

## **Aplicações didáticas do estudo das configurações do herói ficcional**

**Sofia Isabel do Couto Nobre**

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

**Dezembro, 2017**

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 da Professora Doutora Teresa Araújo, Professora Associada com Agregação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

*Dedico este trabalho ao Sérgio,  
meu irmão querido.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço reconhecidamente à Professora Doutora Teresa Araújo, pela orientação atenta deste Relatório de Estágio, assim como por todo o conhecimento que me transmitiu ao longo da realização do mesmo.

Expresso, igualmente, um sincero agradecimento à Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, pelos pertinentes contributos nas aulas de apoio à Prática de Ensino Supervisionada e às Professoras Cristina Carvalho, Graça Esteves, Maria Bárcia e Marina Marques, da Escola Secundária Padre António Vieira, pela disponibilidade com que me receberam nas suas salas de aula, pela partilha, acompanhamento e apoio durante a fase da PES.

A todos os alunos com quem trabalhei naquela escola, o meu muito obrigada pela forma respeitosa como me receberam e colaboraram na ação didática que desenvolvi, assim como pela alegria que me transmitiram todos os dias.

De igual modo, agradeço à Direção e a toda a comunidade escolar daquela instituição, pelo modo simpático com que me acolheram.

Às minhas companheiras e amigas, Dina Veiga e Lucinda Canôa, pela amizade, motivação, ajuda e partilha de conhecimentos durante a realização do Mestrado.

A todos os meus queridos amigos que compreenderam as minhas ausências.

Por último, mas não menos importante, à minha família, pelo incansável apoio.

Fundamentalmente, agradeço ao grande pilar da minha vida. Sem ti, Denis, seria tudo mais difícil. Obrigada por estares sempre ao meu lado.

# **APLICAÇÕES DIDÁTICAS DO ESTUDO DAS CONFIGURAÇÕES DO HERÓI FICCIONAL**

**SOFIA ISABEL DO COUTO NOBRE**

## **RESUMO**

O presente relatório de estágio descreve a Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Secundária Padre António Vieira, no ano letivo de 2016/2017. Procede a uma análise das aulas observadas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e a uma reflexão crítica sobre as aulas lecionadas a duas turmas de Ensino Secundário, cujo tema orientador foi o estudo das configurações do herói ficcional.

A exploração dos dispositivos literários de construção das personagens notoriamente positivas, que figuram nas obras programáticas, possibilita uma perceção mais clara da personagem, do(s) modo(s) como se constrói esta figura literária, da sua importância na construção da obra e da sua funcionalidade.

O estudo das configurações do herói ficcional é um tema que permite criar, no conjunto das aulas, uma relação entre obras literárias e entre personagens, mostrando que elas não são isoladas entre si, mas que estabelecem relações no âmbito das literaturas no mesmo idioma e em diferentes línguas, numa relação sincrónica e diacrónica.

A aplicação do tema condutor da PES contribui para uma renovação do estudo da literatura na escola, uma vez que favorece um melhor entendimento dos textos e o desenvolvimento das competências linguística, literária e crítica.

**PALAVRAS-CHAVE:** língua, literatura, personagem, herói ficcional, configuração, ensino, aprendizagem.

# **DIDACTIC APPLICATIONS OF THE FICTIONAL HERO CONFIGURATIONS STUDY**

**SOFIA ISABEL DO COUTO NOBRE**

## **ABSTRACT**

This report describes my Supervised Teaching Practice as a Portuguese teacher at Escola Secundária Padre António Vieira during the academic year of 2016/2017. It proceeds to an analysis of the classroom observation and also includes a reflective description of my teaching practice which favored the configurations of the fictional hero study as a central theme.

The exploration of literary procedures of construction of the notoriously positive characters which we can find in the literary books, makes possible the perception of the way(s) how this literary figure is constructed, the importance it has in the construction of the literary books and the functionality it has.

The configurations of the fictional hero study it's a theme that allows to create, in all the classes, a relation between literary books and characters, showing that they are not isolated from each other, but they establish relations in the field of literatures in the same language and different languages, establishing relations synchronous and diachronics.

The guiding theme contributes to renew the literature study at school because it helps in a better understanding of the texts and contributes to the development of the linguistics, literary and critical skills.

**KEYWORDS:** language, literature, fictional hero, configuration, teaching, learning.

## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo 1: Tema orientador da PES</b> .....	2
1.1. Exposição e fundamentação do tema orientador da PES .....	2
1.2. Objetivos e metodologia gerais.....	5
1.3. Relação com o Projeto Educativo.....	8
<b>Capítulo 2: Enquadramento institucional</b> .....	9
2.1. A Escola Secundária Padre António Vieira.....	9
2.2. Caracterização das turmas.....	11
<b>Capítulo 3: Observação de aulas</b> .....	14
3.1. Observação das aulas. ....	14
3.2. Reflexão crítica sobre as aulas observadas no 3.º Ciclo do EB .....	15
3.3. Reflexão crítica sobre as aulas observadas no Secundário. ....	18
<b>Capítulo 4: A PES</b> .....	20
4.1. Planificação das aulas.....	20
4.2. Materiais didáticos produzidos e respetiva justificação .....	23
4.3. Descrição e reflexão críticas das aulas lecionadas .....	25
4.3.1. Aulas lecionadas ao 12.º CSE .....	27
4.3.2. Aulas lecionadas ao 10.º LH2 .....	35
4.4. Avaliação dos alunos.....	43
4.5. Atividades com os alunos e formações.....	44
4.6. Participação em reuniões de escola .....	45
<b>Capítulo 5: Avaliação do trabalho de estágio</b> .....	47
5.1. Apreciação pelos docentes da escola da área disciplinar de PT .....	47
5.2. Reflexão feita a partir dos trabalhos realizados pelos alunos .....	48
5.3. Apreciação pelos discentes envolvidos .....	50
<b>Conclusão</b> .....	52
<b>Bibliografia</b> .....	55
<b>Anexos</b>	

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AE** – Associação de Estudantes

**AEA** – Agrupamento de Escolas de Alvalade

**CT** – Conselho de Turma

**DT** – Diretor de Turma

**EB** – Ensino Básico

**EE** – Encarregado de Educação

**ESPAV** – Escola Secundária Padre António Vieira

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PAA** – Plano Anual de Atividades

**PE** – Projeto Educativo

**PLNM** – Português Língua não Materna

**PNL** – Plano Nacional de Leitura

**PMCPEB** – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

**PMCPES** – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário

**PT** – Português

**PTT** – Plano de Trabalho da Turma

## INTRODUÇÃO

A Prática de Ensino Supervisionada realizou-se na Escola Secundária Padre António Vieira, no ano letivo de 2016/2017, sob o acompanhamento da professora orientadora Maria Bárcia, que detinha turmas de Secundário, contando, também, com a colaboração das docentes Cristina Carvalho, Graça Esteves e Marina Marques, que consentiram a observação das suas aulas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitando a incidência da PES também sobre este ciclo de ensino.

Assim, a PES contemplou a observação de aulas daquelas professoras e a lecionação de vinte e uma aulas a duas turmas do Ensino Secundário, concretamente de 10.º e 12.º anos.

No relatório de estágio, que agora se apresenta, procede-se à descrição da investigação-ação realizada, cujo tema orientador foi o estudo das configurações do herói ficcional.

A ação educativa promoveu o estudo do texto literário, a partir da aplicação didática daquele tema orientador, através da dinamização de estratégias consideradas produtivas no ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina e na construção de conhecimento.

O relatório está dividido em cinco capítulos: no primeiro, procede-se à exposição e fundamentação do tema orientador da intervenção pedagógica, enunciando os objetivos e a relação com o PE do AEA; na segunda parte, apresento o contexto em que se desenvolveu a ação didática, fazendo o enquadramento institucional, assim como a caracterização das turmas; a terceira etapa do trabalho expõe uma reflexão crítica sobre as aulas observadas; o quarto capítulo apresenta uma descrição crítica da intervenção docente desenvolvida durante a PES, fundamentada através de estudos sobre o ensino da língua e da literatura; por fim, na quinta fase do relatório, são exibidos os resultados que obtive com as aplicações didáticas do estudo das configurações do herói ficcional.

## Capítulo 1: Tema orientador da Prática de Ensino Supervisionada

### 1.1. Exposição e fundamentação do tema orientador da PES

A escolha do tema que orientou a ação pedagógica incidiu no facto de ser um tópico que perpassa um conjunto muito significativo de textos literários incluídos nos Programas de Português do 10.º e do 12.º anos. É, pois, um tema transversal, tendo em conta os conteúdos programáticos e os objetos literários da Educação Literária nos anos de escolaridade mencionados.

Considerando a exigência proposta pelo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário em vigor, que passa pela valorização da complexidade do texto literário<sup>1</sup>, a intervenção pedagógica privilegiou este objetivo, promovendo o respetivo estudo a partir da aplicação didática do tema crítico orientador da PES.

De facto, é um tema que permite momentos de inter-relação do trabalho sobre textos literários e sobre o funcionamento da língua, podendo proceder-se de forma articulada. Entende-se que estudar o texto literário nas aulas de língua materna favorece a formação literária, linguística e crítica.

Os textos literários distinguem-se dos outros por originarem leituras diferentes, permitindo interpretações diversas por leitores distintos (Bernardes, J. C. e Mateus, R. A, 2013, p. 128). São textos que “englobam realizações da língua que atravessam todos os contextos, situações de comunicação, universos de referência, modalidades de discurso e formas de expressão, garantindo o melhor contacto com a língua em toda a sua variedade” (Bernardes, J. C. e Mateus, R. A., 2013, p. 41). Ora, promovendo o estudo do texto literário, a ação didática desenvolveu a análise das modalidades de perfil do herói ficcional (épico, mítico e de contorno “humano”) e o estudo do(s) modo(s) de configuração deste elemento em textos literários estudados nos 10.º e 12.º anos.

Conforme o *Dicionário de Narratologia* (Reis, C. e Lopes, A. C., 1996, pp. 314-318), a personagem é uma categoria da narrativa que se define “em termos de relevo: protagonista (ou herói), personagem secundária ou mero figurante,

---

<sup>1</sup> A complexidade textual apresenta-se como “uma das variáveis decisivas na compreensão da leitura e, concomitantemente, na produção textual, em particular escrita. É ela que permite o desenvolvimento de capacidades de compreensão mais elaboradas e robustas” (PMCPES, 2014, p. 7). No elenco dos textos complexos, “o texto literário ocupa um lugar relevante porque nele convergem todas as hipóteses discursivas de realização da língua” (PMCPES, 2014, p. 8).

fundamentalmente por força da sua intervenção na ação” (Reis, C. e Lopes, A. C., 1996, p. 316). Igualmente, “pode revelar uma certa composição: personagem redonda ou personagem plana”. A personagem plana, “acentuadamente estática, (...) reincide nos mesmos gestos e comportamentos” e “enuncia discursos que pouco variam”; por outro lado, a personagem redonda “reveste-se da complexidade suficiente para constituir uma personalidade bem vincada”, sendo normalmente “uma figura de destaque no universo diegético” (Reis, C. e Lopes, A. C., 1996, pp. 322-323). Também do domínio compositivo são determinadas “modulações a que a personagem é sujeita”, como seja “a composição de uma personagem coletiva” (Reis, C. e Lopes, A. C., 1996, pp. 316-317).

A personagem literária é construída juntamente com os outros elementos do texto: o narrador, a ação, o tempo e o espaço. No entanto, uma vez que é a partir dos seus atos que se desenrola a dinâmica narrativa, este elemento “revela-se o eixo em torno do qual gira a ação” (Reis e Lopes, 1996, p. 314), constituindo uma categoria fundamental dos textos narrativos ficcionais.

Menorizada pelos estudos narrativos mais remotos, tendo até sido considerada um “campo moribundo” (cf. Reis, 2015, p. 25), esta categoria tem vindo a ser revista e analisada “sob o signo de uma pluralidade de perspetivas e de manifestações”, o que tem permitido o estudo da personagem, “dos seus modos de existência ficcionais e narrativos e, também, da sua figuração” (Reis, 2015, p. 25).

Com efeito, na concetualização da personagem ficcional, o termo figuração, sinónimo de configuração, assume especial relevância, dado que designa os “procedimentos que levam a *fazer personagem* que, expressa ou indiretamente, as ficções exibem” (Reis, 2015, p. 121), ou seja, corresponde aos “procedimentos de construção da personagem no universo da ficção” (Reis, 2006, p. 21).

De facto, a personagem, independentemente de ser construída por meio da imaginação do autor ou a partir de referências reais, existe nos textos literários através de uma configuração desenhada pelo escritor que normalmente “não se esgota num lugar específico do texto (...), não se restringe a uma descrição (...) nem mesmo a uma caracterização” (Reis, 2015, pp. 122-123). Efetivamente, a construção da personagem literária “não é simplesmente um outro modo de entender a convencional

caracterização, sendo antes um processo mais amplo, englobante e consequente” (Reis, 2015, pp. 122-123).

Assim, por configuração do herói ficcional entende-se o conjunto de procedimentos literários utilizados para criar uma personagem notoriamente positiva no universo diegético. Resulta da criação de efeitos de autoconfiguração, quando surge através da ação e do discurso da figura, ou heteroconfiguração, sempre que o narrador e as outras personagens contribuem para o processo. Mencione-se que nos textos lecionados não foram encontrados procedimentos de autoconfiguração. Sob outro ponto de vista, para dar forma à personagem, o autor serve-se naturalmente da língua, mas usa-a, igualmente, no seu modo de atualização literária, aliás como procede relativamente aos outros elementos narrativos e de descrição, recorrendo aos artifícios retóricos, como a hipérbole, a metáfora, mecanismos de indução, dedução, entre outros.

É de referir que um autor pode proceder à configuração de uma personagem a partir de referências reais, que passam a existir nas obras literárias como figuras ficcionais, demonstrando que determinadas figuras são “transpostas de modelos anteriores, que o escritor reconstitui indiretamente, – por documentação ou testemunho, sobre os quais a imaginação trabalha” (Candido, 2007, p. 54). Os textos literários lecionados “modelam uma ficção em que se contempla uma dinâmica histórica” (Reis, 2015, p. 150), o que permitiu a análise da configuração ficcional de personalidades históricas, possibilitando uma interação entre universo literário e universo histórico.

A aplicação didática do tema que conduziu a ação docente incidiu, principalmente, sobre fragmentos das seguintes obras literárias: *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes, *Os Lusíadas* de Luís de Camões, *Mensagem* de Fernando Pessoa, *Felizmente há luar!* de Luís de Sttau Monteiro e *Memorial do Convento* de José Saramago. Neles, foram analisadas as seguintes modalidades: **i)** o herói épico de *Os Lusíadas*; **ii)** o herói mítico da *Mensagem* e **iii)** o herói de contorno “humano” da *Crónica de D. João I*, de *Felizmente há luar!* e de *Memorial do Convento*, que não possuem as dimensões épica ou mítica exibidas pelos heróis dos outros textos.

Com efeito, o desenvolvimento do tema orientador pretendeu levar os estudantes a compreender **i)** a diversidade dos tipos de herói ficcional; **ii)** a especificidade destes tipos de personagem face a outras categorias de figuras ficcionais; **iii)** a conexão entre as estratégias literárias de configuração e os perfis do herói ficcional; **iv)** a relação de

heróis da literatura originalmente produzida em português ou vertida para este idioma com figuras heroicas (re)criadas em peças musicais cantadas e em obras plásticas; v) a conexão entre os universos literário e histórico.

Foi igualmente objetivo rever e aprofundar o estudo da língua, abordando a matéria-base que constitui o texto literário, através da análise crítica (linguística e literária) da sua atualização do idioma em que é criado, traduzido ou retrovertido.

De igual modo, foi também propósito potenciar a educação literária, experiências culturais novas. Em suma, explorar e desenvolver a função estruturante da disciplina de Português.

