

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Caleidoscópio de saberes: o impacto do diálogo interartes na fruição do texto literário

Ana Sofia Magalhães Martins

M

2025



Ana Sofia Magalhães Martins

Caleidoscópio de saberes: o impacto do diálogo interartes na fruição do texto literário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Jorge Pereira Nunes Deserto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Aos meus pais e ao meu irmão

Sumário

Declaração de honra / Declaration of Honour	7
Agradecimentos.....	8
Resumo	10
Abstract	11
Índice de Figuras	12
Índice de Tabelas	13
Índice de Gráficos	14
Lista de abreviaturas e siglas	15
Introdução	16
1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática	19
1.1. Caracterização do contexto educativo	19
1.1.1. A instituição escolar.....	19
1.1.2. Perfil da turma	25
1.2. Identificação da área de intervenção pedagógico-didática	31
1.2.1. As conclusões obtidas a partir da observação das aulas.....	31
1.2.2. Ciclo Zero: o exercício de diagnóstico	39
1.2.3. A análise do inquérito por questionário.....	39
1.3. Delimitação da área de intervenção	45
2. Fundamentação teórica.....	48
2.1. Educação Literária	48
2.2. Diálogo interartes	57

2.3. Fruição estética	68
3. Estudo empírico.....	75
3.1. Metodologia científica.....	75
3.1.1. Ferramentas e técnicas de recolha e análise de dados.....	77
3.1.2. Objetivos da investigação.....	79
3.2. Plano de ação.....	80
3.2.1. Primeiro ciclo de investigação-ação	84
3.2.1.1. Prática Letiva	84
3.2.1.2. Reflexão pedagógico-didática a partir dos resultados obtidos.....	87
3.2.1.3. Análise dos resultados obtidos através da observação direta	87
3.2.1.4. Análise documental dos trabalhos solicitados aos alunos	89
3.2.1.5. Análise dos inquéritos por questionário	94
3.2.2. Segundo ciclo de investigação-ação	96
3.2.2.1. Prática letiva	96
3.2.2.2. Reflexão pedagógico-didática a partir dos resultados obtidos.....	99
3.2.2.3. Análise dos resultados obtidos através da observação direta	99
3.2.2.4. Análise documental dos trabalhos solicitados aos alunos	102
3.2.3. Terceiro ciclo de investigação-ação.....	103
3.2.3.1. Prática letiva	103
3.2.3.2. Reflexão pedagógico-didática a partir dos resultados obtidos.....	105
3.2.3.3. Análise documental dos trabalhos solicitados aos alunos	105
3.2.3.4. Análise dos inquéritos por questionário	107
3.2.4. Análise dos resultados das atividades do projeto de investigação-ação ...	110
3.2.5. Análise do inquérito por questionário sobre as perspetivas gerais e específicas dos alunos em relação à disciplina de Português	113

Considerações Finais	116
Referências Bibliográficas.....	120
Anexos	129
Anexo 1	129
Anexo 2	131
Anexo 3	132
Anexo 4	138
Anexo 5	163
Anexo 6	168
Anexo 7	185
Anexo 8	192
Anexo 9	194
Anexo 10	196
Anexo 11	209
Apêndices	268
Apêndice 1	268
Apêndice 2	268
Apêndice 3	269
Apêndice 4	269
Apêndice 5	270
Apêndice 6	270
Apêndice 7	271

Declaração de honra / Declaration of Honour

Declaro que o presente 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 (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Vila Nova de Gaia, 30 de setembro de 2025

Ana Sofia Magalhães Martins

Agradecimentos

Em primeiro lugar, aos meus pais, Fernando e Susana, os seres humanos que mais admiro. A eles, por me terem dado colo ininterruptamente, desde o nascimento até às minhas múltiplas metamorfoses, incentivando-me sempre, sem nunca duvidar de mim, a ser mais e melhor. A eles, a quem devo a mulher que sou hoje e a quem me falecem as palavras para explicar o quanto os amo e o quanto desejo, um dia, vir a ser quase tão magnificente como eles.

