

CICLO DE ESTUDO  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

**A leitura literária baseada em questionário pedagógico: reflexão  
sobre uma experiência de ensino-aprendizagem no ensino  
secundário**

**Ana Rosa Marques da Silva**

**M**

2018



**Ana Rosa Marques da Silva**

**A leitura literária baseada em questionário pedagógico: reflexão  
sobre uma experiência de ensino-aprendizagem no ensino  
secundário**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário orientada Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2018



**A leitura literária baseada em questionário pedagógico: reflexão  
sobre uma experiência de ensino-aprendizagem no ensino  
secundário**

**Ana Rosa Marques da Silva**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues

**Membros do Júri**

Professora Doutora Isabel Margarida Duarte  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Fátima Outeirinho  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Sónia Rodrigues  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores



*Porque aceitei o seu desafio para voltar à "Academia",  
quero dedicar este modesto trabalho à minha filha,  
Carolina Reis.*

*Obedeça à gramática quem não sabe pensar o que sente. Sirva-se dela quem sabe mandar nas suas expressões. Conta-se de Sigismundo, Rei de Roma, que tendo, num discurso público, cometido um erro de gramática, respondeu a quem dele lhe falou, «Sou Rei de Roma, e acima da gramática». E a história narra que ficou sendo conhecido nela como Sigismundo «super-grammaticam». Maravilhoso símbolo! Cada homem que sabe dizer o que diz é, em seu modo, Rei de Roma. O título não é mau, e a alma é ser-se.*

## Sumário

Declaração de honra.....	10
Agradecimentos.....	11
Resumo.....	13
<i>Résumé</i> .....	14
Introdução.....	15
Capítulo 1. - Contexto do estudo.....	18
1.1. Experiência e conhecimento profissional enquanto docente.....	19
1.2. Perfil das turmas.....	21
1.2.1. Caracterização socioeconómica.....	21
1.2.2. Desempenho dos alunos.....	23
1.2.3. Dificuldades no âmbito da educação literária.....	25
1.3. Definição da área de investigação e dos objetivos.....	26
1.4. Síntese.....	30
Capítulo 2. – Enquadramento teórico.....	32
2.1. A leitura literária em contexto escolar.....	32
2.1.1. Conceito.....	33
2.1.2. Estratégia e procedimentos didáticos.....	37
2.2. Abordagens escolares do texto literário.....	39
2.2.1. Abordagem estilístico-literária.....	40
2.2.2. Abordagem linguística.....	45
2.3. Síntese.....	46
Capítulo 3. - Estudo empírico.....	47
3.1. Objetivos e metodologia.....	47
3.2. Ação pedagógico-didática realizada.....	49
3.2.1. Percurso didático realizado no âmbito da lírica camoniana.....	49
3.2.1.1. Processo de ensino-aprendizagem.....	50
3.2.1.2. Informação obtida por observação direta.....	62
3.2.1.3. Análise dos resultados.....	63
3.2.1.4. Reflexão com vista à melhoria da prática letiva subsequente.....	75
3.2.2. Percurso didático realizado no âmbito de Camões épico.....	75



3.2.2.1. Informação obtida por observação direta.....	78
3.2.2.2. Análise dos resultados.....	79
3.3. Síntese dos resultados obtidos.....	82
3.4. Revisão da intervenção.....	83
3.5. Síntese.....	88
Conclusão.....	89
Bibliografia .....	92
Anexos.....	96
Anexo 1 .....	97
Anexo 2.....	98
Anexo 3.....	103
Anexo 4.....	105
Anexo 5.....	108
Anexo 6.....	123
Anexo 7.....	129
Anexo 8.....	130
Anexo 9.....	132

## **Declaração de honra**

Declaro que o presente trabalho/tese/dissertação/relatório/... é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 28 de setembro de 2018

Ana Rosa Marques da Silva

## **Agradecimentos**

Gostava de agradecer, de forma breve, a diferentes pessoas que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha mãe as suas palavras sempre sábias e o incentivo em momentos de algum desânimo.

Agradeço à minha filha o desafio que me lançou e, depois, o incentivo e a sua crença nas minhas capacidades para gerir trabalho, estudo e família.

Agradeço ao meu companheiro pela paciência e pela disponibilidade para me ajudar nos momentos mais difíceis, assim como pelo incentivo.

Agradeço à minha família, porque está sempre "lá" quando eu preciso.

Agradeço aos meus amigos, àqueles que acreditam mais nas minhas capacidades do que eu mesma e por isso têm sempre uma palavra de encorajamento para me dirigirem.

Agradeço aos meus alunos, porque a sua formação integral me faz questionar o meu trabalho e as minhas práticas, o que me leva a querer aprender mais para ensinar melhor.

Agradeço à minha orientadora, a Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues, que compreendeu muito bem as minhas inquietações e, por isso, os seus esclarecimentos, a sua orientação e o seu acompanhamento foram fundamentais. Jamais esquecerei que me ajudou a transformar ideias potencialmente boas em textos com sentido e úteis para a minha formação.

Finalmente, aproveito para fazer aqui uma pequena homenagem aos meus professores, aqueles que com o seu trabalho, a sua resiliência e a grande vontade de fazerem a diferença, me ajudaram a querer ser uma professora sempre aluna.

## Resumo

Este trabalho surgiu da necessidade de estudar, de forma mais sistemática, as questões da didática da língua e da literatura no âmbito do ensino de Português no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

Como formar alunos-leitores? Esta era a pergunta primordial. Tal como esta, havia outras relacionadas com o ensino da gramática e a pertinência dos recursos expressivos. Partiu-se do princípio de que a boa compreensão do texto literário é a maior aliada do gosto de aprender a língua e a literatura.

Teve-se também em conta que só os escritores estão acima da gramática, só eles podem ser «*super-grammaticam*», porque são eles que sabem dizer o que dizem, porque utilizam a gramática de forma original para nos oferecerem – na beleza dos seus textos – múltiplos sentidos.

Na busca de respostas, começou-se pela leitura de documentos de autores que se debruçaram sobre o assunto. Das leituras realizadas, surgiu o princípio da "inseparabilidade da língua e da literatura". Traçou-se então um plano de intervenção-ação, em duas turmas de 10.º ano com 25 alunos cada, aquando do estudo de Camões lírico e Camões épico.

Depois de uma fase de diagnóstico, recolhendo informações acerca do meio sociocultural dos alunos, das dificuldades e dos seus hábitos de leitura, foram planeadas duas sequências didáticas, uma de 17 aulas (Camões lírico) e outra de 14 aulas (Camões épico), privilegiando o trabalho de grupo. Estas duas sequências de aulas foram lecionadas tendo sido monitorizado o seu impacto na aprendizagem dos alunos, através da análise dos dados obtidos pela aplicação de instrumentos específicos.

Na sequência da análise dos resultados, foi revista a planificação didática inicial tendo a sua configuração global sido equacionada em função do conhecimento adquirido pelo estudo exploratório realizado.

**Palavras-chave:** didática, educação literária, leitura literária

## Abstract

This project came up from the necessity of studying language and literature didactics within the scope of Portuguese teaching, on preparatory and secondary stages in Portuguese educational system.

How to raise reader students? – It was the main question. As this one, there were other questions related to grammar teaching and the pertinence of stylistic devices in speech. It was assumed that the good comprehension of literary texts is the biggest ally to get and to improve pleasure in learning language and its literature.

It was also considered that only writers are above grammar - only them can be “super-grammaticam”, since they are the ones who know how to say what they say in better words, using grammar in an original way to offer us – in the beautifulness of their texts – multiple senses.

By seeking answers to the questions above, we started by reading documents written by researchers who thought and studied the subject. From this reading, we faced a principle: the “inseparability of language and literature”. Therefore, it was developed an intervention-action project to be applied in two classes from 10<sup>th</sup> grade (secondary school), each one of them with 25 students, while studying Camões, both in lyrical and epic poems. After a diagnosis moment, collecting information on students’ sociocultural environment, of their difficulties and reading habits, we planned two didactical sequences, one with 17 lessons (lyrical Camões) and another with 14 (epic Camões).

These two sequences were planned, focusing dynamics of group work, followed by the study and analysis of the results achieved.

Finally, after studying these results, the need of presenting and planning two didactical units arose, following the same strategies, but organizing time lessons better.

**Keywords:** didactic, literature education, literary reading

## Résumé

Ce travail est né du besoin d'étudier de manière plus systématique les questions concernant la didactique de la langue et la littérature dans l'enseignement du Portugais aux classes du collège et du lycée.

Comment former des élèves-lecteurs? Telle était la question primordiale. Tout comme celle-ci, nous en avons d'autres, liées à l'enseignement de la grammaire et à la pertinence des ressources expressives. Nous sommes partis du principe qu'une bonne compréhension du texte littéraire est le plus grand allié du goût d'apprendre la langue et la littérature.

Nous avons aussi considéré que seuls les écrivains sont au-dessus de la grammaire, eux seuls peuvent être «super-grammaticam» puisqu'ils savent comment dire ce qu'ils disent/ expriment, car ils utilisent la grammaire de façon originale pour nous offrir – par la beauté de leurs textes – des significations multiples.

En quête de réponses, nous avons commencé par lire les documents des auteurs qui ont étudié ce sujet. Par le biais de nos lectures, le principe de « l'inséparabilité du langage et de la littérature » a surgi. Nous avons ensuite défini un plan d'intervention-action pour deux classes de seconde, chacune comptant 25 étudiants lors de l'étude de Camões lyrique et de Camões épique.

Après une phase de diagnose, nous avons rassemblé des informations sur l'environnement socioculturel des élèves, leurs difficultés et leurs habitudes de lecture, nous avons planifié deux séquences didactiques, l'une de 17 cours (Camões lyrique) et l'une de 14 (Camões épique).

Ensuite, nous avons mis en place ces deux séquences de cours, en privilégiant le travail en groupe. Puis, nous avons étudié les résultats.

Enfin, après l'étude des résultats, il nous a fallu planifier deux unités didactiques, suivant les mêmes stratégies, mais en réduisant le nombre de textes à travailler et en réorganisant le nombre de cours.

Mots-clés: didactique, éducation littéraire, lecture littéraire

## **Introdução**

Mais de um quarto de século de lecionação de Português a alunos do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário têm levado a uma grande necessidade de atualização, tanto na área dos estudos literários e do ensino da literatura como na das ciências da linguagem e ensino da gramática. Quanto à literatura, tem sido relativamente fácil estudar autonomamente e aprofundar conhecimentos através das várias propostas bibliográficas disponíveis no mercado. No entanto, quando se trata de gramática, e quando se passou por uma atualização de nomenclatura, sente-se a necessidade de voltar à "fonte", neste caso à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Assim, com este regresso à Faculdade, pretende-se desenvolver e atualizar os conhecimentos gramaticais na perspetiva do seu ensino no âmbito da escolaridade obrigatória.

A atualização desejada não se relaciona exclusivamente com o conhecimento linguístico, mas sobretudo com a ligação deste conhecimento à compreensão de texto e, em particular, do texto literário. São significativos os trabalhos que tornam evidente a necessidade de um conhecimento linguístico sólido para um processo de compreensão de texto eficaz (Santos, 1988, Costa, 1992 e Duarte, 2008, entre outros).

Assim, como docente de língua materna, tornou-se necessário olhar para estas duas competências do ponto de vista didático, procurando as melhores metodologias para levar os alunos a compreenderem os textos literários referidos nos programas como obrigatórios e, mais ambicioso ainda, levá-los ao prazer de ler. Para isso acontecer, é necessário acreditar que a motivação é a melhor forma de fazer um adolescente ou um jovem gostar de ler e esta só surge se houver sucesso na compreensão dos textos.

A experiência acumulada de docente, os conhecimentos profissionais adquiridos e as pesquisas sobre a ligação entre conhecimento gramatical e leitura conduziram à decisão de fazer incidir este trabalho sobre as aprendizagens ligadas à poesia lírica e épica de Luís de Camões, previstas para o 10.º ano de escolaridade de alunos que se encontravam a frequentar esse nível de ensino em 2016/2017.

Habitualmente, os alunos do 10.º ano de escolaridade apresentam dificuldades relacionadas com a obra lírica e épica de Camões e uma observação metódica das suas

dificuldades nesse campo de aprendizagens escolares tem permitido constatar que o domínio em que se verifica mais resistência é o dos recursos expressivos, ou seja, a extração do significado de passagens textuais elaboradas com recurso a figuras de estilo.

Já diferentes autores têm constatado esta resistência. Por exemplo, Rosa Maria Amaral (2009) mostra as dificuldades que os alunos do ensino básico revelam na compreensão das metáforas em obras literárias. Tendo em conta as dificuldades e resistências que o texto literário oferece, que percursos didáticos pode o professor desenvolver para que os alunos realizem as aprendizagens desejáveis?

A resposta a esta pergunta implica que revisitemos conceitos-chave no âmbito da didática da língua e da literatura, entendida como campo interligado e inseparável (Fonseca, 1992, Reis, 1992, e Amor, 2008, entre outros) para uma reflexão sobre a construção de sequências didáticas orientadas para o desenvolvimento da leitura literária em geral, e da obra camoniana, em particular.

O trabalho que realizámos constitui uma reflexão em torno de metodologias utilizadas na escola para desenvolver nos alunos a consciência da importância dos recursos expressivos na construção do sentido dos textos literários. Encontra-se organizado em três capítulos.

No capítulo 1, descreveremos algumas das dificuldades mencionadas, que foram o ponto de partida para a realização de um estudo exploratório de investigação-ação, aplicado em duas das turmas de 10.º ano com as quais trabalhamos ao longo do ano letivo 2016/2017.

No capítulo 2, apresentaremos conceitos-chave do nosso trabalho a partir de estudos realizados na área da didática da língua e da literatura. Sabemos, por experiência própria, que José Augusto Cardoso Bernardes tem razão ao afirmar: «Ler um ensaio sobre a poesia de Camões, mesmo que fundamentado e inovador? Para quê, se se torna depois impraticável qualquer rendimento didático a partir dele?» (Bernardes, 2000, p. 746).

No capítulo 3, exporemos o estudo empírico realizado, explicitando os objetivos, a intervenção didática (planeada e implementada) e os resultados obtidos. No final deste capítulo teremos uma proposta de planificação baseada no trabalho realizado.



Finalmente, reunir-se-ão, na conclusão, possíveis respostas ao problema inicial, sintetizando a interpretação dos dados obtidos.

Com este trabalho pretende-se, assim, participar na discussão em torno de uma didática que integre na leitura orientada e analítica do texto literário uma reflexão sobre a dimensão verbal da análise literária. Deste modo, pretendemos contribuir para a interpretação de texto e, por essa via, para a diminuição da resistência que ler um autor clássico encontra nos jovens, porque vale a pena ler. O hábito de ler obras literárias ajuda-nos a sermos cidadãos esclarecidos e a escola pode levar os jovens a reconhecerem que «A maior vantagem da leitura literária (de clássicos ou de modernos, de autores “maiores” ou “menores”) é esta: é a única forma de leitura que podemos nunca esquecer.» (Ceia, 2008, p. 5).

## Capítulo 1. – Contexto do estudo

Ao longo dos últimos anos, verifica-se que tem havido um grande investimento na melhoria das aprendizagens dos alunos, desde o primeiro ciclo do ensino básico, mais notória talvez no domínio da produção escrita, sobretudo ao nível da ortografia. Também se pode constatar que é visível um crescente interesse por livros, por parte dos alunos, talvez devido ao alargamento do pré-escolar a quase toda a população.

No entanto, a leitura e interpretação de textos literários revelam que o elevado comércio de livros não corresponde necessariamente a mais leitura, a melhor leitura ou a uma leitura crítica e aprofundada, como facilmente se comprova pelas respostas dos alunos a questionários de análise textual que são comumente usados nas aulas. A nossa experiência leva-nos, infelizmente, a concordar com Carlos Ceia, quando afirma que «o mundo dos estudantes e dos professores é hoje cada vez mais um mundo de usuários de livros e não de verdadeiros leitores.» (Ceia, 2008, p. 4).

Tecnologias a mais? Uma sociedade que vive num ciclo de "usar e deitar fora" e de consumismo? Adolescentes e jovens mais irreverentes? Poderíamos elencar aqui imensas perguntas que concretizam múltiplas hipóteses explicativas para aquelas dúvidas que assaltam frequentemente as reuniões de professores e até os curtos convívios da sala de professores.

Em suma, precisamos de respostas, desejamos melhores resultados, precisamos de adultos capazes de interpretar corretamente não só uma notícia, mas também um ensaio ou um poema. Sendo os alunos do ensino secundário ainda leitores em formação, com que dificuldades se deparam nesse processo? Qual é o seu perfil? Como ajudá-los a serem "verdadeiros leitores"? Estas questões têm estado presentes ao longo dos 29 anos de trabalho como professora de Português do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Para uma tentativa de descrição do perfil de leitores dos alunos do ensino secundário, socorremo-nos das experiências e do conhecimento profissional de docente de Português.

## **1.1. Experiência e conhecimento profissional enquanto docente**

Concluída a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português e Francês, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), em 1988, surgiu a inscrição no ano curricular de preparação para o estágio integrado, em regime transitório, e o concurso para dar aulas – era urgente saber se queria ser professora! Foi uma felicidade ter ficado colocada numa escola inserida num meio pobre, com alunos fantásticos do ponto de vista humano, a lecionar Português e Francês em turmas de 8.º ano. A resposta não se fez esperar: Sim. Em 1989/1990, ao realizar o estágio curricular, confirmou-se que ser professora era o sonho a perseguir!

Depois de sair da FLUP, uma nova preocupação surgiu: a necessidade de formação contínua, seja através de pesquisa pessoal, seja através de formação, seja no trabalho com os pares. A oportunidade de orientar estágio de Português, em parceria com a FLUP, foi também muito positiva, sobretudo por poder estar em contacto com professores em formação inicial que traziam sonhos, ideias novas e vontade de aplicar o que havia de novidade ao nível da didática.

Como docente, ao longo destes 29 anos, recordamos apenas o que de bom tem ficado: os olhos de alunos que queriam aprender e os de outros que não estavam interessados em aprender, mas que reconheciam que ler e estudar seria o melhor caminho para o seu futuro. A gramática e a análise textual sempre “andaram de mãos dadas” nas aulas, com a convicção de que a compreensão de um texto é o melhor caminho para um aluno se tornar num cidadão de pleno direito, informado e assertivo.

Tendo em conta essa experiência profissional, é possível afirmar que o texto literário constitui um desafio considerável para os alunos dos diversos anos de escolaridade. Esse desafio resulta da complexidade inerente à compreensão do texto literário. Consciente dessa complexidade, o professor deve procurar estratégias que conduzam o aluno a desenvolver a capacidade de compreender esses textos, resistindo, contudo, a uma simplificação excessiva ou à tentação de fugir do texto, pois «o trabalho mais fácil não torna os leitores mais capazes» (Shanahan, Fisher & Frey, 2012, p. 62).

Constitui, por isso, uma questão inquietante, enquanto professora de Português, a escolha das estratégias pedagógico-didáticas mais eficazes para desenvolver nos alunos a compreensão do texto literário e, sempre que possível, desenvolver o gosto de ler.

Todos sabemos que há várias propostas de abordagem ao texto literário nos ensinos básico e secundário. O que é comum a todas elas é a importância de fazer com que o aluno compreenda o texto a partir daquilo que é dito e do modo como é dito. Concordamos, portanto, com Maria da Graça Castro Pinto, quando afirma que «O aprendiz não deveria estar unicamente atento ao conteúdo do que se transmite. Deveria estar igualmente atento ao modo como esse conteúdo é transmitido.» (Pinto, 2009, p. 46).

Essa atenção ao que é dito e ao modo como é dito conduz-nos ao conhecimento da língua. Isto significa que a leitura do texto literário não dispensa a reflexão, a explicitação e a sistematização gramatical. Aliás, vejamos o que nos diz Fernanda Irene Fonseca:

A inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura tem como fundamento teórico a inscrição genética do fenómeno literário no funcionamento da língua que se repercute e concretiza, no âmbito didáctico, na larga margem de coincidência dos objectivos a atingir. No quadro de uma concepção do ensino da língua materna como acção didáctica que visa essencialmente a *produção/recepção discursiva e a consciencialização do funcionamento da língua*, integra-se necessariamente uma pedagogia da recepção/interpretação do texto literário. (Fonseca, 2000, p. 44. As expressões em itálico são da responsabilidade da autora).

Se a disciplina de Português tem como objeto a língua portuguesa, temos de reconhecer a inseparabilidade do estudo da gramática e do texto literário, não esquecendo que, na disciplina de Português, convergem as dimensões linguística, literária e cultural. Tendo em conta o que Carlos Reis nos diz: «para que ensinar literatura continue a ser uma tarefa humana, sobre coisas humanas, vividas por gente humana» (Reis, 2002, p.115), o docente de português deve procurar as melhores estratégias e os recursos mais adequados, não esquecendo que as «capacidades cognitivas da mente humana» se «projectam na linguagem e na compreensão» (Amaral, 2009, p. 347).

## **1.2. Perfil das turmas**

O percurso investigativo de que damos conta neste trabalho foi realizado com os alunos de duas turmas de 10.º ano. O ponto de partida foi, por isso, o perfil escolar desses alunos.

Essas turmas agrupavam alunos que frequentavam duas áreas curriculares diferentes: uma, Ciências e Tecnologias; outra, Línguas e Humanidades. Essa distinção poderia, à partida, indiciar dificuldades de natureza diferente entre alunos com mais interesse pelas ciências experimentais e os mais motivados e interessados pela literatura. Eventualmente, poder-se-iam aventar projeções diferentes quanto às dificuldades de compreensão do texto literário. Uma descrição mais detalhada dir-nos-á, no entanto, se é possível ou não confirmar essas projeções.

Para essa descrição, atenderemos aos seguintes traços:

- i) a caracterização socioeconómica sumária das famílias;
- ii) os hábitos de leitura, com base na quantidade de livros lidos;
- iii) as dificuldades observadas durante a realização de atividades de leitura literária.

Para a obtenção de dados foram realizados, no início do ano letivo, dois inquéritos, um foi aplicado pelo diretor de cada turma, o outro, com o título “Ficha biográfica”, foi aplicado pela docente de Português.

### **1.2.1. Caracterização socioeconómica**

Os resultados que vamos apresentar, em primeiro lugar, resultam dos inquéritos realizados no âmbito do trabalho dos diretores de turma e que foram divulgados nos conselhos de turma do início do ano letivo.

A turma de Ciências e Tecnologias era composta por vinte e cinco alunos, sendo dezanove rapazes e seis raparigas. A média de idades dos alunos da turma era de quinze anos. Nenhum aluno registava qualquer reprovação no seu percurso escolar. Nesta turma, somente seis alunos usufruíam de apoio social escolar. Relativamente às áreas de

residência, os alunos eram de Espinho e de Vila Nova de Gaia, embora houvesse três de Santa Maria da Feira e um de Ovar. Relativamente ao agregado familiar, a maioria dos alunos vivia com os pais e irmãos.

Relativamente ao estudo, dezoito alunos referiram que aprendiam melhor nas aulas, três alunos afirmaram que aprendiam melhor sozinhos ou com o auxílio de um explicador e somente um aluno disse que aprendia melhor em grupo. Todos os alunos tinham computador e acesso à *Internet* em casa. Sobre as atividades escolares, vinte alunos disseram que frequentemente falavam da Escola em casa e cinco alunos disseram que raramente o faziam. Questionados sobre as suas disciplinas favoritas, os alunos referiram Matemática, Educação Física e Inglês. No lado oposto, a maioria afirmou que a disciplina menos apreciada era o Português, o que representava mais um desafio. Inquiridos sobre o gosto de estudar, dezasseis alunos deram respostas positivas e nove, respostas negativas. Todos os alunos desejavam seguir para o ensino superior.

A turma de Línguas e Humanidades era composta por vinte e cinco alunos, treze do sexo feminino e doze do sexo masculino e as suas idades variavam entre os catorze e os dezassete anos. Relativamente ao percurso escolar, a maior parte dos alunos registou uma progressão normal, exceto sete discentes que registavam uma retenção ao longo da escolaridade. No que respeita à área de residência, a maioria dos alunos era proveniente do concelho de Espinho e do de Vila Nova de Gaia. Quase todos viviam com os seus pais e irmãos. O nível académico dos pais era relativamente baixo, registando-se apenas três licenciados. Em relação à ação social escolar, dezassete alunos usufruíam desse apoio. No que diz respeito às atividades que preferiam ver dinamizadas nas aulas, os alunos referiram os trabalhos de grupo e aulas com material audiovisual. As disciplinas preferidas variavam muito de aluno para aluno, embora sobressaísse o Inglês. Um número significativo de alunos disse não fazer um estudo diário e, dos vinte e cinco alunos, oito tinham como objetivo concluir apenas o ensino secundário, os restantes afirmavam pretender seguir para o ensino superior.

Concluindo, a turma de Ciências e Tecnologias era constituída por alunos de uma classe média alta, conscientes da importância do estudo para conquistar um futuro melhor e a grande maioria já tinha objetivos bem definidos, ao contrário da turma de Línguas e

Humanidades, que era constituída por alunos de uma classe média baixa, com poucos alunos com objetivos definidos para o futuro, sendo que a maioria afirmou que estava naquele curso para "fugir" à Matemática. Assim, tanto quanto foi possível apurar, a turma de Ciências e Tecnologias apresentava indicadores de maior disponibilidade para a aquisição de livros e para o acesso a livros digitais.

Para averiguar se esses indicadores corresponderiam ou não a livros lidos, consultámos as respostas dos alunos às “Fichas biográficas” (anexo 1).

### 1.2.2. Desempenho dos alunos

As respostas dos alunos à pergunta "Que livros leu nas férias?" permitiram reunir os dados a seguir apresentados.

Na turma de Ciências e Tecnologias, muito poucos alunos afirmaram que tinham lido. De entre os 6 que leram, as obras indicadas foram:

- *O grande Gatsby*, de F. Scott Fitzgerald;
- *Harry Potter*, de J. K. Rowling;
- *A um deus desconhecido*, de John Steinbeck;
- Livros da coleção CHERUB<sup>1</sup>.

Os livros indicados, à exceção dos da coleção CHERUB, fazem parte do Plano Nacional de Leitura: J. K. Rowling é sugerida para o 6º ano, F. Scott Fitzgerald e John Steinbeck para o ensino secundário. É provável que os alunos desta turma tivessem algum acompanhamento no seu percurso académico, visto que escolheram livros aconselhados para leitura autónoma.

Na turma de Línguas e Humanidades, dos 12 alunos que responderam, os livros indicados foram:

- Livros da coleção CHERUB.
- *Prometo falhar*, de Pedro Chagas Freitas.
- *Anjos e demónios*, de Dan Brown.
- *Dei-te o melhor de mim*, de Nicholas Sparks.

---

<sup>1</sup> Coleção juvenil da autoria de Robert Muchamore, editada pela Porto Editora.

- *After*, de Anna Todd.
- *Para todos os rapazes que já amei*, de Jenny Han.
- *The demonologist*, de Gerald Brittle.
- *No teu deserto*, de Miguel Sousa Tavares.
- *A praia das pétalas de rosa*, de Dorothy Koomson.

Os livros mencionados, à exceção da obra de Miguel Sousa Tavares, fazem parte daquilo a que chamamos normalmente “literatura light”. Talvez uma tentativa de ler, o que é sempre um início.

A segunda pergunta – “Se não leu, indique o motivo” – tinha por objetivo averiguar as razões pelas quais os alunos não leem.

Na turma de Ciências e Tecnologias, encontrámos respostas como:

- a) "Não encontrei um livro que me cativasse [ou] suscitasse interesse";
- b) "Estive a descontraír durante as férias";
- c) "Tento divertir-me nas férias";
- d) "Não é das coisas que mais goste de fazer no tempo livre".
- e) "Não gosto (muito) de ler";
- f) "Não me apeteceu";
- g) "Preguiça";
- h) "Falta de vontade";
- i) "Não tive tempo";
- j) "Não tinha livros novos".
- k) "Prefiro ler jornais (desportivos)".

Na turma de Línguas e Humanidades, encontrámos as seguintes respostas:

- e) "Não gosto de ler";
- f) "Não me apetece";
- i) "Falta de disponibilidade";

Estas respostas podem ser reunidas em quatro grupos:

- o grupo constituído pelas respostas que permitem inferir que os alunos não rejeitam a possibilidade de ler durante as férias (respostas a), j) e K));
- o grupo constituído pelas respostas que revelam que a leitura será entendida



- como uma tarefa ou uma obrigação escolar (respostas b), c) e d));
- o grupo das respostas que nos permitem concluir que à leitura não é associada a descontração, por parte dos alunos (respostas f). g) e h));
  - o grupo dos alunos que afirmam não gostarem de ler, afirmando-o explicitamente ou dando uma resposta evasiva (respostas e) e i)).

As conclusões que extraímos das respostas mostram que os alunos das duas turmas estão em diferentes níveis como leitores e que a escola continua a ser o lugar privilegiado para a construção e o fortalecimento da relação dos alunos com os livros e a leitura tal como, já em 1994, nos alertava Fernanda Irene Fonseca:

Os nossos alunos de hoje, no entanto, estão demasiado "ocupados" nos seus tempos livres, não têm oportunidade de sentir a tentação de "meter o nariz" nos livros. Em casa de grande parte deles, aliás, nem sequer os há... Onde, senão na escola, lhes poderá ser propiciado o contacto com os livros, a fecunda angústia de sentir o desafio da palavra rebelde, o prazer de a dominar e de a tornar sua? (Fonseca, 1994, p. 130)

Ao longo do ano letivo, estes alunos leram uma lenda e um conto, no âmbito do projeto individual de leitura, tendo-os apresentado em duas exposições orais. Todos fizeram as apresentações, mas só 20 alunos da turma de Línguas e Humanidades (correspondendo a 80%), e 23 da turma de Ciências e Tecnologias (correspondente a 93%) mostraram ter lido o conto que apresentaram.