## **1.2. Objetivos e metodologia gerais**

No que respeita aos objetivos gerais da intervenção pedagógica, pretendeu-se o seguinte:

**1.** No domínio da Educação Literária: **i)** favorecer o contacto direto com textos complexos<sup>2</sup>, nomeadamente com o texto literário, dado tratar-se de um texto cuja linguagem está repleta de significado e no qual convergem vários fatores de interesse formativo; **ii)** Promover a experiência de lidar com estes textos, aprofundando a capacidade de reação aos textos lidos, interpretando-os e discutindo-os; **iii)** “Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial” (PMCPES, 2014, p. 11); **iv)** Valorizar o texto literário, “dada a forma diversificada como nele se oferece a complexidade textual” (PMCPES, 2014, p. 8); **v)** Desenvolver a maturação do gosto e da sensibilidade em relação ao texto literário; **vi)** “Ler e interpretar textos escritos de complexidade crescente” (PMCPES, 2014, p. 11).

Assim, uma das metodologias aplicadas foi incitar os alunos, após as leituras, a falar sobre os textos lidos, manifestando o que dizem os textos em relação às suas experiências de vida e a defender ideias sobre o que leram, levando-os a percecionar a plurissignificação do texto literário, que varia em relação às suas experiências pessoais e à visão que têm do mundo, suscitando o interesse, a curiosidade.

---

<sup>2</sup> O texto complexo caracteriza-se por “um sentido denso, uma estrutura elaborada, um vocabulário sofisticado e intenções autorais subtis” (Bauerlein, 2011), consultado em *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 7.

**2.** No domínio da Leitura: **i)** Desenvolver competências de leitura, em silêncio, em voz alta, partilhada e “leituras fundamentadas, combinando reflexão e fruição” (PMCPES, 2014, p.8); **ii)** Fomentar o desenvolvimento de capacidades de leitura “mais elaboradas e robustas”. (PMCPES, 2014, p. 7).

A leitura esteve incluída em todos os planos de aula elaborados durante a PES. Com efeito, privilegiou-se a leitura expressiva dos textos literários analisados, motivando os alunos a lerem em voz alta, com o intuito de olharem para os textos de outra forma, percebendo que podem experienciar universos que não experienciaram fisicamente, refletindo e falando sobre o que leram.

**3.** No domínio da Oralidade: **i)** Desenvolver “a consciência linguística e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua” (PMCPES, 2014, p. 11); **ii)** Melhorar a competência linguística oral; **iii)** “Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral”; **iv)** “Registar e tratar a informação” (PMCPES, 2014, p. 53).

Uma vez que as aulas de Português eram já pautadas por uma forte componente da oralidade, devido às várias exposições orais contempladas pela planificação da escola, privilegiei os momentos de participação oral informal, como forma de favorecer o desenvolvimento da consciência linguística. Assim, favoreci a interação oral entre mim e os alunos, o diálogo orientado após as leituras efetuadas e a participação espontânea, mediante a exposição de pensamentos ou partilha de experiências pessoais, em momentos apropriados para tal.

Para participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral, estabeleci, desde a primeira aula, a regra do “dedo no ar”, de forma a organizar aquele momento. Os alunos podiam responder a perguntas, apresentar pontos de vista, colocar questões, entres outros, sempre que o momento fosse oportuno.

Por fim, o registo e tratamento da informação foram feitos pelos alunos, nos cadernos, sob a forma de tomada de notas e realização de apontamentos.

**4. No domínio da Escrita: i) Melhorar a competência linguística escrita; ii) Aprofundar a capacidade de redigir e expor temas de forma organizada; iii) Aperfeiçoar a produção de textos com diversas finalidades; iv) Sintetizar textos.**

Para favorecer o desenvolvimento da competência escrita, propus a realização de atividades de escrita variadas, como exercícios de análise textual e de produção de texto (que serão apresentados mais à frente), criando momentos para o trabalho de exercitação da escrita e, conseqüentemente, do seu aperfeiçoamento.

**5. No domínio da Gramática: i) Promover o trabalho do conhecimento explícito da língua em articulação com a leitura analítica dos textos.**

Para tal, promovi o estudo gramatical a partir da literatura, que incide sobre a norma e a transgressão à norma de forma intencional com uma finalidade expressiva e estética, promovendo-se o ensino da gramática de forma contextualizada.

Relacionado com todos os domínios mencionados anteriormente, a ação didática pretendeu, igualmente, fomentar:

**6. A pesquisa e tratamento da informação: i) Selecionar informação relevante; ii) Utilizar informação de um texto de modo crítico e autónomo.**

Em todas as aulas recordei os alunos de que era essencial a tomada de notas, a fim de mobilizarem a informação registada na realização de exercícios variados.

**7. O desenvolvimento do espírito crítico i) Desenvolver “as capacidades de avaliação crítica, de exposição e de argumentação lógica” (PMCPES, 2014, p. 9).**

Para desenvolver esta competência, procedi à leitura analítica e crítica dos textos, de forma a levar os estudantes ao questionamento e à investigação, favorecendo, deste modo, a transmissão de saberes, a reflexão e uma visão crítica do mundo.

O estudo das obras literárias abordou questões sociais, permitindo a discussão de atitudes vigentes e evidenciando o direito de os alunos poderem fazer os seus próprios juízos de valor em relação aos factos apresentados nos textos, assim como contribuiu

para uma melhor percepção do mundo e para o desenvolvimento de uma atitude crítica face ao que os rodeia.

### **1.3. Relação com o Projeto Educativo**

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alvalade para o triénio 2014-2017, assume-se numa “perspetiva de mudança” cujo lema *Aprender, crescer, ser* reflete bem a intenção de proporcionar aos alunos as melhores condições de aprendizagem “que os levem a atingir um sucesso escolar pleno e efetivo” (PE AEA, 2014/2017, p. 2).

Tendo presente que o objetivo é formar cidadãos para o século XXI, o PE do AEA preconiza a exigência de que os seus alunos “sejam preparados para o exercício de uma cidadania ativa, responsável e solidária, preparados para se adaptarem à mudança e conscientes da necessidade de realizarem novas aprendizagens ao longo da vida” (PE AEA, 2014/2017, p. 2).

Tomando em consideração o objetivo central do PE, “promover a apropriação, pelo aluno, de saberes, atitudes e valores que contribuam para o seu desenvolvimento global enquanto cidadão autónomo, responsável, crítico e participante” (PE AEA, 2014/2017, p. 17), foi minha intenção, sendo membro integrado no Agrupamento, no ano letivo de 2016/2017, envolver-me na consecução do objetivo traçado, consciente de que, para o AEA conseguir desempenhar o seu papel da melhor forma, era necessário “renovar e adequar práticas de trabalho na sala de aula”.

Neste sentido, a intervenção didática pretendeu contribuir de modo eficaz para a qualidade do desempenho linguístico dos alunos, promovendo práticas pedagógicas do uso da língua materna, como seja, por exemplo, o ensino da pontuação e da organização da estrutura textual, na escrita, e o ensino de aspetos prosódicos, como a entoação, a dicção e a intensidade da voz, na oralidade, assim como o estudo da argumentação, por meio da análise de argumentos proferidos por personagens. Procurou, igualmente, favorecer o enriquecimento do vocabulário e o rigor da sua utilização e proporcionar um domínio eficaz das construções sintáticas e das operações semânticas, mediante a fomentação de práticas de leitura, escrita e oralidade, contribuindo para a eficácia e adequação do discurso dos discentes.

O estudo da língua que a ação pedagógica favoreceu relacionou-se com o PE do Agrupamento de Escolas de Alvalade, na medida em que contribuiu para que os alunos façam uma correta e consciente utilização da língua, permitindo-lhes a sua afirmação como cidadãos e favorecendo a intervenção sólida e responsável na sociedade a que pertencem.

Com efeito, a intervenção docente pretendeu introduzir um conjunto de novos saberes e proficiências, nomeadamente a competência literária e crítica e a cidadania, planificando, com este propósito, atividades que permitissem a renovação do ensino da literatura na escola, que possibilitassem a reflexão crítica e colaborassem na preparação dos alunos para o exercício de uma cidadania responsável.

A articulação da PES com o plano da docente orientadora e com as planificações anuais elaboradas pelo grupo disciplinar de Português dos 10.º e 12.º anos possibilitaram o desenvolvimento conjunto de estratégias que visaram “promover a qualidade das aprendizagens em sala pela implementação de estratégias criadas em ambiente de trabalho colaborativo” (PE AEA, 2014/2017, p. 21).

Ainda na relação, do projeto pedagógico que desenvolvi, com o PE do Agrupamento, insere-se a organização de duas atividades interescolares (cf. páginas 44-45), que proporcionaram “a ligação entre as escolas, desenvolvendo o sentido de pertença ao Agrupamento” (PE AEA, 2014/2017, p. 22).

## **Capítulo 2: Enquadramento institucional**

### **2.1. A Escola Secundária Padre António Vieira**

A Escola Secundária Padre António Vieira situa-se em Alvalade, uma freguesia portuguesa do concelho de Lisboa, localizada na zona centro da capital (cf. [Anexo 1](#)) que se uniu com as freguesias de São João de Brito e Campo Grande, contando, atualmente, com trinta e um mil oitocentos e doze habitantes.

O Bairro de Alvalade, precisamente onde está situada a ESPAV, desenvolveu-se na segunda metade do Estado Novo. É um bairro tradicional com uma população mais

idosa, mas que agrega escolas e universidades, o que faz com que seja frequentado por jovens, principalmente por estudantes.

Fundada em 1965, a ESPAV foi, inicialmente, um liceu masculino, funcionando assim até ao 25 de Abril de 1974. A partir desta data, passou a escola secundária e mantém-se assim até ao presente. A sua população escolar tem variado no decorrer dos anos, atingindo um máximo de dois mil alunos nas décadas de 80 e 90, diminuindo para cerca de quinhentos alunos em finais dos anos 90. Atualmente, esta escola conta com cerca de mil e duzentos alunos.

No ano letivo de 2003/2004, a ESPAV iniciou um novo ciclo através da fusão com a Escola Secundária da Cidade Universitária. Em 2012, uniu-se ao antigo Agrupamento de Escolas de Alvalade, tornando-se escola sede do Agrupamento, que é, presentemente, composto por quatro escolas: a Escola Secundária Padre António Vieira, a Escola Básica Almirante Gago Coutinho, a Escola Básica S. João de Brito e a Escola Básica Teixeira de Pascoais.

No respeitante à oferta formativa, esta instituição escolar leciona o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, além de Cursos Profissionais de Ensino Secundário e Cursos Vocacionais de Ensino Básico e Secundário, procurando dar resposta às necessidades dos alunos; oferece, igualmente, educação para adultos e RVCC<sup>3</sup>, em horário pós-laboral, uma vez que detém, nas suas instalações, um Centro para a Qualificação e Ensino Profissional.

Relativamente ao horário de funcionamento, a escola funciona segundo uma lógica de turno único, entre as 8h15 e as 16h10.

Foi possível verificar, durante a fase da PES, que o AEA está fortemente empenhado em responder às necessidades dos estudantes através da oferta formativa diversificada e da criação de tempos e espaços adequados ao trabalho colaborativo entre os docentes e ao trabalho individual dos alunos; mas, igualmente, por meio da aplicação de projetos direcionados para a melhoria dos resultados escolares; do estabelecimento de uma ligação próxima com as famílias dos alunos; e de um acompanhamento dos discentes pelos DT e por Professores de Educação Especial, no caso dos alunos sinalizados com necessidades educativas especiais. Constatei, também, que é um Agrupamento que se dedica diariamente à divulgação de informação respeitante às

---

<sup>3</sup> Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

escolas que agrega, nomeadamente através do Portal do AEA<sup>4</sup> e que apresenta boas condições de trabalho, tanto para os alunos como para os docentes e pessoal não docente. Um sublinhado especial para a Biblioteca da escola, como um espaço com condições favoráveis para trabalhar e caracterizada por uma forte colaboração com os professores de Português através da sugestão de obras do PNL, orientando os alunos no que respeita à realização dos Contratos e Projetos de Leitura.

## 2.2. Caracterização das turmas

Para caracterizar as turmas que acompanhei, solicitei aos alunos o preenchimento de um questionário elaborado para o efeito (cf. [Anexo 2](#)), o qual me permitiu obter informações sobre estudantes.

A turma 12.º CSE, de Ciências Socioeconómicas, era composta por dezassete elementos<sup>5</sup>, oito deles do género masculino e nove do género feminino; sendo doze alunos de nacionalidade portuguesa, dois discentes angolanos e três estudantes brasileiros, com idades que variavam entre os dezassete e os dezanove anos.

No que toca ao percurso escolar dos discentes, mencione-se que, dos dezassete alunos da turma, cinco ficaram pelo menos uma vez retidos em anos anteriores; contudo, nenhum dos alunos estava a repetir o 12.º ano.

Relativamente à composição do agregado familiar, o questionário permitiu verificar que treze alunos vivem com os pais, um discente vive apenas com a mãe e que doze dos estudantes têm de um a dois irmãos.

Em relação às habilitações literárias dos pais, apurei que **i)** três alunos são filhos de mães que possuem licenciatura, sendo que um desses aprendentes tem também o pai licenciado; **ii)** os progenitores de dez dos discentes têm níveis de escolaridade entre o 9.º e o 12.º anos e **iii)** quatro estudantes têm pelo menos um dos progenitores com o 4.º ou 6.º ano de escolaridade.

No que toca aos hábitos de estudo autónomo, refira-se que a maioria mencionou estudar somente na véspera dos testes. Já no que concerne a hábitos de leitura, o

---

<sup>4</sup> Em <http://aealvalade.edu.pt/>.

<sup>5</sup> A turma era, na verdade, composta por trinta alunos, contudo, doze alunos frequentavam apenas a disciplina de Matemática e um aluno frequentava PLNM; na disciplina de Português a turma compunha-se por dezassete estudantes.

questionário permitiu constatar que a generalidade dos alunos não possui tais práticas, apenas seis elementos mencionaram gostar de ler textos literários, mencionando as narrativas como as suas leituras favoritas.

Sobre as suas disciplinas preferidas e aquelas de que menos gostam, as respostas foram muito diversas: Matemática surgiu como a disciplina preferida de cinco alunos, muito próxima do Português, mencionada por quatro elementos. Por outro lado, sobre a disciplina de que menos gostam, Matemática foi a resposta que mais vezes surgiu, sendo nove os alunos que a assinalaram como a menos apreciada. Refira-se que três alunos referiram Português como a disciplina de que menos gostam.

No respeitante às perspetivas futuras, apenas dois alunos referiram não querer ingressar no Ensino Superior. Os restantes discentes manifestaram interesse por cursos de Finanças, Gestão, Contabilidade e Administração, havendo ainda um elemento que mencionou querer ingressar em *Design*. As profissões que desejam exercer são gestor financeiro, contabilista e advogado.

Sobre a forma como os alunos se relacionam com a disciplina de Português, foi possível constatar que estes estudantes têm opiniões homogêneas sobre a mesma, dado que a maioria dos discentes respondeu à questão “Para si, a disciplina de Português é...”, definindo-a como “essencial” e “importante”, esclarecendo que é “importante para desenvolvermos o vocabulário”; “é importante para nos conseguirmos expressar melhor”, “é útil para nos proporcionar maior conhecimento cultural” e “é uma aprendizagem constante sobre a nossa língua”. No que refere àquilo de que mais gostam na disciplina, “gramática” foi a resposta mais referida pelos alunos, seguindo-se “leitura” e “escrever textos”. Por outro lado, sobre aquilo que menos apreciam, a “interpretação de textos” surgiu como a resposta mais mencionada.

A turma 10.º LH2, de Línguas e Humanidades, era constituída por vinte e três alunos, sendo nove elementos do género masculino e catorze do género feminino, de nacionalidade portuguesa, à exceção de um elemento angolano, e com idades compreendidas entre os quinze e os dezasseis anos.

Em relação ao percurso escolar dos discentes, mencione-se que onze ficaram uma vez retidos em anos anteriores, estando quatro elementos a repetir o 10.º ano, dois por reprovação e os outros devido a mudança de área de estudos.

Relativamente à composição do agregado familiar, averigui que treze alunos vivem com os pais, nove elementos vivem somente com a mãe e um discente vive apenas com o pai. Dos vinte e três alunos, apenas dois são filhos únicos, enquanto os restantes mencionaram ter de um a nove irmãos.

