



**ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO AO TEXTO LITERÁRIO
NAS AULAS DE PORTUGUÊS**

Francisco Adão Melo de Oliveira

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

Versão corrigida e melhorada, após defesa pública

Mai, 2025

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 Joana Meirim e do Professor Doutor Marco Neves na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

À Inês, à Estela, ao João, à minha família e aos meus amigos.

**ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO AO TEXTO LITERÁRIO
NAS AULAS DE PORTUGUÊS**

FRANCISCO ADÃO MELO DE OLIVEIRA

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: ensino da literatura; leitura literária; fruição estética; prazer; estratégias didático-pedagógicas.

Este relatório de estágio consiste numa descrição e reflexão teórica da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) de Português, que teve lugar na Escola Secundária com 3º. Ciclo do Ensino Básico e Secundário Pedro Nunes, no ano letivo de 2023-2024. Trata-se, portanto, de um relatório que pretende refletir sobre estratégias para aproximar os alunos ao texto literário nas aulas de Português, propondo-lhes atividades que estimulem o interesse pelo texto literário e pela disciplina de Português. Estas estratégias foram realizadas com três turmas do Ensino Secundário.

**STRATEGIES FOR ENHANCING ENGAGEMENT WITH LITERARY TEXTS
IN PORTUGUESE CLASSES**

FRANCISCO ADÃO MELO DE OLIVEIRA

ABSTRACT

KEYWORDS: Teaching of literature; literary reading; aesthetic enjoyment; pleasure; didactic-pedagogical strategies.

This internship report consists of a description and theoretical reflection of my Supervised Teaching Practice (PES) in Portuguese, which took place at Escola Secundária com 3º. Ciclo do Ensino Básico e Secundária Pedro Nunes in the 2023-2024. It is therefore a report that aims to bring students closer to the literary text in Portuguese classes by proposing activities that stimulate interest in the literary object and the subject. These strategies were carried out with three secondary school classes.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	2
ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO AO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE PORTUGUÊS	2
CAPÍTULO II	12
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM PORTUGUÊS	12
2. Enquadramento institucional	12
2.1. Integração na Escola Secundária com 3.º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes	12
2.2. A Escola	13
2.3. Reuniões semanais	14
2.4. Observação das aulas do professor João Maurício	14
2.5. Lecionação	16
2.5.1. Aulas sobre Fernando Pessoa ortónimo	16
2.5.2. Aulas sobre o conto “Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca	26
2.5.3. Aulas sobre Álvaro de Campos	30
2.5.4. Aula sobre <i>Memorial do Convento</i> de José Saramago	33
2.6. Outras atividades (extracurriculares)	35
2.6.1. Atividade: Olimpíadas da Língua Portuguesa	36
2.6.2. Atividade: Leitura em coro da “Ode Triunfal”, de Álvaro de Campos . 37	
2.6.3. Atividade: Consultório Linguístico	38
CONCLUSÃO	39
BIBLIOGRAFIA	42
Anexos	45
Anexo 1	46
Anexo 2	48
Anexo 3	50

Anexo 4	52
Anexo 5	54
Anexo 6	55
Anexo 7	56
Anexo 8	58
Anexo 9	67
Anexo 10	69
Anexo 11	71
Anexo 12	72
Anexo 13	74
Anexo 14	82
Anexo 15	83

LISTA DE ABREVIATURAS

ESPN – Escola Secundária com 3º. Ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

AE – Aprendizagens Essenciais

PASEO – Perfil do Aluno à Saída do Ensino Obrigatório

FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

DGE – Direção-Geral da Educação

INTRODUÇÃO

Tendo realizado a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) de Português na Escola Secundária com 3º ciclo de Ensino Básico de Pedro Nunes, acompanhando três turmas de 12º, duas do curso de Ciências e uma do curso de Economia durante o ano letivo de 2023-2024, este relatório de estágio é uma descrição das atividades desenvolvidas acompanhada de uma reflexão crítica. Este relatório tratará da maioria das aulas que lecionei, que tiveram sempre como objetivo a procura por fomentar *prazeres*, não só o prazer da leitura e o prazer da escrita, mas também a promoção de um espaço para refletir sobre essas mesmas práticas. Pretende também perceber como é que através da literatura na disciplina de Português podemos conhecer a nossa língua, a nossa cultura, mas também compreender como é que o nosso olhar sobre o mundo e sobre nós próprios se transfigura através da experiência literária.

O presente relatório é uma mescla entre observação, prática e reflexão. Foram estes os principais desafios: observar as aulas, pôr em prática as aulas planeadas e, no percurso de todo o processo, refletir de forma constante sobre a escola, sobre a sala de aula, sobre os professores, e sobretudo, sobre os alunos. As aulas que propus procuraram encontrar um caminho para a liberdade de pensar, interpretar e descobrir um texto e um prazer associado ao espaço da sala de aula, ao texto literário e à disciplina de Português.

Pretendi assim, numa tentativa de encontrar estratégias que promovessem uma aproximação entre o aluno e o texto literário, demonstrar que na literatura podemos ver o mundo e encontrar o nosso, ainda que não saibamos bem qual é o nosso espaço nele. A escola pode e deve ser esse espaço, o de incentivar o aluno a olhar para si e para fora de si, através das disciplinas que fazem parte do percurso escolar dos alunos. Este relatório divide-se em quatro partes fundamentais: enquadramento teórico, enquadramento institucional, lecionação e conclusão.

CAPÍTULO I

ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO AO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Tomo as palavras de Marcel Proust – “Talvez não haja dias da nossa infância tão plenamente vividos como os que julgámos ter deixado por viver, os que passámos com um livro preferido” (Proust, 1989: 31) – que iniciam a obra *O prazer da leitura* como ponto de partida para este enquadramento teórico. A reflexão de Proust sobre a infância e o prazer associado ao ato de ler estabelece o núcleo central da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), durante o ano letivo de 2023-2024, na Escola Secundária com 3º ciclo de Ensino Básico de Pedro Nunes (ESPN). Refiro-me ao prazer que da experiência literária pode advir e de como esta pode potenciar “a formação e o desenvolvimento da sensibilidade e do gosto estético” (Silva, 1998: 210).

A literatura deve desempenhar um papel fundamental na formação dos alunos, atuando como uma força humanizadora que molda a personalidade, amplia a compreensão do mundo e transforma a linguagem. É através da leitura que os alunos se tornam mais completos, conscientes e humanos. Acredito que o ensino da literatura na disciplina de Português representa uma oportunidade única para ampliar o universo cultural dos discentes. Para Franchetti (2021: 31),

A fruição mais rica da literatura pressupõe um exercício amplo de cultura, naquilo que ela tem de relação com o passado, de continuidade, de ponto a transcender os limites do tempo e as formas de sensibilidade do presente.

Contudo, confrontados com o dever de ensinar literatura podemos levantar questões, tais como: Porque é que se ensina? Como é que se ensina? E para que serve a literatura? Várias poderiam ser as respostas para estas questões, porém socorro-me do título do texto de Luísa Álvares Pereira que soa quase como uma afirmação, “*Se a Literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la?*”. E, de facto, para qualquer profissional do campo da literatura esta resposta seria suficiente para justificá-la, no entanto, essa resposta não é suficiente diante dos alunos ou de quem não compreende o poder da literatura, do ato de ler e do prazer que pode proporcionar. A literatura é mais do que uma ferramenta de ensino da língua. Oferece uma janela para o mundo, ampliando o reportório cultural dos

alunos e desenvolvendo a sua capacidade de análise, interpretação, reflexão e imaginação. Essa função formativa da literatura revela-se essencial para a construção de indivíduos capazes de refletir sobre si e sobre a sociedade em que vivem. Para isso tive em conta as palavras de Fonseca (2000: 42):

Cabe ao professor de língua materna promover a ativação intencional e o aprofundamento gradual dessas capacidades e motivações presentes desde a primeira infância, fazendo-as evoluir para formas de percepção e fruição mais elaboradas, nomeadamente no âmbito da receção do texto literário.

A PES fomentou em mim a vontade de olhar para o texto literário de outro ponto de vista, o dos alunos. Acredito que a literatura se pode tornar uma fonte de conhecimento e prazer, não só um conhecimento sobre as obras e os autores, mas também um conhecimento pessoal potenciado através do desenvolvimento da capacidade de o aluno ser sujeito ativo na leitura que faz de um texto, pois a literatura não é “apenas um veículo para outros conhecimentos ou um campo desinteressante de discurso sobre qualquer coisa, de definições e classificações vazias que tentam em vão substituir ou anular a vivência e a complexidade da leitura” (Franchetti, 2021: 35).

Segundo Aguiar e Silva (1998) o texto deve ser o “núcleo” da disciplina de Português, ou seja, tudo deve girar à volta do texto como “praça maior” e os textos “devem ser escolhidos tendo em consideração os estádios do desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultura, e estético dos alunos” (p. 209) porque a literatura além de capacitar os alunos para as competências descritas nos documentos orientadores das aprendizagens (AE e PASEO), também possibilita um conhecimento que só o texto literário oferece, isto é, a possibilidade de encontrarem na relação “texto-pessoa” (Joana, 2021: 25) o gosto, a sensibilidade e, quem sabe, o prazer.

Roland Barthes (1987) na obra “*O Prazer do Texto*” argumenta que o “prazer” está associado a uma leitura confortável, dentro dos padrões culturais estabelecidos, enquanto a “fruição” implica uma experiência mais disruptiva, que quebra essas convenções e leva o leitor a um estado de “perda” e desestabilização. Barthes defende que o prazer do texto é algo individual e idiossincrático. O que dá prazer a um leitor pode não dar a outro. Não há uma fórmula ou um conjunto de regras que garantam o prazer. É uma experiência subjetiva e pessoal, e como o próprio enuncia “se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau” (Barthes, 1987: 20). É importante

notar que, para Barthes, o prazer do texto não se limita aos textos literários. Qualquer texto, desde um romance a um artigo de jornal, pode ser fonte de prazer. O prazer textual não é exclusivo de uma elite cultural. É uma experiência acessível a todos, independentemente da sua formação ou classe social. A Escola e a disciplina de Português, em concreto, devem ser o espaço que proporciona estas experiências que Barthes explora na sua obra. Seja “prazer” ou “fruição” a leitura tem a capacidade de nos transportar para um tempo, um contexto, um modo de viver e estar ou uma forma de pensar que nos obriga a questionar tudo o que nos rodeia. É essa possibilidade que a experiência literária nos traz, de nos conhecermos por via da leitura.

O desafio, então, foi promover o prazer da leitura e a conexão com os textos, sem reduzir a literatura a meros conceitos e interpretações padronizadas. A disciplina de Português, portanto, não deve, a meu ver, apenas alcançar objetivos pragmáticos como a conclusão de fichas, testes e exames. Ao longo da PES, pude constatar que os alunos tendem a ter dificuldade em reconhecer o valor e a importância da disciplina de Português e, assim como memorizam os conceitos sobre autor x ou y, também os esquecem, porque as assimilações de um conceito se sobrepõem ao tempo que se dá para a leitura pessoal por parte do aluno. É preciso deixar os alunos pensarem livremente sobre aquilo que leem, caso contrário estaremos a privilegiar um ensino meramente obcecado com o resultado, com a estatística, com a nota final, com a avaliação sumativa.

As estratégias que pus em prática procuravam exatamente isso, fugir das perguntas estereotipadas sobre os textos (que forçosamente os alunos vão ter de responder nos exames) e “fazer com que este aprenda a falar dos textos com as suas próprias palavras, procurar que os descubra pela sua própria reescrita” (Alvares-Pereira, 2005: 144). É fundamental que a escola incentive o prazer de ler e escrever, fomentando uma aproximação ao texto literário como uma experiência de descoberta, para que:

a Escola possa instituir-se como contexto aprazível de leitura, lugar de viagem com a Literatura, espaço-tempo de relação com os textos, no respeito pela sua integralidade, de sentidos construídos, de experiência esteticamente relevante” (Costa, 2021: 109).

E para que a aula se torne um espaço de descoberta na relação do aluno com o texto, não devemos transformar, sempre, essa descoberta num teste ou numa atividade formal. Em vez disso, é importante permitir que ela estimule o prazer pela leitura. Se a aprendizagem

estiver constantemente associada a um dever escolar, corremos o risco de impedir que o aluno veja a aula como um lugar que valoriza a interpretação pessoal dos textos. A dificuldade está em encontrar estratégias que se complementem com aquilo que já se pratica (questionários padronizados de interpretação), isto é, tornar claro para os alunos que é possível, através da escola e da disciplina de Português proporcionar um prazer, uma aproximação, um significado associado ao texto literário. Jover-Faleiros defende que,

ao transformar o texto literário em um objeto de ensino, a escola não o contemplaria como um espaço de prazer e evasão, tampouco como um espaço de experiência de subjetividade e também de alteridade, (...) o que desarticula a leitura funcional, realizada na escola, da leitura prazerosa, realizada fora do contexto escolar (2018: 5 e 6).

Porque é que não é possível articular as duas leituras – o dever de ler e o prazer de ler? Não deveria a instituição escolar almejar a complementaridade entre estes dois tipos de leitura? Serão as propostas de leitura literária demasiado distantes dos alunos? O mundo altamente tecnológico afastou-nos da experiência de ler um livro por completo? Será o fato de os professores não serem leitores ávidos? Várias questões poderiam ser postas em cima da mesa, no entanto, parece-me que a forma mais certa de abordar a questão, é cada professor no seu espaço único, que é a sala de aula, ir propondo atividades que tentem aproximar o dever do prazer.

Robert E. Probst (1986) no artigo “*Three Relationships in the Teaching of Literature*” afirma que o ensino da literatura deve focar-se em três relações cruciais, uma delas, é a relação entre o leitor e o texto. Probst critica uma abordagem tradicional, onde o significado reside unicamente no texto e é imposto ao leitor passivo, ou seja, ao aluno, e defende uma abordagem transacional que se baseia numa visão:

of the relationship between reader and text that allows teachers to teach-it is not permissive or lax. But it is a vision of literature and its teaching that students might be expected to accept willingly, because it implies an interest in them, respects them, invites them to be them- selves, to express themselves, to create themselves, rather than simply submit to the authority of the discipline and the teacher (Probst, 1986: 62).

O aluno, assim, através da sua experiência e subjetividade, constrói o significado ao interagir com o texto. Este ponto de vista, aplicado ao processo de ensino e aprendizagem, permite dar maior autonomia ao aluno legitimando as suas reações e interpretações. O professor, em vez de ditar o significado, passa a ser um guia que estimula a exploração individual do texto. Ao longo da PES procurei propor atividades que fomentassem nos alunos a vontade de ter uma participação ativa na construção dos conhecimentos e saberes sobre as obras literárias que estudavam.

O processo de ensino e aprendizagem, tal como o entendo, assenta, como defende Pacheco, na “criação do vínculo” (Pacheco José, 2023). É a partir da relação pedagógica que a aprendizagem ganha força e esse processo necessita de tempo e de um estreitar da relação entre professor e aluno. Foi esse vínculo, que tentei construir ao longo da PES com os alunos, que pode ser verdadeiramente transformador nas estratégias que cada professor, individualmente, põe em prática. Foi claro para mim que essa aproximação ia funcionar na base das reações dos alunos às atividades propostas e na possibilidade, ainda que distante, de associarem a disciplina à promoção de um prazer ligado à leitura do texto literário.

As estratégias desenvolvidas nas aulas de Português e descritas neste relatório, propõem, no meu entender, um caminhar nesse sentido, um aproximar dos alunos ao texto literário e com isso aproximá-los da Escola, do ato de aprender e do espaço da sala de aula. Defendo que o impacto dessa forma de fazer não é possível de medir numa tabela ou em sondagens. Ele só é mensurável, na forma como os alunos abordam o texto e como o desconstroem, ou seja, na forma como falam do texto literário e das sensações que os diferentes textos lhes provocam. A atividade que desenvolvi no primeiro conjunto de aulas que lecionei, o *podcast*, sobre a vida e obra de Fernando Pessoa, pretendia ir ao encontro dessa forma de fazer as coisas. Dar tempo e espaço ao aluno de encontrar as suas próprias palavras para se expressar sobre uma obra, um poema, um texto e dessa forma encontrar uma relação significativa com o que estudavam. Mais do que assimilar conceitos relacionados com o estudo das obras literárias, a oportunidade de criarem um *podcast* oferecia a possibilidade de os alunos se relacionarem com o texto e com o autor de uma maneira inusitada, sem conhecimentos prévios dados pelo professor, podendo os alunos construir um pensamento sobre aqueles textos de Pessoa. De certo modo, todas as tarefas que fui construindo ao longo da PES pretendiam ir nesse sentido, ouvir mais os alunos e guiá-los na sua aprendizagem, mais do que impor-lhes uma forma de pensar pré-

concebida sobre este ou aquele autor, ainda que, posteriormente ao espaço que é dado aos alunos para *entrarem* nos textos, teria que haver sempre uma análise do poema, a desconstrução dos conceitos sobre o poeta, os temas associados aos seus textos, entre outras coisas, importantes para os alunos adquirirem e cumprirem as suas metas académicas. Esta oscilação entre um ensino mais formal e um ensino mais “livre” tem de coexistir no espaço da sala de aula, neste caso específico, na disciplina de Português e no ato de trabalhar um texto.

No Capítulo I, da obra *A Literatura e Ensino do Português*, intitulado “desânimo”, referindo-se ao estado do ensino da literatura, Bernardes e Mateus afirmam que a disciplina de Português

assume um papel fundamental na formação estética do aluno (...) se particularizarmos, no contexto dessa formação, a educação do gosto literário, então o papel que cabe à disciplina de Língua Materna torna-se insubstituível (...) e a formação da personalidade em contexto escolar implica experiências de natureza estética e que a educação do gosto, mais do que desejável, é imperativa na formação integral do indivíduo (2013: 103).

Também Aguiar e Silva olha para o texto literário como

Uma viagem guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que lê com a sua memória, a sua imaginação, a sua experiência vital, as suas expectativas e os seus conhecimentos linguístico-literários. É necessário que as emoções – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta...–, fundamentais nos jovens e nos adolescentes, não sejam asfixiadas ou esterilizadas no acto de leitura por impositivas grelhas de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica (2010: 214).

Todavia, há uma tendência na escola para privilegiar essas imposições, deixando fechada a possibilidade de o aluno ter uma voz ativa na análise do texto literário.

Na obra *Elogio da Literatura*, Frye (1964) defende que a arte possui uma função essencial na experiência humana ao proporcionar uma compreensão sensível e completa do mundo. Enquanto a ciência se fundamenta em conceitos e raciocínios abstratos, a literatura, por meio de metáforas, oferece uma maneira imaginativa de compreender a realidade e

“explora a dimensão subjetiva da experiência humana, valendo-se de emoções e da imaginação” (1964: 14). Retoma também a problemática “para que serve o ensino da literatura?”. Ora segundo o autor, “o tipo de problema que a literatura levanta não é do tipo que alguma vez venhamos a «resolver»” (1964: 14), ou seja, o estudo da literatura serve sobretudo como “um ginásio da imaginação” e como oportunidade para pôr os alunos a refletir sobre o que leem.

É, portanto, na Escola que tem de se potencializar o encontro dos alunos com a literatura, e esse é um trabalho do Ensino (Estado), mas também dos professores que têm de procurar novas formas de atrair os alunos para a experiência de ler um livro e para as oportunidades que cada leitura cria na vida de cada um, ou seja, o que suscita e que impacto isso pode ter na perceção do aluno em relação ao texto literário. Com isso, talvez, os alunos vejam na disciplina de Português uma oportunidade de se descobrirem nos e através dos textos. A ligação entre o texto e o seu propósito não tem de ser obrigatoriamente enquadrada num padrão de leitura e interpretação, em que muitas vezes oferecemos aos alunos questões fechadas sobre determinados aspetos do texto. Devemos ir além desse enquadramento e permitir aos alunos o papel renovador e emancipador que a leitura pode ter para o ser humano. Para muitos alunos a Escola é o único veículo cultural a que têm acesso e “exige-se, então, um ensino que não se transforme numa *automática transmissão de conhecimentos*, mas em que (...) cada entidade participante no processo de aprendizagem se torne fatalmente sujeito” (Alvares-Pereira, 2005: 138).

