

**Descobrir o “Outro” através da Literatura:  
textos e metodologias para o desenvolvimento de competências  
socioemocionais nas aulas de Português e de Inglês**

**Francisca Jorge Simões**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo  
do Ensino Básico e no Ensino Secundário, área de especialização em  
Ensino de Inglês**

**Dezembro, 2023**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho e da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos.

*That is part of the beauty of all literature. You discover that your longings are universal longings, that you're not lonely and isolated from anyone. You belong.*

Fitzgerald, 1958, p. 260

## AGRADECIMENTOS

Um percurso desafiante como este não poderia ser feito sem a cooperação de todos os que, de algum modo, caminharam ao meu lado ao longo destes anos. Por esse motivo, deixo aqui o meu sincero agradecimento a quem abraçou o desafio e fez parte desta marcante viagem, que chega agora ao fim.

Começo por deixar uma palavra de agradecimento às minhas orientadoras científicas – Professoras Maria Antónia Coutinho e Ana Gonçalves Matos – pela prontidão de resposta às dúvidas colocadas, pelas preciosas dicas e pela gentileza com que acompanharam a execução deste relatório, bem como a preparação da prática pedagógica ao longo do ano letivo. Agradeço também à Professora Helena Topa Valentim a notável dedicação e afabilidade que manifestou ao longo de todo o meu percurso académico.

Não esquecerei a gentileza por parte da Direção da Escola Secundária D. Dinis, em Marvila, na pessoa do Dr. José António de Sousa, bem como da Direção da Escola Básica Fernando Pessoa, nos Olivais, na pessoa do Dr. Pedro André, que abriram as suas portas e me acolheram tão bem, contribuindo em grande medida para este caminho. Um agradecimento especial, ainda, a todos os professores das duas escolas, que me receberam, de igual modo, de braços abertos, e se mostraram disponíveis para me auxiliar e aconselhar ao longo desta jornada.

Às queridas professoras cooperantes, que orientaram e supervisionaram a minha prática pedagógica – Maria Isabel Lopes e Ana Patrícia Teixeira – um agradecimento especial pela generosidade, compreensão, amizade e dedicação que sempre manifestaram, que complementam o brio profissional que tanto admiro. Os ensinamentos e correções constantes constituem-se um pilar inegável de todo este processo de aprendizagem. Levo-as para a vida, juntas escrevemos a história do futuro.

Aos meus alunos, todas as palavras deste mundo serão insuficientes para agradecer a amabilidade, o respeito e o carinho com que me receberam. Foram a base de todo este processo e proporcionaram-me marcantes momentos de aprendizagem, que não esquecerei.

Por fim, agradeço ainda o apoio dos meus familiares, o meu porto-seguro ao longo do desafio. Agradeço-lhes a condescendência e notável generosidade, numa jornada que exigiu uma dose extra de paciência e de compreensão mútua. Sem eles, o caminho seria, certamente, inexecutável.

**DESCOBRIR O “OUTRO” ATRAVÉS DA LITERATURA:  
TEXTOS E METODOLOGIAS PROMOTORES DE COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS NAS AULAS DE PORTUGUÊS E DE INGLÊS**

**RESUMO**

O presente relatório visa apresentar uma reflexão teórica e crítica em torno da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ao longo do ano letivo de 2022/2023.

Objetiva-se analisar e refletir as práticas pedagógicas e os materiais didáticos desenvolvidos no contexto da aula de língua estrangeira e de língua materna, alicerçados no desenvolvimento de um trabalho enquadrado pela metodologia investigação-ação. Pretende-se explorar o impacto da literatura na promoção de competências socioemocionais nos discentes nas aulas de língua materna e de língua estrangeira, concebendo-as como um espaço de formação holística.

Pretende-se, igualmente, refletir sobre a adequação e pertinência dos métodos e dos materiais escolhidos para o contexto pedagógico em questão, bem como sobre os desafios detetados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

A construção dos planos de aula teve como ponto de partida a leitura e análise textos literários, que, por diferentes meios e sentidos, incitam a reflexões capazes de fomentar o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos. Neste sentido, a reflexão contempla o processo de exploração dos textos literários, mediante uma abordagem abrangente, que engloba aspetos linguísticos, literários, culturais e sociais. Esta abordagem visa formar alunos capazes de integrar-se em sociedades igualmente complexas e amplas, proporcionando-lhes uma compreensão mais completa e aberta do mundo ao seu redor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competências Socioemocionais; Interculturalismo; Cidadania; Competências Literárias; Literatura; Educação Literária; Português Língua Materna; Inglês Língua Estrangeira.

**DISCOVERING THE “OTHER” THROUGH LITERATURE:  
TEXTS AND METHODOLOGIES TO PROMOTE SOCIO-EMOTIONAL  
SKILLS IN PORTUGUESE AND ENGLISH CLASSES**

**ABSTRACT**

The main purpose of this report is to present a theoretical and critical reflection on the Supervised Teaching Practicum, carried out within the scope of the Master in Portuguese and English Teaching in the 3<sup>rd</sup> Cycle of Basic Education and in Secondary Education, at Escola Secundária D. Dinis and at Escola Básica Fernando Pessoa, respectively, in Lisbon, throughout the 2022/2023 school year.

The objective is to present the pedagogical practices and teaching materials developed for 9<sup>th</sup> grade classes, in the context of foreign language learning, and for 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grades, from a perspective of studying the native language, based on the development of a work framed by the action-research methodology, in order to contemplate the impact of literature in the development of socio-emotional skills in students, with a view to conceiving L1 and L2 classes as a space for holistic growth.

A reflection on the adequacy and relevance of the methods in the pedagogical context in question, as well as on the challenges detected during its application will be presented.

The lesson plans were built on the basis of reading and analysing poems and other literary texts which, through different means and meanings, provoke that may contribute to the development of the learner's socio-emotional skills. The reflection encompasses the process of exploring different textual genres through a comprehensive approach that comprehends linguistic, literary, cultural and social aspects. This approach aims the integration of students into complex and broad societies, giving them a more complete and open understanding of the world around them.

**KEYWORDS:** Socio-Emotional Competences; Interculturalism; Citizenship; Reading Skills; Literature; Literary Education; Portuguese as a Native Language; English as a Foreign Language.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

*AE – Aprendizagens Essenciais*

*ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*

*ICC – Competência Comunicativa Intercultural*

*L1 – Língua materna*

*L2 – Língua segunda*

*PES – Prática de Ensino Supervisionada*

*PISA – Programme for International Student Assessment*

*OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico*

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>Parte I. Enquadramento teórico</b> .....	3
<b>Capítulo 1. A aprendizagem socioemocional e as políticas educativas em Portugal</b> ...3	
1.1. As competências socioemocionais e a educação para a cidadania: definição, atualidade e pertinência.....	3
<b>Capítulo 2. O lugar da aprendizagem socioemocional e cultural nas aulas de Língua (materna ou não materna)</b> .....	6
2.1. A promoção da consciência cultural crítica nas aulas de línguas.....	6
2.2. Didática das Línguas: aprendizagem holística e contextualizada.....	7
<b>Capítulo 3. A literatura como (pre)texto para a promoção de competências socioemocionais</b> .....	9
3.1. O lugar da leitura literária nas aulas de língua no sistema educativo português: conceito, contexto atual e mecanismos para o seu desenvolvimento.....	9
3.2. A correlação entre a literatura e o estímulo das competências socioemocionais.....	13
<b>Parte II. Prática de Ensino Supervisionada de Português e de Inglês</b> .....	16
<b>Capítulo 4. Enquadramento institucional</b> .....	16
4.1. Caracterização das turmas.....	18
4.2. Observação e participação em reuniões.....	20
<b>Capítulo 5. Lecionação</b> .....	23
5.1. A promoção das competências socioemocionais através da literatura portuguesa.....	23
5.1.1. A exploração de competências socioemocionais através do estudo de <i>Frei Luís de Sousa</i> .....	23
5.1.2. Projeto final: Frei Luís de Sousa sob múltiplas perspetivas.....	27
5.1.3. Outras atividades no âmbito da lecionação de Português.....	30
5.2. A promoção das competências socioemocionais através da literatura em inglês.....	31
5.2.1. Aula 1: “Still I Rise”, Maya Angelou.....	32
5.2.2. Aula 2: “The True Story of the Three Little Pigs”, Jon Scieszka.....	34
5.2.3. Projeto final: “Guess Who” of Human Rights.....	35

5.2.4. Outras atividades letivas no âmbito da lecionação de Inglês.....	37
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>41</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>45</b>

## INTRODUÇÃO

De modo geral, observa-se que os adolescentes demonstram uma considerável sensibilidade para reconhecer as disparidades sociais existentes (Sullivan et. al, 2020). Neste sentido, quando os responsáveis pela sua educação, incluindo os professores, reconhecem e incentivam a capacidade dos estudantes para compreender a diversidade e para a integrar e interagir com os outros em comunidade, podemos encontrar uma oportunidade para explorar as diferenças de maneira informada e ativa. Tais competências tornam-se ainda mais relevantes nas nossas sociedades, que se revelam cada vez mais diversificadas em termos linguísticos, sociais e culturais. É com base nesta oportunidade para fomentar o desenvolvimento de competências socioemocionais visando uma formação holística dos alunos, em particular nas aulas de línguas (materna e estrangeira), que se fundamentou, em grande medida, o trabalho realizado no âmbito desta Prática de Ensino Supervisionada (doravante designada por PES).

O propósito deste relatório consiste na reflexão acerca da PES realizada na Escola Básica Fernando Pessoa e na Escola Secundária D. Dinis, em Lisboa, ao longo do ano letivo de 2022/2023, sob a orientação pedagógica das professoras cooperantes Ana Patrícia Teixeira e Maria Isabel Lopes, respetivamente. O presente trabalho desenvolve-se a partir de uma breve revisão da literatura, explorando conceitos-chave, em articulação com a planificação e implementação de um plano de intervenção, inscrito numa metodologia de investigação-ação. Apresenta-se, ainda, uma contextualização institucional da PES, bem como uma descrição, seguida de uma análise crítica, às práticas e opções pedagógicas desenvolvidas relativamente às estratégias e atividades focalizadas nos domínios da leitura e da educação literária. Por fim, promove-se uma reflexão sobre a pertinência e adequação dessas estratégias ao contexto de atuação pedagógica, bem como sobre as dificuldades encontradas e os resultados obtidos.

Dado o reconhecimento da importância da leitura na formação dos discentes, este relatório aborda a problemática através do desenvolvimento de um plano de trabalho que visa explorar o texto literário como um elemento catalisador na promoção de competências socioemocionais, considerando-se o seu potencial para estimular, além da experiência intelectual e linguística intrínseca à leitura literária, práticas de leitura reflexiva, que se configuram no prazer da descoberta: de sentidos, de experiências, de emoções, do ‘Outro’. O propósito é, em suma, investigar de que modo tais competências

podem ser efetivamente cultivadas por meio da leitura literária, com base nos princípios subjacentes aos currículos que norteiam o ensino das disciplinas de Português e de Inglês no sistema educativo português.

Deste modo, os planos de aula e as atividades concebidos encontram-se em anexo, tendo sido implementados com o propósito de fomentar o desenvolvimento das competências socioemocionais, no quadro de uma abordagem voltada para a formação holística dos alunos. A prática pedagógica foi, assim, orientada com base nas necessidades do mundo contemporâneo, pretendendo-se abordar as questões socioemocionais pertinentes no contexto da educação para a cidadania, em conformidade com as diretrizes fornecidas pelos documentos orientadores estabelecidos no sistema educacional português neste domínio, tal como o documento *Aprendizagens Essenciais (AE)*, mas também à escala europeia, como o CEFR/CV (2020). Estes documentos ampliam os princípios da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017)* para todas as disciplinas e enfatizam a importância de fomentar uma consciência cultural crítica, nomeadamente nas aulas de Línguas, tornando-se, assim, crucial reconhecer que as aulas de língua, tanto materna quanto não materna, devem abraçar uma abordagem integral e contextualizada das aprendizagens.

Não obstante a prática pedagógica ter incidido, predominantemente, na exploração dos domínios da leitura e educação literária (no caso do Português) e na competência comunicativa intercultural (no caso do Inglês), em articulação com as áreas estipuladas nas *Aprendizagens Essenciais*, procurou-se explorar os demais domínios, de acordo com as atividades desenvolvidas, de forma a atender às necessidades específicas de cada turma. Adicionalmente, foram promovidas diversas atividades extracurriculares com o mesmo propósito.

## **PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **Capítulo 1: A aprendizagem socioemocional e as políticas educativas em Portugal**

Nas últimas décadas, o panorama educativo sofreu uma mudança significativa, reconhecendo-se que a excelência académica, por si só, não é já suficiente para capacitar os indivíduos para uma participação ativa e responsável na sociedade na qual se encontram inseridos. Num mundo cada vez mais interligado e diversificado, a relevância das competências socioemocionais como componente crucial da educação para a cidadania tem vindo a impor-se. Este primeiro capítulo visa, neste sentido, explorar a conveniência da incorporação de práticas didáticas e pedagógicas que promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais, salientando a sua pertinência na formação de cidadãos conscientes e envolvidos com o mundo que os rodeia, numa perspetiva de formação holística (Byram, 2008), que norteou, em grande medida, o trabalho desenvolvido ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada (PES).

#### **1.1. As competências socioemocionais e a educação para a cidadania: definição, atualidade e pertinência.**

O advento da globalização aproximou nações, culturas e comunidades, criando uma aldeia global. Tal interconexão e interdependência exigem uma mudança de paradigma também no contexto educativo, justificando o desenvolvimento de competências socioemocionais.

As competências socioemocionais são entendidas, sinteticamente, como o conjunto de conhecimentos e práticas que compreendem o reconhecimento e a gestão das emoções do próprio indivíduo e dos que o rodeiam, a capacidade de estabelecer e preservar relacionamentos proveitosos, a tomada de decisões éticas, a comunicação eficaz e a resolução construtiva de divergências (CASEL, 2020; Santamaría-Villar et al., 2021), influenciando, potencialmente, de modo positivo a prosperidade individual e a qualidade das interações sociais. Deste modo, as competências socioemocionais compreendem a inteligência emocional e a dimensão de interação social, primando pelo impulso do potencial que um indivíduo tem de se compreender a si próprio e ao “Outro”.

Assim, num mundo em que a cooperação e a colaboração transfronteiriça são imperativas, surge a necessidade de os indivíduos estarem equipados com competências

basilares como a empatia, a consciencialização intercultural e a recetividade para interagirem eficazmente com pessoas de diversas origens, sensibilidades e influências culturais, contribuindo positivamente para uma sociedade global harmoniosa, “ampliando as lentes com que olham à sua volta, com que perscrutam as suas experiências” (Vieira et al, 2017, p. 63). Estes princípios manifestam-se em direção oposta ao modelo educativo vigente durante largos anos, à luz das ideias assimilacionistas da década de 60 do século XX, que visava uma educação monocultural caracterizada pela supressão das diferenças étnicas, linguísticas e culturais, bem como de uma conceção do ensino do inglês como língua estrangeira, tendo como objetivo a imitação de um falante nativo idealizado, numa perspetiva de assimilação, isto é, orientado para a homogeneidade e para a assimilação (Silva, 2015, p. 45).

Tendo por base esta perspetiva moderna, a escola assume um papel fundamental, uma vez que, a integração de competências socioemocionais no currículo pretende o desenvolvimento da inteligência emocional e das competências dos alunos enquanto agentes sociais, capacitando-os para prosperar em relações interpessoais complexas e na gestão eficaz das suas emoções, conforme defendem Vieira et al (2017, p. 63). Além disso, segundo os mesmos autores, estimular as competências socioemocionais favorece o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo, onde os alunos devem sentir-se seguros, apoiados e valorizados, colocando de parte a “visão tradicional de escola, enquanto mero veículo de conhecimentos dominantes e estáticos” (Vieira et al, 2017, pp. 63-64).

Tendo em vista o desenvolvimento de cidadãos socialmente responsáveis e ativamente empenhados, o sistema educativo português coloca ênfase na inculcação de valores de participação democrática, de inclusão social e do respeito pelos direitos humanos:

A dinâmica da atividade educativa não se esgota no currículo expresso e visível dos programas oficiais mas integra também, interativamente, todos aqueles aspetos que, inadvertidamente e inconscientemente, se transmitem também através daquilo que se ensina, da forma como se ensina e até mesmo daquilo que se omite dos conteúdos de ensino. Estes valores e normas são aprendidos e interiorizados por alunos e alunas de uma forma tácita, regulando as suas vidas, no contexto escolar e fora dele, com implicações bastante importantes, a longo prazo, nos seus

papéis sociais e no exercício da cidadania. (Clarinda Pomar apud Vieira et al, 2017, p. 70).

Para responder a tal propósito, têm sido desenvolvidos documentos relevantes para delinear os princípios fundamentais, objetivos e estratégias subjacentes à integração da educação para a cidadania no currículo nacional.

Constituiu-se um marco fundamental da educação para a cidadania o documento intitulado *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), datado de 2017. Este documento estabelece metas e diretrizes no âmbito da educação, nomeadamente projetando uma nova componente nos currículos dos Ensinos Básico e Secundário, denominada “Cidadania e Desenvolvimento”, que assenta, na sua essência, na estimulação da consciência crítica e reflexiva dos jovens estudantes, capacitando-os com competências e conhecimentos relacionados com os valores cívicos, éticos e democráticos, para que estes se tornem cidadãos ativos e comprometidos com as questões políticas e sociais, de forma a substanciar o papel central que tomam como agentes da mudança na sociedade (Ministério da Educação, 2017a).

No contexto da *ENEC*, no mesmo ano, é elaborado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017b), documento referencial que traça o perfil projetado no final da escolaridade obrigatória, abordando não apenas o domínio dos conteúdos curriculares e disciplinares previamente definidos, mas tendo em conta competências holísticas e transversais essenciais para o sucesso pessoal, académico e social dos estudantes.

Em convergência com estes documentos, surgem diretrizes mais específicas no que se refere à prática pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento: as *Aprendizagens Essenciais (AE)*. As *AE* constituem um “denominador curricular comum” (Ministério da Educação, 2018a), delimitando as competências, conhecimentos e valores que os alunos devem desenvolver no decorrer da sua trajetória escolar, definindo as bases e as prioridades globais nas diferentes áreas (literacia(s), cidadania, cultura, humanidades, entre outras), reforçando a importância da formação integral dos alunos.

## Capítulo 2: O lugar da aprendizagem socioemocional e cultural nas aulas de Língua (materna ou não materna)

### 2.1. A promoção da consciência cultural crítica nas aulas de línguas

Language is such a weapon, and what goes with language: reflection, criticism, renaming, creation. (Rich, 1995 apud Gonçalves Matos & Melo Pfeiffer, 2020, p. 13).

No ensino das línguas, o imperativo de cultivar uma proficiência comunicativa integral levou à adoção de modelos que ultrapassam os limites convencionais da competência linguística. Neste sentido, Michael Byram estabelece, em 1997, com revisão em 2020, um modelo de *Competência Comunicativa Intercultural (ICC)*, uma estrutura conceptual que representa uma mudança de paradigma influente e enriquecedora neste domínio. Este modelo transcende as competências linguísticas tradicionais, incorporando a *ICC* na denominada "competência comunicativa", que já englobava a competência linguística, a competência discursiva e a competência sociolinguística (Hymes, 1972).

Com base no reconhecimento da intrincada relação entre língua e cultura, o modelo *ICC* defende uma abordagem pedagógica alargada que transcende a proficiência linguística, introduzindo elementos de compreensão intercultural, empatia e reflexão crítica nas aulas de línguas. O modelo redefine a educação em línguas como um esforço que convoca várias outras subcompetências, educando os estudantes para se tornarem comunicadores e mediadores culturalmente competentes (Byram & Wagner, 1999).

O modelo de Byram (1997) apresenta, deste modo, cinco saberes (Attitudes, Knowledge, Skills of Interpreting and Relating, Skills of Discovery and Interaction and Critical Cultural Awareness), que se podem organizar em três grupos interligados, relacionando-as com as competências socioemocionais: a cognitiva, relacionada com o desenvolvimento de uma consciência e compreensão das normas culturais, práticas e visões do mundo distintas, a afetiva, que compreende a da abertura de espírito, da empatia e do respeito pelo “Outro”, e a comportamental, que implica a aplicação prática dos conhecimentos e da sensibilidade interculturais nas interações comunicativas estabelecidas (Fernandes, 2019).

Em suma, Byram (1997) defende que a interculturalidade se traduz na aptidão de apreender a alteridade, paralelamente à capacidade de cada indivíduo se descentrar das

próprias perspectivas e de as questionar, algo fundamental para a aprendizagem de uma língua (materna ou não materna) tendo em vista a formação de alunos conscientes, capazes de interagir de maneira eficaz e respeitosa na comunicação transcultural. Estes princípios pressupõem o reconhecimento da complexidade das interações culturais e a necessidade de promover uma abordagem reflexiva e crítica para lidar com as diferenças culturais, estimulando as competências socioemocionais dos estudantes (Fernandes, 2019).

## **2.2. Didática das Línguas: aprendizagem globalizante e contextualizada**

Como remetem Simões & Mateus (2019), um dos objetivos educativos é, há longos anos, a promoção do diálogo intercultural. No entanto, tal objetivo tem, progressivamente, adquirido mais proeminência na modernidade, alicerçado na reflexão sobre a pedagogia e sobre os fundamentos da educação, originando, assim, um “discurso metareflexivo” (Simões & Mateus, 2019, p. 379).

Como referido previamente, a configuração das *AE* em Portugal fornece um enquadramento estruturado para a integração de temas de cidadania e dos princípios da aprendizagem socioemocional nos currículos das diferentes áreas. No que respeita ao estudo das línguas, seja materna ou não materna, verifica-se que estas aulas podem constituir-se como um espaço de aprendizagem formal privilegiado (Fernandes, 2019, p. 424), dado o seu potencial sinérgico no aperfeiçoamento da proficiência linguística, no desenvolvimento da competência intercultural e no amadurecimento da consciência ética (Byram et. al, 2002, p. 7). Assim, o estudo de uma língua apresenta-se, por si só, como um processo holístico, uma vez que “as línguas não são sistemas abstratos desvinculados da realidade, mas instrumentos de comunicação social que não podem ser separados do contexto sociocultural em que funcionam” (Scheyerl et. al, 2014, p. 145).

No que se refere ao ensino da língua inglesa, as *AE* encontram-se alinhadas com os princípios do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*, que sublinha o desenvolvimento equiparado das competências plurilingue e intercultural (Conselho da Europa, 2020, p. 27). Assim, verifica-se a convergência dos princípios da educação para a cidadania e da promoção das competências socioemocionais nos documentos orientadores desta disciplina, que sublinham o potencial enriquecedor da aprendizagem da língua. À medida que os estudantes têm a oportunidade de se envolver

com a língua inglesa com aspetos culturais e considerações éticas, através do estudo de textos autênticos, literários e de recursos multimédia, envolvem-se em questões que transcendem as barreiras meramente linguísticas, promovendo a perceção do seu papel como cidadãos informados e comprometidos com o mundo que os rodeia. Neste sentido, poderão explorar a inteligência emocional e determinadas competências interpessoais, necessárias para o sucesso da comunicação e interação na língua-alvo. Em suma, a aula de inglês pode tornar-se uma plataforma efetiva para a promoção, por exemplo, da empatia, da abertura de espírito dos estudantes e da comunicação intercultural, em geral.

No contexto do ensino do Português como língua materna, observa-se um crescimento progressivo na capacidade de adaptação dos currículos para abranger uma perspectiva que articula a consciência da dimensão linguística no sentido de a integrar na educação para a cidadania. Destaca-se, neste sentido, a reforma de que foi alvo a disciplina, aquando do lançamento dos *Novos Programas de Português (NPP)*, projetados com base numa abordagem mais abrangente, integrando aspetos linguísticos, literários, culturais e sociais, com o objetivo de promover uma formação mais completa, alinhando o desenvolvimento da língua materna com a promoção de competências socioemocionais, éticas e cívicas dos estudantes. Macário Lopes evidencia a “rejeição da concepção meramente instrumentalista da língua” nestes programas, dado assinalarem “recorrentemente o papel da língua na estruturação da identidade individual e social dos falantes”, reprovando a sua redução a um mero “instrumento de transmissão de informação, exterior ao sujeito que a manipula e neutra relativamente aos contextos de interação” em virtude da relevância que manifesta ter na construção da identidade de cada indivíduo e na relação que este estabelece “com o mundo e com os outros” (Lopes, 1995, p. 293).

Assim, os currículos de Português para o Ensino Básico e o Ensino Secundário passam a incluir explicitamente a promoção de competências socioemocionais, como a empatia, o pensamento crítico, a resiliência emocional e a colaboração, devendo as atividades pedagógicas abordar não apenas aspetos linguísticos e literários, mas também questões sociais, éticas e emocionais presentes nos textos (Araújo & Castro, 2021), abrindo caminho a métodos mais participativos, como debates, diálogos argumentativos e atividades de grupo, que promovam a expressão de opiniões pessoais e a interação interpessoal (Mateus & Santos, 2018). Salienta-se ainda uma evolução nos métodos de

avaliação, que devem valorizar a reflexão crítica e a autoavaliação (Ministério da Educação, 2018a).

### **Capítulo 3: A literatura como (pre)texto para a promoção de competências socioemocionais**

The only effect I ardently long to produce by my writings is that those who read them should be better able to imagine and to feel the pains and the joys of those who differ from themselves. (Eliot, 1885, p. 110-111).

A literatura pode exercer um papel importante no desenvolvimento das competências socioemocionais, uma vez que se configura como um veículo de expressão artística e de reflexão em determinado contexto. Mediante a imersão em diversos textos literários, elemento central desta PES, os estudantes/leitores são instigados a explorar uma diversidade de significados, emoções, vivências e perspectivas, antecipando-se que tais componentes deverão exercer um efeito proveitoso no desenvolvimento da sua formação socioemocional. Assim, neste capítulo reflete-se sobre o papel da leitura e da literatura, invocando estudos e autores que se debruçaram sobre o desenvolvimento da competência leitora no ensino da língua materna e da língua não-materna.

#### **3.1. O lugar da leitura literária nas aulas de língua no sistema educativo português: conceito, contexto atual e mecanismos para o seu desenvolvimento**

De um modo breve, a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* define literacia como a competência elementar de compreensão, interpretação e utilização da informação de maneira eficaz, por meio da leitura, da escrita e do pensamento crítico, capacitando os indivíduos para o envolvimento de forma ativa, objetiva e informada em múltiplos contextos sociais e culturais (UNESCO, 2004). A literacia literária emerge, portanto, como uma dimensão agregada a este amplo conceito, transcendendo a mera aquisição de competências de leitura e escrita e abrangendo uma compreensão e apreciação mais profundas da literatura como forma de arte e expressão da cultura humana. Assim, engloba a capacidade de compreender e interpretar textos literários, identificando elementos estilísticos, estruturas narrativas e elementos temáticos explorados pelos autores, envolvendo, de igual modo, o conhecimento relativo ao

contexto de produção, permitindo aos leitores construir significados e percepções significativos (Ramos, 2020), para além do prazer estético da literatura.

Neste sentido, dominar as competências leitoras, no que se refere à percepção, à assimilação e ao questionamento do meio envolvente, pode originar, a nível individual e/ou coletivo, implicações significativas de âmbito social, cultural, político, económico, linguístico e cognitivo (Dionísio, 2000), estabelecendo-se, assim, como um mecanismo de cidadania bastante poderoso. Nesta perspetiva, como destaca Gamboa (2016), o interesse atual pela promoção da leitura e atividades relacionadas com a cultura escrita está a acentuar-se, refletindo-se na sua progressiva inclusão na agenda política, quer a nível local como a nível global, de governos e instituições nacionais e internacionais:

Formar leitores literários constitui hoje um desafio e uma necessidade. Um desafio porque, sendo uma atividade voluntária, que se alcança pela recriação de espaços e momentos de prazer e fruição, não existe propriamente uma estratégia que possa ser considerada como única e eficaz para a obter. Uma necessidade porque o domínio da leitura literária permite desenvolver cognitivamente o sujeito e, articulando-se com a capacidade de ler o mundo de modo não ingénuo, possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania. (Azevedo, 2018, p. 5).

O *Programme for International Student Assessment (PISA)* constitui uma ferramenta abrangente e internacionalmente reconhecida, elaborada pela *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)*, que fornece uma base sólida para melhor se compreender a evolução das aprendizagens, nomeadamente as competências dos alunos de 15 anos em vários domínios. Em 2018, o *PISA* realizou a sua terceira avaliação com foco na literacia de leitura, que forneceu informações valiosas sobre a evolução do panorama da literacia literária. Os resultados realçam uma trajetória ascendente da proficiência literária entre os jovens estudantes, isto é, uma melhoria gradual dos níveis de literacia literária, em Portugal, desde o início do milénio, que reflete os esforços das instituições educativas e de medidas políticas, resultados que colocam Portugal relativamente acima da média registada pela *OCDE*, situando-se, deste modo, na 19.<sup>a</sup> posição numa lista de 79 países participantes (Lourenço, 2019). No entanto, este posicionamento, numa panorama global, não é significativo, encontrando-se ainda esta competência em níveis muito baixos. Os mais recentes resultados, relativos a 2022,

revelam que “os resultados médios têm tido uma tendência decrescente nos últimos ciclos”, tendo-se retificado, inclusive, uma “descida significativa” na competência leitora dos alunos portugueses, face a 2018 (IAVE, 2023, p. 56).

