

O excerto basta para compreender uma obra?

O desafio da leitura parcial de *Amor de Perdição* no Ensino Secundário

(versão corrigida e melhorada após a sua defesa pública)

Kateryna Zhyvotova

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino
de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

novembro, 2025

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Joana Meirim.

A orientação da Prática de Ensino Supervisionada foi da responsabilidade do professor cooperante Ilídio Trindade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Dr.^a Joana Meirim por ter sido a minha orientadora científica e professora, cujos conhecimento e prática docente me são exemplares.

Ao Dr. Ilídio Trindade por ter sido o meu orientador pedagógico e ter desempenhado tal função com dedicação e amizade.

Agradeço à Dr.^a Ana Paula Catalão, diretora do Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino, por me ter acolhido na escola e por me ter acompanhado de modo excepcional em vários planos, bem como pelo apoio inestimável e pelos incentivos que foram fundamentais para a minha motivação e sucesso. Agradeço não só pelas longas conversas, mas também pela compreensão, paciência e disponibilidade demonstradas nos momentos mais desafiadores.

À Ana Paula Dantas, pela amizade e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este trabalho. Agradeço por cada conversa, por cada abraço, por cada risada e por todo o encorajamento que me deu. A sua dedicação e profissionalismo marcaram, sem dúvida, esta etapa tão significativa do meu percurso académico e profissional.

À Alda Braz por toda a ajuda que me ofereceu ao longo dos últimos cinco anos, pela dedicação, compreensão e confiança que teve em mim. Agradeço pela disponibilidade para esclarecer dúvidas, pela partilha de saberes e pela orientação nos momentos decisivos.

Aos docentes do Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino, António Realinho, Mário Lourenço e Sarah Rebelo, pelo apoio e pela disponibilidade para partilhar conhecimentos e experiências.

À minha família pelo amor e pela força que sempre me proporcionaram. À minha mãe e aos meus avós pelo incentivo que foi fundamental para superar os desafios e procurar sempre o meu melhor.

**O EXCERTO BASTA PARA COMPREENDER UMA OBRA?
O DESAFIO DA LEITURA PARCIAL DE *AMOR DE PERDIÇÃO* NO ENSINO
SECUNDÁRIO**

KATERYNA ZHYVOTOVA

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo descrever e refletir sobre a prática de ensino, realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida na Escola Secundária Pedro Alexandrino e integrada no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, durante o ano letivo 2024/2025.

A questão didática e científica que orientou a minha PES centra-se, sobretudo, na leitura orientada de *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, e na problemática da leitura de excertos *versus* leitura integral. Tendo em conta as orientações das *Aprendizagens Essenciais* para o Português do 11º ano e as dificuldades dos alunos, procurou-se refletir sobre os efeitos pedagógicos e a capacidade interpretativa dos estudantes através de uma abordagem parcial de uma obra literária. Recorreu-se à metodologia de investigação-ação para testar estratégias didáticas diversificadas que estimulassem a leitura, a análise crítica e o envolvimento dos alunos.

A Unidade Didática desenvolvida visou a construção do sentido global da novela através de atividades de leitura e exercícios de intertextualidade. A prática pedagógica envolveu ainda estratégias lúdicas (como o uso de várias ferramentas digitais) e colaborativas (trabalho de grupo com grelhas de avaliação e guiões orientadores), com foco na motivação dos alunos e na promoção de uma cidadania ativa.

Este relatório reflete, assim, um percurso de experimentação e de aprendizagem que valoriza a leitura como processo interativo e cultural, defendendo que, mesmo quando se opta pela leitura por excertos, esta deve ser contextualizada e orientada de forma crítica e participativa.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de português; educação literária; leitura de excertos; Camilo Castelo Branco; *Amor de Perdição*; análise crítica.

IS AN EXCERPT ENOUGH TO UNDERSTAND A LITERARY WORK?

THE CHALLENGE OF PARTIAL READING OF *AMOR DE PERDIÇÃO* IN SECONDARY EDUCATION

KATERYNA ZHYVOTOVA

ABSTRACT

This report aims to describe and reflect upon the teaching practice carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice, developed at Pedro Alexandrino Secondary School and integrated into the Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education during the 2024/2025 academic year.

The didactic and scientific question that guided my PES focuses primarily on the guided reading of *Amor de Perdição* by Camilo Castelo Branco, and on the issue of reading excerpts *versus* reading the complete work. Taking into account the guidelines of the *Essential Learnings* for Portuguese in the 11th grade and the learning difficulties faced by the students, the aim was to reflect on the pedagogical effects and interpretative capacity of students through a partial approach to a literary work. The action-research methodology was used to test diversified teaching strategies designed to stimulate reading, critical analysis, and student engagement.

The Didactic Unit developed sought to construct the overall meaning of the novel through reading activities and intertextual exercises. The pedagogical practice also involved playful strategies (such as the use of various digital tools) and collaborative approaches (group work supported by evaluation grids and guiding scripts), with a focus on student motivation and the promotion of active citizenship.

This report thus reflects a process of experimentation and learning that values reading as an interactive and cultural act, defending that, even when opting for reading through excerpts, such reading should be contextualised and guided in a critical and participatory manner.

KEYWORDS: teaching Portuguese; literary education; reading excerpts; Camilo Castelo Branco; *Amor de Perdição*; critical analysis.

Índice

Lista de Abreviaturas e Siglas.....
Introdução.....	1
Parte 1 – Enquadramento Teórico e Metodológico.....	3
1.1. Enquadramento Teórico	6
1.1.1. A Leitura Integral	6
1.1.2. A Leitura por Excertos.....	10
1.2. Enquadramento Metodológico	13
Parte 2 – Enquadramento Institucional.....	15
2.1. Caracterização da Escola.....	15
2.2. PEA e Colaboração com a Comunidade Educativa do AE.....	16
Parte 3 – Prática de Ensino Supervisionada	20
3.1. Observação das Aulas	20
3.2. Lecionação das Aulas	24
3.3. Organização de Iniciativas Escolares	44
3.3.1. Assessoria da Direção de Turma	44
3.3.2. Dinamização de Atividades e Projetos	45
3.3.3. Sessões de Formação Ministradas	47
3.3.4. Formação Realizada.....	48
Conclusão.....	50
Bibliografia	52
Documentos orientadores e de referência.....	55
Lista de figuras	56
Anexos [numerados]	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD – Ação de Curta Duração

ACNS – Acomodações Curriculares Não Significativas

ACS – Acomodações Curriculares Significativas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEPA – Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino

CP – Curso Profissional

CT – Conselho de Turma

DT – Direção de Turma/Diretor de Turma

ESPA – Escola Secundária Pedro Alexandrino

IA – Inteligência Artificial

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PAM – Plano de Ações de Melhoria

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PTD – Plano de Transição Digital

PUD – Planificação da Unidade Didática

QA – Questão de Aula

UD – Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio tem como objetivo refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida ao longo do ano letivo 2024/2025, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português. O trabalho articula um enquadramento teórico e a prática pedagógica, analisando de forma crítica os processos de planificação, intervenção e avaliação desenvolvidos no decurso do estágio.

Ao longo do relatório, será apresentada uma análise dos conteúdos lecionados, com especial destaque para a unidade didática desenvolvida no 11.º ano, a qual constituiu um momento-chave no meu percurso e motivou a investigação da problemática abordada neste trabalho – uma abordagem parcial de uma obra literária. Serão também abordadas as estratégias utilizadas em contexto de sala de aula, as dificuldades sentidas, os ajustes realizados e o impacto da supervisão no meu desenvolvimento profissional, evidenciando, em última instância, a importância de uma prática docente consciente, crítica e fundamentada.

Entre os principais objetivos da PES, destacam-se: aprofundar e consolidar, em contexto escolar, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do Mestrado em Ensino, transformando-os em competências práticas indispensáveis à docência, nomeadamente de natureza comunicativa, organizacional e diagnóstica. Paralelamente, procurei desenvolver capacidades relacionadas com a organização das formas de ensino, recorrendo a métodos e tecnologias que favorecessem a aprendizagem dos alunos.

O relatório organiza-se em três partes fundamentais. A primeira parte centra-se no enquadramento teórico e na investigação realizada. A segunda parte tem como foco a descrição do contexto da PES, a análise do ambiente escolar e do contexto específico em que decorreu o estágio. Por fim, a terceira parte dedica-se à articulação entre a teoria e a prática pedagógica propriamente dita, incluindo as reflexões sobre as Unidades Didáticas e as aulas lecionadas, bem como sobre os desafios, estratégias e aprendizagens que marcaram este percurso. Procura igualmente responder às questões

centrais: *qual é o contributo da leitura de excertos para a experiência literária dos alunos? Qual o resultado que se pode obter com essa abordagem?*

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

O presente relatório sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) consistirá na descrição de uma Unidade Didática (UD) em particular, a leitura orientada e a análise crítica de excertos da obra *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, conteúdo obrigatório das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Português, previsto para o 11.º ano. Serão igualmente objetos de análise a Unidade Didática dedicada ao ensino dos *Sonetos Completos* de Antero de Quental, lecionada na mesma turma, bem como algumas aulas sobre *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, conteúdo obrigatório do 9.º ano.

No âmbito das opções científicas, algo que tentei clarificar logo no início e ao elaborar a Planificação da Unidade Didática (PUD), o conjunto de doze aulas que lecionei durante este ano letivo insistiu fundamentalmente nas atividades de leitura, as quais, tendo por finalidade a construção do sentido global da novela de Camilo Castelo Branco, se centraram na deteção orientada das suas ideias principais, na clarificação do vocabulário de sentido intrincado, partindo também de alguns exercícios de intertextualidade, como meio de otimizar a receção crítica da ficção narrativa de Camilo Castelo Branco (cf. Anexo 1). Os objetivos específicos das doze aulas que lecionei (dedicadas à análise da obra camiliana), em estreita articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)* e as *Aprendizagens Essenciais (AE)*, estiveram, portanto, organizados de acordo com as diferentes competências que se pretende que os alunos desenvolvam nos âmbitos específicos da oralidade, da leitura, da educação literária, da escrita e ainda da cidadania:

Realizar leitura crítica e autónoma. Analisar a organização interna e externa do texto. Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. Fazer exposições orais para apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas. Avaliar, individualmente e/ou em grupo, os discursos orais produzidos por si próprio, através da discussão de diversos pontos de vista. (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, pp. 5-8).

Quanto ao *Amor de Perdição*, as AE não preveem a leitura integral, mas importa referir que também o documento anterior — os *Programas e Metas Curriculares de*

Português (2014) — não contemplava essa exigência. No entanto, este documento anterior previa a leitura obrigatória da Introdução e da Conclusão, permitindo ainda ao professor escolher “mais dois capítulos, de entre os seguintes: I, IV, X e XIX” (Buescu, Maia, Silva, & Rocha, p. 20). Já as *AE* (2018) definem que se deve “escolher cinco de entre as secções seguintes: Introdução, capítulos I, IV, X e XIX, Conclusão” (p. 11), o que faz com que até a leitura da Introdução e da Conclusão deixe de ser obrigatória, passando a constituir uma escolha e não uma imposição. Esta diferença entre documentos curriculares levanta, por si só, algumas questões relativamente à homogeneidade e à coerência da seleção de excertos a trabalhar em sala de aula, tornando essa escolha algo aleatória.

Esta escolha curricular levanta também questões pertinentes sobre a eficácia e a profundidade da análise literária quando a obra é lida apenas parcialmente, dado que as *AE* não contemplam a leitura integral desta obra, limitando-se a excertos selecionados, como a Introdução, a Conclusão e os capítulos I, IV e X (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p. 11). Estes excertos não resultam, portanto, de uma escolha inteiramente autónoma por parte da escola ou dos professores, mas antes de uma “escolha sem escolha”, já que dependem diretamente do manual escolar adotado, o qual apenas incluía esses capítulos ou partes deles. Assim, conforme previsto na Planificação Anual, a seleção dos excertos ficou, no caso da turma em que lecionei, condicionada ao conteúdo do manual, “cuja mobilização para a abordagem didática à obra necessariamente altera a perceção da sua integralidade” (Mateus, 2023, p. 35). Importa, contudo, referir que o manual é definido pelo Departamento da escola e constitui apenas um instrumento de apoio ao trabalho docente, não sendo de carácter prescritivo.

De seguida, tentarei refletir, então, sobre as implicações pedagógicas desta prática, sobre o papel do professor perante tal abordagem e sobre os impactos que a leitura parcial pode ter na compreensão e apreciação da obra como um todo.

Na verdade, segundo as *Aprendizagens Essenciais*, uma das duas obras de Eça de Queirós — *Os Maias* ou *A Ilustre Casa de Ramires* — deve ser lida obrigatoriamente na íntegra. Contudo, sabemos que a concretização desta leitura integral é quase impossível de realizar, tanto devido ao número limitado de aulas previstas para o efeito como à

falta de hábitos de leitura que os alunos, de forma geral, revelam. Assim, a principal questão teórica do meu Relatório de PES investigação centrar-se-á na dicotomia entre “leitura integral” e “leitura de excertos” da obra literária, questionando não apenas as implicações pedagógicas desta prática, mas também os impactos que ela pode ter na compreensão e apreciação da obra como um todo, algo extremamente importante de acordo com Ariel Sacks (2019):

Without seeing the whole, we miss out on the experience of the art as it was intended. And we are at a gross disadvantage in analyzing even the details we see in one corner, because we don't know what purpose they serve in relation to the whole. (Sacks, 2019)

Assim, tendo em conta as visões de vários autores e os dados recolhidos ao longo da prática pedagógica, explorarei as possíveis limitações da leitura de excertos, tentando defender que a leitura das obras literárias por excertos pode funcionar e ser útil no caso de se pretender apenas o enriquecimento linguístico-gramatical-lexical. Nestes casos, o objetivo não é proporcionar a experiência literária completa, mas permitir que os alunos contactem com os textos e desenvolvam competências de leitura e interpretação. No entanto, a prática torna-se plenamente significativa quando os excertos são também utilizados como motivação para a leitura integral da obra, despertando nos alunos o interesse pelo texto integral, pelos temas, pelas personagens e pelo estilo do autor.

A leitura integral de uma obra é, na minha perspetiva, uma experiência mais enriquecedora, pois proporciona uma experiência literária completa, como Rui Mateus (2023) também defende:

“O estudo de obras integrais é [...] a forma indubitavelmente mais apta para proporcionar ao aluno uma experiência completa, cabal e abrangente de envolvimento com os produtos literários na sua inteireza e de exploração do seu potencial estético e humano” (p. 41).

Deste modo, posso afirmar que a UD planeei e elaborei centrou-se na leitura de excertos, conforme previsto nas AE, mas, sempre que possível durante as aulas, procurei motivar os alunos para a leitura integral, garantindo que a experiência literária fosse significativa, contextualizada e capaz de despertar o interesse pela leitura.

1.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1.1. A LEITURA INTEGRAL

A leitura tem um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e emocional do ser humano, permitindo um encontro íntimo não só com a arte, mas, sobretudo, consigo mesmo (Bloom, 2000). A leitura literária estimula a reflexão, a análise e a argumentação, o que contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e comprometidos com a sociedade – “a literatura tem uma palavra importante a dizer na formação dos jovens e dos cidadãos em geral que se justifica conceber novas maneiras de a incorporar nos programas” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 26).

Parece-me que a importância da literatura no processo educativo é inquestionável e dificilmente poderá ser subvalorizada, convicção que me levou a explorar esta dimensão numa aula do 10.º ano, durante o estudo do Canto V d’*Os Lusíadas*, recorrendo a um recurso educativo de acesso livre e gratuito, partilhado pela Direção com todos os docentes do Agrupamento. Assim, através do site [Caminhos de Cidadania](#), que disponibiliza conteúdos sobre temas essenciais para a formação integral dos jovens, encontrei um texto que adaptei para trabalhar em aula algumas questões: a importância da leitura para o desenvolvimento pessoal, a relação entre a leitura e a cidadania e o impacto da leitura no pensamento crítico (cf. Anexo 2). A reflexão promovida neste momento, articulada com a análise do canto V, veio reforçar a ideia de que “quem não lê, atrofia-se do ponto de vista linguístico, estético e cultural; quem não lê, regride na sua capacidade de pensar o que o rodeia” (Martins C. O., 2008).

Nesse sentido, considerei essencial partilhar e trabalhar o conteúdo com os alunos, pois a falta de interesse dos conterrâneos pelas artes e pelas letras que Camões critica, de forma incisiva e intemporal, é hoje ainda mais visível e parece agravar-se a cada geração. Esta constatação também foi feita pelos alunos e sublinha a importância de iniciativas pedagógicas que revitalizem o gosto pela leitura e pela cultura literária, como forma de combater essa indiferença crescente. Deste modo, na dicotomia “leitura integral” vs. “leitura de excertos” de qualquer obra literária, a escolha entre um dos modelos depende necessariamente dos objetivos que se pretende alcançar.