A disciplina de Português além de potenciar o conhecimento explícito e implícito da língua deve levar os alunos a desenvolver a sua capacidade de pensamento e raciocínio na língua em que vivem e percecionam o mundo. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017), enquanto documento de referência e de orientação para a organização do sistema educativo, preconiza que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, deve estar “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (DGE, 2017: 15). O texto literário serve como ponto de partida nuclear na construção de conhecimento sobre o texto e sobre si próprio. É vital que se assuma a preponderância que o texto literário deve assumir nas aulas de Português porque a literatura deve ser entendida, segundo Margarida Vieira Mendes, “como língua, como arte, como património, como cultura” (1997:155) e a “aprendizagem da literatura faz-se sobretudo pela leitura pessoal” (1997:155), isto é,

forma o aluno no seu todo. Essa formação do indivíduo é indispensável à vida e deve ser parte integrante e preponderante no espaço escolar.

Segundo António Cândido (1972), no texto *A literatura e a formação do homem*, a função da literatura é múltipla e complexa. Ela satisfaz necessidades humanas profundas, contribui para a formação da personalidade, amplia o conhecimento do mundo e do ser, transforma a linguagem e desempenha um papel social relevante. Reconhecer essa multiplicidade de funções é fundamental para valorizar a literatura e o seu papel na construção de uma sociedade mais justa, crítica e humana. Ou seja, “uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida (...) humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (1972: 85). No meu entender, a literatura que faz *viver* tem de partir de uma leitura e de uma descoberta pessoal, íntima e significativa, e

se se quiser, um modelo de programa com o objetivo de formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários um conhecimento, uma sabedoria, um prazer e uma consolação indispensáveis à vida (DALVI, 2013: 79).

Portanto, teremos, de ser nós, professores, a criar esse tempo e esse espaço aos alunos, dando-lhes uma voz ativa no processo de ensino e aprendizagem.

O documento das AE (2018) que funciona como um guia orientador das aprendizagens em articulação com o PASEO (2017) no que diz respeito ao 12º ano, confere uma importância colossal ao texto literário. Isto parece fazer todo o sentido dada a maior proficiência linguística dos alunos neste nível de escolaridade. Contudo, o tempo e espaço para trabalhar os textos é diminuto, tendo em conta o volume dos conteúdos de aprendizagem e a quantidade de provas de avaliação que os alunos são obrigados a realizar. Na disciplina de Português, os domínios são avaliados individualmente, para assim se encontrar uma classificação que pretende avaliar o aluno da forma mais objetiva possível, procurando minimizar a subjetividade no campo da avaliação. Esta divisão dos domínios privilegia uma imagem de que cada domínio existe separado de outros, quando deveriam ser entendidos de forma integrada e interligada, tal como está previsto nas AE. No entanto, o facto de a avaliação ser feita nestes moldes não parece estar em consonância com o que está descrito nas AE. Essa é uma grande dificuldade da Escola, e a de perceber que há certo tipo de conteúdos que não necessitam de ser materializados num teste, mas

precisam de ser falados e discutidos. Se não for criado espaço na disciplina de Português para os textos, terá de se encontrar esse espaço urgentemente, sob pena de termos alunos obcecados com o produto final de uma nota. Quantos alunos após lhes ser proposta uma atividade qualquer, questionam o professor sobre se a tarefa “conta para nota” ou não? Como afirma Martins (2007: 15),

não se leem os livros dos programas, mas os resumos deles, reduzidos a diagramas que permitem (ou dizem permitir) ao desprotegido estudante julgar que conhece o que não pode conhecer, porque a literatura e o mundo das palavras tornar-se-ão grotescas caricaturas infantilizadas se não forem servidas tal como são, como existem e tal como foram criados, para ser lidos e apreendidos como componentes essenciais da vida que deve ser vivida. Regressemos, pois, aos textos! É preciso ler mais e melhor!

O problema não reside na literatura, “mas nos seus métodos e nas suas estratégias, nos seus objetivos e nos valores propostos, nos seus programas, nos seus instrumentos didáticos, no seu enquadramento curricular e nos seus atores, ou seja, professores e alunos” (Silva, 2010: 28 e 29). É porque aquilo que se perpetua nos manuais escolares são conceitos que estão ao alcance de qualquer aluno através de uma pesquisa informal num qualquer *browser* de Internet. Se a função do professor é meramente a de reproduzir aquilo que o aluno já tem ao seu alcance, onde fica a credibilidade da função do professor? Na Escola parece que se a atividade não estiver enquadrada na avaliação os alunos não têm qualquer interesse em participar. Fomentou-se tanto esta ideia que os alunos só sabem navegar neste oceano de noções. E para abrir esse espaço aos alunos é preciso tempo, e o tempo na escola é escasso. Urge haver tempo para aprender, o que leva tempo para aprender, e a pressa e a rapidez com que se quer fazer as coisas tendem a resultar num desaprender e num desinteresse em relação aos textos que se estudam, e consequentemente à disciplina de Português. A minha intenção foi através das aulas que planeei propor aos alunos que dessem voz às suas leituras, ou seja, à leitura pessoal que faziam dos textos que estudámos ao longo do ano letivo. Assim, quis criar a oportunidade para se discutir o texto, liberto das amarras a que os alunos parecem muitas vezes agarrados e construir um prazer “numa escola cada vez mais desabituada de trabalhar a leitura com livros e cada vez mais dependente dos manuais escolares e das respetivas fichas sobre os excertos apresentados, (...) há que (re)aprender a trabalhar com o livro”

(Balça e Pires, 2013: 95). Este relatório é sobre a leitura, o texto literário e o *prazer* que Proust refere na sua obra.

CAPÍTULO II

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM PORTUGUÊS

2. Enquadramento institucional

2.1. Integração na Escola Secundária com 3.º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes

Em setembro de 2023 fiz com a minha colega de estágio, a Professora Estela Tchersnutter, o primeiro contacto com o nosso professor cooperante, João Maurício, que nos pôs a par dos primeiros passos na instituição, organização e bases de lançamento do ano letivo 2023/2024. Outro ponto a realçar foi a inclusão de ambos os estagiários para participarmos no almoço de início de ano letivo com a comunidade escolar. Também marcámos encontro na escola antes das reuniões de Conselho de Turma numa data posterior.

No mês de setembro, teve lugar na ESPN a nossa primeira reunião como o professor João Maurício, em que se estabeleceu detalhadamente o modo de funcionamento da PES. Compareci na Reunião Geral de Professores, dirigida ao corpo docente e presidida pela diretora Rosário Andorinha, em que foi apresentado o projeto educativo da escola, marcado por uma lecionação exigente que articula tradição e inovação. No mesmo dia, participamos nos vários conselhos de turma (12º D; C, E) onde nos são apresentados os perfis dos alunos, debatem-se avaliações, datas de testes/exames, medidas universais/especiais a determinados alunos, projetos educativos ao longo do ano letivo, visitas de estudo etc. Fomos bem recebidos por todos e estas reuniões ajudam imenso a organizar e a distribuir a ordem dos trabalhos bem como a ter um conhecimento antecipado das turmas e dos perfis dos alunos.

2.2. A Escola

Situada na Avenida Álvares Cabral, pertencente à freguesia de Santa Isabel da cidade de Lisboa, a Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes foi criada em 1906, sob a designação de Lyceu Central de Lisboa, tendo funcionado inicialmente no Palácio Valadares e na Rua do Sacramento à Lapa. Não sendo as condições destes locais adequadas ao ensino, o arquiteto Miguel Ventura Terra desenhou o edifício central e os dois edifícios adjacentes que albergariam uma das mais antigas escolas públicas de Lisboa até hoje, aqueles que em 1911 abriram as portas como Lyceu Central de Pedro Nunes. Renomeado em 1930 como Liceu Normal de Lisboa, quando passa a ser também uma escola de formação de professores, é em 1937 que ganha o nome pelo qual ainda hoje é maioritariamente conhecido, Liceu Pedro Nunes, apesar da sua designação atual, contemporânea da requalificação do edifício através do Programa de Modernização do Parque Escolar, terminada em 2010. A escola, para além de ter reabilitado estruturalmente as instalações, modernizou as salas de aula, renovando o seu mobiliário e dotando-as de equipamento informático, videoprojectores e quadros interativos, facto que se revela extremamente útil para professores que utilizem as tecnologias da informação nas suas aulas.

Em relação ao projeto educativo da instituição abrangendo o período de 2022 a 2025, ele define a missão, visão, princípios, objetivos e metas da escola, com foco no desenvolvimento integral dos alunos, tanto a nível pessoal como académico. O projeto destaca a importância da educação holística, da consciência, da complexidade e da criatividade no processo de aprendizagem, e inclui uma seção detalhada sobre a avaliação do progresso dos alunos e do funcionamento da escola. O documento (https://espn.edu.pt/Documentos/Orientadores/PEE_2017_2020.pdf) também menciona algumas das principais referências teóricas que fundamentam o projeto educativo, como as ideias de Abraham Maslow, Agustín de la Herrán e Jessica Cabrera Cuevas.

2.3. Reuniões semanais

Todas as semanas com a professora Estela Tchernutter e o professor João Maurício reuníamos para organizar a semana e fazer um balanço e uma reflexão sobre como a PES decorria. Desde os conteúdos que cada um de nós ia lecionar nas diferentes turmas até a dúvidas relativamente à matéria que íamos estudar, e ainda a nossa expectativa e ansiedade relativamente às futuras aulas que tínhamos de lecionar. Era uma reunião semanal que abrangia a gestão de expectativas, a preparação de aulas, distribuição de tarefas, organização e preparação de provas de avaliação, exploração de ideias para atividades em aula, debater experiências e amenizar medos e impulsionar vontades.

Além destas reuniões, tanto eu como a professora Estela participámos em todos os conselhos de turma que aconteciam no início e no fim de cada período. Discutiam-se temas como o lançamento de notas, o comportamento da turma, as expectativas em relação aos alunos e o acompanhamento permanente a alunos com necessidades educativas ou dificuldades de aprendizagem. Serviam estes conselhos sempre como balanço e reflexão sobre o trabalho de cada turma (12º D, C e E).

2.4. Observação das aulas do professor João Maurício

Tendo acompanhado mais de perto a turma do 12º D, porque o horário me permitia observar todas as aulas, lecionei, as mesmas aulas a todas as turmas. O que se repara logo ao início é a relação próxima do professor João Maurício com as três turmas, certamente por acompanhar há alguns anos aquelas turmas (alguns alunos desde o 7.º ano), o que o torna mais capaz de saber como tem de lidar com certos alunos e quais deles necessitam de um apoio mais individualizado ou não. Ter à partida um conhecimento das turmas pelos longos anos que os acompanha é uma vantagem no processo de ensino e aprendizagem. Depois, a experiência de 30 anos como professor é um acréscimo imensurável e impossível de dissociar da prática. Estas razões logo à partida são uma vantagem para os alunos e para nós, estagiários, que observamos *in loco* um professor que esteve sempre disponível, atento e preocupado com os nossos medos, ansiedades, metas e possibilidades. Aberto às propostas que eu e a minha colega lhe propúnhamos, sempre com a preocupação de que o 12.º ano é um ano fundamental para os alunos e os

conteúdos têm de ser devidamente lecionados sob pena de os alunos não corresponderem nos exames nacionais (uma preocupação natural que percorre as instituições de ensino por esse Portugal fora). Nesse sentido, foi-nos sempre dada a oportunidade de operar como queríamos sem desmerecer os conteúdos e as bases que sustentavam cada conteúdo nas aulas que lecionássemos. É muito mais fácil olhar para trás agora e desconstruir os preconceitos que se tem sobre a Escola, o programa curricular e o *modus operandi* do ensino em Portugal. Aquilo que achava ter como convicção quando iniciei a PES, mudou certamente com este estágio e com o acompanhamento permanente de três turmas do 12º ano. Posto isto, as aulas do professor João Maurício, foram marcadas inicialmente por uma carga muito intensa de Gramática, tendo em conta que os alunos estavam com várias matérias em dúvida e em falta. Começámos com Cesário Verde, depois Fernando Pessoa ortónimo e heterónimo que acompanhou todo o 1º período. No 2º período concluímos o estudo da obra pessoana e seguimos para o conto de Manuel da Fonseca “Sempre é uma companhia”. Posteriormente iniciámos o estudo de três poetas contemporâneos, como propõe o documento das AE (2018), para depois partir para o *Memorial do Convento* de José Saramago. Esta observação das aulas permite-nos estar atento a várias questões: desde a forma como o professor leciona e interage com os alunos, às reações dos alunos aos conteúdos, à dificuldade de alguns alunos em participar nas aulas e ao comportamento da turma. Este momento permite-nos estar atentos aos conteúdos lecionados que requerem um estudo dos textos e dos conteúdos gramaticais que sofreram atualizações das quais não estamos a par. É porque à medida que as aulas vão acontecendo cresce a ansiedade em nós de chegar a vez de sermos nós a dar as aulas e de enfrentar alunos do 12º ano já habituados ao meio ambiente escolar e àquele espaço. Essa observação também nos prepara para esse momento e para a forma como devemos e podemos abordar a turma. Este trabalho é essencial para estar atento aos detalhes e às dificuldades de alguns alunos para quando chegar a nossa hora termos a capacidade de chegar a todos os alunos.

2.5. Lecionação

2.5.1. Aulas sobre Fernando Pessoa ortónimo

A primeira sequência teve a duração de uma semana (5 blocos de 45 minutos a cada turma). Aqui se inicia a PES com as turmas do 12º D, 12º C e 12º E. As aulas incidiam sempre sobre conteúdos do programa e uma grande parte do programa curricular de 12º ano debruça-se sobre Fernando Pessoa ortónimo e heterónimos. Fiquei com a responsabilidade de abordar uma das *fases* de Fernando Pessoa ortónimo a “nostalgia de infância”. Ao longo das primeiras semanas de observação das aulas, percebi que faltava alguma ligação entre os alunos e o texto literário. Não havia hábitos de leitura constantes, nem um *gosto* pelo ato de ler ou pela prática da escrita. A esses hábitos estava associado o desinteresse pela disciplina de Português. Quando se perguntava qual era a disciplina de que gostavam menos, vários alunos respondiam Português, também porque tinham mais dificuldade e não revelavam interesse pelos conteúdos abordados. Senti logo ali que, devendo começar a tarefa pelo estudo da obra pessoana, teria de os agarrar minimamente e tornar aquela experiência significativa – à qual os alunos reconhecessem valor. O objetivo seria aproximar os alunos dos textos literários e da experiência literária, desde o manusear do objeto livro à sua leitura, sem dar uma interpretação fechada dos textos para os deixar *livres* para pensarem e refletirem sobre o que liam. Queria assim que os alunos descobrissem Pessoa *sozinhos* e sem amarras, isto é, sem um conhecimento prévio associado e sem lhes *oferecer* os conceitos antes de lhes dar tempo para *entrarem* no texto.

Optei por introduzir a temática “nostalgia de infância” socorrendo-me do texto *O Prazer da leitura* de Marcel Proust. Retomando a frase que inicia o enquadramento teórico e relacionando com a minha experiência enquanto leitor, o excerto de Proust toca em vários pontos relativos aos poemas que selecionei de Pessoa (ver Anexo 3) e à forma como queria abordar as turmas relativamente a este conteúdo. Não haveria tempo para ler o livro por inteiro, pois esse não era o objeto de estudo principal, utilizei-o como ponto de ligação entre a temática desenvolvida por Proust e os conceitos abordados nos poemas de Fernando Pessoa ortónimo. Começámos por iniciar a aula com uma leitura silenciosa e depois uma leitura em voz alta de alguns excertos do texto de Proust. A leitura foi feita pelos alunos em voz alta e no fim da leitura não surgiram grandes reações. Levantei

algumas questões, tais como: o que é a nostalgia? De que nostalgia nos fala o autor? Associada a quê? Procurei provocar nos alunos uma reação sem lhes querer dar um entendimento do texto de Proust. No fundo, não pretendia encontrar respostas, somente levantar questões e guiar a partilha de opiniões dos alunos relativamente àquilo que tinham acabado de ler. Sem pensar em Pessoa, sem pensar nos conceitos discutidos em aulas anteriores, somente aquilo que a experiência literária daquele livro nos transmitia e como transmitia. Fiz questão de partilhar algumas memórias de infância, as *minhas nostalgias*, e abrir um caminho de confiança para que eles também pudessem partilhar. E assim foi. Os outros professores que assistiam à aula partilharam memórias associadas às suas infâncias (ou não) e a partir daí os alunos também se expressaram, tornando-se a aula um espaço de partilha entre todos. Depois lemos dois poemas de Fernando Pessoa ortónimo “Porque esqueci quem era quando criança” e “Quando era criança” (ver Anexo 3). Primeiro uma leitura silenciosa e depois algumas leituras em voz alta. Repetimos a leitura dos poemas algumas vezes com alunos diferentes. Cada leitura pode suscitar interpretações diferentes. Tendo em conta que já tínhamos estudado duas *fases* associadas ao estudo de Fernando Pessoa ortónimo, o “fingimento artístico” e “a dor de pensar” era impossível afastar os alunos dos conceitos já construídos nas aulas anteriores e, na verdade, a infância de que Pessoa nos fala tem relação mais ou menos indireta com essas temáticas. Era importante para o professor cooperante que nós, estagiários, fizéssemos essa correlação entre temáticas para os alunos e também para manter uma coerência entre as aulas.

No fundo, o essencial era deambularmos entre as duas leituras, de Proust e de Pessoa, e encontrar elos para, posteriormente, os alunos partirem para a escrita. Propositadamente, partimos para um exercício de escrita antes de tentar responder a questões mais relacionadas com a interpretação (ver Anexo 3) para retirar dos alunos aquilo que pensavam sobre os textos de forma mais natural. Nessa atividade pedia que refletissem sobre o que leram (ver Anexo 3). Era difícil pedir aos alunos que explorassem de viva-voz a forma como desconstruíram aquilo que leram. Sendo a minha primeira aula, optei por partir para o exercício da escrita. Os alunos fizeram o exercício em sala de aula e entregaram-me. Mais do que avaliar a capacidade de escreverem, queria saber se os alunos conseguiriam *livrar-se* do peso dos conceitos transmitidos nas aulas de Português e escrevessem de forma subjetiva sobre os textos que leram. Tratando-se de uma mudança drástica naquilo que lhes era pedido normalmente, essa resistência foi notória nos textos

que escreveram. O que pude verificar é que é muito difícil dissociarem-se de conceitos que lhes são inculcados, como a *dor de pensar*, o *fingimento artístico* ou o *sujeito poético*, e escreverem um texto que seja somente resultado da leitura pessoal.

Depois das leituras e do exercício de escrita, analisámos o poema e as relações que podíamos estabelecer com os textos lidos anteriormente – E como é que “*a dor de pensar*” e o “*fingimento*” se relacionam com a “*nostalgia de infância*”. Era necessário fazer uma espécie de resumo do que foi a aula anterior e dos conceitos para os alunos não se perderem, tendo em conta que as abordagens, tanto as minhas como a dos outros professores, eram díspares, algo que poderia ter consequências negativas no entendimento dos alunos sobre as aulas, dadas por três professores diferentes, sobre o mesmo objeto de estudo. Fiz questão de trazer alguns livros para todas as aulas (sendo um deles o de Proust) para emprestar aos alunos. Fiquei agradavelmente surpreendido porque em todas as turmas vários alunos aproveitaram e levaram o seu livro. Alguns leram, outros nem tanto, e outros fizeram questão de partilhar comigo a experiência literária que lhes proporcionou o livro. Uma sala de aula de Português tem de ter o objeto livro sempre presente e quanto maior for a sua presença, maior será a oportunidade de o manusear, folhear e quem sabe encontrar um prazer ou um gosto, ainda que meramente pontual.