No respeitante às habilitações literárias dos pais, apurei que: **i)** sete dos alunos têm pelo menos um dos progenitores com o Ensino Superior, dos quais três mencionaram que um dos ascendentes possui Mestrado ou Doutoramento; **ii)** quatro dos discentes são filhos de pais com o 12.º ano; **iii)** cinco dos estudantes mencionaram que pelo menos um dos progenitores tem entre o 6.º e o 9.º ano de escolaridade; **iv)** sete aprendentes são filhos de pais que possuem apenas o 4.º ou o 6.º ano de escolaridade.

Relativamente aos hábitos de estudo autónomo, a maioria dos alunos referiu estudar de duas a três vezes por semana. Foi ainda possível constatar que a generalidade dos alunos possui práticas de leitura regulares, tendo quinze alunos manifestado gostar de ler textos literários, lendo-os regularmente, enquanto oito referiram não gostar de ler. As narrativas de mistério, aventuras, ação e heróis surgiram como as leituras de eleição.

Sobre as suas disciplinas preferidas e aquelas de que menos gostam, as disciplinas de Inglês, MACS<sup>6</sup> e Educação Física surgiram como as disciplinas favoritas. Por outro lado, as disciplinas de que menos gostam são História e Geografia.

No que respeita às perspetivas futuras, apenas quatro alunos referiram não querer ingressar no Ensino Superior e somente um elemento mencionou ainda não ter decidido. Os cursos que desejam seguir são Direito e Psicologia e as profissões que gostariam de exercer são, naturalmente, advogado e psicólogo.

Na caracterização da relação destes alunos com a disciplina de Português foi possível verificar que, de uma forma geral, também estes alunos a consideram uma disciplina “importante” e “interessante”, sendo alguns discentes mais criativos nas respostas, afirmando que é uma disciplina “importante para a nossa formação pessoal e profissional”, “importante para aprofundar o nosso conhecimento linguístico”, “fundamental para aprofundar conhecimentos”. Sobre aquilo que mais apreciam na disciplina de Língua Materna, a resposta “as apresentações orais” foi claramente a mais frequente, havendo ainda algum destaque para respostas como “leitura”. Por outro lado,

---

<sup>6</sup> Matemática Aplicada às Ciências Sociais.

a “gramática” destacou-se como a resposta mais referida sobre aquilo de que menos gostam na disciplina, a que se seguiu “interpretação de textos”.

Refira-se ainda que, no respeitante à participação, os membros do 12.º CSE eram mais extrovertidos, pelo que participavam mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem, enquanto os alunos do 10.º LH2, embora muito simpáticos, eram mais passivos, não participando tanto nas aulas. Porém, na generalidade, estes estudantes executavam todas as tarefas propostas, revelando vontade de obter bons resultados.

É ainda de mencionar que as duas turmas me receberam simpática e respeitosamente, colaborando em todos os momentos de lecionação e contribuindo favoravelmente para um ambiente propício ao desempenho do meu trabalho docente, o que fez da PES uma experiência muito agradável de realizar.

### **Capítulo 3: Observação de aulas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário**

#### **3.1. Observação de aulas**

A professora orientadora só lecionaria, naquele ano letivo, a turmas do Ensino Secundário, pelo que optou por atribuir-me uma das turmas de 12.º ano e a única turma de 10.º ano. Deste modo, observei e intervim nas turmas 10.º LH2 e 12.º CSE, caracterizadas anteriormente.

Refira-se que, devido ao facto de o Mestrado por mim frequentado ser de Ensino de Português no 3.º Ciclo do E. B. e no Ensino Secundário, surgiu a necessidade de fazer incidir a PES igualmente no 3.º Ciclo do E. B.. Desta forma, procurei professoras deste ciclo de ensino, cujos horários das suas aulas de Português não coincidiam com o horário das turmas da docente orientadora, solicitando-lhes permissão para observar as suas aulas. Não obtive resposta afirmativa de todas, mas as professoras Cristina Carvalho (7.º ano), Marina Marques (8.º ano) e Graça Esteves (9.º ano) receberam-me gentilmente nas suas salas, apoiando-me no que foi necessário, partilhando materiais pedagógicos e disponibilizando-se para colaborar na minha formação, o que seguramente enriqueceu a experiência educativa. A opção por assistir aos três anos do

3.º Ciclo do E. B. teve a ver com questões de compatibilidade de horário e de horas de permanência na escola.

Ora, iniciei a PES com a observação das aulas da professora orientadora, a 16 de setembro de 2016, tendo observado todas as aulas das turmas que acompanhei, analisando boas práticas e observando objetivamente a gestão das aulas.

De modo a melhor organizar a informação observada, utilizei grelhas de fim aberto e de fim (semi)aberto de Reis (2011) para registar os dados observados.

As primeiras grelhas, de fim aberto, (cf. [Anexo 3](#)) são instrumentos que permitem “obter uma ideia do que acontece numa sala de aula através do registo dos principais acontecimentos observados”, pretendendo-se o registo da “maior quantidade de informação possível sobre as atividades realizadas, os métodos de ensino utilizados, as interações estabelecidas e outros aspetos observados (...); este registo dos acontecimentos é “efetuado de cinco em cinco minutos, permitindo obter um “retrato” pormenorizado da aula observada” (Reis, 2011, p. 30). As grelhas de fim (semi)aberto (cf. [Anexo 4](#)) chamam a atenção do observador para algumas dimensões da aula, mantendo “um âmbito bastante aberto em termos da informação recolhida” (Reis, 2011, p. 31).

Refira-se que, para além dos instrumentos de registo acima referidos, elaborei outras grelhas, adequadas à recolha dos dados observáveis, que contemplaram aspetos como fases da aula, atividades, estratégias, materiais utilizados e tempo dispensado a cada atividade (cf. [Anexo 5](#)).

Organizei, ainda, um dossiê de estágio, no qual arqueei todos os documentos relativos à PES.

### **3.2. Reflexão crítica sobre as aulas observadas no 3.º Ciclo do Ensino Básico**

No AEA, o 3.º Ciclo do E. B. está dividido de acordo o *Espaço +*, uma medida que envolve “o desdobramento de turmas nas disciplinas de Português e Matemática, pretendendo promover aprendizagens mais eficazes através de estratégias de diferenciação curricular delineadas a partir de uma ação diagnóstica a realizar no início o ano letivo” (PAA AEA, 2016/2017, p. 13). Assim, dentro do *Espaço +*, existem três grupos de alunos: o grupo de recuperação, o de desenvolvimento e o de consolidação.

A estrutura das aulas e dos testes é idêntica nos três grupos, havendo apenas algumas adequações de acordo com as características dos mesmos.

No respeitante às turmas que acompanhei, o 7.º e o 8.º anos eram grupos de consolidação e o 9.º ano era um grupo de recuperação. Inicialmente, a turma de 7.º ano era constituída por quinze alunos; a de 8.º ano por vinte e dois estudantes e a de 9.º ano por catorze elementos, tendo havido transferência de alunos para outros grupos nos 2.º e 3.º períodos, o que foi alterando o número de alunos por turma ao longo do ano letivo.

A observação destas aulas possibilitou o contacto com o 3.º Ciclo do E. B., permitindo estabelecer comparações entre este nível de ensino e o nível de Secundário. Notei que a diferença em termos de faixa etária e, conseqüentemente, no grau de maturidade, influencia a atitude e a atuação dos estudantes na sala de aula. Provavelmente devido a este motivo, uma diferença verificada entre os métodos das docentes do 3.º Ciclo do E. B. e os da professora orientadora foi a exigência daquelas no que respeita ao envio e posterior controlo da realização dos trabalhos de casa, à regular aplicação de fichas de consolidação de conteúdos, de testes de compreensão oral, de fichas de verificação de leitura e à utilização de instrumentos de auto e heteroavaliação face à menor aplicação das mesmas estratégias e materiais pela docente orientadora.

Das diversas estratégias e metodologias de ensino utilizadas, observei a interação entre professora e alunos, a realização de trabalhos de grupo e a elaboração de fichas de aplicação e consolidação de conhecimentos como as estratégias mais utilizadas para levar os alunos a construir conhecimento. Com efeito, para além do uso regular do manual<sup>7</sup>, através do qual os alunos efetuavam a maioria das leituras e respondiam à compreensão de texto e aos exercícios de gramática, notei que os estudantes realizavam diversas fichas de consolidação dos conteúdos gramaticais que as docentes habitualmente distribuía, vários exercícios de produção de texto, oficinas de escrita, fichas de verificação de leitura, testes de compreensão oral, trabalhos de pesquisa extra-aula, trabalhos de grupo e havia trabalhos para casa todos os dias, revelando a diversificação das estratégias de ensino.

A realização de oficinas de escrita era uma atividade frequente, contemplando todos os tipos de texto preconizados pelo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Nas oficinas de escrita, que correspondiam sempre a uma aula de

---

<sup>7</sup> O manual do 3.º Ciclo do E. B. era o *Entre Palavras (7, 8 e 9)* (Vilas-Boas e Vieira, 2015).

noventa minutos, observei que as três professoras procediam de modo idêntico. Antes de passarem à fase de textualização, os discentes elaboravam a planificação do texto no caderno. Depois, as professoras distribuía um documento com uma grelha de duas colunas (cf. [Anexo 6](#))<sup>8</sup>, na qual os alunos redigiam os textos na coluna da esquerda e as docentes realizavam indicações escritas de aperfeiçoamento na coluna de *indicações de aperfeiçoamento / reescrita*. Por último, os alunos reformulavam os textos, de modo a melhorar a qualidade do produto final.

A concretização destas oficinas de escrita vai ao encontro do Programa, que indica que a “gradual exigência no âmbito da Escrita, tendo já em atenção o prolongamento do ensino obrigatório até ao 12.º ano, passa por etapas prévias à redação do texto (planificação por etapas); pela atenção dada à textualização, referente quer à correção linguística que o aluno deve demonstrar quer à intencionalidade comunicativa que deve incorporar; e pela revisão cuidada do texto produzido” (PMCPEB, 2015, p. 28).

Para além das oficinas de escrita, as atividades de produção de texto eram, igualmente, uma prática comum, não constituindo somente momentos de avaliação, mas exercícios de treino da expressão escrita, o que considero relevante assinalar, pois a escrita é um elemento essencial de toda a avaliação a que os alunos estão sujeitos.

De igual modo, também o domínio Oralidade estava bastante presente, através das apresentações “Vou falar sobre...”<sup>9</sup> e os Contratos de Leitura, todos os períodos. Na turma de 7.º ano observei, ainda, a realização de um debate, com o intuito de levar os alunos a falar para exprimirem opiniões, argumentando ou contra-argumentando. Verifiquei que a atividade funcionou satisfatoriamente, dado que os alunos aderiram, falando e defendendo as suas opiniões sobre o tema, o que contribuiu para possibilitar aprendizagens eficazes estabelecidas no descritor de desempenho *Apresentar e defender ideias, comportamentos, valores, justificando pontos de vista* (PMCPEB, 2015, p. 74).

Por último, mencione-se que tive a oportunidade de intervir em algumas aulas do 7.º ano, auxiliando os alunos na realização de variadas atividades (cf. [Anexo 7](#)).

---

<sup>8</sup> Os instrumentos didáticos apresentados neste ponto do trabalho foram disponibilizados pelas docentes destas turmas, os quais inseri no dossiê de estágio.

<sup>9</sup> Em cada período letivo, os alunos de todos os anos de escolaridade deviam fazer uma exposição oral, de tema livre, podendo utilizar recursos como *PowerPoint*, imagens, vídeos, etc.

A observação destas aulas permitiu-me compreender a forma como as docentes organizavam as suas aulas e como as adequavam aos alunos do respetivo grupo que acompanhavam, possibilitando-me, ainda, o contacto com os Programas de Português do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

### **3.3. Reflexão crítica sobre as aulas observadas no Ensino Secundário**

A observação das aulas da professora orientadora foi mais regular, dado que observei todas as aulas das turmas que acompanhei.

Assim, de modo a organizar a informação observada, utilizei as grelhas já mencionadas no ponto anterior, nas quais registei os dados observados (cf. [Anexo 5](#)).

Na fase inicial da observação, fui tentando compreender as dinâmicas de cada turma e a forma como a professora organizava as aulas, mas rapidamente deixei de ser apenas observadora, passando a intervir regularmente nas aulas. Efetivamente, os alunos começaram a solicitar a minha ajuda na realização de tarefas propostas pela docente, assim como a própria professora incitava a minha participação em vários momentos das aulas, proporcionando a minha integração nas turmas.

No respeitante à relação da professora com os discentes, era notória a empatia entre a docente e os alunos do 12.º CSE, de quem era Diretora de Turma, sendo o terceiro ano que trabalhavam juntos. As aulas decorriam sempre em ambiente bastante favorável à aprendizagem. Na turma de 10.º ano, sendo o primeiro ano de trabalho conjunto, a empatia com os estudantes foi imediata, o que favoreceu o desempenho do trabalho docente no decorrer de todo o ano letivo.

A metodologia utilizada pela professora orientadora era a leitura de texto, mediante a utilização dos manuais<sup>10</sup>, seguida de diálogo orientado com os alunos. Esta estratégia funcionava bem com o 12.º CSE por ser uma turma dinâmica e muito comunicativa mas com o 10.º LH2 não corria tão desejavelmente bem por ser uma turma menos participativa. O procedimento metodológico de que se fala adequa-se favoravelmente com turmas mais ativas e extrovertidas, contudo, pode tornar-se pouco eficaz se for o único procedimento que existe em sala de aula, uma vez que causa

---

<sup>10</sup> Os manuais de 10.º e 12.º anos eram, respetivamente, o *Encontros*, (Jorge e Junqueira, 2015) e o *Plural 12*, (Pinto, Fonseca e Baptista, 2015).

habituação e faz com que não haja outras possibilidades de construção de conhecimento sobre os textos.

Ainda sobre a metodologia utilizada pela orientadora, refira-se que, algumas vezes, a professora dispôs as mesas da sala de aula em forma de “U”, no 12.º CSE, para criar dinâmicas diferentes. Na opinião da docente, era uma estratégia de que os alunos gostavam, pelo que ela recorreu àquela disposição em determinadas aulas, durante o 1.º período. Pensei que os discentes talvez apreciassem a distribuição das mesas daquela forma, dado que possibilitava uma perspetiva da sala diferente, ficando eles a olharem uns para os outros, o que poderia favorecer a interação.

Relativamente à avaliação, observei que, por motivos de cumprimento dos conteúdos programáticos, não foi possível implementar todos os critérios de avaliação. Deste modo, a realização de exercícios de produção escrita foi difícil de concretizar tanto quanto necessário, pelo que a docente orientadora me solicitou que desenvolvesse atividades de escrita no momento da PES.

De facto, as exposições orais “Vou falar sobre...”, os Contratos e os Projetos de Leitura, a par das apresentações orais dos trabalhos de grupo realizados no 12.º ano (um sobre o Modernismo e outro sobre *Memorial do Convento*)<sup>11</sup> preencheram muitas aulas, fazendo, assim, com que a oralidade ocupasse mais espaço nas aulas observadas.

Em relação aos Contratos de Leitura, atividades que observei e avaliei em conjunto com a professora orientadora, foi notório que alguns alunos não leram as obras que apresentaram, opinião partilhada por ambas. Assim, de modo a fomentar a leitura das obras, e também para articular o Contrato de Leitura com o domínio da escrita, considero que teria sido relevante solicitar aos alunos o preenchimento de uma ficha de registo de leitura que contemplasse, por exemplo, a realização de uma apreciação crítica da obra. Isto porque o objetivo fundamental do Contrato de Leitura passa por desenvolver hábitos de leitura nos alunos e, desta forma, poder-se-ia tornar numa atividade mais profícua, assim como se trabalharia um género de texto previsto no Programa. Todavia, refira-se que a docente orientadora optou por não utilizar esta estratégia que sugeri.

Com a observação das aulas, pude compreender quais as principais dificuldades que os alunos manifestavam, o que me permitiu refletir sobre a adequação de estratégias

---

<sup>11</sup> Das atividades mencionadas, somente o Projeto de Leitura exigia a entrega de um suporte escrito.

a implementar, podendo adotar metodologias de trabalho de acordo com as características dos discentes, o que se veio a concretizar mediante, também, trabalho colaborativo com a orientadora.

