; aproveitar-se-á para trabalhar a comunicação escrita por e-mail, bastante útil na ação futura dos alunos (na academia, no emprego etc.).

Atividade 3

O texto de opinião (iniciado em aula e concluído como TPC)

Domínio(s): leitura, escrita, educação literária.

30 min. [documento 5, para impressão] O docente distribui pelos discentes o **documento 5**. Faz-se a leitura do texto e do enunciado em voz alta. O docente explica o que se pretende com o exercício. Os discentes começam a produção do texto em aula.

O docente deixa bem claro que o texto deverá ser entregue na próxima aula e que é extremamente importante que o façam e entreguem, até para a avaliação dos resultados no final do percurso didático das próximas aulas (ou não servisse este texto de opinião para aprofundar o diagnóstico de base que justifica o tema do relatório da Prática de Ensino Supervisionada).

A importância das aulas de Português para a construção das noções de qualidade literária, de gosto literário, estará subjacente às sequências das próximas aulas, no fim das quais se fará uma comparação de saberes e perceções dos discentes com as opiniões manifestadas no texto inicial.

AULAS 3 e 4

Aulas argumentativas sobre o “gosto literário”

Início da aula

5 min.

- Realização da chamada;
- Recolha dos TPC's;
- Apresentação geral dos objetivos da aula;
- Breve revisão sobre os cuidados a ter com fiabilidade das fontes, aquando das pesquisas (assunto já abordado no período anterior).

Atividade 1

Atividade introdutória

Domínio(s): oralidade, educação literária.

15 min. [documentos 6, 7 para projeção] O docente projeta o **documento 6** com 2 poemas lado a lado. Lê-os ou dá a lê-los em voz alta e propicia uma breve discussão (de participação oral, livre e espontânea) a partir da seguinte questão: “De qual dos dois poemas gostam mais e porquê?”

No quadro e por tópicos (ou em efeito nuvem), o docente regista as principais impressões e respostas dadas pelos discentes, dispondo em áreas distintas do quadro as contrastantes.

Pouco depois, o docente lança as seguintes questões: “Qual dos dois poemas consideram o melhor poema e porquê?”; “O poema de que mais gostam coincide com aquele que consideram o melhor?”; “Considerariam ambos os poemas Literatura? Ou consideram um mais literário do que o outro? Justifiquem.”; “A referência aos autores, presente no documento projetado, foi preponderante para a vossa escolha? Em que medida?”.

No quadro e por tópicos (ou em efeito nuvem), o docente continua a registar as principais impressões e respostas dadas pelos discentes, dispondo em áreas distintas do quadro as contrastantes.

Finalmente, o docente projeta o **documento 7** e revela que um dos poemas não é originalmente um poema, mas sim o excerto de um artigo de uma revista, que propositadamente se fragmentou em versos para o exercício.

Se tiver tempo, o docente poderá voltar ao quadro e registar algumas das reações dos discentes. Conversa-se sobre a preponderância do gosto de cada um na escolha de um dos poemas.

Atividade 2

Atividade com pequenos grupos

Domínio(s): oralidade, leitura, educação literária.

60 min. [documentos 8, 9 para impressão] Faz-se uma breve votação com braços no ar, procurando responder à questão principal: “O gosto literário é uma construção mais pessoal ou mais coletiva?”

Criam-se pequenos grupos de 3-4 elementos (preferencialmente entre elementos que deram a mesma resposta à questão).

Distribuem-se pelos grupos “Fichas de Argumentação” (**documento 8**), que deverão ser preenchidas (por todos os elementos do grupo) de acordo com a posição defendida. No final desta ficha, consta uma recomendação de gestão do tempo da atividade, para também ajudar os discentes na organização do trabalho.

Para a sua pesquisa, os discentes deverão consultar a “Ficha de Consulta” facultada também pelo docente (**documento 9**), onde consta um conjunto de excertos por meio dos quais deverão selecionar os melhores argumentos/fundamentações/fontes. O cuidado na seleção das fontes fiáveis e credíveis deve ser realçado (assunto já abordado no 1º período e ao qual se dá agora continuidade). O resultado desta atividade será apresentado oralmente na atividade seguinte, pelo porta-voz de cada grupo.

Atividade 3

Atividade com toda a turma

Domínio(s): oralidade, educação literária.

20 min. Os porta-vozes apresentam os resultados da pesquisa dos seus grupos: da sua posição inicial aos argumentos e fundamentações (a favor da sua posição ou da posição contrária) e a sua posição final.

Não há uma ordem específica de apresentações. Estas fazem-se mediante participação voluntária dos porta-vozes e de forma dialógica, moderadas e potenciadas pelo docente.

O docente guiará a discussão, podendo lançar questões como: “Algum grupo discorda deste grupo? Porquê?”; “Algum grupo encontrou argumentos diferentes a favor ou contra? Se sim, qual ou quais?”; “Este argumento baseou-se em fontes credíveis? Porquê?”; “Consideram estas razões (igualmente) válidas? Porquê?”; “Alguém ou algum grupo, à luz dos argumentos apresentados pelos outros grupos, pondera mudar de posição? Por que motivos?”; “Consideram os vossos argumentos mais fracos/fortes do que estes? Porquê?”; “Houve mudanças individuais de posição dentro de cada grupo? O que aconteceu e por que razões?”.

O docente registará as conclusões ou os resultados mais pertinentes no quadro. Os discentes deverão fazer anotações. Termina a ler uma elucidativa passagem de Hume (2023, p. 22) sobre o D. Quixote e o gosto do vinho a couro e a ferro.

AULA 5

Mensagem: entre bandeiras

Contextualização histórico-literária e estrutura da obra

Início da aula

10 min.

- Realização da chamada;
- Breve conversa sobre o evento com os ‘bookstagramers’;
- Breve sistematização das noções de “gosto” e “valor” literários;
- Apresentação geral dos objetivos da aula.

Atividade 1

Atividade introdutória

Domínio(s): educação literária.

Tarefa 1 | 5 min. [documento 11, para impressão + livro para circulação] O docente faz circular pelos discentes um exemplar de *Mensagem*, de Fernando Pessoa, para que os discentes o manuseiem e analisem. Distribui o **documento 11**, para que nele e a partir do exemplar em circulação, os discentes registem (ao longo da aula) várias informações, entre as quais: nome do autor, ano da edição, título da obra, local de edição, editora, número da página em que consta o primeiro poema.

Os discentes deverão também, a partir dessas informações, proceder à entrada bibliográfica do livro como constaria numa lista bibliográfica de um trabalho acadêmico, de acordo com o exemplo enunciado no documento. O docente explica como se faz, passo por passo, e os discentes fazem anotações.

Nos últimos exercícios, deverão identificar a epígrafe do livro e arriscar-lhe uma tradução.

Tarefa 2 | 20 min. [documento 10, para projeção] O docente, continuando a projetar o **documento 10** (diapositivos seguintes), parte da polémica recente sobre a nova marca da República Portuguesa para uma discussão e leitura sobre os símbolos da bandeira nacional. Projeção da evolução da bandeira nacional ao longo das dinastias da monarquia. Proceder-se a uma breve contextualização histórico-literária da *Mensagem*. O docente sistematiza informações no quadro e os discentes registam.

Tarefa 3 | 15 min. Continuando a projeção do mesmo documento, o docente apresenta a estrutura da obra, a sua arquitetura precisa. Os alunos deverão correlacionar a estrutura apresentada com a leitura anterior dos vários símbolos da bandeira. Simbologia dos números (partes e distribuição dos poemas).

AULAS 6 e 7

Mensagem: do título aos primeiros poemas

Início da aula

10 min.

- Realização da chamada;
- Breve síntese da aula anterior;
- Apresentação geral dos objetivos da aula.

Atividade 1

Sobre o título

Domínio(s): leitura e educação literária.

40 min. [documentos 12 e 13, para impressão] O docente distribui os **documentos 12 e 13** pela turma. Os discentes fazem a leitura, voluntária e em voz alta, dos vários excertos textuais. O docente medeia a discussão espontânea entre os discentes, solicitando que destaquem os aspetos essenciais de cada texto. Diferentes discentes, à vez, vão registando esses aspetos no quadro e a turma vai completando a tabela do **documento 13**. Segue-se página de **autoavaliação**.

Atividade 2

Interpretação do poema “O dos castelos”

Domínio(s): leitura, educação literária e gramática.

Tarefa 1 | 5 min. Leituras do poema (página 114 do manual), primeiramente silenciosa e depois em voz alta.

Tarefa 2 | 20 min. Interpretação do poema (participação oral espontânea). O docente modera as interações, guiando a discussão com as seguintes questões:

- a) Que figura geométrica se desenha com este poema? Porquê?
- b) Se o rosto é Portugal, por que razão a mão em que se apoia o rosto é Inglaterra?
- c) Como se correlacionam as tantas referências geográficas deste primeiro poema com a epígrafe da parte do livro de que faz parte, precisamente, este primeiro poema?
- d) O que significará o rosto ser Portugal? De que forma esse significado se relaciona com significado do verso 11?
- e) Quem ou o que é “O dos Castelos”?
- f) Porque razão o quinto verso da segunda quadra não repetirá a conjugação verbal presente do indicativo + participio dos versos anteriores (ex. “é recuado”, “é... disposto”, “é pousado”, “diz... afastado”) e apenas apresenta o presente do indicativo “apoia”?

O docente sistematiza, por tópicos e no quadro, os aspetos mais importantes das participações dos discentes, que deverão registar o que se escreve no quadro.

Em seguida, e a partir deste poema, simula uma apresentação de 4 minutos do poema (ao jeito do trabalho de grupo que proporá de seguida).

Atividade 3

Atividade em “castelos”

Domínio(s): oralidade, leitura, educação literária e gramática.

Tarefa 1 | 5 min. O docente diz que, para a próxima atividade, a sala se deverá organizar em “castelos”, ou seja, em 8 grupos dispostos pela sala como os castelos do brasão (sendo que 1 castelo teve direito a 2 poemas). Os grupos serão, sensivelmente, grupos de 3-4 pessoas e organizar-se-ão rapidamente de acordo com os números de aluno. O docente deverá ter consigo uma lista dos grupos preparada.

Os discentes dispõem-se pela sala em grupos.

Tarefa 2 | 20 min [documentos 14 e 15, para impressão]. Cada grupo ficará encarregado da apresentação de um poema da parte “Os Castelos”, pela respetiva ordem dos seus castelos. O docente distribui o **documento 14** (guião de trabalho de grupo) e o **documento 15** (poemas pelos grupos). Iniciam-se os trabalhos.

As apresentações terão lugar na aula 10 (com possibilidade de continuarem na aula 11). Os grupos deverão reunir-se fora das aulas de português para ultimarem a sua apresentação

A ter em conta:

- A apresentação oral não deverá exceder os 4 minutos.
- Cada elemento do grupo deverá ficar responsável por apresentar a resposta a uma das alíneas (tanto quanto possível).
- Não precisarão criar *powerpoints* de suporte à apresentação, visto que o que será valorizada é sobretudo a vossa capacidade oratória (habilidade para falar para toda a turma e não apenas para o docente, dicção, entoação, volume e expressão corporal), além, naturalmente, do conteúdo das respostas.
- No dia da apresentação, os grupos deverão entregar ao docente um documento A4 com as respostas às alíneas.

Os discentes entregam o diário de bordo ao docente, para apreciação.

AULAS 8 e 9

Mensagem: o hermetismo, o misticismo e o mostrengo

Pré-requisito:

O docente publica, em dias anteriores aos desta aula, na conta de 'bookstagram' da turma, um desafio literário com várias das alíneas que serão corrigidas na última tarefa da aula 9.

Início da aula

10 min.

- Realização da chamada;
- Breve síntese da aula anterior;
- Correção da ficha de informação bibliográfica (documento 11);
- Apresentação geral dos objetivos da aula.

Atividade 1

A vida e a morte, o hermetismo e o misticismo

Domínio(s): leitura e educação literária.

40 min. [documentos 16 para impressão, e 17, para impressão e projeção] O docente fala das várias referências à alma ao longo dos poemas (ex. Parte I, Campos, poema 2: “A vida é breve, a alma é vasta” (v. 7); Parte I, As Quinas, poema 2: “Pois, venha o que vier, nunca será / Maior do que a minha alma” (vv. 14-15); Parte II, poema 10: “Tudo vale a pena / se a alma não é pequena.” (vv. 7-8)). Esquematiza um “plano vertical e metafísico”, onde se arrumam essas ideias de corpo e alma, que se entrecruza num “plano horizontal e físico” de oriente para ocidente e vice-versa, que traça o espaço, a geografia, formando a cruz, a espada. Distribui pelos discentes os **documentos 16 e 17**. Os discentes fazem a leitura, voluntária e em voz alta, dos vários excertos textuais e aprofundam noções herméticas sobre essas ideias metafísicas de alma. O docente medeia a discussão espontânea entre os discentes, solicitando que destaquem os aspetos essenciais de cada texto e que ajudem o professor a escrever os tópicos no documento 17 que projeta. A turma vai registando no seu diário de bordo esses tópicos formulados coletivamente. Segue-se momento de **autoavaliação**, nesse mesmo diário.

Leitura e interpretação do poema “Ocidente” (da 2ª parte “Mar Português”), disponível nesta [hiperligação](http://arquivopessoa.net/typographia/textos/arquivopessoa-2396.pdf) (para projeção): <http://arquivopessoa.net/typographia/textos/arquivopessoa-2396.pdf>.

Em seguida, os discentes deverão, participando oralmente, estabelecer uma relação entre os textos lidos e o poema, apercebendo-se do contributo da “viagem” para a sua capacidade/amplitude interpretativa.

Atividade 2

Leituras à roda: do poema, da gramática e da intertextualidade

Domínio(s): leitura, gramática e educação literária.

Tarefa 1: À RODA DO POEMA | 15 min. [documento 28, para projeção; documento 18, para impressão] Recuperando o episódio do Adamastor, d’*Os Lusíadas* (documento 28), os discentes relembrarão a forma como este monstro é apresentado na epopeia camoniana, para depois estabelecer uma comparação com a proposta de Pessoa com o poema “Mostrengo”. O docente introduz a profecia do “Supra-Camões” e disserta oralmente sobre a rivalidade de Pessoa com Camões, falando brevemente sobre a teoria d’*A Angústia da Influência* (e eventualmente, também — se parecer conveniente, sobre *O Cânone Ocidental*) de Harold Bloom (2002; 2017).

Logo em seguida, e para partir à descoberta d’“O Mostrengo”, o docente convida os discentes a reconfigurarem a sala (minimizando o ruído, tanto quanto possível), afastando as mesas e formando um círculo de cadeiras ao centro, nas quais se sentarão. Em seguida, distribui pela turma o **documento 18**. Fazem-se quatro leituras, pela seguinte ordem (o exercício abre-se, contudo, a sugestões e ordens outras, propostas pelos discentes):

- Leitura silenciosa (individual);
- Leitura em voz alta (por 3 discentes diferentes, voluntários, cada um lê uma estrofe);
- Leitura em voz alta dinâmica (por 3 discentes diferentes, voluntários, cada um lê uma estrofe: a primeira baixinho, a segunda em volume médio, a terceira em alto e bom som);
- Leitura em voz alta dinâmica (por 3 discentes diferentes, voluntários, cada um lê uma estrofe: a primeira baixinho e lentamente, a segunda em volume médio e mais rápida, a terceira em alto e bom som e muito rápida).

Os discentes, voluntária e oralmente, comparam a representação do Adamastor nos dois poemas. O docente faz circular uma versão da *Mensagem* (Pessoa, Sousa & Monteiro, 2024) em banda desenhada e sugere-lhes que se apercebam da representação específica dessa proposta artística, que faz coincidir o rosto do Adamastor com a de Camões, metaforizando, pela personagem, a rivalidade de Pessoa com o autor d’*Os Lusíadas*.

Tarefa 2: À RODA DA GRAMÁTICA | 20 min. Em participação oral e voluntária e a partir do mesmo documento, os discentes responderão às alíneas dos exercícios gramaticais, corrigindo-se logo uma a uma.

Tarefa 3: À RODA DA INTERTEXTUALIDADE | 10 min. Em participação oral e voluntária e a partir do mesmo documento, os discentes responderão às alíneas do último exercício da ficha, corrigindo-se logo uma a uma. Várias das alíneas foram publicadas nos dias anteriores pelo docente no perfil de ‘bookstagram’ da turma, convocando os seguidores e os elementos da turma a responder na secção de comentários em modo de desafio literário.

5 min. finais | Arrumação da sala, com o mínimo ruído possível.

Os discentes entregam o diário de bordo ao docente, para apreciação.

AULA 10

[Nota: esta aula poderá ou deverá ser adiada, para dar mais tempo de preparação das apresentações; decisão a ser tomada caso a caso, turma a turma, mediante a agenda/disponibilidade de cada uma; evitando sobreposição de testes ou apresentações noutras disciplinas, por exemplo. Em caso de adiamento, passa-se à aula 11 e seguintes]

Mensagem: apresentações orais

Início da aula

5 min.

- Realização da chamada;
- Recolha das versões escritas das apresentações orais.

Atividade 1

Apresentações orais

Domínio(s): oralidade, leitura, gramática e educação literária.

45 min. [documento 15, para projeção, e documento 19, para impressão] Os discentes dirigem-se à frente da sala e fazem as suas apresentações orais à turma. O docente projeta o **documento 15**, com o poema de cada grupo, que poderá ser utilizado para a leitura em voz alta.

O docente serve-se da grelha de avaliação do **documento 19** para classificar as apresentações dos discentes de acordo com os parâmetros lá descritos.

O docente distribui uma grelha igual pelos alunos, para que cada um possa acompanhar as apresentações dos colegas e, ao mesmo tempo, avaliá-los com os mesmos parâmetros; serve a tarefa para lhes proporcionar, espera-se, uma maior consciência crítica sobre o próprio processo de avaliação, permitindo a comparação entre colegas, uma reflexão sobre os aspetos a melhorar (ao mesmo tempo que, naturalmente ou à partida, se assegura um maior envolvimento na aula e com as apresentações dos colegas). No final de cada apresentação, dever-se-á falar das avaliações que se fizeram e das opiniões sobre o que foi apresentado e da forma como foi apresentado.

AULAS 11 e 12

Mensagem: cânone, quinto império e sebastianismo

Início da aula

5 min.

- Realização da chamada;
- Apresentação geral dos objetivos da aula.
- Entrega dos diários de bordo.
- Sistematização das noções de “gosto” e “valor” literários, já abordados anteriormente [documento 29, para projeção, pp. 1-2].

Atividade 1

A noção de cânone

Domínio(s): leitura e educação literária.

Tarefa 1 | 5 min. O docente interroga os discentes a respeito da noção de cânone literário, se sabem o que é, o que será. O docente anota no quadro as principais ideias que, numa espécie de “brainstorming”, surjam. Os discentes tiram notas.

Tarefa 2 | 5 min. Logo depois, o docente projeta o vídeo de Youtube “Lançamento de «O Cânone» em Lisboa, com Ricardo Araújo Pereira”, disponível através da seguinte hiperligação: <https://www.youtube.com/watch?v=Zi-6XVzEyDk> Assistem à intervenção do professor Miguel Tamen, do período 9:18 ao 10:27. Pede que os discentes comentem o vídeo e soma ideias às anotações do quadro. [documento 29, para projeção, p. 3].

Tarefa 3 | 10 min. [documento 20, para impressão] Seguidamente, o docente distribui o **documento 20**, com a definição de “cânone” do E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia e convida os discentes a lê-los em voz alta. À medida que se leem e comentam os excertos, o docente soma anotações ao quadro e os discentes registam.

Atividade 2

Viagem pelo quinto império e pelo sebastianismo

Domínio(s): leitura e educação literária.

60 min. [documentos 21 e 22, para impressão] Após a leitura do poema “O Quinto Império”, projetado a partir de <http://arquivopessoa.net/textos/96>, e depois de uma breve análise/interpretação por parte dos alunos, oralmente partilhada, o docente distribui pelos discentes o **documento 21**. Os discentes fazem a leitura, voluntária e em voz alta, dos vários excertos textuais. O docente orienta a discussão espontânea entre os discentes, solicitando que destaquem os aspetos essenciais de cada texto. O docente regista esses aspetos no quadro e a turma vai completando a tabela do **documento 22**. O docente gere o tempo da atividade, saltando textos se necessário (que poderão ser lidos opcionalmente em casa). Inclui tarefa de **autoavaliação** no final do documento.

Atividade 3

Produção textual (iniciado em aula e concluído como TPC)

Domínio(s): escrita e educação literária.

15 min. [documento 23, para impressão] O docente distribui pelos discentes o documento 23. É lido o poema e explicado o enunciado. Os discentes iniciam a produção textual (com consulta) na aula e terminam em casa, para entrega na aula seguinte.

Os discentes entregam os diários de bordo ao docente, para apreciação.

AULAS 13 e 14

A Última Mensagem: avisos e argumentos

Início da aula

5 min.

- Realização da chamada;
- Entrega dos diários de bordo.
- Apresentação geral dos objetivos da aula.
- Comunicação aos alunos (um a um) das notas obtidas nas apresentações orais.
- Projeção do perfil de “bookstagram da turma” e das publicações já efetuadas.

Atividade 1

Leitura d’“os avisos”

Domínio(s): leitura e educação literária.

Tarefa 1 | 15 min. [documento 24, para projeção] Os discentes leem os 3 poemas d’ Os Avisos, interpretando-os e correlacionando-os com as informações sistematizadas na aula anterior sobre Bandarra, Padre António Vieira e o próprio Fernando Pessoa. O docente orienta o momento e sistematiza informações no quadro. Os discentes tiram notas.

A respeito do terceiro aviso, demoram-se na exploração dos recursos expressivos detetados pelos discentes (ou destacados pelo docente) e procedem a uma listagem no caderno.

[Se parecer mais conveniente, poder-se-á realizar esta atividade entremeada com as leituras do documento 21.]

Atividade 2

Diálogo argumentativo

Domínio(s): oralidade e educação literária.

25 min. O docente informa que a próxima atividade será um diálogo argumentativo, de participação oral e espontânea, com 5 regras bem claras:

Regra nº 1 – Durante a atividade, os discentes deverão permanecer em silêncio e praticar uma escuta ativa, sempre que não intervenham oralmente;

Regra nº 2 – O docente designa um determinado objeto (por exemplo, uma pequena bola) e modera o diálogo, passando-o para as mãos do interveniente. Só tendo o objeto nas mãos se poderá falar.

Regra nº 3 – Quando um discente desejar intervir, deverá levantar a mão e aguardar que receba o objeto do docente.

Regra nº 4 – Os discentes não poderão passar o objeto entre si. O docente deverá mediar todas as passagens do objeto.

Regra nº 5 – Os discentes deverão preocupar-se em argumentar o melhor possível, tendo por base os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso didático.

O docente lança a questão inicial:

**“O que deve prevalecer na apreciação de uma obra literária:
os sentimentos do leitor ou os valores literários da obra?”**

O docente modera a discussão, assegurando o cumprimento das regras. É avaliada a participação oral dos alunos, na grelha geral de avaliação do professor.

Atividade 3

Texto de opinião

Domínio(s): escrita e educação literária.

50 min. [documento 25, para impressão] O docente entrega aos discentes o **documento 25**, com a mesma questão do diálogo anterior. Os discentes terão 50 minutos para, individualmente, responder ao enunciado e entregar o texto para avaliação.

AULA 15

Teste sumativo

Início da aula

5 min.

- Realização da chamada;
- Distribuição dos enunciados.

Atividade 1

Realização de teste sumativo

Domínio(s): educação literária e gramática.

Tarefa 1 | 45 min. [documentos 30 (1) e 30 (2), para impressão] Realização de teste sumativo, individual, por escrito. Há duas versões diferentes do enunciado, com ordens diferentes das questões e alíneas. O domínio da educação literária é a partir de poema da *Mensagem* e de assuntos abordados ao longo das aulas deste percurso didático. Domínio da gramática sobre orações, funções sintáticas, deícticos e modalidade (todos, à exceção da modalidade, abordados ao longo das aulas deste percurso didático).

Numa aula seguinte, far-se-á a entrega dos textos de opinião produzidos na aula 14 e a entrega e correção destes testes.