Foi a primeira vez que lecionei e a primeira vez é feita de ansiedade e desconforto. O texto de Proust, além de ser uma leitura que me é querida, também me proporcionava um conforto na forma de abordar os textos poéticos de Pessoa. Da experiência de lermos Proust partimos para a experiência de ler poemas de Fernando Pessoa. Não queria que a introdução dos poemas da obra pessoana se ficasse por identificar *fases* e conceitos construídos à volta do poeta e do que escrevia, para depois fazer uma ficha ou um teste. Quis que fosse mais do que isso, e foi o que quis transmitir com esta intervenção a começar em Proust. As primeiras aulas funcionaram quase como um diálogo entre alunos e professores sobre aquilo que líamos, sem grandes objetivos práticos – dar tempo aos alunos para entrarem nos textos e permitir que a interpretação pessoal de cada um fosse o primeiro passo na discussão daqueles poemas.

Nas aulas seguintes, os alunos completaram a ficha sobre os domínios da Educação Literária (ver Anexo 3) e da Gramática. Em todas as aulas, sobretudo com conteúdos obrigatórios, e em ano de exame, era exigência do professor cooperante que os conteúdos estivessem constantemente a ser trabalhados no sentido da preparação para os exames. Havia espaço para as duas formas coexistirem em sala de aula, e nunca uma forma de

fazer impossibilitou a outra ou lhe tirou força para ser bem-sucedida. E essa dicotomia de ideias e formas de fazer potenciou as aulas e a *performance* dos alunos. Depois de analisados os textos de Proust e Pessoa e de trabalharmos os vários domínios, seguia-se a última parte da minha proposta. Inicialmente, optei por fazer uma pequena sondagem (ver Anexo 1) sobre os hábitos dos alunos em relação a *podcasts*, também como forma de perceber que géneros apreciavam mais. A sondagem não mudou a forma como iria propor a atividade, e acabou por ser reveladora dos hábitos dos alunos, isto é, muitos alunos ouvem *podcasts* com regularidade. Propus, depois, aos alunos a produção de um *podcast* (ver Anexo 4) sobre a vida e a obra de Fernando Pessoa. Quando me deparei com a ausência de tempo para conversar sobre os textos em sala de aula, ou seja, o tempo que cada aluno necessita para entrar, interiorizar e refletir sobre os textos que lê, percebi que podia criar essa oportunidade por via desta proposta. O tempo. Sempre o tempo como denominador comum desta inexistência de tempo para falar sobre o que me parece de maior importância. A experiência literária e o que provém dessa leitura pessoal. O que permite verdadeiramente o desenvolvimento pessoal do aluno, a sua formação e a construção de conhecimento em relação aos conteúdos.

A Escola e, neste caso específico, a disciplina de Português devem promover e fomentar o desenvolvimento das variadas competências, mas também proporcionar aos alunos tempo para se aproximarem do texto literário e construírem uma relação com o texto, para poderem refletir sobre ele. Os alunos estão habituados a este processo – ler um texto e ser-lhes automaticamente transmitido um entendimento do texto – e quando se desvia dessa forma de fazer as coisas estranham e bloqueiam, porque não foram incitados a pensar o texto por si próprios. É neste contexto que surge a proposta de os alunos produzirem um *podcast* sobre a vida e obra de Fernando Pessoa ortónimo e dos heterónimos. O *podcast* confere “mobilidade e flexibilidade para as aulas” (Berlezzì; Machado; 2020: 185) e diferentes possibilidades de trabalho no processo de ensino e aprendizagem. Este método

exige do discente algo que o coloca no centro da aprendizagem, principalmente pelo fato de que demanda dele o estudo, a leitura e a compreensão de seu objeto literário no processo de adaptação (...) Certamente proporcionando uma experiência significativa do estudante com a literatura que precisa [de] dominar (Berlezzì; Machado; 2020: 248).

Foi esta a experiência que quis proporcionar aos alunos, promovendo a possibilidade de os alunos dialogarem *sem amarras* sobre os textos discutidos em sala de aula, textos que devem ser vistos como um objeto do presente, mas também do futuro, ou seja, que também podem oferecer diferentes perspectivas, consoante o momento da vida, o contexto em que se está inserido e a evolução individual de cada um. O *podcast* pode ser educativo e, quando bem implementado, oferece uma série de vantagens em relação aos métodos tradicionais de ensino, permitindo nomeadamente que os alunos aprendam ao seu próprio ritmo, revejam o conteúdo quantas vezes forem necessárias e explorem temas do seu interesse de forma aprofundada. Além disso, a produção de *podcasts* por estudantes incentiva a criatividade, o trabalho em equipa e a autonomia. Surge como ferramenta útil na possibilidade que é dada aos alunos de construírem o seu próprio conhecimento através da construção de materiais autênticos. O guião (ver Anexo 4) que entreguei aos alunos funcionaria somente como um documento orientador, isto é, serviria apenas para os alunos terem uma primeira direção e um caminho que podiam escolher. No fundo, queria que os alunos se juntassem e falassem sobre poesia por vontade própria, sendo os conteúdos da disciplina de Português a “desculpa” perfeita para os incentivar. Esta atividade tinha de surgir obviamente na periferia da sala de aula, primeiro por não haver condições na sala de aula para um projeto desta envergadura e, segundo, porque não haveria tempo para a preparação do *podcast* em sala de aula por todos os grupos e em todas as turmas. Com um misto de obrigatoriedade (no fundo, esta tarefa não contava para avaliação e isso poderia ser um problema) teriam até ao final do semestre para enviar o *podcast*. Na aula em que entreguei o guião, apresentei exemplos de outros *podcasts* sobre poesia, sobre política, sobre comédia e em vários formatos. Introduzi formas de iniciar uma conversa num *podcast* e partilhei programas – *spotify* e *soundcloud* – onde pudessem produzir o *podcast*. Fundamentalmente, queria ouvir a Voz de cada um, sobre os textos literários que estudávamos nas aulas de Português. Ao longo do período os alunos iam tirando algumas dúvidas, tanto presencialmente como por *email*, fosse sobre a escolha dos poemas, o objeto artístico com que se podiam relacionar ou sobre a produção do próprio *podcast*.

Senti os alunos entusiasmados com a atividade e num universo de 90 alunos, cerca de 50 alunos participaram na atividade e no final do período enviaram-me as suas produções. O *feedback* dos alunos foi excelente e dado de uma forma informal. A grande maioria dos alunos disse que gostou da experiência e que se sentiu mais próximo dos textos literários

que estávamos a estudar nas aulas de Português. É difícil medir o impacto deste tipo de atividade a curto prazo, porém a maior aprendizagem e o maior ganho de um momento como este é proporcionar essa experiência aos alunos. A *avaliar* pelas produções que os alunos efetuaram compreende-se facilmente a dimensão que ganha a poesia num diálogo afastado do momento da sala de aula e não associado a uma prova de avaliação. Por outras palavras, o dever aproximou-se do prazer.

TRANSCRIÇÃO DE ALGUMAS REFLEXÕES DOS ALUNOS

Grupo 1 – *podcast* sobre o poema “Tabacaria” de Álvaro de Campos – Áudio (ver Anexo 14)

“Realidade interdita ao pensamento, a realidade é o que o coletivo fizer dela, fragmentação da identidade, desencanto em relação à vida, a morte é o único momento lúcido, é tudo passageiro, nada lhe pertence, poema cénico. O que é a realidade coletiva? A maneira como nós pensamos foi estabelecido por essa realidade coletiva. Estamos condicionados pelas bases onde vivemos. As bases podem ser moldadas. A realidade é a realidade coletiva. Aceitar que alguém estabeleceu uma linha limite para acompanhar o progresso. Não podemos negar conceitos básicos simples, como contas matemáticas. Não podemos fugir das ideias que sustentam o conhecimento. Para nos livrarmos da angústia da vida precisamos de parar de pensar e escolher algo/um propósito para nos sentirmos melhor.”

Grupo 2 – *podcast* sobre o poema “O meu olhar azul como o céu” de Alberto Caeiro.

“cria um cenário e cada leitor tem uma interpretação diferente. O poema transmite uma calma profunda e que nos transporta. Todo o mundo gosta da imagem que o autor transmite no poema. Aceita a vida como é e não pensa nem se questiona. O mantra de “deixar-se levar pela vida”. Tudo na vida é um equilíbrio. É possível viver sobre este mantra? Há poemas em que me conecto muito com Fernando Pessoa em relação aos temas da infância. Uma mentalidade perfeita para viver seria não pensar demasiado e somente contemplar. A forma de pensar de Caeiro pode ser ingénua, mas não será a melhor forma? Certa beleza na forma como Caeiro vê o mundo. Um rio é um rio. Um pássaro é um pássaro.”

Grupo 3 – *podcast* sobre o poema “Amo o que vejo porque deixarei” de Ricardo Reis

“Amar tudo e todos é muito excessivo, uma vez que somos humanos e não conseguimos esconder as sensações negativas. É uma desvalorização do amor e perde valor. Ricardo Reis consegue amar tudo porque tudo lhe é indiferente. É bom viver indiferente a tudo? Não somos capazes de amar tudo e todos. O destino não está programado. Não está tudo predestinado. É o meio-termo entre tomar todas as minhas decisões ainda que tenha uma vocação associada à minha vida. Achas que todas as pessoas nascem com uma vocação? Nem todas as encontram. O destino prediz-nos a nossa vocação. Vives em função de uma vocação?”

Reflexão das primeiras aulas

Ao longo das aulas, quase como me sentindo um aluno, de tanta vez que tomei o lugar ao lado dos alunos a observar as aulas do professor João Maurício, dei por mim a ter vontade de participar nas atividades que eu ou os meus colegas proporcionávamos aos alunos. Nas atividades de escrita dava sempre possibilidade aos alunos de escolherem outro género textual para expressarem a sua opinião, tendo em conta que falávamos de poesia, pareceu-me pertinente dar-lhes a oportunidade de se expressarem através desse género. Recebi poemas de alguns alunos que se sentiram mais preparados para responder dessa forma. Era fundamental dar alternativas aos alunos para se manifestarem do modo que lhes fizesse mais sentido. Essa oportunidade tem de existir em sala de aula, já que a ausência de possibilidades é limitada no momento do teste ou de um exame. Portanto, no exercício de escrita dei sempre oportunidade aos alunos de se exprimirem da forma que mais lhes convinha. Dito isto, também eu escrevi um poema (ver Anexo 5) com base no que tínhamos lido e perguntei aos alunos se queriam que lesse, os alunos acederam e assim li. Foi um momento de partilha pessoal e de dar para, eventualmente, mais à frente, receber, seja o que for da parte deles. Também o professor cooperante e a professora Estela participaram na proposta e os alunos que estivessem confortáveis em ler aquilo que tinham escrito também eram livres de partilhar com a turma.

A planificação e a realização destas atividades permitiram-me enquanto professor estagiário perceber que é possível intervir de forma pertinente na aprendizagem dos alunos para tornar significativa essa aprendizagem por meio de uma ferramenta digital que se torna assim uma ferramenta didática. A tecnologia cada vez mais vai ter um papel

preponderante no ensino e na educação e a sua introdução no espaço da escola e da sala de aula pode e deve ser faseado, para capacitar alunos e professores das competências necessárias e adequadas para a utilizar de forma pertinente e responsável. As ferramentas digitais, assim como tantas outras ferramentas, devem estar ao dispor da comunidade escolar para auxiliar as atividades e os projetos que proporcionem uma melhor experiência educativa a quem frequenta o espaço escolar. No dia em que a tecnologia se servir de nós e não o oposto, o caminho poderá ser nefasto para a educação, para o ensino e para as aprendizagens dos alunos. Deverá ser sempre com maior formação dos professores, desenvolvimento de competências dos alunos e distribuição de informação fidedigna sobre a era digital. A diversidade de ferramentas no espaço da sala de aula será sempre favorável a um processo de ensino e aprendizagem melhor, competente e informado, desde que a reflexão seja permanente por parte de todos os intervenientes.

Depois de lecionar a primeira aula, a reflexão ganhou uma maior dimensão quando finalizei as aulas com as outras turmas. À medida que ia repetindo o processo, as coisas boas e as lacunas inerentes a cada aula ficavam mais evidentes e de turma para turma sentia que as atividades e a forma de transmitir aos alunos aquilo que estava projetado, melhorava. Também na discussão permanente com o professor João Maurício e a professora Estela Tschernutter tinha a imediata perceção daquilo que estávamos a fazer bem e menos bem. Com o passar do tempo, esta sequência de aulas melhorou e a minha capacidade de entregar aos alunos as atividades e guiá-los entre os textos também: – desde a capacidade que tinha em chegar a todos os alunos ao detalhe e em ser mais rigoroso na maneira como dirigia os alunos entre as atividades; questões que podia colocar ou silêncios que devia prolongar. Estar atento a todos esses pormenores é uma vantagem de ter aulas assistidas porque nos permite enquanto professores melhorar a nossa prática e potenciar as competências dos alunos.

Outras atividades inerentes às aulas sobre Fernando Pessoa:

Como resultado desta atividade tive a oportunidade de promover um encontro (ver Imagem 1 e ver Anexo 6) com a autora do *podcast O poema ensina a cair*, a jornalista Raquel Marinho. A autora declamou poesia e alguns dos seus poemas preferidos de Fernando Pessoa. Os alunos fizeram várias questões sobre poesia e sobre o *podcast*. A conversa decorreu no dia 11 de dezembro na Biblioteca da Escola Secundária Pedro

Nunes e estiveram presentes as três turmas de 12º que acompanhei durante a PES (ver Anexo 6).

Declamação do poema “em linha reta” por Raquel Marinho:
https://youtu.be/YrStP_iKGmU?feature=shared



Imagem 1

Atividade: visita-percurso “Quando vejo esta Lisboa” (Baixa-Chiado) e visita de estudo (orientada) à Casa Fernando Pessoa – atividade promovida pelo Departamento de Português e Latim, coordenada e dinamizada por Estela Tschernutter, Francisco Oliveira (orientandos da P.E.S.) e João Maurício. (ver imagens 2 e 3)

O Departamento de Português e Latim pretendeu levar os alunos a conhecer a cidade onde Fernando Pessoa nasceu (Largo do São Carlos), percorrendo várias ruas na zona da Baixa e do Chiado. Ao longo do percurso descobrem-se as lojas, as casas, os cafés e outros lugares que fizeram parte do quotidiano de Pessoa, por circunstâncias particulares e num contexto de família, de trabalho e de encontros de amor ou de amizade. É um passeio por Lisboa, pela vida e obra do poeta. No percurso, os alunos são desafiados a registar ideias, imagens ou detalhes, seja com o telemóvel ou em papel, para assim construírem um mapa personalizado dos lugares e das experiências por que passaram. Esta atividade foi complementada com uma visita guiada à exposição permanente da Casa Fernando Pessoa (vida e obra, biblioteca particular, maqueta do edifício).

2. Objetivos

- Potenciar não só a educação literária como a atitude crítica dos alunos;
- Aumentar o interesse dos alunos pelo conhecimento da obra pessoana;
- Fomentar a conservação de um património cultural veiculado através da língua e da literatura;
- Incentivar o espírito de rigor através da leitura e do contacto com a realidade na literatura;
- Proporcionar oportunidades de partilha e de reflexão a estudantes e a professores.

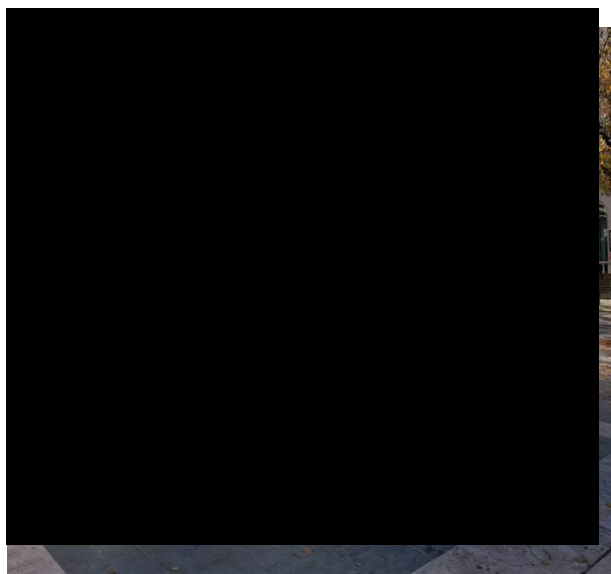
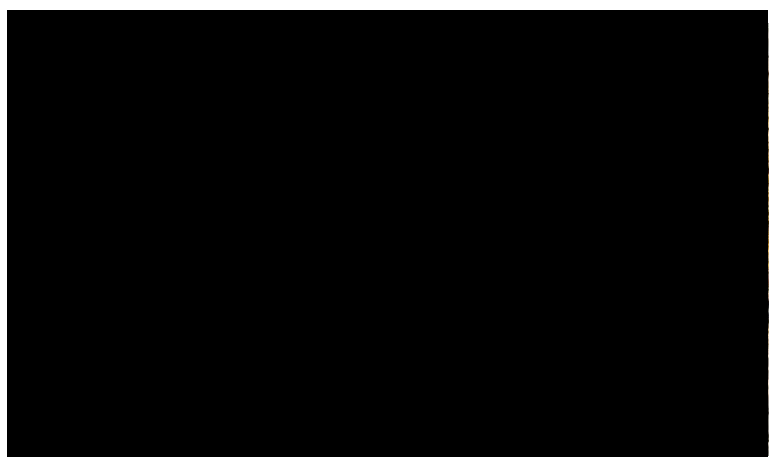


Imagem 2



Imagem

2.5.2. Aulas sobre o conto “Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca

O conto de Manuel da Fonseca, (ver Anexo 13) oferecia a oportunidade de ler uma obra na íntegra. Coisa pouco comum, mas dado o tamanho do conto pareceu-me exequível e necessário os alunos terem esta oportunidade. Tendo em conta que dão textos literários, constantemente, por excertos selecionados, quando existe a possibilidade de ler um texto na íntegra, é pertinente fazê-lo, e criar esse espaço para os alunos *entrarem* no texto. Entre a leitura do conto, a preparação dos trabalhos em grupo e as apresentações orais, as aulas ocuparam cerca de 10 blocos de 50 minutos nas três turmas. Todas as aulas foram lecionadas por mim. As apresentações orais foram aproveitadas pelo professor João Maurício para proceder à avaliação da expressão oral programada (avaliação permanente em cada período). Lecionei, portanto, duas semanas consecutivas sobre este conteúdo.

Primeiramente apresentou-se o autor da obra para os alunos terem esse conhecimento necessário, útil e importante. O manual tinha o conto por inteiro, no entanto, antes e depois do conto, continha demasiada informação sobre o texto, desde o assunto que tratava até ao seu resumo, que retiram, novamente, essa experiência literária de descobrir o texto. Assim, sem conhecimentos prévios associados, partimos para uma leitura livre de ideias pré-concebidas. Não se fomenta um prazer sem o prazer de se descobrir sozinho, ou pelo menos, de criar esse momento de descoberta individual. Decidi fotocopiar o conto para todos os alunos, lendo assim o conto fora do contexto do manual. Todos os alunos fizeram uma leitura silenciosa do conto, para absorver as palavras, o texto e o estilo do autor, sem comentários prévios. Leitura pura e solitária do conto para, posteriormente, proceder à leitura em voz alta. Feitas as leituras, os alunos levantaram algumas questões pertinentes sobre o texto, desde a época em que o texto foi escrito, da solidão do campo, da paisagem e das personagens. A minha intervenção foi guiar a discussão sem nunca dar respostas fechadas (como se as houvesse), mas sim questionar os alunos sobre os temas inerentes à obra. Essa discussão levantou várias temáticas, desde a solidão retratada nas personagens e na paisagem do conto “Sempre é uma companhia” até ao contraste associado à solidão numa cidade. Questão que o texto não levanta, mas que à luz do tempo e do contexto em que os alunos vivem é uma excelente forma de pôr as coisas em perspetiva. Depois das várias leituras do texto, decidi dividir a turma em grupos de trabalho. Podemos dizer que cada mesa de trabalho seria uma estação. Cada estação correspondia a um tema que o texto aborda (ver Anexo 8). Cada estação trabalhava um

tema e posteriormente apresentá-lo-ia em sala de aula para a restante turma. Propus inverter os papéis hierárquicos para que os alunos tivessem a responsabilidade de trabalhar o texto e a desenvolverem um entendimento pessoal do que liam.

