

**Literatura, memória e identidade.
Desafios para as aulas de Português**

Sandra Marina dos Santos Sousa

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo
do Ensino Básico e no Ensino Secundário**
Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Janeiro, 2022

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica de Maria Antónia Diniz Caetano Coutinho, Professora Associada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Aos alunos meus primeiros alunos.

«Quando eu nasci, as frases que hão-de salvar a humanidade já estavam todas escritas, só faltava uma coisa — salvar a humanidade».

José de Almada Negreiros, in *A invenção do dia claro*¹

¹ Negreiros, J. A. (1921/2007). *A invenção do dia claro*. Project Gutenberg. Obtido de <http://bibliotecadigital.aejm.pt/index.php?page=13&id=106&db=> (último acesso em 25-11-2021).

AGRADECIMENTOS

O trabalho que aqui se apresenta não seria possível sem todos aqueles que contribuíram para a sua realização, aos quais gostaria de expressar o meu agradecimento:

À Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, pela orientação científica e, especialmente, por ter sido sempre tão paciente e amável comigo.

A toda a comunidade do Agrupamento de Escolas Queluz-Belas, pelo acolhimento e pela colaboração na minha PES. Agradeço, em especial, à Professora Isabel Leal, orientadora pedagógica, pela disponibilidade constante. E, também, ao Professor Vítor Antunes, por me ter recebido tão gentilmente nas aulas do 7.º ■.

Aos meus colegas de curso, alguns dos quais se tornaram amigos, pelo espírito de enteraajuda, pelo incentivo e pela amizade. Agradeço, especialmente, à Sónia Reis, à Ariana Fernandes, à Cláudia Ruas, à Diana Vicente, à Tânia Lopes e à Marina Durante.

À Vera, por me ter ouvido pacientemente durante uma infinidade de horas, durante a realização da PES e deste relatório, e por me ter dado conselhos sábios.

Por fim, aos alunos das turmas 12.º ■, 12.º ■, 12.º ■ e 7.º ■, por terem sido sempre tão cordiais comigo e por me terem recebido tão bem nas suas aulas. Para mim, foi um privilégio ter conhecido alunos tão empenhados e seres humanos que considero exemplares.

LITERATURA, MEMÓRIA E IDENTIDADE. DESAFIOS PARA AS AULAS DE PORTUGUÊS

SANDRA MARINA DOS SANTOS SOUSA

RESUMO

O presente relatório apresenta o trabalho realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada, na disciplina de Português, na Escola Secundária Padre Alberto Neto do Agrupamento de Escolas Queluz-Belas, ocorrida durante o ano letivo de 2020/2021, sob orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho.

As principais atividades didáticas desenvolvidas foram realizadas com três turmas de Ensino Secundário, e tiveram como tema norteador o eixo temático Memória e Identidade. Pretendia-se compreender o papel dos alunos na construção de sentidos de textos literários em contexto de aula e perceber de que forma um percurso didático centrado no tema da memória pode contribuir para que os alunos reflitam sobre as suas próprias identidades. Este relatório apresenta a descrição das principais atividades realizadas, bem como uma reflexão crítica sobre o percurso didático realizado.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Memória; Identidade; Linguagem; Ensino do Português.

LITERATURA, MEMÓRIA E IDENTIDADE. DESAFIOS PARA AS AULAS DE PORTUGUÊS

SANDRA MARINA DOS SANTOS SOUSA

ABSTRACT

This report presents the work developed during the Supervised Teaching Practice, in the Portuguese subject, at Padre Alberto Neto Secondary School of the Agrupamento de Escolas Queluz-Belas, which occurred during the school year of 2020/2021, under the scientific guidance of Professor Maria Antónia Coutinho.

The main didactic activities developed were carried out with three Secondary School classes and had as a guiding theme the thematic axis Memory and Identity. The aim was to understand the student's role in the construction of meanings of literary texts in a classroom context and to understand how a didactic path centred on the theme of memory can contribute to the student's reflection about their own identities. This report presents a description of the main activities carried out, as well as a critical reflection on the didactic path taken.

KEYWORDS: Literature; Memory; Identity; Language; Portuguese teaching.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I: CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	3
I. 1. Contexto escolar	3
I. 2. A metodologia de investigação-ação.....	3
I. 3. Observação de aulas	5
I. 4. Caracterização das turmas	6
I.4.1. A turma 12.█.....	6
I.4.2. A turma 12.█.....	7
I.4.3. A turma 12.█.....	8
I. 5. A escolha do tema e a definição dos objetivos	8
II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
II. 1. Tratamento do texto literário: paradigmas e contributos teóricos.....	11
II. 2. Educação Literária: domínio de convergência.....	16
II. 3. A relação entre Memória e Identidade: considerações teóricas	19
II. 3.1. Delimitação de conceitos	19
II.3.1.1. Identidade	19
II. 3.1.2. Memória.....	22
II.3.2. Literatura, memória e identidade	24
II.3.3. Linguagem, memória e identidade	27
III: DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA ...	31
III. 1. Implementação do plano de PES: lecionação de aulas ao 12.º ano.....	31
III.1.1. Sequência didática I: Fernando Pessoa — Poesia do ortónimo.....	32

III.1.2. Sequência didática II: Fernando Pessoa — Poesia do heterónimo Álvaro de Campos	34
III.1.3. Sequência didática III: Fernando Pessoa — <i>Mensagem</i>	37
III.1.4. Sequência didática IV: “George”, de Maria Judite de Carvalho	39
III.1.5. Sequência didática V: Poetas contemporâneos — Ruy Belo.....	44
III.1.6. Sequência didática VI: Poetas contemporâneos — Manuel Alegre.....	46
III.1.7. Sequência didática VII: <i>O ano da morte de Ricardo Reis</i> , de José Saramago	48
III. 2. Análise de trabalhos.....	49
III.2.1. Texto de opinião	50
III.2.2. Diálogo argumentativo.....	53
III.2.3. Texto memorialístico	56
III.3. Observação e lecionação de aulas no Ensino Básico.....	60
III.4. Envolvimento em outras atividades escolares	61
III.5. Reflexão crítica sobre a PES.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
1. Documentos curriculares	68
2. Referências	68
ANEXOS	73
Anexo 1: <i>Grelha de observação de fim aberto</i>	73
Anexo 2: <i>Grelha de observação de fim (semi)aberto</i>	74
Anexo 3: <i>Grelha com focos de observação</i>	75
Anexo 4: <i>Grelha de observação focada: estratégias de ensino do texto literário</i>	77
Anexo 5: <i>Grelha de observação/avaliação das exposições orais</i>	79
Anexo 6: <i>Plano de aula: Fernando Pessoa — Poesia do ortónimo</i>	80
Anexo 7: “ <i>Não sei, ama, onde era</i> ”	84

Anexo 8: <i>Plano de aula: Poesia do heterónimo Álvaro de Campos (aula 1)</i>	90
Anexo 9: <i>“Gostava de gostar de gostar” (BD)</i>	94
Anexo 10: <i>Plano de aula: Poesia do heterónimo Álvaro de Campos (aula 2)</i>	96
Anexo 11: <i>Tradição Literária e Intertextualidade</i>	100
Anexo 12: <i>Produção escrita com referências intertextuais</i>	102
Anexo 13: <i>Exemplos de produções escritas com referências intertextuais</i>	104
Anexo 14: <i>Plano de aula: Poesia do heterónimo Álvaro de Campos (aula 3)</i>	108
Anexo 15: <i>“Aquele outono...”, de Manuel Alegre</i>	113
Anexo 16: <i>“Aniversário”, de Ana Luísa Amaral</i>	114
Anexo 17: <i>Plano de aula: Mensagem</i>	115
Anexo 18: <i>“D. João o Primeiro”</i>	124
Anexo 19: <i>“D. Sebastião, Rei de Portugal”</i>	128
Anexo 20: <i>Texto de opinião “A importância da memória coletiva para a construção da identidade pessoal”</i>	132
Anexo 21: <i>Sequência “George” - Planificação geral (turma ■ e turma ■)</i>	135
Anexo 22: <i>Sequência “George” - Planificação geral (turma ■)</i>	138
Anexo 23: <i>Questionário – excerto do conto “George” (turma ■ e turma ■)</i>	142
Anexo 24: <i>PowerPoint “George” para preenchimento (turma ■ e turma ■)</i>	144
Anexo 25: <i>Exemplos diapositivos dos PowerPoints criados pelos alunos da turma ■ e da turma ■ (conto “George”)</i>	146
Anexo 26: <i>Diálogo argumentativo “A importância da literatura para a construção da identidade pessoal”</i>	149
Anexo 27: <i>Sequência Ruy Belo - Planificação geral (turma ■ e turma ■)</i>	151
Anexo 28: <i>Sequência Manuel Alegre - Planificação geral</i>	153
Anexo 29: <i>“Praça da canção”, de António Lobo Antunes</i>	156
Anexo 30: <i>Ficha de trabalho: género memórias</i>	158
Anexo 31: <i>“O princípio dos primeiros dias”, de José Luís Peixoto</i>	160

Anexo 32: <i>Texto memorialístico (memórias escolares)</i>	161
Anexo 33: <i>Exemplos de textos memorialísticos</i>	162
Anexo 34: <i>Sequência O ano da Morte de Ricardo Reis, de José Saramago – Planificação geral</i>	166
Anexo 35: <i>“Saudoso já deste verão que vejo”, de Ricardo Reis</i>	167
Anexo 36: <i>Ficha de trabalho: a importância dos jornais em “O ano da morte de Ricardo Reis”</i>	168
Anexo 37: <i>Plano de aula do 7.º ano</i>	171
Anexo 38: <i>Funções sintáticas ao nível da frase</i>	173
Anexo 39: <i>Avaliação da atividade extracurricular</i>	179

LISTA DE ABREVIATURAS

AE - Aprendizagens Essenciais de Português. Articulação com o Perfil dos Alunos

AEQB - Agrupamento de Escolas Queluz-Belas

ESPAN - Escola Secundária Padre Alberto Neto

FCSH - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

IA - Investigação-Ação

PA - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PLM - Português Língua Materna

PLNM - Português Língua Não Materna

PMCPES - Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário

UNL - Universidade Nova de Lisboa

INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta foi realizado no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH). Pretende dar conta das atividades desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada na Escola Secundária Padre Alberto Neto — Agrupamento de Escolas Queluz-Belas (ESPAN-AEQB), no ano letivo 2020/2021.

As principais atividades letivas, que tiveram como componentes nucleares a observação e a lecionação de aulas, foram realizadas com três turmas de 12.º ano (a turma ■, a turma ■ e a turma ■). Com estas, foi desenvolvido um percurso didático, centrado no eixo temático *Memória e Identidade*, com o objetivo de se compreender o papel do leitor-aluno na construção de sentidos dos textos literários e de se perceber de que forma um percurso didático centrado no tema da memória pode contribuir para que os alunos reflitam sobre as suas próprias identidades.

No que se refere à estrutura, este relatório está dividido em três capítulos: I) «Contextualização do trabalho de investigação-ação»; II) «Enquadramento teórico»; III) «Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada».

Assim, no primeiro capítulo, caracteriza-se o contexto escolar em que foi realizada a PES, bem como o perfil das turmas cooperantes. Para além disso, descreve-se o processo de observação de aulas, fundamental para a escolha do tema norteador da PES. Ainda nesse capítulo, são esclarecidos, sucintamente, os pressupostos da metodologia de investigação-ação e descrevem-se, mais detalhadamente, os objetivos do trabalho.

No segundo capítulo, efetua-se uma revisão da literatura sobre os aspetos teóricos do estudo. Portanto, não só se reflete sobre a leitura e o tratamento dos textos literários nas aulas de Português e sobre a interligação entre o domínio da Educação Literária e os restantes domínios de ensino da disciplina, como também se delimitam os conceitos-chave do trabalho — *Memória e Identidade* — e se esclarece a relação destes com a Literatura e com a Linguagem.

No terceiro capítulo, são descritas as sequências didáticas implementadas, relatando-se reflexivamente os aspetos mais relevantes sobre as atividades que foram realizadas, e, em jeito de avaliação do percurso concretizado, analisa-se o conteúdo de

alguns dos trabalhos realizados pelos alunos. Além disso, dá-se conta de outras atividades desenvolvidas no decorrer da PES, como o contacto com uma turma do Ensino Básico (o 7.º ano) e a implementação de uma atividade extracurricular com as turmas de 12.º ano. Por fim, procurando-se dar resposta aos objetivos que foram estabelecidos, é feita uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido, tal como se espera de quem, sendo docente, assume uma postura reflexiva e investigativa, comprometida com a melhoria da realidade educativa.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

I.1. Contexto escolar

A Prática de Ensino Supervisionada, doravante PES, foi realizada na Escola Básica e Secundária Padre Alberto Neto (ESPAN), escola-sede do Agrupamento de Escolas de Queluz-Belas, no ano letivo de 2020/2021.

Aquele Agrupamento foi constituído em 2012, resultando da junção de várias escolas das freguesias de Queluz e Belas do concelho de Sintra. A unidade orgânica onde decorreu a PES, a Escola Básica e Secundária Padre Alberto Neto, é a maior unidade de ensino do Agrupamento, integrando alunos do Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos) e do Ensino Secundário².

Durante o estágio pedagógico, que teve uma duração de cerca de nove meses, foram acompanhadas as três turmas do 12.º ano de escolaridade que tinham sido atribuídas à orientadora pedagógica da PES, a Professora Isabel Leal: a turma ■, a turma ■ e a turma ■. Para além destas turmas, de modo a ser possível o contacto com o Ensino Básico, foi permitida a observação de aulas de uma turma do 3.º ciclo — o 7.º ■ — turma que estava a cargo do Professor Vítor Antunes, e à qual foi possível também ser lecionada uma aula. Apesar desse contacto, o trabalho orientado pelo tema da PES foi implementado exclusivamente nas turmas de 12.º ano, por ter sido com estas que se realizou a grande maioria das atividades letivas.

I.2. A metodologia de investigação-ação

O período de realização da PES, particularmente na fase inicial, foi marcado por sentimentos de anseios e dúvidas. É justo reconhecer que experimentei aquilo a que vulgarmente se chama *choque de realidade*. O período de iniciação à prática profissional docente é, expectavelmente, um momento em que o professor em formação se vê confrontado com a necessidade de compatibilizar dois universos que até a esse momento

² Informação obtida a partir do *Projeto Educativo 2018-2022*, disponível em: <https://espan.edu.pt/site/wp-content/uploads/2020/06/PE-2018-22-proposta-com-alterac%CC%A7o%CC%83es-1.pdf> (último acesso em 11-07-2021), e do Relatório de Avaliação Externa – Escola Secundária c/ 3.º Ciclo do Ensino Básico Padre Alberto Neto – Queluz, disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2008_DRLVT/AEE_08_ES_Padre_Alberto_Neto_R.pdf (último acesso em 11-07-2021).

estavam separados: o universo da teoria e o universo da prática. Por conseguinte, a compreensão de que a PES deve ser um período de reflexão, durante o qual o professor iniciante deve fazer uma (primeira) síntese de todas as orientações e influências recebidas, contribuiu para que tivesse assumido uma postura investigativa.

Nesse sentido, foi útil compreender em que consiste a metodologia de investigação-ação (I-A), que é uma metodologia de pesquisa comumente utilizada em situações de investigação que pressupõem uma estreita ligação entre a teoria e prática. Esta metodologia tem tido uma grande popularidade, particularmente no setor da educação, devido, em grande parte, ao facto de combinar a investigação com a alteração da realidade educativa, e, conseqüentemente, por promover o aperfeiçoamento das competências profissionais e pessoais do professor (Cardoso, 2014, p. 33). Apesar do termo *investigação-ação* ser polissémico, é possível reconhecer algumas características consensualmente aceites desta metodologia: i) desenvolve-se no ambiente de trabalho, tendo como objeto problemas do dia-a-dia profissional; ii) aponta para a melhoria de uma situação específica, na sequência do diagnóstico de um problema que se deseja alterar; iii) demanda uma estratégia reflexiva, interligando teoria e prática (Cardoso, 2014, pp. 35-36).

Embora Coutinho et al. (2009, p.360) arrisquem afirmar que a investigação-ação é também uma forma de ensino e não apenas uma metodologia para o estudar, considere, no contexto de PES, o essencial da I-A, isto é, «a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática» (Coutinho et. al, 2009, p. 360), portanto, não a assumi como metodologia didática, mas como uma estratégia para pensar sobre a prática, com o intuito de perspetivar mudanças que podem ser introduzidas para aperfeiçoar essa mesma prática.

Não sendo por si só uma solução para as inquietações que expus, com efeito, ter adotado uma postura de docente-investigadora contribuiu para que conseguisse relativizar as dificuldades e as contradições encontradas, passando a encarar o estágio pedagógico como o primeiro confronto com aquilo que será a vida profissional docente, um *continuum* reflexão-prática-reflexão-prática. Foi dessa forma que reforcei algumas convicções e abandonei outras; e fui aprendendo, por vezes, fazendo bem, e, outras vezes, errando. Enquadrada pelos pressupostos teóricos da metodologia de investigação-ação, escolhi o tema norteador da PES e identifiquei os objetivos do trabalho a realizar.

I.3. Observação de aulas

A observação de aulas das turmas cooperantes — 12.º ■, 12.º ■ e 12.º ■ — teve início no dia 21 de setembro de 2020 e prolongou-se até ao fim do ano letivo.³

Para auxiliar o processo de observação de aulas, foram utilizados diversos instrumentos (especialmente, grelhas de observação). Numa fase inicial da PES, recorri a uma grelha de fim aberto (cf. Anexo 1) e a uma grelha de fim semi(aberto) (cf. Anexo 2), as quais tiveram uma utilidade fundamentalmente exploratória, contribuindo para que fosse possível compreender a estrutura e a dinâmica geral das aulas. Numa fase posterior, utilizei uma grelha com focos de observação mais específicos (cf. Anexo 3), que incluía várias categorias orientadoras (“Organização”, “Exposição”, “Componente Prática”, “Ambiente e Conteúdo”), cada uma das quais com vários descritores associados.

Embora os instrumentos referidos tenham sido úteis numa primeira fase, rapidamente percebi as suas limitações e, por isso, deixei de os usar. Por um lado, permitiram que compreendesse, entre outros aspetos, que surgem muitos imprevistos no decorrer da aula, que têm muito impacto na gestão do tempo, que devem, dentro dos possíveis, ser antecipados. Por outro lado, as suas diversas limitações (como o facto de, por vezes, em virtude dos focos de observação privilegiados, se descentrar a observação de aspetos relevantes — como o comportamento dos alunos a cada momento —, ou o facto de alguns domínios de observação não se aplicarem) evidenciaram a sua insuficiência para a observação de um número tão grande de aulas, motivo pelo qual os abandonei ainda no decorrer do primeiro período letivo, e passei a tomar notas livres, num *diário de observação*.

Na sequência da observação, compreendi que os momentos de análise de textos literários e as exposições orais planificadas tinham um papel central nas aulas das turmas cooperantes. Essa constatação foi determinante para a escolha do tema norteador da PES e, posteriormente, para poder adequar a lecionação àquele contexto. Também devido à identificação das práticas de ensino-aprendizagem mais frequentes, decidi conceber e aplicar instrumentos de registo de observação incidentes nesses momentos. Assim, criei e apliquei mais duas grelhas de observação: uma sobre práticas de ensino-aprendizagem de texto literário, aplicada nas últimas duas semanas do primeiro período (cf. Anexo 4) e

³ No dia 14 de setembro de 2020, fui à escola, pela primeira vez, para conhecer a Professora orientadora e para participar em algumas reuniões. Acompanhei praticamente todas as aulas das turmas atribuídas à Professora cooperante até ao final do ano letivo.

outra para observação/avaliação das exposições orais planejadas realizadas pelos alunos, aplicada no terceiro período (cf. Anexo 5). A primeira contribuiu para sistematizar algumas estratégias que seriam úteis na lecionação durante a PES e na minha prática profissional futura. A aplicação da segunda, relativa às exposições orais planejadas, revelou-se um exercício reflexivo muito proveitoso, especialmente por me ter permitido familiarizar com o processo de avaliação da oralidade, já que, além da informação qualitativa, registei, algumas vezes, uma avaliação quantitativa, que comparava com a nota atribuída pela Professora titular.

Em síntese, a observação de aulas foi uma etapa fundamental da PES, não só por ter permitido a familiarização com diversas situações que ocorrem em contexto de aula, contribuindo para que me posicionasse criticamente sobre múltiplos aspetos, como também por ter sido a partir da observação que pude escolher o tema orientador da PES e que pude compreender como adequar a planificação e a lecionação de aulas àquele contexto específico.

I.4. Caracterização das turmas

No ano letivo 2020/2021, foram atribuídas à Professora orientadora da PES três turmas do 12.º ano de escolaridade. Como foi possível acompanhar as três turmas durante todo o ano letivo — quer nas aulas que decorreram presencialmente, quer nas que foram lecionadas a distância, ora no papel de observadora, ora no papel de docente —, conseguiu-se conhecer aprofundadamente os alunos das três turmas. Cada turma tinha características próprias, pelo que as aulas decorriam sempre com uma dinâmica própria, em função do perfil de cada turma.

I.4.1. A turma 12.º ■

A turma 12.º ■ era uma turma do Curso ■
■, composta por ■⁴, ■, com, em média, ■. Os discentes eram extremamente disciplinados,

⁴ Considera-se para efeito de contagem do número de alunos de cada uma das turmas os que se mantiveram o ano letivo inteiro, dado que houve desistências perto do começo do ano, e exclusivamente os alunos inscritos na disciplina de Português.

realizando, geralmente, de modo bem-sucedido as atividades que lhes eram propostas, o que se refletia no aproveitamento, que era, em geral, bastante bom.

Esta turma tinha sido formada a partir da união de duas turmas do 11.º ano (o 11.º [REDACTED] e o 11.º [REDACTED]), pelo que, sobretudo no primeiro período letivo, prevalecia um comportamento comedido, parecendo que os alunos não se queriam expor perante os colegas. Isto refletia-se na participação oral que era, sobretudo no começo do ano, relativamente escassa. A participação espontânea provinha geralmente do mesmo grupo raras vezes, embora um dos rapazes participasse bastante nos momentos de análise de textos literários, propondo sempre interpretações muito originais. Considerando o comportamento dos alunos, julgo que não será excessivo afirmar que se tratava de uma turma competitiva.

I.4.2. A turma 12.º [REDACTED]

A turma 12.º [REDACTED] era uma turma do Curso [REDACTED], composta por [REDACTED], [REDACTED]. No que se refere à idade, a turma era bastante homogénea, já que no princípio do ano letivo, as idades oscilavam entre [REDACTED], com média [REDACTED] de idade.

O aproveitamento geral era bastante bom, mas a turma [REDACTED] era marcada por discrepâncias significativas, já que havia vários alunos com aproveitamento extraordinário — atente-se, por exemplo, ao facto de no final do ano letivo haver sete alunos com nota igual ou superior a 18 valores — e, simultaneamente, haver alguns alunos que evidenciavam fragilidades consideráveis, embora todos tenham terminado o ano letivo com nota positiva na disciplina.

As aulas eram marcadas por uma participação constante, mas essa participação advinha geralmente do mesmo grupo de rapazes e de uma das raparigas. De facto, apesar de ser uma turma com maior número de raparigas, eram os rapazes que marcavam o ritmo das aulas. Com efeito, algumas alunas, mesmo as que tinham desempenho escolar excelente, mostravam-se resistentes à participação oral. Os alunos da turma [REDACTED] eram, geralmente, espontâneos e criativos, mas também cumpridores e disciplinados. Sublinhe-se que a qualidade das intervenções orais de alguns dos rapazes da turma era extraordinária; esses alunos evidenciavam, em vários aspetos, competências que me pareciam incomuns para a faixa etária (capacidade de interpretação, espírito e

posicionamento crítico, cultura geral, articulação e fundamentação das ideias expostas, entre outros aspetos).

I.4.3. A turma 12.º

A turma 12.º consistia na fusão dos alunos da turma , do Curso , com os alunos da turma , do Curso . A turma tinha um total de , da turma () e da turma (). Em termos etários, o grupo da era, em média, mais jovem, já que no início do ano letivo as suas idades oscilavam entre , enquanto na , as idades oscilavam entre os .

Nessa turma, havia duas alunas em situações muito particulares: uma aluna vinda do Brasil tinha ingressado no sistema de ensino português apenas no ano letivo da PES; outra aluna, oriunda de Angola, estava a frequentar o Português Língua Materna (PLM) pela primeira vez, já que tinha sido integrada, aquando do seu ingresso no sistema de ensino português, em Português Língua Não Materna (PLNM).

Além dessas alunas, outros elementos da turma apresentavam fragilidades significativas e, ademais, alguns alunos não cumpriam os prazos de entrega dos trabalhos. Fui-me apercebendo que alguns discentes conciliavam a frequência escolar com uma atividade profissional, o que, do meu ponto de vista, legitima algumas das suas dificuldades. Sublinhe-se, contudo, que a turma era muito participativa e os alunos eram extremamente cordiais. Assim, apesar das dificuldades que alguns manifestavam, as aulas decorriam, geralmente, com grande manifestação de interesse, especialmente nos momentos em que eram convocados a dar a sua opinião sobre questões relativas a assuntos da atualidade ou assuntos que implicavam questões de cidadania.

I.5. Escolha do tema e definição de objetivos

A observação das aulas das turmas cooperantes, e a conseqüente compreensão da dinâmica das mesmas, foi fundamental para que compreendesse que a Educação Literária deveria ser o domínio privilegiado na fase da lecionação. Então, foi necessário consultar

os documentos orientadores⁵, de modo a que pudesse estabelecer elos de ligação entre os conteúdos programáticos, bem como as diversas linhas orientadoras definidas nos mesmos, e o perfil das turmas cooperantes.

O *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário* (PMCPES, 2014) assume explicitamente a valorização do texto literário. Nesse documento, a literatura é considerada «um repositório essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado» (Buescu, Maia, Silva, & Rocha, 2014, p. 8). Portanto, o documento, ainda que implicitamente, evidencia os laços de proximidade entre a literatura e a memória. Também os conteúdos programáticos do domínio da Educação Literária respeitantes ao 12.º ano comprovam essa relação. De Fernando Pessoa, por exemplo, o tópico “Nostalgia da infância” surge associado quer à poesia do ortónimo, quer à poesia de Álvaro de Campos. Também a obra *Mensagem* remete para o tema da memória, concretamente para os aspetos relativos à memória coletiva. Além disso, o conto “George”, de Maria Judite de Carvalho, obra que convoca inequivocamente esse tópico temático, seria lecionado aos alunos de 12.º ano. De forma mais ou menos evidente, os restantes conteúdos literários — Poetas Contemporâneos⁶ e *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de José Saramago — possibilitariam que se implementasse uma proposta didática que abordasse o referido tema no decorrer do ano letivo.

Neste sentido, considerando, por um lado, as especificidades do texto literário e, por outro lado, os conteúdos programáticos dos documentos orientadores do ensino do Português e as diretrizes dos mesmos, entendeu-se didatizar os conceitos de *Memória* e de *Identidade*, estabelecendo-os como fio condutor das atividades didáticas que seriam realizadas. Desse modo, procurei, partindo de textos/autores constituintes dos conteúdos destinados ao ensino-aprendizagem no 12.º ano, abordar o eixo temático *Memória e Identidade*, tentando relacionar a(s) memória(s) reveladas nos textos com a realidade e as vivências dos alunos com que trabalhei, para tentar contrariar a ideia comumente referida de que os textos literários que integram os conteúdos programáticos não são apelativos para os alunos, porque não têm qualquer relação com a realidade deles.

⁵ Refiro-me aos seguintes: *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário* (PMCPES, 2014) e *Aprendizagens Essenciais de Português. Articulação com o Perfil dos Alunos. 12.º ano. Ensino Secundário. Português* (AE, 2018). Todavia, é do meu conhecimento que o primeiro documento foi revogado em 2021.

⁶ Foram selecionados, na escola, Miguel Torga, Ruy Belo e Manuel Alegre.

Ainda de acordo com o PMCPES (2014), foi possível compreender que a abordagem dos conteúdos da Educação Literária pressuporia que as leituras não se tornassem «meramente reprodutivas ou destituídas de sentido crítico», devendo-se privilegiar o «contacto direto com os textos e a construção de leituras fundamentadas, combinando reflexão e fruição» (Buescu et al., 2014, p. 8). No entanto, a observação das aulas das turmas cooperantes foi comprovando o que já supunha, não só pelo meu próprio percurso escolar, como também devido às reflexões que fiz durante a parte curricular do curso de mestrado: um certo formalismo didático tende a condicionar os alunos e a gerar uma atitude de passividade em relação à interpretação dos textos literários.

Face ao exposto, considerei pertinente refletir sobre a problemática identificada, pelo que se estabeleci o objetivo de tentar, durante a fase de lecionação, que os alunos assumissem uma atitude mais ativa na construção de significados dos textos literários, e, por conseguinte, que as aprendizagens, pela aproximação do aluno-leitor aos textos literários em estudo, fossem mais significativas, considerando que o eixo temático escolhido (*Memória e Identidade*) contribuiria para tal. Para além do domínio da Educação Literária, planeei desenvolver atividades que contemplassem a leitura de textos não-literários⁷, bem como atividades incidentes no domínio da Oralidade (compreensão e produção) e da Escrita, contextualizadas a partir do mesmo tema, articulando os diferentes domínios da disciplina de Português, assumindo um pressuposto de inseparabilidade entre o funcionamento da língua e a literatura. Além disso, procurei compreender de que forma um percurso didático centrado no tema da memória — e como tal trabalhando textos que dialogam, presumivelmente, com as vivências dos alunos — pode contribuir para que os estudantes reflitam sobre as suas próprias identidades.

Em suma, foi implementado um percurso didático centrado nos conceitos de *Memória* e de *Identidade*, a fim de se poder identificar as potencialidades e os desafios da didatização desses conceitos no ensino do Português. De modo a legitimar as opções didáticas que foram tomadas, impõe-se que faça, em seguida, um enquadramento teórico, delimitando conceitos centrais e revendo a literatura existente sobre o tema.

⁷ Uma vez que o conceito *texto não-literário* não é de simples definição e que poderia ser objeto de uma intensa discussão, o que ultrapassa os objetivos do presente trabalho, adota-se a designação de texto não-literário para os textos passíveis de serem incluídos no domínio da Leitura.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

II.1. Tratamento do texto literário: paradigmas e contributos teóricos

Os diferentes documentos orientadores de ensino de Português em vigor durante a PES — o *Programa e Metas Curriculares de Português — Ensino Secundário* (PMCPES, 2014), o documento *Aprendizagens Essenciais de Português. Articulação com o Perfil dos Alunos. (12.º Ano)* (AE, 2018), bem como o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA, 2017) —, de forma mais ou menos direta, atribuem aos alunos um papel ativo na construção das suas próprias aprendizagens. Considerando os objetivos do presente trabalho, importa, sobretudo, esclarecer as orientações dos documentos especificamente no que se refere ao ensino e aprendizagem do texto literário, «*texto complexo por excelência*» (Buescu et al., 2014, p. 5), assumidamente valorizado.

O PMCPES (2014) defende que mais do que se «insistir no uso de vocabulário técnico específico dos estudos literários» (Buescu et al., 2014, p. 8), os alunos devem contactar diretamente com os textos e construir leituras fundamentadas, articulando reflexão e fruição. Esta abordagem relaciona-se, indiretamente, com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, aspeto bastante focado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA, 2017).

Ora, no âmbito da didática do Português, o ensino e aprendizagem do texto literário constitui um aspeto que tem tradicionalmente sido objeto de intenso debate e controvérsias. Um tópico recorrente dessa discussão é a rejeição do texto literário, por parte dos alunos, como consequência da forma dogmática como os textos são analisados nas aulas. Independentemente dos quadros teóricos a partir dos quais são identificados problemas e apresentados caminhos alternativos, são muitos os autores que denunciam a “atitude de passividade”⁸ dos alunos na análise dos textos, atitude essa que *aparentemente* contradiz as orientações dos documentos normativos.

Apesar de os documentos normativos (mais especificamente, o PMCPES) defenderem a construção de leituras fundamentadas por parte dos discentes e advertirem que o tratamento do texto literário em contexto escolar não se deve traduzir «em leituras meramente reprodutivas ou destituídas de sentido crítico» (Buescu et al., 2014, p. 8),

⁸ Expressão utilizada por Figueiredo (2004, p. 94).

predetermina, tal como faz notar Leite (2015), o ensino de determinados “tópicos de conteúdo” para cada obra, o que associado à contextualização histórica leva «a que haja muito pouca ou mesmo nenhuma margem para que os estudantes possam, de facto, *construir* leituras originais» (Leite, 2015, p. 57).

Assim, embora na teoria seja unanimemente reconhecida a necessidade de conferir aos alunos o papel de leitores ativos, na prática percebe-se que, devido a diversos constrangimentos, tal não tem respaldo, usualmente, nas atividades pedagógicas. Constatando esta realidade, procurei perceber as causas que estão na origem do modo dogmático como se trabalha o texto literário em contexto escolar. Encontrei diversas pistas na literatura existente sobre o assunto, mas não encontrei qualquer resposta que seja inequívoca e completamente esclarecedora. Independentemente dos motivos que são apresentados para justificar o atual tratamento do texto literário em contexto escolar — tão diversos como os paradigmas de ensino da literatura estabelecidos ao longo do tempo, as orientações programáticas, a formação de professores ou até o uso de determinados recursos didáticos (por exemplo, o manual escolar) —, parece-me que, consensualmente, se considera que as práticas de leitura do texto literário têm perpetuado uma atitude passiva por parte dos alunos.

Cristina Mello, em 2004, considerava que as orientações teóricas nos estudos sobre o ensino da língua e da literatura não chegavam «a apresentar os contornos de um novo paradigma» (2004, p. 13), notando, por isso, que se continuava sob a égide do paradigma semiótico-comunicacional, o qual integra elementos do paradigma formalista. Ramon & Lemos, em 2005, por sua vez, defendiam que, depois da instauração da democracia em Portugal, era «evidente a inexistência quer de um paradigma, quer de um método aceites pela generalidade dos diferentes agentes educativos» (Ramon & Lemos, 2005, p. 197) para a lecionação da língua portuguesa.

Apesar da indefinição que acredito ainda existir sobre esta matéria, atualmente, vários paradigmas têm, ao longo dos tempos, gozado de alguma popularidade no ensino da literatura. Considero que três desses paradigmas, descritos por Ramon & Lemos (2005), merecem referência, não só pela importância que tiveram, mas porque acredito que a sua identificação ajuda a compreender um pouco melhor o momento atual, a saber: o *paradigma biografista*⁹, que enfoca a história literária, centrando a atenção no autor e

⁹ As autoras Ramon & Lemos (2005) referem que *paradigma biografista* é uma terminologia de Aguiar e Silva.

no contexto de produção, ao invés da obra literária em si; o *paradigma formalista-estruturalista*, o qual desvaloriza os aspetos pragmáticos-enunciativos, na sequência da sua procura pela literariedade e devido à excessiva valorização da imanência textual, levando ao esquecimento das implicações histórico-ideológicas dos textos; e o *paradigma semiótico-comunicacional*, que revaloriza conceitos como os de autor, leitor, contexto e história (Ramon & Lemos, 2005, p. 194).

Tendo em conta as leituras que realizei, parece-me plausível afirmar que a herança do paradigma formalista-estruturalista, que foi importado pelos sistemas de ensino, é uma das causas mais referidas para justificar o modo como se lê e analisa os textos literários em contexto escolar. A este propósito atenda-se, por exemplo, às palavras de Manuel Gusmão sobre as propostas de Jakobson¹⁰:

As suas propostas foram abundante e convincentemente contra-argumentadas e mesmo se não foram inúteis, poucas serão hoje os que as aceitam tal qual. Acontece que um núcleo da sua teoria, rigidificado por simplificação, foi rapidamente exportado para o ensino secundário como coisa a aplicar. (...) Refiro-me não só à tentação irrefreável de aplicar noções e procedimentos que julgamos já instalados no céu dos conceitos, mas também a uma forma de aplicação em que eles se perdem o seu carácter de instrumentos para ler textos e parecem a ter a sua finalidade em si mesmos ou constituem o principal objecto de conhecimento.

Gusmão, 2006, pp. 15-16

No entanto, na cena teórica há muito que surgiram novas perspetivas sobre a interpretação dos textos literários. Na década de 1970, com a afirmação teórica da estética da receção, focalizou-se a figura do leitor e, com isso, redistribuiu-se a importância relativa dos fatores que se intersejam no fenómeno de produção de sentidos dos textos, atribuindo-se importância à entidade recetora, o que levou à revalorização do contexto em que o fenómeno interpretativo ocorre (Bernardes & Mateus, 2013, p. 98).

Numa nova etapa em que os referenciais teóricos sobre a leitura se orientaram para o polo do leitor, a dimensão pragmática da literatura, isto é, a «sua dimensão de uso por parte do leitor» (Mello, 2004, p. 14), foi sendo evidenciada, assumindo «um olhar que focaliza a realidade sócio-histórica dos sujeitos» (Mello, 2004, p. 14). Relativamente à ação dos textos sobre o leitor, além da estética da receção, foram sendo consideradas outras orientações teóricas que vieram reorientar o estudo da literatura, como a

¹⁰ Referindo-se ao facto de Jakobson ter concebido «a literatura como um subsistema do sistema linguístico, especificável pelo carácter dominante de uma suposta função da linguagem, “a função poética”, que organizaria e subordinaria hierarquicamente todas as outras» (Gusmão, 2006, p. 15).

pragmática literária, a teoria da enunciação, a teoria do texto ou a teoria dos atos de fala (cf., por exemplo, Mello, 1992, p. 64).

Atualmente, com efeito, é consensual que a leitura implica uma relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto (Encarnação, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, p. 7). No entanto, para se terem práticas de leitura que enfoquem as estruturas do texto literário e o papel dos leitores, é necessário que os contributos teóricos se operacionalizem em metodologias de ensino que se coadunem com essa pretensão. Ora, neste ponto subscrevo inteiramente o que é defendido por Sara Leite (2015) na sua tese de doutoramento dedicada à didática da literatura:

(...) as sugestões metodológicas que têm sido avançadas no sentido de explorar de forma mais válida e eficaz o potencial formativo da literatura são normalmente menos inovadoras do que os seus autores as consideram. Afinal, é bem mais fácil declaramo-nos comprometidos com determinados pressupostos teóricos do que apresentar evidências concretas de como esse compromisso pode ser operacionalizado.

Leite, 2015, p. 109

De facto, durante a leitura atenta e reflexiva que fiz de múltiplos trabalhos existentes no âmbito da didática do texto literário, pude perceber que, embora sejam múltiplas as vozes que contestam o dogmatismo vigente no ensino da literatura, e múltiplos os referenciais teóricos que as suportam, de uma forma ou de outra, as propostas acabam por assumir feições mais tradicionais do que prometem.

Apesar de eu concordar que se deve incentivar a autonomia dos alunos no processo interpretativo dos textos, é importante que não se deixe de considerar que as leituras realizadas em aula são muito diferentes das leituras que os alunos fazem noutros contextos, «em que a visão do mundo do leitor pode ser efetivamente convocada na sua máxima amplitude» (Castro & Dionísio, 2003, p. 1). Diferentemente, nas aulas, de modo geral, as leituras «são reguladas por dispositivos especializados de geração de sentido e estão fortemente articuladas com sentidos “prontos-a-usar” e disponíveis em textos programáticos, em livros didáticos, em guiões de leitura» (Castro & Dionísio, 2003, p. 2). Esses dispositivos, como o manual, de acordo com Figueiredo (2004), apresentam modos de análise estereotipados desfasados do «potencial de apreensão, da evolução mental, cultural e estética, e de procedência sociocultural do aluno» (p. 94). Além disso, importa também ter em conta que as práticas de leitura escolar são geralmente reguladas «por um “princípio de avaliação”» (Castro & Dionísio, 2003, p. 2). O excerto seguinte

descreve, sumariamente, o perfil do típico leitor de literatura adaptado às práticas de leitura habituais em contexto de aula:

(...) o leitor de literatura construído pelas práticas de escolarização, sobretudo as configuradas nos manuais, é aquele que não existe enquanto construtor de sentidos, mas sim enquanto assimilador de sentidos apresentados por outros; é aquele para quem o texto se apresenta como um amontoado de factos retóricos, diegéticos e poéticos que, esvaziados de qualquer valor significativo, se têm simplesmente de assinalar e reconhecer em situações futuras, concretamente, nos testes e nos exames.

Dionísio, 2004, p. 72

Embora tenha identificado na literatura existente várias pistas e sugestões, optei por conduzir a prática didática assumindo vários contributos, sem, no entanto, me restringir a eles, adotando uma atitude de experimentação, própria de um estágio pedagógico, do resultado da qual refletirei criticamente no ponto 5 do capítulo III. De qualquer modo, importa sublinhar que, na minha prática didática, os textos literários foram explorados com os alunos de forma interativa, pelo que procurei sempre estimular e valorizar as interpretações individuais, «motivando-os e fazendo-os acreditar na validade das suas contribuições para o trabalho interpretativo» (Leite, 2015, pp. 11-12). Ademais, procurei sempre associar as leituras literárias à realidade deles, aos seus comportamentos e vivências. Para esse efeito, embora assumo a Educação Literária como o domínio principal do percurso didático proposto, todos os outros domínios de ensino do Português (Oralidade, Escrita, Leitura e Gramática) foram trabalhados de forma convergente, pelo que intentei que esse trabalho fosse feito *a partir da Educação Literária e/ou para a Educação Literária* (em seguida, no ponto II.2, os pressupostos que guiaram essa opção serão esclarecidos).

Por último, em jeito de descrição sumária da forma como os textos literários foram lidos *com os alunos* durante a PES, deixa-se as palavras de Margarida Braga Neves (2013):

Cada aluno é chamado a fazer surgir o sentido numa relação dialógica e plural em que as diferentes vozes se cruzam e tocam. Evidentemente que nem todas as observações terão a mesma pertinência, cabendo ao professor um papel relevante: é ele que guia, esclarece, orienta, mas é ele também que escuta, suscita questões, compara as respostas e as sintetiza, fazendo avançar a demanda que todo o processo de leitura é.

Neves, 2013, p. 80

II.2. Educação literária: domínio de convergência

Na prática pedagógica desenvolvida, assumiu-se, em linha com as orientações dos documentos normativos, que o texto literário, «onde convergem todas as hipóteses de realização da língua» (Buescu et al., 2014, p. 5), apresenta múltiplas potencialidades para a operacionalização de atividades didáticas relativas aos outros domínios de ensino do Português (Oralidade, Leitura, Gramática e Escrita).

Quando se analisa, por exemplo, as AE (2018), do 12.º ano, percebe-se rapidamente que as estratégias sugeridas no domínio da Educação Literária se cruzam de forma evidente com os outros domínios, como se pode perceber quando, por exemplo, se sugere que os alunos apresentem «em público (...) o percurso pessoal de leitor, que pode incluir dramatização, recitação, leitura expressiva, reconto de histórias, recriação, expressão de reações subjetivas de leitor, persuasão de colegas para a leitura de livros» (p. 8), o que remete para o domínio da Oralidade. Similarmente, quando o mesmo documento refere que se poderão desenvolver estratégias que permitam a compreensão do texto literário com base num percurso de leitura que implique «mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos textuais» (AE – 12. Ano, 2018, p. 7), aponta-se, de forma mais ou menos evidente, para o domínio da Gramática.

Ora, com efeito, se «nenhuma literatura se constrói fora da língua e sem linguagem, tal como nenhuma língua sobrevive sem a sua expressão literária» (Ceia, 2002, p. 45), parece-me por demais evidente que o tratamento do texto literário em sala de aula pressupõe inevitavelmente, de forma mais ou menos explícita, o trabalho dos restantes domínios da disciplina de Português. A inseparabilidade entre língua e literatura é, de resto, defendida de forma categórica por vários autores (cf., por exemplo, Duarte, 2008; Fonseca, 2000).

Especificamente em relação à associação entre o domínio da Gramática e o da Educação Literária, esta surge de forma muito evidente no PMCPES (2014), o qual prevê que os conteúdos do domínio da Gramática «devem, pois, ser trabalhados na perspetiva (...) de uma cabal compreensão dos textos» (Buescu et al., 2014, p. 10). Assim, além de o uso de textos literários permitir «uma aprendizagem da língua mais rica, contextualizada e eficaz» (Bernardes & Mateus, 2013, p. 43), os conhecimentos gramaticais revertidos nas competências linguísticas dos alunos são essenciais para a interpretação dos textos

literários e «de qualquer realização discursiva» (Bernardes J. A., 2005, p. 43). Ademais, ao se evidenciar a importância da gramática para a análise dos textos, os alunos poderão sentir-se mais motivados para a realização de atividades de âmbito funcional, por poderem, por essa via, compreender o motivo pelo qual lhes ensinam gramática, uma vez que é comum que não tenham motivação para a realização de atividades para as quais não encontram utilidade (Francisco, 2014, p. 21).

Outrossim, se se analisar as metas presentes no PMCPES (2014), rapidamente se percebe que os domínios da Leitura e Educação Literária são profundamente relacionados e não podem ser vistos «como compartimentos estanques e isolados» (Silva A. R., 2017, p. 42). De acordo com Bernardes & Mateus (2013, pp. 40-41), a leitura é das componentes do ensino do Português que mais beneficiaria de um trabalho integrado da língua e da literatura.