Durante uma das reuniões de acompanhamento do estágio, ficou particularmente evidente a posição do professor cooperante relativamente à importância da leitura integral das obras literárias, nomeadamente no caso d' *Os Maias*. O professor partilhou algumas das estratégias implementadas na sua prática letiva, nomeadamente no contexto da Atividade de Recuperação do Módulo, que procurava assegurar, tanto quanto possível, o contacto real e efetivo dos alunos com o texto integral, conforme estipulado nas *AE*. Entre as soluções propostas, destacou-se a possibilidade de os alunos realizarem uma atividade de gravação da leitura de um capítulo da obra, como forma de comprovar que o tinham efetivamente lido. Essa gravação, mais do que avaliar a fluência da leitura em voz alta, servia como evidência do cumprimento do dever de leitura, permitindo que os próprios alunos se ouvissem e identificassem eventuais dificuldades, quer ao nível do conteúdo, quer ao nível do vocabulário.

Esta prática encerrou também um valor formativo, na medida em que promoveu uma tomada de consciência sobre a própria competência leitora. O objetivo principal desta abordagem foi, pois, o cumprimento do programa, nomeadamente no que diz respeito à leitura integral prevista nas *AE*; mas, para além disso, importa também considerar os benefícios do ato de ler, como o desenvolvimento linguístico, através do alargamento do vocabulário e da construção sintática; a valorização literária, pelo contacto com textos dotados de literariedade e recursos expressivos; e a ampliação cultural, enquanto leitores mais conscientes e informados. De acordo com o professor orientador, a leitura, assim concebida, não se configura como uma imposição autoritária do professor, mas como uma responsabilidade formativa do próprio aluno, assumida como um dever. Esta perspetiva partilhada e refletida durante a reunião reforçou a convicção de que a leitura integral, ainda que exigente, é essencial para a formação plena dos alunos enquanto leitores críticos e autónomos – restando, contudo, sempre a incerteza quanto à efetiva concretização dessa leitura por parte de todos.

Harold Bloom, por exemplo, no início da obra *How to Read and Why* (2000), explora a relevância da leitura como um ato profundo e transformador. Segundo Bloom, a leitura é muito mais do que um simples passatempo, é um exercício de autodescoberta e de formação de opiniões: “We read not only because we cannot know enough people,

but because friendship is so vulnerable, so likely to diminish or disappear, overcome by space, time, imperfect sympathies, and all the sorrows of familial and passional life” (Bloom, 2000, p. 19).

Ao mencionar Shakespeare, Bloom evidencia o valor da leitura completa de obras. Para Bloom, não ler *King Lear* de forma completa e sem expectativas ideológicas é ser “cognitively as well as aesthetically defrauded” (Bloom, 2000, p. 23). Esta afirmação reforça a ideia de que a leitura fragmentada ou superficial retira ao leitor não só a experiência estética plena, mas também a capacidade de compreender a profundidade cognitiva e emocional que a obra literária proporciona. Na linha de Bloom, a leitura integral contribui para o desenvolvimento não só das competências linguísticas e literárias, mas também das culturais e estéticas, pelo que o compromisso com o texto integral é fundamental na prática docente.

Assim, em primeiro lugar, tal como na apreciação estética de um quadro, a obra de arte, que é a obra literária não pode ser apreciada de forma justa e na sua riqueza plena se não for lida integralmente:

“[...] when students are reading excerpts and missing the whole picture, there is almost always one person in the room who has the whole picture advantage: the teacher. Students learn to look to the teacher to point out what’s important, and teachers end up doing a lot of the analysis for the class.” (Sacks, 2019).

Assim, quando os alunos apenas leem excertos, acabam por depender do professor para compreender a obra. A análise passa a centrar-se no docente, que detém a visão global do texto e orienta a leitura, limitando a autonomia interpretativa dos estudantes.

A experienciação do texto integral permite que o leitor se envolva, de forma mais densa e profunda, com a obra; se desenvolva, mediante todo o significado que a obra contém; que construa o seu próprio significado. Enfim, só através do contacto com o texto na sua totalidade é possível compreender plenamente a complexidade estética, emocional e intelectual da obra, bem como o seu valor formativo. De acordo com Rui Mateus (2023): “a leitura integral é sempre considerada a preferível para o cabal estudo

das obras, sendo apenas substituída pela exposição a fragmentos por razões práticas impostas pela gestão temporal dos programas e pela necessidade de expandir o cânone escolar” (p. 54).

1.1.2. A LEITURA POR EXCERTOS

Apesar das vantagens da leitura integral, a realidade nem sempre permite a concretização desse ideal, surgindo, como alternativa, a leitura por excertos. Esta prática visa estudar com os alunos apenas determinadas partes representativas de uma obra literária, destacando os elementos específicos, como recursos expressivos, personagens ou momentos-chave da narrativa. No entanto, esta abordagem levanta questões quanto à profundidade da experiência literária proporcionada pela leitura, uma vez que, ao fragmentar a obra, se condiciona inevitavelmente a construção de significados mais amplos e a compreensão plena da intencionalidade do autor.

O artigo de Rose Horowitch apresenta várias visões de professores que referem que muitos dos seus alunos, habituados ao estudo de excertos e artigos curtos, revelam grande dificuldade em concluir a leitura integral de uma obra: *“students now seem bewildered by the thought of finishing multiple books a semester”* (Horowitch, 2024). Assim, a fragmentação da leitura parece estar enraizada nas práticas educativas atuais, inclusive no Ensino Superior, funcionando também como uma adaptação dos professores face às limitações dos alunos. Por exemplo, Victoria Kahn, professora de literatura na UC Berkeley, refere que reduziu para metade o número de páginas que atribuía semanalmente, reconhecendo que não pode pedir aos alunos para lerem a *Iliada*, porque eles simplesmente não o vão fazer (Horowitch, 2024).

Assim, o desafio para os professores reside, então, em criar ambientes de leitura envolventes e contextos de análise que aproximem os jovens das grandes obras literárias, respeitando a sua integridade e promovendo uma experiência estética e cognitiva completa.

A reflexão de Harold Bloom, escrita em 2000, revela-se também atual, então: *“A childhood largely spent watching television yields to an adolescence with a computer, and the university receives a student unlikely to welcome the suggestion that we must endure our going hence even as our going hither: ripeness is all”* (Bloom, 2000, p. 23). O autor, numa reflexão quase profética, sublinha o impacto que o predomínio da tecnologia tem no desenvolvimento cognitivo e na predisposição para a leitura integral. Além disso, vinte e cinco anos depois, a situação parece ter piorado.

Durante a minha prática de ensino supervisionada, pude constatar de forma inequívoca esta realidade. Os alunos, habituados a estímulos rápidos e fragmentados provenientes das redes sociais como o *TikTok* ou os vídeos em formato *short* do *YouTube*, demonstram uma resistência visível à leitura contínua e pausada de textos literários: “Reading books, even for pleasure, can’t compete with *TikTok*, *Instagram*, *YouTube*” (Horowitch, 2024). A forma como processam a informação reflete o hábito adquirido de consumir conteúdos curtos, que dispensam um esforço interpretativo. Este fenómeno confirma a análise de Bloom: a adolescência vivida perante um ecrã acaba por afastá-los das obras literárias, cuja leitura depende de um ritmo diferente – um ritmo que exige concentração, tempo e paciência para a apreensão de pormenores e para a construção de significados.

A resistência torna-se particularmente evidente nas aulas, tanto do Ensino Básico como do Ensino Profissional, em que os esforços para incentivar a leitura integral se confrontam continuamente com a preferência dos alunos por estímulos rápidos e fragmentados. Esta falta de concentração e resistência à leitura manifesta-se até em projetos de intervenção criados especificamente para fomentar hábitos de leitura. Um exemplo paradigmático é o projeto *10 Minutos a Ler*, um dos projetos de intervenção de âmbito nacional, mencionado no Projeto Educativo do Agrupamento (AEPA, *Projeto Educativo do Agrupamento*, 2023/2026, p. 13). Durante este período dedicado à leitura em sala de aula, é notória a dificuldade dos alunos em se focarem nas obras escolhidas para a leitura, revelando inquietação e dispersão frequente. Deste modo, perante os desafios crescentes em manter a atenção dos alunos, a leitura de excertos poderá ser uma estratégia eficaz: “the alternation of different texts can allow them to take their attention off of one reading and know that there will be another one coming up soon” (Butts, 2022).

De facto, nos dias de hoje, fomentar o gosto dos alunos pela leitura integral, e pela leitura em geral, torna-se cada vez mais desafiante. O avanço tecnológico e o domínio dos meios audiovisuais transformaram o modo como os jovens interagem com as narrativas, fomentando hábitos de consumo rápido e superficial, pouco compatíveis com a leitura de textos literários extensos. Segundo Mateus (2023), a globalização tem provocado “um abalo profundo na estrutura social, cultural, mental e axiológica que tem

servido de travejamento humanístico à escola” (p. 44). É claro que a leitura por excertos não fornece uma visão completa de uma obra, no entanto, de acordo com Butts (2022), é capaz de desenvolver competências de leitura e despertar a curiosidade e o gosto pessoal dos alunos pela literatura, conduzindo-os à exploração autónoma de novos textos e autores.

Deste modo, a leitura de excertos pode ser relevante sobretudo para despertar o interesse dos alunos para a leitura integral futura, ou seja, pretende-se, como refere Joana Meirim (2021), “criar nos alunos a vontade simples e genuína de ler e de ter contacto direto com os textos” (p. 17). Dedicar horas a excertos isolados pode gerar confusão, pois o aluno, sem o contexto global da obra, arrisca-se a perder-se nas ações das personagens e na meada solta, enrolada e enredada de uma “realidade” que não conhece bem. Esta opinião coincide com a do meu professor cooperante, expressa numa das reuniões de preparação das aulas, que sublinhou a importância de integrar e de contextualizar de forma clara os excertos.

No que diz respeito ao estudo de *Amor de Perdição*, analisar isoladamente os excertos relativos ao triângulo amoroso entre Simão, Teresa e Mariana, apresentado aos alunos pela primeira vez no capítulo X, revelou-se um desafio, pois, sem o conhecimento prévio do conteúdo dos capítulos anteriores, os alunos poderiam ter dificuldades em compreender plenamente as situações e os conflitos apresentados. Essa ausência de contextualização poderia conduzir a interpretações superficiais, sobretudo no caso da personagem Mariana, cuja relevância na narrativa não é de imediato evidente. Contudo, através da contextualização prévia que realizei, foi possível esclarecer a forma como a personagem é introduzida na narrativa e o papel determinante que desempenha na evolução da história.

1.2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Como já tinha referido anteriormente, as questões centrais que este relatório de PES pretende investigar são: *qual é o contributo da leitura de excertos para a experiência literária dos alunos? Qual o resultado que se pode obter com essa abordagem?*

Para responder às perguntas através da metodologia de investigação-ação adotada, que permite “mejorar, innovar y comprender los contextos educativos” (Latorre, 2005, p. 20), adotei várias formas de ensino para a leitura de excertos, não se restringindo à exposição do conteúdo e, tendo sempre por base as planificações elaboradas, os ritmos de aprendizagem e especificidades dos alunos, os respetivos projetos curriculares de turma, o Plano Anual de Atividades (PAA) e os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo do AEPA (2023-2026).

A investigação-ação é uma metodologia que se concentra na prática educativa (Coutinho, et al., 2014) e é particularmente adequada para o tema em questão, pois promove uma interação contínua entre a teoria e a prática, estimulando a reflexão crítica sobre as ações pedagógicas realizadas. Essa articulação contínua entre teoria e prática proporciona também um aperfeiçoamento constante das práticas educativas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e centrada nas especificidades dos alunos.

Ao adotar essa metodologia e as atividades subsequentes, esperei não apenas resultados mais eficazes na leitura de excertos, mas também tentei envolver os alunos no processo da leitura e análise, em que todos são ouvidos e valorizados. Assim, no final de cada aula, partindo dos dados recolhidos – resultados das atividades e observação direta – tentei refletir sobre o trabalho desenvolvido, a fim de adaptar as minhas estratégias de ensino às necessidades e características individuais dos alunos, promovendo assim um ensino mais personalizado e eficaz, pois, “no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito da reflexão” (Coutinho, et al., 2014, p. 358). Aos alunos que revelaram maiores dificuldades, a nível da compreensão escrita/interpretação de texto e da expressão escrita, foram propostas Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão devidamente registadas na plataforma *Analytics*. Procurei sempre adaptar os materiais, as abordagens, os conteúdos e a prática

pedagógica às necessidades de cada aluno, garantindo assim que todos tivessem a oportunidade de alcançar o seu pleno potencial.

Quanto aos alunos com Adaptações Curriculares Não Significativas (quatro) e Adaptações Curriculares Significativas (três), acompanhados pelas docentes de Educação Especial, o trabalho desenvolvido teve na sua base o respetivo documento orientador, as particularidades dos alunos e a Planificação Anual do respetivo nível. Assim, a metodologia adotada permitiu que estas adaptações fossem continuamente refletidas e reajustadas, garantindo uma resposta educativa mais inclusiva e ajustada às necessidades dos alunos, pois a teoria e a prática devem surgir sempre interligados sobretudo para “identificar, analizar y dar pertinente respuesta a los problemas educativos” (Latorre, 2005, p. 13).

Para ilustrar a aplicação da metodologia adotada, apresentarei no capítulo dedicado à prática letiva exemplos específicos da orientação da leitura de excertos de obras literárias. Nesse momento, será possível observar de forma detalhada as estratégias utilizadas em sala de aula, a participação efetiva dos alunos e os resultados alcançados, sobretudo no que diz respeito às aulas dedicadas ao estudo de *Amor de Perdição*. Acresce referir ainda que o registo das avaliações e do progresso dos alunos, realizado de forma sistemática, de acordo com as solicitações da coordenação do departamento de Línguas, da representação do grupo e da direção, assegurou uma monitorização contínua e evidenciou uma reflexão sobre os resultados, permitindo perceber como a articulação entre a teoria e a prática se traduziu em experiências pedagógicas significativas e adaptadas às necessidades de cada estudante.

PARTE 2 – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

No âmbito da formação especializada, a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizei a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino, mais precisamente na Escola Secundária Pedro Alexandrino. O Agrupamento de Escolas é composto por seis escolas com relativa proximidade entre si e abrange todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao 12.º ano (Cursos Profissionais e Científico-Humanísticos) e ainda ao ensino noturno. Assim sendo, o AEPA posiciona-se como “organização educativa de referência” (AEPA, *Projeto Educativo do Agrupamento, 2023/2026*, p. 16), o que se confirma quer na missão do mesmo – “prestar à comunidade um serviço público de qualidade, no sentido de desenvolver nas crianças, jovens e adultos competências e saberes orientados para a resolução dos desafios do século XXI” (AEPA, *Projeto Educativo do Agrupamento, 2023/2026*, p. 16) – quer no lema do Projeto Educativo – “Aprender, Ensinar, Partilhar e Acolher – AEPA, o Agrupamento que constrói o futuro!” (AEPA, *Projeto Educativo do Agrupamento, 2023/2026*, p. 1).

O principal objetivo da minha PES consistiu na aquisição de competências práticas e metodológicas que me permitissem exercer, de forma autónoma e responsável, a atividade docente no contexto do ensino básico e/ou secundário. Este processo formativo visou proporcionar-me uma aproximação progressiva à realidade profissional, permitindo uma aprendizagem significativa e situada, em articulação com os saberes teóricos que fui adquirindo ao longo da formação inicial de professores no primeiro ano do Mestrado.

Durante este ano letivo, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), observei aulas e lecionei em duas turmas do Ensino Profissional, que seguem o documento normativo das *Aprendizagens Essenciais (AE)* para o Ensino Secundário. Além disso, uma vez que ao professor cooperante não teve turmas de ambos os ciclos de estudos (3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário), procurei, de forma autónoma e proativa, enriquecer a minha formação e diversificar as minhas experiências pedagógicas, tendo contactado dois outros docentes do 3.º ciclo, que mostraram abertura e disponibilidade e me permitiram observar e lecionar algumas das suas aulas.

Ao longo da PES, tive a oportunidade de receber acompanhamento e orientação não só por parte dos professores e diretores de turma, mas também da própria direção. Em nenhum momento me foi negado apoio; pelo contrário, vários docentes partilharam conselhos pertinentes e disponibilizaram-se para colaborar na planificação das aulas.

Neste percurso, procurei desenvolver as minhas capacidades para planificar, conduzir a aula e avaliar, ajustando as mesmas às especificidades das turmas e aos objetivos curriculares definidos para cada ano de escolaridade. Trabalhei igualmente no sentido de aplicar estratégias diversificadas de gestão de sala de aula, procurando responder com eficácia às situações imprevistas e à heterogeneidade dos alunos. Além disso, aprofundei competências de análise e reflexão crítica sobre as minhas práticas pedagógicas, numa perspetiva de melhoria contínua e de consolidação do meu perfil profissional. Este processo incluiu também a consolidação dos conhecimentos relativos ao enquadramento legal e normativo da profissão docente, com particular atenção à organização e funcionamento do sistema educativo português. Dei igualmente especial relevo à construção de uma postura ética sólida, orientada pelo respeito pelos alunos, pelos colegas e por toda a comunidade educativa. Por fim, valorizei a integração no contexto organizacional da escola, promovendo o trabalho colaborativo, a partilha de experiências e a corresponsabilização nas dinâmicas da vida escolar.