Cada estação instigava os alunos, orientados pelos professores, a analisar a obra da forma que melhor lhes conviesse para depois apresentar as suas conclusões à turma. Em cada grupo pedia aos alunos que escrevessem um texto ou formassem um comentário. Pretendia-se assim promover o trabalho colaborativo, descentrar o conhecimento da figura do professor e potenciar a capacidade crítica e criativa dos alunos. Também fugimos à ideia de que cada obra tem uma linha de pensamento única, a do professor (não interessa se certa ou errada, se é que isso existe em literatura). Quis dar aos alunos a possibilidade de serem eles a construírem o conhecimento sobre o texto, por eles próprios. No seguimento dessas aulas, foi proposto pelo professor que o resultado desses trabalhos de grupo fosse apresentado à sala de aula (já previsto na proposta), mas que contasse como momento de avaliação da expressão oral programada que o aluno tem de cumprir todos os períodos. Fiquei, portanto, também responsável de avaliar esse momento com o apoio do professor João Maurício e da professora Estela Tschernutter.

Foi a primeira vez que me deparei com o conto de Manuel da Fonseca “Sempre é uma companhia”. Tornou-se uma companhia naqueles dias e aproximou-nos, a mim e aos alunos, de um tempo que não conhecemos, mas de uma sensação tão contemporânea e antiga (intemporal) que é a solidão dos dias, a nossa e a do que nos rodeia. Pareceu-me importante ler o conto na íntegra com os alunos, numa leitura partilhada, sem grandes interrupções e que proporcionasse a experiência de ler um conto por inteiro em sala de aula.

Com esta atividade pretendi inverter o papel do professor e do aluno e permitir aos alunos outras possibilidades de tratar os conteúdos, podendo ser eles próprios a analisarem a obra para depois construírem as suas próprias conclusões sobre as mesmas. Espera-se que os alunos desenvolvam competências analíticas e interpretativas de forma individual e coletiva, e que, ao mesmo tempo, aprendam a valorizar a leitura integral das obras literárias, que fomentem esse prazer de ler um texto e de falarem sobre ele de forma livre, e acima de tudo, que construam dentro de si o respeito pela literatura, por um tempo que herdaram, mas que não lhes pertenceu, mas pertenceu a muita gente e está retratada no texto de Manuel da Fonseca. Um conto tão simples, mas que de certa forma toca-nos a

todos de uma forma ou de outra. Esse poder do texto literário, que escala montanhas e derruba muros entre gerações e encontra atualmente, a intemporalidade que os fará perdurar eternamente nas estantes, bibliotecas e neste caso, nos manuais escolares. Porque é que se fala de Manuel da Fonseca no 12º? Porque é preciso, porque é útil e porque aborda temas transversais aos dias de hoje.

As imagens (ver imagens 4 e 5) retratam o momento em que os alunos na preparação para a apresentação oral tiveram a oportunidade de desenvolver essa atividade no espaço exterior da escola. A sala de aula para muitos alunos funciona muitas vezes como um espaço fechado e esta imagem representa o espaço exterior (que pode ser sala também) e o espaço dado aos alunos para prepararem as apresentações orais e o estudo do conto de Manuel da Fonseca, conto esse que tem na paisagem (nos espaços exteriores) pano de fundo para contar uma história sobre um tempo que é tão distante da realidade destes alunos.

Após finalizada a sequência de aulas e as respetivas apresentações sobre o conto de Manuel da Fonseca, percebi que dar espaço aos alunos para participarem com voz ativa na construção do conhecimento sobre os textos literários que leem é bastante proveitoso para os alunos e para o professor. Além de podermos ouvir todos os alunos discutirem o texto considerando determinados pontos de vista, podemos também nós, professores, questioná-los sobre as conclusões que retiraram do texto e proporcionar momentos de diálogo entre alunos. Esta proposta resultou da maneira que tinha previsto e acredito que os alunos se tenham sentido mais próximos do texto de Manuel da Fonseca.

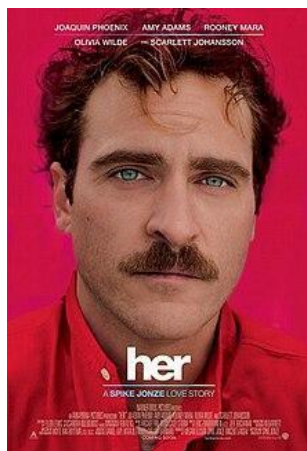


Imagem 4



Imagem 5

2.5.3. Aulas sobre Álvaro de Campos



Estas aulas ocuparam um bloco de 50 minutos nas três turmas. Depois de o professor João Maurício dar algumas aulas sobre a poesia de Álvaro de Campos analisando poemas como “Lisbon Revisited” e “Ode triunfal”, tive a oportunidade de concluir o estudo da poesia de Álvaro de Campos. Como tinha o objetivo de incluir o cinema em algumas das aulas, utilizei o filme *Her* para esse efeito. A relação entre o filme *Her* (2013), de Spike Jonze e os poemas de Álvaro de Campos permite-nos explorar como a tecnologia e as máquinas influenciam a nossa vida, as nossas emoções e como percebemos o mundo. Nesta aula (ver Anexo 9), propus observar e comentar segmentos selecionados do filme, relacionando-os com excertos dos poemas de Fernando Pessoa, refletindo sobre o impacto das máquinas na existência humana e sobre o paradoxo entre progresso e solidão. O objetivo principal é analisar como tanto o filme quanto os poemas dialogam em torno da relação entre seres humanos e tecnologia, e as questões a levantar sobre a natureza das emoções humanas em tempos de avanços tecnológicos.

Iniciámos a aula com uma introdução ao filme *Her* e a premissa central que apresenta Theodore Twombly (Joaquin Phoenix), um homem solitário que desenvolve uma relação amorosa com Samantha, um sistema operativo dotado de inteligência artificial. Recuperámos algumas das aprendizagens nas aulas anteriores com uma breve explicação sobre Álvaro de Campos, destacando o fascínio pelas máquinas e pelo progresso industrial, mas também a crítica à mecanização da vida e ao vazio existencial gerado por essa modernidade. A partir disso, lancei a pergunta central que guiou a discussão: A relação com as máquinas molda a nossa visão de mundo, as nossas emoções e a nossa

humanidade? Como uma aula de cinema, a aula deambulava entre os segmentos fílmicos e os textos de Álvaro de Campos. Entre a observação e a reflexão sobre o que observávamos e líamos concluímos o estudo da poesia de Álvaro de Campos.

Para essa análise, selecionámos algumas cenas do filme que representavam momentos-chave na narrativa de Theodore. A primeira cena é o momento em que Theodore conhece Samantha. Ao instalar o sistema operativo, ele descobre uma "personalidade" surpreendentemente empática e sensível, que simula emoções humanas com perfeição. Essa cena leva-nos a refletir sobre como máquinas dotadas, podem não apenas interagir, mas até substituir as relações humanas. A segunda cena selecionada é durante um passeio em que Theodore permite que Samantha "observe" o mundo através dele. Aqui, a interação entre os dois revela como a tecnologia pode influenciar diretamente a maneira como vivenciamos e percebemos o ambiente ao nosso redor. Discutimos a questão de até que ponto a tecnologia amplifica ou limita as nossas experiências sensoriais e emocionais. A terceira cena, que marca o conflito entre Theodore e Samantha, ocorre quando ela admite que se relaciona com milhares de outros utilizadores simultaneamente. Este momento expõe a tensão entre a pluralidade das relações humanas e das máquinas.

A partir dessas cenas, fizemos a ponte com os poemas de Álvaro de Campos. Na "Ode Triunfal", Campos celebra a modernidade com versos como *"Ah, poder exprimir-me todo como um motor se exprime! Ser completo como uma máquina!"*. Esse excerto reflete o entusiasmo do poeta diante do progresso, mas também sugere um incómodo implícito com a perfeição mecânica que ele, como humano, não consegue alcançar. Assim como Campos admira as máquinas, Theodore encontra em Samantha uma "máquina perfeita" que parece compreendê-lo plenamente, mas ambos percebem que essa perfeição não elimina o vazio existencial. No poema "Lisbon Revisited (1923)", Campos reflete sobre a procura de significado para a existência. Relacionámos esses sentimentos com a rotina mecanizada de Theodore, que encontra em Samantha uma fuga momentânea, mas enfrenta a crítica implícita de que a tecnologia, mesmo trazendo conforto, pode tornar a experiência humana superficial. Onde fica o significado da vida? Numa falsa ideia de romantismo associada a uma máquina? O filme e os poemas de Álvaro de Campos abordam temas que se complementam, e foi na tentativa de aproximar os alunos das palavras do poeta que trouxe o cinema para a sala de aula. A aula prossegue entre a observação e a reflexão dos diferentes textos em que os alunos são incentivados a discutir sobre como veem a relação entre o objeto fílmico e o literário e o que os aproxima.

Concluimos a aula com um exercício de escrita para os alunos terem a oportunidade de escrever tudo aquilo que absorveram da discussão. A ficha (ver Anexo 10) que tinha sido feita inicialmente para responder a algumas questões sobre os dois objetos de estudo estavam já respondidas ao longo da discussão. O exercício de escrita funcionaria como um momento solitário e para os alunos terem nele a possibilidade de dizer o que têm dificuldade em verbalizar em frente aos colegas. Serviria também para consolidar um domínio que é tantas vezes negligenciado, muito por falta de tempo, a escrita, essencial enquanto atividade criativa e reflexiva.

A necessidade em trazer o cinema para dentro da sala de aula surge aqui como uma proposta diferente. O professor cooperante já tinha feito todo o estudo sobre a poesia de Álvaro de Campos com os alunos. No entanto, tinha vontade de propor aos alunos concluirmos o estudo do heterónimo por meio de um filme. A aula não foi ao encontro das minhas expectativas. Talvez por falta de preparação e por achar que os alunos iriam encontrar no cinema um veículo interessante para relacionar com os poemas que tinham estudado nas aulas anteriores. Sugeri aos alunos verem o filme antes de lecionar esta aula, mas, obviamente, há sempre alunos que ou não veem, ou não tem interesse no filme em questão e acabam por partir já com um desinteresse para esta aula. Nesse sentido, querer dar uma aula partindo do pressuposto de que o aluno tem um conhecimento do filme e um pensamento sobre a escrita de Campos, virou-se contra as minhas intenções. Ainda que tivesse alguns segmentos preparados, não eram suficientes para os alunos refletirem sobre os dois objetos artísticos de forma efetiva. Os falhanços resultam sempre em aprendizagens e esta aula foi esse caso. É importante preparar-me melhor, preparar melhor os objetos que vamos trabalhar, não partir de pressupostos sobre aquilo que os alunos sabem ou não, e ter sempre a noção de que o que queremos nem sempre é alcançável ou sequer possível de executar da forma que planeamos. Esta aula refletiu bem a falta de relação entre mim e os alunos, uma relação pedagógica que estava ainda em construção e permaneceu em construção ao longo de todo o ano letivo.

2.5.4. Aula sobre *Memorial do Convento* de José Saramago

Data: 17 de maio 2024, bloco de 50 minutos.

A aula lecionada incidu sobre a obra de José Saramago, *o Memorial do Convento*. Os professores João Maurício, Estela Tschernutter e Joana Meirim assistiram à aula. Serviu como um momento em que o professor da faculdade se desloca à Escola onde decorre a PES, tendo sido neste caso a orientadora científica a observar a aula do professor estagiário. A aula foi preparada unicamente para cumprir o exercício de aula assistida que ainda não tinha sido feita, e não teve por detrás da sua conceção o tópico principal do Relatório da PES. No entanto, a forma como a aula decorreu incluiu, quase inconscientemente, essa vertente, já que houve espaço para discussão e partilha com os alunos, ainda que se tenha partido de um objeto de estudo obrigatório e de uma ficha de trabalho com perguntas de interpretação (forma de se fazer as coisas tradicionalmente). Pode dizer-se que essa foi a primeira pós-descoberta desta aula, ou seja, mesmo que se parta de um *modus operandi* clássico/tradicional a forma como os alunos intervêm e o espaço que lhes é concedido para questionarem o texto ou a ficha permitem essa liberdade e esse desprender das amarras, que por vezes o manual ou as fichas conduzem o professor a um modo único de fazer as coisas.

Este bloco de 50 minutos concluiria o capítulo V do *Memorial de Convento* (previamente acordado com o professor cooperante), ainda que a escolha do capítulo em discussão tenha sido também da minha responsabilidade, por uma questão de mero gosto. A leitura do *Memorial do Convento* e a observação das aulas despertaram em mim um interesse maior sobre Saramago. Hoje gosto mais e leio com maior prazer as palavras do escritor e, quando assim é, é mais fácil falar sobre ele, discutir com os alunos, partilhar ideias e permitir aos alunos contrapor pontos de vista. O plano de aula partiu do título “*O amor em Memorial do Convento*”, porque o capítulo V aborda o momento em que Blimunda e Baltasar se unem com a bênção do Padre Bartolomeu Lourenço. Fiz uma ficha de trabalho (por sugestão do professor cooperante e para existir um material autêntico dessa aula para efeitos do relatório da PES), contudo, o material mais autêntico é a reflexão que a leitura e as perguntas que decorriam dessa leitura despertavam nos alunos, e essa discussão ocupou os 50 minutos como se fossem 5 minutos. Nesse diálogo permanente entre alunos e entre alunos e professor surgem questões, dúvidas, ideias e formas de pensar, que por vezes nos afastam do texto, mas que no final do dia nos aproximam da leitura e do ato de

ler e, quem sabe, da descoberta de um prazer novo. Depois disto, teria feito somente leitura e discussão com os alunos e talvez numa aula posterior sistematizasse algumas ideias. A minha vontade era sentarmo-nos em círculo (espécie de clube de leitura) e ler em voz alta o capítulo na íntegra, acompanhado da sua discussão. Devido à ausência de tempo preparei a aula de um modo clássico com uma ficha (ver Anexo 11 e 12) de trabalho com perguntas de educação literária que fossem ao encontro do que a obra aborda e que aproximasse os alunos do modelo de exame. Esse fator (exame) ganha ainda uma dimensão maior com a aproximação do final do ano letivo e que é tão decisivo para a maioria dos alunos.

Comecei por recapitular as ideias da aula anterior (dada pelo professor João Maurício) que iniciou a leitura do capítulo V. Como eu teria apenas uma hora de aula assistida, combinou-se que eu finalizaria o capítulo dando possibilidade de iniciar e concluir uma ideia, uma linha de pensamento na mesma aula e assim aconteceu. Lemos o que restava do capítulo V que inclui o momento em que Blimunda e Baltasar se conhecem depois do auto-de-fé em que Sebastiana é açoitada e degredada para Angola, o momento da bênção de Padre Bartolomeu Lourenço, o simbolismo da cerimónia em que o Padre benze o casal e a casa e, por fim, a consumação do ato sexual, que na “persignação” de Blimunda a Baltasar efetiva a união dos dois. Também sugeri olharmos para os silêncios que ocorrem nessa parte do texto de Saramago e o que nos podiam suscitar. Não segui a ficha pergunta a pergunta, mas fomos respondendo a várias questões que decorriam da leitura. Uma mescla de leitura e interpretação aberta sobre as várias questões do texto e o que significavam ou o que os alunos percecionavam sobre o que tinham acabado de ler. Quando chegámos à ficha (ver Anexos 11 e 12) percebemos que as questões estavam todas respondidas e que podíamos levantar outras (mais subjetivas). Num dos exercícios previamente preparados, os alunos a pares transcreveram o diálogo de Blimunda e Baltasar com base nas regras do discurso direto. Essa tarefa simples não era para ser corrigida, mas sim para depois, aleatoriamente, escolher dois alunos que pudessem em frente à turma dramatizar esse momento do texto. Tendo em conta a dificuldade de perceber quem são as personagens que estão a participar na narrativa, no texto de Saramago (sobretudo para alunos com poucos hábitos de leitura), este exercício obrigava-os a perceber quem dizia o quê e no final concluir com essa leitura por parte de dois alunos do diálogo, sendo que um aluno fazia de Baltasar e outro fazia de Blimunda. Neste exercício podíamos deixar isso claro e obviamente dar uma intensidade ao momento que

lido somente por uma pessoa não teria. O momento foi registado em sala de aula por dois alunos com sucesso. A ficha ainda incluía um exercício de escrita sobre que papel teria o facto de ser Blimunda a ter a capacidade/o poder de “ver os outros por dentro”, um comentário curto por parte dos alunos para entregarem posteriormente. A haver mais tempo, esse exercício de escrita seria feito em aula porque o fiz em todas as outras que lecionei e porque me parece necessário escrever com regularidade, tanto para a melhorar e aprimorar como para organizar, sistematizar ideias, desenvolver o espírito crítico e o pensamento criativo. O espaço para escrever e o espaço para pensar sobre o que se escreve e o que se lê, parece-me ser tempo sempre precioso e necessário. É essencial que se encontre esse tempo no espaço da sala de aula, sob pena de perpetuar atividades repetitivas que nada favorecem o desenvolvimento pessoal dos alunos, mas sim a transmissão de conceitos sobre um objeto de estudo aos quais os alunos e os professores são completamente alheios, funcionando somente como reprodutores de informação sistematizada por um manual ou uma pesquisa de *internet*.

Foi uma aula curta, mas profícua dentro daquilo que se pretendia, ou seja, dar a conhecer aos alunos um dos momentos marcantes da obra de Saramago, a união de Blimunda e Baltasar. E através do estilo de Saramago perceber como as personagens e os diálogos se articulam e se complementam. Cada aula é uma aprendizagem nova, um desafio diferente, que desperta dúvidas e conclusões que numa outra aula se transformam novamente. E acontece sempre assim, na repetição do ato de ensinar e de aprender, uns com os outros, encontra-se a falha e o vislumbre do sucesso, por muito pequeno que possa parecer.

2.6. Outras atividades (extracurriculares)

Estas atividades foram organizadas pela escola e pelo professor cooperante e realizadas juntamente com a minha colega Estela Tschernutter. Fomos responsáveis pelo desenvolvimento destas atividades com o apoio do professor João Maurício. Também fomos responsáveis pela correção dos vários testes que fizemos ao longo do ano, bem como da produção da prova de avaliação – domínios da Leitura e Gramática – (ver Anexo 15) para todas as turmas que acompanhámos durante o ano letivo.

2.6.1. Atividade: Olimpíadas da Língua Portuguesa

1. Descrição da atividade

As XI Olimpíadas da Língua Portuguesa são uma iniciativa conjunta da Associação de Professores de Português (APP) com a Direção-Geral da Educação (DGE), o Plano Nacional de Leitura (PNL), a Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) e a Escola Secundária de Camões (ES Camões). A aluna da Escola Secundária Pedro Nunes foi a vencedora das Olimpíadas em Aveiro. (ver fotografia abaixo)

2. Objetivos

- Promover o bom uso do nosso idioma pelos alunos do 3.º ciclo e do Ensino Secundário.
- Contribuir para o desenvolvimento de uma atitude crítica de toda a comunidade educativa face ao uso do Português padrão;
- Aumentar o interesse dos alunos pelo conhecimento da norma-padrão do Português de Portugal;
- Promover a educação linguística e literária no ensino básico e no ensino secundário;
- Fomentar a conservação de um património cultural veiculado através da língua e da literatura;
- Incentivar o espírito de rigor através da leitura e do contacto com a realidade na literatura.
- Proporcionar oportunidades de partilha e de reflexão a estudantes e a professores.