O conjunto de dados (sobre as leituras de férias e sobre o projeto de leitura escolar) permite-nos afirmar que estes alunos possuem ainda uma relação pouco fortalecida com os livros e a leitura, revelando que ainda não possuem o hábito de ler (nem por motivos recreativos nem escolares).

### **1.2.3. Dificuldades no âmbito da educação literária**

Para além do hábito de ler, foi fundamental, na caracterização dos alunos, verificar o seu desempenho na leitura literária. Os dados pretendidos foram obtidos em testes utilizados para avaliação, com parte específica sobre a capacidade de interpretação de texto literário, conforme se pode verificar no anexo 7. Apesar de os alunos não estarem

tão concentrados num teste de diagnóstico como noutros momentos de avaliação formal, este tem sempre um papel fundamental para o docente, uma vez que permite captar as aprendizagens verdadeiramente consolidadas e detetar as áreas em que o conhecimento do aluno ainda está em curso ou não ficou devidamente apreendido. Esse diagnóstico mostrou-nos que havia conceitos no âmbito dos recursos estilísticos e no domínio gramatical mal apreendidos, assim como dificuldades de compreensão do texto literário, sobretudo na turma de Línguas e Humanidades, ao contrário do que seria expectável.

Durante o trabalho desenvolvido com estas duas turmas, entre setembro e dezembro de 2016, realizou-se a recolha de dados que permitiram identificar dificuldades dos alunos, através do registo de observações e da avaliação de atividades escolares relativas ao estudo das primeiras obras literárias, em cumprimento da planificação anual de Português, nomeadamente da lírica trovadoresca, da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes e da *Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente. Estas dificuldades eram visíveis nas respostas a questões de análise literária propostas nas aulas, mas sobretudo nas respostas dos alunos a itens propostos nos testes escritos de avaliação.

Além disso, também nas aulas e nos testes de avaliação, notava-se em muitos alunos uma forte resistência à aprendizagem da gramática, uma área do saber assumida como um muro intransponível no desenvolvimento escolar. Julgamos que esta resistência dificultava o acesso à mensagem literária dos textos.

### **1.3. Definição da área de investigação e dos objetivos**

Partindo da caracterização feita nos pontos anteriores, tornou-se imperativo situar a investigação no campo da didática da língua e da literatura, com um particular enfoque na construção de sequências didáticas orientadas para a leitura literária, sendo o objeto de estudo constituído por textos camonianos, uma vez que o plano de intervenção didática a construir seria implementado no 2.º período. Trata-se do exigente campo da didática que é a interpretação de texto literário. A construção desses percursos didáticos envolve um conjunto de pressupostos e de objetivos que vários autores têm assinalado como por exemplo, o da motivação. Sabemos, à partida, que:

Fazer o aluno dos nossos dias interessar-se no processo de leitura dos clássicos da literatura portuguesa é uma tarefa de grande exigência e complexidade, que se realizará plenamente se houver a possibilidade de o envolver num processo de construção de sentido estimulante e gratificante. (Rodrigues, 2017, p. 277).

Esse envolvimento pode ser potenciado se os alunos puderem expressar os seus pontos de vista, fator muito importante para formar leitores ativos, evitando aquilo que Cristina Serôdio constata:

O pragmatismo e a pressa dos nossos dias fazem atalhar caminhos. Com frequência os nossos alunos antecipam a leitura de questões para só depois olharem para o texto. Essa será a consequência mais constrangedora: no poema só se observam os aspectos questionados. (Serôdio, 1998, p. 38)

Além do envolvimento, há também a necessidade de os alunos apreciarem a obra literária, em geral, e a do poeta português, em particular. Para o professor, esta parece ser, por vezes, uma tarefa ciclópica, pois os pré-conceitos acerca de Camões são imensos e transmitidos de pais para filhos, há bastantes anos. Apesar de se «reconhecer que a língua portuguesa nos nossos dias é substancialmente o idioma de Camões.» (Almeida, 1997, p. 45), é verdade que, para um jovem atual, é necessário um grande esforço para a compreensão da linguagem camoniana.

Além disso, a apreciação literária da obra camoniana passa também pelo reconhecimento de valores culturais e artísticos. Convém ter em vista a riqueza que a obra deste génio, «escritor máximo da língua portuguesa», como lhe chamava Jorge de Sena, pode trazer a qualquer português, uma vez que, como afirma José Augusto Cardoso Bernardes,

Está fora de dúvida que a Lírica de Camões [e também a epopeia - acrescento eu] reproduz uma multiplicidade de tensões estruturais e conjunturais que iluminam a época e o escritor. E é também inquestionável que o conhecimento dessas tensões pode proporcionar ao aluno não apenas a informação de que ele carece para o acesso às estruturas profundas dos textos, mas também a possibilidade de um confronto formativo com valores situados nos planos colectivo e pessoal. (Bernardes, 2000, p. 759)

Noutros termos, o estudo que desenvolvemos tomou como ponto de partida as dificuldades e as características já anteriormente assinaladas, e foi orientado para a

melhoria das aprendizagens dos alunos relativamente ao que está definido no programa da disciplina de Português, como:

- i) interpretar texto literário;
- ii) apreciar texto literário;
- iii) reconhecer a literatura como património a preservar;
- iv) desenvolver o espírito crítico;
- v) melhorar o desempenho no uso da língua portuguesa.

Este projeto tem como principal motivação a formação de cidadãos interventivos numa sociedade que se pretende mais esclarecida, um "cidadão de pleno direito", como aquele que Isabel Margarida Duarte descreve:

Só será cidadão de pleno direito aquele que conhecer bem, usar bem e amar bem a sua língua, porque 'Uma língua é o lugar comum donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso sentir'. Ela constitui-nos enquanto povo ou comunidade de povos com zonas comuns do passado cultural e histórico, mas também enquanto seres individuais que nela pensam, sentem, comunicam e amam. (Duarte, 2008, p.17)

Atendendo ao campo específico da didática do Português em que o nosso estudo se fixou, não é possível escamotear os problemas com que nos deparamos, enquanto professores de Português, para a organização de percursos didáticos adequados à consecução dos objetivos de aprendizagem definidos. Além do problema geral que a extensão dos programas do ensino secundário suscita, muito bem explicitada em Rodrigues (2017, p. 249)<sup>2</sup>, há problemas específicos associados ao desenvolvimento das aulas planificadas para a leitura da obra de Camões, a saber:

- i) os temas ou tópicos desenvolvidos na obra camoniana, que parecem distantes da vida dos jovens de hoje, apesar de ser possível a aproximação, como sugere Carlos Reis (2015, p.7)<sup>3</sup>:

---

<sup>2</sup> «A ação do professor, [...], fica cerceada quando o programa da disciplina não contém a elasticidade necessária e suficiente para permitir a integração de metodologias diversificadas devidamente justificadas pelo contexto de intervenção pedagógico-didático.»

<sup>3</sup> «Afinal de contas, que interesse podem ter os feitos dos navegantes celebrados n' *Os Lusíadas*, as maldades de Baco, as fúrias de Júpiter, as correrias pela Ilha dos Amores, os desastres da navegação, as lamentações do poeta longe da pátria, as suas ilusões e fracassos amorosos ou a angústia com que viveu a passagem do tempo? À primeira vista, nenhum; numa segunda aproximação, porém, talvez possamos lançar algumas pontes entre o longínquo século XVI e os nossos modos atuais de sentir e de viver em sociedade.»

- ii) o léxico e a organização sintática da escrita camoniana, que coloca elevados desafios de processamento aos alunos, sobretudo quando se sabe que os hábitos de leitura, no nível etário dos nossos alunos, não existem ou são insuficientes, o que dificulta ainda mais o acesso à compreensão do texto literário<sup>4</sup>;
- iii) a construção textual poética caracterizada por recursos expressivos, sobretudo em Camões, que exigem do aluno conhecimento e capacidades inferenciais específicas, como alerta António José Saraiva<sup>5</sup>;
- iv) os referentes históricos e mitológicos que os alunos precisam de dominar, porque a obra camoniana é «uma viagem no tempo», como nos diz Maria Alda Loya Soares Silva,

até uma época em que o Homem enfrentou, superando, inúmeros desafios às suas forças e capacidades, uma viagem a um Espaço desconhecido de muitos europeus, a um mundo mítico onde Deuses e Homens se confrontam e confundem nas suas grandezas e nos seus medos. E o que há de mais aliciante é que o nosso guia é Camões, através de quem nos é dado «ver» o que o Gama e os seus marinheiros «claramente viram», e «ouvir» o que foi contado a gente remota sobre a História de Portugal. (Silva, 1988, p. 9)

Poderíamos continuar a elencar todos os constrangimentos com que um professor de Português se depara no seu dia a dia, nomeadamente quando tem de ensinar a ler Camões. No entanto, preferimos encarar todas essas ameaças como uma oportunidade de crescermos enquanto profissionais e como um desafio à nossa capacidade de adaptação, muitas vezes com a sensação de que podemos ser um pouco "heróis" por fazermos «Mais do que prometia a força humana» (Camões, 1986, p. 52).

Entretanto, não poderemos esquecer que

A aprendizagem de Camões na escola deverá permitir alargar os horizontes

---

<sup>4</sup> Convém não esquecer, como afirma o linguista Alain Bentolila, no *Nouvel Observateur*, que «Un lexique trop mince rend difficile la lecture. C' est tout l' accès au répertoire écrit qui est menacé.» (Bentolila, 2007, p. 8).

<sup>5</sup> Sobre isto, Saraiva, 1996, pp. 29/30, afirma: «São inúmeros os desvios em relação à gramática e ao vocabulário portugueses da época de Camões. Há numerosas palavras que eram raras ou nem sequer existiam. [...] É notório o cuidado de substituir o vocabulário corrente por um vocabulário culto; e o latim, língua dos poetas, [...] era considerado mais nobre que o «romance», isto é, a língua vulgar. Outro processo de evitar as palavras vulgares é substituí-las por metonímias ou por metáforas. [...] O terceiro processo no que respeita ao vocabulário é o da substituição das palavras por perífrases, [...]»

linguísticos e culturais do aluno, contribuindo para que ele possa ler outros textos em qualquer outro momento da sua vida. (Serôdio, 1998, p. 41).

Por tudo o que foi dito anteriormente, porque gostaríamos de estimular e desenvolver o gosto de ler, porque a experiência acumulada não trouxe soluções "milagrosas" e também porque se anda eternamente à procura de novas soluções, decidimos traçar como estratégia para responder ao desafio referido a ligação entre língua e literatura, tendo presente que «"Língua" e "literatura" são termos que se associam de um modo quase automático, formando um sintagma sólido e coeso. Nomeadamente quando se fala de ensino.» (Fonseca, 2000, p. 37).

Ainda de acordo com Fernanda Irene Fonseca,

Não se trata de ensinar língua *mais* literatura ou de ensinar língua e *depois* literatura, mas de ter consciência de que faz parte da competência do falante e está nela fundamente enraizada desde as fases mais precoces da aprendizagem linguística a capacidade de explorar as amplas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua. (Fonseca, 2000, p. 37).

Trata-se, portanto, de integrar no questionário pedagógico de análise literária questões focadas na dimensão verbal dos textos literários em estudo, procurando mobilizar o conhecimento gramatical implicado no processo de compreensão textual. Importa ter presente toda a investigação no âmbito da compreensão que permite afirmar que «o conhecimento gramatical é um componente real na competência da leitura.» (Costa, 1992, p. 106). Com base nessa investigação, Armanda Costa aponta como tarefa do professor de Português, no âmbito da leitura, «o desenvolvimento das competências linguísticas de suporte ao processo de compreensão da língua, em particular da língua escrita.» (Costa, 1992, p. 110).

#### **1.4. Síntese**

Neste capítulo, descrevemos, de modo sucinto, as características dos alunos de duas turmas de 10.º ano de escolaridade, na sua vertente de leitores de obras literárias, analisando sobretudo o seu desempenho em atividades de análise literária de clássicos da

literatura portuguesa. Na seleção desta vertente, esteve presente todo o conhecimento profissional que, durante 29 anos, acumulámos na função de professora de Português dos ensinos básico e secundário.

De acordo com essa experiência e os dados obtidos na caracterização inicial dos alunos, confirmámos que os textos literários apresentam um elevado grau de dificuldade para a compreensão, quer pela linguagem, quer pela temática.

Situado neste âmbito o enfoque prioritário do trabalho didático com as turmas do 10.º ano de escolaridade do ano letivo de 2016/2017, tornou-se necessário definir o quadro conceptual e teórico de fundamentação ao estudo empírico a realizar. É sobre a pesquisa e a reflexão teórica em que este trabalho se funda que nos debruçaremos no capítulo seguinte.

## Capítulo 2. – Enquadramento teórico

Tendo em conta que o ideal seria que a aula de Português fosse um espaço de ensino-aprendizagem e de deleite, o professor de língua materna tem de se reinventar a cada momento, para desenvolver nos alunos capacidades essenciais como: ouvir com atenção, compreendendo; falar bem e de acordo com o contexto; ler, compreendendo o que lê; escrever corretamente; possuir um bom conhecimento gramatical.

Todas estas capacidades podem partir e/ou convergir para a literatura, considerando o que Fernanda Irene Fonseca afirma:

O estudo do texto literário revela-se um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura. O uso literário não se institui, pois, como "desvio" em relação ao uso "corrente" mas antes como intensificação e exploração de um potencial comum. (Fonseca, 2000, p. 40).

A leitura de textos literários é um dos campos de atuação didática privilegiado nas aulas de Português. Importa, por isso, procurar compreender em que consiste a leitura literária: Como se define? Que procedimentos implica?

Neste capítulo, revisitaremos algumas conceções e abordagens didáticas relacionadas com a atividade “leitura literária”.

### 2.1. A leitura literária em contexto escolar

O *Programa e Metas Curriculares de Português*, para o ensino secundário, «privilegia o contacto direto com os textos e a construção de leituras fundamentadas, combinando reflexão e fruição, como é de esperar em quem termina a escolaridade obrigatória», em vez de «insistir no uso de vocabulário técnico específico dos estudos literários» (2014, p. 8).



### 2.1.1. Conceito

Procurar uma definição de *literatura* tornou-se uma tarefa inglória. Vítor Manuel de Aguiar e Silva, em *Teoria da Literatura* (1984, p. 1), afirma que «Na língua portuguesa, encontrámos documentado o lexema *literatura* num texto datado de 1510». Sabemos que tal palavra deriva, etimologicamente, do radical *littera* (letra) e, segundo o mesmo autor, «significa saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, erudição» (Silva, 1984, p. 2). Sabemos também que os formalistas russos tentaram definir texto literário através do grau de literariedade que este apresentasse. No entanto, definir *literariedade* tornou-se tão complexo como definir *literatura*. Entretanto, apercebemo-nos de que os estudiosos já não se preocupam com a definição de *literatura*, pelo que assumimos como verdadeira a afirmação de António José Saraiva e Óscar Lopes:

A ficção literária (seja ela narrativa, lírica ou dramática) caracteriza-se, de facto, pelo superior rendimento que tira dos recursos linguísticos de ordem fonológica, lexical ou morfo-sintáctica capazes de despertar as reações psíquicas menos conscientes. (Saraiva e Lopes, 1976, p. 8).

O efeito gerado no leitor (“reações psíquicas” ou emoções) está associado à dimensão estética da literatura, que permite desenvolver a sensibilidade e fazer sonhar.

Tendo em conta que a linguagem literária é capaz de despertar emoções, desenvolver o pensamento crítico e criativo, gerar satisfação pessoal, como pode o professor desenvolver em aula atividades que permitam ao aluno viver essa experiência de leitura? O que dizem os especialistas que é a leitura literária? Para Carlos Reis e Vítor Adragão, «A leitura deve ser um instrumento de aquisição de cultura e um meio através do qual o leitor possa extrair do papel impresso uma satisfação pessoal.» (Reis e Adragão, 1982, p. 87).

Como poderá o professor conduzir o aluno até essa satisfação pessoal? A leitura literária aumenta as capacidades de compreender o mundo e de atuar sobre ele, melhorando-o, pois o gosto pela literatura é um ponto de partida para um leitor crítico e esclarecido, assim como para a formação de um cidadão interventivo.

Sabemos que a leitura de textos literários deve levar à compreensão do texto, ao relacionamento do texto com outros textos e à apreciação do modo como é explorada a

expressão do que o escritor quer transmitir. Portanto, a leitura literária exige esforço e trabalho, persistência no processo de compreensão do que é dito e de inferência do não dito.

A leitura literária está também associada aos clássicos da literatura. Sobre isto, afirma Emília Amor:

Uma escola actuante tem tanto de assegurar o conhecimento desses clássicos como de ensinar a olhar o presente e, sobre um aparente caos de referências, exercer a crítica e favorecer a construção pessoal do gosto. (Amor, 2008, p. 3)

Podemos, mesmo assim, continuar a questionar-nos sobre o que deve a escola dar a ler aos alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Iremos encontrar aqueles que consideram que deveria haver uma lista de «grandes livros», como é o caso de Harold Bloom, e aqueles que consideram que «O leitor é a medida de todas as coisas», como é o caso de Carlos Ceia, quando afirma:

Aprendi a ler através dos lugares mais comuns da própria literatura. Aprendi que ler tudo é o melhor remédio para saber hoje o que é que vale a pena ler. [...] O importante é o compromisso que cada um de nós estabelece com aquilo que sente que deve ler. (Ceia, 2008, p. 2).

Claro que a leitura de um autor clássico tem normalmente o peso de uma autoridade indiscutível. Os clássicos e as obras consagradas na arte literária mundial são um manancial de cultura de que não podemos abdicar. Além disso, quem apaga a memória dos vultos da nossa literatura não tem direito a sentir-se membro da nossa comunidade linguística e histórica<sup>6</sup>.

O aluno-leitor deve sentir a estranheza da arte que um autor põe à nossa frente, muitas vezes apenas organizando as palavras de forma diferente, até porque, como afirma Isabel Margarida Duarte, «os escritores são quem melhor diz o que gostaríamos de ter dito nós, sem o conseguirmos.» (Duarte, 2008, p. 210).

A leitura literária não prescinde dos conhecimentos oriundos de diversas áreas do

---

<sup>6</sup> Por falar em "memória", citemos Vítor Manuel de Aguiar e Silva: «No plano épico como no plano lírico, a memória é indissociável da *história* – da história da comunidade nacional e dos seus heróis e da história-biografia de um homem – e, ao mesmo tempo, da precariedade e da exemplaridade, eufórica ou disfórica, dessa mesma história.» (Silva, 1999, p. 188).

saber, de entre os quais destacamos a estilística. Por estilística entende-se a:

Disciplina que se ocupa dos efeitos produzidos pela linguagem que se utiliza num dado contexto e com um dado fim. Distingue-se habitualmente da gramática, porque não se ocupa das formas linguísticas e das funções que desempenham na comunicação verbal. [...] Pode referir-se hoje a toda a análise linguística do texto literário, procurando as marcas específicas (figuras de estilo ou estruturas sintáticas, por exemplo) que ajudam a diferenciar um texto de outro, o que pode permitir determinar o modo particular de um dado escritor se exprimir literariamente. [...] (Ceia, *E-dicionário de termos literários*).

De acordo com esta definição, a estilística não se esgota numa listagem de recursos expressivos, muitas vezes acompanhada por exemplos, mas ocupa-se dos efeitos, isto é, faz despertar emoções no leitor a partir de uma forma diferente de utilização da língua.

Ao dissociar a estilística da gramática, Carlos Ceia destaca a dimensão estética.

Efetivamente, a identificação de recursos expressivos, que trazem uma intenção comunicativa e transmitem uma forte componente estética à mensagem literária de um texto, pode ser um momento de aquisição de conhecimento gramatical, assim como a aplicação desse conhecimento. Vejamos o que nos diz Heinrich Lausberg acerca, por exemplo, da anástrofe:

*A anastrophe* (... [port. anástrofe]) é a mudança de posição de membros da frase que se sucedem, mudança essa que contraria a *consuetudo*<sup>7</sup> (...). É ela uma figura de palavra (...), que corresponde, como figura de pensamento, ao *hysteron proteron*<sup>8</sup> (...) [...]

Nas línguas modernas, é a sucessão dos membros da frase mais rigorosamente regulamentada pela *consuetudo*. Como a poesia, porém, conserva muitas vezes, como meios de expressão, tipos de sucessão latinos ou construções sintáticas arcaicas da própria língua em questão (...) resulta daí a anástrofe poética, como figura gramatical. (Lausberg, 2011, p. 204)

Ora, se o aluno não tiver conhecimento preciso da *consuetudo* da nossa língua, não poderá colocar a frase na ordem do uso atual da língua. Por outro lado, depois de o fazer, poderá compreender melhor a mensagem do texto literário em estudo,

---

<sup>7</sup> *consuetudo*: uso atual da língua.

<sup>8</sup> *hysteron proteron*: anástrofe.

reconhecendo a intenção estética do autor.

No *Dicionário prático para o estudo do português – da língua aos discursos*, de Olívia Maria Figueiredo e Eunice Barbieri de Figueiredo (2003, p.218), encontramos a definição de "Figura de estilo" como a manifestação de um significado que é expresso de forma figurada, o que reforça a nossa opinião de que o acesso ao sentido de uma ideia apresentada sob a "capa" de um recurso expressivo pode ser encontrado com mais facilidade através do conhecimento gramatical.

Um outro exemplo flagrante para a necessidade do conhecimento linguístico prende-se com a identificação da aliteração ou da assonância, que obriga a que o aluno tenha noções de fonética e fonologia. Só depois da sua identificação se pode chegar ao efeito intencional criado pelo autor.

Assim, considera-se que a leitura literária só é bem conseguida com a colaboração dos conhecimentos ao nível da linguística e da estilística, o que está de acordo com a opinião de Ana Cristina Macário Lopes:

Julgo que a ideia básica é a de que as estruturas linguísticas (nomeadamente as estruturas gramaticais) funcionam como 'instrumentos de processamento', dando pistas para aceder a diversas fontes de informação, relevantes ao nível da compreensão cabal do texto. (Lopes, 2008, p. 61).

Além disso, visto que o estudo do texto literário pressupõe uma atividade mental exigente e os níveis de compreensão e de conhecimento do mundo não são iguais ao longo da vida, é também importante ter em conta a faixa etária do aluno e a sua origem sociocultural. No seu trabalho de investigação sobre a metáfora (2009), Rosa Maria Amaral afirma que «um leitor competente seja aquele que possui um elevado conhecimento do mundo» (p. 113), o que pressupõe a necessidade de desenvolver «a competência metalinguística e o conhecimento em geral» (p. 334).

De forma implícita, e através da competência a ser desenvolvida acerca da reconstrução mental do texto, implicam-se os sistemas de memórias, que são constructos centrais na análise das capacidades cognitivas da mente humana, e que se projectam na linguagem e na compreensão. (Amaral, 2009, p. 347).

### 2.1.2. Estratégias e procedimentos didáticos

É ao professor de Português que cabe o relevante papel de mediador entre o autor e o aprendiz de leitor, o aluno. E acreditamos que esse professor é capaz de concretizar o que afirma Maria Graciete Vilela:

O professor amador dos textos literários é, tem que ser, um leitor crítico, que dialoga com os textos, que procura descobrir a sua urdidura e a forma como os diversos fios estão cerzidos. Essa leitura interrogativa que coloca mais dúvidas do que certezas, que cria expectativas, que antecipa e busca sentidos, que causa inquietação, que provoca risos, sorrisos, revolta, tristeza ou lágrimas, é aquela que pretendemos realizar com os nossos alunos e que desejamos que eles consigam fazer sozinhos. (Vilela, 2005, p. 636).

Para isso, deve-se aproveitar a curiosidade e as expectativas dos alunos, mas todos sabemos que o fraco domínio do conhecimento gramatical, a falta de motivação de muitos alunos e as ideias preconcebidas, com que chegam à escola acerca das obras e dos autores a estudar, comprometem a natural curiosidade dos adolescentes e dos jovens e, por consequência, a compreensão do texto literário, dificultando a busca do indizível e a explicitação daquilo que um autor nos diz de forma indireta, porque utiliza a polissemia do léxico ao seu dispor, cria novo léxico e recorre, com mestria, aos mais variados recursos expressivos.

Então, como podemos, numa escola massificada, elevar o nível cultural dos cidadãos portugueses? Através da literatura, sem dúvida! Mas há cuidados a ter, como nos diz Emília Amor:

A leitura ou, nas palavras de Marcel Proust, «o poder intelectual que se possui na solidão» esteve, desde há muito, no centro da actividade pedagógica, embora nem sempre da melhor maneira, isto é, de modo a perpetuar os textos, os leitores, a necessidade e o gosto de ler (Amor, 1993, p. 91).

Ou seja, é preciso uma estratégia que não destrua o prazer de ler.

Não há dúvida de que os professores de Português pretendem formar alunos-leitores. Todos sabemos que há os alunos que leem porque gostam de ler, há os alunos que leem porque os programas apresentam um *corpus* de leituras obrigatórias e há os alunos que não gostam de ler e não leem. Mas mesmo os que não leem nem gostam de

ler reconhecem, normalmente, que é importante ler e que a leitura é uma prática importante para o percurso escolar de um indivíduo.

Entretanto, há que ter em conta que a interpretação é subjetiva, mas que há limites impostos pelo próprio texto que se pretende interpretar. Quem poderá guiar o aluno no objetivo de tirar sentidos de uma linguagem tão simbólica como a do texto literário? A resposta é óbvia: o professor de Português tem de encontrar as melhores estratégias para que o jovem aprendiz de leitor, que se pretende atuante e crítico, seja capaz de refletir e compreender, de procurar os diálogos entre textos do mesmo autor ou entre textos de autores diferentes, de ler nas entrelinhas... sempre com o objetivo de não prejudicar o gosto de ler.

No entanto, as metas de aprendizagem e o *corpus* de leituras obrigatórias delimitadas nos atuais programas não deixam qualquer liberdade ao professor para adequar o ensino da literatura ao público-alvo. O próprio aluno, que poderia dar sugestões de leitura para o seu percurso académico está inibido de o fazer. No entanto, há sempre três objetivos essenciais no percurso da aprendizagem literária: compreender, apreciar e criticar, visto que o aluno é um indivíduo em formação a todos os níveis, o que o leva, muitas vezes, a não aprender tudo o que lhe queremos ensinar. Augusto Cardoso Bernardes afirma:

que os alunos retenham apenas um ou dois aspectos deste tipo. Não é muito, realmente, mas convenhamos que já é alguma coisa, contanto que o que aprenderem lhes não iniba a vontade de saber mais, um dia (Bernardes, 2002, p. 761).

Cabe então ao professor de Português a tarefa de levar os alunos a interpretarem os textos literários, textos de construção de base conotativa e polissémica que provocam reações no leitor. Porém, o mesmo professor não pode afastar o adolescente e o jovem da vontade de aprender mais e de ler mais, ao longo da sua vida. Odete Santos refere um pressuposto que devemos ter também em conta:

Partimos, naturalmente, do pressuposto de que a escola é (ou deve ser) o espaço comunitário onde o sujeito da aprendizagem vai à procura de um aumento gradual e intencional das suas competências, por forma a tornar-se um «*sujeito interpretativo*» – e não apenas um «*sujeito informativo*» – capaz de «competencializar», ele próprio,

a comunidade de que é membro – através de atitudes criativas relativamente aos saberes (Santos, 1988, p. 18).

Além disso, a compreensão do texto literário é inseparável do aprofundamento do conhecimento linguístico, pelo que faz todo o sentido citar aqui Isabel Margarida Duarte:

A questão central que se coloca ao Ensino da Língua Portuguesa, em Portugal, é a da educação linguística básica que passe pelo domínio do português padrão e pela aquisição de competências sólidas de produção (escrever e falar) e de recepção da língua (ouvir e ler), bem como pela aquisição de conhecimentos de âmbito gramatical e até enciclopédico, por parte de todas as crianças e adolescentes portugueses. Mas dotá-los dessas necessárias competências só ganha sentido político se os cidadãos aprenderem simultaneamente a gostar da língua e dos textos que com ela se produzem, sobretudo dos melhores textos. A língua constitui-nos como sujeitos individuais mas também enquanto sujeitos coletivos. (Duarte, 2008, p. 230).

E, para concluir, fiquemo-nos com as palavras de Joaquim Fonseca:

Ensinar a língua será, pois, necessariamente, proporcionar aos alunos que construam com consciência o seu mundo interior e o mundo em que se movimentam – e será [...], proporcionar-lhes a construção criativa e a fruição da «forma de vida» que na língua se compreende e que por ela, na multiplicidade dos seus usos, se torna manifesta e continuamente se renova. (Fonseca, 1992, p. 247)

## **2.2. Abordagens escolares do texto literário**

Tendo em conta que a didática se dedica ao estudo do triângulo *sujeito que aprende* através de um *sujeito que ensina*, passando-lhe o *saber*, é a ela que temos de recorrer para encontrar as metodologias mais indicadas para cada grupo de alunos. A primeira obrigação didática de um docente de Português com alguma experiência é a de se questionar sobre a melhor forma de abordar o ensino da literatura, transformando a informação que vai acumulando em saber.