Ainda assim, tais melhorias poderão ser indicativas da eficácia das intervenções estratégicas e das adaptações curriculares destinadas a promover uma cultura de leitura e de pensamento crítico no sistema educativo português, que se materializaram numa panóplia de programas e iniciativas ministeriais, com aquele objetivo em vista. Como destacam Balça & Pires, a primeira iniciativa ministerial mais relevante, na perspetiva deste “novo olhar (...) em redor do texto literário” (2012, p. 93) foi a implementação do programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), uma entidade vinculada ao Ministério da Educação e fruto de uma colaboração com o Ministério da Cultura, que tem como desiderato estabelecer e promover a constituição de bibliotecas em estabelecimentos públicos de ensino, de todos os níveis de instrução. Esta iniciativa visa facilitar aos estudantes os recursos e competências necessários para a apreciação da leitura, bem como para o acesso e utilização de informações e de conhecimentos em formato analógico ou digital. A presença de uma biblioteca nas instalações escolares implica a implementação de diversas ações que visam promover a literacia literária, tendo sido observado que, em muitas das escolas que fazem parte da rede, se praticam iniciativas como “o empréstimo domiciliário, (...) atividades como concursos de leitura e escrita, contacto e convívio com autores e ilustradores, apresentação de livros, entre outras” (Balça & Pires, 2012, p. 94).

Em 2006, o panorama educacional recebeu um impulso significativo com a introdução do Plano Nacional de Leitura (PNL), um programa que não só levou uma gama diversificada de livros às bibliotecas escolares, como também tornou a literatura mais acessível a todos. Esta iniciativa destaca-se pelo estabelecimento de diretrizes claras e exemplos práticos para as práticas educativas relativas ao ensino da leitura em contexto de sala de aula. O PNL revelou-se particularmente relevante pelo afastamento de métodos de ensino totalmente dependentes dos manuais escolares tradicionais, incentivando uma mudança para o envolvimento direto com os livros como objetos tangíveis (Balça & Pires, 2012, p. 95). Assim, destaca-se o papel fundamental que o PNL desempenha na elevação do ensino da literatura literária no panorama educativo português: por um lado, a seleção criteriosa de obras literárias do programa e a sua integração nos currículos escolares permitem aos docentes apresentar aos alunos um leque diversificado de textos,

enriquecendo o seu contacto com a literatura portuguesa e internacional; por outro, ao apostar na promoção de hábitos de leitura ao longo da vida, o PNL contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, o desenvolvimento do vocabulário e o espírito crítico dos alunos (Plano Nacional de Leitura 2027, 2017).

É importante ressaltar que os programas e estratégias mencionados constituem apenas alguns recursos extra-aula que contribuem para fomentar a cultura de leitura no sistema educativo português. Tais iniciativas estão alinhadas com a promoção da competência leitora, a partir de adaptações curriculares a concretizar em contexto de sala de aula, que serão, de seguida, abordadas.

A literacia literária desempenha um papel de particular relevância no contexto educativo português, tendo em vista o vasto património literário do país e o compromisso com a promoção de um aprofundado apreço pela língua e pela cultura em português. O estudo da literatura portuguesa abrange tanto os períodos clássicos quanto o contemporâneo, na disciplina de Português, de forma mais marcada a partir do 3.º ciclo. Assim, a literacia literária transcende a mera competência de leitura, abarcando a capacidade de análise crítica, interpretação e envolvimento com diversos géneros e estilos literários por parte dos estudantes, permitindo-lhes explorar a intrincada panóplia de temas sociais, históricos e filosóficos incorporados nas obras literárias.

No contexto da reformulação do currículo que orienta o processo de ensino da língua materna, com o advento das *AE*, em 2018, tanto ao nível do Ensino Básico como do Ensino Secundário, estabeleceu-se a redução do volume de conteúdos a serem abordados obrigatoriamente na disciplina de Português, nomeadamente nos domínios da Leitura e da Educação Literária, promovendo a autonomia das escolas e do corpo docente, no sentido de desenvolverem outros conteúdos além das *AE*. No entanto, é importante destacar que, mesmo com essa redução, o projeto de leitura baseado no PNL foi mantido no Ensino Secundário, dado o reconhecimento da relevância da leitura como um meio de apreciação estética de obras literárias, bem como o seu papel na promoção do desenvolvimento das competências criativas e críticas dos estudantes nessa faixa etária.

Relativamente a abordagens de ensino da língua estrangeira, é notável a sua evolução ao longo do tempo. Historicamente, o currículo da disciplina Inglês em Portugal, tal como em muitos outros países, centrava-se predominantemente nos aspetos

gramaticais e estruturais da língua, predominando um paradigma que relegava a literatura para um papel secundário, com ênfase na forma e nas regras gramaticais. No final do século XX, vários autores insistem na necessidade de mudar o paradigma do ensino, aprofundando-se o conceito de abordagem comunicativa no ensino da segunda língua, que envolva ativamente o aluno na utilização e interação significativas com outros falantes, valorizando a negociação de sentidos e o papel do aluno com agente social (Richards & Rodgers, 2001). Esta mudança encorajou uma abordagem culturalmente mais enriquecedora, reconhecendo-se o valor intrínseco da leitura literária no processo de aprendizagem de uma língua e incentivando-se os estudantes a envolverem-se com textos literários na língua original, ampliando, assim, a sua compreensão mais aprofundada do contexto cultural, histórico e social dessas obras.

Contudo, será relevante salientar que as *Aprendizagens Essenciais (AE)* não apresentam, de forma explícita, qualquer ênfase na incorporação da literatura no ensino, com exceção do 12.º ano de escolaridade. Embora os objetivos delineados para os demais anos letivos deixem espaço para a integração da leitura literária como meio de os alcançar, é no último ano de escolaridade obrigatória que se espera, especificamente, que os alunos sejam capazes de "ler e compreender textos extensos, literários e não literários" (Ministério da Educação, 2018b, p. 5).

### **3.2. A correlação entre a literatura e o estímulo das competências socioemocionais**

Antoine Compagnon definiu a literatura como um "exercício de reflexão e uma experiência de escrita", vinculando-a a um "projeto de compreensão do ser humano e do mundo" (2007, p. 9). Neste sentido, afigura-se a literatura como um meio particularmente interessante de preservar e de refletir a experiência do Outro, independentemente de quão distante ou diferente estiver esse Outro, uma vez que a literatura possui o potencial intrínseco de sensibilizar os leitores para heterogeneidade social e cultural e para o desenvolvimento da empatia.

Bredella (2013) acrescenta que a literatura possui um potencial inerente de fomentar a compreensão intercultural, uma vez que nos possibilita vislumbrar modos de existência que transcendem os nossos próprios limites. Através da compreensão de narrativas de experiências alheias, adquirimos uma sensibilidade mais aprofundada acerca dos pensamentos, atitudes e valores de indivíduos distintos, e com uma disposição

sociocultural própria, dado que os escritores se destacam como especialistas na articulação destes elementos.

Nussbaum (1998) sublinha a importância política da leitura literária de cidadãos solidários e sensíveis à experiência intercultural:

[...] It is for this reason that literature is so urgently important for the citizen, as an expansion of sympathies that real life cannot cultivate sufficiently. It is the political promise of literature that it can transport us, while remaining ourselves, into the life of another, revealing similarities but also profound differences between the life and thought of that other and myself and making them comprehensible, or at least more nearly comprehensible. (Nussbaum, 1998, p. 111).

A leitura literária apresenta-se, pois, como uma ferramenta pedagógica extremamente relevante no ensino-aprendizagem de uma língua (materna ou não materna), ao possibilitar a promoção de uma compreensão mais aprofundada da sociedade, da cultura e da comunicação, através do contacto autêntico com a língua-alvo. A este respeito, Bernardes (2013) destaca a “relação de verdadeira interdependência que a língua e a literatura entre si estabelecem” em contexto escolar (p. 34), reflexo do modo como estas se aglutinam como elementos integrantes das dinâmicas sociais e culturais das comunidades humanas:

Realizada em regime de mútuo esclarecimento, a aprendizagem da língua e da literatura apresenta vantagens pedagógicas inestimáveis, visto que potencia o entendimento do poder comunicativo atingível numa língua, ao mesmo tempo que permite o reconhecimento da especificidade estética do fenómeno literário, que reside, em grande parte, na matéria linguística que o suporta, projeta e reproduz. (Bernardes, 2013, p. 34).

Assim, a utilização de textos literários no ensino das línguas proporciona aos alunos uma exposição autêntica e matizada da língua, permitindo-lhes apreender as subtilezas da sintaxe, do vocabulário e das expressões idiomáticas. Lopes (1995) afirma que a progressiva tomada de consciência por parte dos alunos das potencialidades da língua na criação e/ou manutenção de relações de poder e a descoberta dos mecanismos linguísticos de manipulação, persuasão e sedução são aspetos relevantes na formação de indivíduos livres e críticos de seres pensantes que não abdicam da sua voz.

O texto literário é resultado de uma complexa interação de signos que, ostensivamente, fomenta a plurifuncionalidade e a pluriisotopia dos significados. Aguiar e Silva (2007) refere que os diversos códigos que constituem esses textos formam um verdadeiro policódigo literário, que engloba, entre outros, o código linguístico, o código técnico-compositivo, o código semântico-pragmático e o código ideológico. É de notar que a leitura de um texto literário é inerentemente singular e exige, por parte do leitor a capacidade e a competência de interpretar o texto em múltiplos níveis, desde a compreensão superficial do texto às interpretações subentendidas, menos evidentes. Portanto, a literatura apresenta-se também como uma janela para os contextos culturais, históricos e sociais, promovendo o desenvolvimento de uma compreensão intercultural no leitor. O contacto com obras literárias permite explorar diversas perspetivas, o que, por sua vez, alarga a sua visão do mundo e potencia o desenvolvimento do pensamento crítico. Como refere Lazar (1993), a análise literária promove a interpretação textual e as capacidades de argumentação, fomentando competências de pensamento de ordem superior que são transferíveis para além da sala de aula de línguas.

A prática da leitura literária revela-se, então, um veículo para a aquisição de "competências existenciais," como sublinhado por Gonçalves Matos & Melo Pfeiffer (2020, p. 15), uma vez que desempenha um papel fundamental na ampliação da compreensão da história, na construção das nossas identidades culturais e nas dinâmicas das nossas relações interpessoais. Neste sentido, a criação de oportunidades para a participação dos estudantes em discussões de grupo, durante as aulas de línguas, desempenha um papel crucial, permitindo-lhes que (com)partilhem as suas várias interpretações e aprofundem as suas reflexões sobre o texto, o que, por sua vez, proporciona uma expansão das suas perspetivas iniciais. Ressalta-se ainda que as autoras atribuem um papel de destaque à imaginação literária, dado o seu papel medular no processo de leitura e análise, uma vez que fornece aos leitores a possibilidade de ampliar as suas mentes e reimaginar os mundos que os rodeiam.

A prática da leitura literária noutra língua confronta-nos com a necessidade de reavaliar pressupostos que consideramos familiares em relação às nossas próprias culturas, crenças e compreensão do Outro (Gonçalves Matos & Melo Pfeiffer, 2020). Uma das vantagens mais evidentes da leitura literária em língua estrangeira consiste no impacto positivo no desenvolvimento da proficiência linguísticas. A exposição a textos

autênticos viabiliza a expansão do vocabulário, aprimora a compreensão gramatical e eleva a fluência global na língua. Os leitores encontram-se expostos a expressões idiomáticas, coloquialismos e estruturas linguísticas diversas, elementos frequentemente ausentes dos manuais escolares e dos próprios programas de ensino das línguas (Horst, Cobb, & Meara, 1998), assim como ao contexto, tendo de inferir significados e analisar pormenores, o que contribui para um processamento linguístico mais profundo (Hulstijn, 2003). Adicionalmente, o contacto com a literatura estrangeira promove uma compreensão mais aprofundada das particularidades culturais, das normas sociais e das diversas perspetivas (Kramsch, 1993). Esta relativa imersão cultural estimula a empatia, permitindo aos leitores adotar o ponto de vista de personagens de distintas formações culturais, resultando numa apreciação mais aprofundada das complexidades da existência humana intercultural (Byram, 1997).

Conclui-se, portanto, que a interação entre a aprendizagem de uma língua, materna ou não materna, e a compreensão cultural, facilitada pela leitura literária na língua alvo, emerge como um recurso essencial na promoção da empatia e no desenvolvimento da competência intercultural.

## **PARTE II:**

### **PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE PORTUGUÊS E DE INGLÊS**

#### **Capítulo 4: Enquadramento Institucional**

O Agrupamento de Escolas D. Dinis encontra-se situado na Freguesia de Marvila, em Lisboa, tendo a sua sede na Escola Secundária D. Dinis, antigo Liceu Nacional D. Dinis, inaugurada em 1972, local onde teve lugar a PES de Português. A área circundante à escola foi inicialmente projetada e construída para abrigar uma população prioritariamente vinculada às Forças Armadas, às forças policiais e ao Ministério da Justiça. No entanto, devido à pressão migratória em Lisboa e à falta de condições habitacionais em diversos pontos da cidade, a composição demográfica prevista inicialmente foi alterada, o que resultou na formação de vários bairros sociais, incluindo a Freguesia de Marvila, e em processos de realojamento associados. A população residente na freguesia é diversificada, incluindo cidadãos portugueses, guineenses, angolanos, moçambicanos, são-tomenses, cabo-verdianos, indianos e famílias de etnia cigana. Muitos desses residentes pertencem já à segunda ou terceira geração, facto que se

reflete de maneira notória no próprio ambiente escolar. O Agrupamento de Escolas D. Dinis demonstra uma notável heterogeneidade em relação à origem dos seus alunos.

O Agrupamento de Escolas D. Dinis é composto por diversas unidades educativas, incluindo uma escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico, sede de agrupamento, (Escola Secundária D. Dinis), duas escolas que abrangem os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, bem como quatro escolas voltadas para o 1.º ciclo do ensino básico, todas providas de infraestrutura para jardins de infância. É relevante observar que o Agrupamento de Escolas D. Dinis assumiu a tipologia *TEIP3 (Território Educativo de Intervenção Prioritária, fase 3)*, herdada do extinto Agrupamento de Escolas Damião de Góis.

No âmbito do Projeto Educativo (2022-2026), cujo lema é "Um Futuro a Construir Hoje", estabelecem-se metas fundamentais com o propósito de garantir as melhores condições para que cada aluno atinja os padrões mais elevados possíveis. Essas metas incluem o estímulo ao progresso dos alunos para além do que é convencionalmente esperado, a redução das taxas de abandono e de absentismo para níveis próximos da média nacional, o aumento das taxas de conclusão dos ciclos e do percurso direto, a promoção de uma educação orientada para o futuro e o contínuo aprimoramento do processo educativo. Neste contexto, o Projeto Educativo adota como diretrizes o uso competente da tecnologia, reconhecendo que as competências de literacia digital são essenciais para sustentar o acesso estruturado e crítico ao vasto conhecimento disponibilizado pela Internet. Além disso, procura-se uma mudança no paradigma de avaliação e classificação, orientando-se no sentido de "avaliar para as aprendizagens" em contraposição ao modelo tradicional de "avaliar as aprendizagens", algo que foi tido em conta nas atividades desenvolvidas ao longo desta PES.

O Agrupamento de Escolas de Fernando Pessoa está situado na área denominada Lisboa Oriental, compreendendo as freguesias dos Olivais, Parque das Nações, Beato e Marvila. Atualmente, o referido agrupamento é composto por quatro estabelecimentos de ensino, nomeadamente a Escola Básica Fernando Pessoa, que serve como sede do agrupamento e foi o local onde a PES de Inglês foi conduzida, e três escolas primárias que abrangem, no mesmo espaço, o ensino de jardim de infância.

A partir do ano letivo 2009-2010, passou a fazer parte do *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)*, em virtude das características da

população que serve e dos problemas nele identificados. A escola encontra-se situada na freguesia dos Olivais Sul, caracterizada, desde a sua origem, pela heterogeneidade, em vários aspetos, dada a coexistência de diferentes estratos sociais. Embora apenas 6% dos alunos apresentem nacionalidade estrangeira, e sendo estes predominantemente originários de países de expressão portuguesa, persistem fragilidades e problemáticas relacionadas com o comportamento, a assiduidade e o insucesso escolar. Estas questões são reflexo de uma cultura de desinvestimento e desvalorização da escola como instrumento para a melhoria e evolução da sociedade por parte de algumas famílias de alunos.

Posto isto, as ações de melhoria e os objetivos delineados no Projeto Educativo (2021-2024) deste agrupamento incluem a promoção de uma comunicação mais ativa entre os diversos elementos da comunidade educativa, a prevenção e redução dos casos de indisciplina, o incremento da qualidade e sucesso das aprendizagens dos alunos. Esse aprimoramento, por sua vez, procura-se, em particular, mediante a melhoria do plano tecnológico do agrupamento, bem como pela promoção da participação em projetos diversos e o estímulo à proatividade por parte dos alunos, à luz dos valores de uma cidadania ativa.

#### **4.1. Caracterização das turmas**

A prática pedagógica foi desenvolvida, essencialmente, com duas turmas do Ensino Básico e duas turmas do Ensino Secundário, sob orientação pedagógica da professora cooperante Maria Isabel Lopes, no que se refere ao Português, e da professora cooperante Ana Patrícia Teixeira, na disciplina de Inglês.

No 3.º Ciclo do Ensino Básico, a prática decorreu nas turmas C e F do 9.º ano, cuja docente da disciplina de Inglês era a professora cooperante Ana Patrícia Teixeira. A turma 9.ºC era constituída por 7 raparigas e 15 rapazes, enquanto a turma 9.ºF era constituída por 9 raparigas e 16 rapazes, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Ambas as turmas contavam, respetivamente, com três e sete alunos identificados com necessidades educativas especiais, beneficiando, por conseguinte, de medidas de apoio à aprendizagem em conformidade com os seus respetivos Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP), um aspeto que foi devidamente contemplado durante o processo de lecionação e de avaliação.

No que diz respeito à turma 9.ºC, observou-se uma postura inicial de maior apreensão, especialmente nas primeiras aulas, que gradualmente se dissipou, resultando numa maior abertura nas aulas subsequentes. Ainda assim, o envolvimento na dinâmica das aulas era inferior, em comparação com a turma 9.ºF, mesmo considerando o elevado número de alunos com dificuldades educativas especiais nesta turma. Neste contexto, a maioria dos alunos demonstrou, prontamente, grande abertura, refletindo-se numa participação mais ativa nas atividades, independentemente das suas dificuldades ao nível da língua inglesa, sendo que apenas um número reduzido de alunos continuou a manifestar certa apatia e, por vezes, desinteresse pela disciplina.

Em ambos os grupos, foi adotada uma abordagem similar, caracterizada pela adaptação de estratégias e materiais didáticos ao ritmo específico de cada turma. Além disso, diversas atividades foram implementadas com o intuito de estimular o interesse individual dos alunos. Ao longo do ano letivo, ambas as turmas apresentaram desempenho académico mediano, indiciando, em alguns casos, um ritmo de trabalho mais lento e a necessidade de acompanhamento mais próximo por parte da docente em sala de aula, especialmente para determinados alunos. De um modo geral, ambas as turmas demonstraram uma atitude adequada para o bom funcionamento da disciplina. Os alunos responderam de forma positiva às orientações, participaram de maneira ativa e organizada, mobilizando as suas experiências pessoais de forma apropriada para o processo de aprendizagem. Além disso, colaboraram efetivamente nas diversas atividades realizadas no âmbito da PES, cumprindo as tarefas dentro dos prazos estabelecidos, mesmo diante das dificuldades evidenciadas.

No Ensino Secundário, a PES foi conduzida com uma turma do 11.º ano e outra do 12.º ano. Cabe destacar que a maior parte das aulas relacionadas ao tema deste relatório ocorreu no 11.º ano, uma vez que os conteúdos programáticos deste ano letivo eram mais propícios para abordar o tema em consonância com as AE. A turma do 11.º ano era composta por 9 alunas e 9 alunos da área de Ciências e Tecnologias, com idades que variavam entre os 16 e os 18 anos. De um modo geral, esta turma demonstrou um desempenho académico bastante satisfatório, revelando motivação para a aprendizagem. Os alunos participaram de forma ativa e espontânea, procurando ampliar os seus conhecimentos e esclarecer dúvidas. Desde as primeiras aulas, demonstraram uma postura afável, colaborando com empenho e interesse nas tarefas propostas. Contudo, é

relevante notar que o comportamento da turma deteriorou-se ao longo do ano letivo, afetando, por vezes, o bom funcionamento da sala de aula. Apesar desses desafios, o projeto desenvolvido com esta turma revelou-se um sucesso.

A turma do 12.º ano era composta por 7 alunas e 12 alunos da área de Ciências e Tecnologias, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. No final do 1.º Período, uma nova aluna, oriunda do Brasil, passou a integrar a turma. Esta turma demonstrou um nível consideravelmente menor de empenho, interesse e participação, refletindo-se diretamente nos seus resultados académicos, que foram substancialmente inferiores em comparação com a turma do 11.º ano. Não obstante, uma parte significativa dos alunos mostrou envolvimento nas atividades propostas, embora alguns tenham enfrentado dificuldades na sua execução, seja devido à falta de criatividade, seja pela falta de motivação no processo de ensino-aprendizagem e para superar as suas dificuldades.

#### **4.2. Observação e participação em reuniões**

Ao longo da PES, estive presente, desde o início do ano letivo, nas reuniões do Conselho de Turma de ambas as turmas de Ensino Secundário, participando na redação e na revisão das atas, assim como nas reuniões de departamento, na Escola Secundária D. Dinis. Este envolvimento proporcionou-me uma compreensão mais aprofundada da dinâmica das turmas e da instituição em si, permitindo-me ajustar, imediatamente, as minhas expectativas de acordo com o contexto com o qual teria que lidar.

Inicialmente, promovi duas atividades nas primeiras aulas, que me possibilitaram conhecer e explorar os alunos com os quais iria lidar ao longo do ano letivo. A primeira atividade, intitulada "Duas Verdades e Uma Mentira", consistiu numa dinâmica de "quebra-gelo", na qual os alunos partilhavam oralmente algumas curiosidades significativas sobre si mesmos, desafiando os colegas a discernir quais eram verdadeiras. Esta abordagem visava observar as dinâmicas interpessoais entre os alunos em sala de aula. A segunda atividade envolveu a redação de um texto autobiográfico denominado "Quem Sou Eu?". Neste exercício, os alunos escreveram uma carta ao seu futuro "eu", partilhando informações sobre si, o seu percurso até ao momento da escrita, as suas expectativas e receios, entre outros aspetos. A receção a esta atividade foi bastante positiva por parte da grande maioria dos alunos, proporcionando-me uma compreensão individualizada das características de cada um deles, ao mesmo tempo em que

possibilitava outra percepção sobre suas competências de escrita, do ponto de vista pedagógico.

Com exceção destas duas primeiras aulas, o 1.º Período foi predominantemente dedicado à observação de aulas. Na condução da sua prática pedagógica, a Professora Maria Isabel Lopes procurava alinhar-se com os interesses dos alunos e com os objetivos delineados no Projeto Educativo da escola, sendo que, sempre que possível, incorporava recursos multimídia, recorrendo ao visionamento de documentários pertinentes à contextualização histórico-literária das obras estudadas ou relacionados com a vida e obra dos respetivos autores. A professora demonstrava, igualmente, uma preocupação constante em diversificar as metodologias, abrangendo todos os domínios da disciplina, sem negligenciar nenhum deles. Isto incluía a integração de recursos diversos, como músicas, pinturas e cartoons relacionados com os textos e autores contemplados nos documentos curriculares.

Um aspeto importante a destacar, que despertava o interesse dos alunos pela disciplina - um desafio nem sempre fácil, sobretudo na turma de 12.º ano -, era a constante relação de sentido estabelecida entre os textos analisados e a realidade contemporânea. Esse foco não apenas cativava a atenção dos alunos, mesmo dos mais passivos, mas também gerava uma participação e interação mais ativa, resultando em reflexões significativas. Assim, destaca-se a riqueza e o potencial intemporal dos textos literários, com o objetivo de desconstruir a conceção, muitas vezes preconcebida por estes alunos, de que os textos de leitura obrigatória são desinteressantes e de difícil interpretação.

No contexto da PES na disciplina de Inglês, não foi possível estar presente nos Conselhos de Turma no início do ano letivo, mas participei em várias reuniões ao longo do ano letivo.

Assim como a abordagem adotada pela Professora Cooperante de Português, a Professora Ana Patrícia Teixeira procurava, sempre que era oportuno, estabelecer analogias entre os temas abordados nas aulas de Inglês e a realidade conhecida pelos alunos. Como mencionado anteriormente, uma parte considerável dos estudantes deste estabelecimento de ensino manifesta uma cultura de desinteresse e de fracas expectativas em relação à escola. Nesse contexto, tais abordagens mostravam-se cruciais para manter os alunos concentrados e motivados para a aprendizagem. Apesar dos esforços

empreendidos pela professora, foi observado que muitos alunos apresentavam resistência em expressar-se na língua inglesa. Contudo, a docente persistia em comunicar regularmente na língua-alvo, expondo os alunos a ela e incentivando sua participação por meio dela. As abordagens metodológicas adotadas pela professora eram notavelmente diversificadas, fazendo uso frequente de recursos tecnológicos, através da reprodução de músicas, da leitura expressiva dos textos do manual, da leitura animada destes textos em vídeo, do visionamento de vídeos relacionados com os temas estudados, da dinamização de jogos recorrendo aos telemóveis e/ou computadores em sala de aula e da atribuição de trabalhos que envolviam o uso do computador. Esta variedade de estratégias revelava-se estimulante para os alunos.

No que diz respeito à abordagem metodológica adotada durante a observação das aulas, optou-se por empregar uma grelha síntese, que incidia nas escolhas e estratégias didáticas adotadas, bem como nas atividades desenvolvidas e os resultados dessas escolhas (cf. Anexos 3.1. e 6.1.). Além destes pontos, considerou-se pertinente incorporar aspetos relacionados com o espaço físico da sala de aula, as diversas interações ocorridas durante as aulas (envolvendo tanto a professora quanto os alunos), os comportamentos observados, as dificuldades surgidas, os desafios enfrentados e outras observações pertinentes no contexto da sala de aula, que se revelaram muito importantes na planificação das aulas posteriormente lecionadas.

Ambas as professoras cooperantes se esforçaram por me incluir, sempre que possível, nas atividades que desenvolviam. Solicitaram a minha participação em momentos específicos, como na análise textual, na discussão de ideias, no apoio aos alunos com maiores dificuldades na sala de aula e durante a correção dos exercícios, o que facilitou a minha integração, tendo um impacto positivo na fase de leção. Além disso, desempenhei um papel ativo no processo de avaliação dos alunos, tanto na sua elaboração quanto na sua implementação, desde o início do ano letivo. Este envolvimento revelou-se crucial para compreender os alunos, nomeadamente ao nível das suas necessidades e progressão.

## Capítulo 5: Lecionação

### 5.1. A promoção de competências socioemocionais através da literatura portuguesa

No contexto da PES conduzida na Escola Secundária D. Dinis, este subcapítulo tem como propósito realizar uma análise reflexiva das estratégias implementadas, predominantemente, na turma do 11.º ano, na disciplina de Português, em consonância com os objetivos delineados nas AE. Assim, ao alinhar as práticas pedagógicas com o tema em estudo para este relatório, procurou-se investigar a relação entre a literatura portuguesa e a promoção de competências socioemocionais. Esta análise partiu, ao contrário do que aconteceu na PES de Inglês, de uma obra integrada no currículo da disciplina, destinada ao referido ano de escolaridade: *Frei Luís de Sousa*.

Mediante uma análise crítica, propõe-se explorar de que forma a leitura destas obras proporciona uma base sólida para a investigação das complexidades emocionais e sociais intrínsecas a determinadas narrativas, ao explorar temas universais e atemporais, de modo a atuar como um agente catalisador no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos.

#### 5.1.1. A exploração de competências socioemocionais através do estudo de *Frei Luís de Sousa*

A promoção das competências socioemocionais representou um objetivo central na estratégia pedagógica implementada durante a PES. Foram incorporadas, neste sentido, metodologias pedagógicas específicas com o propósito de fomentar tais competências através da leitura integral e consequente análise da obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, prevista nos currículos para o 11.º ano de escolaridade.

A escolha desta obra como veículo para desenvolver competências socioemocionais baseia-se na sua riqueza literária e nas temáticas intrincadas que permeiam a narrativa. Em particular, a complexidade das relações humanas, os conflitos emocionais e as decisões éticas apresentadas na obra oferecem um terreno fértil para a exploração dessas competências, conforme detalhado no terceiro capítulo deste relatório.

A leitura da obra serviu como ponto de partida para uma análise minuciosa das personagens, dos conflitos que estabelecem consigo mesmas e com outras personagens,

e do tom emocional da narrativa. Neste sentido, o processo de análise de cada cena realizava-se, num primeiro momento, mediante a leitura silenciosa, individualmente, sendo depois dramatizada pelos alunos. Seleccionaram-se alguns excertos mais relevantes para que os alunos procurassem responder a algumas questões específicas no que se refere ao desenvolvimento da história e/ou das personagens, àquilo que a sua forma de ser e estar nos transmite, ao tom emocional do excerto e aos recursos de linguagem utilizados, assim como o(s) seu(s) efeito(s) de sentido. Os anexos 1 e 2 apresentam, respetivamente, o primeiro plano de aula, relativo à cena I do Ato Primeiro, e o último, das três cenas finais de *Frei Luís de Sousa*, bem como os materiais utilizados.