AVALIAÇÃO

- Autoavaliação: os diários de bordo (das **aulas 6, 8 e 12**) incluem tarefas de autoavaliação (respetivamente, **documentos 13, 17 e 22**);
- Oralidade (classificação 0-20): as apresentações orais da **aula 10** são avaliadas nos parâmetros descritos na grelha do **documento 19**;
- Escrita (classificação de 0-20): o texto de opinião (**documento 5**, solicitado como TPC na **aula 2**) e o texto argumentativo da **aula 14** (como resposta ao **documento 25**) constituirão, também, um elemento de avaliação, valendo cada um 50% da nota a atribuir.
- Teste formativo (classificação de 0-20): domínios da interpretação textual e da gramática. Duas versões.

Para o tema do relatório, serão especialmente úteis os 3 textos produzidos a partir dos documentos 5, 23 e 25.

ANEXOS

- Documentos 1 a 30(2);
- Documento com a planificação deste percurso em grelha/tabela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coelho, Jacinto Prado (1978). *Dicionário de Literatura*. Porto: Figueirinhas.

Costa, Maria do Rosário Santos de Sá Couto (2016). *A Desvalorização das Humanidades – Universidade, Transformações Sociais e Neoliberalismo*. Tese de Doutoramento. ISCTE.

URL: <http://hdl.handle.net/10071/12371>

Dyches, Jeanne (2018). Critical canon pedagogy: applying disciplinary inquiry to cultivate canonical critical consciousness. *Harvard Educational Review*, vol. 88, no 4, 538-564.

Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332-360.

URL: <http://dx.doi.org/10.1159/000022695>

Lopes, M. Â. (2019). Leitura de livros em Portugal e na Europa. Tendências recentes numa perspetiva comparada. Dissertação de Mestrado em Sociologia. ISCTE.

URL: <http://hdl.handle.net/10071/19482>

Rapanta, Chrysi (2016). Professores como Facilitadores da Argumentação entre Estudantes: Uma Necessidade Emergente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 50-2, 41-62.

Rapanta, Chrysi (2021). Can teachers implement a student-centered dialogical argumentation method across the curriculum? *Teaching and Teacher Education*, 105, 1-14.

URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103404>

Aulas 1 e 2:

Bastos, Joana Pereira. “Jovens e TikTok fazem explodir vendas de livros”. *Expresso*. 8 abril 2023, 8:44.

URL: <https://expresso.pt/sociedade/2023-04-08-Jovens-e-TikTok-fazem-explodir-vendas-de-livros-ec0fd57e>

Bordignon, Cristina & Bonamigo, Irme Salette (2017). Os jovens e as redes sociais virtuais. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 12 (2), São João del Rei. E1060, pp. 310-326.

Dantas, Miguel. “Unesco defende limitação de telemóveis nas escolas”. *Público*. 26 de Julho de 2023, 13:32.

URL: <https://www.publico.pt/2023/07/26/sociedade/noticia/unesco-defende-limitacao-telemoveis-escolas-2058195>

Ferigato, Evandro *et al.* (2023). O uso dos smartphones nas escolas: benefícios, desafios e perspectivas educacionais. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 8, e19412843125.

DOI: [10.33448/rsd-v12i8.43125](https://doi.org/10.33448/rsd-v12i8.43125)

Maia-Lima, Cláudia; Silva, Armando & Duarte, Pedro (2016). Telemóveis na Sala de Aula: das experiências didáticas. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, vol. 4, 1, pp. 19-34.

Aulas 3 e 4:

Ceia, Carlos (2009, 24 de dezembro). Gosto literário. *E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*.

URL: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/gosto-literario>

Ceia, Carlos (2012). Profissão: professor de literatura. *Entreletras*, vol. 3, nº 1, 195-214.

Fillol, Joana (2013). O génio da lâmpada. *Visão Júnior*, nº 108, 13 de maio de 2013, pp. 40-42.

Anexo 8 – página 23/25

Filho, Paulo Silas (2017, 9 de fevereiro). Uma questão de gosto literário.

URL: <https://artrianon.com/2017/02/09/uma-questao-de-gosto-literario/>

Garcez, Isabel (2014). O papel da edição na construção do gosto literário. Revista Científica *Vozes dos Vales*. Minas Gerais: UFVJM, nº 06, ano III.

URL: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2014/10/O-papel-da-edicao-na-construcao-do-gosto-literario.pdf>

Hume, David (2023). *Do Padrão do Gosto e Outros Ensaios sobre as Artes e a Beleza*. Coimbra: Edições 70.

Moura, Vasco Graça (2002). *As meninas*. Antologia dos Sessenta Anos. Lisboa: Edições Asa.

Ollivier, Michèle & Fridman, Viviana (2001). Taste and taste culture. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 15442

DOI: 10.1016/b0-08-043076-7/04382-5

Skolnik, Zara (2022, 13 de outubro). The Value of Reading Classical Literature in Contemporary Times. *The Wesleyan Argus*.

URL: <http://wesleyanargus.com/2022/10/13/the-value-of-reading-classical-literature-in-contemporary-times/>

Warde, Alan (2014). After taste: Culture, consumption and theories of practice. *Journal of Consumer Culture*, vol. 14(3), p. 283. Manchester: The University of Manchester.

Aula 5:

Pessoa, Fernando (2006). *Mensagem*. Lisboa: Editorial Nova Ática.

Aulas 6 e 7:

Cameira, Célia *et al.* (2023). *Mensagens. Manual do Professor. Português 12º Ano*. Lisboa: Texto Editores (Leya).

Cassirer, Ernst (1944). *A Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. Yale: Yale University Press, p. 186.

Chevalier, Jean e Gheerbrant, Alain ([1982] 1994). *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Teorema, pp. 483-484.

Pessoa, Fernando. Carta a Adolfo Casais Monteiro – 13 Jan. 1935. Correspondência. Arquivo Pessoa – Obra Édita.

URL: <http://arquivopessoa.net/textos/3007>

Pessoa, Fernando. O meu livro “Mensagem” chamava-se primitivamente “Portugal”. Sobre Portugal. Arquivo Pessoa – Obra Édita.

URL: <http://arquivopessoa.net/textos/1298>

Real, Miguel (2013). Uma visão mítica da história de Portugal. *Mensagem de Fernando Pessoa comentada por Miguel Real*. Lisboa: Parsifal, p. 10.

Anexo 8 – página 24/25

Aulas 8 e 9:

Bloom, Harold (2002). *O Cânone Ocidental*. Trad. Manuel Frias Martins. Lisboa: Temas e Debates.

Bloom, Harold (2017). *A Angústia da Influência*. Trad. Miguel Tamen. Lisboa: Cotovia.

Pessoa, Fernando, Moura, Pedro & Monteiro, Susa (2024). *Mensagem*. Clássicos da Literatura Portuguesa em B. D. Oeiras: Levoir.

Platão (2003). *Fédon, ou acerca da Alma*. Lisboa: Guimarães Editores, pp. 52-53.

Roob, Alexander (2006). *O Museu Hermético: Alquimia & Misticismo*. Köln: Taschen, p. 9.

Tessalonicenses (1995). *O Novo Testamento. Bíblia Sagrada*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, p. 167.

Três Iniciados, Os ([1908] 2023). *O Caibalion – Os sete princípios herméticos que regem o Universo*. Porto: Albatroz.

Trismegisto, Hermes (2023). *Corpus Hermeticum*. Odivelas: Alma dos Livros.

Vergílio (2005). *Eneida*. Lisboa: Bertand Editora, VI, 727-766, pp. 124-125.

Aula 10:

S/bibliografia.

Aulas 11 e 12:

Augusto, Hugo Bojanha (2005). Entre Lendas e Profecias: o Sebastianismo de Antônio Vieira (resumo). *Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC*. Fortaleza.

URL: http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_1324.html

Bandarra (2007). *As Profecias de Bandarra*. Sintra: Colares Editora, pp. 70-80.

Daniel (1995). *O Velho Testamento. Bíblia Sagrada*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, p. 605-606.

Drummond, Adriano Lima (2008). Um rei encoberto debaixo dum santo: sebastianismo no “sermão a São Sebastião”, de padre Antônio Vieira. *Revista do CESP*, v. 28. Nº40.

Duarte, João Ferreira. E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia. 29 de dezembro de 2009, consultado a 4 de janeiro de 2023.

URL: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/canone>

Franco, José Eduardo (2002). Joaquim de Flora e a sua influência na cultura portuguesa. *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*. Ano I, nº1, pp. 75-76.

Guimarães, João Luís Barreto (2023). *poesia reunida*. Lisboa: Quetzal Editores, pp. 33-34.

Hesíodo (2005). *Teogonia. Trabalhos e Dias*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Lourenço, Eduardo (1993). Sonho de Império e Império de Sonho. In José Augusto Seabra (1993). *Mensagem – Poemas Esotéricos*. Madrid: Edição Arquivos.

Lourenço, Eduardo (1999). *Mitologia da Saudade*. São Paulo: Companhia das Letras.

Anexo 8 – página 25/25

Lourenço, Eduardo (2001). *Labirinto da Saudade*. Lisboa: Gradiva.

Vieira, António (1855). *História do Futuro*. Lisboa: J. M. C. Seabra & T. Q. Antunes Editores, pp. 21-175.

Aulas 13 e 14:
S/bibliografia.

Aula 15:
S/bibliografia.

Prof. Roberto Simões
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

TEXTO DE OPINIÃO

1. Leia atentamente os seguintes fragmentos de um artigo de opinião, publicado no jornal *Público*:

E se fizéssemos uma revisão ao programa de Português?

Ao longo dos três anos que compõem o ensino secundário, há alunos que perdem o gosto pela disciplina de Português – se algum dia o tiveram. Se o programa atual é defendido com unhas e dentes por muitos, por outros e outras é visto como antiquado. Os e as estudantes lutam por conseguir identificar-se com a linguagem de Fernão Lopes, Gil Vicente, Almeida Garrett, Eça de Queirós, Luís de Camões e Fernando Pessoa.

Deve-se ressaltar que não está em causa o mérito dos autores, mas sim a importância que estas obras detêm para a atualidade. Se a disciplina se destina aos estudantes, a ensinar e educar a aprender o gosto pelo português e pela leitura, não deve então ser nossa obrigação apresentar um programa atualizado e com o qual o nosso público-alvo realmente se identifique? Não deve este programa estar revestido por obras que representam os valores atuais da nossa sociedade?

[...]

A *Mensagem*, de Fernando Pessoa, recupera o famoso mito do Quinto Império – um suposto novo império civilizacional, que acreditava ser o português – e, assim como *Os Lusíadas*, exalta a ação humana no domínio dos mares e a superação dos limites humanos pelos heróis portugueses.

Tal como os estudantes Guilherme Pata e Maria Inês Xavier escrevem neste artigo¹: “Desde cedo que somos apresentados a *Os Lusíadas* como sendo o epítome do orgulho português. O seu estudo começa na disciplina de Português e estabelece as bases da mensagem de Portugal como país conquistador de feitos gloriosos no passado. Estas bases vão sendo solidificadas à medida que vamos progredindo nos anos escolares e culminam na análise de *Mensagem*, de Fernando Pessoa, onde se encontra bastante explícito o pensamento coletivo português que ainda hoje vigora”.

[...]

Assim como *Os Maias*, obras como *Os Lusíadas* e *Mensagem* são exemplos da necessidade de uma posição mais ativa por parte dos professores e das professoras de Português. Não basta apenas a existência de uma nota pedagógica referente a estas obras, é imprescindível uma atuação por parte dos e das docentes quando as abordam em sala de aula. Quiçá conseguiremos também aumentar o espírito crítico dos alunos e

¹ Consulte esse outro artigo, através da hiperligação: <https://diferencial.tecnico.ulisboa.pt/artigo/por-viverem-assim-como-bestas/>

Anexo 9 – página 2/2

das alunas ao criarmos uma espécie de debate sobre os valores representados nestas obras.

Afinal, o programa e a disciplina de Português destinam-se a quem? Aos alunos e às alunas ou aos autores? A disciplina de Português serve para quê? Para homenagear autores ou para transmitir a paixão pela leitura às próximas gerações?

Joana Fonte (2022). E se fizéssemos uma revisão ao programa de Português? *Público*, 21 de agosto de 2022, consultado em 3 de janeiro de 2024.

URL: <https://www.publico.pt/2022/08/21/p3/cronica/fizessimos-revisao-programa-portugues-2017378>

1.1. Redija um texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e sem um máximo de palavras, em que apresente:

- a) a sua opinião sincera sobre as obras literárias estudadas nas aulas de Português;
- b) os aspetos que, do seu ponto de vista, são determinantes para a qualidade de uma obra literária;
- c) a sua posição crítica em relação aos fragmentos apresentados (refira se concorda ou discorda com as posições assumidas pela autora e fundamente com, pelo menos, dois argumentos e dois exemplos significativos);
- d) a sua resposta à questão: que importância terão as aulas de Português para a construção do gosto literário dos alunos?
- e) as suas sugestões de textos/obras ou ideias no sentido de otimizar o programa de Português.

Não se esqueça de incluir:

- uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida;
- um discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).

Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

**Excertos dos
TEXTOS DE OPINIÃO (1)**

Aluno A

“A construção do gosto literário dos alunos não pode ser posta de parte, pois a continuidade da relevância literária da língua portuguesa depende disso.”

“Poderia ser feita uma modernização do ensino do Português, com a utilização de vídeos curtos didáticos, à semelhança dos “TikToks”, de forma a cativar e prender a atenção dos alunos e criar atividades mais interativas [...]”

Aluno B

“No meu ponto de vista, as obras estudadas em sala de aula não têm como objetivo ser leituras de tendência, mas sim de grande valor português (daí o nome da disciplina), tendo estas sido avaliadas por profissionais que estudam estas áreas. Se apenas lêssemos livros que achamos engraçados, perderíamos grande parte da herança portuguesa; afinal, não é por livros como os da Colleen Hoover (autora americana) estarem na moda e captarem o interesse dos jovens que devem ser estudados em Português.”

“Joana Fonte diz também que o programa devia «estar revestido por obras que representem os valores atuais da nossa sociedade», mas eu pergunto-me que valores são esses. Hoje em dia, vivemos num mundo onde tudo é aceite e nada está errado, onde não há ninguém que imponha limites. Estes valores, penso eu, não deveriam ser trocados pelas obras literárias. Na minha opinião, este desinteresse dos alunos não é por parte das obras literárias completamente, mas também pela maneira como são dadas em aula.”

“Realço a importância de mantermos as obras literárias clássicas no ensino obrigatório de Português e dar lugar às obras mais lúdicas no plano de leitura, conseguindo assim conciliar o ensino destas obras mais clássicas nas aulas de Português (até porque é nas aulas que nos dão as ferramentas para percebermos melhor) e o incentivo a todo o tipo de leitura.”

Aluno C

“A leitura é pouca, logo, o vocabulário também, dificultando a compreensão e o desenvolvimento de conexão e gosto pela leitura.”

“Acredito que os professores têm de passar aos alunos a emoção e gosto em relação à matéria que estão a dar. Aqui, em concreto, passar e partilhar o gosto literário, ir além de uma nota de zero a vinte, despertar o interesse e não, como referi anteriormente, o «ser obrigatório» dar o programa.”

Aluno D

“Uma obra literária deve captar a atenção do leitor.”

Aluno E

“Na minha opinião, as aulas de Português contribuem em grande parte para o gosto pela leitura, pois são elas que nos apresentam vários autores, nos ensinam a analisar e a perceber os sentidos e as mensagens dos textos.”

Aluno F

“O estudo destas obras [do programa], independentemente do gosto de cada um, é importante para a nossa cultura.” [mas depois não sabem dizer porquê]

“No meu caso, foi o estudo d’*Os Maias* de Eça de Queiroz que mais me interessou e me fez ler mais obras da sua autoria como *A Capital*, que é um dos meus livros favoritos. Isto é mais uma prova de que o programa de Português pode construir e fazer para aumentar o gosto dos alunos pela leitura.”

Aluno G

“É preciso transmitir a sua própria paixão e gosto literário, fazer perceber o porque são obras valiosas de serem lidas, descobrir com os alunos o que está escondido nas palavras.”

“Podemos inovar o programa, incluindo autores contemporâneos e jovens, que se calhar ainda não são grandes poetas como Pessoa, mas que com segurança trazem novas perspectivas e novas ideias sobre as quais se pode fazer uma reflexão que vai ser interessante e inovadora, ou também só mais semelhante à realidade em que estamos a viver. Podemos também adicionar um ou dois autores estrangeiros, e não gastar a oportunidade de ter estudantes a fazer um período no estrangeiro, porque não é só uma experiência para os alunos, mas também para as pessoas que estão à sua volta. E assim criam-se sempre mais oportunidades de aprender e conhecer novidades e pontos de vista diferentes.”

Aluno H

“Se existe uma alteração a ser feita no programa é a simples inclusão de obras que os alunos possam verdadeiramente ter gosto em ler, havendo equilíbrio entre o gosto e a qualidade do autor.”

Aluno I

“Deveria ser um hábito, todos os períodos, a prática da argumentação, sobre os autores e as obras lidas, entre alunos. [...] Chamaria a atenção destes e captaria interesse nas obras estudadas, mas, principalmente, daria abertura ao dom da argumentação e da palavra e aumentaria o gosto literário dos jovens”.

Aluno J

“As obras são todas antiquadas e nada têm para acrescentar na vida dos alunos — para além, claro, da sua linguagem sem sentido, inventando palavras como “ornamentos”, “metafísica” ou “Neptuno”; uma linguagem que, enfim, é agora facilmente ultrapassada por uma J. K. Rowling, por exemplo —; devemos, assim sendo, como tão expressivamente o dá a compreender a escritora, moldar esta disciplina ao gosto dos alunos! Devemos pôr os que se não moldaram, moldando

as coisas! Os alunos é que entendem disto! Vejam como eu vos entendo, alunos, de tal modo vos glorifico! Eu também sou jovem, alunos! Eu sou como vocês, alunos! Eu sou tão fixe como vocês, certo, alunos?! Ah, os alunos! Os alunos! Os alunos! Fernão Lopes não é hoje mais que um fóssil! Gil Vicente de relevante fez só teatros — e, portanto, não fez nada! Eça era burguês!!! Camões se quer tinha os dois olhos na cara! Pessoa não sabia se era este ou aquele e bebia absinto! Almeida Garrett era Almeida Garrett! Todos esses que não são alunos! A qualidade de uma obra literária dá-se no facto de ser rápida, com muitos parágrafos e diálogos que se leem todos de uma só vez e, no dia que Pessoa escrever algo como *After*, Jesus há de voltar à terra! Não existe subjetividade — existem os alunos. As aulas de português não constroem o gosto literário dos alunos, as aulas de português é que são construídas pelo gosto literário deles! Antero andou para que Colleen Hoover pudesse correr! Mostre-se assim tudo isso!” [em tom irónico]

Aluno K

“Apesar de todas as obras serem boas, este princípio só parte da subjetividade de cada um e de cada um só. Concluo ainda que as aulas de Português não têm muita relevância respetivamente à construção do gosto literário de cada sujeito, pois só esse mesmo sujeito é que tem a capacidade de criar e enriquecer o seu prazer literário.”

Aluno L

“As obras destes dois heterónimos de Fernando Pessoa são fascinantes. Alberto Caeiro, com sua visão bucólica e naturalista, contrastou profundamente com a complexidade e modernidade de Álvaro de Campos. Ambos oferecem, na minha opinião, perspetivas únicas sobre a existência humana. A riqueza poética de Caeiro (na com a qual eu mais me identifiquei), ancorada na simplicidade da natureza, confronta-se de maneira intrigante com a desconcertante multiplicidade de Campos, a qual para mim deixou uma marca mais agressiva e desconfortável. A leitura destas obras proporcionou-me uma ampliação da compreensão artística e da diversidade de expressões literárias.”

“Sugiro a inclusão de obras literárias de autores portugueses mais desconhecidos, enriquecendo assim uma variedade mais abrangente de escritores nacionais. Além disso, a introdução de projetos que incentivem a produção literária dos alunos e a exploração de novos programas de redes sociais, como o introduzido neste período, podem aumentar a interatividade e a relevância das aulas.”

Aluno M

“São obras bem escritas com uma história interessante e uma mensagem relevante que, de acordo com o meu ponto de vista, são os aspetos que determinam a qualidade de uma obra literária.”

Aluno N

“[O programa literário da disciplina] não dá para agradar a todos! E isso diz muito sobre os gostos de cada um.”

“Os gostos de cada um dizem muito sobre si, neste caso a literatura estudada. A partir dos meus gostos, dá para entender que uma obra é boa quando dá que falar, ou seja, que insulte a sociedade, que seja cheia de opiniões e com os chamados “plot twists”, não desvalorizando os valores estéticos que por si só podem gerar diferentes julgamentos ou inspirar todo o tipo de reações.”

Aluno O

“Acredito que seja muito difícil motivar trinta pessoas numa sala, quando estas não têm vontade de ser motivadas ou não tentam sequer relacionar-se com qualquer aspecto da disciplina.”

“Para mim, a qualidade de uma obra literária mede-se pela mensagem que esta transmite, quando nos faz pensar na vida, quando nos conseguimos rever ou imaginar naquela situação e sentir exatamente o que o autor queria que sentíssemos.”

Anexo 11

Poema 1

Edison

O Fracasso
Só lhe deu mais força.

No bloco de notas,
Que o acompanhava para todo o lado,
Continuou a apontar as ideias, que lhe surgiam
E tudo o que lhe chamava a atenção.

Era um ás a consertar
Qualquer aparelho avariado
E a eletricidade começou
A interessá-lo cada vez mais.

Dela, dizia que era
“Um longo cão
Com a cauda em Nova Iorque
E a cabeça em Chicago.”

De espírito brincalhão,
Acabaria por servir-se
Da corrente elétrica,
Também, para pregar pequenos
choques aos colegas.

Joana Fillol, *O Génio da Lâmpada*

Poema 2

As Meninas

as minhas filhas nadam. a mais nova
leva nos braços boias pequeninas,
a outra dá um salto e põe à prova
o corpo esguio, as longas pernas finas:

entre risadas como serpentinhas,
vai como a formosinha numa trova,
salta a pés juntos, dedos nas narinas,
e emerge ao sol que o seu cabelo escova.

a água tem a pele azul-turquesa
e brilhos e salpicos, e mergulham
feitas pura alegria incandescente.

e ficam, de ternura e de surpresa,
nas toalhas de cor em que se embrulham,
ninfinhas sobre a relva, de repente.

Vasco Graça Moura, *Antologia dos Sessenta Anos*

Anexo 12

ANIMAIS AMIGOS QUE SE AJUDAM
VISÃO JUNIOR
LER+
11

ONE DIRECTION
Os membros da banda de rock que são membros da banda

O génio da lâmpada
Thomas Edison foi o maior inventor de sempre. Inventou a lâmpada, a gravação de som e fundou o primeiro estúdio de cinema!

Brincalhão
O fracasso só lhe deu mais força. No bloco de notas, que o acompanhava para todo o lado, continuou a apontar as ideias que lhe surgiam e tudo o que lhe chamava a atenção. Era um ás a consertar qualquer aparelho avariado e a eletricidade começou a interessá-lo cada vez mais. Dela, dizia que era «um longo cão, com a cauda em Nova Iorque e a cabeça em Chicago». De espírito brincalhão, acabaria por servir-se da corrente elétrica, também, para pregar pequenos choques aos colegas.

Revista *Visão Júnior* n.º108, Maio de 2013, pp. 40-42

Aos 12 anos, criou um jornal que vendeu
Thomas começou a trabalhar como aprendiz de impressor em um jornal que ligava aos domingos e vendia-se a um preço de um centavo por cópia. A ideia de criar um jornal próprio surgiu-lhe enquanto trabalhava no jornal. Foi assim que nasceu o *Visão Júnior*. Mas Thomas não se limitou a fazer jornais para fins de lucro, como todos os outros faziam e fizeram.

Aos 21 anos, fez uma máquina de contar votos
Em 1870, Edison recebeu um pedido de ajuda para criar uma máquina de votar automática para os estados da Pensilvânia. O projeto foi um sucesso e levou à criação da primeira máquina de votar automática que facilitou a contagem de votos nas eleições. Chegou a apresentar a sua invenção, em Washington. O presidente dos congressistas, porém, não deu o devido crédito que a máquina merecia.

Brincalhão
O fracasso só lhe deu mais força. No bloco de notas, que o acompanhava para todo o lado, continuou a apontar as ideias que lhe surgiam e tudo o que lhe chamava a atenção. Era um ás a consertar qualquer aparelho avariado e a eletricidade começou a interessá-lo cada vez mais. Dela, dizia que era «um longo cão, com a cauda em Nova Iorque e a cabeça em Chicago». De espírito brincalhão, acabaria por servir-se da corrente elétrica, também, para pregar pequenos choques aos colegas.