Na verdade, não existe uma metodologia única. É o uso que o professor faz das múltiplas metodologias, de acordo com o contexto educativo que analisa e conhece, que caracteriza cada sequência de ensino-aprendizagem. A leitura literária baseia-se também

em diferentes perspectivas de análise. Duas das que mais são convocadas em contexto escolar são a estilístico-literária e a linguística.

### 2.2.1. Abordagem estilístico-literária

O que é então a análise literária? Carlos Reis e Victor Adragão respondem a esta pergunta do seguinte modo:

Etimologicamente, **analisar** significa **decompor**, captar e descrever os elementos que integram um todo; [...]

É certo que a análise literária [...] pode compreender movimentos fundamentais (a **análise** propriamente dita e a **interpretação**), sem que isso corresponda a um roteiro minucioso e constantemente repetido; mas também é certo que a natureza **literária** do texto (e não estritamente **linguística**) obriga a ponderar os componentes em que [...] se elabora uma singularidade estética: recursos estilísticos, estratégias ficcionais, articulações temáticas, composição estrutural, etc., etc. (Reis e Adragão, p. 138 - os sublinhados são dos autores).

É possível compreender a mensagem de um texto literário através da análise estilística e julgamos que não é possível abdicar dessa análise numa aula de Português. Afirma Heirich Lausberg:

É a altura de estilística e retórica se combinarem para uma melhor compreensão dos textos e inevitavelmente para tornarem conscientes processos retóricos, que até agora, inconfessáveis, se afirmam cada vez mais como necessários e próprios à linguagem humana. Eles a moldam e a podem polir, pelo ornato, pela clareza, e pela estrutura da frase e do pensamento. (Lausberg, 2011, p. 32)

No entanto, não se pode levar os alunos a consultarem a lista dos recursos expressivos<sup>9</sup>, que podemos encontrar em manuais ou na *Internet*, procurando que eles

---

<sup>9</sup> «**Estilo:** Conjunto dos traços formais, dos recursos expressivos, que caracteriza um texto ou a escrita de um autor, na totalidade ou em diversas fases da sua obra. Conjunto dos traços formais, dos recursos expressivos, que caracteriza um corpus textual configurado genologicamente ou representativo de um movimento ou de um período literários.»; «**Figura:** Dispositivo retórico que opera, na linearidade do texto, in *verbis coniunctis*, isto é, em palavras reunidas em frases, que gera, para além do sentido literal e muitas vezes contra o sentido literal, enunciados com significados novos que funcionam como ornatos e como meios de expressividade estilística e densificação semântica. Há figuras de dicção, que dizem respeito sobretudo à elocução, de natureza fonológica e morfológica – a aliteração por ex. – e de natureza sintáctica



identifiquem expressões idênticas aos exemplos que também encontram nessa lista. Dessa forma, a identificação de recursos expressivos não contribui para a compreensão de um texto literário e os alunos habitam-se a fazer listagens de recursos e a explicar a razão pela qual encontramos, naquele excerto literário, uma metáfora, uma comparação ou uma aliteração, através da definição.

De facto, uma vez identificado um recurso, devemos levar o aluno-leitor a explicar a razão pela qual o autor o utilizou ali. Uma atividade muito interessante é levar os alunos a estabelecerem a frequência de certos recursos, tendo em conta que o estilo de um autor pode ajudar na compreensão da sua obra.

Carlos Reis e Victor Adragão, citando Marchese e Forradellas, afirmam o seguinte:

É aqui que se atesta a importância das **dominantes estilísticas**, como instância de acesso ao elenco temático da obra lírica [eu diria de qualquer obra literária]; são elas que permitem apurar os chamados **estilemas**, assim definidos: "El estilema es una contrucción formal peculiar que es recurrente en un autor y, si se pued decir así, característica de su lenguaje, de su escritura literaria" (Reis e Adragão, 1992, p.10 – os sublinhados são dos autores).

No entanto, para o processo de identificação de recursos, o aluno precisa de ter conhecimentos gramaticais e também uma boa perceção do mundo que o rodeia, além de um vocabulário rico. Portanto, no Ensino Secundário, devemos continuar a reforçar os conhecimentos gramaticais, como o Programa preconiza, além de termos necessidade de chamar a atenção para vocabulário novo que surja nos textos, pois cada vez é mais fácil procurar o significado ou o sinónimo de uma palavra ou expressão através de um *clie*. Claro que um adolescente ou um jovem oriundo de uma família de classe média alta terá

---

– a anáfora, a enumeração, o hipérbato, etc. Por outro lado, existem figuras de pensamento, que se correlacionam sobretudo com a invenção (*inventio*) e que dizem respeito à semântica de um enunciado, nas suas dimensões imaginativa e criativa – por ex., a apóstrofe, a antítese, a hipérbole, o oxímoro, etc.»; «**Tropo**: Figura de significação que se distingue das figuras retóricas de dicção e das figuras retóricas de pensamento, porque resulta da organização dos seus elementos linguísticos através de uma relação in absentia, *in verbis singulis*, isto é, através de uma selecção operada no eixo paradigmático da língua, enquanto as outras figuras retóricas resultam de uma combinação *in verbis coniunctis*, no eixo sintagmático da língua. Os tropos mais importantes são a metáfora, a metonímia e a sinédoque. Para além da sua função exornativa, os tropos são mecanismos textuais que iluminam de modo novo o real, ao transladarem os significados das palavras e ao instituírem assim relações inéditas entre as coisas e os seres.» A variedade de termos associados à leitura literária dificulta a tarefa dos professores e a aprendizagem dos alunos, como é o caso das designações "figuras de estilo", "figuras de retórica", "recursos de estilo" e "recursos expressivos" e que o *Dicionário terminológico online* não esclarece plenamente.

mais facilidade em tudo e também na identificação da "violação das regras gramaticais" com fins estéticos, visto que o seu saber enciclopédico vai ajudá-lo. À escola compete atenuar as diferenças entre este tipo de aluno e os outros, dando a todos as possibilidades de se tornarem mais cultos e conhecedores, proporcionando-lhes o sucesso desejado no seu percurso académico. É no "Espaço artesanal" de Rubem Alves que estas diferenças se atenuam:

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, "uma história" a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma "entidade" *sui generis*, portador de um nome, também de uma "história", sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. (Alves, 2003, p. 17).

A título exemplificativo de uma abordagem estilístico-literária, vejamos duas páginas de um manual escolar, o principal recurso para a consecução do que está delineado no programa:

Leia, agora, as *Rimas* relativas ao tema da mudança e do desconcerto.

### Correm turvas as águas deste rio

Correm turvas as águas deste rio,  
que as do Céu e as do monte as enturbaram;  
os campos florecidos se secaram,  
intratável se fez o vale, e frio.

5 Passou o verão, passou o ardente estio<sup>1</sup>,  
ũa cousas por outras se trocaram;  
os fermentidos<sup>2</sup> Fados<sup>3</sup> já deixaram  
do mundo o regimento, ou desvario<sup>4</sup>.

10 Tem o tempo sua ordem já sabida;  
o mundo, não; mas anda tão confuso,  
que parece que dele Deus se esquece.

Casos, opiniões, natura e uso<sup>5</sup>  
fazem que nos pareça desta vida  
que não há nela mais que o que parece.

<sup>1</sup> primavera

<sup>2</sup> falsos

<sup>3</sup> destinos

<sup>4</sup> vv. 7-8: já entregaram o governo do mundo / dos homens à loucura

<sup>5</sup> natureza e costume

Lúis de Camões, *Rimas*. Texto estabelecido e prefaciado por Álvaro J. da Costa Pimpão, Coimbra, Almedina, 2005 [1994], p. 168.

1. Na segunda estrofe, o sujeito lírico dá conta da passagem do tempo.
  - 1.1 Explícite como se processa esta ideia, relacionando-a com a primeira estrofe.
  - 1.2 Analise a importância dos tempos verbais ao serviço da expressão desta ideia.
  - 1.3 Relacione os dois primeiros versos desta quadra com o conteúdo da primeira.
2. Explícite o conteúdo do primeiro terceto, considerando:
  - as realidades evidenciadas;
  - os elementos linguísticos.
  - 2.1 Interprete a referência à figura de Deus nesta estrofe.
3. Identifique o recurso expressivo ao serviço da ilustração da desordem verificada no mundo.
4. Relacione o conteúdo do poema com o tema da "mudança e do desconcerto".
5. Identifique os referentes das palavras sublinhadas.
  - a. "que as do Céu e as do monte as enturbaram". (v. 2)
  - b. "que parece que dele Deus se esquece." (v. 11)
  - c. "que não há nela mais que o que parece." (v. 14)

Para a análise do soneto “Correm turvas as águas deste rio”, de Camões, são propostas 4 questões de compreensão textual, sendo que duas delas se encontram desdobradas, e um grupo de questões “G” de gramática. A pergunta surge-nos naturalmente: Como é que a questão 5 concorre para a compreensão do texto?

*Os Lusíadas*  
Canto I – Imaginário Épico

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA**

Leia, agora, as estâncias relativas à **Invocação**.

### Invocação

**4**  
E vós, Tágides<sup>1</sup> minhas, pois criado  
Tendes em mi um novo engenho ardente,  
Se sempre em verso humilde celebrado  
Foi de mi vosso rio alegremente,  
Dai-me agora um som alto e sublimado,  
Um estilo grandiloco e corrente<sup>2</sup>,  
Por que de vossas águas Febo<sup>3</sup> ordene  
Que não tenham enveja às de Hipocrene<sup>4</sup>.

**5**  
Dai-me ùa fúria grande e sonora<sup>5</sup>,  
E não de agreste avena ou fruta ruda<sup>6</sup>,  
Mas de tuba canora e belicosa<sup>7</sup>,  
Que o peito acende<sup>8</sup> e a cor ao gesto muda;  
Dai-me igual canto aos feitos da famosa  
Gente vossa, que a Marte tanto ajuda;  
Que se espalhe e se cante no universo,  
Se tão sublime preço cabe em verso.

**1. Apresente os argumentos usados pelo poeta para obter o favor das Tágides.**

**2. Saliente os vocábulos ou expressões que remetem para a grandiosidade e espírito guerreiro do povo lusitano.**

**3. Comprove, com dois elementos linguísticos pertinentes, a existência de uma invocação.**

**4. Explique a funcionalidade do elemento “agora” (est. 4, v. 5) neste passo da epopeia.**

**5. Atente no verso “Dai-me ùa fúria grande e sonora” (est. 5, v. 1)**

**5.1** Indique o sujeito e classifique-o.

**5.2** Identifique o complemento direto.

**5.3** Explícite, identificando, a funcionalidade do recurso expressivo aí presente.

**6. Considerando a estância 5, classifique as afirmações seguintes como verdadeiras ou falsas. Corrija as afirmações falsas e registre as respostas no seu caderno.**

**a.** O quarto verso inclui uma frase simples.

**b.** O pronome pessoal presente no verso 5 tem a função de complemento indireto.

**c.** A oração “que a Marte tanto ajuda” (v. 6) classifica-se como subordinada adjetiva relativa explicativa.

**d.** O último verso exemplifica uma oração subordinada substantiva completiva.

**PROFESSOR**

**Educação Literária**  
14.2; 14.3; 14.4; 14.6;  
14.8; 14.11

**Gramática**  
18.1; 18.2; 18.4

**1.** Argumenta com o serviço prestado às Ninfas, dada a sua dedicação à poesia, e com a grandiosidade dos feitos da famosa gente que deve ser reconhecida universalmente e ter um canto grandioso e sublime que os iguale.

**2.** Por exemplo, “Gente vossa, que a Marte tanto ajuda”, (est. 5, v. 8).

**3.** Uso do vocativo (“Tágides”), uso da 2.ª pessoa do plural (“vós”) e do imperativo (“Dai-me”).

**4.** Corresponde ao momento a partir do qual se marcará a diferença relativamente aos escritos anteriores.

**5.1** O sujeito é [“Vós”] e classifica-se como nulo subentendido.

**5.2** “ùa fúria grande e sonora”.

**5.3** O recurso expressivo é a adjetivação e está ao serviço da caracterização do canto a que o poeta aspira.

**6. a.** F. Trata-se de um verso que inclui duas orações articuladas pelo processo de coordenação.

**b.** V.

**c.** V.

**d.** F. É subordinada adverbial condicional.

**BLOCO INFORMATIVO** – pp. 319–321, 325

225

Neste caso, o questionário proposto para a análise da “Invocação” de *Os Lusíadas* de Camões é composto por 4 questões para a compreensão da mensagem do excerto e 2 grupos de questões (o 5 e o 6) para a aferição de conhecimento gramatical. Mais uma vez,

não há qualquer contributo das respostas às perguntas de gramática para a compreensão do texto.

### 2.2.2. Abordagem linguística

Uma forma de abordagem do texto literário tem por base a reflexão sobre o modo como o autor escreve, isto é, sobre a dimensão verbal do que é transmitido. Com isto, não estamos a defender o regresso dos tempos em que *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, serviam para ensinar gramática, nomeadamente, divisão e classificação de orações e identificação das funções sintáticas. Felizmente, alguns professores também se preocupavam com a mensagem e com a beleza estética da obra, partindo da análise gramatical para a compreensão das mensagens. No entanto, a memória daqueles que viveram desta forma o estudo da obra camoniana levou-os a detestá-la, tal como acontece com a aprendizagem da gramática “a qualquer preço”, como afirmam Victor Adragão e Carlos Reis:

O ensino da gramática é considerado por muitos professores como o essencial da disciplina de língua; outros consideram-no um mal necessário, um conjunto de itens que é preciso cumprir a qualquer preço. Para os alunos, a gramática é frequentemente objecto de terror, quando não é ignorada e preterida em favor da interpretação, da composição, até da explanação de temas extralinguísticos. (Reis e Adragão, 1992, p. 63).

Como em tudo, "no meio é que está a virtude" e, por isso, não podemos entrar em euforias facilitadoras da compreensão do texto literário, deixando que cada leitor, aluno ou docente, dê uma visão subjetiva da mensagem literária. A nossa interpretação tem de basear-se nas palavras que o autor utiliza para nos transmitir uma ideia.

Assim sendo, a abordagem linguística é uma estratégia de apoio à análise literária e esta deve servir para formarmos alunos capazes de lerem, compreenderem e terem uma visão crítica sobre o que leem, pois

se é certo que uma leitura literária arguta e penetrante exige uma perfeita competência linguística, também é certo que [...] não é no plano da leitura linguística, por si só, que se activam procedimentos de intenção valorativa. (Reis e Adragão, 1992, p. 129).

### **2.3. Síntese**

A pesquisa teórica que encetámos neste domínio específico da didática da língua e da literatura com enfoque na obra camoniana determina os fundamentos para a construção de um plano de ação didática para implementação nas duas turmas do 10.º ano de escolaridade, já anteriormente caracterizadas.

No capítulo seguinte, esse plano de ação será descrito com detalhe, antes de se apresentarem e discutirem os dados obtidos.

## **Capítulo 3. – Estudo empírico**

Neste terceiro capítulo, apresentaremos, em primeiro lugar, a sequência didática relativa à lírica camoniana, descrevendo o processo de ensino-aprendizagem, ao que se segue a apresentação dos dados obtidos e uma breve reflexão sobre a reorientação pedagógico-didática a introduzir. Em segundo lugar, aparecerá a sequência didática respeitante à épica camoniana.

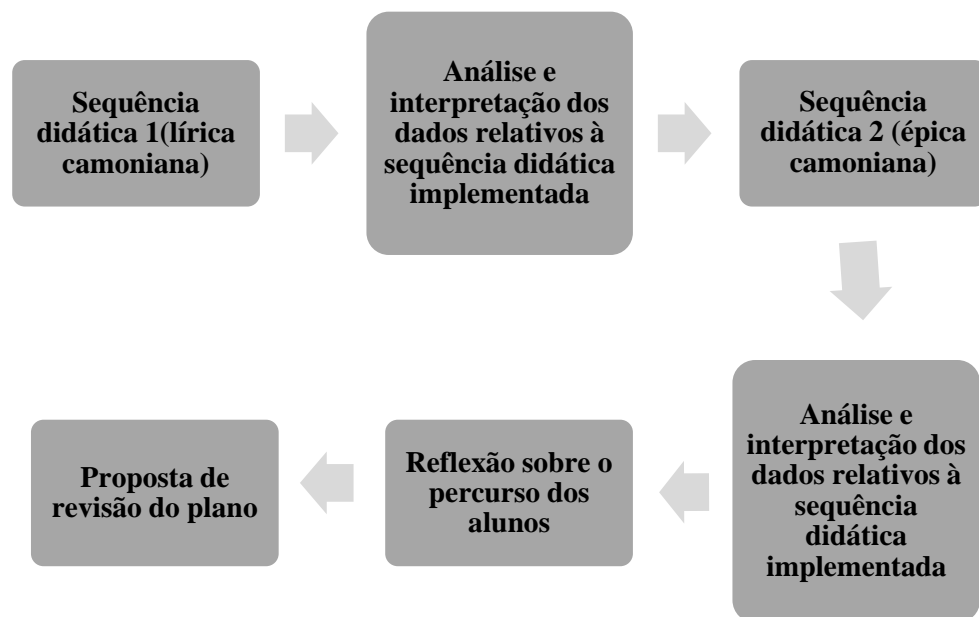
O estudo realizado será descrito neste capítulo a partir da apresentação dos seus elementos principais: objetivos e metodologia, plano de intervenção, resultados, reflexão e proposta de revisão do plano de intervenção.

### **3.1. Objetivos e metodologia**

Este estudo pretende contribuir para a reflexão sobre a compreensão de textos literários em geral e sobre os textos camonianos em particular, em contexto real de ensino. Foi norteado por dois objetivos principais:

- i) verificar se a leitura literária baseada na reflexão sobre a língua favorece a compreensão dos textos pelos alunos;
- ii) analisar as aprendizagens realizadas pelos alunos por meio de uma estratégia de análise cooperativa de textos literários.

Com vista à consecução dos objetivos referidos foi traçado um pequeno estudo, organizado nas etapas a seguir apresentadas:



As sequências didáticas 1 e 2 configuram a intervenção educativa planejada para colmatar as dificuldades diagnosticadas nas turmas de 10.º ano (descritas no capítulo 1). Para a sua construção, foram tomados como referência os objetivos e conteúdos programáticos especificados para o 10.º ano (Buescu et al. 2014). Relativamente à educação literária, o programa preconiza o desenvolvimento da capacidade de análise literária para:

- i) a identificação do tema ou da ideia central do texto;
- ii) a explicitação da importância dos recursos expressivos na construção do sentido do texto;
- iii) e a apreciação estética da obra.

A estratégia de leitura subjacente às sequências didáticas produzidas no âmbito deste trabalho consistiu em mobilizar o conhecimento gramatical que os alunos possuem para a inferência de sentidos implícitos e para a interpretação das ideias veiculadas nos textos, com base no princípio da inseparabilidade da língua e da literatura.

A recolha dos dados necessários à reflexão posterior ocorreu durante as aulas de implementação das sequências didáticas planeadas. Os instrumentos selecionados para a recolha de dados foram questionários escritos preenchidos pelos alunos e observação direta realizada pela professora.



Os questionários escritos continham um conjunto de itens de resposta aberta. Algumas questões pressupunham a elaboração de uma resposta curta; outras, uma resposta mais extensa. A técnica de análise a aplicar aos dados obtidos consiste na análise de conteúdo, tendo por base determinados critérios de referência, explicitados pela professora como "cenários de resposta".

A observação realizada pela docente consistiu sobretudo em aspetos como:

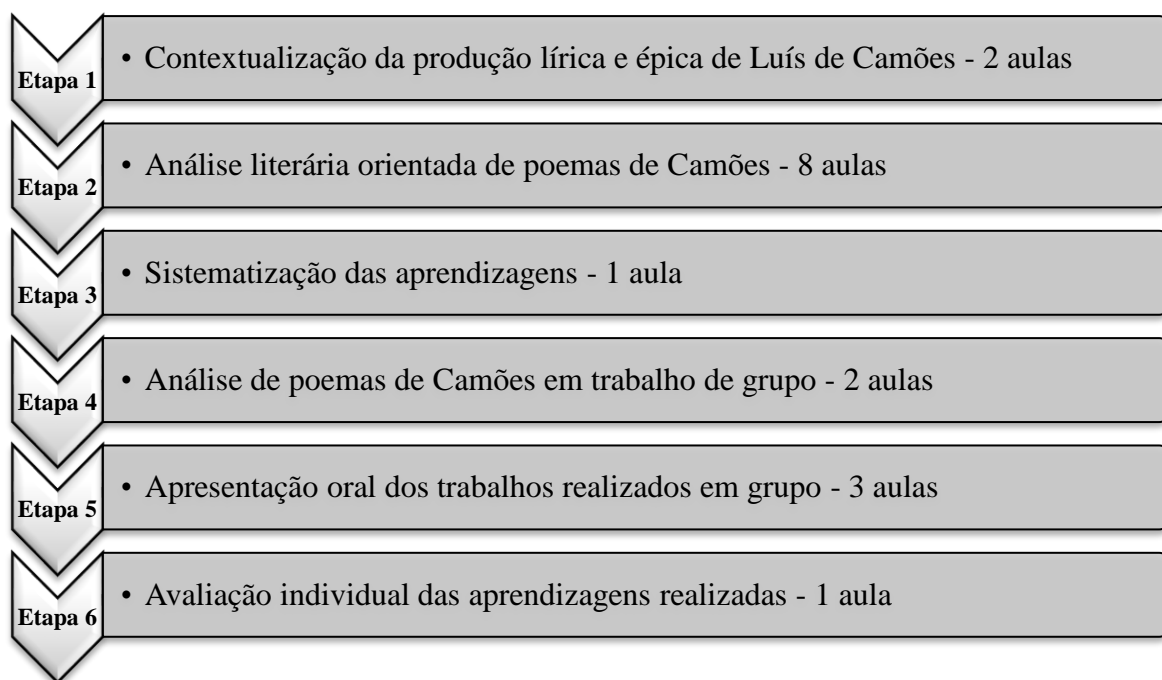
- i) classificação formal de poemas;
- ii) redação de paráfrases e explicação de sentidos;
- iii) identificação e análise de recursos expressivos;
- iv) explicitação de conhecimentos gramaticais, a nível morfológico, sintático e semântico;
- v) ordenação de sequências textuais, em anástrofes;
- vi) interpretação de sequências textuais.

### **3.2. Ação pedagógico-didática realizada**

Como ficou anteriormente referido, o plano de intervenção aqui apresentado inclui dois momentos, o primeiro no âmbito de Camões lírico e o segundo no âmbito da epopeia camoniana.

#### **3.2.1. Percurso didático realizado no âmbito da lírica camoniana**

A sequência didática, entendida como um ciclo de lições organizadas para se trabalhar o conteúdo programático relativo à lírica camoniana, foi implementada em 17 aulas de 50 minutos. Para a sua implementação percorreram-se as seguintes etapas:



### 3.2.1.1. Processo de ensino-aprendizagem

#### Etapa 1

Começou-se por uma breve contextualização do autor e da sua obra, concretizando a opinião de J. A. Cardoso Bernardes, quando afirma «importa que nos cinjamos a aspectos de clara projecção textual», para satisfazer a «natural curiosidade dos alunos nestas matérias, dissipando equívocos e destrinchando cautelosamente o plano da lenda do plano da realidade histórica.» (Bernardes, 2000, p. 757).

Com esta introdução, pretendia-se que os alunos, no final das duas aulas, estivessem capazes de:

- i) situar Luís de Camões no século XVI;
- ii) relembrar os Descobrimentos portugueses como acontecimento histórico fortemente inspirador de produção artística, nomeadamente na obra de Camões;
- iii) relacionar diferentes formas de arte do período renascentista, ao nível da

música, da pintura, da escultura, da arquitetura e da literatura<sup>10</sup>;

iv) reconhecer o período histórico em que Camões viveu como uma era muito importante para a evolução das mentalidades.

Para a consecução dos objetivos definidos, seguiram-se procedimentos integrados num modelo didático comunicativo-interativo, que implicavam, por parte dos alunos, a realização das seguintes atividades:

- a) ativação de conhecimento prévio relacionado com aquilo que já havia sido apreendido no 9.º ano, nomeadamente conceitos como *Renascimento*, *Classicismo*, *Humanismo*, *Portugal e o mundo*, bem como aspetos biográficos acerca da *vida do poeta*, através de interação professor-alunos e aluno-aluno;
- b) visualização de diapositivos com a expressão da arquitetura, da escultura e da pintura, na época clássica;
- c) visualização de excertos do filme *Camões* de Leitão de Barros, de 1946, com orientação de visionamento para aspetos como a sua vida em Coimbra – o jovem estudioso, o jovem brincalhão, o jovem apaixonado e o jovem poeta; e a vida em Lisboa – os contactos com a nobreza e a veia poética;
- d) visualização de excertos de uma reportagem da RTP, sobre *Os Lusíadas*, Grandes Livros - Episódio 5 - *Os Lusíadas* (Luís Vaz de Camões);
- e) leitura de dois textos de José Augusto Cardoso Bernardes, um sobre a biografia de Camões e outro sobre a noção de "medida velha", além de um texto da autoria de Maria Vitalina Leal de Matos sobre "medida nova", inseridos no manual adotado;
- f) sistematização da informação considerada relevante para a compreensão dos poemas que seriam objeto de análise nas aulas subsequentes.

## Etapa 2

Foram selecionados dez poemas de Camões, quatro da "medida velha" e seis da

---

<sup>10</sup> Convém lembrar que, como afirma António Mendonza, «La literatura, la pintura, la escultura y la música han desempeñado interrelacionadas la función poética de representar la 'ficción creadora' genéricamente surgida de la expresión lingüística y literaria.» (Mendonza, 2000, p. 13)

"medida nova":

- (1) "Descalça vai para a fonte" (redondilha - vilancete);
- (2) "Endechas a Bárbara" (redondilha - endechas);
- (3) "Foi-se gastando a esperança" (redondilha - esparsa);
- (4) "Os bons vi sempre passar" (redondilha - esparsa);
- (5) "Um mover d'olhos brando e piadoso" (soneto);
- (6) "O dia em que nasci, moura e pereça"<sup>11</sup> (soneto);
- (7) "Erros meus, má fortuna, amor ardente" (soneto);
- (8) "Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades" (soneto);
- (9) "Aquela triste e leda madrugada" (soneto);
- (10) "Alegres campos, verdes arvoredos" (soneto).

A escolha destes poemas teve em conta as temáticas selecionadas pelo *Programa e Metas Curriculares de Português*, para o ensino secundário, nomeadamente:

- i) a representação da amada, a experiência amorosa e a reflexão sobre o Amor (poemas 1, 2, 3 e 5);
- ii) a representação da natureza (poemas 9 e 10);
- iii) a reflexão sobre a vida pessoal (poemas 6 e 7);
- iv) o tema do desconcerto (poemas 4 e 8);
- v) o tema da mudança (poema 8).

Julga-se que estas composições poéticas são as mais adequadas para se cumprirem os objetivos e metas apresentados no mesmo programa:

- i) ler expressivamente em voz alta textos literários [neste caso, poemas de Camões], após preparação da leitura;
- ii) identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando;
- iii) explicitar a estrutura do texto (externa e interna);

---

<sup>11</sup> Segundo Vítor Manuel de Aguiar e Silva, na sua obra *Camões: labirintos e fascínios*, este poema poderá não pertencer ao cânone da lírica de Camões, tendo sido introduzido nas *Rimas* camonianas, só em 1861, pelo Visconde de Juromenha: «Não temos uma razão ou um argumento que nos autorizem a denegar, sem sombra de dúvida, a autoria camoniana do soneto. Temos, porém, algumas razões sérias para duvidarmos dessa autoria.» (Silva, 1999, p. 201). Em todo o caso, é um poema emblemático da lírica camoniana no cânone escolar. Por essa razão, integrámo-lo na sequência didática em causa.

- iv) identificar características do texto poético;
- v) identificar recursos expressivos;
- vi) explicitar o valor de recursos expressivos;
- vii) reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;
- viii) expressar pontos de vista suscitados aquando da leitura dos textos, fundamentando;
- ix) reconhecer a contextualização histórico-literária dos textos;
- x) comparar textos no que diz respeito a temas, ideias e valores.

Os sonetos e as rondelhas foram sendo estudados de acordo com os temas, interligando a tradição e a inovação, tomando como núcleo organizador das aulas o eixo temático. Por esse motivo, houve aulas em que se estudou mais do que um poema.

O percurso didático para a análise e compreensão dos poemas selecionados foi preenchido pelas atividades a seguir discriminadas:

- leitura individual silenciosa do poema a analisar, de modo a permitir a cada aluno um primeiro contacto privado com o texto, guiado por um ou dois objetivos específicos indicados pela professora, cumprindo o que alguns autores afirmam: «alertar o seu aluno para a importância das **circunstâncias materiais** de uma prática que, numa primeira fase, é fundamentalmente **silenciosa e privada**.» (Adragão e Reis, 1992, p. 146 – expressões salientadas pelos autores);
- audição do poema, lido pela professora ou cantado por músicos portugueses, ou declamado, para confirmação da primeira leitura global, embora por vezes, quando bem preparada, fossem alguns alunos a ler expressivamente o texto;
- troca das primeiras impressões sobre o poema lido e ouvido, numa interação professor-aluno e aluno-aluno, orientada para a verbalização de aspetos como a aceitação ou a rejeição pessoal, curiosidade ou indiferença, relevância ou insignificância em relação aos tópicos desenvolvidos, já que, tal como afirma Louise M. Rosenblatt, se considera que «O critério de aceitação ou rejeição pessoal, de prazer pessoal ou indiferença, merece

reconhecimento como relevante, mesmo quando outros critérios mais sofisticados são aplicados.» (Rosenblatt, 1978, p. 57);

- análise de segmentos textuais especialmente relevantes do ponto de vista da escrita literária por meio da mobilização de conhecimento explícito da língua, de natureza fonológica, sintática e semântica, para a explicitação do valor de recursos expressivos como a aliteração, a anástrofe, a comparação e a metáfora, entre outros;
- leitura expressiva realizada pelos alunos, quando não era feita depois da leitura silenciosa.