Na primeira aula (cf. Anexo 1.1), optei por uma abordagem que enriquecesse a compreensão dos alunos no que respeita ao autor, ao contexto histórico-literário e às características do Romantismo. A exploração dos vídeos, para cumprir esse propósito, mostrou-se uma ferramenta eficaz para contextualizar a vida e obra do autor, oferecendo uma visão mais aprofundada sobre o legado que deixou na literatura portuguesa, mas verificou-se que alguns alunos tendem a dispersar durante esta tarefa, não registando os pontos-chave. Ao invés de mostrar os vídeos tendo apenas como tarefa final, informal, a sistematização oral conjunta das informações, seria importante ter uma tarefa mais sólida, ainda que breve, como a realização de um questionário, a resposta a uma pergunta concreta ou uma tarefa a pares, que implicasse o foco de todos os alunos no conteúdo audiovisual.

Depois, seguiu-se a apresentação de um *PowerPoint* sobre o Romantismo (cf. Anexo 1.2.1) e de que forma se manifesta na obra, que objetivava facilitar o entendimento do período histórico-literário em que *Frei Luís de Sousa* foi concebido. Verificou-se um maior envolvimento dos alunos que já tinham iniciado a leitura da obra de forma autónoma, nomeadamente no diálogo subsequente sobre os traços românticos e o cruzamento do drama romântico com a tragédia clássica. Solicitei a participação dos alunos que já conheciam a obra, numa perspetiva de os integrar ativamente no processo de contextualização e de associação, que nem sempre é possível, mas verifiquei, posteriormente, que nem todos os alunos estavam a acompanhar, por desconhecerem, ainda, a obra, uma fragilidade que foi tida em conta nas aulas posteriores.

No final da contextualização, seguiu-se o método previamente enunciado de leitura e análise da obra. Esta abordagem visou proporcionar aos alunos uma compreensão

aprofundada das complexidades humanas, particularmente evidenciadas no breve monólogo de D. Madalena. O interesse e motivação dos alunos foram notáveis, alimentados pela curiosidade em confirmar as suas diversas opiniões e considerações sobre o desenrolar da obra. No entanto, observou-se uma certa dificuldade por parte de alguns alunos em compreender, autonomamente, as informações transmitidas no monólogo na sua totalidade. Após a análise conjunta, foi possível esclarecer as dúvidas e sistematizar os pontos principais. Este processo facilitou, posteriormente, a realização autónoma dos exercícios propostos no manual, visando a consolidação do conteúdo da cena.

Destaca-se que as múltiplas interpretações dos alunos foram sempre ouvidas e, posteriormente, discutidas e debatidas de forma progressiva em sala de aula, de forma a antecipar possíveis cenários e o desfecho da obra. De um modo geral, os alunos demonstraram elevado envolvimento e dedicação durante a leitura expressiva dos excertos e nas atividades de análise, sendo que, até os alunos tidos, na fase de observação, como menos envolvidos, revelaram interesse em explorar possíveis nuances e manifestaram entusiasmo ao antecipar o desfecho da obra, adotando uma abordagem cautelosa ao examinar minuciosamente cada excerto à procura de novas evidências. Aliás, na autoavaliação do final do período, muitos dos alunos manifestaram estar mais confortáveis e confiantes no que respeita à análise de texto e à partilha das suas perspetivas sobre o conteúdo lido e analisado.

À medida que a conclusão da obra se aproximava, seguindo a sugestão da Professora Isabel Lopes, foi decidido exibir em sala de aula o filme *Quem és Tu?*, dirigido por João Botelho e lançado em 2001, disponível na biblioteca escolar. Este filme foi destinado aos alunos do Ensino Secundário, uma vez que representa uma adaptação notavelmente fiel da obra *Frei Luís de Sousa*. Os alunos assistiram integralmente ao filme, ainda sem terem conhecimento do desfecho da obra literária. Esta decisão foi motivada pela perceção que a combinação dos elementos visuais e sonoros poderia servir como um estímulo sensorial para a compreensão da narrativa, no sentido em que a experiência imersiva proporcionada pela obra cinematográfica permitiu aos alunos maior envolvimento numa narrativa que toma lugar numa época e numa realidade consideravelmente distantes das suas vivências (Cahir, 2013).

Nas aulas subsequentes, foram abordadas as últimas cenas por meio da leitura, estabelecendo-se uma comparação entre as percepções dos alunos decorrentes da leitura e o que foi retratado no filme. Através deste exercício, o cinema revelou-se um instrumento de questionamento, compreensão e reconhecimento da identidade nacional e individual (Avelar, 2013), tendo promovido uma apreciação crítica que incentivou os alunos a comparar, contrastar e justificar perspectivas.

Na última lição dedicada ao estudo de *Frei Luís de Sousa*, elaborei um plano de aula abrangente (cf. Anexo 2.1), algo ambicioso, que foi executado, embora com uma certa pressa que não era desejável. Seria preferível ajustar o plano, reduzindo a quantidade de tarefas planeadas, para permitir uma distribuição mais generosa de tempo a cada atividade, evitando apressar algumas tarefas, como aconteceu com a atividade planeada para o domínio da Gramática. Apesar disso, as diversas atividades foram conduzidas com o intuito de reforçar o conhecimento dos alunos sobre a obra, no geral, estabelecendo comparações com o filme já visto nas aulas anteriores, fomentando a reflexão crítica e apresentando os projetos de grupo desenvolvidos ao longo da unidade.

Um dos pontos fortes da aula foi a leitura e análise do poema "Avessos Contos de Fadas", de Ana Luísa Amaral, em intertextualidade com *Frei Luís de Sousa* (cf. Anexo 2.2.1). Esta abordagem permitiu aos alunos explorar elementos comuns entre obras diversas, pertencentes a épocas e estilos distintos, promovendo a análise crítica às ligações que podem (ou não) estabelecer. Previ que os alunos pudessem enfrentar alguns desafios na realização desta atividade, uma vez que era comum manifestarem dificuldades na análise poética, mas, talvez facilitada pelo interesse que sempre demonstraram em *Frei Luís de Sousa*, a partilha de opiniões e de pontos de vista fluiu, de forma produtiva.

Procedeu-se à leitura e análise das cenas finais, estabelecendo-se uma perspectiva comparativa com a representação dessas cenas no filme. De seguida, sistematizaram-se os pontos mais relevantes (cf. Anexo 2.2.2) e, recorrendo às mesmas cenas, os alunos realizaram a ficha relativa aos Atos de Fala. Objetivava-se criar um esquema-síntese, recorrendo a exemplos textuais concretos (cf. Anexo 2.2.3). Os alunos executaram o trabalho com alguma facilidade, mas a forma como a ficha de trabalho estava construída possibilitava várias respostas diferentes, que geraram algumas questões que, a certo momento, dada a extensão do plano de aula, não foram analisadas com a devida atenção. Chamada a atenção para esta situação, prestei especial atenção na construção dos planos

de aula seguintes, para garantir que todos os alunos têm oportunidade de partilhar as suas respostas, não descuidando a importância da correção dos exercícios e do esclarecimento para a evolução dos alunos.

Por fim, apresentaram-se os projetos de final de unidade, seguindo-se o guião previamente elaborado pelos alunos, em articulação com a professora (cf. Anexo 2.2.4). Os objetivos e o processo de execução deste projeto serão abordados de seguida.

### **5.1.3. Projeto final: *Frei Luís de Sousa* sob múltiplas perspetivas**

A literatura, enquanto ferramenta pedagógica, proporciona uma plataforma única para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como comprovado através das referências do terceiro capítulo, uma vez que permite a imersão em narrativas ricas em emoções, dilemas morais e complexidades humanas. O projeto desenvolvido com os alunos do 11.º ano, na sequência do estudo da obra *Frei Luís de Sousa*, visou aprofundar o estudo e a compreensão da obra literária, explorando as suas complexidades e as particularidades de cada personagem. Este projeto representou uma abordagem inovadora para a avaliação final, incentivando a expressão criativa e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos (cf. Anexo 2.2.4).

A metodologia do projeto envolveu a criação de cinco diferentes abordagens, cada uma delas oferecendo uma perspectiva única e enriquecedora sobre a obra. Os alunos foram desafiados a demonstrar a sua compreensão relativamente à complexidade dos sentimentos e das relações humanas, dos conflitos emocionais e das decisões éticas que foram explorando ao longo da leitura e da análise de cada cena. Neste contexto, foi proposta a criação de cinco grupos de trabalho, com temas distintos, entre os quais os alunos se distribuíram de maneira uniforme, sendo que cada temática foi abordada livremente por cada grupo. Importa destacar que cada grupo detinha liberdade criativa total para apresentar o tema atribuído de acordo com sua preferência, proporcionando, assim, um espaço propício para a manifestação de diversas perspetivas e interpretações da obra.

Neste contexto, a primeira proposta de projeto consistiu no desenvolvimento de uma linha do tempo, apresentada em formato teatral, proporcionando uma representação dinâmica e interativa dos eventos da obra. De forma autónoma, os alunos selecionaram e encenaram momentos cruciais da narrativa, ressaltando as transformações das

personagens e os pontos-chave da narrativa, esforçando-se para integrar símbolos e gestos característicos, de modo a facilitar a identificação das personagens. A captura em vídeo de cada cena, seguida de edição e compilação numa linha do tempo em formato digital, inaugurou a fase final do projeto, oferecendo uma perspectiva temporalmente contextualizada da narrativa.

Um dos projetos empreendidos envolveu a elaboração de uma entrevista fictícia a Sórora Madalena, uma personagem de extrema relevância na obra. Os alunos que decidiram assumir esse desafio foram encarregados de desenvolver um guião para uma entrevista com D. Madalena, imaginando-a alguns anos após a entrada no Convento. Quanto à apresentação, os alunos optaram por selecionar adereços que reproduziam o hábito religioso mencionado na obra, além de se distribuírem entre entrevistadores e entrevistada, de forma a dar vida à personagem. Este formato permitiu aos alunos explorar as motivações, pensamentos e emoções da personagem, permitindo uma análise aprofundada do seu papel na história.

Uma das propostas de projeto direcionadas aos alunos que manifestavam interesse pela área musical consistiu na formação de uma playlist temática, caracterizada pela criação de uma banda sonora para diferentes momentos da obra. Esta abordagem proporcionou uma dimensão sensorial à análise da obra, enfatizando a interconexão entre a música e a narrativa. Cada música foi meticulosamente escolhida para espelhar momentos cruciais da narrativa, conferindo uma perspectiva sonora singular aos eventos. Destaca-se que a escolha musical abrangeu diversos géneros e períodos musicais (desde fado até composições contemporâneas e mesmo o Hino Nacional), sendo tais seleções cuidadosamente justificadas pelos alunos. Na fase de apresentação final, algumas dessas músicas foram escolhidas e adaptadas para serem tocadas e interpretadas por membros do grupo, resultando numa atividade bem-sucedida que contou com a colaboração de membros de outros grupos, promovendo, assim, uma cultura de entreajuda.

Os alunos que revelam interesse pelas artes visuais escolheram, de imediato, a proposta da reprodução da obra em banda desenhada. Assim, a narrativa de *Frei Luís de Sousa* foi resumida e reimaginada através de uma linguagem visual, explorando as particularidades emocionais e os pontos cruciais da história. A banda desenhada permitiu aos alunos expressar criativamente a sua interpretação da obra, integrando elementos visuais que complementaram a riqueza textual da narrativa original. O resultado final foi

projetado, como plano de fundo, durante a representação e o momento musical, na apresentação final.

Por fim, o último projeto, seguindo as linhas dos temas propostos, consistiu na elaboração de algumas páginas de um diário fictício de uma personagem secundária, mas que pudesse fornecer detalhes reveladores sobre a vida da família Sousa Coutinho. Nesse âmbito, as alunas desse grupo exploraram a perspectiva de Miranda, uma criada da família, por vezes mencionada ao longo da obra. O grupo desenvolveu uma apresentação dinâmica, projetando as páginas do diário que eram meticulosamente escritas, letra por letra, enquanto as alunas narravam o conteúdo que estava a ser redigido. Este diário proporcionou uma voz singular, expondo pensamentos não expressos na narrativa principal e oferecendo uma visão mais aprofundada da vida na casa da família, através de uma perspectiva marginalizada na obra.

O projeto final revelou-se uma ferramenta eficaz para aprofundar a compreensão de *Frei Luís de Sousa*, estimulando a criatividade dos alunos. Desde as primeiras aulas, ao conhecerem os objetivos dos trabalhos, os alunos demonstraram maior atenção e interesse em compreender as complexidades de cada personagem e de cada cena ao longo das aulas. Desta forma, promoveu-se uma abordagem multidimensional à análise literária, diversificando ainda as ferramentas de avaliação. Os alunos não foram limitados apenas à avaliação formal da compreensão da obra, sendo-lhes permitido que expressassem as suas perspetivas por via de meios artísticos com os quais se identificam.

A avaliação foi, assim, executada por meio de uma rubrica (cf. Anexo 2.2.5), disponibilizada a cada grupo. Globalmente, o projeto foi bem-sucedido, recebendo uma resposta positiva dos alunos, e as apresentações superaram as expectativas. No entanto, uma fragilidade identificada ao longo do percurso foi a dificuldade dos alunos em cumprir os prazos estabelecidos para a entrega das diferentes partes do trabalho. Ainda assim, dado o sucesso do projeto, depois de apresentadas, individualmente, em sala de aula, as apresentações foram revistas pelos grupos e condensadas, de modo a integrar uma das aulas assistidas da PES de Português, por sugestão da Professora Cooperante.

#### **5.1.4. Outras atividades letivas no âmbito da lecionação de Português**

No âmbito das aulas lecionadas, coube-me o planeamento e a lecionação das aulas referentes à unidade de estudo da obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, no 11.º ano, e aos Heterónimos Pessoaanos, no caso do 12.º ano. Ao longo do processo de ensino, foram delineados planos que abrangiam o desenvolvimento de todos os domínios definidos para a disciplina. Inicialmente, identifiquei algumas fragilidades ao lidar com o 12.º ano, as quais, com a colaboração da Professora Isabel, foram superadas. Quanto ao processo de avaliação, coube-me a responsabilidade de organizar e corrigir as avaliações das turmas que acompanhei ao longo de todo o ano letivo. No entanto, ao longo da PES de Português, foram desenvolvidas várias atividades letivas complementares, visando enriquecer a experiência educativa dos alunos para além da sala de aula, que serão resumidas neste subcapítulo.

A implementação da Revista de Turma, iniciativa da Professora Estagiária no ano transato, revelou-se uma estratégia eficiente para fomentar a expressão criativa dos alunos, proporcionando-lhes um espaço para partilhar experiências, reflexões e produções literárias. Uma vez que se revelou um projeto interessante e no qual os alunos se mostravam bastante envolvidos, decidiu-se dar continuidade a esta atividade, embora com algumas adaptações. Para além da ênfase na escrita, procurou-se que os alunos explorassem os recursos tecnológicos disponíveis, alinhados com os princípios do Projeto Educativo da Escola Secundária D. Dinis, e desenvolvessem a revista em formato digital (cf. Anexo 3.5.1). No final de cada período, as revistas eram impressas e disponibilizadas à comunidade educativa na biblioteca escolar e na sala dos professores. Os alunos foram incentivados a contribuir com textos de variados géneros, ensaios e reflexões pessoais, partilhas sobre palestras, atividades e visitas de estudo, e sobre outros temas do dia a dia, resultando na criação de uma revista singular e autêntica. Esta não só documenta o percurso académico dos alunos, mas também regista as vivências individuais e em turma ao longo do ano letivo, consolidando-se como um valioso veículo de expressão do ambiente educativo e cultural na escola.

Reconhecendo a importância da orientação profissional na fase de transição académica e percebendo que alguns dos alunos se encontravam perdidos e confusos quanto ao seu próximo passo, foi promovido um *Workshop* de Orientação Profissional para os alunos do Ensino Secundário, que se estendeu, por sugestão da Direção, aos

alunos de 9.º ano, com muito sucesso. Este evento, foi realizado em colaboração com um profissional na área, jovem, que proporcionou aos estudantes informações pertinentes sobre diversas carreiras, competências requeridas e estratégias para a tomada de decisão consciente em relação ao futuro profissional, de uma forma leve e descomplicada (cf. Anexo 3.5.2). O *workshop* incluiu atividades práticas, resposta a questões e orientação personalizada, visando ampliar a visão dos alunos sobre as possibilidades de futuro.

Por fim, as visitas de estudo representam uma componente essencial no enriquecimento do processo educativo, transcendendo os limites da sala de aula e proporcionando aos alunos experiências práticas e contextualizadas.

Assim, promovi uma visita de estudo destinada aos alunos do 12.º ano aos bastidores do Teatro Nacional D. Maria II. Esta iniciativa proporcionou uma oportunidade singular para os estudantes imergirem no universo teatral, embora este não faça parte dos currículos deste ano de escolaridade, mas tenha sido abordado em todos os anos anteriores. Ao longo da visita, os alunos tiveram a oportunidade de explorar os processos de produção, ensaio e cenografia, destacando-se que tiveram a oportunidade de pisar o palco do Teatro Nacional, num dos raros momentos em que não se encontrava uma peça em encenação. Esta experiência prática contribuiu significativamente para a compreensão da organização teatral e para o apreço pelas diversas vertentes do meio cultural.

Na sequência do estudo da obra *Os Maias*, no 11.º ano, foi organizada uma visita de estudo a Sintra, local cenográfico fundamental na narrativa de Eça de Queirós. Os alunos tiveram a oportunidade de explorar os locais mencionados na obra, participando no Roteiro Queirosiano, tendo oportunidade de associar a ficção com a realidade e de compreender a influência do ambiente na construção literária. Esta visita, além de enriquecer a experiência de leitura, proporcionou uma imersão cultural e histórica única aos alunos (cf. Anexo 3.5.3).

## **5.2. A promoção de competências socioemocionais através da literatura em inglês**

No âmbito da PES realizada na Escola Básica Fernando Pessoa, este subcapítulo tem por objetivo analisar, numa perspetiva reflexiva, algumas estratégias implementadas com as turmas de 9.º ano, na disciplina de Inglês (cf. Anexo 6.2), em concordância com os objetivos delineados nas Aprendizagens Essenciais. Assim, ao alinhar as práticas pedagógicas com os princípios delineados no projeto educativo da instituição, procurou-

se investigar de que forma a literatura pode contribuir para o desenvolvimento da inteligência emocional, consciência social e sensibilidade cultural.

Esta abordagem encontra respaldo no projeto educativo da escola, reconhecendo a importância do progresso acadêmico, também enfatiza a relevância de um desenvolvimento holístico nos seus alunos:

Consideramos, então, o Plano de Ação do Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos, cuja quarta fase decorre entre 2020 e 2024, que dá ênfase à educação e formação em igualdade, aos direitos humanos e à não discriminação, à inclusão e ao respeito pela diversidade com o objetivo de construir sociedades inclusivas. (Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa, 2021, pp. 4-5).

### **5.2.1. Aula 1: “Still I Rise”, Maya Angelou**

A exposição a diversas formas literárias pode expandir os horizontes dos alunos, fomentando a sua imaginação e a criatividade. Conforme destacado por Krashen (2004), a interação com diversos gêneros literários não aprimora apenas as competências linguísticas, mas também enriquece a compreensão do mundo, estimulando o pensamento crítico e uma apreciação estética mais abrangente. Posto isto, e embora a análise de textos poéticos não seja uma prática consagrada neste nível de ensino, considerou-se pertinente explorar um excerto do poema "Still I Rise", de Maya Angelou, numa das aulas de Inglês do 9.º ano. Os alunos mostraram também um grande entusiasmo em explorar um poema em inglês, por ser algo que nunca tinham feito.

As atividades realizadas durante nesta aula foram desenhadas para estimular a compreensão literária e o desenvolvimento socioemocional dos alunos (cf. Anexo 4.1). Primeiramente, foi dedicado um momento à exploração da vida e obra da escritora Maya Angelou, prevendo viabilizar o acesso a um contexto relevante para a apreciação e compreensão do poema. A discussão sobre a história pessoal da autora possibilitou aos alunos estabelecerem conexões mais profundas com a mensagem subjacente ao poema e parece ter facilitado uma análise mais aprofundada da obra (cf. Anexo 4.2). Esta atividade contribuiu para o desenvolvimento da empatia, à medida que os alunos se envolviam emocionalmente com a experiência de vida da autora, promovendo o desenvolvimento da

competência intercultural preconizada nas AE, no sentido do desenvolvimento do conhecimento e interesse pelo mundo.

A atividade de leitura e análise do poema dirigia-se à prática da compreensão e expressão oral e escrita. Estas competências foram desenvolvidas ao conduzir os alunos por uma exploração meticulosa do texto poético, desafiando-os a interpretar as metáforas e nuances da linguagem poética. A análise do tom e da mensagem subjacentes também promoveu a competência do pensamento crítico e criativo, estimulando a reflexão autónoma sobre as emoções transmitidas pela linguagem poética. Desta forma, a atividade contribuiu para o desenvolvimento da consciência emocional e da capacidade de interpretar as complexidades das experiências humanas, um processo denominado por Nussbaum (1998, p. 111) como a "expansão das simpatias que a vida real não consegue cultivar suficientemente", conforme citado no capítulo 3.

O momento mais criativo da aula envolveu a criação individual de poemas pelos alunos, inspirados no tema central do poema analisado. Foi-lhes pedido que refletissem sobre dois ou três desafios que enfrentaram ao longo das suas vidas e, seguindo este modelo, elaborassem o seu próprio poema, atividade denominada "Still You Rise". Este exercício não estimulou apenas a expressão criativa, mas também incentivou os alunos a explorarem as suas próprias narrativas pessoais, expressando aspirações e superações de desafios, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da inteligência emocional e da autoconsciência. O processo de escrita foi acompanhado de perto, com um apoio mais constante fornecido aos alunos com dificuldades na expressão em língua inglesa. Concluída a atividade, alguns alunos demonstraram orgulho e confiança nos seus poemas, solicitando a oportunidade de partilhá-los, oralmente, com a turma.

Em suma, a leitura e análise do poema "Still I Rise", de Maya Angelou transcendeu a apreciação literária convencional uma vez que foram planeadas e executadas atividades com o intuito de cultivar as competências socioemocionais dos alunos. O resultado foi uma experiência pedagógica mais complexa e aprofundada, especialmente no que concerne à compreensão da condição humana.

### 5.2.2. Aula 2: “The True Story of the Three Little Pigs”, Jon Scieszka

Na sequência da PES realizada na Escola Básica Fernando Pessoa, uma das experiências mais enriquecedoras foi a envolvimento que os alunos do 9.º ano mostraram numa das aulas de Inglês, na qual foi proposta a leitura e análise da história *The True Story of the Three Little Pigs* (*A Verdadeira História dos Três Porquinhos*), uma estratégia pedagógica que se revelou eficaz na integração da promoção das competências socioemocionais no âmbito do ensino de Inglês. Simultaneamente, a iniciativa proporcionou um valioso contacto dos alunos com literatura autêntica na língua-alvo.

A narrativa, uma releitura do clássico conto infantil *Os Três Porquinhos* (cf. Anexo 5.2), já familiar aos alunos, ofereceu uma oportunidade singular para a exploração de temas como a perspetiva, a empatia e a compreensão de diferentes pontos de vista. Ao longo da leitura, os estudantes foram desafiados a imergir na narrativa sob uma perspetiva inovadora, colocando-se no lugar do lobo e refletindo sobre a versão dos acontecimentos a partir da sua ótica (cf. Anexo 5.1). Esta abordagem revelou-se instrumental para o desenvolvimento da empatia, proporcionando a compreensão de que as histórias podem ser interpretadas de maneiras diversas, e que diferentes personagens possuem motivações e perspetivas próprias. Durante a leitura, os estudantes enfrentaram desafios no que diz respeito ao vocabulário. Contudo, foram incentivados a compreender o léxico desconhecido por meio do contexto no qual estavam inseridos, algo que nem sempre foi possível.

Salienta-se, conforme discutido no capítulo 3, a importância de ultrapassar as fronteiras dos manuais escolares convencionais explorando diferentes materiais (Balça & Pires, 2012), prática esta que foi implementada na presente atividade. Contudo, é imperativo reconhecer que, devido ao contexto socioeconómico predominante nas famílias dos alunos desta escola, revelou-se inviável a interação direta com o livro, enquanto objeto tangível.

A atividade foi expandida por meio de outra atividade pós-leitura, que não visava fortalecer apenas as competências linguísticas dos alunos, mas também fomentar competências pessoais, sociais e emocionais, consideradas "competências existenciais" (Gonçalves Matos & Melo Pfeiffer, 2020, p. 15). Tais competências são essenciais, visto

que os alunos foram desafiados a organizar um julgamento simulado (*mock trial*), no qual deveriam argumentar sobre a culpabilidade ou inocência do lobo no contexto da história.

As competências de compreensão e expressão oral e escrita foram exercitadas, tendo os alunos sido instigados a interpretar a narrativa, compreendendo os seus elementos narrativos aprofundadamente, de forma a argumentar sobre a culpabilidade do lobo, desenvolvendo competências de análise crítica e argumentação, competências de pensamento de ordem superior (Lazar, 1993). Além disso, participaram ativamente no *mock trial*, tendo sido incentivados à escuta ativa e aprimorando a expressão coerente e fundamentada, articulando as suas opiniões de forma clara e assertiva perante os colegas. No entanto, sugeriram várias dificuldades na expressão de certas ideias através da língua inglesa e, em determinadas situações, notou-se uma propensão dos alunos em recorrerem ao português. Nestes casos, foi necessário fornecer auxílio para que pudessem articular as suas ideias em inglês, garantindo que eram compreendidos pelos colegas.

Ao longo do processo, constatou-se uma progressão na capacidade empática dos alunos, à medida que começaram a contemplar as diversas motivações do lobo, algo a que resistiram no princípio da atividade. A compreensão mais aprofundada da complexidade das personagens teve, assim, em vista a tentativa de se colocarem no lugar do outro e a tolerância diante de perspetivas diversas, algo que alguns alunos manifestaram, posteriormente, ter atingido.

Além disso, a promoção do pensamento crítico e criativo revelou-se essencial, uma vez que os alunos foram desafiados a analisar a história sob diferentes pontos de vista, organizando e desenvolvendo argumentos originais durante o *mock trial*. Adicionalmente, a atividade estimulou a competência de "aprender a aprender", uma vez que os alunos foram instigados a integrar conhecimentos prévios, aprender com as opiniões dos colegas e ajustar estratégias argumentativas ao longo do processo, contribuindo, assim, para uma aprendizagem mais autónoma e reflexiva.

### **5.2.3. Projeto final: “Guess Who” dos Direitos Humanos**

Como projeto final da PES, no âmbito da disciplina de Inglês, pensou-se a elaboração de um “Guess Who” (“Quem é Quem”) dos Direitos Humanos, personalizado pelos alunos (cf. Anexo 6.3). Esta estratégia pedagógica tinha por objetivo promover

competências socioemocionais, incorporando um elemento lúdico no ambiente escolar. Pretendia-se, ainda, ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os direitos humanos (considerando que muitos revelaram desconhecimento em relação à grande maioria das personalidades exploradas), mas também instigar o envolvimento e o interesse na atividade.

A atividade, numa primeira fase, fomentou a compreensão e expressão escrita, estimulando a pesquisa, seleção e apresentação clara de informações. Os alunos foram ativamente envolvidos nesse processo de seleção de figuras relevantes no contexto dos Direitos Humanos, tanto de personalidades portuguesas quanto estrangeiras, de forma a desenvolverem competências de literacia tecnológica para aceder ao saber em contexto, como preveem as AE. A responsabilidade de cada aluno consistia em redigir um dos cartões informativos que acompanham o jogo, isto é, breves biografias de cada figura selecionada. Posteriormente, cada aluno publicou a sua contribuição na plataforma *Padlet*, proporcionando a revisão e correção por parte das professoras, antes da impressão. Este processo foi levado a cabo em contexto de sala de aula, nas aulas digitais, de modo a integrar os recursos tecnológicos disponíveis, mas também para assegurar o cumprimento das tarefas, uma vez que se verificavam algumas falhas nas atividades atribuídas como trabalho de casa nestas turmas.

A personalização do jogo consistiu, assim, numa atividade prática e colaborativa, que desenvolve competências como a comunicação efetiva e a entajuda, sendo ainda oportunidade para os alunos compreenderem os papéis que as figuras escolhidas desempenharam na defesa dos direitos humanos, cultivando um sentido mais profundo de consciência social.

Por fim, a oferta do “Guess Who” personalizado ao clube de jogos escolar representou uma extensão natural do ambiente de aprendizagem, que facilitou a disseminação do conhecimento sobre direitos humanos para além da sala de aula, mas também visou promover interações sociais entre os jogadores.

Em suma, esta atividade possibilitou a integração harmoniosa das aprendizagens cognitivas com o desenvolvimento de competências socioemocionais, envolvendo ativamente os alunos, que objetivavam partilhar com os restantes colegas o produto final de um processo de experiências e aprendizagens adquiridas ao longo do processo.

#### 5.2.4. Outras atividades letivas no âmbito da lecionação de Inglês

Na primeira aula lecionada no âmbito da PES de Inglês, a abordagem concentrou-se na exploração do conceito do "eu" e em elementos que impactam a autoestima. Neste contexto, foram discutidos temas como *body shaming*, *body image* e *self-esteem*, explorando-se de que maneira esses conceitos se refletiam na vida de cada aluno. Este diálogo possibilitou a partilha de experiências significativas por parte dos alunos, que se envolveram emocionalmente, permitindo uma maior aproximação entre a professora estagiária e os alunos, desde o primeiro momento.