Com efeito, constatei que a compreensão e produção de texto, bem como a competência ortográfica eram as fragilidades mais evidenciadas pelos discentes de ambas as turmas. Por outro lado, as competências de inter-relação, concretamente o trabalho em grupo e o espírito de equipa, comprovaram-se como excelentes potencialidades dos alunos das duas turmas.

Ora, a fase da observação foi muito importante para o desenvolvimento do meu trabalho docente, uma vez que contribuiu para o meu envolvimento nas aulas, possibilitando o surgimento de uma ligação com os alunos e também com a orientadora, favorecendo a minha integração.

De facto, a minha presença constante nas aulas ocasionou mais tempo passado com a professora orientadora, permitindo a partilha de conhecimentos e a troca de ideias sobre assuntos da disciplina e acerca dos alunos. Não menos importante foi o facto de me poder familiarizar melhor com os Programas de Português do Ensino Secundário, o que será certamente vantajoso na minha futura prática docente.

## **Capítulo 4: A Prática de Ensino Supervisionada**

### **4.1. Planificação das aulas**

A PES constituiu uma experiência de formação fundamental, uma vez que proporcionou o desenvolvimento de competências essenciais ao meu futuro desempenho na docência.

Para organizar as aulas a lecionar, elaborei a planificação das mesmas, auxiliando-me do livro *Eu, Professor, Pergunto – 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação* (2015). Os planos de aula foram elaborados aula a aula, conforme solicitado pela professora orientadora, e complementados com um guião do professor.

Considerando que a planificação é “uma orientação do que se pretende fazer e de como se pretende fazer para que os alunos aprendam os conteúdos e desenvolvam competências” (Santos, H. S. e Lopes, J., 2015, p. 4), planifiquei as aulas, considerando os conteúdos que os alunos precisavam de aprender, os objetivos de aprendizagem – metas curriculares e descritores de desempenho –, as atividades a realizar para os atingir, materiais a utilizar, tempo previsto para cada procedimento e mecanismos de avaliação para verificar se os alunos aprenderam o pretendido.

É de referir que as planificações elaboradas integraram-se na planificação da docente orientadora, tendo nós definido os conteúdos e os textos programáticos a estudar de forma colaborativa, considerando sempre, nesta preparação conjunta, os momentos para a realização das exposições orais<sup>12</sup> dos alunos.

Assim, no que concerne à metodologia utilizada, planifiquei aulas nas quais fosse possível intercalar a exposição teórica com solicitações aos alunos, estimulando a sua participação ativa, promovendo a oralidade e envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem, assumindo a sala de aula como um espaço dialógico.

Igualmente, introduzi diversos momentos de trabalho em grupo, permitindo outro tipo de interação e promovendo a aprendizagem cooperativa.

Em relação aos materiais construídos e aplicados nas aulas, privilegiei a realização de fichas de aplicação e consolidação de conhecimentos, de compreensão textual e de produção escrita, de forma a criar momentos para a exercitação da expressão escrita, conforme planeado juntamente com a docente orientadora. As atividades de produção escrita que desenvolvi contemplaram apenas a fase de textualização, opção definida pela docente orientadora.

Com efeito, numa aula pertencente à lecionação da obra *Felizmente há luar!* de Luís de Sttau Monteiro, 12.º CSE, por exemplo, a planificação elaborada (cf. [Anexo 8](#)) contemplou a análise das estratégias literárias de configuração do herói, de forma a levar os alunos a compreender de que modo a personagem Gomes Freire de Andrade é configurada num determinado fragmento da obra.

Para tal, planifiquei a leitura analítica de um excerto do Ato II, que não constava no manual e, por isso, foi entregue fotocopiado aos alunos (cf. [Anexo 9](#)), em que Matilde, esposa e defensora de Gomes Freire de Andrade, procura o marechal

---

<sup>12</sup> Refiro-me aos projetos “Vou falar sobre...”, Contratos e Projetos de Leitura.

Beresford, governante do Reino, a fim de lhe pedir que liberte o marido. Neste excerto, as personagens mencionadas falam sobre Gomes Freire, de acordo com a forma díspar como o veem.

Assim, planeei a leitura literária, combinando momentos de articulação da leitura analítica do excerto, estudo da língua e exploração do tema orientador da PES. Deste modo, partindo do texto, promovi o estudo de conteúdos gramaticais, como as funções sintáticas e os atos ilocutórios, o estudo da argumentação e a exploração das estratégias literárias de configuração do herói ficcional naquele fragmento textual.

Com efeito, através de expressões textuais, como “Que vão fazer dele, Sr. Marechal?” e “É o caso do general, minha senhora!”, os alunos identificaram o vocativo, função sintática que serve para chamar, invocar ou interpelar um ouvinte, possibilitando o ensino da pontuação na utilização desta função sintática – a colocação da vírgula antes do vocativo. Com as passagens “Quero acabar os meus dias em paz!”, “(...) querem matá-lo?” e “Venho pedir-lhe que o liberte” sistematizei as funções sintáticas de Complemento Direto e de Complemento Indireto.

Na mesma perspetiva, promovi a consolidação dos atos ilocutórios, analisando, por exemplo a expressão proferida por Matilde: “Venho pedir-lhe que o liberte”, que constitui um ato de fala diretivo. O intuito foi levar os discentes a compreender que os enunciados que produzimos não têm unicamente a função de descrever um determinado estado de coisas, podendo, um locutor, realizar ordens, pedidos, dar conselhos, fazer promessas, entre outros. Deste modo, examinando aquela fala de Matilde favoreceu-se o entendimento de que um ato ilocutório diretivo consiste na produção de conteúdo proposicional, por parte de um locutor, cujo objetivo é levar o recetor a fazer ou a dizer alguma coisa.

Ainda na promoção do aprofundamento do estudo da língua, mediante a análise dos argumentos que Matilde profere no texto, quando Beresford lhe pergunta “E porque pensa que devo fazer o que pede?”, proporcionei um momento de estudo da argumentação, que pode ser utilizada para a transmissão de ideias e convicções, para a defesa de pontos de vista e de direitos pessoais, entre outros, mostrando a importância do uso da língua com adequação em todas as situações comunicacionais.

Igualmente, aquando da leitura analítica do texto, promovi a exploração das estratégias literárias de construção do herói ficcional, desenvolvidas mediante processos

de heteroconfiguração, solicitando aos alunos a redação de um texto, no qual deveriam dar forma à personagem Gomes Freire.

A planificação desta aula contemplou, igualmente, a aprendizagem de outros conteúdos programáticos, como a simbologia dos sinos e a compreensão da manifestação do patriotismo evidente em Gomes Freire de Andrade que luta pela honestidade e justiça até às últimas consequências.

De forma a verificar as aprendizagens realizadas, planifiquei a realização de um exercício de produção escrita (cf. [Anexo 10](#)), em grupos de três elementos, já mencionado anteriormente. Para remediar as aprendizagens menos bem conseguidas, acompanhei os grupos no desenvolvimento da atividade, de modo a sistematizar / consolidar os conteúdos abordados.

Refira-se que a opção por esta metodologia correspondeu à intenção de proporcionar a aquisição de aprendizagens através da articulação do que é contemplado pelo Programa com as necessidades dos alunos e com a aplicação didática do tema orientador da PES.

#### **4.2. Materiais didáticos produzidos e respetiva justificação**

De modo a desenvolver uma ação educativa importante e eficaz, foram construídos materiais didáticos de acordo com as necessidades e características dos alunos, adequando e diversificando as estratégias utilizadas.

A adequação das estratégias pedagógicas foi possível devido à recolha de informação aquando da observação das aulas e ao trabalho colaborativo com a professora orientadora. Efetivamente, a docente não conseguia inserir, tanto quanto necessário, atividades de escrita na sua planificação, pelo que me solicitou que o fizesse na minha intervenção didática. Assim sendo, decidimos que eu elaboraria materiais de execução predominantemente de compreensão e expressão escrita, com vista a desenvolver um trabalho de leitura analítica de textos literários e a criar momentos de exercitação da escrita, contemplando apenas a textualização, um domínio em menor evidência nas aulas.

Efetivamente, utilizei metodologias e dinamizei atividades, como **i)** exposições teóricas orais; **ii)** solicitações orais aos alunos; **iii)** visualizações de vídeos, imagens,

pinturas / iluminuras e audições de músicas relacionados com os textos literários; assim como elaborei **iv**) exposições em *PowerPoint* de teores que auxiliassem na consolidação dos conteúdos programáticos expostos; **v**) outras exibições que motivassem o estabelecimento de relações entre heróis e contextos ficcionais e históricos do passado e do presente, bem como com outros conhecimentos e com outros textos literários; **vi**) fichas de trabalho, de aplicação e consolidação de conhecimentos, de compreensão dos sentidos do texto literário ou de produção de texto.<sup>13</sup>

Refira-se que as exposições com recurso ao *PowerPoint* funcionaram como complemento metodológico das aulas. Após a primeira utilização deste recurso, constatei ser uma ferramenta eficaz, se devidamente utilizada. Assim, quando utilizei este recurso procurei assegurar que não anulava a minha presença enquanto professora e, para tal, enquanto exibia os diapositivos, interagia com os alunos, incitando-os a participar ativamente. Simultaneamente, os discentes deviam tomar notas<sup>14</sup>, não assistindo às exposições de um modo passivo.

No que respeita à elaboração dos materiais de execução, partindo dos textos literários a lecionar, foram construídas fichas de trabalho, cujo objetivo principal foi proporcionar o contacto direto com os textos, a leitura e a escrita, propiciando movimentos de vaivém, entre o ler e o escrever, considerados vantajosos na criação de condições para a construção de conhecimento.

Com efeito, os materiais construídos pretenderam **i**) explorar a multiplicidade de sentidos da linguagem literária; **ii**) estabelecer relações com outros conhecimentos e com outros textos literários; **iii**) determinar relações entre heróis e contextos ficcionais e históricos do passado e do presente; **iv**) desenvolver as capacidades linguísticas e cognitivas dos alunos; **v**) proporcionar o estabelecimento de análises interartes através da visualização de imagens ou obras de pintura e da audição de músicas relacionadas com os textos literários em estudo, procedendo com a convicção de que o contacto com outras formas de expressão pode estabelecer oportunidades para o desenvolvimento de diferentes competências, ajudando a consolidar aprendizagens.

---

<sup>13</sup> Os trabalhos realizados pelos alunos não corresponderam a procedimentos de avaliação formativa ou sumativa, tendo funcionado apenas como ferramentas de aprendizagem.

<sup>14</sup> Em relação à tomada de notas, esclareci sempre os alunos sobre a utilidade da organização dos apontamentos para a execução de alguma tarefa que realizariam posteriormente. O intuito era que, na realização das fichas de trabalho, os alunos fossem à informação e a reorganizassem.

A opção pela metodologia e procedimentos adotados, assim como pela construção destes materiais didáticos correspondeu ao entendimento de que, através destas pontes, era possível ativar conhecimentos prévios dos alunos, colaborar para o desenvolvimento das capacidades das competências leitora, escrita e literária e contribuir para a cidadania.

### **4.3. Descrição crítica das aulas lecionadas**

Durante a fase da PES lecionei vinte e uma aulas de noventa minutos<sup>15</sup> ao Ensino Secundário. Neste ponto do trabalho procedo à descrição de onze aulas lecionadas: nove aulas, nas quais se privilegiou a aplicação didática do tema orientador e duas aulas em que o tema não foi abordado.

As aulas a lecionar foram determinadas pela professora orientadora, que optou por atribuir-me, também, a lecionação de conteúdos programáticos aos quais não foi possível aplicar o tema orientador da PES, como a poesia do ortónimo e de Álvaro de Campos. No respeitante à aplicação do tema crítico orientador, foram analisados fragmentos de literários programáticos, nos quais se pôde explorar o(s) modo(s) de configuração do herói ficcional, incitando os alunos a averiguar, a partir de um dado momento, como captavam aquela figura.

Nas aulas lecionadas, procurei levar a cabo uma ação didática que favorecesse o desenvolvimento de competências nos domínios da educação literária, leitura, escrita, oralidade<sup>16</sup>, gramática, pesquisa e tratamento da informação e desenvolvimento do espírito crítico.

Efetivamente, para promover competências no domínio da educação literária, promovi o ensino do texto literário como manifestação de uma enorme significação. Assim, após a leitura dos textos, procurava incitar os alunos a falar sobre os textos lidos, expondo ideias e defendendo pontos de vista sobre o que leram, proporcionando uma atividade reflexiva que os levasse a pensar os textos relativamente às suas experiências

---

<sup>15</sup> Para efeitos de contagem considerou-se duas aulas de quarenta e cinco minutos como uma aula lecionada.

<sup>16</sup> Privilegiou-se a oralidade informal, visto existir diversos momentos de avaliação da expressão oral formal em cada período letivo, como seja a exposição oral “Vou falar sobre...”, o Contrato de Leitura e o Projeto de Leitura.

personais e às suas visões do mundo, exatamente porque, daquela reflexão, surgiria uma larga diversidade de leituras que tornaria evidente a plurissignificação do texto literário.

De igual modo, a aplicação didática do tema crítico orientador da PES pretendeu desenvolver competências literárias nos alunos, proporcionando-lhes uma percepção mais clara da personagem literária, de qual a sua importância e funcionalidade, e de como se constrói a figura, possibilitando, igualmente, o entendimento das modalidades, matéria e recursos de configuração utilizados, por um autor, para dar forma às figuras. Refira-se que o objetivo não foi apenas estudar os textos programáticos, mas favorecer, também, o desenvolvimento de competências de leitura literária de outros textos.

Ao centrar-me na aplicação do tema orientador da PES, pude criar, no conjunto das aulas, uma relação entre personagens literárias, demonstrando que as obras literárias não são isoladas entre si, que há personagens parecidas em várias obras e que há, também, figuras muito diferentes na mesma obra, despertando os alunos para o(s) modo(s) como se constroem as figuras e inserindo, nas aulas, uma perspectiva de renovação do estudo da literatura.

Com vista a desenvolver a competência leitora, a compreensão escrita esteve incluída em todos os planos de aula, privilegiando-se a leitura expressiva com o objetivo de levar os alunos a olharem para os textos de outra forma, favorecendo o entendimento de que eles funcionam como uma espécie de dispositivos onde se pode conhecer outras realidades através da imaginação.

Para fomentar competências no âmbito da escrita, elaborei atividades que permitiram o treino deste domínio, colaborando para o seu aperfeiçoamento e para o desenvolvimento do pensamento. Com efeito, a maioria dos exercícios construídos para as aulas lecionadas envolveram a análise textual e, conseqüentemente, a utilização da escrita como domínio de expressão da informação recolhida e do conhecimento, assim como a produção de textos expositivos, género de texto previsto no Programa de Português do Ensino Secundário.

Para favorecer a prática do oral, dei especial ênfase aos momentos de interação oral com os alunos, incitando-os a participar. Os momentos de diálogo orientado sobre as leituras efetuadas foram, igualmente, privilegiados, assim como a participação espontânea, dando espaço aos alunos para exporem pensamentos, ideias e partilharem experiências pessoais.

O estudo da gramática foi feito em articulação com o estudo dos textos literários. Assim, partindo do texto em análise, promovi a exploração de recursos expressivos, de funções sintáticas, de referências deícticas, de atos ilocutórios, de classes de palavras, da pontuação, da entoação, entre outros conteúdos gramaticais, explicando que a literatura incide sobre a norma e a transgressão à norma, de forma intencional, com finalidades estéticas e expressivas. Deste modo, fomentei o desenvolvimento de competências, quer literárias, quer linguísticas, preparando os alunos para ler, também, outros textos literários e para utilizarem a língua de forma mais consciente e adequada.

Na intervenção pedagógica, favoreci, ainda, a pesquisa e o tratamento da informação, explicando aos alunos a importância da tomada de notas. Em todas as aulas, os estudantes deveriam tirar apontamentos, a fim de mobilizarem a informação recolhida na realização de exercícios variados. Fomentei, ainda, o desenvolvimento do espírito crítico, privilegiando a leitura analítica e crítica dos textos, de forma a levar os alunos ao questionamento, à curiosidade e à investigação, favorecendo a reflexão e a atitude crítica face ao mundo que os rodeia.