O desenvolvimento da compreensão do texto camoniano baseado em aspetos gramaticais (sintáticos, por exemplo) constitui um procedimento didático consensualmente aceite como necessário, como afirma, por exemplo, J. A. Cardoso Bernardes: «Penso que não oferece dúvidas a ninguém que se pode e deve ensinar e aprender Português com a Lírica de Camões.» (Bernardes, 2000, p. 755). Alguns dos segmentos textuais em que se insistiu neste procedimento reportavam-se a versos que continham figuras estilísticas de natureza sintática, como a anástrofe, de natureza conceptual, como a metáfora e a personificação, de natureza fónica, como a aliteração, ou de natureza semântico-sintática, como a comparação. Não se tratava, porém, de focar a aprendizagem do aluno apenas no reconhecimento, identificação e classificação destes recursos expressivos, mas de explicitar o valor de cada um deles na construção do sentido do texto.

Ao longo das aulas de análise literária, os alunos tomavam notas com vista à sistematização de conhecimentos literários relevantes para a necessária revisão sobre a lírica camoniana, pois pensa-se que só depois de bem compreendidos os textos, os alunos poderão usufruir da beleza das suas mensagens.

### Etapa 3

No final da análise dos dez poemas, foi realizada uma aula orientada para a síntese global do estudo da lírica camoniana. Foi fornecida uma grelha aos alunos com os títulos dos poemas e, em interação oral, eles tinham de indicar o tema, a estrutura externa e a estrutura interna, os recursos expressivos e os valores transmitidos em cada um dos

poemas, partindo dos registos que estes foram fazendo na sistematização de conteúdos, aula a aula. Um dos objetivos prendia-se com a necessidade de os alunos tomarem consciência da necessidade deste trabalho para o estudo de Camões lírico, naquele momento, assim como no final do 12.º ano, antes do exame.

Para a síntese, foram retomados os objetivos de aprendizagem definidos no programa da disciplina e os descritores de desempenho especificados nas metas curriculares<sup>12</sup>.

Objetivos gerais	Poemas	Descritores de desempenho	
<b>COMPREENDER E APRECIAR POEMAS DE CAMÕES</b>	<b>"Um mover d' olhos, brando e piadoso"</b>	Tema	O retrato da mulher ideal e inacessível, cuja beleza é superiormente realçada.
		Estrutura externa	- Soneto: 2 quadras e 2 tercetos de versos decassilábicos – medida nova. - Esquema rimático: ABBA, nas quadras, e CDE, nos tercetos.
		Estrutura interna	- 1.ª parte: versos 1 a 11 – descrição da mulher através da enumeração dos seus atributos morais e psicológicos, um ideal de mulher perfeita. Provavelmente, o ideal de perfeição feminina do Renascimento. - 2.ª parte: introduzida pelo pronome demonstrativo "Esta", nos versos 12 a 14 – os efeitos que essa mulher, qual Circe ou veneno, provoca no sujeito poético.
		Principais recursos expressivos	- anáfora – "Um" – realçando o caráter indefinido e convencional da mulher, ao estilo petrarquista. - dupla adjetivação – "brando e piadoso", "brando e honesto" – para a caracterização da mulher. - oxímoro – "encolhido ousar" – apontando já para o caráter ambivalente e contraditório das características desta mulher. - antítese entre "celeste fermosura" e "Circe" – realçando o efeito encantatório que a mulher provoca no "eu" – a metáfora da mulher petrarquista, em a "celeste fermosura" que é uma feiticeira, uma "Circe", que o envenena e perturba. - metáfora da mulher petrarquista, em a "celeste fermosura" (a mulher divina, perfeita).

<sup>12</sup> O material didático construído reflete uma leitura interpretativa de poemas de Camões por parte da docente, com base em leituras e autores especializados como António José Saraiva, Carlos Reis, Maria Alda Loya Soares Silva, Maria Amélia Pinto Pais, Óscar Lopes e Vítor Manuel de Aguiar e Silva, entre outros.

		Valores transmitidos	- Ideologia platónica da mulher perfeita. - Influência petrarquista no ideal de beleza feminina pelo predomínio das virtudes que a divinizam.
"Descalça vai para a fonte"		Tema	A beleza da jovem mulher (amada), exposta ao amor, num ambiente bucólico.
		Estrutura externa	- Vilancete: mote de 3 versos (terceto) e duas voltas de 7 (sétimas) de versos em redondilha maior (heptassilábicos) – medida velha. - Presença de um refrão – "Vai fermosa e não segura".
		Estrutura interna	Este poema traça o retrato físico de Leonor e destaca a sua graciosidade, associando-a a um espaço bucólico.
		Principais recursos expressivos	- Adjetivação que expressa sobretudo a beleza da mulher jovem – "descalça", "linda", "branca"... – realçando a brancura ou a pureza e a simplicidade como traços de beleza interior e exterior. - Utilização de diminutivos – "sainho" e "vasquinha" – revelando um certo carinho do "eu" pela figura de Leonor. - Metáforas – "mãos de prata", "cabelos d' ouro" – realçando as características da mulher renascentista, de pele branca e cabelos louros. Hipérbole – "chove nela graça tanta / que dá graça à fermosura" – realçando o facto de esta mulher ser tão perfeita que ultrapassa o próprio ideal de beleza.
		Valores transmitidos	O ideal de mulher petrarquista: aquela que espanta o mundo e "dá graça à fermosura", uma mulher pura e prudente.
"Endechas a Bárbara"		Tema	A perfeição da mulher (amada) e o estado apaixonado do sujeito poético por uma mulher "singular" e cativa.
		Estrutura externa	- Endechas: cinco oitavas de versos em redondilha menor.
		Estrutura interna	Este poema apresenta uma construção circular. Nele é traçado o retrato de Bárbara, a escrava que escraviza o sujeito poético – ela é "Aquela", no início do poema, mas já é "Esta", no final, realçando a aproximação do "eu" à "cativa / que me tem cativo".
		Principais recursos expressivos	- Jogo de palavras – "Aquela cativa / que me tem cativo" – Bárbara, socialmente, é escrava, enquanto o sujeito se sente amorosamente escravo da escrava. - Comparação de Bárbara com a "rosa", "flores" e "estrelas", associada à utilização expressiva de elementos linguísticos de negação (o advérbio de tempo "nunca" e a conjunção coordenativa copulativa "nem") – realçam a beleza incomparável da mulher, mesmo tendo como referência a Natureza. - Tripla adjetivação para caracterizar os "olhos" da mulher – "sossegados, / pretos e cansados". Personificação - "que a neve lhe jura / que trocara a cor" – Bárbara é tão bela que até a neve, elemento da Natureza, se sente "feia" por ser branca.



			- Hipérbole e antítese – "Presença <u>serena</u> / que a tormenta <u>amansa</u> " – a presença de Bárbara é tão agradável que consegue amansar qualquer tempestade ou tumulto interior do "eu".
		Valores transmitidos	O ideal de mulher petrarquista, serena, sensata e doce, embora "singular" no aspeto físico (não corresponde aos padrões da época); uma mulher que exerce o seu poder encantatório sobre o sujeito poético.
	<b>"O dia em que nasci, moura e pereça"</b>	Tema	A maldição do dia do nascimento da vida mais desgraçada que algum dia existiu.
		Estrutura externa	- Soneto: 2 quadras e 2 tercetos de versos decassilábicos – medida nova. - Esquema rimático: ABBA, nas quadras, e CDE, nos tercetos.
		Estrutura interna	- 1. <sup>a</sup> parte: versos 1 a 8 – o sujeito poético pede que o dia do seu nascimento desapareça e amaldiçoa-o através de referências apocalípticas. - 2. <sup>a</sup> parte: versos 9 a 11 – os efeitos produzidos nos seres humanos pela transformação da Natureza que o sujeito espera, se o dia do seu nascimento se repetir. - 3. <sup>a</sup> parte: versos 12 a 14 – a justificação para o pedido anterior: a vida desgraçada do "eu".
		Principais recursos expressivos	- Pleonasma – "moura e pereça" – reforça a maldição do dia em que o sujeito poético nasceu. - Anástrofe – "Eclipse nesse passo o sol padeça" – realça um dos desejos apocalípticos do "eu", o eclipse. - Utilização do modo conjuntivo – "A luz lhe falte, o sol se [lhe] escureça" – realçando o desejo do sujeito poético. - Enumeração – na segunda quadra – de todos os desejos do sujeito, se o dia do seu nascimento se repetir. - Apóstrofe – "Ó gente temerosa" – o sujeito lírico dirige-se às pessoas a fim de lhes explicar a razão do seu pedido. - Hipérbole – "que este dia deitou ao mundo a vida / mais desgraçada que jamais se viu!" – realça a singularidade do "eu".
		Valores transmitidos	A singularidade de Camões, um homem cujo destino o fez nascer o mais desgraçado do mundo e de todos os tempos.
	<b>"Erros meus, má fortuna, amor ardente"</b>	Tema	Balanço autobiográfico em que o sujeito poético verifica que o seu sofrimento resulta dos seus erros, da pouca sorte e do amor, embora bastasse este último para a sua perdição.
		Estrutura externa	- Soneto: 2 quadras e 2 tercetos de versos decassilábicos – medida nova. - Esquema rimático: ABBA, nas quadras, e CDE, nos tercetos.
		Estrutura interna	- 1. <sup>a</sup> parte: versos 1 a 12 – o sofrimento do sujeito poético deve-se aos erros, à má fortuna e ao amor ardente e este apenas lhe deu "breves enganos". - 2. <sup>a</sup> parte: introduzida pela interjeição "Oh!", versos 13 e 14 (frase de tipo exclamativo) – a expressão do desejo de

		vingança do seu destino cruel.
	Principais recursos expressivos	- Enumeração das causas do sofrimento do sujeito poético – "Erros meus, má fortuna, amor ardente". - Personificação – "as magoadas iras me ensinaram" e "que a Fortuna castigasse" – realçando a força dos seus erros e do destino.
	Valores transmitidos	A confissão e o arrependimento pelos erros pessoais que levaram a que a Fortuna castigasse o poeta.
"Foi-se gastando a esperança"	Tema	A perda da esperança e a resignação em relação ao amor, tendo em conta as experiências vividas.
	Estrutura externa	- cantiga: mote de 4 versos (quadra) e quatro voltas de 10 (décimas) de versos em redondilha maior (heptassilábicos) – medida velha. - O mote repete-se, verso a verso, no final de cada volta.
	Estrutura interna	- 1. <sup>a</sup> parte: as três primeiras voltas – o sujeito poético, utilizando sobretudo o pretérito perfeito do indicativo, evoca os factos do passado, concluindo que o Amor mente. - 2. <sup>a</sup> parte: a última volta – a utilização do presente do indicativo e do presente do conjuntivo, com valor de imperativo, revela a aceitação dos malefícios do Amor.
	Principais recursos expressivos	- A construção perifrástica dos complexos verbais, recorrendo ao gerúndio – realça a durabilidade das ações, acentuando a perda da esperança e a compreensão dos enganos. - Anástrofe - "Nunca em prazeres passados / tive firmeza segura" – realça o advérbio de tempo "Nunca", que confere polaridade negativa ao enunciado e dá um tom hiperbólico à afirmação. - Personificação do Amor – "Amor aceita o desejo, / mas mente no que promete" – a culpabilização do Amor pelos enganos de que o sujeito foi vítima.
	Valores transmitidos	O Amor como um sentimento contraditório.
"Os bons vi sempre passar"	Tema	O mundo está desconcertado para os outros, mas concertado para o poeta.
	Estrutura externa	- esparsa: uma estrofe de 10 versos (décima) em redondilha maior (heptassilábicos) – medida velha.
	Estrutura interna	- 1. <sup>a</sup> parte: versos 1 a 5 – o sujeito poético dá-nos conta da constatação da injustiça do mundo – os bons são castigados e os maus vivem felizes. - 2. <sup>a</sup> parte: versos 6 a 8 – o sujeito afirma que tentou obter a felicidade, praticando o mal, mas foi castigado. - 3. <sup>a</sup> parte: versos 9 e 10 – o "eu" conclui que, só para ele, o mundo está concertado.
	Principais recursos expressivos	- Antítese – nos primeiros cinco versos – realça a injustiça do mundo. - Metáfora – "os maus vi sempre nadar / em mar de

		contentamentos" – realça a felicidade em que vivem (nadam) os que praticam o mal. - Oximoro – "o bem tão mal ordenado" – remete para uma sociedade injusta.
	Valores transmitidos	Crítica a uma sociedade injusta que castiga os que praticam o bem e recompensa os que praticam o mal.
"Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades"	Tema	A mudança é tão forte que ela própria também muda.
	Estrutura externa	- Soneto: 2 quadras e 2 tercetos de versos decassilábicos – medida nova. - Esquema rimático: ABBA, nas quadras, e CDCDCD, nos tercetos.
	Estrutura interna	- 1.ª parte: versos 1 a 4 – a constatação de que tudo muda. - 2.ª parte: versos 5 a 11 – a exemplificação com a apresentação das diferentes manifestações da mudança, na Natureza e no sujeito, assim como as suas consequências. - 3.ª parte: versos 12 a 14 – a última constatação é extraordinária: até a mudança se muda de forma invulgar.
	Principais recursos expressivos	- Construção anafórica dos dois primeiros versos – "Mudam-se [...], mudam-se [...] / muda-se [...], muda-se [...]" – a recorrência do verbo "mudar" remete para a mudança inevitável. - Hipérbole – "todo o mundo é composto de mudança" – realça a força da mudança. - Antítese – "do mal [...] / e do bem" – reflete os efeitos da mudança no "eu": a recordação das mágoas e as saudades de alguma (pouca) felicidade. - Antítese – "em mim, converte em choro o doce canto" – realça a passagem do tempo no sujeito poético: da alegria para o sofrimento.
	Valores transmitidos	A temática da mudança, um tópico clássico - "tempus fugit" – a impossibilidade de fugir à mudança que se opera na Natureza e no ser humano.
	"Aquele triste e leda madrugada"	Tema
Estrutura externa		- Soneto: 2 quadras e 2 tercetos de versos decassilábicos – medida nova. - Esquema rimático: ABBA, nas quadras, e CDCDCD, nos tercetos.
Estrutura interna		- 1.ª parte: versos 1 a 4 – manifestação da vontade do sujeito poético: que aquela madrugada "seja sempre celebrada". - 2.ª parte: versos 5 a 14 – justificação daquele desejo: o facto de a madrugada ter sido a única testemunha da separação dos amantes.
Principais recursos expressivos		- Dupla adjetivação, oximoro e personificação – "triste e leda" – a Natureza é caracterizada paradoxalmente, visto que é muito bela (transmitindo alegria), mas fica triste ao assistir à separação; esta dupla adjetivação anuncia o conteúdo do poema.

<b>"Alegres campos, verdes arvoredos"</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dupla adjetivação – "amena e marchetada" - com o objetivo de mostrar a beleza da Natureza.</li> <li>- Hipérbole – "viu as lágrimas [...] / s' acrescentaram em grande e largo rio" – realça o sofrimento dos amantes na hora da despedida.</li> </ul>
	Valores transmitidos	O contraste entre a beleza da Natureza e a tristeza da despedida (um tópico já presente na lírica medieval).
	Tema	A Natureza bela e fresca contaminada pela tristeza e a saudade do poeta.
	Estrutura externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soneto: 2 quadras e 2 tercetos de versos decassilábicos – medida nova.</li> <li>- Esquema rimático: ABBA, nas quadras, e CDE, nos tercetos.</li> </ul>
	Estrutura interna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1.ª parte: versos 1 a 4 – a apresentação de uma Natureza bela e fresca.</li> <li>- 2.ª parte: versos 5 a 11 – a mudança do estado de espírito do sujeito poético, provocada pelas saudades, faz com que a Natureza já não tenha o efeito de o alegrar.</li> <li>- 3.ª parte – versos 12 a 14 – dominado pela tristeza, o sujeito exercerá a sua negatividade sobre a Natureza, semeando desgostos e regando-os com lágrimas.</li> </ul>
	Principais recursos expressivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adjetivação – os adjetivos escolhidos e a posição anteposta, em relação ao nome – "Alegres campos, verdes arvoredos, / claras e frescas águas de cristal" – realça o pendor subjetivo da descrição da Natureza.</li> <li>- Apóstrofe de elementos da Natureza – "Alegres campos, verdes arvoredos, / claras e frescas águas de cristal" e "silvestres montes, ásperos penedos" – revelando o destinatário do poema.</li> <li>- Aliteração da sibilante – "silvestres montes, ásperos penedos / compostos em concerto desigual" – realça a tristeza, a disforia, que se vai instalando no sujeito poético.</li> </ul>
	Valores transmitidos	A Natureza como reflexo do estado de espírito do poeta.

#### Etapa 4

Após a síntese e a reflexão dos alunos sobre a compreensão global dos conhecimentos adquiridos, foi realizada uma atividade de análise literária de outros poemas camonianos. Esta nova atividade tinha por objetivo levar os alunos a uma análise textual autónoma relativamente ao professor, mas baseada na cooperação entre colegas, já que deveria ser realizada em grupo.

No sentido de otimizar recursos (era desejável trabalhar seis poemas, mas só havia

2 aulas), a professora procedeu do modo seguinte:

- atribuição de um poema (de seis) a cada aluno (por questões logísticas, o mesmo poema foi distribuído aos alunos de cada uma das filas de carteiras da sala de aula);
- distribuição de um guião de análise para cada poema;
- realização individual, em casa, da análise orientada pelo guião fornecido pela docente.

Os poemas eram os seguintes:

- (11) "Quem ora soubesse" (redondilha);
- (12) "Vós, senhora, tudo tendes" (redondilha);
- (13) "Enquanto quis fortuna que tivesse" (soneto);
- (14) "No mundo poucos anos, e cansados" (soneto);
- (15) "Que poderei do mundo já querer" (soneto);
- (16) "Quando o Sol encoberto vai mostrando" (soneto).

Na aula programada para a apresentação do trabalho realizado, os alunos foram agrupados em função do poema analisado. Organizaram-se então cinco grupos de 4 alunos e um grupo de 5, em cada turma.

Verificou-se que, nas duas turmas, alguns alunos não conseguiram responder a todas as perguntas, em trabalho individual, em casa. No entanto, em diálogo uns com os outros e, por vezes com a ajuda da docente, os trabalhos acabaram por ficar mais completos. Na turma de Línguas e Humanidades, houve mais alunos que não realizaram o trabalho de casa, tendo afirmado que não haviam percebido. Já era habitual, alguns alunos desistiam por considerarem os textos de Camões muito difíceis. A docente foi acompanhando todos os grupos, dando alguns esclarecimentos, verificando o grau de compreensão dos poemas e explicando a forma como seriam apresentados os resultados a toda a turma.

### Etapa 5

Na aula seguinte, os resultados foram apresentados. Os alunos ouvintes podiam questionar os colegas, caso necessitassem de esclarecimentos. A professora chamava a atenção para os aspetos menos bem conseguidos. O empenho, em geral, foi visível e a

apresentação foi dinâmica, apesar de alguns alunos não terem participado de forma ativa.

#### Etapa 6

Os trabalhos, recolhidos e corrigidos, foram partilhados através dos *e-mails* das duas turmas, a fim de os 50 alunos terem acesso ao trabalho de análise destes seis poemas, como o exemplifica o anexo 3.

#### **3.2.1.2. Informação obtida por observação direta**

Durante a realização do trabalho de grupo, procedemos à observação de um conjunto de indicadores relacionados com o envolvimento dos alunos na tarefa. Um dos indicadores dizia respeito à discussão dos alunos em torno das respostas a cada pergunta do guião. Este confronto do trabalho prévio realizado individualmente suscitou questões muito pertinentes. Uma das observações mais relevantes relaciona-se com o facto de se ter verificado que os alunos mais inseguros têm dificuldade em defender o seu ponto de vista (por vezes, aquele que, de facto, está correto) perante os colegas que se sentem mais fortes na interação oral.

Foi também interessante verificar o envolvimento dos alunos no trabalho de grupo e a preocupação em apresentarem – de forma esclarecedora – os resultados a que haviam chegado, pois todos tinham de estudar também aqueles seis poemas. No entanto, houve alguns alunos (poucos) que revelaram uma tendência para deixar que os mais preocupados desenvolvessem o trabalho. A nossa hipótese explicativa é a de que os grupos eram relativamente grandes e, por isso, foi mais fácil deixar que uns trabalhassem mais do que outros.

Durante a apresentação dos resultados dos trabalhos realizados em grupo, os alunos distribuíram entre si os itens do guião e, como toda a turma estava na posse dos poemas analisados, todos puderam seguir o percurso de cada grupo: a leitura em voz alta do poema, o esclarecimento de vocabulário mais complicado e as respostas ao questionário.

No final de cada apresentação, os outros alunos podiam apresentar dúvidas acerca do que fora dito, mas só alguns o fizeram. Entretanto, a docente também levantou algumas

questões motivadas pelas afirmações incompletas dos alunos e ia reforçando algumas respostas corretamente apresentadas.

### 3.2.1.3. Análise dos resultados

A avaliação da ficha realizada pelos alunos foi feita através de uma escala qualitativa em que se fixaram quatro níveis para a medição do grau de acerto de cada resposta. Consideraram-se então os seguintes níveis:

- C = resposta totalmente correta;
- QC = resposta quase totalmente certa;
- ME = resposta com erros ou incompleta;
- E = resposta totalmente errada.

Os resultados obtidos (ver anexo 4) vão ser a seguir apresentados.

Nesta análise, tentaremos perceber sobretudo as respostas com muitos erros ou totalmente erradas, realçando-se ainda as respostas em que isso acontece nas duas turmas.

- i) A primeira pergunta de todos os guiões de análise solicitava aos alunos a classificação da forma da composição poética em questão. Como se verifica pelo anexo acima citado, houve 100% de acerto pelos alunos. O total acerto era expectável, uma vez que este conteúdo programático é introduzido no 8.º ano de escolaridade e é retomado em todos os anos subsequentes até ao final do 12.º ano.
  
- ii) Os grupos que tinham instruções relacionadas com a explicação do sentido de expressões ou versos (item 4. da proposta 1) responderam com falhas, ao nível da conclusão. A questão pedia que explicitassem o significado dos versos «não vi, em meus anos, / homem que apanhasse / o que semeasse», na redondilha «Quem ora soubesse». A resposta esperada era: "Nestes versos do vilancete, o sujeito lírico pretende dizer-nos que, ao longo da sua vida, verificou que todos os homens que procuraram a felicidade no amor encontraram sofrimento e desengano, legitimando assim a sua experiência pessoal". Vamos então

exemplificar o que os alunos responderam:

Turma de Ciências e Tecnologias (CT) { 4) O "eu" lírico, pelas suas palavras, quis dizer que em toda a sua vida nunca viu um homem e ser correspondido, amorosamente, e nos e seu amor ser retribuído. Todos os que procuraram a felicidade não amaram encontraram sofrimento e desengano.

e

Turma de Línguas e Humanidades (LH) { 4. A <sup>nosso</sup> meu ver, os versos 5 a 7 das voltas visam realçar a experiência pessoal amorosa do "eu" lírico e a sua opinião negativa relativamente àquilo que é o amor e que tanto condiciona a vida humana, por não corresponder às expectativas, visto que o sujeito lírico não presenciou quaisquer situações em que o fruto do trabalho do "homem" fosse o adquirido. Todas as pessoas que contatam procuram a felicidade e encontraram sofrimento.

O mesmo aconteceu com o item 5. da proposta 2, onde se pedia que explicassem o sentido dos versos «Ouro e azul é a melhor / cor por que a gente se perde», na redondilha «Vós, senhora, tudo tendes». Pretendia-se que os alunos respondessem o seguinte: “De acordo com o cânone renascentista, o sujeito poético afirma que «a gente se perde» por uns olhos azuis e um cabelo loiro, introduzindo a ideia de que os olhos daquela «senhora» eram mais belos, sendo verdes”. Os alunos responderam:

Turma de CT { 5.) Nos versos 8 e 9, refere o sujeito poético refere que o ouro e o azul são as cores pelo qual as pessoas se perdem mais. O ouro representa o cabelo loiro e o azul os olhos, também podendo ser toda a caracterização da mulher amada, indicando que são os mais belos nas características de uma mulher do Renascimento, sendo as quais pelo qual os homens se apaixonam. Também aponta os cabelos dourados, e a pele, embora esta senhora tenha olhos verdes que tiram "a graça a toda a cor".

e

Turma de LH { 5. O sujeito poético diz que o olhos de cor azul e cabelo loiro são a preferência da maioria das pessoas, na época do Renascimento, embora esta senhora tenha olhos verdes que tiram "a graça a toda a cor".



Apesar de a professora ter tido a preocupação de ir percebendo as dificuldades dos alunos, nos diferentes grupos, considera-se que se tem de antecipar mais problemas na interpretação dos poemas, visto que os alunos podem não reconhecer todas as dúvidas que um texto literário lhes oferece.

iii) No que concerne aos recursos expressivos, destacámos duas operações. (a) a identificação do recurso; (b) a análise da sua pertinência no contexto em que surge. A estas duas operações correspondiam os seguintes itens das fichas de trabalho realizadas pelos alunos:

<b>Fichas Itens</b>	<b>Trabalho 1</b>
2.4.	Metáfora.
2.4.1.	Esta metáfora é utilizada pelo sujeito poético para explicar que se fez "lavrador" e semeou amor para colher mais amor, mas só colheu enganos.
6.	Anáfora e hipérbole.
6.1.	A anáfora do pronome relativo, "que", introduz a ideia de que o Amor dura muito e também magoa (muito), num tom hiperbólico, visto que o sujeito só conhece este tipo de Amor.
<b>Fichas Itens</b>	<b>Trabalho 2</b>
2.3.	Apóstrofe.
2.3.1.	A apóstrofe da "Senhora" serve para identificar o destinatário da mensagem do poema.
4.2.	Anástrofe.
4.2.1.	Esta anástrofe realça a forma verbal "Dotou", que a inicia, e a "perfeição", que a termina, visto que a senhora é perfeita.
<b>Fichas Itens</b>	<b>Trabalho 3</b>
3.	Personificação.

3.1.	O sujeito poético pretende responsabilizar a "Fortuna" pelas esperanças de felicidade que teve.
5.3.	Personificação.
5.3.1.	O Amor está personificado, tendo sido ele a atormentar o sujeito poético para que este perca o seu engenho e não escreva sobre os seus enganos.
6.	Apóstrofe e personificação.
6.1.	O sujeito poético identifica as pessoas que se sujeitam à vontade do Amor, personificado (porque sujeita essas pessoas), como destinatários da mensagem do poema.
<b>Fichas Itens</b>	<b>Trabalho 4</b>
9.	Eufemismo - "me fez manjar de pexes"; Apóstrofe - "bruto mar"; e Dupla adjectivação - "fera e avara".
9.1.	O eufemismo, ao estilo clássico (para não dizer realidades muito duras) pretende realçar que o "bruto mar", o destinatário da mensagem, fez o sujeito naufragar, na Abissínia, caracterizada como uma terra feroz (selvagem) e avara (que o queria para si).
<b>Fichas Itens</b>	<b>Trabalho 5</b>
2.	Enumeração e polissíndeto.
2.1.	O sujeito poético quer realçar cada um dos resultados que obteve do mundo quando ofereceu "tamanho amor": desgosto e desamor, / e morte. Ao utilizar o polissíndeto nesta enumeração, o "eu" reforça os aspetos negativos que recebeu em troca de amor.
<b>Fichas Itens</b>	<b>Trabalho 6</b>
3.	Personificação e dupla adjectivação.
3.1.	Com a dupla adjectivação "quieta e duvidosa", o sujeito poético personifica a "luz", dando-lhe vida e vontade própria, realçando a ideia de que se encontrava ao nascer do sol.

6.	A partir da segunda estrofe encontramos uma <u>construção anafórica</u> de "aqui", "ali" e "agora", dando relevo a uma descrição da mulher (amada) mais realista e presentificada.  Nas mesmas estrofes, encontramos a antítese que caracteriza a mulher como "alegre", mas "cuidosa", "queda", mas "andando", "movida", mas "segura" e que "se entristeceu", mas "se riu", realçando a inconstância da figura feminina.
8.	Aliteração do som /v/.
8.1.	Esta aliteração, em "vida vã", realça o vazio e a inutilidade da vida do sujeito poético.

Em relação ao conjunto de itens do trabalho 1, na questão 2.4., nas duas turmas, observa-se o sucesso na identificação, embora, na questão 2.4.1., ao nível da análise, os grupos das duas turmas apresentem respostas incompletas e com falhas ao nível da interpretação, como se pode observar em:

Turma de CT

2.4) O recurso expressivo é a metáfora.  
 2.4.1) A metáfora é utilizada, pois o amor é dito ser algo natural como um fruto, que pode ser semeado e mais tarde colhido, fazendo do sujeito poético um lavrador, como o próprio afirma ser, na estrofe seguinte — há o desejo de semear amor para que se pudesse colher mais amor.  
 3) 3.1) "semear amor" - ação coordenada

e

Turma de LH

2.4) É a metáfora  
 2.4.1) O "eu" lírico desenvolve esta metáfora ao longo do poema porque tal como um lavrador semeia na esperança de colher o fruto do seu trabalho, o "eu" poético "semeou" amor com as mesmas intenções, mas não recebeu nada em troca.