2.6.2. Atividade: Leitura em coro da “Ode Triunfal”, de Álvaro de Campos

1. Descrição da atividade (ver fotografia abaixo)

Com esta atividade, o Departamento de Português e Latim pretendeu levar os alunos a conhecer obra de Fernando Pessoa, nomeadamente de Álvaro de Campos, revelando toda uma dinâmica muito própria do Modernismo e Futurismo. Na verdade, os alunos intervenientes na leitura em coro, dramatizada, sentiram como a “Ode Triunfal” pode influenciar quem ouve.

2. Objetivos

- Celebrar o 118.º aniversário da ESPN – *Dia da Escola*;
- Potenciar não só a educação literária como a atitude crítica dos alunos;
- Aumentar o interesse dos alunos pelo conhecimento da obra pessoana;
- Fomentar a conservação de um património cultural veiculado através da língua e da literatura;
- Promover a leitura;
- Proporcionar oportunidades de partilha e de reflexão a estudantes e a professores.



2.6.3. Atividade: Consultório Linguístico

1. Descrição da atividade

Com esta atividade, o Departamento de Português e Latim pretendeu criar (como aconteceu nos últimos 6 anos letivos), na Escola Secundária Pedro Nunes, uma filosofia de *preocupação linguística*, suscitando em toda a comunidade educativa a curiosidade pelo correto [por exemplo, «Diz-se *obrigado* ou *obrigada*?», «Diz-se *descrição* ou *discrissão*?», «Diz-se *rúbrica* ou *rubrica*?»]. As respostas, formuladas por elementos da comunidade educativa da E.S.P.N. (discentes, docentes, auxiliares de ação educativa, encarregados de educação), foram sendo divulgadas por *email* em função da *questão da semana*.

2. Objetivos

- Potenciar a atitude crítica de toda a comunidade educativa, face ao uso do denominado Português padrão;
- Aumentar o interesse dos alunos pelo conhecimento da norma-padrão do Português europeu;
- Promover a educação linguística no Ensino Secundário;
- Fomentar a conservação de um património cultural veiculado através da língua;
- Incentivar o espírito de rigor e de excelência.
- Fomentar uma competição saudável ao nível do Português entre os alunos do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário;
- Proporcionar oportunidades de partilha e de reflexão a estudantes e a professores.

CONCLUSÃO

A PES foi das experiências mais intensas que tive na minha vida. O Mestrado em Ensino que frequentei na FCSH nunca nos prepara, efetivamente, para a dimensão que é ser responsável por uma turma, e encarar esse “medo” pela primeira vez é um confronto com a realidade. Desde que entrei no Mestrado tinha presente em mim que só iria perceber se queria dar aulas quando tivesse a responsabilidade de dar uma aula. Até chegar esse momento é uma incógnita e a ansiedade está sempre presente. Esse era o grande medo, chegar diante de uma turma e perceber que não era capaz ou sentir que não pertencia àquele espaço. Essas dúvidas assombraram-me até ao momento da primeira aula, enfrentar os primeiros alunos e pôr todas essas inseguranças à prova. A primeira vez provoca uma sensação única, e não há maior satisfação do que superar a ansiedade e conseguir encarar aquilo a que me tinha proposto. Percebi cedo que as dúvidas permanecem, umas maiores que outras, mas a convicção de que tenho capacidade para ser professor é agora bem mais forte. Escrever este relatório foi um trabalho de reflexão que me acompanhou ao longo de toda a PES, juntamente com o apoio incondicional da minha colega Estela Tschernutter e do professor cooperante João Maurício. Ter a oportunidade de estagiar ao lado de dois enormes professores tornou o estágio ainda mais gratificante. O professor João Maurício deu-nos (aos dois estagiários) a possibilidade de acompanharmos todos os processos que envolvem a escola, as turmas e os professores e fez questão de partilhar o seu espaço com dois aprendizes. Faz-nos perceber que não estamos ali só para dar uma aula, mas para participar ativamente no espaço escolar como membros dessa comunidade, e essa é uma grande aprendizagem. Nenhum professor se faz sozinho, pode e deve encontrar, como eu encontrei, na partilha de experiências e materiais, a possibilidade de potenciar o processo de ensino e aprendizagem e a sua própria prática.

O relatório da PES pretendeu encontrar estratégias que fossem ao encontro do aluno ao proporcionar tempo e espaço para ler e refletir sobre os textos literários que os alunos liam ao longo do ano letivo. O texto literário ocupa, efetivamente, um espaço enorme nos conteúdos de Português, e neste caso específico, no ano de escolaridade do 12º ano. No entanto, falta tempo para os alunos encontrarem uma relação com os textos porque a pressa de se enquadrar o entendimento de uma obra num teste, ou seja, num dever escolar, dificulta a tarefa do aluno em relacionar-se com o texto. Ainda que esse enquadramento

seja obrigatório e o entendimento da obra possa muitas vezes ser dado pelo professor, tem de se encontrar também espaço para o aluno desenvolver esse conhecimento através de uma leitura pessoal do texto. As estratégias que implementei ao longo do ano letivo, o *podcast*, a apresentação do texto de Manuel da Fonseca por parte dos alunos, a relação entre cinema e literatura e ainda a aula sobre *Memorial do Convento*, que se pode transformar numa dramatização do texto, tentaram por via dessas propostas dar oportunidades e possibilidades diferentes aos alunos de contactarem com os textos literários que estudamos ao longo do ano. E, talvez, mediante essas atividades descobrirem um prazer associado à disciplina de Português ou ao ato de ler. Notei que estas atividades tiveram um impacto nos alunos ao longo do ano, tanto na forma como dialogavam sobre os textos que liam como na melhoria da relação pedagógica entre professor e alunos. Estas estratégias foram, na verdade, tentativas de procurar em mim formas de fazer, maneiras de ir ao encontro dos alunos, possibilidades de abordar o objeto de estudo. A aproximação parece-me a melhor forma de caracterizar aquilo que tentei fazer ao longo da PES. Aproximar os alunos do texto, conseqüentemente da disciplina e, invariavelmente, aproximar a relação entre professor e alunos, tão importante para a aprendizagem ganhar significado. Tudo é uma tentativa, ainda mais para mim, que não conhecia os alunos nem a escola, e estava a dar aulas pela primeira vez. Tive sorte porque encontrei colegas excelentes e três turmas de 12º ano que me deram tempo e espaço para falhar, mas também a oportunidade de desenvolver as atividades que planeei ao longo da PES.

Este relatório aborda também uma tarefa que nunca termina, a reflexão. Esta tarefa de refletir sobre o que se faz deve acompanhar o docente ao longo de toda a sua vida. Neste caso concreto, refletimos sobre o que transmitimos aos alunos, o processo de ensino e aprendizagem, os textos que abordamos, as nossas atividades, a Escola e o Ensino, e essa reflexão tem de ser permanente, sob pena de estagnarmos na nossa profissão. As propostas que desenhei ao longo da PES tiveram um resultado melhor ou pior por força do contexto em que estavam inseridas e foram criadas com base nesse contexto. O que funciona com uns alunos não funciona forçosamente com outros e a nossa prática tem, pelo menos, de tentar olhar para o aluno e reconhecer que naquele aluno existe uma potencialidade que será forçosamente diferente noutra. Refletir é um ato de respeito pela nossa profissão e pelos nossos alunos. Repetir os processos de aprendizagem é necessário e útil para perceber as suas vantagens e as suas fragilidades. Alterar esse processo e

assumir o falhanço também é fundamental para se poder construir outro processo que melhor se adapte àqueles alunos. Ao longo da PES (e do Mestrado) estive e vou continuar a estar muitas vezes perto de falhar porque tenho muito para aprender. Ainda estou longe de perceber o género de professor que posso e devo ser, mas diria que o contexto fará de mim o professor que devo e posso ser naquele momento.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR E SILVA, V. (1998). “*Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português*”. *Diacrítica*, 13, 14, 23-31.

AGUIAR E SILVA, V. M. de. (2010). “*Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português*”. *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa* (Vol. 1, pp. 207–216). Coimbra: Almedina.

Baptista, A. B., Rubim, G., Meirim, J., Leite, S. A. (2021). *Contra a Literatura. Programas (e Metas) na Escola*. Lisboa: IELT, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa.

BARTHES, R., (1987). *O prazer do texto*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva.

BALÇA, Â., & Pires, M. D. N. C. (2012). “O ensino da leitura literária na escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas”. *Nuances: estudos sobre Educação*, 21(22), pp. 92-104.

BERNARDES, José Augusto Cardoso (2005). *A Literatura no Ensino Secundário: Outros Caminhos*. Porto: Areal Editores.

BERNARDES, J. A. C., & Mateus, R. M. A. (2013). *Literatura e ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

CANDIDO, A. “A literatura e a formação do homem”. *Ciência e Cultura*, 24(9), set. 1972, pp. 803-809.

COSTA, P. (2021). “Posfácio”. In Baptista, A. B., Rubim, G., Meirim, J., Leite, S. A. (2021). *Contra a Literatura. Programas (e Metas) na Escola*. Lisboa: IELT, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa.

DUARTE, I. M. (2008). “Ensino do Português: no cruzamento da Literatura e da Linguística”. *Língua Portuguesa, Educação & Mudança*, Rio de Janeiro, Editora Europa, 2008, pp. 210-232.

Direção-Geral da Educação. “Aprendizagens Essenciais”. 12º Ano. Português. (2018). Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf [consultado em 29/10/2020].

JOANA, D. (2021). “Contra o Professor de Papel”. In Baptista, A. B., Rubim, G., Meirim, J., Leite, S. A. (2021). *Contra a Literatura. Programas (e Metas) na Escola*. Lisboa: IELT, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa.

FONSECA, F. I. (2000). “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”. In Carlos Reis *et al.* *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, vol. I, pp. 37-45.

FONSECA, Manuel da (1952). “Sempre é uma companhia”, in *O Fogo e as Cinzas*. Lisboa: Caminho.

FRANCHETTI, Paulo (2021). *Sobre o ensino de literatura*. São Paulo: Editora Unesp.

JOVER-FALEIROS, R. (2019). “O que se ensina quando se ensina literatura? Considerações sobre a constituição de um objeto”. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n.º 57, e5721, pp. 1-10 (disponível em-linha).

JOVER-FALEIROS, Rita. “Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores modelos de ensino da literatura”. In: DALVI, Maria Amélia *et al.* (Orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, pp. 113-133.

MARTINS, G. O. “Língua Portuguesa – Ensinar um valor, preservar uma herança”. In: *CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS, 2007, Lisboa. Actas*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. pp. 13-18.

MARTINS, G. O. (coord.) (2017). “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Lisboa, Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

MENDES, Margarida Vieira (1997). “Pedagogia da literatura”. *Românica*, 6 (1997), pp. 155-166.

PEREIRA, L. Á. (2005). “Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la”. In *O Português nas Escola. Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*, Coimbra: Almedina, 2005, pp. 133-145.

PROBST, R. E. (1986). “Three relationships in the teaching of literature”. *The English Journal*, 75(1), pp. 60-68.

PROUST, M. (2003). *Sobre a leitura*, trad. Carlos Vogt, Campinas: Pontes, 4ª edição, 2003.

SARAMAGO, José (1992). *Memorial do Convento*. Lisboa: Caminho.

PACHECO, José, (2023) [conversa com] in *Revista Educação*. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2023/05/24/jose-pacheco-centro-aluno-professor> (consultado a 20 de dezembro de 2024)

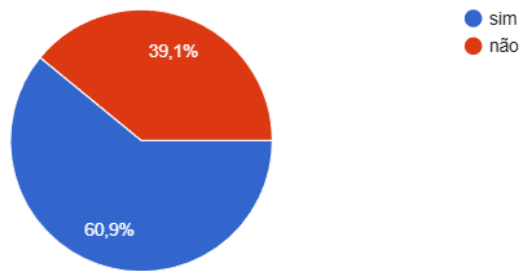
Anexos

Anexo 1

1. Ouves *podcast's*?

64 respostas

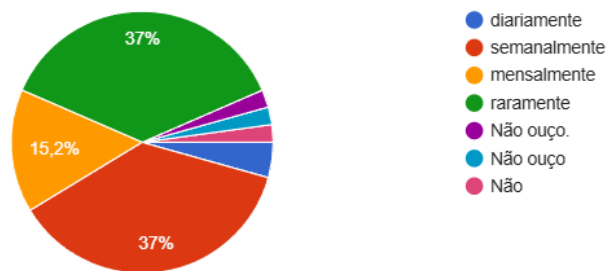
 Copiar gráfico



2. Se sim, com que frequência?

46 respostas

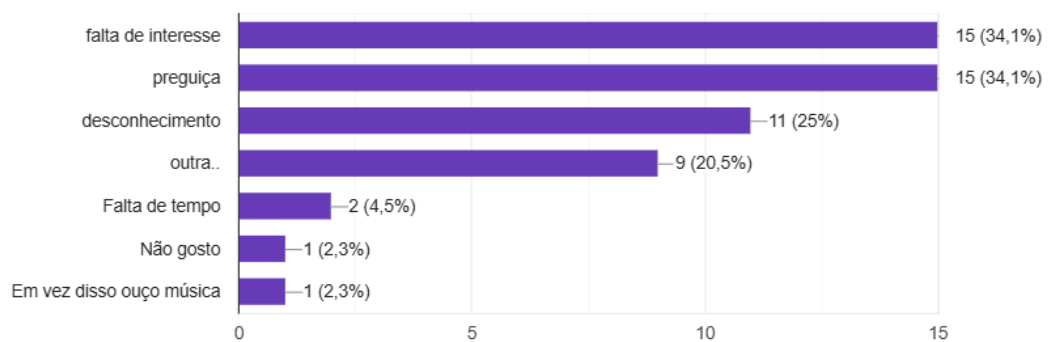
 Copiar gráfico



3. Se não, por

44 respostas

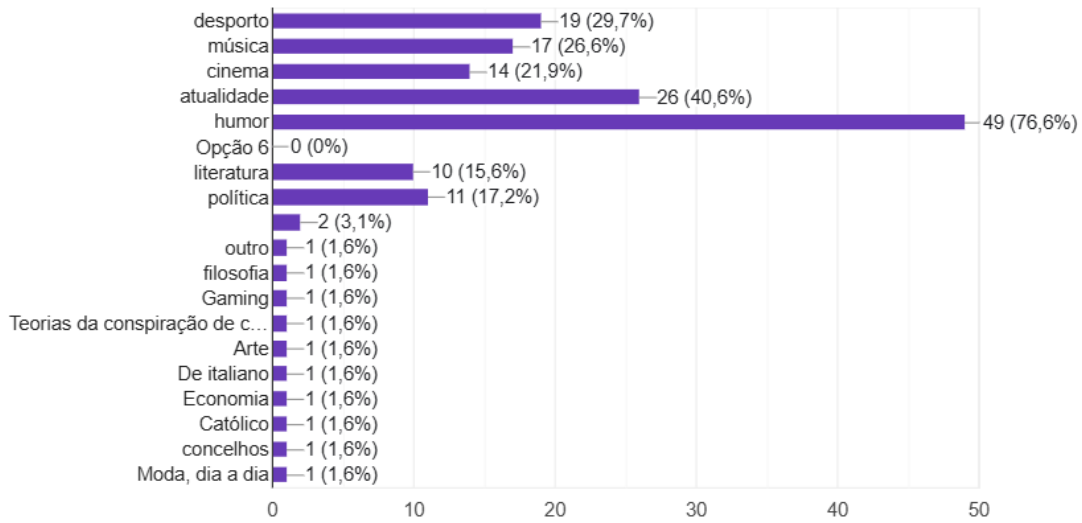
 Copiar gráfico



4. Que género de *podcast* te interessa ou poderá interessar?

Copiar gráfico

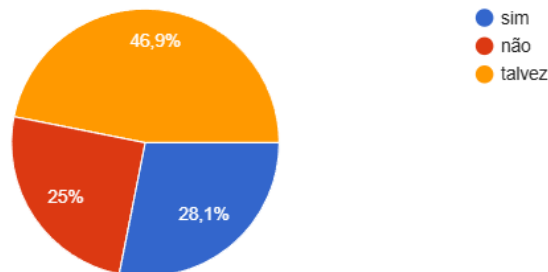
64 respostas



5. Considerarias o *podcast* como material/ferramenta de estudo para a disciplina de Português?

Copiar gráfico

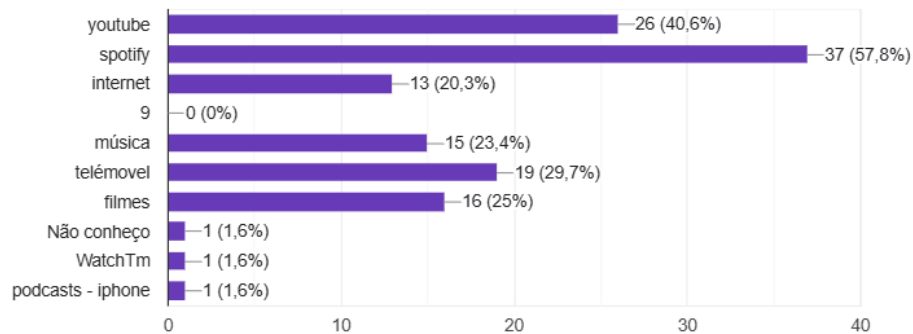
64 respostas



6. Faz uma recomendação de um *podcast* específico ou outro género de ferramenta tecnológica que podia ser relevante para as aulas de Português?

Copiar gráfico

64 respostas



Anexo 2



IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES INTERVENIENTES

Docente Estagiário: Francisco Oliveira (franc_soa@hotmail.com)

Docente Orientador: João Maurício Abreu dos Santos ([REDACTED]).

AULA(S) OBSERVADA(S)

Disciplina: Português

Ano e Turma: 12.º C, D e E.

Salas: atribuídas às turmas no horário.

Data: semana de 30 de outubro a 03 de novembro de 2023.

SUMÁRIO

A nostalgia de infância: leitura (silenciosa e expressiva) e comentário literário aos poemas “Quando eu era criança” e “Porque esqueci quem fui quando criança?”. Ficha de Trabalho

N.º 04 – domínios da Escrita, Educação Literária e Gramática.

Leitura de alguns excertos da obra de Proust – “Sobre a leitura”.

Apresentação do projeto *podcast* e entrega do guião.

CONTEÚDOS

- Domínios da Educação Literária e da Leitura: a poesia de Fernando Pessoa ortónimo e a temática *nostalgia da infância*; compreensão e interpretação textual; possível intertextualidade. Reconhecer o valor expressivo das figuras de estilo.
- Domínio da Gramática: atos ilocutórios, dêixis, flexão verbal e processo de formação de palavras.
- Domínio da Escrita: produção escrita livre sobre os poemas analisados.
- Domínio da oralidade: compreensão e expressão oral.

ESTRATÉGIAS

- Leitura silenciosa e leitura expressiva dos poemas e dos excertos.

- Análise interpretativa dos poemas – “Quando era criança” e “Porque esqueci quem fui quando criança”;
- Resolução das questões de interpretação e de gramática (Ficha de Trabalho N. ° 04);
- Formação de grupos de trabalho para o projeto de *podcast*;
- Utilização de outras ferramentas de trabalho para motivar a participação dos alunos (*podcast*).

RECURSOS

- Caderno diário.
- Quadro e canetas.
- Projetor multimédia e tela de projeção;
- Fichas de Trabalho;
- Guião do projeto *podcast*;
- Manual adotado – *Novo Mensagens – Português 12.º Ano* (Texto Editora);
- Excertos de *Sobre a Leitura*, de Marcel Proust.

Ficha de Trabalho N.º 04 – Nostalgia da Infância

FERNANDO PESSOA ORTÓNIMO

A. Porque esqueci quem fui quando criança

Porque esqueci quem fui quando criança?
Porque deslembra quem então era eu?
Porque não há nenhuma semelhança entre quem sou e
fui?

- A criança que fui vive ou morreu?
5 Sou outro? Veio um outro em mim viver?
A vida, que em mim flui, em que é que flui?
Houve em mim várias almas sucessivas
Ou sou um só inconsciente ser?