Por um lado, apoiar os alunos na construção de uma receção pessoal dos textos literários, valorizando os seus contributos interpretativos e articulando a leitura com a sua vivência pessoal, favorece o desenvolvimento de competências de leitura e o interesse pelo ato de ler (Encarnação et al., 2011, p. 11). Por outro lado, o contacto constante com textos propicia o estabelecimento de relações entre eles, o que contribui para o desenvolvimento de capacidades que facilitam a leitura de textos com dimensões e capacidades crescentes, já que o conhecimento depende da memória (Encarnação et al., 2011, p. 12).

Também o domínio da Oralidade interseja, em muitos aspetos, com o domínio da Educação Literária, quer nos aspetos relativos à compreensão, quer nos aspetos relativos à expressão. Algumas competências de compreensão do oral só poderão ser completamente desenvolvidas pela escuta de textos literários de variados géneros e tipologias (Bernardes & Mateus, 2013, p. 42)¹¹. Também a leitura em voz alta, especialmente quando é preparada e realizada pelos alunos, além de facilitar o acesso aos textos, constitui um bom treino de desbloqueio da competência de expressão oral, já que implica uma formalidade que os alunos deverão mobilizar noutras circunstâncias, para

¹¹ Bernardes & Mateus (2013) desenvolvem a ideia dando exemplos de algumas dessas competências: «é inquestionável que determinadas competências do entendimento do oral – envolvendo, por exemplo, a adesão afetiva, a apreciação estética, a deteção de estratégias fónicas e rítmicas de enriquecimento da expressão e a utilização de alguns mecanismos discursivos de alcance pragmático muito específico, como os que se verificam no domínio da oratória, por exemplo – só poderão ser devidamente observadas e interpretadas mediante a escuta ativa de textos literários de diferentes géneros e tipologias» (Bernardes & Mateus, 2013, p. 42).

além de promover a consciencialização dos instrumentos expressivos (quer linguísticos, quer não linguísticos) que o ser humano tem disponíveis para comunicar oralmente (Bernardes & Mateus, 2013, p. 47).

A complexidade textual pode, de acordo com PMCPES (2014), ser decisiva na compreensão da leitura e, ao mesmo tempo, na produção textual, particularmente escrita (Buescu et al., 2014, p. 7). Com efeito, sendo a literatura inseparável da língua, o estudo do texto literário, ao pôr os alunos em contacto com a exploração criativa das virtualidades da mesma¹², poderá contribuir para que apreendam e, posteriormente, reutilizem variados mecanismos do funcionamento da língua. O potencial da leitura de textos literários para o desenvolvimento de competências de expressão escrita é reconhecido há muito, sendo explicitado, por exemplo, num antigo Programa que entrou em vigor no ano letivo de 2001/2002, o *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (2002):

A interação leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita, tanto na área dos escritos expressivos e criativos, como em outros tipos de texto. Relativamente aos primeiros, o vaivém entre a leitura e a escrita pode propiciar um manancial de situações de produção e de compreensão, levando o aluno a descobrir as suas potencialidades e a adquirir uma melhor e mais produtiva relação com os textos literários.

Seixas et al., 2002, p. 20

Além do já foi referido, a leitura de textos literários, ao expandir os horizontes culturais dos alunos e ao aumentar as suas competências intertextuais, pode ajudar a que desenvolvam ideias e conhecimentos mobilizáveis no processo de escrita, já que «a escrita é sempre social e cultural, é dialógica, é polifónica. Um texto é sempre uma resposta a outros textos que os precederam e antecipam novos textos» (A. R. Silva, 2017, p. 52).

Em suma, na prática letiva da PES assumiu-se, tal como é preconizado nos documentos orientadores, um diálogo entre domínios, conferindo-se centralidade ao domínio da Educação Literária.

¹² A expressão “exploração criativa das virtualidades da língua” é usada por Duarte (2008).

II.3. A relação entre Memória e Identidade: considerações teóricas

II.3.1. Delimitação de conceitos

Uma vez que as atividades didáticas desenvolvidas ao longo da PES tiveram como tópico norteador o eixo temático *Memória e Identidade*, torna-se necessário definir cada um desses conceitos, bem como a relação entre eles.

II. 3.1.1. Identidade

O termo de origem latina *identidade* é formado a partir da junção do adjetivo “idem” (“o mesmo”) com o sufixo “-dade” (indicador de um estado ou qualidade). Desse modo, etimologicamente, a palavra remete para algo que permanece o mesmo (Paixão, 2009). Apesar de ser aparentemente fácil de decifrar, o conceito de identidade tem sido objeto de estudo de várias Ciências Sociais e Humanas e, ainda que esteja a ser amplamente discutido e analisado, esse conceito complexo e ambíguo continua a ser «muito pouco compreendido na ciência social contemporânea» (Hall, 2006, p. 8).

Apesar das diferentes perspectivas e dos diversos pontos de vista a partir dos quais essa noção tem sido esclarecida, parece ser consensual, atualmente, em contraponto com o cariz essencialista¹³ para o qual o próprio étimo remete, que a identidade é uma construção social, que se constitui num processo permanente e dinâmico, dependente das interações sociais (cf., por exemplo, Mendes, 2002; Pollack, 1992).

Todavia, a ideia de que a identidade se constitui num processo de (re)construção permanente nem sempre foi tão consensual como é hoje. O sociólogo Stuart Hall, na obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006), distingue três concepções de identidade, cada uma delas associada a diferentes momentos históricos¹⁴: i) a do *sujeito do Iluminismo*, cuja identidade se baseava na concepção do ser humano como um indivíduo unificado, dotado de consciência e de ação, que surgia quando o sujeito nascia, se

¹³ Segundo Dubar (2006), as diferentes aceções sobre o conceito de identidade podem ser repartidas em duas grandes correntes: i) a essencialista, «que postula (...) uma singularidade essencial de cada ser humano (...) e uma pertença igualmente essencial que não depende do tempo, que constitui uma pertença, *a priori*, herdada à nascença» (p. 9); ii) a nominalista (ou existencialista), a qual considera que «não existem diferenças específicas *a priori* e permanentemente entre indivíduos» (Dubar, 2006, p. 9).

¹⁴ Hall (2006, p. 13) alerta que as três concepções de sujeito descritas são simplificações que servem como pontos de apoio para que possa desenvolver o argumento central da sua obra.

desenvolvia, mas mantendo-se essencialmente o mesmo (ou idêntico) ao longo da vida; ii) a do *sujeito sociológico*, o qual espelhava a complexidade do mundo moderno e a percepção de que o núcleo interior do sujeito não era autossuficiente, mas antes se constituía a partir de um diálogo contínuo entre o mundo pessoal (interior) e mundo público (exterior), alinhando-se os sentimentos subjetivos dos indivíduos com os lugares que estes ocupam no mundo social e cultural, assumindo-se que a identidade adequa o sujeito à estrutura, isto é, «estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis» (Hall, 2006, p. 12); e, por fim, iii) a do *sujeito pós-moderno*, o qual não tem uma identidade fixa, ao invés disso é continuamente transformada, definida historicamente (e não biologicamente), de forma que cada indivíduo pode assumir diferentes identidades em momentos distintos.

Com efeito, vivemos atualmente num momento histórico de globalizações, em que temos disponíveis, quer a nível individual, quer a nível coletivo, um leque diverso de recursos que explicam as nossas identidades e os nossos processos de identificação (Mendes, 2002, p. 503). Por conseguinte, as identidades são relacionais e múltiplas, e estabelecem-se no reconhecimento por parte de outros atores sociais e na diferenciação, sendo os processos de identificação sempre situacionais e históricos (Mendes, 2002, p. 505). Apesar de defender uma conceção dinâmica do conceito de identidade, Mendes (2002) sublinha a necessidade de haver um sentimento de continuidade individual, o qual implica um labor biográfico constante, desse modo, o sentimento de continuidade individual expressa-se «na construção e reelaboração contínua de uma identidade narrativa» (Mendes, 2002, p. 505).

Por sua vez, Pollack (1992) expõe três elementos essenciais na construção da identidade: i) a unidade física, como o corpo da pessoa ou as fronteiras de pertencimento a um grupo; ii) a continuidade dentro do tempo, no sentido físico, moral e psicológico; e, por último, iii) o sentimento de coerência, isto é, a sensação de que os diferentes elementos são unificados. A perspetiva deste autor, aproxima-se, assim, à de Mendes (2002), autor que entende que articulação da identidade pessoal com a dimensão temporal «pode ser entendida como um trabalho constante num espectro de variações, como uma síntese do heterogéneo» (p. 506).

Esta ideia de continuidade individual estabelecida a partir de um processo de reconstrução permanente de uma identidade narrativa remete para as ideias preconizadas pelo filósofo francês Paul Ricœur. Ricœur (1988) distingue dois usos principais do

conceito de identidade: a identidade como mesmidade (latim *idem*) e a identidade como si-próprio (latim *ipse*), e defende que muitas das dificuldades que recaem sobre a questão da identidade pessoal advêm da falta de distinção entre estes dois usos do termo de identidade. A mesmidade remete para um tipo de identidade substancial¹⁵, já a ipseidade diz respeito à individualidade, para aquilo que é único¹⁶. Segundo o filósofo, o si-próprio (ipseidade) interseta com o mesmo (mesmidade) num ponto específico — a permanência no tempo. É a *identidade narrativa*, isto é, o tipo de identidade à qual o ser humano acede graças à mediação da função narrativa, que permite articular a identidade enquanto mesmidade e a identidade enquanto ipseidade. Deste modo, o autor argumenta:

(...) l'interprétation de soi, à son tour, trouve dans le récit, parmi d'autres signes et symboles, une médiation privilégiée, — cette dernière emprunte à l'histoire autant qu'à la fiction, faisant de l'histoire d'une vie une histoire fictive ou, si l'on préfère, une fiction historique, comparable à ces biographies de grands hommes où se mêlent l'histoire et la fiction.

Ricœur, 1988, p. 295

Bronckart (1997, p. 63-66), apesar de globalmente aderir à tese de Ricœur, contrapõe-a, argumentando que a teoria da reestruturação permanente do pensamento prático, através da mediação dos géneros narrativos, pode ser generalizada a outros textos, e, além disso, defende que os discursos interativos ou dialogados, orais ou escritos, também constituem formas de reconfiguração das ações humanas.

De acordo com Ricœur (1988, 1997), o conceito identidade narrativa aplica-se quer a uma pessoa individual, quer a uma comunidade. Chauradeau (2015) também aborda a questão da identidade coletiva. O autor considera que apesar de constantemente reivindicarmos a nossa singularidade «não há ato que realizemos, nem pensamento que exprimamos que não contenha o traço do nosso pertencimento à coletividade» (p. 15). Com efeito, somos seres sociais, marcados pelo olhar dos outros, por conseguinte, a nossa identidade é marcada pelo grupo a que pertencemos.

Pelo exposto, fica evidente a indissociabilidade entre a identidade e a memória (nos seus aspetos individuais e coletivos), uma vez que esta última é «um fator

¹⁵ Ricœur (1988) expõe várias relações que são operadas ao nível da identidade como mesmidade (*idem*): a identidade em sentido numérico; a ideia de semelhança extrema; a continuidade ininterrupta; e, ainda, a permanência no tempo.

¹⁶ Ricœur (1988) defende que o ponto de partida para se desenvolver a noção de ipseidade se deve procurar na questão *quem*, que difere da questão *o quê*.

extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si» (Pollack, 1992, p. 204).

II. 3.1.2. Memória

O conceito de memória remete-nos para a recordação do passado — um tempo que já não existe — a partir do presente, sendo que o vivido é presentificado e narrado, através da nossa capacidade de linguagem, a partir de um ponto de vista, consciente ou inconscientemente, escolhido por nós. Tal como a identidade, também a memória tem sido estudada a partir de diferentes perspectivas e ciências, sendo o seu âmbito de investigação difícil de circunscrever.

Durante muito tempo, a investigação sobre memória, no âmbito da psicologia e das neurociências, abordava-a como uma propriedade dos indivíduos, obliterando, geralmente, os seus aspetos sociais. No entanto, ao longo do século XX, os estudos sobre memória foram conferindo mais visibilidade aos aspetos sociais, destacando-se, entre outros, os trabalhos de Halbwachs, na sociologia, e os estudos de Lev S. Vigotsky, na psicologia (Braga, 2002, pp. 14-15).

Os trabalhos de Halbwachs foram especialmente relevantes por porem em evidência a relação entre o individual e o coletivo. Halbwachs (1990) defendeu que a memória não tem uma dimensão estritamente individual, já que as lembranças de uma pessoa não existem sem referências exteriores, ou seja, a memória individual não é isolada dos grupos sociais a que o indivíduo pertence. Nesse sentido, a memória, para o autor, depende das palavras, isto é, da linguagem: «o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou do seu meio» (Halbwachs, 1990, p. 54). As suas teorias, embora enfoquem os aspetos culturais e sociais, relacionam-se com o conceito de desenvolvimento desenvolvido pelo psicólogo Vygostky (Braga, 2002, p. 17).

Segundo Vygotsky (1991), os seres humanos, mesmo em estágios mais primitivos do desenvolvimento social, têm dois tipos de memória: i) a *memória natural*, a qual está próxima da percepção, já que surge pela influência direta de estímulos externos sobre os seres humanos; ii) a *memória mediada*, que é um tipo de memória que pressupõe o uso de estímulos artificiais, isto é, auxiliares mnemónicos, os quais modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Segundo o autor, este último tipo — ausente

inclusive nas espécies superiores de animais — decorre de operações com signos que estendem a memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano. Kozulin (1990, p. 138) esclarece os dois termos propostos por Vygotsky para designar os dois tipos de memória, distinguindo: a *mneme* — forma orgânica e natural de retenção de imagens comum a todos os organismos vivos — e a *mnemotécnica* — assente em dispositivos e técnicas artificiais com a função de organizar os processos mnemónicos humanos. A passagem da primeira para a segunda constituiria o processo de desenvolvimento (Kozulin, 1990, p. 138).

Assim, de acordo com Vigotsky (1991), a essência da memória dos seres humanos está no facto de conseguirem lembrar ativamente com a ajuda de signos. Em etapas iniciais do desenvolvimento, a memória desempenha um papel fundamental, já que é a partir dela que se desenvolvem outras funções psicológicas, sendo que o recurso a auxiliares mnemónicos, ou seja, signos, como a linguagem, evidencia que a criança está a desenvolver as suas funções psicológicas superiores. Na idade adulta, os signos externos estão internalizados e, desse modo, a memorização mediada fica a tal ponto desenvolvida que se verifica mesmo sem auxiliares externos. Assim, segundo a perspectiva interacionista preconizada por Vigotsky, o desenvolvimento humano baseia-se não só em aspetos biológicos, como também em aspetos socioculturais, dado que a interiorização dos signos apreendidos em sociedade possibilita que se estructurem certas funções mentais superiores, como a memória e o pensamento consciente. Neste ponto, as teorias de Vigotsky remetem para a importância do coletivo, tal como as de Halbwachs, embora sob diferentes perspetivas.

Mais recentemente, contrapondo-se a autores como Halbwachs, Candau (2011) debruçou-se sobre o conceito de memória, enfatizando o seu carácter individual. Este autor propõe uma taxinomia das diferentes manifestações da memória assente em três tipos: i) a *protomemória*, memória de baixo-nível, com aproximações à memória-hábito de Bergson¹⁷; ii) a *memória propriamente dita* ou memória de alto nível «que é essencialmente uma memória de recordação ou reconhecimento: evocação deliberada ou invocação voluntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sensações, sentimentos, etc.)» (Candau, 2011, p. 23); e,

¹⁷ Filósofo francês que foi o grande pioneiro no estudo do conceito de memória na sua obra *Matéria e Memória*, escrita em 1896. Na época, Bergson desafiou o cientificismo que vigorava, defendendo que a memória não podia ser explicada apenas pelo cérebro, mas que o espírito também devia ser considerado (Torino, I. C., 2013).

por fim, iii) a *metamemória* que é, por um lado, a representação que cada pessoa faz da sua memória, e, por outro lado, o que diz dela, constituindo, assim uma memória reivindicada, isto é, uma construção explícita da identidade. Na sequência da exposição da taxinomia proposta, Candau (2011, p. 24) defende que a única faculdade de memória que realmente pode ser atestada é a memória individual; em contraponto, memória coletiva, de acordo com o autor, é uma forma de metamemória, isto é, uma *representação*.

Julgo que, apesar das diferentes perspetivas, face ao que foi exposto, os conceitos de memória coletiva e de memória individual se intersejam em muitos aspetos. Por isso, concordo com a posição conciliadora de Paul Ricœur (1999, 2007), autor que considera que a memória individual e a memória coletiva se complementam.¹⁸

Face a tudo o que foi referido, importa sublinhar que, seja considerada como fenómeno essencialmente individual ou como fenómeno essencialmente coletivo, e independentemente do quadro teórico que suporta, a memória é indissociável da (re)construção da identidade, na medida em que a presentificação do passado — nas diversas configurações que pode assumir — constitui um elemento decisivo para que uma pessoa ou grupo continuamente (re)estruture a sua posição identitária.

II. 3.2. Literatura, memória e identidade

Dada a centralidade conferida ao texto literário no percurso didático implementado durante a PES, refletirei, neste ponto, sobre a relação entre a literatura, a memória e a identidade. Facilmente percebemos que se, por um lado, as produções literárias, frequentemente, procuram representar a realidade, recorrendo à memória para a construção das suas intrigas ficcionais, por outro lado, por serem constituídas a partir de representações da realidade, as obras literárias tornam-se elas próprios lugares de memória¹⁹. Além disso, compreendendo que as produções literárias se podem tornar testemunhos históricos e sociais, podemos entender que essas obras podem ajudar os leitores a melhor se compreenderem a si mesmos e aos grupos a que pertencem e, desse modo, podem contribuir para reconstrução da(s) sua(s) própria(s) identidade(s).

¹⁸ Paul Ricœur (2007) parte, especificamente, de duas abordagens distintas: a *fenomenologia da memória individual* (a partir de Agostinho, Locke e Husserl) e a *sociologia da memória coletiva* (partindo de Halbwachs).

¹⁹ “Lugares de memória” é uma expressão cunhada por Pierre Nora (cf., por exemplo, Nora, 1993).

De acordo com Karl (2003, p. 11), embora a memória individual seja, a princípio, algo imaterial, pode ser exteriorizada, por exemplo, se for escrita num diário ou em memórias. Da mesma forma, a memória coletiva, embora se manifeste em diversas instâncias — como nas diversas tradições orais e escritas, nas expressões artísticas e culturais, bem como em objetos de uso diário —, encontra na literatura uma forma privilegiada de materialização (Karl, 2003, p. 11). Com efeito, a relação entre memória coletiva e escrita literária mostra-se especialmente evidente, já que esta última configura uma «atividade de linguagem profundamente marcada pela história em movimento» (Araújo, 2016, p. 140). Se é verdade que cada pessoa interfere, ainda que de forma mínima, na memória coletiva, por sua vez, os escritores, dependendo do impacto das suas obras, influenciam muito mais, daí que se possa dizer que são *trabalhadores da memória* (Karl, 2003, p. 12).

A literatura, ao transformar a experiência histórica em imagens de recordação, ao mostrar diversas representações, avaliações ou interpretações do passado, molda a memória e a identidade cultural (Maldonado Alemán, 2010, p. 175). Além de cumprir um papel de análise e estabilização da memória e identidade coletivas, a literatura também explora alternativas e esboça de novas perspectivas, e, inclusivamente, pode encenar recordações esquecidas ou ignoradas (Maldonado Alemán, 2010, p. 176).

Um outro aspeto relativo à relação entre literatura, memória e identidade prende-se com a própria memória expressa na tradição literária, isto é, com as relações intertextuais que as obras literárias estabelecem entre si, numa construção contínua que parte do diálogo entre tradição e inovação. Segundo Samoyault (2008, p. 75), quase simultaneamente, a literatura carrega a memória do mundo e dos homens e grava, nesse movimento, a sua própria memória. De acordo com a autora, mesmo quando as obras literárias se esforçam por romper com as anteriores, quando reivindicam transgressão e originalidade, evidenciam essa memória, visto que «se separar de alguma coisa é afirmar a sua existência» (Samoyault, 2008, p. 75).

Em relação às questões mais individuais, o contributo da literatura para a (re)construção da identidade dos leitores parece ser um aspeto inquestionável. De acordo com Culler (1999), as obras literárias, além de terem feito da identidade um tema, há muito tempo têm possibilitado aos leitores «saber como é estar em é estar em situações específicas e desse modo conseguir a disposição para agir e sentir de certas maneiras» (p.

110), estimulando, assim, a identificação com as personagens, ao apresentarem as coisas a partir do seu ponto de vista.

Também Paul Ricœur (2006), autor já mencionado no presente trabalho, associa a ficção à constituição da identidade pessoal. Partindo de uma dupla análise, o filósofo francês conclui que a ficção, particularmente, a ficção narrativa, é uma dimensão irreduzível da *compreensão de si* (Ricœur, 2006, p. 20). Por um lado, de acordo com o autor, o processo de configuração de um relato ficcional termina no leitor, e não no texto, uma vez que o significado surge na interceção do mundo do texto com o mundo do leitor, pelo que a ficção se completa quando é imaginariamente vivida por este. Por outro lado, a vida apenas se entende através das histórias que contamos sobre ela, quando é narrada. Assim, segundo Ricœur (1988, 2006), acedemos pela mediação da função narrativa à *identidade narrativa*. Esta identidade, de acordo com Ricœur (1997), refaz-se continuamente, já que os indivíduos vão construindo novas interpretações e transformando a compreensão do que viveram e, conseqüentemente, de si. Neste sentido, para Ricœur (1997, p. 429), a leitura pode constituir uma provocação para se ser e agir de modo diferente.

A estreita ligação entre literatura, memória e identidade também se tornou evidente quando analisei as obras literárias objeto de ensino-aprendizagem em contexto escolar. Todos os autores/obras literárias, lecionados no 12.º ano, de forma mais ou menos direta, abordam aspetos relativos à relação entre memória e identidade.

O conto “George”, de Maria Judite de Carvalho, facilmente se evidencia como um exemplo indiscutível: a protagonista, uma personagem cuja identidade fragmentada rapidamente associamos às características dos indivíduos do mundo atual, já expostas no presente trabalho (cf., por exemplo, Hall, 2006; Mendes, 2002), rememora os seus tempos de juventude, durante uma viagem no espaço (vai até à sua terra natal), que é, simultaneamente, uma viagem através do tempo. Além da evidente abordagem à memória individual, o conto expõe aspetos também relacionados com a memória e identidade coletivas, uma vez que a autora «insere na sua produção literária aspetos do seu tempo» (Anjos & Oliveira, 2014, p. 272).

Também a obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, constitui um outro exemplo da íntima relação entre literatura, memória e identidade, neste caso com enfoque nos aspetos relacionados com o coletivo. Esta obra também ilustra alguns dos aspetos teóricos

mencionados no presente trabalho, nomeadamente o facto de as obras literárias terem o potencial de mostrarem interpretações do passado e de, por vezes, perspetivarem o futuro.

Outrossim, na obra *O ano da Morte de Ricardo Reis*, de José Saramago, o discurso histórico e o discurso ficcional fundem-se (Sousa, 2004, p. 251). No romance saramaguiano, o panorama histórico-social do ano de 1936 é reconstituído «a partir de fragmentos que (...) contribuem para a definição de uma determinada *imagem* não só do período histórico efetivamente efabulado, mas também de todo um processo histórico de que o salazarismo é corolário» (Gobbi, 1999, p. 119). A par disso, vão assomando ao longo da narrativa os comentários do narrador, que se afirma «intérprete dessa História que, como *dono da narrativa* que é, pode também avaliá-la com o acréscimo daquilo que essa História virá a ser» (Gobbi, 1999, p. 120). Além de reinterpretar o passado, parece-me legítimo defender que José Saramago, em linha do que é mencionado por Maldonado Alemán (2010) — que a literatura põe em cena memórias esquecidas ou ignoradas —, recorre à escrita literária para denunciar a parcialidade do discurso dominante (atente-se, por exemplo, à forma como o narrador, muitas vezes, comenta ironicamente o que é referido nos jornais da época, os quais eram alinhados com os valores do regime), e, desse modo, contribui para uma reinterpretação da História.

Para concluir, sublinho a convicção de que todas as obras e/ou autores que constam do Programa de Português do 12.º ano possibilitam, a partir de diferentes perspetivas, a didatização do eixo temático Memória/Identidade. Creio que a descrição das atividades letivas realizadas, que serão descritas no capítulo III, refletirão algumas das maneiras de perspetivar a relação entre esses conceitos.

II.3.3. Linguagem, memória e identidade

O percurso teórico que tem sido desenvolvido ao longo do presente trabalho, especificamente no que se refere às diversas perspetivas enunciadas sobre os conceitos de memória e de identidade, bem como as diversas relações que existem entre estes, contribui para que, de forma mais ou menos explícita, já se tenha evidenciado que a memória e a identidade são indissociáveis da linguagem. Assim, procurarei, neste ponto, compreender o papel da linguagem como elemento mediador entre os processos relacionados com a memória e a construção da identidade.

Com efeito, a linguagem é fundamental para a constituição da identidade: por um lado, percebemos que a memória é um fenómeno essencialmente linguístico (cf. por exemplo, Fonseca, 1989), facto que se evidencia, entre outros aspetos, porque «a materialização das evocações é feita por meio da representação verbal» (Jorge, 2014, p. 152) e, também, porque é pela linguagem verbal que se constitui (e constitui-se) a memória comum, isto é, o saber partilhado (Fonseca, 1992, p. 22); por outro lado, a memória está, como se expôs anteriormente, associada ao desenvolvimento da linguagem, que é essencial para o desenvolvimento pessoal (cf., por exemplo, Vygotsky, 2001, 1991), logo à construção da identidade.

Charaudeau (2015) defende que entre as diferentes perspetivas a partir das quais se pode analisar a questão identitária no âmbito das ciências humanas, as ciências da linguagem ocupam um lugar importante, «pois a linguagem está no cerne da construção, tanto individual quanto coletiva, do sujeito» (Charaudeau, 2015, p. 13). O autor identifica três domínios nos quais se verifica a importância da linguagem para a construção identitária: i) o domínio da *socialização* dos indivíduos, por ser através da linguagem que os indivíduos se relacionam e estabelecem elos sociais; ii) o domínio do *pensamento*, já que é pela/através da linguagem que produzimos conceitos, ou seja, criamos significado a partir da realidade empírica do mundo; iii) o domínio dos *valores*, porque estes precisam de ser verbalizados, sendo os atos de linguagem que os transmitem que dão sentido à nossa ação.

Ora, o que aqui se expôs dialoga perfeitamente com o que se tem vindo a desenvolver em todo o subcapítulo II.2. (“A relação entre Memória e Identidade: considerações teóricas”). Com efeito, os diferentes autores anteriormente abordados, direta ou indiretamente, demonstram que os processos associados à rememoração das experiências vividas interligam aspetos pessoais e aspetos sociais. É a partir desse movimento entre o pessoal e o social que os seres humanos desenvolvem a linguagem e aprendem as regras e convenções dos grupos em que estão inseridas, o que acompanha o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, a capacidade de estruturarem e de narrarem as suas recordações (inseparáveis da vida, da identidade pessoal).

Saliente-se, neste ponto, os estudos de Vigotsky (1991; 2001), que abordam o papel da linguagem a partir de uma perspetiva sócio-histórica ou interacionista. Para este autor, o pensamento consciente e a linguagem são indissociáveis; é através desta última que o pensamento se reestrutura, sendo um elemento fundamental na constituição da

consciência humana. Para Vigotsky (2001), a linguagem não expressa pensamentos prontos, ao invés disso, o autor considera que o pensamento se realiza na palavra.

Mais recentemente, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), posicionamento epistemológico formulado por Jean-Paul Bronckart (1997; 2006) assume-se como um projeto contemporâneo que pretende dar continuidade ao interacionismo social, agregando contributos teóricos diversos, entre os quais se destaca Vigotsky. O ISD define-se como uma *abordagem logocêntrica*, centrada sobre o papel determinante da linguagem na constituição do pensamento consciente e no desenvolvimento pessoal, preconizando que as práticas de linguagem são instrumentos desse desenvolvimento. Assim, uma das principais teses do ISD consiste na defesa de que os géneros de texto (e os tipos de discurso²⁰) têm um papel fundamental no desenvolvimento humano. Nesse sentido, ter um repertório de géneros de texto variado não só é necessário para o desenvolvimento pessoal, como constitui condição para o exercício de uma cidadania ativa e responsável (Coutinho, 2013, p. 28). Assim, deve-se ter em conta os textos (e os géneros textuais a eles associados) como instrumentos da construção identitária, e o papel da escola na sua apropriação, pois, tal como argumenta Jorge (2014):

Os textos e géneros textuais são agentes de desenvolvimento humano — através deles desenvolvem-se não só conhecimentos conceptuais como também capacidades de ação (por exemplo, o debate requer a capacidade de argumentar, ao passo que o reconto exige a capacidade de narrar), a que a acresce a construção da própria identidade pessoal (como acontece de forma paradigmática com os géneros autobiográficos, nomeadamente as memórias).

Jorge, 2014, p. 248

Ora, saber usar os géneros textuais implica a sua apropriação, nomeadamente, em contexto de aprendizagem escolar. Com efeito, «é no seio da *aprendizagem formal* (...) que se criam condições para uma apropriação consciente do agir comunicativo, em todas as suas dimensões» (Jorge, 2014, p. 248). Deste modo, tive em consideração, ao longo da PES, a importância de se ensinar os géneros textuais, entre outros motivos, devido à relevância destes para o desenvolvimento do ser humano, em aspetos sociais, culturais e psicológicos, uma vez que o seu domínio (ao nível da compreensão e da produção) contribui para o desenvolvimento social, por facilitar o acesso a diferentes formas de

²⁰ Sobre a noção *tipo de discurso*, central no ISD, cf., por exemplo, Bronckart (1997).

socialização, como também para o desenvolvimento psicológico, por promover a exercitação de atividades cognitivas (Jorge, 2014, p. 250).

Neste sentido, importa sublinhar que, na PES, orientei a prática letiva concebendo o potencial das práticas de linguagem — nomeadamente recorrendo a textos que abordam diferentes dimensões associadas à memória (orais e escritos, para compreensão e para produção) —, não só como propiciadoras de aprendizagem, mas também como instrumentos privilegiados para os alunos refletirem sobre as suas identidades e se perceberem como sujeitos que se (re)constituem e agem na e pela linguagem.

III: DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

III.1. Implementação do plano de PES: lecionação de aulas ao 12.º ano

A lecionação de aulas decorreu ao longo dos três períodos letivos — presencialmente e a distância —, mas teve maior incidência no segundo período letivo. Foram lecionados todos os conteúdos que serão, seguidamente, expostos a cada uma das três turmas acompanhadas: a turma 12.º ■, a turma 12.º ■ e a turma 12.º ■. Geralmente, as planificações implementadas foram as mesmas para as três turmas, com pequenas exceções, que serão oportunamente esclarecidas. Além da lecionação, organizei, orientei e corriji trabalhos realizados como trabalho autónomo (TA)²¹ e como trabalho para casa (TPC).

Sublinhe-se que, dado tratar-se de um contexto de PES, a planificação e a lecionação de aulas implicou, como é natural, um esforço de adequação ao modelo de aulas a que os alunos estavam habituados. Em função das diretrizes recebidas por parte da Professora orientadora, procedia à planificação das aulas, tentando articular os diversos domínios de ensino em convergência com o texto literário que seria abordado. Os planos de aula eram sempre bastante detalhados, devido à necessidade de trabalho conjunto com a Professora titular. Criei recursos para todas as aulas que lecionei, embora também tenha usado o manual adotado pela escola.²² Refira-se que recebi indicações, no início do ano letivo, para evitar a troca de material, nomeadamente o papel, devido à situação pandémica que atravessávamos, e, por essa razão, recorri sobretudo a recursos projetáveis, particularmente em *PowerPoint*.

Seguidamente, descreverei os aspetos que considero mais relevantes das planificações concebidas e da respetiva implementação. Convém, no entanto, sublinhar que nem sempre as aulas das três turmas decorreram de modo idêntico, nem exatamente como tinham sido planificadas, já que me tive de adaptar a várias condicionantes. Sublinhe-se que, embora tenha tentado implementar, sempre que possível, atividades de ensino norteadas pelo tema da PES, isso ficou mais evidente numas aulas do que noutras.

²¹ Durante o ensino presencial, cada uma das turmas tinha dois blocos de 90 minutos e uma aula de 45 minutos por semana. Já no ensino a distância, as turmas passaram a ter uma aula de 90 minutos e uma aula de 60 em modo síncrono, e o tempo restante passou para trabalho assíncrono, destinado a TA.

²² Silva, P., Cardoso, E., & Rente, S. (2017). *Outras Expressões. Português 12.º ano* (1.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Assim, serão facultados alguns planos de aula, na secção de anexos, que constituem exemplos do trabalho desenvolvido, ora mais centrado na memória individual (cf. Sequências Didáticas I e II – “Fernando Pessoa — poesia do ortónimo”; “Fernando Pessoa — Poesia do heterónimo Álvaro de Campos”), ora mais focado na memória coletiva (cf. Sequência Didática III “Fernando Pessoa — *Mensagem*) e, inclusive, na memória literária (cf. aula 2 da Sequência Didática “Fernando Pessoa — Poesia do heterónimo Álvaro de Campos). Em relação às restantes sequências, facultar-se-á, nos anexos, uma planificação geral das atividades centrais e os recursos a elas associados que considero mais significativos.

III.1.1. Sequência didática I: Fernando Pessoa — Poesia do ortónimo

A primeira sequência didática a ser implementada, que acabou por ser a única do 1.º período letivo, incidiu sobre a poesia de Fernando Pessoa ortónimo. Preparei uma aula de 90 minutos dedicada ao estudo do poema “Não sei, ama, onde era”. A aula preparada (cf. Anexo 6) incluía três momentos principais: o primeiro momento de exploração do tema musical “A criança que fui chora na estrada”, do álbum *A Guitarra a Tocar*, de Fernando Cunha; um segundo momento para leitura e análise do poema “Não sei, ama, onde era” de Fernando Pessoa; por fim, um terceiro momento de discussão oral dedicado ao tema *a importância da infância na construção da identidade individual*.

A exploração do tema musical “A criança que fui chora na estrada” revelou-se bastante interessante em todas as turmas. Os alunos desconheciam que se tratava de um poema do poeta em estudo e precisaram que lhes fornecesse pistas para identificarem que a letra da música era um poema do poeta Fernando Pessoa. Poucos revelaram conhecer poemas musicados e poetas cantores²³, pelo que se mostrou um momento de partilha de referências culturais bastante interessante, tendo-se referido poetas como Zeca Afonso, José Mário Branco, Chico Buarque ou Bob Dylan. Foi possível também discutir, a partir da relação com a música, os conceitos de poema e poesia, as interseções entre poesia e música, bem como explicitar a musicalidade da escrita de Fernando Pessoa. Abordou-se, entre outros aspetos, a proximidade da música e da poesia desde os seus primórdios, referindo a Grécia Antiga e a origem do termo *lírico*; de modo a ilustrar essa proximidade

²³ Conscientemente, dado que conheciam temas musicais que eram adaptações de poemas, bem como poetas cantores.

com informações conhecidas pelos alunos, lembrou-se um dos conteúdos estudados ao longo do ensino secundário — a poesia trovadoresca. Além disso, esse momento da aula serviu de pretexto para se recordar os recursos expressivos característicos do texto poético, quer de nível fónico — como as aliterações e as assonâncias —, quer de nível sintático — como as anáforas. A análise do poema/letra da música, embora tenha sido muito sucinta, possibilitou que se abordasse a temática da “Nostalgia da infância”, que seria retomada no momento seguinte, o da leitura e análise do poema “Não sei, ama, onde era”.

Os alunos leram o poema a partir da projeção de um *PowerPoint* (cf. Anexo 7). De modo a facilitar a interpretação, comecei por explorar a modalidade de discurso em que o poema se baseia (diálogo), colocando questões aos alunos com o objetivo de que identificassem aspetos linguísticos que o comprovassem. Depois, passou-se à análise estrofe a estrofe, sempre mobilizando os aspetos gramaticais como auxiliares da interpretação (neste poema, por exemplo, especialmente os tempos e modos verbais e o valor expressivo da pontuação).

O último momento da aula foi dedicado à discussão sobre o tema *a importância da infância na construção da identidade individual*. Especialmente os alunos da turma ■ e os da ■ mostraram-se muito participativos, no entanto, as ideias referidas foram semelhantes nas três turmas, tendo sido focados aspetos como o peso da educação familiar e da educação escolar, bem como das amizades e do meio. Alguns alunos defenderam que a infância é a fase potencialmente mais feliz, alegando que a inocência característica das crianças favorece esse estado de espírito²⁴. Vários alunos foram unânimes em considerar que, sendo uma fase de descoberta e de grande aprendizagem, é um momento decisivo para o desenvolvimento do carácter e a formulação de determinados ideais. Houve também quem referisse que as influências exteriores têm grande peso, inclusive as influências negativas, mas que é possível filtrar essas influências. Apesar de ser unanimemente considerada uma fase decisiva, alguns alunos defenderam que a identidade se vai reconstruindo. A desigualdade de género foi um dos temas referidos, sendo que os alunos defenderam que a forma desigual como meninas e meninos são educados tem um peso relevante na identidade de cada pessoa (percebi ao longo da PES, que a desigualdade de género era tema era muito importante para os alunos, já que foi referido,

²⁴ Na altura, este argumento pareceu-me influenciado pelo estudo da poesia Pessoaana.

frequentemente, nas aulas lecionadas por mim, nas aulas observadas e durante as exposições orais).

Fui anotando as ideias dos alunos no quadro branco, em forma de mapa mental, o que me pareceu um bom exercício de tomada de notas. Alguns dias depois, a Professora titular esteve ausente, e foi-me proposto que lecionasse as aulas na sua ausência, o que aceitei prontamente. Na turma ■, os alunos escreveram, durante a aula lecionada, um texto de opinião sobre o tema que tinha sido discutido na aula que descrevi — *a importância da infância na construção da identidade individual*. Percebi que os alunos mobilizaram algumas das ideias que tinham sido referidas na discussão com os colegas; assim, pude constatar que um percurso desse género (análise de texto → discussão oral sobre um tema abordado → produção escrita) pode ser bastante produtivo.

III.1.2. Sequência didática II: Fernando Pessoa — Poesia do heterónimo Álvaro de Campos

A segunda unidade didática, com um total de duas aulas de 90 e outra aula de 45 minutos, foi implementada no início do 2.º período, com cada uma das turmas cooperantes. Coube-me a lecionação de dois poemas da fase abúlica e intimista: “Tabacaria” e “Aniversário”. Além disso, nesta sequência didática, lecionei as diferentes modalidades de intertextualidade.

A primeira aula da sequência (cf. Anexo 8) começou com a exploração de uma banda desenhada (cf. Anexo 9) cujo texto-base era um poema de Álvaro de Campos (“Gostava de gostar de gostar”) sem que, no entanto, essa informação tenha sido revelada aos alunos. Pretendia-se, com este exercício, por um lado, de uma forma um pouco lúdica, familiarizar os alunos com algumas características-chave da fase de escrita do heterónimo em estudo, e, por outro lado, sensibilizá-los para a ambiguidade do conceito de *literário*.

Depois, passou-se ao poema “Tabacaria”. Os alunos visualizaram um vídeo²⁵ com uma interpretação do poema feita por Mária Viegas, tomando notas do(s) tema(s) e das ideias principais, a que se seguiu a análise do poema em diálogo orientado.

Numa tentativa de aproximar o poema “Tabacaria” à realidade dos alunos, tinha sido planeada a visualização de um excerto de uma curta-metragem — *Paz e Liberdade*,

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0jjE-2FqqpM&t=34s> (último acesso em 30-11-2021).

de Fabio Toste²⁶ —, a partir da qual os alunos deveriam responder, por escrito, ao seguinte: “*Encontras algum aspeto abordado no vídeo que associes à tua realidade individual e/ou envolvente? Que aspeto(s)? Justifica*”. No entanto, devido a constrangimentos técnicos, não foi possível visualizar o vídeo, pelo que propus que os alunos respondessem às questões, mas partindo do poema “Tabacaria”. Apenas um dos alunos, na turma ■, conseguiu responder na aula, visto já não haver muito tempo. Desse modo, sugeri que fizessem em casa (e se possível visualizassem o vídeo) e entregassem na aula seguinte.

Quando analisei os trabalhos realizados, percebi que, independentemente da turma, os aspetos focados foram idênticos, tendo sido desenvolvidos, essencialmente, os seguintes temas: i) o peso da repetição imposta pela rotina; ii) a insignificância do ser humano; iii) e, sobretudo, a importância dos sonhos — muito associada aos versos 50 e 51 do poema («O mundo é para quem nasce para o conquistar/ E não para quem sonha que pode conquistá-lo, ainda que tenha razão»).

A segunda aula da sequência didática (cf. Anexo 10), de 45 minutos, foi dedicada ao estudo das diferentes modalidades de intertextualidade. Comecei por projetar um *PowerPoint* (cf. Anexo 11), e aproveitei para explorar a imagem *monalisa2018#* usada no diapositivo de capa, esclarecendo que a intertextualidade, termo já conhecido dos alunos, não se reduz aos textos verbais.

Passou-se, então, à visualização de um vídeo com uma interpretação do poema «Pastelaria», de Mário Cesariny²⁷. Posteriormente, projetei o poema, e, em diálogo orientado, foram analisados os diálogos intertextuais entre o poema “Pastelaria” e “Tabacaria”, tendo sido explorado o título de cada um dos poemas e a relação entre a visão do «real» de Campos e a realidade «que importa» de Cesariny²⁸. A partir desta análise, foram abordadas duas modalidades de intertextualidade: a alusão e a paródia.

Posteriormente, também a partir da projeção do *PowerPoint*, foram identificadas e definidas, dando-se também exemplos, as diversas modalidades de intertextualidade.

²⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1P8gija_Dfw (último acesso em 12-11-2021).

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2UNO5GcNJI8&t=1s> (último acesso em 12-11-2021).

²⁸ Para preparar a aula, usei várias fontes, mas socorri-me especialmente do ensaio de J. Cândido Martins, «Recepção parodística de Cesário Verde, Sá-Carneiro e F. Pessoa no intertexto surrealista», disponível em: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/candido04.htm> (último acesso em 12-11-2021).

Nesta altura, já havia pouco tempo para se dar início à atividade de produção escrita planeada (cf. Anexo 12), pelo que aproveitei para a esclarecer devidamente e dar sugestões. Com esse trabalho, foi proposto aos alunos que escrevessem um texto em prosa, de género livre, no qual incluíssem pelo menos duas referências intertextuais (dos tipos alusão, paráfrase, paródia ou imitação criativa) de modo que o texto produzido “dialogasse” com o poema “Tabacaria”, de Álvaro de Campos, e/ou com o poema “Pastelaria”, de Mário Cesariny. Pretendia-se, por um lado, que os alunos trabalhassem a expressão escrita num registo mais criativo do que habitualmente é pedido, e, por outro lado, que se consciencializassem de que existem várias formas de intertextualidade às quais se recorre nos mais variados contextos.

Dada a grande diversidade de temáticas e tipologias textuais que resultaram da proposta de trabalho, não me parece necessário proceder a uma análise detalhada dos trabalhos realizados pelos alunos, contudo são facultados alguns a título ilustrativo (cf. Anexo 13). Sublinhe-se que, embora acredite que tenha sido um trabalho bastante proveitoso para os alunos, não foi fácil para alguns deles introduzirem nos seus textos as referências intertextuais. Ademais, devido à própria imprecisão teórica do conceito de intertextualidade (Samoyault, 2008), não foi possível validar com rigor se as referências utilizadas estavam de acordo com as modalidades solicitadas. Notei, por exemplo, que os alunos muitas vezes confundiram alusão com citação e que nem sempre foi fácil distinguir imitação criativa de paródia. Creio, por isso, que teria sido adequado que esses e outros aspetos fossem discutidos em aula, o que não foi possível, dado o tempo de que dispunha.

A última aula desta sequência didática, de 90 minutos, teve como objeto de estudo principal o poema “Aniversário”, de Álvaro de Campos (cf. Anexo 14).

Começou-se por ler e analisar um texto presente no manual, “Aquele outono...” (cf. Anexo 15), da autoria de Manuel Alegre. Foram identificadas as marcas que associam o texto ao género memórias, conforme era proposto no exercício do manual. Além disto, a leitura do texto serviu de ponte para a leitura do poema de Álvaro de Campos, uma vez que foram esclarecidos os aspetos temáticos que poderiam ser associados ao heterónimo pessoano, nomeadamente a temática “Nostalgia da infância”.