Por fim, refira-se que, por indicação da professora orientadora, utilizei unicamente o manual para lecionar os textos programáticos.

#### **4.3.1. Aulas lecionadas ao 12.º CSE**

##### **Conteúdo programático lecionado: *Os Lusíadas* de Luís de Camões**

A primeira aula lecionada ao 12.º CSE, no dia 9 de novembro de 2016, pretendeu explorar o(s) modo(s) de configuração do herói épico.

A aula foi iniciada com um diálogo sobre a obra, já estudada nas aulas anteriores lecionadas pela docente orientadora, a fim de ativar os conhecimentos prévios dos alunos.

Seguidamente, apresentei a definição de herói retirada do *Dicionário de Mitologia Grega e Romana* de Joël Schmidt (cf. [Anexo 11](#)), questionando os estudantes se identificavam aquela definição com o protagonista de *Os Lusíadas*, tendo, a resposta, sido afirmativa. Percebi, através das respostas dadas, que os estudantes compreendiam que o herói da epopeia camoniana é um herói épico e informei-os que analisaríamos as estratégias literárias de configuração daquela figura heroica.

De forma a consolidar as aprendizagens, solicitei aos alunos que mencionassem episódios ilustrativos da dimensão épica do herói.

O episódio do Gigante Adamastor foi o mais referido, tendo, os alunos, mencionado, também, A Ilha dos Amores e a contemplação da Máquina do Mundo. Questionei sobre os motivos por que escolheram aqueles episódios, tendo os estudantes justificado que são episódios através dos quais o poeta mostra a coragem dos portugueses e a recompensa pelo sucesso da missão, o que me levou a concluir que teriam entendido a importância daqueles episódios ao nível da construção do herói épico.

Ora, para estabelecer a conexão entre o modo como o herói é criado literariamente e o seu perfil épico, os alunos realizaram, em grupos, uma ficha de aplicação de conhecimentos com duas versões: a versão A sobre o episódio do Gigante Adamastor (cf. [Anexo 12](#)) e a versão B sobre a contemplação da Máquina do Mundo (cf. [Anexo 13](#)).

Assim, não havendo mais aulas para explorar o(s) modo(s) de configuração do herói épico na epopeia camoniana, por se tratar da última aula do estudo de *Os Lusíadas*, a realização das fichas de trabalho possibilitou a análise das estratégias de configuração do herói ficcional em duas passagens bastante significativas da obra.

De facto, os episódios do Gigante Adamastor e da contemplação da Máquina do Mundo são passagens importantes ao nível da configuração do herói épico, sendo que a leitura analítica dos mesmos permitiu compreender os procedimentos literários de construção daquela personagem notoriamente positiva, como a utilização da hipérbole, de uma linguagem de nível elevado e de recursos que ampliam a figura, assim como estabelecer relações com outros conhecimentos.

### **Conteúdo programático: *Mensagem* de Fernando Pessoa**

A segunda aula lecionada, no dia 10 de janeiro de 2017, favoreceu a compreensão do(s) modo(s) de configuração do herói mítico do ponto de vista poético.

Iniciei a aula com a metodologia de *Brainstorming*, solicitando aos alunos que mencionassem os heróis que figuram na *Mensagem*, uma vez que há vários e com naturezas diferentes. Conforme os alunos enunciavam nomes, apelei aos seus

conhecimentos, questionando-os se já tinham ouvido falar naqueles heróis anteriormente à leitura da obra pessoana.

Com recurso a um *PowerPoint* (cf. [Anexo 14](#)), abordei conteúdos sobre a *Mensagem*, fazendo os alunos reagir em relação ao tema do herói mítico, ao mesmo tempo que explicava as diferentes referências destes heróis, como seja a referência histórica de D. Dinis ou a referência literária de Ulisses, por exemplo.

Com efeito, analisei brevemente o poema D. Dinis, uma vez que já tinha sido objeto de ensino em aulas anteriores, explorando os processos de configuração do herói ficcional neste poema.

Comecei por questionar os alunos sobre o modo como é configurado D. Dinis no poema em análise, tendo os alunos respondido que este rei é caracterizado como “o plantador de naus a haver” (*Mensagem*, “D. Dinis” v. 2). Assim, incitei-os a explorar melhor o verso, de forma a conseguirem entender qual o procedimento utilizado pelo autor para dar forma àquela figura.

A análise atenta do verso permitiu que os alunos concluíssem tratar-se de uma metáfora que transmite a ideia de que o D. Dinis foi um rei visionário que, sentindo uma inspiração que chamava pelo futuro, mandou plantar o Pinhal de Leiria, que daria a madeira para construir as futuras naus dos Descobrimentos.

Deste modo, explicitiei que, para dar forma à figura, o autor utilizou um procedimento de configuração metafórica, de modo a sugerir o caráter mítico do herói. De facto, não sendo uma figura de ação como o herói de *Os Lusíadas*, D. Dinis é uma personagem que tende para o símbolo.

Seguidamente, aludi ao poema “Ulisses”, questionando os discentes se já tinham ouvido falar nesta figura. Neste sentido, estabeleci uma ponte com a literatura mundial, mediante a leitura de um excerto da *Odisseia* de Homero, a que se seguiu uma conversa sobre o herói Ulisses e as suas aventuras, permitindo relacionar obras e personagens e evidenciando que as obras literárias não são isoladas entre si. Concluí, explicando que, segundo a lenda, Ulisses é um herói mítico que terá aportado na Península Ibérica, fundando a cidade de Lisboa.

Finda a abordagem do herói mítico, os alunos realizaram um exercício de produção escrita, em grupos de três elementos, sobre a dimensão simbólica dos heróis que figuram na *Mensagem* (cf. [Anexo 15](#)), possibilitando a aplicação dos conhecimentos

adquiridos, assim como o treino de elaboração de um texto expositivo de oitenta a cento e trinta palavras. Com a realização dos textos, os alunos demonstraram o entendimento dos recursos de configuração do herói mítico.

Conforme já foi mencionado anteriormente, a professora orientadora não enviava trabalhos para casa e solicitou-me que procedesse do mesmo modo. Todavia, estando a aproximar-se a data do próximo teste, a docente solicitou-me que elaborasse uma ficha de gramática, a fim de os alunos se poderem preparar melhor para teste. Deste modo, elaborei uma ficha de consolidação de conteúdos gramaticais (cf. [Anexo 16](#)), enviando-a, nesta aula, como trabalho de casa e corrigindo-a, oralmente, numa aula posterior.

### **Conteúdo programático: *Felizmente há luar!* de Luís de Sttau Monteiro**

A professora orientadora decidiu que eu lecionaria a sequência didática completa relativa à obra *Felizmente há luar!*. Destaque-se a aula lecionada no dia 15 de março de 2017, na qual apliquei o tema crítico orientador.

Para lecionar este conteúdo, dispus apenas de cinco aulas, uma vez que a docente não estava a conseguir cumprir a planificação anual inicialmente prevista, que atribuía quinze aulas para a leção desta obra. Assim, lecionei as aulas nos dias 7, 8, 10, 14, 15 e 17 de março de 2017, em quatro blocos de noventa e dois blocos de quarenta e cinco minutos, procedendo à leitura de todos os excertos exibidos pelo manual e, ainda, de um outro fragmento textual, não apresentado no livro escolar, por considerar a sua leitura analítica importante para o estudo da peça.

Por serem alunos de Ciências Socioeconómicas, que não tinham a disciplina de História desde o 9.º ano, decidi, em conjunto com a docente orientadora, fazer uma contextualização sobre o tempo da história e o tempo da escrita, explicitando o paralelismo entre as duas épocas. Para tal, elaborei um *PowerPoint* (cf. [Anexo 17](#)) no qual contextualizei os dois períodos, ativando conhecimentos prévios. Seguidamente, projetei um vídeo sobre a vida e a obra de Luís de Sttau Monteiro.

Para além da contextualização histórica, explicitarei a influência do teatro de Berthold Brecht, dramaturgo e encenador alemão que desenvolveu o teatro épico, projetando um vídeo sobre este assunto. Abordei, ainda, a crítica que Sttau Monteiro faz à sociedade do seu tempo, aludindo à intenção do autor em tornar os espectadores agentes de mudança, capazes de reagir criticamente e de tomar decisões. Promovi, também, a audição de

músicas de intervenção de Zeca Afonso, recordando os alunos de que estas músicas alertavam para o problema da ditadura que se vivia antes do 25 de Abril de 1974.

Neste sentido, coloquei, ainda, as músicas *Sexta-feira* de Boss AC e *Parva que sou* dos Deolinda a tocar, músicas atuais, do conhecimento dos alunos, que chamam a atenção para um problema da atualidade. Foi muito interessante observar a reação dos estudantes, que se mostraram conscientes dos problemas por que estão a passar gerações próximas da sua, ocorrendo uma breve conversa sobre este assunto, que motivou os discentes e contribuiu para o desenvolvimento do espírito crítico.

Nesta aula, realizou-se, ainda, uma ficha de verdadeiro ou falso (cf. [Anexo 18](#)) que possibilitou uma oportunidade para os estudantes exporem as aprendizagens realizadas.

Numa outra aula sobre este conteúdo programático, promovi a leitura literária de um excerto, no qual Gomes Freire de Andrade é indiciado como o chefe de uma conspiração contra o regime e, também, do monólogo de Matilde, tendo sido, este último, escutado.

Como forma de consolidar conhecimentos gramaticais, promovi a exploração do efeito das antíteses presentes na parte inicial do discurso da esposa de Gomes Freire e solicitei aos alunos que explicassem a expressão “numa terra onde se cortam as árvores para que não façam sombra aos arbustos” enunciada por Matilde.

Nesta aula abordou-se, ainda, a presença de um herói ficcional de contorno “humano” em *Felizmente há luar!*. Questionei os alunos sobre a possibilidade de Gomes Freire ser considerado um herói, tendo eles concordado, referindo a coragem mostrada pelo general na defesa dos seus ideais e o facto de ser o elemento estruturador de toda a ação.

Perguntei-lhes, de seguida, se o consideravam um herói épico, mítico ou nenhum dos dois. Os estudantes optaram, unanimemente, pela terceira opção, permitindo-me concluir que compreendiam tratar-se de uma personagem de um texto literário com uma referência histórica que, não sendo um herói épico nem mítico, é um herói de contorno “humano”. Desta forma, analisámos as estratégias utilizadas pelo autor de *Felizmente há luar!* para criar uma figura de contorno “humano”, nomeadamente no que respeita ao nível de linguagem usado. Observámos, por exemplo, as falas de um antigo soldado do regimento de Gomes Freire, logo no início da peça, “[O Gomes Freire é] um amigo do povo! Um homem às direitas!”, “(...) é um homem como todos nós”, sendo possível

verificar que o autor se serviu de artifícios literários que não produzem efeitos de enobrecimento nem efeitos de minimização, utilizando recursos que expressam justamente a fragilidade mas, ao mesmo tempo, a aspiração e ambição de superação que caracterizam o ser humano.

Na aula que se seguiu, no dia 15 de março de 2017, promovi a leitura analítica de dois excertos do Ato II.

O segundo excerto analisado, correspondente à passagem em que Matilde procura o marechal Beresford, a fim de lhe pedir a libertação do marido, que foi preso injustamente, não consta no manual, pelo que entreguei o texto fotocopiado aos alunos (cf. [Anexo 9](#)). Com a leitura analítica deste texto, pretendi levar os estudantes a compreender de que forma Matilde e Beresford se referem Gomes Freire, analisando as estratégias literárias de configuração do herói.

Partindo do texto em análise, combinei momentos de articulação de leitura analítica, estudo da língua e exploração do tema orientador da atividade didática, promovendo a leitura do excerto, a consolidação de conteúdos gramaticais, como funções sintáticas e atos ilocutórios, o estudo da argumentação e a aplicação do tema orientador (cf. páginas 22-23).

No final da análise do texto, os alunos realizaram, individualmente, um exercício de produção escrita, construindo a figura de Gomes Freire (cf. [Anexo 10](#)), possibilitando a exposição, por escrito, das aprendizagens realizadas, assim como o treino de um texto expositivo com um mínimo de oitenta palavras, favorecendo as competências escrita e literária. De forma a sistematizar os conteúdos abordados, circulei pelos grupos, prestando apoio e esclarecimentos individuais.

### **Conteúdo programático: *Memorial do Convento* de José Saramago**

Na última aula lecionada ao 12.º CSE, a 9 de maio de 2017, procedi à análise do episódio do transporte da pedra, em *Memorial do Convento*.

Iniciei a aula com uma atividade de pré-leitura, que consistiu na exibição de um *PowerPoint* (cf. [Anexo 19](#)), motivando os alunos para o texto. De seguida, foram lidos dois excertos da obra, apresentados no manual, pertencentes ao episódio mencionado e,

de seguida, motivei os alunos a falar sobre o que leram, pelo que, de acordo com as suas experiências pessoais, os seus conhecimentos e a visão que têm do mundo, surgiram interpretações diversas.

Seguidamente, questioneei os estudantes sobre qual a intenção do autor ao atribuir simbolicamente um nome aos construtores do Convento de Mafra, utilizando cada letra do alfabeto, a que se seguiu uma exposição sobre o objetivo de tirar os operários setecentistas do anonimato.

De forma a levar os estudantes a compreender a dificuldade do encargo dos operários, incitei-os a caracterizar o esforço a que estes homens foram submetidos, mediante o que é explicitado no excerto, tendo os alunos feito o levantamento de que se “levantavam noite ainda”, carregando “um numeroso mundo de coisas”, tendo já feito a jornada de Mafra a Pero Pinheiro “tantas vezes”, etc. Alerttei-os, ainda, para a alusão à vontade que Blimunda poderia ver em cada um dos trabalhadores, “a de ser outra coisa”, evidenciando o facto de eles desejarem não estar ali, de terem sido arrancados das suas famílias e dos seus trabalhos, unicamente para satisfazer o sonho do Rei.

Nesta fase, recordei-os do significado de herói retirado do *Dicionário de Mitologia Grega e Romana* de Joël Schmidt (já apresentado em aulas anteriores) e levei-os a refletir sobre a possibilidade de os construtores do Convento constituírem um herói de feição coletiva. Promovi, depois, a leitura analítica do segundo excerto, sobre a dimensão da pedra transportada.

Para perceberem a enormidade da pedra transportada, solicitei o levantamento dos recursos utilizados pelo autor para dar conta daquela dimensão. As observações dos intervenientes no episódio em discurso direto, como “Nunca vi uma coisa assim em dias da minha vida”, são um dos recursos.

Refira-se que a ausência dos indicadores gráficos deste tipo de discurso dificultou a leitura e a interpretação daquela expressão, ainda que seja habitual a existência de letra maiúscula a marcar o discurso direto, pelo que solicitei a um dos alunos que fizesse a leitura em voz alta do parágrafo que continha aquela observação proferida por uma das personagens do texto, que está transcrita acima. Deste modo, expliquei e fiz notar que, na realização oral, o discurso direto pode ser marcado, pelo locutor, por efeitos de entoação ou até por elementos paralinguísticos, como gestos ou expressões faciais. Recordando que a obra de Saramago é uma transgressão intencional à norma da língua.

O uso expressivo de nomes e adjetivos é outro dos meios que o autor utiliza para dar conta do tamanho da pedra, tendo os alunos, facilmente, indicado o nome “brutidão” e os adjetivos “enorme” e “gigantesca”. De igual modo, a enumeração de dados objetivos, como o comprimento, a largura, a espessura e o peso da pedra é utilizada como um meio para sugerir a proporção do objeto que os construtores teriam de transportar.

Feito este levantamento, solicitei, ainda, que evidenciassem referências deíticas espaciais e temporais, surgindo contributos, como “É aqui que virá acostar (...)” e “(...) lá em Mafra” como referências que situam as personagens em relação a um local; no respeitante às referências deíticas temporais, os estudantes manifestaram alguma dificuldade em encontrá-las, uma vez que não existia, no texto em análise, advérbios nem locuções adverbiais de tempo. Desta forma, auxiliei-os, mostrando que determinadas expressões, como “vieram os soldados”, e “subiram homens à plataforma” indicam que as duas ocorrências (“vir” e “subir”) são anteriores ao momento da narração. Percebi que os alunos tinham compreendido esta explicação e questioneei qual o tempo e o modo daquelas formas verbais (Pretérito Perfeito do Indicativo).