Aos 32 anos, fez-se inventor a lâmpada
Em 1879, aos 32 anos, Edison inventou o seu maior sucesso: a lâmpada. Depois de mais de 1000 tentativas, conseguiu inventar uma lâmpada que durasse mais de 40 horas. Foi assim que nasceu a lâmpada elétrica que usamos hoje em dia.

em outubro de 1931, deixando à
nidade. Conta-se que nesse dia,
s cidades durante um minuto.

TEXTO: JOANA FILLOL
ILUSTRAÇÕES: NUNO ALEXANDRE VIEIRA

Anexo 13 – página 1/3



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

Código - 404652



Português

Ano letivo 2023/2024

Turma: _____ Porta-voz do grupo: _____

Elementos do grupo: _____

O gosto literário é uma construção mais pessoal ou mais coletiva?

Atividade em pequenos grupos

— FICHA DE ARGUMENTAÇÃO —

Cada elemento do grupo deverá preencher a sua ficha.

1. Coloque um X na opção adequada:

Procurando responder à questão

o gosto literário é uma construção mais pessoal ou mais coletiva?

o nosso grupo defende que é uma construção de natureza:

- a) mais pessoal ____.
- b) mais coletiva ____.

2. Leia atentamente a **Ficha de Consulta**, também disponibilizada, pesquisando por argumentos que sustentem a posição defendida pelo seu grupo. Tenha em atenção critérios como a credibilidade ou fiabilidade das fontes/evidências.

- 2.1. Registe dois desses argumentos, fundamentando-os. Preencha, logo de seguida, a informação relativa à fonte de onde extraiu cada argumento/fundamentação.

1º ARGUMENTO/FUNDAMENTAÇÃO A FAVOR

Anexo 13 – página 2/3

Informação relativa à fonte

Nome do autor: _____

Nome do livro ou site: _____

Hiperligação (*link*) _____

Data da publicação: _____

2º ARGUMENTO/FUNDAMENTAÇÃO A FAVOR

Informação relativa à fonte

Nome do autor: _____

Nome do livro ou site: _____

Hiperligação (*link*) _____

Data da publicação: _____

- 2.1.1. Atendendo aos mesmos critérios de seleção de fontes, procure agora por um argumento a favor da posição contrária. Registe-o e fundamente-o. Preencha a informação relativa à fonte de onde o extraiu.

ARGUMENTO/FUNDAMENTAÇÃO QUE APOIA A POSIÇÃO CONTRÁRIA

Informação relativa à fonte

Nome do autor: _____

Nome do livro ou site: _____

Hiperligação (*link*): _____

Data da publicação: _____

3. Ponderados os diferentes argumentos, a partir das fontes identificadas, confirme se o seu grupo decide manter a sua posição inicial, considerando-a a mais válida, ou se, pelo contrário, opta por alterá-la. Justifique a posição final do grupo.

Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões - Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

GESTÃO DE TEMPO (recomendação):

15 minutos iniciais – Formação dos grupos. Leitura da **Ficha de Consulta**, sublinhando ou fazendo anotações. Importa fazer uma leitura silenciosa para não perturbar a leitura dos colegas.

25 minutos seguintes – Eleição do porta-voz. Discussão de grupo dos vários argumentos, fundamentações e pesquisas, rascunho das respostas.

30 minutos finais – Registo individual da **Ficha de Argumentação**, em articulação com os restantes elementos do grupo.



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

Código - 404652



PORTUGUÊS

Ano letivo 2023/2024

Turma: _____ Porta-voz do grupo: _____

Elementos do grupo: _____

**O gosto literário é uma construção
mais pessoal ou mais coletiva?**

Atividade em pequenos grupos

— FICHA DE CONSULTA —

Por forma a:

- a) fortalecer a argumentação a favor da posição que defendeu,
- b) compreender melhor a argumentação do lado contrário,
- c) empreender a pesquisa de grupo e
- d) preencher as alíneas solicitadas na **Ficha de Argumentação**,

consulte atentamente os textos ou fragmentos textuais de seguida apresentados.

1

“O sentimento [na origem do gosto] assinala apenas uma certa conformidade ou relação entre o objeto e os órgãos ou faculdades mentais; e, se essa relação não existisse realmente, o sentimento nunca poderia existir. A beleza [no sentido da qual tendemos a orientar o nosso gosto] não é uma qualidade que exista nas próprias coisas: existe apenas no espírito que as contempla; e cada espírito percebe uma beleza diferente. Uma pessoa pode mesmo perceber uma deformidade onde outra sente uma beleza; e cada indivíduo deve aquiescer ¹ao seu próprio sentimento, sem ter a pretensão de regular os sentimentos dos outros.”

David Hume ([1757] 2023). Do Padrão do Gosto. *Do Padrão do Gosto e Outros Ensaios sobre as Artes e a Beleza*. Coimbra: Edições 70, p. 26.

¹ **Aquiescer** - dar consentimento (a); consentir; condescender. Porto Editora – *aquiescer* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora. [consult. 2024-01-28 10:01:48]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/aquiescer>

2

“O gosto é a capacidade de fazer julgamentos discriminatórios sobre questões estéticas e artísticas. É um componente de sistemas simbólicos de classificação cujo conteúdo e estrutura refletem e moldam estados particulares de relações sociais. O gosto faz parte do processo pelo qual os atores sociais constroem significado sobre o seu mundo social, classificando pessoas, práticas e coisas em categorias de valor desigual. É manifestado na conversação, nos hábitos, nas maneiras e na posse de bens, que sinalizam a co-filiação em comunidades de riqueza ou conhecimento. O gosto serve como marcador de identidade e estatuto, sendo utilizado simultaneamente como “cercas ou pontes” (Douglas e Isherwood 1979, p. 12) em processos de exclusão e inclusão. As demonstrações de gosto contribuem para a criação de redes e identidades partilhadas dentro dos grupos, mas também permitem a identificação e exclusão de estranhos cujos padrões de gosto diferem e que não pertencem. As culturas do gosto são agrupamentos de formas culturais que incorporam valores e padrões estéticos semelhantes.”

Michèle Ollivier e Viviana Fridman (2001). Taste and taste culture. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 15442
DOI: 10.1016/b0-08-043076-7/04382-5
[tradução minha]

3

“Temos que lembrar que toda leitura é válida e trás benefícios independente de ser hq, mangá, chick lit, romance hot ou clássico, o importante é ler e principalmente ler aquilo que você gosta e o que te trás prazer.”

Luana Fossile, através do perfil @entreslivrosdaluh, Instagram, 24 de agosto de 2020.

4

“A formação moral de cada leitor é algo que não depende de nenhum professor ou acção educativa externa – cada um de nós forma-se por aquilo que lê, pela forma como lê e pelo sentido que atribui àquilo que lê. Por isso não podemos deixar de precisar da leitura literária, porque é a única que nos permite esse tipo de auto-formação sem agentes externos ansiosos por controlarem o seu desenvolvimento.”

Carlos Ceia (2012). Profissão: professor de literatura. *Entreletras*, vol. 3, nº 1, 195-214.

5

Gosto literário – aquilo que traduz o apego do leitor à obra de arte literária. O conceito em si é um convite a discussões arbatadas, porque se trata de uma tentativa de definir a perfeição da obra de arte segundo critérios subjetivos. [...] Deve ser entendido numa perspetiva sincrónica, porque aquilo que normalmente se chama também o espírito de uma época é facilmente identificável com o gosto ou o tipo de apreciação a que a obra de arte é sujeita. A rigor, como observa Levin L. Schücking, não há um espírito de uma época, mas apenas espíritos de uma época (*The Sociology of Literary Taste*, Oxford University Press, Nova Iorque, 1945, p.7). Quer isto também dizer que aquilo que hoje apreciamos em Camões ou Shakespeare não é certamente o mesmo que os leitores da época louvavam ou criticavam nesses autores. [...]

Como uma obra de arte literária pode ter diferentes receções num dado momento histórico, também é de esperar que o gosto possa variar ainda mais em diferentes momentos. [...] Se a história da literatura é uma história das ideias sobre literatura, então é fácil entendê-la também como uma história dos gostos individuais sobre literatura e até dos gostos que fizeram a literatura. De alguma forma, a teoria é uma maneira de orientar o gosto; e a crítica literária tende a ser ainda mais pedagógica na determinação do gosto. A história da crítica literária é quase paralela à história do gosto literário. [...]

Carlos Ceia. Gosto literário. *E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*, 24 de dezembro de 2009.
URL: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/gosto-literario>

6

“O gosto literário está intimamente ligado à construção da cultura comum. A literatura desempenha um papel duplo no desenvolvimento cultural, tanto como resultado da progressão cultural como como fornecedora dos ingredientes necessários para a formação de um complexo cultural. Serve como uma crítica à vida e uma imitação da natureza, influenciando e refletindo as preocupações culturais de uma sociedade. O gosto [...] é um componente de sistemas simbólicos de classificação que moldam e refletem as relações sociais. É fundamental na criação de fronteiras simbólicas e está ligado a processos de formação de identidade e exclusão de estatuto. As culturas do gosto incorporam valores e padrões estéticos semelhantes e, embora as fronteiras entre as culturas do gosto possam ter diminuído ao longo do tempo, não está claro se isso sinaliza o fim da dominação baseada no gosto ou uma transformação das suas manifestações.”

Autor desconhecido, Fórum SciSpace, consultado a 6 de dezembro de 2023.
URL: <https://typeset.io/questions/how-does-literary-taste-connected-to-common-culture-1un8a3wa4o>
[tradução minha]

Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Anexo 15

“É com boas razões, diz Sancho ao escudeiro narigudo, que penso ser bom a ajuizar o vinho: esta é uma qualidade hereditária na nossa família. Certa vez, dois dos meus parentes foram convidados a dar a sua opinião sobre uma pipa de vinho que se supunha excelente, por o vinho ser velho e de uma boa colheita. Um deles prova-o, aprecia-o e, após uma reflexão ponderada, declara que o vinho é bom, apesar de ter notado nele um ligeiro sabor a couro. O outro, depois de ter os mesmos cuidados, dá também um veredito favorável ao vinho, mas fazendo notar que podia distinguir nele, com facilidade, um travo a ferro. Não se pode imaginar como ambos foram ridicularizados pelos seus juízos. Mas quem riu no fim? Quando esvaziaram a pipa, encontraram no fundo uma chave velha atada a uma tira de couro” (Hume, 2023, p. 31).

Referência bibliográfica:

David Hume (2023). *Do Padrão do Gosto e Outros Ensaios sobre as Artes e a Beleza*. Org. e trad. Pedro Galvão. Coimbra: Edições 70.



Escola Secundária Pedro Nunes

'MENSAGEM' de Fernando Pessoa

Português – 12º Ano

**DA BANDEIRA
À ESTRUTURA
DA OBRA**

Ano letivo 2023/2024

Professor Roberto Simões



Da polémica recente à bandeira nacional.

'MENSAGEM' de Fernando Pessoa

Novo logótipo institucional da República Portuguesa:

 **REPÚBLICA
PORTUGUESA**

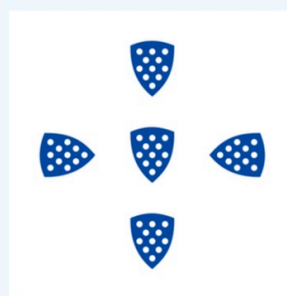
Anterior logótipo institucional da República Portuguesa:

 **REPÚBLICA
PORTUGUESA**

A evolução da bandeira

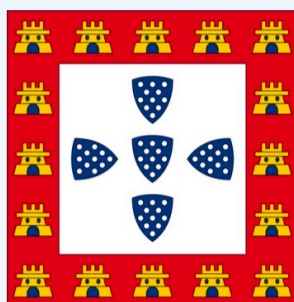


1095?-1143?

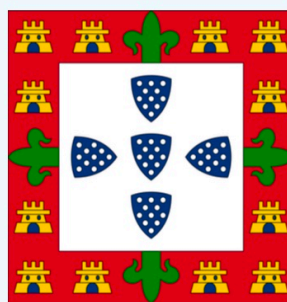


1185?-1248

A evolução da bandeira

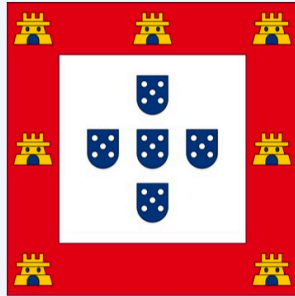


1248-1385



1385-1485

A evolução da bandeira



1485 - 2ª metade do séc. XVI



1578-1640

A evolução da bandeira



1706-1816



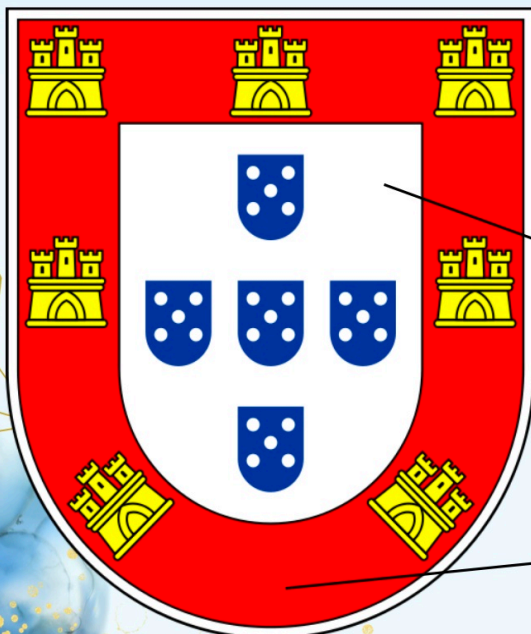
1830-1910

A evolução da bandeira



1910-

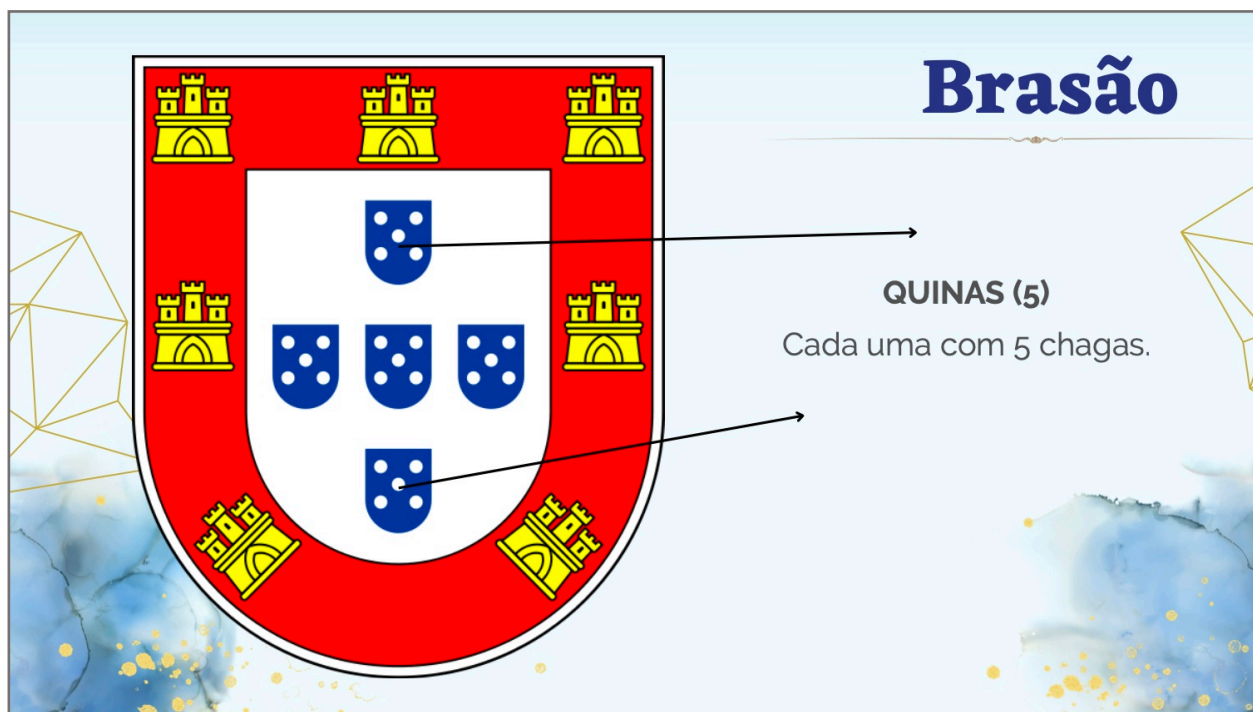
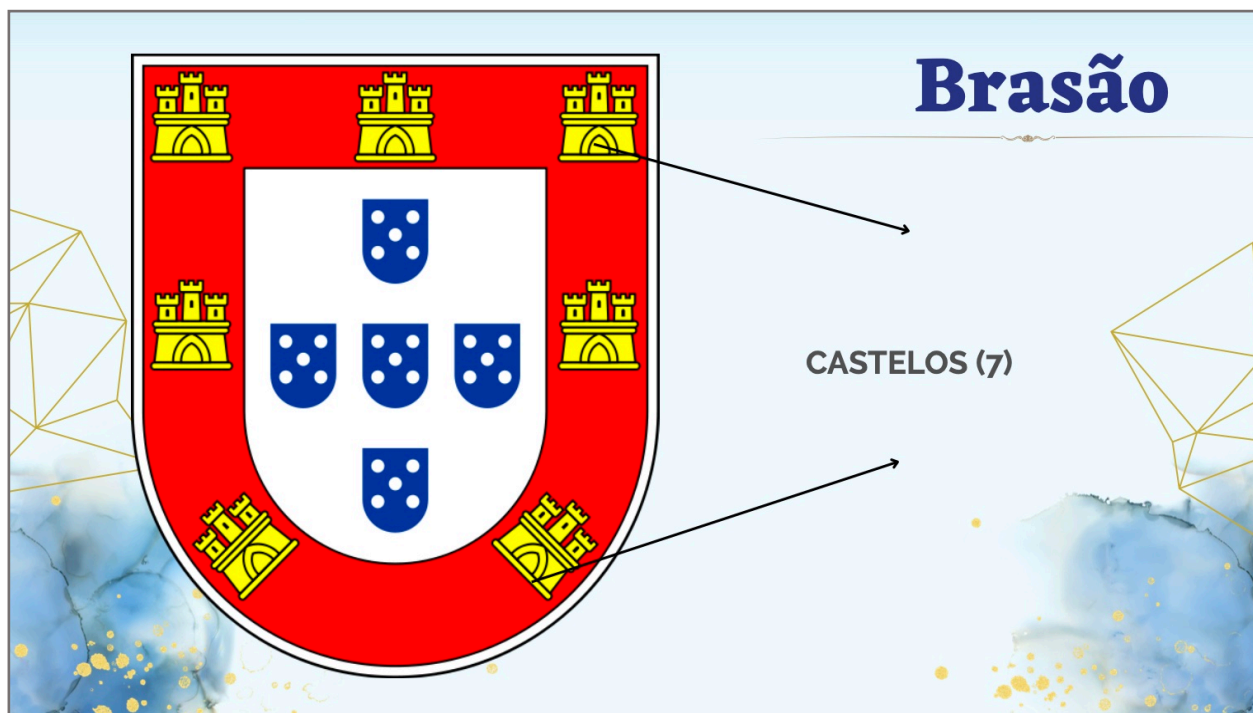
Brasão



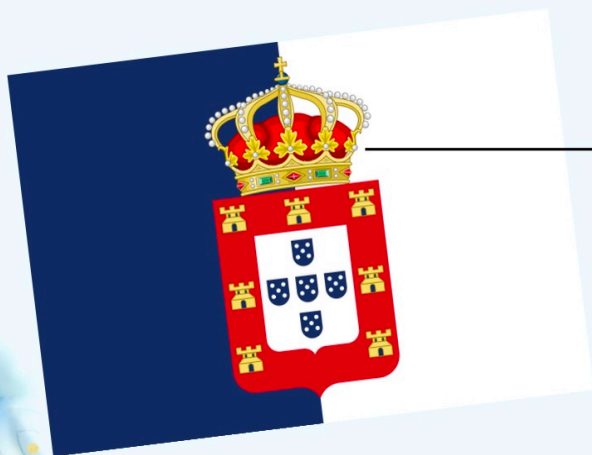
CAMPOS (2)

1 - vermelho, dos castelos

2 - branco, das quinas



Brasão



COROA (1)

Brasão



TIMBRE (1)
Um grifo.

História de Portugal

1908 - Regicídio
1910 - Implantação da República
1910-1926 - Primeira República
1914-1918 - 1ª Guerra Mundial
1926 - Golpe Militar
1933 - Estado Novo
1934 - **Publicação da 'Mensagem'**
1935 - Morte de Fernando Pessoa

Leitura complementar:
Manual, p. 110,
excerto 1.

A estrutura da obra

Primeira Parte
BRASÃO

I. Os Campos	→	2 poemas	
II. Os Castelos	→	7 poemas	
III. As Quinas	→	5 poemas	
IV. A Coroa	→	1 poema	
V. O Timbre	→	3 poemas	→ A Cabeça do Grifo → Uma Asa do Grifo → A Outra Asa do Grifo



Anexo 17 – página 1/2



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

Código – 404652



Percurso Didático *MENSAGEM*

1ª viagem: O TÍTULO

1º Diário de bordo Viajante: _____ Nº: _____ Turma: _____

Nº do fragmento	Faça as suas anotações referentes ao fragmento lido:
1	
1.1.	
1.2.	
1.3.	
2	
3	
4	
5	
6	

Anexo 17 – página 2/2

Autoavaliação

Avalie o seu desempenho na atividade realizada, nos seguintes aspetos:

O que achei mais interessante:

Aquilo em que senti mais dificuldades:

Aquilo em que devo melhorar futuramente:

Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Anexo 18 – página 1/2



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

Código – 404652



Percurso Didático **MENSAGEM**

2ª viagem: O HERMETISMO E O MISTICISMO

2º Diário de bordo Viajante: _____ Nº: _____ Turma: _____

Nº do fragmento	Faça as suas anotações referentes ao fragmento lido:
1	
2	
3	
4	
5	
6	

Anexo 18 – página 2/2

Autoavaliação

Avalie o seu desempenho na atividade realizada, nos seguintes aspetos:

O que achei mais interessante:

Aquilo em que senti mais dificuldades:

Esta aula foi diferente e adquiri novos conhecimentos? Sim ___ Não ___

Em suma, considere as informações veiculadas nesta aula úteis e pertinentes para me ajudar na descodificação e interpretação da *Mensagem*? Sim ___ Não ___

Outras observações (opcional):

Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Anexo 19 – página 1/2



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

Código – 404652



Percurso Didático **MENSAGEM** 3ª viagem: **VIAGEM PELO CÂNONE: QUINTO IMPÉRIO E SEBASTIANISMO**

3º Diário de bordo Viajante: _____ Nº: _____ Turma: _____

Nº do fragmento	Faça as suas anotações referentes ao fragmento lido:
1	
2	
3	
4	
5.1. e 5.2.	
5.3. e 5.4.	

Anexo 19 – página 2/2

6 (opcional)	
7 (opcional)	

Autoavaliação

Avalie o seu desempenho na atividade realizada, nos seguintes aspetos:

O que achei mais interessante:

Aquilo em que senti mais dificuldades:

Com esta aula adquiri novos conhecimentos? Sim ___ Não ___

Em suma, considere as informações veiculadas nesta aula úteis e pertinentes para me ajudar na descodificação e interpretação da *Mensagem*? Sim ___ Não ___

Bom trabalho!
Prof. Roberto Simões
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Anexo 20



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

Código – 404652



Percurso Didático *MENSAGEM*

Nome: _____ Nº de aluno: _____ Turma: _____

Elementos do grupo: _____

Castelo nº: _____

Guião do trabalho de grupo

1. Leiam atentamente o poema reservado ao vosso grupo, o poema ____ (número ordinal), com o título _____.
 2. Iniciem o trabalho de grupo, procurando responder às seguintes indicações:
 - a) Atentem: a apresentação deverá iniciar-se pela leitura expressiva, em voz alta, do poema. O/A discente que o ler será o/a mesmo/a que, no final, deverá expressar se o grupo gostou ou não do poema, de que elementos gostaram e não gostaram e por que razões e se, apesar do gosto de uns e de outros, o consideram um bom poema (isto é, com grande valor literário) e por que razões.
 - b) Pesquisem acerca da(s) figura(s) a que o poema é dedicado e justifiquem a sua importância no contexto da *Mensagem*.
 - c) Seleccionem aquele que consideram o verso mais sonante ou mais enigmático ou mais emblemático e fundamentem a vossa escolha, explicando a importância desse verso à luz do poema em causa.
 - d) Identifiquem aquele que é, na opinião consensual do grupo, o aspeto gramatical mais diferenciado ou marcante do poema. Demonstrem o seu efeito e valor no poema.
- 2.1. No dia da apresentação, entreguem ao docente as respostas às 4 alíneas anteriores por escrito, em documento A4.