B. Quando era criança

Quando era criança
Vivi, sem saber,
Só para hoje ter
Aquela lembrança.

- 5 E hoje que sinto
Aquilo que fui.
Minha vida flui,
Feita do que minto.

Mas nesta prisão,
10 Livro único, leio
O sorriso alheio
De quem fui então.

I. Domínio da ESCRITA

1. Depois da leitura dos dois poemas transcritos e das citações que se seguem, de Bernardo Soares e Marcel Proust, faça uma breve reflexão sobre as temáticas aí implícitas.

- «O meu passado é tudo quanto não consegui ser.» (Bernardo Soares) – semi-heterónimo (“mutilação da sua personalidade”)

- «Talvez não haja dias da nossa infância tão plenamente vividos como os que julgámos ter deixado por viver, os que passámos com um livro preferido.» (Marcel Proust)

II. Domínio da EDUCAÇÃO LITERÁRIA

2. Identifique a oposição temporal presente nos dois poemas, explicitando-a.

3. Transcreva os versos do poema B. que melhor exprimem a *nostalgia da infância*, justificando a sua resposta.

4. Esclareça o sentido de «minto» (Texto B., v. 8).
5. As interrogações presentes ao longo poema A. revelam um conflito interior do sujeito poético. Explícite-o.
6. Identifique o recurso estilístico presente em «prisão» (v. 9, Texto B)», referindo-se à sua expressividade.
7. Imagine algumas respostas possíveis para as interrogações (retóricas) formuladas ao longo do Texto A.
8. Reflita sobre a temática da *nostalgia de infância*, relacionando-a com as temáticas “dor de pensar” e “fingimento artístico”.

III. Domínio da GRAMÁTICA

9. As questões formuladas no Texto A refletem um determinado ato ilocutório.
 - 9.1. Justificando a sua resposta, identifique-o.
 - 9.2. No Texto A, nos cinco primeiros versos, se o advérbio interrogativo «Porque» fosse suprimido e o ponto de interrogação fosse substituído pelo ponto final, que ato de fala estaria em causa? Justifique a sua resposta.
10. Releia atentamente os versos que se seguem e, de seguida, assinale e identifique as referências deícticas, justificando a sua resposta.
 - (A) «Porque esqueci quem fui quando criança» (Texto A, v. 1).
 - (B) «E hoje que sinto / Aquilo que fui» (Texto B, vv. 5 e 6).
11. Atente nos seguintes versos: «Quando era criança/ Vivi, sem saber, / Só para hoje ter/ Aquela lembrança.» (Texto B, vv. 1-4).
 - 11.1. Reescreva-os, pronominalizando o constituinte «Aquela lembrança» (v. 4). Justifique a sua resposta.
 - 11.2. Reescreva-os, substituindo a conjunção subordinativa temporal por uma **conjunção subordinativa condicional**, com a primeira forma verbal flexionada no **pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo** e a segunda forma verbal flexionada no condicional composto (voz ativa).

Anexo 4

GUIÃO DE TRABALHO – PROJETO *PODCAST* SOBRE A OBRA DE FERNANDO PESSOA

Disciplina: Português

Docente: Francisco Oliveira

Docente orientador: João Maurício

Domínios: Educação Literária, Leitura, Gramática, Escrita, Compreensão do Oral e Expressão Oral.

Data(s): semana de 31 de outubro a 03 de novembro de 2023.

Descrição: esta atividade pretende encorajar os alunos a produzir os seus próprios materiais de estudo, promovendo a autonomia e a aprendizagem entre eles. Fernando Pessoa ortónimo e os seus heterónimos são o ponto de partida para esta conversa. Através de um texto da obra poética de Fernando Pessoa, devem realizar um *podcast* que discuta, informe e promova o conhecimento da vida e da obra do autor. Procura-se, assim, incentivar os alunos a desenvolver o pensamento crítico e a criatividade, através de uma ferramenta de trabalho cada vez mais em voga.

Etapas:

1. Título do *podcast* (exemplo: “Autopsicografia”, “Isto”, “Dor de pensar” ou “Fingimento”). O título deve remeter-nos para o conteúdo/temática da conversa.
2. Nome dos alunos (devem apresentar-se).
3. Breve biografia do autor.
4. Leitura expressiva do poema, em voz alta e na íntegra.
5. Comentário literário (ideológico-estilístico) do poema e análise formal (estrofes, versos, rimas, métrica).

6. Discussão livre sobre o título do poema, sobre o poema, os seus significados e possíveis interpretações. Todas as interpretações do poema são válidas, desde que apresentem argumentos consolidados que as suportem.
7. Intertextualidade: estabelecer relações com outras formas de arte (cinema, música, teatro, etc.).
8. Conclusão e reflexão (o que aprenderam).

Observação: este guião serve apenas como exemplo. Cada grupo deve encontrar a melhor forma de expor as suas opiniões com base nas aprendizagens, ao longo das aulas de Português. A conversa deve/pode ser posteriormente difundida, para que outros alunos interessados na vida e obra de Fernando Pessoa possam encontrar neste *podcast* uma ferramenta de trabalho para aprofundar os seus conhecimentos sobre o tema. Acrescenta-se que a produção e edição do *podcast* serve para remover erros ou pausas longas, bem como introduzir música de fundo ou adornar o conteúdo. Envio do trabalho: [REDACTED] (e outras dúvidas), com conhecimento (Cc) para o *email* [REDACTED]@m

Bom trabalho!

Anexo 5

quem sou eu? eterna questão
tem resposta? não sei não
sou aquilo que me faz pulsar hoje
hoje sou aquilo
amanhã sou aquele
depois disso serei outro
seremos nós sempre outros?
ou há algo em nós que finge sempre?
finjo sempre
aqui e ali
agora e depois
hoje e amanhã
sempre
sou sempre do outro e de mim
é no outro que me vejo assim

Anexo 6

COMO CRIAR UM *PODCAST*

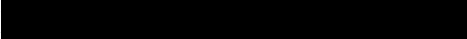
Convidámos **Raquel Marinho** para partilhar connosco a sua experiência.

Foi no âmbito do estudo da obra de Fernando Pessoa que Francisco Oliveira, mestrando e orientando da Prática de Ensino Supervisionada (P.E.S.), na Escola Secundária Pedro Nunes, convidou Raquel Marinho — Head of Communications da Casa da América Latina, autora do projeto “O Poema Ensina a Cair” e do programa “Ambos na Mesma Página” (Antena 2) —, para uma conversa com os alunos do 12.º ano a propósito de um *podcast* que têm de criar para a disciplina de Português.

Quando pensamos em poesia, imaginamos, necessariamente, a língua em que ela se inscreve. A poesia é a música da nossa língua e nós tivemos muita sorte, porque a nossa convidada nos inspirou, dizendo dois magníficos poemas: “**PARA A MINHA RAPARIGA DE 17 ANOS PREFERIDA**”, de Billy Collins, e “**POEMA EM LINHA RECTA**”, de Álvaro de Campos.

*#raquelmarinho @raquel_marinho_poesia @opoemaensinaacair
#ler+ #fernandopessoa #casafernandopessoa #billycollins #podcast #línguaportuguesa
#culturaportuguesa#educação#literaturelovers #literaturequotes #portugueseliterature
#bookstagram#poetry#classicliterature#booklover#writersofinstagram #worldliterature
#poetrycommunity #books#literaturestudent #poet #bookstagrammer #portugueseepoetry
#literaturereview #lusofonia*

Curiosidade: *podcast* é um ficheiro áudio ou multimédia que, divulgado com uma periodicidade regular e com conteúdo similar ao de um programa de rádio, pode ser descarregado da Internet e lido num qualquer dispositivo (computador, telemóvel, etc.).
Etimologia: é uma amálgama da palavra inglesa [*i*]Pod®, marca registada norte-americana, com [*broad*]cast, transmissão ou difusão.

Edição do vídeo: 

Música: Javier Sequeiros, “Fine Line Solo Piano”.

Anexo 7



IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES INTERVENIENTES

Docente Estagiário: **Francisco Oliveira** (franc_soa@hotmail.com)

Docente Orientador: **João Maurício Abreu dos Santos** (joao.abreu@espn.pt).

AULA(S) OBSERVADA(S)

Disciplina: **Português**

Ano e Turma: **12.º D e C**

Salas: **atribuídas às turmas no horário.**

Data: **semana de 8 de Abril a 19 de Abril de 2024.**

SUMÁRIO

Introdução à leitura e leitura expressiva do conto “Sempre é uma companhia” (1953), de Manuel da Fonseca.

Formação de grupos de trabalho para produção de comentários reflexivos sobre os vários temas subjacentes à obra. Apresentação dos trabalhos por cada grupo.

CONTEÚDOS

- Domínios da Educação Literária e Compreensão Oral e Leitura: o conto de Manuel da Fonseca, “Sempre é uma Companhia” de 1953.
- Domínio da Escrita: atividade de escrita: comentário e reflexão.
- Domínio da oralidade: compreensão e expressão oral.

ESTRATÉGIAS

- Leitura do conto na íntegra por parte dos alunos;
- Dar a conhecer dados biográficos, entrevistas e artigos sobre a vida e obra do autor;
- Proporcionar trabalho autónomo por parte dos alunos divididos em grupos e promovendo a construção do próprio conhecimento;
- Ficha de Trabalho N.º 16.

RECURSOS

- Caderno diário;
- Projetor multimédia e tela de projeção;
- Fichas de Trabalho N. °16;
- Sequências audiovisuais;
- Coluna.

Anexo 8



Ficha de Trabalho N. °16

Descrição da atividade: em grupo desenvolvam um comentário reflexivo com base nos excertos selecionados e nas questões formuladas. Utilizem sempre referências dos vários textos para suportar as vossas afirmações. Discutam o conto, debatam perspetivas e procurem encontrar as relações que o narrador estabelece nas entrelinhas do texto. Devem oferecer sempre a vossa visão pessoal sobre os temas, tendo sempre em conta o contexto em que a obra foi escrita, bem como a intemporalidade dos temas. O texto produzido pelo grupo deve ser posteriormente apresentado à turma por todos os elementos e com as várias perspetivas de cada uma inserida num texto coeso e coerente.

PRIMEIRA ESTACÃO – A AÇÃO, AS PERSONAGENS, O TEMPO E O ESPAÇO

“O conto contemporâneo português, ao contrário, como referido, do plano moral sob o qual se estabelecia a narrativa breve tradicional, reflete, por sua vez, sobre a condição humana, fundamentando-se, por vezes, na já mencionada dimensão poética de forma a apresentar reflexões sobre a existência, o ser, ou o seu lugar no plano real”

Projeto de leitura: uma abordagem didática de contos de Manuel da Fonseca na disciplina de Português (Ricardo Nunes Simões, 2021)

In https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54195/1/ulfpie056787_tm.pdf por Ricardo Simões Nunes (consultado a 4 Abril de 2024)

“Ao falar-se em Manuel da Fonseca (1911-1993), uma das características que mais salta à vista na sua obra são as detalhadas e poéticas descrições que o autor faz da paisagem; mas falar de ‘paisagem’ implica sempre uma compreensão sobre como se operam as relações que perpassam as representações de espaço e de ‘natureza’, e também da própria relação de determinado indivíduo com a paisagem – ou espaço, lugar, terra, território... – em questão. Na obra de Manuel da Fonseca, considerado um dos vultos do

neorrealismo literário português, o Alentejo é um lugar de crucial importância no seu universo, como vemos pela imagem que o autor projeta, assaz singular, íntima, profusamente descritiva, da província durante o Estado Novo, mais precisamente, do Baixo Alentejo (segundo a antiga unidade de referência geográfica). (...) O Alentejo, território com forte simbolismo revolucionário durante o Estado Novo, marcado pelo conflito entre os grandes latifundiários e as camadas sociais exploradas, vai aparecer na obra de Manuel da Fonseca como um espaço com o qual o autor conserva uma ligação íntima, nutrindo por este um sentimento dividido entre o deslumbramento e a desilusão. Este paradoxo emocional, o autor expõe-no eruditamente, obstinado nas suas constantes descrições da paisagem alentejana.”

<https://comunidadeculturaearte.com/o-alentejo-de-manuel-da-fonseca> por Tiago Margarido Silva

(consultado a 4 de Abril de 2024)

Ideias-chave: retrato socioeconómico do Alentejo na primeira metade do século XX; representação da condição humana através do espaço; dimensão psicológica das personagens e o que representam as suas relações; descrição do espaço como espelho das sensações das personagens.

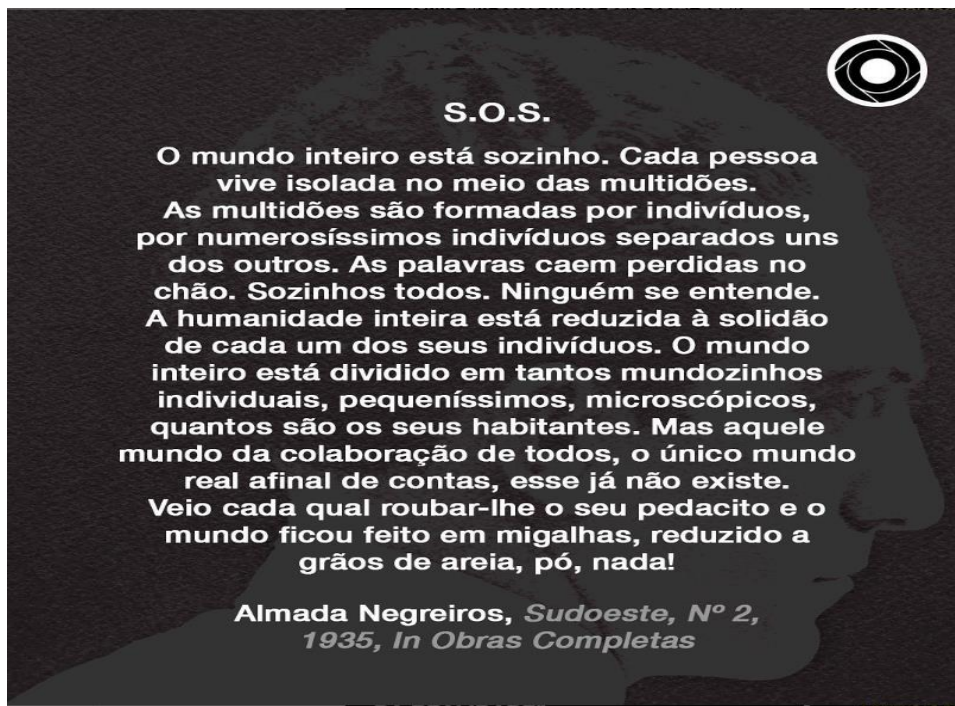
1. As personagens vivem numa espécie de dormência ao longo da primeira parte do conto e o aparecimento da telefonia transforma as personagens e o próprio espaço. De que forma é que o tempo e o espaço também se transformam com essa mudança na aldeia? **Explicitem** essas transformações através da **caracterização** das personagens, do espaço e como o narrador (presença, posição e focalização) através do conto expõe mais do que apenas uma história sobre uma aldeia isolada no Alentejo.

SEGUNDA ESTACÃO – A SOLIDÃO E A PAISAGEM

“a constância do vocabulário concreto, do banal, da natureza ou a evocação reiterada da mundividência de camponeses e moradores das terras alentejanas. Não ao acaso, à imagem de inúmeros poemas e contos seus, há neste livro personagens que contam recordações, suas ou alheias, que discorrem como se de uma conversa se tratasse, cheia de desvios e retomas, fluindo ao sabor da memória narrada. Daí resultam a força da oralidade que determina a cadência narrativa e a importância da conversa e do desfiar de histórias na obra deste autor. (...) Manuel da Fonseca lavra a história do latifúndio, inscrita a sangue e suor na geografia do Alentejo, feita da fome e da solidão humanas.”
Cena's. Publicação Cultural n.º. 14, Vila Nova de Santo André, Janeiro 2013, pp. 17-19.
Manuel da Fonseca, a escrita do fogo e das cinzas do humano, Carina Infante do Carmo.

“as personagens da narrativa do neorrealista não tiveram semelhante escolha: vivem em Alcaria, uma aldeia alentejana remota, na década de 40 do século passado, e estão, com efeito, condenadas ao isolamento, sem acesso a qualquer tipo de notícias ou contactos sociais, cenário, aliás, comuníssimo, ainda nos dias que correm. O jejum informacional e convivial de que padecem estes alentejanos está na origem da sua manifesta fadiga que, a par da solidão, é um tópos principal deste texto.”

in (Os rostos da fadiga em «Sempre é uma companhia», de Manuel da Fonseca, p.2, por Filipe Senos Ferreira, 2023)



1. **Identifiquem** as figuras de estilo presentes no conto e mostrem como a sua função no texto reforça a ideia de solidão do espaço e das personagens. Estabeleçam a relação entre a solidão interior e a solidão no campo. O que provoca a solidão? Quem representa o desejo de liberdade? Que prisão é esta? Que peso tem a ruralidade no conto que pode encontrar semelhanças no interior do país atualmente. Construam uma reflexão que tenha em conta todos estes aspetos, com a solidão como um dos núcleos centrais desta narrativa. **Explicitem** os vários momentos presentes no texto que dão conta destas sensações.

TERCEIRA ESTACÃO – A TELEFONIA

“Analisando profundamente, é perceptível que a rádio não é só um meio de transmissão de informação. Pelo contrário, esta passa por ser, muitas vezes, a única companhia que muitas pessoas têm, como é o caso de alguma população idosa que vive socialmente isolada e utiliza este meio de comunicação para não se sentir em total solidão. Além disso, em algumas zonas do interior do país, a Rádio é motivo de ajuntamento da população e promove o convívio e a socialização.

Desde os tempos mais remotos que esta tradição se mantém. Exemplificando, no Alentejo era costume as populações, no fim do dia de trabalho, se juntarem nos locais providos do equipamento para ouvir as novidades da guerra, notícias do país e ouvirem música. Estes costumes ficaram tão vinculados nas populações rurais que até passaram a ser os principais temas de obras literárias, como é o caso do conto “Sempre é uma companhia” de Manuel da Fonseca.”

<https://www.comumonline.com/2024/02/dia-mundial-da-radio-pela-sua-historia-e-importancia-no-passado-penso-que-a-radio-nunca-desaparecera/> por *Artigo realizado por: João Venda e Rodrigo Costa*

17

Difícilmente, ainda, o leitor de hoje não será tentado a pensar este conto num quadro de atualidade tecnológica. O mundo globalizado em que vivemos (que, se nos integra, não deixa, simultaneamente, de nos tornar comunidades isoladas, quais pequenas aldeias perdidas «lá para o fim do mundo»), bem como o vertiginoso desenvolvimento de meios tecnológicos e de comunicação a que assistimos, implicam, necessariamente, alterações nos hábitos, na convivalidade, no comportamento das populações. As interações que se criam, ao nível comunitário como ao nível familiar, hão de, por certo, influir no modo de ser, no íntimo de cada indivíduo.

Violante Magalhães, in *Conto português: séculos XIX-XX — antologia crítica* (coord. de M.ª Isabel Rocheta e Serafina Martins), Porto, Edições Caixotim, 2006, p. 109.

1. A telefonia surge como agregadora da comunidade no conto de Manuel da Fonseca. No mundo em que vivemos atualmente, a tecnologia, ainda que nos mantenha constantemente ligados virtualmente, talvez nos afaste mais do que nos aproxima. Estabeleçam uma relação entre o passado e o presente e a forma como a tecnologia tomou controlo das nossas vidas. Tal como no conto, sem que desse por isso, a telefonia transformou por completo a vida daquela comunidade. Faz uma comparação entre o aparecimento da telefonia nos anos 40 no Alentejo e o papel da tecnologia atualmente: as semelhanças e as diferenças; o positivo e o negativo em ambas as situações.