Já no item 6., quando da identificação, os alunos das duas turmas só identificaram corretamente um dos recursos, como podemos observar em:

Turma de LH

6. É a anáfora e a ~~enumeração~~. *hipérbole*

6.1) Os recursos de estilo utilizados têm como objetivo ~~em~~ anunciar as características que procura o "eu" poético e que nunca encontrou, nem presenciar e é também chamar a atenção do leitor para a mensagem que possuem os versos em causa, finalizando o poema.

e

Turma de CT

6) A figura de estilo presente nesses dois versos é a *anáfora e* *hipérbole*.

6.1) O sujeito poético pretende referir que nunca viu amor que durasse muito tempo e que simultaneamente não megoresse, utilizando, deste modo, uma *hipérbole* para reforçar a ideia de que o amor perfeito não existe, pelo menos para o *sujeito poético*.

7) Ao longo do texto é usado o presente indicativo, presente imperfeito do indicativo e do conjuntivo na primeira pessoa do singular, como "fiz", "sencera", "colhia", "vi", "prai", "sencera" e "colhi" e são usados pelo *"Eu"* *autor* para mostrar que o sujeito poético conta a sua própria história amorosa.

No entanto, conseguiram analisar a sua pertinência, no item 6.1..

Relativamente aos itens 2.4.1., 6. e 6.1., pensa-se que só a insistência na realização deste tipo de tarefas – identificação de recursos expressivos e explicação dos respetivos efeitos de sentido – levará os alunos ao sucesso da análise textual.

Centrando agora a nossa atenção nos dois itens do trabalho 2, só a turma de Línguas e Humanidades não conseguiu identificar os recursos de estilo, tanto no item 2.3. como no 4.2. e os alunos das duas turmas apresentaram muitos erros na análise, itens 2.3.1. e 4.2.1., como podemos ver em:

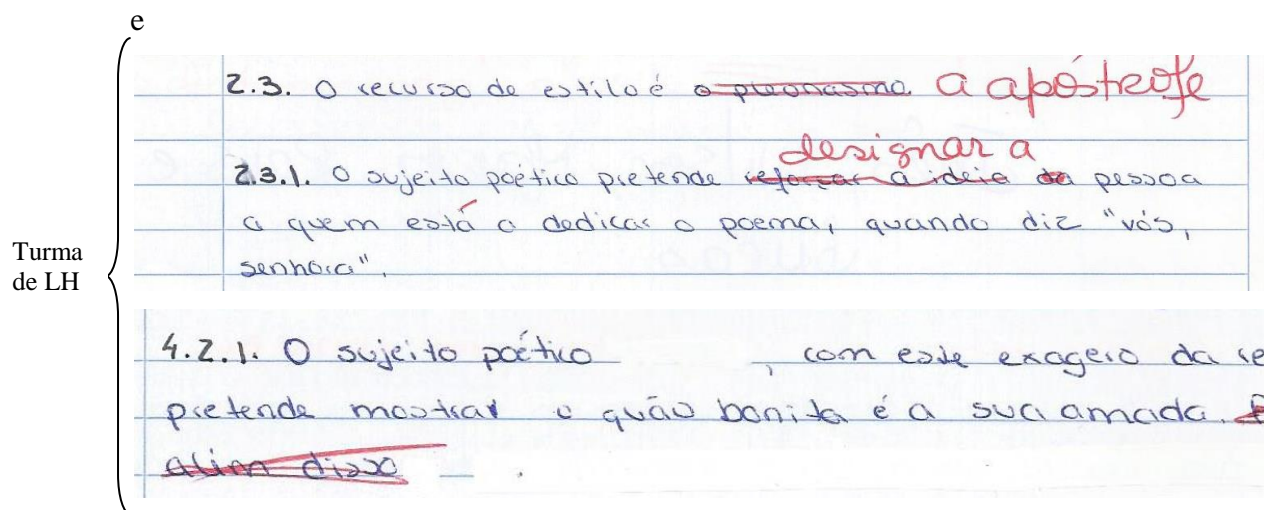
Turma de CT

2.3.) Apóstrofe *dirige*

2.3.1.) O sujeito poético pretende *indicar a quem se dirige e* chamar a atenção da "senhora" e *ligando* ligar-se mais com ela, ~~através de~~

4.2.) ~~hipérbole~~ *hipérbole* / *distinção*

4.2.1.) O sujeito poético quis chamar a atenção para a natureza *colocando-as* em destaque. *e a perfeição*



Relativamente aos itens 2.3.1. e 4.2.1., insistimos na necessidade da realização frequente deste tipo de tarefas para que os alunos, ao compreenderem a pertinência de um dado recurso expressivo, possam apreciar a mensagem do texto literário.

Quanto ao trabalho 3, nas duas turmas, os grupos não conseguiram identificar plenamente os recursos expressivos do item 3. nem do item 5.3.. Já quanto à análise, o item 5.3.1., as respostas apresentam muitas falhas ou estão completamente erradas, apesar de terem conseguido identificar corretamente alguns recursos. O mesmo aconteceu com os itens 6. e 6.1..

Em relação ao trabalho 4, havia apenas um item de identificação, o 9. e o respetivo item de análise da sua pertinência, o 9.1.: apenas na turma de Ciências e Tecnologias, o grupo não foi capaz de responder ao que era pedido, no item 9.1..

Quanto ao trabalho 5, também havia apenas um item de identificação, o 2. e o respetivo item de análise da sua pertinência, o 2.1.: apenas na turma de Línguas e Humanidades, o grupo respondeu com falhas.

Já no que respeita ao trabalho 6, quanto aos itens 3. (identificação) e 3.1. (análise), as duas turmas tiveram sucesso. O mesmo não aconteceu com o item 8. (identificação), pois os grupos das duas turmas não conseguiram responder.

- iv) Quanto ao conhecimento específico da língua, dividiu-se esse conhecimento por três parâmetros: o morfológico, o semântico e o sintático:

Trabalhos	Conhecimento gramatical		
	morfológico	semântico	sintático
1	<p>2.1. "soubesse" e "semeasse" – pretérito imperfeito do conjuntivo; "nace" – presente do indicativo.</p> <p>2.3. Advérbio com valor de tempo.</p> <p>7. "semeava", "colhia" e "trabalhava" – pretérito imperfeito do indicativo; "fiz", "vi", "perdi", "semeei" e "colhi" – pretérito perfeito do indicativo.</p>	<p>2.1.1. As formas verbais no conjuntivo exprimem uma possibilidade: se fosse possível saber a origem do amor, poder-se-ia plantar.</p> <p>2.3.1. "agora".</p> <p>7. As formas verbais do passado encontram-se na 1.ª pessoa do singular, visto que o sujeito nos fala da sua experiência pessoal, no passado.</p>	<p>2.2. Sujeito.</p> <p>3.1. Coordenadas copulativas.</p> <p>5.1. "se semeei grão" – subordinada adverbial condicional; "grande dor colhi" – subordinante.</p>
2	<p>2.1. Nome.</p> <p>3.1. Presente do indicativo, 1.ª pessoa do plural.</p>	<p>3.2.1. "tendes" dirige-se à Senhora, o destinatário da mensagem do poema.</p>	<p>2.2. vocativo</p> <p>6. Mas é tanta a graça desse verde que tira a graça a toda a cor.</p> <p>7. "Fica agora sendo a flor / a cor" – subordinante; "que nos olhos tendes" – subordinada adjetiva relativa restritiva; "porque são vossos e verdes" – subordinada adverbial causal.</p>
3	<p>4. Conjunções.</p> <p>7. "são" e "obriga" - presente do indicativo; "quis", "fez" e "escureceu" – pretérito perfeito do indicativo; "tereis" – futuro do indicativo; "tivesse", "escrevesse" e "desse" – pretérito imperfeito do conjuntivo; "lerdes" e "tiverdes" – futuro do conjuntivo; "sabei" – imperativo.</p>		<p>2.1. Subordinadas substantivas completivas;</p> <p>5.2. Subordinada adverbial final.</p>
4	<p>6. 1.ª estrofe – "vivi", "foi" e "vi"; 2.ª estrofe –</p>	<p>6.1. Expressa a continuidade da ação de</p>	<p>2.1. Modificador apositivo do nome.</p>

	"corri", "buscando" e "alcança"; 3.ª estrofe – "criou" e "tinha"; 4.ª estrofe – "fez" e "bates". 6.2. Pretérito perfeito do indicativo.  7. As formas verbais na 1ª pessoa do singular, como "vivi" e "corri", o pronome pessoal "me" e os possessivos "meu" e "minha".	"busca" de "remédio ou cura"  6.2.1. No poema, pretende-se fazer uma retrospectiva da vida do "eu".	3. Subordinada adverbial consecutiva. 4. Subordinada adjetiva relativa restritiva. 5. Subordinada adjetiva relativa explicativa.
5	2.2. Palavra derivada por prefixação.	2.2. O prefixo "des-" em "desamor" realça a ausência, neste caso, de amor.	3. Subordinada substantiva completiva. 4.1. "se cousa há" – subordinada adverbial condicional; "que mágoa dê maior" – subordinada adjetiva relativa restritiva; "eu a verei" – subordinante; "que tudo posso" – subordinada adverbial causal.
6	5.1. Advérbio com valor de lugar.	5.2. Situando-nos no presente, o sujeito recorda o local em que conheceu a sua amada. 5.3. "Aqui" é a praia onde se encontra o "eu", os déicticos "aqui" e "ali" realçam a caracterização da mulher; "agora" remete-nos para o presente, o tempo da recordação da mulher.	9. Subordinada adjetiva relativa explicativa.

Conclui-se que os alunos das duas turmas tiveram sucesso na resolução dos **conteúdos morfológicos**, à exceção do item 4. do trabalho 4, em que ambas as turmas apresentaram falhas, como é visível em:

Turma de CT { 4. Advérbios. "Enquanto" - ~~advérbio de tempo~~ Conjunção subordinativa temporal  
"Porém" - advérbio conectivo

e





Turma de LH

3.2.1. "Tendes" refere-se a "senhora", e pretende intensificar a ideia de que este poema é ~~sobre~~ <sup>dedicado a</sup> ela.

Além disso a de Ciências e Tecnologias não conseguiu responder. Talvez o treino possa levar os alunos a conseguirem resolver este tipo de itens.

Quanto ao **conhecimento sintático**, regista-se um largo sucesso. No entanto, no trabalho 2, o grupo da turma de Línguas e Humanidades não conseguiu responder de forma totalmente acertada aos itens 6. e 7., o mesmo acontecendo no trabalho 4, com a turma de Ciências e Tecnologias, no item 2.1. e no grupo do trabalho 3, item 2.1., como verificamos em:

Turma de CT

2.1 "que tivesse / esperança de algum contentamento" - oração subordinada substantiva completiva (também)  
"que seus efeitos esvanece" - oração subordinada adverbial concessiva

- v) Em relação aos itens que pediam a reescrita de expressões na ordem direta, apenas quatro grupos os tinham (os trabalhos 2, 3, 4 e 5). Os alunos obtiveram sucesso, embora a turma de Línguas e Humanidades tenha falhado nas questões 4.1. do trabalho 2. e 5.1. do trabalho 3, assim com a turma de Ciências e Tecnologias que falhou no item 2. do trabalho 3.
- vi) Quanto a itens de interpretação, a taxa de sucesso é também elevada. Aliás, não foi encontrada qualquer resposta totalmente errada. No item 7. do trabalho 5, os grupos das duas turmas apresentam muitos erros, como podemos observar em:

Turma de CT

7. \* Na vida, o "Eu" não "falta de viver" desamor, e sabe que nunca vai conseguir matar esse grande dor. Na morte, continua a sofrer "a grande dor" que lhe ficou. "que mais não pode ser?"

- as dores não o matam,
- mas vive todas as mações
- A morte ensinou-o a perder o medo
- Tem a certeza de que nasceu para uma vida de desamor.

e

Turma  
de LH

7) Apesar do "amor" que o "eu" procurou dar, recebeu em troca, apenas dor e sofrimento e ~~também morte~~ \*

\* As dores não o matam, mas vive todas as mágoas; a morte ensinou-o a perder o medo; tem a certeza de que nasceu para uma vida de desamor.

Também no trabalho 6, a turma de Ciências e Tecnologias apresenta algumas falhas no item 4., embora tenha corrigido alguns aspetos aquando da apresentação, como observamos em:

Turma  
de CT

4. O sujeito poético, com a expressão "minha inimiga", referiu-se <sup>\*2</sup> às ~~memórias dolorosas~~ (de uma vida antiga, uma vida em que ele amava.) <sub>e era amado</sub>

\*<sup>2</sup> é a mulher amada que ~~está~~ estando apenas presente em memórias que provoca inquietude e assombro a tranquilidade do sujeito poético.

A turma de Línguas e Humanidades apresentou erros, no trabalho 1, item 8., como podemos verificar em:

Turma  
de LH

8. Esta composição poética de Luís de Camões tem como tema a experiência amorosa pessoal e a reflexão sobre o amor e os seus desenganos, <sup>2</sup> ~~ilusão~~, o que leva ao arrependimento.

As falhas detetadas refletem dificuldades na compreensão dos textos poéticos que foram objeto de análise autónoma pelos alunos.

Esta atividade envolve, na verdade, alguma complexidade, mesmo com o professor a orientar a realização do trabalho de análise. É, portanto, natural que os alunos, dada a complexidade da tarefa, revelem dificuldades na sua resolução. No entanto, tendo em conta que os alunos estão em evolução, estes foram adquirindo alguns conhecimentos, estando outros ainda em desenvolvimento.

As dificuldades detetadas foram, depois da tarefa concluída, objeto de reflexão pelo

grande grupo, em interação oral, o que constituiu um novo momento de aprendizagem.

#### **3.2.1.4. Reflexão com vista à melhoria da prática letiva subsequente**

Tendo em conta tudo o que foi dito anteriormente, considerou-se necessário:

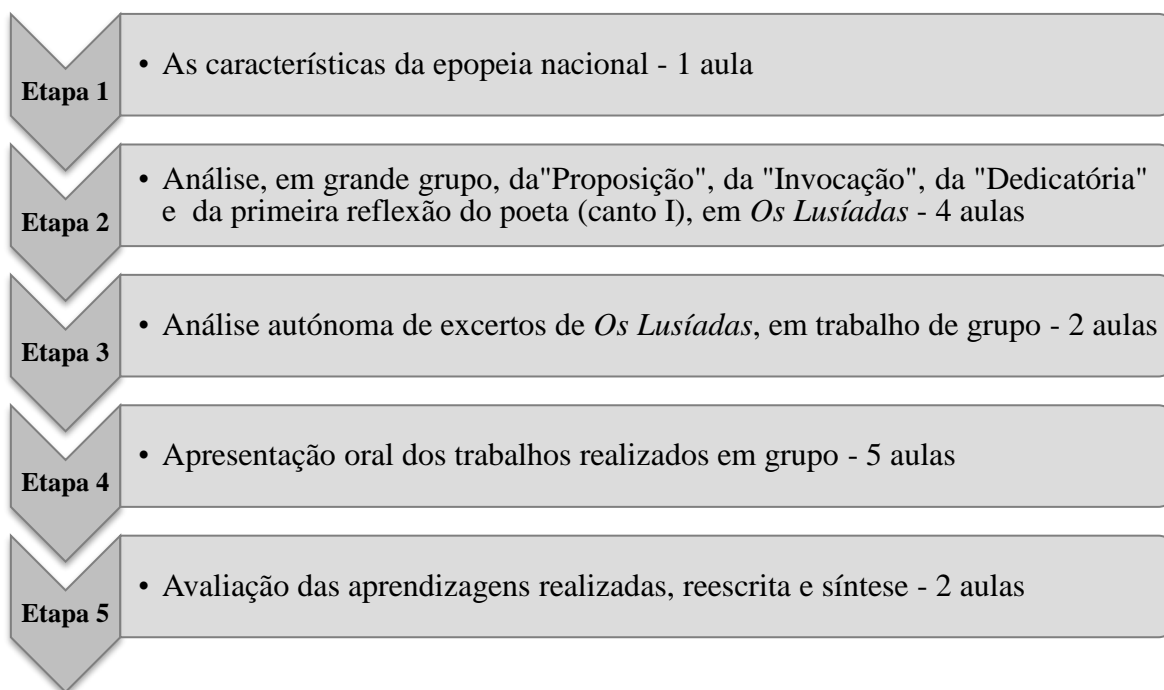
- i) constituir grupos com menos alunos, aumentando a responsabilização de cada um na tarefa de contribuir, com qualidade, para o resultado final;
- ii) dar natureza avaliativa ao processo de elaboração do trabalho e aos resultados da sua apresentação, responsabilizando mais cada um dos elementos de cada grupo.

#### **3.2.2. Percurso didático realizado no âmbito de Camões épico**

De seguida, passou-se ao estudo de Camões épico. Tal como já foi dito acima, privilegiou-se o trabalho de grupo, traçando-se dois objetivos:

- dar alguma autonomia aos alunos na construção do seu conhecimento e
- avaliar os resultados apresentados pelos alunos.

Neste sentido, foi planeada uma sequência didática que seria implementada em 14 aulas de 50 minutos, tendo-se percorrido as seguintes etapas:



### Etapa 1

Foi necessário retomar o que havia sido estudado no ano anterior, ao nível das características de *Os Lusíadas*. Pretendia-se que os alunos fossem capazes de:

- reconhecer a estrutura externa da obra – 10 cantos com um número irregular de estâncias em cada canto; as estrofes – oitavas – em versos decassilábicos, com um esquema rimático ABABABCC;
- reconhecer aspetos da estrutura interna, como a divisão em quatro partes – "Proposição", "Invocação", "Dedicatória" e "Narração"; e os planos da ação – "Plano da História de Portugal", "Plano da Viagem", "Plano do Maravilhoso" e "Plano do Poeta".
- reconhecer a matéria épica da obra de Luís de Camões.

Teve-se também a preocupação de saber a opinião dos alunos acerca do estudo da obra de Camões, visto que se trata de um ponto de partida para a ação de qualquer docente, tal como alguns estudiosos das questões da didática da literatura defendem: «Não se trata de **ensinar Literatura**; trata-se isso sim, de desencadear reflexões, colher elementos e resolver questões que permitam **suscitar e orientar leituras**.» (Reis e Adragão, 1992, p. 115, **salientados** pelos autores).

## Etapa 2

Depois, leu-se e analisou-se a "Proposição", uma espécie de diagnóstico fundamental para verificar a aquisição de conhecimentos. Leu-se e analisou-se também a "Invocação" às Tágides e a "Dedicatória", aproveitando para relembrar a contextualização histórica do autor. Ao analisar as primeiras partes da epopeia, os alunos foram levados a reconhecer a visão eufórica dos Descobrimentos.

Passou-se, então, à leitura e análise da primeira reflexão do poeta, nas estâncias 105 e 106 do canto I. A leitura metódica e orientada destas estâncias revelou aos alunos uma outra visão dos Descobrimentos, a visão disfórica.

## Etapa 3

Após aquele trabalho inicial, de revisão e de reconhecimento da sublimidade do canto de Camões e da identificação da matéria épica presente em *Os Lusíadas*, foi realizado o trabalho de análise literária de excertos da obra, referentes às reflexões do Poeta. A docente dividiu então as turmas em pequenos grupos de trabalho e atribuiu-lhes os excertos a analisar. Alguns excertos estavam inseridos no manual escolar, mas foram distribuídos mais dois, acompanhados de questionários – o anexo 5 apresenta todos os questionários, sem a indicação da sua origem (manual ou trabalho da docente). Este anexo já inclui os níveis de desempenho pretendidos.

Para que se pudesse manter o número de grupos de trabalho previsto, acrescentou-se um excerto do episódio do "Velho do Restelo", quatro estâncias do canto IV, 94 a 97<sup>13</sup>, e outro sobre a forma de alcançar a fama, cinco estâncias do canto VI, 95 a 99.

---

<sup>13</sup> Este episódio de *Os Lusíadas* pertence ao plano da viagem e não ao plano do poeta. No entanto, considerou-se pertinente a sua inserção, visto que o velho do Restelo é uma personagem património da cultura portuguesa e porque, segundo alguns autores, a voz do velho é a voz de Camões, como é o caso de António José Saraiva: «Camões inventou esta personagem para emitir certas sentenças, para afirmar certa ideologia característica da sua formação humanista. [...] O Velho do Restelo é o próprio Camões erguendo-se acima do encadeamento histórico e medindo à luz dos valores do humanismo europeu os acontecimentos por que se apaixonava o vulgo e de que ele mesmo se faz cantor.» (Saraiva, 1959, pp. 124 e 125) Além disso, relaciona-se com a "Dedicatória", na medida em que aí encontramos uma exortação a D. Sebastião para que prossiga as lutas contra os mouros, na passagem «Em vós os olhos tem o Mouro frio, / Em quem vê seu exício afigurado, / Só com vos ver o bárbaro Gentio / Mostra o pescoço ao jugo já inclinado:» (canto I, estância 16, vv. 1 a 4) tal como o velho sugere, em alternativa à viagem pelo desconhecido. Vejamos ainda uma outra visão do episódio do "Velho do Restelo" que justifica a sua inserção neste trabalho: «a experta voz do Velho, situada no palco histórico manuelino de 1497, soa já em 1572 com toda a amargura de um

Foi também distribuída uma grelha de análise-síntese, onde já constava a sistematização relativa às duas últimas estâncias do canto I (analisadas em aula), devendo os restantes campos serem completados em grande grupo.

Era nossa intenção que este trabalho escolar implicasse um juízo crítico, acompanhando a dimensão crítica de Camões, não esquecendo que:

de acordo com critérios metodológicos previamente estabelecidos e sem postergar a sua condição de exercício escolar, a análise literária implica também a formulação de um juízo crítico, designadamente visando os termos em que se articulam os elementos técnico-compositivos e os componentes semânticos. (Reis e Adragão, 1992, p. 138)

#### Etapa 4

Como não havia tempo para a realização de um teste formal, devido ao facto de o 3.º período ser muito curto, o trabalho de grupo para a análise dos excertos do plano do Poeta tinha uma dimensão classificativa, ao contrário do trabalho sobre a lírica.

A apresentação deste trabalho foi mais demorada, não só porque alguns questionários eram longos, mas também porque era necessário confrontar os alunos com o que iam apresentando e completar os resultados.

#### Etapa 5

Os trabalhos recolhidos e corrigidos foram reescritos e foi realizada uma síntese de cada um dos trabalhos para serem partilhados através dos *e-mails* das duas turmas, a fim de os 50 alunos terem acesso ao trabalho de análise das reflexões do poeta, em *Os Lusíadas* de Camões.

### **3.2.2.1. Informação obtida por observação direta**

Durante a realização deste trabalho de grupo, procedemos também à observação do envolvimento dos alunos, até porque os grupos eram mais pequenos, o que levava à necessidade de uma maior envolvimento de todos.

De facto, os discentes cooperaram e esforçaram-se por compreender os excertos e

---

desengano nacional quanto ao empreendimento de ir às Índias.» (Lopes, 1990, p. 24). É também verdade que este episódio transmite uma visão disfórica, tal como a maioria das reflexões do poeta.

por responderem corretamente às perguntas e, sempre que precisavam, solicitavam a presença da docente.

Como estavam muito envolvidos e queriam ter uma boa classificação, não arriscavam responder sem a anuência da professora, destacando-se até alguma competição saudável no seio da maior parte dos grupos das duas turmas, concluindo com expressões como "Eu não disse?" ou "Eu sabia...".

Aquando da apresentação, foi visível que todos os elementos de cada grupo conheciam a matéria que iam apresentar à turma, ajudando-se mutuamente. Além disso, responderam a perguntas dos colegas.

Depois da apresentação, os alunos dividiram tarefas no seio de cada grupo, para trabalho de casa, no sentido de entregarem os resultados escritos, na aula seguinte.

#### **3.2.2.2. Análise dos resultados**

Houve duas fases de análise das respostas dos alunos:

- i) Apresentação dos resultados do trabalho de cada grupo e alguns conselhos da docente.

Deixamos aqui um exemplo de uma resposta do grupo que trabalhou as estâncias do canto VII, antes da reescrita, da turma de Ciências e Tecnologias:

- 2.
- 2.1) Nestas estrofas o poeta ~~enumera~~ <sup>anuncia</sup> todas as dificuldades por que passou, nomeadamente: As viagens marítimas, <sup>o</sup> Agora o mar, agora experimentando <sup>o</sup>; Os perigos de guerra, <sup>o</sup> Os perigos travessos inumanos <sup>o</sup>; o destino <sup>o</sup>; Os hospícios alheios degradados <sup>o</sup>; e a falta de reconhecimento por parte dos portugueses ~~nesta obra~~. Esta enumeração ~~é~~ <sup>é</sup> ~~uma~~ <sup>uma</sup> ~~lista~~ <sup>lista</sup> ~~de~~ <sup>de</sup> ~~problemas~~ <sup>problemas</sup> ~~e~~ <sup>e</sup> ~~dificuldades~~ <sup>dificuldades</sup>.
- 2.2) O ritmo expressivo é a repetição anafórica que realça a quantidade de problemas <sup>e dificuldades</sup> que o poeta tem ~~naquele~~ <sup>aquele</sup> momento. vive, acentuando-se <sup>as</sup> "das misérias" - "agora" torna essas dificuldades presentes.
- 2.3) O uso de enumeração das dificuldades vividas ~~na obra~~ <sup>pelos</sup> ~~do~~ <sup>do</sup> poeta justificam o facto de, na primeira estrofe, o poeta pedir auxílio às Ninfas, pois ~~se~~ <sup>se</sup> sente um ser perseguido pelo destino.
- 2.4) Nas estâncias 81 e 82, o poeta adota um tom irónico com a intenção de criticar o desprezo ~~o~~ <sup>o</sup> ~~de~~ <sup>de</sup> ~~os~~ <sup>os</sup> portugueses e a falta de reconhecimento que o seu canto merece dos portugueses <sup>o</sup> Vede, Ninfas, que engraxas os senhores <sup>o</sup> e "vale esses".

ii) Reescrita das respostas para serem corrigidas.

Deixamos também um exemplo de uma resposta reescrita, da turma de Línguas e Humanidades, mas do trabalho relativo ao excerto do canto IV:



## Canto IV

4.

4.1. Fisicamente, o velho tinha "aspecto venerando" e "voz pesada", ou seja, tinha um aspecto respeitável, e voz grossa e teista. Psicologicamente, o velho é caracterizado com alguém "descontente", atento, e sábio e pessimista.

4.2. Camões escolheu um velho para fazer este discurso porque Velhice é sinónimo de sabedoria.

4.3. O momento histórico em que este episódio se insere é o dos descobrimentos durante a despedida em Belem.

O velho do Restelo era visto como alguém pessimista que avisou dos perigos que iriam ocorrer durante a viagem até à Índia.

4.4. No discurso é usado com frequência ~~frases~~ frases do tipo exclamativo, evidenciando os sentimentos do velho e realçando os seus avisos, e frases do tipo interrogativo que são interrogação retóricas, realçando a opinião do velho - esta aventura era prejudicial ao povo e ao país.

4.5. Este episódio apresenta duas partes lógicas: a primeira, constituída pela ~~primeira~~ estância 94, é uma introdução para apresentar e caracterizar a personagem do velho; a segunda inclui as restantes estâncias em que o velho fala condenando a ambição, ~~e~~ a "glória de mandar" e a "vã edificação" que leva os marinheiros a esta aventura no oriente.

4.6. Mesmo hoje, a expressão "velho do Restelo" é utilizada para uma pessoa pessimista e que considera que tudo o que é novidade é perigoso.

Pode dizer-se que os resultados ultrapassaram as expectativas, tendo em conta as dificuldades que os alunos enfrentaram, tanto na descodificação das perguntas como na análise dos excertos.

Em conjunto, foi preenchida uma ficha-síntese das aprendizagens realizadas. (anexo 6)

A avaliação dos resultados deste trabalho de grupo confirma o empenho dos alunos (anexos 8 e 9).

Também a dimensão crítica dos discentes foi visível quando reconheciam a

atualidade de algumas das reflexões do Poeta. Registamos aqui dois exemplos:

Na turma de Línguas e Humanidades, o grupo que desenvolveu o trabalho relativo às estâncias do canto VIII apresentaram exemplos muito pertinentes no que toca à intemporalidade da reflexão do poeta – o desvio de verbas públicas; o favorecimento de alguém prejudicando outros; a oferta ou o recebimento de subornos; a omissão do conhecimento de atos de corrupção; o desvio de recursos de uma qualquer instituição ou agremiação; o favorecimento de políticos em troca de cargo público; as fraudes bancárias.

Na turma de Ciências e Tecnologias, o grupo que desenvolveu o trabalho relativo às estâncias do canto X reconheceram que, ainda nos nossos dias, é comum não darmos importância e valor a quem se esforça por representar a Pátria ao mais alto nível, nas áreas das ciências, da investigação e até das artes, ficando-nos pelo orgulho dos resultados futebolísticos.

A tarefa de reescrita dos trabalhos foi muito produtiva e a docente procedeu à junção de todos os trabalhos realizados e enviou-os por *email*, a fim de que todos os alunos possuam uma sistematização para estudo futuro (anexos 5 e 6).