2.2. PEA E COLABORAÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA DO AE

O Projeto Educativo (PE) é fundamental para definir a identidade e as estratégias da escola, e é um documento interno ao nível institucional, baseado nas políticas curriculares nacionais. Trata-se de um plano estratégico que “define a identidade da organização escolar e a orientação estratégica da escola, num horizonte temporal de três anos” (Batista, Gonçalves, & Almeida, 2018, p. 8). Visto que a escola é, na maioria das vezes, descrita como um espaço de interação, aprendizagem e desenvolvimento (Dias, 2010), é importante que seja acolhedora e inclusiva, capaz de garantir um ambiente em que todos os alunos se sintam reconhecidos, respeitados e integrados, independentemente das suas diferenças: “A educação inclusiva preconiza uma escola para todos e cada um dos alunos, aceitando as diferenças como uma forma de potenciar o seu desenvolvimento e de prestar melhor serviço educativo” (Brigas, 2021, p. 252).

O PE da escola em questão articula-se com as orientações do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*, as *Aprendizagens Essenciais* de cada disciplina, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e os perfis profissionais/referenciais de competência. Todas as atividades letivas realizadas no âmbito da PES foram devidamente e atempadamente preparadas/planificadas tendo por base as planificações a longo prazo elaboradas em grupo-nível de acordo com as orientações do [Despacho 6605-A/2021](#), os ritmos de aprendizagem e especificidades dos alunos, os respetivos projetos curriculares de turma, PAA e os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo 2023-2026, nomeadamente:

- Participação em projetos e atividades de âmbito local e nacional (e.g., “10 Minutos a Ler”, debate intercultural, Recital de Poesia, etc.);
- 1DC – adotei medidas de suporte, ajustando estratégias às dificuldades dos alunos (e.g., diferenciação, *gamificação*, medidas registadas no *Analytics*);
- 2DC – utilizei as metodologias centradas nas diferenças individuais, com base na monitorização contínua;
- 3DC – trabalhei transversalmente temas de cidadania e cultura (e.g., debate “Diálogo entre culturas”)
- 4DC – promovi enriquecimento curricular com o cinema, a poesia, as datas comemorativas (e.g. Dia Mundial da Língua Portuguesa, Dia Internacional da Mulher) e a produção criativa;
- 5DC – implementei práticas de avaliação formativa e reflexiva;
- 6DC – atuei com foco na prevenção do insucesso, ao identificar causas concretas de dificuldades e ao implementar estratégias para as contornar.

Além disso, por meio da análise dos textos estudados, de vídeos pertinentes ou de situações do dia a dia, abordei vários temas ligados à defesa dos direitos humanos, ao exercício dos deveres e à construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática, promovendo a “construção de uma cidadania ativa, responsável, empreendedora e inovadora” (AEPA, *Projeto Educativo do Agrupamento, 2023/2026*, p. 16), com o intuito de sensibilizar os alunos para este tipo de problemas e de contribuir para a formação destes enquanto cidadãos críticos e participativos. Ao longo do ano,

procurei articular de forma constante e intencional os conteúdos programáticos com os valores humanistas e com as competências definidas no *PASEO*.

Após a análise e implementação dos princípios e objetivos do PE, é certo concluir que o AEPA, ao respeitar os documentos nacionais e internacionais de referência nas políticas educativas, pretende sobretudo “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins, et al., 2017, p. 5). Essencialmente, privilegia uma gestão curricular eficiente, que proporciona espaços de reflexão e de diálogo entre os diferentes agentes da comunidade escolar.

No âmbito da PES, dei aulas a três turmas de níveis distintos, o que me permitiu contactar com diferentes realidades. A turma do 9.º ano era composta por 28 alunos, todos com idades adequadas ao nível de escolaridade, constituindo um grupo globalmente participativo e com um bom ambiente de trabalho. No caso do Ensino Secundário, trabalhei com turmas do Ensino Profissional. A turma do 10.º ano, composta por 25 alunos com uma média de idades de 16 anos, incluía três alunos com Necessidades Educativas Especiais (dois com PHDA e um com défice cognitivo ligeiro), o que exigiu um acompanhamento mais individualizado e uma maior diferenciação pedagógica. Por sua vez, a turma do 11.º ano era constituída por 23 alunos, com uma média de idades de 18 anos, e também incluía três alunos com Necessidades Educativas Especiais (PHDA).

Em termos de colaboração com as estruturas de coordenação e com os órgãos de gestão do Agrupamento, tive uma excelente prestação, estando sempre disponível para colaboração e realização de toda e qualquer tarefa para a qual eu tivesse competência. Assumi todas as funções com empenho, responsabilidade e sentido de missão, procurando dar o meu contributo de forma proativa e cooperante.

Durante este ano letivo, participei nas reuniões formais e informais (como as reuniões de grupo-nível) do Grupo de Português, bem como em todos os Conselhos de Turma do Professor Cooperante, o que me permitiu compreender melhor as dinâmicas coletivas de reflexão e decisão em torno do percurso escolar dos alunos, particularmente no contexto específico dos Cursos Profissionais. Colaborei, sempre que necessário, com as estruturas de coordenação e órgãos de gestão, com a equipa do PTD (Plano de

Transição Digital), com as professoras da Educação Especial, com os grupos-nível, com a Biblioteca Escolar, com as mediadoras linguísticas, com as psicólogas, com a Coordenadora do Departamento de Línguas e com o Representante do Grupo de Recrutamento 300. Durante este ano letivo, mantive uma relação cordial com todos os membros da comunidade escolar, pois o respeito mútuo e a cooperação são essenciais para alcançarmos os objetivos do PE e garantirmos o sucesso da instituição educativa.

PARTE 3 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

3.1. OBSERVAÇÃO DAS AULAS

No que diz respeito à observação das aulas do professor cooperante, estas proporcionaram-me uma visão abrangente de uma prática pedagógica de um docente com muitos anos de experiência. O contacto com diferentes modos de lecionar permitiu-me perceber como a experiência acumulada contribui para uma gestão eficaz de uma aula e de uma turma, assim como para a criação de estratégias que favorecem a aprendizagem e o envolvimento dos alunos.

Fiz questão de anotar em todas as aulas as estratégias usadas, tentando, posteriormente, integrar algumas delas nas minhas próprias aulas. Esta recolha sistemática permitiu-me não só diversificar as minhas abordagens pedagógicas e didáticas, mas também refletir sobre a sua pertinência face aos diferentes contextos educativos. Um dos exemplos mais marcantes desta integração foi a adoção, desde o início do ano letivo, de uma estratégia do professor cooperante, implementada sobretudo no âmbito do estudo das obras *Sermão do Santo António aos Peixes* de Padre António Vieira e do *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett: sempre que os alunos desconheciam alguma palavra, ele anotava-a no quadro, explicava o seu significado de forma clara e acessível e, mais tarde, fazia questão de integrar essas mesmas palavras nas fichas de avaliação. Esta estratégia revelou-se extremamente eficaz, pois não só alargava progressivamente o vocabulário dos alunos, como também os motivava a prestar mais atenção ao vocabulário novo, sabendo que o mesmo poderia ser retomado em contexto formal de avaliação. Durante a tal explicação, o professor não se limitava a explicar o significado, mas aproveitava os momentos para falar quer das mudanças semânticas quer da história da língua, recorrendo à revisão dos conteúdos do 10.º ano, referentes aos processos fonológicos. Conclui-se, então, que o trabalho competente com o texto literário enriquece o vocabulário dos leitores e desenvolve a capacidade de dominar a linguagem, como defendem Bernardes & Mateus (2013):

“O escasso domínio do vocabulário da língua por parte dos alunos é uma das limitações com que o trabalho do professor mais se confronta atualmente, com a agravante de se tratar de um problema que acarreta consequências de monta, visto que impede, à partida, o completo

entendimento dos textos, para já não referir a sua análise e fruição.” (p. 44).

Em todas as aulas do Ensino Profissional, “a componente do sistema educativo português, situada ao nível secundário de educação e formação, que engloba os percursos de qualificação profissionalizante de dupla certificação, escolar e profissional” (Azevedo, 2024, p. 9), notei que os alunos são, de forma geral, pouco motivados e pouco empenhados na realização das tarefas propostas. Essa falta de empenho, de atenção e de concentração durante os momentos letivos, bem como a irresponsabilidade e a imaturidade de alguns deles que não se adaptaram ao ritmo de trabalho e à crescente exigência dos anos em causa, foram também mencionadas em todas as reuniões de grupo-nível e reuniões de conselhos de turma, realizadas ao longo do ano letivo. No entanto, apesar das dificuldades na aquisição de conhecimentos, a turma do 2.º ano do CP (correspondente ao 11.º ano de escolaridade), revelou-se bastante participativo e atento, colaborando de forma positiva e mantendo um bom ritmo de trabalho, o que me permitiu cumprir as planificações das Unidades Didáticas e das aulas. Entre os métodos de ensino mais frequentemente utilizados, destacaram-se a leitura comentada, o diálogo e a momentos expositivos. Do ponto de vista das formas de trabalho, destacam-se, como já tinha referido, o trabalho de grupo, o trabalho a pares e, de forma recorrente, o trabalho individual.

Quanto à turma do 1.º ano (correspondente ao 10.º ano de escolaridade), esta revelava constantemente uma grande falta de hábitos de trabalho e de estudo, dificultando o decorrer das aulas e o cumprimento das planificações definidas. As dificuldades na interpretação de enunciados escritos, na aquisição e aplicação de conhecimentos foram motivo de preocupação constante por parte do Professor Cooperante, que procurava, sempre que possível, sensibilizar os alunos para a importância de assumirem a responsabilidade pelo seu percurso, participarem de forma empenhada em todas as tarefas e desenvolverem, acima de tudo, métodos e hábitos de trabalho. Assim, tendo em conta as aulas observadas e dadas, posso concluir que a turma teve um ritmo de trabalho muito lento e com muitas dificuldades, o que aliado à falta de hábitos de estudo originou resultados muito fracos em vários Módulos da

disciplina. Importa ainda referir que o Ensino Profissional é organizado por módulos que tem o seguinte objetivo:

“adequar os ritmos de ensino e de aprendizagens às características e capacidades dos diferentes alunos, permitindo desenvolver percursos individuais diversificados e de mais sucesso, de modo a criar condições para que cada um e todos, no final, pudessem vir a obter níveis de desenvolvimento e de qualificação equivalentes e elevados, ou seja, um sucesso escolar real” (Azevedo, 2024, p. 28).

Quanto à observação das aulas dos docentes do 3.º Ciclo, esta foi muito interessante e enriquecedora, pois assisti às aulas dos dois professores do agrupamento que tiveram 9.º ano e estiveram a lecionar *Os Lusíadas*. Impressionou-me a forma como os professores abordaram a obra e como criaram atividades interativas e interessantes para os alunos (e.g. pedir a um aluno que desenhasse no quadro um bolo com quatro camadas, simbolizando os quatro planos da obra em questão; leitura e anotação da Proposição, recorrendo aos lápis de cor que serviram para distinguir diferentes momentos importantes), demonstrando uma grande criatividade e tendo sempre em atenção o perfil da turma.

Uma das turmas, cujas aulas observei e na qual tive a oportunidade de lecionar também, revelou-se particularmente capaz de expressar ideias próprias, composta por alunos capazes não só de partilhar as suas interpretações como também de comentar construtivamente as respostas/interpretações dos colegas. Ou seja, participaram ativamente em todas as aulas e apoiaram o professor com as intervenções pertinentes, de forma autónoma e responsável.

No entanto, a outra turma do mesmo ano de escolaridade, cujas aulas também tive a oportunidade de observar, revelou-se uma turma completamente diferente. Apesar de o professor ter preparado uma atividade muito apelativa de análise da Proposição d’*Os Lusíadas*, mostrando um PowerPoint e fazendo perguntas bastante acessíveis e diretas, os alunos não me pareceram muito participativos e interessados, o que revela o quão diferentes podem ser as turmas do mesmo ano de escolaridade, exigindo ora mais ora menos esforço por parte do professor. Esta constatação reforça a ideia de que o trabalho docente exige uma constante adaptação, criatividade e

sensibilidade face às especificidades de cada grupo de alunos. Nesse sentido, confirma-se que a adoção de estratégias inovadoras, como “um confronto lúdico com estes textos aparentemente mais opacos” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 47), procura sobretudo aproximar os alunos a estas obras, em vez da abordagem mais convencional de leitura e interpretação tradicionalmente seguida nas aulas de Português.

Este processo de observação não se limitou a uma escuta passiva: foi, antes, um exercício ativo de análise e de interpretação das estratégias didáticas, das dinâmicas estabelecidas em sala de aula, da gestão dos tempos e dos espaços, bem como das formas de relação com os alunos e de promoção da aprendizagem. Após cada aula, tive sempre a oportunidade de dialogar com os professores, comentando quer o desempenho da turma, quer as estratégias utilizadas.

3.2. LECIONAÇÃO DAS AULAS

A preparação de todas as atividades letivas, ao longo do estágio, para cada uma das turmas, como já tinha referido, foi organizada tendo sempre em atenção as *Aprendizagens Essenciais*, o cumprimento dos conteúdos programáticos, as planificações elaboradas em grupo-nível e as orientações do Professor Cooperante, com quem mantive um diálogo constante e construtivo.

Para cada turma, elaborei planificações das Unidades Didáticas e/ou das Unidades Letivas, nas quais defini objetivos de aprendizagem, metodologias, estratégias de diferenciação, recursos didáticos e formas de avaliação. As atividades preparadas procuraram responder às necessidades e ritmos dos alunos, promovendo um ensino dinâmico e centrado no desenvolvimento das competências previstas no *PASEO*. Quer a Unidade Didática dedicada à análise do *Amor de Perdição* (um conjunto de doze aulas) quer a Unidade Didática dedicada à análise da poesia de Antero de Quental (um conjunto de oito aulas) assentaram nas atividades de leitura e na construção do sentido global das obras. Estas unidades salientaram, portanto, o valor da leitura, na medida em que considero que a experiência de ler, em contexto escolar, deve proporcionar um contacto simultaneamente afetivo e refletido com os textos literários. Como defende Margarida Vieira Mendes, “ler textos literários na escola é um dos grandes contributos para a aquisição da competência linguística e do seu aprimoramento” (Mendes, 1997, p. 155).

Revelou-se desafiante preparar as aulas de forma estruturada e coerente, selecionar tarefas e organizá-las de modo que fosse claro como deveriam ser realizadas. Durante a elaboração dos planos da aula, nem sempre conseguia planear de forma adequada a organização e a transição entre diferentes tipos de atividades. Percebi que, numa aula, tudo o que acontece é importante. Por isso, era fundamental explicar aos alunos o que se ia fazer e para que fim. Após a execução de cada tarefa, era necessário concluir, refletindo sobre o que se tinha realizado, aprendido, explorado e qual o objetivo da atividade, era necessário pensar de forma lógica em todos os detalhes. Também não foi fácil selecionar e criar tarefas que fossem interessantes e agradáveis para todos os alunos, e também úteis e significativas. Além disso, durante a PES constatei que qualquer

plano de aula é sempre provisório e meramente indicativo, podendo sofrer alterações a qualquer momento, de acordo com as necessidades e o ritmo da turma.

No âmbito das estratégias de ensino-aprendizagem, ao elaborar o meu plano de atuação, procurei tornar as aulas dinâmicas e interessantes, recorrendo às metodologias ativas e à diversificação de atividades. As atividades de motivação consistiram em iniciar cada aula de modo diferente e apelativo, partindo de exercícios de recordação da aula anterior ou de reflexão sobre os conteúdos a expor. A pedagogia lúdica focou-se na utilização de ferramentas digitais, como PowerPoint e *Kahoot*, criados por mim. O trabalho cooperativo envolveu atividades em grupos ou a pares, promovendo a participação dos alunos e momentos de partilha de opiniões. Quanto à promoção da autonomia dos alunos, esta centrou-se na realização de atividades de forma individual, estimulando a responsabilidade de cada aluno. Deste modo, era óbvia a minha preocupação com uma estratégia que evitasse o cansaço dos alunos, muitas vezes resultante da insistência numa única tarefa, obviamente extensa, o que geralmente está na origem de um comportamento mais indisciplinado. A variedade é, indubitavelmente, preferível à monotonia e ajuda a manter a atenção dos alunos. Contudo, reconheço que, no momento de planificação das aulas, nem sempre foi possível recorrer aos métodos de ensino interativos, uma vez que grande parte do tempo tinha de ser dedicada à exposição e consolidação de novos conteúdos. Acresce que, antes de cada aula, fosse ela de carácter mais teórico ou prático, mantive sempre o hábito de consultar o professor cooperante, cujas sugestões foram cuidadosamente integradas na conceção das atividades desenvolvidas.