QUARTA ESTAÇÃO – A FIGURA DA MULHER



"O rebanho – num país de machos. – o mando é masculino e vertical. – a servidão é feminina e horizontal." ©LUÍS FERREIRA ALVES

O ideal feminino no Estado Novo

“Antes do 25 de Abril a mulher era tratada como um ser inferior ao homem. Elas governavam a casa, eles, mandavam no mundo. Os direitos eram tão limitados que só era possível sair do país com autorização do marido. O modelo educava o país de Salazar.

Ser o outro sexo, estar em segundo plano, ou mesmo em terceiro, ter um papel definido pelo dominador, obedecer sempre e deixar-se violentar sempre. A cartilha é longa e passou de mães para filhas, numa herança disciplinada e castradora. Na história das mulheres há desigualdade, discriminação e muita violência. A libertação, a luta pelos mesmos direitos humanos do homem, é dura e longa e, ainda hoje não chega a todas as casas nem a todas as mentalidades. Muito menos quando existe uma ideologia a alimentar e a fomentar a opressão do machismo. Foi que aconteceu em Portugal, durante 48 anos. No país do Estado Novo, a mulher existia para ser a mãe extremosa, a esposa dedicada, uma verdadeira fada do lar. Desde pequenina que era treinada para ser assim, submissa ao poder patriarcal do pai, do irmão e, mais tarde, do marido. O único futuro

que podia ambicionar era o de fazer um bom casamento que garantisse o sustento da família, que, custasse o que custasse, tinha de se manter unida, estável e forte; uma metáfora do próprio regime. Oliveira Salazar não permitia que a ordem social fosse questionada, todos os assomos de feminismo iam sendo silenciados. Até ao dia que as mentalidades começaram a evoluir. A industrialização levou a mulher para fora de casa, mas, a verdade, é que um contrato de trabalho valia menos do que um contrato nupcial.

Na ideologia vigente, os direitos da mulher eram quase nenhuns. Não podia votar. Não podia ser juíza, diplomata, militar ou polícia. Para trabalhar no comércio, sair do país, abrir conta bancária ou tomar contraceptivos, a mulher era obrigada a pedir autorização ao marido. E ganhava quase metade do salário pago aos homens. Estas e outras leis foram rasgadas no 25 de Abril, quando, um ano depois da revolução, os direitos das mulheres ficaram consagrados na Constituição da República. Nesta reportagem, ouvimos Esmeralda recordar o tempo em que as mulheres só podiam defender o lar e dizer “sim”.

<https://www.publico.pt/2021/12/13/p3/fotogaleria/duro-terno-inesquecivel-retrato-alentejo-195859-407252> (referência da fotografia) (consultado a 4 de Abril de 2024)

<https://ensina.rtp.pt/artigo/o-ideal-feminino-do-estado-novo/> por *Filipe Pinto/ David Araújo/ Sérgio Tomás* (consultado a 4 de Abril de 2024)

1. Analisem as intervenções da mulher ao longo do conto e como o seu comportamento muda ao longo do texto. A questão da violência doméstica – como é que a personagem é descrita como dominante e, simultaneamente como vítima de violência doméstica? Que peso tem a palavra “submissa” no final do conto? Que papel tem a ausência do nome desta personagem? O conto termina com a frase “Sempre é uma companhia neste deserto”, que deserto é este? É um deserto interior de sensações ou apenas um deserto em relação ao espaço, uma referência à ruralidade? Reflitam sobre estes aspetos e escrevam um texto sobre a figura da mulher no conto e o espaço que ocupa no texto. Estabeleçam uma ponte entre o papel da mulher no texto e à luz daquela época com a papel da mulher atualmente. O que mudou? O que está por mudar? A espaço da cidade e da aldeia tem um papel nesta figura.

QUINTA ESTAÇÃO – O MENDIGO E O SUICÍDIO

“O número de pessoas sem-abrigo em Lisboa aumentou 25%. Muitos chegam de países como o Brasil, Índia ou o Nepal, Marrocos e Gâmbia. Vêm à procura de uma vida melhor e acabam a dormir na rua, muitas vezes lado a lado com portugueses que não conseguem mais pagar a renda de uma casa. “

<https://sicnoticias.pt/video/2024-04-04-Ha-mais-sem-abrigo-em-Portugal-numero-aumentou-25-na-regiao-de-Lisboa-3d581b81> (consultado a 5 Abril 2024) por Diogo Martins e Rui Violante

“É ainda aqui introduzida ao leitor uma nova personagem: o velho Rata. Apenas o Batola recorda o mendigo que, ao sair da aldeia, lhe trazia novidades e alegrias. (...) uma vez que Manuel da Fonseca, de forma a representar a amplitude da solidão da personagem principal, recorre àquela que é uma das condições mais miseráveis do ser humano – a mendicidade – e faz com que Batola a inveje, de tão só que está.”

Projeto de leitura: uma abordagem didática de contos de Manuel da Fonseca na disciplina de Português (Ricardo Nunes Simões, 2021)

In https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/54195/1/ulfpie056787_tm.pdf por Ricardo Simões Nunes (consultado a 4 Abril de 2024)

1. A figura do velho Rata aparece para ampliar ainda mais a solidão sentida pelo protagonista, Batola. Identifiquem as várias referências ao longo do texto sobre esta personagem e reflitam sobre a importância da sua presença neste conto. Que valor tem? Qual o propósito? Que papel tem a mendicidade no conto? E o suicídio? A par da telefonia (aparece depois) era o único que trazia novidades de fora para a aldeias. Que valor tem isto no texto quando o mendigo tem mais propósito na vida do que os “despropósitos plainos sem fim”.

Anexo 9



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES
Código – 404652
PLANO DE AULA



IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES INTERVENIENTES

Docente Estagiário: **Francisco Oliveira** (franc_soa@hotmail.com)

Docente Orientador: **João Maurício Abreu dos Santos** (jma@unl.pt)

AULA(S) OBSERVADA(S)

Disciplina: **Português**

Ano e Turma: **12.º C, D e E.**

Salas: **atribuídas às turmas no horário.**

Data: **semana de 31 de outubro a 02 de Fevereiro de 2023.**

SUMÁRIO

Observação e comentário de segmentos fílmicos em *Her* (2013), de Spike Jonze.

Semelhanças entre o filme e os poemas estudados de Álvaro de Campos.

Resolução da Ficha de Trabalho N.º 11 – revisões.

Exercício de escrita.

CONTEÚDOS

- Domínios da Educação Literária e Compreensão Oral: a poesia de Álvaro de Campos e a temática do futurismo. Comparação com a obra fílmica e resolução de questões sobre a semelhança entre a obra de Álvaro de Campos e o filme *Her*.

- Domínio da Escrita: atividade de escrita com três possibilidades: comentário, reflexão ou poema.

- Domínio da oralidade: compreensão e expressão oral.

ESTRATÉGIAS

- Visionamento e comentário de segmentos fílmicos do filme *Her*;

- Análise comparativa entre os temas estudados em Álvaro de Campos e o filme;

- Explorar a relação entre o Cinema e a Literatura como ponte para aproximar os alunos do texto literário;

- Resolução das questões de interpretação (Ficha de Trabalho N.º 11);

RECURSOS

- Caderno diário;
- Projetor multimédia e tela de projeção;
- Ficha de Trabalho N.º 11;
- sequências audiovisuais;
- Coluna.

Anexo 10



Ficha de Trabalho N.º 11 CINEMA E LITERATURA

Domínios da **COMPREENSÃO DO ORAL, EXPRESSÃO ORAL e EDUCAÇÃO LITERÁRIA**

Objetivos: estabelecer relações entre o cinema e a literatura; proporcionar aos alunos momentos de reflexão e introspeção sobre os temas estudados na obra de Fernando Pessoa. A ponte com o cinema para aproximar o aluno do texto literário. A escrita como atividade de liberdade e criatividade.

1. A propósito do visionamento e comentário dos segmentos fílmicos:

1.1. Escreve algumas palavras-chave que consideres relevantes para estabelecer uma relação entre os poemas estudados de Álvaro de Campos (nas diferentes fases) e os segmentos fílmicos.

2. Faz uma sinopse do filme.

3. Descreve, nas duas obras, o estado da relação entre humanos e máquinas/tecnologia.

4. É possível encontrar semelhanças entre o filme e a fragmentação implícita na poesia de Álvaro de Campos?

5. Explica como se dá essa fusão com as máquinas nas duas obras.

6. Qual é a necessidade de uma ficção futurista encontrar nas cartas de amor (coisa antiga) a necessidade de existir num mundo tão moderno?

7. De que forma está representado nas duas obras o conflito com as máquinas/tecnologia?

8. De que forma é que a procura de significado da *existência* presente no poema “Lisbon revisited”, está representada no filme?

DOMÍNIO DA ESCRITA

Escreve um texto até 150 palavras:

(A) sobre as razões pelas quais é mais fácil relacionarmo-nos com um filme do que um texto literário. O que é que nos afasta tanto dos livros? Porque é que a leitura de um livro é mais difícil do que o visionamento de um filme?

Ou

(B) sobre a relação entre as «máquinas», em Álvaro de Campos, e a inteligência artificial, em *Her*. Como é que este processo se pode relacionar com a condição humana? E as relações humanas? Podem as «máquinas» substituir os humanos?

Ou

(C) um poema sobre as temáticas estudadas.

Anexo 11



IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES INTERVENIENTES

Docente Estagiário: **Francisco Oliveira** (franc_soa@hotmail.com)

Docente Orientador: **João Maurício Abreu dos Santos** (jmaabreu@espn.pt)

AULA(S) OBSERVADA(S)

Disciplina: **Português**

Ano e Turma: **12.º D**

Salas: **atribuídas às turmas no horário.**

Data: **17 Maio de 2024.**

SUMÁRIO

Leitura expressiva e comentário ideológico-estilístico ao Capítulo V (continuação) da obra de José Saramago, Memorial do Convento – resolução da Ficha de trabalho nº19

CONTEÚDOS

- Domínios da Educação Literária e Compreensão Oral e Leitura: Memorial do Convento de José Saramago.
- Domínio da Escrita: atividade de escrita: comentário e reflexão.
- Domínio da Leitura: leitura do Capítulo V.

ESTRATÉGIAS

- Leitura do capítulo V por parte dos alunos;
- Resolução da Ficha de Trabalho N. º19

RECURSOS

- Caderno diário;
- Projetor multimédia e tela de projeção;
- Ficha de Trabalho N. º19
- Memorial do Convento;

Anexo 12



Ficha de Trabalho nº 19

O AMOR EM MEMORIAL DO CONVENTO

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

1. Identifica as vozes presentes no excerto, transcrevendo um exemplo ilustrativo.
2. Explicita o simbolismo da cerimónia «matrimonial» entre Baltasar e Blimunda.
3. Caracteriza Blimunda e Baltasar com base no excerto.
4. Blimunda diz a Baltasar «nunca te olharei por dentro» (último parágrafo). Comenta o sentido desta afirmação, tendo em conta o Capítulo VIII (1.º, 2.º e 3.º parágrafos).

Atividade de trabalho de casa.

5. Em *Memorial do Convento*, o que distingue a relação entre D. João V e a rainha D. Maria Ana Josefa e entre Blimunda e Baltasar
6. A ausência de pontuação nos diálogos é uma das características do estilo saramaguiano. Relê o diálogo entre Baltasar e Blimunda (antepenúltimo parágrafo do Cap. V) e reescreve-o à luz das regras que, na escrita, norteiam o discurso direto.
7. Numa relação de amor, o «silêncio» também pode ser sugestivo.

7.1. Identifica, no texto, os dois momentos em que o «silêncio» sobressai, tentando encontrar o(s) motivo(s) que o pode(m) justificar.

ESCRITA

Blimunda tem a capacidade de «ver por dentro» (Capítulo VIII), ver o que o comum dos mortais não consegue ver: a verdade das coisas (boas e más) e a sua essência, o que é mais triste e o que ninguém quer ver. Que importância tem este “poder” na construção da narrativa e na construção da personagem? Por que razão é que o narrador escolheu

Blimunda? Num texto de até 150 palavras, reflète sobre todas estas questões aqui formuladas.



SEMPRE É UMA COMPANHIA

António Barrasquinho, o Batola, é um tipo bem achado. Não faz nada, levanta-se quando calha, e ainda vem dormindo lá dos fundos da casa.

É a mulher quem abre a venda e avia aquela meia dúzia de fregueses de todas as manhazinhas. Feito isto, volta à lida da casa. Muito alta, grave, um rosto ossudo e um sossego de maneiras que se vê logo que é ela quem ali põe e dispõe.

Pois quando entra para os fundos da casa, vem saindo o Batola com a cara redonda amarfanhada num bocejo. Que pessoas tão diferentes! Ele quase lhe não chega ao ombro, atarracado, as pernas arqueadas. De chapeirão caído para a nuca, lenço vermelho amarrado ao pescoço, vem tropeçando nos caixotes até que lá consegue encostar-se ao umbral da porta. Fica assim um pedaço, a oscilar o corpo, enquanto vai passando as mãos pela cara, como que para afastar os restos do sono. Os olhos, semicerrados, abrem-se-lhe um pouco mais para os campos. Mas fecha-os logo, diante daquela monotonia desolada.

Dá meia-volta, enche a medida com o melhor vinho que há na venda, coloca-a sobre o balcão. Ao lado, um copo. Puxa o caixote, senta-se e começa a beber a pequenos goles. De quando em quando, cospe por cima do balcão para a terra negra que faz de pavimento. Enterra o queixo nas mãos grossas e, de cotovelo vincado na tábua, para ali fica com um olhar mortiço.

Às vezes, um rapazito entra na venda:

— Tio Batola, cinco tostões de café.

O chapeirão redondo volta-se, vagaroso:

— Hã?...

— Cinco tostões de café!

Batola demora os olhos na portinha que dá para os fundos da casa. Mas é inútil esperar mais. «Ah, se a mulher não vem aviar o rapazito é porque não quer, pois está a ouvir muito bem o que se passa ali na loja!». Quando se assegura que é esta e não outra a verdade dos factos, Batola tem de levantar-se. Espreguiça-se, boceja, e arrasta-se até à

caixa de lata enferrujada. Mede o café a olho, um olho cheio de tédio, caído sobre o canudinho de papel.

Volta a encher o copo, atira-se para cima do caixote. E, no jeito que lhe fica depois de vaziar o vinho goela abaixo, num movimento brusco, e de ter cuspidido com uns longes de raiva, parece que acaba de se vingar de alguém.

Tais momentos de ira são pedaços de revolta passiva contra a mulher. É uma longa luta, esta. A raiva do Batola demora muito, cresce com o tempo, dura anos. Ela, silenciosa e distante, como se em nada reparasse, vai-lhe trocando as voltas. Desfaz compras, encomendas, negócios. Tudo vem a fazer-se como ela entende que deve ser feito. E assim tem governado a casa.

Batola vai ruminando a revolta sentado pelos caixotes. Chegam ocasiões em que nem pode encará-la. De olhos baixos, põe-se a beber de manhã à noite, solitário como um desgraçado. O fim daquelas crises tem dado que falar: já muitas vezes, de há trinta anos para cá, aconteceu a gente da aldeia ouvir gritos aflitivos para os lados da venda. Era o Batola, bêbado, a espancar a mulher.

Tirando isto, a vida do Batola é uma sonolência pegada. Agora, para ali está, diante do copo, matando o tempo com longos bocejos. No estio, então, o sol faz os dias do tamanho de meses. Sequer à noite virá alguém à venda palestrar um bocado. É sempre o mesmo. Os homens chegam com a noitinha, cansados da faina, Vão direito a casa e daí a pouco toda a aldeia dorme.

Está nestes pensamentos o Batola quando, de súbito, lhe vem à ideia o velho Rata. Que belo companheiro! Pedia de monte a monte, chegava a ir a Ourique, a Castro, à Messejana. Até fora a Beja. Voltava cheio de novidades. Durante tardes inteiras, só de ouvi-lo parecia ao Batola que andava a viajar por todo aquele mundo.

Mas o velho Rata matara-se. Na aldeia, ninguém ainda atina ao certo com a razão que levou o mendigo a suicidar-se. Nos últimos tempos, o reumatismo tolhera-lhe as pernas, amarrando-o à porta do casebre. De quando em quando, o Batola matava-lhe a fome; mas nem trocavam uma palavra. Que sabia agora o Rata? Nada. Encostado à parede de pernas estendidas, errava o olhar enevoado pelos longes. Veio o Verão com os dias enormes, a miséria cresceu. Uma tarde, lá se arrastou como pôde e atirou-se para dentro do pego da ribeira da Alcaria.

Aos poucos o tempo apagou a lembrança do Rata, o mendigo. Só o Batola o recorda lá de vez em quando. Mas, agora, abandonou a recordação e o vinho, e vai até ao almoço. Nunca bebe durante as refeições.

Depois, o sol desanda para trás da casa. Começa a acercar-se a tardinha. Batola, que acaba de dormir a sesta, já pode vir sentar-se, cá fora, no banco que corre ao longo da parede. A seus pés, passa o velho caminho que vem de Ourique e continua para o sul. Por cima, cruzam os fios da electricidade que vão para Valmurado, uma tomada de corrente cai dos fios e entra, junto das telhas, para dentro da venda.

E o Batola por mais que não queira, tem de olhar todos os dias o mesmo: aí umas quinze casinhas desgarradas e nuas; algumas só mostram o telhado escuro, de sumidas que estão no fundo dos córregos. Depois disso, para qualquer parte que volte os olhos, estende-se a solidão dos campos. E o silêncio. Um silêncio que caiu, estiraçado por vales e cabeços, e que dorme profundamente. Oh, que despropósito de plainos sem fim, todos de roda da aldeia, e desertos!

Carregado de tristeza, o entardecer demora anos. A noite vem de longe, cansada, tomba tão vagarosamente que o mundo parece que vai ficar para sempre naquela magoada penumbra.

Lá vêm figurinhas dobradas pelos atalhos, direito às casas tresmalhadas da aldeia. Nenhuma virá até à venda falar um bocado, desviar a atenção daquele poente dolorido. São ceifeiros, exaustos da faina, que recolhem. Breve, a aldeia ficará adormecida, afundada nas trevas. E António Barrasquinho, o Batola, não tem ninguém para conversar, não tem nada que fazer. Está preso e apagado no silêncio que o cerca.

Ergue-se pesadamente do banco. Olha uma última vez para a noite derramada. Leva as mãos à cara, esfrega-a, amachucando o nariz, os olhos. Fecha os punhos, começa a esticar os braços. E abre a boca num bocejo tão fundo, o corpo torcido numa tal ansiedade, que parece que todo ele se vai despegar aos bocados. Um suspiro estrangulado sai-lhe das entranhas e engrossa até se alongar, como um uivo de animal solitário.

Quando consegue dominar-se, entra na venda, arrastando os pés. E, sem pressentir que aquela noite é a véspera de um extraordinário acontecimento, lá se vai deitar o Batola, derrotado por mais um dia.

De facto, na tarde seguinte apareceu uma nuvenzinha de poeira para as bandas do sul: ouvia-se ronronar um motor. Pouco depois, o carro parou à porta da venda. Fazia anos que tal se não dava na aldeia. Pelas portas, apareceram mulheres e crianças.

Dois homens saíram do carro. Um deles trazia fato de ganga, o outro, bem vestido, adiantou-se até à porta:

— Não nos pode dispensar uma bilha de água?

Batola, daí a pouco, sai com a infusa a escorrer. O do fato de ganga, que havia tirado a tampazinha da frente do carro, pôs-se a deitar a água para dentro. Enquanto isto acontece, o sujeito bem vestido dá uma mirada pela aldeia, pelos campos. Sopra, afogueado:

— Que sítio!...

Mas ao ver os fios da electricidade e a ligação que entra junto das telhas da casa, olha para o Batola com atenção, medindo-o de alto a baixo. Entra na venda, põe-se a observar as prateleiras. O exame parece agradar-lhe. Volta-se, sorridente, para o Batola, que lhe segue, desconfiado, todos os movimentos:

— Tem cerveja?

— Ná. Só vinho...

— Traga o vinho.