A ter em conta:

- A apresentação oral não deverá exceder os 4 minutos.
- Cada elemento do grupo deverá ficar responsável por apresentar a resposta a uma das alíneas.
- Não precisam de criar *PowerPoints* de suporte à apresentação, visto que o que será valorizada é sobretudo a vossa capacidade oratória (habilidade para falar para toda a turma e não apenas para o docente, dicção, entoação, volume e expressão corporal), além, naturalmente, do conteúdo das respostas.

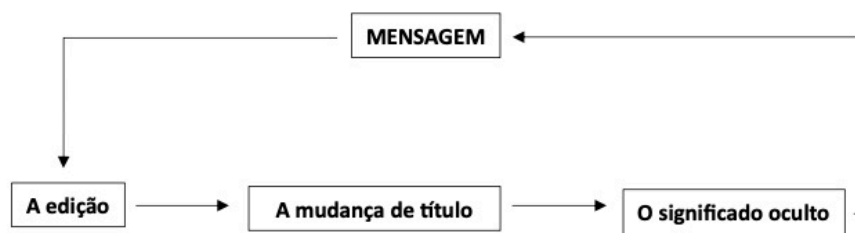
Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões - Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Percurso Didático *MENSAGEM*

1ª viagem: O TÍTULO

Mapa da viagem



Compêndio de fragmentos

Tarefa: leia atentamente os seguintes excertos textuais e sistematize as informações mais relevantes neles contidas.

1. Sobre a edição de *Mensagem*



Capa da primeira edição da *Mensagem*, impressa em outubro de 1934.

1.1.

“Concordo absolutamente consigo em que não foi feliz a estreia, que de mim mesmo fiz com um livro da natureza de «Mensagem». Sou, de facto, um nacionalista místico, um sebastianista racional. Mas sou, à parte isso, e até em contradição com isso, muitas outras coisas. E essas coisas, pela mesma natureza do livro, a «Mensagem» não as inclui.”

1.2.

“Comecei por esse livro as minhas publicações pela simples razão de que foi o primeiro livro que consegui, não sei porquê, ter organizado e pronto. Como estava pronto, incitaram-me a que o publicasse: acedi. Nem o fiz, devo dizer, com os olhos postos no prémio possível do Secretariado, embora nisso não houvesse pecado intelectual de maior. O meu livro estava pronto em Setembro, e eu julgava, até, que não poderia concorrer ao prémio, pois ignorava que o prazo para entrega dos livros, que primitivamente fora até fim de Julho, fora alargado até ao fim de Outubro. Como, porém, em fim de Outubro já havia exemplares prontos da «Mensagem», fiz entrega dos que o Secretariado exigia. O livro estava exactamente nas condições (nacionalismo) de concorrer. Concorri.”

1.3.

“Falta responder à sua pergunta quanto ao ocultismo (escreveu o poeta). Pergunta-me se creio no ocultismo. Feita assim, a pergunta não é bem clara; compreendo porém a intenção e a ela respondo. Creio na existência de mundos superiores ao nosso e de habitantes desses mundos, em experiências de diversos graus de espiritualidade, subtilizando até se chegar a um Ente Supremo, que presumivelmente criou este mundo. Pode ser que haja outros Entes, igualmente Supremos, que hajam criado outros universos, e que esses universos coexistam com o nosso, interpenetradamente ou não. Por estas razões, e ainda outras, a Ordem Extrema do Ocultismo, ou seja, a Maçonaria, evita (excepto a Maçonaria anglo-saxónica) a expressão «Deus», dadas as suas implicações teológicas e populares, e prefere dizer «Grande Arquitecto do Universo», expressão que deixa em branco o problema de se Ele é criador, ou simples Governador do mundo. Dadas estas escalas de seres, não creio na comunicação directa com Deus, mas, segundo a nossa afinação espiritual, poderemos ir comunicando com seres cada vez mais altos. Há três caminhos para o oculto: o caminho mágico (incluindo práticas como as do espiritismo, intelectualmente ao nível da bruxaria, que é magia também), caminho místico, que não tem propriamente perigos, mas é incerto e lento; e o que se chama o caminho alquímico, o mais difícil e o mais perfeito de todos, porque envolve uma transmutação da própria personalidade que a prepara, sem grandes riscos, antes com defesas que os outros caminhos não têm. Quanto a «iniciação» ou não, posso dizer-lhe só isto, que não sei se responde à sua pergunta: não pertenço a Ordem Iniciática nenhuma. A citação, epígrafe ao meu poema «Eros e Psique», de um trecho (traduzido, pois o Ritual é em latim) do Ritual do Terceiro Grau da Ordem Templária de Portugal, indica simplesmente — o que é facto — que me foi permitido folhear os Rituais dos três primeiros graus dessa Ordem, extinta, ou em dormência desde cerca de 1888. Se não estivesse em dormência, eu não citaria o trecho do Ritual, pois se não devem citar (indicando a ordem) trechos de Rituais que estão em trabalho.”

Fernando Pessoa. Carta a Adolfo Casais Monteiro – 13 Jan. 1935. Correspondência. Arquivo Pessoa –
Obra Édita. URL: <http://arquivopessoa.net/textos/3007>

2. O título anterior

“O meu livro ‘Mensagem’ chamava-se primitivamente ‘Portugal’. Alterei o título porque o meu velho amigo Da Cunha Dias me fez notar — a observação era por igual patriótica e publicitária — que o nome da nossa Pátria estava hoje prostituído a sapatos, como a hotéis a sua maior Dinastia. «Quer V. pôr o título do seu livro em analogia com ‘portugalize os seus pés?’» Concordei e cedi, como concordo e cedo sempre que me falam com argumentos. Tenho prazer em ser vencido quando quem me vence é a Razão, seja quem for o seu procurador. Pus-lhe instintivamente esse título abstrato. Substituí-o por um título concreto por uma razão... E o curioso é que o título ‘Mensagem’ está mais certo — à parte a razão que me levou a pô-lo — de que o título primitivo.”

Fernando Pessoa. O meu livro “Mensagem” chamava-se primitivamente “Portugal”. Sobre Portugal. Arquivo Pessoa – Obra Édita. URL: <http://arquivopessoa.net/textos/1298>

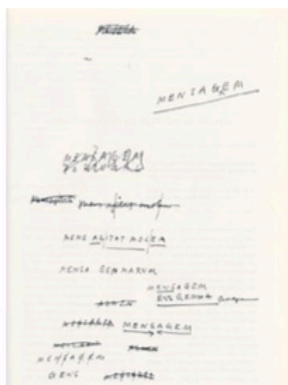
3. Simbologia do número 8

A palavra “mensagem” tem 8 letras, assim como “Portugal”, o título escolhido “primitivamente” por Pessoa.

“O oito é, universalmente, o número do **equilíbrio cósmico**. [...] [N]a tradição cristã, [...] é o símbolo da ressurreição, da transfiguração, anuncia a futura era eterna: comporta não só a ressurreição de Cristo, como também a do homem. Se o número 7 é, sobretudo, o número do Antigo Testamento, o 8 corresponde ao Novo Testamento. Anuncia a bem-aventurança do século futuro num outro mundo.”

Jean Chevalier e Alain Gheerbrant ([1982] 1994). *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Teorema, pp. 483-484.

4. Outro documento, outro significado – oculto



Fac-símile de manuscrito de Fernando Pessoa¹ no qual é possível ver-se a descodificação do título “Mensagem”: «**MENS AG|ITAT MOL|EM**», primeiro segmento do v. 727 do Canto VI da Eneida, de Vergílio.

Mens ag[it]at mol]em



“O espírito agita a matéria”

¹ Reproduzido em *Fernando Pessoa — O último ano*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Lisboa, 1985 [E3, 17-51, peça n.º 18 «Anagrama [de] Mensagem», p. 34.

5. A etimologia

“O título *Mensagem* consiste na tradução para português da palavra grega «Evangelho» («Boa Mensagem» ou «Boas-Novas»), com o significado de conjunto de histórias e preceitos transformadores do sentido individual e coletivo da vida. Assim, *Mensagem* conteria o significado de um novo texto que prestaria um outro e bom sentido futuro da vida coletiva portuguesa.”

Miguel Real (2013). Uma visão mítica da história de Portugal. *Mensagem de Fernando Pessoa comentada por Miguel Real*. Lisboa: Parsifal, p. 10.

6. Uma nota sobre a inesgotabilidade da arte [e da literatura]

“A experiência estética é incomparavelmente mais rica. Está cheia de possibilidades infinitas que permanecem por realizar na experiência do senso comum. Na obra do artista estas possibilidades tornam-se realidades; são trazidas à luz e assumem uma forma definida. A revelação desta inesgotabilidade dos aspetos das coisas é um dos grandes privilégios e um dos encantos mais profundos da arte.”

Ernst Cassirer (1944). *A Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. Yale: Yale University Press, p. 186. [Tradução minha]

Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

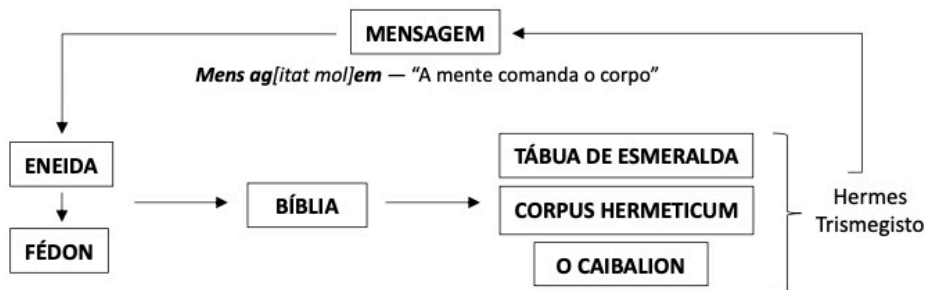


Percurso Didático **MENSAGEM**

2ª viagem: O HERMETISMO E O MISTICISMO

A ALMA E O CORPO: ITINERÁRIO DE INFLUÊNCIAS

Mapa da viagem



Compêndio de fragmentos

Tarefa: leia atentamente os seguintes excertos textuais e sistematize as várias ligações possíveis entre eles.

1. Eneida, de Vergílio

— Pai, porventura é de pensar que algumas almas vão daqui para o céu, para o mundo superior, e de novo regressam aos corpos que as empecem? Que desejo tão louco de luz têm estes infelizes?

— Vou dizer-te então, filho, e não te deixarei na incerteza. [...] Antes de mais deves saber que um espírito imanente alenta o céu e as terras, as planícies líquidas, o refulgente globo lunar e o astro Titã¹, e uma alma, derramando-se pelos membros, põe em movimento toda a matéria e penetra o magno corpo. Daqui nasce a raça dos homens e dos animais terrestres, a vida dos seres alados e as estranhas criaturas que o mar contém sob a luzente superfície das águas. É ígnea a força e celeste a origem desses elementos vitais, tamanha que os corpos que embaraçam não lhe são impedimento nem os corpos terrenos ou os membros destinados a morrer. [...]

Vergílio (70 a.C. – 19 a.C.)(2005). *Eneida*. Lisboa: Bertand Editora, VI, 727-766, pp. 124-125.

¹ O Sol, filho do Titã Hipérion.

Algumas das diferentes traduções:

Mens agitat molem



“O espírito agita a matéria”

“A mente comanda o corpo”

“A alma [...] põe em movimento toda a matéria e penetra o magno corpo”.

2. Fédon, de Platão

SÓCRATES — [...] “Parece haver um caminho estreito que nos conduz, auxiliados pela razão, à conclusão em nossas pesquisas, e que enquanto possuímos um corpo e a nossa alma estiver contaminada pela ruindade deste, jamais alcançaremos completamente o objeto das nossas aspirações, que dizemos ser a verdade. O corpo arranja-nos mil preocupações pela sua necessária alimentação; além do mais, sobrevivendo doenças, novos entraves nos impedem o enalço do verdadeiro ser. E o corpo cumula-nos de paixões, desejos e medos, fantasias de toda a espécie e de enorme futilidade, de modo que, como verdadeiramente se diz, por causa dele torna-se-nos impossível conhecer seja o que for! E mais: guerras, revoltas e batalhas, ninguém as origina a não ser o corpo e suas paixões, porque a aquisição de riquezas, é a causa original de todas as guerras, e se nos vemos forçados a procurar bens, é por causa do corpo, a quem servimos como escravos. É ainda por sua causa que não temos vagar para nos darmos à filosofia. Mas o pior de tudo é que, se nos sobra algum tempo livre dos seus cuidados e nos dedicamos a qualquer objeto de reflexão, ele, intrometendo-se de novo em nossas investigações, causa-nos alvoroço e confusão, perturbando-nos a ponto de nos tornar incapazes de discernir a verdade. De modo que, na realidade, se alguma vez quisermos ter o conhecimento puro de uma coisa, devemos separar-nos do corpo e observar os objetos em si, só com o olhar da alma. Como mostra a nossa argumentação, quando estivermos mortos, obteremos o que desejamos e de que dizemos ser amantes, o conhecimento, mas não enquanto estivermos vivos. Porquanto se é impossível, enquanto unidos ao corpo, conhecer puramente, de duas uma: ou jamais podemos de modo algum alcançar o conhecimento, ou só após a morte o alcançaremos, visto estar então a alma separada do corpo, em si e por si. [...]”

Platão (428/427 a.C. – 348/347 a.C.) (2003). *Fédon, ou acerca da Alma*. Lisboa: Guimarães Editores, pp. 52-53.

3. O Novo Testamento. Bíblia Sagrada.

“E o mesmo Deus de paz vos santifique em tudo; e todo o vosso espírito, e alma, e corpo sejam plenamente conservados irrepreensíveis para a vinda de nosso Senhor Jesus Cristo.”

Tessalonicenses, 1:5-23 (1995). *O Novo Testamento. Bíblia Sagrada*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, p. 167.

4. *Tábua de Esmeralda (Tabula Smaragdina)*, de Hermes Trismegisto



“Tabula Smaragdina”, monumento fulcral da imaginação hermética.
Desenho de Heinrich Khunrath (1606).

Tradução:

Na verdade, na verdade, sem dúvidas e incertezas:
o que está em baixo assemelha-se ao que está em cima,
e o que está em cima ao que está em baixo, para realizar os prodígios do Uno.
E como todas as coisas emanam do Uno, da meditação do Uno,
assim todas as coisas nasceram desse Uno por adaptação.
O Sol é o pai, a Lua a mãe; o Vento transportou-o no seu ventre e a Terra é a sua ama.
Ele é o Pai de todas as maravilhas do mundo. É plena a sua força quando se converte em Terra.
Separa a Terra do Fogo e o subtil do imperfeito, docemente, com grande engenho.
Sobe da Terra ao Céu e daí regressa à Terra, e recebe a força das coisas superiores e inferiores.
Assim obterás toda a clarividência do mundo, e toda a obscuridade se afastará de ti.
É a força de todas as forças, pois vence toda a subtilidade e penetra toda a densidade.
Deste modo foi criado o Mundo.
Assim serão operadas admiráveis variações e adaptações, para as quais é aqui dado o meio.
E foi-me dado o nome de Hermes Trismegisto,
porque possuo as três partes da sabedoria de todo o universo.

Alexander Roob (2006). *O Museu Hermético: Alquimia & Misticismo*. Köln: Taschen, p. 9.



Representação de Hermes Trismegisto (Maier, 1617).

5. *Corpus Hermeticum*, de Hermes Trismegisto

[...] diz-me mais, Mente minha, exclamei eu, sobre como voltarei de novo à Vida... pois diz Deus: «Que o homem que tem nele a Mente aprenda a saber [que é imorredouro].»

[...] Não têm todos os seres humanos Mente, então?

Falas com acerto ao dizê-lo. Eu, Mente, estou pessoalmente presente junto dos homens santos e bons, dos puros e misericordiosos, dos que vivem piamente. [...] E, antes de entregarem o corpo à sua devida morte, rejeitam com repulsa as suas sensações, devido ao conhecimento de que coisas operam. Não, sou Eu, a Mente, quem não permitirá que as operações que assolam o corpo atinjam o seu fim [natural]. Pois, enquanto guardião das portas, selarei [todas] as entradas e bloquearei as ações mentais que as energias vis e malignas induzem. (p. 16)

*

[...] Mas se, ao entrar no corpo de um homem, a alma persistir no seu vício, não prova a imortalidade nem partilha do Bem; mas, regredindo velozmente, retorna ao caminho que conduz aos seres rastejantes. É esta a sentença da alma perversa.

E o vício da alma é a ignorância. Pois a alma que não tem conhecimento das coisas que são, da sua natureza ou do Bem, é ofuscada pelas paixões do corpo e arremessada de um lado para o outro. (p. 75)

Hermes Trismegisto (2023). *Corpus Hermeticum*. Odivelas: Alma dos Livros.

6. O Caibalion, d'Os Três Iniciados

Princípio do Mentalismo: “O TODO É MENTE; o Universo é Mental.”

“Este Princípio integra a verdade de que «Tudo é Mente». Explica que O TODO (a Realidade Substancial subjacente a todas as manifestações e presenças exteriores que conhecemos em termos de Universo Material, Fenómeno da Vida, Matéria, Energia e, em suma, tudo o que é aparente aos nossos sentidos materiais) é ESPÍRITO que em si mesmo é INCOGNOSCÍVEL ou INDEEFINÍVEL, mas que poderá ser considerado e pensado como uma MENTE VIVA, UNIVERSAL E INFINITA. Também explica que todo o mundo ou universo fenomenal é apenas uma Criação Mental DO TODO, sujeito às Leis das Coisas Criadas e que o universo como um todo e, nas suas partes ou unidades, tem a sua existência na MENTE DO TODO, em cuja Mente «vivemos e movemos e temos a nossa existência». Ao estabelecer a Natureza Mental do Universo, este princípio explica facilmente todos os fenómenos mentais e psíquicos que ocupam grande parte da atenção pública e que, sem semelhante explicação, seriam ininteligíveis e desafiariam qualquer interpretação científica. A compreensão deste Princípio Hermético do Mentalismo capacita o indivíduo para a rápida apreensão das leis do Universo Mental e a sua aplicação para o próprio bem-estar e desenvolvimento. O Estudante Hermetista fica capacitado a aplicar as grandes Leis Mentais de modo inteligente ao invés de as usar de modo fortuito. Em posse da Chave-Mestra, o estudante poderá abrir as muitas portas do templo mental e psíquico do conhecimento e passar por elas livre e conscientemente. Este Princípio explica a verdadeira natureza da Força, da Energia e da Matéria, bem como o porquê e o modo como todos eles se subordinam ao Domínio da Mente. Um dos antigos Mestres Herméticos escreveu há muito: «Aquele que compreender a verdade da Natureza Mental do Universo estará avançado no Caminho da Mestria.» E estas palavras são tão verdadeiras hoje como no dia em que foram escritas. Sem esta Chave-Mestra, a Mestria é impossível e o estudante baterá em vão às muitas portas do Templo.” (p. 35)

*

“A detenção do Conhecimento, a não ser que venha acompanhada por uma manifestação e uma expressão na Ação, é como a acumulação de metais preciosos – algo inútil e tonto. O Conhecimento, como a riqueza, nasceu para ser utilizado. A Lei do Uso é Universal e aquele que viola sofre em virtude do seu conflito com as forças naturais.” (p. 135)

*

Princípio da Polaridade: “Tudo é Dual; tudo tem polos; tudo tem o seu par de opostos; gosto e aversão são o mesmo; os opostos são idênticos em natureza, mas distintos em grau; os extremos encontram-se; todas as verdades são meias-verdades; todos os paradoxos podem ser reconciliados.” (p. 97)

Os Três Iniciados ([1908] 2023). *O Caibalion – Os sete princípios herméticos que regem o Universo*. Porto: Albatroz.

Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões - Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH



Percurso Didático *MENSAGEM*

3ª viagem: VIAGEM PELO QUINTO IMPÉRIO E PELO SEBASTIANISMO

Mapa da viagem



Compêndio de fragmentos

Tarefa: leia atentamente os seguintes excertos textuais e sistematize as várias ligações possíveis entre eles.

1. *Trabalhos e Dias*, de Hesíodo
(? 750 a.C. – 650 a.C, poeta grego)

Mito das Cinco Idades (vv. 106-201)

Quem dera que eu não tivesse pertencido à quinta raça
de homens, mas ter morrido antes ou nascer depois.
Pois agora é a raça do ferro; não mais, quer de dia,
quer de noite, cessaram as fadigas e as misérias
de os apoquentar; e árduas penas lhes concederam os deuses.
Todavia, em tudo, para estes se misturavam também bens aos males.
Mas Zeus destruirá também esta raça de homens mortais,
[...]

E desonram os progenitores, mas eles envelhecem
e censuram-nos, falando-lhes com palavras agrestes,
desgraçados, que não conhecem o amor dos deuses, nem
os anciãos que os geraram dão o alimento necessário.
É a justiça da força, e um saqueará a cidade do outro.
[...]

E todos os homens, desgraçados, acompanhará a inveja,
[...] E contra o mal não haverá defesa.

(p. 99, vv. 174-201)

*

“O mito das Cinco Idades [...], que figura em *Trabalhos e Dias*, na medida em que apresenta a história da humanidade como uma sucessão de raças que vão perdendo qualidade desde o ouro ao ferro, passando pela prata e pelo bronze, é um motivo comum a povos antigos. A grande diferença é que, em vez da degenerescência contínua que os metais simbolizavam, aparece uma quinta raça entre o bronze e o ferro, que é a dos heróis, sobre cuja presença muito se tem especulado.”

(Maria Helena da Rocha Pereira, Prefácio, p. 11)

Hesíodo (2005). *Teogonia. Trabalhos e Dias*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

2. O Antigo Testamento. Bíblia Sagrada.

(31) Tu, ó rei, estavas vendo, e eis aqui uma grande estátua; essa estátua, que era grande, e cujo esplendor era excelente, estava em pé diante de ti; e a sua vista era terrível.

(32) A cabeça daquela estátua era de ouro fino; o seu peito e os seus braços, de prata; o seu ventre e as suas coxas, de cobre;

(33) as pernas, de ferro; os seus pés, em parte de ferro e em parte de barro.

(34) Estavas vendo isso, quando uma pedra foi cortada, sem mão, a qual feriu a estátua nos pés de ferro e de barro e os esmiuçou.

(35) Então, foi juntamente esmiuçado o ferro, o barro, o cobre, a prata e o ouro, os quais se fizeram como a pragana das eiras no estio, e o vento os levou, e não se achou lugar algum para eles; mas a pedra que feriu a estátua se fez um grande monte e encheu toda a terra.

(36) Este é o sonho; também a interpretação dele diremos na presença do rei.

(37) Tu, ó rei [...]

(38) [...] tu és a cabeça de ouro.

(39) E, depois de ti, se levantará outro reino, inferior ao teu, e um terceiro reino, de metal, o qual terá domínio sobre toda a terra.

(40) E o quarto reino será forte como ferro; pois, como o ferro esmiúça e quebra tudo, como o ferro quebra todas as coisas, ele esmiuçará e quebrantará.

(41) E, quanto ao que viste dos pés e dos artelhos, em parte de barro de oleiro e em parte de ferro, isso será um reino dividido; contudo, haverá nele alguma coisa da firmeza do ferro, pois que viste o ferro misturado com barro de lodo.

(42) E, como os artelhos eram em parte de ferro e em parte de barro, assim por uma parte o reino será forte e por outra será frágil.

(43) Quanto ao que viste do ferro misturado com barro de lodo, misturar-se-ão com semente humana, mas não se ligarão um ao outro, assim como o ferro se não mistura ao barro.

(44) Mas, nos dias desses reis, o Deus do céu levantará um reino que não será jamais destruído; e esse reino não passará a outro povo; esmiuçará e consumirá todos esses reinos e será estabelecido para sempre.