A propósito da gestão dos comportamentos na sala de aula, preocupei-me, desde o início do ano letivo, em implementar determinadas rotinas e/ou hábitos que pudessem assegurar a responsabilidade e a seriedade pelo trabalho a realizar. É neste contexto que, durante as doze unidades letivas dedicadas ao *Amor de Perdição*, dei especial atenção ao cumprimento rigoroso do tempo destinado às atividades; à verificação individual da realização dos trabalhos; à manutenção do silêncio e da concentração na aula; ao reforço positivo das intervenções orais oportunas e cientificamente corretas, como estratégia de valorização contínua do empenho no cumprimento das tarefas.

Ao nível dos materiais, elaborei e disponibilizei um conjunto diversificado de instrumentos de apoio ao trabalho em sala de aula: fichas de trabalho, modelos de resposta, apresentações em *PowerPoint*, quadros-síntese e textos de apoio, entre outros. Estes materiais, alguns dos quais se encontram também disponíveis nos anexos, foram geralmente entregues em formato físico, através de fotocópias, mas também disponibilizados, quando pertinente, na *Classroom* de cada turma.

Relativamente aos alunos com dificuldades mais acentuadas e aos alunos com NEE, em articulação com o professor cooperante, foram propostas Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, devidamente registadas na plataforma *Analytics*. Estas medidas, que integram o PAM do Agrupamento, visam operacionalizar práticas de gestão flexível do currículo e reforçar o compromisso com uma escola verdadeiramente inclusiva (AEPA, *Plano de Ação de Melhoria Inicial, 2024/2025*). Através da sua aplicação, foi possível ajustar os objetivos e os instrumentos de avaliação às especificidades dos alunos, garantindo uma intervenção mais equitativa, diferenciada e promotora do sucesso educativo de todos os alunos. No caso dos alunos abrangidos por Adaptações Curriculares Não Significativas (ACNS) e Adaptações Curriculares Significativas (ACS), o trabalho desenvolvido teve por base os respetivos documentos orientadores, a planificação anual do grupo-nível, as necessidades específicas de cada aluno e um trabalho colaborativo com as docentes de Educação Especial. Esta articulação foi essencial para assegurar a coerência entre o ensino diferenciado e os princípios de uma escola inclusiva, pois é importante que esta seja acolhedora e promova um ambiente onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, independentemente das suas diferenças, como os princípios do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* também enfatizam (Martins, et al., 2017, p. 13).

Em suma, a planificação, conceção e estruturação das Unidades Letivas constituiu uma prática pedagógica reflexiva e adaptável, que procurou responder às exigências do currículo nacional, sem perder de vista o contexto particular de cada turma e de cada aluno. Para além disso, ao lecionar, constatei a importância de ter cuidado com linguagem utilizada, evitando palavras supérfluas ou inadequadas, sem no entanto recorrer a termos demasiado complexos para os alunos. A linguagem, assim, manteve-se clara, sequencial e acessível. Foi igualmente fundamental estar sempre

preparada para eventuais questões dos alunos, pois ignorá-las poderia comprometer o interesse, a confiança e o respeito da turma. Afinal, o professor “está ensinando em cada gesto, cada olhar, cada expressão em sala de aula” (Araújo, 2018, p. 37).

3.2.1. *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco

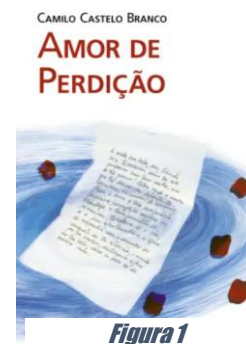
As questões centrais do relatório de PES, como já tinha mencionado, são: *qual é o contributo da leitura de excertos para a experiência literária dos alunos? Qual o resultado que se pode obter com essa abordagem?* Procurarei responder a estas questões a partir da UD dedicada à análise de *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, conteúdo obrigatório no programa da disciplina de Português, previsto pelas *Aprendizagens Essenciais* para o 11º ano e integrado no Módulo 5, no caso dos Cursos Profissionais.

Uma vez que as *AE* não preveem a leitura integral da obra, focando-se apenas nalguns excertos da mesma, como a Introdução, a Conclusão e os capítulos I, IV e X, essa escolha curricular levanta questões sobre a eficácia e a profundidade da análise literária quando se lê parcialmente uma obra. Deste modo, os tempos letivos foram planeados tendo sempre em conta a intenção de apresentar a obra aos alunos através de excertos, sem perder o contexto de cada novo capítulo, explicando faseadamente os acontecimentos. Importa também destacar que nem todos os tempos letivos se centraram exclusivamente nos conteúdos referentes ao domínio da educação literária, uma vez que foi necessário ponderar a distribuição do tempo de forma a trabalhar outros domínios (e.g. escrita, oralidade, leitura), articulando-os com a obra em estudo.

No caso do Módulo 5, na Planificação Anual, estavam previstos 50 tempos letivos, dos quais 12 foram destinados à análise da obra *Amor de Perdição* e 18 à leitura e interpretação d’*Os Maias* (cf. Anexo 3). Assim, a Planificação da UD que elaborei, tendo em conta o número limitado de aulas previstas para o efeito, assentou nos seguintes objetivos: desenvolver a reflexão crítica, sensibilidade estética, imaginação e capacidade de argumentação, a partir de experiências de leitura dos excertos de uma narrativa do século XIX; ampliar o conhecimento da ficção narrativa de Camilo Castelo Branco, bem como do seu contexto cultural de produção e, ainda, dos modos de receção; saber utilizar uma terminologia literária adequada e rigorosa, suscitada pelo discurso analítico; relacionar a literatura com outras formas de arte e outros produtos culturais, descobrindo a especificidade da experiência estética e da fruição individual que dela decorrem; produzir textos de diferentes tipologias, escrevendo sobre o texto, a partir do texto e com o texto, integrando competência textual e expressão pessoal.

A Unidade Didática do Módulo 5 iniciou-se com uma atividade de motivação, que consistiu na partilha de eventuais conhecimentos prévios sobre o autor e sobre a obra. Neste momento inicial, tornou-se evidente que a maioria dos alunos desconhecia tanto o autor como a obra em questão. Assim, para contextualizar a obra, alargar os horizontes culturais dos alunos e tendo em atenção que a literatura “não pode ser subtraída à dinâmica histórica que resulta da situação do seu criador num tempo e num espaço determinados” (Azevedo, 2024, p. 72), optei por começar a UD por uma breve apresentação da vida de Camilo Castelo Branco, destacando os episódios marcantes do seu percurso pessoal, bem como referindo o contexto político do início do século XIX, nomeadamente o Antigo Regime (ou Absolutismo) e as ideias do Liberalismo, e o contexto social da época em que a obra foi produzida.

Durante essa introdução, os alunos foram também incentivados a partilhar as suas primeiras impressões a partir da observação das edições da obra disponibilizadas para o efeito, refletindo sobre o que a capa poderia sugerir acerca da história. Assim, na primeira aula, ao analisar o título, o subtítulo e as três edições diferentes de *Amor de Perdição* (Imprensa Nacional Casa da Moeda, Porto Editora 2010 e Porto Editora 2017), com as respetivas capas, os alunos conseguiram, ainda antes de qualquer contacto com o texto, concluir que se tratava de uma narrativa com um desfecho trágico. Além disso, graças à capa da edição da Porto Editora de 2010, da autoria de Danuta Wojciechowska, que apresenta um excerto da carta de Teresa submerso em água (cf. Figura 1), os alunos identificaram desde logo o papel relevante das cartas na história.



A segunda aula dedicada à análise de *Amor de Perdição* iniciou-se com uma breve atividade de recapitulação, em que os alunos foram convidados a refletir sobre os conhecimentos adquiridos na aula anterior e a partilhar o que mais os tinha marcado, bem como os aspetos da obra que sentiam curiosidade em explorar. Seguidamente, procedeu-se à leitura e análise individual da estrutura interna da obra, os alunos registaram nos seus cadernos a estrutura sequencial da narrativa, juntamente com a frase-síntese – “Amou, perdeu-se e morreu amando”, que resume e sintetiza a história trágica de Simão. Este momento de análise permitiu-me sublinhar que o subtítulo

Memórias de uma família remete para a genealogia da família Botelho, cuja história Camilo assume relatar na Introdução. Assim, fiz questão de sublinhar que o ponto mais interessante é que a obra parte de uma história real, apesar de ser transformada pelo autor, o que se comprova desde o subtítulo da obra – *Memórias de uma família*. Por outras palavras, Camilo procurava demonstrar ao leitor a verosimilhança do que estava a ler, recorrendo a diferentes recursos, como o manuscrito encontrado, a integração de elementos da sua própria biografia e a presença do autor textual — que dialoga com o leitor e intervém na narrativa através de comentários. Esta figura do autor, que pode ser descrita como “figura única, absolutamente singular, a seu modo intransigente na conduta enquanto escritor, responsável honesto e brioso do universo ficcional que criou e indefetivelmente amigo de quem o lê” (Baptista, 2022, p. xiii), reforça a intenção camiliana de aproximar a ficção da verdade e parece querer promover a empatia relativamente à sua própria situação.

Nesta obra, como expliquei aos alunos na aula, Camilo Castelo Branco tem o seu tio Simão Botelho e o seu percurso trágico como um dos protagonistas da novela. Simão Botelho, irmão de Manuel Botelho que era pai de Camilo Castelo Branco, nasceu no ano de 1784 e, muito provavelmente, foi estudante da Universidade de Coimbra. Em 1804 cometeu um crime de sangue contra Francisco José Ferreira e acabou por ser preso. Primeiramente ficou detido na Cadeia de Viseu, mas acabou por ser transferido para a Cadeia da Relação do Porto. Consta que a última informação sobre Simão Botelho é a sua partida para o degredo na Índia. Pouco se sabe sobre o real Simão Botelho, mas esse pouco já foi o suficiente para criar o protagonista de *Amor de Perdição*. É evidente, então, que para a elaboração da novela, o Simão Botelho da vida real passou por um exercício de metamorfose para se tornar Simão Botelho ficcional.

A segunda aula terminou ainda com uma atividade, realizada logo após a análise da estrutura interna da obra, que já dava aos alunos alguns indícios sobre o desenrolar da narrativa, o carácter trágico da novela, e surpreendendo os alunos com a confirmação da morte da personagem principal: “amou, perdeu-se, e morreu amando” (Castelo Branco, 2012, p. 20). Nesta atividade, ainda sem terem lido nada da obra, os alunos foram convidados a escrever uma carta para si próprios, registando dúvidas, ideias e impressões, incluindo questões relativas às ações das personagens em determinadas

situações, de modo a verificarem, na última aula dedicada a *Amor de Perdição*, se conseguiriam responder às perguntas colocadas. Foi sublinhado que a carta deveria respeitar a estrutura expectável de uma carta informal, contendo data, saudação inicial, desenvolvimento, conclusão, despedida e assinatura. Acresce referir que o professor cooperante também participou no exercício, escrevendo a sua própria carta, que foi lida à turma e lhes serviu de modelo. Na última aula da UD, as cartas foram devolvidas aos alunos e houve um momento de reflexão sobre o próprio processo de escrita e sobre o papel que as cartas desempenham na obra camiliana. Os alunos reconheceram que, assim como na história de Simão e Teresa, em que a correspondência serviu de elo de ligação entre os amantes, as suas próprias cartas funcionaram como um registo íntimo das dúvidas e emoções despertadas pela narrativa. A leitura final das cartas, na última aula, revelou-se, assim, um exercício produtivo de formulação consciente de repostas, permitindo que muitos alunos respondessem às questões que tinham formulado inicialmente, tais como: “Por que razão as famílias não se entendiam?” ou “Por que motivo Simão matou Baltazar?”.

Após o exercício de escrita de cartas, procedeu-se à leitura do prefácio da segunda edição de *Amor de Perdição* (1863), situado antes da Introdução da obra, com o objetivo de fomentar a interpretação crítica do texto e a identificação de elementos essenciais à contextualização da narrativa. Para orientar a leitura, foram projetadas três questões: identificar as várias fontes a que Camilo recorreu para reconstituir a história do seu tio Simão Botelho; explicar o efeito obtido com a referência a essas diferentes fontes; e demonstrar a presença, no prefácio, de elementos relacionados com o título (*Amor de Perdição*) e com o subtítulo (*Memórias duma família*). Seguiu-se a leitura da Introdução, que revelou a coincidência entre a experiência pessoal do autor e a do protagonista: Camilo encontrava-se preso no mesmo local onde, anos antes, estivera o seu tio, e pelo mesmo motivo – o amor por uma mulher. No caso do escritor, tratava-se de Ana Plácido, com quem fugira, sendo esta casada, o que originou a acusação de adultério; já Simão Botelho fora condenado ao degredo pela sua paixão proibida por Teresa de Albuquerque. Esta aproximação entre escritor e herói da novela evidencia-se ainda no abandono familiar que ambos experienciaram – Camilo, órfão desde criança, e Simão que, no seu destino trágico, se viu abandonado pela família.

Na sequência disso, na aula seguinte, foi apresentado um texto complementar à leitura da obra – o artigo de opinião [Amou, perdeu-se e morreu amando](#), de Pureza Fleming (cf. Anexo 4). O artigo ajudou-nos a estabelecer pontes com histórias de amor igualmente trágicas, como as de Romeu e Julieta, Dante e Beatriz, D. Pedro e D. Inês de Castro, ou até do próprio Camilo Castelo Branco, sublinhando as restrições impostas pela sociedade e pelas famílias (Fleming, 2021).

Assim, tendo os alunos já adquirido bases sólidas e compreendido os aspetos essenciais da história, prosseguiu-se o estudo com a leitura do Capítulo I, no qual surgem as primeiras descrições dos antepassados de Simão, bem como do próprio protagonista e de alguns dos seus comportamentos. Durante a leitura realizada em voz alta, “exercício de desbloqueio da competência de expressão oral” (Azevedo, 2024, p. 47), destacou-se a ironia camiliana na crítica dirigida aos pais de Simão, cuja presunção social contrastava com a falta de afeto pelo filho. Quanto à descrição física, o autor não se preocupa em detalhar as suas características físicas e limita-se a explicar que Simão era belo e que possuía as feições da sua mãe. Foram ainda enumerados os traços psicológicos do protagonista – afetivo, inteligente e rebelde –, sublinhando-se que, apesar da sua bravura, era descrito como possuidor de um “génio sanguinário” (Castelo Branco, *Amor de Perdição*, 2012, p. 27). Deste modo, é particularmente visível que Simão revela traços da figura do herói romântico nos valores por que se rege e nos comportamentos que adota. Neste momento, tornou-se necessário fazer a primeira referência ao Capítulo II, no qual se evidencia a postura social e politicamente inconformada do protagonista, que adere aos ideais da Revolução Francesa e chega a ser preso em Coimbra durante seis meses, fruto das suas atitudes revolucionárias.

Considerando que o capítulo seguinte previsto nas *Aprendizagens Essenciais* para leitura integral é o quarto, dediquei, no início da aula seguinte, algum tempo à contextualização e explicação mais detalhada do Capítulo II, que considero um dos mais emblemáticos da obra, uma vez que marca o início de uma mudança profunda na personalidade do protagonista, mostra o poder paternal de Tadeu, claramente visível no Capítulo IV da obra, quando comunica à filha que iria casar com o primo Baltasar, e introduz a rivalidade entre as duas famílias, explicitando as razões desse conflito. É neste momento, no Capítulo II, que ocorre a primeira transformação radical de Simão,

motivada pelo amor, quando vê Teresa pela primeira vez da janela do seu quarto. Este episódio revela-se indispensável ao estudo da narrativa, uma vez que Simão, até então caracterizado pela rebeldia e pelo temperamento violento, sofre uma metamorfose significativa: de um jovem impetuoso e agressivo, torna-se um rapaz sereno, que prefere permanecer em casa e dedicar-se aos estudos. Sem esta explicação adicional, limitado o estudo apenas aos excertos propostos pelas AE, os alunos dificilmente compreendem a razão desta mudança súbita e das suas consequências, sendo, como sublinha Rui Mateus (2023), “pouco expectável que o aluno consiga compreender o conceito de de ‘obra literária’ se o seu contacto com a literatura se limitar ao estudo de excertos ou fragmentos recolhidos num manual” (p. 41).

Além disso, o Capítulo IV evidencia de forma clara não apenas a transformação de Simão, mas também a caracterização de Teresa como uma jovem determinada e insubmissa, refletindo a imagem de uma sociedade em mudança, onde ecoam os ideais da Revolução Francesa, defendidos pelo protagonista. Assim, este capítulo constitui igualmente uma denúncia da sociedade repressora e conservadora que desvaloriza o papel social da mulher, contrapondo-lhe a figura do indivíduo que luta pelos ideais de liberdade, dignidade e honra. Tal constatação reforça a importância da contextualização histórica realizada no início do estudo, uma vez que, sem esse enquadramento, seria difícil para os alunos compreenderem plenamente a transformação social evidenciada na obra através das personagens.