Conduziu-se, também, uma atividade dinâmica denominada "Feel empathy, spread sympathy". Essa atividade consistiu na partilha de uma insegurança por meio de um *post-it* por cada aluno. De seguida, esses *post-its* foram distribuídos aleatoriamente entre os colegas, com o objetivo de redigirem mensagens positivas. O desfecho dessa atividade revelou-se uma partilha franca e uma demonstração de empatia em relação às inseguranças dos outros. Tratou-se de uma atividade na qual os alunos exibiram significativo empenho e interesse, embora se tenha verificado, uma vez mais, a tendência para recorrer à língua materna. Uma parte significativa dos alunos manifestou dificuldades em redigir a frase autonomamente, em inglês, algo que não era expectável no nível em que se encontram.

Uma das aulas lecionadas na sequência da unidade "Part-Time Jobs" foi dedicada à produção textual, considerando as dificuldades manifestadas pelos alunos nesta competência. Inicialmente, os estudantes tiveram a oportunidade de ler e analisar, de forma orientada, um e-mail redigido por um adolescente que solicitava auxílio a um site dedicado à procura de empregos para jovens. Durante a leitura, foram analisadas as informações-chave da mensagem, a sua estrutura, além de outros aspetos linguísticos relevantes. Posteriormente, seguindo a mesma estrutura, os alunos foram instruídos a redigir seu próprio e-mail, na aula digital no caso da turma 9.ºC. Contudo, observou-se que alguns recorreram a ferramentas de inteligência artificial para realizar a tarefa, sendo que, nos casos identificados, essa escolha parece derivar da falta de interesse e dedicação, não necessariamente por terem dificuldades em realizá-la ou em expressar-se, de forma escrita, em inglês. Nos restantes casos, há alguns alunos que manifestam profundas dificuldades em expressar-se em inglês, apresentando textos muito básicos, com vários

lapsos a nível de vocabular, gramatical e da construção frásica, mantendo-se muito fiéis ao texto que analisámos em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada proporcionou uma oportunidade para explorar as possibilidades da literatura na promoção de competências socioemocionais, no contexto das disciplinas de Português e Inglês. Este relatório reflete não apenas a execução de planos de aula e atividades concebidos com o intuito de fomentar o desenvolvimento holístico dos estudantes, mas também uma análise reflexiva das práticas pedagógicas adotadas neste sentido.

A importância atribuída à leitura literária como catalisador para o cultivo dessas competências revelou-se uma abordagem enriquecedora, na qual o texto literário proporcionou uma experiência intelectual e linguística intrínseca, mas também serviu como veículo para práticas de leitura reflexiva, que se traduziram no prazer da descoberta: descoberta de sentidos, de experiências, de emoções e, acima de tudo, do 'Outro'. Este foco evidenciou-se como uma estratégia para explorar a diversidade de maneira informada e ativa, alinhando-se com as necessidades de uma sociedade cada vez mais heterogênea em termos linguísticos, sociais e culturais.

A prática pedagógica, embora centrada na exploração dos domínios da leitura, educação literária e competência comunicativa intercultural, não negligenciou os restantes domínios previstos para as disciplinas, tendo sido adaptada às necessidades específicas de cada turma. No fundo, esta abordagem procurou conciliar as bases do ensino tradicional com a perspectiva da educação para a cidadania, proporcionando uma educação integral que reconhece e valoriza a diversidade cultural e social.

A conceção de que as obras de leitura obrigatória são desinteressantes incentivou a implementação de diversas atividades com o propósito de estimular o interesse dos alunos pela leitura e o seu apreço por um texto fundamental da literatura portuguesa. Verificou-se uma evolução progressiva na competência de análise textual por parte dos alunos, que evidenciaram interesse em expressar os seus pontos de vista, em compreender os acontecimentos e as complexidades das personagens, e, sobretudo, em antecipar o desfecho da história. O empenho da turma foi notório ao longo das aulas e culminou num projeto final bem-sucedido, evidenciando uma articulação exemplar entre todos os envolvidos.

No que se refere às aulas de Inglês, foi necessário adotar uma abordagem mais personalizada, devido à identificação de diversas lacunas e à ausência de pré-requisitos, que comprometiam, de certa maneira, a execução das atividades programadas. Contudo, de forma gradual, observou-se uma evolução por parte de alguns alunos, na tentativa de comunicar em língua inglesa, conscientes das suas dificuldades, embora persistissem consideráveis desafios e resistência nesse sentido. Procurou-se incentivar os alunos por meio do reforço positivo e da implementação de atividades concebidas para despertar o interesse e fomentar a participação (mais) ativa. Foi possível, desta forma, concretizar as atividades planejadas em todas as turmas, adaptando-as ao contexto específico de cada uma delas.

Conclui-se, portanto, que por meio das atividades desenvolvidas, os alunos desenvolveram as suas competências de análise literária, refletindo, simultaneamente, sobre competências sociais e emocionais, na sequência do tema em estudo. Ainda assim, reconhece-se que a Prática de Ensino Supervisionada representa um universo limitado, e seria proveitoso estender este estudo, a fim de avaliar os resultados mais significativos. Não obstante, considerando as observações em contexto de sala de aula, o *feedback* dos alunos e os projetos por eles desenvolvidos, identifica-se a viabilidade de explorar competências socioemocionais por meio da literatura, contribuindo para a formação de alunos mais conscientes em relação ao mundo que os rodeia e ao “Outro”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa (2021). Projeto Educativo 2021-2024. Lisboa.
- Fitzgerald, F. S. (1958). *Beloved Infidel: The Education of a Woman by Sheilah Graham and Gerold Frank*. Henry Holt and Company.
- Aguiar e Silva, Vítor Manuel (2007). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Araújo, H., & Castro, R. D. (2021). A Educação para a Cidadania nos Currículos de Português em Portugal: Desafios e Perspetivas. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 176–190.
- Avelar, M. (2013). Quem és tu ?, de João Botelho – Contaminação de imagens e produção de sentido(s). *Comunicação & Cultura*, 15, 103-115. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, Fernando (Org). (2018). *Formar Leitores Literários – Ideias e Estratégias*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Universidade do Minho.
- Balça, Ângela, & Pires, M. da N. C. (2012). O Ensino da Leitura Literária na Escola, em Portugal: do Discurso Oficial às Práticas. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 21(22), 92–104.
- Bernardes, José Augusto Cardoso (2013). *A Literatura e o Ensino de Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., & Wagner, M. (1999). Making a difference: A linguistic approach to intercultural communication. *European Journal of Language Teaching*, 3(2), 67-82.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon / New York / Ontario: Multilingual Matters.
- Cahir, L. (2013). *Literature into Film: Theory and Practical Approaches*. North Carolina: McFarland & Company.

CASEL (2020). The CASEL guide to schoolwide social and emotional learning. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Compagnon, A. (2007). La littérature, pour quoi faire ? *Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006*. Paris: Collège de France.

Dionísio, Maria de Lourdes (2000). A construção escolar de comunidades leitoras. *Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom. Califórnia: Corwin Press.

Eliot, G. & Cross, J. W. (1885). George Eliot's Life: As Related in Her Letters And Journals. Cabinet Edition, Vol. 1. Edimburgo: William Blackwood and Sons.

Fernandes, Anabela dos Santos (2019). O Lugar da Consciência Cultural Crítica na Aula de Língua (Materna ou Não Materna) in *A Formação Inicial de Professores nas Humanidades: Reflexões Didáticas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 417- 447.

Freitas, Pedro Caridade (2018). Padre António Vieira, Cada Um é da Cor do Seu Coração, Temas e Debates / Círculo de Leitores. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, 2, 427-430.

Gamboa, Maria José (2016). À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura. *EXEDRA*. Coimbra: Escola Superior da Educação de Coimbra, 169-183.

Gonçalves Matos, A., & Melo Pfeiffer, S. (2020). Intercultural language education for the 21st century through literary texts. *Literature and Intercultural Learning in Language and Teacher Education*. Berlin: Peter Lang.

Grellet, F. (1981). Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge University Press.

Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading. *Reading in a Foreign Language*, 11, 207-223.

- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. *The handbook of second language acquisition*. 349-381.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books.
- Duarte, A. et al. (2023). PISA 2022 – Portugal. *Relatório Nacional*. Lisboa: IAVE, I.P.
- Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (2004). The Power of Reading: Insights from the Research. Exeter: Libraries Unlimited.
- Lazar, G. (1993). Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers. Cambridge University Press.
- Lopes, A. C. M. (1995). A Pragmática Linguística e os Novos Programas de Português. *Máthesis*, 4, 293-306.
- Lourenço, V. et al. (2019). PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional. Lisboa: IAVE.
- Mateus, M. H. M., & Santos, J. (2018). Currículo e Avaliação em Educação para a Cidadania. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Plano Nacional de Leitura 2027 (2017). *Quadro Estratégico – Plano Nacional de Leitura 2027*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura 2027.
- Ramos, Ana Margarida (2020). A urgência do direito à literatura: formar leitores para ler o mundo". *Miscelânea* 27, 15-26.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press.
- Santamaría-Villar et al. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-16.

Scheyerl, D., Barros, K., & Espírito Santo, D. (2014). A Perspetiva Intercultural para o Ensino de Línguas: Propostas e Desafios. *Estudos Linguísticos e Literários*, 50, 145-174.

Silva, Maria do Carmo Vieira (2015). Educação Multicultural: Actualidade e Pertinência. *Sapientiae – Revista Angolana de Ciência e Epistemologia*, 1(1), 41-51.

UNESCO (2004). Literacy for All: The UN Decade of Literacy. UNESCO.

UNESCO (2015). Rethinking Education: Towards a Global Common Good? United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vieira et al. (2017). Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário. *Guiões de Educação*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

### DOCUMENTOS ORIENTADORES

Conselho da Europa (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Ministério da Educação (2017a). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. [[http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)]

Ministério da Educação (2017b). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. [[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)]

Ministério da Educação (2018a). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. [[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)]

Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais 12 - Inglês*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. [[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/12\\_ingl\\_es\\_f\\_esp\\_cont.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_ingl_es_f_esp_cont.pdf)]

# **ANEXOS**

## ÍNDICE DE ANEXOS

### **Anexo 1: Aula 1 – Português**

1.1. Plano de aula.....	1
1.2. Materiais:	
1.2.1. Apresentação inicial: <i>Frei Luís de Sousa</i> .....	3
1.2.2. Leitura orientada (Ato Primeiro, Cena I).....	12

### **Anexo 2: Aula Final – Português**

2.1. Plano de aula (Ato Terceiro, Cenas X, XI e XII).....	14
2.2. Materiais:	
2.2.1. Leitura orientada (“A Vessos Contos de Fadas”, de Ana Luísa Amaral).....	16
2.2.2. Leitura orientada (Ato Terceiro, Cenas X, XI e XII).....	17
2.2.3. Ficha de trabalho – Atos de Fala.....	20
2.2.4. Guião de orientação para o projeto final.....	21
2.2.5. Rubrica de avaliação do projeto final.....	25

### **Anexo 3: Outros documentos relevantes relativos à PES de Português**

3.1. Grelha de observação de aulas.....	26
3.2. Grelha de conteúdos lecionados (11.º Ano).....	27
3.3. Grelha de atividades (PES de Português).....	31
3.4. Inquérito sobre o estudo da obra <i>Frei Luís de Sousa</i> .....	32
3.5. Atividades extracurriculares:	
3.5.1. Exemplar de uma revista de turma.....	34
3.5.2. Workshop de Orientação Vocacional.....	39
3.5.3. Roteiro Queirosiano: folheto.....	45

### **Anexo 4: Aula 1 – Inglês**

4.1. Plano de aula.....	46
4.2. Apresentação: “A World of Many Cultures – Tolerance and Equality”.....	48

### **Anexo 5: Aula 2 – Inglês**

5.1. Plano de aula.....	54
5.2. Texto integral: “The True Story of the Three Little Pigs”.....	56

## **Anexo 6: Outros documentos relevantes relativos à PES de Inglês**

<b>6.1.</b> Grelha de observação de aulas.....	58
<b>6.2.</b> Grelha de conteúdos lecionados (9.º Ano).....	59
<b>6.3.</b> Atividade extracurricular: <i>Guess Who</i> dos Direitos Humanos.....	60

PLANO DE AULA: 100 MINUTOS

TURMA: 11.º C2

DATA: 05/01/2023

UNIDADE 2: FREI LUÍS DE SOUSA, ALMEIDA GARRETT

**SUMÁRIO:**

Almeida Garrett e o Romantismo – contextualização histórico-literária.

Frei Luís de Sousa – estrutura interna e estrutura externa.

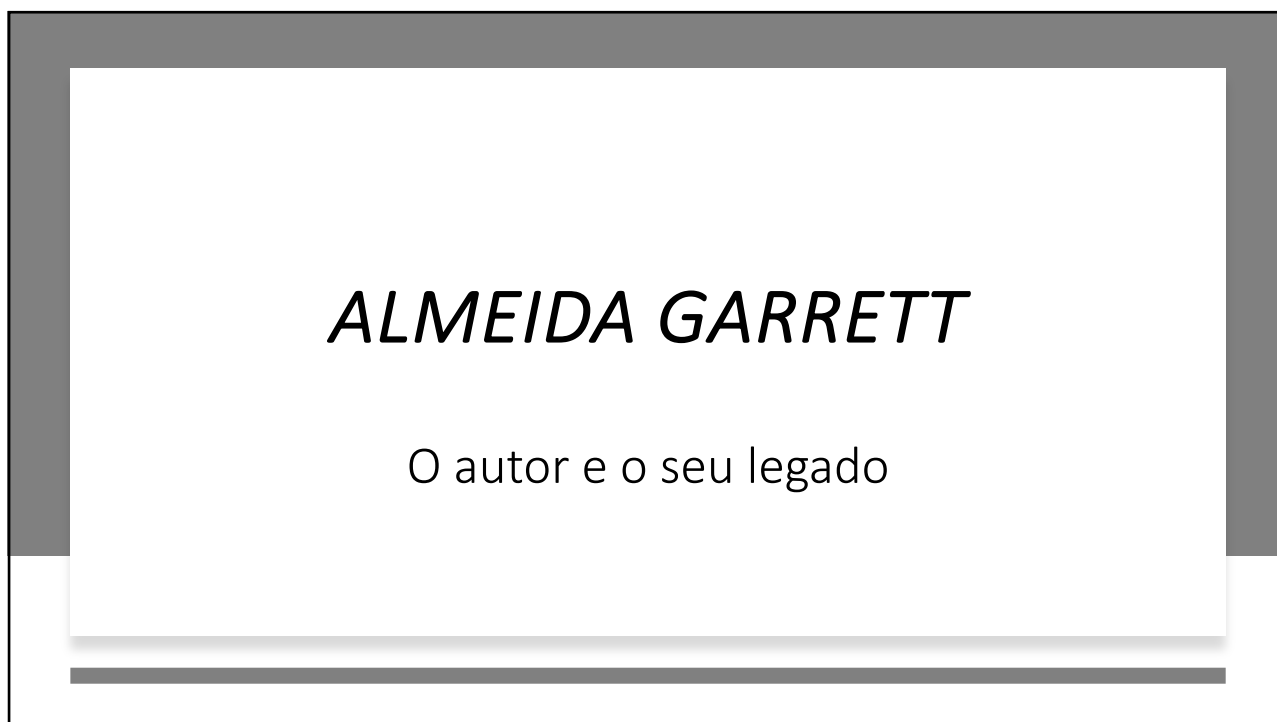
Introdução ao estudo do Ato Primeiro: leitura e análise da didascália inicial e da cena I.

AE: DOMÍNIO ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	AE: AÇÕES ESTRATÉGICAS	ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS	RECURSOS / MATERIAIS	TEMPO
<b>ORALIDADE + EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar textos orais evidenciando perspetiva crítica e criativa.</li> <li>Contextualizar textos literários portugueses dos séculos XVII ao XIX de vários géneros em função de grandes marcos históricos e culturais.</li> <li>Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ identificação de informação explícita e dedução de informação implícita a partir de pistas textuais;</li> <li>→ seleção e registo de informação relevante para um determinado objetivo.</li> </ul> </li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Introdução ao estudo da Unidade 2: <i>Frei Luís de Sousa</i>, de Almeida Garrett. Exploração de vídeos sobre o autor e o seu legado, atendendo à contextualização histórico-literária da obra:           <ul style="list-style-type: none"> <li>→ “Vidas Desenhadas: Almeida Garrett” (<i>Aula Digital</i>).</li> <li>→ “Friso Biográfico – Almeida Garrett” (<i>Escola Virtual</i>).</li> </ul> </li> <li>Sistematização oral, conjunta, dos pontos mais relevantes abordados nos dois vídeos informativos.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistema tecnológico (computador, projetor e colunas).</li> <li>Vídeos.</li> </ul>	10 min.
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX.</li> <li>Contextualizar textos literários portugueses dos séculos XVII ao XIX de vários géneros em função de grandes marcos históricos e culturais.</li> <li>Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</li> <li>Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto.</li> <li>Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consolidação de conhecimento e saberes.</li> <li>Aquisição de saberes relacionados com as obras literárias em estudo.</li> <li>Compreensão de textos literários com base num percurso de leitura que implique           <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Fazer antecipações do desenvolvimento do tema, do enredo, das circunstâncias, entre outros aspetos;</li> <li>→ Mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos textuais.</li> </ul> </li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Apresentação de um <i>PowerPoint</i> que sistematiza as características do Romantismo e a sua difusão em Portugal, bem como as características do drama romântico e da tragédia clássica.</li> <li>Diálogo sobre os traços românticos e o cruzamento do drama romântico e da tragédia clássica em <i>Frei Luís de Sousa</i>, solicitando, sobretudo, a participação dos alunos que já leram a obra integralmente.</li> <li>Leitura e análise dos textos “O Romantismo” e “Caraterísticas do Texto Dramático”. Solicita-se aos alunos que, a pares, sublinhem e tomem nota nos respetivos cadernos diários dos aspetos mais relevantes de cada um dos excertos. Sistematização conjunta do essencial sobre os dois tópicos.</li> <li>Exploração da estrutura interna e externa da obra através do esquema do manual.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistema tecnológico (computador, projetor e colunas).</li> <li>Caderno diário.</li> <li><i>PowerPoint</i>.</li> <li>Manual “<i>Marca a Página 11</i>” (páginas 81 a 85).</li> </ul>	30 min.

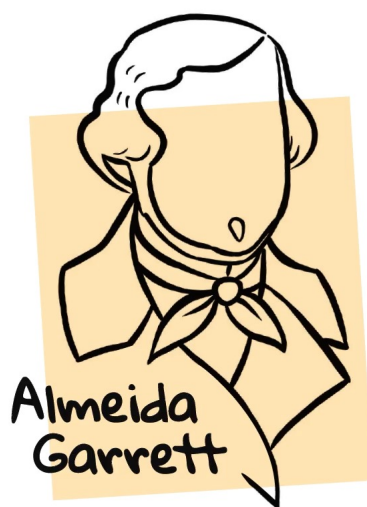
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto dramático.</li> </ul>		<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Leitura silenciosa, seguida de leitura expressiva, da cena I, do ato primeiro, de <i>Frei Luís de Sousa</i>. Análise conjunta dos pontos mais relevantes, recorrendo a citações pertinentes.</li> <li>8. Resolução dos exercícios propostos pelo manual, individualmente, no caderno diário.</li> </ol>		60 min.
--	---	--	---	--	---------



1



2



3

“Friso biográfico” de Almeida Garrett:

<https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/18855337/E?se=&seType=&cold=&area=search>

4

# CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-LITERÁRIA

O Romantismo e a sua difusão em Portugal

5

## O ROMANTISMO

Contexto histórico-literário

- No final do século XVIII, o **termo *romântico*** passou a ser utilizado na cultura europeia em **oposição a *clássico***, já que os artistas, em especial os escritores, começavam a abandonar o racionalismo e o rigor do Neoclassicismo.
- Em Portugal, o Romantismo surgiu num **contexto de grande insegurança**, devido às Invasões Francesas e à **grande instabilidade política, económica e social**. A ocupação napoleónica fez a Europa despertar para a necessidade de **exaltação dos valores nacionais e para a procura pela liberdade**.
- O Romantismo surge, portanto, a par de um **considerável desenvolvimento cultural do povo** e da **democratização da literatura**, facto para o qual contribuíram o progresso social das classes mais baixas e o avanço da indústria da impressão e subsequente vulgarização do livro.

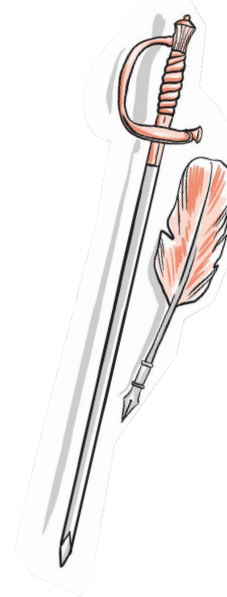


6

## O ROMANTISMO

Contexto histórico-literário

- As primeiras manifestações literárias românticas deram-se em Inglaterra e na Alemanha. Só em pleno século XIX o Romantismo chega a França, Itália e Portugal - **em Portugal, o século XIX é o século romântico, por excelência.**
- O **primeiros românticos portugueses foram Almeida Garrett e Alexandre Herculano**, cujas experiências de **exílio** os levaram a conviver de perto com as novas tendências europeias. É, aliás, o **poema *Camões***, escrito por Garrett quando se encontrava exilado em Inglaterra, aquele que é considerado o texto introdutor do Romantismo no nosso país.
- Como forma de se adaptar ao novo público, a geração de escritores românticos abandona a estética clássica, dando primazia a uma **linguagem mais simples, clara e acessível**, bem como a **novos temas**, mais do agrado os novos leitores/espetadores.
- Na literatura, os escritores românticos **valorizam o indivíduo e as suas emoções** e redescobrem as raízes culturais e históricas, assumindo-se como **defensores de uma literatura nacional.**



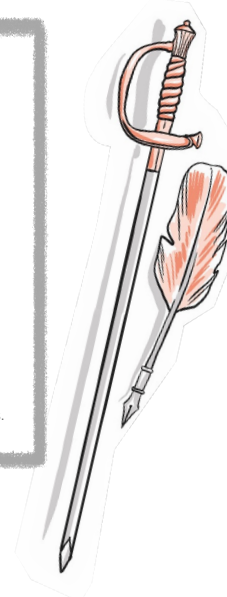
7

## O ROMANTISMO

Contexto histórico-literário

«[...] podemos apontar alguns traços que dão fisionomia particular ao Romantismo português: estreitamente ligado à Revolução liberal de 1820, à emigração, à vitória sobre os miguelistas e à reforma das instituições, teve a chefia-lo patriotas como Garrett e Herculano, [...] que entendiam a **literatura como tarefa cívica, meio de ação pedagógica**; cumpre notar que Portugal era um pequeno país decaído, humilhado, **saudoso da grandeza perdida, e que portanto esses patriotas, confiantes nas virtudes da Liberdade, se propunham contribuir decisivamente para um renascimento pátrio.**»

COELHO, Jacinto do Prado, 1997. *Romantismo*. In *Dicionário de Literatura*. Figueirinhas.



8

## O ROMANTISMO

Contexto histórico-literário

- **Situação política de Portugal:** D. Manuel de Sousa Coutinho, Telmo e Maria desejam a independência do Reino e não aceitam a governação espanhola – incêndio no seu palácio.

- **Tragédia coletiva de um povo (o português):** reflexão sobre a nação portuguesa, que tinha sido grande mas que perdera a soberania política e se encontrava em estado de hibernação, esperando ressurgir, sem saber se tal seria (ainda) possível.



- **Portugal deixou de existir durante a Dinastia Filipina e é um mero fantasma (é «Ninguém!»):** o Reino perdeu a sua independência e espera recuperá-la com a chegada de D. Sebastião, que, na verdade, morreu na Batalha. O “velho Portugal” morreu com ele, em Alcácer-Quibir.

A ação de Frei Luís de Sousa decorre **vinte e um anos após a histórica Batalha de Alcácer-Quibir (1578), na qual morreu o rei D. Sebastião e parte da nobreza nacional.**

A batalha teve consequências diretas na perda da soberania nacional, pois Portugal foi politicamente anexado a Espanha em 1580.

- **Família de D. Manuel de Sousa Coutinho – representa simbolicamente a tragédia coletiva de Portugal:** Maria e Telmo anseiam pela liberdade e pelo ressurgimento da pátria; Telmo deseja que o seu antigo amo, D. João de Portugal esteja vivo e regresse (desapareceu com D. Sebastião) – o que seria a tragédia da família.

9

# *FREI LUÍS DE SOUSA*

Drama Romântico ou Tragédia Clássica?

10

## CARATERÍSTICAS DO DRAMA ROMÂNTICO

Em *Frei Luís de Sousa*

Características gerais do drama romântico	Características de Frei Luís de Sousa
▪ É escrito em prosa.	→ É escrito em <b>prosa</b> .
▪ Tem três atos.	→ Tem <b>três atos</b> .
▪ Versa um assunto nacional.	→ Versa um <b>assunto nacional</b> .
▪ Ausência de unidades de tempo, espaço e ação.	→ A ação desenrola-se em <b>três espaços diferentes</b> – a casa de Manuel de Sousa Coutinho, a casa de D. João de Portugal e a parte baixa do palácio de D. João de Portugal.  → A ação decorre num <b>período temporal superior a 24 horas</b> .

11

## CARATERÍSTICAS DO DRAMA ROMÂNTICO

Em *Frei Luís de Sousa*

Características gerais do drama romântico	Características de Frei Luís de Sousa
▪ Número elevado de personagens de classes sociais diferentes.	→ Apresenta personagens pertencentes à <b>alta nobreza</b> (Manuel de Sousa Coutinho, Madalena e Maria), à <b>baixa nobreza</b> (Telmo, um escudeiro), ao <b>clero</b> (Frei Jorge) e ao <b>povo</b> (Miranda, Doroteia).
▪ Possui caráter historicista.	→ Baseia-se na <b>história de uma figura excepcional das letras portuguesas do século XVII</b> , Frei Luís de Sousa, anteriormente Manuel de Sousa Coutinho, que, por motivos desconhecidos, decidiu recolher-se a um convento.
▪ Apresenta marcas de realismo (linguagem, «cor local»).	→ A coloquialidade da linguagem, em Frei Luís de Sousa, confere grande <b>realismo e verosimilhança às personagens</b> . A «cor local» é dada pela <b>reconstituição verosímil dos espaços do século XVII</b> , onde decorre a ação (os palácios de Manuel de Sousa Coutinho e de D. João de Portugal).

12

## CARATERÍSTICAS DO DRAMA ROMÂNTICO

Em *Frei Luís de Sousa*

Características gerais do drama romântico	Características de Frei Luís de Sousa
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ O <b>herói romântico</b> é um ser <b>excessivo</b>, em rutura com a sociedade.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ A atitude extrema de incendiar a sua casa mostra o excesso emotivo de Manuel de Sousa Coutinho, cuja ação impulsiva se sobrepõe à razão, que aconselharia maior prudência em face do poder castelhano estabelecido.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Celebra o <b>individualismo</b> e o <b>sentimento</b>.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Manuel de Sousa Coutinho impõe-se pelas suas qualidades enquanto indivíduo: corajoso, de caráter inflexível, patriota.</li><li>→ D. Madalena representa a mulher sentimental e apaixonada, uma vítima do amor.</li></ul>

13

## DIMENSÃO TRÁGICA

Em *Frei Luís de Sousa*



### O que é a tragédia?

Cultivada na Grécia Antiga, a tragédia é um género literário, escrita em verso em tom solene, cujo fim é suscitar o terror e a piedade.

#### ● Quais são as características da tragédia?

- A ação da peça desenvolve-se a partir do conflito entre o ser humano e o destino;
- O castigo das forças superiores é consequente do «desafio» cometido pelas personagens;
- As personagens são nobres e em número reduzido;
- Obedece à lei das três unidades: ação, tempo, espaço;
- Está presente um coro nos momentos mais dramáticos.

14

## DIMENSÃO TRÁGICA

Em *Frei Luís de Sousa*



- Ainda que seja classificado como um drama romântico, Almeida Garrett escreveu *Frei Luís de Sousa* como se fosse uma «tragédia», dotando-o da simplicidade característica das tragédias da Antiguidade Clássica e obedecendo às regras de concentração:

- Concentração temporal, espacial e ao nível das personagens (número reduzido);
- Presença de indícios trágicos;
- Observância dos elementos da tragédia.

*«Tinha um pressentimento do que havia de acontecer... parecia-me que não podia deixar de suceder... e cuidei que o desejava enquanto não veio.» (Cena IV, Ato III)*

15

# *FREI LUÍS DE SOUSA*

Introdução: Cena I, Ato Primeiro

16

Português 11.º ano Marca a página 11

**Ato I**

espaço luminoso

elementos que indiciam a condição social

indício

Câmara antiga, ornada com todo o **luxo e caprichosa elegância** portuguesa dos princípios do século dezassete. **Porcelanas, charões, sedas, flores, etc.** No fundo, **duas grandes janelas rasgadas**, dando para um **eirado** que olha sobre o Tejo e donde se vê toda Lisboa; entre as janelas o retrato, em corpo inteiro, de um cavaleiro moço, **vestido de preto, com a cruz branca de novico** de S. João de Jerusalém. Defronte e para a boca da **cena um bufete pequeno, coberto de rico pano de veludo verde franjado de prata**; sobre o bufete **alguns livros, obras de tapeçaria meias feitas e um vaso da China de colo alto, com flores.** Algumas cadeiras antigas, **tamboretos rasos, contadores.** Da direita do espectador, porta de comunicação para o interior da casa, outra da esquerda para o exterior. É no fim da tarde.

objetos decorativos com motivos orientais envernizados com laca da China  
terraço  
candidato a ingressar em ordem religiosa  
cadeiras de braços com espaldar baixo  
móveis com muitas gavetas pequenas

**Ato I, Cena I**

atitude psicológica

Os Lusíadas, de Luís de Camões

Madalena só, sentada junto à banca, os pés sobre uma grande almofada, um livro aberto no regaço, e as mãos cruzadas sobre ele, como quem descaiu da leitura na meditação.