Os alunos procederam, então, à leitura expressiva do poema “Aniversário”, de Álvaro de Campos²⁹. Passou-se, em seguida, à análise verso a verso, momento durante o qual foram exploradas as reflexões empreendidas pelo eu lírico que recorda o passado da infância, isto é, o tempo em que festejavam o dia dos seus anos, contrapondo-o a um presente de amargura. Abordaram-se, durante a análise, vários aspetos linguísticos, como, por exemplo, os tempos e modos verbais utilizados (com valor deítico) para identificar e caracterizar os diferentes momentos da vida referidos pelo sujeito poético, de modo a evidenciar as marcas da passagem do tempo e o confronto entre o tempo da infância e o tempo presente.

Após a exploração do poema do heterónimo, passou-se à leitura e análise intertextual do poema “Aniversário”, de Ana Luísa Amaral (cf. Anexo 16). Sublinhe-se que, também em relação a este poema, foram abordados o tempo e modo das formas verbais, particularmente os do futuro do indicativo («Será comovedor...»; «Serão comovedores...» «Será soberbamente comovente...»), por situarem o eu lírico no futuro a recordar a festa de aniversário que acaba de ocorrer, lembrando diversos aspetos da mesma como «comoventes», parecendo que, de alguma forma, o sujeito poético já perspectiva que sentirá, no futuro, uma nostalgia do momento vivido, recordando-o através da memória.

Por fim, os alunos trocaram opiniões sobre a relevância do dia de aniversário na infância e na idade adulta, discutindo diferentes perspetivas.

III.1.3. Sequência didática III: Fernando Pessoa — *Mensagem*

A sequência didática sobre a obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, foi implementada já durante a fase de ensino a distância, em fevereiro de 2021 (cf. Anexo 17). Esta aula, de 90 minutos, foi dedicada ao estudo dos poemas “D. João o Primeiro” e “D. Sebastião, Rei de Portugal”. Com o estudo dessas composições poéticas, pretendia levar os alunos a refletirem sobre os aspetos da memória coletiva espelhados nas obras literárias, por um lado, e aproveitar para, a partir desses poemas, abordar outras obras da literatura portuguesa que também refletem aspetos da identidade nacional, desde a literatura medieval (com Fernão Lopes) até à literatura contemporânea (com um poema

²⁹ Na aula anterior, pedi voluntários para prepararem a leitura expressiva do poema.

de Jorge de Sousa Braga), sem, no entanto, naturalmente, deixar de priorizar os aspetos programáticos relativos à obra em estudo, *Mensagem*.

Especifiquei, no início da aula, que seriam analisados dois poemas da obra dedicados a heróis nacionais, mas que pretendia que fossem os alunos a identificar as personalidades a que cada um dos poemas aludia, a partir da exploração de recursos que promoveriam a recuperação de conhecimentos prévios.

Começou-se, então, por escutar o excerto de um áudio³⁰ com a leitura expressiva de uma passagem da obra *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. De modo geral, os alunos reconheceram sem grandes dificuldades de que obra era o excerto, e, em discussão coletiva, foram abordadas algumas informações históricas sobre D. João I, de modo a facilitar a interpretação do poema de *Mensagem*. A partir de um *PowerPoint* (cf. Anexo 18), foram sistematizadas algumas das informações sobre o protagonista do poema. Passou-se à leitura e, depois, à análise do poema; no fim, como era habitual, foram sistematizadas as ideias-chave. Promovi, ainda, depois da análise do poema, um curto momento de troca de ideias sobre *a crença no destino*, a partir da leitura de uma tira de uma banda desenhada (de *Calvin & Hobbes*)³¹.

Em seguida, passou-se à parte da aula que seria dedicada ao poema “D. Sebastião, Rei de Portugal” (cf. Anexo 19). Começou-se por ouvir um áudio com um excerto da “Dedicatória” de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. O reconhecimento de que as palavras se dirigiam a D. Sebastião serviu de pretexto para abordar também alguns aspetos contextuais relativos a essa figura histórica. Perguntei aos alunos se conheciam outras obras que referissem D. Sebastião; depois de os alunos mencionarem a obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, foi visualizado um excerto do filme *Quem és tu?*³², adaptação fílmica da obra garrettiana, realizada por João Botelho; este momento permitiu que os alunos recordassem mais informações D. Sebastião e retomassem, brevemente, a obra estudada no ano anterior. Leu-se e analisou-se, em seguida, o poema “D. Sebastião, Rei

³⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gpWSF8ZMK_0&t=42s (último acesso em 12-11-2021).

³¹ Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-9Gb0taM-k5w/TpVrJ6zLrhI/AAAAAAAAATQ/qrAVLhLXLGg/s640/Calvin+e+astrologia.jpg> (último acesso em 12-11-2021).

³² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ffrOJU2cPc&list=PLJcsQMX3okC4xOPR_T4vEo4MVHp9iBfS2 (de 3'25 até 5'22) (último acesso em 12-11-2021).

de Portugal”. Depois, visualizou-se um excerto de um programa televisivo³³ de modo a servir de ponto de partida para que os alunos trocassem oralmente argumentos sobre *a importância do sonho na vida do ser humano*.

Com o intuito de ampliar os horizontes culturais dos alunos e de os confrontar com uma perspetiva sobre a identidade portuguesa diferente da que tinha sido expressa nos textos literários analisados, foi visualizado um vídeo com a leitura expressiva do poema “Portugal”, de Jorge Sousa Braga, por Mário Viegas³⁴. Diferentemente do que acontece na obra pessoana, encontramos, neste poema, uma «perspetiva crítica sobre o estado da nação», perpassando nele «uma ironia mordaz e irreverente» (Domingos, 2011, p. 75). Como já não havia muito tempo, o poema acabou por não ser muito explorado. No entanto, nas turmas ■■■■■, de modo geral, pelas reações dos discentes, creio que entenderam o poema como, simultaneamente, uma declaração de amor e uma crítica irónica a um certo ideário historicamente construído sobre o país. Na turma ■■■■■, alguns alunos revelaram alguma estranheza por este poema ter sido incluído na aula, pelo que tive de justificar a escolha.

Por fim, na sequência do que fora abordado na aula, dei orientações para a realização em trabalho de casa de um texto de opinião sobre *a importância da memória coletiva para a construção da identidade individual* (cf. Anexo 20).

III.1.4. Sequência didática IV: “George”, de Maria Judite de Carvalho³⁵

Lecionei o conto “George”, de Maria Judite de Carvalho, durante o período de ensino a distância, no 2.º período. Como os alunos realizaram teste de avaliação no decurso da leção do conto, dispus de um pouco menos de tempo na turma ■■■■■³⁶. Por essa razão, e também devido ao perfil da turma, optei por implementar uma sequência didática diferente da que foi implementada nas turmas ■■■ e ■■■, embora com muitos pontos comuns (cf. Anexo 21 e Anexo 22). O conto foi dividido em quatro excertos, e em cada

³³ Do programa *Provocações* (TV Cultura, Brasil). Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p_Sje6sQr7Q (último acesso em 21-02-2020).

³⁴ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nwB1EotE994> (último acesso em 12-11-2021).

³⁵ Embora a sequência didática implementada com a turma ■■■■■ tenha sido diferente da sequência da implementada nas restantes turmas, por razões organizativas essas sequências são descritas no mesmo ponto do relatório.

³⁶ A parte do teste de avaliação dedicada à produção escrita decorreu nos primeiros 45 minutos de uma aula de 90, daí que se tenha tido uma aula de 45 minutos.

aula foi lido e analisado um deles. Durante a análise dos excertos abordaram-se diversos conteúdos programáticos, como os tópicos temáticos referidos no PMCPES e os tópicos relativos à linguagem, estilo e estrutura.

No que se refere especificamente aos conteúdos gramaticais, foram lecionados conteúdos de semântica (valor modal, valor temporal e valor aspetual) e foram abordadas as sequências textuais. Além disso, mobilizaram-se, no decorrer da análise dos excertos, os aspetos linguísticos mais relevantes para a interpretação, sobretudo os que mais evidenciavam o estilo da autora, como o frequente rephrasear, associado à interpelação do leitor, por exemplo, através do uso de conjunções coordenativas disjuntivas (como em: «Perdeu ou largou?»).

A maior diferença entre a sequência implementada na turma ■ e ■ da que foi implementada na ■ está na forma como o contexto histórico-literário e as categorias da narrativa foram abordadas. Na turma ■, comecei por fornecer informação relativa ao contexto histórico-literário, a partir de um *PowerPoint*, logo na primeira aula: foram explorados dados biográficos da autora, enquadrou-se a sua obra na época, apresentaram-se informações sobre as categorias da narrativa, bem como da estrutura da obra, da linguagem e estilo da autora, e, além disso, sintetizaram-se os principais temas desenvolvidos. Já na turma ■ e na turma ■, organizei a sequência de modo a que os alunos lessem o texto mais autonomamente possível, e, para isso, solicitei que resolvessem um questionário de interpretação, no *Google Forms* (cf. Anexo 23), em trabalho autónomo, antes de qualquer estudo da obra na aula, e, ainda, que preenchessem os diapositivos de um *PowerPoint*³⁷ (cf. Anexo 24) criado por mim, em trabalho de pares, ficando cada par com um diapositivo, cujo conteúdo deveria sistematizar vários elementos da obra e apresentá-lo-ia na última aula da sequência, a título de sistematização do conteúdo da obra. Na turma ■, estes trabalhos dificilmente resultariam, pois havia vários alunos que incumpriam reiteradamente os prazos de entrega, já na ■ e ■ todos os trabalhos foram entregues atempadamente, antes da aula em que foram usados.

Embora os trabalhos referidos tenham sido bastante simples, permitiram-me tirar algumas ilações. No que se refere ao questionário, que incidia sobre um excerto da parte inicial do conto, onde ocorre o encontro entre a Gi e a George, da análise das respostas pude perceber que:

³⁷ O trabalho foi realizado pelos alunos diretamente no *Google Drive*.

- i) embora pretendesse que os alunos lessem o conto sem serem influenciados por interpretações pré-estabelecidas, tudo indica que consultaram diversos recursos para realizar o questionário, incluindo da internet, parecendo-me que essa prática é frequente e bem considerada pelos alunos (várias respostas tinham transcrições de recursos que identifiquei facilmente);
- ii) na questão que pedia que os alunos identificassem os temas desenvolvidos no excerto, de forma geral, os alunos identificaram temas associados aos tópicos programáticos, que também estão bastante difundidos nos recursos que os alunos possivelmente consultaram (“diálogo entre a realidade, a memória e a imaginação”; “a metamorfose da figura feminina”; “a complexidade da natureza humana”; e, ainda, diversos outros aspetos associados aos já referidos, como “o confronto entre o passado e o presente”, “as diferentes fases da vida”, “a solidão”, entre outros).

Ainda na resposta a essa pergunta (identificação dos temas desenvolvidos no excerto), pareceu-me interessante o facto de uma grande quantidade de alunos ter referido aspetos temáticos relacionados com a desigualdade de género, tema que era frequentemente mencionado pelos alunos nas aulas. Além disso, foi revelador notar que alguns alunos com um perfil mais criativo descuraram temas centrais (de acordo com as orientações programáticas), e enfatizaram temas pelos quais manifestavam, noutros contextos, interesse, como se pode constatar nos exemplos que a seguir se transcrevem³⁸.

(1) [REDACTED] [QIG_ [REDACTED] 8] [grifos meus]

(2) [REDACTED] [QIG_ [REDACTED] 23] [grifos meus]

Os alunos dos exemplos 1 e 2 não abordam qualquer um dos tópicos temáticos referidos nos documentos normativos em vigor. Além disso, importa frisar que se percebe uma associação evidente entre os temas identificados e os interesses manifestados pelos alunos noutros contextos (o aluno do exemplo 1 manifestava, frequentemente, interesse por questões políticas e por questões relativas a desigualdade de género; o aluno do

³⁸ Foram atribuídos códigos aos excertos para preservar o anonimato dos alunos. QIG_ [REDACTED] 8 corresponde a “Questionário de interpretação do conto ‘George’” (identificação do trabalho), de um aluno da turma [REDACTED], 8 corresponde ao número atribuído ao trabalho. Os excertos dos trabalhos foram transcritos mantendo-se a forma original, sem qualquer tipo de correção linguística.

exemplo 2 aludia, algumas vezes, aspetos associados com as artes), o que parece sugerir que não consultaram recursos didáticos para a realização do trabalho e, por conseguinte, identificaram, no conto, aspetos mais relacionados com os seus interesses pessoais.

Por sua vez, com o *PowerPoint* concebido pelos alunos (cf. Anexo 25), o qual foi apresentado³⁹ por mim na última aula da sequência, foi possível comprovar a tendência de os alunos procurarem informação em diversos recursos, já que alguns tinham frases e imprecisões presentes em conteúdos disponíveis na internet, que foram por mim identificados. Quando apresentei o *PowerPoint*, sensibilizei os alunos não só para a necessidade de selecionarem as fontes de forma criteriosa, como também para respeitarem as normas de citação e de referenciar devidamente as imagens usadas.

Uma vez que já tinha percebido o interesse dos alunos pelas questões de desigualdade de género, e o conto “George”, de facto, permitia que se desenvolvesse algum trabalho sobre isso, explorei essa temática, não só durante as leituras interpretativas que realizei com os alunos, mas também em outros momentos. Assim, nas [REDACTED], na primeira aula da sequência, foi lido e analisado um poema de Irene Lisboa (“A água dos rios”), assinado pelo pseudónimo João Falco. Além das questões temáticas associadas à passagem do tempo, que estão relacionadas não só com o conto “George”, como também com o tema norteador da PES, explorou-se a relação entre Irene Lisboa e a personagem George, mulheres que adotaram um pseudónimo para se afirmarem, no mundo literário, no caso de Irene Lisboa, e no mundo artístico, no caso de George.

Na turma [REDACTED], nesta primeira aula dedicada ao estudo do conto, percebi que alguns alunos tinham dúvidas sobre a identidade sexual de George. Uma aluna começou por questionar se George não tinha mudado de sexo. Fui esclarecendo, remetendo para o contexto da época, que provavelmente não haveria como fazer uma cirurgia desse tipo na altura, mas que dada a plurissignificação do texto literário e dada a identidade ambígua da personagem que é apresentada, efetivamente a sua identidade sexual não é objetivamente esclarecida (fiz referência, por exemplo, ao facto de os seus amores, exceto o da juventude na vila — o Carlos —, serem referidos como «o seu amor de então»). Dado o interesse manifestado pelo tema, sugeri aos alunos que tentassem ver o filme *Boys Don't Cry*⁴⁰.

³⁹ Tinha corrigido os *PowerPoints* concebidos pelos alunos.

⁴⁰ Filme americano, realizado por Kimberly Peirce, baseado na história de vida de Brandon Teena.

A questão de género foi explorada noutros momentos. Apresentou-se, por exemplo, um *PowerPoint*, com partes de revistas femininas, especialmente as capas e anúncios publicitários dos anos 50/60. Esse momento possibilitou que os alunos discutissem opiniões pessoais, mas também que compreendessem melhor o contexto de produção da obra.

A temática do género foi ainda explorada, nas turmas ■■■ (aquelas em que se aprofundou mais o tema), com uma atividade de compreensão oral de um *podcast*, o *Dias do Averso*, dedicado ao “Lado feminino dos homens”⁴¹. Na ■■■, realizou-se uma atividade similar com um outro episódio do mesmo programa, que considerei mais condizente com o perfil da turma, “Contamos histórias para pensar”⁴². Esta atividade serviu para introduzir um trabalho que deveria ser realizado pelos alunos em casa, um diálogo argumentativo, em trabalho de pares, gravado num áudio para entrega à docente, sobre o tema *a importância da literatura para a construção da identidade individual* (cf. Anexo 26).

Acredito que, de modo geral, os alunos das turmas ■ e ■■■ gostaram bastante do conto. Na turma ■■■, por exemplo, os alunos iam participando bastante no decorrer da análise, propondo diferentes interpretações. Numa das aulas, quando eu disse que a George andava à procura de si, uma aluna interpelou-me dizendo que achava que a George estava, na realidade, a fugir de si própria. A aluna deu o exemplo de algo que terá visto num programa televisivo, que há órfãos que andam sempre com a “sua trouxa às costas, a fugir de si próprios”, ao que esclareci que os dois pontos de vista não são incompatíveis. Na turma ■, vários alunos disseram que tinham gostado bastante do conto, salientando que “George” explora temas novos, com os quais ainda não tinham sido confrontados; um aluno sublinhou o facto de ter sido a primeira vez que estudavam uma obra escrita por uma mulher, na disciplina de Português, ao longo do Ensino Secundário. Na turma ■, embora de forma tímida e respeitosa, os alunos deram a entender que não tinham apreciado, especialmente, a leitura.

Sublinhe-se que esta perceção, como todas as outras, parte sobretudo da participação dos mais ativos, que acabam por se impor como *líderes de opinião*. Contudo, acredito que em todas as turmas alguns dos alunos mais silenciosos e mais tímidos

⁴¹ Disponível em: <https://www.rtp.pt/play/p271/e405717/dias-do-avesso> (último acesso em 14-11-2021).

⁴² Disponível em: <https://www.rtp.pt/play/p271/e388606/dias-do-avesso> (último acesso em 14-11-2021).

poderiam ter ideias e opiniões *contracorrente*, embora não as expressassem, julgo que para não se exporem perante os colegas.

III.1.5. Sequência didática V: Poetas contemporâneos — Ruy Belo

Para a leção da poesia de Ruy Belo (cf. Anexo 27), dispus de duas sessões síncronas para cada uma das turmas (uma de 60 minutos e outra de 90 minutos). A primeira aula foi, nas três turmas, dedicada ao estudo do poema “Autêntica estação”; na segunda aula da sequência, optei por lecionar um poema diferente: na turma ■■■■, escolhi “E tudo era possível”, enquanto na ■■■■ e na ■■■■, optei pelo poema “Na morte de Marilyn”.

Na primeira aula, comecei por contextualizar a obra beliana com a visualização de um vídeo sobre vida e obra do poeta⁴³, seguindo-se a leitura e exploração de um texto informativo sobre as temáticas mais frequentes na poesia de Ruy Belo.

Antes de se passar à leitura e análise do texto de Ruy Belo “A autêntica estação”, foi visualizado e explorado um vídeo com uma interpretação do poema “Ao volante do Chevrolet pela estrada de Sintra”⁴⁴, de Álvaro de Campos, tendo sido analisado, de modo sucinto, o poema do heterónimo pessoano, e revistas algumas das ideias-chave anteriormente estudadas relativas à sua poesia.

Estabelecendo ligação entre a poesia de Pessoa e de Ruy Belo, e frisando a influência do poeta da *Orpheu* na obra deste último, passei ao momento de leitura e análise do poema beliano “A autêntica estação”. Além das relações intertextuais entre os poemas, foram frisados aspetos relativos à temática da memória, explorando a nostalgia evidenciada em ambos os poemas, «o desejo pelo perdido» (Herrera, 2010, p. 47), no poema de Campos, associada a uma mudança de espaço (vai a caminho de Sintra, deixando Lisboa), no caso do poema de Belo, evidenciada pela volatilidade da mudança das estações, sendo que o eu poético «sabe que, em qualquer das estações, terá, pela reconstrução da memória, saudade das que não está a viver» (Herrera, 2010, p. 47). Durante a análise foram abordados vários aspetos linguísticos, nomeadamente a subversão da (quase ausente) pontuação, tendo-se frisado o facto de Ruy Belo trabalhar a

⁴³ Extrato do magazine cultural *Ler + Ler Melhor*, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nj5zWYt_41o (último acesso em 14-11-2021).

⁴⁴ Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-o-volante-do-chvrolet-pela-estrada-de-sintra-de-alvaro-de-campos> (último acesso em 14-11-2021).

poesia como um *homem de palavras*, ou seja, alguém para quem o trabalho com a linguagem é uma aventura, um desígnio em si mesmo.

No fim da aula, foi visualizado o videoclipe do tema musical “Inquietação”, do álbum *As canções d’Naifa*, de A Naifa⁴⁵, e foram trocadas impressões sobre as aproximações entre os poemas analisados e o tema musical.

Na aula segunda aula da sequência, os alunos da turma ■ leram e analisaram o poema “E tudo era possível”, poema que apresenta «a infância como representação do paraíso» (Herrera, 2010, p. 51), à semelhança de Fernando Pessoa ortónimo e do heterónimo Álvaro de Campos. Este poema era menos extenso do que o que foi analisado com as turmas ■, o que me pareceu mais ajustado ao perfil da turma, com a qual, por vezes, a análise dos textos era mais demorada.

Na turma ■ e na turma ■, foi estudado o poema “Na morte de Marilyn”, depois de visualizado um excerto de um documentário⁴⁶, com o qual se pretendia familiarizar os alunos com dados biográficos de Marilyn Monroe. A escolha deste poema permitiu abordar temas que ainda não tinham sido trabalhados com os alunos, e que acredito serem relevantes para a sua faixa etária, nomeadamente o peso dos estereótipos, no caso de Marilyn associados à beleza física que a tornou *sex-symbol*, alargando a reflexão a questões relacionadas com a distância, por vezes abissal, entre a imagem pública que se projeta e a vida concreta que realmente existe.

Com todas as turmas, visualizou-se e explorou-se o *trailer* do documentário “Ruy Belo, era uma vez”⁴⁷, antes de se passar à análise do poema “Cólofon e epitáfio”, cujo último verso coincide com o título daquele documentário. Este momento serviu como uma espécie de súpula do essencial da obra de Ruy Belo, na medida em que fica evidente a interpenetração entre a obra e a vida do *homem de palavras* que «escreveu o seu próprio epitáfio, em que faz referência à obsessiva vigilância estilística que controlou a sua escrita» (Cruz, 1999, p. 113).

⁴⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WavxYtR2AqY> (último acesso em 14-11-2021).

⁴⁶ Documentário *Beyond the legend*, excerto disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZMLpd8pB0CY> (último acesso em 14-11-2021).

⁴⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mUSC3-IDIjY> (último acesso em 14-11-2021).

III.1.6. Sequência didática VI: Poetas contemporâneos — Manuel Alegre

A sequência didática dedicada à poesia de Manuel Alegre foi planejada para ser lecionada em duas aulas síncronas: uma aula de 60 minutos e uma aula de 90 minutos (cf. Anexo 28).

Na primeira aula da sequência didática, começou-se por visualizar um vídeo sobre a vida e obra de Manuel Alegre⁴⁸, a partir do qual os alunos puderam tomar nota dos aspetos mais relevantes da biografia do poeta em estudo. Partindo da referência a aspetos que tinham sido abordados sobre a biografia de Manuel Alegre, introduzi a leitura de uma crónica escrita por António Lobo Antunes (“Praça da Canção”) (cf. Anexo 29), na qual era referido o poeta Manuel Alegre, e, especialmente, a importância que a obra *Praça da Canção* teve para o autor da crónica. A partir da exploração desta crónica, pretendia contextualizar a obra de Manuel Alegre, apresentar algumas das temáticas mais frequentes da sua poesia, bem como alargar o horizonte cultural dos alunos.

Aproveitei para, na turma ■, pedir para uma aluna ler o texto de opinião que tinha escrito sobre o tema *a importância da memória coletiva para a construção da identidade individual*. Este texto, além de aludir à experiência pessoal do avô da aluna na guerra colonial, fazia referência a António Lobo Antunes e a Manuel Alegre, evidenciando compreensão sobre a importância da literatura como forma privilegiada de registo da memória coletiva:

(3)



TO_ _15]

Outros alunos, também na turma ■, fizeram referência ao impacto que a guerra colonial teve nas suas vidas, especialmente relacionados com os avós.

Ainda nessa primeira aula, foi lido e analisado o poema “Letra para um hino”, a partir do qual se abordaram diversos tópicos, como: a identificação de marcas de

⁴⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BZAkcAKZzzM&t=43s> (último acesso em 14-11-2021).

intertextualidade com a poesia camoniana, a musicalidade da poesia de Manuel Alegre e a relação entre as temáticas abordadas no poema e o respetivo contexto de produção. Foram, como era habitual, explorados os sentidos implícitos do poema, a partir de vários aspetos linguísticos. De entre os vários aspetos abordados, saliento os valores modais, especificamente a modalidade epistémica, evidente no paralelismo anafórico em que o poema se baseia (repetição ao longo do poema de «É possível»).

Como trabalho autónomo, solicitei a leitura de um texto memorialístico (um excerto de *As Pequenas Memórias*, de José Saramago) e o preenchimento de uma grelha de análise (cf. Anexo 30), a partir da qual os alunos deveriam sintetizar as características do género memórias. Esse trabalho acabaria por ser corrigido na aula seguinte.

Na segunda aula da sequência didática⁴⁹, de modo a introduzir a leitura do poema “E alegre se fez triste”, de Manuel Alegre, escutou-se a leitura expressiva do poema “Aquela triste e leda madrugada”⁵⁰, de Camões, a que se seguiu a respetiva análise. Depois, foi lido e analisado o poema de Manuel Alegre. Entre outros aspetos, pedi que os alunos identificassem as marcas linguísticas que evidenciam o carácter memorialístico do poema, as quais foram facilmente assinaladas.

Procedeu-se também à correção do trabalho realizado em modo assíncrono pelos alunos. É importante sublinhar que a correção deste trabalho foi, do meu ponto de vista, em qualquer uma das turmas, o momento menos bem concretizado da minha prática letiva. Embora tenha orientado os alunos para a realização deste trabalho na aula anterior, e me tenha disponibilizado para esclarecer dúvidas por e-mail ou no *Moodle*, os alunos não solicitaram qualquer apoio. Quando procedemos à correção, percebi que os alunos tinham feito uma análise muito mais exaustiva do que eu tinha imaginado, recolhendo diversas informações que eu não tinha previsto, nem me pareciam relevantes, o que levou a que se tivesse, nas três turmas, de terminar o plano na aula seguinte. Por conseguinte, percebi que deveria ter escrito na grelha que se pretendia que identificassem os aspetos mais relevantes, embora eu tivesse achado, na aula anterior, que isso tinha ficado claro para os alunos. Apesar de, naturalmente, esta experiência não ser suficiente para se tirarem conclusões definitivas, parece-me que os alunos compreenderam e sistematizaram

⁴⁹ Este plano de aula foi primeiramente aplicado com a turma [REDACTED]. Nas turmas [REDACTED], considerou-se melhor começar a aula pela correção do trabalho autónomo.

⁵⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_gX9r695Cbk (último acesso em 14-11-2021).

com facilidade as características do género memórias. Considerando a forma como decorreu a correção do trabalho, acredito que poderia ter sido igualmente proveitoso, do ponto de vista das aprendizagens, e gerado menos dispersão na aula, se tivesse, por exemplo, assinalado alguns segmentos textuais e pedido aos alunos que preenchessem a grelha apenas com o que estivesse sublinhado.

Foi explorado, ainda, um texto de José Luís Peixoto (cf. Anexo 31). Prendia reforçar os aspetos que tinham sido sistematizados e, de alguma forma, exemplificar e inspirar os alunos para o trabalho de produção escrita que se iria pedir. Por fim, foram dadas orientações para a realização de um trabalho de produção escrita, de género memórias, que incidisse sobre a experiência escolar dos alunos na ESPAN (cf. Anexo 32 e Anexo 33).

III.1.7. Sequência didática VII: *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago

A última sequência didática implementada, de 90 minutos, a única presencial do terceiro período letivo, foi dedicada ao estudo de um excerto da obra *O ano da morte de Ricardo Reis* (cf. Anexo 34). Coube-me, para lecionação, o excerto «Reis, Marcenda e o mundo»⁵¹.

Como atividade de pré-leitura, foi lido e analisado o poema do heterónimo pessoano Ricardo Reis «Saudoso já deste verão que vejo» (Ode XVIII) (cf. Anexo 35). Os alunos puderam, então, compreender a origem do nome «Marcenda» e associar o significado da palavra à personagem saramaguiana. Foi possível, também, rever algumas ideias-chave sobre a poesia do heterónimo latinista, não só no que se refere a aspetos relativos à linguagem e estilo que lhe são característicos, como também a aspetos temáticos, especialmente respeitantes à reflexão sobre a efemeridade da vida e a consciência da inevitabilidade da passagem do tempo.

Passou-se, depois, à leitura do texto de *O ano da morte de Ricardo Reis*, a que se seguiu a análise em diálogo orientado. Este excerto permitiu que se abordasse, entre outros, dois tópicos fundamentais: a relevância de Marcenda (caracterização da personagem e esclarecimento do tipo de relação que estabeleceu com Reis) e a importância dos jornais no contexto da obra (o excerto referia um jantar de Reis com

⁵¹ Silva, P., Cardoso, E., & Rente, S. (2017). *Outras Expressões. Português 12.º ano*. Porto: Porto Editora, pp. 266-267.

Marcenda e o pai desta, durante o qual as personagens falaram do estado do país, fazendo referência aos jornais). Em seguida, foram resolvidos os exercícios de compreensão e os exercícios gramaticais propostos no manual.

De acordo com o plano de aula concebido, procedeu-se também à resolução de uma ficha (cf. Anexo 36) que incidia sobre a importância da imprensa no contexto da obra. Essa ficha tinha dois textos informativos, a partir dos quais foi possível refletir com os alunos sobre a relevância dos jornais ao longo da narrativa e a relação entre a imprensa e a abordagem do tempo histórico concretizada. No exercício seguinte, com o objetivo de se promover uma reflexão sobre a crítica que, algumas vezes, as obras literárias tecem em relação aos meios de comunicação social, foram disponibilizados um excerto de *Os Maias* e um excerto de *O ano da morte de Ricardo Reis*, para que os alunos estabelecessem comparações sobre a crítica feita à imprensa em cada uma das obras. Por último, solicitei que os alunos interpretassem e comentassem um *cartoon*⁵².

III.2. Análise de trabalhos

Além das percepções obtidas a partir da observação direta dos alunos, no decorrer das aulas, considero que a análise de alguns dos trabalhos efetuados poderá ajudar a levantar novas perspectivas sobre o percurso didático realizado, e, de alguma, forma, contribuir para que se possa avaliar o trabalho desenvolvido. Assim, far-se-á uma (breve) análise qualitativa e interpretativa de três dos trabalhos realizados que julgo serem os que permitirão obter percepções mais concludentes relativamente aos objetivos a que me propusemos: o trabalho de escrita do texto de opinião sobre *a importância da memória coletiva para a construção da identidade individual*; o diálogo argumentativo, realizado a pares, sobre *a importância da literatura para a construção da identidade individual*; e, ainda, o texto memorialístico (memórias escolares). Para se assegurar o anonimato dos alunos, atribuiu-se um código a cada um dos trabalhos⁵³.

⁵² *Fake News*, 2017, Emanuele Del Rosso. In *Cartoon Movement*. Disponível em: <https://cartoonmovement.com/cartoon/fake-news-0> (último acesso em 14-11-2021).

⁵³ Exemplo: TO_█_1 corresponderá a um determinado texto de opinião, ao qual se atribuiu o número 1, produzido por um aluno da turma █; DA_█_2 corresponderá a um diálogo argumentativo, ao qual se atribuiu o número 2, realizado por alunos da turma █; por fim, ME_█_3, corresponderá a um texto memorialístico, a que se atribuiu o número 3, produzido por um aluno da turma █. Como já referi anteriormente, mantem-se a forma original dos textos, sem qualquer tipo de correção linguística.

III.2.1. Texto de opinião

No que se refere ao texto de opinião sobre a *importância da memória coletiva para a construção da identidade pessoal*, foram recebidos 25 trabalhos da turma ■, 25 da turma ■ e 15 trabalhos da turma ■ (apenas, nesta última, um dos alunos não entregou).

Os alunos redigiram textos de opinião com argumentos e exemplos muito semelhantes entre si, essencialmente associados a aspetos históricos e culturais. Os alunos da turma ■ foram os que, em geral, revelaram maiores dificuldades, mesmo no que se refere ao conteúdo, notou-se, por exemplo, que o conceito de *memória coletiva* não tinha sido bem compreendido por todos os alunos, os quais resvalaram para temas mais associados a memórias familiares e pessoais, sem conseguirem articular com aspetos respeitantes a um coletivo mais alargado⁵⁴, como se pode ver no exemplo seguinte:

- (4) ■
■
■
■
■
■ [TO_ ■_5]

Este exemplo evidencia a dificuldade se delimitar com precisão o que é individual e o que é coletivo. Embora considere que o exemplo transcrito apresenta um desvio temático, assinala-se que comprova a relação, desenvolvida no capítulo II, entre memória e identidade (esta última, patente no segmento textual: “traços de personalidade, na forma de interagir para com os outros”).

De modo geral, embora os alunos das três turmas tenham mobilizado argumentos e exemplos muito semelhantes, foi na turma ■ que um maior número de alunos conseguiu dar exemplos muito próximos da sua realidade familiar e pessoal, esclarecendo de forma evidente o cruzamento entre o individual e o coletivo, e o impacto na construção da identidade das memórias que nos chegam através dos outros, como se pode ver nos exemplos seguintes:

- (5) ■

⁵⁴ Naturalmente, sei, como foi explanado no enquadramento teórico, que o conceito não tem fronteiras totalmente definidas.

[...]

[TO_ _12] [grifos meus]

(6)

[grifos meus]

[TO_ _15]

Nos exemplos 5 e 6, percebe-se o movimento entre *acontecimento histórico* → *memória coletiva/memória individual* (a dos avós) → *memória coletiva/memória individual* (a dos alunos). É interessante notar como os alunos, embora não tenham vivido diretamente os acontecimentos referidos, os “viveram” através das memórias narradas pelos outros e até pelos objetos associados a elas (“o uniforme do meu avô”, exemplo 6) e que as consideram constitutivas da sua identidade (“É algo que faz parte de mim”, exemplo 5).

O exemplo 6 evidencia, ainda, a dimensão discursiva da memória, já que esta é explicitamente associada a “relatos” e, também, mostra a relação entre memória e imaginação, perceptível pelo uso do verbo “reelaborar”, que nos permite associar a memória constituída a partir de um relato a uma (re)criação, parecendo misturar-se a narração dos relatos e a ficção da sua reconstituição. Ilustra-se, assim, o que é defendido por diversos autores, como Fernanda Irene Fonseca (1989): narração e ficção (associada à imaginação) são manifestações discursivas ligadas à memória.

Houve alunos que, embora não tendo feito referência a exemplos concretos relacionados com a sua vida pessoal, fizeram uma ligação entre o coletivo e o individual que me parece muito evidente, além de esclarecerem a relação entre os conceitos de memória e de identidade, chegando, no exemplo 7, a considerá-los “indissociáveis”:

(7)

[TO_ _21] [grifos meus]

Na turma ■, alguns alunos referiram, como exemplo de um acontecimento que ficará na memória coletiva como um marco, a pandemia de COVID-19:

- (8) ■
■ [TO_ ■_8] [grifo meu]

Esperava que os conteúdos estudados na disciplina de Português reverberassem mais nas produções escritas dos alunos, mas tal foi pouco evidente, restringindo-se essa influência a escassas referências a personalidades como Camões, Pessoa e D. Sebastião (este último julgo que por influência da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa), como são os exemplos seguintes:

- (9) ■
■ [TO_ ■_13]

- (10) ■
■ [TO_ ■_6] [grifo meu]

O exemplo 9 evidencia a relação entre memória e literatura, explanada no enquadramento teórico deste trabalho, já que o aluno identifica a literatura como um lugar intencional de memória. No exemplo 10, alude-se essencialmente à memória coletiva associada à história e à mitificação de personalidades importantes, neste caso ■. Sebastião.

Alguns alunos referiram a língua como lugar de memória, revelando entender a importância da linguagem como veículo de expressão de pensamentos e, conseqüentemente, como fundamental para a partilha e transmissão de memórias, tal como se pode constatar no exemplo 11:

- (11) ■
■ [TO_ ■_8]

O aluno-autor deste exemplo, além de aludir à dimensão discursiva da memória, mostra também ter refletido sobre a importância da linguagem para a constituição do pensamento consciente. Além disso, podemos inferir que a literatura, pela forma como alude à obra de Orwell, é um fator relevante na constituição da identidade deste aluno.

Em relação à forma, a qualidade das produções escritas não foi homogênea, havendo alguns trabalhos que apresentavam poucas lacunas e outros apresentavam graves fragilidades de expressão escrita em diversos aspetos, nomeadamente ao nível da estrutura, da coesão textual, da pontuação ou ao nível da sintaxe.

Para concluir, cabe ressaltar que os trabalhos realizados, além de comprovarem a importância da memória na construção da identidade, e a compreensão dessa relação por parte dos alunos, refletem que, de alguma forma, que o percurso didático que vinha a ser realizado ajudou a promover a consciencialização dos mesmos sobre vários aspetos que influenciaram a realização dos seus trabalhos.

III.2.2. Diálogo argumentativo⁵⁵

Recebi um total de 31 ficheiros áudio com os diálogos argumentativos gravados pelos alunos ([REDACTED]), subordinados ao tema *a importância da literatura para a construção da identidade pessoal*, gravados pelos alunos em trabalho de pares. Sublinhe-se que, embora o trabalho não tenha sido feito nas condições ideais, já que considero que o ideal é que os diálogos tivessem ocorrido no tempo de aula, acredito que a concretização deste trabalho foi muito útil para os alunos, que o realizaram de modo empenhado e entusiasta.

Em relação à estrutura, os alunos cumpriram, em linhas gerais, com o que era pretendido, tendo cada aluno defendido o seu ponto de vista trocando de posição alternadamente entre si, sustentando o seu ponto de vista com exemplos e argumentos significativos. É de assinalar que foi notória a preocupação com o princípio de cortesia e com a concisão do discurso. Considero que o facto de ter sido um trabalho gravado contribuiu para que os alunos ficassem com uma perceção das suas competências de expressão oral, pelo que houve quem tivesse apontado as falhas percebidas,

⁵⁵ Optou-se realizar por uma transcrição de tipo não naturalista dos diálogos gravados pelos alunos, isto é, privilegiou-se o discurso verbal, omitindo-se elementos idiossincráticos do discurso (cf. conceito de transcrição não naturalista em Azevedo et al. [2017, p. 161], a propósito da transcrição de entrevistas). Apresentam-se apenas excertos dos diálogos.

nomeadamente ao nível da correção linguística, aspeto no qual considero que os alunos evidenciaram mais fragilidades.

Em relação ao conteúdo temático, pese embora os alunos tenham partilhado inúmeras reflexões diferentes, alguns tópicos foram muito referidos, especialmente a importância da literatura infantil, muitas vezes associada a hábitos adquiridos com familiares próximos, como podemos ver no exemplo que se segue:

(12) — 

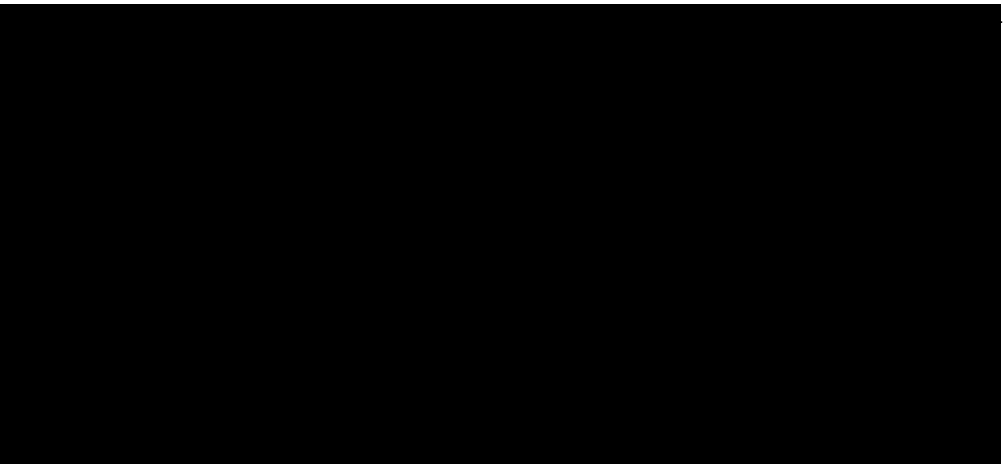
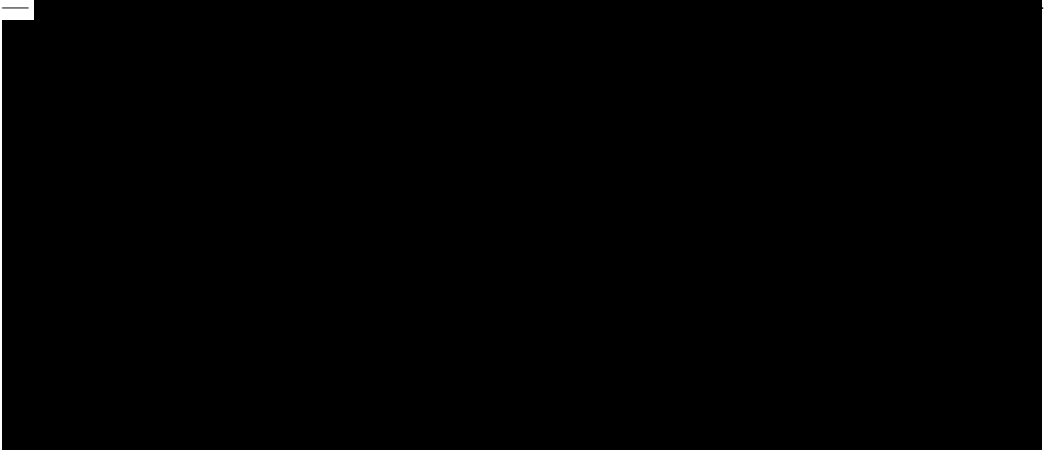





 [DA_ _3]

Pode-se perceber, no exemplo 12, a importância das pessoas próximas no desenvolvimento do gosto pela leitura. De forma semelhante, vários outros alunos consideraram que a literatura infantil transmite valores estruturantes, lições de vida e serve, inclusivamente, como inspiração. Foi possível notar que, com poucas exceções, os alunos que se assumiram leitores assíduos o são desde pequenos.

Em contrapartida, no exemplo 13, um aluno lamenta por não ter tido um contacto mais precoce com a literatura, assumindo que só adotou o gosto pela leitura na adolescência:

(13) — 

 [DA_ _9]

O aluno do exemplo 13 lamenta, de forma evidente, o facto de não sido motivado para a leitura quando era mais pequeno, chegando a considerar que isso teve consequências a vários níveis, nomeadamente no que se refere às suas competências

comunicativas. O mesmo aluno ilustra a forma como a literatura molda a sua personalidade, referindo uma leitura recente e esclarecendo como esse contacto alterou a sua perceção sobre determinados sentimentos, especificamente, percebeu que poderia amar pessoas para além da aparência física. À semelhança de outros colegas, este aluno parece acreditar que se conheceria melhor se lesse mais e que, inclusive, poderia fazer opções mais conscientes para o seu futuro.

Embora a maior parte dos alunos considere a literatura importante para a construção da identidade pessoal, alguns alunos defenderam que essa influência nem sempre é positiva, o aluno do 14, por exemplo, chega a categorizar diferentes tipos de leitores:

(14) [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED] [DA_ [REDACTED] _3]

A desigualdade de género, um tópico a que os alunos frequentemente aludiam nas aulas, foi referida nos diálogos argumentativos, sendo que se pode perceber que os exemplos dados pelos alunos, embora, muitas vezes, pareçam antagónicos, deixam transparecer que acreditam na influência das leituras nas representações e nos comportamentos associados ao género, como é possível notar nos exemplos 15 e 16 (no 15 é referido um exemplo de influência considerado negativo e no 16 um exemplo de uma influência positiva):

(15) [REDACTED]
[REDACTED] [DA_ [REDACTED] _5]

(16) [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED] [DA_ [REDACTED] _4]⁵⁶

⁵⁶ Único diálogo realizado num grupo de três elementos.

O diálogo argumentativo serviu também para os alunos exporem algumas críticas e evidenciarem insatisfação em relação aos conteúdos lecionados na disciplina de Português (cf. o exemplo 17), embora também seja referida, por muitos alunos, a importância das obras literárias com as quais contactam na escola (cf. o exemplo 18).

(17) [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]. [DA_ [REDACTED] _5]

(18) — [REDACTED]
[REDACTED] [DA_ [REDACTED] _2]

Para concluir, considero que o diálogo argumentativo se revelou um exercício muito útil. Por um lado, contribuiu não só para que os alunos desenvolvessem competências de expressão oral, especialmente a capacidade de argumentar, como também, acredito, que a sua realização poderá ter fortalecido elos afetivos entre os alunos (recorde-se que os trabalhos foram realizados durante o período de ensino a distância). Por outro lado, acredito que muitas das reflexões ilustram plenamente o conceito de identidade narrativa, proposto por Paul Ricœur (1988; 2006).

III.2.3. Texto memorialístico

Diferentemente do que acontece com o texto de opinião e o diálogo argumentativo, a produção de textos memorialísticos não está prevista nos documentos normativos de Português. No entanto, considerando o trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano letivo, centrado na exploração temática da memória, considere que a produção de um texto memorialístico seria apropriada⁵⁷. Tive em consideração que os discentes estavam no final do seu percurso escolar, em plena adolescência, altura em que «para além de *já haver uma percepção vertiginosa do tempo*, há também, em alguns casos, a tentativa de explicação do presente a partir de factos passados» (Jorge, 2014, p. 262). Além disso, tive em conta o ponto de vista seguinte:

Os textos em que se expressam mundos formais de conhecimento predominantemente narrativos (como o são os que adotam o género memórias) assumem um papel de

⁵⁷ Alinho-me, neste sentido, com Jorge (2014, p. 272), quando refere que os documentos curriculares da época (um dos quais ainda estava em vigor no decorrer da nossa PES — o PMCPES), apesar de perspetivarem a apropriação do género memórias apenas ao nível da compreensão, não excluem a possibilidade de se apreender o género recorrendo à produção.

indiscutível valor enquanto potenciadores do desenvolvimento humano, na medida em que possibilitam a construção da identidade pessoal.