É importante sublinhar que Simão nunca abandona por completo o seu lado violento e “sanguinário”, que se manifesta em diversos momentos da novela, criando uma oscilação constante entre o Simão agressivo e o Simão apaixonado e introspetivo. Assim, confirma-se que a obra “é um clássico sobre a reação do ser humano perante a necessidade de tomada de uma decisão, o desafio às imposições da sociedade e o esticar das normas, das regras e da opressão” (Curia & Cardoso, 2021, p. 34). Esta complexidade do protagonista foi particularmente evidente durante a análise do Capítulo X, realizada em grupos.

Desde o início, e ao preparar a UD, considerei o trabalho de grupo como um método essencial para a formação de uma cidadania inteligente e cooperante, um comportamento também alinhado com os objetivos e com o espírito do PEA. As

estruturas sociais atuais evidenciam a frequência e a necessidade do trabalho em equipa, sendo este um elemento incontornável e o motor do progresso económico, social e cultural. Na escola, o trabalho de grupo estimula as faculdades intelectuais dos alunos, promove a partilha democrática de ideias e opiniões, fortalece as relações interpessoais, educa a vontade e a responsabilidade em benefício do coletivo, e favorece a expressão individual e a socialização. Assim, os comportamentos desenvolvidos na escola são “importantes para o bom funcionamento da sociedade” (Araújo, 2018, p. 31).

Na aula em que esta estratégia foi implementada, a gestão dos recursos humanos da turma contemplou a formação dos grupos assente numa relação equilibrada de competências individuais e na complementaridade entre os seus membros. Os alunos com menor êxito escolar e os que apresentam Necessidades Educativas Especiais foram distribuídos por grupos com elementos com maior aproveitamento escolar, não descurando todavia as capacidades sociais e os sentimentos de empatia e de amizade entre colegas, aspeto igualmente essencial a um bom desempenho, como assinalado nas áreas de competências do *PASEO*: Relacionamento Interpessoal, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, Bem-Estar Saúde e Ambiente (Martins, et al., 2017, p. 11).

Ainda antes de iniciarem a análise de excertos do Capítulo X, e retomando as questões estruturantes do relatório, considerei fundamental dedicar uma parte da aula número 9 da UD à exposição e explicação dos acontecimentos que ocorrem entre os Capítulos V e X. Esta contextualização revelou-se essencial para garantir a compreensão plena do enredo e das motivações de Simão, permitindo aos alunos situar corretamente os eventos e as suas implicações. Deste modo, fica claro que o cuidado na preparação de todas as aulas tentou sempre criar uma ponte coerente entre os fragmentos lidos e a obra completa, tentando responder a um dos grandes desafios da PES.

Se, por um lado, a leitura de excertos compromete a compreensão profunda e significativa das obras, fragmentando a integridade da narrativa, por outro, cabe ao professor procurar restaurar essas lacunas e recriar a unidade do texto, aproximando os alunos de uma obra que, de outro modo, poderiam nunca vir a conhecer (Sacks, 2019).

A objetividade e a clareza na exposição das instruções para a consecução da tarefa, bem como na definição das regras de conduta, foram garantidas através da disponibilização de um guião escrito, de consulta permanente, previamente distribuído (cf. Anexo 5). Como instrumento regulador do funcionamento do grupo, revelou-se fundamental a utilização de um documento de autoavaliação, balizador do comportamento e da produtividade. Cada porta-voz de grupo, inicialmente designado pelos elementos do grupo como tal, leu o seu excerto, apresentou as conclusões alcançadas e, no final da tarefa, cada grupo procedeu à autoavaliação dos seus elementos por meio da “Grelha de avaliação do trabalho de grupo” (cf. Anexo 6), pois a autoavaliação é uma estratégia que se deve implementar sobretudo para os alunos desenvolverem “capacidades de reflexão crítica, de pensamento crítico e processos de gestão e controlo das suas aprendizagens e competências” (Fernandes, 2022, p. 55).

Avaliei o desempenho dos alunos através de uma grelha de observação diária, concluindo que se revelaram muito empenhados, formularam várias perguntas pertinentes e conseguiram analisar os excertos com rigor e profundidade, o que contribuiu para um melhor entendimento da complexidade da personagem de Simão e do desenrolar da narrativa. Através de vários comentários feitos pelos alunos, concluiu-se que a perceção de Simão como herói romântico resulta, assim, da forma como Camilo conduz a narrativa e constrói argumentos que procuram justificar as atitudes da personagem, pintando uma imagem enobrecida e quase idealizada do protagonista. Contudo, a verdade é que Simão é, de certo modo, um anti-herói, uma vez que os seus atos o colocam num lugar ambíguo entre a paixão e a culpa. Como explica Abel Barros Baptista (2022),

“[...] a cena do assassinio de Baltasar, que se supunha óbvia, tornou-se pouco clara ou até totalmente escura. Não há como recusar que, até ali, os atos de Simão foram narrados pelo autor com assinalável lucidez de análise [...]. Mas, quando o herói chega à porta do convento e acaba por abater Baltasar Coutinho [...], o autor dir-se-ia retirar-se para apenas descrever a cena, sem esclarecimento nem comentário” (p. xv).

Essa ausência deliberada de explicação conduz o leitor a questionar as motivações do protagonista e a refletir sobre o peso moral das suas ações. Como faz ainda notar Abel Barros Baptista, “a novela não representa o jovem amoroso perdido por amor, representa o herói que, recusando ser vítima do destino, reclama a liberdade de se sujeitar ao destino que ele próprio para si configurou” (p. xvi). Assim, Camilo não impõe uma leitura única do seu herói, mas abre espaço à ambiguidade e à interpretação, permitindo que o leitor oscile entre a compaixão e o julgamento. Neste contexto, Simão, ao afirmar-se como herói romântico, é a personagem mais interessante e complexa, porque reúne várias facetas – rebelde e marginal, ele opõe-se, desde jovem, às convenções sociais, personifica os ideais associados à Revolução Francesa e transforma-se no decorrer da ação.

Na sequência disso, durante a análise da obra, em que o amor é representado como um amor fatal, capaz de causar a morte dos apaixonados, surgiu uma conversa particularmente interessante com os alunos sobre as personagens femininas, apresentadas como heroínas românticas. Foi dado especial destaque à personagem de Mariana, que surge pela primeira vez apenas no Capítulo V, não incluído nos capítulos de leitura obrigatória, e que desempenha um papel central no desenvolvimento da narrativa. Refleti com os alunos sobre o facto de Mariana poder ser considerada a personagem mais cativante do romance, pela dignidade, determinação e vontade própria que demonstra, apesar de o seu amor não ser correspondido: “Mariana é provavelmente a personagem mais interessante do Romantismo português, a que demonstra de forma mais clara o que é a abnegação por amor e a entrega total” (Curia & Cardoso, 2021, p. 34).

No diálogo, após a leitura da Conclusão, falámos sobre como Mariana, à semelhança de outras heroínas trágicas das novelas camilianas, é uma mulher do povo, dotada de uma inteligência emocional subtil e de uma sensibilidade invulgar. A personagem revela-se complexa: a sua beleza associa-se à tristeza, e a sua presença está marcada por um discurso fatalista, expresso em presságios e gestos de abnegação, pois é graças à sua ação silenciosa que o enredo avança e que Simão consegue manter o contacto com Teresa.

A conversa conduziu também à reflexão sobre a liberdade e a fatalidade na obra. Compreendemos que Teresa, ao abdicar de tudo por amor, se funde com o seu estado amoroso, enquanto Mariana, embora aceite a sua desgraça, age com determinação, toma decisões e exerce a sua liberdade até ao extremo. A sua morte trágica, lançando-se ao mar para abraçar o cadáver de Simão, simboliza o culminar da união entre amor e liberdade, fazendo dela uma personagem pura e idealizada, que coloca os seus próprios desejos em segundo plano. Mariana é, assim, uma mulher quase etérea, capaz de amar até ao limite, mas simultaneamente é uma mulher real, que sofre, sente ciúmes e age em função dos seus sentimentos, como o próprio narrador comenta: “Era de mulher o coração de Mariana” (Castelo Branco, *Amor de Perdição*, 2012, p. 168).

Este momento de partilha com os alunos permitiu evidenciar como, mesmo numa narrativa dominada pelo protagonismo de Simão e Teresa, Mariana transcende a condição de figura secundária e afirma-se como uma personagem digna de maior valorização. A reflexão conjunta reforçou a importância de olhar para além do triângulo amoroso tradicional e de reconhecer o papel das figuras femininas que, silenciosas, movem a ação e simbolizam os dilemas entre amor, liberdade e fatalidade. Como salientam no seu artigo Curia e Cardoso (2021), “quem vai com Simão no fim não é a frágil Teresa, mas antes a decidida Mariana, que pega nas trouxas e se enfia no barco, rumo ao degredo” (*Um Porto de Perdição*, p. 34).

Tendo em conta o que apresentei até agora, dando conta da minha experiência letiva desta novela de Camilo, considero que a leitura de obras através de excertos pode ser uma prática proveitosa e interessante. Os excertos são mais acessíveis, permitindo aos alunos menos motivados ou com menor capacidade de concentração, contactar, ainda que de forma breve, com diferentes autores, correntes literárias e analisar textos de várias épocas. No entanto, esta abordagem apresenta limites evidentes: nunca é possível obter através da leitura fragmentada a visão global da obra e das personagens da mesma. Os objetivos delineados nas *AE*, não permitem um aprofundamento das questões essenciais da narrativa nem das personagens, algumas das quais, como Mariana, desempenham papéis essenciais na compreensão do enredo. Neste contexto, o papel do professor torna-se determinante para colmatar estas lacunas. Nas minhas aulas, procurei ir além do que estava previsto nas *AE*, promovendo momentos de

contextualização, discussão orientada e exploração de passagens adicionais, de modo a restaurar a integridade narrativa, contextualizar capítulos omitidos, apresentar as personagens secundárias e o papel que desempenham.

No que diz respeito à avaliação, conforme previamente acordado com o professor cooperante no início do ano letivo, a mesma foi organizada por domínios, sendo cada um avaliado de forma autónoma. Esta estrutura permitiu facilitar a aprendizagem, ao mesmo tempo que procurou cativar os alunos, envolvendo-os de forma coerente no seu processo formativo, nomeadamente através de *feedback* contínuo e construtivo. Neste contexto, durante o desenrolar das atividades letivas e exposição dos conteúdos programáticos, foram realizados momentos de avaliação diagnóstica (no início do ano letivo), bem como a avaliação formativa e contínua, com recurso a diferentes instrumentos: fichas e questões de aula por domínio, trabalhos individuais e em grupo, *Kahoot*, apresentações orais e observação direta. Tendo sempre presente a especificidade de cada aluno, procurei prestar apoio individualizado sempre que possível, sobretudo àqueles que demonstravam maiores dificuldades na aquisição dos conhecimentos.

Quanto à avaliação final da UD de que se trata, esta concretizou-se através de uma Questão de Aula (cf. Anexo 7), focada nos conteúdos da Educação Literária e nas questões frequentemente abordadas nas aulas. Apesar de a QA não apresentar um grau elevado de dificuldade, os resultados obtidos não foram muito elevados, tendo a média da turma se fixado nos 12,55 valores. Apenas um aluno (com Necessidades Educativas Especiais) obteve avaliação negativa. A análise destes resultados foi objeto de reflexão conjunta com o professor cooperante, tendo-se concluído que o desempenho abaixo do esperado se deveu, essencialmente, à falta de preparação dos alunos para o momento de avaliação.

Outro momento de avaliação, para além da QA e da apresentação oral do trabalho de grupo, foi a realização de um *Kahoot*, que evidenciou o valor de uma pedagogia lúdica. O recurso ao jogo pedagógico revelou-se uma estratégia construtiva que motiva para o estudo das matérias e contribui para a consolidação de aprendizagens e para o aprofundamento de conhecimentos previamente adquiridos. No caso concreto, os resultados obtidos foram bastante positivos, de acordo com o relatório

disponibilizado pela plataforma (cf. Anexo 8), e os alunos manifestaram grande entusiasmo para com a atividade, reconhecendo-a como uma estratégia diferente e pouco frequente nas práticas docentes, apesar de ser um veículo revelador de competências intelectuais. Importa ainda salientar que este tipo de jogo favorece a participação ativa de todos, desinibindo especialmente os alunos mais introvertidos e facilitando a exteriorização das suas emoções e vivências.

Além de centrar as aulas nos conteúdos do domínio da Educação Literária, procurei, sempre que possível, articular com outros domínios da disciplina, sobretudo durante a leitura dos textos complementares e dos excertos obrigatórios. A minha principal preocupação residiu em incentivar os alunos a participar oralmente e a refletir por escrito sobre aquilo que liam, pois, como já tinha constatado, escrevem cada vez menos e revelam dificuldades em argumentar de forma estruturada. O uso constante das tecnologias e dos telemóveis, que nem durante os intervalos desligam, prejudica quer a socialização, quer a capacidade de escrita, uma vez que a maioria recorre a abreviações e produz frases longas, pouco coesas e por vezes desprovidas de sentido. Perante este cenário, procurei contrariar tais tendências, promovendo a escrita regular em sala de aula – até o sumário era sempre ditado por mim em vez de projetado ou escrito no quadro – de forma a reforçar a disciplina, a prática de escrita e a capacidade de exprimir o que pensam de forma crítica e argumentativa.

É igualmente importante sublinhar que o ensino profissional não deve ser encarado como um percurso em que tudo tem de ser simplificado ou reduzido, ideia que, infelizmente, ainda alimenta algum preconceito no sistema educativo. Os alunos destes cursos beneficiam de uma abordagem ajustada à sua carga horária, mas sem comprometer o rigor e a exigência de aprendizagem. Apesar de defender a leitura integral das obras literárias, considero que, neste contexto, é preferível garantir o contacto com pelo menos alguns excertos a privar os alunos totalmente dessa experiência, assegurando, assim, um mínimo de aproximação às obras literárias.

Na aula de literatura, é importante proporcionar espaços e atividades que incentivem a imaginação dos alunos, permitindo que eles explorem livremente o mundo literário e se tornem leitores críticos e criativos. Portanto, confirma-se que o professor desempenha um papel essencial nesse processo, como mediador que orienta o aluno a

identificar os aspetos mais significativos do texto, sem, no entanto, impor um juízo de valor. Por outras palavras, numa aula qualquer, que incluía sobretudo a leitura de obras literárias e a interpretação das mesmas, como defende Moisés (1967), cabe ao professor “conduzir o leitor ou o educando a ver, a escolher do texto o mais importante, mas não propriamente a julgá-lo” (p. 23).

3.2.2. Outras Unidades Didáticas Lecionadas

A dificuldade em construir uma visão global da obra não se verificou apenas no estudo de *Amor de Perdição* por excertos, também a análise da poesia de Antero de Quental e de *Os Lusíadas* evidenciou o mesmo problema. No entanto, convém sublinhar que a abordagem da poesia se revelou, naturalmente, distinta do trabalho desenvolvido com a narrativa camiliana. Ao contrário da leitura por excertos, obrigatória no caso de uma obra como *Amor de Perdição*, os poemas foram analisados na sua totalidade, o que permitiu uma compreensão mais completa do seu sentido, dos recursos expressivos e da visão filosófica do autor.

A Unidade Didática dedicada ao estudo de Antero de Quental, planeada e lecionada à mesma turma, integrou o último Módulo do 2.º ano do Curso Profissional e contou com um número ainda mais reduzido de aulas (8), tendo como principal objetivo a análise de dois poemas de temáticas distintas (cf. Anexo 9).

A contextualização histórico-literária foi assegurada através de um texto por mim elaborado e complementada com vídeos sobre a década de 1870, recurso indispensável, considerando tratar-se de um poeta politicamente empenhado, introdutor de ideias inovadoras e mentor da *Geração de 70*. Procurei apresentar de forma estruturada as duas temáticas em estudo – a angústia existencial e as configurações do ideal. De facto, através de apenas dois poemas, seria impossível apresentar aos alunos, de forma plena, a obra do autor.

Para este efeito, foi realizada uma análise conjunta e detalhada do poema “Palácio de Ventura” e do soneto “Despondency” – este último não incluído no manual –, para o qual elaborei uma ficha de trabalho abrangendo vários domínios, incluindo conteúdos gramaticais que puderam ser revistos no contexto de um texto poético (cf. Anexo 10).

Além disso, promoveu-se mais um trabalho de grupo, cujo objetivo foi analisar um poema e compará-lo com uma pintura do século XIX previamente fornecida, explorando brevemente a afinidade entre texto e imagem e utilizando um discurso valorativo. Este exercício confirmou que uma aula de Português “assume um papel fundamental na formação estética do aluno” (Azevedo, 2024, p. 103) e permitiu ampliar o conhecimento dos alunos sobre a obra de Antero de Quental, preparando-os para a apresentação oral prevista no final do Módulo.

Quanto às aulas lecionadas no 9.º ano sobre *Os Lusíadas*, importa referir que, devido à incompatibilidade do meu horário com o do professor titular da turma, que, como já tinha referido, me permitiu lecionar algumas das suas aulas, estas foram ministradas de forma algo dispersa e sem a elaboração prévia da PUD. Ainda assim, para cada sessão foram sempre elaboradas planificações, tendo em consideração não só o cumprimento dos conteúdos programáticos e a planificação anual elaborada em grupo-nível, mas também os ritmos de aprendizagem e as especificidades dos alunos, assim como as sugestões do professor cooperante e do professor titular, que acompanhou a preparação e a execução das aulas.