### **3.3. Síntese dos resultados obtidos**

Os resultados apresentados autorizam-nos a concluir que a metodologia seguida foi a mais indicada por quatro razões principais:

- i) os alunos trabalharam de forma mais autónoma e mostraram ser capazes de partilhar o seu saber e as suas dúvidas, tanto entre pares como junto da professora, contribuindo assim para a sua formação integral;
- ii) ganhou-se tempo, porque foi possível estudar muitos conteúdos em menos tempo do que em aulas mais tradicionais, embora estas não devam ser rejeitadas de todo;
- iii) como os resultados do trabalho de grupo sobre a epopeia camoniana foram classificados e contribuía para a nota de final de ano letivo, a grande maioria dos alunos investiu mais no trabalho dos grupos, tomando a consciência da importância do trabalho cooperativo;

iv) a redução do número de alunos por grupo, em relação ao trabalho realizado no âmbito de Camões lírico, também contribuiu para os resultados alcançados.

Consideramos que a experiência realizada confirma a opinião de Joaquim Fonseca, quando afirma: «ensinar a língua comporta uma ação educativa integral, porque o ensino da língua atinge [...] os níveis fundamentais da construção do eu e do comportamento do indivíduo.» (Fonseca. 1992, p. 235).

No entanto, cabe aqui refletir sobre as melhorias que poderiam ter sido introduzidas: a formação dos grupos deveria ser da responsabilidade da docente, introduzindo-se fatores que levassem à equidade, com grupos formados por elementos dos dois sexos, com alunos líderes, introvertidos, extrovertidos, estudiosos, com dificuldades. Cabe ao professor a formação de grupos heterogêneos, promovendo o trabalho cooperativo, em que todos aprendam e onde a partilha de saberes seja uma mais-valia para todos.

### **3.4. Revisão da intervenção**

A intervenção educativa presente neste trabalho centra-se em aprendizagens de dois domínios do português consignados no *Programa e Metas Curriculares de Português* para o ensino secundário, especificamente para o 10.º ano: a educação literária e a gramática. Foi construída com base na premissa de que a literatura e a gramática podem ser estudadas de forma interligada, visto que concordamos com Joaquim Fonseca, quando afirma que:

a reflexão linguística sobre a frase que tem lugar nas atividades de ensino-aprendizagem da língua materna deve orientar-se também, e até mesmo predominantemente, para estas dimensões discursivas – não devendo, por isso, ser concebida, como quase sempre é, como momento da aula relativamente isolado, relativamente compartimentado. É-o, porque surge na aula total ou quase totalmente desligado daquilo que a deve preencher: a produção e a análise de discursos, um trabalho continuado e criativo com os discursos e sobre os discursos. Cumpre integrar neste trabalho a reflexão sobre a frase: *é aí que essa reflexão adquire plena legitimidade e plena relevância.* (Fonseca, 1992, p. 245)

Claro que os domínios da oralidade e da escrita estiveram sempre presentes, mas o foco predominante das sequências didáticas em apreço foram a educação literária e a gramática.

Tendo em conta a reflexão resultante do estudo realizado com duas turmas do 10.º ano do ano letivo de 2016/2017, que é objeto deste trabalho, verificámos a necessidade de uma revisão da planificação com vista à melhoria das aprendizagens a efetuar nestes domínios pelos alunos. Assim, propomos aqui a planificação de duas unidades didáticas – Camões lírico e Camões épico – em que se pressupõe um trabalho integrado de todos os domínios: a leitura, a escrita, a educação literária, a compreensão e a expressão oral e a gramática. Nesta revisão, teve-se também em conta as “Aprendizagens essenciais”<sup>14</sup> e a articulação com a estratégia para a cidadania e o desenvolvimento, de acordo com o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”.

O percurso apresentado é igual ao implementado: contextualização; análise; sistematização; trabalho autónomo; apresentação dos resultados do trabalho cooperativo<sup>15</sup>; escrita e reescrita dos resultados apresentados.

Luís Vaz de Camões, *Rimas*

<b>Domínios e Objetivos</b>	<b>Textos e outros recursos</b>	<b>Estratégias e Atividades</b>	<b>Tempos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Leitura:</b> – Interpretar textos informativos sobre Camões e a época em que viveu; – Interpretar excertos fílmicos;	– “Biografia de Camões” - texto de José Augusto Cardoso Bernardes; – “Medida velha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reativação dos conceitos de Renascimento, Classicismo, Humanismo e Portugal, na época dos Descobrimentos;</li> <li>• Verificação do trabalho de casa – a leitura dos textos de contextualização histórico-</li> </ul>	2	- Observação direta; - Intera-

<sup>14</sup> «Luís de Camões – *Os Lusíadas* (reflexões do Poeta – três de entre as seguintes: canto I, ests.105 e 106; canto V, ests. 92 a 100; canto VII, ests. 78 a 87; canto VIII, ests. 96 a 99; canto IX, ests. 88 a 95; canto X, ests. 145 a 156)» (DGE, 2018, p. 11)

<sup>15</sup> A razão para se optar pelo trabalho cooperativo e autónomo prende-se com estudos que provam que a sua aplicação melhora a aquisição de competências, na área do saber, assim como ao nível do relacionamento pessoal. Vejamos, a propósito: «O ser humano tem uma necessidade inata de interação social. O cérebro gosta quando colaboramos. A dopamina, um neurotransmissor libertado pelo cérebro e que é responsável pela atenção, pelo armazenamento da informação na memória e pela compreensão bem como pelo funcionamento executivo, aumenta quando trabalhamos em grupos cooperativos.» (Silva et al., 2018, p. XIII).

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar informação pertinente.</li> </ul> <p><b>Educação literária:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situar a obra de Camões na época cultural do Renascimento;</li> <li>- Ler, expressivamente, poemas de Camões;</li> <li>- Ler os textos, captando a sua mensagem;</li> <li>- Identificar: temas, ideias principais, valores e pontos de vista, justificando;</li> <li>- Fazer inferências, fundamentando;</li> <li>- Reconhecer marcas do texto lírico;</li> <li>- Identificar recursos expressivos;</li> <li>- Explicitar o valor e a pertinência desses recursos;</li> <li>- Explicitar a estrutura interna do texto;</li> <li>- Apreciar os textos camonianos;</li> <li>- Comparar diferentes textos, em relação a temas, ideias e valores.</li> </ul>	<p>e medida nova” – textos de J. A. C. Bernardes e Maria Vitalina leal de Matos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Filme <i>Camões</i> de Leitão de Barros.</li> <li>- Reportagem da RTP sobre <i>Os Lusíadas</i>.</li> </ul>	<p>literária – sistematização dos aspetos principais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tentativa de responder à pergunta “Quem foi Camões?” – segundo os textos lidos, o excerto do filme e o excerto da reportagem visualizados;</li> <li>• Distinção das noções de medida velha e “medida nova”;</li> <li>• Produção escrita: síntese dos textos lidos;</li> <li>• Leitura dos textos produzidos;</li> <li>• Troca de opiniões.</li> </ul>		<p>ção oral;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidade das sínteses.</li> </ul>
<p><b>Oralidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o que é dito pela docente e pelos outros alunos;</li> <li>- Participar oportunamente;</li> <li>- Produzir textos orais com corre-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Um mover d’olhos, brando e piadoso”;</li> <li>- “descalça vai para a fonte”;</li> <li>- “Aquele triste e leda madrugada”;</li> <li>- “O dia em que nasci, moura e pereça”;</li> <li>- “Os bons vi sempre passar”;</li> <li>- “Mudam-se os tempos, muda-se a vontade”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da estrutura externa e inserção de cada poema na medida velha ou medida nova.</li> <li>• Leitura silenciosa.</li> <li>• Audição de poemas ditos ou cantados e/ou leitura expressiva.</li> <li>• Questionário orientado, aproveitando as questões gramaticais que ajudam à compreensão do texto.</li> <li>• Registos escritos dos aspetos mais pertinentes e de conclusões.</li> <li>• Sistematização, em grelha: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tema;</li> <li>✓ Estrutura externa;</li> <li>✓ Estrutura interna;</li> <li>✓ Principais recursos expressivos;</li> <li>✓ Valores transmitidos.</li> </ul> </li> <li>• Marcação de trabalhos de casa.</li> <li>• Produção escrita: texto expositivo sobre aspetos da lírica camonianiana.</li> </ul>	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Interação oral;</li> <li>- Qualidade dos textos expositivos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Endechas a Bárbara”;</li> <li>- “Erros meus, má fortuna, amor ardente”</li> <li>- “Alegres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de grupos de trabalho de 3 alunos cada (no máximo, 4 elementos).</li> <li>• Em grupo, os alunos corrigem o trabalho de casa relativo ao poema que vão analisar.</li> </ul>	4 (2 de trabalho e	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta;</li> <li>- Empe-</li> </ul>

<p>ção e pertinência;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sintetizar informação relevante;</li> <li>- Interagir com os seus pares e com a professora;</li> <li>- Partilhar os resultados dos trabalhos de grupo com a turma.</li> <li>- Questionar os colegas;</li> <li>- Responder de forma esclarecedora.</li> </ul> <p><b>Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar informação pertinente;</li> <li>- Planificar um texto tripartido;</li> <li>- Redigir uma síntese.</li> <li>- Redigir texto expositivo.</li> </ul> <p><b>Gramática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar processos fonológicos na evolução de palavras;</li> <li>- Dividir e classificar orações;</li> <li>- Identificar funções sintáticas.</li> </ul>	<p>campos, verdes arvoredos”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Foi-se gastando a esperança”;</li> <li>- “Quando o Sol encoberto vai mostrando”;</li> <li>- “No mundo poucos anos e cansados”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depois, trocam ideias e sistematizam as respostas ao guião proposto.</li> <li>• Cada grupo apresenta oralmente o trabalho, podendo utilizar suportes escritos e/ou imagens.</li> <li>• Os outros alunos questionam o grupo que está a apresentar.</li> <li>• Os alunos que estão a apresentar o trabalho esclarecem os colegas e respondem adequadamente às perguntas que a professora lhes dirige.</li> <li>• As respostas são reescritas e entregues à docente que as devolve corrigidas.</li> </ul>	<p>2 de apresenta-ção)</p>	<p>no de cada aluno no trabalho;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interação oral;</li> <li>- Qualidade das respostas dadas.</li> <li>- Qualidade das respostas escritas.</li> </ul>
---	---	---	----------------------------	---

Luís Vaz de Camões, *Os Lusíadas*

Domínios e Objetivos	Excertos e outros recursos	Estratégias e Atividades	Tempos	Avaliação
<p><b>Oralidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmitir conhecimentos adquiridos acerca de <i>Os Lusíadas</i> de Camões, no ano anterior;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Proposição” (estâncias 1 a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação oral em que os alunos transmitem os seus conhecimentos relativos a <i>Os Lusíadas</i> de Camões: estrutura externa, estrutura interna e planos da ação;</li> <li>• Os alunos falam da sua</li> </ul>	<p>5</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Qualidade das intervenções.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar oportuna e construtivamente;</li> <li>- Produzir textos orais com co-reção e pertinência;</li> <li>- Expressar pontos de vista;</li> <li>- Partilhar os resultados dos trabalhos de grupo com a turma.</li> <li>- Questionar os colegas.</li> <li>- Responder de forma esclarecedora.</li> </ul> <p><b>Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar informação pertinente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 do canto I);</li> <li>- “Invocação” (estâncias 4 e 5 do canto I);</li> <li>- “Dedicatória” (estâncias 6 a 18 do canto I);</li> <li>- Estâncias 105 e 106 do canto I.</li> </ul>	<p>experiência enquanto leitores da obra camoniana, no 9º ano;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura dos excertos da obra;</li> <li>• Análise dos excertos, em interação oral;</li> <li>• Tomada de consciência de duas visões do Poeta, em <i>Os Lusíadas</i>: a eufórica e a disfórica.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redigir, com qualidade e pertinência, as respostas aos guiões de análise.</li> </ul> <p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicitar processos fonológicos na evolução de palavras;</li> <li>- Dividir e classificar orações;</li> <li>- Identificar funções sintáticas.</li> </ul> <p><b>Educação literária:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar marcas específicas da epopeia de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 94 a 101 – canto IV plano da viagem) – 8 estâncias<sup>16</sup>;</li> <li>- 96 a 99 – canto VIII – 4 estâncias;</li> <li>- 145 a 157 – canto X – 13 estâncias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reagrupamento dos alunos em grupos de trabalho de 3 elementos cada (no máximo, 4);</li> <li>• Distribuição dos excertos e dos questionários pelos grupos – 4 a 5 estâncias por grupo;</li> <li>• Trabalho cooperativo na resolução dos questionários;</li> <li>• Esclarecimento de dúvidas;</li> <li>• Preparação da apresentação dos resultados dos trabalhos;</li> <li>• Apresentação oral dos trabalhos, podendo utilizar suportes escritos e/ou imagens;</li> <li>• Interação oral durante a apresentação;</li> <li>• Entrega dos trabalhos e respetiva correção;</li> </ul>	<p>6 (2 de trabalho de grupo e 4 de apresentação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta.</li> <li>- Os resultados das respostas aos questionários – oralmente e por escrito.</li> </ul>

<sup>16</sup> Pelas razões anteriormente explicitadas, mantém-se a proposta do estudo de um episódio relativo ao plano da viagem – “Velho do Restelo”.

<p>Camões;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler, expressivamente, excertos de <i>Os Lusíadas</i> de Camões, depois de se preparar;</li> <li>- Captar a mensagem camoniana;</li> <li>- Identificar recursos expressivos;</li> <li>- Explicitar o valor dos recursos expressivos.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilha dos resultados, em suporte escrito.</li> </ul>		
--	--	--	--	--

### 3.5. Síntese

A proposta de planificação das unidades didáticas para o 10.º ano, no âmbito de Camões lírico e de *Os Lusíadas* de Luís de Camões surge da reflexão realizada sobre a intervenção-ação anteriormente descrita e carece de aplicação para aferir da sua qualidade e da sua pertinência.

Segue-se uma conclusão onde se sumaria o percurso realizado, os objetivos, os sentimentos experimentados e os resultados possíveis.



## Conclusão

Neste trabalho, procurámos encontrar as estratégias mais eficazes para desenvolver nos alunos a capacidade de compreender, analisar e interpretar textos de literatura portuguesa, nomeadamente poemas camonianos e excertos de *Os Lusíadas* de Camões, a alunos do 10.º ano, tendo em conta o *Programa e Metas Curriculares de Português* para o ensino secundário.

A experiência enquanto docente e o estudo realizado para este trabalho levou-nos a assumir que a análise do texto literário é um processo difícil para os alunos, embora não possamos entrar em facilitismos para os cativar. Em vez disso, preferimos a afirmação de que «a disciplina de Português tem a função de promover a educação do gosto literário, da sensibilidade e da inteligência por meio da literatura.» (Rodrigues, 2017, p. 271). A leitura de estudiosos, como Vítor Aguiar e Silva, também nos ajudou a acreditar que o ensino do texto literário é uma necessidade inadiável: «Na Escola contemporânea, no limiar do século XXI, é uma urgente necessidade escolar, social e cultural, saber formar e educar leitores e, em especial, leitores de textos literários.» (Silva, 2000, p. 9).

Além disso, consideramos que os nossos alunos devem ser levados a consciencializar-se de que o texto literário é uma fonte inesgotável de saber e de prazer. Então, como ensiná-la? Esta era uma questão primordial. Uma das opiniões que norteou este estudo foi, sem dúvida, a de Joaquim Fonseca:

É óbvio que na aula de língua materna tem de estar presente o discurso literário – e desde cedo e de forma insistente. Não é a literatura um largo complexo de discursos que, até pela sua especificidade e sobretudo pela sua exemplaridade, obtêm um alcance fundamental na projecção e na recriação da forma «de vida» contida na língua? Não é o discurso literário o lugar privilegiado da revelação das potencialidades da língua? É com certeza tudo isso e algo mais, como sabemos. (Fonseca, 1992, p. 246)

Muito importante foi também o contributo de Fernanda Irene Fonseca, no que se refere ao princípio da inseparabilidade da língua e da literatura, no ensino-aprendizagem do Português.

Tendo ainda em conta que a compreensão de textos em que encontramos recursos

expressivos exige uma maior atenção à maturidade dos alunos e ao modo como eles interagem com os textos, decidimos que a investigação-ação incidiria sobre a didática do texto literário interligado com a linguística, não esquecendo o que nos diz Rosa Maria Amaral:

É a partir da interação texto e leitor, consubstanciada na noção de transacção, que a interpretação se constrói e para a qual concorrem os conhecimentos que o leitor consigo transporta.» (Amaral, 2009, p. 452)

Falta só falar de um sonho, o sonho de desenvolver ou criar o vício de ler no maior número de alunos possível. Nesse sentido transcreve-se um excerto do romance *O testamento do sr. Napumoceno da Silva Araújo*, de Germano Almeida:

Confessava aliás não poder determinar quando adquirira o vício de ler, pois de verdadeiro e próprio vício se tratava, uma espécie de ópio sedativo de que ele se servia para se refazer do cansaço físico ou espiritual e também das chatices do dia ou da excitação de um bom negócio. (Almeida, 2007, p. 144)

Depois de assumidos os princípios que nos nortearam, falemos brevemente do percurso seguido e dos estados de alma sentidos.

Começámos pela caracterização do contexto do estudo, quanto à experiência profissional e ao perfil das turmas em que se iria intervir. Foi sobretudo um momento de reflexão útil e necessário. Durante esta fase, escolheu-se incidir o trabalho sobre Camões lírico e épico.

Depois, passámos ao enquadramento teórico. Esta era a parte mais esperada, tendo em conta os objetivos de quem voltou à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para atualizar e desenvolver os seus conhecimentos na área da didática da literatura e da língua. Foram horas e horas de muita leitura, de registos e de vontade de apropriação de muitas teorias assumidas como conselhos e boas práticas.

Só então foi possível passar à fase da implementação de um plano de intervenção-ação. Esta foi talvez a fase mais fácil, tendo em conta que o percurso realizado se integrou na planificação já estabelecida no início do ano letivo. No entanto, as reflexões que este trabalho impôs, durante a implementação da intervenção-ação e no final, foi o mais difícil. Estes foram os momentos em que foi preciso vermo-nos ao espelho, em que se punha tudo em causa, em que apetecia desistir...

Todavia, sem querermos um reconhecimento tão grandioso como aquele que Camões propôs aos portugueses, a ilha dos amores, também reconhecemos, como Marte, que «é fraqueza / desistir-se da cousa começada.» (Camões, 1986, p.77).

Assim, concluímos este trabalho com a certeza de que o plano foi adequado ao público-alvo e aos objetivos traçados, mas podia ser melhorado. Foi isso que se tentou fazer com a revisão da intervenção, ao planificar novamente as sequências didáticas para o ensino de Camões lírico e de Camões épico.

Aquando da realização final destas sequências didáticas, surgiram as “Aprendizagens essenciais” para o 10.º ano, o que nos levou a confirmar alguns pressupostos anteriores: a aula de Português deve levar ao desenvolvimento da:

educação literária [dos alunos] não só para conhecimento, leitura e apreciação estética de obras portuguesas que constituíram um marco do pensamento e da literatura portuguesas entre os séculos XII e XVI, mas também para o desenvolvimento de hábitos de leitura. (DGE, 2018, p. 3).

Tendo ainda em conta este documento, decidimos reduzir o número de excertos de *Os Lusíadas* de Luís de Camões a analisar.

Concluindo, consideramos que este trabalho é sobretudo o resultado de reflexões, mas também de práticas no sentido de encontrar as melhores estratégias para ensinar literatura, numa tentativa de articulação entre a teoria e a prática. O estudo exploratório realizado contribuiu fortemente para a consciência de que o conhecimento profissional docente que os professores com larga experiência de ensino possuem pode ser aprofundado e sistematizado a partir de percursos de investigação-ação.

## Bibliografia

- Aguiar e Silva, Vítor (2000). As relações entre a Teoria de Literatura e a Didáctica da Literatura: filtros, máscaras e torniquetes. In Carlos Reis et al (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura – Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. 1 (pp. 3 – 9). Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras.
- Aguiar e Silva, Victor (1999). *Camões: labirintos e fascínios*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Almeida, Germano (2007). *O testamento do Sr. Napumoceno da Silva Araújo*. Lisboa: Caminho.
- Almeida, Justino Mendes (1998). Primores da língua camoniana. In Pais, A. P. et al. (1998). *O ensino de Camões. Práticas e propostas*. V Fórum Camoniano (Constância, 1997). (pp. 43 – 50). Lisboa: Edições Cosmos e Centro Internacional de Estudos Camonianos
- Alves, Rubem (2003) *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Asa.
- Amaral, Rosa Maria. (2009). *A metáfora na compreensão e interpretação do texto literário*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amor, Emília. (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Bernardes, José Augusto Cardoso (2000). A investigação e a didáctica da lírica de Camões. In Carlos Reis et al (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura – Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. 1 (pp. 745 – 762). Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras.
- Camões, Luís de. (1986). *Os Lusíadas* (organização do texto, introdução e notas de Amélia Pinto Pais). Lisboa: Areal Editores.
- Ceia, Carlos (2018). *E-Dicionário de termos literários* de Carlos Ceia. Acedido em 17 de setembro de 2018, em <http://edtl.fcsh.unl.pt/>
- Ceia, Carlos. (2008). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder). In *ABZ da leitura – Orientações teóricas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido em 15 de maio de 2018, em

[http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_leitliter\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf)

- Costa, Maria Armanda (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In Delgado Martins, Raquel et al. *Para a didáctica do português – seis estudos de linguística*. (pp. 75 – 118). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, Inês. (2008). Linguística educacional: uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios. In Fátima Oliveira et al (orgs.). *O fascínio da linguagem – Actas do colóquio de homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. (pp. 161 – 171). Porto: CLUP.
- Duarte, Isabel Margarida. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In *Língua Portuguesa: educação & mudança* (pp. 210 – 232).
- Fonseca, Fernanda Irene. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In Carlos Reis et al (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura – Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. 1 (pp. 37 – 45). Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras.
- Fonseca, Fernanda Irene. (1994). *Gramática e pragmática – estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, Joaquim. (1992) *Linguística de texto / Discurso teoria, descrição, aplicação*, Lisboa: Ministério da Educação / ICALP.
- Lausberg, Heinrich. (2011). *Elementos de retórica literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, Óscar. (1990). *Cifras do tempo*. Lisboa: Caminho.
- Lopes, Ana Cristina Macário (2008). Texto, gramática e processamento. In Fátima Oliveira et al (orgs.). *O fascínio da linguagem – Actas do Colóquio de homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. (pp. 57 – 67). Porto: CLUP.
- Mendoza, Antonio (2000). Recepción y lectura de códigos artísticos... In Carlos Reis et al. (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura – Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. 1 (pp. 11 – 35). Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras.

- Ministério da Educação (2010). *Dicionário terminológico em linha*:  
<http://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n127>
- Ministério da Educação (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Lisboa.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português*. Lisboa: Direção-Geral de Educação. Acedido em 22 de setembro de 2018, em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_portugues.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf)
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção-Geral de Educação
- Pinto, Maria da Graça. (2009). *A linguagem ao vivo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Reis, Carlos. (2015). *Rimas e Os Lusíadas – Luís de Camões*. Porto: Porto editora.
- Reis, Carlos & Adragão, José Victor (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, Sónia Valente. (2017). O ensino do Português nas primeiras décadas do século XXI (pp. 247 – 292). In *Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospetiva*. Dir. José David Justino: coord. Manuel Miguéns. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosenblatt, Louise. (1978). *The reader, the text, the poem*. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Santos, Odete. (1988). *O português na escola, hoje*. Lisboa: Caminho.
- Saraiva, António José (1959). *Luís de Camões*. (col. SABER). Lisboa: Europa-América.
- Saraiva, António José (1996). *Estudos sobre a arte d' Os Lusíadas* (col. Cultura e História). Lisboa: Público / Gradiva.
- Saraiva, António José & Lopes, Óscar. (1976). *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

- Serôdio, Cristina. (1998). “O ensino de Camões”. In Pais, A. P. et al. (1998). *O ensino de Camões. Práticas e propostas*. V Fórum Camoniano (Constância, 1997). Lisboa: Edições Cosmos e Centro Internacional de Estudos Camonianos.
- Silva, Helena Santos, Lopes, José Pinto, Moreira, Sónia (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, Maria Alda Loya Soares (1988). *A leitura como viagem – Uma abordagem de "Os Lusíadas" na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Shanahan, Timothy et al. (2012). The challenge of challenging text. *Educational Leadership*. (pp. 58 – 62). Association for supervision & Curriculum Development.
- Soares, Bernardo. (1998). *Livro do desassossego*. Lisboa: Assírio & Alvim. (p. 113)
- Vilela, Maria Graciete. (2005). Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazede. In *Estudos em homenagem ao professor doutor Mário Vilela*, (vol. 2). Porto: FLUP.
- Manual: Ana Catarino et al. (2015). *Sentidos 10*. Porto: ASA.
- Le Nouvel Observateur* (6 – 12 de setembro de 2007).

### **Filmografia**

- Camões* de Leitão de Barros (1946): <https://www.youtube.com/watch?v=pxc3kmWIKDs>
- Grandes livros – episódio 5 – RTP ensina*. <https://www.youtube.com/watch?v=6IZ89rXpUKQ>

## **Anexos**



## Anexo 1

**PORTUGUÊS – 10º ANO – Turma:** \_\_\_\_\_ – ANO LETIVO: 2016/2017

**FICHA BIOGRÁFICA DO(A) ALUNO(A) Nº** \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Telemóvel: \_\_\_\_\_

Encarregado(a) de educação: \_\_\_\_\_

Grau de parentesco: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Telemóvel: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Que livros leu nas férias? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se não leu, indique o motivo. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se leu, indique a obra do que gostou mais e diga porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Que dificuldades encontrou, nesta Disciplina, no ano letivo anterior?

\_\_\_\_\_

Como julga poder ultrapassá-las, no presente ano letivo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Por que razão escolheu este agrupamento de estudos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Acrescente outras informações que considere importantes para o nosso trabalho.

\_\_\_\_\_

Registe o nome da escola que frequentou no 9º ano – \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ e o nível obtido no 3º período – \_\_\_\_\_, assim como a  
classificação do exame – \_\_\_\_\_.

A Professora de Português

## **Anexo 2**

### **Guiões de análise de poemas de Luís de Camões, em trabalho de grupo:**

#### **FILA I – Grupo de trabalho n.º 1 (4 alunos)**

Leia, com atenção, o poema “Quem ora soubesse” – página 184 do manual – e responda às perguntas seguintes.

1. Classifique esta composição poética, quanto à estrutura externa.
2. Considere os versos que constituem o mote.
  - 2.1. Indique o tempo e o modo a que pertencem as formas verbais aí presentes.
    - 2.1.1. Justifique o seu emprego.
  - 2.2. Indique a função sintática desempenhada pelo pronome “Quem”.
  - 2.3. Classifique a palavra “ora”.
    - 2.3.1. Indique um sinónimo de “ora”.
  - 2.4. Nomeie o recurso de estilo presente nestes versos.
    - 2.4.1. Explique o modo como esse recurso de estilo se desenvolve ao longo do poema.
3. Atente nos versos 3 e 4 das voltas.
  - 3.1. Divida e classifique as orações que aí encontrar.
  - 3.2. Explique o sentido destes versos.
4. Releia os versos 5 a 7 das voltas. Explícite o seu significado.
5. Atente nos versos 17 e 18 das voltas.
  - 5.1. Divida e classifique as orações que aí encontrar.
  - 5.2. Explique o significado destes versos.
6. Identifique os recursos de estilo que encontra nos dois últimos versos do poema.
  - 6.1. Explique o efeito de sentido que o sujeito pretende com a sua utilização.
7. Tendo em conta o poema todo, faça o levantamento das formas verbais que se encontram na primeira pessoa do singular. Explique a razão da sua utilização.
8. Identifique a temática desta composição poética de Luís de Camões.

### **FILA II – Grupo de trabalho n.º 2 (4 alunos)**

Leia, com atenção, o poema “Vós, senhora, tudo tendes” – página 212 do manual – e responda às perguntas seguintes.

1. Classifique esta composição poética, quanto à estrutura externa.
2. Atente em “Senhora” (verso 1 do mote).
  - 2.1. Indique a classe de palavras a que pertence.
  - 2.2. Indique a função sintática que desempenha na oração.
  - 2.3. Indique o recurso de estilo que aí se concretiza.
    - 2.3.1. Explique a intencionalidade do sujeito poético, ao utilizá-lo.
3. Atente agora em “tendes” – forma verbal de “ter”.
  - 3.1. Indique o tempo, o modo, a pessoa e o número em que se encontra.
  - 3.2. Indique o número de vezes que surge no poema.
    - 3.2.1. Relacione a forma verbal “tendes” com o recurso de estilo que identificou em “Senhora”.
4. Releia os versos 1 e 2 da primeira volta.
  - 4.1. Reescreva-os na ordem direta.
  - 4.2. Identifique o recurso de estilo que aí encontrou.
    - 4.2.1. Explique a intenção do sujeito, ao utilizá-lo.
5. Explique o sentido dos versos 8 e 9 das voltas.
6. Reescreva os versos 10 e 11, de forma a conseguir uma subordinante e uma subordinada consecutiva.
7. Divida e classifique as orações que encontrar nos três últimos versos do poema.
8. Indique a temática desta composição poética de Luís de Camões.