Madalena (repetindo **maquinalmente e devagar** o que acaba de ler).

Naquele engano d'alma ledo e cego, que a **fortuna** não deixa durar muito...

destino

p. 84

indício – episódio de Inês de Castro (canto III)

Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*, Porto, Porto Editora, 2019, pp. 5-7

Porto Editora

17

Português 11.º ano Marca a página 11

**Ato I**

Manuel de Sousa Coutinho

estado de espírito de serenidade

estado de espírito de angústia

– Com paz e alegria d'alma... um engano, um engano de poucos instantes que seja... deve de ser a felicidade suprema neste mundo. E que importa que o não deixe durar muito a fortuna? Viveu-se, pode-se morrer. **Mas eu!**... (Pausa). Oh! que o não saiba **ele** ao menos, que não suspeite o estado em que eu vivo... este medo, estes contínuos terrores, que ainda me não deixaram gozar um só momento de toda a imensa felicidade que me dava o seu amor. Oh! que amor, que **felicidade**... que **desgraça** a minha! (Torna a descair em profunda meditação; silêncio breve).


oposição

antítese

p. 84

Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*, Porto, Porto Editora, 2019, p. 7

Porto Editora



18

LEITURA ORIENTADA

TURMA: 11.º C2

DATA: 05/01/2023

UNIDADE 2: FREI LUÍS DE SOUSA,  
ALMEIDA GARRETT

## FREI LUÍS DE SOUSA: CENA I (ATO PRIMEIRO)

## ATO PRIMEIRO

*Câmara antiga, ornada com todo o luxo e caprichosa elegância portuguesa dos princípios do século dezassete. Porcelanas, charões, sedas, flores, etc. No fundo, duas grandes janelas rasgadas, dando para um eirado que olha sobre o Tejo e donde se vê toda Lisboa; entre as janelas o retrato, em corpo inteiro, de um cavaleiro moço, vestido de preto, com a cruz branca de noviço de S. João de Jerusalém. Defronte e para a boca da cena um bufete pequeno, coberto de rico pano de veludo verde franjado de prata; sobre o bufete alguns livros, obras de tapeçaria meias feitas e um vaso da China de colo alto, com flores. Algumas cadeiras antigas, tamboretas rasos, contadores. Da direita do espectador, porta de comunicação para o interior da casa, outra da esquerda para o exterior. É no fim da tarde.*

## CENA I

**Madalena** só, sentada junto à banca, os pés sobre uma grande almofada, um livro aberto no regaço, e as mãos cruzadas sobre ele, como quem descaiu da leitura na meditação.

**Madalena** (repetindo maquinalmente e devagar o que acaba de ler)

Naquele engano de alma ledo e cego  
que a fortuna não deixa durar muito...

- Com paz e alegria de alma... Um engano, um engano de poucos instantes que seja. Deve de ser a felicidade suprema neste mundo. E que importa que o não meixe durar muito a fortuna? Viveu-se, pode-se morrer. Mas eu! (Pausa). Oh! Que o não saiba ele ao menos, que não suspeite o estado em que eu vivo. Este medo, estes contínuos terrores, que ainda me não deixaram gozar um só momento de toda a imensa felicidade que me dava o seu amor. Oh! Que amor, que felicidade. Que desgraça a minha! (Torna a descair em profunda meditação; silêncio breve).

1. O luxo e os objetos decorativos singulares presentes no Palácio de Manuel de Sousa Coutinho, em Almada, espelham a condição social da família. De que forma pode o espaço associar-se à dinâmica da família que o frequenta?
2. De que forma a postura de Madalena e a expressão “repetindo maquinalmente e devagar o que acaba de ler” pode ser indicativa do estado de espírito da personagem?
3. De que obra, que já conhecemos, foram retirados os versos enunciados por D. Madalena? A que história se referem?
4. Façamos um resumo da história de amor de Pedro e Inês. Por que motivo estará D. Madalena “presa” a estes versos e a esta história de amor? Será um indício para o resto da história ou uma mera coincidência? Porquê?
5. O estado de espírito de D. Madalena é constante ao longo de todo o monólogo? O que nos revela?
6. Ao longo do monólogo são utilizados vários recursos de linguagem. Quais são? E por que motivo são utilizados?

1. No início da obra, a família habita no Palácio de D. João de Portugal. O espaço, conforme descrito na didascália que inaugura o Ato Primeiro, revela-se luxuoso e elegante, decorado com objetos que espelham um lado exótico e leve, que poderá refletir-se numa vida de conforto e de tranquilidade, também ao nível espiritual.
2. O estado de espírito de Madalena parece contrastar com a tranquilidade e harmonia do espaço, uma vez que esta se encontra a ler “maquinalmente e devagar”, o que nos transmite uma certa melancolia. Destaca-se ainda que se encontra “só” e que parece ter descaído “da leitura na meditação”, como se aquilo que está a ler a levasse a um momento de reflexão profundo.
3. e 4. D. Madalena está a ler versos de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Primeiramente, destaca-se que o facto de que D. Madalena seria culta e letrada, o que, à época, não era comum para a maioria das mulheres, exceto para os membros da aristocracia, o que reforça o seu estatuto social. No entanto, a escolha destes versos é interessante: o amor e a felicidade que dele retiramos cega, é um engano (“naquele engano de alma ledo e cego”) que condena, eventualmente, as almas ao sofrimento, que não é eterno (“que a fortuna não deixa durar”). Estes versos dizem respeito à história de D. Pedro e D. Inês de Castro, retratada n’ *Os Lusíadas*, que viveram um amor intenso, mas que não venceu e, pelo contrário, terminou em tragédia, com o assassinio de Inês. O facto de D. Madalena ficar

“presa” a estes versos poderá ser um indício de que as duas histórias de amor terão parecenças e, embora o amor que ambas vivem é forte, poderá não ser suficiente perante a preponderância da “fortuna”, isto é, da sorte e do destino.

5. O monólogo de D. Madalena revela a luta interior da protagonista da peça: numa primeira fase, D. Madalena parece enternecida com a ideia de felicidade que a história de Pedro e Inês lhe transmite, anseia experimentar a felicidade que estes viveram, mesmo que não seja eterna; no entanto, este pensamento é interrompido, através da conjunção coordenativa adversativa “mas”, que introduz um estado de espírito contrastante, marcado pela angústia e pelo medo (os “contínuos terrores”), pelos remorsos que sente, uma vez que, ainda que os recalque, estão sempre presentes, deixam-na emocionalmente instável e não a permitem viver o seu amor com Manuel de Sousa Coutinho na plenitude.
6. No monólogo em questão, são utilizados diversos recursos de linguagem para retratar o estado emocional de D. Madalena. A pontuação, incluindo **reticências, interrogações e exclamações**, reflete as hesitações e angústias da personagem, enquanto a **enumeração, a gradação e a anteposição de adjetivos** intensificam seu estado melancólico. A **construção anafórica, a antítese e as repetições** destacam os sentimentos da personagem, enquanto a predominância de nomes abstratos universaliza as emoções. A **estrutura circular** da cena, marcada por momentos de meditação interrompidos pela lamentação, sugere a persistência do sofrimento de D. Madalena. Em conjunto, estes recursos enriquecem a expressividade do texto dramático, proporcionando uma compreensão profunda da personagem e do conflito emocional que a assola.

PLANO DE AULA: 100 MINUTOS

TURMA: 11.º C2

DATA: 15/03/2023

UNIDADE 2: FREI LUÍS DE SOUSA, ALMEIDA GARRETT

**SUMÁRIO:**

Intertextualidade entre *Frei Luís de Sousa* e o poema “Aessos contos de fadas”, de Ana Luísa Amaral.  
 Conclusão do estudo da obra *Frei Luís de Sousa*: cenas X a XII do ato terceiro. Revisão dos atos de fala.  
 Apresentação do projeto final da unidade.

AE: DOMÍNIO ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	AE: AÇÕES ESTRATÉGICAS	ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS	RECURSOS / MATERIAIS	TEMPO
<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX.</li> <li>▪ Contextualizar textos literários portugueses dos séculos XVII ao XIX de vários géneros em função de grandes marcos históricos e culturais.</li> <li>▪ Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</li> <li>▪ Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto.</li> <li>▪ Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais.</li> <li>▪ Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.</li> <li>▪ Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto dramático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consolidação de conhecimento e saberes.</li> <li>▪ Aquisição de saberes relacionados com as obras literárias em estudo.</li> <li>▪ Compreensão de textos literários com base num percurso de leitura que implique               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Fazer antecipações do desenvolvimento do tema, do enredo, das circunstâncias, entre outros aspetos;</li> <li>→ Mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos textuais.</li> </ul> </li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Retoma dos conteúdos das últimas aulas: sistematização de Frei Luís de Sousa, partindo da leitura individual do poema “Aessos contos de fadas”, de Ana Luísa Amaral.</li> <li>2. Leitura e análise orientada do poema:               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Identificar o universo de referência do poema, relacionando-o posteriormente com o título do texto;</li> <li>→ Destacar o efeito de sentido da repetição da expressão “E se fosse o tempo antigo”.</li> </ul> </li> <li>3. Análise orientada do poema, tendo em conta a intertextualidade que estabelece com a obra em estudo, Frei Luís de Sousa:               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Rerler a segunda estrofe do poema;</li> <li>→ Contextualizar a referência aos “romeiros” e a sua associação a uma “tragédia”.</li> <li>→ Analisar a estrofe, destacando a forma como as alusões à peça de Almeida Garrett sugerem um “avesso conto de fadas”.</li> </ul> </li> <li>4. Visionamento do excerto final do filme <i>Quem és tu?</i>, de João Botelho. Antes do visionamento, solicita-se aos alunos que tomem nota de aspetos que considerem relevantes (interação entre personagens, ambiente e semelhanças/dissemelhanças com a obra literária).</li> <li>5. Partilha dos aspetos que os alunos consideraram mais relevantes.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema tecnológico (computador, projetor e colunas).</li> <li>• Caderno diário.</li> <li>• Ficha de trabalho: “Aessos contos de fadas”.</li> <li>• Manual “<i>Marca a Página 11</i>” (páginas 137 a 139).</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>1 a 3</b> 25 min.</p> <p style="text-align: center;"><b>4 a 6</b> 25 min.</p>

			<p><b>6.</b> Leitura expressiva das cenas X, XI e XII, do ato terceiro, de <i>Frei Luís de Sousa</i>. Análise conjunta dos pontos mais relevantes, recorrendo a citações pertinentes.</p>		
<b>GRAMÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar comunicação, registos de situações de interlocutores e língua (grau de formalidade, relação hierárquica entre os participantes, modo oral ou escrito da interação), tendo em conta os diversos atos de fala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de construções frásicas e textuais em que seja possível <ul style="list-style-type: none"> <li>→ questionar, exercitar, modificar, fazer variar e registar alterações;</li> <li>→ explicitar procedimentos;</li> <li>→ sistematizar regras.</li> </ul> </li> <li>Análise e exercitação, no modo escrito, de processos discursivos e textuais que tornem possível analisar <ul style="list-style-type: none"> <li>→ atos de fala.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>7.</b> Realização de uma ficha de trabalho relativa à revisão dos atos de fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Relacionar, em conjunto, cada definição ao respetivo ato de fala;</li> <li>→ Associar, a pares, um exemplo a cada ato de fala, a partir das cenas finais de Frei Luís de Sousa.</li> </ul> <p><b>8.</b> Esclarecimento de dúvidas relativamente aos atos de fala.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ficha de trabalho: Atos de fala.</li> </ul>	20 min.
<b>EXPRESSÃO ORAL</b>  + <b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer exposições orais para apresentação de temas e de opiniões.</li> <li>Preparar adequadamente as apresentações orais através de uma planificação cuidada.</li> <li>Utilizar recursos verbais e não-verbais adequados à eficácia das apresentações orais a realizar.</li> <li>Desenvolver um projeto de leitura que revele pensamento crítico e criativo, a apresentar publicamente em suportes variados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de discursos preparados para apresentação a um público restrito (à turma) com diferentes finalidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>→ expor trabalhos relacionados com temas disciplinares, realizados individualmente ou em grupo;</li> <li>→ utilizar o resumo, o relato, o conto em apresentações orais sobre livros.</li> </ul> </li> <li>Valorização da leitura e consolidação do hábito de ler através de atividades que impliquem, entre outras possibilidades, <ul style="list-style-type: none"> <li>→ apresentar em público (à turma) o percurso pessoal de leitor, que pode incluir dramatização, recitação, leitura expressiva, conto de histórias, recriação, expressão de reações subjectivas de leitor, persuasão de colegas para a leitura de livros.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>9.</b> Apresentação dos trabalhos desenvolvidos ao longo da unidade curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Entrevista fictícia a Sórora Madalena.</li> <li>→ A playlist de Frei Luís de Sousa.</li> <li>→ A história de Frei Luís de Sousa contada em banda desenhada.</li> <li>→ A linha do tempo de Frei Luís de Sousa.</li> <li>→ O diário inédito de Miranda, criado da família em Frei Luís de Sousa.</li> </ul> <p><b>10.</b> Comentários finais ao projeto de turma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistema tecnológico (computador, projetor e colunas).</li> <li>Elementos cénicos: duas cadeiras; vestuário e acessórios adequados.</li> <li>Instrumentos musicais.</li> </ul>	30 min.

## INTERTEXTUALIDADE: ALMEIDA GARRETT &amp; ANA LUÍSA AMARAL

## AVESSOS CONTOS DE FADAS

E se fosse o tempo antigo  
em que seduzir princesas  
era preciso dragões?

5 A sedução do avesso:  
pelo medo, ocasiões  
de fingir outras coragens

E se fosse o tempo antigo  
de romagens e romeiros,  
os que se chegam ligeiros  
10 dizendo: “Ninguém! Ninguém!”

E a tragédia acontecendo  
como vinda do Além,  
salpicada, todavia,  
de suspensas alegrias  
15 (e se o Romeiro afinal  
for mesmo Ninguém-ninguém?)

E se fosse o tempo antigo  
em que seduzir dragões  
fosse preciso princesas?

20 O avesso em sedução:  
por amor, ocasiões  
de fingir unhas e presas  
e fogos devastadores,  
de fazer campos de trigo  
15 em desertos inimigos  
e transformar mil amores  
em desamores

E se fosse o tempo antigo  
dos terrores?

30 As bruxas: bruxas a sério,  
necromancias<sup>1</sup> a sério,  
como a sério catedrais  
desabando proibidas  
sobre os fingidos doutores

35 E se fosse o tempo novo  
dos amores  
sobre tripés  
de tantas cores?

AMARAL, Ana Luísa, 2010. “Epoeias”. In *Inversos*.  
Poesia 1990-2010. Lisboa: Dom Quixote (pp. 131-132)

Vocabulário: Necromancias<sup>1</sup> – artes adivinhatórias, pela invocação de pessoas mortas.

POSSÍVEIS TÓPICOS:

- Tanto o poema como a obra podem estar envolvidos numa inversão de convenções literárias ou sociais, ambos os textos subvertem as expectativas da perfeição dos contos de fadas e apresentam perspetivas contrárias relativamente ao amor.
- O poema menciona “a sedução (...) pelo medo”, uma abordagem incomum, que pode espelhar a atmosfera trágica de “Frei Luís de Sousa”, onde os eventos trágicos são desencadeados pelos medos e pelas apreensões das personagens.
- A menção a “Ninguém-Ninguém” pode sugerir uma abordagem existencial semelhante à encontrada em *Frei Luís de Sousa*, onde as personagens enfrentam dilemas identitários e emocionais complexos, mas, mais diretamente, ao momento em que D. João de Portugal regressa, disfarçado de Romeiro, e aponta para o seu quadro, quando questionado sobre a sua identidade, e responde dizendo que é “ninguém”.
- A reflexão sobre “o tempo antigo dos terrores” pode evocar um paralelismo com o contexto histórico de *Frei Luís de Sousa*, onde a ação se desenrola num período específico, conturbado a todos os níveis.
- A descrição de transformar “mil amores em desamores” pode ressoar com elementos trágicos de desilusão e separação presentes em *Frei Luís de Sousa*, dado que o amor intenso que D. Madalena e Manuel de Sousa Coutinho sentiam um pelo outro não foi suficiente para bem-sucedermos.
- A referência a bruxas e necromancias como “a sério” pode sugerir uma exploração dos elementos sobrenaturais, algo que também está presente em *Frei Luís de Sousa*, de forma mais marcada através de Maria.
- A alusão aos “amores sobre tripés de tantas cores” pode sugerir uma pluralidade de experiências amorosas, algo que pode associar-se aos relacionamentos complexos e entrelaçados entre as personagens de *Frei Luís de Sousa*, poderia ser o “tempo novo”, no qual estas situações teriam um desenvolvimento diferente, “do avesso”, em relação ao tempo antigo.

**FREI LUÍS DE SOUSA: CENAS X, XI E XII (ATO TERCEIRO)**
**CENA X**

*Corre o pano do fundo, e aparece a igreja de S. Paulo: os frades sentados no coro. Em pé, junto ao altar-mor, o Prior de Benfica. Sobre o altar dois escapulários dominicanos. Manuel de Sousa, de joelhos, com o hábito de noviço vestido, à direita do Prior. O Arcebispo de capa magna e barrete, no seu trono, rodeado dos seus clérigos em sobrepelizes. Pouco depois entra Jorge acompanhando Madalena, também já vestida de noviça e que vai ajoelhar à esquerda do Prior. Toca o órgão.*

**CORO** — *Si iniquitates observaveris, Domine; Domine, quis sustinebit?*

**PRIOR** (tomando os escapulários de cima do altar) — Manuel de Sousa Coutinho, irmão Luís de Sousa, pois em tudo quisestes despir o homem velho, abandonando também ao mundo o nome que nele tínheis! — Sórora Madalena! Vós ambos que já fostes nobres senhores do mundo e aqui estais prostrados no pó da terra, nesse humilde hábito de pobres noviços, que deixastes tudo até vos deixar a vós mesmos. Filhos de Jesus Cristo, e agora do nosso padre S. Domingos, recebei com este bento escapulário.

1. A didascália inicial revela-se particularmente relevante e rica nesta cena. Que informações podemos obter acerca...
  - a) do espaço?
  - b) das personagens?
  - c) do ambiente vivido?
2. Como são refletidos os valores sociais e culturais da época em que a obra foi escrita nesta cena?
3. Verificam-se mudanças significativas nas motivações de Manuel de Sousa e de D. Madalena?

1. a) Igreja de São Francisco, espaço solene. Transmite um caráter trágico, uma vez que é lá que o casal abandona os bens terrenos, incluindo a própria filha.  
 b) O Prior de Benfica lidera a cerimónia, junto do Arcebispo (cujos elementos representam o seu poder: a capa magna, o barrete e o trono); os Frades constituem o coro; Manuel de Sousa e D. Madalena, acompanhados de Frei Jorge, entram.  
 c) O ambiente é de caráter religioso, visto ser a cerimónia na qual Manuel de Sousa e D. Madalena tomam o hábito de noviços e professam, confirmando a decisão de ingressarem nas respetivas vidas conventuais.
2. Esta cena descreve um momento de grande significado religioso e simbolismo no enredo da obra, mas que espelham os valores sociais e culturais da época:
  - A presença do Prior de Benfica, do Arcebispo e dos restantes clérigos, e a referência aos escapulários dominicanos, representam a influência eclesiástica e indicam a relevância da Ordem Dominicana, que desempenhou um papel significativo na Igreja Católica, e a escolha de incorporar elementos dominicanos na cena reflete a importância das ordens religiosas na sociedade da época.
  - Manuel de Sousa Coutinho e D. Madalena são símbolos do pecado e da transgressão moral, mas estavam vestidos como noviços, o que indica uma renúncia ao mundo, o abandonar da nobreza, dos seus bens terrenos (incluindo a própria filha), para seguir uma vida monástica. A troca dos trajes mundanos pelos hábitos religiosos, a “prostração no pó da terra” e a entrega dos escapulários são gestos simbólicos que ressoam com os valores cristãos da humildade, renúncia e entrega a Deus: a salvação da alma humana.
3. As duas personagens parecem resignadas, determinadas em abandonar a vida de pecado (“pois em tudo quisestes despir o homem velho”), renunciando ao mundo e à vida que levavam (“prostrados no pó da terra”), renascendo, iniciando um novo ciclo como “pobres noviços”, uma vida conventual despojada de bens materiais, adotando até novos nomes (“Irmão Luís de Sousa” e “Sórora Madalena”), o que reflete uma rutura com a vida antiga, pecaminosa, no sentido de renascer.

CENA XI

*O Prior de Benfica, o Arcebispo, Manuel de Sousa, Madalena, etc. Maria, que entra precipitadamente pela igreja em estado de completa alienação; traz umas roupas brancas, desalinhadas e caídas, os cabelos soltos, o rosto macerado, mas inflamado com as rosetas hécticas; os olhos desvairados; pára um momento, reconhece os pais e vai direita a eles. Espanto geral: a cerimónia interrompe-se.*

**MARIA** — Meu pai, meu pai, minha mãe, levantai-vos, vinde! (Toma-os pelas mãos; eles obedecem maquinalmente, vêm ao meio da cena: confusão geral.)

**MADALENA** — Maria! Minha filha!

**MANUEL** — Filha, filha. Oh, minha filha. (Abraçam-se ambos nela.)

**MARIA** (separando-se com eles da outra gente e trazendo-os para a boca de cena) — Esperai: aqui não morre ninguém sem mim. Que quereis fazer? Que cerimónias são estas? Que Deus é esse que está nesse altar, e quer roubar o pai e a mãe a sua filha? (Para os circunstantes.) Vós quem sois, espectros fatais? Quereis-mo tirar dos meus braços? Esta é a minha mãe, este é o meu pai, que me importa a mim com o outro? Que morresse ou não, que esteja com os mortos ou com os vivos, que se fique na cova ou que ressuscite agora para me matar? Mate-me, mate-me, se quer, mas deixe-me este pai, esta mãe, que são meus. Não há mais do que vir ao meio de uma família e dizer: «Vós não sois marido e mulher. E esta filha do vosso amor, esta filha criada ao colo de tantas meiguices, de tanta ternura, esta filha é.» Mãe, mãe, eu bem o sabia. Nunca to disse, mas sabia-o; tinha-mo dito aquele anjo terrível que me aparecia todas as noites para não me deixar dormir... aquele anjo que descia com uma espada de chamas na mão, e a atravessava entre mim e ti, que me arrancava dos teus braços quando eu adormecia neles, que me fazia chorar quando o meu pai me ia beijar no teu colo. Mãe, mãe, tu não hás de morrer sem mim. Pai, dá cá um pano da tua mortalha. Dá cá, eu quero morrer antes que ele venha (encolhendo se no hábito do pai). Quero-me esconder aqui, antes que venha esse homem do outro mundo dizer-me na minha cara e na tua — aqui diante de toda esta gente: «Essa filha é filha do crime e do pecado!» Não sou; diz, meu pai, não sou. Diz a essa gente toda, diz que não sou. (Vai para Madalena.) Pobre mãe! Tu não podes. Coitada! Não tens ânimo. Nunca mentiste? Pois mente agora para salvar a honra da tua filha, para que lhe não tirem o nome do seu pai.

**MADALENA** — Misericórdia, meu Deus!

**MARIA** — Não queres? Tu também não, pai? Não querem. E eu hei de morrer assim. E ele vem aí.

1. Na penúltima cena da obra, Maria entra, interrompendo a cerimónia de tomada de hábito dos pais. Atendendo à didascália que abre a cena, de que forma a descrição de Maria reflete o seu estado emocional?
2. Que perspectiva de "anjo" apresenta Maria nesta cena? Este desenlace foi uma surpresa para Maria? Porquê?
3. De que forma os recursos de linguagem espelham a tensão emotiva no discurso de Maria?
4. Como se sente Maria no que respeita à intervenção divina no futuro da sua família?

1. Maria entra na igreja de forma precipitada, abrupta, interrompendo a cerimónia de tomada de hábito dos seus pais, perante a perplexidade dos presentes ("espanto geral"). Este espanto é, possivelmente, também provocado pelo estado físico em que Maria se apresenta ("roupas brancas desalinhadas e caídas, os cabelos soltos, o rosto macerado mas inflamado com as rosetas hécticas; os olhos desvairados"), que espelham o seu estado emocional, denotando-se que está febril, mas igualmente perturbada e a delirar ("em estado de completa alienação").
2. Maria apresenta uma perspectiva antagónica de "anjo" na cena, descrevendo-o como terrível e ameaçador, castigador. Esse "anjo" interfere negativamente nas suas relações familiares, separando-a dos pais e causando sofrimento. Associado a uma espada de chamas, simboliza separação e dor. A presença recorrente desse "anjo" impacta profundamente o bem-estar psicológico de Maria, contribuindo para adensar a atmosfera tensa e trágica da cena, uma vez que este "anjo" já tinha indiciado a Maria que a família teria este desfecho. Assim, esta interpretação revela a complexidade emocional e a contribuição dos elementos sobrenaturais, que intensificam o conflito emocional.
3. O monólogo de Maria revela-se um discurso extremamente emotivo, que expressa, com dureza e de um modo crítico, o que esta sente, intensificado devido ao seu estado febril. Assim, recorre ao modo imperativo, ao modo conjuntivo, a apóstrofes, repetições, exclamações e interrogações para questionar as normas morais e religiosas vigentes.

4. Como referido anteriormente, Maria apresenta um discurso transgressor, que coloca em causa as leis morais e da Igreja, uma vez que considera que aqueles que participam na cerimónia religiosa são cúmplices na dissolução do casamento dos pais e, conseqüentemente, da família (“Que cerimónias são estas?”); critica ainda Deus, por permitir que uma criança inocente fique sem os seus pais, reservando-lhe um destino tão cruel (“Que Deus é esse, que está nesse altar, e quer roubar o pai e a mãe a sua filha?”). No fundo, a crítica de Maria dirige-se ao mundo, que considera hipócrita e desumano, por condenar os inocentes. Maria admite ter sonhos e visões que pressagiam tal desfecho, mas desafia as normas, pedindo aos pais que mintam e que desistam de tomar o hábito (“Pois mente agora para salvar a honra de tua filha (...”). Ainda assim, a sua fala final anuncia a sua morte, consequência da entrada em cena do Romeiro.

### CENA XII

*Maria, Madalena, Manuel, o Romeiro e Telmo, que aparecem no fundo da cena, saindo detrás do altar-mor.*

**Romeiro** (para Telmo) — Vai, vai; vê se ainda é tempo; salva-os, salva-os, salva-os, que ainda podes. (Telmo dá alguns passos para diante.)

**Maria** (apontando para o romeiro) — É aquela voz, é ele, é ele! Já não é tempo. A minha mãe, meu pai, cobri-me bem estas faces, que morro de vergonha. (Esconde o rosto no seio da mãe) morro, morro. De vergonha. (Cai e fica morta no chão. Manuel de Sousa e Madalena prostram-se ao pé do cadáver da filha.)

**Manuel** (depois de algum espaço, levanta-se de joelhos) — Minha irmã, rezemos por alma. Encomendemos a nossa alma a este anjo, que Deus levou para si. Padre Prior, podeis-me lançar aqui o escapulário?

**O Prior** (indo buscar os escapulários ao altar-mor e tornando) — Meus irmãos, Deus aflige neste mundo àqueles que ama. A coroa de glória não se dá senão no céu.

(Toca o órgão: cai o pano.)

1. O que sugere a última fala da peça, do Prior de Benfica?

1. A peça encerra com a intervenção do Prior de Benfica, após a morte “por vergonha” de Maria, no decorrer da cerimónia da tomada de hábito dos seus pais. O Prior sugere que a felicidade futura e o perdão (“a coroa de glória”) é ainda possível para esta família, perante a visão do mundo inerente à religião cristã. No entanto, para tal, é necessário haver, primeiramente, sofrimento (“Deus aflige neste mundo àqueles que ama”). Assim, apesar de todo o sofrimento terreno suportado por esta família, ainda há esperança na sua salvação (“no céu”). Neste sentido, após a morte da filha, D. Madalena e Manuel de Sousa Coutinho refugiam-se na vida conventual.

**ANO LETIVO 2022/2023**  
**ATOS DE FALA (11.º ANO)**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Turma: 11.º C2

1. Relembra os atos de fala (diretos e indiretos) estudados, atribuindo-lhes uma breve definição.
2. Preenche a tabela com exemplos significativos, recorrendo às últimas três cenas da obra *Frei Luís de Sousa* (páginas 137-139 do manual).

<b>ATOS DE FALA</b>	_____:	<b>EX:</b>
	▪	
	_____:	<b>EX:</b>
	▪	
	_____:	<b>EX:</b>
▪		
_____:	<b>EX:</b>	
▪		
_____:	<b>EX:</b>	
▪		

PROJETO FINAL

TURMA: 11.º C2

DATA: 15/03/2023

UNIDADE 2: FREI LUÍS DE SOUSA,  
ALMEIDA GARRETT
**PLANEAMENTO DA APRESENTAÇÃO DO PROJETO FINAL**

<b><u>GRUPO 1:</u></b> <b><u>Entrevista</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reprodução de uma entrevista ficcional a D. Madalena, alguns anos após ingressar no Convento. A entrevista será intercalada com música apropriada.</li> <li>• A dramatização deve estar bem preparada (sem guião em cena).</li> <li>• Personagens vestidas de acordo com a época (um entrevistador vestido de modo mais formal; D. Madalena com vestuário e objetos que aludam ao seu modo de vida religioso).</li> </ul>
<b><u>GRUPO 2:</u></b> <b><u>Música</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Música ao vivo, em formato acústico, de três músicas selecionadas, de diferentes géneros, adequadas ao momento da entrevista e no encerramento.</li> </ul>
<b><u>GRUPO 3: Banda</u></b> <b><u>desenhada</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetada, em segundo plano, enquanto decorre a entrevista. O episódio da banda desenhada deverá coincidir com o tema que D. Madalena estará a abordar naquele momento da entrevista.</li> </ul>
<b><u>GRUPO 4: Diário</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetado, em segundo plano, enquanto decorre a entrevista. O texto aparecerá letra a letra, como se estivesse a ser escrito no momento, e em alusão ao tema que D. Madalena estará a abordar naquele momento da entrevista.</li> </ul>
<b><u>GRUPO 5:</u></b> <b><u>Linha de tempo</u></b> <b><u>criativa</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetado, em segundo plano, enquanto decorre a entrevista. O episódio da linha de tempo, encenado pelos alunos do grupo, deverá coincidir com o tema que D. Madalena estará a abordar naquele momento da entrevista.</li> </ul>

### Guião da entrevista:

**Entrevistador:** D. Madalena, bem-vinda. É uma honra recebê-la, nesta entrevista única, que generosamente decidiu conceder-nos.