Coube-me trabalhar três momentos distintos: o episódio de *Inês de Castro* (Canto III, est. 118-135), o episódio da *Praia das Lágrimas* (Canto IV, est. 84-93) e alguns conteúdos de gramática (e.g. os valores modais, a variação da língua portuguesa e a análise das frases simples e complexas, bem como a ordem natural de palavras numa frase), questões trabalhadas a propósito dos episódios estudados.

O estudo do episódio de *Inês de Castro*, que vem logo após o Canto I (est. 1-3, 19-41), implicou a contextualização breve do Canto II, assegurada pelo professor titular. Este optou por exceder o número de aulas previstas, privilegiando o interesse dos alunos e garantindo um enquadramento rigoroso e completo. A minha primeira aula com a turma, dedicada à análise deste episódio, iniciou-se com uma atividade de motivação, em que os alunos partilharam conhecimentos prévios sobre a figura histórica de Inês de Castro. Seguiu-se uma breve explicação sobre a história de Portugal, os reis e as convenções da época, como os casamentos por conveniência e a prevalência do interesse do país sobre o interesse pessoal. De seguida, foi apresentado o vídeo [Horizontes da Memória: O Drama de Inês de Castro](#), de José Hermano Saraiva,

estabelecendo a ligação entre o episódio camoniano e a sua relevância na cultura e identidade portuguesas. Posteriormente, realizou-se uma revisão e sistematização de conteúdos, situando o episódio no canto e plano narrativo correspondentes.

A leitura das estâncias foi feita em voz alta, com participação dos alunos, acompanhada por um PowerPoint elaborado por mim para o efeito, que destacava passagens significativas e incluía várias imagens geradas por Inteligência Artificial (cf. Anexo 11). Estes recursos visuais fomentaram a reflexão sobre a atualidade do episódio e sobre os temas como o amor, a tragédia e o poder, bem como a análise da linguagem poética e do valor expressivo de recursos como metáfora, antítese e pleonasma.

O estudo do episódio da *Praia das Lágrimas* iniciou-se com a exploração do conceito de intertextualidade, a partir da análise conjunta de um excerto de *Os Lusíadas* e de um poema de Fernando Pessoa – “Mar Português” (cf. Anexo 12). A atividade permitiu aos alunos explorar as relações entre os dois textos e reconhecer os temas comuns, como o mar, as despedidas e o sofrimento. Na aula seguinte, os grupos designados apresentaram as suas conclusões, tendo a maioria identificado claramente as semelhanças entre as abordagens dos dois autores, tanto a nível temático como expressivo.

A análise do episódio da *Praia das Lágrimas* constituiu a continuação desta leitura intertextual e beneficiou do conhecimento adquirido previamente. Reforcei a contextualização histórica, abordando a crise de 1383-1385, os reinados referidos pelo poeta e a decisão de D. Manuel I de confiar a Vasco da Gama a missão de descobrir o caminho marítimo para a Índia, culminando na partida das naus e nas despedidas na praia de Belém. A leitura das estâncias foi acompanhada de um PowerPoint com um resumo sistematizado dos principais momentos, posteriormente disponibilizado na *Classroom*, e foi solicitado aos alunos que registassem nos cadernos as informações mais relevantes, incentivando a escuta atenta e ativa.

Um dos momentos mais motivadores foi a análise de imagens geradas por IA que representavam passagens-chave do episódio, estratégia já utilizada na abordagem ao episódio de *Inês de Castro*. Este recurso evidenciou não apenas a relevância e a utilidade da IA, tal como tinha sido salientado durante a ACD anteriormente mencionada, mas

também contribuiu para uma leitura complementar e motivadora, potenciando a interpretação simbólica e emocional, bem como estimulando a criatividade, a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos. Por fim, foi ainda apresentado brevemente o episódio seguinte, o do *Velho do Restelo* (Canto IV, est. 94-104), um momento indispensável no estudo de *Os Lusíadas*, no qual a crítica aos Descobrimentos e à própria política régia de D. Manuel I assumem particular relevo. Neste episódio, o Velho, que lamenta a partida dos navegadores, ergue-se como a voz da razão face ao entusiasmo e à ambição desmedida. Apesar de este episódio não constar das *Aprendizagens Essenciais*, considere fundamental incluí-lo, pela sua relevância temática e simbólica.

Como referi anteriormente, não considero que o ensino de uma obra literária através de excertos seja, por si só, o mais adequado para a compreensão plena da sua dimensão estética. No entanto, importa reconhecer que, no caso de *Os Lusíadas*, a natureza narrativa e episódica da epopeia, bem como a longa tradição do seu ensino por episódios, tornam esta abordagem mais justificável e até produtiva do que no estudo de um romance como *Amor de Perdição*. Assim, o ensino da epopeia através de excertos revela-se enriquecedor a vários níveis, permitindo trabalhar conteúdos literários, linguísticos e culturais. Pela própria estrutura da obra e pelo seu carácter episódico, esta abordagem não exige um esforço tão grande de contextualização por parte do professor, uma vez que é possível apresentar e enquadrar os episódios de modo relativamente autónomo, sem comprometer a coerência global do texto.

3.3. ORGANIZAÇÃO DE INICIATIVAS ESCOLARES

3.3.1. ASSESSORIA DA DIREÇÃO DE TURMA

No que se refere à Direção de Turma, embora o meu professor cooperante não desempenhasse essa função, considerei essencial aprofundar os meus conhecimentos sobre esta dimensão da prática docente. Por este motivo, no início do segundo semestre, tomei a iniciativa de contactar outros docentes com responsabilidade de direção de turma, de modo a compreender de forma mais aprofundada a gestão escolar e a comunicação com os diferentes intervenientes no processo educativo. Assim, no dia 23 de janeiro de 2025, reuni-me com a diretora de turma do 10.º, que me proporcionou uma visão prática e detalhada sobre os diversos procedimentos inerentes à sua função. A reunião incidiu sobre temas como a preparação para os Conselhos de Turma, a comunicação com os Encarregados de Educação e com os próprios alunos, a justificação de faltas e a utilização de ferramentas de monitorização como as fichas do projeto “10 minutos a ler” ou das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. No seguimento dessa reunião, tive também a possibilidade de participar, a 7 de fevereiro de 2025, na reunião de Encarregados de Educação desta turma. Durante a reunião, foi-me possível observar de forma direta o diálogo entre a escola e as famílias, bem como a apresentação de dados relativos ao percurso da turma no primeiro semestre e a abordagem dos desafios identificados.

Ainda com o intuito de diversificar os contextos de observação e de aprendizagem, procurei contactar também docentes ligados ao Ensino Profissional. Assim, no dia 7 de fevereiro de 2025, reuni-me com a diretora de turma do 2.º ano do Curso Profissional, e com a coordenadora dos diretores de turma dos Cursos Profissionais. Esta reunião permitiu-me conhecer as especificidades da função de DT neste percurso formativo, nomeadamente no que diz respeito à comunicação com os Encarregados de Educação, - que, em muitos casos, são os próprios alunos -, ao processo de justificação de faltas e à elaboração e registo de trabalhos de recuperação no *Inovar*. No que diz respeito às atitudes dos alunos da turma, a DT referiu que os mesmos demonstram uma postura de respeito para com os professores, ainda que nem sempre cumpram de imediato os pedidos que lhes são feitos. Entre si, os alunos mantêm relações cordiais, pautadas pela entajuda e pela ausência de conflitos significativos,

prevalecendo um ambiente de convivência respeitosa. Contudo, não deixam de surgir situações imprevistas, em parte explicadas pelo facto de muitos apresentarem um temperamento mais impulsivo. Apesar de existir um nível aceitável de compreensão mútua, a tendência é apoiar sobretudo os amigos mais próximos ou apenas quando solicitados diretamente, seja pelos colegas, seja pelo professor. Nesta reunião, compreendi a importância de uma comunicação clara e direta, especialmente neste tipo de curso, e a necessidade de garantir que os alunos, muitas vezes já adultos, estejam cientes das suas responsabilidades.

A estas experiências somou-se ainda uma reunião com a subdiretora do Agrupamento, realizada no dia 10 de fevereiro de 2025, com o objetivo de esclarecer dúvidas específicas sobre a aplicação e o registo das medidas de recuperação, sobretudo no Ensino Profissional. A subdiretora explicou detalhadamente o processo de articulação entre os professores, os diretores de turma e os alunos, salientando o papel de cada interveniente na dinamização de estratégias de apoio eficazes e no cumprimento dos normativos legais. Esta reunião evidenciou o papel essencial dos diretores de turma enquanto mediadores e facilitadores do percurso escolar dos alunos.

Deste modo, através da assessoria da direção de turma, consegui desenvolver uma visão mais clara, crítica e realista do papel do DT, das suas responsabilidades administrativas e pedagógicas, bem como da importância da comunicação estratégica com os diversos interlocutores.

3.3.2. DINAMIZAÇÃO DE ATIVIDADES E PROJETOS

Durante este ano letivo, participei em várias atividades escolares e culturais, cujos objetivos constam, como é exigido aos professores do AE, da plataforma *Analytics*, no seu módulo Plano Anual de Atividades.

Desde o início do ano letivo, integrei o grupo dinamizador do recital de poesia “Camões, grande Camões”, no âmbito dos 500 anos do nascimento do poeta. O evento destacou a riqueza da língua portuguesa e a importância da leitura expressiva, permitindo aos participantes desenvolver competências de interpretação. Envolveu professores de todo o Departamento de Línguas e refletiu a diversidade cultural dos

alunos. O sarau teve um impacto muito positivo e foi reconhecido pelo seu valor formativo e artístico.

Dinamizei o visionamento do filme *Os Verdes Anos* (1963), de Paulo Rocha, para algumas turmas do Ensino Profissional, no âmbito das comemorações dos 100 anos do nascimento de Carlos Paredes. A sessão visou valorizar o legado do músico, a renovação estética do cinema português e promover a reflexão crítica sobre o enredo, as personagens e a música. A atividade contou com a presença da Diretora do Agrupamento, que aceitou o meu convite, abriu a sessão e aproveitou o momento inicial para destacar a importância de Carlos Paredes, figura que dá nome a uma das escolas do Agrupamento, lembrando o seu legado cultural e artístico. A atividade foi seguida de uma reflexão escrita, cujo enunciado foi elaborado por mim e partilhado atempadamente com todos os docentes acompanhantes (cf. Anexo 13).

Com as turmas do professor cooperante, promovi algumas atividades interativas e lúdicas no âmbito do Dia Mundial da Língua Portuguesa (5 de maio), que permitiram tornar as aulas mais interativas e contribuíram para a reflexão sobre a língua em si, através da leitura do texto *Quantas Línguas Cabem na Língua Portuguesa?*, de Maria João Caetano, e da realização de palavras cruzadas centradas nos conteúdos do respetivo ano de escolaridade.

Moderei, em conjunto com outro professor estagiário do AE, o debate *Diálogo entre culturas*, no Dia Mundial da Diversidade Cultural – atividade preparada com entusiasmo e espírito de colaboração, que visou dinamizar o diálogo intercultural, valorizar a diversidade e dar voz aos alunos de diferentes origens. A sessão contou com a presença da Subdiretora do Agrupamento, dos professores bibliotecários, de alguns docentes do agrupamento e de várias turmas do Ensino Secundário e do Ensino Profissional.

Assisti, ainda, à apresentação do romance do meu professor cooperante, que teve lugar no Auditório da Escola Secundária Pedro Alexandrino, no dia 15 de janeiro de 2025. O evento contou com a presença da Diretora do AEPA, da professora bibliotecária do ESPA, da Diretora do Centro Social e Paroquial de São Joaninho e do próprio autor (professor cooperante). Para além do painel, os alunos do curso profissional de Turismo

asseguraram o acolhimento dos participantes, contribuindo para a organização e a dinâmica do momento. Foi uma sessão muito interessante, não só pelo contacto com a criação literária do professor cooperante, mas também pela partilha de ideias que o evento proporcionou.

3.3.3. SESSÕES DE FORMAÇÃO MINISTRADAS

No primeiro semestre, ministrei ações de formação sobre a plataforma *Analytics*, para registo de avaliações, cálculo de avaliações e análise preditiva, a professores do Agrupamento. No final de cada sessão, foram entregues certificados de participação, devidamente emitidos e assinados pela Diretora do AEPA (cf. Anexo 14).

Nas sessões individuais de formação, procurei demonstrar as vantagens da plataforma, contribuindo para ultrapassar a resistência de alguns professores mais velhos, que costumam assustar os colegas recém-chegados ao apresentarem o *Analytics* como uma ferramenta desnecessária e de utilização excessivamente complexa.

Na realidade, o *Analytics* constitui um instrumento de grande utilidade para a gestão das avaliações, das medidas de suporte do DL54 e das atividades do PAA, reunindo um vasto conjunto de funcionalidades que simplificam de forma significativa o trabalho dos professores do Agrupamento. Para além de concentrar cerca de 90% das tarefas relacionadas com a avaliação, uma das suas maiores vantagens é a pré-configuração dos critérios de avaliação, que liberta o professor da necessidade de criar fórmulas de cálculo. Essa automatização não apenas agiliza o processo de avaliação, como também garante a precisão dos resultados, uma vez que a plataforma possui validações de critérios e de ponderações que impedem erros durante a elaboração de instrumentos de avaliação e das avaliações destes.

No que diz respeito à análise preditiva, os indicadores do *Analytics* surgem como ferramentas essenciais, fornecendo dados objetivos e cuja análise possibilita a identificação precoce de desvios e permite um diagnóstico preciso, identificando em tempo quase real os pontos fortes e fracos, como a eficiência docente, a taxa de aprovação e o progresso de alunos quer a nível dos resultados das disciplinas quer a nível dos resultados dos domínios que as compõem.

Embora o meu Professor Cooperante tenha considerado a ferramenta excessivamente limitativa, a verdade é que ela proporciona uma clara redução de erros (tendencialmente reduzidos a zero), automatiza tarefas e simplifica a criação e gestão de instrumentos de avaliação. Neste sentido, cumpre o seu principal objetivo: “a desmaterialização de processos e a sua modernização, a automatização de tarefas, de forma a possibilitar uma economia de tempo e de recursos, bem como simplificar a ação dos gestores das escolas” (Catalão & Pires, 2021, p. 54).

No que respeita à minha experiência com o *Analytics*, esta tem sido extremamente positiva, uma vez que consegui rapidamente dominar os seus princípios de funcionamento e considero as suas funcionalidades e potencialidades muito superiores às do *Excel*, porque permite “a intercomunicação em tempo real, gerando um efeito (aparente) de aproximação geográfica e cultural dos vários estabelecimentos à sede” (Torres, 2023), uma vez que se trata de um Agrupamento grande. Portanto, apesar de o *Excel* continuar a ser uma das plataformas mais amplamente adotadas pelos professores do Agrupamento de Escolas em questão, a sua eficácia, segundo a própria Diretora do Agrupamento, revela-se hoje limitada, sobretudo quando comparada com plataformas mais robustas e específicas que automatizam as tarefas administrativas, como o *Analytics*.

3.3.4. FORMAÇÃO REALIZADA

No âmbito da formação contínua, e embora esta seja de carácter opcional para os docentes contratados, optei por investir ativamente na minha formação contínua, precisamente com o objetivo de monitorizar o meu desempenho profissional e ajustar as metodologias de ensino às necessidades dos alunos.

Assim, no âmbito da formação contínua, frequentei várias ações de curta duração (ACD), que decorreram quer presencialmente na escola sede do Agrupamento, quer em formato online, através da plataforma *Google Meet*. Nomeadamente, na ACD *A Drive em Ação*, dinamizada pelos professores do AEPA, aprofundei o uso da plataforma *Google Drive*, com foco na organização eficiente de documentos, criação de pastas e subpastas, e na gestão partilhada de ficheiros. Durante a ACD *Ferramentas Digitais de Suporte à Prática Letiva*, dinamizada pela Diretora do AEPA, explorei as diferentes estratégias para diversificar as dinâmicas em sala de aula, atualizei conhecimentos sobre plataformas

digitais como *Google Classroom*, *Kahoot* e *Mentimeter*, e aprendi a utilizar estas ferramentas para aumentar a interação e o envolvimento dos alunos. Por fim, na formação *IA Educativa - Repensar o Ensino no Século XXI*, através das intervenções dos oradores, sobretudo centradas na aplicação prática da ferramenta, conheci as potencialidades da IA na personalização da aprendizagem, refletindo sobre a sua aplicabilidade nas disciplinas de línguas e ciências, bem como debatendo as tendências futuras da educação e o papel das novas tecnologias no desenvolvimento de metodologias inovadoras.

Acresce que o número elevado de ações de curta duração frequentadas, com temáticas atuais e de elevada pertinência para o contexto educativo, evidencia a minha preocupação real e contínua em responder de forma eficaz aos desafios da atualidade e às exigências emergentes no domínio da educação.