(45) Da maneira como viste que do monte foi cortada uma pedra, sem mãos, e ela esmiuçou o ferro, o cobre, o barro, a prata e o ouro, o Deus grande fez saber ao rei o que há de ser depois disso; e certo é o sonho, e fiel a sua interpretação.

Daniel, 2:31-45 (1995). *O Velho Testamento. Bíblia Sagrada*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, p. 605-606.

3. Joaquim de Flora

(1135 – 1202, abade e místico siciliano)

O mito das Três Idades

“Uma das utopias de pendor milenarista mais interessante, mais importante e mais influentes na história da cultura ocidental é a doutrina profética das Três Idades de Joaquim de Flora. Os estudos históricos, teológicos e filosóficos que têm vindo a lume contemporaneamente ajudam-nos a compreender que a figura do abade cisterciense Joaquim de Flora desempenhou um papel fulcral para a renovação e potenciação do milenarismo tradicional 4 com a sua perspectiva teológica da história e a sua exegese espiritualista do *Apocalipse* de São João.

[...] A estruturação profética da teologia da história de Joaquim de Flora organiza a história em *três idades* (*três tempos*, *três estados*, ou ainda *três reinos*) sucessivos, atribuídos respectivamente às três pessoas da Trindade Divina. O primeiro é o estado (*status*) do Pai. Esta idade teve início com Adão, começou a frutificar em Abraão e viu o seu epílogo em Zacarias, que foi o pai de S. João Baptista. A tipologia desta idade pauta-se, segundo Joaquim, pela imposição rigorosa de mandamentos exteriores, à qual corresponde uma atitude de temor e de submissão servil por parte dos homens. Inaugura-se a idade do Filho com Osias, rei de Judá (século VII a.C.), começou a prosperar com a Encarnação de Jesus Cristo e deveria ter o seu termo por volta de 1260. Esta idade caracteriza-se pela humildade e obediência do Verbo Encarnado, na qual se observa, da parte dos homens, a obediência confiante às leis ainda não completamente interiorizadas. Por fim, o estado do Espírito Santo teria principiado com S. Bento, deveria frutificar no crepúsculo da idade do Filho e o seu *terminus* aconteceria com a consumação da história, isto é, com a parusia última. Este tempo é caracterizado como sendo do amor e da liberdade espiritual, onde as normas divinas não são dadas de forma impositiva, mas livremente aceites, amadas e praticadas.”

José Eduardo Franco (2002). Joaquim de Flora e a sua influência na cultura portuguesa. *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*. Ano I, nº1, pp. 75-76.

4. *As profecias de Bandarra, de* [Gonçalo Annes] **Bandarra**
(? 1500 – 1556, sapateiro de Trancoso)



Ilustração de Bandarra (1603).

Sonho Primeiro

[...]

68

Forte nome é Portugal,
Um nome tão excelente,
É rei do cabo poente,
Sobre todos principal.
Não se acha vosso igual
Rei de tal merecimento:
Não se acha, segundo, sento,
Do Poente ao Oriental.

69

Portugal é nome inteiro,
Nome de macho, se queres:
Os outros Reinos mulheres,
Com ferro sem azeiro;
E senão olha primeiro,
Portugal tem a fronteira,
Todos mudam a carreira

Com medo do seu rafeiro.

70

Portugal tem a bandeira
Com cinco Quinas no meio,
E segundo vejo, e creio,
Este é a cabeceira,
E porá sua cimeira,
Que em calvário lhe foi dada,
E será Rei de manada
Que vem de longa carreira.

71

Este Rei tem tal nobreza
Qual eu nunca vi em Rei:
Este guarda bem a lei
Da justiça, e da grandeza.
Senhoreia Sua Alteza
Todos os portos, e viagens,
Porque é Rei das passagens
Do Mar, e sua riqueza.

72

Este Rei tão excelente,
De quem tomei minha teima,
Não é de casta Goleima,
Mas de reis primo e parente.
Vem de mui alta semente
De todos quatro costados,
Todos Reis de primo grados
De Levante até ao Poente.

[...]

75

Já o Leão é experto
Mui alerta.
Já acordou, anda caminho.
Tirá cedo do ninho
O porco, e é mui certo.
Fugirá para o deserto,
Do Leão, e seu bramido,
Demonstra que vai ferido
Desse bom Rei Encoberto.

[...]

78

Um grão Leão se erguerá,
E dará grandes bramidos:
Seus brados serão ouvidos,
E a todos assombrará;
Correrá, e morderá
E fará mui grandes danos,
E nos Reinos Africanos
A todos sujeitará.

[...]

87

Já o tempo desejado
É chegado,
Segundo o firmal assenta:
Já se cerram os quarenta,
Que se ementa,
Por um Doutor já passado.
O Rei novo é alevantado,
Já dá brado;
Já assoma a sua bandeira
Contra a Grifa parideira
Lá gomeira,
Que tais prados tem gostado.

Bandarra (2007). *As Profecias de Bandarra*. Sintra: Colares Editora, pp. 70-80.

5. Padre António Vieira

(1608 – 1697, padre jesuíta)

Frontispício de *História do Futuro* (1718).

5.1.

“O mundo do nosso prometido império não é mundo neste sentido: não prometo mundos, nem impérios titulares, nomes tão alheios da modéstia, como da verdade. [...] Todos os reinos se unirão num cetro, todas as cabeças obedecerão a uma suprema cabeça, todas as coroas se rematarão num só diadema, e este será a penha da cruz de Cristo. [...] a paz lhe tirará o receio, a união lhe desfará a inveja, e Deus (que é fortuna sem inconstância) lhe conservará a grandeza. [...] Porque pelo

HISTORIA
DO
FUTURO.
LIVRO
ANTEPRIMEIRO
PROLOGOMENO A TODA A HISTORIA
do Futuro, em que se declara o fim, & se
provaõ os fundamentos della.
*Materia, Verdade, & Utilidades da Historia
do Futuro.*
ESCRITO PELO PADRE
ANTONIO VIEYRA
da Companhia de JESUS, Prêgador
de S. Magestade.



Anexo 23 – página 7/11

fruto espiritual que vão fazer os missionários, vêm de lá os frutos temporais, com que Portugal se enriquece. [...] Ainda Portugal não era de todo cristão, e já os apóstolos plantavam as balizas da fé em seu nome, e conheciam e pregavam que ele era o que havia de fazer cristão ao mundo. Lembre-se outra vez Portugal destas obrigações, e de quanto lhe merece Cristo. [...] Chamamos Império Quinto ao novo e futuro que mostrará o discurso desta nossa História; o qual se há de seguir ao Império Romano na mesma forma de sucessão em que o Romano se seguiu ao Grego, o Grego ao Persa e o Persa ao Assírio.”

Adaptado à grafia atual, a partir de
António Vieira (1855). *História do Futuro*. Lisboa: J. M. C. Seabra & T. Q. Antunes Editores, pp. 21-175.

5.2.

A interpretação do sonho de Nabucodonosor pelo padre António Vieira:

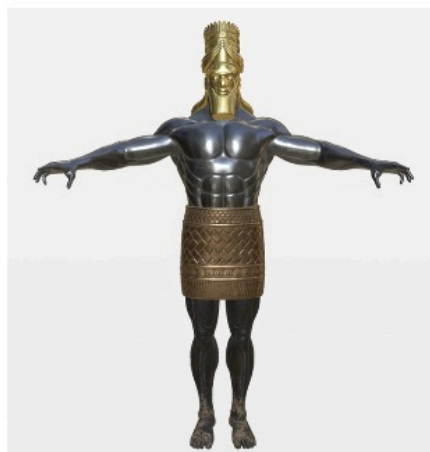
Cabeça de ouro:
Império Assírio

Peito e braços de prata:
Império Persa

Ventre e coxas de bronze:
Império Grego

Pernas de ferro:
Império Romano

Pés de ferro e barro:
Império Português



Para Pessoa, no poema “Quinto Império”:

[...]

Grécia, Roma, Crisandade,
Europa – os quatro se vão
Para onde vai toda idade.
Quem vem viver a verdade
Que morreu D. Sebastião?

(última estrofe, vv. 21-25)

5.3.

“O sebastianismo é uma forma de messianismo português que vem povoando o imaginário luso-brasileiro desde o século XVI. Este fenómeno político-religioso-sócio-cultural, que tem a sua origem no messianismo judaico-cristão, gira em torno da lenda de D. Sebastião, que não teria morrido na fatídica batalha de Alcácer-Quibir, na qual Portugal perdeu sua autonomia política e passou ao domínio espanhol (1580-1640). É durante esse período, a União Ibérica, que o sebastianismo se propagou, tanto no meio popular quanto no meio letrado, alimentado por visões e profecias. O melhor expoente do sebastianismo letrado foi o padre António Vieira, sendo uma figura significativa no século XVII, apresentando-se como o principal formulador do mais importante mito cultural português, o Quinto Império, paraíso terrestre liderado por um monarca português, atuando tanto no Brasil, como missionário da Companhia de Jesus, quanto em Portugal, atuando junto à Corte, sintetizou com maestria o século XVII luso-brasileiro.”

Adaptado para português europeu, a partir de
Hugo Bojanha Augusto (2005). Entre Lendas e Profecias: o Sebastianismo de António Vieira (resumo).
Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC. Fortaleza.
URL: http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_1324.html

5.4.

“No século XIX, o sebastianismo já havia sido tematizado como espécie de carácter da alma lusitana, em sentido positivo ou negativo, por nomes canónicos da literatura portuguesa. A título de exemplo, fizeram-no Almeida Garrett, em *Frei Luís de Sousa*, António Nobre, em *O Desejado*, e Eça de Queirós, em *A cidade e as serras*. Não podemos deixar aqui de citar o nome do historiador oitocentista Oliveira Martins, quem, nas palavras de Eduardo Lourenço, viu no sebastianismo “manifestação típica do nosso [dos portugueses] comportamento nacional elevado a signo dele”, e, assim, “Do que era um fenómeno extravagante ou uma aberração sem lugar no discurso histórico, Oliveira Martins fez um *mito cultural* de ressonância incomparável” (Lourenço, 1999, p.47)¹.”

(p. 54)

*

“A catástrofe de Alcácer Quibir e, dois anos depois, o início da União Ibérica contrariavam os sonhos do reino lusitano, onde, nos seiscentos, já eram bastante conhecidas narrativas quatrocentistas que noticiavam um milagre ocorrido às vésperas da vitória em Ourique, a que se seguiu a fundação de Portugal. D. Afonso Henriques, futuro primeiro rei português, teria avistado no céu a imagem de Jesus Cristo crucificado, vaticínio não só do futuro glorioso daquele reino que, dali a pouco, surgiria, mas também de ser esse reino eleito por Deus e que haveria de consumir o Quinto Império. Como se sabe, o

¹ Eduardo Lourenço (1999). *Mitologia da Saudade*. São Paulo: Companhia das Letras.

Milagre de Ourique só veio a ser desmentido, no século XIX, por Alexandre Herculano, com base no facto de que o primeiro relato do aparecimento de Cristo a D. Afonso Henriques antes da batalha sucedida em 1139 é uma crónica de 1419, ou seja, cerca de 300 anos depois do suposto episódio miraculoso. Isto levou o historiador e escritor português a concluir tratar-se de acréscimo fantasioso, nada extraordinário numa época em que acontecimentos sobrenaturais povoavam o imaginário e a visão de mundo europeia. Aliás, no ano de 1419, estamos em pleno início do expansionismo ultramarino português, tendo ocorrido a conquista de Ceuta apenas quatro anos antes. Esse ambiente de fervor místico e entusiasmo nacionalista em Portugal explica a popularidade das trovas proféticas de Bandarra, o Nostradamus lusitano, que viveu na primeira metade do século XVI e vaticinava, em linguagem hermética e simbólica, a vinda de um rei encoberto que iria trazer uma era de infinita prosperidade à pátria e ao mundo. De facto, as profecias de Bandarra foram muito difundidas (impressas e oralmente) e foram objeto de várias interpretações que tanto procuravam prever o futuro do reino quanto comprovar nos acontecimentos presentes os propósitos divinos. Também foram de fundamental importância para as expectativas e profecias sebásticas, quando muitos portugueses se ressentiam da União Ibérica e esperavam uma transformação política de ordem providencial, ou, mais especificamente, o retorno de D. Sebastião a Portugal na qualidade de messias salvador, para, então, promover, no seu governo, uma era de infinita prosperidade, já anunciada no Milagre de Ourique.

Facilmente entendemos o motivo precípua de padre António Vieira não explicitar o carácter sebastianista de seu panegírico a São Sebastião. No momento em que o prega, em 1634, a dinastia filipina governava o reino português e, naturalmente, os Filipes espanhóis indispunham-se contra o sebastianismo. A propósito, casos anteriores de falsos D. Sebastões tiveram triste fim, com severa punição dos falsários e dos principais envolvidos. De facto, o sebastianismo surge motivado por um sentimento anticastelhano e visão sobre a União Ibérica como ato de usurpação do trono português. Desde D. João de Castro – o primeiro a escrever obra, publicada em 1602, na qual anunciava o retorno de D. Sebastião –, o sebastianismo foi ganhando adeptos entre a cultura letrada, especialmente membros da Companhia de Jesus.”

(pp. 64-67)

Adaptado para português europeu, a partir de Adriano Lima Drummond (2008). Um rei encoberto debaixo dum santo: sebastianismo no “sermão a São Sebastião”, de padre António Vieira. *Revista do CESP*, v. 28. Nº40.

Descubra mais...
- Pesquisas complementares -

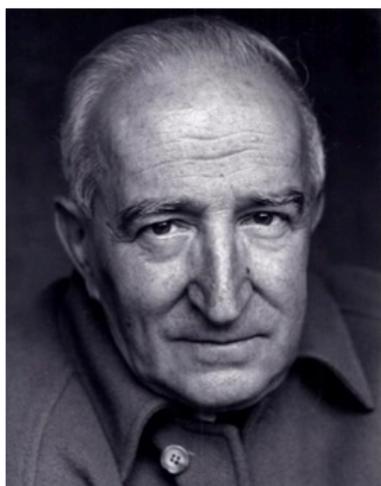
6. Agostinho da Silva



Assista ao excerto da entrevista do filósofo português Agostinho da Silva no programa da RTP "Conversas vadias", através da hiperligação indicada abaixo e registe as informações correlacionáveis com o mito do Quinto Império.

Hiperligação: <https://www.youtube.com/watch?v=67wTxBSpcPQ>

7. Eduardo Lourenço



"Nenhum povo, e mais a mais um povo de tantos séculos de vida comum e tão prodigioso destino, pode viver sem uma imagem ideal de si próprio. [...] Mas nós temos vivido sobretudo em função de uma imagem irrealista. [...] Nenhum povo pode viver em harmonia consigo mesmo sem uma imagem positiva de si."

Eduardo Lourenço (2001). *Labirinto da Saudade*. Lisboa: Gradiva.

“O Quinto Império não tem outra substância que a desse desafio, essa loucura assumida de atravessar incólume a linha imaginária que separa a vida que morre da vida sem fim. Envolto nessa loucura morreu D. Sebastião. Para simplesmente viver dela se revestiu, com luminosa cegueira, o Sebastião de si mesmo que nós chamamos Fernando Pessoa.”

Eduardo Lourenço (1993). *Sonho de Império e Império de Sonho*. In José Augusto Seabra (1993). *Mensagem – Poemas Esotéricos*. Madrid: Edição Arquivos.

Boas leituras!

Prof. Roberto Simões
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Retorno dos diários de bordo (2)

O que achei mais interessante:

“Nova forma de introduzir a obra em estudo”

“Sintetizar e esquematizar textos que partem do convencional para o inortodoxo, traçando uma linha lógica entre cada texto, relacionando-os com a obra em estudo.”

“Achei interessante a diversidade de textos apresentados.”

“Achei o 2º excerto [o de *Fédon*, de Platão] o mais interessante e acredito que estes conhecimentos poderão ser úteis.”

“A oportunidade de ser um trabalho em conjunto e o assunto dos excertos, fazendo-nos pensar.”

“Achei bastante interessante a análise da *Mensagem* com base na teoria de outros filósofos. Gostei do debate entre o vício do corpo e da alma.”

“Achei interessante o facto de estes assuntos serem falados em aula. O texto de Platão é super interessante e mostra-nos que o corpo é o culpado e o causador de todos os problemas, medos e paixões — frase com a qual eu concordo.”

“Ler o texto bíblico e interpretá-lo.”

Aquilo em que senti mais dificuldades: “Não entendi muitas vezes a relação dos textos esotéricos com a *Mensagem*.”

“Não senti dificuldades.”

O meu comentário: Não deixa de ser curioso que a generalidade dos casos que sentiu dificuldades ou que não considerou as informações veiculadas úteis coincidiu com alunos que conversaram bastante uns com os outros durante a aula, perturbando o seu funcionamento.

Outras observações:

“Gostaria de fazer mais disto, mas também com temas de psicologia ou mais ainda na mitologia e no divino.”

“Estava à espera que a aula fosse diferente, com outro tipo de atividades sem ser ler textos.” [talvez porque disse isto antes das leituras à roda, com que terminámos a aula]

“Achei interessante falarmos de temas que não são muito abordados e falados hoje em dia e acho que é muito relevante aprofundarmos os nossos conhecimentos.”

“Gosto de aulas assim.”

“A aula foi diferente e cativou-me mais do que as aulas normais.”

“Foi uma aula diferente.”

“Foi mesmo interessante.”

Retorno dos diários de bordo (3)

Dificuldades: “Inicialmente, em entender em que consistia o 5º Império, visto que não se trata de uma conquista material, mas sim metafísica. Mas no fim perguntei ao professor e fiquei esclarecido.”

“Em relacionar esta matéria com a *Mensagem*. Percebi os poemas e o seu significado, mas não consigo ligar esses poemas com a *Mensagem*.”

O que escrevi: Os textos fazem uma “viagem” para perceber a construção do mito do Quinto Império, do Sebastianismo. Os mitos da *Mensagem* tiveram uma construção anterior. Há que perceber de onde as coisas surgiram, perceber o contexto, sem o qual não se entenderá tão bem um texto, sem o qual não se farão senão leituras superficiais. Estudar apenas o essencial de uma obra é uma opção. Mas é uma opção empobrecedora, parece-me. Reflita sobre isto. Estou à disposição para os esclarecimentos necessários e para ajudá-la no que for preciso.



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

Código – 404652



Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

EXERCÍCIOS À RODA

1. Participe nas várias leituras dinâmicas que se farão do seguinte poema da *Mensagem*, de acordo com as orientações dadas pelo docente e uma vez dispostos os discentes em círculo.

IV

O MOSTRENGO

O mostrengo que está no fim do mar
Na noite de breu ergueu-se a voar;
À roda da nau voou três vezes,
Voou três vezes a chiar,
E disse: «Quem é que ousou entrar
Nas minhas cavernas que não desvendo,
Meus tectos negros do fim do mundo?»
E o homem do leme disse, tremendo:
«El-Rei D. João Segundo!»

«De quem são as velas onde me roço?
De quem as quilhas que vejo e ouço?»
Disse o mostrengo, e rodou três vezes,
Três vezes rodou imundo e grosso,
«Quem vem poder o que só eu posso,
Que moro onde nunca ninguém me visse
E escorro os medos do mar sem fundo?»
E o homem do leme tremeu, e disse:
«El-Rei D. João Segundo!»

Três vezes do leme as mãos ergueu,
Três vezes ao leme as repreendeu,
E disse no fim de tremer três vezes:
«Aqui ao leme sou mais do que eu:
Sou um Povo que quer o mar que é teu;
E mais que o mostrengo, que me a alma teme
E roda nas trevas do fim do mundo;
Manda a vontade, que me ata ao leme,
De El-Rei D. João Segundo!»

Mensagem. Fernando Pessoa. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934 (Lisboa: Ática, 10ª ed. 1972).

- 62.

Anexo 25 – página 2/3

2. Classifique as orações destacadas nos versos apresentados:

- a) “O mostrengo que está no fim do mar” (v. 1)
- b) “E disse: «Quem é que ousou entrar” (v. 5)
- c) “Sou um Povo que quer o mar que é teu” (v. 23)
- d) “Sou um Povo que quer o mar que é teu” (v. 23)
- e) “Manda a vontade, que me ata ao leme” (v. 26)

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

3. Identifique as funções sintáticas dos elementos destacados:

- a) “Na noite de breu ergueu-se a voar” (v. 2)
- b) “Três vezes rodou imundo e grosso” (v. 13)
- c) “Três vezes do leme as mãos ergueu” (v. 19)
- d) “Manda a vontade, que me ata ao leme” (v. 26)
- e) “De El-Rei D. João Segundo!” (v. 27)

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

4. Associe corretamente os deíticos destacados à esquerda com a(s) respetiva(s) classificação/ções à direita.

a) “ <u>Aqui</u> ao leme sou mais do que eu” (v. 22)	1) Deítico temporal
b) “Sou um Povo que quer o mar que é <u>teu</u> ” (v. 23)	2) Não é deítico
c) “E <u>roda</u> nas trevas do fim do mundo” (v. 25)	3) Deítico pessoal
d) “Manda a <u>vontade</u> , que me ata ao leme” (v. 26)	4) Deítico espacial

a) _____; b) _____; c) _____; d) _____.

Anexo 25 – página 3/3

5. Assinale com um (X) se o aspeto apresentado na coluna da esquerda diz respeito a *Os Lusíadas*, de Camões, ou à *Mensagem*, de Pessoa, atendendo que poderá haver aspetos respeitantes às duas obras.

	<i>Os Lusíadas</i>	<i>Mensagem</i>
a) Concretiza o heroísmo através de esforços sobre-humanos e lendários.		
b) O seu heroísmo não é concreto mas abstrato, não é físico mas mental.		
c) Oscila entre momentos de grandeza e de introspeção.		
d) Apresenta linguagem grandiloqua e sublimada, em tom épico.		
e) Exalta o espírito patriótico lusitano e eleva-o a níveis quase divinos.		
f) Não vê a mãe de D. Afonso Henriques como uma má mãe.		
g) Apresenta uma dimensão marcadamente metafísica e esotérica.		
h) Evoca as memórias de um passado glorioso.		
i) Narra viagens, aventuras e perigos.		
j) Prevê um futuro próspero e espiritual para o povo português.		
k) Tem uma estrutura rigorosamente arquitetada.		
l) Sufixa o seu monstro dos mares com um sufixo de valor pejorativo.		

Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Anexo 26



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

Código - 404652



A NOÇÃO DE CÂNONE LITERÁRIO

“O termo [cânone] deriva da palavra grega “kanon” que designava uma espécie de vara com funções de instrumento de medida; mais tarde o seu significado evoluiu para o de padrão ou modelo a aplicar como norma. É no século IV que encontramos a primeira utilização generalizada de cânone, num sentido reconhecidamente afim ao etimológico: trata-se da lista de Livros Sagrados que a Igreja cristã homologou como transmitindo a palavra de Deus, logo representado a verdade e a lei que deve alicerçar a fé e reger o comportamento da comunidade de crentes. Após a rejeição de certos livros denominados apócrifos, o cânone bíblico tornou-se fechado, inalterável [...]”

“Acompanhando o processo de secularização da cultura em marcha desde o Renascimento, o conceito e o termo vieram progressivamente a ser aplicados ao domínio da literatura, muitas vezes sob a forma de expressões como “os clássicos” ou “as obras-primas”. [...]”

“É possível fazer remontar o estabelecimento do cânone literário enquanto instituição social à escolarização da literatura moderna, que ocorre durante o século XIX, primeiro à margem das universidades, onde se privilegiava o estudo dos clássicos da Antiguidade canonizados por séculos de imitação e comentário, depois, já no início do século XX, na própria academia, onde se concretizava através de listas de textos a serem lidos e interpretados pelos alunos. Com a generalização da escolaridade obrigatória nas sociedades ocidentais, a escola passou a funcionar como o factor determinante de fixação e transmissão de cânones. Mais recentemente, porém, o conceito de cânone adquiriu visibilidade crítica no seio dos estudos literários organizados como disciplina e acedeu, de forma espectacular, à condição de problema central, não só do campo de conhecimentos, como também da estrutura institucional que o suporta.”

“Neste ambiente multicultural, o cânone das grandes obras e autores é visto como um instrumento de repressão e discriminação ao serviço de interesses dominantes, do poder branco e masculino e de uma ideologia de contornos patriarcais, racistas e imperialistas. A menos radical das reivindicações surge, então, sob a forma de revisão e abertura do cânone a textos representativos de saberes, classes e minorias tradicionalmente excluídos, numa espécie de suprimento da representatividade imperfeitamente assegurada pelas instituições políticas.”