A colocação desta pedra enorme no carro que a iria transportar até Mafra é cuidadosamente reconstituída no texto. Assim, pedi aos alunos que exemplificassem, oralmente, a adequação rigorosa do vocabulário utilizado, a verificação da lentidão daquela ação e a expressão de sensações, como “tumba”, “Êeeeeiii-ô”, etc., e “pôs-lhe a mão em cima”, “mármore rugoso”, etc, como recursos utilizados para reconstituir o momento.

Como forma de proporcionar o estabelecimento de uma análise interartes, projetei uma pintura de José Santa-Bárbara, pertencente à exposição *Vontades. Uma leitura de Memorial do Convento* (2002) (cf. [Anexo 20](#)). Foi visível o interesse dos alunos pela pintura apresentada, pois quiseram visualizar mais telas e, deste modo, incentivei-os a percorrer as páginas do manual que apresentam muitas das obras daquele pintor, pertencentes à mesma exposição.

No que respeita à aplicação do tema orientador, voltei a abordar a presença de um herói coletivo de referência histórica, que se aproxima do herói épico de *Os Lusíadas*, estabelecendo conexões entre os universos literário e histórico e levando os alunos a compreender o motivo pelo qual o episódio do transporte da pedra é designado “Epopéia da Pedra”.

Assim, promovi a exploração do cenário épico deste episódio: a dificuldade da missão, muitos homens envolvidos em tamanha responsabilidade, o caminho difícil e perigoso, sublinhando-se a morte de Francisco Marques, o esforço coletivo e a “nau”, identificando e interpretando manifestações de intertextualidade com *Os Lusíadas*.

Deste modo, questionei os alunos sobre quais os procedimentos que o autor utiliza para dar forma à figura heroica, tendo os estudantes revelado, com as respostas dadas, a compreensão das manifestações intertextuais como um recurso de configuração, assim como indicaram que o autor recorre a artifícios de enobrecimento dos operários setecentistas, combinando a visão cruel e realista dos acontecimentos com um tom de glorificação aos construtores.

A última etapa da aula consistiu na realização de uma ficha de aplicação de conhecimentos, em grupos de três elementos, (cf. [Anexo 21](#)) sobre os excertos analisados, na qual os alunos puderam expor as aprendizagens relativas ao herói coletivo da epopeia da construção do Convento de Mafra.

#### **4.3.2. Aulas lecionadas ao 10.º LH2**

##### **Conteúdo programático: *Crónica de D. João I de Fernão Lopes***

A leção ao 10.º LH2 iniciou no dia 11 de janeiro de 2017, numa aula que concluiu o estudo da *Crónica de D. João I*, na qual apliquei o tema orientador da ação didática.

Nesta aula, a professora orientadora precisaria de algum tempo para tratar, com os alunos, de assuntos da disciplina, pelo que eu não teria os noventa minutos de aula para lecionar. Assim, definimos que eu uniria esta aula com a seguinte e desenvolveria uma atividade de produção escrita.

Os capítulos da *Crónica de D. João I* abordados nas aulas de Português mostram Fernão Lopes como cronista, mas também como um narrador que constrói um relato, utilizando dispositivos literários que aproximam o seu texto de um texto narrativo produzido por um escritor literário. Assim, o cronista ocupa-se das personalidades históricas como sendo personagens de uma ação narrativa, que ganham inclusivamente uma dimensão coletiva (no caso do povo de Lisboa). Neste sentido, foi possível aplicar a ideia orientadora da PES ao estudo desta obra, analisando-se os modos de

configuração do herói coletivo de contorno “humano” – o povo de Lisboa – e destacando-se, igualmente, Nuno Álvares Pereira como herói individual, também de contorno “humano”.

Para sistematizar conteúdos sobre a obra, elaborei um *PowerPoint* (cf. [Anexo 22](#)) que destacou a existência de heróis de contorno “humano” na obra: Nuno Álvares Pereira, um herói de referência histórica, que desempenhou um papel fundamental na crise de 1383-1385, e o povo de Lisboa, grupo que se destacou pelo esforço coletivo na defesa de Lisboa, assumindo-se como o verdadeiro herói da *Crónica*. Considerei pertinente recordar os alunos de quem foi o Santo Condestável, pelo que projetei um vídeo sobre *Nuno Álvares Pereira, o Santo Condestável* da RTP Ensina<sup>17</sup>, assim como imagens da estátua do militar em Portugal.

Para estudar as estratégias de configuração do herói coletivo da *Crónica*, promovi a análise dos recursos, utilizados pelo autor, que expressam a fragilidade e, simultaneamente, a aspiração e o desejo de superação que caracterizam o ser humano, nos capítulos 115 e 148, por serem capítulos cujo protagonismo é da população de Lisboa, explorando passagens como “(...) o esforço e fouteza<sup>18</sup> que contra eles [inimigos] mostravam”, “Esforçavom-se uns por consolar uus por consolar os outros”, reveladoras dessa fragilidade e desejo de superação.

No capítulo 115, intitulado *Tribulações do cerco*, comecei por evidenciar o empenho e a solidariedade do povo na defesa da cidade, incitando os alunos a procurar passagens ilustrativas da dedicação e esforço coletivos com que o povo se empenhou naquele propósito comum (cf. [Anexo 23](#)), permitindo demonstrar a afirmação da consciência coletiva.

Analisei, no capítulo 148, intitulado *Fome em Lisboa*, os efeitos do cerco nos habitantes da cidade, solicitando aos alunos que mencionassem passagens exemplificativas do modo como o autor se refere ao povo de Lisboa e como descreve o seu sofrimento face à escassez de alimentos (cf. [Anexo 24](#)). Assim, os discentes evidenciaram, por exemplo, o emprego da enumeração no 5.º parágrafo, que dá conta do aumento do preço dos alimentos, levando o povo à situação de fome, e da metáfora, no 7.º parágrafo, “(...) quando lhes davom tamanho pam come ua noz, haviam-no por grande bem (...)”, favorecendo uma melhor compreensão dos acontecimentos.

---

<sup>17</sup> Disponível em <http://ensina.rtp.pt/artigo/nuno-alvares-pereira-santo-condestavel/>.

<sup>18</sup> Fouteza: coragem.

Destaquei, ainda, a circunstância de a população preferir a morte àquela desgraça, mas, de forma corajosa, não mostrar que estava a sofrer, mantendo-se “(...) forte e rija contra os inimigos”.

A exploração destes elementos textuais possibilitou o estudo das estratégias literárias de configuração do herói na *Crónica*, permitindo a perceção da importância das personagens nas obras literárias, dos motivos por que são tão determinantes e de como são construídas.

Em vez de homenagear D. João I, que depois foi rei, Fernão Lopes presta homenagem ao coletivo e pretende mesmo sensibilizar os leitores, interpelando-os várias vezes. Para explorar a homenagem, incentivei os alunos a procurar uma passagem que evidenciasse o tributo ao herói coletivo. Notei não ter sido uma tarefa simples de executar, mas houve dois alunos que revelaram a conclusão emotiva do cronista sobre o sofrimento da cidade, dirigindo-se aos leitores (cf. [Anexo 24](#)).

Solicitei, ainda, aos estudantes que encontraram corretamente esta passagem que explicassem aos colegas o motivo por que optaram pela mesma. Deste modo, foi possível envolver os discentes mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem, colocando-os a falar sobre o texto e sobre o seu protagonista.

Na aula seguinte, de modo a sistematizar os conteúdos abordados, mostrei uma aguarela sobre o cerco de Lisboa, do pintor português Alfredo Roque Gameiro (cf. [Anexo 25](#)), incitando os alunos a referir as dificuldades por que passou a população lisboeta aquando do cerco à cidade e de que forma as conseguiu ultrapassar. Depois, os alunos iniciaram a realização de um exercício de produção escrita (cf. [Anexo 26](#)), em grupos de quatro elementos, sobre a afirmação da consciência coletiva, permitindo o treino de redação de um texto expositivo de cem a cento e trinta palavras.

Refira-se que os objetivos de levar os alunos a compreender a especificidade do protagonista desta obra, bem como de relacionar o herói no horizonte da pintura, através da visualização da tela de Alfredo Roque Gameiro e o de estabelecer conexões entre os universos literário e histórico foram satisfatoriamente alcançados, sendo que o estudo da presença de um herói coletivo de contorno “humano” e das estratégias de configuração desta figura favoreceu a compreensão da afirmação da consciência coletiva, conteúdo preconizado pelo Programa.

### **Conteúdo programático: *Os Lusíadas***

As aulas seguintes, respeitantes à lecionação de *Os Lusíadas*, ocorreram nos dias 10 e 17 de março e 19, 21 e 26 de abril de 2017. Juntamente com a docente orientadora, definimos que eu lecionaria a *Proposição, Invocação, Dedicatória* e, ainda, a reflexão do poeta no final do Canto I. Esta opção correspondeu à necessidade de terminar a PES antes de maio de 2017, pelo que tentei planificar as aulas, adequando estratégias e materiais, de modo a articular os conteúdos programáticos com a aplicação do tema orientador.

Iniciei o estudo da epopeia camoniana fazendo uma contextualização histórico-literária da época de Camões. Para tal, recorri a um *PowerPoint* (cf. [Anexo 27](#)), com o intuito de levar os alunos a compreender as principais influências e as fontes literárias do poeta. Refira-se que a sua biografia já havia sido apresentada pela professora orientadora no início do estudo das Rimas de Camões.

Utilizei, ainda, uma outra exibição, na qual abordei o género epopeia e explicitarei as características de *Os Lusíadas* que fazem da obra uma epopeia (cf. [Anexo 28](#)). Para os estudantes compreenderem o respeito pelos clássicos, que caracterizou a ação humanista da época de Camões, recordei, utilizando o mesmo *PowerPoint*, o período em que o poeta escreveu *Os Lusíadas* – os Descobrimentos – que se inserem no Renascimento, fase em que cresceu o interesse pela cultura greco-romana e pelos seus modelos.

Com efeito, exibi um excerto da *Odisseia* de Homero (tradução de Frederico Lourenço), uma das influências de Camões na realização de *Os Lusíadas*, que foi lido em voz alta. Após a leitura, falámos sobre o conteúdo da epopeia homérica e sobre o seu herói, Ulisses, de quem os discentes já tinham ouvido falar, possibilitando o estabelecimento de relações com outros textos literários e com outros conhecimentos.

Este exercício permitiu relacionar heróis no âmbito da literatura vertida para o idioma português, levando os alunos a compreender as relações que a literatura estabelece com outras literaturas e culturas, uma vez que foi proporcionada uma possibilidade de os discentes perceberem que as obras literárias não são isoladas entre si, havendo personagens que quase comunicam de obra para obra.

Finda esta contextualização, conduzi os estudantes à leitura da *Proposição*. Previamente, expliquei que lendo corretamente as estâncias conseguiriam entender os

textos de forma mais eficaz, que não se fazem pausas por versos, que têm de respeitar a entoação, entre outros aspetos. Após a leitura em voz alta, seguiu-se a análise literária que abordou os procedimentos de configuração do herói épico. Nesta aula, procedi, ainda, à elaboração de um glossário que ficou em aberto nas quatro aulas que lecionei, no qual os alunos iam acrescentando termos que desconheciam.

Comecei por evidenciar a especificidade do herói cujos feitos o poeta espalhará por toda a parte, cantando, explorando a expressão que resume tudo o que o poeta deseja cantar: “o peito ilustre lusitano” (est. 3, v. 5).

Seguidamente, solicitei a ida de um aluno ao quadro e, em conjunto, organizámos um esquema sobre os heróis contidos naquela expressão (os feitos guerreiros e os homens ilustres; os reis que foram dilatando a Fé e o Império e todos aqueles que, por obras valerosas, se tornaram imortais).

Para auxiliar na correta compreensão do texto, expliquei que a ordem inversa de algumas palavras na frase confere expressividade estilística ao texto e fui, ao longo das aulas, realizando algumas atividades que consistiam na colocação de determinados versos na ordem comum. Por exemplo: Cale-se a fama de Alexandre e de Trajano pelas vitórias que tiveram (cf. Proposição, est. 3, vv. 3-4) ou E vós, Tágides minhas, tendes criado em mim um engenho novo e ardente (cf. Invocação, est. 1, vv. 1-2).

Para explorar os procedimentos literários de configuração do herói ficcional, na Proposição, promovi a exploração da hipérbole, presente nos versos *Que outro valor mais alto se alevanta* (est. 3, v. 8) e *A quem Neptuno e Marte obedeceram* (est. 3, v. 6), nos quais se observa um processo de configuração hiperbólica do herói, assim como se evidencia que aquela personagem é criada mediante procedimentos que a destacam e enobrecem.

Com efeito, a análise destes recursos literários permitiu a conexão entre o modo como o herói é configurado literariamente e o perfil épico desta figura.

No final da exploração do texto, para que pudessem expor as aprendizagens realizadas, os alunos executaram, em grupos de quatro elementos, uma ficha de exercícios de análise textual e gramatical (cf. [Anexo 29](#)) que foi corrigida oralmente.

Nas duas semanas que se seguiram, os alunos apresentaram os Contratos de Leitura e seguiram-se as férias da Páscoa. Voltei a lecionar no dia 19 de abril de 2017.

Na aula de 21 de abril de 2017 procedi à análise da Dedicatória. A primeira etapa desta aula foi a realização de uma atividade de pré-leitura proposta pelo manual, que consistiu na audição de uma música de Sérgio Godinho, intitulada *Os demónios de Alcácer-Quibir*. Para os alunos acompanharem melhor a audição, uma vez que o sistema de som era de fraca qualidade, entreguei a letra da música a cada um. Após a audição, foi essencial esclarecer vocabulário para uma compreensão mais eficaz, seguindo-se um diálogo orientado sobre a veracidade da história narrada na música.

De seguida, a Dedicatória foi lida, pelos alunos, em voz alta. Por se tratar de um texto longo, a metodologia utilizada foi uma primeira leitura seguida e, depois, a leitura analítica estrofe a estrofe e registo de tópicos no quadro, como a caracterização de D. Sebastião, os pedidos do poeta a este Rei e a organização do glossário.

De modo a aplicar o tema orientador, procedi à análise da comparação dos nautas portugueses com os heróis da Antiguidade Clássica que é feita nas estâncias 11-12 (cf. [Anexo 30](#)), evidenciando a configuração hiperbólica do herói ficcional (tal como acontece na Proposição), uma vez que o poeta afirma que as ações heroicas dos portugueses não são “fingidas” nem “mentirosas”, pelo contrário são “verdadeiras” e “tamanhas” e, como tal, “excedem” as ações realizadas por personagens de outras epopeias. De igual modo, o poeta menciona alguns dos portugueses responsáveis pelas ações gloriosas, por exemplo, o “ilustre Gama”, que supera o herói da epopeia *Ilíada*<sup>19</sup>: “Que para si de Eneias toma a fama” (est. 12, v. 8), verificando-se, novamente, a configuração hiperbólica do herói ficcional.

Por fim, para a última aula lecionada, a 26 de abril de 2017, planifiquei a leitura e análise da Reflexão do Poeta sobre a fragilidade da vida humana, no final do Canto I.

Primeiramente, realizei a proposta de pré-leitura apresentada no manual, que consistiu na análise literária do poema *Camões e a tença* de Sophia de Mello Breyner Andresen, ouvindo-se a audição da versão musicada que José Mário Branco fez deste poema. Tinha planificado um diálogo orientado sobre os sentidos do poema, contudo, acabei por realizar uma exposição, recordando aspetos biográficos de Camões, devido à pouca participação dos alunos no diálogo.

---

<sup>19</sup> Um dos dois principais poemas épicos da Grécia Antiga, do poeta Homero.

De seguida, questionei os estudantes sobre como se pode evidenciar a interpelação do sujeito poético ao próprio Camões, tendo os discentes referido as marcas linguísticas da 2.<sup>a</sup> pessoa gramatical, como *Irás ao Paço, Este país te mata lentamente*, etc.