CONCLUSÃO

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) proporcionou-me a oportunidade de aprofundar e consolidar os conhecimentos teóricos adquiridos no mestrado, aplicando-os em contexto escolar e transformando-os em competências práticas essenciais à atuação docente. Ao longo da PES, desenvolvi capacidades na condução de diferentes tipos de aulas, na organização das principais formas de ensino e na utilização de métodos e recursos que estimulam a aprendizagem e a participação ativa dos alunos. Esta experiência permitiu-me compreender a importância do acompanhamento individualizado, considerando as características cognitivas, sociais e emocionais de cada estudante, e reconhecer a necessidade de aperfeiçoar continuamente as minhas capacidades pedagógicas e a gestão do tempo e da carga de trabalho em aula.

Em particular, a experiência com os alunos dos Cursos Profissionais evidenciou a relevância de adaptar o ensino da literatura às suas necessidades, privilegiando a análise de excertos em vez da leitura integral das obras, de modo a tornar o conteúdo mais acessível e ajustado à sua realidade escolar e pessoal. Constatar a importância de integrar diferentes recursos – fichas de leitura, vídeos, áudios e atividades de escrita orientadas para o desenvolvimento de competências argumentativas – revelou-se fundamental para promover uma aprendizagem significativa e abrangente, mesmo perante limitações temporais e curriculares.

Acresce referir que o número de aulas previstas nas planificações não é suficiente, pois torna-se complicado ensinar a obra literária, focando-se nos excertos e na construção global do sentido da mesma, ter também em conta conteúdos de outros domínios, que, de acordo com os manuais escolares, surgem quase sempre sem propósito evidente e, às vezes, completamente desligados do conteúdo do Módulo ou do tema. No entanto, nem sempre o professor consegue “integrar nas suas práticas as alterações curriculares e a investigação académica (...) porque não tem tempo; não é capaz porque não tem tempo; porque não estão previstos tempos de reflexão, só de ação” (Santiago, 2021, p. 41).

Tive a preocupação de integrar sempre que possível nas aulas as fichas de Leitura, visionamento de vídeos e audição de áudios (referentes ao domínio de Oralidade), exploração de conteúdos gramaticais através dos textos literários, realização de várias atividades de escrita, centradas no desenvolvimento das competências

argumentativas dos alunos. As aulas de Português podem ter como ponto de partida o texto literário, mas o professor não pode perder de vista os restantes domínios da disciplina. Pelo contrário, deve aproveitar ao máximo o texto literário como recurso e modelo de ensino, numa abordagem que favoreça a construção de pontes entre os diferentes domínios, assegurando a sua articulação coerente e integrada.

No geral, avalio a PES como bem-sucedida, uma vez que me permitiu cumprir integralmente o plano de prática pedagógica, alcançar grande parte dos objetivos delineados, aprofundar os meus conhecimentos, desenvolver competências na gestão de turmas e na intervenção pedagógica, e experienciar de forma prática a articulação entre teoria e prática docente. Esta experiência permitiu consolidar uma prática educativa consciente, crítica e fundamentada, constituindo um passo determinante no meu percurso formativo e profissional e reforçando a minha preparação para atuar de forma eficaz e reflexiva na área do ensino de Português.

BIBLIOGRAFIA

- Araújo, V. P. (2018). O conceito de currículo oculto e a formação docente. *REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018, 29-39.
- Azevedo, J. (2024). *Ensino Profissional - Continuar a inovar*. Lisboa: Leya Educação.
- Baptista, A. B. (2022). Amor de Perdição, ainda? Em Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição* (pp. xii-xix). Lisboa: Penguin Clássicos.
- Batista, S., Gonçalves, E., & Almeida, S. (2018). *Projetos Educativo e Curricular: contributo para o desenvolvimento de um modelo integrado*. Lisboa: ICS.NOVA NOVA FCSH da Universidade Nova de Lisboa.
- Bernardes, J. C., & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino de Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos,.
- Bloom, H. (2000). *How to Read and Why*. New York: Touchstone Rockefeller Center.
- Brigas, J. M. (2021). Os caminhos da educação inclusiva em Portugal a partir do discurso normativo nos últimos trinta anos. Em M. Gonçalves, D. Fonseca, A. Neto-Mendes, A. Ventura, & J. Costa, *(Re)pensar a qualidade das organizações educativas: olhares sobre a educação básica, secundária e superior* (pp. 251-271). Aveiro: UA Editora - Universidade de Aveiro.
- Butts, T. (31 de Agosto de 2022). *3 ways to teach with book excerpts instead of entire texts (and why this benefits students)*. Obtido de Truth for Teachers: <https://truthforteachers.com/3-ways-to-teach-with-book-excerpts/>
- Castelo Branco, C. (2012). *Amor de Perdição*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Catalão, A. P. (2019). *O papel das plataformas informáticas na regulação da organização e gestão da escola*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Catalão, A. P., & Pires, C. A. (2021). As implicações das Plataformas Informáticas na Regulação da Ação do Diretor. Em M. Gonçalves, D. Fonseca, A. Neto-Mendes, A. Ventura, & J. A. Costa, *(Re)pensar a qualidade das organizações educativas: olhares sobre a educação básica, secundária e superior* (pp. 53-75). Aveiro: UA Editora.
- Curia, A., & Cardoso, L. (2021). Um Porto de Perdição. *Wookacontece*, 32-34. <https://www.wook.pt/img/wookacontece-novembro-2021.pdf>

- Dias, A. (2010). *Limiares críticos da educação contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Lisboa: Leya Educação.
- Fleming, P. (2021). Amou, perdeu-se e morreu amando. *Vogue n.º220*.
- Horowitch, R. (1 de Outubro de 2024). *The Elite College Students Who Can't Read Books*. Obtido de The Atlantic: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2024/11/the-elite-college-students-who-cant-read-books/679945/>
- Latorre, A. (2005). *La Investigacion Accion, Conocer Y Cambiar La Practica Educativa*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Martins, C. O. (2008). *Elogio do livro e da leitura*. Obtido de <https://pdfcoffee.com/elocio-do-livro-e-da-leitura-pdf-free.html>
- Mateus, R. (2023). A Obra Integral nos Programas de Português do Ensino Secundário. Fragilidades de um Domínio Curricular Oficialmente Sólido. Em *Portuguese Literary & Cultural Studies (PLCS) 38/39* (pp. 34-57). Dartmouth, Massachusetts: Center for Portuguese Studies and Culture/Tagus Press.
- Meirim, J. (2021). Educação Literária Programada? Em A. B. Baptista, S. A. Leite, J. Meirim, & G. Rubim, *Contra a Literatura: Programas (e metas) na escola* (pp. 13-19). Lisboa: IELT – NOVA FCSH.
- Mendes, M. V. (1997). Pedagogia da Literatura. Em *Românica: Revista de Literatura, n.6* (pp. 155-166). Lisboa: Dep. de Literaturas Românicas, FLUL.
- Moisés, M. (1967). *A Análise Literária*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Sacks, A. (2019). *Why We Shouldn't Teach Literature With Excerpts*. Obtido de EducationWeek : <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-why-we-shouldnt-teach-literature-with-excerpts/2019/06>
- Santiago, A. (2021). Algumas notas sobre manuais escolares. Em A. B. Baptista, S. A. Leite, J. Meirim, & G. Rubim, *Contra a Literatura: Programas (e metas) na escola* (pp. 37-44). Lisboa: IELT – NOVA FCSH.
- Torres, L. L. (2023). Novas temporalidades educacionais na construção da cultura da organização escolar. Em *Educação & Sociedade - vol.44* . Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., José,

M., & Vieira, S. (2014). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Porto: Instituto Superior Politécnico Gaya (ISPGaya). Centro de Investigação e Desenvolvimento.

DOCUMENTOS ORIENTADORES E DE REFERÊNCIA

- AEPA. (2023/2026). *Projeto Educativo do Agrupamento*. Obtido de Aepa.online: [https://drive.google.com/file/d/1vs8D8EcoGyygQxSe5TrnCQtgxytizRu1/view?usp=drive link](https://drive.google.com/file/d/1vs8D8EcoGyygQxSe5TrnCQtgxytizRu1/view?usp=drive_link)
- AEPA. (2024/2025). *Plano Anual de Atividades*. Obtido de Aepa.online: <https://drive.google.com/file/d/1u7sX5BBNEM4GNn6xPOmJhXQQiXmxYyM7/view>
- AEPA. (2024/2025). *Plano de Ação de Melhoria Inicial*. Obtido de Aepa.online: https://drive.google.com/file/d/1ye5HoCTD0vtAmThJSmXxgi_OiZZqUIpq/view
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*.
- Aprendizagens Essenciais: Português* (Ensino Básico e Ensino Secundário) (2018). Direção-Geral da Educação.
- Martins, G. O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – *Amor de Perdição* – capa da edição da Porto Editora de 2010.

ANEXOS [NUMERADOS]

ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO ALEXANDRINO

PORTUGUÊS, 11º ANO



PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA

PERÍODO DE TEMPO: 26 de novembro a 12 de dezembro

NÚMERO DE AULAS: 12 aulas de 50 minutos

TEMA DA UNIDADE: *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco.

OBJETIVOS:

Desenvolver a reflexão crítica, a sensibilidade estética, a imaginação e a capacidade de arguição, a partir de experiências de leitura dos excertos da narrativa do século XIX.

Ampliar o conhecimento da ficção narrativa de Camilo Castelo Branco, bem como do seu contexto cultural de produção e, ainda, dos modos de receção.

Utilizar uma terminologia literária adequada e rigorosa, suscitada pelo discurso analítico.

Relacionar a Literatura com outras formas de arte e outros produtos culturais, descobrindo a especificidade da experiência estética e da fruição individual que dela decorrem.

Produzir textos de diferentes tipologias, escrevendo sobre o texto, a partir do texto e com o texto, integrando competência textual e expressão pessoal.

CONTEÚDOS:

CORPUS LITERÁRIO:

“Amor de Perdição”, de Camilo Castelo Branco:

Introdução

Capítulo I

Capítulo IV

Capítulo X

Conclusão

ESTRATÉGIAS:

Leitura: silenciosa, em voz alta, expressiva, global/seletiva, orientada;

Discussão e confronto de leituras;

Análise de materiais áudio, vídeo, relevantes para o estudo da obra, do autor e da época.

MATRIZ (PROVISÓRIA) DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

1. Introdução:

Biografia do autor: manual, p.149.

2. Leitura expressiva e análise orientada dos seguintes excertos:

1	Subtítulo Prefacio 2ª Edição, p. 152 Introdução, pp. 153-154
2	O génio de Simão Botelho, pp. 156-157
3	A “perdição” de Teresa, pp. 160-162
4	A “perdição” de Simão, pp. 166-171
5	Conclusão, pp. 174-178

3. Exploração dos sentidos dos textos: resolução de Fichas de Trabalho e dos Roteiros de Leitura propostos pelo manual e pela docente (trabalho de pares/individual).

RECURSOS:

Manual *Pro em Português*, pp. 148-189;

Documentos fotocopiados;

Suportes audiovisuais: *power point*, Internet.

AVALIAÇÃO:

Instrumentos: Ficha de Avaliação de Educação Literária; grelha de avaliação diária; grelha de avaliação de trabalho de grupo; intervenção e empenho na aula.

Anexo 1 – PUD de Amor de Perdição

Lê o texto com atenção.

Eloquio do Livro e da Leitura

Nunca é demais refletir sobre o lugar do livro e da leitura no mundo atual. As ameaças e os desafios à sua importância, bem como a atmosfera geral de uma certa crise dos hábitos de leitura, são hoje temas bastante debatidos. Numa sociedade evoluída, mostra-se essencial a existência de cidadãos esclarecidos, aptos a exercer os seus direitos de cidadania. Para isso, é fundamental que todos tenham salutares¹ hábitos de leitura. É indispensável que se gere, desde a aprendizagem mais elementar, uma verdadeira educação do gosto pela leitura, à luz da ativa valorização do rico património literário e de uma dinâmica cultura da literacia.

Através do livro, todos aprendemos a ler e a contar, a escrever e a pensar; através do livro, aprendemos a conhecer os grandes pensadores e os escritores clássicos, as lições da história e os avanços da ciência, os grandes valores que regem as sociedades modernas. Através do livro, aprendemos a sonhar outros mundos e pensar utopias, a descobrir o que nos cerca e a descobriremo-nos a nós próprios.

O livro e a leitura são instrumentos essenciais de exercício de inteligência e de ginástica mental, de comunicação e de informação. Afinal, o livro e a leitura moldaram definitivamente a nossa memória e identidade individuais e coletivas, bem como a nossa visão do mundo. Opostamente, quem não lê, atrofia-se do ponto de vista linguístico, estético e cultural; quem não lê, regride na sua capacidade de pensar o que o rodeia.

Lê-se, entrando sobretudo nos intermináveis bosques da ficção, para viajar no tempo e no espaço, para sonhar outras vidas e outras psicologias, outras culturas e outros mundos, pela fascinação do estranho, como meio de autoconhecimento e de reencontro consigo mesmo.

Lê-se para nos expressarmos melhor, oralmente e por escrito, para comunicar e argumentar de forma mais correta e clara, com maior eficácia e persuasão, para fundamentar melhor as nossas ideias e pontos de vista, numa lição de maturidade e de civismo na convivência quotidiana: Como dizia Popper², «convém que as opiniões se enfrentem para que não tenham que enfrentar-se as pessoas.» Um homem lido é certamente um cidadão mais maduro e mais livre.

Lê-se para termos opiniões e para tomarmos decisões, para estarmos mais informados sobre o que nos rodeia, sendo deste modo a leitura uma fonte insubstituível de instrução e desenvolvimento do sentido crítico; a maturidade e evolução de uma democracia mede-se pelo tipo de informação e pela capacidade judicativa³ das pessoas, pelo que a leitura está indissociavelmente ligada ao pleno exercício da cidadania, e esta não se coaduna⁴ com preocupantes taxas de iliteracia.

Lê-se para superar a ignorância e tomar consciência do valor da liberdade de pensamento e da capacidade do ser humano para pensar ilustradamente pela sua cabeça (Kant⁵) – não é por acaso que, mais no passado que no presente, certos poderes ditatoriais ou religiosos demonizaram e proibiram mesmo, de modo fundamentalista, a prática da leitura de certos livros, ou os queimaram em praça pública.

Lê-se por acreditar na força social do livro, da informação e da literatura em particular. O romântico Shelley⁶ chamava aos poetas os “legisladores ocultos do mundo”. Ao longo dos tempos, a escrita sempre teve um poder de transformação das consciências, das mentalidades e da realidade social, tendo desempenhado um papel determinante em grandes momentos como nas revoluções históricas.

Cândido Oliveira Martins - https://6520003b-e037-40ff-b31b-acc3e5564ad6a.filesusr.com/ugd/vf11858_bba26b1d6234b80b6e1e43ae5/88cc8.pdf
(consultado em abril de 2025).

¹ Salutares: saudáveis;

² Karl Popper (1902-1994): filósofo liberal austro-britânico;

³ Judicativa: de julgar;

⁴ Coaduna: combina;

⁵ Immanuel Kant (1724-1804):

filósofo alemão, do Iluminismo;

⁶ Percy Shelley (1792-1822): poeta

inglês.

Anexo 2 – Ficha de Leitura sobre a importância da leitura

MÓDULO 5 (50 Tempos)

12 EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Unidade 3: CAMILO CASTELO BRANCO, Amor de Perdição

- Análise da Introdução, da Conclusão e dos capítulos I, IV e X
 - . Sugestão biográfica (Simão e narrador) e construção do herói romântico
 - . Obra como crónica da mudança social
 - . Relações entre personagens
 - . Amor-paixão
 - . Linguagem, estilo e estrutura

18

Unidade 4: ECA DE QUEIRÓS, Os Maias (leitura integral pelos alunos, de acordo com as AE)

- . Contextualização histórico-literária
- . Representação de espaços sociais e crítica de costumes
- . Espaços e seu valor simbólico e emotivo
- . Descrição do real e o papel das sensações
- . Representações do sentimento e da paixão: diversificação da intriga amorosa
- . Características trágicas dos protagonistas
- . Linguagem, estilo e estrutura

Anexo 3 – Planificação Anual do Módulo 5 seguida pela escola

Ficha de trabalho

Leitura – Artigo de Opinião

- 1) Lê o artigo de opinião.