### **FILA III – Grupo de trabalho n.º 3 (4 alunos)**

Leia, com atenção, o poema “Enquanto quis fortuna que tivesse” – página 212 do manual – e responda às perguntas seguintes.

1. Classifique esta composição poética, quanto à estrutura externa.
2. Reescreva a primeira estrofe na ordem direta.
  - 2.1. Classifique as orações “que tivesse / esperança de algum contentamento” e “que seus efeitos escrevesse”.
3. Indique o recurso de estilo presente em “Enquanto quis fortuna que tivesse / esperança de algum contentamento”.
  - 3.1. Explique a intenção do sujeito poético, ao utilizá-lo.
4. Indique as classes de palavras a que pertencem “Enquanto” (verso 1) e “Porém” (verso 5).
5. Releia a segunda quadra.
  - 5.1. Reescreva-a na ordem direta.
  - 5.2. Classifique a oração “para que seus enganos não dissesse”.
  - 5.3. Indique o recurso de estilo, relacionado com o Amor, presente nessa estrofe.
    - 5.3.1. Explícite a intenção do Amor, segundo o “eu”.
6. Identifique os recursos de estilo presentes em “Ó vós que Amor obriga a ser sujeitos a diversas vontades!”.
  - 6.1. Explique a acusação que o sujeito faz ao Amor.
7. Faça o levantamento de todas as formas verbais do poema e classifique-as.
8. Apresente uma proposta de divisão do poema em partes, justificando.
9. Indique a temática desta composição poética de Luís de Camões.

#### **FILA IV – Grupo de trabalho n.º 4 (4 alunos)**

Leia, com atenção, o poema “No mundo poucos anos e cansados” – página 213 do manual – e responda às perguntas seguintes.

1. Classifique esta composição poética, quanto à estrutura externa.
2. Reescreva os dois primeiros versos na ordem direta.
  - 2.1. Indique a função sintática da expressão “cheios de vil miséria dura”.
3. Classifique a oração presente no verso 4.

4. Classifique a oração presente no verso 11.
5. Classifique a oração presente no verso 13.
6. Faça o levantamento das formas verbais.
  - 6.1. Explique a utilização do gerúndio, na segunda estrofe.
  - 6.2. Indique o tempo e o modo predominantes, ao longo do poema.
    - 6.2.1. Justifique a frequência da sua utilização.
7. Indique as marcas da primeira pessoa do singular.
8. Estabeleça, cronologicamente, o percurso de vida do sujeito poético.
9. Identifique três recursos de estilo presentes no segundo terceto.
  - 9.1. Explícite as razões pelas quais o sujeito poético utilizou esses recursos.
10. Indique a temática desta composição poética de Luís de Camões

#### **FILA V – Grupo de trabalho n.º 5 (4 alunos)**

Leia, com atenção, o poema “Que poderei do mundo já querer” – página 213 do manual – e responda às perguntas seguintes.

1. Classifique esta composição poética, quanto à estrutura externa.
2. Identifique os recursos de estilo presentes na expressão “não vi senão desgosto e desamor, / e morte, enfim” (versos 3 e 4).
  - 2.1. Explique a razão da presença desses recursos.
  - 2.2. Indique o processo de formação da palavra “desamor” e explícite o seu significado.
3. Classifique a oração “que não mata grande dor” (verso 6).
4. Coloque na ordem direta os versos 7 e 8.
  - 4.1. Classifique as orações aí presentes.
5. O sujeito poético fala de uma aprendizagem, ao dizer “m’ ensinou”.
  - 5.1. Explique o que a vida e a morte lhe ensinaram.
6. Classifique as orações presentes no último verso do poema.
7. A primeira estrofe é formulada em forma de pergunta. Procure a resposta, ao longo do poema.

8. Indique a temática desta composição poética de Luís de Camões

**FILA VI – Grupo de trabalho n.º 6 (5 alunos)**

Leia, com atenção, o poema “Quando o sol encoberto vai mostrando” – página 214 do manual – e responda às perguntas seguintes.

1. Classifique esta composição poética, quanto à estrutura externa.
2. Na primeira estrofe, o sujeito poético faz a descrição do ambiente que o rodeia.
  - 2.1. Caracterize-o.
3. Identifique dois recursos de estilo na expressão “a luz quieta e duvidosa” (verso 2).
  - 3.1. Explique o sentido desta expressão.
4. Justifique a presença da “minha inimiga” na primeira estrofe.
5. As estrofes 2, 3 e 4 iniciam-se com o mesmo deíctico, “Aqui”.
  - 5.1. Indique a classe de palavras a que pertence.
  - 5.2. Explique a razão da sua utilização pelo “eu”.
  - 5.3. Relacione-o com os deícticos “ali” e “agora”.
6. Comprove, explicando o seu valor expressivo, o recurso à construção anafórica e à antítese.
7. Explique a relação entre o “eu” e a figura feminina de que fala.
8. Identifique um recurso expressivo, do nível fónico, presente na expressão “vida vã” (último verso).
  - 8.1. Explique o efeito de sentido conseguido com a utilização deste recurso.
9. Classifique a oração “que sempre dura”, no último verso.
10. Indique a temática desta composição poética de Luís de Camões.

### Anexo 3

Exemplos de trabalhos apresentados, no âmbito de Camões lírico:

“Quem ora soubesse”

**Poesia da Medida Velha = vilancete <sup>A</sup>**

**grupo I**

1) A composição poética é composta por três <sup>versos</sup> ~~septetos~~ em redondilha menor mais o mote composto por um terço. O esquema rimático é ABBAACC/DEEDDFF/GHHGGII.

Temos rima consonante, como por exemplo em “denos/enganos”, e rima ~~toante~~ em “lavador/amor”, por exemplo. Quanto às classes de palavras que constituem as rimas, encontramos rima pobre, como em “engano/ano”, e rima rica, como ~~por exemplo~~ “vide/vidado”. Quanto ao acento, encontramos rima <sup>grava</sup> ~~aguda~~ por exemplo em “durane/magoane”, e rima <sup>aguda</sup> ~~grava~~ como em “perdi/colhi”. As estrofas são compostas por rima interpolada, como em “florida/vidado”, e empilhada, como por exemplo “olhos/olhos”. Rima toante - “colhi/vi”

2)

2.1) As formas verbais “soubesse” e “semeasse” pertencem ao Pretérito Imperfeito do Conjuntivo. A forma verbal “neci” (neste) está no Presente do Indicativo.

2.1.1) O sujeito poético quis dizer que caso alguém “soubesse” onde e como “neci”, que “semeasse”, ou seja, os verbos encontram-se conjugados nos tempos verbais pois exprimem **uma** **um** ~~condição~~ **desejo expresso pelo conjuntivo.**

2.2) Sujeito

2.3) Advérbio de tempo.

2.3.1) Agora.

2.4) O recurso expressivo é a metáfora.

2.4.1) A metáfora é utilizada, pois o amor é dito ser algo natural como um fruto, que pode ser semeado e mais tarde colhido, fazendo do sujeito poético um lavador, como o próprio afirma ser, na estrofe seguinte — há o **desejo de semear o amor para que se pudesse colher mais amor.**

3)

3.1) “semeasse amor” - oração coordenada  
“e colhi engano” - oração coordenada copulativa

3.2) O sujeito poético ~~espera não~~ ama alguém, pois “semeasse amor”, mas ao não ser correspondido “colhi engano”, ficando assim desiludido.

e

“Que poderei do mundo já querer”

todas H ✓ (31)

Grupo V

R 1- Este poema é constituído por catorze versos decassilábicos divididos em dois quadras e dois tercetos. Trata-se de um soneto que pertence à medida nova. O esquema rítmico nas quadras é ABBA e nos tercetos é CDCDC. Neste poema podemos encontrar rima interpolada, por exemplo em “queres / ser”, rima emparelhada em “amor / desamor” e rima cruzada em “ensinai / ficou”. Quanto ao acento, podemos observar que todo o poema tem rima aguda. Relativamente às classes de palavras, que rimam, ~~todas~~ <sup>temos</sup> são rima pobre, à excepção de “dor / maior”. Finalmente, podemos encontrar rima toante, por exemplo em “ni / masci” e rima consonante em “queres / ser”.

**que é rima rica**

D 2.2.1 Os recursos expressivos presentes na expressão “não vi senão desgosto e desamor / e morte, enfim” são a hipérbate que está presente para destacar o azar do “eu” e a enumeração e polisíndeto na repetição da <sup>conjunção</sup> ~~palavra~~ “e” que é usado para tornar o ritmo do poema mais lento. A enumeração é usada para demonstrar a quantidade de males <sup>pelos quais</sup> ~~que~~ o sujeito poético passou.

M 2.2) A palavra “desamor” é derivada por <sup>inflexão</sup> ~~afixação~~ e transmite a falta ou inexistência do amor.

G 3) Oração subordinada substantiva completiva

B 4) Se há aquele que dá maior magoa  
eu, que tudo posso ver, a verli →

R 4.1) “Se coisa há”: Oração subordinada adverbial condicional  
“Que magoa dá maior”: “ ” adjetiva relativa restritiva  
“Eu a verei”: Oração subordinante **adverbial causal**.  
“Que tudo posso ver”: Oração subordinada substantiva completiva  
**= porque**

D 5.1) Na vida, o “eu” só viu “desgosto e desamor, e morte”.  
Por sua vez, essa morte trouxe-lhe apenas “mal, perda e dor”.  
**O sujeito diz que nasceu para sofrer.**



## Anexo 4

### RESULTADOS DO TRABALHO DE GRUPO - CAMÕES LÍRICO

GRUPOS	CLASSIFICAÇÃO FORMAL	PARÁFRASE E EXPLICAÇÃO DE SENTIDO	RECURSOS EXPRESSIVOS		CONHECIMENTO GRAMATICAL			ORDENAÇÃO	INTERPRETAÇÃO
			IDENTIFICAÇÃO	ANÁLISE	MORFOLÓGICO	SEMÂNTICO	SINTÁTICO		
1	1. QC / QC	3.2. C / C 4. ME / ME 5.2. C / QC	2.4. C / C 6. ME / ME	2.4.1. QC / QC 6.1. C / C	2.1. C / C 2.3. C / C 7. C / C	2.1.1. ME / QC 2.3.1. C / C 7. C / C	2.2. C / C 3.1. C / C 5.1. C / C		8. QC / ME
2	1. QC / C	5. ME / ME	2.3. E / C 4.2. E / C	2.3.1. QC / QC 4.2.1. ME / QC	2.1. C / C 3.1. C / C	3.2.1. ME / E	2.2. C / C 6. E / C 7. E / C	4.1. QC / E	8. C / C
3	1. QC / QC		3. E / ME 5.3. ME / QC 6. C / C	3.1. QC / E 5.3.1. ME / E 6.1. C / ME	4. ME / ME 7. QC / C		2.1. C / ME 5.2. C / C	2. E / QC 5.1. C / E	8. QC / QC 9. C / ME

4	1. QC / QC		9. QC / C	9.1. E / QC	6. NR / NR 6.2. QC / QC 7. QC / QC	6.1. C / 6.2.1. ME / C	2.1. E / C 3. E / C 4. C / C 5. C / C	2. QC / C	8. C / C 10. C / C
5	1. C / C		2. C / ME	2.1. C / QC	2.2. C / C	2.2. C / C	3. C / C 4.1. QC / C	4. QC / C 6. C / C	5.1. QC / QC 7. ME / QC 8. QC / QC
6	1. QC / QC		3. C / C 8. E / C	3.1. C / C 6. QC / QC 8.1. C / C	5.1. C / C	5.2. C / C 5.3. C / E	9. QC / C		2.1. C / C 4. ME / QC 7. C / C 10. ME / C

**LEGENDA:** C - totalmente certo; QC - quase totalmente certo; ME - com muitos erros ou imprecisões; E - errado; NR - não responderam // Azul - turma de Línguas e Humanidades; Verde - turma de Ciências e Tecnologias



## Anexo 5

**Questões de apoio à análise dos excertos de *Os Lusíadas* – plano do poeta – já com a respetiva correção.**

### **Estâncias 94 a 97, canto IV**

(Não faz parte do programa e é do plano da Viagem)

1. Classifique as seguintes orações: "Que ficava nas praias" (v. 2 da est. 94) – **oração subordinada adjetiva relativa explicativa**; "Que nós no mar ouvimos claramente" (v. 6 da est. 94) – **oração subordinada adverbial causal**; e "que se atija / *coa* aura popular" (vv. 3 e 4 da est. 95) – **oração subordinada adjetiva relativa explicativa**.
2. Identifique o recurso de estilo presente nos versos "Ó glória de mandar, ó vã cobiça" (v. 1 da est. 94) e "Ó fraudulento gosto" (v. 3 da est. 95) – **Apóstrofes e personificação de valores negativos**. Explique a razão da sua utilização – **O velho, personificando os valores negativos, como a "glória de mandar", a "cobiça" e o "fraudulento gosto", e dirigindo-se a esses valores, pretendia acusar os comandantes das naus que partiam de serem autoritários, cobiçosos e fraudulentos**.
3. Indique o tipo de frases da estância 97 e explique o efeito de sentido conseguido com a sua utilização – **Frases de tipo interrogativo – são interrogações retóricas, uma vez que o velho do Restelo, ao proferi-las, já está a dar a sua opinião: aquelas gentes estão a ser levadas para desastres, perigos e morte, visto que lhe foram feitas promessas de fama, de triunfos e de palmas**.
4. Finalmente, com palavras suas e com citações das estâncias, fale dos seguintes aspetos:
  - 4.1. Retrato físico e psicológico do velho – **O velho era muito respeitável e sábio, "de aspeito venerando" e experiente, visto que é caracterizado "Cum saber só de experiências feito", estava descontente, meneava a cabeça, reprovando aquela partida, tinha "uma voz pesada" e falava alto para que os marinheiros o ouvissem**.
  - 4.2. Razões para a escolha de um velho para fazer este discurso – **Camões escolheu um velho para dar uma opinião contrária à aventura dos descobrimentos, e classificou-o como alguém que possui um "saber só de experiências feito",**

**porque só alguém com estas características poderia levantar a voz contra a corrente da época e a euforia das descobertas. Não poderia ser um jovem a fazer este discurso, uma vez que os jovens são normalmente associados às ideias novas e à aventura.**

- 4.3. Comentário ao momento histórico português – **Estávamos no tempo das descobertas, o tempo áureo da História de Portugal e havia grande euforia: a partida rumo à descoberta do caminho marítimo para a Índia.**
- 4.4. Valor expressivo da pontuação – **No discurso do velho, encontramos muitos pontos de exclamação e pontos de interrogação, pois Camões quis transmitir os sentimentos da personagem em relação à gesta dos descobrimentos.**
- 4.5. Estrutura do episódio – **O episódio "Velho do Restelo", nomeadamente as estâncias 94 a 97 do canto IV, divide-se em duas partes: na estância 94, temos a caracterização do velho e, nas outras, temos o seu discurso.**
- 4.6. Simbologia do "velho do Restelo" – **Ainda hoje se chama "Velho do Restelo" a alguém que, sendo velho ou novo, encara o futuro e a novidade com medo de falhar ou com expectativas negativas. Hoje, um "velho do Restelo" é um pessimista face ao futuro.**

#### **Estâncias 92 a 100, canto V**

1. Classifique as seguintes orações: "quando são soados" (v. 2 da est. 92) – **oração subordinada adverbial temporal**; "Quem valorosas obras exercita" (v. 7 da est. 92) - **oração subordinada substantiva relativa**; "que nada tanto o deleitava" (v. 7 da est. 93) - **oração subordinada substantiva completiva**; e "Mas, numa mão a pena e noutra a lança, / igualava de Cícero a eloquência" – **oração coordenada adversativa** (vv. 3 e 4 da est. 96).
2. Identifique o recurso expressivo presente nos versos "Mas, numa mão a pena e noutra a lança, / igualava de Cícero a eloquência" (vv. 3 e 4 da est. 96) – **Comparação**. Explique a razão da sua utilização - **esta comparação pretende realçar o facto de César ser tão bom guerreiro como escritor, o que faz com**

**que se possa igualar ao erudito Cícero.**

3. Releia os versos "Às musas agradeça o nosso Gama / o muito amor da pátria, que as obriga / a dar aos seus, na lira, nome e fama / de toda a ilustre e bélica fadiga" (vv. 1 a 4 da est. 99). Reescreva-o na ordem direta e explique o seu significado – **O nosso Gama agradeça às musas, na lira, o muito amor da pátria, que as obriga a dar nome e fama aos seus, de toda a ilustre e bélica fadiga – Vasco da Gama deveria agradecer às Musas e ao poeta inspirado por elas, visto que o seu grande feito está a ser cantado para ser divulgado pelo mundo.**
4. Indique a funcionalidade do conector "Por isso" que inicia a estância 98 – **Este conector introduz uma explicação, uma justificação, e tem um valor causal.**
5. Identifique a função sintática do segmento "a todo o Lusitano feito" da estância 100 – **Complemento indireto.**
6. Com palavras suas e com citações das estâncias, fale dos seguintes aspetos:
  - 6.1. A superioridade da navegação de Vasco da Gama – **A navegação de Vasco da Gama é superior, visto que espanta o céu e a terra, como vemos em "Trabalha por mostrar Vasco da Gama / Que essas navegações que o mundo canta / Não merecem tamanha glória e fama / Como a sua, que o Céu e a Terra espanta".**
  - 6.2. Os elogios e as críticas dirigidas pelo poeta aos portugueses – **O poeta elogia os portugueses, referindo que entre estes há heróis ilustres, pois "Dá a terra lusitana Cipiões, / César, Alexandros, e dá Augustos". No entanto, não se lhes concede o dom de saberem apreciar as artes, o que os transforma em gente dura e insensível, como podemos confirmar com os versos "Mas não lhes dá contudo aqueles dões / Cuja falta os faz duros e robustos". Desta forma, os portugueses são criticados por não saberem valorizar as artes, ao contrário de outros povos, cujos heróis aliaram as armas às letras, afirmando que "não houve forte Capitão / Que não fosse também douto e ciente, / Da Lácia, Grega ou Bárbara nação, / Senão da Portuguesa".**
  - 6.3. As consequências do perfil do povo português traçado por Camões – **Portanto,**

apesar de haver muita matéria épica, como "Não há também Virgílios nem Homeros", ela não será cantada. Além disso, "Porque quem não sabe arte, não na estima", podemos concluir que, segundo Camões, os portugueses foram "talhados" para a luta e para o heroísmo, mas não para a beleza e a sensibilidade artísticas.

6.4. O ideal de homem renascentista traçado pelo poeta – **O homem renascentista, simbolizado na expressão "numa mão a pena e noutra a lança", é aquele que se dedica à guerra, em defesa da sua pátria, e, ao mesmo tempo, acarinha as artes ou escreve.**

7. Divida este excerto em partes, considerando o assunto e os conectores – **A estância 92 poderia configurar uma introdução, onde se apresenta o tema: a necessidade de louvar e ser louvado. As estâncias 93 a 98 constituiriam o desenvolvimento - nas estâncias 93 a 96, encontramos a argumentação para justificar a necessidade do elogio para quem se dedica à pátria, além de caracterizar o povo português em relação a outros povos; na estância 97, que se inicia por "Enfim", vemos ainda a especificação das características dos portugueses; e na estância 97, iniciada pelo conector "Por isso", conclui-se a argumentação, afirmando que não haverá elogio dos feitos heroicos dos portugueses, visto que não há quem os cante. As estâncias 99 e 100 seriam a conclusão, com um conselho do poeta dirigido ao Gama que deveria agradecer às Musas e às Tágides.**

#### **Estâncias 95 a 99, canto VI**

(Não faz parte do programa, mas é do plano do Poeta)

1. Considere os versos transcritos:

- «Alcançam os que são de fama amigos / As honras imortais e graus maiores;»  
– **Sujeito.**
- «Alcançam os que são de fama amigos / As honras imortais e graus maiores;»  
– **Complemento direto.**
- «o peito um calo honroso cria» – **Complemento direto.**

- 1.1. Indique a função sintática dos segmentos sublinhados.
2. Explique a funcionalidade da anáfora da estância 96 – **Quando o poeta repete, no início de 3 versos seguidos, a expressão "Não cos", pretende realçar o que não é importante para alcançar a fama, o que se deve evitar para alcançar a fama.**
3. Explique o recurso ao articulador “Mas” no início da estância 97 – **A conjunção coordenativa adversativa "mas" introduz uma ideia oposta. Se na estância anterior, Camões dizia o que não fazia falta para se adquirir a fama, nesta estância, introduzida por esse articulador, vai realçar o que é necessário para se alcançar a desejada fama.**
4. Indique o modo como Camões considera que se deve conquistar a glória e a fama, justificando com expressões do texto – **O poeta considera que a fama deve ser alcançada com o "forçoso braço", nos descobrimentos ou na guerra, como podemos confirmar com o verso "Vigiando e vestindo o forjado aço". Ele afirma que só "Sofrendo tempestades", "Vencendo os [...] frios" e "Engolindo o corrupto mantimento" é que se pode alcançar a honra e a glória.**
5. Segmente este excerto do canto VI, tendo como critério os sinais de pontuação – **As primeiras quatro estâncias do excerto, 95 a 98 do canto VI, o poeta fala dos "trabalhos graves e temores" que é preciso viver para se alcançar a fama, reforçando bem o que não se deve fazer e o que é importante viver para se ter honra e glória justas. Na estrofe 99, iniciada pelo conector conclusivo – "Destarte" – o poeta conclui que depois da fama alcançada, se "Subirá (como deve) a ilustre mando, / Contra vontade sua, e não rogando".**
6. Resuma a reflexão aqui apresentada – **Neste excerto, Camões reflete sobre aqueles "que são da fama amigos" e da forma como se pode alcançar essa fama, tem de ser "a pulso" e com força de vontade e não esperando que ela caia do céu. Além disso, salienta que a honra e a glória devem surgir porque se merece e não por se pedir.**

## **Estâncias 78 a 87, canto VII**

Atente na estância 78



1. Identifique o recurso de estilo presente no verso 3 e explique a razão da sua utilização – **Trata-se de uma apóstrofe às "Ninfas do Tejo e do Mondego", para lhes pedir ajuda, de forma a concluir a tarefa a que se propôs.**
2. Apresente as marcas linguísticas que comprovam a presença do sujeito de enunciação – **A presença do sujeito é visível nos pronomes pessoais e nas formas verbais de 1ª pessoa do singular, em "Eu...cometo", "invoco", "me", e o determinante possessivo na mesma pessoa gramatical, "meu".**
3. Identifique o recurso de estilo presente em "hei grande medo / que o meu fraco batel se alague cedo" (versos 7 e 8). Explique o efeito de sentido conseguido com a sua utilização – **O poeta faz uso de uma metáfora, ilustrando o seu medo de não concluir a sua obra, através do recurso à metáfora do naufrágio. Isto permite enfatizar a sua fragilidade (associada ao batel), bem como a desgraça e a tragédia que representaria a sua incapacidade de concluir a sua empresa.**

. Releia agora as estâncias **79 a 82**

4. Enumere as dificuldades pelas quais o poeta tem passado e explique a sua intenção, ao fazer tal enumeração - **O poeta refere dificuldades por que passou, como as viagens marítimas, a guerra, os problemas económicos, o desterro, as desilusões, o naufrágio e a falta de reconhecimento por parte dos portugueses seus contemporâneos. Estas dificuldades funcionam como argumento que sustenta o pedido de ajuda dirigido às Ninfas. A apresentação do poeta como um ser perseguido pelo Destino, em contante sofrimento e incompreendido pelo seu próprio povo são argumentos complexos que justificam a proteção divina, condição essencial para a conclusão do canto épico.**
5. Explique a intenção de Camões, ao repetir o conector "agora", nas estâncias 79 e 80 e Indique o recurso de estilo que essa repetição representa – **O recurso expressivo é a repetição anafórica, que está associada à enumeração das dificuldades da vida do poeta. Esta enfatiza a presença persistente das "misérias", assumindo diferentes formas. O conector serve também para presentificar as dificuldades, que se consideram uma constante da sua vida.**
6. Caracterize o tom adotado pelo poeta para se referir aos seus contemporâneos e

justifique a utilização desse tom – **O poeta adota um tom irónico, patente em expressões como "engenhos de senhores" ou "valerosos", utilizadas com a intenção de criticar o desprezo a que os seus versos são votados, sem qualquer reconhecimento do seu valor, o que funciona como uma forma de desmotivar futuros escritores.**

Releia também as estâncias **83 a 87**

7. Indique os homens que o poeta recusa cantar – **O poeta recusa cantar homens movidos pelos seus interesses pessoais e pela ambição pessoal. Rejeita, ainda, os opressores, os hipócritas, os demagogos e os exploradores dos mais fracos ou os cobiçosos.**
8. Caracterize aqueles que o poeta incluirá no seu canto – **O poeta cantará "Aqueles sós direi que aventuraram / Por seu Deus, por seu Rei, a amada vida", ou seja, aqueles que se colocam ao serviço de Deus e do Rei, abdicando dos seus interesses pessoais.**
9. Relacione o estado de espírito do poeta com a referência a Apolo e às Musas, na última estância – **O cansaço e o desalento do poeta levam-no a contar com o apoio de Apolo e das Musas, para que a sua inspiração seja reforçada e para que possa, com nova energia, pois "Me dobrarão a fúria concedida", regressar à sua empresa de concluir o canto épico.**

**Estâncias 96 a 99, canto VIII**

1. Classifique as seguintes orações, todas começadas por "que".
  - 1.1. "Que não se fia já do cobiçoso / Regedor corrompido e pouco nobre" (versos 3 e 4 da estância 96) – **oração subordinada adverbial causal.**
  - 1.2. "que a tudo nos obriga" (verso 8 da estância 96) – **oração subordinada adjetiva relativa explicativa.**
  - 1.3. "Que, a troco do metal luzente e louro, / entrega aos inimigos a alta torre" (versos 6 e 7 da estância 97) – **oração subordinada adverbial consecutiva.**
  - 1.4. "Que corrompe este encantador" (verso 7 da estância 99) – **oração subordinada substantiva completiva.**

2. O pronome "Este" repete-se nas estâncias 98 e 99.
  - 2.1. Indique a subclasse deste pronome – **demonstrativo**.
  - 2.2. Indique o seu referente – **"metal luzente e louro"**.
  - 2.3. Identifique o recurso de estilo que essa repetição realiza e explique a intenção dessa repetição – **repetição anafórica – pretende-se realçar os perigos do dinheiro para o ser humano**.
3. Resuma a mensagem deste excerto – **Vasco da Gama mantém-se na nau, porque desconfia do catual e Camões disserta acerca do poder do dinheiro que corrompe o rico e o pobre, dando como exemplos o caso de Polidoro, o da filha de Acrísio e o de Tarpeia. Depois, afirma que o dinheiro está na génese de traidores, diz que corrompe a pureza e que chega a cegar as consciências. E mais, o dinheiro corrompe a política e faz dos reis uns tiranos...**
4. Avalie a intemporalidade desta reflexão de Camões – **Desde sempre, o dinheiro teve muito poder e leva as pessoas a deixarem-se corromper. Ainda hoje podemos ver o poder do dinheiro na vida das sociedades, sendo que muitas pessoas não olham a meios para enriquecerem, chegando a "passar por cima de outros seres humanos" só para conseguirem ter mais e mais...**

**Estâncias 52 e 53, 66 a 70 e 88 a 95, canto IX**

Atente nas estâncias **52 e 53**

1. Indique os aspetos que contribuem para o carácter excecional da ilha – **Trata-se de uma ilha excecional, criada por Vénus e colocada no caminho dos navegadores portugueses, quando regressavam à pátria**.
2. Comprove que, nestas duas estrofes, se recorre ao campo lexical da visão – **"viram", "enxergava", "viu" e "vista"**.  
 Releia agora as estâncias **66 a 70**
3. Depois da aparição da ilha, centramo-nos agora nos marinheiros.
  - 3.1. Justifique o recurso às armas por parte dos "mancebos" – **As espingardas e as bestas que os marinheiros traziam serviam para ir à caça – "ferir os cervos", mas eram também um meio de se defenderem num ambiente**

**desconhecido.**

- 3.2. Demonstre que a atenção dos marinheiros portugueses se dirige para todos os lados - Uns **"Determinadamente se lançavam" em busca de caça; outros "passeavam / Ao longo da água"; até que alguns "Começam de enxergar subitamente, / Por entre verdes ramos, várias cores"** – estes excertos provam que os marinheiros estavam curiosos naquele espaço paradisíaco.
- 3.3. Refira o que prendeu mais a atenção dos nautas nacionais – **As deusas prendem a atenção dos marinheiros portugueses, incitando-lhes "a força dos amores"**.
4. A utilização do discurso direto vem quebrar o ritmo mais lento da descrição.
  - 4.1. Identifique o locutor desse discurso. – **O marinheiro Veloso.**
  - 4.2. Caracterize o locutor - **Trata-se de um marinheiro, que perante as deusas dá um "grande grito" e revela-se "espantado", cheio de dúvidas. Depois, mostra-se curioso e incentiva os seus companheiros a perseguirem as deusas para ver se são verdadeiras.**
  - 4.3. Prove que, neste excerto, se prepara a divinização do herói – **Neste excerto vislumbra-se já a relação entre os marinheiros e as deusas, o que levará à ascensão dos homens a deuses. Isso é visível quando o poeta nos diz que elas, "mais industriosas que ligeiras, / Pouco e pouco, sorrindo e gritos dando, / Se deixam ir dos galgos alcançando"**.
5. Explique o modo como se manifesta a dimensão épica nesta passagem textual – **Os heróis portugueses são escolhidos pelos deuses, porque realizaram feitos que mais nenhum povo tinha conseguido. Por isso, são recebidos pelas ninfas, na Ilha dos Amores. Esta chegada a um território desconhecido, motivando a sua curiosidade e as suas precauções, são também reveladoras da heroicidade dos marinheiros.**