João Ferreira Duarte. *E-Dicionário de Termos Literários* de Carlos Ceia. 29 de dezembro de 2009, consultado a 4 de janeiro de 2023.

URL: <https://edtl.fcsn.unl.pt/encyclopedia/canone>

Bom leitura!

Prof. Roberto Simões
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Anexo 27



PRODUÇÃO TEXTUAL COM CONSULTA

1. Leia atentamente o seguinte poema de João Luís Barreto Guimarães, poeta português contemporâneo.

no corpo se guardam mitos são saudades o
que trazemos de el-rei (por exemplo) força que
faz mover ideal ou energia. habitamos a ilusão

esse mapa imenso. sabemos das batalhas uns
dos outros (estou para revelar isto há já muitos
poemas) um dia el-rei voltará: Sebastião rapaz

por onde tens andado? porque voltas da longa
ferida? teus dedos comprometem a alma sempre
temos de ver uma montanha difícil por onde
tentar os braços (molhar de algas um deserto)

repara com ilusão (é já noite:) o pano cai de
novo sobre o teatro das ruas (aplausos aplausos)
el-rei que experimente voltar do mistério.
el-rei tente levar-nos o sonho vai ver qu



Capa da edição abaixo referida.

João Luís Barreto Guimarães (2023). *poesia reunida*. Lisboa: Quetzal Editores, pp. 33-34.

- 1.1. Redija um texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e com um máximo de quinhentas palavras, em que:

- a) interprete o poema em questão;
- b) estabeleça relações entre o poema e o livro *Mensagem*, de Fernando Pessoa, dissertando, nomeadamente, sobre o sebastianismo.

Não se esqueça de incluir:

- correlações com poemas do livro *Mensagem*; sequências textuais argumentativas, bem fundamentadas; uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida; um discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).

As duas alíneas acima são de resposta obrigatória. Opcionalmente e para um texto mais aprofundado, poderá somar ao seu texto a resposta à seguinte alínea:

- c) explorando a noção de “cânone literário” discutida nas aulas e mobilizando os seus conhecimentos sobre o sebastianismo, explique em que medida poderemos considerá-lo, o sebastianismo, um motivo recorrente na literatura portuguesa.

Bom trabalho! - Prof. Roberto Simões - Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Anexo 28

GRELHA GERAL DE AVALIAÇÃO

Cada elemento entregue [com fundo branco] vale 2,2 valores (aprox.). Para obter 20 valores, precisa de ter submetido/participado em todos os [9] elementos. Os elementos com fundo amarelo não contam para essa média.

Nº	Aluno	Ficha "Bookstagram"	Bloco de notas + Participação no evento	Texto de opinião 1	Texto de opinião 2	MÉDIA TEXTO OPINIÃO	Oralidade Espontânea Aula Argumentativa	Ficha de Argumentação	Publicação BOOKSTAGRAM	Trabalho de grupo ESCRITO	Diários de bordo 2	Diários de bordo 3	Oralidade geral	Apresentação oral	MÉDIA TRAB. GERAL
1	A	+	-	0	10	5	-	-	+	—	+	-	+	18	11
2	B	+	+	14	6,5	10	-	+	+	—	+	+	-	16	15
3	C	+	-	9 16	11	14	-	-	+	—	+	+	++	19	15
4	D	+	-	0	4	2	-	+	+	—	+	+	-	19	11
5	E	+	+	1 20	19	20	+	+	+	—	+	+	+	19	18
6	F	+	+	17 18	14	16	+	+	+	—	+	-	+	17	15
7	G	+	+	8	16	12	+	+	-	F	+	-	-	0	11
8	H	+	+	0	4	2	-	+	-	+	+	+	-	12	13
9	I	50%	+	18 19	18	19	+	+	+	+	+	+	+	12	19
10															
11	J	-	+++	5 8	9	9	-	+	-	+	+	+	+	16	18
12	K	+	+	16	15	16	-	+	+	+	+	+	-	17	15
13	L	+	-	18	15,5	17	-	+	+	+	+		+	19	18
14	M	+	-	10	14,5	12	+	+	+	+	-		-	10	13
15															
16	N	+	+	12	19	16	-	-	+	+	+		++	20	18
17	O	++	++	19 20	19	20	+	+	+	+	+		+	20	20
18	P	+	+	16	19	18	-	+	+	+	+		+	17	15
19	Q	50%	-	0	6,5	3	-	-	-	+	-		-	0	1
20	R	+	-	4 10	14	12	-	+	+	+	+		-	14	9

[Imagem meramente ilustrativa do que foi a grelha utilizada]

Anexo 29

AVALIAÇÃO – APRESENTAÇÕES ORAIS

As apresentações orais são avaliadas de acordo com os parâmetros descritos na seguinte grelha, sendo:

MI Muito insuficiente (5). **I** Insuficiente (8). **S** Suficiente (10). **B** Bom (16). **MB** Muito bom (20).

Avaliação das apresentações orais							
							Turma: 12º G
Nº de aluno/a	Nome	Conteúdo	Dicção	Entoação	Volume	Expressão corporal	Média (soma:5)
1	A						
2	B						
3	C						
4	D						
5	E						
6	F						
7	G						
8	H						
9	I						
11	J						
12	K						
13	L						
14	M						
16	N						
17	O						
18	P						
19	Q						
20	R						
21	S						
22	T						
24	U						
26	V						
27	W						
28	X						
29	Y						
30	Z						

Anexo 31 – página 1/2



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES
Código – 404652 1



Teste sumativo de Português | 12º Ano

Grupo I – Educação literária

1. Leia atentamente o seguinte poema do livro *Mensagem*, de Fernando Pessoa.

O INFANTE

Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.
Deus quis que a terra fosse toda uma,
Que o mar unisse, já não separasse.
Sagrou-te, e foste desvendando a espuma,

- 5 E a orla branca foi de ilha em continente,
Clareou, correndo, até ao fim do mundo,
E viu-se a terra inteira, de repente,
Surgir, redonda, do azul profundo.

- 10 Quem te sagrou criou-te português.
Do mar e nós em ti nos deu sinal.
Cumpru-se o Mar, e o Império se desfez.
Senhor, falta cumprir-se Portugal!

Fernando Pessoa ([1934] 2006). *Mensagem*. Lisboa: Editorial Nova Ática.

- 1.1. No poema, é clara a importância do número três.
Relacione a simbologia deste número com dois aspetos relevantes do poema.
- 1.2. Explique de que forma o primeiro verso do poema parece espelhar a estrutura global da *Mensagem*.
- 1.3. Identifique a que parte da *Mensagem* pertence o poema apresentado e fundamente a sua resposta com dois argumentos.
- 1.4. Explique o significado dos versos 7 e 8 à luz dos aspetos históricos que o poema pretende retratar.
- 1.5. Relacione o sentido dos dois últimos versos do poema com o mito do Quinto Império.

Anexo 31 – página 2/2

Grupo II – Gramática

2. Classifique as orações destacadas nos versos apresentados:

- a) “Deus quis que a terra fosse toda uma” (v. 2);
- b) “Que o mar unisse, já não separasse.” (v. 3);
- c) “Sagrou-te, e foste desvendando a espuma” (v. 4);
- d) “Quem te sagrou criou-te português.” (v. 9).

3. Identifique as funções sintáticas dos elementos destacados:

- a) “Deus quis que a terra fosse toda uma” (v. 2);
- b) “E a orla branca foi de ilha em continente,” (v. 5);
- c) “E viu-se a terra inteira, de repente,” (v. 7);
- d) “Senhor, falta cumprir-se Portugal!” (v. 12).

4. Associe corretamente os deíticos destacados à esquerda com a(s) respetiva(s) classificação/ões à direita.

- | | |
|---|--------------------------------|
| a) “Que <u>farei</u> eu com esta espada?” | 1) Não é deítico. |
| b) “ <u>Teu</u> seio augusto amamentou” | 2) Deítico espacial. |
| c) “Dá- <u>nos</u> o exemplo inteiro” | 3) Deítico pessoal. |
| d) “Que <u>auréola</u> te cerca?” | 4) Deítico temporal. |
| e) “Ó Portugal, <u>hoje</u> és nevoeiro...” | 5) Deítico pessoal e temporal. |

5. Determine a modalidade (epistémica, deontica ou apreciativa) e o valor modal presente nos elementos destacados:

- a) Lamentavelmente, D. Sebastião ainda não reapareceu entre a névoa.
- b) — Será Portugal o quinto reino do sonho de Nabucodonosor?
— Sim, é possível que seja.
- c) As profecias hão de cumprir-se. Não percas a esperança.
- d) Tens de ler *Mensagem* atentamente. Aperceber-te-ás da sua inesgotabilidade.

Cotações:

Grupo I – Educação Literária | A resposta a cada uma das cinco questões vale 4 valores. Total: 20 valores.
Grupo II - Gramática | Nas questões 2 a 4, a resposta a cada uma das alíneas vale 1 valor. Na questão 5, o conjunto das alíneas vale 7 valores. Total: 20 valores.

Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões | Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Anexo 32



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES



Código – 404652

Nome: _____

Nº: _____ Ano/Turma: _____

FICHA DE COMPREENSÃO DO ORAL

1. Assista e escute atentamente o vídeo de YouTube: “Mia Couto – O nosso tempo é um bicho que só tem pescoço”, projetado na sala de aula.

1.1. Considerando o vídeo apresentado, classifique como verdadeira (V) ou falsa (F) cada uma das seguintes afirmações:

- a) Quando a cobra se atravessou no caminho do autor e do sobrinho, a criança não ficou muito assustada. _____
- b) A “dupla amputação”, a que se refere o orador, é provocada pela “sociedade do eterno” na qual, segundo ele, “tudo o que nasce, nasce já morrendo”. _____
- c) O mercado é, nas palavras de Mia Couto, o responsável por um tempo em que é tudo muito “imediate” e “veloz”. _____
- d) O autor queixa-se de que os seres humanos precisam de mais tempo. _____
- e) A solução apontada é que aproveitemos todos os momentos ao máximo, registando-os, se possível, numa “imagem” ou numa “fotografia”. _____
- f) Quando Mia Couto está em casa, há sempre alguém que se levanta e que pergunta: “alguém está a gravar?” A questão levanta risos na plateia. _____
- g) Regressar ao passado não é solução. As novas tecnologias, por si sós, ajudam-nos a retomar o controlo das nossas próprias vidas. _____
- h) As máquinas não podem ser as únicas contadoras de histórias. _____

Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Anexo 33



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

Código – 404652



Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

Classificação: _____ (_____) valores Professor: _____

TEXTO DE OPINIÃO

1. Redija um texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas e sem um máximo de palavras, no qual procure responder à seguinte questão:

**“O que deve prevalecer na apreciação de uma obra literária:
os sentimentos do leitor ou os valores literários da obra?”**

Deverá incluir, não necessariamente por esta ordem:

- a) a resposta à questão, fundamentando a sua posição;
- b) as noções de “gosto” e de “valor literário” discutidas nas aulas;
- c) a reflexão sobre o papel do “cânone literário” para a reprodução de “valores literários” e para a modelação do “gosto literário”;
- d) a importância das aulas de português para a formação do “gosto literário” e para a construção de noções de qualidade literária;
- e) a sua apreciação do livro *Mensagem*, de Fernando Pessoa, com base na sua experiência de leitura, no seu gosto e nos valores literários que identifica ou não na obra.

Considere ainda:

- uma argumentação fundamentada, com exemplos que ilustrem cada argumento.
- uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida, na qual seja clara a posição tomada perante o dilema;
- um discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).

Cada alínea vale 4 valores. Total: 20 valores.

Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

**Excertos do
TEXTO DE OPINIÃO (2)**

Aluno A

“O cânone literário refere-se a uma lista ou conjunto de obras literárias que são consideradas importantes, influentes ou merecedoras de serem estudadas ou valorizadas numa determinada cultura ou tradição literária. Essas obras geralmente são reconhecidas pelas suas qualidades estéticas, profundidade temática, originalidade, impacto histórico ou influências sobre obras e escritores.”

“Nunca fui um grande fã de leitura e escrita, mas [...] acho que as aulas de português são essenciais para esta aprendizagem, pois mesmo quem não tem interesse ou quem não aprecia fica a conhecer mais esta parte da literatura e até mesmo da história de Portugal, pois engloba vários temas do Portugal de antigamente.”

“Para mim, os sentimentos nunca são postos à frente dos valores literários ou do quer que seja, se estamos a estudar e apreciar uma obra tem que haver sempre um significado e um objetivo que é aprender, mesmo que não estejamos dispostos.”

Aluno B

“O que deve prevalecer na apreciação de uma obra literária, na minha visão, são os valores literários, porque os sentimentos do leitor são muito relativos. O gosto e o valor literários nunca iriam corresponder de igual forma em todos os leitores. Uns poderão considerar uma determinada obra uma grande obra e outros não a terem achado o mínimo interesse.”

Aluno C

“Em minha opinião, o sentimento do leitor é a coisa mais importante [na apreciação de uma obra literária], pois se ficarmos [exclusivamente] dependentes do autor para formar nossas próprias opiniões e nossas formas de pensar [...] não haverá discordâncias de opiniões.”

Aluno D

“Gostos não se discutem e vai sempre haver pessoas diferentes umas das outras e quanto ao valor literário todas [as obras] o têm”.

Aluno E

“Acredito, também, que a nossa experiência de vida, os diversos mundos ou não e a nossa educação, em casa, nos influencia na apreciação das obras literárias estudadas na aula de português, pois o facto de nos conseguirmos rever e identificar com uma certa obra faz com que a percebamos melhor e todos nós, talvez de forma subconsciente, gostamos mais de uma coisa se estiver mais dentro da nossa «zona de conforto»”.

Aluno F

“Posso não gostar de uma obra e mesmo assim reconhecer o seu valor literário.”

Aluno G

“Na escola, desde cedo que tentam modelar o gosto literário para que se torne, de certa maneira, “geral” [...], mas em termos de noções de qualidade literária a escola ajuda bastante, pois eleva-nos bastante os padrões.”

Aluno H

“Acredito que o nosso gosto seja muito baseado nas aulas de português. Levo-me a mim como exemplo porque, sem dúvida, o meu tipo de livros favorito é os de autoria portuguesa. O meu autor favorito é português, Mário de Sá-Carneiro, e acredito que o meu gosto veio muito de português.”

Aluno I

“Se pensarmos bem, a verdade é que o valor de alguma coisa é sempre determinado pelos sentimentos de alguém. A partir de uma leitura, nasce um sentimento, do sentimento nasce um gosto e, por fim, será dado um valor literário. [...] Os bons escritores não escrevem para serem reconhecidos, mas sim para fazerem as pessoas sentir, sejam coisas boas ou coisas más.”

Aluno J

“Existe um consenso nos académicos de literatura de quais livros e géneros literários têm um maior valor e acrescentam mais ao intelecto do leitor, estando esse mesmo consenso consagrado no cânone literário. No entanto, questiono-me se esta obsessão pelo valor literário das obras, que muitas vezes rebaixa outros géneros literários e cria um preconceito em volta dos mesmos, é benéfico para o crescimento do gosto pela leitura. Será assim tão importante a sobreposição do valor literário sobre os reais gostos do leitor?

[...]

Este grande trabalho de Pessoa [*Mensagem*] não se adequa muito ao meu gosto literário, pois não sou o maior apreciador de poesia, mas mesmo assim fiquei espantado com todas as referências da obra, o seu simbolismo e a sua construção.”

Aluno K

“As aulas de português servem mais como aprendizagem de como devemos interpretar uma obra e assim ficando a perceber melhor as possíveis mensagens do escritor ou até os duplos sentidos existentes num texto. No entanto, nada disto vai mudar o meu gosto e o que sinto [...], pois como sempre me disseram «gostos não se discutem»”.

Aluno L

“Quando começamos a estudar uma obra que nos é nova, os nossos sentimentos e opiniões sobre essa obra são unicamente nossos, e provavelmente serão diferentes conforme os gostos literários de cada pessoa.

No entanto, existem alguns fatores que podem levar a crer que não só os valores literários da obra devem prevalecer como também podem provar que os sentimentos do leitor em relação às obras podem ser influenciados. Um dos fatores que leva a crer que os valores literários devem prevalecer na apreciação da mesma é o facto de que, nas aulas de português, antes de se iniciar o estudo de uma obra, é sempre dada uma introdução à mesma; isto leva a que os alunos procedam à leitura da obra já com conhecimento e noção de vários valores literários presentes na mesma, o que acaba por influenciar a experiência de leitura e opinião do aluno em relação à obra e, conseqüentemente, o seu gosto literário. Outro fator é, exatamente, sobre a influência que as aulas de português têm em relação à apreciação das obras que são estudadas nas aulas. Por norma, quando se estuda uma obra literária na disciplina de português, os valores literários dela são sempre o foco e as opiniões e sentimentos dos alunos acabam por não ser explorados.”

Aluno M

“O gosto literário refere-se à capacidade de julgar uma obra literária que remete, necessariamente, para os valores literários. [...] A estrutura tripartida da obra, a simbologia do número oito, o equilíbrio cósmico, todas estas pequenas grandes “brincadeiras” que Pessoa faz, todos estes cuidados e atenções, fascinam-me. Não teria chegado lá sozinha se pegasse no livro em casa e o comesse a ler, possivelmente nem teria pensado duas vezes ao ler sequer o título. O que me leva ao próximo ponto: a importância das aulas de português. [...] Ainda com o exemplo de *Mensagem*, percebo o papel das aulas de português. Consegui contextualizar-me, facilitando a minha aprendizagem em relação à obra. Foi o que senti com esta incrível e fascinante obra [...]. Agora, sentimentos ou valores literários? Penso que os dois aspetos são importantes; no entanto, acredito que os sentimentos pessoais conseguem ser mais fortes para gostar ou não de uma obra. Conectar-nos com algo vai além dos valores literários. Sentir que um livro, um poema, um texto ou qualquer outro tipo de obra fala connosco marca-nos mais e deixamos “para trás” os valores literários — na minha ótica, claro.”

Aluno N

“O que seria mais importante no fim da leitura de uma obra literária? Após ler a última palavra de um texto, poema, etc.... o que fazer? Certamente não vamos passar a obra à frente ou simplesmente ignorar, não. Somos críticos, analisamos, interpretamos, comentamos, mas por onde começamos? Pelo que sentimos ou pelo que vemos? É óbvio que a resposta muda de pessoa para pessoa, e no que toca à poesia de Pessoa, Fernando, qualquer pessoa interpreta de forma diferente da pessoa ao lado ou até mesmo de Pessoa ele próprio. Bom... Pessoalmente (trocadilho propositado), acredito que as nossas emoções nos cegam dos valores literários. Talvez seja uma opinião controversa e reconheço o porquê, mas porque não ler os sentimentos do autor ou autora em vez do que os dos próprios me fizeram sentir? Não me tomem por analista ou “racional”. Deus, não, esse não sou eu. Diria

que ouço mais o coração do que o cérebro, mas no meu gosto literário prefiro ouvir o outro.”

Aluno O

“Acredito que, quando falamos da obra em si, o seu valor literário deve prevalecer durante a apreciação, uma vez que os sentimentos do leitor não dizem nada sobre a qualidade. Por exemplo, alguém pode ter sentimentos negativos em relação ao tema de um filme, mas a produção não deixa de estar bem executada por isso.

Embora estes conceitos sejam distintos, o gosto e o valor literário podem se influenciar. O valor literário, ou seja, o conjunto de características que contribuem positivamente para a obra, molda, muitas das vezes, o gosto do leitor. Este ato de influência é perpetuado ainda pelo cânone, uma lista de obras e autores considerados essenciais. Desta forma, o cânone “dita” os valores estéticos e literários, o que não apenas molda o gosto dos leitores como influencia escritores a perpetuar os elementos do cânone. Um exemplo disto é a recorrência a certas temáticas na literatura portuguesa, como o sebastianismo presente em *Frei Luís de Sousa* e *Mensagem*.

O cânone também é importante para a afirmação do património literário de um país, uma vez que este geralmente coincide com os autores e obras lecionados nas aulas de português [...] Durante a escolaridade obrigatória, todos os alunos são frequentemente expostos a valores que moldam a sua noção de gosto literário.”

Aluno P

“Considero importante reconhecer que o cânone literário nem sempre reflete a diversidade de vozes e perspetivas presentes na literatura, como por exemplo, no plano curricular do 12º ano na disciplina de português, não há uma obra escrita por uma mulher que seja de leitura obrigatória. Muitas vezes, o cânone literário tende a privilegiar obras produzidas por determinados grupos sociais, étnicos ou culturais, marginalizando outras formas de expressão literária. Isto pode resultar na exclusão de várias narrativas importantes e significativas, limitando a compreensão de várias obras enriquecedoras.”

Aluno Q

“O cânone literário desempenha um papel ambíguo. Embora possa perpetuar valores literários, também pode restringir a diversidade. A construção do gosto literário é formado pela exposição a diferentes correntes que desafiam a rigidez do cânone.”

Aluno R

“Creio que as aulas de português nos ensinaram uma conta fantástica, a do valor literário que está bem além do gosto que é muito rudimentar. Mas falta ainda ensinarem-nos... quanto vale essa conta? Porque é que estas obras nos inspiraram? Porque sem isso temos um exercício incompleto.”

O meu comentário: Atrevo-me a responder-lhe: talvez as aulas de português, como quaisquer outras, sejam um exercício incompleto, de facto. Talvez por isso eu torne à escola, passados estes anos, noutra papel, à procura, na busca de tentar

completar um exercício do gênero. Porque há questões, que se lançam, cuja amplitude se atinge — a atingir-se, algum dia — numa resposta que transcende os limites de uma sala de aula. Ninguém, numa sala de aula — alunos ou professor — , terá todas as respostas, todas as soluções mais ou menos matemáticas. Contudo, deixe-me dizer-lhe — como certamente desconfia — há virtudes na incompletude, na qual se espelha esta ciência de estar vivo.

*

Excelente texto, excelente reflexão.

Desejo-lhe a melhor das buscas na descoberta, eventual, de que há sempre mais para além da soma de todas as partes.

*

Talvez nisso resida o maior valor literário.

Foi um gosto conhecê-la.
Desejo-lhe a felicidade — não como estado,
mas como forma de ser.

Aluno S

“Muitas vezes, os cânones não se encontram dentro da lista de obras favoritas de muitas pessoas. [...] O facto de a obra me tocar o coração é aquilo que a destaca perante tantas outras.”

Aluno T

“Devemos ter preferência por pegar numa obra e podermos vê-la por ser o que é e não pelo como nos faz sentir. [...] Quanto ao cânone literário, acho a sua existência uma mera irrelevância; pouco me importa se um «bando de velhinhos» decidiram que «estes é que são os livros». O gosto é universal [toda a gente tem o seu] e não é por um determinado livro não constar numa lista «mágica», feita por «fósseis ou palermas», que vou deixar de gostar dele.”

Aluno U

“A orgânica hierarquia da literatura

Em relação à pergunta «o que deve prevalecer na apreciação de uma obra literária: os sentimentos do leitor ou os valores literários da obra?», penso que é uma falsa questão ou até um ovo de colombo (o que veio primeiro, o ovo ou a galinha?), pois ambos estão interligados e para a apreciação da literatura são ambos precisos.

Vou recorrer a uma analogia para demonstrar a minha posição. O que será mais importante numa árvore: as raízes ou as folhas? Sem raízes, a planta morre de sede e de falta de alimento, sem contar com a segurança trazida pela sua força. Por outro lado, sem as folhas e a fotossíntese, a árvore simplesmente não cresce e morre.

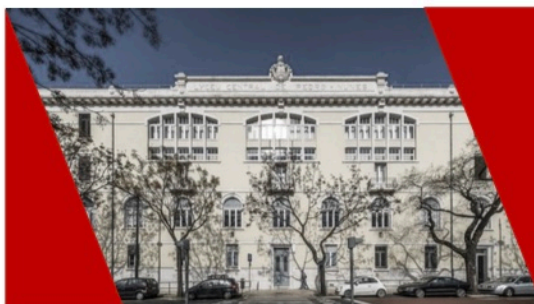
Anexo 34 – 6/6

Ambos são precisos para a sobrevivência e sucesso da planta. Uma obra literária também não se reduz a uma só coisa, precisa de raízes que são os seus valores literários e das folhas que são os sentimentos causados ao leitor, enquanto os valores são a sua base. Se não causar sensações ao leitor, é como um alimento sem valor. Por outro lado, uma obra que só causa sentimento, sem a base dos valores, é instável e colapsa com o seu próprio peso, podendo até causar danos alheios. Por isso, ambos são essenciais para a apreciação de uma obra literária.”