Após a leitura da reflexão do poeta e a organização do glossário já iniciado nas aulas anteriores, comecei por explicitar que o acontecimento motivador da reflexão sobre a fragilidade da vida humana foi a chegada da armada portuguesa a Mombaça, após várias vicissitudes ocorridas em Moçambique e Quíloa, planeadas por Baco. De seguida, procedi conforme a planificação da aula, estabelecendo um diálogo orientado sobre os sentidos do texto, tentando que os alunos compreendessem a introdução do tema da reflexão: a insegurança da vida humana que surge como consequência dos perigos a que o ser humano está sujeito.

Solicitei aos estudantes que se detivessem nos últimos versos da primeira estrofe: “Ó grandes e gravíssimos perigos / Ó caminho de vida nunca certo” (est. 105, vv. 5-8) e, num diálogo orientado, procurei que compreendessem a utilização expressiva dos adjetivos “grandes” e “gravíssimos”, este último no grau superlativo absoluto sintético, que conferem um tom hiperbólico à gravidade dos perigos que os navegantes portugueses encontraram no mar, questionando-os sobre qual a intenção do poeta com a utilização da hipérbole, o que permitiu estabelecer uma conexão entre as estratégias literárias de configuração e o perfil do herói.

Com efeito, verificou-se, novamente, um procedimento de configuração hiperbólica do herói ficcional.

De forma a envolver mais os alunos na análise textual, perguntei-lhes como é caracterizado o ser humano na estância 106, esclarecendo o facto de Camões transpor o que se passou no mar com os nautas portugueses para a Humanidade toda.

Questionei, ainda, sobre o motivo pelo qual o ser humano é um “bicho da terra tão pequeno” (est. 106, v. 8), incitando os discentes a refletir sobre a metáfora e sobre a sua contribuição para o sentido da reflexão do poeta. Os discentes acabaram por concluir que, do mesmo modo que um bicho é pequeno e fraco face aos perigos envolventes, também o ser humano se torna frágil e impotente tendo em conta as dificuldades e adversidades e a insegurança da vida a que está sujeito.

Neste momento, incentivei-os a expor opiniões sobre aquela reflexão, perguntando-lhes se concordavam e porquê, procedendo no sentido de favorecer o desenvolvimento do espírito crítico. É de mencionar que nem todos os alunos quiseram expor opiniões mas, aqueles que participaram, revelaram-se coincidentes com o poeta, havendo um estudante que associou a coragem e a superação dos nautas portugueses à vida atual do Homem, que luta para conseguir uma vida e trabalho dignos, o que não é fácil, mas lutando e persistindo tudo é possível de alcançar.

Terminai a aula concluindo que Camões recorre a dispositivos literários de configuração do herói épico, como a configuração hiperbólica ou metafórica, sendo possível o estabelecimento de uma ligação entre as estratégias usadas e o perfil do herói.

Posteriormente, os alunos realizaram uma ficha de exercícios sobre as questões abordadas (cf. [Anexo 31](#)).

Como já tinha verificado nas aulas de observação, voltei a notar que os discentes manifestavam dificuldades na expressão dos seus pensamentos, assim como na competência ortográfica. De facto, através dos trabalhos de expressão escrita realizados pelos alunos do 10.º LH2 foram visíveis problemas naquelas áreas. Contudo, as respostas e os textos que elaboraram veiculavam as ideias principais solicitadas nos enunciados, demonstrando uma correta mobilização das aprendizagens realizadas. Numa reunião com a docente orientadora, manifestei que tinha verificado aquelas dificuldades e questionei sobre a possibilidade de realizar alguma atividade que ajudasse a colmatar tais lacunas; contudo, a planificação da docente e a calendarização das apresentações orais não permitiram a concretização da minha proposta.

Presentemente, considero que teria sido interessante a elaboração de instrumentos de autoavaliação, a fim de proporcionar aos discentes momentos de análise dos trabalhos que realizaram, que contribuíssem para o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de autorregulação. Assim, concluo que faltou, na minha ação pedagógica, a realização deste procedimento, importante para o alcance do sucesso dos alunos, dado o seu enorme potencial “como instrumento para a motivação e a tomada de consciência”, que ajuda “os aprendentes a apreciar os seus aspetos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia.” (Conselho da Europa, 2001, p. 263).

#### 4.4. Avaliação

A co-responsabilidade pela avaliação dos alunos permitiu-me compreender as várias etapas do processo de avaliação.

Durante o período de estágio, colaborei com a professora orientadora na avaliação dos desempenhos orais e posturas em sala de aula, na atribuição de notas e na correção de testes, tendo a docente decidido que eu não elaboraria nenhum elemento de avaliação. Todavia, houve um processo de avaliação que ficou inteiramente da minha responsabilidade: a correção dos testes do 12.º ano, no 2.º período (cf. [Anexo 32](#)).

Em relação à minha colaboração na avaliação dos discentes, é de mencionar que baseei o meu contributo na observação das prestações orais, para a qual preenchi uma grelha de avaliação facultada pela docente orientadora e na observação do empenho demonstrado na realização dos exercícios propostos.

No final das apresentações orais, a professora orientadora solicitou várias vezes a minha avaliação das mesmas, mediante a realização de um breve comentário em voz alta dirigido aos alunos.

Ainda no que concerne à avaliação oral, a docente solicitou-me que pensasse numa possibilidade de trabalho para os alunos do 12.º CSE desenvolverem em grupos e apresentarem oralmente no 2.º período. Assim, a propósito do estudo de Pessoa ortónimo e heterónimos, que seria lecionado naquele período, a minha proposta foi a realização de um trabalho que permitisse o estabelecimento de relações interartes, entre uma pintura / escultura de influências modernistas e uma composição poética, igualmente modernista. Ora, estando prevista a lecionação dos conteúdos respeitantes ao heterónimo Álvaro de Campos na PES, lecionei, também, uma aula sobre o Modernismo para contextualizar os alunos e auxiliá-los na preparação dos trabalhos.

No que respeita aos trabalhos realizados pelos estudantes nas aulas que lecionei, seja fichas de trabalho, produção de texto ou outros, refira-se que foram sempre corrigidos oralmente nas aulas, mas também os corriji por escrito, recolhendo-os no final da correcção oral e entregando nas aulas seguintes, sem classificações, uma vez que a orientadora optou por não considerar estes elementos na avaliação dos discentes.

Assim, aqueles trabalhos, não contabilizando para a avaliação, funcionaram como ferramentas de aprendizagem e permitiram-me averiguar o modo como os conhecimentos estavam a ser adquiridos pelos alunos, se as metodologias de trabalho e

as estratégias planificadas estavam a ser aplicadas eficazmente, possibilitando-me planificar a intervenção pedagógica da melhor forma possível.

#### **4.5. Atividades com os alunos e formações**

No início do estágio tentei perceber se existia algum núcleo de Português e se este núcleo dinamizava atividades, assim como se havia atividades definidas no PAA das turmas que acompanhei, concluindo não existir núcleo da disciplina de Português.

Deste modo, avancei com propostas que desenvolveria individualmente e outras a realizar em conjunto com as colegas estagiárias.

Com efeito, no dia 18 de janeiro de 2017 organizei uma Palestra sobre Fernando Pessoa, proferida pela Professora Doutora Manuela Parreira, estudiosa do espólio pessoano e docente na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Esta Palestra destinou-se, principalmente, aos alunos do 12.º ano, mas esteve aberta a todos aqueles que quiseram assistir, tendo sido divulgada no portal do AEA, no *Facebook* da ESPAV e através de envio de *emails* a todos os docentes de Português do Agrupamento. Foi um privilégio organizar esta atividade, a qual considero ter sido uma distinta oportunidade, não só para os alunos mas, igualmente, para os docentes.

A publicação do jornal da ESPAV, o qual intitulámos «O Tagarela» (cf. [Anexo 33](#)), foi uma atividade desenvolvida em conjunto com as colegas estagiárias de Português, na qual contemplámos trabalhos realizados pelos alunos nas disciplinas de Português, Inglês e Espanhol. Publicámos o jornal no 1.º período e, contrariamente àquilo que inicialmente tínhamos pensado, não voltámos a publicar nos períodos seguintes por motivos de a AE, entretanto eleita, apresentar a publicação de um jornal escolar na sua proposta eleitoral e, também, por incompatibilidades de horários entre nós.

O Concurso de Talentos, realizado no dia 2 de junho de 2017, foi uma atividade inicialmente pensada por mim e pela colega de estágio Catarina Damásio mas, face à dimensão e exigência da mesma, unimo-nos à AE e ao professor de Educação Física, Gustavo Lozano, para organizar o concurso. Este evento teve duas audições prévias e uma final com toda a comunidade escolar, constituindo uma atividade interescolar que promoveu a ligação entre as escolas e desenvolveu o sentido de pertença ao AEA.

A par das atividades que organizei, participei, também, em visitas de estudo, acompanhando uma turma de 11.º ano ao Museu de São Roque e os décimos segundos anos ao Convento de Mafra e à Casa Fernando Pessoa. Desloquei-me, ainda, fora do horário letivo, com a professora cooperante e com alguns membros do 12.º CSE ao Teatro Maria Matos para assistir à peça “Passa-Porte” e ao Teatro da Politécnica para ver “A estupidez”.

As atividades que dinamizei, a abertura à participação em atividades extra-curriculares, o espírito de iniciativa e a agradável relação interpessoal com todos os elementos da comunidade revelaram a minha intervenção na escola durante o estágio.

Ainda, a fim de enriquecer a experiência formativa, frequentei, a 4 de fevereiro de 2017, a formação de Português – Para uma didatização de *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de José Saramago, assim como estive presente na ação de formação *Promover a literacia científica em contexto escolar*, nos dias 28 de janeiro e 11 de fevereiro de 2017 (cf. [Anexo 34](#)).

Estas formações contribuíram, juntamente com a realização da PES, para a preparação do processo de ensino-aprendizagem que desenvolverei futuramente.

#### **4.6. Reuniões**

Nos dias 12 e 14 de setembro de 2016, como ainda não sabia que turmas iria acompanhar, participei em todos os Conselhos de Turma das turmas da professora orientadora, o que se revelou importante, dado que estabeleci contacto com vários docentes da escola e pude compreender algumas questões relativas ao comportamento, atitudes e desempenho dos alunos, no geral.

Em relação à turma 10.º LH2, nenhum dos professores presentes conhecia os seus membros, uma vez que vinham, maioritariamente, do 9.º ano e, como tal, seria a primeira vez que contactariam com eles. Referiu-se apenas que a turma detinha três alunos sinalizados com necessidades educativas especiais; dois estudantes a repetir o ano por reprovação e dois elementos que vinham da área de Ciências e Tecnologias, estando a fazer melhoria de nota na disciplina de Português. No respeitante ao 12.º CSE, era uma turma acompanhada por todos os docentes presentes, havia já dois anos e, neste primeiro CT, constatei logo tratar-se de uma turma simpática e empenhada.

No dia 7 de setembro de 2016 participei na primeira reunião setorial de Português do 10.º ano, na qual as docentes elaboraram a planificação anual da disciplina e falaram sobre os critérios de avaliação e no dia 8 de setembro de 2016 marquei presença, igualmente, na primeira reunião setorial de Português do 12.º ano, na qual se tratou das planificações do 1.º período, anual e da avaliação da oralidade.

Em relação às reuniões do Departamento de Português, estive presente em duas, nos dias 7 de setembro e 19 de outubro de 2016. Foi interessante, dado que conheci todos os docentes de Português do AEA e, na primeira reunião, tomei conhecimento de algumas das estratégias preconizadas pelo PE do Agrupamento com vista a melhorar os resultados escolares dos alunos no que toca à disciplina de Português; na segunda reunião, foram apresentadas as metas atingidas no ano letivo de 2015/2016 em Português e conheceu-se as metas a atingir no presente ano letivo de 2016/2017.

Ao longo do ano letivo estive também presente nos CT intracalares, que contaram com a presença de EE, e também nos finais, tendo, inclusivamente, elaborado a Ata do CT intercalar do 12.º CSE, a 3 de novembro de 2016.

É ainda de mencionar as reuniões com as Diretoras de Turma do 10.º LH2 – primeiramente com uma professora que foi, mais tarde, substituída por outra docente – com o intuito de assessorar na direção de turma e perceber as competências de um DT. Igualmente, auxiliiei a professora orientadora em assuntos relativos à sua direção de turma, o 12.º CSE, nomeadamente na preparação de um CT intercalar. Participei, também, numa reunião de Diretores de Turma do Secundário, no dia 26 de outubro de 2016, conduzida pela coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário.

No respeitante às reuniões com a professora orientadora, partilhadas com a minha colega de estágio, Catarina Damásio, era comum reunirmos à terça-feira à tarde, tratando de assuntos da disciplina, calendarizando as aulas que lecionaríamos e analisando as aulas que já tínhamos lecionado. Relativamente ao decurso da minha intervenção pedagógica, a docente manifestava estar satisfeita com o meu trabalho: destacou várias vezes os materiais que elaborei como estando adequadamente elaborados para os objetivos propostos, tanto as fichas de trabalho, as quais reconheceu bastante úteis e pertinentes, como os *PowerPoint's*, os quais mencionou estarem organizados, perceptíveis e criativos. Os pareceres tão positivos que me ia conferindo motivavam-me a continuar o meu desempenho e a tentar sempre fazer mais e da melhor

forma possível. Considerei que o meu enorme gosto pelo ensino estava a ser evidente, o que me deixava feliz e muito entusiasmada.

## **Capítulo 5: Avaliação do trabalho de estágio**

### **5.1. Apreciação pelos docentes da escola da área disciplinar de Português**

Para garantir a validação do material didático construído e aplicado durante a intervenção didática, apliquei, no final da PES, um questionário (cf. [Anexo 35](#)), juntamente com uma das fichas de trabalho elaboradas, às docentes da área disciplinar de Português, exceto à professora orientadora. Na área disciplina de Português do 10.º, existiam mais duas docentes e na do 12.º ano, havia mais uma professora. A professora do 12.º ano não quis colaborar na avaliação do projeto, pelo que apresento os resultados dos questionários preenchidos pelas duas docentes do 10.º ano (cf. [Anexo 36](#)).

As respostas obtidas evidenciaram a correta inserção dos conteúdos no Programa de Português definido para o 10.º ano, tendo as duas docentes atribuído o valor 5 (muitíssimo) a esta questão. Sobre se a ficha permite atingir os objetivos do Programa de Português para o Ensino Secundário, a resposta também foi positiva, com atribuição dos valores de 4 e 5. As respostas relativas às questões sobre a pertinência do material, considerando o ano de escolaridade a que se aplica, bem como sobre a apresentação de questões bem formuladas, ambas as docentes responderam afirmativamente, dando valores de 4 e 5. Questionando, por fim, se utilizariam a ficha de trabalho nas suas aulas, as respostas concedidas foram ligeiramente diferentes, apresentando uma das docentes o valor 5 e a outra professora o valor 3. Refira-se, no entanto, que a docente que atribuiu o valor menor, acrescentou no questionário a observação de que a avaliação que conferiu a todos os parâmetros tem que ver com o facto de ela considerar que o professor deve servir-se do manual para promover a construção de conhecimento, não devendo recorrer a fichas de trabalho.

## 5.2. Reflexão feita a partir dos trabalhos realizados pelos alunos

A reflexão a que agora procedo corresponde aos resultados obtidos através da aplicação dos materiais produzidos. Em anexo, apresento algumas respostas dadas pelos alunos<sup>20</sup> a oito fichas de trabalho realizadas em aulas nas quais o tema orientador da intervenção pedagógica foi privilegiado. Começo pelos resultados dos trabalhos realizados pelos alunos no 12.º CSE e, depois, apresento os dados do 10.º LH2.

Com efeito, mediante as repostas dadas às fichas de trabalho realizadas na primeira aula lecionada, cujos enunciados se encontram nos Anexos [12](#) e [13](#), concluí que os alunos entenderam que o episódio do Gigante Adamastor é uma passagem bastante significativa ao nível da construção do herói épico. De facto, os discentes conseguiram identificar as estratégias de configuração do herói ficcional, estabelecendo uma pertinente relação entre estes procedimentos literários e o perfil do herói ficcional. Demonstraram, assim, que perceberam as modalidades e os recursos literários de configuração, possibilitando que ficassem mais despertos para a perceção da personagem nas obras literárias, da sua importância na construção da obra e de como se constroem as figuras (cf. [Anexo 37](#)).