Jorge, 2014, p. 23

Apesar disso, como faz notar Jorge (2014, p. 264), a escrita de textos autobiográficos, no âmbito escolar, implica que se considerem questões de ordem ética, uma vez que nesses textos os alunos se veem confrontados com a necessidade de textualizar a vida pessoal. Nesse sentido, foi definido que o texto deveria incidir sobre um episódio relativo ao percurso escolar na ESPAN (contexto comum a todos os alunos) e, além disso, alertou-se os alunos de que deveriam ter o cuidado de não expor indevidamente outras pessoas. Foram recebidos 25 trabalhos da turma ■, 24 da turma ■ e 14 da turma ■, realizados em casa.

Percebi que o trabalho se revelou muito desafiante para os alunos. Os da turma ■ — os que se mostraram mais contestadores em relação à realização do texto — argumentaram que, devido ao facto de terem passado uma parte muito significativa do Ensino Secundário em ensino a distância, não tinham episódios relevantes para contar; além disso, como era um grupo com alunos de duas turmas diferentes, não estavam sempre juntos, o que diminuía a possibilidade de terem memórias comuns, e, de resto, vários alunos da turma tinham feito o 3.º ciclo noutra escola. No fundo, percebi, que não consideravam que o percurso na ESPAN fosse propriamente memorável. Dei algumas orientações e autorizei a que considerassem experiências noutra escola, se preferissem. Os da turma ■ também se mostraram um pouco reticentes, havendo, nessa turma, quem perguntasse se tinham mesmo de relatar um episódio ou se poderiam fazer uma reflexão geral. Os da turma ■ foram os que me pareceram mais motivados, como era, aliás, expectável, considerando o perfil da turma.

Analisando os textos recebidos, percebi uma boa parte dos alunos, sobretudo na ■ e na ■, não relatou de facto um episódio, ao invés disso os alunos fizeram reflexões pessoais associadas à experiência escolar. Do ponto de vista temático, apenas um dos textos recebidos não cumpriu com o que foi solicitado (o relato de acontecimentos associados à experiência escolar). Os subtemas foram diversos, mas com proximidades em função da turma. Os alunos da ■ foram os que fizeram, no geral, os trabalhos menos satisfatórios, já que, além de falhas na estrutura, vários textos apresentavam fragilidades significativas em aspetos como a pontuação, a sintaxe, a coesão e a coerência textual. Os subtemas dos trabalhos desta turma também foram muito variados (visitas de estudo, baile de finalistas, amizades, eleições para a associação de estudantes, entre

outros) e, além disso, os alunos optaram, em geral, por narrar acontecimentos anteriores ao Ensino Secundário, comprovando, tal como tinham dito, que não tinham memórias de episódios marcantes relacionados com ESPAN. Os alunos da turma ■ foram os que, em geral, melhor cumpriram com o conceito de episódio, tendo muitos alunos realizado trabalhos com uma estrutura relativamente adequada ao género — facto que me parece condizente com o perfil cumpridor da turma. Além disso, nessa turma, os subtemas abordados também foram condizentes com suas características enquanto grupo, já que a generalidade dos alunos optou por contar episódios que não implicavam uma significativa exposição (como visitas de estudo, campeonatos escolares, torneios desportivos; muitos também referiram situações relacionadas com professores que consideraram marcantes). Os da turma ■, com algumas exceções, falharam um pouco mais do ponto de vista da estrutura, mas escreveram textos bastante intimistas e afetivos, com foco em situações relacionadas com amizades e crescimento pessoal.

Embora não seja possível aferir se o trabalho realizado contribuiu para a evolução das competências de expressão escrita da generalidade dos alunos, certo é que vários discentes revelaram ter-se apropriado das principais características do género memórias, além de terem exercitado o uso de recursos linguísticos com finalidades expressivas e efeito estético (cf. exemplos 19, 20 e 21, Anexo 36).

(19) ■
■
■
■
■
■
■
■

(título do trabalho: *Tinha eu dez anos*). [ME_■_8] [grifos meus]

(20) ■
■
■
■
■
■
■
■

(título do trabalho: *Memorial do secundário*). [ME_■_11]
[grifos meus]

(21) ■
■
■
■
■
■
■
■

[REDACTED] [...] (título do trabalho: *Um conjunto de cartas*). [ME_ [REDACTED] _22] [grifos meus]

Não sendo possível no curto espaço disponível fazer uma análise detalhada destes trabalhos, saliento, a partir dos exemplos transcritos, a inequívoca importância da memória para a construção da identidade pessoal, bem como o papel dos gêneros autobiográficos no desenvolvimento do ser humano. O aluno-autor do exemplo 19 sublinha a importância da linguagem, especificamente a escrita, para a preservação da memória. Percebe-se que autor usa mecanismos linguísticos para se reconstruir a realidade, provando que nos textos autobiográficos «o sujeito textual não é anterior ao texto, mas constrói-se no e pelo texto» (Jorge, 2014, p. 52), dissipando-se a fronteira entre ficção e autenticidade, comprovando-se que a memória é uma verdade reivindicada. Já no exemplo 20, é o próprio autor que verbaliza a relevância da memória na construção da identidade. O exemplo 21, por sua vez, configura um exemplo de um texto que, do meu ponto de vista, cumpre muito bem com as características do gênero, além de também comprovar a importância da memória para o desenvolvimento pessoal.

Os textos memorialísticos realizados pelos alunos também espelharam uma das principais características do gênero — o cruzamento entre o discurso histórico e o discurso pessoal (cf. Jorge, 2014, p. 66-67), na medida em que os autores articulam, nesses textos, a esfera pública com a esfera privada, incluindo as suas histórias pessoais na história do seu tempo. Um bom exemplo disso é a forma como os textos dos alunos testemunham, de forma evidente, as consequências da pandemia de COVID-19, na sociedade, em geral, e, na vida, dos estudantes em particular. Atente-se no exemplo seguinte:

(22)

[REDACTED] (título do trabalho *O começo e a reta final*). [ME_ [REDACTED] _3]

Neste, percebe-se a integração das memórias individuais num acontecimento coletivamente marcante, o que nos ajuda também a compreender a dificuldade de se circunscrever os conceitos de *memória individual* e *memória coletiva*, problematizada no capítulo II.

Por fim, resta assinalar que considero que a produção de textos memorialísticos comprovou que um percurso didático centrado no tema da memória contribui para que os

alunos refletiam sobre as suas identidades, e, em particular, a importância do género memórias para essa reflexão.

III.3. Observação e lecionação de aulas no Ensino Básico

Uma vez que a Professora orientadora apenas teve atribuídas turmas de Ensino Secundário, obtive autorização para observar aulas do 7.º [REDACTED], turma do Professor Vítor Antunes. Pude, então, assistir a algumas aulas dessa turma, quer no ensino presencial (aulas de 45 minutos), quer no ensino a distância (aulas de 60 minutos).

O 7.º [REDACTED] era uma turma composta [REDACTED]. Comparativamente aos alunos que acompanhei no Ensino Secundário, os alunos do 7.º [REDACTED], apresentavam, como me parece natural, um comportamento menos disciplinado. Contudo, nunca me pareceu que, do ponto de vista do comportamento, fosse uma turma particularmente problemática, mas o Professor Vítor Antunes alertou-me para o facto de, geralmente, ser mais fácil manter o interesse dos alunos nas aulas mais curtas, de 45 minutos, que era as que observava. No entanto, nas primeiras aulas de ensino a distância⁵⁸ que presenciei, percebi que as dificuldades de adaptação dos alunos deste nível de escolaridade eram notórias. Havia problemas técnicos frequentes que obrigavam os alunos a constantemente reentrarem na sessão. Pareceu-me, também, que os alunos tinham mais dificuldade do que os alunos do Ensino Secundário em criar um distanciamento necessário entre o ambiente familiar e o ambiente da aula. Notei, contudo, que estas dificuldades foram melhorando ao longo do tempo, com grande esforço por parte do docente, que constantemente apelava a que os alunos mantivessem, nas aulas on-line, um comportamento o mais ordeiro possível.

No que se refere às práticas do docente, entre muitos aspetos que poderia referir, saliente-se a ênfase dada pelo docente ao desenvolvimento lexical dos alunos, competência que julgo ser crucial para um bom desempenho escolar.

Além da observação, tive oportunidade de lecionar uma aula de 60 minutos, no 2.º período, durante o período de ensino a distância (cf. Anexo 37). De acordo com a planificação do Professor titular, coube-me a lecionação do conteúdo gramatical

⁵⁸ Lecionadas no *Zoom Meetings*.

“Funções Sintáticas ao Nível da Frase”. Recebi orientações para recorrer ao manual⁵⁹ e para que os alunos resolvessem os exercícios nele propostos. Começou-se por apresentar um *PowerPoint* (Anexo 38) que foi criado com animações, de modo a que os conteúdos fossem surgindo à medida que eu interagía com os alunos, para que mobilizassem conhecimentos prévios e para que conseguissem, sob orientação, identificar regularidades. Por fim, para aplicação do conhecimento apreendido, os alunos resolveram os exercícios propostos no manual (p. 132).

De modo geral, considero que não tive qualquer dificuldade de adaptar o meu estilo de lecionação à faixa etária dos discentes. Além disso, pelo desempenho observado durante a realização dos exercícios, fiquei com a convicção de que a aula foi proveitosa do ponto de vista das suas aprendizagens.

III. 4. Envolvimento em outras atividades escolares

Além das atividades relacionadas com a observação e lecionação, a PES implicou a minha participação noutras atividades, para que fosse possível o contacto com diversas esferas relacionadas com a profissão docente. Destaco duas das atividades que considero mais relevantes: 1) o acompanhamento da aluna da turma ■ que teve, no ano letivo da nossa PES, PLM pela primeira vez; 2) a realização de uma atividade extracurricular sobre *Práticas de escrita escolar e académica*.

No que se refere ao acompanhamento da aluna referida, observei as aulas de apoio lecionadas pela Professora titular, nas quais eu tinha uma participação ativa, e também fiquei responsável por algumas delas. Tive oportunidade de acompanhar a aluna durante todo o ano letivo: criei e corriji fichas de consolidação de conhecimentos, tirei dúvidas por e-mail, e estive sempre presente e disponível para prestar esclarecimentos e apoio adicional.

Por sua vez, a realização de atividades extracurriculares, dado o contexto de pandemia de Covid-19, teria alguns obstáculos. De modo a contornar essas dificuldades, propus uma atividade on-line sobre *Práticas de escrita escolar e académica*. Uma vez que eram alunos pré-universitários⁶⁰, considerei pertinente propor uma atividade que

⁵⁹ Paiva, A. M., Almeida, G. B., Jorge, N., & Junqueira, S. G. (2019). *(Para)Textos. Português. 7.º ano*. Porto: Porto Editora.

⁶⁰ A grande maioria dos alunos das turmas cooperantes pretendia prosseguir estudos.

pudesse contribuir para o desenvolvimento de competências úteis, não só para o ensino secundário, como também para o futuro.

Desse modo, divulguei numa das aulas de cada uma das turmas que faria duas sessões on-line (com cada uma delas), no *Google Meet*, e enviei um e-mail para cada uma das turmas com um *link* para os alunos interessados se inscreverem (*Google Forms*). Inscreveram-se 33 alunos, mas, depois de ter fechado o formulário de inscrições, outros alunos pediram para participar e, por essa razão, enviei o *link* das sessões para os e-mails de turma.

Assim, foram realizadas duas sessões de 1 hora com cada uma das turmas, em março. Na primeira sessão, abordaram-se os seguintes tópicos: 1) aspetos introdutórios de como se começar a preparar um trabalho escolar ou académico; 2) procedimentos de pesquisa de informação (por exemplo, onde pesquisar e como seleccionar a informação mais credível) e de organização de ideias; e, ainda, 3) as etapas de redação de um trabalho. Na segunda sessão, apresentaram-se os seguintes tópicos: 1) práticas de citação e normas de referência bibliográfica (entre outros aspetos, mencionámos como o podem fazer com o próprio *Word* ou em programas como o *Zotero*); e, além disso, 2) os géneros escolares e académicos mais comuns, apresentando características e exemplos.

Depois das sessões, realizei um mini-inquérito para aferir a opinião dos alunos sobre a atividade, através de um questionário concebido no *Google Forms*, ao qual responderam um total de 21 alunos. Os alunos avaliaram quatro aspetos, numa escala de 1 a 5⁶¹: 1) “interesse dos conteúdos”; 2) “clareza da exposição”; 3) “utilidade prática dos conteúdos apresentados”; 4) “avaliação global” (cf., no Anexo 38, os resultados). No que diz respeito ao primeiro tópico (“interesse dos conteúdos apresentados”), 9 alunos (42,9% dos respondentes) avaliaram a atividade com 4 (de 1 a 5) e 12 alunos (57,1% dos respondentes) avaliou com 5 (de 1 a 5). Em relação ao segundo tópico (“clareza da exposição”), 1 aluno (4,8 % dos respondentes) atribuiu uma avaliação de 3 (de 1 a 5), seis alunos (28,6% dos respondentes) atribuiu uma avaliação de 4 (de 1 a 5) e 14 alunos (66,7% dos respondentes) optou por atribuir 5 (de 1 a 5). No que concerne ao terceiro tópico (“utilidade prática”), 1 aluno (4,8% dos respondentes) avaliou com 3 (de 1 a 5), 4 alunos (19% dos respondentes) avaliaram com 4 (de 1 a 5) e 16 alunos (76,2% dos respondentes) avaliou com 5 (de 1 a 5). Por fim, no que se refere ao tópico mais geral

⁶¹ O 1 corresponderia a Insuficiente e o 5 de Muito bom.

(“avaliação global”), 9 alunos (42,9% dos respondentes) avaliaram a atividade com 4 e 12 alunos (57,1% dos respondentes) avaliaram a atividade com 5 (de 1 a 5).

No decorrer do terceiro período, foi possível perceber que alguns alunos, na realização dos seus trabalhos escolares, puseram em prática os conhecimentos adquiridos, nomeadamente respeitando as normas de referência bibliográfica nos suportes em *PowerPoint* que criaram para as exposições orais.

III. 5. Reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Ao chegar o momento final deste relatório, impõe-se que faça uma reflexão sobre a experiência de PES e que tente dar resposta aos objetivos que foram traçados.

O primeiro ponto a destacar tem que ver com o papel dos alunos na interpretação dos textos literários, sobretudo considerando a plurissignificação destes. Este era um aspeto sobre o qual tinha grande interesse e expectativa no início da PES. De facto, sentia que era necessário envolver os alunos o mais possível com os próprios textos, ao invés de simplesmente lhes fornecer análises pré-concebidas. Naturalmente, sendo a experiência de PES sujeita a numerosas condicionantes, não é possível tirar dela conclusões definitivas. Recorde-se, por exemplo, que as turmas que acompanhei estavam no 12.º ano, ou seja, os alunos destas turmas tinham hábitos muito enraizados, resultantes de toda a sua experiência escolar, além de que estavam prestes a realizar o exame de avaliação externa, mostrando-se, por isso, preocupados em apreender aquilo que consideravam “matéria”. Apesar de ter em consideração as limitações da PES, neste momento, tendo a acreditar que embora se deva apelar a que os alunos interpretem os textos por si, os sentidos construídos colaborativamente acabam, devido à mediação do professor e do contacto com diversos recursos (como o manual), por seguir as linhas interpretativas mais consensualizadas nos tópicos programáticos e nos recursos didáticos. Se antes da PES isso me preocupava, agora parece-me relativamente natural. Fui percebendo que os textos literários que são objeto de ensino-aprendizagem, até pelo princípio de avaliação a que estão sujeitos, e também por um certo grau de complexidade que lhes é inerente, têm um potencial relativamente limitado (embora considere que efetivamente existe) de mobilizar os alunos para ser tornarem leitores assíduos, nomeadamente de textos literários. Assim, considero que, durante os momentos de leitura e de interpretação, o professor deve incentivar os alunos a que contribuam para a construção de sentidos do texto, mas que,

em algum momento, deve sistematizar ideias-chave consentâneas com os tópicos programáticos.

O que referi não implica que as aulas se tornem aborrecidas ou pouco significativas para os alunos. Por vezes, e isso aconteceu na PES numa aula da turma ■, há que reconhecer que os alunos poderão não voltar a ler determinados autores, quando terminarem a escolaridade obrigatória, mas que as obras estudadas refletem diversos valores (culturais, éticos e estéticos) com os quais a escola os deve confrontar. Compreendi (finalmente!), contrariando as “ilusões” com que tinha iniciado a PES, «que as leituras proveitosas nem sempre são leituras frutivas. E isto sucede, de modo particular, com os chamados *grandes livros*, aqueles que merecem ser lidos, independentemente das dificuldades de decifração que apresentam» (Bernardes J. A., 2005, p. 42).

Sublinho, ainda, que, independente do maior ou menor envolvimento dos alunos no processo interpretativo, os valores e temas que são desenvolvidos nos textos literários, apesar das dificuldades de compreensão que estes possam suscitar, frequentemente interessam aos alunos, sobretudo pela atualidade que muitas vezes espelham. Por essa razão, considero que outras atividades (como de produção escrita ou de produção oral), feitas a partir dos textos literários ou dos temas que estes desenvolvem, poderão contribuir para o desenvolvimento de diversas competências relevantes, não só de produção textual (oral e escrita), como de relacionadas com espírito crítico e reflexivo. Além disso, fui percebendo, a partir da observação de aulas lecionadas pela Professora orientadora, que as exposições orais sobre obras literárias constituíam importantes momentos de incentivo à leitura. Entre várias situações a que assisti, saliento a exposição oral feita por um aluno que assumiu nunca ter lido nenhum livro completo até àquela altura, e que tinha escolhido a obra em questão porque no ano anterior um dos colegas tinha feito uma exposição oral sobre a mesma, sendo que essa exposição lhe tinha causado curiosidade e motivado à leitura dessa obra. Sublinho, neste ponto, não só a importância do Projeto de Leitura — do meu ponto de vista, mais promissor para despertar nos alunos o gosto pela leitura do que os textos dos conteúdos programáticos —, como também dos momentos de realização das exposições orais planificadas, pelo impacto que têm, devido à partilha de ideias que delas resulta, no fundo, por, de forma evidente, levarem os alunos a *agir* pela linguagem.

O segundo ponto a destacar refere-se ao potencial dos textos literários para se trabalharem os diferentes domínios de ensino. De facto, embora, devido a diferentes

motivos, já o supusesse, no decorrer da PES ficou evidente que essa interligação não é apenas possível (ou desejável), mas, a meu ver, é absolutamente imprescindível. Tal como não existe literatura sem língua, também sem esta última não existe aula de Português. Quase todas as aulas lecionada por mim tiveram momentos de pré-leitura e pós-leitura dos textos literários que foram objeto de ensino aprendizagem. Nesses momentos, textos de vários géneros foram abordados em atividades no âmbito da Leitura, da Oralidade (compreensão e produção) e da Escrita⁶². O domínio da Gramática, por sua vez, foi trabalhado sobretudo em contexto de uso, nos momentos de análise dos textos literários. Por tudo o que referi no enquadramento teórico e pelo que foi possível experimentar na PES, concluí que a interligação entre domínios é, de modo muito evidente, incontornável.

O terceiro ponto a refletir diz respeito à importância de um percurso didático centrado no tema da memória para promover nos alunos a reflexão sobre as suas próprias identidades. De facto, pude compreender que o tema norteador da PES, até pela ligação próxima que estabelece com a Literatura e com a Linguagem, é facilmente enquadrável numa aula de Português e, possibilita, do meu ponto de vista, que se contextualizem perfeitamente atividades de leitura, de oralidade, de escrita e até mesmo de gramática. Saliento, neste ponto, o trabalho com os textos, já que foi a partir deles (sobretudo dos literários) que se promoveram reflexões e se desenvolveram competências mobilizáveis para a produção de textos (de diversos géneros, orais e escritos).

Pude perceber, pelo trabalho realizado, que a leitura de textos centrados no tema da memória contribuiu para que os alunos refletissem sobre as suas identidades e, ousou defender, para que as (re)construíssem. Os trabalhos que foram analisados no ponto III.2 (o texto de opinião, o diálogo argumentativo e os textos memorialísticos) comprovam isso mesmo. Considero que, apesar de todos esses géneros se terem revelado muito úteis para o trabalho que pretendia desenvolver, destaco o diálogo argumentativo e as memórias escolares. Em relação ao diálogo argumentativo, creio que o trabalho a pares se revelou bastante proveitoso, pelo sugiro que os professores realizem trabalhos similares em contexto de sala de aula. Já o texto memorialístico, por sua vez, pareceu-me ser um trabalho muito relevante, especialmente considerando a faixa etária dos alunos das turmas cooperantes, muito promissor do ponto de vista da reflexão sobre a identidade pessoal, mas, ainda assim, pude perceber que é um trabalho que exige que o docente

⁶² Devido ao tempo de que dispunha, as atividades de produção escrita foram realizadas pelos alunos essencialmente em casa.

pondere diversos aspetos antes de o pedir, nomeadamente aspetos éticos. De facto, nem todos os alunos se mostraram recetivos. Acredito que possa ser mais pertinente a sua realização em grupos-turma nos quais haja um espírito de grupo facilmente reconhecível (como era a turma ■ da PES).

Por fim, o último ponto a salientar, de carácter mais geral, refere-se à importância do professor como gestor do currículo. Comecei por referir, no início deste trabalho, que os primeiros tempos de PES foram meses de inquietação e de dúvidas. Tinha em mãos a difícil tarefa de compatibilizar diretivas e interesses que me pareciam inconciliáveis: as orientações do currículo prescrito nos documentos normativos, as referências teóricas com que tinha contactado na parte curricular do curso, as diretrizes que me iam sendo dadas pela Professora orientadora, os meus interesses (particularmente, os relacionados com o tema norteador da PES) e, ainda, o mais importante, a adequação ao perfil dos alunos cooperantes. Apesar dos dilemas iniciais, acredito ter estado à altura do desafio. Para tal, foi importante ter em perspectiva que o currículo é não é um objeto estático, pelo contrário concretiza-se na prática, ou seja, é algo que se constrói, daí que as formas que assume não possam «ser indiferentes aos contextos nos quais se configura» (Gimeno Sacristán, 2000, p. 21). Deste modo, compreendi que o professor, mesmo que não seja em contexto de PES, tem de lidar com diversas condicionantes, cabendo-lhe o papel de gerir o currículo e de o adaptar ao contexto em que está inserido, de modo a, na prática propriamente dita, pôr o *currículo em ação* (cf., por exemplo, Gimeno Sacristán, 2000). Este entendimento contribuiu não só para melhor compreender as condicionantes da PES, como também, e sobretudo, para identificar as áreas de atuação que podia explorar. O trabalho apresentado neste relatório resulta disso mesmo: da tentativa de maximizar os espaços de autonomia que me foram concedidos para trabalhar em benefício dos alunos, das suas aprendizagens e, até mesmo, da sua emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finda a descrição e reflexão sobre as atividades que foram realizadas durante a PES, julgo que, embora muito mais pudesse ser referido, foram abordados os aspetos que considero merecerem maior atenção. Apesar dos erros que, como me parece natural, foram cometidos, termino com a convicção de que cumpro com o que espera de um docente em formação, num contexto de PES.

Se umas vezes prevalecia o sentimento de deslumbramento e admiração face ao comportamento dos alunos — geralmente opinativos, cordiais e empenhados —, outras vezes, sobressaía o sentimento de impotência, resultante da consciência de que podia fazer mais e melhor, já que, por muito que nos preparemos, há sempre dificuldades e desafios que não conseguimos ultrapassar completamente. Fui tentando, ao longo da PES, gerir essa inquietude construtivamente, mobilizando-a em prol de ações produtivas, e, embora ainda não saiba ao certo de que forma, tentá-lo-ei fazer, seguramente, no futuro. Afinal, retomando as palavras do poeta espanhol António Machado, *não há caminho, o caminho faz-se ao caminhar*⁶³.

⁶³ Tradução minha de excerto do poema de Machado, António. (2012). *Campos de Castilla*. Coleção Literanda Classicos. Obtido de <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Campos%20de%20Castilla.pdf> (último acesso em 19-12-2021).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Documentos curriculares

- Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 12º Ano. Ensino Secundário. Português.* (2018). Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf (último acesso em 17-12-2021).
- Buescu, C. H., Maia, L. C., Silva, Graciete, M., & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário.* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf (último acesso em 17-12-2021).
- Seixas, J., Pascoal, J., Coelho, M., Campos, M. J., Grosso, M. J., & Loureiro, M. (2002). *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos.* Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/portugues_10_11_12.pdf (último acesso em 17-12-2021).
- Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (último acesso em 18-12-2021).

2. Referências

- Anjos, M., & Oliveira, F. P. (2014). A construção da personagem contemporânea em «George», de Maria Judite de Carvalho. *Cadernos do CNLF. XVIII* (pp. 271-279). Rio de Janeiro: CIFEFIL. Obtido de http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/08/021.pdf (último acesso em 21-11-2021).
- Araújo, N. S., & Mesquita, F. H. (2016). Umbra: uma reflexão acerca da memória construída a partir do discurso literário. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, 24(1), pp. 139-158. Obtido de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8647134> (último acesso em 21-10-2021).
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, Â. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência, Série IV*(14), pp. 159-168. Obtido de <https://doi.org/10.12707/RIV17018> (último acesso em 18-12-2021).
- Bernardes, C. J., & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bernardes, J. A. (2005). *Como abordar... a literatura no ensino secundário*. Porto: Areal Editores.
- Braga, E. S. (2002). *Memória e narrativa: da dramática constituição do sujeito social*. (Tese de Doutoramento, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação), Campinas, SP. Obtido de <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253052> (último acesso em 22-10-2021).

- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé. Obtido de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37758> (último acesso em 18-12-2021).
- Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras. Obtido de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37752> (último acesso em 18-12-2021).
- Candau, J. (2011). *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-acção: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Obtido de <https://digitalis-dsp.uc.pt/handle/10316.2/35510> (último acesso em 18-12-2021).
- Castro, R. V., & Dionísio, M. L. T. (2003). A produção de sentido(s) na leitura escola: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'. In H. Pedroso de Moraes Feltes (Org.), *Produção de Sentido: Estudos Transdisciplinares* (Vol. 1, pp. 329-355). São Paulo: EDUCS/Annablume. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8584> (último acesso em 18-12-2021).
- Ceia, C. (2002). *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Edições Colibri.
- Charaudeau, P. (2015). Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In G. Lara, & R. P. Limberti (Orgs.), *Discurso e (des)igualdade social* (pp. 13-29). São Paulo: Contexto.
- Coutinho, A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. A. Pereira, & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17-31). Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P., Sousa, A. Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura VIII*(2), pp. 355-379. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148> (último acesso em 18-12-2021).
- Cruz, G. (1999). *A Poesia Portuguesa Hoje*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Culler, J. (1999). *Teoria Literária. Uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda.
- Dionísio, M. L. T. (2004). Literatura e escolarização: a construção do leitor cosmopolita. *Palavras* (25), pp. 67-74. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/8586> (último acesso em 18-12-2021).
- Domingos, S. F. (2011). *O olhar enternecido. Contribuições para a leitura da obra poética*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais), Faro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.1/3144> (último acesso em 18-12-2021).
- Duarte, I. M. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In Henriques, C. C. & Simões, D. (Orgs.), *Língua Portuguesa, Educação e Mudança* (pp. 210-232). Rio de Janeiro: Editora Europa.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Encarnação, S., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf> (último acesso em 18-12-2021).
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna*. Porto: Asa Editores.
- Fonseca, F. I. (1989). *Deixis, Tempo e Narração*. (Dissertação de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto), Porto. Obtido de <https://hdl.handle.net/10216/10713> (último acesso em 18-12-2021).
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In AA.VV., *Didáctica da língua e da literatura, I*, pp. 37-45. Almedina / ILLP Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Francisco, I. R. (2014). *Texto literário e gramática: uma relação indissociável no ensino-aprendizagem do português língua materna e do espanhol língua estrangeira*. (Relatório de Estágio de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa). Obtido de <http://hdl.handle.net/10362/14656> (último acesso em 18-09-2021).
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática* (3.^a ed.). Porto Alegre: ArtMed.
- Gobbi, M. V. (1999). O ano da morte de Ricardo Reis: uma ressalva para a História e para a Ficção. *Boletim do CESP*, 19(24), pp. 105-128. Obtido de <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/viewFile/6807/5801> (último acesso em 24-10-2021).
- Gusmão, M. (2006). Desde que somos um diálogo. In I. Duarte, & P. Mourão, *Ensino do Português para o século XXI* (11-26). Lisboa: Edições Colibri.
- Halbwachs, M. (1950/1990). *Memória Coletiva*. São Paulo: Edições Vértice .
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós modernidade* (11.^a ed.). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Herrera, A. L. (2010). *A Tradição Pessoaana. Influência de Fernando Pessoa sobre dois poetas portugueses, Mário Cesariny e Ruy Belo, e dois poetas venezuelanos, Rafael Cadenas e Eugenio Montejo*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto), Porto. Obtido de <http://hdl.handle.net/10216/55328> (último acesso em 18-12-2021).
- Jorge, N. (2014). *O género memórias. Análise linguística e perspetiva didática*. (Tese de doutoramento. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa). Obtido de <http://hdl.handle.net/10362/12524> (último acesso em 18-12-2021).
- Karl, K. (2003). Literatura y memoria. *América: Cahiers du CRICCAL*, 1, pp. 9-18. Obtido de <https://doi.org/10.3406/ameri.2003.1598> (último acesso em 18-12-2021).
- Kozulin, A. (1990). *La psicología de Vigotski. Biografía de unas ideas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Leite, S. V. (2015). *A literatura como experiênciano ensino secundário. Ensaio sobre a Cegueira na escola*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da

- Universidade Nova de Lisboa). Obtido de <https://run.unl.pt/handle/10362/15252> (último acesso em 18-12-2021).
- Maldonado Alemán, M. (2010). Literatura, memoria e identidade: una aproximación teórica. *Revista de Filología Alemana* (3), pp. 171-179. Obtido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/36595> (último acesso em 18-12-2021).
- Mello, C. (1992). Géneros literários e a leitura no ensino secundário. *Discursos: estudos de língua e cultura portuguesa* (2), pp. 63-78. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.2/3978> (último acesso em 18-12-2021).
- Mello, C. (2004). Paradigmas literários e ensino da literatura, hoje. *No branco do sul as cores dos livros: 6º encontro sobre literatura para crianças e jovens: atas.* (pp. 13-37). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja (Org.). Obtido de <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4444> (último acesso em 18-12-2021).
- Mendes, J. M. (2002). O desafio das identidades. In Boaventura de Sousa Santos (Org.), *A Globalização e as Ciências sociais* (pp. 503-540). São Paulo: Cortez Editora.
- Neves, M. B. (2013). Desaprender a explicação: algumas reflexões sobre o ensino do Português em tempos de crise. In M. B. Neves, S. R. Ventura, & L. C. Pinheiro (Orgs.) *Reflexões em torno das Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens – Actas*, pp. 61-83, Obtido de http://www.lusosofia.net/textos/20130320-clepul_reflexoes_em_torno_das_literaturas_de_lingua_portuguesa.pdf (último acesso em 18-12-2021).
- Nora, P. (1993). Entre a Memória e a História. A problemática dos lugares. *Pojoeto História*(10), pp. 7-28. São Paulo: PUC-SP. Obtido de <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101> (último acesso em 18-12-2021).
- Paixão, S. (2009). Identidade. [Página de sítio web] In Carlos Ceia (Ed.) *E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/identidade/> (último acesso em 3-10-2021).
- Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, 5(10), pp. 200-212. Rio de Janeiro. Obtido de <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080> (último acesso em 18-12-2021).
- Ramon, M., & Lemos, A. (2005). O lugar do texto literário não contemporâneo na aula de Português. *Línguas e Letras*, 6(10), pp. 195-203. Obtido de <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/789> (último acesso em 18-12-2021).
- Ricœur, P. (1988). L'identité narrative. *Esprit* 7/8, pp. 295-304. Obtido de <https://esprit.presse.fr/article/ric%C5%93ur-paul/l-identite-narrative-12865> (último acesso em 07-11-2021).
- Ricœur, P. (1997). *Tempo e Narrativa. Tomo III.* Campinas, SP: Papyrus Editora.
- Ricœur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria e olvido.* Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

- Ricœur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora — Papeles de Filosofía*, 25(2), pp. 9-22. Obtido de <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1> (último acesso em 18-12-2021).
- Ricœur, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Samoyault, T. (2008). *A intertextualidade*. (S. Nitrini, Trad.) São Paulo: Aderaldo & Rothschild.
- Silva, A. R. (2017). *A importância da relação entre educação literária e escrita — uma adaptação dos progymasmata às aulas de Português e Latim*. (Relatório de Estágio de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto), Porto. Obtido de https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=233181 (último acesso em 18-12-2021).
- Sousa, S. A. (2004). A reescrita da História em o Ano da Morte de Ricardo Reis, de José Saramago. *Literatura e História - Actas do Colóquio Internacional*, II, pp. 251-265. Porto. Obtido em 21 de novembro de 2021, de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6850.pdf> (último acesso em 18-12-2021).
- Torino, I. C. (2013). *A memória social e a construção da identidade cultural: diálogos na contemporaneidade*. Obtido de Contribuciones a las Ciencias Sociales: www.eumed.net/rev/cccss/26/memoria-social.html (último acesso em 17-10-2021).
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.

ANEXOS

Anexo 1: *Grelha de observação de fim aberto*

Grelha de observação de fim aberto¹

Data: Turma:

Tempo	Notas

¹ Adaptada de: Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para Avaliação de Professores (Cadernos do CCAP-2), p. 30. Obtido de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf> [último acesso em 01-12-2021].

Anexo 2: Grelha de observação de fim (semi)aberto

Grelha de observação de fim (semi)aberto¹

Data: Turma:

Dimensões	Comentários
Evidência de planificação e de preparação apropriada	
Metodologias de ensino e adaptação aos imprevistos	
Interações professora-alunos	
Correção científica	
Gestão de tempo	
Diferenciação pedagógica	

¹ A grelha foi adaptada de Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para Avaliação de Professores (Cadernos do CCAP-2), p. 31. Obtido de <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf> [último acesso em 01-12-2021]. No entanto, o autor indica que a sua fonte original é: Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Coleção Situações de formação. Aveiro: Universidade de Aveiro [http://www.dgrhe.min-edu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=91012&folderId=22869&name=DLE-50732.pdf].

Anexo 3: Grelha com focos de observação

Grelha de observação da aula:

Data: _____
 Turma: _____
 Nº da lição: _____

		Não cumpre	Cumpr. pouco/mal	Cumpr.	Cumpr. bem	Cumpr. totalmente	Não aplicável	Observações/comentários
A. Organização	1. Estabelece ponte com a aula anterior							
	2. Identifica no início os principais objetivos da aula							
	3. Organiza a aula de maneira que a relação entre os objetivos e as atividades/conteúdos expostos seja clara							
	4. Gere bem o tempo, realçando o mais importante e evitando digressões desnecessárias							

¹ A grelha foi adaptada a partir de uma grelha concebida no âmbito projeto *Observar e Aprender*, organizado no contexto da Universidade de Lisboa, pelo Instituto Superior Técnico, Faculdade de Farmácia, Instituto Superior de Agronomia e Faculdade de Psicologia (obtida de http://qtc.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/31/grelha_observacao_oa_nova1.pdf, [último acesso em 01-12-2021]) e do instrumento a partir do qual essa foi adaptada, respeitante ao projeto *Par em Par* da Faculdade de Economia da Universidade do Porto (obtida de https://paginas.fe.up.pt/~dpep/dpep/wp-content/uploads/2014/10/Gu%C3%A3o_Par_2014.pdf [último acesso em 01-12-2021]).

	5. Encerra a aula com uma discussão/síntese do trabalho realizado e/ou estabelecendo ligação com o trabalho futuro							
	6. Outros							
B. Exposição	1. Fala de forma perceptível							
	2. Mantém contacto visual com os alunos ao longo da sala							
	3. Move-se pela sala e usa gestos e movimentos corporais adequadamente							
	4. Usa de forma efetiva o quadro, o projetor, o material de apoio (e.g. textos) e audiovisuais							
	5. Muda de estratégias de ensino se os estudantes não mostram a compreensão esperada							
	6. Outros							

C. Componente Prática	1. Propõe exercícios e/ou atividades práticas para os alunos realizarem, fornecendo instruções claras								
	2. Faz demonstrações e/ou realiza aplicações práticas para os alunos observarem								
	3. Incentiva os alunos a trabalharem de forma autônoma, agindo como orientadora								
	4. Pede que os alunos partilhem o resultado das atividades realizadas								
	5. Analisa e discute com a turma as dificuldades sentidas								
	6. Outros								
D. Ambiente	1. Encoraja uma atmosfera positiva								
	2. Mostra entusiasmo pelo assunto da aula e estimula os estudantes a quererem aprender								

	3. Encoraja a participação dos estudantes								
	4. Identifica e reforça positivamente a participação dos alunos								
	5. Outros								
E. Conteúdo	1. Mostra segurança na exposição da matéria								
	2. Promove atividades que são simultaneamente razoáveis e desafiadoras								
	3. Encoraja o pensamento independente, crítico ou reflexivo								
	4. Assegura uma relação equilibrada entre a complexidade/volume de conteúdos transmitidos e o tempo disponível								
	5. Outros								
Outras considerações									
Que perguntas gostaria de fazer à Professora Orientadora?									

Anexo 4: *Grelha de observação focada: estratégias de ensino do texto literário*

Grelha de observação focada: estratégias de ensino-aprendizagem do texto literário em sala de aula

Data: _____ Lição n.º: _____ Turma: _____ Texto: _____

Estratégias		SIM	NÃO	Exemplos / Comentários
Antes da leitura	A professora usa estratégias para ativação dos conhecimentos prévios?			
	A professora explora elementos paratextuais antes da leitura?			
	A professora contextualiza o texto?			
	Outros			
Durante a leitura	A professora faz paráfrase dos segmentos textuais?			

	A professora usa estratégias que promovam a visualização como estratégia de interpretação?			
	A professora faz questões sobre o texto?			
	A professora sintetiza os aspetos essenciais do texto, articulando-os com as opiniões/interpretações veiculadas pelos alunos, validando-as e/ou reformulando-as?			
	A professora pergunta e/ou esclarece o significado de palavras? Promove a dedução do seu significado a partir do cotexto?			
	A professora promove inferências a partir de aspetos linguísticos?			
	A professora sugere/pede que os alunos consultem fontes auxiliares (como dicionários, enciclopédias on-line, etc.)?			
	Outros			
Depois da leitura	A professora sumariza as ideias-chave ou pede aos alunos que o façam?			
	A professora pede que os alunos respondam a questionários sobre o texto?			


	Outros			
Gerais/ Outros	A professora ordena factos ou ideias ou pede aos alunos que o façam?			
	A professora relaciona o conteúdo do texto com o contexto estético-histórico-cultural atual ou desenvolve, a partir dele, algum tema próximo da realidade dos alunos?			
	A professora explicita ou leva os alunos a explicitar a relação entre o texto e o contexto de produção?			
	A professora estabelece ligação com outros textos/produções culturais?			
	Outros			

Anexo 5: Grelha de observação/avaliação das exposições orais

Grelha de observação/avaliação das exposições orais planificadas

Nome do aluno	Planificação		Execução					Organização e correção linguística			Marcas de género			Linguagem concisa e objetiva	Criatividade	Gestão do tempo	Justeza da autovaliação (quando aplicável)	Outros aspetos /Apreciação global	
	Pertinência da informação	Organização do suporte de apoio	Postura	Gestão da voz (articulação, ritmo, altura...)	Utilização adequada do(s) suporte(s)	Adequação do registo de língua	Léxico (adequação e diversidade)	Sintaxe	Coesão e coerência	Fundamentação evidente do tema	Carácter demonstrativo	Fundamentação do tema							

Anexo 6: Plano de aula: Fernando Pessoa — Poesia do ortónimo

	<p>Escola Secundária Padre Alberto Neto</p> <p>Português • 12.º ano • Turma ■, Turma ■ Turma ■</p> <p>2020/2021</p>
<p>Plano de aula n.º _____</p> <p>Data: ____ / ____ / ____</p> <p>Tempo: 90'</p>	<p>Sumário:</p> <p>Audição e exploração da música «A criança que fui chora na estrada», de Fernando Cunha.</p> <p>Fernando Pessoa: leitura e interpretação do poema «Não sei, ama, onde era».</p> <p>Discussão oral sobre a importância da infância na construção da identidade individual.</p>

Domínios	Objetivos	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade Compreensão e expressão oral	Registar e tratar a informação (O12-2)	Diversificar as modalidades de registo da informação: tomada de notas, registo de tópicos e ideias-chave. (1)	Interação discursiva: Retoma e resumo de ideias; informação complementar.	<p>1. Interação oral com os alunos (em diálogo vertical): a professora explicita os objetivos da aula e estabelece uma ponte com a aula anterior.</p> <p>Pré-leitura</p> <p>2. Realização de atividade de motivação para a leitura do poema: audição da música «A criança que fui chora na estrada» (do álbum <i>A Guitarra a Tocar</i>, de Fernando Cunha), acompanhada de tomada de notas (identificação do tema, ideias principais e sentidos implícitos).</p>	<p>Quadro e marcador;</p> <p>Caderno diário e material de escrita;</p> <p>Computador, Internet e Projetor;</p> <p>Vídeo com música «A criança que fui chora na estrada» (do álbum <i>A Guitarra a Tocar</i>, de Fernando Cunha), disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Qqi03ldQMWQ.</p>	2'
	Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral (O12-4).	Debater e justificar pontos de vista e opiniões. (1)				Texto poético / tema musical

Educação Literária (Cruzamento com Gramática e com Oralidade).	Ler e interpretar textos literários. (EL12-14)	Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros. (2) Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. (3) Fazer inferências, fundamentando. (4) Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa. (9)	Poesia do ortónimo: A nostalgia da infância. Linguagem, estilo e estrutura.	Leitura 3. Leitura individual e silenciosa do poema «Não sei, ama, onde era». 4. Leitura em voz alta do poema «Não sei, ama, onde era». 5. Análise do poema, em discussão coletiva, orientada pela docente.	Quadro e marcador; Caderno diário e material de escrita; Computador, Internet e Projetor; Anexo I (<i>PowerPoint</i> «Não sei, ama, onde era», de Fernando Pessoa Poesia do ortónimo. Análise do poema).	4' 4' 40'
Oralidade Expressão oral	Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral (O12-4)	Debater e justificar pontos de vista e opiniões. (1)	Discussão oral	Pós-Leitura 6. Discussão oral, orientada pela docente, sobre a importância da infância na construção da identidade individual.	Quadro e marcador; Caderno diário e material de escrita.	10'
				7. Escrita do sumário.	Caderno diário e material de escrita.	5'
Avaliação: Avaliação formativa; Observação direta.						
Anexos: Anexo I (<i>PowerPoint</i> «Não sei, ama, onde era», de Fernando Pessoa Poesia do ortónimo. Análise do poema).						

Descrição do plano de atividades

1. Interação oral com os alunos (em diálogo vertical): a professora explicita os objetivos da aula e estabelece uma ponte com a aula anterior.

2. Realização de atividade de motivação para a leitura do poema: audição da música «A criança que fui chora na estrada» (do álbum *A Guitarra a Tocar*, de Fernando Cunha), acompanhada de tomada de notas (identificação do tema, ideias principais e sentidos implícitos).

A professora informa os alunos de que irão ouvir uma música e pede que tomem notas, de modo a puderem, após a audição, explicitar o(s) temas, as principais ideias e os sentidos implícitos. Depois de os alunos escutarem a música, a professora discute com os alunos os seguintes aspetos:

i) **O(s) tema(s), principais ideias e sentidos implícitos.**

Questões orientadoras: *Quais são as principais ideias referidas na letra da música? Qual é o tema (ou temas)? Que sentimentos a música provoca? É uma música alegre ou melancólica? Qual a interpretação (possível) do verso «A criança que fui chora na estrada»?*

ii) **Proximidade entre a música e a poesia.**

Questões orientadoras: *Qual a diferença entre poema e poesia? Que semelhanças existem entre a música e a poesia? Conhecem algum poema que tenha sido musicado?*

[Neste momento, se os alunos ainda não o tiverem referido, a professora revela que a letra da música é um poema de Fernando Pessoa.]

iii) **O poema «A criança que eu fui chora na estrada» no contexto da poesia do ortónimo.**

Questões orientadoras: *Que características da obra de Fernando Pessoa encontram no poema? Conhecem outros poemas de Fernando Pessoa que explorem as mesmas temáticas?*

3. Leitura individual e silenciosa do poema «Não sei, ama, onde era».

A professora projeta um *PowerPoint* — «*Não sei, ama, onde era*». *Fernando Pessoa | Poesia do ortónimo. Análise do Poema* (cf. Anexo I). Neste momento, a docente esclarece que os alunos irão ler e analisar o poema «*Não sei, ama, onde era*», de Fernando Pessoa. A professora pede que os alunos façam uma primeira leitura (silenciosa) do poema, a partir da projeção do *PowerPoint*.