Muito instado, Batola bebe também. E aqui começa uma conversa que ele não entende. Só percebe, e isso agrada-lhe, que o homem é simpático e franco. Mas agora há uma pergunta a que tem de responder.

— Não, senhor...

O sujeito vai à porta, e diz para o motorista:

— Calcinhas, traz aí uma caixa do modelo pequeno.

A caixa é colocada sobre o balcão. De dentro sai uma outra caixa, mas de madeira polida. Ao meio tem um rectângulo azul, cheio de letras e, em baixo, ao comprido, quatro grandes botões negros.

— Não tem uma tomada?

Em face da resposta, o homem vai ao automóvel. Volta e sobe ao balcão. Tira a lâmpada, enrosca aí a tomada, puxa o fio que sai da caixa, liga-o, e salta para o chão. Só nesse momento o Batola compreende. A princípio, apenas saem ruídos ásperos da caixinha, mas, aos poucos, desaparecem. Vem então uma música modulada, grave.

- Hem? Que tal?

Esfregando as mãos, começa a enumerar rapidamente as qualidades de um tal aparelho:

— É o último modelo chegado ao país. Quando se quer, é música toda a noite e todo o dia. Ou então canções. E fados e guitarradas! Notícias de todo o mundo, desde manhã até à noite, notícias da guerra!...

Aponta para o rectângulo azul:

— Olhe, aqui, é Londres; aqui, a Alemanha; aqui, a América. É simples: vai-se rodando este botãozinho...

Poisa a mão sobre o ombro do Batola, e exclama:

— Dou-lhe a minha palavra de honra que não encontra nenhum aparelho pelo preço deste!

Sem dar tempo a qualquer resposta, ordena:

— Traz a pasta, Calcinhas!

Vem a pasta. Batola, aturdido, olha para os papéis de várias cores que vão aparecendo sobre o balcão. A música, vibrante, enche a venda, ressoa pelos campos.

— Aqui é Londres, hem! grita o homem. — O senhor sabe ler? Então leia aqui!

Mostra os papéis, gesticula e sorri, sorri sempre. Batola coça o queixo com os dedos grossos. Olha as contas que o outro lhe mostra, olha de soslaio para a mulher. Volta a coçar-se. E tudo isto se repete durante uma longa hora.

Batola, por fim, cabisbaixo, emudece, como que vencido. Rapidamente, o vendedor preenche, sobre o balcão, um largo impresso e, depois, doze letras. São as prestações. Dá a caneta ao Batola que se põe a assinar penosamente papelinho a papelinho. Está quase a acabar a difícil tarefa quando a mulher o interrompe, numa voz lenta e carregada:

— António, tu não compras isso.

Então, inicia-se uma luta entre o vendedor e a mulher. Mas as frases e o sorriso do homem bem vestido não surtem agora o mesmo efeito: vão-se sumindo, sem remédio, diante daquele rosto ossudo e decidido. Ali, só há uma palavra:

— Não.

A cara redonda do Batola começa a encher-se de fundas rugas. Num repente, pega na caneta e assina o resto das letras:

— Pronto! Quem manda sou eu!

Os olhos da mulher trespassam-no. Volta o rosto pálido para o vendedor de telefonias, torna a voltar-se para o marido. Por momentos, parece alheada de tudo quanto

a cerca. Vagarosa, no tom de quem acaba de tomar uma resolução inabalável, apruma-se, muito alta, dominadora e diz:

— António, se isso aqui ficar eu saio hoje mesmo de casa. Escolhe.

Toda a gente da aldeia que enche a venda sabe que ela fará o que acaba de dizer. Até o vendedor pressente que assim será. Pensativo, olha para o Batola. De súbito, tira um papel qualquer de dentro da pasta e adianta-se:

— Bem, a senhora não se exalte. Faz-se uma coisa: a telefonia fica à experiência, durante um mês. Se não quiserem, devolvem-na; nós devolvemos as letras.

Assine aqui, Sr. Barrasquinho. Pronto. Agora já a senhora pode ficar descansada.

— Mas – pergunta ainda a mulher – quanto se paga de aluguer por esse mês?

— Nada! – responde o homem, de novo risonho. — Por isso não se paga nada!

E, ao meter os papéis dentro da pasta, repara que já é muito tarde. Apressado, conta que veio por ali devido a um engano no caminho. Sai da venda, entra no carro, e diz ao Batola, aproveitando o ruído do motor:

Você, agora, arrume a questão: tem um mês para a convencer.

Mal o carro parte, deixando uma nuvem de poeira à retaguarda, atira a pasta para o assento de trás, e grita alegremente:

— Hem, Calcinhas! Levou-me uma tarde inteira, mas foi. Foi de esticção!

De facto, era sol posto, pelos atalhos, os ceifeiros recolhiam à aldeia.

Mas, nessa tarde, vieram todos à venda, onde entraram com um olhar admirado. Uma voz forte, rápida dava notícias da guerra.

Só de lá saíram depois de a voz se calar. Cearam à pressa, e voltaram. Era já alta noite quando recolheram a casa, discutindo ainda, pelas portas, numa grande animação.

Um sopro de vida paira agora sobre a aldeia. Todos sabem o que acontece fora dali. E sentem que não estão já tão distantes as suas pobres casas. Até as mulheres vêm para a venda depois da ceia. Há assuntos de sobra para conversar. E grandes silêncios quando aquela voz poderosa fala de cidades conquistadas, divisões vencidas, bombardeamentos, ofensivas. Também silêncio para ouvir as melodias que vêm de longe até à aldeia, e que são tão bonitas!...

Acontece até que, certa noite, se arma uma festa na venda do Batola. Até as velhas dançaram ao som da telefonia. Nos intervalos, os homens bebiam um copo, junto ao balcão, os pares namoravam-se, pelos cantos. Por fim, mudou-se de posto para ouvir as notícias do mundo. Todos se quedaram, atentos.

— Ah! — grita de repente o Batola. — Se o Rata ouvisse estas coisas não se matava!

Mas ninguém o compreende, de absorvidos que estão.

E os dias passam agora rápidos para António Barrasquinho, o Batola. Até começou a levantar-se cedo e a aviar os fregueses de todas as manhãzinhas. Assim, pode continuar as conversas da véspera. Que o Batola é, de todos, o que mais vaticínios faz sobre as coisas da guerra. Muito antes do meio-dia já ele começa a consultar o velho relógio, preso por um fio de ouro ao colete.

Só a mulher quase deixou de aparecer na venda. E ninguém sabe que pensa ela do que contam as vozes desconhecidas aos homens da aldeia, pois, através do tabique de ripas separadas por grandes fendas, ouve-se tudo que se passa na venda. Ouve-se e vê-se, querendo, a alegria que certas notícias trazem aos ceifeiros, o gosto e o propósito que eles têm ao ouvir determinada voz que é de todas a mais desejada e acreditada.

E os dias custaram tão pouco a passar que o fim do mês caiu de surpresa em cima da aldeia da Alcaria. Era já no dia seguinte que a telefonia deixaria de ouvir-se. Iam todos, de novo, recuar para muito longe, lá para o fim do mundo, onde sempre tinham vivido.

Foi a primeira noite em que os homens saíram da venda mudos e taciturnos. Fora esperava-os o negrume fechado. E eles voltavam para a escuridão, iam ser, outra vez, o rebanho que se levanta com o dia, lavra, cava a terra, ceifa e recolhe vergado pelo cansaço e pela noite. Mais nada que o abandono e a solidão. A esperança de melhor vida para todos, que a voz poderosa do homem desconhecido levava até à aldeia, apagava-se nessa noite para não mais se ouvir.

Dentro da venda, o Batola está tão desalentado como os ceifeiros. O mês passou de tal modo veloz que se esqueceu de preparar a mulher. Sobe ao balcão, desliga o fio e arruma o aparelho. Um pouco dobrado sobre as pernas arqueadas, com o chapeirão a encher-lhe a cara de sombra, observa magoadamente a preciosa caixa.

Assim está, quando um pressentimento o obriga a voltar a cabeça: junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com um ar submisso. «Que terá acontecido?», pensa o Batola, admirado de a ver ainda levantada àquela hora.

— António – murmura ela, adiantando-se até ao meio da venda. — Eu queria pedir-te uma coisa...

Suspenso, o homem aguarda. Então, ela desabafa, inclinando o rosto ossudo, onde os olhos negros brilham com uma quase expressão de ternura:

— Olha... Se tu quisesses, a gente ficava com o aparelho. Sempre é uma companhia neste deserto.

Manuel da Fonseca (1952), “Sempre é uma companhia”, in *O Fogo e as Cinzas*.

Anexo 14

https://drive.google.com/file/d/1CtJupDu7NFum3b7zKG3q4DSvAYvcfZBh/view?usp=drive_link

Anexo 15



ESCOLA SECUNDÁRIA PEDRO NUNES

[Código – 404652]

Prova de PORTUGUÊS – 12.º Ano (50 minutos)

Domínios da LEITURA e GRAMÁTICA



CRITÉRIOS DE CORREÇÃO E DE CLASSIFICAÇÃO

Grupo I

Leia o seguinte texto e, de seguida, responda às questões formuladas.

Porque é que ler conta, e muito, para a liberdade

Como hoje é o dia em que não se pode dizer nada, mas apenas "reflectir", aqui vão algumas irreflexões. Esta classificação do dia de hoje só pode ser vista com a máxima ironia numa sociedade em que pensar é cada vez mais ameaçado pela pressa do TikTok, pelas chuvas de imagens no Instagram, pela redução de tudo a *memes*, pelo barulho permanente nos ouvidos, pela escrita gutural nas redes sociais.

5 Passemos adiante. Ler, uma actividade em extinção, por muito que as livrarias estejam cheias de feéricas¹ capas, por muito que se diga a gigantesca asneira de que ler num ecrã de telemóvel é o mesmo que num livro (experimentem a *Montanha Mágica* ou a *Guerra e Paz...*), ou que a "geração mais preparada" pode fazer um curso superior sem ler um livro (bem, dois, três e já é muito), e por

10 aí adiante. Falar e escrever bem também estão em extinção, com a redução do vocabulário circulante a pouco mais do que os antigos 140 caracteres do Twitter, agora 280 no X, o que vai dar ao mesmo – a enorme dificuldade de expressão que se vê todos os dias e por todo o lado. Qual é o problema? É que quem não lê, não fala e não escreve decentemente, é menos livre, mais facilmente manipulado, menos eficaz em coisa alguma importante, mais fácil de ser mandado e de não mandar nem em si

15 próprio. Ou seja, repito, menos livre.

Antiquado? Velho do Restelo? Incapaz de compreender o mundo dos nossos dias? Analfabeto tecnológico? Arrogante intelectual? Quero lá saber, venham cá discutir comigo sem leituras, e com frases guturais, aos saltinhos no TikTok, e com a escrita da São para Acção, e vamos ver os resultados.

Na verdade, quem defende esta nova forma de ignorância agressiva e de deslumbramento

20 tecnológico não são os novos ignorantes, mas os antigos ignorantes, a quem as redes sociais dão uma ilusão de igualdade e uma presunção de saber que transporta todos os preconceitos da ignorância com o ressentimento em relação ao saber e ao esforço de saber. São a forma actual do anti-intelectualismo travestido de modernidade, cujos estragos na educação, no jornalismo, na sociedade, na cultura e na política são devastadores. E, para utilizar uma expressão comum, podem

25 ter a certeza de que ser ignorante agressivo é das coisas menos sexy que há.

Para além desta nova forma de pobreza, se lhes tiramos o futebol e o *Big Brother*, o mundo deve ser muito baço. É que ler é entrar em todos os mundos, alegres e sinistros, apaziguadores e violentos, nossos e alheios, e que nunca acabam. No Arquivo Ephemera sabemos bem isso, porque cada biblioteca que nos é oferecida tem o retrato do seu doador e por isso não são só livros, mas 30 vidas. Por exemplo, num conjunto de livros oferecidos por Luísa Costa Gomes, havia várias edições dos clássicos gregos e latinos. A gente, sim a gente, pega num e não larga. Pode-se ler todo ou abrir numa página qualquer e depois passar para outra, ou para a capa, e mesmo que já se tenha lido, há ali uma força inicial, que vem das primeiras palavras da nossa civilização. Por exemplo, uma edição que não conhecia de um nome que já conhecia, Haroldo de Campos, com o episódio da "ira de 35 Aquiles" da *Iliada* de Homero, usa na capa este verso:

«À espada do iracundo retiniam flechas, enquanto se movia, ícone da noite.»

Mas que magnífico! Nada é comum, nada é trivial, tudo tem a mesma força de há quase 3000 anos, com o homem furioso a atravessar correndo na noite por entre as flechas dos seus inimigos para se vingar. Não sei quanto destes versos é de Homero ou de Haroldo de Campos, que não é um 40 tradutor vulgar, mas todo o episódio do Canto I da *Iliada* é assim.

O que é que se ganha lendo-o? Tudo. É que é possível imaginar um jovem ucraniano que abandonou a universidade para ir para o campo de batalha, com o camuflado e a parafernália das armas modernas, a correr de noite numa trincheira aos gritos, irado pela morte do seu amigo Pátroclo, e a querer encontrar o seu Heitor para se vingar, mandando pelo caminho para o Hades, o 45 inferno grego, «incontáveis almas de valentes, de heróis». E como a guerra é séria e a morte pouco amável, deixando um rasto de «espólio para cães, pasto de aves rapaces». Ler é isto, fica-se sempre diferente, seja melhor, seja pior.

Sugiro assim, neste dia de forçado silêncio sobre o destino da pátria, uma plebeia reflexão, combinando Homero com uma música viral: «Olariolé/ Olarilolei/ Ler assim sabe tão bem»...

José Pacheco Pereira (09/03/2024), "Porque é que ler conta, e muito, para a liberdade", in *O ruído do mundo*, Público.

NOTA:

¹ «feéricas» (linha 7) – deslumbrantes, mágicas, ofuscantes, pertencentes ao mundo da fantasia.

NOTA:

¹ «feéricas» (linha 7) – deslumbrantes, mágicas, ofuscantes, pertencentes ao mundo da fantasia.

PARTE A – LEITURA

1. Para responder a cada um dos itens de **1.1.** a **1.5.**, selecione com um **X** a única opção que permite obter uma afirmação correta (e mais rigorosa/completa).

1.1. Quando o autor do texto refere «Como hoje é o dia em que não se pode dizer nada, mas apenas ‘refletir’» (linha 1),

- (A) está a enfatizar a ideia de que, ao longo do seu texto, fará propaganda a qualquer partido e/ou candidato, por qualquer meio, na véspera e no dia das eleições.
- (B) está a defender que os jovens, hoje em dia, não pensam.
- (C) está a defender o TikTok e o Instagram como meios fidedignos para divulgar a Cultura.
- (D) está a lembrar que a Lei proíbe fazer propaganda a qualquer partido e/ou candidato, por qualquer meio, na véspera e no dia das eleições.

1.2. No contexto em que ocorrem, os vocábulos «gutural» (linha 4) e «guturais» (linha 18) remetem para

- (A) uma escrita harmoniosa.
- (B) uma escrita em forma de grito.
- (C) uma escrita pouco cuidada.
- (D) uma referência a línguas guturais.

1.3. O autor evoca dois volumosos clássicos da literatura europeia (linha 8) para

- (A) incentivar à leitura.
- (B) enfatizar a sua importância literária.
- (C) sublinhar a dificuldade de ler no ecrã de telemóvel.
- (D) mostrar que ler é uma atividade em extinção.

1.4. No terceiro parágrafo do texto, através do recurso a perguntas retóricas, o autor pretende

- (A) desafiar «quem não lê» a ter em conta a tecnologia.
- (B) estabelecer um contraste irónico entre si e os outros.
- (C) caracterizar-se a si próprio como antiquado e ultrapassado.
- (D) caracterizar «quem não lê» como antiquado e ultrapassado.

1.5. No contexto em que ocorre, o pronome pessoal «lhes» (linha 26) é uma referência aos/às

- (A) «estragos» (linha 23).
- (B) «antigos ignorantes» (linha 20).
- (C) «novos ignorantes» (linha 20).
- (D) «coisas menos sexy» (linha 25).

PARTE B – GRAMÁTICA

1.6. a forma verbal «passemos» (linha 6)

- (A) reflete, unicamente, a dêixis pessoal.
- (B) reflete, somente, a dêixis pessoal e temporal.
- (C) reflete a dêixis pessoal, temporal e espacial.
- (D) reflete, somente, a dêixis temporal e espacial.

1.7. Quanto à classe e subclasse, «vamos» (linha 18) é um

- (A) verbo transitivo direto.
- (B) verbo auxiliar.
- (C) verbo transitivo indireto.
- (D) verbo intransitivo.

1.8. O(s) processo(s) de formação das palavras «irreflexões» (linha 2) e «incontáveis» (linha 46)

- (A) é o da composição morfossintática.
- (B) são o da derivação por sufixação e composição morfológica, respetivamente.
- (C) é o da derivação por prefixação.
- (D) é o da conversão.

1.9. A relação que se estabelece entre «conjunto de livros» (linha 30) e «clássicos gregos e latinos» (linha 31)

- (A) é de hiperonímia e contribui para a coesão lexical.
- (B) é de sinonímia e contribui para a coesão frásica.
- (C) é de holonímia e contribui para a coesão lexical.
- (D) é referencial e contribui para a coesão interfrásica.

2. **Determine** a função sintática dos seguintes constituintes:

(A) «pela pressa do TikTok» (linha 3).

(B) «de feéricas capas» (linha 7).

(C) «comigo» (linha 17).

(D) «alegres e sinistros» (linha 27).

2.1. Classifique o sujeito da oração «fica-se sempre diferente» (linhas 46 e 47).

3. Classifique as seguintes orações:

(A) «quem defende esta nova forma de ignorância agressiva e de deslumbramento tecnológico não são os novos ignorantes» (linhas 19 e 20).

(B) «de que ser ignorante agressivo é das coisas menos *sexy* que há» (linha 25).

(C) «mesmo que já se tenha lido» (linha 32).

(D) «para se vingar» (linha 39).

3.1. Determine a função sintática das orações transcritas em (A) e (B).

3.2. Determine o valor e a função sintática da oração «que vem das primeiras palavras da nossa civilização» (linha 33).

4. As frases «Passemos adiante.» (linha 6) e «Tudo.» (linha 41) exprimem

(A) a modalidade epistêmica, em ambos os casos.

(B) a modalidade deôntica, em ambos os casos.

(C) a modalidade epistêmica, no primeiro caso, e a modalidade deôntica, no segundo caso.

(D) a modalidade deôntica, no primeiro caso, e a modalidade epistêmica, no segundo caso.

5. Com as mesmas frases «Passemos adiante.» (linha 6) e «Tudo.» (linha 41), o autor realiza um ato ilocutório

- (A) diretivo.
- (B) diretivo e assertivo, respetivamente.
- (C) compromissivo.
- (D) assertivo e diretivo, respetivamente.

6. As formas verbais presentes no verso «À espada do iracundo retiniam flechas, enquanto se movia, ícone da noite» (linha 36) têm um valor aspetual

- (A) genérico.
- (B) imperfetivo.
- (C) perfetivo.
- (D) iterativo.

7. Selecione a alínea que completa a frase sem incorreções linguísticas:

Ontem à noite,

- (A) o diplomata aproveitou a sua presença na gala de beneficência para, numa conversa informal, concertar uma estratégia comum com o ministro.
- (B) o diplomata aproveitou a sua presença na gala de beneficência para, numa conversa informal, concertar uma estratégia comum com o ministro.
- (C) o diplomata aproveitou a sua presença na gala de beneficência para, numa conversa informal, concertar uma estratégia comum com o ministro.
- (D) o diplomata aproveitou a sua presença na gala de beneficência para, numa conversa informal, concertar uma estratégia comum com o ministro.

COTAÇÕES (EM PONTOS)

Domínio da LEITURA	COTAÇÕES: 40 pontos x 5 itens = 200 pontos
Domínio da GRAMÁTICA	COTAÇÕES: 10 pontos x 20 itens = 200 pontos