Em relação ao episódio da contemplação da Máquina do Mundo, apesar de as respostas cumprirem o objetivo proposto no enunciado da ficha de trabalho, verifiquei que os discentes não associaram aquela passagem da obra ao auge da glorificação dos nautas portugueses, que foram eleitos para conhecer o que só os deuses conheciam, evidenciando-se, desta forma, mediante a utilização de recursos que enaltecem a figura, a construção do herói épico. (cf. [Anexo 38](#)). Talvez tivesse sido adequado proceder a uma revisão prévia mais detalhada dos episódios estudados. Contudo, por motivo de falta de tempo, dispondo apenas de uma aula de noventa minutos para lecionar este conteúdo, não foi possível promover uma revisão dos episódios.

Na aula em que promovi o estudo da modalidade de perfil do herói que figura na *Mensagem*, os alunos produziram textos, nos quais explicitaram o modo como o herói é construído na obra pessoana. As composições produzidas revelaram uma perceção clara da especificidade do herói desta obra, o estabelecimento de associações entre as estratégias de configuração e o perfil do herói, evidenciando, também, o entendimento

---

<sup>20</sup> As respostas dos alunos foram fotocopiadas antes de eu efetuar a correção das mesmas, pelo que é possível que surjam erros ortográficos, de pontuação ou outros.

de que há personagens literárias que são criadas mediante procedimentos muito diferentes e de como se constrói essa diferença (cf. [Anexo 39](#)). De facto, os alunos foram capazes de distinguir figuras, quer oralmente, quer por escrito. O enunciado do exercício de que se fala encontra-se no [Anexo 15](#).

No respeitante à aula na qual procedi à exploração das estratégias literárias de configuração do herói de *Felizmente há luar!*, a aplicação do tema orientador permitiu o estabelecimento de conexões entre os universos literário e histórico. Os resultados dos textos elaborados pelos alunos mostraram o entendimento do(s) modo(s) como se constrói uma personagem, manifestando, eles próprios, a competência de construção de uma figura (cf. [Anexo 40](#)). Veja-se o enunciado da ficha no [Anexo 10](#).

No que toca à abordagem de um herói de feição coletiva de referência histórica em *Memorial do Convento*, constatei que, através da exploração dos recursos de configuração da figura heroica, os estudantes compreenderam que há personagens parecidas em várias obras literárias, percebendo que estas não são isoladas entre si. Veja-se algumas respostas a uma ficha de exercícios (cf. [Anexo 41](#)), cujo enunciado pode ser consultado no [Anexo 21](#).

Também no 10.º LH2 foi possível evidenciar a pertinência da aplicação do tema orientador da ação docente na análise de duas obras programáticas.

A abordagem da afirmação da consciência coletiva na *Crónica de D. João I*, tópico de conteúdo preconizado pelo Programa, foi realizada a par do estudo da presença de um herói de contorno “humano” com uma dimensão coletiva e da sua configuração na obra. Os discentes revelaram a compreensão da especificidade deste tipo de personagem face a outras categorias de figuras ficcionais e dos recursos de configuração da figura, ficando despertos para a personagem literária, assim como evidenciaram o entendimento da manifestação da consciência coletiva (cf. [Anexo 42](#)). Refira-se que o enunciado da ficha de produção escrita se pode observar no [Anexo 26](#).

Por último, na leção de *Os Lusíadas*, explorei o perfil do herói, mediante a leitura analítica da Proposição, Dedicatória, concretamente das estâncias 11-12, e Reflexão do Poeta sobre a fragilidade da vida humana. No respeitante à análise da Proposição, verifiquei que a exploração da hipérbole, recurso utilizado na configuração do herói, foi profícua no entendimento da modalidade de perfil desta personagem, revelando o correto estabelecimento de conexões entre as estratégias de construção da

figura e o seu perfil. Deste modo, os discentes revelaram uma noção clara de como se constrói uma personagem e de que há personagens que são criadas por meio de procedimentos literários muito diferentes. Veja-se as respostas dos alunos à ficha de exercícios (cf. [Anexo 43](#)) cujo enunciado se pode consultar no [Anexo 29](#).

Relativamente à análise da reflexão sobre a fragilidade da vida humana, mediante o entendimento da intenção do poeta em evidenciar a coragem dos portugueses que, mesmo tão frágeis face às adversidades a que estiveram sujeitos, venceram “gravíssimos perigos”, os alunos conseguiram explicar o modo como o herói é configurado literariamente nas estâncias analisadas, manifestando que perceberam as modalidades e os recursos de configuração (cf. [Anexo 44](#)). O enunciado da ficha encontra-se no [Anexo 31](#).

Com efeito, os resultados obtidos permitiram concluir que o estudo das configurações do herói ficcional pode ser um procedimento vantajoso, dado que a sua aplicação favoreceu uma perceção mais clara da figura literária e de como se constrói este elemento da narrativa, tendo os alunos conseguido distinguir personagens, quer oralmente, quer por escrito. Efetivamente, a aplicação didática do tema orientador da atividade docente favoreceu o entendimento de que há personagens diferentes, de como se constrói essa diferença, ao mesmo tempo que possibilitou o estudo da língua e o estabelecimento de relações com outros conhecimentos e com outros textos literários, potenciando a educação literária

É ainda de referir que os alunos de ambas as turmas lidaram de forma entusiástica com a exploração do tema, reagindo positivamente às aulas e aos materiais que preparei, empenhando-se na realização dos trabalhos propostos e mobilizando corretamente os conhecimentos adquiridos.

### **5.3. Apreciação pelos discentes envolvidos**

Na última semana da PES apliquei um questionário aos alunos das duas turmas que acompanhei com o objetivo de obter a avaliação dos estudantes relativamente ao trabalho docente que desenvolvi com eles na sala de aula (cf. [Anexo 45](#)). Apresenta-se, agora, os resultados apurados (cf. Anexos [46](#) e [47](#)).

Com efeito, na questão que pretendeu averiguar se os objetivos de ensino-aprendizagem foram explicitados de forma clara, os discentes atribuíram os valores 4 e

5 (muito e muitíssimo). Relativamente à exposição dos conteúdos, os membros do 10.º ano consideraram ter sido muito e muitíssimo clara e adequada, atribuindo 4 e 5, enquanto os elementos do 12.º atribuíram todos o valor 5 (muitíssimo). No respeitante à resposta que dei às questões que me colocavam no decorrer das aulas, os estudantes consideraram que procedi de forma eficaz, atribuindo valores de 4 e 5 (muito e muitíssimo), com maior incidência do valor superior. No que concerne à utilização das novas tecnologias no apoio às aulas, as opiniões variaram, igualmente, entre os valores 4 e 5 (muito e muitíssimo). Em relação às competências de inter-relação com os estudantes, as opiniões foram unânimes, tendo os discentes de ambas as turmas atribuído o valor 5 (muitíssimo) à questão sobre a existência de uma boa relação da minha parte para com eles. Por fim, interrogando sobre a motivação que transmiti para ensinar, os discentes estão de acordo, tendo, todos, atribuído o valor 5 (muitíssimo).

A informação obtida com a aplicação dos questionários evidenciou que o sucesso da intervenção pedagógica, indicando que o trabalho desenvolvido foi bastante profícuo, o que naturalmente me deixou muito satisfeita e orgulhosa.

## CONCLUSÃO

A Prática de Ensino Supervisionada constituiu uma experiência múltipla, dinâmica e diversificada numa escola secundária com 3.º ciclo, proporcionando-me o contacto com um contexto real de ensino, num meio escolar pautado pelo profissionalismo, exigência e espírito cooperativo e uma oportunidade de formação, marcada pela diversidade de procedimentos pedagógicos em sala de aula, permitindo-me crescer pessoal e profissionalmente.

A observação das aulas da professora orientadora, no Ensino Secundário, assim como das aulas de outras professoras da ESPAV, que permitiram que eu assistisse às suas aulas de 3.º Ciclo do Ensino Básico, revestiu-se de especial importância, permitindo-me observar boas práticas, analisar o modo de funcionamento de turmas diversas, estabelecer ligações de empatia com os alunos e familiarizar-me com os Programas de Português.

O tema orientador da ação pedagógica foi o estudo das configurações do herói ficcional, explorado em nove aulas, cuja aplicação didática procurou renovar o estudo da literatura, sem comprometer o cumprimento dos Programas e Metas Curriculares e do Projeto Educativo do AEA. Assim, a intervenção docente privilegiou o texto literário, promovendo o respetivo estudo a partir da aplicação didática do tema orientador da PES.

A exploração do tema possibilitou a criação de momentos de inter-relação do trabalho sobre textos literários e sobre o estudo da língua, favorecendo as competências literária, linguística e crítica. Deste modo, a PES possibilitou a comprovação da importância das aulas de Português como uma disciplina estruturante, que contribui para a formação linguística e literária dos alunos, mas também para o desenvolvimento do espírito crítico e da cidadania.

Efetivamente, ao centrar-me na aplicação daquele tema, pude criar, no conjunto das aulas, uma relação entre personagens literárias, evidenciando que há personagens parecidas em várias obras e que há, também, figuras muito diferentes na mesma obra, estabelecendo uma perspetiva que renova o estudo da literatura na escola, a partir da ideia de que as obras literárias não são isoladas entre si.

Os resultados da ação didática que levei a cabo mostraram que a mesma foi bem-sucedida, pois os alunos manifestaram o desenvolvimento da competência literária,

adquirindo uma percepção mais clara da personagem e de como se constroem as figuras. Eles próprios foram capazes de construir personagens, assim como de distingui-las, quer oralmente, quer por escrito.

De igual modo, os discentes perceberam as modalidades, a matéria e os recursos de configuração utilizados, por um autor, para dar forma às figuras, compreendendo que há personagens que são construídas mediante procedimentos de configuração muito diferentes, ficando, desta forma, despertados para a percepção da personagem nas obras literárias.

Sob a mesma perspectiva de renovação do estudo da literatura, inserem-se todas as outras aulas que lecionei, na medida em que os textos literários que estudei com os alunos foram sempre formas de lhes proporcionar competências para fazerem leituras literárias de outros textos.

Também os resultados obtidos através do questionário de avaliação do trabalho de estágio aplicado às docentes da área disciplinar de Português do 10.º ano mostraram a adequação da intervenção pedagógica, concretamente da construção dos materiais didáticos, evidenciando que se inseriam nos conteúdos programáticos definidos para o 10.º ano e que as fichas de trabalho apresentavam uma correta formulação das perguntas.

Igualmente, as respostas ao questionário de avaliação da qualidade docente aplicado aos alunos das turmas envolvidas na ação educativa revelaram o sucesso do meu trabalho, permitindo concluir que a aplicação do tema orientador é uma estratégia que se reveste de interesse pedagógico.

Deste modo, comprovei que o ensino da disciplina de Português, aliado ao estudo da configuração do herói ficcional, contribui para a formação literária, linguística e crítica dos alunos, favorecendo, igualmente, a estimulação da criação literária dos estudantes, a fruição estética dos textos, o desenvolvimento cultural e a cidadania.

Outro tipo de estratégias didáticas ficaram por implementar, concluindo a PES com a certeza de que mais se poderia explorar, como a realização de experiências fora da sala de aula ou outras práticas didáticas que permitissem o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, através, por exemplo, da criação de espaços para os discentes apresentarem os heróis literários analisados, utilizando ferramentas tecnológicas ou outras manifestações como desenho, música, encenações, etc., ou até

por meio da associação daqueles heróis a outros heróis, literários ou não, que conheçam, atribuindo-lhes oportunidades para expressarem ideias sobre o tema, oralmente ou por escrito, estimulando a criatividade e promovendo o estudo dos textos, adequando o conteúdo aos seus interesses pessoais.

Por último, é de mencionar que este foi um ano exigente, mas que foi, seguramente, muito enriquecedor pela experiência, pelo crescimento profissional que me proporcionou e pelas ligações interpessoais que pude construir. Foi muito gratificante poder trabalhar com alunos tão respeitadores, que colaboraram em todas as atividades que propus, assim como foi deveras compensador ser acompanhada por docentes reveladoras de um profissionalismo exemplar e tão atenciosas.

Convicta de que a PES é o início de um futuro docente que tanto ambiciono, desejo, um dia, poder aplicar todos os ensinamentos que adquiri, explorando temas que considero motivadores e que despertem a curiosidade dos estudantes, contribuindo para a formação de bons alunos, mas também de cidadãos ativos, críticos, culturalmente informados e exemplares.

## BIBLIOGRAFIA

Amor, Emília (1991). *Didáctica do Português: Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.

Arends, Richard (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Bernardes, José Cardoso (2005). *A literatura no ensino secundário. Outros caminhos*. Porto: Areal Editores.

Bernardes, José Cardoso e Mateu, Rui Afonso (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Bernardes, José Cardoso (1995). “Épica”, “Narrativa”, “Personagem”, “Sebastianismo”; *Biblos Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. Lisboa: Verbo.

Buescu, Helena *et al.* (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Candido, Antonio *et al.* (1976). *A Personagem de Ficção*. São Paulo: Editora Perspectiva.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Asa.

Disponível para consulta em:

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)

(Consultado no dia 3 de julho de 2017).

Coutinho, Clara Pereira *et al.* (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*, Universidade do Minho: Instituto de Educação.

Coutinho, Maria Antónia (2005). *Géneros de Texto e Contexto Escolar*. In *Actas do 6.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*, Lisboa: APP. Publicação em CD-ROM.

Cury, Augusto Jorge (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Rio de Janeiro. Sextante.

Disponível para consulta em:

[http://www.copagra.coop.br/\\_GW/upload/pdf/\\_modulos/biblioteca/00156.pdf](http://www.copagra.coop.br/_GW/upload/pdf/_modulos/biblioteca/00156.pdf)

(Consultado no dia 14 de junho de 2017).

Dionísio, Maria de Lourdes e Castro, Rui Vieira (orgs.), (2005). *O Português nas Escolas: Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.

Fonseca, Irene Fonseca (2002). *Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura*. Actas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura. Coimbra: Almedina, pp.37-45.

Frias, Diana (2016). *Os mitos como recurso didático na aula de Português e de Latim*. (Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do Português e das Língua Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Jorge, Noémia e Junqueira, Sónia Gonçalves (2015). *Encontros 10*. Porto: Porto Editora.

Monteiro, Luís de Sttau. (2010). *Felizmente há Luar!* Porto: Areal Editores.

Nabais, S. (2012). *Caminhos para a intertextualidade no triângulo Eneida – Lusíadas – Mensagem*. (Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Pessoa, Fernando (2012). *Mensagem*. Porto: Porto Editora.

Pinto, Emília *et al.* (2015). *Plural 12*. Lisboa: Raiz Editora.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alvalade.

Disponível para consulta em:

[http://aealvalade.edu.pt/images/docs/orient/aea\\_projeto\\_educativo\\_14\\_17.pdf](http://aealvalade.edu.pt/images/docs/orient/aea_projeto_educativo_14_17.pdf)

(Consultado no dia 20 de agosto de 2017).

Reis, Carlos (2015). *Pessoas de Livro: Estudos sobre a Personagem*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Reis, Carlos (coord.), (2007). *Figuras da Ficção*. Coimbra: Edições Almedina.

Reis, Carlos e Lopes, Ana Cristina (1996). *Dicionário de Narratologia*, Coimbra: Almedina.

Reis, Pedro (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Saramago, José (1990). “História e Ficção”, in *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 400, pp. 17-19.

Saramago, José (1999). *Memorial do Convento*. Lisboa: Caminho.

Seixo, Maria Alzira (1987). *O essencial sobre José Saramago*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Schmidt, Joël (1985). *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*. Lisboa: Capa de Edições 70.

Silva, Helena Santos e Lopes, José (2015). *Eu, Professor, Pergunto, 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Lidel.

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

Verdes, Tatiana (2010). *O Ensino da Literatura na Escola*. (Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do Português e de Língua Estrangeira [Espanhol] no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Vilas-Boas, António e Vieira, M. (2015). *Entre Palavras (7, 8, 9)*. Lisboa: Sebenta.