**D. Madalena:** Obrigada. Bem sabeis que desde o tempo que... que... enfim... tenho estado eu resguardada no Convento do Sacramento, amparada pelo conforto que me pode dar a vida religiosa, *refúgio dos infelizes*, e, desde aquela ruínosa sexta-feira, até hoje nunca uma palavra proferi acerca deste assunto. Chegou, enfim, a hora.

**Entrevistador:** D. Madalena, lembrai os momentos de felicidade que passou com o seu marido, Manuel de Sousa. Que união bonita esta, na qual D. Madalena acreditou até ao último momento!

**D. Madalena:** (interrompendo) É verdade. Manuel de Sousa aceitou prontamente que estas *mortalhas* (apontando para as véstias religiosas) e *a sepultura de um claustro* era nosso destino. Eu, por meu turno, não quis crer que nossa história terminava desta maneira... Mas, na verdade, confesso-lhe que sempre pressenti que o nosso amor era um *engano d' alma* que a *fortuna*, a sorte, *não deixaria durar*, como estabeleceu nosso ilustre Camões. Amei Manuel de Sousa quando ainda estava casada com o bom D. João de Portugal. Tinha-lhe muito respeito e uma admiração cega, mas Manuel de Sousa... era amor!

### **Música:**

*Eu tenho dois amores,  
Que em nada são iguais  
Mas não tenho a certeza  
De qual eu gosto mais*

*Mas não tenho a certeza  
De qual eu gosto mais  
Eu tenho dois amores  
Que em nada são iguais*

**D. Madalena:** Procurei D. João de Portugal durante sete anos, sem sucesso. Cri que o destino se tinha encarregado de colocar o amor e a ternura de Manuel de Sousa em meu caminho, para me compensar a perda de tão digno senhor D. João de Portugal. E com ele, *meu anjo do céu*, *Maria, filha do meu amor*, e *quis Deus filha do meu pecado...* (emocionada) Mas depressa *cisme*i nesses *continuos agouros...*

**Entrevistador:** Agouros? Pressentiu desde logo que o vosso amor poderia estar assombrado pelo seu passado?

**D. Madalena:** Amei Manuel de Sousa assim que o vi... assim como naquele fatídico dia, D. João de Portugal estava ainda vivo... mas dentro da alma, não tinha senão a imagem de Manuel de Sousa, ainda que a boca não o dissesse... o pecado estava-me no coração! Não seria possível desmerecer tais presságios... Porém, adoeci no momento em que vi o retrato de meu marido arder... meu coração dizia-me que algo maior estava iminente!

### **Música:**

*Deixa arder, deixar arder  
Que acaba por acontecer, ya  
Deixa arder, deixar arder  
Que acaba por desvanecer*

*Tantas inseguranças vindas de lembranças lindas e desgraçadas  
Mesmo assim tu avanças por falsas esperanças tidas como certezas  
Pões a tua alma em jogo e as tuas mãos no fogo pelo sonho de criança  
De ter sorte no amor ou não sair perdedor no jogo da corda bamba*

**Entrevistador:** E eis que aparece, 21 anos passados desde a Batalha, volve D. João de Portugal. Suspeitou que aquele singelo romeiro seria, afinal, seu marido desaparecido há duas décadas?

**D. Madalena:** Com franqueza, entendo que D. João “morre” três vezes: no dia em que eu, sua fiel esposa, me apaixono por Manuel de Sousa, ainda casada com ele; no dia em que se crê morto naquela fatídica Batalha, mas ainda mais quando regressa a seu palácio e conclui que estou eu casada com outro homem... Confio que se tenha arrependido de tal regresso, mas a desgraça estava já adivinhada...

**Entrevistador:** D. Madalena... chegamos ao final desta entrevista, com a tão aguardada questão: o que dizem, por fim, os seus olhos?

**D. Madalena:** Oh... todo o meu amor, toda a minha felicidade... foi grande desgraça a minha! Os meus olhos alcançam o céu divino, e em meu peito a cruz... que Deus me tenha em conta e minha honra será, por fim, restabelecida.

**Entrevistador:** Obrigada, D. Madalena. Foi uma honra.

#### **Música (encerramento):**

*Reza-te a sina nas linhas traçadas na palma da mão  
Que duas vidas se encontram cruzadas no teu coração  
Sinal de amargura, de dor e tortura, de esperança perdida  
Indício marcado de amor destroçado na linha da vida*

*E mais te reza na linha do amor que terá de sofrer  
O desencanto ou leve dispor de uma outra mulher  
Já que a má sorte assim quis, a tua sina te diz  
Que até morrer, terás de ser, sempre infeliz*

*Não podes fugir, ao negro fado mortal  
Ao teu destino fatal  
Que uma má estrela domina  
Tu podes mentir às leis do teu coração  
Mas aí, quer queiras quer não  
Tens de cumprir a tua sina*

*Tu podes mentir às leis do teu coração  
Mas aí, quer queiras quer não  
Tens de cumprir a tua sina*



(Banda Desenhada Animada)



(Páginas do Diário de Miranda)



(Linha do Tempo Criativa)



(Linha do Tempo Criativa)

GRUPO: \_\_\_\_\_

CLASSIFICAÇÃO FINAL: \_\_\_\_\_

## EXPRESSÃO ORAL: APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA – FREI LUÍS DE SOUSA

		MUITO BOM	BOM	SUFICIENTE	INSUFICIENTE
<b>ASPETOS DE CONTEÚDO</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresenta à turma, de modo consistente, um projeto de leitura, evidenciando: cumprimento dos objetivos estipulados para o grupo; compreensão e pensamento crítico relativamente à obra estudada; expressão de uma perspetiva pessoal sobre a obra lida e o processo de leitura desenvolvido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresenta à turma, de modo satisfatório, um projeto de leitura, evidenciando falhas num dos aspetos em consideração: cumprimento dos objetivos estipulados para o grupo; compreensão e pensamento crítico relativamente à obra estudada; expressão de uma perspetiva pessoal sobre a obra lida e o processo de leitura desenvolvido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresenta à turma, de modo satisfatório, um projeto de leitura, evidenciando falhas em dois dos aspetos em consideração: cumprimento dos objetivos estipulados para o grupo; compreensão e pensamento crítico relativamente à obra estudada; expressão de uma perspetiva pessoal sobre a obra lida e o processo de leitura desenvolvido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela dificuldades na apresentação e defesa de um projeto pessoal de leitura, falhando nos diversos aspetos relativos à sua experiência de leitura.</li> </ul>
<b>ASPETOS DE CORREÇÃO LINGUÍSTICA</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressa-se com correção linguística, servindo-se de léxico adequado e diversificado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressa-se com correção linguística, ainda que evidencie falhas muito esporádicas, servindo-se, de um modo geral, de léxico adequado e diversificado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressa-se com algumas imprecisões linguísticas, servindo-se de léxico adequado, mas sobretudo corrente e pouco diversificado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressa-se com muitas imprecisões linguísticas, servindo-se de léxico redundante e limitado.</li> </ul>
<b>ASPETOS DE PREPARAÇÃO E EXECUÇÃO</b>	<b>Planificação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evidencia muito boa planificação da apresentação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evidencia boa planificação da apresentação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evidencia razoável planificação da apresentação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evidencia insuficiente planificação da apresentação.</li> </ul>
	<b>Execução</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresenta a sua experiência de leitor com segurança, respeitando o tempo de apresentação, e responde às observações/questões com muito boa capacidade de fundamentação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresenta a sua experiência de leitor, com breves hesitações pontuais, respeita o tempo de apresentação e responde às observações/questões com boa capacidade de fundamentação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresenta a sua experiência de leitor com alguma insegurança e oscilações de ritmo, respeitando o tempo de apresentação, e responde com hesitações às observações/questões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresenta a sua experiência de leitor com muita insegurança e oscilações de ritmo, evidenciando dificuldades na gestão do tempo de apresentação e na resposta a observações/questões.</li> </ul>
	<b>Criatividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela muita criatividade no modo como apresenta o projeto pessoal de leitura, motivando, de forma consistente, para o seu conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela criatividade no modo como apresenta o projeto pessoal de leitura, motivando para o seu conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela alguma criatividade no modo como apresenta o projeto pessoal de leitura, motivando, em alguns momentos, para o seu conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revela escassa criatividade no modo como apresenta o projeto pessoal de leitura, não motivando para o seu conhecimento.</li> </ul>
	<b>Suportes da apresentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recorre a tecnologias de informação e mecanismos de suporte da apresentação adequados, pertinentes e com função complementar do discurso oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recorre a tecnologias de informação e mecanismos de suporte da apresentação adequados, pertinentes e predominantemente com função complementar do discurso oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recorre a tecnologias de informação e mecanismos de suporte da apresentação satisfatoriamente adequados, ainda que por vezes superando a função complementar do discurso oral e sobrepondo-se ao mesmo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recorre a tecnologias de informação e mecanismos de suporte da apresentação pouco adequados, superando a função complementar do discurso oral e sobrepondo-se ao mesmo.</li> </ul>
	<b>Recursos não verbais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza adequadamente os recursos não verbais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, dicção, pausas e expressividade facial e corporal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza de forma geralmente adequada os recursos não verbais, com falhas muito pontuais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, dicção, pausas e expressividade facial e corporal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza de modo satisfatório os recursos não verbais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, dicção, pausas e expressividade facial e corporal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza de forma insuficiente e/ou inadequada os recursos não verbais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, dicção, pausas e expressividade facial e corporal.</li> </ul>

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

TÓPICO(S): \_\_\_\_\_

ATIVIDADES DESENVOLVIDOAS	INTERAÇÕES	COMPORTAMENTOS	ESPAÇO FÍSICO E OCUPAÇÃO DA SALA DE AULA	MÉTODOS E RESULTADOS	NOTAS

REFLEXÃO FINAL: \_\_\_\_\_

## CONTEÚDOS LECIONADOS

## TURMA: 11.º C2

## 2.º PERÍODO

## UNIDADE 2: FREI LUÍS DE SOUSA, ALMEIDA GARRETT

AE: DOMÍNIOS /CONTEÚDOS	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	AE: AÇÕES ESTRATÉGICAS	DESCRITORES DO PERFIL DO ALUNO	RECURSOS / MATERIAIS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
<p style="text-align: center;"><b><u>ORALIDADE</u></b></p> <p><b>Compreensão Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar textos orais</li> </ul> <p><b>Expressão Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exposição oral</li> <li>Apreciação crítica</li> </ul>	<p><b>Compreensão Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar textos orais [...], evidenciando perspectiva crítica e criativa.</li> <li>Avaliar os argumentos de intervenções orais (exposições orais [...]).</li> </ul> <p><b>Expressão Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer exposições orais para apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas (de livros).</li> <li>Preparar adequadamente as apresentações orais através de uma planificação cuidada.</li> <li>Utilizar recursos verbais e não-verbais adequados à eficácia das apresentações orais a realizar.</li> </ul>	<p><b>Compreensão Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão de textos em diferentes suportes audiovisuais para           <ul style="list-style-type: none"> <li>→ observação de regularidades associadas a géneros textuais;</li> <li>→ identificação de informação explícita e dedução de informação implícita a partir de pistas textuais;</li> <li>→ seleção e registo de informação relevante para um determinado objetivo.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Expressão Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de discursos preparados para apresentação a um público restrito (à turma ou a colegas de outras turmas) com diferentes finalidades:           <ul style="list-style-type: none"> <li>→ fazer apreciações críticas de livros, para apresentar aos colegas;</li> <li>→ expor trabalhos relacionados com temas disciplinares, realizados individualmente ou em grupo.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p>	<p><b>Conteúdos trabalhados a partir do manual <i>Marca a Página 11</i>:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>Podcast Dias do avesso</i>, Antena 1 – compreensão do oral e posterior discussão sobre o tema do azar, relacionando-o com D. Madalena, de <i>Frei Luís de Sousa</i> (p. 98).</li> <li>Nadia Ghulam, Euronews – exposição oral sobre o documentário (p. 103)</li> <li>Apreciação crítica: o tema do amor na Arte, em associação com o tema do amor em <i>Frei Luís de Sousa</i> (p. 125).</li> <li>Didatização do filme <i>Aristides de Sousa Mendes</i>, de João Correa e Francisco Manso (2011) – associação de figuras histórias similares, Aristides de Sousa Mendes e Frei Luís de Sousa, em diferentes formas de arte (pp. 150-151).</li> </ol> <p><b>Conteúdos trabalhados de forma autónoma, individualmente:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Apresentação de uma apreciação crítica sobre um livro à escolha do aluno.</li> </ol> <p><b>Conteúdos trabalhados de forma autónoma, em grupos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Projeto final de unidade:           <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Entrevista fictícia a Sórora Madalena.</li> <li>→ <i>A playlist</i> de <i>Frei Luís de Sousa</i>.</li> </ul> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta.</li> <li>Trabalho de pares / de grupo.</li> <li>Grelha de avaliação da expressão oral (apreciação crítica).</li> <li>Rubrica de avaliação do Projeto Final.</li> <li>Atitudes e valores: autonomia, responsabilidade, empenho, interesse e participação.</li> </ul>

				<p>→ A história de <i>Frei Luís de Sousa</i> contada em banda desenhada.</p> <p>→ A linha do tempo de <i>Frei Luís de Sousa</i>.</p> <p>→ O diário inédito de Miranda, criado da família em <i>Frei Luís de Sousa</i>.</p> <p><b>Outros conteúdos:</b></p> <p><b>7.</b> Visionamento do filme <i>Quem És Tu?</i> (2001), de João Botelho. Partilha de pontos de vista acerca da relação livro-filme.</p>	
<p><b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b></p> <p><i>Frei Luís de Sousa</i>, de Almeida Garrett (leitura integral):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualização histórico-literária;</li> <li>O Romantismo;</li> <li>Características do texto dramático;</li> <li>A estrutura da obra;</li> <li>A dimensão patriótica e a sua expressão simbólica;</li> <li>O Sebastianismo: história e ficção;</li> <li>A dimensão trágica;</li> <li>O drama romântico: características;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século [...] XIX.</li> <li>Contextualizar textos literários portugueses do século [...] XIX de vários géneros em função de grandes marcos históricos e culturais.</li> <li>Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</li> <li>Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: [...] metonímia [...].</li> <li>Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consolidação de conhecimento e saberes ([...] modos literários, estrutura interna e externa do texto dramático, recursos expressivos).</li> <li>Aquisição de saberes relacionados com as obras literárias em estudo.</li> <li>Compreensão dos textos literários com base num percurso de leitura que implique <ul style="list-style-type: none"> <li>ler autonomamente obras ou partes de obras;</li> <li>fazer antecipações do desenvolvimento do tema, do enredo, das circunstâncias, entre outros aspetos;</li> <li>mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos textuais;</li> <li>analisar o modo como o(s) tema(s), as experiências e os valores são representados pelo(s) autor(es) do texto;</li> <li>justificar, de modo fundamentado,</li> </ul> </li> </ul>	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Leitor (A, B, C, D, F, H, I)</p> <p>Crítico/ Analítico (A, B, C, D, G)</p>	<p><b>Conteúdos trabalhados a partir do manual <i>Marca a Página 11</i>:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Leitura silenciosa e/ou leitura expressiva de cada cena.</li> <li>Resolução dos questionários relativos a cada cena (e posterior correção).</li> </ol> <p><b>Conteúdos trabalhados individualmente ou em pares/grupos, em sala de aula:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Diversas tarefas propostas pela professora para análise da obra.</li> </ol> <p><b>Conteúdos trabalhados de forma autónoma, em grupos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Projeto final de unidade (cf. Oralidade).</li> </ol> <p><b>Avaliação formal:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ficha de avaliação.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta.</li> <li>Trabalho individual ou de pares / de grupo.</li> <li>Rubrica de avaliação do Projeto Final.</li> <li>Grelha de correção da ficha de avaliação.</li> <li>Atitudes e valores: autonomia, responsabilidade, empenho, interesse e participação.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Recorte das personagens principais.</li> </ul>		<p>as interpretações.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Valorização da leitura e consolidação do hábito de ler através de atividades que impliquem, entre outras possibilidades, → apresentar à turma o percurso de leitor, que pode incluir diversas atividades a partir do estudo da obra (projeto final de unidade).</li> </ul>			
<p><b>ESCRITA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Texto de opinião</li> <li>Apreciação crítica</li> <li>Exposição sobre um tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escrever textos de opinião formais, apreciações críticas e exposições sobre um tema (revista de turma).</li> <li>Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante.</li> <li>Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.</li> <li>Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final.</li> <li>Respeitar princípios do trabalho intelectual como referência bibliográfica de acordo com normas específicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aquisição de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e com os diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de produção.</li> <li>Manipulação de textos fazendo variações quanto à extensão de frases ou segmentos textuais ou da modificação do ponto de vista, por exemplo.</li> <li>Planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem, por exemplo, decidir o tema e a situação de escrita, definir o objetivo da escrita; decidir o destinatário do texto, conhecer as características do género textual que se pretende escrever.</li> <li>Textualização individual a partir do texto prévio, o que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo.</li> <li>Revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar e corrigir.</li> </ul>	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p>	<p><b>Conteúdos trabalhados de forma autónoma, individualmente ou pares/ grupos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Artigos redigidos para a revista de turma sobre temas de interesse pessoal.</li> <li>Artigos redigidos para a revista de turma sobre visitas de estudo e outras atividades realizadas em contexto educativo.</li> </ol> <p><b>Avaliação formal:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Texto de opinião.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rubrica de avaliação da Revista de Turma.</li> <li>Grelha de correção da escrita formal.</li> </ul>

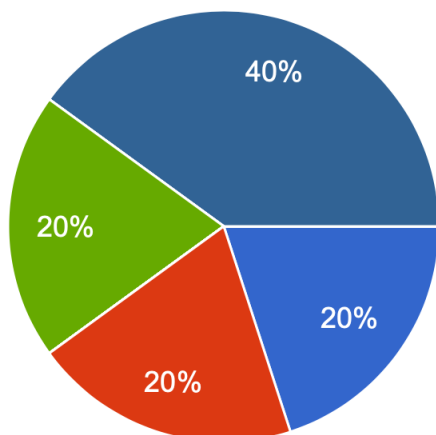
<p><b>GRAMÁTICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos de coesão textual</li> <li>• Coerência textual</li> <li>• Atos de fala</li> <li>• Deíticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionar situações de comunicação, interlocutores e registos de língua (grau de formalidade, relação hierárquica entre os participantes, modo oral ou escrito da interação), tendo em conta os diversos atos de fala.</li> <li>▪ Analisar processos de coesão e de progressão do texto.</li> <li>▪ Utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (gramatical e lexical).</li> <li>▪ Conhecer a referência deítica (deíticos e respetivos referentes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expressão escrita sobre temas diversos.</li> <li>▪ Análise de construções frásicas e textuais em que seja possível             <ul style="list-style-type: none"> <li>→ questionar, exercitar, modificar, fazer variar e registar alterações;</li> <li>→ explicitar procedimentos;</li> <li>→ sistematizar regras.</li> </ul> </li> <li>▪ Exercitação, no modo oral e escrito, de processos discursivos e textuais que tornem possível analisar propriedades configuradoras da textualidade (progressão temática, coerência, coesão).</li> <li>▪ Identificação de processos de referenciação deítica e anafórica em enunciados orais e escritos.</li> </ul>	<p>Questionador (A, F, G, I, J)</p> <p>Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)</p>	<p><b>Conteúdos trabalhados a partir do manual <i>Marca a Página 11</i>:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coerência textual (páginas 91-92 e 373).</li> <li>2. Coesão textual (páginas 85, 93-96 e 374-377).</li> <li>3. Atos de fala (páginas 91 e 380).</li> <li>4. Deíticos (páginas 93, 99-100 e 381).</li> </ol> <p><b>Conteúdos trabalhados em sala de aula:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Ficha de trabalho – Cenas Finais de <i>Frei Luís de Sousa</i>.</li> </ol> <p><b>PowerPoints (sistematização e exercícios):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Coerência e coesão textual.</li> <li>7. Atos de fala.</li> <li>8. Deíticos.</li> </ol> <p><b>Avaliação formal:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Questão-Aula de Gramática.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta.</li> <li>• Atitudes e valores: autonomia, responsabilidade, empenho, interesse e participação.</li> <li>• Grelha de correção da Questão-Aula.</li> </ul>
--	--	--	--	---	--

## ANO LETIVO 2022/2023 – ATIVIDADES REALIZADAS

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atividade quebra-gelo: “Aponta o Falso” – duas verdades e uma mentira sobre cada um.</li> <li>▪ “Quem sou eu?” – carta do meu <i>eu</i> atual para o meu <i>eu</i> do final do ano letivo.</li> <li>▪ Debate sobre o Racismo, na sequência do estudo do <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> (11º ano).</li> <li>▪ Visita de estudo aos bastidores do Teatro Nacional D. Maria II (e posterior reportagem na Revista de Turma do 12º ano).</li> <li>▪ Visita de estudo à Igreja de São Roque (e posterior reportagem na Revista de Turma do 11º ano).</li> <li>▪ Revistas de turma do 1º período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visita de estudo à Casa Fernando Pessoa (e posterior reportagem na Revista de Turma do 12º ano).               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Poetry Stalking”: mecanismos de análise poética.</li> </ul> </li> <li>▪ Debate acerca de filosofias e de perspetiva(s) de vida, na sequência do estudo dos Heterónimos Pessoaanos (Ricardo Reis) (12º ano).</li> <li>▪ Realização de cartazes alusivos ao Dia Internacional da Mulher (PLNM e 12º ano).</li> <li>▪ Participação em vários eventos dinamizados na escola: apresentação do livro <i>Assim ou Assado</i>, de Marco Neves e Sam The Kid, dinamizada pelo grupo de Português, e da palestra acerca dos Impérios e das Guerras, dinamizada pelo grupo de História. Redação de artigos relativos a estes eventos na revista de turma.</li> <li>▪ Atividade(s) na sequência do estudo de <i>Frei Luís de Sousa</i>: entrevista a D. Madalena, banda sonora criativa da peça, <i>timeline</i> de momentos importantes, resumo da obra em banda desenhada e escrita criativa das páginas do diário.</li> <li>▪ <i>Tenho Média Pa’ Isto</i>: palestra sobre progressão de estudos e escolhas profissionais com o terapeuta e <i>coach</i> Simão Pedro.</li> <li>▪ Visionamento da peça “1936, o ano da morte de Ricardo Reis”, no Teatro “A Barraca” (e posterior reportagem na Revista de Turma do 12º ano).               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visita de estudo a Sintra: Roteiro Queirosiano (11º ano).</li> </ul> </li> <li>▪ Revistas de turma do 2º período.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Revistas de turma do 3º Período.</li> </ul>

O IMPACTO SOCIOEMOCIONAL DE *FREI LUÍS DE SOUSA* NOS ALUNOS

## 1. Houve momentos em que a história despertou emoções específicas em ti? Se sim, quais foram essas emoções?



- **Surpresa** (Senti-me surpreso diante de reviravoltas inesperadas na história que podem impactar emocionalmente as personagens).
- **Empatia** (Senti-me conectado emocionalmente com as experiências das personagens, compreendendo e partilhando os seus sentimentos).
- **Simpatia** (Senti afinidade ou simpatia por uma personagem específica, devido às suas características, personalidade ou circunstâncias).
- **Inspiração** (Senti-me inspirado/a pelas ações, valores ou conquistas das personagens, influenciando-me positivamente).

## 2. Houve momentos em que questionaste a moralidade das ações das personagens? Quando?

→ *Penso que a ação de Madalena para com a filha não foi a mais correta pois não foi honesta relativamente ao seu passado, ocultando o facto de ter sido casada anteriormente quando esta lhe havia perguntado várias vezes o que se passava. Apesar de entender a posição de Madalena, acho que poderia ter sido verdadeira com a filha ao invés de a deixar descobrir a verdade por outros.*

→ *Quando D. Madalena não queria voltar para o palácio.*

## 3. A teu ver, qual é o momento mais significativo da obra? Porquê?

→ *O regresso de D. João de Portugal como Romeiro, acho que deu uma reviravolta à obra e deixou-a mais emocionante.*

→ *Para mim, o momento mais significativo da obra foi quando D. Madalena tenta falar com Manuel após o aparecimento do Romeiro. Enquanto Madalena se encontra desesperada e implora pelo seu perdão, Manuel, apesar de em sofrimento, mostra-se firme em terminar o casamento e ingressar para um convento. Penso que seja o mais significativo pois demonstra que por vezes, o amor não é forte o suficiente para superar uma tragédia tão grande. No entanto, a morte de Maria também foi um momento significativo.*

→ *A morte de Maria, pois representou o desgosto da filha perante as decisões dos pais.*

**4. A leitura da obra influenciou de alguma forma a tua visão sobre aspetos culturais ou sociais? Porquê?**

- *Esta obra deixou-me bastante transtornada pois, apesar de saber como eram os casamentos na altura, ao viver numa sociedade mais moderna, onde o casamento, muitas das vezes, é feito por amor, é difícil aceitar o destino que Madalena teve só por se ter casado com alguém que realmente amava.*
- *Sim, sendo que esta obra representa muito o patriotismo através das personagens, mudou a minha visão acerca dos aspetos sociais e até mesmo culturais do nosso país. Estamos em épocas diferentes e isso deixa-me a pensar: será que ainda somos tão patriotas como éramos em épocas passadas?*

**5. Recomendarias a leitura da obra a outros alunos? Porquê?**

- *Frei Luís de Sousa foi uma obra que gostei particularmente de ler, com um vocabulário fácil e com um tema que gera bastante debate, apesar de não ter gostado nada do final. Por isso, sim, recomendo muito a leitura a outros alunos e acho que faz sentido ser uma obra dada nas aulas.*
- *Sim, acho que esta obra tem imenso a oferecer, tanto de cultura como de literatura, vocabulário etc. Ensina-nos a projetar algumas situações da obra com a vida real.*
- *Sim, pois mostra diferentes perspetivas de uma só situação.*
- *Sim. Esta obra é bastante interessante e cheia de reviravoltas, o que nos prende à mesma.*



SET. - DEZ. DE 2022 | 1ª EDIÇÃO

# CÓDIGO DE ÉTICA

## AOS NOSSOS LEITORES:

A nossa revista promove os direitos humanos e democráticos em toda a sua extensão, difundindo uma concepção de consideração e de respeito às diferenças culturais, de género, sexuais, étnicas, religiosas, entre outras.

A nossa revista compromete-se a não publicar artigos que afrontam a dignidade de qualquer ser humano.

A nossa revista garante uma revisão adequada de todos os conteúdos humorísticos, filtrando os assuntos que poderão suscitar controvérsias ou que poderão ofender a comunidade.

Não obstante, somos pluralistas, não praticamos a censura nem omitimos informações pertinentes.

A nossa revista tem uma finalidade social, não apoiamos nem promovemos organizações político-partidárias, adotando uma posição neutra em todos os momentos eleitorais (inclusive em contexto escolar).

Todos os conteúdos publicados na nossa revista estão devidamente assinados pelo(s) respetivo(s) autor(es), após a aprovação dos restantes elementos.

## OS CRIATIVOS:

- Andresa Chagas
- Ângelo Botelho
- Bianca Sousa
- Dádiva Tati
- Daniela Almeida
- Diogo Neto
- Eduardo Neves
- Eduardo Naita
- Inês Galhardo
- Madalena Pinto
- Margarida Inácio
- Marinela Sumbo
- Mário Balbino
- Matilde Neves
- Miguel Fonseca
- Pedro Cardoso
- Ricardo Lopes
- Wellington Alfama



## GRUPO 1

Bom dia, boa tarde ou boa noite a todos. Eu e os meus colegas visitamos a igreja de São Roque, sendo esta uma igreja católica de Lisboa, mandada edificar no final do século XVI, com a colaboração de Afonso Álvares e de Bartolomeu Álvares, sendo esta uma das primeiras igrejas da Companhia de Jesus em todo o mundo. Visitamo-la com o objetivo de compreender melhor o sermão de Santo António aos peixes, neste caso, o estilo barroco e as suas diversas capelas. Santo António era um homem branco visionário não concordando com os pensamentos da época, pois este defendia os escravos, dando origem assim, ao "Sermão de Santo António aos peixes", pois este tentava "abrir os olhos" aos homens brancos da altura.

Eduardo Naita e Wellington Alfama

## EDIFICAÇÃO DA IGREJA

É entre reformas do cristianismo, na sua vaga humanístico-renascentista, que nasceram e se estabeleceram os Jesuítas. Nesse mundo de procura de normas e de novas espiritualidades, os jesuítas colecionaram relíquias e depois preservaram e valorizaram as relíquias de seus santos. A igreja de São Roque e o Museu de São Roque preservam várias relíquias jesuítas. Hoje, o projecto reliquiário, procura dar significado a esses pequenos objectos de devoção por meio de aproximações que nascerão de um inventário e de cruzamentos de saberes da área das artes sociais e humanas.