Atente nas estâncias **88 a 95**

6. Identifique os recursos estilísticos presentes nos excertos e explique o efeito de sentido conseguido com a sua utilização.
  - 6.1. "da ousadia / forte e famosa" (versos 5 e 6 da estância 88) – **Dupla adjetivação,**

**realçando a coragem e a "ousadia" dos portugueses.**

6.2. "Aqueles preminências gloriosas, / os triunfos, a fronte coroada / de palma e louro, a glória e maravilha, / estes são os deleites desta ilha." (versos 5 a 8 da estância 89) – **Enumeração dos "deleites desta ilha", realçando o facto de aquela ilha ser paradisíaca e reservada só a alguns.**

6.3. "ó vós que as famas estimais" (verso 5 da estância 92) – **Apóstrofe dos portugueses que querem ter fama.**

6.4. "Melhor é merecê-los sem os ter, / que possuí-los sem os merecer" (versos 7 e 8 da estância 93) – **Nestes dois versos podemos encontrar a antítese, no sentido de realçar a ideia do poeta: quem não merece a fama não a deve alcançar e que, quem se esforça para alcançá-la poderá não a ter, mas isso não é grave, grave é ter fama sem a merecer.**

7. Classifique as seguintes orações:

7.1. "Se quiserdes no mundo ser tamanhos" (verso 6 da estância 92) – **Oração subordinada adverbial condicional.**

7.2. "Porque essas honras vãs, esse ouro puro, / verdadeiro valor não dão à gente" (versos 5 e 6 da estância 93) – **Oração subordinada adverbial causal.**

7.3. "E todos tereis mais" (verso 6 da estância 94) – **Oração coordenada copulativa.**

8. Nas estâncias 89 e 90, explique o modo como se aprofunda o significado da ilha na obra *Os Lusíadas*. – **A ilha simboliza o coroar dos portugueses, depois dos "trabalhos tão longos".**

9. Explique a referência às divindades nomeadas na estância 91. – **A presença das divindades serve para imortalizar os heróis que com elas convivem, pois estes ascendem ao estatuto de deuses.**

10. Explique como se pode alcançar a imortalidade, segundo o poeta. – **Só o esforço e a coragem poderão levar à imortalidade.**

11. Mostre de que modo se concretiza a mitificação dos heróis portugueses. – **A mitificação dos heróis é atingida no momento em que estes convivem com as divindades, tornando-se divinos por direito próprio, visto que trabalharam**

**abnegadamente.**

12. A partir da estância 92, assistimos a conselhos do poeta.

12.1. Apresente esses conselhos aos homens do seu tempo e explique a sua intenção – **Os conselhos que Camões dá são, ao mesmo tempo, uma crítica e uma denúncia dos vícios que corrompem os homens do seu tempo. Se os homens querem fama, devem trabalhar para isso e o poeta diz-lhes "Despertai já do sono do ócio ignavo"; não devem sentir cobiça nem ter demasiada ambição; não podem ser tiranos; devem ser justos e devem lutar contra os árabes. Em síntese, o poeta aconselha-os a serem justos, na paz e na guerra, e diz-lhes que devem defender o Reino e a Fé.**

12.2. Indique o tempo e o modo verbal utilizados para aconselhar os contemporâneos de Camões e identifique o seu valor. – **O imperativo em "despertai", "ponde", "dai" e "vesti" tem um valor exortativo.**

12.3. Indique as consequências que terão lugar, caso os conselhos do poeta sejam acatados – **Se os homens seguirem aqueles conselhos, o rei tornar-se-á mais ilustre e eles serão "Heróis esclarecidos" com acesso a riquezas e honras merecidas.**

### **Estâncias 75 a 91 e 145 a 157, canto X**

Atente na estância **75**

1. Explique os dois primeiros versos – **Logo que os homens ficaram saciados de alimentos.**
2. Indique a lógica do conector "Pera que" (verso 6) – **Introduz uma ideia de finalidade.**

Releia a estância **76**

3. Identifique o locutor do discurso direto que aí encontramos – **Thétis.**
4. Refira a intencionalidade desse discurso – **Thétis dirige-se a Vasco da Gama, pedindo-lhe que a siga para que ele veja, "cos olhos corporais" o que a ciência não consegue mostrar-lhe, ou seja, vai revelar-lhe aquilo a que os olhos dos humanos não têm acesso.**

Atente agora nas estâncias **77 a 81**

5. Descreva o percurso de Vasco da Gama e da deusa. – **Vasco da Gama e a deusa seguiram por um "monte espesso" até ao cimo de um monte, o espaço da revelação.**
6. Indique o que é mostrado ao Gama – **A máquina do mundo e a explicação do universo.**
7. Sendo o percurso uma metáfora do caminho para a fama e a glória, evidencie as intenções do poeta. – **Todo o percurso é apresentado como uma metáfora do caminho para a Fama e a Glória. Assim sendo, as dificuldades do caminho a partir do "monte espesso" realçam as dificuldades para se conquistar o alto. O poeta pretende salientar a recompensa que só será dada aos homens que se esforçam. Este episódio contribui para a divinização dos marinheiros portugueses, visto que ao Gama é concedido o dom da omnisciência e do saber que só aos deuses era permitido.**

Releia a estância **82**

8. Identifique para quem está reservado o espaço a que Tétis se refere – **Espaço reservado aos santos.**
9. Explícite a intenção da afirmação "fomos fabulosos, / fingidos de mortal e cego engano". – **Esta afirmação reduz os deuses ao seu papel de "fingidos", porque são resultado da imaginação humana. Assim, os portugueses, seres de carne e osso, ultrapassam os deuses que se reduzem a meras ficções.**

Atente agora na estância **83**

10. Indique quem é (des)favorecido, de acordo com a mensagem desta estância. – **Favorecidos são os bons, enquanto os maus são desfavorecidos.**

Releia agora as estâncias **85 a 88**

11. Registe dois elementos linguísticos exemplificativos da presença do recetor – **Os elementos linguísticos que atestam a presença do recetor: o pronome "te" e as formas verbais, no imperativo, "vê" e "olha", assim como o presente do indicativo, "vês".**
12. Identifique a quem se refere o pronome "te", em "contar-te" (verso 3 da estância

85). - **Vasco da Gama.**

13. Identifique o recurso de estilo presente nos versos 1 e 2 da estância 87, "que esmaltado / de corpos lisos anda e radiantes". – **Anástrofe - que anda esmaltado de corpos lisos e radiantes.**
14. Explícite o valor do complexo verbal "vão fazendo" (verso 2 da estância 88) – **Uma construção perifrástica que realça o prolongamento da ação, através da utilização do gerúndio.**

Atente agora nas estâncias **89 a 91**

15. Apresente a razão para a designação de Marte como "bélico inimigo" (verso 4 da estância 89). – **É o deus da guerra.**
16. Identifique o recurso de estilo presente nos versos 3 e 4 da estância 90, "Ora fogem do Centro longamente, / ora da Terra estão caminho breve". Explique a intenção da sua utilização. – **Anáfora – realçam as ações alternadas dos diferentes corpos celestes.**
17. Indique a quem se refere Tétis com a expressão "o Padre onipotente" (verso 5 da estância 90). – **Deus, que criou o Céu e a Terra.**
18. Reescreva a estância 91 na ordem direta. – **Neste centro, pousada dos humanos, verás as várias partes, que os mares insanos dividem, onde temos várias nações com vários reis, costumes e religiões, homens não somente ousados, mas que se contentam em sofrer os danos da terra firme e ainda experimentam o mar instável.**

Atente agora nas estâncias **145 a 156**

19. Indique os processos fonológicos verificados nas seguintes palavras:
- 19.1. pexes (verso 8 da estância 147) > peixes; – **epêntese.**
- 19.2. reposta (verso 4 da estância 148) > resposta; – **epêntese.**
- 19.3. inda (verso 4 da estância 151) > ainda. – **prótese.**
20. Classifique as seguintes orações:
- 20.1. "e alegrai-os / Com a presença e leda humanidade" (versos 1 e 2 da estância 149); – **Coordenada copulativa.**
- 20.2. "Se me isto o Céu concede" (verso 5 da estância 155); – **Subordinada**



**adverbial condicional.**

20.3. "Como a pressaga mente vaticina" (verso 7 da estância 155); – **Subordinada adverbial comparativa.**

20.4. "Ou rompendo nos campos de Ampelusa / Os muros de Marrocos e Trudante" (versos 3 e 4 da estância 156). – **Coordenada disjuntiva.**

21. Indique as funções sintáticas de:

21.1. "os" (versos 1 da estância 149); – **Complemento direto.**

21.2. "me" (verso 5 da estância 155); – **Complemento indireto.**

21.3. "de Marrocos e Trudante" (verso 4 da estância 156). – **Modificador do nome restritivo.**

22. Indique o sujeito na oração "Como a pressaga mente vaticina" (verso 7 da estância 155). – **a pressaga mente.**

23. Identifique os recursos de estilo nas expressões transcritas e explique o efeito de sentido conseguido com a sua utilização:

23.1. "Não no dá a pátria, não" (verso 6 da estância 145). – **Sinédoque (a pátria dos portugueses) – realça o facto de os portugueses não lhe darem motivo para continuar o canto.**

23.2. "Ó Rei" (verso 5 da estância 146). – **Apóstrofe – para marcar o recetor da obra e também para iniciar uma exortação.**

23.3. "Quais rompentes *liões* e bravos touros" (verso 2 da estância 147). – **Comparação – realça a bravura dos portugueses.**

23.4. "A ferro, a fogo, a setas e pelouros, / [...] pexes, ao profundo" (versos 4 a 8 da estância 148). – **Enumeração e aliteração do som /f/ – reforça as dificuldades que os marinheiros tiveram que enfrentar, com força e coragem.**

23.5. "A vista vossa tema o Monte Atlante" (verso 2 da estância 156). – **Anástrofe – O monte Atlante tema a vossa vista.**

26. Nesta última reflexão da obra, surgem sentimentos contraditórios, relacionados ora com o desalento ora com o orgulho e a esperança.

26.1. Faça o levantamento dos factos que suscitam esta duplicidade de sentimentos.

**O desalento resulta da indiferença dos portugueses face ao seu canto, visto que a pátria está envolta numa "austera, apagada e vil tristeza (dimensão disfórica); o orgulho e a esperança devem-se à consciência do seu talento e ao facto de os portugueses continuarem a estar ao lado do Rei, que o poeta espera que venha a reconhecer todos os que o merecem e o engrandecem (dimensão eufórica).**

Anexo 6

FICHA-SÍNTESE<sup>17</sup> – 10º ANO - CAMÕES e OS LUSÍADAS (1572):

*REFLEXÕES*

Canto (estâncias)	Ideias fundamentais	Discurso		Antes e depois da reflexão do poeta
		Locutor	Destinatário	
Canto I (estâncias 105 e 106)	Reflete-se sobre a insegurança e a fragilidade da vida, no mar e em terra. A metáfora do “fraco humano” e do “bicho da terra” salienta a fraqueza e a insignificância do ser humano face às grandezas que o cercam (terra, mar, Céu). A interrogação retórica final sugere a impotência do ser humano face aos perigos da vida. Os marinheiros foram à procura de um lugar seguro, mas encontraram o perigo e as dificuldades, pelo que esta viagem é também uma metáfora da própria vida.	O poeta.	Não marcado (identificado com o leitor).	<b>Antes:</b> Narra-se a viagem e a chegada a Mombaça, onde Baco intervém de modo a preparar uma cilada aos portugueses. <b>Depois:</b> Vénus auxilia os portugueses, de modo a que estes possam prosseguir viagem, no Índico, até Melinde.
Canto IV (estâncias 94 a 97)	Procura dissuadir-se os marinheiros da partida para uma aventura arriscada (por mar e desconhecida). Onde estes veem virtudes, o Velho do Restelo vê vícios, enganos e perigos.	Vasco da Gama narra a sua partida do Restelo ao rei de Melinde e insere, em discurso	Os marinheiros, Vasco da Gama e os que se encontravam na praia (enquanto	<b>Antes:</b> Vasco da Gama narra a História de Portugal ao rei de Melinde, nomeadamente aquela em que é narrador não participante (da crise de 1383-1385 ao reinado

<sup>17</sup> Da autoria de Vítor Oliveira

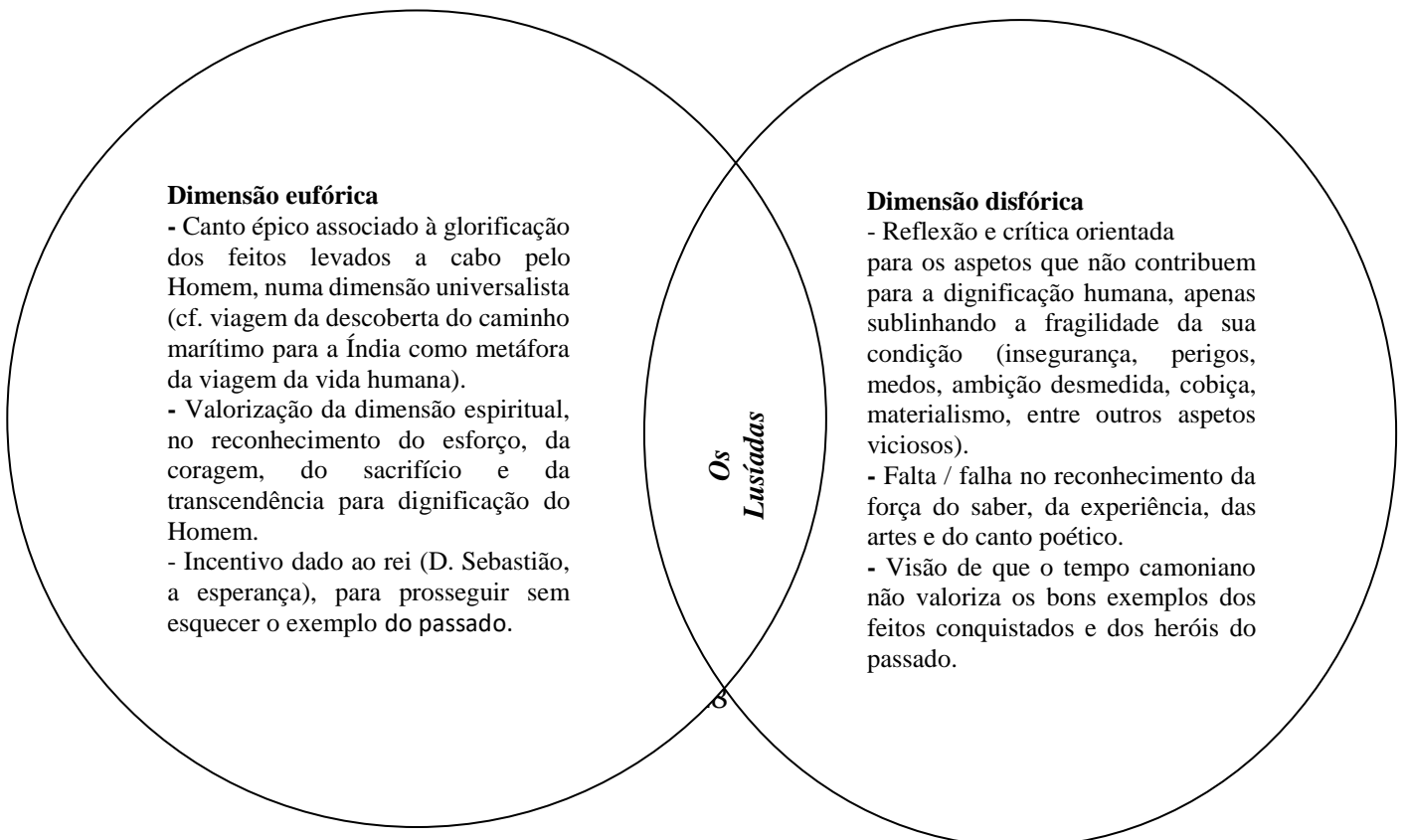
		<p>direto, a mensagem do Velho (enquanto voz do próprio poeta e a voz dos que eram contra os Descobrimientos).</p>	<p>projeção dos próprios leitores que recebem a reflexão do poeta).</p>	<p>de D. João II) e aquela na qual participa (reinado de D. Manuel e partida de Belém).  <b>Depois:</b> o Velho formula uma alternativa: lutar contra os mouros (numa iniciativa terrestre), que traria maior segurança ao país, por ser mais perto.</p>
<p>Canto V (estâncias 92 a 100)</p>	<p>Elogia-se o canto e a poesia que tornam os feitos heroicos mais sublimes. Exemplifica-se como grandes heróis souberam combinar a força física (a das armas) com o saber, a cultura, o conhecimento poético. Lamenta o poeta que os portugueses não façam o mesmo, a julgar pela grandiosidade de Vasco da Gama (líder dos marinheiros e exímio narrador da História de Portugal).</p>	<p>O poeta.</p>	<p>Não marcado (identificado com o leitor).</p>	<p><b>Antes:</b> Finaliza a narração da História de Portugal (contada por Vasco da Gama ao rei de Melinde).  <b>Depois:</b> Retoma-se o plano da viagem, com a partida de Melinde, em direção à Índia (o objetivo que se pretende atingir).</p>
<p>Canto VI (estâncias 95 a 99)</p>	<p>Reflete-se sobre os valores do esforço, do sacrifício e do sofrimento que estão na base dos grandes feitos e das honras merecidamente obtidas. Contra-argumenta-se com o que não</p>	<p>O poeta.</p>	<p>Não marcado (identificado com o leitor).</p>	<p><b>Antes:</b> Os marinheiros avistam a Índia, depois de terem superado a tempestade (provocada pelos</p>

	<p>dignifica o Homem (apoio nos antigos, no luxo e no prazer, na preguiça, no egoísmo) e exemplifica-se com as atitudes a revelar (esforço, luta, sacrifício, coragem face às adversidades, tanto no mar como em terra). A dignificação conquista-se, luta-se por ela – não se pede.</p>			<p>deuses marinhos e pelos ventos).</p> <p><b>Depois:</b> Os portugueses chegam à Índia. O Samorim e o Catual visitam as naus e querem conhecer o significado dos símbolos das bandeiras (a ser explicado por Paulo da Gama).</p>
<p>Canto VII (estâncias 78 a 87)</p>	<p>O poeta lamenta-se por ninguém reconhecer o seu valor, na sua arte e nos seus sacrifícios, depois de tudo o que já fez no “mar” da sua vida e da sua obra. Temendo o seu insucesso ou alguma incapacidade, invoca o auxílio das ninfas para concretizar o seu projeto de escrita (obra). Na sua obra não serão considerados os maus exemplos (vaidosos, egoístas, inimigos do rei e de Deus, ambiciosos, viciosos, tiranos, lisonjeadores e ladrões); apenas serão louvados os crentes em Deus e os fiéis ao seu Rei.</p>	<p>O poeta.</p>	<p>“..., Ninfas do Tejo e do Mondego,...</p> <p>” (numa aproximação , indireta, também aos leitores que recebem a reflexão do poeta).</p>	<p><b>Antes:</b> O Catual pede que Paulo da Gama lhe dê a conhecer o significado dos símbolos das bandeiras presentes nas naus (anunciando-se nova ativação do plano da História de Portugal).</p> <p><b>Depois:</b> Paulo da Gama narra episódios e apresenta figuras da História de Portugal; o Catual regressa a terra e é influenciado por Baco (em sonhos), levando o governa-</p>

				dor a trair os portugueses.
Canto VIII (estâncias 96 a 99)	Reflete-se sobre o poder do ouro (vil metal), capaz de corromper o ser humano. Vários exemplos históricos dão conta das vítimas desse poder, sublinhando o poeta que o “metal luzente e louro” ilude e se apresenta com a máscara da virtude. Reflete-se entre o parecer e o ser, mostrando-se que o materialismo (dinheiro / ouro) é um princípio enganador, corrompendo tudo e todos.	O poeta.	Não marcado (identificado com o leitor).	<b>Antes:</b> Vasco da Gama é feito prisioneiro (consequência da ação insidiosa de Baco junto do Catual), regressando apenas depois de os portugueses aceitarem o suborno do governador indiano (que troca a vida do capitão português por bens). <b>Depois:</b> Os marinheiros saem da Índia, com a desilusão do lá vivido, e fazem a viagem de regresso a Portugal.
Canto IX (estâncias 52 a 70 e 88 a 95)	Chegada dos marinheiros à belíssima Ilha dos Amores (preparada por Vénus e Cupido), onde encontram as ninfas (com quem vivem jogos de sedução e prazer, numa dimensão mais carnal do amor e num casamento do humano com o divino). Reconhece-se o significado alegórico	O poeta.	“..., ó vós que a fama estimais...” (identificado com qualquer leitor que pretenda	<b>Antes:</b> Os marinheiros saem da Índia, com a desilusão do lá vivido, e fazem a viagem de regresso a Portugal. <b>Depois:</b> Tethys recebe Vasco da Gama no

	<p>da Ilha dos Amores, enquanto triunfo, glória, prémio, recompensa atribuída (por Vénus e Cupido) aos marinheiros. São glorificados os homens (ascendem ao estatuto divino); os deuses são encarados como homens (“de fraca carne humana”) cujo esforço e arte os fizeram divinos. O poeta termina com o convite e os conselhos finais a todos os que pretendam fama: afastarem-se dos vícios (preguiça, cobiça, ambição desmedida), para poderem alcançar a glória, justiça, honra, respeito... e amor de todos (representado, espiritualmente, também na Ilha).</p>		<p>atingir a fama).</p>	<p>seu palácio, profetiza um destino glorioso para os portugueses e dá a conhecer a “máquina do mundo” (organização do Universo).</p>
<p>Canto X (estâncias 75 a 91 e 144 a 156)</p>	<p>Vasco da Gama vê o que só aos Deuses é dado ver; é a glorificação simbólica do conhecimento, do saber proporcionado pelo sonho da descoberta: “o bicho da terra tão pequeno” venceu as suas próprias limitações e foi além do que prometia a “força humana”. É de assinalar que, neste episódio, se sobrepõem, a nível da estrutura, os três planos narrativos: o plano da viagem; o plano mitológico e o plano da História de Portugal. Depois, o poeta lamenta-se por os seus contemporâneos não darem valor</p>	<p>O poeta.</p>	<p>“..., Musa,...” (da poesia e do canto épico)</p> <p>“... ó Rei,...”</p>	<p><b>Antes:</b> saciados os sentidos, nas ligações com as deusas, é servido aos navegadores um magnífico banquete, durante o qual uma Ninfa, tocando e dançando, dá a conhecer aos portugueses os acontecimentos futuros relacionados</p>

	<p>ao exemplo heroico do passado, por se encontrarem mais interessados na cobiça, na rudeza e numa “austera, apagada e vil tristeza”; retoma-se, por fim, a Dedicatória ao rei D. Sebastião, a quem o poeta dá conselhos (favorecer o povo, estimar os Cavaleiros, receber conselhos de autoridades experientes, não seguir delírios), de modo a poder ser a esperança para um povo que já deu provas de generosidade. O poeta termina a obra, colocando-se ao serviço do Rei (na guerra e no canto) e incentivando-o a ser mais um dos heróis cantados.</p>			<p>com a conquista e o domínio da Índia.</p>
--	--	--	--	--





## Anexo 7

### Classificação dos testes de avaliação realizados pelos alunos ao longo do ano letivo

Domínios	Testes				
	1.º 27/10/2016 Lírica trovadoresca	2.º 24/11/2016 Lírica trovadoresca e relato de viagem	3.º 9/02/2017 Fernão Lopes	4.º 16/03/2017 Gil Vicente e Fernão Lopes	5.º 18/05/2017 Camões lírico
<b>Educação literária</b> (60 pontos em 200)	34 pontos	34 pontos	44 pontos	43 pontos	47 pontos
	57 %	57 %	73 %	72 %	78 %
<b>Gramática</b> (50 pontos em 200)	29 pontos	39 pontos	37 pontos	32 pontos	36 pontos
	58 %	78 %	74 %	64 %	72 %
	1.º período letivo		2.º período letivo		3.º período letivo

Resultados correspondentes à média da turma de Ciências e Tecnologias, em cada um dos domínios referidos

Domínios	Testes				
	1.º 26/10/2016 Lírica trovadoresca	2.º 30/11/2016 Lírica trovadoresca e relato de viagem	3.º 8/02/2017 Fernão Lopes	4.º 15/03/2017 Gil Vicente e Fernão Lopes	5.º 24/05/2017 Camões lírico
<b>Educação literária</b> (60 pontos em 200)	28 pontos	28 pontos	34 pontos	35 pontos	39 pontos
	47 %	47 %	57 %	58 %	65 %
<b>Gramática</b> (50 pontos em 200)	35 pontos	32 pontos	28 pontos	27 pontos	29 pontos
	70 %	64 %	56 %	54 %	58 %
	1.º período letivo		2.º período letivo		3.º período letivo

Resultados correspondentes à média da turma de Línguas e Humanidades, em cada um dos domínios referidos

## Anexo 8

Turma de Ciências e Tecnologias

2016/ 2017

maio e junho de 2017

Grupos	Trabalhos	(Não) aprendemos	porque	Autoavaliação	Avaliação		Nota
				do grupo	Trabalho	Apresentação	
Faustino	Canto IV	Aprendemos	trabalhámos em grupo.	<b>Bom</b>	12	13	<b>12,5</b>
Jorge					13	13	<b>13</b>
Leandro					14	14	<b>14</b>
Guilherme	Canto V	Aprendemos	pudemos trocar impressões e trabalhar em conjunto, depois de recolhermos informações na Net.	<b>Muito Bom</b>	15	13	<b>14</b>
Mariana					17	17	<b>17</b>
Miguel					16	17	<b>16,5</b>
Ricardo R.					16	16	<b>16</b>
André	Canto VI	Aprendemos	todos os elementos do grupo trabalharam para um fim comum.	<b>Muito Bom</b>	18	18	<b>18</b>
Perdro B					16	15	<b>15,5</b>
Renato					18	19	<b>18,5</b>
Rodrigo P					15	14	<b>14,5</b>
Daniel	Canto VII	Aprendemos	pudemos trocar ideias e debatê-las entre nós.	<b>Bom +</b>	12	11	<b>11,5</b>
José					16	13	<b>14,5</b>
Vasco					13	15	<b>14</b>
Diogo	Canto VIII	Aprendemos	trabalhámos muito bem em grupo.	<b>Bom</b>	10	12	<b>11</b>
Pedro C					12	13	<b>12,5</b>

Pedro F					10	11	<b>10,5</b>
Beatriz	Canto IX	Aprendemos	trabalhámos em grupo, debateamos ideias, pesquisámos em casa e fizemos um bom trabalho.	<b>Muito Bom</b>	14	11	<b>12,5</b>
David					18	19	<b>18,5</b>
Ricardo P					16	18	<b>17</b>
Tomás					14	14	<b>14</b>
Eduarda					Canto X	Aprendemos	este tipo de aulas favorece o trabalho de pesquisa e o debate no seio dos grupos.
Isabel	15	16	<b>15,5</b>				
Jéssica	16	13	<b>14,5</b>				
Salomé	16	16	<b>16</b>				

## Anexo 9

Turma de Línguas e Humanidades

2016/ 2017

maio e junho de 2017

Grupos	Trabalhos	(Não) aprendemos	porque	Autoavaliação	Avaliação		Nota
				do grupo	Trabalho	Apresentação	
Francisca	Canto IV	Aprendemos	pudemos trabalhar em grupo, investigámos sozinhos e as aulas foram dinâmicas.	<b>Bom</b>	14	15	<b>14,5</b>
Iolanda					13	13	<b>13</b>
Wilson					11	11	<b>11</b>
Bárbara	Canto V	Aprendemos	as aulas foram produtivas e tivemos de cooperar para apresentar um bom trabalho.	<b>Muito Bom</b>	17	17	<b>17</b>
catarina					17	16	<b>16,5</b>
Marco					13	13	<b>13</b>
Marina					16	16	<b>16</b>
André	Canto VI	Aprendemos	houve organização do grupo, na divisão das tarefas a realizar pelo diferentes membros e troca de ideias.	<b>Bom</b>	13	14	<b>13,5</b>
Lucas					11	11	<b>11</b>
Ricardo F					11	12	<b>11,5</b>
Rodrigo					8	10	<b>9</b>
Gilberto	Canto VII	Aprendemos	pudemos trocar ideias e debatê-las entre nós; estas aulas foram muito produtivas.	<b>Bom</b>	8	10	<b>9</b>
Rafaela					9	11	<b>10</b>
Ricardo R					13	15	<b>14</b>
Bernardo	Canto VIII	Aprendemos	trabalhámos em grupo.	<b>Bom</b>	10	12	<b>11</b>
Diogo					17	16	<b>16,5</b>

Gustavo					10	11	<b>10,5</b>
Beatriz	Canto IX	Aprendemos	houve um maior envolvimento de todos os elementos do grupo; o resultado só pode ser muito bom.	<b>Muito Bom</b>	14	14	<b>14</b>
Inês					16	17	<b>16,5</b>
Marta R					16	17	<b>16,5</b>
Miguel					10	10	<b>10</b>
Carolina					Canto X	Aprendemos	trabalhámos em grupo.
Érica	11	12	<b>11,5</b>				
Marta T	8	10	<b>9</b>				
Tatiana	13	14	<b>13,5</b>				