4. Leitura em voz alta do poema «Não sei, ama, onde era».

A partir do *PowerPoint* projetado pela docente, dois alunos, voluntariamente, leem o poema.

5. Análise do poema, em discussão coletiva, orientada pela docente.

A professora começa por pedir as primeiras reações e esclarecer dúvidas. Depois, recorrendo ao *PowerPoint* — «*Não sei, ama, onde era*». *Fernando Pessoa | Poesia do ortónimo. Análise do Poema* (cf. Anexo I), a docente orienta os alunos a analisarem coletivamente o poema, seguindo as seguintes etapas:

i) **Identificação da modalidade de discurso em que o poema se baseia [trata-se de um poema construído em forma de diálogo/confidência]:**

A professora pergunta aos alunos qual o modo de expressão em que o poema assenta. Se os alunos responderem logo que se trata de um diálogo, a professora questiona quais as marcas linguísticas que o comprovam. Se os alunos não identificarem o modo de expressão, a professora vai fazendo perguntas que levem os alunos a chegar à resposta.

- ii) **Descoberta dos sentidos do poema.**
Estrofe a estrofe, a professora vai colocando questões, nomeadamente sobre aspetos linguísticos, de modo a que os alunos explorem os sentidos implícitos do texto lírico.
- iii) **Identificação dos elementos que evocam o cenário simbólico dos contos infantis e explicitação da respetiva dimensão simbólica.**
A professora solicita aos alunos que encontrem no poema elementos que remetam para o cenário simbólico dos contos infantis e pede que explicitem a sua simbologia.
- iv) **Reconhecimento da dicotomia sonho/realidade existente no poema.**
A docente pede aos alunos para explicarem, com base em elementos textuais, a dicotomia sonho/realidade presente no poema.
- v) **Justificação para o apelo que o sujeito poético faz à ama na última estrofe.**
A professora pede aos alunos que indiquem uma justificação possível para o apelo feito pelo sujeito poético na última estrofe do poema.
- vi) **Identificação dos temas característicos da poesia do ortónimo presentes no poema.**
A partir de um *slide* em que o poema aparece com alguns segmentos textuais sublinhados, a docente pergunta aos alunos que temáticas da poesia do ortónimo são abordadas no poema.
- vii) **Análise dos aspetos formais do poema.**
Os alunos, em função das perguntas feitas pela professora, analisam os aspetos formais do poema (estrofe, rima, métrica).
- viii) **Identificação de vestígios da influência da literatura portuguesa anterior a Fernando Pessoa presentes no texto.**
A professora pergunta aos alunos se identificam vestígios da influência de alguma produção literária portuguesa no poema, salientando os aspetos relativos ao diálogo entre as duas figuras femininas e o tom coloquial do poema. A partir das respostas dos alunos, a professora esclarece a relação (possível) com as cantigas de amigo, da Poesia Trovadoresca, e com a obra *Menina e Moça*, de Bernardim Ribeiro.
- ix) **Sistematização dos aspetos mais relevantes, característicos da poesia do ortónimo, existentes no poema.**
A professora sistematiza as temáticas presentes no poema, bem como os aspetos linguísticos característicos da poesia do ortónimo.

6. Discussão de oral, orientada pela docente, sobre a importância da infância na construção da identidade individual.

A professora, partindo de referências relativas à poesia de Fernando Pessoa, pede que os alunos deem a sua opinião sobre a importância da infância na construção da identidade pessoal.

7. Escrita do sumário.

¹ PowerPoint concebido em conformidade com as etapas previstas e, além disso, prevendo que a informação de cada *slide* apareça em função das perguntas que a professora for fazendo.

Anexo 7: “Não sei, ama, onde era”



NÃO SEI, AMA, ONDE ERA

Não sei, ama, onde era,
Nunca o saberei...
Sei que era Primavera
E o jardim do rei...
(Filha, quem o sobera!...).

Que azul tão azul tinha
Ali o azul do céu!
Se eu não era a rainha,
Porque era tudo meu?
(Filha, quem o adivinha?).

E o jardim tinha flores
De que não me sei lembrar...
Flores de tantas cores...
Penso e fico a chorar...
(Filha, os sonhos são dores...).

Qualquer dia viria
Qualquer coisa a fazer
Toda aquela alegria
Mais alegria nascer
(Filha, o resto é morrer...).

Conta-me contos, ama...
Todos os contos são
Esse dia, e jardim e a dama
Que eu fui nessa solidão...

[23-5-1916]

Fernando Pessoa. *Poesias* (Nota explicativa de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1942 (15ª ed. 1995). Disponível em <http://arquivopessoa.net/textos/2479?>



QUAL A MODALIDADE DE DISCURSO EM QUE O POEMA SE BASEIA?

Não sei, **ama**, onde era,
Nunca o saberei...
Sei que era Primavera
E o jardim do rei...
(**Filha**, quem o sobera!...).

Que azul tão azul tinha
Ali o azul do céu!
Se eu não era a rainha,
Porque era tudo meu?
(**Filha**, quem o adivinha?).

E o jardim tinha flores
De que não me sei lembrar...
Flores de tantas cores...
Penso e fico a chorar...
(Filha, os sonhos são dores...).

Qualquer dia viria
Qualquer coisa a fazer
Toda aquela alegria
Mais alegria nascer
(Filha, o resto é morrer...).

Conta-me contos, ama...
Todos os contos são
Esse dia, e jardim e a dama
Que eu fui nessa solidão...

[23-5-1916]

Fernando Pessoa. *Poesias* (Nota explicativa de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1942 (15ª ed. 1995). Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/2479?>

Presença de formas de tratamento (informal/familiar).

Recurso à deixis.

Presença de marcas próprias da oralidade e do discurso direto.

Uso do modo imperativo.

NÃO SEI, AMA, ONDE ERA 1ª ESTROFE

A flexão verbal situa temporalmente o «eu». No presente, o sujeito poético relembra «o jardim do rei» do passado, considerando que nem no futuro saberá onde era.

Não sei, **ama**, onde era,
Nunca o saberei...
Sei que era Primavera
E o jardim do rei...
(Filha, quem o soubera!...).

Apóstrofe

A pontuação utilizada reforça o carácter indizível do mundo do sonho.

O discurso parentético corresponde às falas que se pressupõe serem da ama.

4

NÃO SEI, AMA, ONDE ERA 2ª ESTROFE

A pontuação exprime nostalgia e dúvida.

Que **azul** tão **azul** tinha
Ali o **azul** do céu!
Se eu não era a rainha,
Porque era tudo meu?
(Filha, quem o adivinha?).

A repetição do adjetivo «azul» contribui para presentificar o espaço que o sujeito poético tenta descrever.

Interrogação retórica

5

NÃO SEI, AMA, ONDE ERA 3ª ESTROFE

E o jardim tinha flores
De que não me sei lembrar...
Flores de tantas cores...
Penso e fico a chorar...
(Filha, os sonhos são dores...).

Os nomes «jardim», «flores» e «cores» ajudam a descrever o espaço do sonho. No entanto, essas recordações são imprecisas («de que não sei lembrar...»).

A pontuação utilizada exprime nostalgia.

Metáfora

6

NÃO SEI, AMA, ONDE ERA 4ª ESTROFE

Qualquer dia viria
Qualquer coisa a fazer
Toda aquela alegria
Mais alegria nascer
(Filha, o resto é morrer...).

Anáfora

O modo condicional, expressando uma ação hipotética, sublinha a infrutífera tentativa de resgatar do passado «toda aquela alegria».

A repetição do nome «alegria» reforça a ideia de um passado feliz.

A ama freia o entusiasmo da sua confidente, lembrando a inevitabilidade da morte.

7

NÃO SEI, AMA, ONDE ERA 5ª ESTROFE

Conta-me contos, ama...
Todos os contos são
Esse dia, e jardim e a dama
Que eu fui nessa solidão...

Depois do conselho desesperançado da ama, o «eu» poético recorre à ficção como forma de voltar a «esse dia, e jardim e a dama» que foi.

Polissíndeto

8

REFERÊNCIAS AO CENÁRIO DOS CONTOS INFANTIS

Não sei, ama, onde era,
Nunca o saberei...
Sei que era Primavera
E o jardim do rei...
(Filha, quem o souberd...).

Que azul tão azul tinha
Ali o azul do céu
Se eu não era a rainha,
Porque era tudo meu?
(Filha, quem o adivinha?).

E o jardim tinha flores
De que não me sei lembrar...
Flores de tantas cores...
Penso e fico a chorar...
(Filha, os sonhos são dores...).

Qualquer dia viria
Qualquer coisa a fazer
Toda aquela alegria
Mais alegria nascer
(Filha, o resto é morrer...).

Conta-me contos, ama...
Todos os contos são
Esse dia, e jardim e a dama
Que eu fui nessa solidão...

Os elementos que evocam os contos infantis simbolizam a infância, que é entendida pelo «eu» poético como uma espécie de paraíso perdido.

9

A DICOTOMIA SONHO/ REALIDADE

Não sei, ama, onde era,
Nunca o saberei...
Sei que era Primavera
E o jardim do rei...
(Filha, quem o souberá...).

Que azul tão azul tinha
Ali o azul do céu!
Se eu não era a rainha,
Porque era tudo meu?
(Filha, quem o adivinha?).

E o jardim tinha flores
De que não me sei lembrar...
Flores de tantas cores...

Penso e fico a chorar...
(Filha, os sonhos são dores...).

Qualquer dia viria
Qualquer coisa a fazer
Toda aquela alegria
Mais alegria nascer
(Filha, o resto é morrer...).

Conta-me contos, ama...
Todos os contos são
Esse dia, e jardim e a dama
Que eu fui nessa solidão...

Quando pensa sobre a realidade, o sujeito poético percebe que aquilo com que sonhou, na verdade, não existe. Por isso, a realidade provoca sofrimento («fico a chorar»).

10

«CONTA-ME CONTOS»: O APELO FEITO À AMA

Não sei, ama, onde era,
Nunca o saberei...
Sei que era Primavera
E o jardim do rei...
(Filha, quem o souberá...).

Que azul tão azul tinha
Ali o azul do céu!
Se eu não era a rainha,
Porque era tudo meu?
(Filha, quem o adivinha?).

E o jardim tinha flores
De que não me sei lembrar...
Flores de tantas cores...
Penso e fico a chorar...
(Filha, os sonhos são dores...).

Qualquer dia viria
Qualquer coisa a fazer
Toda aquela alegria
Mais alegria nascer
(Filha, o resto é morrer...).

Conta-me contos, ama...
Todos os contos são
Esse dia, e jardim e a dama
Que eu fui nessa solidão...

O sujeito poético expressa vontade de substituir a realidade pelo sonho.

11

TEMÁTICAS PRESENTES NO POEMA

Não sei, ama, onde era,
Nunca o saberei...
Sei que era Primavera
E o jardim do rei...
(Filha, quem o souberá...).

Que azul tão azul tinha
Ali o azul do céu!
Se eu não era a rainha,
Porque era tudo meu?
(Filha, quem o adivinha?).

E o jardim tinha flores
De que não me sei lembrar...
Flores de tantas cores...

Penso e fico a chorar...
(Filha, os sonhos são dores...).

Qualquer dia viria
Qualquer coisa a fazer
Toda aquela alegria
Mais alegria nascer
(Filha, o resto é morrer...).

Conta-me contos, ama...
Todos os contos são
Esse dia, e jardim e a dama
Que eu fui nessa solidão...

- A dor de pensar.
- A nostalgia da infância.
- A dicotomia sonho/realidade.

12

ESTRUTURA EXTERNA

Não sei, ama, onde era,
Nunca o saberei...
Sei que era Primavera
E o jardim do rei...
(Filha, quem o souberd...).

Que azul tão azul tinha
Ali o azul do céu!
Se eu não era a rainha,
Porque era tudo meu?
(Filha, quem o adivinha?).

E o jardim tinha flores
De que não me sei lembrar...
Flores de tantas cores...
Penso e fico a chorar...
(Filha, os sonhos são dores...).

Qualquer dia viria
Qualquer coisa a fazer
Toda aquela alegria
Mais alegria nascer
(Filha, o resto é morrer...).

Conta-me contos, ama...
Todos os contos são
Esse dia, e jardim e a dama
Que eu fui nessa solidão...

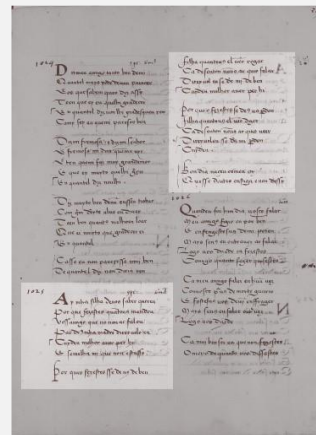
- Poema com 5 estrofes, apresentando 4 estrofes de 5 versos (quintilhas) e 1 estrofe de 4 versos (quadra).
- Rima cruzada (em quase todo o poema) e emparelhada nos dois últimos versos da 4ª estrofe (ABABA / CDCDC / EFEFE / GHGHH / IJJJ).
- Predominam os versos de seis sílabas (hexassílabos).

13

INFLUÊNCIAS LITERÁRIAS

«- Ai **mia filha**, de vós saberquer'eu
(...)
-Par Deus, **mia madre**, direi-vo-lo eu
(...))

João Aires de Santiago, «Ai mia filha, de vós saber quer'eu! Disponível em: <<https://contigos.fch.unl.pt/contigos.asp?docant=10438&pv=sim>>.



João Aires de Santiago, Cancioneiro da Biblioteca Nacional. Fonte: <<https://contigos.fch.unl.pt/manuscrito.asp?docant=10438&cdmanu=20218&ordem=1&v=17>>.

14

INFLUÊNCIAS LITERÁRIAS

«Menina e moça me levaram de casa de minha mãe para muito longe. Que causa fosse então a daquela minha levada, era ainda pequena, não a soube. Agora não lhe ponho outra, senão que parece que já então havia de ser o que depois foi. Vivi ali tanto tempo quanto foi necessário para não poder viver em outra parte. Muito contente fui em aquela terra, mas, coitada de mim, que em breve espaço se mudou tudo aquilo que em longo tempo se buscou e para longo tempo se buscava. Grande desventura foi a que me fez ser triste ou, per aventura, a que me fez ser leda. Depois que eu vi tantas cousas trocadas por outras, e o prazer feito mágoa maior, a tanta tristeza cheguei que mais me pesava do bem que tive, que do mal que tinha».

Bernardim Ribeiro, Menina e Moça, (início). Escrito disponível em <<http://oc.instituto-camoes.pt/literatura/bernardim.htm>>.



Bernardim Ribeiro, Menina e Moça. Fonte: <<http://oc.instituto-camoes.pt/literatura/bernardim.htm>>.

15

ASPETOS DO POEMA CARACTERÍSTICOS DA POESIA DO ORTÓNIMO

Recurso a estruturas versificatórias de inspiração tradicional (no poema «Não sei, ama, onde era», o poeta recorre à quadra e à quintilha).

Linguagem simples, mas com sentido simbólico

Uso da rima cruzada (ao gosto popular).

Temáticas típicas do ortónimo: a nostalgia da infância, a dicotomia sonho/realidade, dor de pensar.


16

PowerPoint criado a partir de consulta das seguintes referências:

- Freitas, E. M. & Ferreira, I. G. (2018). *Português 12, Preparar os Testes*. Porto: Areal Editores.
- Garcez, M. H. (2008). «Análise de uma síntese perfeita». Em F. M. Corradin & L. Jacoto (orgs.), *Literatura Portuguesa - Ontem, Hoje*. São Paulo: Paulistana - Editora. Obtido em 11 de outubro de 2020, de http://estudospeessoanos.fflch.usp.br/sites/estudospeessoanos.fflch.usp.br/files/MH_Analise_de_uma_sintese_perfeita.pdf
- Moura, A. (2006). Episódio 48 - saltar o muro - sonhar- Análise do poema «Não sei, ama, onde era». Em *Discurso Direto II*. Obtido em 11 de outubro de 2020, de <https://www.podomatic.com/podcasts/discursodirecto>
- Sousa, A. & Carvalho, R. (2018). *Fernando Pessoa para Exame - Guia Prático de Preparação para o Exame Nacional*. Porto: Areal Editores.

Anexo 8: Plano de aula: Poesia do heterónimo Álvaro de Campos (aula 1)

Poema «Tabacaria», Álvaro de Campos

	<p style="text-align: center;">Escola Secundária Padre Alberto Neto Português • 12.º ano • Turma ■, Turma ■, Turma ■ 2020/2021</p>
<p>Plano de aula n.º ____ Data: ____ / ____ / ____ Tempo: 45' + 45'</p>	<p>Sumário: Exploração de banda desenhada com poema de Álvaro de Campos. Visionamento de um vídeo com interpretação do poema «Tabacaria», de Álvaro de Campos. Análise do poema. Visionamento de excerto da curta-metragem «Paz e Liberdade», de Fabio Toste.</p>

Domínios	Objetivos	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos	Tempo
<p>Oralidade Compreensão e expressão oral</p>	<p>Registar e tratar a informação (O12-2)</p> <p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral (O12-4).</p>	<p>Diversificar as modalidades de registo da informação: tomada de notas, registo de tópicos e ideias-chave. (1)</p> <p>Debater e justificar pontos de vista e opiniões. (1)</p>	<p>Interação discursiva: Retoma e resumo de ideias; informação complementar.</p>	<p>1. Interação oral com os alunos (em diálogo vertical): a professora explicita os objetivos da aula e estabelece uma ponte com a aula anterior.</p> <p>Pré-leitura</p> <p>2. Realização de atividade de motivação para a leitura do poema: exploração da banda desenhada «Gostava de gostar», a partir do <i>PowerPoint</i> «Gostava de gostar de gostar» (Anexo I).</p>	<p>Quadro e marcador; Caderno Diário e material de escrita; Computador, Internet e Projetor; Anexo I (<i>PowerPoint</i> «Gostava de gostar de gostar»).</p>	<p>2'</p> <p>10'</p>
<p>Educação Literária (Cruzamento com <i>Gramática</i> e com <i>Oralidade</i>).</p>	<p>Ler e interpretar textos literários. (EL12-14)</p>	<p>Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros. (2)</p> <p>Identificar temas, ideias principais, pontos de vista</p>	<p>Poesia dos heterónimos: Álvaro de Campos: sujeito, consciência e tempo.</p>	<p>Leitura</p> <p>3. Visionamento de vídeo com interpretação do poema «Tabacaria», de Álvaro de Campos, por Mário Viegas (disponível em</p>	<p>Quadro e marcador; Caderno diário e material de escrita; Computador, Internet e Projetor; Vídeo com interpretação do poema «Tabacaria», de Álvaro</p>	<p>18'</p>

	Apreciar textos literários. (EL12-15)	<p>e universos de referência, justificando. (3)</p> <p>Fazer inferências, fundamentando. (4)</p> <p>Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa. (9)</p> <p>Analisar recriações de obras literárias do Programa, com recurso a diferentes linguagens (por exemplo, música, teatro, cinema, adaptações a séries de TV), estabelecendo comparações pertinentes. (7)</p>	Linguagem, estilo e estrutura.	<p>https://www.youtube.com/watch?v=0jE-2FqqpM).</p> <p>4. Análise do poema, em discussão coletiva, orientada pela docente, a partir da ficha disponibilizada (Anexo II).</p> <p>Pós-Leitura</p> <p>5. Visionamento de excerto da curta-metragem <i>Paz e Liberdade</i>, de Fabio Toste (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1P8gija_Dfw&t=231s; até 1'24'').</p>	<p>de Campos, por Mário Viegas (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=0jE-2FqqpM)</p> <p>Anexo I (Documento de Leitura Poema «Tabacaria»);</p> <p>Vídeo com a curta-metragem «<i>Paz e Liberdade</i>», de Fabio Toste (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1P8gija_Dfw&t=231s).</p>	<p>30'</p> <p>15'</p>
				6. Escrita do sumário.	Caderno diário e material de escrita.	5'
<p>Avaliação: Avaliação formativa; Observação direta.</p>						
<p>Anexos: Anexo I – (PowerPoint «Gostava de gostar»); Anexo II – (Documento de Leitura Poema «Tabacaria»).</p>						

Descrição do plano de atividades

1. Interação oral com os alunos (em diálogo vertical): a professora explicita os objetivos da aula e estabelece uma ponte com a aula anterior.

2. Realização de atividade de motivação para a leitura do poema: exploração da banda desenhada «Gostava de gostar de gostar».

A professora projeta o *PowerPoint com Banda desenhada «Gostava de gostar de gostar»* (Anexo I). De seguida, pede que os alunos leiam e observem a banda desenhada projetada. Depois, solicita que os alunos comentem a banda desenhada salientando: o tom humorístico e a relação temática com Álvaro de Campos (a docente anota no quadro as ideias-chave das respostas dos alunos). Por fim, se os alunos ainda não tiverem percebido, a professora revela que o texto presente na banda desenhada é um poema de Álvaro de Campos («Gostava de gostar de gostar»), apresenta uma imagem do *Arquivo Pessoa* com o mesmo texto poético e explicita os aspetos relacionados com o poema «Tabacaria».

3. Visionamento de vídeo com interpretação do poema «Tabacaria», de Álvaro de Campos, por Mário Viegas.

A docente distribui o *Documento de Leitura| Poema «Tabacaria»*, com o poema para leitura, (Anexo I) e esclarece os alunos que irão visionar um vídeo com uma interpretação do poema «Tabacaria», de Álvaro de Campos. A professora pede que os alunos acompanhem o visionamento com tomada de notas: tema(s), ideias principais, sentidos implícitos.

4. Análise do poema, em discussão coletiva, orientada pela docente.

A professora começa por pedir as primeiras reações e esclarecer dúvidas. Depois, recorrendo ao *Documento de Leitura| Poema «Tabacaria»* (Anexo II), a docente orienta os alunos a analisarem coletivamente o poema, seguindo as seguintes etapas:

i) **Identificação de tema(s) e associação com as temáticas de Álvaro de Campos.**

Os alunos partilham as ideias que registaram durante o visionamento do vídeo e a professora vai registando no quadro, de modo a poder comparar com a informação registada sobre o poema «Gostar de gostar de gostar».

ii) **Exploração do título.**

A professora pede aos alunos que indiquem uma interpretação possível para o título do poema.

iii) **Descoberta dos sentidos do poema.**

Destacando alguns segmentos textuais previamente selecionados, a professora vai colocando questões, nomeadamente sobre aspetos linguísticos, de modo a que os alunos explorem os sentidos implícitos do texto.

iv) **Divisão em partes lógicas e respetiva justificação.**

A professora pede que os alunos dividam o poema em partes e justifiquem as suas opções.

v) **Identificação dos elementos que inter-relacionam o mundo interior («real por dentro») e mundo exterior («real por fora»).**

A professora solicita aos alunos que encontrem no poema elementos que evoquem a oposição entre o «dentro» e o «fora», justificando a simbologia desse contraste.

vi) **Justificação para o recurso ao discurso parentético.**

A professora pede que os alunos indiquem uma possível justificação para o recurso ao discurso parentético e esclareçam a respetiva expressividade.

vii) **Análise dos aspetos formais do poema.**

Os alunos, em função das perguntas feitas pela professora, analisam alguns dos aspetos formais do poema.

viii) **Sistematização dos aspetos mais relevantes, característicos da poesia do heterónimo, existentes no poema.**

A professora sistematiza as temáticas presentes no poema, bem como os aspetos linguísticos característicos do heterónimo.

5. Visionamento de excerto da curta-metragem *Paz e Liberdade*, de Fabio Toste (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1P8gija_Dfw&t=231s; até 1'24'').

A professora, partindo de referências relativas ao poema «Tabacaria», pede que os alunos comentem o excerto, tendo em conta a articulação temática com o poema. Depois, a docente pede que os alunos respondam por escrito à pergunta seguinte: *Encontras algum aspeto abordado no vídeo que associes à tua realidade individual e/ou envolvente? Que aspeto(s)? Justifica.* A professora esclarece que a curta-metragem é inspirada no poema «Tabacaria».

6. Escrita do sumário.

Anexo 9: “Gostava de gostar de gostar” (BD)



ÍNDICE



BANDA DESENHADA

«Gostava de gostar de gostar».



POEMA

Poema de Álvaro de Campos do Arquivo Pessoa.

2

BANDA DESENHADA



1

POEMA

- Fase abúlica e intimista;
- Diálogo (ou monólogo) num espaço de intimidade, porventura o quarto («Do maço em cima da cabeceira»);
- Referência a filósofos («De Kant a Hegel»);
- Cansaço de sentir/pensar, próprio do engenheiro metafísico;
- Inter-relação entre a esfera intelectual e os elementos prosaicos.

ARQUIVO PESSOA

OBRA ÉDITA · FACSIMILE · INFO

Álvaro de Campos

Gostava de gostar de gostar.

Gostava de gostar de gostar.
Um momento... Dê-me de ali um cigarro.
Do maço em cima da mesa de cabeceira.
Continua... Dizia
Que no desenvolvimento da metafísica
De Kant a Hegel
Alguma coisa se perdeu.
Concordo em absoluto.
Estive realmente a ouvir.
N'outros amaram e amaram amarem (Santo Agostinho).
Que coisa curiosa estas associações de ideias!
Estou fático de estar pensando em sentir outra coisa.
Obrigado. Deixa-me acender. Continua. Hegel...

s.d.

Poesias de Álvaro de Campos. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993). - 8p.

Fonte: <<http://arquivopessoa.net/textos/205>>.

4


QUESTÕES?



5

Anexo 10: Plano de aula: Poesia do heterónimo Álvaro de Campos (aula 2)

Poema «Pastelaria», Mário Cesariny | Intertextualidade

	<p style="text-align: center;">Escola Secundária Padre Alberto Neto Português • 12.º ano • Turma ■, Turma ■, Turma ■ 2020/2021</p>
<p>Plano de aula n.º _____ Data: ____ / ____ / ____ Tempo: 45'</p>	<p>Sumário: Visionamento de vídeo com interpretação do poema «Pastelaria», de Mário Cesariny. Exploração da relação intertextual entre o poema «Tabacaria», de Álvaro de Campos, e o poema «Pastelaria», de Mário Cesariny. Intertextualidade: explicitação das diferentes modalidades. Realização de exercício de escrita sobre intertextualidade.</p>

Domínios	Objetivos	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos	Tempo
Educação Literária (Cruzamento com Gramática e com Oralidade).	Registar e tratar a informação (O12-2)	Diversificar as modalidades de registo da informação: tomada de notas, registo de tópicos e ideias-chave. (1)	Interação discursiva: Retoma e resumo de ideias; informação complementar	1. Interação oral com os alunos (em diálogo vertical): a professora explicita os objetivos da aula e estabelece uma ponte com a aula anterior.	Quadro e marcador; Caderno diário e material de escrita; Computador, Internet e Projetor; vídeo com interpretação do poema «Pastelaria», Mário Cesariny, por	2'
	Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral (O12-4).	Debater e justificar pontos de vista e opiniões. (1)		2. Visionamento de vídeo com interpretação do poema «Pastelaria», Mário Cesariny, por Sir Scratch (disponível em		3'

	Ler e interpretar textos literários. (EL12-14)	Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros. (2) Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. (3) Fazer inferências, fundamentando. (4)	Texto Poético	https://www.youtube.com/watch?v=2UNO5GcNJ18 . 3. Em discussão coletiva orientada pela docente, procede-se à exploração da relação intertextual entre o poema «Tabacaria», de Álvaro de Campos, e o poema «Pastelaria», de Mário Cesariny.	Sir Scratch (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=2UNO5GcNJ18); Anexo I (Documento com poema «Pastelaria», de Mário Cesariny). Anexo II (<i>PowerPoint</i> «Tradição Literária e Intertextualidade»);	10'
Gramática (Cruzamento com <i>Educação Literária</i>).	Reconhecer a forma como se constrói a textualidade. (G12-18)	Identificar e interpretar manifestações de intertextualidade. (4)	Intertextualidade	4. A partir do <i>PowerPoint</i> «Tradição Literária e Intertextualidade», a professora explicita os diferentes tipos de intertextualidade.	Quadro e marcador; Caderno diário e material de escrita; Computador, Internet e Projetor; Anexo II (<i>PowerPoint</i> «Tradição Literária e Intertextualidade»);	10'
Escrita (Cruzamento com <i>Gramática</i>).	Planificar a escrita de textos. (E12-10) Redigir textos com coerência e correção linguística. (E-12)	Consolidar e aperfeiçoar procedimentos de elaboração de planos de texto. (1) Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação. (4)	Produção escrita (género livre).	5. Realização individual, a partir do <i>PowerPoint</i> projetado pela docente, de exercício de escrita (género livre) sobre intertextualidade. [No fim da aula, a professora pede que algum aluno se voluntarie para preparar a leitura expressiva do poema «Aniversário», de Álvaro de Campos, para a aula seguinte.]	Quadro e marcador; Caderno diário e material de escrita; Computador, Internet e Projetor; Anexo II (<i>PowerPoint</i> «Tradição Literária e Intertextualidade»); Anexo III («Ficha de Produção escrita»); Anexo IV («Critérios de Classificação: Exercício de	15'

					Produção escrita – Intertextualidade»).	
				6. Escrita do sumário.		5'
Avaliação: Avaliação formativa; Observação direta;						
Anexos: Anexo I (Documento com poema «Pastelaria», de Mário Cesariny). Anexo II (<i>PowerPoint</i> «Tradição Literária e Intertextualidade»); Anexo III («Ficha de Produção escrita»); Anexo IV («Critérios de Classificação: Exercício de Produção escrita – Intertextualidade»).						

Descrição do plano de atividades

- 1. Interação oral com os alunos (em diálogo vertical): a professora explicita os objetivos da aula e estabelece uma ponte com a aula anterior.**
- 2. Visionamento de vídeo com interpretação do poema «Pastelaria», Mário Cesariny, por Sir Scratch.**

A professora projeta o *PowerPoint* «*Tradição Literária e Intertextualidade*». Começa por perguntar aos alunos por que motivo terá optado por ilustrar o *slide* de capa do *PowerPoint* com a imagem #monalisa2018, sensibilizando os alunos para o tema que será desenvolvido na aula.

Depois, a professora informa os alunos que irão ver um vídeo com uma interpretação do poema «Pastelaria», de Mário Cesariny, e pede que tomem notas de modo a poderem identificar temáticas relevantes e diálogos intertextuais com o poema «Tabacaria», de Álvaro de Campos.
- 3. Em discussão coletiva orientada pela docente, procede-se à exploração da relação intertextual entre o poema «Tabacaria», de Álvaro de Campos, e o poema «Pastelaria», de Mário Cesariny.**

Em diálogo orientado pela professora, os alunos analisam os diálogos intertextuais entre o poema «Tabacaria» e o poema «Pastelaria», sendo destacados dois tópicos de análise: i) identificação das semelhanças entre o título do poema de Álvaro de Campos («Tabacaria») e o título do poema de Mário Cesariny («Pastelaria»); ii) explicitação das diferenças entre a visão do «real» de Campos e a realidade do «que importa» de Cesariny. Se os alunos não referirem autonomamente, a professora aborda os conceitos de alusão e de paródia, associando-os à análise intertextual.
- 4. A partir do *PowerPoint* «Tradição Literária e Intertextualidade», a professora explicita os diferentes tipos de intertextualidade.**

Depois da análise intertextual feita anteriormente, a professora projeta as citações de Fernando Pessoa e Carlos de Oliveira, salientando e esclarecendo a relação entre tradição literária e intertextualidade. De seguida, a docente descreve os seguintes tipos de intertextualidade: citação, epígrafe, alusão, paráfrase, paródia, imitação criativa, plágio.
- 5. Realização individual, a partir do *PowerPoint*, projetado pela docente, de exercício de escrita (género livre) sobre intertextualidade.**

A partir do enunciado do *PowerPoint*, a professora pede que os alunos realizem um exercício de escrita, de género livre, de modo a que recorram a pelo menos um tipo de intertextualidade (alusão, paródia, paráfrase, imitação criativa).
- 6. Escrita do sumário.**

Anexo 11: Tradição Literária e Intertextualidade



TRADIÇÃO LITERÁRIA E INTERTEXTUALIDADE

Português | 12.º ano

Alvo: Língua Portuguesa (2012) - 12.º ano
 Referência: <https://www.youtube.com/watch?v=23K2G2A8B8c>
 Acesso: 20/04/2024 às 10h30min

ÍNDICE

- VIDEO | LEITURA**
Visionamento de vídeo com o poema «Pastelaria», de Mário Cesariny.
- COMPREENSÃO, ANÁLISE INTERTEXTUAL**
Exploração dos sentidos do poema e análise da relação intertextual com o poema «Tabacaria», de Álvaro de Campos.
- INTERTEXTUALIDADE: AS DIFERENTES MODALIDADES**
Identificação dos diferentes tipos de intertextualidade.
- EXERCÍCIO: ESCRITA**
Exercício de escrita (gênero livre) sobre intertextualidade.

«PASTELARIA», MÁRIO CESARINY



Foto: <https://www.pinterest.com/visuals/23K2G2A8B8c/>

TÓPICOS DE EXPLORAÇÃO DO TEXTO

COMPREENSÃO | ANÁLISE INTERTEXTUAL

- Identificação das semelhanças entre o título do poema de Álvaro de Campos («Tabacaria») e o título do poema de Mário Cesariny («Pastelaria»).
- Explicitação das diferenças entre a visão do «real» de Campos e a realidade do «que importa» de Cesariny.

«PASTELARIA», MÁRIO CESARINY

POEMA | LEITURA

é cair verticalmente no vício
 Não
 é verdade rapaz? E amanhã há bela
 antes de haver cinema madame branca e parola
 Que afinal
 o que importa não é haver gente com fome
 porque assim como assim ainda há muita gente que
 come
 Que afinal
 o que importa é não ter medo
 de chamar o gerente e dizer muito alto ao pé de muito
 gente.
 Gerente! Este leite está azedo!
 Que afinal
 o que importa é pôr ao alto a gata do peludo
 à saída da pastelaria, e lá fora – ah, lá fora!
 – ir de lado
 Não rias admirável
 de quem sabe e gosta
 ter levados e muitos dentes brancos à mostra

Mário Cesariny (2000/2001)
<https://www.escolas.org.br/2024/02/2024/02/2024/02/2024/02/>

INTERTEXTUALIDADE

- O termo **intertextualidade** refere-se ao conjunto de relações que um texto (hipertexto) estabelece com outros textos (hipotextos).
- A intertextualidade é própria da produção humana, já que o processo de criação parte sempre do que já foi concebido anteriormente.
- No dia a dia, o diálogo de textos com outros textos é frequente: quadros que dialogam com outros, anúncios publicitários que se inspiram em discursos artísticos, poemas escritos com versos de outros autores, ... muitas são as formas de manifestação de intertextualidade.
- A literatura, em concreto, recorre com frequência a recursos intertextuais, consciente ou inconscientemente. A intertextualidade desempenha uma função especialmente importante na produção e interpretação do texto literário, já que a memória dos textos é essencial na cultura literária.

TRADIÇÃO E INTERTEXTUALIDADE

«Deve haver, no mais pequeno poema de um poeta, qualquer coisa por onde se note que existiu Homero.»

A novidade, em si mesma, nada significa, se não houver nela uma relação com o que a precedeu. Nem, propriamente, há novidade sem que haja essa relação. Sabemos distinguir o novo do estranho, o que, conhecendo a conexão, o transforma e varia, e os que aparecem de fora, sem conhecimento de coisa nenhuma. Entre os escritores que descendem com a novidade da velha strophe e os que aparecem por novos por pertencer a uma strophe incógnita há a mesma diferença que há entre o homem que nos dá uma sensação de novidade por frases novas que diz e o que nos dá uma sensação de novidade, por, falando mal da nossa língua, nos dizer estropiadamente qualquer frase óbvia.

Fernando Pessoa, (s.d.). Págs. 165 e de Antologia poética. Texto estabelecido e prefaciado por Carlos Botelho e Inês de Castro. Porto: Celta, 1976 (Linha Nova, 2002). - 200. Disponível em: <http://www.projetoportugal.net/Portugal/2002/>

TRADIÇÃO E INTERTEXTUALIDADE

«Escrevo com frequência interpretações doutros poetas. Perguntam-me porquê. Respondo precisamente citando um poeta: "J'imité. Tout le monde imite, tout le monde ne le dit pas" (Arago). Porém, os poetas nestas coisas não devem ser tomados muito à letra. O poeta é um fingidor, etc.»

Em todo o caso temos consciência, mais ou menos, que a poesia de cada um se faz também com a poesia dos outros no permanente confronto com a criação. Para descobrir o que há de pessoal em nós, para nos distanciarmos, já se vê. Mas não se foge completamente a certos contextos literários mais afins. Entramos sempre, com maior ou menor conhecimento de facto, numa linguagem que nos contém e é dentro dela que trabalhamos pelos nossos pequenos descobertos, mesmo os que se pretendem de uma total originalidade. Não há revoluções literárias que rompam com o passado. Citemos para eles, procurem bem, e lá encontrarão certas fontes próximas ou até distantes. Claro, os escritores que contam são aqueles que acrescentam ou apõem alguma coisa ao que já existe, ou o exprimem de maneira diferente, mas certas fontes, rupturas, não se dão!!.

Octavio de Oliveira, (1977). O Acervo de Fernando Pessoa. Disponível em: <http://www.escolas.org.br/2024/02/2024/02/2024/02/2024/02/>

MODALIDADES DE INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade pode assumir várias formas, desde a alusão e a citação até à imitação criativa, à paródia, à paráfrase e ao plágio.

DIFERENTES TIPOS DE INTERTEXTUALIDADE	
Citação	Reprodução de um texto ou de um fragmento de um texto noutro texto, com a indicação da fonte (preferencialmente em itálica e/ou de outra sua quota pontuacione e devidamente demarcado com aspas ou com um tipo de letra diferente).
Epígrafe	Citação de um excerto textual, que surge, por vezes, no início de uma obra ou no início de um texto. As epígrafes são importantes para a interpretação do texto, porque podem fornecer indícios das relações de intertextualidade com a obra citada.
Alusão	Referência de forma mais ou menos direta a um autor ou uma obra, a quem ou a que não se quer, ou não se pode, referir explicitamente, devido à falta/ausência, ausência do contexto do conteúdo e recusação à sua memória literária cultural e/ou a outras fontes, descobrir ou desenvolver o que não é imediatamente evidente.
Paráfrase	Reprodução de um texto por outros palavras, conservando, na medida do possível, uma equivalência semântica e formal. Com a paráfrase, pretende-se compreender, explicar e interpretar o texto que é parafrazeado.
Paródia	Imitação de um texto com alteração de sentido, com o intenção de provocar um efeito cómico.
Imitação criativa	Imitação criativa de um texto, com o intuito de conferir alguma atualidade.
Plágio	Imitação/cópia fraudulenta um texto previamente pelo identificado e não autorizada pelo autor.



EXERCÍCIO DE ESCRITA — GÊNERO LIVRE

A intertextualidade constitui um recurso bastante explorado na literatura portuguesa.

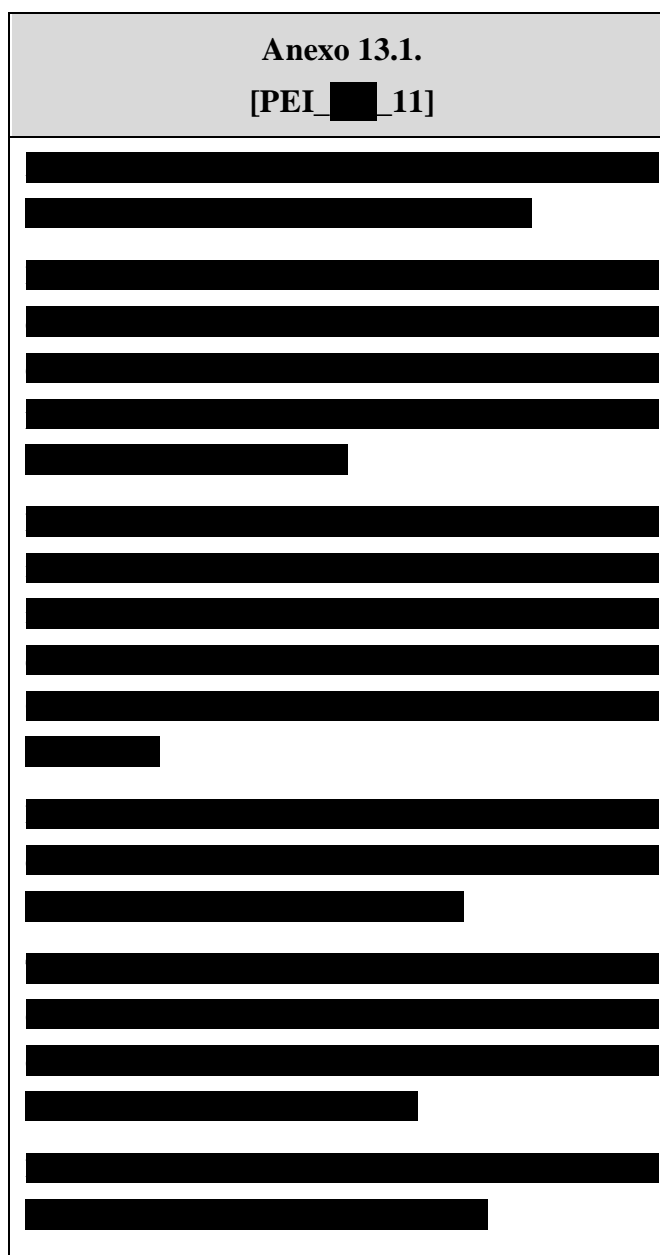
Partindo da tua experiência de leitura dos poemas «Tabacaria», de Álvaro de Campos, e «Pastelaria», de Mário Cesariny, escreve um texto em prosa, de género livre, de cento e cinquenta a duzentas palavras, em que incluas no mínimo duas referências intertextuais de pelo menos um dos seguintes tipos: alusão, paráfrase, paródia ou imitação criativa.

PowerPoint criado a partir de consulta das seguintes referências:

- Ceia, C. (2009). *Paródia*. Obtido em 2 de dezembro de 2020, de E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/parodia/>
- Fernando Pessoa. (s.d.). *Páginas Íntimas e de Autointerpretação*. Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho. 1996 Lisboa: Ática. Obtido em 2 de dezembro de 2020, de <http://arquivopessoa.net/textos/290>
- GOVERNO DE PORTUGAL – Ministério da Educação e da Ciência – Direção Geral de Educação (s.d.). *DT - Dicionário Terminológico para consulta em linha*: <http://dt.dge.mec.pt/>
- Martins, C. J. (s.d.). *Recepção parodística de Cesário Verde, Sá-Carneiro e F. Pessoa no intertexto surrealista*. Obtido em 7 de dezembro de 2020, de Letras & Letras: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/candid04.htm>
- Reis, C. (1995). *O Conhecimento da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Walty, I. (2009). *Inertextualidade*. Obtido em 2 de dezembro de 2020, de E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/intertextualidade/>

Elaborado por: professora estagiária Sandra Sousa
Sob a supervisão da professora orientadora Isabel Leal
janeiro/2021

Anexo 13: Exemplos de produções escritas com referências intertextuais⁶⁴



⁶⁴ Foram atribuídos códigos aos trabalhos para assegurar o anonimato dos alunos. Assim, por exemplo, o código [PEI_█_23] significa que se trata de uma produção escrita com referências intertextuais (PEI) realizada por alunos da turma █ (█) à qual atribuí o número 23. Os textos foram transcritos de acordo com a versão original, sem correção linguística.

Anexo 13.2.

[PEI ■ 8]

[REDACTED]

Anexo 13.3.

[PEI_█_23]

[REDACTED]

Anexo 14: Plano de aula: Poesia do heterónimo Álvaro de Campos (aula 3)



Escola Secundária Padre Alberto Neto
Português • 12.º ano • Turma ■, Turma ■, Turma ■
2020/2021

Plano de aula n.º ____
Data: ____ / ____ / ____
Tempo: 45' + 45'

Sumário:

Leitura e exploração do texto «Aquele outono...», de Manuel Alegre.
Leitura e análise do poema «Aniversário», de Álvaro de Campos.
Leitura do poema «Aniversário», de Ana Luísa Amaral, e análise intertextual com o poema «Aniversário», de Álvaro de Campos. Troca de opiniões sobre a importância do dia de aniversário na infância e na idade adulta.