Ângelo Botelho, Diogo Neto e Ricardo Lopes

## O ESTILO BARROCO

A Igreja de S. Roque é uma construção simples e séria, acentuando-se um contraste entre o estilo maneirista e a decoração mais elaborada do período barroco, tendo passado por várias reformas ao longo do tempo. A sua decoração engloba, maioritariamente, a talha dourada (proveniente do ouro do Brasil), os azulejos de "ponto de diamante", vitrais e estátuas em mármore. Todas estes elementos visam a transmitir as características-chave da arte barroca, nomeadamente, a ostentação, a luxuosidade e a teatralidade.

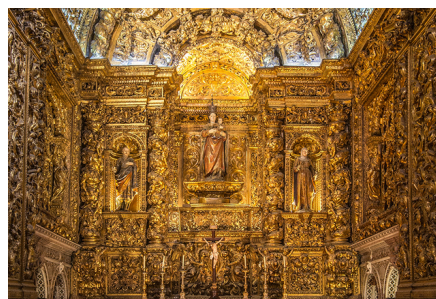
Daniela Almeida, Eduardo Neves e Pedro Cardoso



Fotografia: Andresa Chagas

Fonte: Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

Fotografia: Eduardo Neves



Fotografia

## CAPELA DE SANTO ANTÓNIO

A capela de Santo António, na igreja de São Roque, foi construída por volta de 1635, parcialmente destruída pelo Terramoto de 1755, tendo sido restaurada após a tragédia sobre Lisboa. Foi depois redecorada com elementos do barroco final, no século XIX. No centro da capela encontra-se uma escultura de Santo António, em madeira estofada e policromada, pertencente ao período maneirista, destacando as suas colunas. O teto apresenta frescos neoclássicos do século XIX. Na lateral, podemos observar duas importantes pinturas, do século XVIII, de Vieira Lusitano, representando cenas da vida do Santo taumaturgo: Santo António pregando aos peixes e a Tentação de Santo António e a Visão da Virgem.

Dádiva Tati, Madalena Pinto e Marinela Sumbo

## AS CAPELAS

De forma retangular, a igreja é composta por uma só nave, uma capela-mor pouco profunda, e oito capelas laterais, sendo este modelo tradicionalmente designado por "Igreja-salaõ".

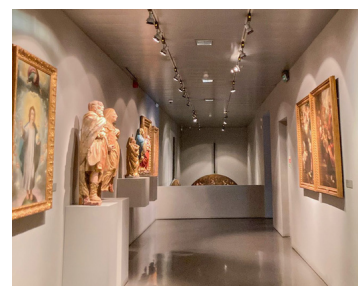
Dentre as oito capelas, uma delas destaca-se, sendo esta a Capela da Nossa Senhora da Doutrina.

A sua decoração em talha dourada, representativa do barroco, data da última metade do século XVII e inícios do século XVIII. Nela combinam-se elementos do barroco italiano, nomeadamente as colunas espiraladas, ornamentadas com elementos de criação nacional, como as fênix. A completar a talha dourada, as paredes inferiores apresentam revestimentos em mármore embudidos, técnica decorativa de influência italiana.

Ao centro do retábulo (estrutura de madeira, mármore ou de outro material, com lavores, que fica por trás ou acima do altar), situa-se uma imagem de Santa Ana e a Virgem, do final do século XVII. De cada lado, imagens de São Joaquim e de Santa Ana, da mesma época. Nas paredes laterais, observam-se cavidades protegendo conjuntos de relíquias em forma de bustos

Mário Balbino, Matilde Neves e Miguel Fonseca

## MUSEU DE SÃO ROQUE



Fotografia: Andresa Chagas

O Museu de São Roque, também conhecido como Museu de Arte Sacra de São Roque devido à sua vasta coleção de arte sacra, foi inaugurado a 11 de janeiro de 1905. Este pode ser encontrado no espaço da antiga Casa Professa da Companhia de Jesus, sendo contínuo à Igreja de São Roque.

O museu encontra-se dividido em 5 núcleos, sendo estes o da Ermida de São Roque, da Companhia de Jesus, de Arte Oriental, da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e, por fim, o núcleo da Capela de São João Batista, tendo sido este último, visitado pela turma 11ºC2.

O museu tem como missão enriquecer o conhecimento dos seus visitantes sobre a arte, no geral, abordando a pintura, escultura, ourivesaria, luminaria, têxteis, relíquias e frontais de altar, integrados no seu acervo, tendo sido conservados desde o século XVI.

Andresa Chagas, Bianca Sousa e Margarida Inácio

# NATAL: DIFERENTES CULTURAS

DE ANDRESSA CHAGAS

Já estabelecido há dezenas de séculos, o Natal é uma comemoração remetente para o nascimento de Jesus Cristo e para a religião cristã. Esta data não é só comemorada por cristãos, mas também por praticantes de outras religiões e culturas.

Apesar de atualmente ser um feriado relacionado ao consumismo, ainda é possível observar o espírito natalício em diversos países e em diversas famílias ao redor de todo o mundo.

Para um maior contexto sobre este feriado global, este originalmente celebrava a chegada do solstício de inverno, porém ao longo do domínio do império Romano, foi ressignificado, de forma a obter-se uma maior taxa de conversão de povos pagãos ao cristianismo, passando-se a associar este dia ao nascimento de Jesus.



Diversos símbolos relacionados à época natalícia são provenientes de outras religiões. Como no caso do pinheiro de natal, este sendo relacionado à antiga história do Bispo Nicolau, o qual distribuía presentes pelas casas.

É considerado globalmente que a apropriação desta árvore estava relacionada à adoração das árvores que estava estabelecida noutras religiões neopagãs, sendo representadas noutras festividades como o Yuletide, pertencente à região Wicca.

Outra festividade que ocupa esta época é o Hanukkah, uma celebração extremamente importante para os judeus, nesta é celebrada a vitória do povo judeu sobre o domínio grego no Cerco de Jerusalém. Nesta, também é lembrado milagre da multiplicação, na qual óleo que apenas duraria 1 dia, passaria a durar 8 dias, passando a ser celebrada esta festividade durante 8 dias em homenagem a esse período de tempo.

## TRADIÇÕES NATALÍCIAS

Em diferentes países podemos encontrar diferentes tradições natalícias.

Na Áustria é comum no dia 5 de dezembro as pessoas saírem à rua mascaradas de Kamprus, um demônio responsável por punir as mesmas.

Na Letônia, existe como tradição a aparição do Pai Natal durante 12 dias seguidos, para a distribuição de presentes pelas diferentes casas.

Já na Alemanha, existe a tradição de acender 4 velas à volta da coroa natalícia, acendendo uma vela de cada vez a cada domingo anterior ao dia de natal

Devemos também lembrar uma das maiores tradições existentes em todo o mundo, a abertura de presentes que se encontram embaixo de árvores de natal!

Apesar da divergência de horários, na maioria dos países os presentes são abertos do dia 24 para o dia 25, na manhã de dia 25 ou até mesmo no dia 6 de janeiro.



# SOLIDARIEDADE NO NATAL

DE DANIELA ALMEIDA

Natal é tempo de alegria, união, bondade e amizade, e tempo de olhar pelo outro e ajudar a tornar este dia melhor. São as pequenas coisas que tornam esta quadra mais acolhedora e especial numa altura de aumento de inflação e taxas de juro. Por esta razão devemos unir-nos pelo bem comum e sermos solidários com quem mais necessita.



### BANCO ALIMENTAR

Todos os anos o Banco Alimentar organiza uma colheita de alimentos por todo o país. Estes são distribuídos a famílias com mais dificuldades e que não têm a possibilidade de encher a mesa de Natal. É uma ótima maneira de ajudar podendo-se apenas contribuir com um pacote de arroz, uma garrafa de azeite e outros.

### SEM-ABRIGO

Motivados pela ajuda, vários voluntários de diferentes associações distribuem bolo-rei, bacalhau, sopa e até mesmo presentes aos sem abrigo de modo a melhorar a sua consoada e tornar este dia mais acolhedor.

### IGREJA

Todos os anos durante o Advento, os fiéis juntam-se e arrecadam alimentos, brinquedos e roupas para as famílias mais carenciadas e apoiadas pelas paróquias.



## Culinária

### Brownie de chocolate

Este doce ficou conhecido no mundo todo e foi criado nos EUA, é um tipo de bolo que não cresce, é húmido por dentro e com sabor a chocolate! Para que o seu brownie fique bom, com um sabor impecável e melhor do que estamos acostumados a comprar, é preciso usar ingredientes de qualidade. Mesmo sendo uma receita fácil, existem pequenas dicas que fazem toda a diferença.

#### Ingredientes:

- Manteiga sem sal (100g);
- Chocolate em barra em pequenos pedaços (180g);
- Açúcar (135g);
- Açúcar mascavado (90g);
- ovos (3);
- Extrato de baunilha (1 colher de chá);
- Sal (meia colher de chá);
- Cacau em pó (20g);
- Farinha de trigo (105g).



#### Modo de preparação:

1. Aqueça o forno a 180°C;
2. Forre uma forma (de aproximadamente 20x30cm) com papel manteiga;
3. Derreta a manteiga e o chocolate em barra (use o microondas para facilitar e derreta 30 segundos, mexa a mistura e volte a derreter novamente e mexa até estar completamente derretido ou derreta em banho-maria);
4. Coloque os açúcares na mistura de chocolate e manteiga derretidos e mexa bem;
5. Adicione os ovos um de cada vez e bata bem após cada ovo inserido;
6. Acrescente a baunilha;
7. Coloque o sal e o cacau em pó;
8. Adicione a farinha e misture bem;
9. Coloque a massa bem misturada na forma e asse em torno de 30 minutos. Para ficar molhadinho, é melhor tirar antes do que deixar passar o ponto.

Madalena e Marinela  
Nº11 e 13 11ºC2

## Culinária

### Bolo de chocolate

#### Ingredientes:

- 4 ovos;
- 1 chávena de Açúcar Moreno Intenso Sidul;
- 1 chávena de chocolate em pó;
- 2 chávenas de farinha;
- 1 chávena de leite;
- 1 chávena de óleo;
- 2 colheres de fermento em pó.



#### Calda:

- 100g de chocolate em barra;
- 1dl de leite.



#### Modo de preparação:

1. Misture num recipiente as gemas com o Açúcar Moreno Intenso Sidul. Junte a farinha, o leite, o chocolate, o óleo e o fermento e mexa bem;
2. Bata as claras em castelo e adicione-as ao preparado anterior;
3. Coloque no forno a 180°C, numa forma previamente untada, durante 25 a 35 minutos;
4. Entretanto prepare a calda de chocolate: leve o chocolate com o leite ao lume a ferver e até ficar uma mistura cremosa;
5. Recheie e decore o bolo com pepitas de chocolate.

Madalena e Marinela  
Nº11 e 13 11ºC2

# CURIOSIDADES SOBRE A MÚSICA



Atualmente sabemos, que o estilo de música, mais ouvida no mundo, é o hi-hop. O hip-hop, um gênero de música popular, desenvolvido nos Estados Unidos por afro-americanos e latino-americanos no bairro do Bronx em Nova York na década de 1970. A cultura hip-hop foi iniciada nas comunidades jamaicanas, latinas e afro-americanas da cidade de Nova Iorque. Hoje em dia, temos várias e grandes celebridades do hip-hop. Sabias que, o termo "hip" é usado no Inglês afro-americano (IVAA) desde 1898, onde significa algo atual, que está acontecendo no momento; e "hop" refere-se ao movimento de dança?

## ESCRITO POR DÁDIVA TATI

A música é um dos principais elementos da nossa cultura. Há indícios de que desde a pré-história já se produzia música, provavelmente como consequência da observação dos sons da natureza. É de cerca do ano de 60.000 a.C. o vestígio de uma flauta de osso e de 3.000 a.C. a presença de liras e harpas na Mesopotâmia. Se considerarmos apenas as músicas registradas oficialmente são, aproximadamente 285 milhões de músicas (sem contar diferentes versões de uma mesma música) desde o século passado. Sabias que, a música surgiu quando o homem descobriu que, batendo um objeto no outro, ele produzia sons e que isso não era simplesmente, um tanto de barulhos. A música teve várias funções no decorrer da história, como para louvar os deuses, exaltar autoridades, lutar, etc. Existem vários estilos musicais atualmente como: Hip-Hop/Rap, Techno, R&B, Punk, Alternative Rock, Funk, Afrobeats, Country, Indie Rock, entre muitos outros...



## CANCRO

Cancro ou tumor maligno é o termo médico utilizado para denominar um vasto conjunto de doenças caracterizadas por um crescimento anormal e descontrolado das células e que, na maioria das vezes, formam uma massa chamada tumor.

O cancro é uma doença que pode surgir em qualquer parte do corpo humano que é constituído por trilhões de células. As células cancerígenas, devido às alterações genéticas que foram sofrendo, tornam-se irregulares e crescem de forma descontrolada, podendo formar tumores, que invadem os tecidos ou os órgãos vizinhos.

### Tipos de cancro

Atualmente existem mais de 100 tipos de cancro identificados. Os tipos de cancro são geralmente classificados de acordo: com o órgão ou tecido no qual têm origem. Por exemplo o cancro do pulmão tem início em células pulmonares com o tipo de células que são formados.

### Quais os tipos de cancro mais comuns?

Na Europa o cancro mais diagnosticado nas mulheres é o da mama, seguindo-se do cancro colorretal e o do pulmão. Nos homens o cancro mais diagnosticado é o da próstata, seguindo-se o cancro do pulmão e o do colorretal.

### Cancro em Portugal

O cancro colorretal e o cancro da mama estão entre as doenças oncológicas com mais diagnósticos em Portugal, mas o cancro do pulmão continua a ser o mais mortífero.

FEITO POR:  
Ricardo Lopes

# Restauração da Independência Portuguesa

História



Fonte: <https://radioaltominho.pt/noticias/1-de-dezembro-restauracao-da-independencia-de-portugal/>

A História de Portugal, tal como a História de outros países, é caracterizada por períodos de crescimento e progresso, como de recessão e dificuldades. No entanto, debruçar-me-ei num período de rutura, ou seja, da transição das Trevas para a Glória, numa Revolução que culminou na Restauração da Independência, a 1 de Dezembro de 1640.

Durante aquele período de tempo, antes do 1 de Dezembro, vivia-se na União Ibérica ou Período Filipino, no qual Portugal era governado por reis espanhóis. Uma grande onda de descontentamento varria o país. Uma grave crise política e económica esbateu-se sobre a Península Ibérica. Isto levou a que o nosso povo ansiasse por tempos de mudança.

É no ano de 1640, ano da grandiosa transformação, que ocorreu o golpe de estado revolucionário, chefiado por um grupo designado por Os Quarenta Conjurados, e que se alastrou por todo o reino, pela revolta dos portugueses.

Para concluir, esta revolução foi fundamental, não só pela emancipação de Portugal, mas também pelo facto de garantir a continuidade da nacionalidade.

Feito por:  
Pedro Cardoso

Dec. 2022

## GEFORCE RTX 4080 SURGE POR 1.699 EUROS

A NOVA PLACA GRÁFICA IDEAL PARA VIDEOJOGOS



### Sobre a RTX 4080:

A GeForce RTX 4080 é baseada no chip AD103. São 76 SMs, com um total de 9728 unidades CUDA (plataforma de desenvolvimento da NVIDIA com o propósito de facilitar o desenvolvimento de aplicações).

Sucessora da GeForce RTX 3080, é capaz de entregar 15% mais desempenho que a GeForce RTX 3090 Ti, considerada a placa de vídeo mais poderosa da geração anterior.

E parece que nem o preço elevado desta placa assusta os consumidores, uma vez que estas vendas estão então a ser um claro sucesso. Para já, nas lojas portuguesas ainda existe stock da GeForce RTX 4080 da Nvidia, nas quais o preço deste modelo vai desde os 1.500 euros até quase aos 1.900 euros.

Eduardo Neves  
10°C2 Nº8

O Campeonato Mundial de Futebol da FIFA 2022 é a 22ª edição do evento esportivo, um campeonato internacional de futebol masculino organizado pela FIFA no Catar. Alegações de corrupção foram levantadas depois que o Catar recebeu os direitos de hospedagem.

A FIFA lançou uma investigação interna sobre as acusações e absolveu o Catar. Em 7 de junho de 2015, o Qatar anunciou que poderia perder os direitos de hospedagem devido a alegações de suborno. No entanto, não há evidências de que o Catar tenha sido confirmado como sede deste torneio.

O Catar foi criticado pelas condições de trabalho dos trabalhadores em seu novo estádio, com a Anistia Internacional rotulando os trabalhadores submetidos a abusos de direitos humanos como trabalho escravo, violando várias das regras da agência. Pela primeira vez na história da Copa do Mundo, o país-sede do mundial iniciou a competição com derrota, uma vez que o Catar foi superado num placar de 2x0 contra a seleção do Equador.

Além disso, também se tornou o segundo organizador a não avançar para as oitavas de final desde a África do Sul em 2010.

Dando agora as informações mais marcantes deste mundial que são:

A seleção do Marrocos que foi a grande surpresa desta copa, avançou para as oitavas de final com uma vantagem inédita, eliminou as poderosas Espanha e Portugal nas oitavas de final e nas quartas de final, sofrendo suas únicas derrotas contra a França na semifinal e a Croácia na disputa pelo terceiro lugar. Japão e Coreia do Sul voltariam a fase final após 20 anos, também passando por resultados inesperados.

A França juntar-se-á a Itália, Brasil, Argentina e Alemanha Ocidental em duas ou três finais consecutivas. Nos pênaltis, a Argentina conquistou o terceiro título naquela que é considerada uma das melhores finais de todos os tempos, quebrando uma sequência de 36 anos sem vencer em uma Copa do Mundo, além de encerrar uma sequência de vitórias consecutivas de seleções europeias desde 2006.

Autores: Ângelo Botelho  
Margarida Inácio

nº2  
nº12 Turma: 11ºC2



# DIREITOS HUMANOS

11C2

## Direitos Humanos Restrito no Irão

Apesar das tentativas de avanço dos direitos humanos, em países de alto regime como o Irão, continuam a não ser respeitados.



O Irão tem sido abalado por manifestações e tumultos desde a morte de Mahsa Amini, de 22 anos, a 16 de setembro de 2022, após ter sido detida pela chamada polícia da moralidade por alegada violação do rígido código de vestuário para as mulheres aplicado na República Islâmica.



Após a mobilização gerada pela morte de Mahsa Amini, a chamada polícia da moralidade deixou de deter mulheres que andavam de cabeça descoberta nas ruas, bem como deixou de reencaminhar estes casos para as esquadras. Porém, no início de dezembro, o procurador-geral iraniano, Mohammad Jafar Montazeri, anunciou a dissolução desta força policial e o encerramento das respetivas unidades, retomando as agressões e detenção dos indivíduos que não respeitassem a lei.

Diogo Neto

## FÍSICA

# DO BIG BANG AOS BURACOS NEGROS

## INTRODUÇÃO

Antes de abordar este tema, é essencial conhecer como funciona o universo e tudo o que está nele inserido, como estrelas, planetas e os misteriosos buracos negros, que são um grande ponto de interrogação para física contemporânea.

## BING BANG

Mas afinal como se formou o universo? – Tudo começou com o Big Bang sendo este, em teoria, o começo do universo. Tudo começou há 13,7 bilhões de anos atrás, todo o universo estava concentrado num único ponto de dimensão nula, como uma esfera de raio zero. Nessa época (Big Bang), a densidade do universo e a curvatura do espaço-tempo teriam sido infinitas. Todas as teorias cosmológicas são formuladas partindo do pressuposto de que o espaço-tempo é uniforme e quase plano.

Isso significa que todas as teorias falham no momento do Big Bang: um espaço-tempo de curvatura infinita que dificilmente pode ser considerado quase plano! Assim, mesmo que houvesse acontecimentos anteriores ao Big Bang, não os poderíamos considerar no modelo científico do universo.

**Qual a relação do início do universo (Big Bang) com os buracos negros?** – A resposta é relativamente simples: os primeiros buracos negros formaram-se logo após o Big Bang, talvez nos primeiros milésimos de segundo após o mesmo.



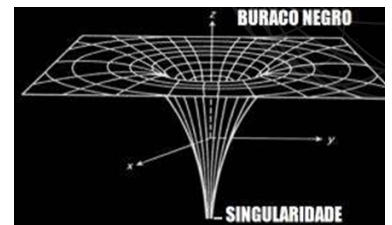
Big Bang

# DO BIG BANG AOS BURACOS NEGROS

## O QUE É UM BURACO NEGRO?

De uma forma muito simples, o buraco negro é uma região do espaço-tempo que possui uma quantidade tão grande de massa concentrada que nada consegue escapar do seu redor, nem mesmo a luz. Ele é o resultado da deformação do espaço-tempo, causada após o colapso de uma estrela infinitamente compacta. Logo após a compactação dessa estrela, ela desaparece dando lugar ao que a chamamos na física de singularidade. A singularidade de um buraco negro é como se fosse o coração, mas é onde o espaço deixa de existir e o tempo é interrompido.

De todas as teorias gravitacionais, a Teoria da relatividade geral de Albert Einstein é a mais a mais aceita atualmente pela comunidade científica. Segundo esta teoria a força gravitica seria uma manifestação da deformação do espaço-tempo, contrariando Isaac Newton, causada pelas massas dos corpos celestes, como planetas ou estrelas.



Localização de uma singularidade num buraco negro

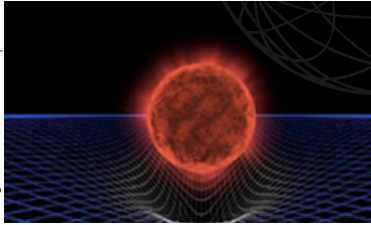
Logo, quanto maior a massa do corpo, maior a deformação o espaço-tempo, e por consequência, maior a força gravitica do corpo.

Nos buracos negros existe uma concentração de massa tão grande num ponto tão infinitamente pequeno que a densidade é suficiente para formar uma deformação no espaço-tempo. Essa deformação é tão grande que a velocidade de escape neste local é maior que a velocidade da luz.

# DO BIG BANG AOS BURACOS NEGROS

## COMO SURGIRAM OS BURACOS NEGROS?

O surgimento dos buracos negros está relacionado com o ciclo de vida das estrelas. As estrelas formam-se através de nuvens compostas por pequenas partículas de matéria e hidrogénio (elemento químico mais abundante do universo). Após um longo tempo emitindo luz e a converter o hidrogénio em hélio, o combustível acaba, a pressão da radiação diminui e o núcleo contrai-se devido à ação do campo gravitacional e as estrelas entram em colapso.



A deformação do espaço-tempo com uma supernova



Fotografia de um buraco negro a cerca de 57 milhões de anos-luz da Via Láctea, localizado na galáxia M-87.

As estrelas mais massivas explodem e dão origem às supernovas e o núcleo original dessa estrela contrai-se. Se a massa deste núcleo for maior que 2 massas solares, então nem a pressão da degeneração dos neutrões consegue parar o colapso, formando um buraco negro. Um buraco negro é formado caso a estrela, que explode, tenha uma massa mínima 10 vezes superior à massa do sol.

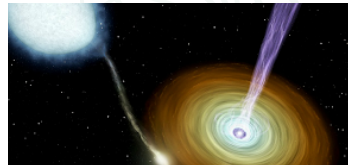
# DO BIG BANG AOS BURACOS NEGROS

## PROPRIEDADES E ESTRUTURA DE UM BURACO NEGRO

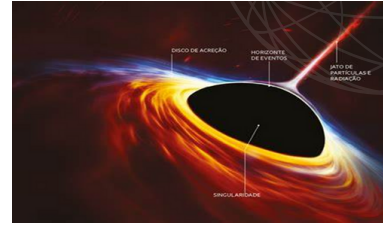
Nos buracos negros existem três estruturas importantes a ter em conta: a singularidade, os discos de acreção e o horizonte de eventos.

### SINGULARIDADE

Corresponde à principal parte do buraco negro, e está localizada no seu centro. Trata-se de um único ponto que tem uma massa derivada do colapso da estrela, que originou o buraco negro, e também daqueles corpos que lhe são atraídos. Estas características fazem com que a singularidade apresente uma densidade muito alta e descrita como infinita.



Discos de acreção



Estrutura de um buraco negro.

### DISCOS DE ACREÇÃO

São formados por poeiras e gases superaquecidos que emitem radiação eletromagnética e movem-se a altas velocidades em torno dos buracos negros. Esta parte da estrutura fora do horizonte de eventos é visível, permitindo a identificação dos buracos negros.

# DO BIG BANG AOS BURACOS NEGROS

## HORIZONTE DE EVENTOS

É a fronteira de um buraco negro, mais conhecido por ser o ponto do não retorno, consiste numa região que orbita o núcleo. Corresponde ao limite a partir do qual toda a matéria é atraída para o interior do buraco negro. Para que isto não aconteça, o corpo precisa de estar a uma determinada distância do horizonte de eventos, movimentando-se a uma velocidade igual ou superior à velocidade de escape.

O horizonte de eventos tem algumas propriedades geométricas diferentes. Para um observador que esteja imóvel a certa distância do buraco negro, o horizonte parece ser uma superfície esférica estática. Mas à medida que o observador se aproxima do horizonte, ele irá perceber que se encontra a altas velocidades. Na verdade, ele está a viajar à velocidade da luz.



Buraco negro



-Localização o horizonte de eventos num buraco negro. (circunferência vermelha)

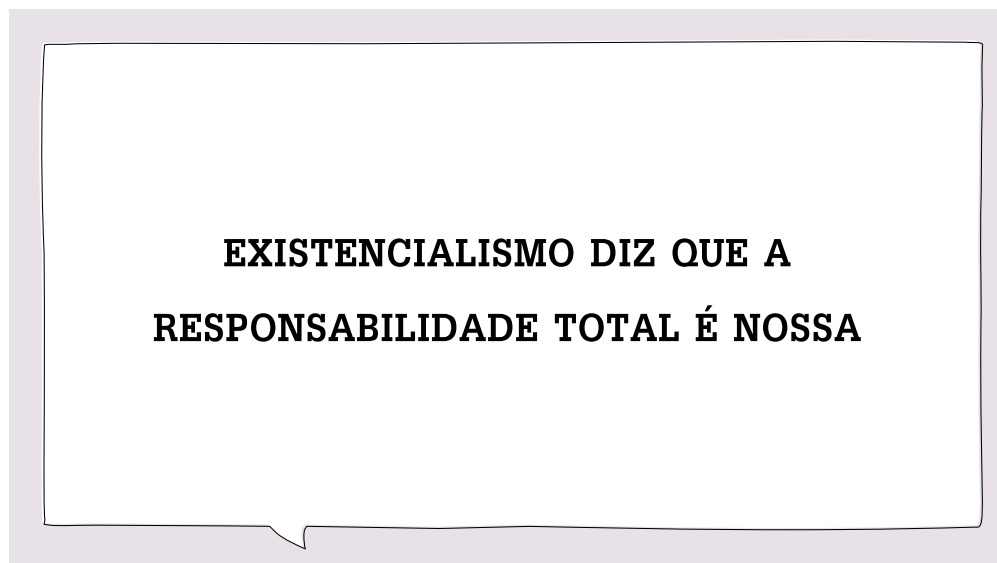
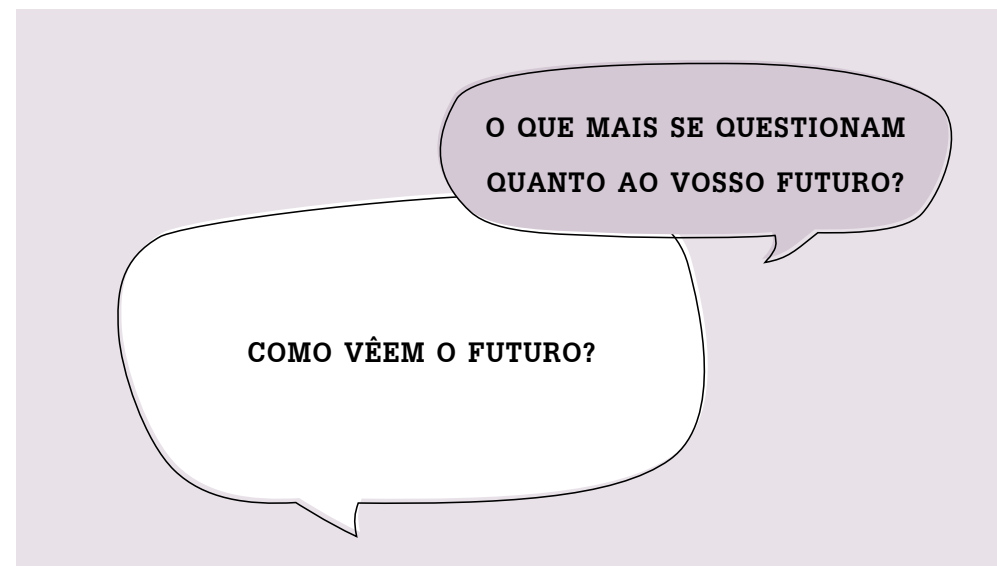
Com isto, atravessar o horizonte de eventos em direção ao seu interior é relativamente fácil, com tudo é impossível regressar. Como o horizonte está a movimentar-se à velocidade da luz, para escapar do mesmo é preciso uma velocidade superior à da luz (como referido anteriormente), mas isso é impossível porque nada move-se mais rápido que a luz.