Os tempos já não são o que eram. Hoje, Romeu e Julieta, Dante e Beatriz, Dom Pedro e Dona Inês de Castro, ou até o sofrido Camilo Castelo Branco, teriam tido mais e melhores hipóteses de assistirem a um final feliz das suas histórias de vida amorosa. Tal como explica Rita Fonseca de Castro, nos dias que correm, os obstáculos a uma história de amor que se revele proibida são outros – e raramente levam à morte. Num mundo que nos serve facilitismos de bandeja, viver-se uma história de amor, por mais difícil que possa parecer, não é um bicho de sete cabeças. As impossibilidades já não são o que eram: há divórcios que se concretizam com apenas um papel e duas assinaturas, voos que se marcam à distância de um clique, aplicações que encurtam distâncias, e famílias que têm mais o que fazer do que se dar ao trabalho de “proibir uma relação”. Em paralelo à atual realidade, os tais facilitismos acima apontados, e perante a menor existência e casos de amores proibidos, há a ideia de que “nunca estamos satisfeitos”, de que queremos sempre mais e mais e mais e melhor. Assim, “ligamos a felicidade à satisfação de desejos, o que é totalmente antinómico com o próprio funcionamento da nossa cultura, fundada na insatisfação. Nenhum objeto nos pode satisfazer plenamente”, apurou o psicanalista italiano Contardo Calligaris [...]. Nos amores proibidos que não vencem, muito provavelmente, existirá apenas paixão e sofrimento, uma vez que os amores impossíveis tendem a trazer muita dor. [...] Tal como sugeriu Machado de Assis (1839-1908), “sonharás uns amores de romance, quase impossíveis? Digo-lhe que faz mal, que é melhor contentar-se com a realidade; se ela não é brilhante como os sonhos, tem pelo menos a vantagem de existir”. Não convencidos com a afirmação do escritor brasileiro, insistimos em defender que, quando o assunto é amor, deveria ser mesmo proibido proibir.

Pareza Fleming, in revista Vogue n.º 220, abril de 2021, p. 193 (texto com supressões)

- 2) Explicita a visão da sociedade implícita no texto, relacionando-a com a do psicanalista.
- 3) Retira do artigo dois exemplos que comprovem que o texto de opinião apresenta um discurso valorativo.
- 4) Apresenta a tua opinião relativamente à última frase do texto.

Proposta de correção:

2) O texto mostra uma sociedade em que o amor é mais livre e os obstáculos já não são tão rígidos como antigamente. Isto relaciona-se com a visão do psicanalista, que afirma que vivemos numa cultura de insatisfação, em que a felicidade está ligada à constante busca de desejos, mesmo num contexto de maior liberdade amorosa (II. 12-14).

3) O discurso valorativo está presente em expressões como “num mundo que nos serve facilitismos de bandeja, viver-se uma história de amor, por mais difícil que possa parecer, não é um bicho de sete cabeças” (I. 5-6) e “quando o assunto é amor, deveria ser mesmo proibido proibir” (II. 20).

4) Resposta pessoal.

Anexo 4 – Ficha de Leitura sobre Amor de Perdição

Feita com base no manual de Português – Marca a Página, do 11.º ano (p. 163)

GUIÃO DE TRABALHO DE GRUPO

I - Objetivo: analisar o excerto indicado de acordo com os tópicos apresentados:
Relações entre personagens.

II - Identificação dos elementos do grupo:

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 4. _____ |
| 2. _____ | 5. _____ |
| 3. _____ | 6. _____ |

III - Etapas do trabalho:

1. Escolher o porta-voz (que é também a pessoa responsável pelo grupo).
2. Escolher o secretário do grupo.
3. Ler silenciosamente o excerto que o grupo deve analisar.
4. Resolver com empenho e celeridade o *Desafio 1* (p.172). As respostas às questões colocadas não necessitam ser extensas ou demasiado elaboradas, podendo ser dadas por tópicos que apoiarão, posteriormente, a sua exposição oral.
5. Qualquer informação adicional deve ser solicitada à professora. Para o efeito, o responsável pelo grupo deve levantar o braço e aguardar que a professora se aproxime.
6. O trabalho não será entregue por escrito, será apenas apresentado oralmente.
7. No final da tarefa, o secretário deverá preencher de forma honesta e refletida a Grelha de Avaliação do Trabalho de Grupo e entregá-la à professora.
8. O grupo deve funcionar de forma organizada e sem barulho.

GUIÃO DE TRABALHO DE GRUPO

I - Objetivo: analisar o excerto indicado de acordo com os tópicos apresentados:
Amor-paixão.

II - Identificação dos elementos do grupo:

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 4. _____ |
| 2. _____ | 5. _____ |
| 3. _____ | 6. _____ |


III - Etapas do trabalho:

1. Escolher o porta-voz (que é também a pessoa responsável pelo grupo).
2. Escolher o secretário do grupo.
3. Ler silenciosamente o excerto que o grupo deve analisar.
4. Resolver com empenho e celeridade o *Desafio 1* (p.172). As respostas às questões colocadas não necessitam ser extensas ou demasiado elaboradas, podendo ser dadas por tópicos que apoiarão, posteriormente, a sua exposição oral.
5. Qualquer informação adicional deve ser solicitada à professora. Para o efeito, o responsável pelo grupo deve levantar o braço e aguardar que a professora se aproxime.
6. O trabalho não será entregue por escrito, será apenas apresentado oralmente.
7. No final da tarefa, o secretário deverá preencher de forma honesta e refletida a Grelha de Avaliação do Trabalho de Grupo e entregá-la à professora.
8. O grupo deve funcionar de forma organizada e sem barulho.

Anexo 5 – Guião de Trabalho de Grupo sobre Amor de Perdição

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO

Avaliem o funcionamento do vosso grupo, preenchendo a tabela com **I** (Insuficiente), **S** (Suficiente), **B** (Bom) ou **MB** (Muito Bom), consoante o desempenho de cada um.

Nome dos elementos do grupo 						
Aluno e tarefa						
Leitura atenta do excerto.						
Qualidade das opiniões expostas.						
Registo das ideias importantes.						
Desempenho durante a apresentação oral.						
Aluno e professor						
Cumprimento das instruções.						
Colocação de questões pertinentes.						
Aluno e colegas						
Discussão do assunto.						
Audição atenta das ideias dos outros.						
Participação na tarefa.						
Concentração no trabalho.						
Comportamento durante a apresentação oral.						
Avaliação global						

Anexo 6 – Grelha de Avaliação do Trabalho de Grupo

NOME _____ Nº _____ TURMA _____
DATA _____ CLASSIFICAÇÃO _____ PROF. _____

Kateryna Zhyvotova | 2024-2025

QUESTÃO DE AULA

Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição*

1) Assinala como V (verdadeira) ou F (falsa) cada uma das afirmações seguintes. [30 pontos]

- | | V | F |
|--|--------------------------|--------------------------|
| A) Em <i>Amor de Perdição</i> , de Camilo Castelo Branco, conjugam-se traços fictícios e verídicos, transparecendo na obra inúmeras influências autobiográficas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| B) Apesar de Domingos Botelho ser favorável ao relacionamento do filho com Teresa, Tadeu de Albuquerque opunha-se a este amor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| C) Camilo serve-se da obra para denunciar a decadência de determinados valores associados à nobreza, à burguesia e ao clero. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| D) O narrador tece vários comentários e juízos valorativos sobre as condutas e ações das personagens, convocando frequentemente o leitor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E) A narrativa representa uma sociedade cujas convenções sociais estão em mudança. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F) O herói romântico integra-se na sua comunidade e defende os valores que a regem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2) Seleciona a opção correta, de forma a completares os itens seguintes. [70 pontos]

2.1. O subtítulo de *Amor de Perdição* é

- A. *Crónica de uma família.*
- B. *Memórias duma família.*
- C. *Crónica de uma sociedade.*
- D. *Memórias de uma sociedade.*

2.2. A frase da introdução que define o percurso de vida de Simão é

- A. «Amou muito, mas morreu amando.»
- B. «Amou, perdeu-se e morreu.»
- C. «Amou, perdeu-se e morreu amando.»
- D. «Amou tanto que se perdeu e morreu.»

2.3. No capítulo I, ficamos a saber que a mãe de Simão era uma dama

- A. da corte e o pai um juiz de origem fidalga.
- B. da corte e o pai um juiz oriundo da burguesia.
- C. de Vila Real e o pai um juiz de origem fidalga.
- D. de Vila Real e o pai um juiz oriundo da burguesia.

2.4. No capítulo IV, o pai de Teresa opõe-se ao amor da filha por Simão e a jovem

- A. após resistir, acaba por concordar casar com Baltasar.
- B. começa por concordar casar, mas recusa a ideia.
- C. não aceita a decisão do pai de a casar com Baltasar.
- D. aceita, sem resistir, casar com Baltasar Coutinho.

2.5. No capítulo X, a personagem que morre às mãos de Simão Botelho é

- A. Tadeu de Albuquerque.
- B. João da Cruz.
- C. Manuel Botelho.
- D. Baltasar Coutinho.

2.6. No capítulo X, o meirinho propõe a fuga a Simão, numa evidente crítica

- A. à verdadeira Religião.
- B. ao compadrio na Justiça.
- C. à corrupção na Política.
- D. ao falso juramento na Família.

2.7. Na Conclusão da novela, morrem

- A. Simão e Teresa.
- B. João da Cruz e o meirinho.
- C. Simão e Mariana.
- D. Simão, Teresa e Mariana.

Anexo 7 – QA sobre Amor de Perdição

Feita com base no manual de Português – Marca a Página, do 11.º ano

Camilo Castelo Branco, «Amor de perdição»

Played on	16 Dec 2024
Hosted by	katr1350626
Played with	16 players
Played	6 of 6

Overall Performance

Total correct answers (%)	78,13%
Total incorrect answers (%)	21,88%
Average score (points)	4075,44 points

Anexo 8 – Kahoot, resultados

PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁTICA

PERÍODO DE TEMPO: 6 de março a 17 de março

NÚMERO DE AULAS: 8 aulas de 50 minutos

TEMA DA UNIDADE: Antero de Quental, *Sonetos Completos*.

OBJETIVOS:

Desenvolver a reflexão crítica, a sensibilidade estética e a imaginação, a partir de experiências de leitura do texto lírico.

Ampliar o conhecimento da poesia portuguesa do século XIX, bem como do seu contexto cultural de produção.

Utilizar uma terminologia literária adequada e rigorosa, suscitada pelo discurso analítico.

Relacionar a Literatura, e em particular o género lírico, com outras formas de arte e outros produtos culturais, descobrindo a especificidade da experiência estética e da fruição individual que dela decorrem.

Produzir textos de diferentes tipologias, escrevendo sobre o texto, a partir do texto e com o texto, integrando competência textual e expressão pessoal.

CONTEÚDOS:

CORPUS LITERÁRIO:

ANTERO DE QUENTAL

“O palácio da Ventura”

“Despondency”

ESTRATÉGIAS:

Leitura: silenciosa, em voz alta, expressiva, global/seletiva, orientada;

Discussão e confronto de leituras;

Análise de materiais áudio, vídeo, relevantes para o estudo da obra, do autor e da época;

Associação de textos com imagens.

RECURSOS:

Manual *Pro em Português*, pp. 148-189;

Documentos fotocopiados;

Suportes audiovisuais: *power point*, Internet.

AVALIAÇÃO:

Instrumentos: QA de Educação Literária; grelha de avaliação diária; intervenção e empenho na aula.

Anexo 9 – PUD sobre Antero de Quental

NOME _____ Nº _____ TURMA _____

Ficha de trabalho – Educação Literária

Lê o soneto e a nota.

Despondency¹

"A ave" (v. 1) é um ser frágil que fica sem razão para existir. Tom de sofrimento.

Deixá-la ir, **a ave**, a quem roubaram
Ninho e filhos e tudo, sem piedade...
Que a leve o ar sem fim da soledade²
Onde as asas partidas a levaram...

5 Deixá-la ir, **a vela**, que arrojaram³
Os tufões pelo mar, na escuridade
Quando a noite surgiu da imensidade,
Quando os ventos do sul se levantaram...

"A vela" (v. 5) que "os tufões" (v. 6) arrojaram na escuridão. Não tem hipótese de salvação.

"A alma lastimosa" (v. 9) é condenada à morte. A abdição é a única saída.

10 Deixá-la ir, **a alma lastimosa**,
Que perdeu fé e paz e confiança,
À morte queda, à morte silenciosa...

Deixá-la ir, **a nota desprendida**
Dum canto extremo... e a última **esperança**...
E **a vida**... e **o amor**... deixá-la ir, a vida.

Tédo existencial. Representação do desespero, sendo a morte a derradeira felicidade.



O Grito, c. 1893, Edvard Munch, Galeria Nacional, Oslo.

Antero de Quental, Poesia Completa, (org. e pref. de Fernando Pinto do Amaral), Lisboa, Dom Quixote, p.215.

1. **Retira** do soneto todas as imagens e as expressões disfóricas.

2. **Descreve** o estado de espírito do sujeito poético ao longo do poema.

¹ Desesperança, desalento, desânimo.

² solidão.

³ levaram para longe.

3. **Analisa** o uso do paralelismo anafórico na expressão 'Deixá-la ir' ao longo do soneto.

4. **Identifica** os recursos expressivos presentes nos seguintes versos.

4.1. "Quando a noite surgiu da imensidade" (v. 7) _____

4.2. "À morte queda, à morte silenciosa..." (v. 11) _____

4.3. "e a última esperança.../ E a vida... e o amor..." (v. 13-14) _____

5. **Classifica sintaticamente** os seguintes segmentos do poema.

5.1. "da imensidade" (v. 7) _____

5.2. "os ventos do sul" (v. 8) _____

5.3. "Que perdeu fé e paz e confiança" (v. 10) _____

6. **Atenta** na análise formal do poema.

6.1. **Classifica** as estrofes do poema quanto ao número de versos.

6.2. **Faz** o esquema rimático do soneto e indica os tipos de rima.

6.3. **Divide** o primeiro verso do poema em suas sílabas métricas e classifica-o quanto ao número de sílabas.



Anexo 11 – Imagens geradas pela IA – Episódio de Inês de Castro (Canto III, est. 118-135)

Ficha de Trabalho: Educação Literária

NOME _____ Nº _____ TURMA _____

Exercício de Intertextualidade

Lê atentamente os seguintes textos:

TEXTO A

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
5 Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
0 Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

PESSOA, Fernando, 2020. *Poemas publicados em vida II – Mensagem*, edição de Luiz Fagundes Duarte, ed. digital gratuita. Lisboa: Imprensa Nacional.

TEXTO B

89
«Em tão longo caminho e duvidoso
Por perdidos as gentes nos julgavam,
As mulheres cum choro piadoso¹,
Os homens com suspiros que arrancavam.
Mães, Esposas, Irmãs, que o temeroso
Amor mais desconfia², acrescentavam³
A desesperação e frio medo
De já nos não tornar a ver tão cedo.

90
«Qual⁴ vai dizendo: – «Ó filho, a quem eu tinha
Só pera refrigério e doce emparo
Desta cansada já velhice minha,
Que em choro acabará, penoso e amaro,
Porque me deixas, misera e mesquinha?
Porque de mi te vás, o filho caro,
A fazer o funéreo encerramento
Onde sejas de pexes⁵ mantimento?»

91
«Qual⁶ em cabelo: – «Ó doce e amado esposo,
Sem quem não quis Amor que viver possa,
Porque is⁷ aventurar ao mar iroso
Essa vida que é minha e não é vossa?
Como, por um caminho duvidoso,
Vos esquece a afeição tão doce nossa?
Nosso amor, nosso vão contentamento,
Quereis que com as velas leve o vento?»

92
«Nestas e outras palavras que diziam,
De amor e de piadosa humanidade,
Os velhos e os mininos os seguiam,
Em quem menos esforço põe a idade.
Os montes de mais perto respondiam,
Quási⁸ movidos de alta piedade;
A branca areia as lágrimas banhavam,
Que em multidão com elas se igualavam.

¹ piadoso: piedoso.

² mais desconfia: torna mais receosas.

³ acrescentavam: acrescentavam

(= aumentavam).

⁴ Qual: uma.

⁵ de pexes: peixes.

⁶ Qual: outra.

⁷ is: ides

⁸ Quási: como.

«Nós outros, sem a vista alevantarmos
Nem a mãe, nem a esposa, neste estado,
Por nos não magoarmos, ou mudarmos
Do propósito firme começado,
Determinei de assi nos embarcarmos,
Sem o despedimento costumado,
Que, posto que é de amor usança boa,
A quem se aparta, ou fica, mais magoa.

CAMÕES, Luis de, 2018. *Os Lusíadas*, Canto IV. Porto: Porto Editora (pp. 119-120).

Estabelece agora relações de sentido entre os textos, respondendo às questões propostas.

1. **Descobre** o tema comum aos dois textos.

2. **Redige** uma síntese do texto A.

3. **Destaca** as ideias principais do texto B.

4. **Identifica** as ideias do texto B que estão presentes no texto A.

CERTIFICADO

TRABALHO COLABORATIVO

A PROFESSORA....

Kateryna Zhyvotova

Ministrou ações de formação sobre a *plataforma Analytics*, para registo de avaliações, cálculo de avaliações e análise preditiva, a professores do Agrupamento, no âmbito do **Trabalho Colaborativo** entre os pares no ano letivo **2024-2025**



A DIRETORA,

Ana Paula Catalão

CERTIFICADO

PARTICIPAÇÃO

Participou na ação de formação sobre a *plataforma Analytics*, para registo de avaliações, cálculo de avaliações e análise preditiva, ministrada pela professora Kateryna Zhyvotova, no âmbito do **Trabalho Colaborativo** entre os pares no ano letivo **2024-2025**



A DIRETORA,

Ana Paula Catalão