Domínios	Objetivos	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade Compreensão e expressão oral	Registar e tratar a informação (O12-2)	Diversificar as modalidades de registo da informação: tomada de notas, registo de tópicos e ideias-chave. (1)	Interação discursiva: Retoma e resumo de ideias; informação complementar.	1. Interação oral com os alunos (em diálogo vertical): a professora explicita os objetivos da aula e estabelece uma ponte com a aula anterior.	Quadro e marcador; Caderno Diário e material de escrita; Computador, Internet e Projetor.	2'
Leitura	Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade. (L12-7).	Identificar tema e subtemas, justificando. (1) Identificar tema e subtemas, justificando. (4) Explicitar, em textos apresentados em diversos suportes, marcas dos seguintes géneros: diário,	Géneros textuais: Memórias	Pré-leitura 2. Leitura do texto «Aquele outono...», de Manuel Alegre (Manual <i>Outras Expressões</i> , página 90).	Quadro e marcador; Caderno Diário e material de escrita; Computador, Internet e Projetor; Manual <i>Outras Expressões</i> .	18'

		memórias, apreciação crítica e artigo de opinião. (7)				
Educação Literária (Cruzamento com <i>Gramática</i> e com <i>Oralidade</i>).	Ler e interpretar textos literários. (EL12-14)	Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros. (2) Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. (3) Fazer inferências, fundamentando. (4) Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa. (9)	Poesia dos heterónimos: Álvaro de Campos: sujeito, consciência e tempo. Linguagem, estilo e estrutura.	Leitura 3. Leitura expressiva do poema «Aniversário», de Álvaro de Campos. 4. Análise do poema, em discussão coletiva, orientada pela docente.	Quadro e marcador; Caderno diário e material de escrita; Computador, Internet e Projetor; Manual <i>Outras Expressões</i> .	5' 40'
Educação Literária (com <i>Gramática</i>)	Ler e interpretar textos literários. (EL-12-14) Reconhecer a forma como se constrói a textualidade. (G12-18)	Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros. (2) Identificar e interpretar manifestações de intertextualidade. (4)	Texto poético: «Aniversário», Ana Luísa Amaral Intertextualidade	Pós-Leitura 5. Leitura do poema «Aniversário», de Ana Luísa Amaral, seguida de análise intertextual com o poema <i>Tabacaria</i> de Álvaro de Campos.	Quadro e marcador; Caderno diário e material de escrita; Computador, Internet e Projetor;	10'

Oralidade Compreensão e expressão oral	Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. (O12-4)	Debater e justificar pontos de vista e opiniões. (1)	Troca de opiniões	6. Troca de opiniões sobre a relevância do dia de aniversário na infância e na idade adulta.	Anexo I (<i>PowerPoint</i> «Aniversário», de Ana Luísa Amaral).	10'
				7. Escrita do sumário.	Caderno diário e material de escrita.	5'
Avaliação: Avaliação formativa; Observação direta.						
Anexos: Anexo I (<i>PowerPoint</i> «Aniversário», de Ana Luísa Amaral).						

Descrição do plano de atividades

1. Interação oral com os alunos (em diálogo vertical): a professora explicita os objetivos da aula e estabelece uma ponte com a aula anterior.

2. Leitura do texto «Aquele outono...», de Manuel Alegre (Manual *Outras Expressões*).

Um aluno, voluntariamente, lê o texto em voz alta. Depois, a professora pede comentários gerais e esclarece dúvidas.

Em discussão coletiva, orientada pela professora, os alunos comentam o texto tendo em conta os seguintes aspetos: i) marcas que associem o texto ao género memorialístico; ii) identificação de aspetos que enquadrem o texto em literário e/ou não literário (a docente vai escrevendo no quadro as ideias referidas pelos alunos); iii) relação entre os sentimentos que o narrador associa ao tempo da infância e a poesia de Álvaro de Campos.

3. Leitura expressiva do poema «Aniversário», de Álvaro de Campos.

Um aluno, previamente preparado, declama o poema «Aniversário», de Álvaro de Campos.

4. Análise do poema, em discussão coletiva, orientada pela docente.

A professora começa por pedir os primeiros comentários e esclarecer dúvidas. De seguida, a docente orienta os alunos a analisarem coletivamente o poema, seguindo o seguinte percurso:

i) **Identificação de tema(s) e explicação do título.**

Os alunos identificam o(s) temas do poema e sugerem uma possível interpretação para o título, explicitando a simbologia associado ao «aniversário».

ii) **Descoberta dos sentidos do poema.**

Estrofe a estrofe, a professora vai colocando questões, nomeadamente sobre aspetos linguísticos, de modo a que os alunos desvendem os sentidos implícitos do poema.

iii) **Indicação dos diferentes momentos da vida referidos pelo sujeito poético e caracterização dos mesmos.**

A partir de questões feitas pela docente, os alunos identificam os momentos de vida referidos pelo sujeito poético e caracterizam-nos. As perguntas feitas pela professora deverão considerar sobretudo os déficos que contribuem para localizar temporal e espacialmente o sujeito poético, de modo a evidenciar as marcas da passagem do tempo e o confronto entre dois tempos.

iv) **Justificação para o apelo que o sujeito poético faz ao coração no verso «Para, meu coração».**

A professora pede aos alunos que indiquem uma justificação possível para o apelo feito pelo sujeito poético ao coração no verso 36.

v) **Reconhecimento da proximidade de Álvaro de Campos com Fernando Pessoa ortónimo.**

A professora solicita aos alunos que esclareçam, justificando com segmentos textuais, a proximidade de Álvaro de Campos com Fernando Pessoa ortónimo.

vi) **Identificação dos aspetos linguísticos presentes no poema característicos da poesia de Álvaro de Campos (a nível fónico, morfosintático e semântico).**

vii) A docente, identificando alguns segmentos textuais, orienta os alunos a identificarem aspetos linguísticos característicos do estilo de Álvaro de Campos, considerando aspetos fónicos, morfossintáticos e semânticos.

Enquadramento do poema no contexto da obra de Álvaro de Campos.

Depois de terem sido identificados os aspetos linguísticos característicos da poesia do heterónimo, a professora sintetiza os aspetos mais relevantes da poesia do heterónimo presentes no poema a nível temático e linguístico, enquadrando o poema na obra de Álvaro de Campos.

5. Leitura do poema «Aniversário», de Ana Luísa Amaral, seguida de análise intertextual com o poema Tabacaria de Álvaro de Campos.

A professora projeta o *PowerPoint* «Aniversário», de Ana Luísa Amaral (Anexo I). Um aluno, voluntariamente, lê o poema «Aniversário». Depois, a docente, orienta os alunos a estabelecerem uma articulação intertextual com o poema de Álvaro de Campos.

6. Troca de opiniões sobre a relevância do dia de aniversário na infância e na idade adulta.

Partindo da questão projetada no *PowerPoint*, os alunos expressam a sua opinião sobre a relevância do dia de aniversário na infância, comparando com a importância que lhe é atribuída na idade adulta.

7. Escrita do sumário.

Anexo 15: “Aquele outono...”, de Manuel Alegre

Pré-leitura

Memórias

- 1 Explicita as marcas que permitem associar o texto ao género das memórias.

Aquele outono...

Por essa altura, andava eu na terceira classe, na Escola do Cruzeiro. Era meu companheiro de carteira o Nicolau, que tinha entrado comigo para o Colégio de S. Leonardo, quando fizemos seis anos. Recordo essa manhã em que as nossas mães nos levaram pela ladeira acima, junto ao Quartel, eu pela mão, cabisbaixo, ele por uma orelha, a berrar, quase arrastado. [...]

5 Mas já não passávamos um sem o outro. Ali estávamos, lado a lado, com os retratos de Salazar e Carmona na parede, naquela sala que cheirava a tinta, a raposinho¹, a peido. Era o cheiro da pobreza, naquele outono de mil novecentos e quarenta e cinco. Contavam-se pelos dedos os que tinham sapatos. Alguns vinham de chancas, outros de tamancos, a maior parte descalços. [...]

No dia dos meus anos, convidava uma dúzia ou mais lá para casa. A minha avó mandava
10 fazer grandes travessas de arroz-doce, de letria² e de leite-creme, aquela malta alambazava-se até mais não, era um fartar vilanagem.

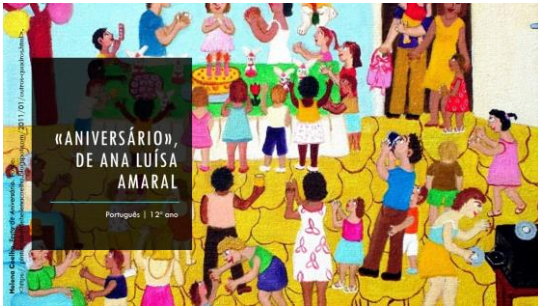
ALEGRE, Manuel, 2002. *Alma*. 8.ª ed. Lisboa: Dom Quixote (pp. 69-71) (1.ª ed.: 1995)

1. cheiro nauseabundo, como o que é característico da raposa; 2. aletria.

- 1.1. Refere os sentimentos do narrador associados ao tempo da infância e destaca a relevância da recordação do dia de aniversário.

Silva, P., Cardoso, E., & Rente, S. (2017). *Outras Expressões. Português 12.º ano* (1.ª ed.). Porto: Porto Editora, p. 90 [captura de tela do manual digital disponível em <https://www.escolavirtual.pt/>].

Anexo 16: “Aniversário”, de Ana Luísa Amaral



ÍNDICE



LEITURA | COMPREENSÃO

Leitura do poema «Aniversário», de Ana Luísa Amaral, e análise da relação intertextual com o poema «Aniversário», de Álvaro de Campos.



ORALIDADE

Diálogo sobre a relevância do dia de aniversário na infância e na idade adulta.

Fonte da imagem: https://pinturasmaildehelenacaelho.blogspot.com/2011/01/outros-quadros.html.

«ANIVERSÁRIO», ANA LUÍSA AMARAL

POEMA | LEITURA

Sentei-me com um copo em restos de champanhe a olhar o nada.
Entre crianças e adultos sérios
tive trinta em casa.

Será comovedor os quatro anos
e a festa colorida,
as velas mal sopradas entre um rissol
no chão e os parabéns:
quatro anos de vida.

Serão comovedores os sumos de
laranja concentrados (proporções
por defeito) e os gostos tão
diversos, o bolo de ananás,
os pés inchados.

Será soberbamente comovente
toda a gente cantando,
o mau comportamento dos adultos
conversas-gelatinas e os anos
só pretexto.

Mas eu gostei. E contra mim gostei
Mesmo no resto:
este prazer pequeno do silêncio
um sapato apertando descalçado
guardanapo e rissol para arrumar
no chão e um copo

olhando o nada
em restos de champanhe

Ana Luísa Amaral. «Qualquer coisa de intermédio». *Inverso*.
Poesia 1990-2010. Lisboa: Dom Quixote, p. 31.


OPINIÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO DIA DE ANIVERSÁRIO

ORALIDADE

Na tua opinião, qual a importância do dia de aniversário na infância? E na idade adulta? Achas que há diferenças? Porquê?

Anexo 17: Plano de aula: Mensagem

Fernando Pessoa | «D. João o Primeiro» e «D. Sebastião, Rei de Portugal», de *Mensagem*

	<p>Escola Secundária Padre Alberto Neto Português • 12.º ano • Turma ■, Turma ■, Turma ■ 2020/2021</p>
<p>Plano de aula n.º _____ Data: ____ / ____ / ____ Tempo: 90'</p>	<p>Sumário: Realização de atividade para ativação de conhecimentos prévios: exploração de excerto áudio da <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes. Leitura e análise do poema «D. João o Primeiro», de Fernando Pessoa. Interação oral: troca de opiniões sobre a crença no destino. Análise de recriações de obras literárias: áudio com trecho da «Dedicatória» de <i>Os Lusíadas</i>, de Camões, e excerto do filme <i>Quem és tu?</i>, realizado por João Botelho. Leitura e compreensão do poema «D. Sebastião, Rei de Portugal», de Fernando Pessoa. Interação oral: troca de argumentos sobre a importância do sonho na vida do ser humano. Comentário oral sobre o poema «Portugal», de Jorge Sousa Braga, a partir de visualização de vídeo. Orientação de trabalho para casa: produção escrita de texto de opinião.</p>

As atividades da aula estão agrupadas em três momentos, em função do texto literário que lhes está associado: **1) «D. João O Primeiro», *Mensagem*, de Fernando Pessoa;** **2) «D. João Rei de Portugal», *Mensagem*, Fernando Pessoa;** **3) «Portugal», de Jorge Sousa Braga.** Pretende-se trabalhar diferentes domínios em cada um dos momentos da aula, mas no 1) e no 2) o prevaLENTE será a Educação Literária e no 3) o dominante será a Oralidade.

Domínios	Objetivos	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos	Tempo
<p>Educação Literária: poema «D. João o Primeiro». (Cruzamento com <i>Oralidade</i>, <i>Gramática</i> e <i>Leitura</i>).</p>	<p>Interpretar textos orais de diferentes géneros. (O12-1)</p>	<p>Fazer inferências. (3)</p>	<p><i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes (Retoma). Comparação de textos; relações de intertextualidade.</p>	<p>1. Interação oral com os alunos (em diálogo vertical): a professora explicita os objetivos da aula e estabelece uma ponte com a aula anterior.</p>	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. Excerto de áudio retirado de vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=gpWSF8Z</p>	2'
	<p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. (O12-4)</p> <p>Situar obras literárias em função</p>	<p>Debater e justificar pontos de vista e opiniões. (1)</p> <p>Comparar temas, ideias e valores expressos em diferentes textos da</p>		<p>1) «D. João o Primeiro»</p> <p>Pré-leitura</p> <p>2. Realização de atividade para ativação de conhecimentos prévios:</p>		8'

	de grandes marcos históricos e culturais. (EL12-16)	mesma época e de diferentes épocas. (2)		audição de excerto da <i>Crónica de D. João I</i> , de Fernão Lopes; revisão sucinta do contexto histórico.	MK 0&t=42s (de 0'15" até 0'38"); Anexo I (<i>PowerPoint</i> «D. João o Primeiro», de Fernando Pessoa <i>Mensagem</i> . Análise do poema).	
	Ler e interpretar textos literários. (EL12-14) Apreciar textos literários. (EL12-15) Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português. (G12-17)	Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros. (2) Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. (3) Fazer inferências, fundamentando. (4) Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa. (9) Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando. (3) Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos nos anos anteriores. (1)	Mensagem, Fernando Pessoa: poema «D. João o Primeiro». O imaginário épico – dimensão simbólica do herói; exaltação patriótica. Linguagem, estilo e estrutura: estrutura estrófica, métrica e rima; recursos expressivos.	Leitura 3. Leitura individual e silenciosa do poema «D. João o Primeiro». 4. Leitura em voz alta do poema «D. João o Primeiro». 5. Análise do poema, em discussão coletiva, orientada pelo docente.	Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. Manual <i>Outras Expressões</i> . Anexo I (<i>PowerPoint</i> «D. João o Primeiro», de Fernando Pessoa <i>Mensagem</i> . Análise do poema).	2' 2' 15'

<p>Oralidade (cruzamento com <i>Leitura</i>)</p>	<p>Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade. (L12-7)</p> <p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. (O12-4)</p>	<p>Fazer inferências, fundamentando. (3)</p> <p>Identificar universos de referência ativados pelo texto. (4)</p> <p>Debater e justificar pontos de vista e opiniões. (1)</p> <p>Considerar pontos de vista contrários e reformular posições. (2)</p>	<p>Leitura de imagem: banda desenhada.</p> <p>Interação oral: troca de ideias.</p>	<p>Pós-Leitura</p> <p>6. Exploração de banda desenhada (tira de Calvin & Hobbes): troca de ideias sobre a crença no destino.</p>	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. Tira de banda desenhada — Calvin & Hobbes – disponível em http://2.bp.blogspot.com/-9Gb0taM-k5w/TpVrJ6zLrhI/AAAAAATQ/qrAVLhLXLGg/s640/Calvin+e+astrologia.jpg, incluída no Anexo I (PowerPoint «D. João o Primeiro», de Fernando Pessoa <i>Mensagem</i>. Análise do poema).</p>	<p>5'</p>
<p>Educação Literária poema «D. Sebastião, Rei de Portugal». (Cruzamento com <i>Gramática</i> e com <i>Oralidade</i>).</p>	<p>Interpretar textos orais de diferentes géneros. (O12-1)</p> <p>Apreciar textos literários. (EL-15)</p>	<p>Fazer inferências. (3)</p> <p>Debater e justificar pontos de vista e opiniões. (1)</p> <p>Analisar recriações de obras literárias do Programa, com recurso a diferentes linguagens (por exemplo, música, teatro, cinema, adaptações a séries de TV), estabelecendo comparações pertinentes. (7)</p>	<p><i>Os Lusíadas</i>, de Luís de Camões (Retoma). Comparação de textos; relações de intertextualidade.</p> <p><i>Frei Luís de Sousa</i>, de Almeida Garrett. (Retoma). Comparação de textos; relações de intertextualidade.</p>	<p>2) «D. Sebastião, Rei de Portugal»</p> <p>Pré-leitura</p> <p>7. Realização de atividade para ativação de conhecimentos prévios: audição de excerto de <i>Os Lusíadas</i> (da «Dedicatória»), de Luís de Camões; revisão sucinta do contexto histórico, mobilizando conhecimentos prévios sobre outras obras literárias, como <i>Frei Luís de Sousa</i>, de Almeida Garrett.</p>	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. Excerto de áudio retirado de vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=QXMbR5PgOGs (de 3'46 até ao fim); Excerto do filme «<i>Quem és tu?</i>», disponível em https://www.youtube.com</p>	<p>12'</p>

	Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais. (EL12-16)	Comparar temas, ideias e valores expressos em diferentes textos da mesma época e de diferentes épocas. (2)			m/watch?v=ffrrOJU2cPc&list=PLJcsOMX3okC4xOPR_T4vEo4MVHp9iBfS2 (de 3'25 até 5'22).		
	Ler e interpretar textos literários. (EL12-14)	Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros. (2)	<p>Mensagem, Fernando Pessoa: poema «D. Sebastião, Rei de Portugal».</p> <p>O imaginário épico: dimensão simbólica do herói; exaltação patriótica.</p> <p>O Sebastianismo.</p> <p>Linguagem, estilo e estrutura: estrutura estrófica, métrica e rima; recursos expressivos.</p>	<p>Leitura</p> <p>8. Leitura individual e silenciosa do poema «D. Sebastião, Rei de Portugal».</p> <p>9. Leitura em voz alta do poema «D. Sebastião, Rei de Portugal».</p> <p>10. Análise do poema, em discussão coletiva, orientada pelo docente.</p>	Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. Manual <i>Outras Expressões</i> . Anexo II (<i>PowerPoint</i> «D. Sebastião, Rei de Portugal», de Fernando Pessoa <i>Mensagem</i> . Análise do poema).	2'	
	Apreciar textos literários. (EL12-15)	Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. (3)					2'
	Construir um conhecimento reflexivo sobre a estrutura e o uso do português. (G12-17)	Fazer inferências, fundamentando. (4)					15'
		Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa. (9)					
		Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. (1)					
		Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando. (3)					
		Consolidar os conhecimentos gramaticais adquiridos nos anos anteriores. (1)					

<p>Oralidade</p>	<p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. (O12-4)</p>	<p>Debater e justificar pontos de vista e opiniões. (1)</p> <p>Considerar pontos de vista contrários e reformular posições. (2)</p>	<p>Interação oral: troca de argumentos.</p>	<p>Pós-Leitura</p> <p>11. Visualização de vídeo com excerto do Programa <i>Provocações</i> (TV Cultura, Brasil), seguido de troca de argumentos entre os alunos, mediada pela professora, sobre a importância do sonho na vida do ser humano.</p>	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. Anexo II (<i>PowerPoint</i> «D. Sebastião, Rei de Portugal», de Fernando Pessoa <i>Mensagem</i>. Análise do poema); Vídeo com excerto do Programa <i>Provocações</i> (TV Cultura, Brasil), disponível https://www.youtube.com/watch?v=p_Sje6sOr7Q, incluído no Anexo II (<i>PowerPoint</i> «D. Sebastião, Rei de Portugal», de Fernando Pessoa <i>Mensagem</i>. Análise do poema).</p>	<p>7'</p>
<p>Oralidade (cruzamento com <i>Educação Literária e Escrita</i>).</p>	<p>Registrar e tratar a informação. (O12-2)</p> <p>Produzir textos orais com correção e pertinência. (O12-5)</p>	<p>Diversificar as modalidades de registo da informação: (...) ideias-chave. (1)</p> <p>Produzir textos linguisticamente corretos, com riqueza vocabular e recursos expressivos adequados. (2)</p> <p>Escrever textos variados, respeitando as marcas do género: (...) texto de opinião. (1)</p>	<p>Expressão oral: comentário (a partir do texto poético «Portugal», de Jorge Sousa Braga).</p> <p>Géneros textuais: texto de opinião.</p>	<p>3) «Portugal», de Jorge Sousa Braga</p> <p>12. Visualização de vídeo com interpretação do poema «Portugal», de Jorge Sousa Braga, por Mário Viegas, seguido de comentário oral, orientado pela docente.</p> <p>13. Orientação de TPC: produção escrita de texto de opinião sobre a importância da</p>	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. Vídeo com interpretação do poema «Portugal», de Jorge Sousa Braga, por Mário Viegas, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=nwB1EotE994.</p>	<p>10'</p> <p>5'</p>

finalidades. (E12-11)			memória na construção da identidade individual.	Computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. Anexo III («Ficha de Produção escrita»);	
			14. Escrita do sumário.	Caderno diário e material de escrita. computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência.	3'
Avaliação: Avaliação formativa; Observação direta.					
Anexos: Anexo I (<i>PowerPoint</i> «D. João o Primeiro», de Fernando Pessoa <i>Mensagem</i> . Análise do poema). Anexo II (<i>PowerPoint</i> «D. Sebastião, Rei de Portugal», de Fernando Pessoa <i>Mensagem</i> . Análise do poema). Anexo III («Ficha de Produção Escrita»); Anexo IV («Critérios de Classificação: Exercício de Produção Escrita – Texto de Opinião»)					

Descrição do plano de atividades

1. Interação oral com os alunos (em diálogo vertical): a professora explicita os objetivos da aula e estabelece uma ponte com a aula anterior.

2. Realização de atividade para ativação de conhecimentos prévios: audição de excerto da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes; revisão sucinta do contexto histórico.

A professora informa os alunos de que irão ouvir um excerto de uma obra estudada em anos anteriores e que deverão reconhecer de que obra se trata e quem é o seu protagonista. Depois da audição, a docente pergunta aos alunos se conseguiram identificar a fonte do trecho ouvido. Se os alunos não reconhecerem de imediato, a professora vai dando pistas. Depois de identificada a obra e o seu protagonista, a professora faz perguntas aos alunos sobre o contexto histórico que a *Crónica de D. João I* desenvolve. De seguida, a partir do *PowerPoint* «D. João o Primeiro», de Fernando Pessoa | *Mensagem*. Análise do poema, a professora sistematiza a informação.

3. Leitura individual e silenciosa do poema «D. João O Primeiro».

A docente pede que os alunos façam uma primeira leitura (silenciosa) do poema a partir do *PowerPoint* ou do manual *Outras Expressões* (p. 120).

4. Leitura em voz alta do poema «D. João O Primeiro».

Um aluno, voluntariamente, lê o texto em voz alta.

5. Análise do poema, em discussão coletiva, orientada pelo docente.

A professora começa por pedir os primeiros comentários e esclarecer dúvidas. Depois, a docente orienta os alunos a analisarem coletivamente o poema, seguindo as seguintes etapas:

x) **Descoberta dos sentidos do poema.**

Estrofe a estrofe, a professora vai colocando questões, nomeadamente sobre aspetos linguísticos, de modo a que os alunos explorem os sentidos implícitos do texto lírico.

xi) **Divisão em partes lógicas e respetiva justificação.**

A professora pede que os alunos dividam o poema em partes e justifiquem as suas opções.

xii) **Análise dos aspetos formais do poema.**

Os alunos, em função das perguntas feitas pelo professor, analisam os aspetos formais do poema (estrofe, rima, métrica).

xiii) **Sistematização dos aspetos mais relevantes da análise do poema.**

A partir do *PowerPoint* «D. João o Primeiro», de Fernando Pessoa | *Mensagem*. Análise do poema, a professora sistematiza os aspetos mais relevantes da análise do poema, contextualizando-o na obra *Mensagem*.

6. Exploração de banda desenhada (tira de Calvin & Hobbes): troca de ideias sobre a crença no destino.

A professora, fazendo referência à importância que o «Destino» tem no poema, e na obra *Mensagem*, questiona os alunos sobre a opinião que têm sobre esse conceito. A partir do *PowerPoint*, a professora projeta uma tira de banda desenhada (disponível em <http://2.bp.blogspot.com/-9Gb0taM-k5w/TpVrJ6zLrhI/AAAAAAAAATO/qrAVLhLXLGg/s640/Calvin+e+astrologia.jpg>), pede que os alunos comentem e que troquem opiniões sobre a crença no destino.

7. Realização de atividade para ativação de conhecimentos prévios: audição de excerto de *Os Lusíadas* (da «Dedicatória»), de Luís de Camões; revisão sucinta do contexto histórico.

A professora começa por pedir a um aluno que fique responsável por anotar a informação relativa ao contexto histórico associada ao protagonista do poema que vai ser estudado neste momento da aula. A professora esclarece que o aluno deverá considerar os contributos que venham a ser dados pelos colegas e validados pela docente, bem como informação obtida a partir dos recursos da aula. Esse aluno deverá completar, depois da aula, o *PowerPoint* disponibilizado pela docente com um slide que sistematize a informação recolhida; o *PowerPoint* será posteriormente disponibilizado a toda a turma através da plataforma *Moodle* da escola.

A professora informa os alunos de que irão ouvir um excerto de uma obra literária e que deverão reconhecer de que obra se trata e quem é o interlocutor da parte do texto apresentado. Depois da audição, a docente pergunta aos alunos se conseguiram identificar a fonte do trecho ouvido. Se os alunos não reconhecerem de imediato, a professora vai dando pistas. Depois de identificada a obra e o interlocutor do texto apresentado, a professora faz perguntas aos alunos sobre o contexto histórico associado ao reinado de D. Sebastião. Além disso, pergunta aos alunos que outras obras conhecem que evoquem o monarca. Se os alunos referirem a obra *Frei Luís de Sousa*, a professora informa que irão visualizar um excerto de uma adaptação fílmica e que deverão tomar nota das ideias-chave. Se os alunos não referirem a obra de Almeida Garrett, a professora partilha o excerto do filme, referindo que é uma adaptação de *Frei Luís de Sousa*. Em discussão coletiva, mediada pela docente, os alunos veem a informação relativa ao contexto histórico associado a D. Sebastião.

8. Leitura individual e silenciosa do poema «D. Sebastião, Rei de Portugal».

A docente pede que os alunos façam uma primeira leitura (silenciosa) do poema a partir do *PowerPoint* ou do manual *Outras Expressões* (p. 122).

9. Leitura em voz alta do poema «D. Sebastião, Rei de Portugal».

A docente pede que um aluno, voluntariamente, leia o poema em voz alta.

10. Análise do poema, em discussão coletiva, orientada pela docente.

A professora começa por pedir as primeiras reações e esclarecer dúvidas. Depois, a docente orienta os alunos a analisarem coletivamente o poema, seguindo as seguintes etapas:

i) **Descoberta dos sentidos do poema.**

Estrofe a estrofe, a professora vai colocando questões, nomeadamente sobre aspetos linguísticos, de modo a que os alunos explorem os sentidos implícitos do texto lírico.

ii) **Divisão em partes lógicas e respetiva justificação.**

A professora pede que os alunos dividam o poema em partes e justifiquem as suas opções.

iii) **Identificação das marcas do discurso épico e das marcas do discurso lírico presentes no poema.**

Os alunos, a partir de perguntas feitas pela docente, identificam as marcas do discurso épico e as marcas do discurso lírico presentes no poema.

iv) **Análise dos aspetos formais do poema.**

Os alunos, em função das perguntas feitas pela professora, analisam os aspetos formais do poema (estrofe, rima, métrica).

v) **Sistematização dos aspetos mais relevantes da análise do poema.**

A partir do *PowerPoint* «D. Sebastião, Rei de Portugal», de Fernando Pessoa | *Mensagem*. Análise do poema, a professora sistematiza os aspetos mais relevantes da análise do poema, contextualizando-o na obra *Mensagem*.

11. Visualização de vídeo com excerto do Programa *Provocações* (TV Cultura, Brasil), seguido de troca de opiniões sobre a importância do sonho na vida do ser humano.

A professora projeta o excerto do programa *Provocações*. Depois, distinguindo a opinião dos intervenientes do diálogo visualizado, a professora incentiva os alunos a darem a sua opinião, sucintamente, argumentando de forma devidamente fundamentada, sobre a importância do sonho na vida do ser humano.

12. Visualização de vídeo com interpretação do poema «Portugal», de Jorge Sousa Braga, por Mário Viegas, seguido de comentário oral orientado pela docente.

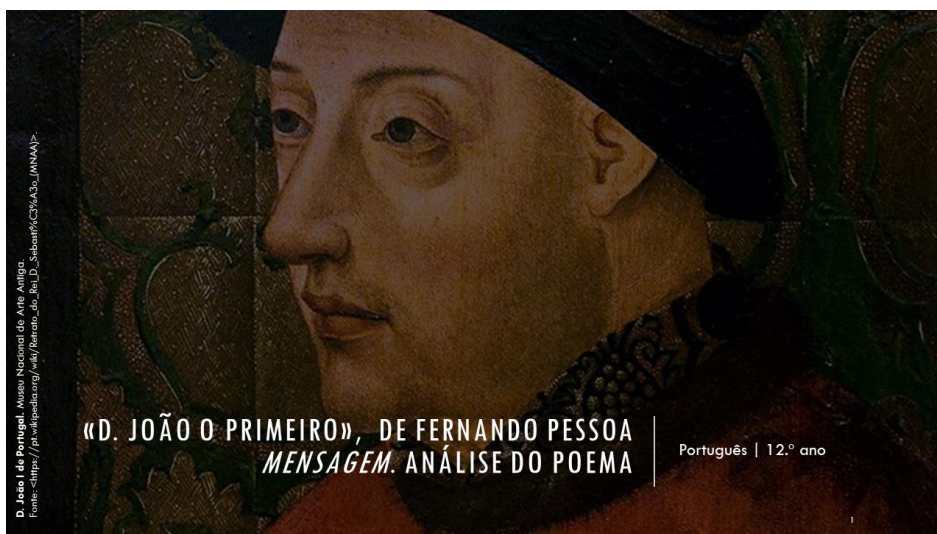
Depois de os alunos visualizarem o vídeo com o poema «Portugal», de Jorge Sousa Braga, a professora, partindo de referências relativas aos poemas da obra *Mensagem* já estudados, pede que os alunos comentem o texto poético, tendo em conta: i) a articulação temática com a obra *Pessoana*; ii) e a forma como a relação entre a esfera individual e a esfera coletiva é desenvolvida no poema.

13. Orientação de TPC: produção escrita de texto de opinião sobre a importância da memória na construção da identidade individual.

A professora esclarece o enunciado do trabalho de produção escrita a realizar pelos alunos em casa. A docente recorda, sinteticamente, as características de um texto de opinião.

14. Escrita do sumário.

Anexo 18: D. João o Primeiro



ÍNDICE



CONTEXTUALIZAÇÃO
HISTÓRIA



LEITURA



ANÁLISE



INTERAÇÃO ORAL

2

D. JOÃO I

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

- D. João I (1357-1433), Mestre da Ordem de Avis, foi aclamado rei em 1385, na sequência da crise sucessória de 1383/1385.
- D. Fernando I morreu sem deixar filho varão. A regência do reino foi assumida por D. Leonor Teles.
- A filha de D. Fernando I, D. Beatriz, estava casada com o rei João I de Castela, situação que ameaçava a independência de Portugal.
- Filho bastardo de D. Pedro I, D. João I matou o Conde Andeiro em 1383, pondo termo a uma conspiração na corte que planeava entregar a Castela o trono Português, e foi nomeado Defensor do Reino com o apoio do povo.
- D. João I de Castela invadiu Portugal e impôs o Cerco de Lisboa (1384).
- A Batalha de Aljubarrota (1385) pôs fim à crise de sucessão.
- D. João I, tendo salvo Portugal de perder a independência, dá início à dinastia de Avis.

3

«D. JOÃO O PRIMEIRO»

LEITURA

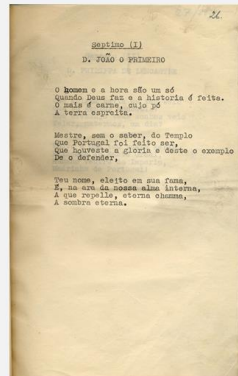
O homem e a hora são um só
Quando Deus faz e a história é feita.
O mais é carne, cujo pó
A terra espreita.

Mestre, sem o saber, do Templo
Que Portugal foi feito ser,
Que houveste a glória e deste o exemplo
De o defender,

Teu nome, eleito em sua fama,
É, na ara da nossa alma interna,
A que repele, eterna chama,
A sombra eterna.

12-2-1934

Fernando Pessoa. Mensagem. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934 (Lisboa: Alfa, 10ª ed. 1972). - 32.
Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/1294>>.



Fernando Pessoa. Mensagem. Página da primeira edição (1934).
Fonte: <<https://purl.pt/13965/1/1943.html>>.

4

«D. JOÃO O PRIMEIRO» 1ª ESTROFE

EXPLORAÇÃO DOS SENTIDOS IMPLÍCITOS

O **homem** e a **hora** são um só
Quando **Deus** faz e a **história** é feita.
O mais é carne, cujo pó
A terra espreita.

→ Apresentação das ações dos homens (heróis predestinados) como decorrentes de vontade divina.

→ Conceção messiânica da História.

5

«D. JOÃO O PRIMEIRO» 2ª ESTROFE

EXPLORAÇÃO DOS SENTIDOS IMPLÍCITOS

Mestre, sem o saber, do Templo
Que Portugal foi feito ser,
Que houveste a glória e deste o exemplo
De o defender,

→ D. João I, exemplo de coragem e patriotismo.

6

«D. JOÃO O PRIMEIRO» 3ª ESTROFE

EXPLORAÇÃO DOS SENTIDOS IMPLÍCITOS

Teu nome, **eleito** em sua fama,
É, na ara da nossa alma interna,
A que repele, **eterna chama**,
A **sombra eterna**.

→ O nome de D. João I é, no altar da «alma nacional», um exemplo eterno (memória viva) que repele as eternas ameaças.

7

«D. JOÃO O PRIMEIRO»

PARTES DA ESTRUTURA INTERNA

O homem e a hora são um só
Quando Deus faz e a história é feita.
O mais é carne, cujo pó
A terra espreita.

→ O papel de Deus no desenrolar da História e nas ações dos homens.

Mestre, sem o saber, do Templo
Que Portugal foi feito ser,
Que houveste a glória e deste o exemplo
De o defender,

→ D. João I, exemplo de herói nacional (por sua vontade e, sobretudo, por vontade de divina).

Teu nome, eleito em sua fama,
É, na ara da nossa alma interna,
A que repele, eterna chama,
A sombra eterna.

→ Imortalidade do rei (mito), que alimenta espiritualmente os portugueses, repelindo as ameaças eternas.

12-2-1934
Fernando Pessoa. Mensagem. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934 (Lisboa: Ática, 10ª ed. 1972). - 32.
Disponível em: < <http://arquivopessoa.net/textos/1294>>.

8

«D. JOÃO O PRIMEIRO»

ESTRUTURA EXTERNA

O homem e a hora são um só
Quando Deus faz e a história é feita.
O mais é carne, cujo pó
A terra espreita.

• Poema com 3 estrofes, cada uma das quais com 4 versos (quadras).

• Rima cruzada em todo o poema (ABAB / CDCD / EFEF).

Mestre, sem o saber, do Templo
Que Portugal foi feito ser,
Que houveste a glória e deste o exemplo
De o defender,

Teu nome, eleito em sua fama,
É, na ara da nossa alma interna,
A que repele, eterna chama,
A sombra eterna.

12-2-1934
Fernando Pessoa. Mensagem. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934 (Lisboa: Ática, 10ª ed. 1972). - 32.
Disponível em: < <http://arquivopessoa.net/textos/1294>>.

9

«D. JOÃO O PRIMEIRO»

IDEIAS-CHAVE

- O poema surge na primeira parte da obra — «Brasão».
- É o sétimo I de «Os Castelos»; o sétimo II é dedicado à esposa de D. João I — D. Filipa de Lencastre.
- D. João I foi o primeiro rei da Dinastia de Avis (2ª dinastia), surgindo num momento de crise da História de Portugal.
- Fernando Pessoa expressa a ideia de que Deus rege a História, daí que D. João I tenha sido usado como instrumento divino para salvar Portugal de perder a independência.
- D. João I é um dos heróis da fundação do país, «eterna chama» que repele «a sombra eterna».

10



Fonte: <<http://2.bp.blogspot.com/L9GB0taM-k5w/TpVrj6StLhI/AAAAAAAAATO/jarAVh1XlGg/s640/Calvin+e+Hobbes+astrologia.jpg>>

«ACREDITAS QUE AS ESTRELAS DETERMINAM O NOSSO DESTINO?»

ORALIDADE

11

QUESTÕES?



12

PowerPoint criado a partir da consulta das seguintes referências:

- Hipólito, N. (2014). *As mensagens da Mensagem* (2.ª ed.). Lisboa: Parceria A. M. Pereira.
- Real, M., (2013). *Mensagem comentada por Miguel Real*. Lisboa: Edições Parsifal.
- Silva, P., Cardoso, E., & Rente, S. (2017). *Outras Expressões. Português 12.º ano* (1.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. & Carvalho, R. (2018). *Fernando Pessoa para Exame - Guia Prático de Preparação para o Exame Nacional*. Porto: Areal Editores.

Anexo 19: D. Sebastião, Rei de Portugal



ÍNDICE



CONTEXTUALIZAÇÃO
HISTÓRICA



LEITURA



ANÁLISE



INTERAÇÃO ORAL

2

D. SEBASTIÃO CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

3

«D. SEBASTIÃO, REI DE PORTUGAL»

LEITURA

Louco, sim, louco, porque quis grandeza
Qual a Sorte a não dá.
Não coube em mim minha certeza;
Por isso onde o areal está
Ficou meu ser que houve, não o que há.

Minha loucura, outros que me a tomem
Com o que nela ia.
Sem a loucura que é o homem
Mais que a besta sadia,
Cadáver adiado que procria?

20-2-1933
Fernando Pessoa. Mensagem. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934 (Lisboa:
Ática, 10ª ed. 1972). - 42.
Disponível em: <<http://arquivo.pessoa.net/textos/1897>>.



René Magritte. Perspective: Madame Récamier by David, 1951.
National Gallery of Canada, Ottawa.
Fonte: <<http://www.gallery.ca>>.

4

«D. SEBASTIÃO, REI DE PORTUGAL» 1ª ESTROFE

EXPLORAÇÃO DOS SENTIDOS IMPLÍCITOS

Louco, sim, louco, porque quis grandeza
Qual a Sorte a não dá.
Não coube em mim minha certeza;
Por isso onde o areal está
Ficou meu ser que houve, não o que há.

→ Discurso na 1ª pessoa.
→ O sujeito poético autocaracteriza-se como «louco», por desejar uma «grandeza» além da que a «Sorte» dá. A sua vontade foi maior do que ele próprio, daí ter sucumbido em Alcácer Quibir («areal»), mas ficando vivo na memória (mito).

5

«D. SEBASTIÃO, REI DE PORTUGAL» 2ª ESTROFE

EXPLORAÇÃO DOS SENTIDOS IMPLÍCITOS

Minha loucura, outros que me a tomem
Com o que nela ia.
Sem a loucura que é o homem
Mais que a besta sadia,
Cadáver adiado que procria?

→ O sujeito poético apela a que «outros» deem continuidade à sua «loucura» (ao seu sonho de grandeza).
→ Valorização da «loucura» como força propulsora das ações do homem.

6

«D. SEBASTIÃO, REI DE PORTUGAL»

PARTES DA ESTRUTURA INTERNA

Louco, sim, louco, porque quis grandeza
Qual a Sorte a não dá.
Não coube em mim minha certeza;
Por isso onde o areal está
Ficou meu ser que houve, não o que há.

Minha loucura, outros que me a tomem
Com o que nela ia.
Sem a loucura que é o homem
Mais que a besta sadia,
Cadáver adiado que procria?

→ O sujeito poético autocaracteriza-se como louco. O sua ambição não («coube») nele e levou-o à morte («ficou meu ser»).

→ O sujeito poético louva a loucura e exorta a que («outros») se inspirem no seu exemplo.

20-2-1933
Fernando Pessoa. Mensagem. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934 (Lisboa: Ática, 10ª ed. 1972). - 42.
Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/187>>.

7

«D. SEBASTIÃO, REI DE PORTUGAL»

MARCAS DO DISCURSO ÉPICO E MARCAS DO DISCURSO LÍRICO

Louco, sim, louco, porque quis grandeza
Qual a Sorte a não dá.
Não coube em mim minha certeza;
Por isso onde o areal está
Ficou meu ser que houve, não o que há.

Minha loucura, outros que me a tomem
Com o que nela ia.
Sem a loucura que é o homem
Mais que a besta sadia,
Cadáver adiado que procria?

→ Marcas do discurso épico: o protagonista tem um estatuto grandioso (do ponto de vista social e moral); exaltação e mitificação do herói.

→ Marcas do discurso lírico: uso da 1ª pessoa (tom intimista); identificação "eu"/pátria; linguagem expressiva e emotiva.

20-2-1933
Fernando Pessoa. Mensagem. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934 (Lisboa: Ática, 10ª ed. 1972). - 42.
Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/187>>.

8

«D. SEBASTIÃO, REI DE PORTUGAL»

ESTRUTURA EXTERNA

Louco, sim, louco, porque quis grandeza
Qual a Sorte a não dá.
Não coube em mim minha certeza;
Por isso onde o areal está
Ficou meu ser que houve, não o que há.

Minha loucura, outros que me a tomem
Com o que nela ia.
Sem a loucura que é o homem
Mais que a besta sadia,
Cadáver adiado que procria?

- Poema com 2 estrofes, cada uma das quais com 5 versos (quintilhas).
- Rima cruzada e emparelhada (ABABB /CDCDD).
- Métrica irregular.

20-2-1933
Fernando Pessoa. Mensagem. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934 (Lisboa: Ática, 10ª ed. 1972). - 42.
Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/187>>.

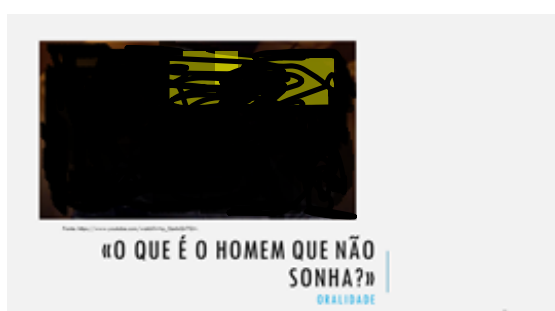
9

«D. SEBASTIÃO, REI DE PORTUGAL»

IDEIAS-CHAVE

- Localização do poema na estrutura da obra: «Brasão» → «Quinas» (III) → Quinta: «D. Sebastião, Rei de Portugal».
- É o primeiro poema de *Mensagem* dedicado ao monarca.
- D. Sebastião representa o herói que sonha, o herói cuja loucura é encarada, por Fernando Pessoa, como ambição, força que impulsiona a ação.
- A capacidade de sonhar é entendida como a característica que permite ao homem ser «mais que a besta sadia».
- O desaparecimento do rei em Alcácer Quibir impediu a continuidade da Expansão Ultramarina. O que «houve» (tempo histórico) foi substituído pelo que «há» (presença mítica → Sebastianismo).
- A dinastia de Avis (a dinastia da «Ínclita Geração») morre com a morte de D. Sebastião.
- Portugal entrou num período de decadência, tornando-se D. Sebastião o Messias de um novo Império.


10



PowerPoint criado a partir da consulta das seguintes referências:

- Freitas, E. M. & Ferreira, I. G. (2018). *Português 12, Preparar os Testes*. Porto: Areal Editores.
- Hipólito, N. (2014). *As mensagens da Mensagem* (2.^a ed.). Lisboa: Parceria A. M. Pereira.
- Magalhães, G., & Dine, M. (2019). *Preparar o exame 2020. Português. 12.º ano. Ensino Secundário*. Lisboa: Raiz Editora.
- Real, M., (2013). *Mensagem comentada por Miguel Real*. Lisboa: Edições Parsifal.
- Silva, P., Cardoso, E., & Rente, S. (2017). *Outras Expressões. Português 12.º ano* (1.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. & Carvalho, R. (2018). *Fernando Pessoa para Exame - Guia Prático de Preparação para o Exame Nacional*. Porto: Areal Editores.

Anexo 20: Texto de opinião “A importância da memória coletiva para a construção da identidade pessoal”

	ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO - QUELUZ PORTUGUÊS • 12.º ANO
Nome: _____ Turma: _____ Data: _____	Classificação: _____ _____ O Professor: _____ O Enc. de Educação: _____
PRODUÇÃO ESCRITA	

A importância da memória coletiva para a construção da identidade pessoal

Escreve um texto de opinião, de duzentas a trezentas palavras, que demonstre um bom domínio dos mecanismos de coesão e coerência textuais, sobre o tema *a importância da memória coletiva para a construção da identidade individual*. Fundamenta o teu ponto de vista com, no mínimo, dois argumentos, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo significativo.

Com base no guião fornecido (*Etapa 1 – Planificação*), elabora o plano do texto a realizar.

Após a redação, procede a uma revisão cuidadosa, recorrendo à tabela apresentada (*Etapa 3 – Revisão*).