Em suma, uma vez dentro do horizonte, o espaço-tempo é tão distorcido que a coordenada radial torna-se do tipo tempo, e o tempo do tipo espaço. Por muito estranho que isto aparenta ser, as noções habituais de espaço e tempo invertem os seus papéis ao atravessar o horizonte de eventos.

Mário Balbino Nº14  
Matilde Neves Nº15  
Miguel Fonseca Nº16

### Sugestões

Filmes e Séries	Livros
<ul style="list-style-type: none"><li>Who Rules the World (2022);</li><li>Extraordinary Attorney Woo (2022);</li><li>Alchemy of Souls (2022);</li><li>Amor com data marcada (2020);</li><li>Wednesday (2022);</li><li>Manifest 828 (2018);</li><li>Avatar (2009);</li><li>Devotion (2022);</li><li>The Shawshank redemption (1994);</li><li>O padrinho (1972);</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>O gato que ensinou a gaivota a voar - Luis Sepúlveda;</li><li>Como água para chocolate - Laura Esquivel;</li><li>O leão, a feiticeira e o guarda roupa - C. S. Lewis;</li><li>Se isto é um homem - Primo Levi;</li><li>Isto acaba aqui - Colleen Hoover;</li></ul>



ESTAMOS CONDENADOS A  
SER LIVRES? NÃO FAZER  
NADA AO BLOCO DE  
MÁRMORE TAMBÉM É  
UMA ESCOLHA!



**PROPÓSITO**

RECOMPENSA **ESPIRITUAL**  
(resolver problema)

**VOCAÇÃO**

RECOMPENSA **EMOCIONAL**  
(gostar do que fazemos)

**PROFISSÃO**

RECOMPENSA **FINANCEIRA**  
(Trabalhar por dinheiro)

**COMO SEI O  
QUE QUERO FAZER?**

PARA ISSO TENHO DE ME  
CONHECER!  
E A MELHOR FORMA DE NOS  
CONHECERMOS É FAZERMOS  
PERGUNTAS!

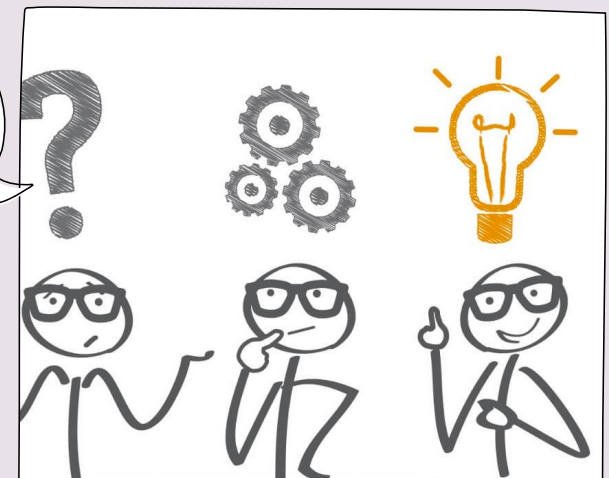
**PENSA EM 5  
PESSOAS QUE TU  
ADMIRAS**

**Porque é que as admiras?**

(Da-te uma ideia dos teus valores e  
possivelmente da área profissional  
com que tu te identificas)

**Que qualidades têm em  
comum?**

Essas qualidades são algo que tu  
tens e te interessas.



**O QUE GOSTAM?**

LISTA 5 DAS TUAS PAIXÕES -  
COISAS QUE REALMENTE TE  
APAIXONAM

**EM QUE SÃO BONS?**

LISTA 5 COISAS QUE  
ÉS BOM A FAZER

**EM QUE NÃO  
SÃO BONS?**

LISTA 5 COISAS QUE  
NÃO ÉS BOM A FAZER

**QUAIS OS PROBLEMAS  
DO MUNDO QUE VOS  
INCOMODAM?**





**SELECIONA 3 QUE  
GOSTAVAS ATIVAMENTE  
DE TRABALHAR PARA  
RESOLVER**

DESSES 3, TENDO EM CONTA AS  
VOSSAS PAIXÕES E AQUILO EM QUE  
VOCÊS SÃO BONS, **QUAL É QUE FAZ  
MAIS SENTIDO DEDICAREM-SE?**


PERGUNTAS PARA REFLEXÃO

SE TIVESSES TODO O  
DINHEIRO DO MUNDO E  
NÃO HOUVESSE LIMITES,  
O QUE FAZIAS?

**IR DE FÉRIAS NÃO VALE!**

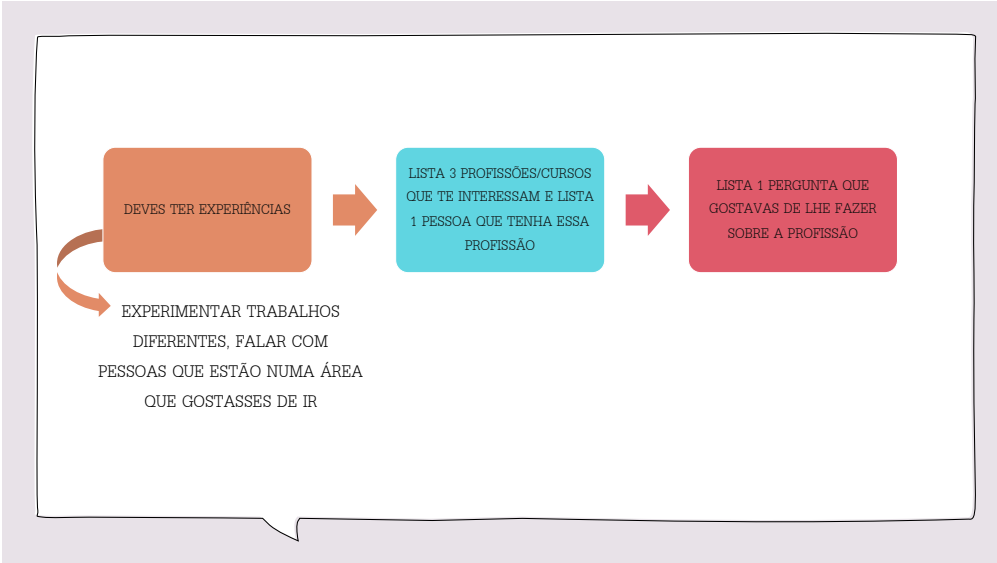






OS PRIMEIROS 3 VALORES SÃO AQUILO QUE A VOSSA PROFISSÃO DE ALGUM MODO DEVE TER

TENDO EM CONTA AS PROFISSÕES EM QUE JÁ PENSARAM HOJE, QUE CURSO ACHAM QUE SE APROXIMA DAQUILO QUE VOCÊS QUEREM?



ENTREVISTAS A LICENCIATURAS

TENHO MÉDIA PA'ISTO!



## QUESTÕES



**QUEM JÁ SE SENTIU SOBRECARREGADO, EXAUSTO E ASSUSTADO?**

**NÃO CAIAM TANTO NA PRESSÃO DE  
TER UM PROPÓSITO E DE DEIXAR  
UMA MARCA**

**DEIXEM FLUIR, EXPERIMENTEM!**

ESTA PODE SER UMA FASE MUITO STRESSANTE  
DAS VOSSAS VIDAS, MAS TAMBÉM É UMA FASE  
BONITA. TENTEM APROVEITAR TAMBÉM!  
TRABALHEM PARA O QUE QUEREM, MAS SEMPRE  
COM A NOÇÃO DE QUE É MUITO IMPORTANTE  
DESFROTAR DO PRESENTE!

**NÃO TENHAM MEDO DE PEDIR  
AJUDA PARA A SAÚDE MENTAL**



O PAÇO REAL



"Só ao avistar o Paço descerrou os lábios:  
- Sim, senhor, tem cachet!  
E foi o que mais lhe agradou - este maciço e silencioso palácio, sem florão e sem torres, patriarcalmente assentado entre o casario da vila, com as suas belas janelas manuelinas que lhe fazem um nobre semblante real, o vale aos pés, frondoso e fresco, e no alto as duas chaminés colossais, disformes, resumindo tudo, como se essa residência fosse toda ela uma cozinha talhada às proporções de uma gula de rei que cada dia come todo um reino..."

(in *Os Maias*, p. 224)



PALÁCIO DE SETEAIS

"Quantos lares eu lá vi"?  
Que doces manhãs d´Abril?  
E os ais que soltei ali  
Não foram sete mas mil!"

(in *Os Maias*, p. 224)



# Roteiro Queirosiano

“O quê!, o maestro não conhecia Sintra?...Então era necessário ficarem lá, fazer as peregrinações clássicas, subir à Pena, ir beber água à Fonte dos Amores, barquejar na Várzea...”; e Cruges desvenda o seu mais vivo desejo: “- A mim o que me está a apetecer muito é Seteais; e a manteiga fresca”

(in *Os Maias*, p. 220)

Visita de estudo na sequência do estudo da obra *Os Maias*, de Eça de Queiroz

11º ANO

Visita de Estudo

# ROTEIRO QUEIROSIANO



E, nas serras da Lua conhecidas  
Sojuga a fria Sintra o duro braço;  
Sintra, onde as Naiades, escondidas  
Nas fontes vão fugindo ao doce laço  
Onde Amor as enreda brandamente,  
Nas águas acendendo fogo ardente.

Luís de Camões. *Os Lusíadas*, III, 1572

29 DE MARÇO DE 2023

## PALÁCIO DA PENA

"No vão do arco, como dentro de uma pesada moldura de pedra, brilhava, à luz rica da tarde, um quadro maravilhoso, de uma composição quase fantástica, como a ilustração de uma bela lenda de cavalaria e de amor. Era no primeiro plano o terreiro, deserto e verdejando, todo salpicado de botões amarelos; ao fundo, o renque cerrado de antigas árvores, com hera nos troncos, fazendo ao longo da grade uma muralha de folhagem reluzente, e, emergindo abruptamente dessa copada linha de bosque assoalhado, subia no pleno resplendor do dia, destacando-se vigorosamente num relevo nítido sobre o fundo do céu azul-claro, o cume airoso da serra, toda cor de violeta-escura, coroada pelo Palácio da Pena, romântico e solitário no alto, com o seu parque sombrio aos pés, a torre esbelta perdida no ar, e as cúpulas brilhando ao sol como se fossem feitas de ouro..."

(in *Os Maias*, p. 224)



## LAWRENCE'S HOTEL



"Via-se bem, à mesa da *Lawrence*, com os seus dois candeeiros de azeite, as duas janelas para o terraçozinho."



## HOTEL NUNES (JÁ NÃO EXISTE)

"... enquanto vocês vão ao *Nunes* pagar a conta e dar ordens para o breque, eu vou-me entender lá abaixo à cozinha com a velha *Lawrence* e preparar-vos um bacalhau à Alencar, récipe meu... E vocês verão o que é um bacalhau! Porque lá isso, rapazes, versos os fará outros melhores; bacalhau não!"

(in *Os Maias*, p. 247)

## POSTAL ENVIADO POR EÇA EM 1898



## QUEIJADAS DE SINTRA



"Ega ia largar atarantadamente o embrulho, para apertar a mão que Maria Eduarda lhe estendia, corada e sorrindo. Mas o papel pardo, mal atado, desfez-se; e uma provisão fresca de queijadas de Sintra rolou, esmagando-se, sobre as flores do tapete. Então todo o embaraço findou através de uma risada alegre."

(in *Os Maias*)

## PAISAGENS DE SINTRA



"Os muros estavam cobertos de heras e de musgos: através da folhagem, faiscavam longas flechas de sol. Um ar subtil e aveludado circulava, rescendendo às verduras novas; aqui e além, nos ramos mais sombrios, pássaros chilreavam de leve; e naquele simples bocado de estrada, todo salpicado de manchas de sol, sentia-se já, sem se ver, a religiosa solenidade dos espessos arvoredos, a frescura distante das nascentes vivas, a tristeza que cai das penedias e o repouso fidalgo das quintas de Verão..."

(in *Os Maias*, p. 223)

**LESSON PLAN****CLASS:** 9<sup>TH</sup> GRADE**DATE:** 23/05/2023**SOCIOEMOTIONAL SKILLS:** RACISM**SUMMARY:** "STILL I RISE", MAYA ANGELOU: DISCUSSING DIFFERENCES.

<b>Learning objectives</b>	<b>Procedures</b>	<b>Interaction</b>	<b>Time</b>	<b>Materials and teaching aids</b>
-----	<ul style="list-style-type: none"> <li>Students come into the classroom, sit down and take out their materials. Then, the teacher writes the summary on the board, and the students write it in their notebook.</li> </ul>	-----	3'	<ul style="list-style-type: none"> <li>White board</li> </ul>
	<p><b>Pre-reading activity: Who is Maya Angelou?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The teacher projects an image of Maya Angelou and gathers feedback from the students to demystify who she is, giving them some clues.</li> <li>Then, the teacher systematizes the main information about Maya Angelou, making students aware of her relevance in the fight for human rights.</li> </ul>	Whole-class interaction	5'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Technological setup (computer, projector, and speakers)</li> <li><i>PowerPoint</i></li> </ul>
<p>→ Can identify and summarize the main events in the poem, define the key features and extract and predict information about the perspectives presented in the poem.</p> <p>→ Can understand the motivations and intentions of the author, infer the consequences of events and analyze how the author uses language to convey tone and mood.</p>	<p><b>Reading comprehension and analysis: "Still I Rise", Maya Angelou</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The teacher shows the excerpt that students should analyse and asks a student to recite it. Then she asks a question in order to establish a link between the life and work of Maya Angelou and the tone of the poem presented:             <ul style="list-style-type: none"> <li>Now that you know Maya Angelou, her story and her writing, what could be the message of this poem?</li> </ul> </li> <li>Then, sentence by sentence, the students try to explain what they have understood, which is then systematised by the teacher, focusing on the tone and message that the poet wants to convey with this poem.</li> </ul>	Whole-class interaction	20'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Technological setup (computer, projector, and speakers)</li> <li><i>PowerPoint</i></li> </ul>

<p>→ Can collaborate with people, showing interest and empathy by answering simple questions, formulating, and responding to them.</p>				
<p>→ Can write accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple connected text.</p> <p>→ Can express feelings.</p>	<p><b>Follow-up activity: “Still You Rise” (creative writing)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Once the main ideas have been systematised and Maya Angelou's fight for human rights has been made known, the students are challenged to share some of the hurdles they have faced throughout their lives, which have affected them as human beings.</li> <li>• The students will have to make their own poem, using the structure of "Still I Rise", and will be monitored by the teacher during the activity. Students with more difficulties will be monitored more closely to ensure that they are able to take part in the activity.</li> <li>• At the end, some students will voluntarily share their poems.</li> </ul>	<p>Individual task</p> <p>Whole-class interaction</p>	<p>17'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Students' notebooks</li> </ul>



Agrupamento de Escolas  
de Fernando Pessoa

171 190

# A WORLD OF MANY CULTURES

*Tolerance and Equality*



## WHO IS MAYA ANGELOU?

*Have you ever heard of her before?*



# Maya Angelou

**WRITER, POET AND ACTIVIST**

APRIL 4, 1928 – MAY 28, 2014



Maya Angelou (Marguerite Annie Johnson) is best known for writing her major autobiography "I Know Why the Caged Bird Sings", published in 1969. She has published six other autobiographical books since then, with the final volume released in 2002.

She was a prolific poet and her poems were often about the African-American women's experience, the human spirit, and social justice for all.



## Maya Angelou

**WRITER, POET AND ACTIVIST**

APRIL 4, 1928 – MAY 28, 2014

As an activist, she helped organize and produce historic fundraisers for civil rights struggles in the 1950s and 1960s.

African American struggles were also reflected in her prolific writing career.

As an author, her work has extended to writing for film, television and theater. Influenced by African-American oral traditions, she has presented her poetry through public readings, audio recordings and documentaries.

Her professional name was given by her older brother, Bailey Jr.

He was trying to say "my sister" when she was a baby, but ended up saying "Maya sister".



Now that you know Maya Angelou, her story and her writing, what could be the message of this poem?





# Maya Angelou

"STILL I RISE"

"You may shoot me  
with your words"



**OFFENSES CAN HURT LIKE  
A BULLET. SOMEONE  
MIGHT TRY TO OFFEND  
HER TO THE POINT OF  
HURTING HER A LOT.**

"You may cut me with  
your eyes"



**SOMEONE MIGHT GIVE  
HER A HATEFUL LOOK,  
ALMOST LIKE IT'S A KILLER  
LOOK.**



# Maya Angelou

"STILL I RISE"

"You may kill me with  
your hatefulness"



**SOMEONE CAN HATE HER  
SO MUCH AS TO BRING  
HER DOWN, TO KILL HER  
SPIRIT.**

"But still, like air, I'll rise"



**BUT, LIKE THE AIR, SHE ALWAYS RISES,  
SHE ALWAYS MANAGES TO OVERCOME  
AND RISE AGAIN, AFTER THEY TRY TO  
BRING HER DOWN WITH WORDS,  
LOOKS AND HATE.**



What is the tone of this poem?

How do you interpret the message that Maya Angelou tries to express?

Leaving behind nights of terror and fear  
I rise  
Into a daybreak that's wondrously clear  
I rise  
Bringing the gifts that my ancestors gave,  
I am the dream and the hope of the slave.  
I rise  
I rise  
I rise.



## Maya Angelou

"STILL I RISE"

"Leaving behind nights of terror and fear, I rise"



**SHE LIVED MANY NIGHTS OF TERROR AND FEAR FOR BEING A BLACK WOMAN, BUT SHE PROMISES TO LEAVE THEM BEHIND (EVEN IF SHE DOESN'T FORGET THEM).**

"Into a daybreak that is wondrously clear, I rise"



**MAYA ANGELOU CAN CLEARLY ENVISION THE LIGHT AND HOPE OF HER PRESENT AND FUTURE. IT IS A METAPHOR OF POSITIVITY.**



# Maya Angelou

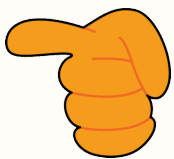
"STILL I RISE"

"Bringing the gifts that my ancestors gave,  
I am the dream and the hope of the slave"



MAYA ANGELOU EXPRESSES GRATITUDE TO HER ANCESTORS FOR SURVIVING TERROR, OPPRESSION AND DISCRIMINATION.

SHE WANTS TO COMPENSATE THEM, GIVING THEM A VOICE, TELLING THEIR STORY AND DENOUNCING THOSE WHO MAKE THEM SUFFER.



## STILL YOU RISE!

1. Think about the challenges Maya Angelou describes.
2. Make a list of the 2 or 3 challenges you face or faced in your life.
3. Now make your own poem. You might also say "Still I Rise."



**LESSON PLAN****CLASS:** 9<sup>TH</sup> GRADE**DATE:** 30/05/2023**TOPIC:** PERSPECTIVES AND EMPATHY**SUMMARY:** READING COMPREHENSION: *THE TRUE STORY OF THE THREE LITTLE PIGS* – DISCUSSING PERSPECTIVE.

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
-----	<ul style="list-style-type: none"> <li>Students come into the classroom, sit down and take out their materials. Then, the teacher writes the summary on the board, and the students write it in their notebook.</li> </ul>	-----	3'	<ul style="list-style-type: none"> <li>White board</li> </ul>
<p>→ Can use the language fluently, accurately, and effectively, marking clearly the relationships between ideas.</p> <p>→ Can communicate spontaneously with good grammatical control without much sign of having to restrict what he/she wants to say, adopting a level of formality appropriate to the circumstances.</p>	<p><b><i>The True Story of the Three Little Pigs</i> – pre-reading oral interaction.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The teacher promotes a dialogue about the traditional story <i>The Three Little Pigs</i>, encouraging the students to summarise the action briefly.</li> <li>Next, the teacher asks the students about the perspective from which the original story is told, asking them if they think the wolf has a different perspective on the subject.</li> <li>The teacher then introduces the book they are about to read, discussing the title and what the story might be about.</li> </ul>	Whole-class interaction	7'	
<p>→ Can identify and summarize the main events in the story, define the key characters and their roles and extract information about the different perspectives presented in the story.</p> <p>→ Can discuss the motivations and intentions of different characters, infer the consequences of events in the story and analyze how the author uses language to convey tone and mood.</p> <p>→ Can identify and define unfamiliar words in the text.</p> <p>→ Can engage in discussions to express opinions and interpretations.</p>	<p><b><i>The True Story of the Three Little Pigs</i> – reading comprehension.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The class reads the story together. From time to time, the teacher stops and asks the students to voluntarily rephrase what they have read. The story has some specific expressions that are less accessible through rephrasing, which should be translated to ensure that they are in fact understood.</li> </ul>	Whole-class interaction	35'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Copies of the story</li> </ul>

**LESSON PLAN**

**CLASS:** 9<sup>TH</sup> GRADE

**DATE:** 01/06/2023

**TOPIC:** PERSPECTIVES AND EMPATHY

**SUMMARY:** MOCK TRIAL: *THE TRUE STORY OF THE THREE LITTLE PIGS.*

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
-----	<ul style="list-style-type: none"> <li>Students come into the classroom, sit down and take out their materials. Then, the teacher writes the summary on the board, and the students write it in their notebook.</li> </ul>	-----	3'	<ul style="list-style-type: none"> <li>White board</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Can identify and summarize the main events in the story, define the key characters and their roles and extract information about the different perspectives presented in the story.</li> <li>→ Can understand the motivations and intentions of different characters, infer the consequences of events in the story and analyze how the author uses language to convey tone and mood.</li> </ul>	<p><b><i>The True Story of the Three Little Pigs – preparing the trial.</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The teacher promotes a dialogue to review key vocabulary from the previous session and discuss the main events of the story, recalling the differences between the traditional tale and the alternative perspective presented in the book.</li> <li>The class organises itself into groups of four. Each group should discuss points of view and form an opinion on the testimony they have just read from the Wolf, writing down their opinions and backing them up with evidence. At the end, they should decide on their final verdict.</li> </ul>	<p>Whole-class interaction</p> <p>Group work</p>	12'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Copies of the story</li> <li>Notebooks</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Can use the language fluently, accurately, and effectively, marking clearly the relationships between ideas.</li> <li>→ Can communicate spontaneously with good grammatical control without much sign of having to restrict what he/she wants to say, adopting a level of formality appropriate to the circumstances.</li> <li>→ Can engage in discussions to express opinions and interpretations.</li> </ul>	<p><b><i>The True Story of the Three Little Pigs – mock trial.</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>The teacher reminds the rules of the trial: each group will have some time to present their convictions and evidence. Groups wishing to add information or counterargument should put their hands in the air, and priority will be given to the group that has had the least opportunity to speak. Finally, a majority verdict will decide whether the wolf is guilty or innocent.</li> <li>The trial begins, following the rules previously stipulated.</li> </ul>	Whole-class interaction	30'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Copies of the story</li> </ul>



## The True Story of the Three Little Pigs

"Everybody knows the story of the Three Little Pigs. Or at least they think they do. But I'll let you in on a little secret. Nobody knows the real story, because nobody has ever heard my side of the story. I'm Alexander T. Wolf. You can call me Al. I don't know how this whole Big Bad Wolf thing got started, but it's all wrong. Maybe it's because of our diet. Hey, it's not my fault wolves eat

cute little animals like bunnies and sheep and pigs. That's just the way we are. If cheeseburgers were cute, folks would probably think you were Big and Bad too. But like I was saying, the whole big bad wolf thing is all wrong. The real story is about a sneeze and a cup of sugar.

### THIS IS THE REAL STORY.

Way back in Once Upon a Time Time, I was making a birthday cake for my dear old granny. I had a terrible sneezing cold. I ran out of sugar. So, I walked down the street to ask my neighbor for a cup of sugar. Now this neighbor was a pig. And he wasn't too bright either. He had built his whole house out of straw. Can you believe it? I mean who in his right mind would build a house of straw? So of course, the minute I knocked on the door, it fell right in. I didn't want to just walk into someone else's house. So, I called, "Little Pig, Little Pig, are you in?" No answer. I was just about to go home without the cup of sugar for my dear old granny's birthday cake.

That's when my nose started to itch. I felt a sneeze coming on. Well I huffed. And I snuffed. And I sneezed a great sneeze.

And you know what? The whole darn straw house fell down. And right in the middle of the pile of straw was the First Little Pig - dead as a doornail. He had been home the whole time. It seemed like a shame to leave a perfectly good ham dinner lying there in the straw. So, I ate it up. Think of it as a cheeseburger just lying there. I was feeling a little better. But I still didn't have my cup of sugar. So, I went to the next neighbor's house. This neighbor was the First Little Pig's brother. He was a little smarter, but not much. He has built his house of sticks. I rang the bell on the stick house. Nobody

answered. I called, "Mr. Pig, Mr. Pig, are you in?" He yelled back. "Go away wolf. You can't come in. I'm shaving the hairs on my shinny chin chin."

I had just grabbed the doorknob when I felt another sneeze coming on. I huffed. And I snuffed. And I tried to cover my mouth, but I sneezed a great sneeze.

And you are not going to believe this, but the guy's house fell down just like his brother's. When the dust cleared, there was the Second Little Pig - dead as a doornail. Wolf's honor. Now you know food will spoil if you just leave it out in the open. So, I did the only thing there was to do. I had dinner again. Think of it as a second helping. I was getting awfully full. But my cold was feeling a little better. And I still didn't have that cup of sugar for my dear old granny's birthday cake. So, I went to the next house. This guy was the First and Second Little Pig's brother. He must have been the brains of the family. He had built his house of bricks. I knocked on the brick house. No answer. I called, "Mr. Pig, Mr. Pig, are you in?" And do you know what that rude little porker answered? "Get out of here, Wolf. Don't bother me again."

Talk about impolite! He probably had a whole sackful of sugar. And he wouldn't give me even one little cup for my dear sweet old granny's birthday cake. What a pig!

I was just about to go home and maybe make a nice birthday card instead of a cake, when I felt my cold coming on. I huffed And I snuffed. And I sneezed once again.

Then the Third Little Pig yelled, " And your old granny can sit on a pin!" Now I'm usually a pretty calm fellow. But when somebody talks about my granny like that, I go a Little crazy. When the cops drove up, of course I was trying to break down this Pig's door. And the whole time I was huffing and puffing and sneezing and making a real scene.

The rest as they say is history.

The news reporters found out about the two pigs I had for dinner. They figured a sick guy going to borrow a cup of sugar didn't sound very exciting.

So, they jazzed up the story with all of that "Huff and puff and blow your house down" And they made me the Big Bad Wolf. That's it the real story. I was framed. "

**<http://www.ricks-bricks.com/wolfside.htm>**

**CLASS OBSERVATION GRID**

**CLASS:** \_\_\_\_\_ **DATE:** \_\_\_\_\_

**TOPIC(S):** \_\_\_\_\_

<i>ACTIVITIES</i>	<i>INTERACTION(S)</i>	<i>BEHAVIOUR(S)</i>	<i>CLASSROOM &amp; SPACE OCCUPATION</i>	<i>METHOD(S) &amp; RESULT(S)</i>	<i>NOTES</i>

**FINAL REFLECTION:** \_\_\_\_\_

---



---



---



---

## CONTEÚDOS LECIONADOS

GRADE: 9<sup>TH</sup> GRADETERMS: 2<sup>ND</sup> AND 3<sup>RD</sup> TERMS

UNIT	LEXIS AND GRAMMAR	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	DESCRITORES DO PERFIL DO ALUNO
<b>UNIT 3</b>  <b>HEALTHY TEENS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Healthy and unhealthy food</li> </ul>	<p>→ <u>Compreensão oral</u>: Compreender, com facilidade, discursos produzidos de forma clara; compreender o essencial de programas em modo audiovisual sobre temas atuais ou de interesse cultural; seguir informações diversas.</p>	<p>Conhecedor/sabedor/culto/ informado (A, B, G, I, J)</p> <p>Criativo (A, C, D, J)</p> <p>Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)</p> <p>Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)</p> <p>Respeitador da diferença / do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Sistematizador/Organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Questionador (A, F, G, I, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Autoavaliador (transversal às áreas)</p> <p>Participativo/Colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Responsável/Autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Body image</li> </ul>	<p>→ <u>Compreensão escrita</u>: Ler textos, de alguma complexidade, escritos em linguagem clara e corrente; identificar os pontos principais em textos jornalísticos; compreender textos factuais sobre assuntos de interesse pessoal.</p>	
<b>UNIT 4</b>  <b>TEENS AND WORK</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Health problems</li> </ul>	<p>→ <u>Produção escrita</u>: Produzir textos de 90 a 100 palavras, utilizando vocabulário comum, mas diversificado; escrever sobre os temas da atualidade estudados</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Past perfect</li> </ul>	<p><b>COMPETÊNCIA INTERCULTURAL</b></p> <p>→ Reconhecer realidades interculturais distintas. Conhecer universos culturais diversificados; emitir opiniões sobre transformações do modo de estar e viver.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conditional sentences</li> </ul>	<p><b>COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA</b></p> <p>→ Comunicar eficazmente em contexto.</p> <p>→ Participar em atividades de pares e grupos, trocando ideias, informações e opiniões sobre pessoas, experiências e acontecimentos, de modo a associar novas aprendizagens às anteriores; planear, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou um trabalho de grupo, minimizando possíveis diferenças e discordâncias, demonstrando uma atitude de sensibilidade emocional.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Part-time jobs.</li> </ul>	<p>→ Pensar criticamente.</p> <p>→ Desenvolver a empatia com o outro de forma a argumentar a favor de e/ou contra uma ideia; seguir um pensamento mais elaborado, esforçando-se por expressar a sua opinião sobre os temas estudados, mantendo a integridade e humildade pessoal.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reported Speech: statements.</li> </ul>	<p>→ Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver criatividade em contexto.</p> <p>→ Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto.</p>	

ANEXO 6.3. – ATIVIDADE EXTRACURRICULAR: “GUESS WHO” DOS DIREITOS HUMANOS