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

Código 404652



Ano letivo 2023/2024

PROJETO #BOOKSTAGRAM

O fenómeno literário: das aulas de Português à vida de todos os dias.

Breves notas sobre o projeto

Introdução ou o contexto e a razão de ser

Vivemos a era digital: os telemóveis tornaram-se extensões do nosso braço, os computadores funcionam como um segundo cérebro para as nossas atividades pessoais e profissionais, as nossas memórias socorrem-se agora de nuvens ilimitadas, ao alcance de qualquer um, e a inteligência artificial desafia, além da ética, tudo aquilo que julgámos ser, um dia, apenas, ficção científica.

Os jovens de hoje são, pois, nativos digitais. Se aos adultos as redes sociais alteraram por completo a forma como comunicam, interagem e se conectam uns com os outros, o que dizer do dia a dia dos jovens, cuja existência coincide, provavelmente em demasia, com o tempo de ecrã¹.

Numa altura em que a proibição do uso de telemóveis na escola volta a ser assunto na ordem do dia, não gerando consenso tanto em Portugal quanto pela

¹ Cristina Bordignon & Irme Salete Bonamigo (2017). Os jovens e as redes sociais virtuais. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 12 (2), São João del Rei. E1060, pp. 310-326.

Europa², uma coisa parece certa: para os jovens, os telemóveis e as redes sociais não deixarão de existir, nomeadamente no tempo para lá da escola. Assim sendo, será possível, além de uma atitude meramente proibitiva e condenatória, a utilização destes aparelhos e aplicações de forma equilibrada, criativa, estimulante e motivadora, potenciando nos alunos competências alinhadas com as Aprendizagens Essenciais, designadamente as que se relacionam com a linguagem e com os textos, com as capacidades de bem comunicar e de pensar a informação, com o desenvolvimento do pensamento crítico ou, até mesmo, com o trabalho colaborativo e interpessoal?

Importará refletir em que contextos e de que formas se poderá utilizar estas tecnologias a favor dos alunos e das suas aprendizagens, não propriamente na lógica “se não podes vencê-los, junta-te a eles”, mas aproveitando o que de bom também podem ter e trazer, dependendo do uso que lhes dermos. Importará pensar, igualmente, se a Escola deve traçar um corte com as realidades que são, para todos os efeitos, as dos alunos e das sociedades contemporâneas ou se deve, de forma pensada e crítica, estabelecer a ponte com essas realidades, preparando os alunos para se movimentarem nelas – beneficiando com isso, muito provavelmente, de um maior entusiasmo e compromisso na realização e gestão de um projeto como o que se apresenta. É o que se experimentará.

Por mais crítica que possa (e deva) ser a nossa postura perante a mudança – e perante esta nova realidade das últimas décadas – vários estudos apontam para os benefícios de utilizar os *smartphones* ao serviço da aprendizagem³.

O projeto **#bookstagram**, que agora se lança, prevê o uso do telemóvel (que à partida todos os alunos terão ou ao qual facilmente acederão) e da rede social Instagram dentro e fora da sala da aula, como ferramenta capaz de, nomeadamente, expandir a experiência literária para lá das aulas de Português, conectando os alunos de diferentes turmas responsáveis pelo projeto, mas também construindo e partilhando conhecimento e informação com toda a comunidade escolar e, esperamos, muito além dela.

² Miguel Dantas. “Unesco defende limitação de telemóveis nas escolas”. Público. 26 de Julho de 2023, 13:32. URL: <https://www.publico.pt/2023/07/26/sociedade/noticia/unesco-defende-limitacao-telemoveis-escolas-2058195>

³ Evandro Ferigato *et al.* (2023). O uso dos smartphones nas escolas: benefícios, desafios e perspectivas educacionais. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 8, e19412843125. DOI:[10.33448/rsd-v12i8.43125](https://doi.org/10.33448/rsd-v12i8.43125)

Cláudia Maia-Lima; Armando Silva & Pedro Duarte (2016). Telemóveis na Sala de Aula: das experiências didáticas. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, vol. 4, 1, pp. 19-34.

#bookstagram: o que é?

Noutros tempos, as comunidades de leitura e de amantes de livros estabeleciam-se, mormente, a partir de tertúlias literárias ou de clubes de leitura. Com o advento do digital, esses espaços literários, que promoviam o contacto entre leitores de carne e osso, foram progressivamente diminuindo ou acabando, florescendo grupos virtuais pela rede social Facebook e, mais recentemente, pela rede social Instagram.

No Instagram, variadíssimos perfis de leitores e amantes de livros (de todas as gerações, destacando-se porventura as camadas mais jovens), mas também de escritores, editoras etc. interagem entre si, associando-se na partilha de publicações e na criação de vídeos, promovendo iniciativas que, em muitos casos, já se transpuseram do ecrã para a vida real, fomentando amizades reais, uma maior interação entre leitores e autores e, afinal, o interesse crescente pela leitura e pela literatura.

Essa comunidade portuguesa tem crescido nos últimos anos, sendo que os *influencers* dos livros e as suas criativas recomendações poderão ser uma das causas do aumento do consumo de livros verificado recentemente⁴. Ainda que esse consumo não se traduza, necessariamente, em leituras efetivas, os sinais parecem ser inequívocos para que se entendam movimentos do género como benéficos para a expansão e revitalização do fenómeno literário, aproximando-o das pessoas e, especialmente, dos jovens.

A esta comunidade de milhares de usuários em todo o mundo, cujas publicações não raras vezes trazem a *hashtag* homónima, dá-se o nome **bookstagram**, amálgama de *books* (*livros*, em inglês) e Instagram.

Projeto #bookstagram: em que consistirá?

Trata-se de um projeto originalmente a desenvolver pelas turmas do 12º ano do curso de Línguas e Humanidades da Escola Secundária Pedro Nunes, em Lisboa, no presente ano letivo (2023-2024).

Cada turma criará, no contexto das aulas de Português, um perfil de Instagram, a que dará um nome votado por todos os alunos. Ex. @leiturado12g.

⁴ Joana Pereira Bastos. "Jovens e TikTok fazem explodir vendas de livros". Expresso. 8 abril 2023, 8:44. URL: <https://expresso.pt/sociedade/2023-04-08-Jovens-e-TikTok-fazem-explodir-vendas-de-livros-ec0fd57e>

Será estabelecido entre os alunos e o professor da disciplina a periodicidade das publicações, o tipo de publicações e a calendarização das mesmas. Idealmente, far-se-á 1 a 2 publicações semanais durante o restante ano letivo, sempre da responsabilidade de diferentes alunos. Estas publicações poderão ser criadas e produzidas individualmente, a pares ou em grupos. Alguns alunos poderão ser destacados como gestores do projeto (e esta sua função poderá ser revezada ao longo do ano letivo).

Os nomes ou caras dos intervenientes (alunos ou professores, por exemplo) não constarão das publicações, a fim de assegurar o seu anonimato.

Todas as publicações deverão conter texto e imagem (ou vídeo), a trabalhar pelos alunos. Todos os textos deverão incluir, no final, *hashtags* como #projetoBookstagram #bookstagram #bookstagrampt #escolasecundariapedronunes etc., por forma a maximizar os horizontes de partilha e o alcance das mesmas.

Exemplos de tipos de publicações:

- Notas biográficas sobre autores;
- Recomendações de livros;
- Recomendações de poemas ou de outros textos através de fragmentos;
- *Reels* (vídeos) de leituras ou sobre livros;
- *Reels* (vídeos) a partir de visitas de estudo, feitas no âmbito da disciplina;
- *Quizzes* sobre funcionamento da língua, erros e dúvidas etc.
- Opiniões sobre livros;
- Pequenas entrevistas com escritores contemporâneos;
- Pequenas entrevistas a familiares ou amigos, sobre livros e leituras;
- Livros antigos lá por casa ou livros “com história”;
- Etc.

As publicações poderão, ou não, acompanhar as obras lecionadas na aula.

Os alunos terão o acompanhamento/supervisão do professor da disciplina de Português, que deverá definir quem se encarregará de publicar os textos/imagens/vídeos.

Deverá ser criado um e-mail para o qual serão enviados os textos/imagens/vídeos a publicar.

Projeto **#bookstagram**: porque não estendê-lo a toda a Escola Secundária?

Ainda que o projeto seja originalmente desenvolvido pelas 3 turmas do curso de Línguas e Humanidades da Escola Secundária Pedro Nunes, porque não desafiar as restantes turmas da escola (Ensino Secundário) e seus respetivos professores de Português a replicarem o projeto, ampliando a produção, interação e a partilha de conteúdos dentro e fora da escola? O projeto tem esse potencial e o desafio poderá ser lançado a todos, alargando, definitivamente, os horizontes da experiência.

Imagens de algumas publicações pelo **#bookstagram** português:



@aspalavrasdusasana



@analitaalvesdossantos



@rosasininho

#bomtrabalho Prof. Roberto Simões - Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Anexo 37




PRECISAS DE RECOMENDAÇÕES DE LEITURAS?

ESTE É O POST PERFEITO. ATRAVÉS DE UMA FORMA DINÂMICA E DIVERTIDA, PROCURAMOS RECOMENDAR AOS LEITORES E NÃO LEITORES POSSÍVEIS LIVROS PARA SE ENTRETÊMER OU PARA DAREM UMA NOVA OPORTUNIDADE À LEITURA!

ESPEREMOS QUE GOSTEM E QUE LEIAM!

#INCENTIVAMOSLEITURAS



TENS HÁBITOS DE LEITURA?

POUCO

MUITO

PROCURAS ALGO MUITO OU POUCO DESAFIANTE?

SIM

NÃO


SIM, MAS TENHO POUCO TEMPO/INTERESSE

GOSTAS DE LER?

NÃO

RECOMENDAÇÕES NOSSAS

Dom Casmurro, Machado de Assis	A Quinta dos Animais, George Orwell	Capitães da Areia, Jorge Amado
--------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------



POUCO DESAFIANTE

MUITO DESAFIANTE

SIM, MAS TENHO POUCO TEMPO/INTERESSE

NÃO


GOSTAS DE POLÍCIAIS/THRILLER?

SIM

NÃO


RECOMENDAÇÃO POUCO DESAFIANTE

A Desumanização, Valtér Hugo Mãe escreve Passado nos recônditos fiordes islandeses, este romance é a voz de uma menina diferente que nos conta o que sobra depois de perder a irmã gémea.



RECOMENDAÇÃO POLICIAL/THRILLER

Carrie, Stephen King publica o seu primeiro romance epistolar do terror Grande parte do livro usa excertos de jornais, artigos de revistas, cartas e trechos de livros para contar como Carrie destruiu a cidade fictícia de Chamberlain, Maine.



MUITO DESAFIANTE

MUITO DESAFIANTE

SIM


NÃO

GOSTAS DE ROMANCES?

NÃO

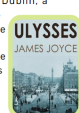
RECOMENDAÇÃO MUITO DESAFIANTE

Livro do Desassossego, Fernando Pessoa escreve um livro de um só estado de alma, analisado de todos os lados, percorrido em todas as direções. A inspiração chega de formas imprevisíveis. Uma imagem entretida, uma frase entreouvada, coisas tão simples podem dar origem a um poema, um quadro, ou até a um complexo sistema filosófico.



RECOMENDAÇÃO ROMANCE

Ulisses, James Joyce escreve um romance de referências homéricas, que recria um dia de Dublin, a quinta-feira de 16 de Junho de 1904. Nesse único dia e na madrugada que se lhe seguiu, cruzam-se as vidas de pessoas, conversam, tecem intrigas amorosas.



SIM

NÃO

GOSTAS DE FICÇÃO CIENTÍFICA?

SIM

NÃO

GOSTAS DE HISTÓRIA?

SIM

NÃO

RECOMENDAÇÃO FICÇÃO CIENTÍFICA

Eu, Robô, Isaac Asimov fala-nos do desenvolvimento dos robôs, começando com a relação entre um deles e uma rapariga que o trata como um companheiro de brincadeiras.



RECOMENDAÇÃO HISTÓRIA

O arquipélago Gulag, Aleksandr Soljenitsin, foi descoberto pelo KGB em 1973, uma obra excepcional, um livro de combate contra o totalitarismo de face estalinista, um livro que ainda hoje nos queima as mãos.



NÃO

NÃO

GOSTAS DE POESIA?

SIM

NÃO

GOSTAS DE FILOSOFIA?

SIM

NÃO

RECOMENDAÇÃO POESIA

Sonetos, Luis de Camões, estes surgem com um vigor inesperado, como um relato pungente de uma experiência concreta e vivida. A descoberta da chave cronológica permite dispor, pela ordem estilística existencial, um conjunto de materiais que até aqui eram apresentados a monte.



RECOMENDAÇÃO FILOSOFIA

Temor e Tremor, Soren Kierkegaard um dos mais influentes filósofos da cultura europeia. Crítico do racionalismo, a sua obra pode considerar-se precursora do existencialismo.





Anexo 39





FICHA FORMATIVA
FUNÇÕES SINTÁTICAS

Sujeito

Identifique e classifique o(s) sujeito(s) nas frases abaixo apresentadas.

O mineiro e o encarregado extraíram ouro.

Extraiu-se ouro.

Retirámos uma pepita bem grande.

Nem tudo o que reluz é ouro.

Vocativo

Construa uma frase e identifique o vocativo.

Predicado

Identifique o predicado nas frases apresentadas no primeiro exercício.

Complemento direto e indireto

Classifique a função sintática das expressões sublinhadas.

O mineiro carregou ouro e mirra.

O mineiro trouxe ouro aos colegas da superfície.

O mineiro trouxe-me um diamante.

O mineiro encontrou-nos dentro de um vagão.

O mineiro trouxe-mos rapidamente.

Complemento oblíquo

Explique porque é que a expressão sublinhada é um complemento oblíquo.

A mineira colocou a pedra preciosa no bolso.

Anexo 40 – página 2/2

Complemento agente da passiva

Justifique por que razão a expressão sublinhada desempenha a função de complemento agente da passiva.

O ouro será levado até à superfície pele elevador.

Reescreva a frase anterior na forma ativa e indique as transformações realizadas.

Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões e Carmo Soares
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH



LYCEU CENTRAL DE PEDRO NUNES

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

ESCOLA SECUNDÁRIA
PEDRO NUNES
2023/2024

SONHA
ESCREVE
PARTILHA

PARTICIPA!
CONCURSO CONTO E POESIA
**ANTÓNIO
GEDEÃO**

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PEDRO NUNES
ANTIGO LYCEU NUNES

Departamento de Português e Latim
Núcleo de Estágio de Português FCSH
Associação de Pais e Encarregados de Educação



Anexo 42

REPUBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES
Código – 404652

CONCURSO DE CONTO E POESIA “ANTÓNIO GEDEÃO”
14.ª edição – 2023-24

REGULAMENTO

- 1 – O concurso destina-se a **todos os alunos do 3.º Ciclo - 1.º escalão - e do Ensino Secundário - 2.º escalão** - matriculados nesta Escola no ano letivo de 2023/2024.
- 2 – Cada aluno deve concorrer com **textos inéditos de uma ou ambas as modalidades (poesia e/ou conto)**, podendo apenas entregar **um texto por modalidade**. Os contos devem ter o máximo de três páginas A4.
- 3 – Os trabalhos deverão ser entregues até ao dia **12 de janeiro de 2024**, na biblioteca da escola ou ao/a professor/a de Português.
- 4 – Os textos não podem ter qualquer marca identificativa do(a) autor(a), **devendo obrigatoriamente apresentar um pseudónimo**.
 - 4.1. – O(a) aluno(a) deve colocar, num envelope (principal), o texto (assinado com pseudónimo) e outro envelope que deve estar fechado e conter, no interior, o registo do pseudónimo e a identificação do(a) autor(a) (nome, ano e turma) e, no exterior, o pseudónimo e a modalidade.
 - 4.2. – No envelope principal, deve estar registado “Concurso de Conto e Poesia António Gedeão”.
- 5 – Os trabalhos são avaliados por um júri constituído por docentes de Português, mestrandos da FCSH e por um representante da Associação de Pais.
- 6 – O júri seleciona os melhores trabalhos, distinguindo-os com a atribuição de um valor pecuniário, atribuído pela Associação de Pais e Encarregados de Educação de ESPN, patrocinadora do concurso.
 - 6.1 – O primeiro e o segundo prémio são atribuídos por escalão por cada modalidade (conto e poesia).
- 7 – A entrega dos prémios terá lugar no dia **22 de janeiro de 2024** (“Dia da Escola”), às **12h25min**.
- 8 – Eventuais casos omissos neste regulamento serão resolvidos pelo júri.

Departamento de Português e Latim, Núcleo de Estágio de Português e Associação de Pais e Encarregados de Educação

DIPLOMA
DE PARTICIPAÇÃO

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES
14.ª edição – Ano letivo 2023/2024

CONCURSO DE CONTO E POESIA
ANTÓNIO GEDEÃO

Agradecemos a participação. Parabéns pela criatividade!

REPUBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Departamento de Português e Latim, Núcleo de Estágio de Português e Associação de Pais e Encarregados de Educação

DIPLOMA

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES
14.ª edição – Ano letivo 2023/2024

CONCURSO DE CONTO E POESIA
ANTÓNIO GEDEÃO

O júri distingue, por unanimidade, o(a) aluno(a)

Ensino Secundário

com a atribuição do **1º prémio** na modalidade de Poesia.

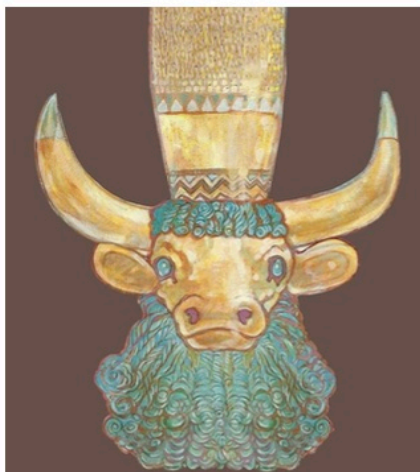
A direção:

REPUBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Departamento de Português e Latim, Núcleo de Estágio de Português e Associação de Pais e Encarregados de Educação



22 de janeiro de 2024



ATELIÊ DE

• ESCRITA CRIATIVA •

- EM TRÊS PASSOS -

Passo 1 | Quem procura aventurar-se na escrita criativa, procura, à partida, escrever mais e melhor. E para quem deseja escrever mais e melhor – tornando-se um dia, quem sabe, até escritor – talvez o melhor conselho seja: “antes de ser um bom escritor, torne-se um bom leitor.”

Iniciemos esta atividade de escrita criativa, pois, com um breve exercício de leitura. Leia atentamente o seguinte texto.

OS BOIS E OS LIVROS

Os bois não sabem ler e também não fingem que sabem. É por isso que nunca ninguém viu nenhum boi com um livro debaixo do braço. Mas há gente que tem a mania de ligar os bois aos livros. Ouve-se às vezes dizer: aquele não conhece uma letra nem do tamanho dum boi. E um filósofo alemão, que usava uns enormes bigodes, afirmou certo dia que ler, ler bem, era verdadeiramente uma ruminância, que é o que os bois fazem depois de introduzir a comida na

Anexo 43 – página 2/2

boca. E que é o que não faz a maioria dos que não são bois, isto é, os homens que leem livros. Os bois não sabem ler e não gostam nem de ler nem de comer livros, esta é a verdade. Por isso andam a puxar carros de bois, a puxar charruas e quando vão às touradas andam a correr dum lado para o outro às marradas. Os homens que sabem ler, mesmo mal, que andam atrás ou à frente dos bois, conforme as circunstâncias, e que não veem um boi doutra coisa chamam-se ribatejanos. Os meninos, a quem são dirigidas estas palavras de muita sabedoria, não devem imitar o analfabetismo dos bois nem os homens que andam atrás ou à frente deles. Não andar nunca à frente dos bois porque podem tropeçar e cair e serem pisados pelos bois, não andar atrás porque podem levar com os rabos dos bois na cara e, como já sabem ler, não querem com certeza voltar a ser analfabetos. Numa coisa, porém, devem imitar sempre os bois: a ruminação. E isto quer dizer: ler, ler bem, ler com os olhos e com o pensamento.

António José Forte ([1983] 2017). *Uma Faca nos Dentes*. Lisboa: Antígona.

Passo 2 | Antes de iniciar a produção do seu texto, assinale com um (X) o caminho que vai querer tomar. Independentemente da sua escolha, não terá de se limitar, obrigatoriamente, às características de um género textual.

- a) Será um texto literário, em prosa. ____
- b) Será um texto literário, em versos. ____
- c) Outro. ____

Passo 3 | Produza agora o seu texto, articulando imaginativamente as duas imagens/ideias principais do texto lido – (1) **os bois** e (2) **os livros ou a leitura** e escolha uma das seguintes opções:

- a) Inclua as palavras: *telemóvel, inteligência artificial e futuro*. ____
- b) Inclua as palavras: *escangalhado, inexorável e manteiga*. ____
- c) Inclua as palavras: *gosto, ruminação e clássicos*. ____

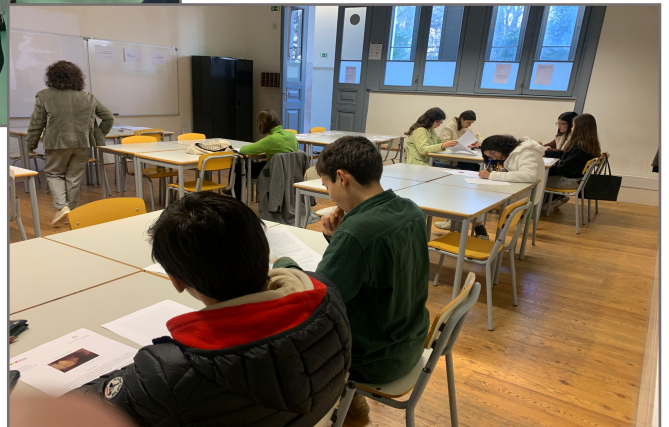
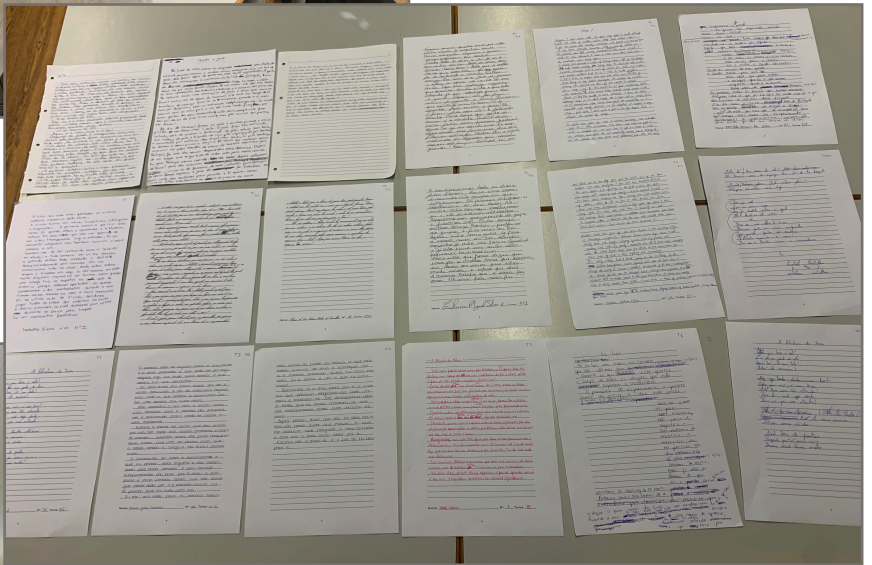
Assinale com um (X) a opção escolhida.

Utilize a(s) página(s) seguinte(s) para a produção do seu texto.

Inspire-se e divirta-se!