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se **uma palavra** qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /dir-se-ia/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (ex.: /2015/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados – entre duzentas e trezentas palavras –, há que atender ao seguinte:
 - um desvio dos limites de extensão indicados implica uma desvalorização parcial (até 20 pontos) do texto produzido;
 - um texto com extensão inferior a oitenta palavras é classificado com zero pontos.

Etapa 1 – Plano de texto

	Tópicos da estrutura	Conectores a utilizar	Ideias a desenvolver
Introdução	Explicitação do ponto de vista		
Desenvolvimento	Argumentos		
	Exemplos		
Conclusão	Síntese do ponto de vista apresentado		

Etapa 2 - Textualização


Etapa 3 - Revisão

		Sim	Não
Tema e gênero	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentei, sem desvios, o meu ponto de vista sobre o tema apresentado. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitei as marcas do gênero texto de opinião. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizei informação diversificada e significativa sobre o tema (argumentos e exemplos). 		
Organização e coesão textuais	<ul style="list-style-type: none"> • Organizei o texto em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) devidamente articuladas. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Marquei os parágrafos. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurei a coesão do texto, utilizando, de forma sistemática, mecanismos de coesão gramatical e lexical. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvi as ideias de modo coerente, respeitando os princípios da coerência textual. 		
Léxico e correção linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Empreguei vocabulário diversificado e adequado ao tema. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizei o registo de língua apropriado. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Escrevi com correção linguística (ortografia, sintaxe, pontuação). 		

Elaborado por: professora estagiária Sandra Sousa
Sob a supervisão da professora orientadora Isabel Leal
fevereiro/2021

Anexo 21: Sequência “George” - Planificação geral (turma ■ e turma ■)

Maria Judite de Carvalho | «George»


		<p>Escola Secundária Padre Alberto Neto Português • 12.º ano • Turma ■, Turma ■ 2020/2021</p>
<p>Aula(s) n.º(s): _____ Datas: _____ Tempos: 90'+90'+60'+90'</p>		<p>Sumários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula 1: Leitura do poema «A água dos rios», de Irene Lisboa, e identificação de pontos de contacto com o conto «George». Leitura e análise de excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho. Leitura e exploração de textos diarísticos de José Gomes Ferreira. • Aula 2: Exploração de capas de revistas feministas e de anúncios publicitários (anos 50/60 e da atualidade). Leitura e análise de excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho. Gramática: valor aspetual, valor modal e valor temporal. • Aula 3: Correção de exercícios gramaticais (TPC). Exploração do trailer do filme <i>Uma luta desigual</i>. Leitura e análise de excerto de um excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho. Audição do podcast <i>Dias do Averso</i> dedicado ao tema «O lado feminino dos homens». • Aula 4: Leitura e análise de excerto de um excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho. Visualização de vídeo com o excerto «Tudo é absurdo», do <i>Livro do Desassossego</i>, de Bernardo Soares (Fernando Pessoa): comparação com o conto «George» no que diz respeito ao modo como o tema da natureza humana é abordado nos dois textos. Sistematização do estudo do conto «George», de Maria Judite de Carvalho: visualização de vídeo sobre a autora; contextualização histórico-literária e estrutura do conto.
<p>TA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolução de ficha de interpretação 1 – Conto «George», de Maria Judite de Carvalho (<i>Google Forms</i>). • Preenchimento, em trabalho de pares, de um diapositivo do <i>PowerPoint</i> «O conto «George», de Maria Judite de Carvalho Análise global da obra Trabalho colaborativo (previamente organizado pela docente). 	<p>TPC:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios gramaticais (manual). • Diálogo argumentativo, em trabalho de pares. 	

Domínios principais		Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos
Aula 1	<p>Educação Literária</p> <p>Leitura</p>	<p>Texto poético</p> <p>Conto «George», de Maria Judite de Carvalho: - As três idades da vida; o diálogo entre a realidade, a memória e a imaginação; metamorfoses da figura feminina; a complexidade da natureza humana. - Linguagem, estilo e estrutura: - Discurso direto e indireto; - Recursos expressivos.</p> <p>Géneros textuais: Diário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do poema «A água dos rios», de Irene Lisboa. Breve análise do poema, de modo a que os alunos explicitem: i) a forma como o sujeito poético vê o devir do tempo; ii) os pontos de contacto (temáticos e relativos ao contexto de produção) que o poema estabelece com o conto. Leitura de excerto de um excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho. Análise do excerto lido, em discussão coletiva, orientada pelo docente. Resolução coletiva de ficha de interpretação. Leitura de excertos de diário de José Gomes Ferreira. Em discussão coletiva, orientada pela professora, os alunos comentam os textos tendo em conta os seguintes aspetos: i) marcas que os associem ao género diário; ii) relação entre os sentimentos expressos e as ideias desenvolvidas pelo autor e os textos de Maria Judite de Carvalho e de Irene Lisboa lidos durante a aula. 	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. Manual <i>Outras Expressões</i>. <i>PowerPoint</i> «Água dos rios» Poema de Irene Lisboa.</p> <p><i>PowerPoint</i> – «George», de Maria Judite de Carvalho Análise do excerto 1. Ficha de interpretação 1 – Conto «George», de Maria Judite de Carvalho (<i>Google Forms</i>). Manual <i>Outras Expressões</i>. <i>PowerPoint</i> Diário. <i>Imitação dos dias</i>. <i>Diário inventado</i>, de José Gomes Ferreira (excerto).</p>
Aula 2	<p>Oralidade Leitura</p> <p>Educação Literária</p> <p>Gramática</p>	<p>Géneros textuais: Capa de revista; anúncio publicitário.</p> <p>Interação oral: troca de ideias.</p> <p>Conto «George», de Maria Judite de Carvalho: - As três idades da vida; o diálogo entre a realidade, a memória e a imaginação; metamorfoses da figura feminina. - Linguagem, estilo e estrutura: - Discurso direto e indireto; - Recursos expressivos</p> <p>Semântica: Valor modal, valor aspetual, valor temporal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Exploração e análise de elementos de revistas femininas e de anúncios publicitários (décadas de 50/60), a fim de os alunos trocarem opiniões sobre os seguintes aspetos: representação da mulher na publicidade e nas revistas femininas da época e a importância dos meios de comunicação de massas para a construção da identidade. Leitura de um excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho. Análise do excerto lido, em discussão coletiva, orientada pelo docente. Exploração e análise de elementos de revistas femininas e de anúncios publicitários (da atualidade), seguida de troca de opiniões sobre as mudanças ocorridas entre as décadas de 50/60 e a atualidade; a importância destes meios de comunicação para a construção das suas próprias identidades. Explicitação, em discussão coletiva, dos seguintes conteúdos gramaticais: valor temporal, valor modal, valor aspetual. 	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. <i>PowerPoint</i> «Representação da Mulher nas Revistas Femininas e na Publicidade». <i>PowerPoint</i> – «George», de Maria Judite de Carvalho Análise do excerto 2 Manual <i>Outras Expressões</i>. <i>PowerPoint</i> — Semântica: valor temporal, valor aspetual, valor modal.</p>

Aula 3	<p style="text-align: center;">Gramática</p> <p style="text-align: center;">Educação Literária</p> <p style="text-align: center;">Oralidade</p>	<p>Semântica: Valor modal, valor aspetual, valor temporal.</p> <p><i>Trailer</i> de filme</p> <p>Interação oral: troca de ideias.</p> <p>Conto «George», de Maria Judite de Carvalho: - As três idades da vida; o diálogo entre a realidade, a memória e a imaginação; metamorfoses da figura feminina. - Linguagem, estilo e estrutura: - Discurso direto e indireto; - Recursos expressivos.</p> <p>Registo e tratamento de informação: Ideias-chave; notas.</p> <p>Diálogo argumentativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correção, em discussão coletiva, dos exercícios gramaticais sobre valor temporal, aspetual e modal realizados como TPC. • Exploração do trailer do filme <i>Uma luta desigual (On the Basis of Sex)</i>, de Mimi Leder. • Leitura de um excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho. Análise do excerto lido, em discussão coletiva, orientada pelo docente. • Audição do podcast <i>Dias do Avesso</i> dedicado ao tema «O lado feminino dos homens». Tomada de notas sobre os seguintes aspetos: tema desenvolvido, argumentos e exemplos apresentados, respeito pelo princípio de cortesia. Depois da audição, os alunos esclarecem o tema do diálogo, avaliam a eficácia argumentativa da fundamentação desenvolvida pelos intervenientes, bem como o respeito pelo princípio de cortesia. Orientação de TPC: realização, em trabalho de pares, de diálogo argumentativo. 	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. Manual <i>Outras Expressões</i>. Vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7zOihT6JWtk <i>PowerPoint</i> – «George», de Maria Judite de Carvalho Análise do excerto 3». Podcast <i>Dias do Avesso</i> «Lado feminino dos homens», disponível em https://www.rtp.pt/play/p/271/e405717/dias-do-avesso Enunciado de trabalho de expressão oral — diálogo argumentativo.</p>
Aula 4	<p style="text-align: center;">Educação Literária</p> <p style="text-align: center;">Gramática</p>	<p>Conto «George», de Maria Judite de Carvalho: - As três idades da vida; metamorfoses da figura feminina; a complexidade da natureza humana. - Linguagem, estilo e estrutura: recursos expressivos</p> <p>Sequências textuais: sequência narrativa.</p> <p>Bernardo Soares, Livro do Desassossego: - O quotidiano, - Perceção e transfiguração poética do real.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de um excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho. Análise do excerto lido, em discussão coletiva, orientada pelo docente. Identificação, no excerto do conto «George» analisado, das marcas identificadoras de uma sequência textual narrativa. • Visualização de vídeo com interpretação do excerto «Tudo é absurdo», do <i>Livro do Desassossego</i>, de Bernardo Soares, seguida de análise do texto. • Sistematização da informação relativa à contextualização histórico-literária e estrutura do conto «George», de Maria Judite de Carvalho (a partir do <i>PowerPoint</i> produzido pelos alunos). • Visualização de vídeo sobre a vida de Maria Judite de Carvalho (extrato do magazine cultural <i>Ler + Ler Melhor</i>). 	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. Manual <i>Outras Expressões</i>. Anexo I <i>PowerPoint</i> – «George», de Maria Judite de Carvalho Análise do excerto 4. Vídeo com interpretação do poema Excerto «Tudo é absurdo», do <i>Livro do Desassossego</i>, disponível em https://Youtube.com/watch?v=bwm2TqxEp_U Extrato da magazine cultural <i>Ler + Ler Melhor</i>, disponível em: https://ensina.rtp.pt/artigo/maria-judite-carvalho-e-consciencia-em-movimento/</p>

Anexo 22: Sequência “George” - Planificação geral (turma █████)

Maria Judite de Carvalho | «George»

 <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS QUELUZ-BELAS</p>		<p>Escola Secundária Padre Alberto Neto Português • 12.º ano • █████ 2020/2021</p>	
<p>Aula(s) n.º(s): _____ Datas: _____ Tempos: 90'+45'+60'+90'</p>		<p>Sumários:</p> <ul style="list-style-type: none">• Aula 1: Início do estudo do conto «George», de Maria Judite de Carvalho: visualização de vídeo sobre a autora; contextualização e estrutura do conto. Leitura de excerto do conto. Audição e exploração do tema musical «Memória», de Ana Bacalhau.• Aula 2: Leitura e análise de excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho. Identificação das marcas de sequências textuais narrativas, descritivas e dialogais. Leitura e exploração de excerto de diário de José Gomes Ferreira.• Aula 3: Leitura e análise de excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho. Gramática: valor aspetual, valor modal e valor temporal.• Aula 4: Correção de exercícios gramaticais (TPC). Exploração de capas de revistas feministas e de anúncios publicitários (anos 50/60 e da atualidade). Leitura e análise de excerto de um excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho. Audição dos podcasts: <i>Paraíso Perdido</i> (episódio «Tanta Gente, Mariana, Maria Judite de Carvalho») e <i>Dias do Aveso</i> (episódio «Contamos histórias para pensar»).	
<p>TA:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ficha de trabalho disponibilizada pela docente através de link do <i>Google Forms</i> (sobre o conto).	<p>TPC:</p> <ul style="list-style-type: none">• Exercícios gramaticais do manual.		


Domínios principais		Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos
Aula 1	<p>Educação Literária</p> <p>Oralidade</p>	<p>Géneros textuais: Conto.</p> <p>«George», de Maria Judite de Carvalho: - As três idades da vida; o diálogo entre a realidade, a memória e a imaginação; metamorfoses da figura feminina; a complexidade da natureza humana. - Linguagem, estilo e estrutura: - o conto: unidade de ação; brevidade narrativa; concentração de tempo e espaço; número limitado de personagens; - a estrutura da obra; - discurso direto e indireto; - Recursos expressivos.</p> <p>Tema musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de vídeo sobre a vida de Maria Judite de Carvalho (extrato do magazine cultural <i>Ler + Ler Melhor</i>). • Explicitação, pela docente, a partir de <i>PowerPoint</i>, da contextualização histórico-literária e da estrutura do conto. • Leitura e análise de excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho (II. 1-121, p.171-174 do manual <i>Outras Expressões</i>). • Audição e exploração do tema musical «Memória», de Ana Bacalhau, acompanhada de tomada de notas sobre as associações temáticas entre o conto «George» e a letra da música. 	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. Extrato do magazine cultural <i>Ler + Ler Melhor</i>, disponível em: https://ensina.rtp.pt/artigo/maria-judite-carvalho-e-consciencia-em-movimento/. Manual <i>Outras Expressões</i>. Áudio com a música «Memória», de Ana Bacalhau, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b29Iz1jvC-Q. <i>PowerPoint</i> «George» Conto de Maria Judite de Carvalho.</p>

Aula 2	<p>Oralidade Leitura</p> <p>Educação Literária</p> <p>Gramática</p>	<p>Conto. «George», de Maria Judite de Carvalho: - As três idades da vida; o diálogo entre a realidade, a memória e a imaginação; metamorfoses da figura feminina. - Linguagem, estilo e estrutura: - Discurso direto e indireto; - Recursos expressivos.</p> <p>Sequências textuais</p> <p>Gêneros textuais: Diário</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta de excerto de um excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho. Análise do excerto lido, em discussão coletiva, orientada pelo docente. Identificação, no excerto do conto «George» analisado, das marcas de sequências textuais narrativas, descritivas e dialogais. • Leitura de excerto de diário de José Gomes Ferreira. 	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. <i>PowerPoint</i> – «George», de Maria Judite de Carvalho Análise do excerto 2 <i>Manual Outras Expressões</i>.</p>
Aula 3	<p>Educação Literária</p> <p>Gramática</p>	<p>Conto. «George», de Maria Judite de Carvalho: - As três idades da vida; o diálogo entre a realidade, a memória e a imaginação; metamorfoses da figura feminina. - Linguagem, estilo e estrutura: - Discurso direto e indireto; - Recursos expressivos.</p> <p>Semântica: Valor modal, valor aspetual, valor temporal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução, em diálogo coletivo, da ficha realizada pelos alunos em casa. • Leitura, em voz alta, de excerto de um excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho. Análise do excerto lido, em discussão coletiva, orientada pelo docente. • Explicitação, em discussão coletiva, dos seguintes conteúdos gramaticais: valor temporal, valor modal, valor aspetual. 	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. <i>Manual Outras Expressões</i>. Ficha de trabalho - Conto «George», de Maria Judite de Carvalho (<i>Google Forms</i>). <i>PowerPoint</i> – «George», de Maria Judite de Carvalho Análise do excerto 3. <i>PowerPoint</i> — Semântica: valor temporal, valor aspetual, valor modal.</p>

Aula 4	<p>Gramática</p> <p>Educação Literária</p> <p>Oralidade</p>	<p>Semântica: Valor modal, valor aspetual, valor temporal</p> <p>Géneros textuais: Capa de revista; anúncio publicitário.</p> <p>Conto. «George», de Maria Judite de Carvalho: - As três idades da vida; metamorfoses da figura feminina; a complexidade da natureza humana. - Linguagem, estilo e estrutura: recursos expressivos.</p> <p>Registo e tratamento de informação: Ideias-chave; notas.</p> <p>Interação discursiva: Regras de interação; informação, explicação, esclarecimento; retoma e resumo de ideias.</p> <p>Diálogo argumentativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correção, em discussão coletiva, dos exercícios gramaticais sobre valor temporal, aspetual e modal realizados como TPC. • Exploração e análise de elementos de revistas femininas e de anúncios publicitários (décadas de 50/60 e da atualidade). Leitura, em voz alta, de excerto de um excerto do conto «George», de Maria Judite de Carvalho. Análise do excerto lido, em discussão coletiva, orientada pelo docente. • Audição do podcast <i>Paraíso Perdido</i> – episódio «Tanta Gente, Mariana, Maria Judite de Carvalho». Audição do podcast <i>Dias do Averso</i> dedicado ao tema «Contamos histórias para pensar». • Orientação de TPC: diálogo argumentativo, em trabalho de pares. 	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência. Manual <i>Outras Expressões</i>. <i>PowerPoint</i> – «George», de Maria Judite de Carvalho Análise do excerto 4. Podcast <i>Paraíso Perdido</i> (episódio «Tanta Gente, Mariana, Maria Judite de Carvalho»), da Antena 3 (disponível em https://www.rtp.pt/play/p3943/e310337/paraiso-perdido).</p> <p>Podcast <i>Dias do Averso</i> «Contamos histórias para pensar», disponível em https://www.rtp.pt/play/p271/e388606/dias-do-averso</p> <p>Enunciado de trabalho de expressão oral — diálogo argumentativo.</p>
--------	--	--	--	--

Anexo 23: Questionário George (turma ■ e turma ■)

Perguntas Respostas 50 Definições Total de pontos: 0



Secção 1 de 2

Ficha de Interpretação 1 - Conto «George», de Maria Judite de Carvalho

Descrição do formulário

Email *

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)

Nome *

Texto de resposta curta

Turma

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 2

Lê com atenção o excerto do conto «George».

Andam lentamente, mais do que se pode, como quem luta sem forças contra o vento, ou como que caminha, também é possível, na pesada, espessa e dura água do mar. Mas não há água nem vento, só calor, na longa rua por onde George volta a passar depois de mais de vinte anos. Calor e também aquela aragem macia e como que redonda, de forno aberto, que talvez venha do sul ou de qualquer outro ponto cardeal ou colateral, perdeu a bússola não sabe onde nem quando, perdeu tanta coisa sem ser a bússola. Perdeu ou largou? Caminham pois lentamente, George e a outra cujo nome quase quis esquecer, quase esqueceu. Trazem ambas vestidos claros, amplos, e a aragem empurra-os ao de leve, um deles para o lado esquerdo de quem vai, o outro para o lado direito de quem vem, ambos na mesma direção, naturalmente.

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

Agora estão mais perto e ela encontra, ainda sem os ver, dois olhos largos, semicerrados, uma boca fina, cabelos escuros, lisos, sobre um pescoço alto de Modigliani. Mas nesse tempo, dantes, não sabia quem era

delas olha para trás. O esquecimento desceu sobre ambas.

Maria Judite de Carvalho. «George». In GEORGE E SETA DE DESPEDIDA. 2015.
Porto: Porto Editora.

1. Indica os temas tratados neste excerto do conto, justificando com expressões textuais.

Texto de resposta longa
.....


2. Identifica e caracteriza as personagens presentes no excerto.

Texto de resposta longa
.....

3. Explicita os diferentes tempos referidos no excerto, partindo de expressões textuais.

Texto de resposta longa
.....

Anexo 24: PowerPoint “George” para preenchimento (turma ■ e turma ■)



O CONTO «GEORGE», DE MARIA JUDITE DE CARVALHO

Português | 12.º ano

ÍNDICE

- CATEGORIAS DA NARRATIVA
- LINGUAGEM, ESTILO E ESTRUTURA
- DESENVOLVIMENTO DE TEMAS

CATEGORIAS DA NARRATIVA

AÇÃO

CATEGORIAS DA NARRATIVA

PERSONAGENS

CATEGORIAS DA NARRATIVA

TEMPO

CATEGORIAS DA NARRATIVA

ESPAÇO

CATEGORIAS DA NARRATIVA

ESPAÇO

CATEGORIAS DA NARRATIVA

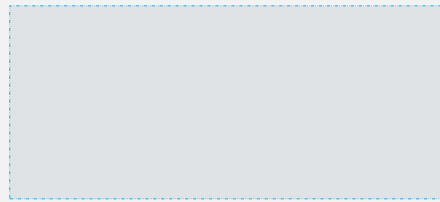
NARRADOR

LINGUAGEM, ESTILO E ESTRUTURA
LINGUAGEM E ESTILO

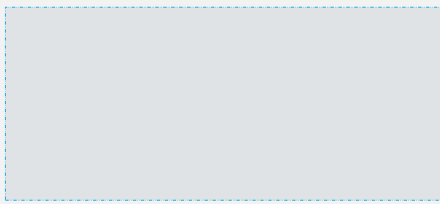
LINGUAGEM, ESTILO E ESTRUTURA
ESTRUTURA

LINGUAGEM, ESTILO E ESTRUTURA
ESTRUTURA

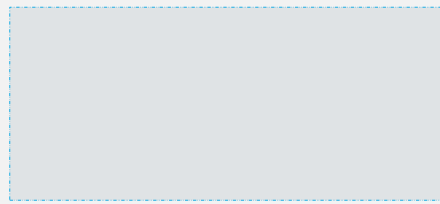
DESENVOLVIMENTO DE TEMAS
METAMORFOSES DA FIGURA FEMININA



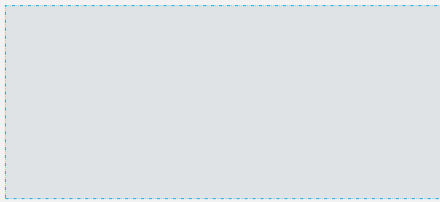
DESENVOLVIMENTO DE TEMAS
O DIÁLOGO ENTRE A REALIDADE, MEMÓRIA E IMAGINAÇÃO



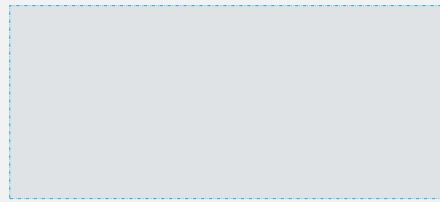
DESENVOLVIMENTO DE TEMAS
A COMPLEXIDADE DA NATUREZA HUMANA



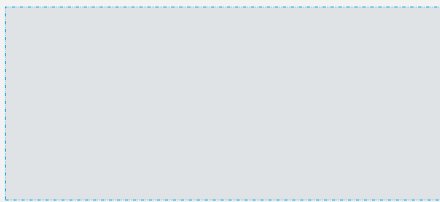
DESENVOLVIMENTO DE TEMAS
AS TRÊS IDADES DA VIDA



DESENVOLVIMENTO DE TEMAS
A IMPORTÂNCIA DAS REFERÊNCIAS INTERARTÍSTICAS

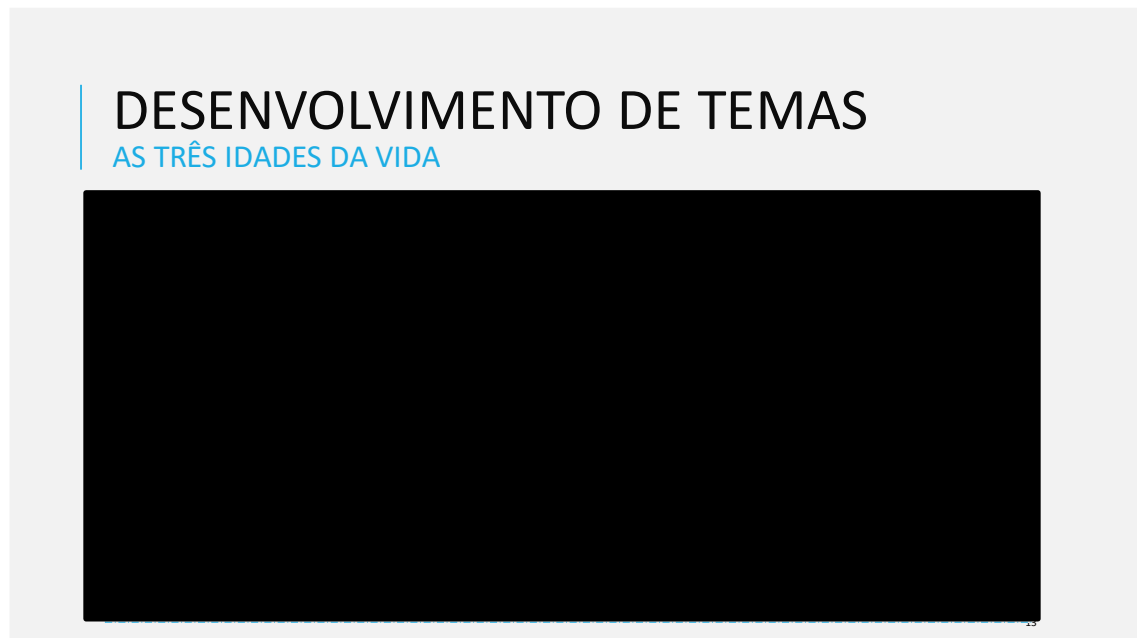
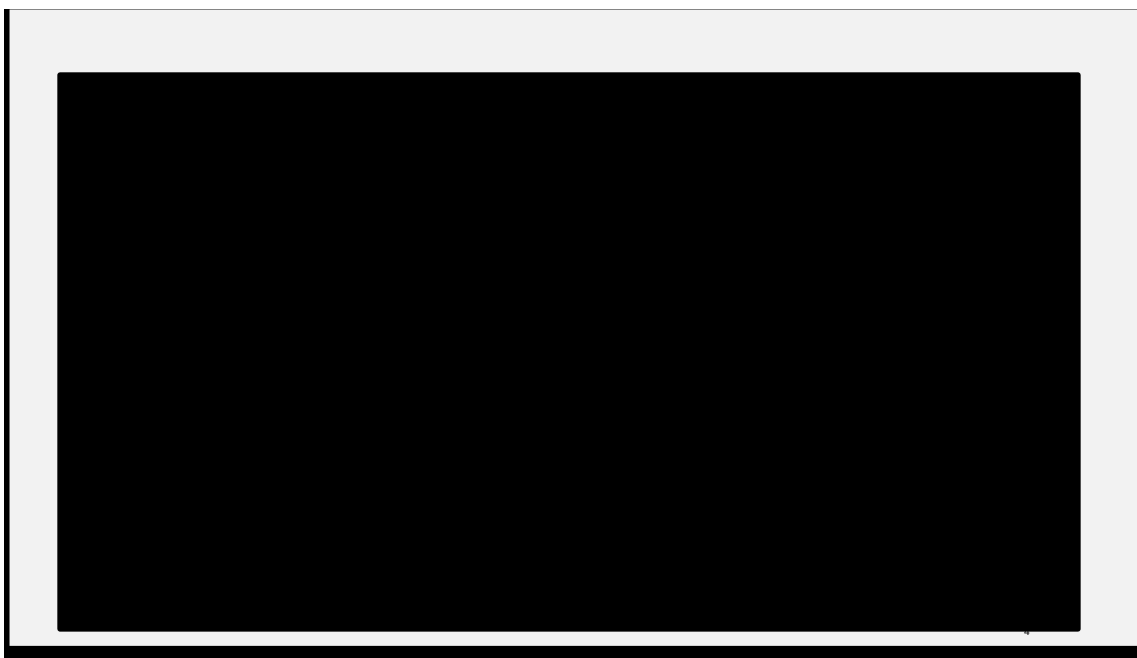


DESENVOLVIMENTO DE TEMAS
A ATUALIDADE DO CONTO



Anexo 25: Exemplos de diapositivos dos PowerPoints criados pelos alunos da turma [redacted] e da turma [redacted] (conto “George”)⁶⁵

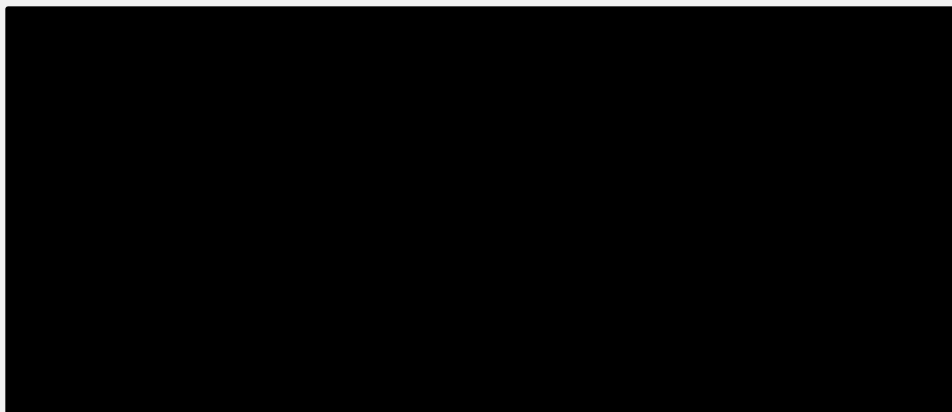
Anexo 25.1. Turma [redacted]



⁶⁵ Embora o *PowerPoint* apresentado em cada uma das turmas tenha sido corrigido, apresentam-se aqui os exemplos de diapositivos mantendo a forma original, isto é, sem qualquer tipo de correção.

DESENVOLVIMENTO DE TEMAS

A ATUALIDADE DO CONTO

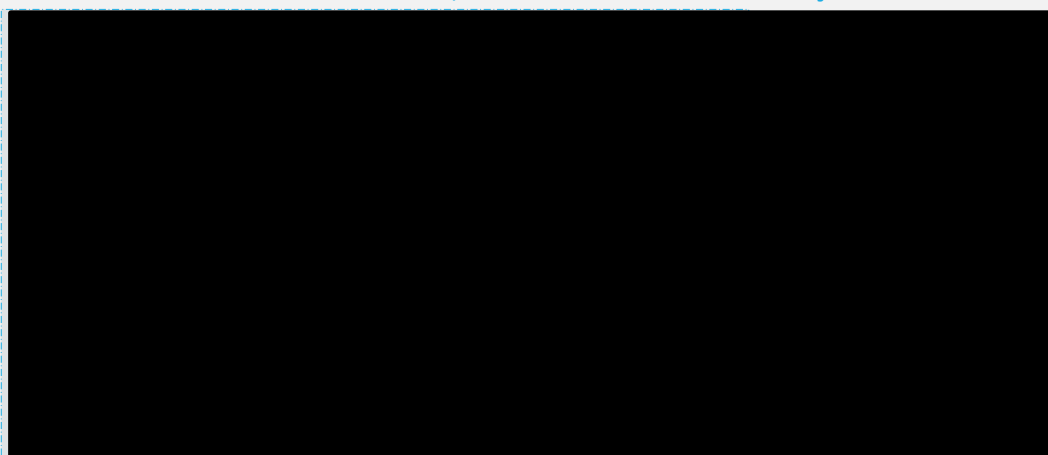


15

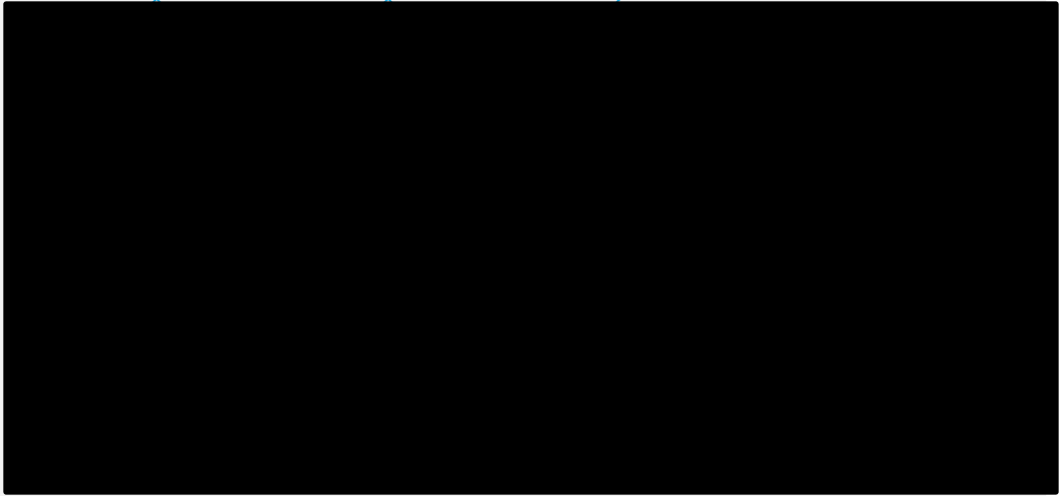
Anexo 25.2. Turma ■

DESENVOLVIMENTO DE TEMAS

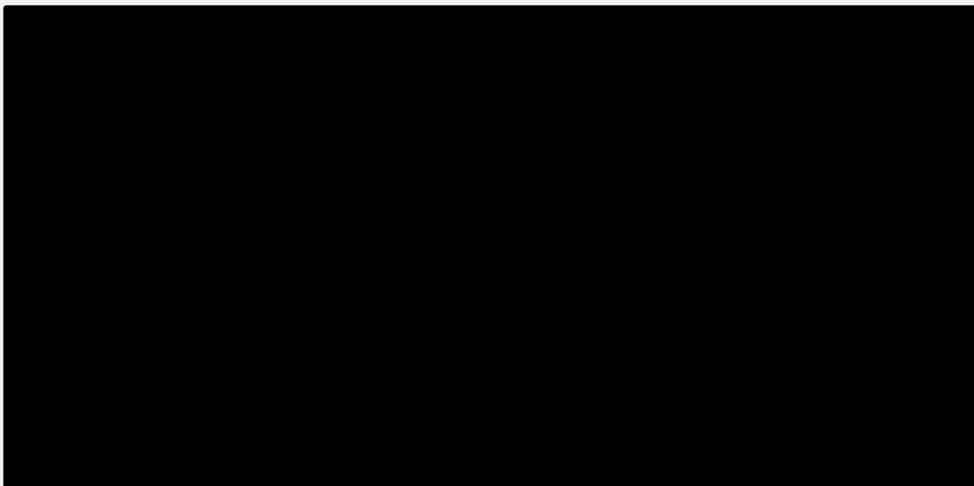
O DIÁLOGO ENTRE A REALIDADE, A MEMÓRIA E A IMAGINAÇÃO



DESENVOLVIMENTO DE TEMAS



DESENVOLVIMENTO DE TEMAS



Anexo 26: *Diálogo argumentativo “A importância da literatura para a construção da identidade pessoal”*



ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO - QUELUZ
PORTUGUÊS • 12.º ANO

EXPRESSÃO ORAL

A importância da literatura para a construção da identidade pessoal

Prepara e grava, num ficheiro áudio, um diálogo argumentativo, em trabalho de pares, de quatro a seis minutos, partindo da perspetiva apresentada por José Luís Peixoto, no texto que se segue, sobre a importância da literatura para a construção da identidade pessoal. Não te esqueças de que deves fundamentar o teu ponto de vista com argumentos e exemplos significativos.

A memória é aquilo que contamos a nós próprios sobre o que testemunhámos. Essa narrativa é constituída pelos mesmos elementos que constituem as narrativas publicadas em livros. Ou seja, na memória, existe espaço, tempo, personagens, etc. Ou seja, a memória é uma história.

Ao mesmo tempo, a memória é um dos pilares fundamentais que sustentam a nossa identidade. É através dela que, em grande medida, nos avaliamos, que tentamos saber quem somos.

Nada disto é novidade para a literatura. Encontramos estas questões nas páginas de autores que viveram e escreveram há séculos. Basta termos curiosidade e generosidade suficientes para as procurarmos.

Os autores contemporâneos, no entanto, contam histórias que, de certo modo, estão mais próximas daqui (mesmo que tenham escrito sobre tempos passados ou futuros). Se tiveram suficiente arte e consciência, os autores contemporâneos condensaram o que já se sabia e acrescentam algo novo.

José Luís Peixoto, 2016. «Espelhos que refletem espelhos». Texto inédito. Em *Outras Expressões 12. Português 12º ano.*, de Pedro Silva, Elsa Cardoso e Sofia Rente, página 144. Porto: Porto Editora, 2017.

Deves ter em conta as seguintes etapas de trabalho:

Etapa 1 – Planificação
<ul style="list-style-type: none">• Procura e seleciona informação adequada ao tema que vais desenvolver.• Clarifica o ponto de vista que vais defender e organiza as ideias-chave que pretendes mobilizar para fundamentares a tua perspetiva (argumentos e exemplos).
Etapa 2 – Execução
<ul style="list-style-type: none">• Participa adequadamente no diálogo. Não te esqueças de:<ul style="list-style-type: none">- fundamentar o teu ponto de vista com argumentos e exemplos relevantes;- respeitar o princípio de cortesia;- considerar os pontos de vista contrários, reformulando o teu ponto de vista e pedindo esclarecimentos, se achares necessário;- ser conciso e objetivo;- construir frases linguisticamente corretas e de usar o registo de língua adequado;- utilizar adequadamente os recursos não verbais (tom de voz, entoação, ritmo, expressividade, dicção).

Página 1 de 2


Etapa 3 – Avaliação

- No final, avalia o diálogo com o teu colega, tendo em conta os seguintes aspetos:
 - respeito pelas marcas de género;
 - relevância dos argumentos e exemplos apresentados;
 - correção linguística;
 - adequação dos recursos não verbais;
 - respeito pelo princípio de cortesia.

Elaborado por: professora estagiária Sandra Sousa
Sob a supervisão da professora orientadora Isabel Leal
março/2021

Anexo 27: Sequência Ruy Belo - Planificação geral (turma ■ e turma ■)

Poetas contemporâneos: Ruy Belo


	<p>Escola Secundária Padre Alberto Neto Português • 12.º ano • Turma ■, Turma ■ 2020/2021</p>
<p>Aula(s) n.º(s): _____ Datas: _____ Tempos: 60'+90'</p>	<p>Sumários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula 1: Ruy Belo: a vida e obra; principais temas e principais características da sua poesia. Visualização de vídeo com o poema «Ao volante do Chevrolet pela estrada de Sintra», de Álvaro de Campos. Leitura e análise do poema «A autêntica estação», de Ruy Belo. Audição e exploração de tema musical «Inquietação», de A Naifa. • Aula 2: Visualização e exploração de excertos de um documentário sobre Marilyn Monroe. Leitura e análise dos poemas «Na morte de Marilyn» e «Cólofon ou «Epitáfio», de Ruy Belo. Visualização e exploração do trailer do documentário «Ruy Belo, era uma vez».

	Domínios principais	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos
Aula 1	<p>Oralidade</p> <p>Leitura</p> <p>Educação Literária</p>	<p>Tomada de notas</p> <p>Texto informativo</p> <p>Texto poético</p> <p>Interpretação de texto: Tema; ideias principais.</p> <p>Ruy Belo: Tradição Literária. Linguagem, estilo e estrutura: - formas poéticas e formas estróficas; - métrica; - recursos expressivos.</p> <p>Tema musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de vídeo sobre a vida e obra de Ruy Belo (extrato do magazine cultural <i>Ler + Ler Melhor</i>); sistematização dos tópicos-chave. Leitura de texto informativo sobre as temáticas mais frequentes da poesia de Ruy Belo; identificação de ideias-chave. • Visualização de vídeo com interpretação do poema «Ao volante do Chevrolet pela estrada de Sintra», de Álvaro de Campos. • Leitura do poema «A autêntica estação», de Ruy Belo. Análise do poema, em discussão coletiva, orientada pelo docente, seguindo as etapas seguintes: i) explicitação das relações intertextuais que o poema de Ruy Belo estabelece com o poema de Álvaro de Campos («Ao volante do Chevrolet pela estrada de Sintra») e com a obra pessoana em geral; ii) análise verso a verso; iii) divisão em partes lógicas e respetiva justificação; iv) análise dos aspetos formais do poema. • Audição e exploração da música «Inquietação», do álbum <i>As canções d'A Naifa</i>, de A Naifa. 	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência.</p> <p>Vídeo sobre a vida e a obra de Ruy Belo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Nj5zWyt_41o</p> <p>Vídeo com interpretação do poema «Ao volante do Chevrolet pela estrada de Sintra», de Álvaro de Campos, disponível em: https://ensina.rtp.pt/artigo/ao-volante-do-chevrolet-pela-estrada-de-sintra-de-alvaro-de-campos/</p> <p><i>PowerPoint</i> Ruy Belo. <i>PowerPoint</i> – «A autêntica estação», de Ruy Belo.</p> <p>Vídeo com música «Inquietação», do álbum <i>As canções d'A Naifa</i>, de A Naifa, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=WaxYtR2AqY</p>

Aula 2	<p style="text-align: center;">Oralidade</p> <p style="text-align: center;">Educação Literária</p>	<p>Tomada de notas.</p> <p>Texto poético</p> <p>Interpretação de texto: Tema; ideias principais.</p> <p>Ruy Belo: Representações do contemporâneo. Arte Poética. Figurações do Poeta. Linguagem, estilo e estrutura: - formas poéticas e formas estróficas; - métrica; - recursos expressivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização e exploração de excertos do documentário <i>Beyond the legend</i>. • Leitura do poema «Na morte de Marilyn», de Ruy Belo. Análise do poema «Na morte de Marilyn», em discussão coletiva, orientada pelo docente, de acordo com as seguintes etapas: i) exploração do título; ii) exploração dos sentidos implícitos (verso a verso); iii) análise dos aspetos formais. • Visualização e exploração do trailer do documentário «Ruy Belo, era uma vez», disponível em https://www.youtube.com/watch?v=mUSC3-IDiY. • Leitura do poema «Cólofon ou epitáfio», de Ruy Belo. Análise do poema, em discussão coletiva, orientada pelo docente, seguindo as seguintes etapas: i) exploração do título; ii) descoberta, verso a verso, dos sentidos implícitos do poema; iii) identificação da relação existente entre o <i>trailer</i> «Ruy Belo, era uma vez», com o poema analisado. 	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência.</p> <p>Vídeo com excertos do documentário <i>Beyond the legend</i>, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ZMLpd8pBOCY</p> <p><i>Trailer</i> do documentário «Ruy Belo, era uma vez», disponível em https://www.youtube.com/watch?v=mUSC3-IDiY</p> <p><i>PowerPoint</i> «Na morte de Marylin», de Ruy Belo Análise do poema.</p> <p><i>PowerPoint</i> «Cólofon ou epitáfio», de Ruy Belo Análise do poema).</p>
--------	--	---	--	---

Anexo 28: Sequência Manuel Alegre - Planificação geral

Poetas contemporâneos: Manuel Alegre

	<p>Escola Secundária Padre Alberto Neto Português • 12.º ano • Turma ■, Turma ■, Turma ■ 2020/2021</p>	
<p>Aula(s) n.º(s): _____ Datas: _____ Tempos: 90'+60'</p>		<p>Sumários:</p> <ul style="list-style-type: none">• Aula 1: Introdução ao estudo da poesia de Manuel Alegre: visualização de vídeo sobre a vida e obra do autor. Leitura de crónica de António Lobo Antunes «Praça da canção». Leitura e análise do poema «Letra para um hino», de Manuel Alegre. Audição e exploração de tema musical: «Poemarma», poema de Manuel Alegre, interpretado por Carlos Paredes.• Aula 2: Leitura e análise do poema «Aquele triste e leda madrugada», de Camões. Leitura e análise do poema «E alegre se fez triste», de Manuel Alegre. Análise das relações intertextuais entre as composições poéticas. Correção de trabalho realizado autonomamente: ficha de análise de texto memorialístico. Leitura do texto «O princípio dos primeiros dias», de José Luís Peixoto, e identificação de marcas características do género memórias.
<p>TA:</p> <ul style="list-style-type: none">• Resolução de uma ficha de trabalho (análise um texto memorialístico - excerto de <i>As Pequenas Memórias</i>, de José Saramago).	<p>TPC:</p> <ul style="list-style-type: none">• Produção escrita: memórias escolares.	

Domínios principais		Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos
Aula 1	Oralidade	<p>Interação discursiva: retoma e resume de ideias; informação complementar, tomada de notas, registo de tópicos.</p> <p>Crónica</p> <p>Comentário (oral)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização e exploração de vídeo sobre a vida e obra de Manuel Alegre. Leitura e exploração de excerto de crónica de António Lobo Antunes, «Praça da Canção», publicada na revista <i>Visão</i>. • Leitura do poema «Letra para um hino», de Manuel Alegre. Análise do poema, em discussão coletiva, orientada pela docente, de acordo com as seguintes etapas: i) exploração do título; identificação de tema(s); identificação de marcas de intertextualidade com a poesia camoniana; descoberta dos sentidos do poema, a partir dos aspetos linguísticos; além de conteúdos estudados em anos anteriores relevantes para a interpretação do poema, a docente enfoca aspetos relacionados com os valores modais (modalidade epistémica). • Leitura de imagem (diálogo vertical): ilustração de João Abel Manta «Não deixar murchar a flor». • Audição da música «Poemarma» (interpretação de poema de Manuel Alegre por Carlos Paredes), seguida de breve análise, em discussão coletiva, de modo a que os alunos identifiquem aproximações com o poema «Letra para um hino»; identificação do processo de formação da palavra que dá título ao poema [amálgama] e explicitação da relação do mesmo com o conteúdo do poema. • Orientação de trabalho autónomo: resolução de uma ficha sobre um texto memorialístico (excerto de <i>As Pequenas Memórias</i>, de José Saramago). 	<p>Caderno diário e material de escrita; computador, Internet; <i>software</i> de videoconferência.</p> <p>Vídeo «Prémio Autores 2019 Manuel Alegre» com filme exibido pelo RTP2, no quadro da atribuição do Prémio Vida e Obra da Sociedade Portuguesa de Autores, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=BZAkcAKZzM&t=43s</p> <p>Crónica «Praça da Canção», revista <i>Visão</i>, de António Lobo Antunes, disponível em https://visao.sapo.pt/opiniao/a/antonio-lobo-antunes/2015-07-23-praca-da-cancaof826263/.</p> <p><i>PowerPoint</i> «Letra para um hino», de Manuel Alegre Análise do poema.</p> <p>Ilustração «Não deixar murchar as flores», de João Abel Manta, disponível em https://25abril.bnportugal.gov.pt/imagens/fp-196-j-1962-m_1974-05-11.jpg, incluída no <i>PowerPoint</i> «Letra para um hino», de Manuel Alegre Análise do poema.</p> <p>Vídeo com «Poemarma» (interpretação de poema de Manuel Alegre por Carlos Paredes), disponível em https://www.youtube.com/watch?v=SyUaQ1mLpJU</p> <p>Documento com texto poético «Poemarma», de Manuel Alegre.</p> <p>Ficha de trabalho Domínio Leitura: excerto de <i>As Pequenas Memórias</i>, de José Saramago.</p>
	<p>Leitura</p> <p>Gramática</p> <p>Educação Literária</p>	<p>Texto poético</p> <p>Processos irregulares de formação de palavras: amálgama.</p> <p>Manuel Alegre. Representações do contemporâneo. Tradição literária.</p> <p>Linguagem, estilo e estrutura: - recursos expressivos.</p> <p>Semântica Valor modal (modalidade epistémica).</p> <p>Leitura de imagem: ilustração.</p> <p>Interação oral: troca de ideias.</p>		

Aula 2	Educação Literária Leitura Oralidade	<p>Luís de Camões, <i>Rimas</i> (Retoma). Comparação de textos; relações de intertextualidade.</p> <p>Manuel Alegre Figurações do poeta. Tradição literária. Linguagem, estilo e estrutura: - formas poéticas e formas estróficas; - métrica; - recursos expressivos.</p> <p style="text-align: center;">Dêixis.</p> <p>Registo de tópicos e ideias-chave.</p> <p>Gêneros textuais: memórias.</p> <p>Texto e textualidade: Sequências textuais.</p> <p>Semântica: Valor temporal, valor modal.</p> <p style="text-align: center;">Plano de texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Audição de interpretação do poema «Aquele triste e leda madrugada», de Camões, por Eunice Muñoz. • Leitura do poema «E alegre se fez triste», de Manuel Alegre. Análise do poema, em discussão coletiva, moderada pela docente. • Sistematização, em discussão coletiva, das principais características da poesia de Manuel Alegre (temáticas e estilísticas). • Correção de análise de texto memorialístico realizada pelos alunos em trabalho autónomo. • Leitura do texto «O princípio dos primeiros dias», de José Luís Peixoto, e identificação de marcas características do género memórias. • Orientação de TPC: produção escrita de texto memorialístico relacionado com o percurso escolar na ESPAN. 	<p>Caderno diário e material de escrita; computador; Internet; <i>software</i> de videoconferência. Vídeo com interpretação do poema «Aquele triste e leda madrugada», de Camões, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eX9r695Cbk;</p> <p><i>PowerPoint</i> «Aquele triste e leda madrugada», de Luís de Camões» «E alegre se fez triste», de Manuel Alegre». Análise dos poemas.</p> <p>Ficha de trabalho Domínio Leitura: excerto de <i>As Pequenas Memórias</i>, de José Saramago.</p> <p>Domínio Leitura: texto memorialístico «O princípio dos primeiros dias», de José Luís Peixoto.</p> <p>Ficha de Produção Escrita Memórias Escolares.</p>
---------------	---	--	--	--

Anexo 29: “Praça da Canção”, de António Lobo Antunes



ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO - QUELUZ
PORTUGUÊS • 12.º ANO

LEITURA

Praça da Canção

Manuel, não imaginas quanto estiveste comigo em África e quanto continuas comigo porque, em certo sentido, nunca saímos de lá. E tu ajudaste-me naquele exílio muito mais do que imaginas

5 Passei a Faculdade a escrever. Não estudava, não ia às aulas, houve exames a que nem sequer compareci.

Ainda hoje me espanta a paciência com que o meu pai aturou isso tudo, ele que era muito autoritário e, por vezes, violento. Argumentava que queria ser escritor, não queria ser médico, soube muito mais tarde que o meu pai, para meu espanto, tinha a certeza que eu tinha talento embora não lhe mostrasse o que fazia: periodicamente queimava tudo junto à figueira do quintal, depois soube que ele ia lá sem me dizer nada, lia os restos que ficavam na cinza e copiava-os para um caderno verde.

[...] Pai, agradeço-lhe a paciência que teve para comigo, peço-lhe perdão de o haver humilhado com a miséria das minhas notas, agradeço que no fundo de si, embora nunca mo dissesse, me haja compreendido. A certa altura, a meio do curso, aconteceu uma coisa que me abalou muito. Era o final dos anos 60, em que os estudantes se levantavam contra a ditadura: cargas policiais, violência, prisões. Tudo isto me passou-me, 20 bocado ao lado, entregue, como estava, à minha luta com as palavras. Um colega, no hospital, entregou-me, com grandes pedidos de segredo, um maço de folhas policopiadas. Na primeira página estava escrito Praça da Canção e, por baixo, o nome do autor, que nada me dizia: Manuel Alegre. Foi certamente o livro mais lido, mais comentado, mais entusiasmante, mais influente para a minha geração. Num segundo

(pareceu-me que num segundo) tornou-se a bandeira dos estudantes contra o fascismo e a monstruosidade que vivíamos. 25 que vivíamos.

Não me interessou a sua qualidade literária. Interessou-me a corajosa chama daqueles versos e o imenso coração do autor.

Claro que Manuel Alegre era um poeta, não me ralou o tamanho do poeta que ele era, interessou-me o tamanho do que ele dizia.

30 A ousadia com que fez arder uma geração inteira, e o incêndio que levantou sozinho. Uma ocasião, na fronteira com a Zâmbia, morreu-me um camarada. Só sei dizer assim: morreu-me, porque me morreu de facto. De imediato veio-me à cabeça um poema de Manuel Alegre



António Lobo Antunes esteve em Angola como alferes médico miliciano. Fotografia disponível em: <<https://images.imprisa.pt/expresso/2016-09-05-antonio-lobo-antunes/original/mw-860>>.

Ó meu amigo que nunca mais acenderás no meu o teu cigarro

e comecei a chorar. Só quem passou por uma desgraça assim é capaz de entender isto até ao osso

³⁵ Ó meu amigo que nunca mais acenderás no meu o teu cigarro.

Esta, e outras passagens do livro, ficaram comigo para sempre, ficarão comigo para sempre: que nunca mais acenderás no meu o teu cigarro.

⁴⁰ Foi Manuel Alegre que o escreveu, e é a Manuel Alegre que o devo, porque se trata de uma prenda que nenhum dinheiro paga. [...] Manuel, não imaginas quanto estiveste comigo em África e quanto continuas comigo porque, em certo sentido, nunca saímos de lá. E tu ajudaste-me naquele exílio muito mais do que imaginas. Tenho pena que já não fumes porque o brinde que queria fazer-te agradecendo o muito que deste sem o saberes, ao estudantezinho anónimo que eu era, ao militar anónimo que eu fui, seria estender o meu cigarro para ti, dizer-te olhos nos olhos

Ó meu amigo que nunca mais acenderás no meu o teu cigarro

e esconder uma lágrima de homem para homem num chupão imenso.

António Lobo Antunes, 2015. «Praça da Canção», *Visão*. Disponível em: <<https://visao.sapo.pt/opiniaio/a/antonio-lobo-antunes/2015-07-23-praca-da-cancaoof826263/>>.

Anexo 30: Ficha de trabalho: género memórias

	ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO - QUELUZ PORTUGUÊS • 12.º ANO
---	---

LEITURA

1. Lê o texto seguinte.

[...] Dez anos tinha eu, mas lia de corrido e entendia perfeitamente o que lia, além de não cometer, em tão tenra idade, demasiados erros ortográficos, o que, aliás, diga-se de passagem, não representava, nesse tempo, mérito merecedor de uma medalha. Compreende-se, portanto, que, apesar das mal sofríveis comichões que me estavam reclamando a frescura balsâmica de um alguidar de água fria ou uns afagos de vinagre, eu aproveitasse a ocasião para me embrenhar na leitura variada que o acaso me havia proposto. Era o Verão de 1933, eu tinha dez anos, e de todas as notícias que o *Século* publicou naquelas folhas de um certo dia do ano anterior só uma recordação vim a guardar: a fotografia [...] que mostrava o chanceler austríaco Dollfuss a assistir a um desfile de tropas no seu país. Era o Verão de 1933, há seis meses que Hitler tomou o poder na Alemanha, mas dessa notícia, se a seu tempo a li no *Diário de Notícias* que meu pai levava para casa, em Lisboa, não tenho lembrança. Estou de férias, em casa dos meus avós maternos, e, enquanto meio distraído, vou coçando devagarinho os braços, surpreendo-me de como podia um chanceler (que era um chanceler?) ser tão baixinho. Nem Dollfuss nem eu sabemos que irá ser assassinado pelos nazis austríacos no ano seguinte.



José Saramago na infância. Fonte: Fundação José Saramago, fotografias disponíveis em <<http://www.josesaramago.org/>>.

Foi por esta época (talvez ainda em 33, talvez já em 34, se as datas não se me confundem) que, passando um dia na Rua da Graça, meu costumado caminho entre a Penha de França, onde morava, e São Vicente, onde era então o Liceu Gil Vicente, vi, dependurado à porta de uma tabacaria, mesmo defronte do antigo Royal Cine, um jornal que apresentava na primeira página o desenho perfeitíssimo de uma mão em posição de preparar-se para agarrar algo. Por baixo, lia-se o seguinte título: «Uma mão de ferro calçada com uma luva de veludo». O jornal era o semanário humorístico *Sempre Fixe*, o desenhador, Francisco Valença, a mão figurava ser a de Salazar.

Estas duas imagens — a de um Dollfuss que sorria vendo passar as tropas, quem sabe se já condenado à morte por Hitler, a da mão de ferro de Salazar escondida por baixo da macieira de um veludo hipócrita — nunca me deixaram ao longo da vida. Não me perguntem porquê. Muitas vezes esquecemos o que gostaríamos de poder recordar, outras vezes, recorrentes, obsessivas, reagindo ao mínimo estímulo, vêm-nos do passado imagens, palavras soltas, fulgurância, iluminações, e não há explicação para elas, não as convocámos, mas elas aí estão. E são estas que me informam que já nesse tempo, para mim, mais por intuição, obviamente, que por suficiente conhecimento dos factos, Hitler, Mussolini e Salazar eram colheres do mesmo pau, primos da mesma família, iguais na mão de ferro, só diferentes na espessura do veludo e no modo de apertar.

José Saramago, 2007. *As Pequenas Memórias*, pp. 140-142. Camarate: Círculo de leitores.

1.1. Depois de leres atentamente o texto apresentado do livro *As Pequenas Memórias*, de José Saramago, preenche a grelha de análise seguinte.

Produtor textual (papel social)			
Objetivo do texto			
Tema			
Articulação entre o contexto histórico e a vida pessoal do autor			
Plano de texto (estrutura)			
Marcas linguísticas	Campo lexical de <i>memória</i>		
	Recursos expressivos que expressam a subjetividade do autor		
	Pessoa(s) gramatical(ais)		
	Tempo(s) verbal(ais)		
	Localizadores espaciais		
	Localizadores temporais		
	Expressões com valor	epistémico	
		apreciativo	

1.2. Tendo em conta a informação que organizaste na alínea 1.1., sistematiza as marcas do género memórias.

Ficha de trabalho criada por adaptação de proposta de:

- Medeiros, G. (2019). Memórias. In Coutinho, A., & Jorge, N. (2019). *Ensinar géneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais*, pp. 34-39. Obtido de Calameo. https://pt.calameo.com/read/005606479fa448551ceba?fbclid=IwAR2qjpK2gmph0uB_5LlhwVliHqmy2m-EFrZaTPRC_I18OI821Uvg_deR8t8 (última consulta em 18-12-2021).

Anexo 31: “O princípio dos primeiros dias”, de José Luís Peixoto



ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO - QUELUZ
PORTUGUÊS • 12.º ANO

LEITURA

1. Lê o texto seguinte.

Os meus amigos andavam todos comigo na escola. No primeiro dia em que fui à escola, com seis anos acabados de fazer, foi a minha irmã Anabela que me levou. A maioria dos alunos ia com a mãe. Eu fui com a minha irmã Anabela. Antes de sairmos de casa, tirámos uma fotografia. Era um dia de setembro e de sol. Tanto o mês de setembro como o sol ficaram nessa fotografia. No caminho, encontrámos outros rapazes da minha idade que também iam para a escola. Eram vizinhos meus, que eu já conhecia e que faziam o mesmo caminho que eu. A minha irmã ouvia as conversas das mulheres como se fosse conversar também. Eu ia calado. Levava às costas uma mala amarela que o meu pai me tinha dado pelos anos. Finalmente, tinha uma mala. E era amarela, tão viva e tão nova. Lá dentro, tinha um caderno de linhas e um caderno de contas. Tinha canetas, tinha lápis, tinha uma borracha e uma afiadeira. Levava a mala mais pela vontade de usá-la, do que por necessidade.

Nesse primeiro dia de escola, ficámos no recreio enquanto a professora dizia coisas misteriosas à mãe e à minha irmã. Durante esse tempo, ficámos sozinhos no recreio, brincámos. Depois, quando saíram, a campainha tocou pela primeira vez. A campainha era um pequeno sino de metal estridente que a professora agitava. Quando entrámos na sala, olhámos para todos os lados. Éramos tímidos ou tínhamos vergonha. A professora mandou-nos sentar. A escolha das carteiras foi feita segundo a crença de que os meninos das carteiras da frente eram mais bem-comportados e do que os das carteiras de trás. Sentei-me ao centro. Eram carteiras individuais. Tinham um tampo de fórmica. Eram carteiras altas. Enquanto a professora falava, as mães e a minha irmã ficaram atrás, de pé, encantadas. Não me lembro de uma única palavra daquilo que a professora disse nesse dia.

[...] Eu tinha seis anos acabados de fazer, recortava formas em folhas de cartolina, imaginava a vida do Papu quando não estava a ensinar os meninos a ler e a escrever e, dentro de um frasco de vidro, no meu interior, havia alguma coisa que começava a germinar para sempre.

Escola: <u>Primária de Galveias</u>	Ano lectivo: <u>1981/82</u>
Zona/Delegação Escolar: <u>Ponte de Sor</u>	Período: <u>3.º</u>
Districto: <u>Portugal</u>	
Nome do Aluno: <u>José Luís Marques Peixoto</u>	1.ª fase
Nome do Encarregado de Educação: <u>José João Terrano Peixoto</u>	
Morada: <u>Galveias</u>	

BOLETIM DE INFORMAÇÃO TRIMESTRAL AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Assiduidade e pontualidade: O aluno não falta e chega a horas.

Comportamento: O comportamento no recreio é bom mas na aula o aluno é irrequieto e falado.

Interesse pela actividade escolar: O aluno tem interesse pelas actividades escolares, tem facilidade na aprendizagem mas é muito imperfeito nos trabalhos.


Aprovação Escolar: O aproveitamento escolar é bom. O aluno atinge o nível exigido pelo programa em todas as áreas.
Transita de fase

Apreciação global: Conhece o português - lê correctamente e com a entonação própria. Interpreta bem por escrito e oralmente. A letra é legível. Domina bem todas as noções gramaticais.

Boletim escolar de José Luís Peixoto — Escola Primária de Galveias. Imagem disponível em: <<http://pontadosor.blogspot.com/2011/10/escola-primaria-de-galveias-ano-lectivo.html>>.

José Luís Peixoto, 2011. «O princípio dos primeiros dias», *Abraço*, pp. 27-29. Lisboa: Quetzal Editores.

Anexo 32: *Texto memorialístico (memórias escolares)*

	ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO - QUELUZ PORTUGUÊS • 12.º ANO
Nome: _____	Classificação: _____
Turma: _____ Data: _____	O Professor: _____
	O Enc. de Educação: _____

PRODUÇÃO ESCRITA

Memórias escolares

Relembra os momentos do teu percurso na Escola Padre Alberto Neto que consideres mais significativos. Escreve um texto memorialístico sobre alguma coisa que te tenha marcado particularmente (um episódio, uma pessoa, um objeto, ...), respeitando as principais marcas do género memórias.

Não te esqueças de seguir as três etapas do processo de escrita: planificação, textualização e revisão.

Dá um título sugestivo ao teu texto e ilustra o teu trabalho com uma imagem representativa do episódio memorialístico narrado (um desenho, uma fotografia, ...).

Bom trabalho!

Elaborado por: professora estagiária Sandra Sousa
Sob a supervisão da professora orientadora Isabel Leal
abril/2021

Anexo 33: Ejemplos de textos memorialísticos

Anexo 33.1.
[ME_ 8]



Anexo 33.2.

[ME_█_11]

The table contains several rows of data, but the content is almost entirely obscured by large black redaction boxes. Only a few small white rectangular areas are visible, which appear to be remnants of text or data points that were not fully covered by the redaction. The table structure is not clearly discernible due to the extent of the redaction.

Anexo 33.3.

[ME_█_11]

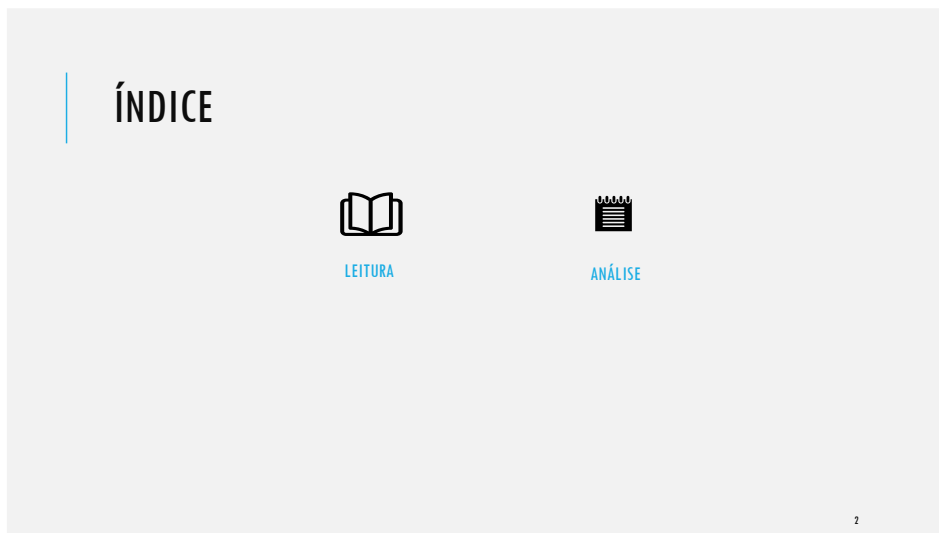
The table is mostly obscured by black redaction boxes. The visible structure includes a header row, followed by several rows of data. Each row appears to have multiple columns. The redactions are dense, covering nearly all text within the table's boundaries. Only a few white rectangular areas are visible, which appear to be either intentional white space or artifacts from the redaction process.

Anexo 33.4.

[ME_ 22]

[REDACTED]

Anexo 35: “Saudoso já deste verão que vejo”, de Ricardo Reis



«SAUDOSO JÁ DESTE VERÃO QUE VEJO»

Saudoso já deste verão que vejo.
Lágrimas para as flores dele emprego
Na lembrança invertida
De quando hei de perdê-las.
Transpostos os portais irreparáveis
De cada ano, me antecipo a sombra
Em que hei de errar, sem flores,
No abismo rumoroso.
E colho a rosa porque a sorte manda.
Marcenda, guardo-a; murche-se comigo
Antes que com a curva
Diurna da ampla terra.

«(Marcenda)» - forma verbal gerundiva, equivalente a «(murchando)» (do latim «marceq -es, -ere, -ui») = murchar.

O poema sugere uma ideia de fragilidade («(marcenda)» e «(murche-se)») que é transposta para a personagem feminina Marcenda de *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago.

5

«SAUDOSO JÁ DESTE VERÃO QUE VEJO»

Saudoso já deste verão que vejo.
Lágrimas para as flores dele emprego
Na lembrança invertida
De quando hei de perdê-las.
Transpostos os portais irreparáveis
De cada ano, me antecipo a sombra
Em que hei de errar, sem flores,
No abismo rumoroso.
E colho a rosa porque a sorte manda.
Marcenda, guardo-a; murche-se comigo
Antes que com a curva
Diurna da ampla terra.

Alguns vocábulos, como o advérbio «(já)» e as formas verbais «(vejo)» e «(emprego)» (no presente do indicativo), situam o eu lírico no presente.

O momento presente é marcado pela saudade («(saudoso)») e pela tristeza («(lágrimas)»).

PORQUÊ?

O sujeito poético, consciente da efemeridade da vida («(Transpostos os portais irreparáveis/de cada ano)»), antecipa um futuro de «(sombra)» e «(sem flores)».

O sujeito poético aceita o destino com resignação («(colho a rosa porque a sorte manda)»).

Como lida com o sofrimento causado pela consciência da condição humana?

4

QUESTÕES?



6

PowerPoint criado com informação obtida da consulta de:

- Sousa, A. & Carvalho, R. (2018). *Fernando Pessoa para Exame - Guia Prático de Preparação para o Exame Nacional*. Porto: Areal Editores, pp. 70-71.

Anexo 36: Ficha de trabalho: a importância dos jornais em “O ano da morte de Ricardo Reis”

 <p>LEITURA</p>	ESCOLA SECUNDÁRIA PADRE ALBERTO NETO - QUELUZ PORTUGUÊS • 12.º ANO
--	---

1. Lê os textos que se seguem.

Texto 1

[...] Torna-se também necessário prestar atenção a outras personagens, já que a credulidade em relação ao que era veiculado pelos periódicos é posta em xeque pelos diálogos que Reis entabula com o fantasma de Fernando Pessoa e com Lídia, criada do Hotel Bragança, com quem Reis inicia uma relação sentimental. Pessoa é o intelectual que, com a morte, perdeu a capacidade de intervenção no mundo, o que não o impede de ser um espectador especial já que detém o conhecimento da esfera da vida e da morte, pelo que as suas opiniões assumem extrema importância no romance, sobretudo, no que aos jornais diz respeito. Lídia é a mulher do povo, sem instrução, que sente na carne as dificuldades do quotidiano da sociedade portuguesa e cujo irmão está envolvido com atividades que visam derrubar o governo salazarista, pelo que ela manifesta uma posição cética em relação às informações veiculadas pelos jornais. Os comentários de Pessoa e Lídia assumem especial importância quando o potencial leitor do romance saramaguiano constata que a imprensa veiculava apenas o que interessava ao regime político vigente, funcionando os jornais como um dos instrumentos privilegiados da máquina de propaganda do salazarismo.

Para além de Pessoa e Lídia, destaca-se o narrador do romance, que acompanha Reis por todo o lado, observando e comentando as suas reações na aprendizagem que o heterónimo faz da realidade portuguesa.

Adriana Alves de Paula Martins, 2006. «Entre o poder da palavra e a palavra do poder: a importância da imprensa na ficção histórica pós-moderna». *Estudos de Homenagem a Margarida Losa*. (pp. 286-287). Disponível em: <https://ler.letas.up.pt/uploads/ficheiros/4243.pdf>.

Texto 2

[...] Sabemos pertencer hoje ao acervo da Biblioteca Nacional de Lisboa, juntamente com os manuscritos de *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, uma agenda, restaurada, do ano de 1936, que Saramago completou com dados dos jornais portugueses da época, selecionados para reconstituírem o espaço-tempo da sua ficção: a crise espanhola, que ocupava grande parte da matéria editada, transferindo para o país vizinho as inquietações dos leitores portugueses, orientados para lerem os acontecimentos tal como as instituições de poder pretendiam; a invasão da Etiópia pela Itália; a força crescente do modelo alemão a servir de exemplo à militarização da vida portuguesa (Juventudes Hitlerianas / Mocidade Portuguesa); e também algumas informações de carácter aparentemente anódino, como a meteorologia e a publicidade. Tudo isto surge no romance não como resgate meramente especular dos acontecimentos, mas como ponto de partida para uma simbolização que o contexto ficcional logra atribuir aos dados referenciais [...].

[...] A conjugação destes elementos aparentemente díspares faz surgir um texto de múltiplas vozes, de variados ritmos, em que o trágico e o irónico se tocam e onde se tornam claros os empréstimos intertextuais de diferentes registos narrativos. [...] Nesta ágil ciranda textual, o leitor sobressaltado não pode desligar-se do processo de construção e, atento, acompanha ora a fúria ora a comiseração, ora a ironia ora o espanto do narrador perante a violência do destino que o fascismo ensaiava no mundo [...].

Teresa Cristina Cerdeira da Silva, 1999. «Do labirinto textual ou da escrita como lugar de memória». *José Saramago: o ano de 1998. Colóquio Letras*, N.º 151-152, (pp. 257-258). Disponível em: <http://coloquio.gulbenkian.pt/cat/simus.exe/issueContentDisplay?n=151&n=2498&ov>.

1.1. Partindo da leitura dos textos informativos e do teu conhecimento global de *O ano da morte de Ricardo Reis*, explicita:

- a) a importância dos jornais ao longo da narrativa;
- b) a relação entre a imprensa e a abordagem do tempo histórico em *O ano da morte de Ricardo Reis*.

2. A partir do século XIX, com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massas, os efeitos políticos e sociais provocados pela imprensa, primeiro dos jornais e, depois, da rádio, do cinema e da televisão, têm sido, muitas vezes, objeto de crítica por parte da escrita literária.

2.1. Lê os excertos que se seguem do romance *Os Maias*, de Eça de Queirós, e de *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago, obras estudadas ao longo do ensino secundário. Depois, explicita e compara as críticas à imprensa que estão subjacentes.

— Irra, que me assustaste! Olha agora neste momento, com estas coisas de Ministério, uma carta dessas escrita pelo Guedes... Se é o Salcede, bem, acabou-se! Espera lá... Não é um gordalhufo, um janota que tem uma propriedade em Sintra? Isso! Um maganão que nos entalou na eleição passada, fez gastar ao Silvério mais de trezentos mil réis ... Perfeitamente, às ordens... Ó Pereirinha, olhe aqui o Sr. Ega. Tem aí uma carta para sair amanhã, na primeira página, tipo largo...

O Sr. Pereirinha lembrou o artigo do Sr. Vieira da Costa sobre a reforma das pautas.

— Vai depois! – gritou o Neves — As questões de honra acima de tudo!

Eça de Queirós, 1999. *Os Maias. Episódios da Vida Romântica*. Coleção Portuguesa. Porto: Porto Editora (p. 573).

Diga-me, Fernando, quem é, que é este Salazar que nos calhou em sorte, [...], quem diz muito bem dele é a imprensa estrangeira, Ora, são artigos encomendados pela propaganda, pagos com o dinheiro do contribuinte, lembro-me de ouvir dizer, Mas olhe que a imprensa de cá também se derrete em louvações, pega-se num jornal e fica-se logo a saber que este povo português é o mais próspero e feliz da terra, ou está para muito breve, e que as outras nações só terão a ganhar se aprenderem connosco, O vento sopra desse lado, Pelo que lhe estou a ouvir, você não acredita muito nos jornais, Costumava lê-los, Diz essas palavras num tom que parece de resignação [...].

José Saramago, 2016, *O ano da morte de Ricardo Reis*. 26.ª ed. Porto: Porto Editora (pp. 327-328).

2.1. Observa o *cartoon* apresentado. Pronuncia-te oralmente sobre os aspetos seguintes:




Emanuele Del Rosso, 2017. *Fake News*. In *Cartoon Movement*. Disponível em: <https://cartoonmovement.com/cartoon/fake-news-0>

- Descrição sucinta do *cartoon*.
- Intencionalidade crítica.
- Relação com o romance *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago.

Anexo 37: Plano de aula do 7.º ano

Funções sintáticas ao nível da frase

	<p>Escola Básica e Secundária Padre Alberto Neto Português • 7.º ano • Turma ■ 2020/2021</p>
<p>Plano de aula n.º ____ Data: ____ / ____ / ____ Tempo: 60'</p>	<p>Conteúdos: Funções sintáticas ao nível da frase — sujeito, vocativo, predicado e modificador de frase.</p>

Domínios	Objetivos	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos	Tempo
Gramática (G7) (Cruzament o com <i>Oralidade</i>).	Analisar e estruturar unidades sintáticas. (G7-23)	Consolidar o conhecimento sobre as funções sintáticas estudadas no ciclo anterior (2).	Interação discursiva Retoma e resumo de ideias; informação complementar. Sintaxe Funções sintáticas ao nível da frase: sujeito, predicado, vocativo e modificador de frase.	1. Interação oral com os alunos, em diálogo vertical: a docente explicita os objetivos da aula e procura identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca das funções sintáticas.	Caderno diário e material de escrita; computador; Internet; <i>software</i> de videoconferência (<i>Zoom Meetings</i>). manual (<i>Para</i>) <i>Textos 7</i> (Porto Editora); Anexo I (<i>PowerPoint Funções sintáticas / Funções sintáticas ao nível da frase</i>).	5'
		Identificar o sujeito subentendido e o sujeito indeterminado. (3)		2. Realização, em discussão coletiva, de atividade de mobilização e construção de conhecimento: a professora projeta o <i>PowerPoint Funções sintáticas / Funções sintáticas ao nível da frase</i> e orienta, em discussão coletiva, a aprendizagem pela descoberta das funções sintáticas ao nível da frase (sujeito, predicado, vocativo, modificador da frase).		15'

				<p>3. Realização coletiva de exercícios de treino: os alunos resolvem, em discussão coletiva orientada pela docente, os exercícios 1, 2, 3, 4 e 5 da página 132 do manual <i>(Para)Textos 7</i> (Porto Editora). A professora vai tomando nota das respostas no quadro branco (<i>Zoom Meetings</i>).</p> <p>4. Realização individual de exercício de treino: os alunos resolvem individualmente o exercício 6 da página 132 do manual <i>(Para)Textos 7</i> (Porto Editora). Depois, um aluno resolve o exercício no quadro branco (<i>Zoom Meeting</i>); a professora pede a colaboração dos colegas, auxilia e corrige, no caso de o aluno evidenciar alguma dificuldade.</p>	<p>25'</p> <p>15'</p>
<p>Avaliação: Avaliação formativa; Observação direta.</p>					
<p>Anexos: Anexo I (<i>PowerPoint Funções sintáticas/ Funções sintáticas ao nível da frase</i>).</p>					

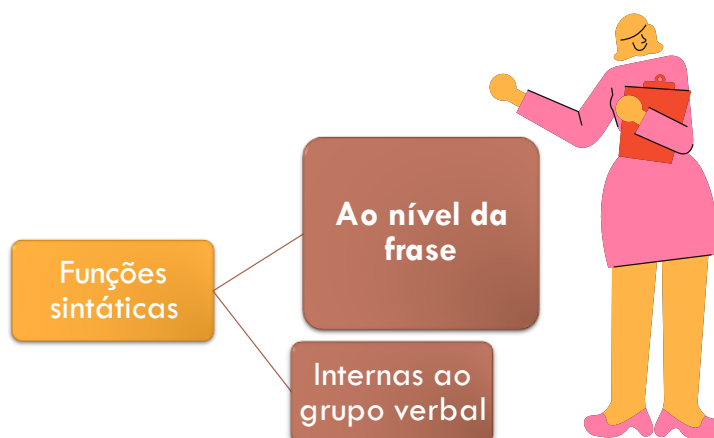
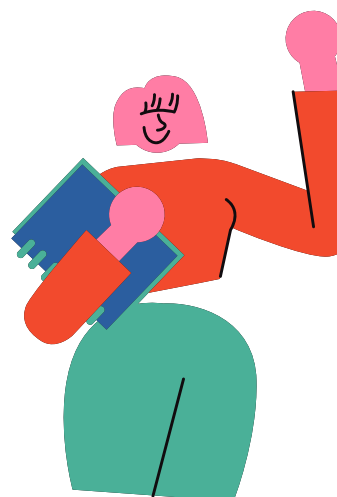
Anexo 38: Funções sintáticas ao nível da frase



NA AULA DE HOJE, VAMOS...

Estudar as funções sintáticas ao nível da frase.

Resolver exercícios.



SUJEITO

Sujeito

- Função sintática desempenhada por um grupo nominal (ou mais) ou oração.
- Concorde em género e número com o verbo da frase.
- Pode ser substituído por um pronome pessoal tónico (eu, tu, ele, ela,...).

Ex: **A Maria e a Teresa** fizeram o desenho. → **Elas** fizeram o desenho.

Quem vai ao mar perder o lugar. → **Ele** perder o lugar.

SUJEITO

Observa as frases.

1. **Nós** estamos felizes.
2. **Eu** sou muito corajosa.
3. **Tu** foste o primeiro a chegar.

Vamos identificar o sujeito de cada frase.

1. Nós ...
2. Eu ...
3. Tu ...

SUJEITO

Agora, vamos retirar o sujeito de cada frase e reescrevê-la.

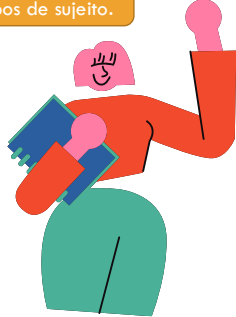
1. **Nós** estamos felizes. → 1. Estamos felizes.
2. **Eu** sou muito corajosa. → 2. Sou muito corajosa.
3. **Tu** foste o primeiro a chegar. → 3. Foste o primeiro a chegar.

Depois de retirarmos o sujeito, as frases continuam corretas?

Sim! O sujeito pode não estar presente na frase por palavras. Nesse caso, dizemos que se trata de um **sujeito nulo**.

SUJEITO

Presta atenção! Temos vários tipos de sujeito.



Sujeito simples

Formado apenas por um grupo nominal ou oração.
Ex.: **A Teresa** é bonita.
Quem já fez os trabalhos de casa pode ver televisão.

Sujeito composto

Formado por dois ou mais grupos nominais ou por orações coordenadas pela conjunção coordenativa "e".
Ex.: **O Manuel e o João** saíram muito cedo.

Sujeito nulo

Subentendido Quando pode ser recuperado pela flexão verbal.

Ex.: **[Nós]** vamos à praia.

Indeterminado Quando se refere a uma entidade que não é especificada e que pode ser parafraseada por "alguém".

Ex.: **Dizem** que o filme é estranho. → **Alguém** diz que o filme é estranho.

Para que serve a palavra sublinhada?

Serve para interpelar o interlocutor.

Qual é a função sintática que essa palavra desempenha?

Vocativo.



Quino. Fonte: <http://bp1.blogger.com/_DSwrMtrRGPA/R86vdOutI/AAAAAAAAAFc/OXINS957Ghc/s1600/mcfalda1.bmp>.

SUJEITO OU VOCATIVO?

Analisa as seguintes frases.

1. Ó pai, estou muito cansado! —> 1. Ó pai, [eu] estou muito cansado.
2. Mãe, a professora hoje faltou! —> 2. Mãe, a professora hoje faltou!

Sujeito nulo subentendido

Sujeito simples

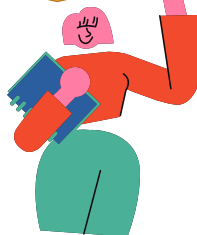
Qual é o sujeito das frases?.

E qual é a função sintática desempenhada pelas expressões de início de frase e que estão isoladas por vírgula (“Ó pai” e “Mãe”)?

Vocativo

VOCATIVO

É importante memorizar!



Vocativo

Função sintática formada por uma ou mais palavras usadas em situações de chamamento. O vocativo surge separado por vírgulas dos restantes elementos da frase. Aparece, com frequência, em frases interrogativas, imperativas e exclamativas.

Ex.: **João**, fecha a janela!

Teresa, queres um pedaço de bolo?

Mas, **Beatriz**, ele ainda não apareceu hoje.

Observa as frases.

1. O Paulo deu uma bola à Teresa.
 2. A Joana adoeceu.
 3. A Teresa está triste.
1. ... deu uma bola à Teresa.
 2. ... adoeceu.
 3. ... está triste.

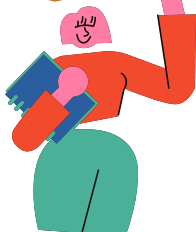
O que é referido acerca do sujeito?

Qual é a função sintática desempenhada pelos segmentos textuais sublinhados?

Predicado

PREDICADO

Presta atenção!



Predicado

Função sintática desempenhada pelo grupo verbal. Para além do verbo (núcleo do grupo verbal), complementos e ou modificadores podem integrar o predicado.

Ex.: A Joana adormeceu.

Os camionistas fizeram greve.

Presta atenção às frases que se seguem.

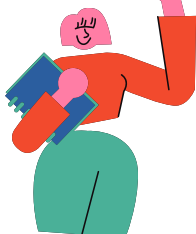
1. Este vestido é bonito, efetivamente!
 2. O Miguel vai ficar em casa, com certeza.
 3. Felizmente, tive positiva no teste.
1. Este vestido é bonito!
 2. O Miguel vai ficar em casa.
 3. Tive positiva no teste.

As frases continuam corretas?

Sim! A omissão das expressões sublinhadas não afeta a gramaticalidade da frase. Desempenham a função sintática de **modificadores da frase**.

PREDICADO

É importante memorizar!



Modificador da frase

Função sintática desempenhada por grupos adverbiais, por grupos preposicionais ou por orações que modificam o sentido da frase. São grupos móveis e a sua retirada não compromete a gramaticalidade da frase.

Ex.: Por sorte, consegui chegar a tempo.

Nunca perdi dinheiro felizmente.

EM SÍNTESE...



Agora vamos praticar. Abre o manual na página 132.



PowerPoint criado a partir da consulta das seguintes referências:

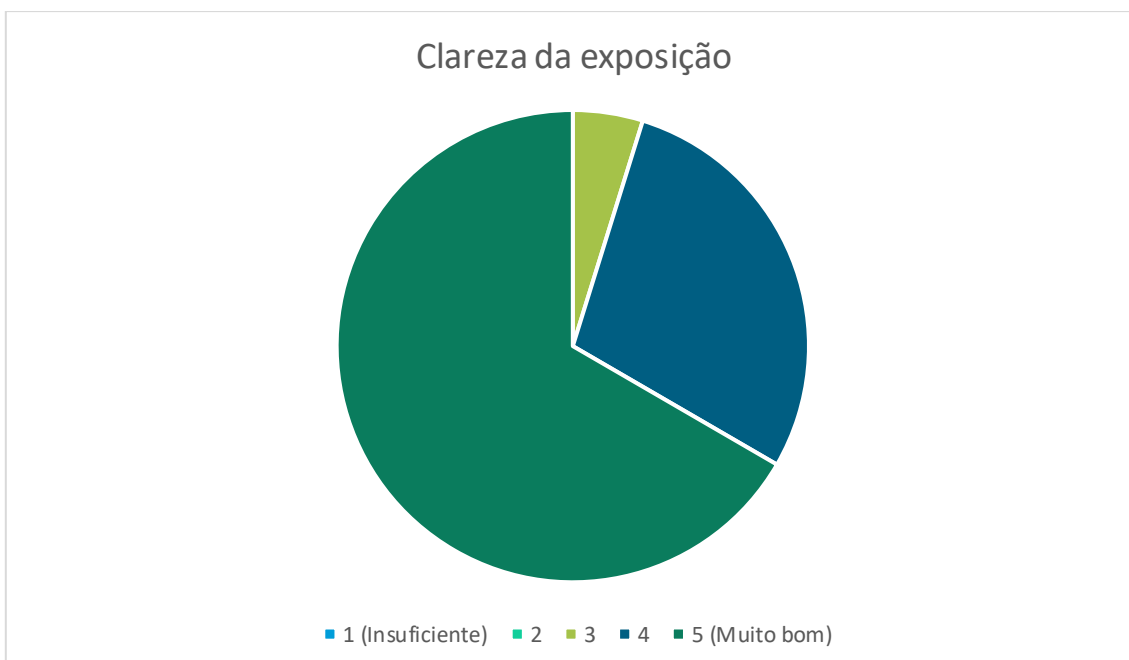
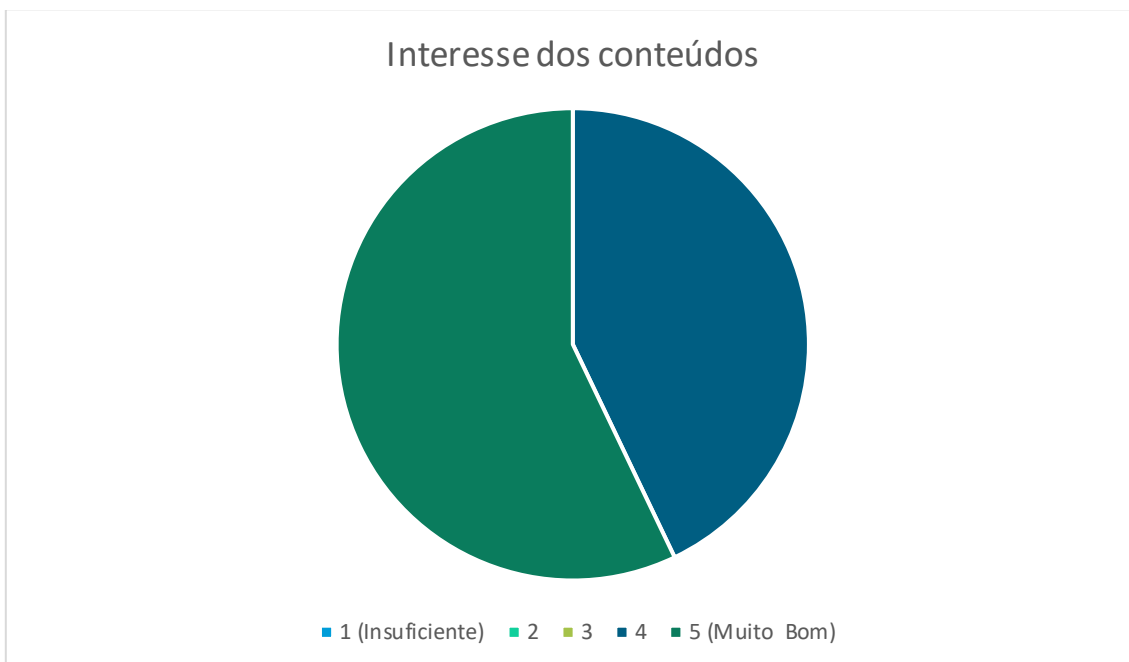
- Costa, J. Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>

- Paiva, A. M., Almeida, G. B., Jorge, N., & Junqueira, S. G. (2019). *(Para)Textos. Português. 7.º ano*. Porto: Porto Editora.

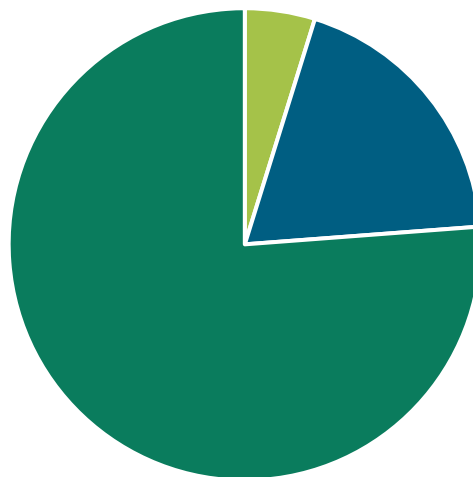
- GOVERNO DE PORTUGAL – Ministério da Educação e da Ciência – Direção Geral de Educação (s.d.). *DT - Dicionário Terminológico para consulta em linha*: <http://dt.dge.mec.pt/>

No PowerPoint, foram utilizadas imagens obtidas do Canva (<https://www.canva.com/>).

Anexo 39: Avaliação da atividade extracurricular

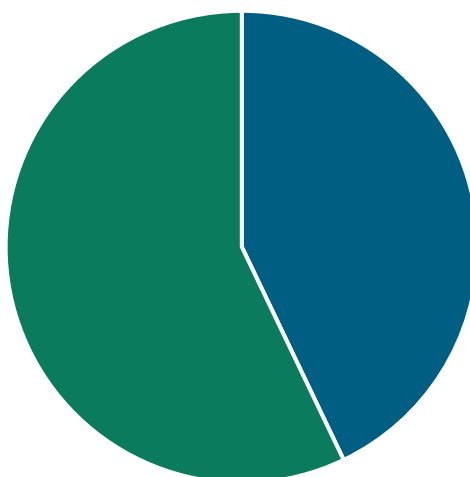


Utilidade prática



■ 1 (Insuficiente) ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5 (Muito bom)

Avaliação global



■ 1 (Insuficiente) ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5 (Muito bom)