Prof. Roberto Simões • Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Anexo 44




Anexo 45

CELEBRAÇÕES DOS
500 ANOS DE CAMÕES




PAINÉIS TEMÁTICOS PELA ESCOLA
POEMAS TEMÁTICOS DOS ALUNOS E DE OUTROS POETAS
CARTAZES COM CURIOSIDADES SOBRE O POETA
(acessíveis via código QR)
EXPOSIÇÃO IMAGENS PARA CAMÕES
(na sala anexa à biblioteca)
AULA ABERTA "CAMÕES, HOJE"
11 de abril, às 9h15

Ano letivo 2023/2024
Núcleo de Estágio de Português FCSH
Departamento de Português e Latim da ESPN
Professores Carmo Soares, Margarida Borges e Roberto Simões




CELEBRAÇÕES DOS
500 ANOS DE CAMÕES



PROCURE PELOS DIFERENTES CARTAZES
DIFERENTES CÓDIGOS LEVARÃO A DIFERENTES CURIOSIDADES

Ano letivo 2023/2024
Núcleo de Estágio de Português FCSH
Departamento de Português e Latim da ESPN
Professores Carmo Soares, Margarida Borges e Roberto Simões



CELEBRAÇÕES DOS
500 ANOS DE CAMÕES




EXPOSIÇÃO
IMAGENS PARA CAMÕES

Ano letivo 2023/2024
Núcleo de Estágio de Português FCSH
Departamento de Português e Latim da ESPN
Professores Carmo Soares, Margarida Borges e Roberto Simões




Celebrações dos 500 Anos de Camões
À MANEIRA DE CAMÕES
— poemas a várias mãos —



O amor é...

— Autoria: turmas 12º Ano —

Ano letivo 2023/2024
Núcleo de Estágio de Português FCSH
Departamento de Português e Latim da ESPN
Professores Carmo Soares, Margarida Borges e Roberto Simões





[Alguns exemplos dos cartazes criados]

Anexo 46

CELEBRAÇÕES DOS
500 ANOS DE CAMÕES



DESCUBRA CURIOSIDADES SOBRE O POETA
APONTE A CÂMERA DO SEU TELEMÓVEL PARA O CÓDIGO QR:



Ano letivo 2023/2024
Núcleo de Estágio de Português FCSH
Departamento de Português e Latim da ESPN
Professores Carmo Soares, Margarida Borges e Roberto Simões

CELEBRAÇÕES DOS
500 ANOS DE CAMÕES



DESCUBRA CURIOSIDADES SOBRE O POETA
APONTE A CÂMERA DO SEU TELEMÓVEL PARA O CÓDIGO QR:



Ano letivo 2023/2024
Núcleo de Estágio de Português FCSH
Departamento de Português e Latim da ESPN
Professores Carmo Soares, Margarida Borges e Roberto Simões

CELEBRAÇÕES DOS
500 ANOS DE CAMÕES



DESCUBRA CURIOSIDADES SOBRE O POETA
APONTE A CÂMERA DO SEU TELEMÓVEL PARA O CÓDIGO QR:



Ano letivo 2023/2024
Núcleo de Estágio de Português FCSH
Departamento de Português e Latim da ESPN
Professores Carmo Soares, Margarida Borges e Roberto Simões

CELEBRAÇÕES DOS
500 ANOS DE CAMÕES



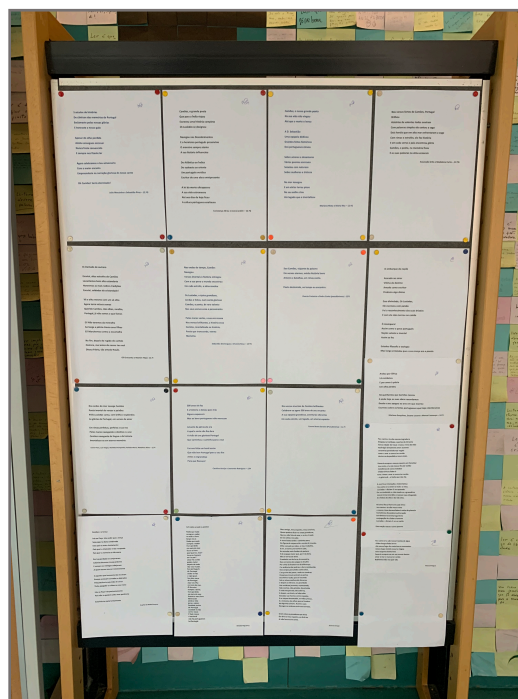
DESCUBRA CURIOSIDADES SOBRE O POETA
APONTE A CÂMERA DO SEU TELEMÓVEL PARA O CÓDIGO QR:



Ano letivo 2023/2024
Núcleo de Estágio de Português FCSH
Departamento de Português e Latim da ESPN
Professores Carmo Soares, Margarida Borges e Roberto Simões

Anexo 47







Anexo 49



AULA ABERTA
CAMÕES,
HOJE

moderação pelos professores
Roberto Simões
e Margarida Borges

convidado
JOÃO MARIA CARVALHO
professor na FLUL

Das 09:15 às 10:05
11 de abril de 2024
Auditório

Comemorações dos
500 Anos de Camões

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES
Núcleo de Estágio de Português FCSH
Departamento de Português e Latim
Orientação: prof.ª Carmo Soares

marcações prévias: espnp



AULA ABERTA
CAMÕES,
HOJE

moderação pelos professores
Roberto Simões
e Margarida Borges

convidado
JOÃO MARIA CARVALHO
professor na FLUL

Das 09:15 às 10:05
11 de abril de 2024
Auditório

Comemorações dos
500 Anos de Camões

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES
Núcleo de Estágio de Português FCSH
Departamento de Português e Latim
Orientação: prof.ª Carmo Soares

marcações prévias: espnprojeto@gmail.com



Aula aberta
“Camões, Hoje”
Guião da aula

Escola Secundária Pedro Nunes
Auditório
11 de abril, das 9h15 às 10h05

INTRODUÇÃO

1 | Muito bom dia a todos os presentes. Sejam muito bem-vindos à aula aberta **“Camões, Hoje”**. Celebram-se este ano os 500 Anos do nascimento de Luís Vaz de Camões. O núcleo de estágio de Português da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (em meu nome e da professora Margarida Borges, aqui ao meu lado, com a coordenação da professora Carmo Soares) tem vindo a dar forma às comemorações da efeméride pela Secundária Pedro Nunes, com a afixação de painéis e cartazes temáticos, com a partilha interativa de curiosidades sobre o poeta e de poemas de alunos e doutros poetas da nossa literatura — e com a exposição “Camões em Imagens”, que poderão visitar na antecâmara da nossa biblioteca. É neste contexto que concretizamos e vos apresentamos, hoje, a presente aula aberta: “Camões, Hoje”.

2 | Da épica à lírica, Camões é unanimemente considerado um dos nomes maiores da poesia e da literatura portuguesas. É, por isso, um dos poetas mais estudados nas nossas escolas: primeiramente, no 9º ano, ainda no Ensino Básico, e no ano seguinte, já no Ensino Secundário (no 10º ano, portanto). O eco do poeta quinhentista faz-se ouvir, depois, no estudo de variadíssimos poetas que lhe seguiram, e que parece ter influenciado. Deixemos cair a dúvida: que, seguramente, influenciou.

3 | Discutir-se-ão, nos momentos seguintes, a atualidade e a pertinência do estudo de Camões na atualidade — porque questionar aquilo que está estabelecido, parece-nos, é uma forma não só de estimular o nosso espírito crítico como uma forma de ter bem presente, de modo consciente, a importância e o valor literário e cultural do poeta.

4 | É nosso convidado [seguiu-se apresentação e nota biográfica do convidado]

5 | Precisamente por ser, esta, uma aula aberta, pretende-se que, mais do que assistir a uma palestra, o público participe de forma ativa, colocando questões e

dúvidas ao nosso convidado, integrando a discussão. Estamos certos de que muitas das turmas aqui presentes já terão preparado essas questões previamente, mas outras questões que surjam, espontaneamente, serão igualmente muito bem-vindas. Posto isto, se numa primeira parte da aula, eu e a professora Margarida lançaremos algumas questões ao nosso convidado, na segunda teremos o microfone a circular pela audiência, para que as vossas vozes se façam ouvir.

6 | Sem mais demoras, iniciemos a conversa.

QUESTIONÁRIO

1. Quem terá sido Camões e quem é, para si, Camões?
2. A próxima questão exigirá uma resposta necessariamente mais ampla, mas seguramente será possível responder-lhe de forma tão didática quanto possível, destacando algumas razões que, no seu entender, pareçam as mais evidentes.

De alunos interessados na componente histórica d'*Os Lusíadas*, poema que canta a glória portuguesa na época dos Descobrimentos — e que, não há muitas décadas, nos anos do Estado Novo, parece ter sido instrumentalizado como símbolo e veículo de ideais patrióticos ou, até, nacionalistas — àqueloutros que não percebem o porquê de terem de estudar uma literatura que, tanto a nível linguístico quanto a nível estilístico, por exemplo, lhes é muitas vezes distante, difícil ou desafiante... perguntamos: é ou não é importante estudar Camões na escola? E porquê?

3. N'*Os Lusíadas*, se por um lado é certo que Camões exalta os feitos dos portugueses, é igualmente verdade que critica os seus defeitos. Que atualidade e que pertinência terão estas representações para os portugueses que somos hoje? De alguma forma, estas representações literárias poderão condicionar a visão que temos de nós próprios enquanto povo?
4. Não caímos na mesma redução, no entanto, a de abordar *Os Lusíadas* como mero símbolo da identidade nacional, à luz dos seus valores patrióticos, até porque parece recorrente um discurso que tende a “ofuscar” ou a relativizar os seus valores literários, como se *Os Lusíadas* não fosse, em primeira ou última instância, um poema, um pedaço de literatura. Que

Anexo 51 – página 3/4

valores literários identifica na obra e que, na sua opinião, tiveram maior influência, maior impacto na literatura portuguesa que se lhe seguiu?

5. No que toca à lírica, a visão camoniana parece, de algum jeito, ter cristalizado uma determinada representação do amor e da mulher (e da relação do homem para com a mulher) de que se serviram os românticos. Todavia, parece-lhe-á exagerado dizer que a visão que temos hoje do amor ainda tem o *seu quê* de camoniano?
6. Recentemente, nas aulas de 12º ano, discutimos a noção de cânone literário – noção que, de forma mais direta ou indireta, atravessa o estudo da literatura nos diferentes graus do ensino. O cânone literário português, por exemplo (e simplificando), consistirá na lista de obras ou de autores portugueses considerados exímios no domínio da expressão literária na nossa língua e cujas características, de alguma forma, tendem a ser vistas como modelares. Camões e Pessoa parecem ser considerados os nossos autores maiores — no livro *O Cânone*, por exemplo, são os únicos que merecem mais do que um ensaio. Pessoa, aliás, autoprofetizava-se como um *Super Camões*, como o poeta que superaria Camões, como que anunciando este digladiar de gigantes. Foquemo-nos no caso de Camões. Talvez tudo isto justifique a dupla presença de Camões nos programas da disciplina de Português, no 9º e no 10º ano. Esta dupla presença faz-lhe sentido? Que vantagens e desvantagens trará aos alunos (cujas vozes já, já escutaremos)? Que impacto positivo ou negativo poderá trazer-lhes na aproximação que fazem à literatura? Como foi a sua experiência com Camões enquanto estudante? A perceção que tinha e a que tem hoje mudou? Se sim, porquê?
7. A próxima pergunta vem na sequência de discussões muito atuais, oriundas dos estudos pós-colonialistas, feministas, da cultura *woke* etc. Haverá, na sua opinião, o risco de, ao estudarmos estas obras, contribuímos para reproduzir ideais do passado manifestamente desatualizados nos nossos dias? Isto é: estereótipos sociais, raciais, colonialistas, machistas etc.?
8. O que mudaria na escola atual, no que se relaciona com o ensino da obra de Camões? Que conselho nos daria a nós, docentes, por forma a mantermos viva a chama da obra camoniana?
9. Potenciemos agora o coro deste auditório, tornemos plural a discussão e a participação nesta aula aberta. Os alunos que quiserem (e professores, eventualmente, também) poderão agora intervir. É de todo o interesse, aliás,

que intervenham. Podem agora levantar a mão e o microfone circulará, para que possamos ouvir-vos. O nosso convidado terá seguramente todo o gosto em responder às vossas questões.

ENCERRAMENTO

Cousas há i que passam sem ser cridas / e cousas cridas há sem ser passadas, / mas o melhor é quando as assinalamos sendo bons juízes, com memória e consciência. Assim é na Escola Secundária Pedro Nunes, assim é no ano em que se assinalam os 500 anos do nascimento do nosso grande poeta. Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, mas não a vontade de lembrá-lo. Que pela lembrança do ontem se faça, sempre, um melhor hoje.

[nome do convidado], foi um gosto tê-lo connosco. Agradecemos a todos os alunos presentes, a todos os professores que trouxeram as suas turmas e que connosco partilharam o seu tempo. Camões, hoje — Camões, sempre.



Escola Secundária Pedro Nunes - Código 404652
PORTUGUÊS – 12º ANO
Ano letivo 2023/2024



SEQUÊNCIA DIDÁTICA
Introdução ao estudo de **SARAMAGO**

GUIÃO DO PROFESSOR

Aula a lecionar (3 aulas de 50 min.), a 3 turmas. Total: 9 aulas.

A partir do livro de José Saramago: *Memorial do Convento*.

Domínios: oralidade, leitura e educação literária.

Materiais necessários

Computador com áudio e ligação à Internet, projetor, livro *Memorial do Convento* (de José Saramago), fotocópias dos vários documentos originais, caderno e telemóvel dos discentes.

AULAS 1 e 2

Introdução a Saramago

[Pré-requisito: leitura prévia, em casa e por parte dos alunos, do primeiro capítulo de *Memorial do Convento*].

Poderá ser necessário fotocopiar a parte final do primeiro capítulo, que não consta no manual.

Início da aula

5 min.

- Realização da chamada;
- Relembrar calendário das publicações do “Projeto Bookstagram”
- Apresentação geral dos objetivos da aula.

Atividade 1

Atividade introdutória e de compreensão do oral

Domínio(s): oralidade, educação literária.

20 min. [documento 1, para impressão] O docente distribui o **documento 1** pelos discentes e projeta o vídeo (com áudio ligado, “em alto e bom som”). Os discentes deverão prestar atenção e marcar as alíneas como verdadeiras ou falsas, corrigindo as falsas, de acordo com o que é solicitado no enunciado. O vídeo deverá ser projetado duas vezes. O docente recolhe o documento de todos os discentes, que será avaliado de 0 a 20 valores.

Vídeo disponível através da seguinte hiperligação:
<https://youtu.be/dsxBDsOz2lY?si=WyMrgVeJy9baATz5>

Atividade 2

Memorial do Convento: leitura e análise do primeiro capítulo

Domínio(s): leitura, oralidade e educação literária.

Tarefa 1 | 5 min. [documento 2, para impressão] O docente questiona os discentes sobre o que é que sabem ou já ouviram falar sobre *Memorial do Convento*, que expectativas e que anseios têm, agora que iniciaremos o estudo da obra e durante os primeiros minutos fazem-se as partilhas dos discentes.

Tarefa 2 | 5 min. [documento 2, para impressão] Depois, o docente distribui o **documento 2** e convida um dos discentes a ler em voz alta o primeiro parágrafo do texto (p. 250 do manual).

Tarefa 3 | 20 min. Imediatamente a seguir, sensivelmente em 10 minutos, os discentes deverão, em duplas, resolver o exercício 1. Nos 10 minutos seguintes, o docente vai registando e corrigindo o exercício no quadro, a partir das respostas oralmente partilhadas pelos discentes.

Tarefa 4 | 30 min. O docente atribui a cada dupla uma questão da ficha de leitura, que deverá ser respondida em cerca de 15 minutos. As questões para responder são cinco: **2, 3, 4, 5.1. e 5.2.** Depois, cinco discentes (a que foram destinadas

Anexo 52 – página 3/4

questões diferentes) dirigem-se ao quadro e escrevem as respostas da sua dupla. Discute-se cada resposta em grupo e com a orientação do docente. Corrige-se o que for necessário.

Tarefa 5 | 20 min. Finalmente, o docente atribui a cada dupla uma das questões da última página (**6, 7, 8 e 9**). Os discentes deverão responder em cerca de 10 minutos e, nos minutos seguintes, far-se-á a leitura em voz alta e a correção (oralmente) das respostas.

Os discentes deverão entregar os documentos preenchidos ao docente, para que este avalie se as tarefas foram realizadas ou não.

O professor deverá anotar quem participa oralmente na aula.

AULA 3

Influência e intertextualidade:

Visita do escritor Ricardo Correia, autor do romance histórico *Madre Paula*, à sala de aula.

Início da aula

5 min.

- Realização da chamada;
- Apresentação geral dos objetivos da aula e do escritor convidado.

Atividade 1

Conversa com o escritor Ricardo Correia

Domínio(s): educação literária, oralidade.

Tarefa 1 | 35 min. O docente, com base no **documento 3**, previamente preparado, guia uma conversa com o escritor Ricardo Correia, abordando questões como a inspiração, o processo de escrita, o romance histórico, a influência de Saramago e a investigação necessária para “ressuscitar” figuras históricas como D. Sebastião ou Madre Paula e proporcionar uma viagem no tempo que seja verosímil.

Tarefa 2 | 10 min. O docente reserva os 10 minutos finais para questões dos discentes e para uma interação mais direta entre eles e o escritor convidado, sendo que haverá abertura para este tipo de interação, também, durante a conversa anterior.

O professor deverá anotar quem participa oralmente na aula.

Avaliação:

- Ficha de compreensão do oral (avaliação de 0 a 20 valores)
- Ficha de leitura (se entregaram preenchida ou não)
- Participação oral espontânea

Prof. Roberto Simões
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Anexo 53 – página 1/4



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES Código – 404652



Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

MEMORIAL DO CONVENTO

— FICHA DE LEITURA —

Primeiro capítulo



1. Leia atentamente o primeiro parágrafo e preencha, a partir dele, os quadros abaixo apresentados, com informações relativas aos aspetos enunciados.

Personagens	
Espaço	Tempo
Narrador	

Estrutura externa	Género
Linguagem	

2. Interprete a última frase do primeiro parágrafo: “Mas Deus é grande.”

3. Identifique o recurso expressivo que se evidencia aquando da leitura do terceiro parágrafo. Justifique.

- 4. Ainda considerando o terceiro parágrafo, comprove que o narrador recorre a um tom humorístico.**

- 5. Atente ao quinto parágrafo, do qual se transcreve a seguinte passagem:**
“Perguntou el-rei, É verdade o que acaba de dizer-me sua eminência, que se eu prometer levantar um convento em Mafra terei filhos, e o frade respondeu, Verdade é, senhor, porém só se o convento for franciscano [...]”

- 5.1. Explícite as diferenças encontradas na marcação do discurso direto, comparativamente às marcações habituais no género romance.**

- 5.2. Explique de que forma se assinalam as interrogações em Saramago.**

6. Ouve-se dizer, muitas vezes, que Saramago não usa vírgulas. Considerando o que leu até agora de *Memorial do Convento*, um dos mais célebres romances do autor, afirme se concorda ou não com essa informação e fundamente.

7. Na descrição do coito real, Saramago recorre, por duas vezes, ao diminutivo: “degrauzinhos”, “mãozinha”. Explique o efeito produzido, no contexto da ação.

8. Descreva em que circunstâncias e com que condição promete D. João V edificar o Convento de Mafra.

9. Relacione essa promessa com o sonho do rei, com que o capítulo termina.

Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões | Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

4

Anexo 54 – página 1/2



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES



Código – 404652

Nome: _____

Nº: _____ Ano/Turma: _____ Classificação: _____

Professor: _____

FICHA DE COMPREENSÃO DO ORAL

1. Assista e escute atentamente o vídeo: “Vidas desenhadas: José Saramago”, projetado na sala de aula.

1.1. Considerando o vídeo apresentado, classifique como verdadeira (V) ou falsa (F) cada uma das seguintes afirmações. Corrija as falsas.

- a) Chegado à universidade, Saramago licenciou-se em engenharia mecânica, área na qual se empregou depois. _____

Correção: _____

- b) Saramago publicou o seu primeiro romance em 1947, *Terra do Bocado*. _____

Correção: _____

- c) Saramago aperfeiçoou a sua escrita em variadíssimos géneros — como a notícia, género em que se notabilizou nos vários jornais com que colaborou. _____

Correção: _____

- d) O romance *Levantado do Chão*, de 1980, marca o início da fase mais madura de Saramago enquanto escritor e retrata as difíceis condições de vida no Ribatejo ao longo de várias décadas. _____

Correção: _____

- e) O seu livro de consagração foi *Memorial do Convento*, de 1982, no qual recua ao reinado de D. João V e à época da construção do Mosteiro dos Jerónimos. _____

Correção: _____

- f) É precisamente em *Memorial do Convento* que Saramago aplica um conjunto de técnicas literárias barrocas. _____

Correção: _____

Anexo 54 – página 2/2

- g) Em *Memorial do Convento*, Saramago centra a ação, também, na vida na corte e nas ruas do Porto. _____

Correção: _____

- h) Três anos depois de *Memorial do Convento*, publica *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, em que ficciona à volta da vida de um dos mais famosos heterónimos de Fernando Pessoa. _____

Correção: _____

- i) Saramago recebeu o Prémio Nobel da Literatura em 1998. _____

Correção: _____

- j) Todas as seguintes obras de Saramago são mencionadas ao longo do vídeo a que assistiu: *Jangada de Pedra*, *Viagem a Portugal*, *Todos os Nomes*, *A Viagem do Elefante*, *A Caverna*, *Caim*, *O Homem Duplicado* e *Ensaio sobre a Lucidez*. _____

Correção: _____

Bom trabalho!

Prof. Roberto Simões
Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH

Anexo 55



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

Código – 404652



E-mail para entregas:
espnprojeto@gmail.com

2 tipos de publicações à escolha:
Tipo 1: Imagens + legenda
(mínimo 5 imagens, limite 10 imagens, formato quadrado)

Tipo 2: Vídeo + legenda
(limite 1m30s, filmado na vertical)

As legendas deverão incluir *hashtags* adequadas e têm um limite de 2200 caracteres.

Tire fotografia a este documento e registre a data-limite da sua dupla.

PROJETO BOOKSTAGRAM – FASE 2

1. Leia atentamente a lista abaixo, na qual constam diversos tipos de publicações que poderá produzir, em duplas, para o Projeto Bookstagram. De seguida, inscreva-se em duplas.

	PUBLICAÇÕES à escolha (em imagens ou vídeo, à exceção dos que já indicam que são em vídeo)	QUEM VAI PRODUZIR? 1º aluno(a) da dupla		QUEM VAI PRODUZIR? 2º aluno(a) da dupla		DATA-LIMITE para entrega
		Nome	Número	Nome	Número	
1	Reportagem sobre evento literário no auditório					19 abril
2	Reportagem sobre visita de escritor à escola					7 dias após o dia da visita do escritor
3	Visita a livraria (1) (deverão referir o que mais gostaram, menos gostaram e porquê)					19 abril
4	Visita a livraria (2) (deverão referir o que mais gostaram, menos gostaram e porquê)					10 maio
5	Entrevista com poeta português					10 maio
6	Entrevista com romancista português					3 maio
7	Quiz literário de cultura geral (mínimo 7 questões com 2/3 opções de resposta) Deverão produzir 1 imagem com as soluções, que será publicada uns dias depois.					3 maio
8	Publicação motivacional para a leitura					26 abril

9	Reel com a leitura de um poema (deverão justificar a escolha na legenda) vídeo					26 abril
10	Reel com a leitura de uma passagem de um romance (deverão justificar a escolha na legenda) vídeo					17 maio
11	Visita à estante de livros de um familiar ou amigo (poderão destacar os livros mais bonitos ou misteriosos, os acessórios que decoram a estante, os livros que gostariam de ler e porquê etc.)					17 maio
12	Visita à minha/nossa própria estante de livros (deverão referir, por exemplo, curiosidades sobre aquisições, sobre a arrumação, sobre gostos, etc.)					19 abril
13	Livros sobre o 25 de abril/liberdade (deverá fundamentar as suas escolhas)					19 abril
14	Publicação celebrativa dos 500 Anos do nascimento de Camões					3 maio
15	TOP 7 das coisas que mais gostámos de aprender/fazer na disciplina de Português no Secundário (deverão, pelo menos na legenda, justificar cada escolha)					26 abril

OPCIONAL

2. Até 17 de maio, poderá — se quiser e de forma individual — produzir outros conteúdos que não os sugeridos, enviando-os para o mesmo e-mail. Esses conteúdos serão considerados para a avaliação.

Bom trabalho! — Prof. Roberto Simões — Núcleo de Estágio de Latim e Português da FCSH