Ao meu irmão, Tomás, a quem dei o nome ainda antes de saber, com exatidão, quem era aquele ser que crescia no ventre da minha mãe. A ele, que tão novo e mesmo sem ter percepção disso, me transmitiu confiança e força de vontade com as suas brincadeiras. A ele, que me traz alegria em tempos nublados e me faz aspirar a ser uma versão cada vez mais aprimorada de mim mesma todos os dias, para o honrar e inspirar.

À minha família, por todo o apoio e carinho. Aos meus avós, tios e primos, cujos nomes e histórias carrego perpetuamente no coração.

Aos meus amigos, com quem pude contar na adversidade e na bonança, por me terem compreendido mesmo quando eu não era capaz de o fazer e por me terem apoiado incondicionalmente, mesmo quando duvidei das minhas capacidades. À Telma, companheira de carteira nas aulas e de Estágio, diário vivo daquilo que foram os meus últimos cinco anos na Academia. À Rafaela, com quem inaugurei uma cumplicidade inquebrável desde o primeiro dia. Ao Mário, o meu trevo de quatro folhas.

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a minha *alma mater*, onde pude aprofundar a minha sapiência na área de estudos que me intriga desde pequena. A ela, que me concedeu a oportunidade de frequentar as aulas de professores como as do Professor Doutor Pedro Eiras e que me fizeram admirar cada vez mais não só a profissão, mas também este mundo interminável da língua, literatura e cultura portuguesas.

Ao Professor Doutor Jorge Pereira Nunes Deserto, que tão amigavelmente aceitou orientar-me neste trabalho. A ele, que demonstrou, de forma ininterrupta, ser um exemplo de sapiência e rigor científico, sempre aliados a um grande carisma.

Ao Professor Miguel Baptista Miranda Correia, que, embora não tenha coorientado formalmente o meu trabalho, contribuiu de forma valiosa para a sua execução. A ele, que foi o norteador de um fragmento significativo do meu percurso neste Mestrado. A ele, a quem devo o meu conhecimento na área da Didática do Português.

À Escola Secundária Gaia Nascente, cujo corpo docente e não docente tão bem me acolheu desde o primeiro dia e onde me vi, pela primeira vez, face a um *admirável mundo novo* onde continuamente me descobri não só enquanto futura profissional, mas também como ser humano.

Aos meus alunos, que me concederam a nobre oportunidade de ensinar e, simultaneamente, aprender. A eles, a quem espero ter conseguido transmitir conhecimento e um pouco do meu fascínio pela língua portuguesa.

Por fim, mas não menos importante, a todos aqueles que, com maior ou menor intensidade, contribuíram para que até aqui chegasse.

Resumo

O presente Relatório de Estágio resulta do estudo e da investigação desenvolvidos ao longo da Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Secundária Gaia Nascente no Ano Letivo 2024/2025. Esta componente de avaliação pertence à unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este projeto, ancorado na metodologia de investigação-ação, pretende investigar de que forma é que uma estratégia assente na inclusão do diálogo interartes na sala de aula de Português assume um impacto na fruição estética do texto literário e, por conseguinte, na melhoria e na expansão das experiências de leitura em alunos no final da escolaridade obrigatória. Para tal, foram evocadas várias estratégias, nomeadamente a experiência dos discentes com o mundo e com os livros.

O Estágio Pedagógico que levámos a cabo pretendeu priorizar a perspetiva única dos discentes relativamente ao texto poético, visando o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, tal como preconizam os documentos orientadores. Para tal, este projeto arquitetou atividades em ambiente curricular e extracurricular para aliar as potencialidades das formas de expressão artística, nomeadamente a música e a pintura, para a aprimoração da experiência estética.

Desta forma, o Relatório de Estágio encontra-se estruturado em três capítulos, que percorrem as linhas fundamentais do nosso trabalho: a contextualização da intervenção pedagógico-didática, a fundamentação teórica e o estudo empírico, que apresenta as atividades realizadas ao longo dos três ciclos de investigação-ação e procede à análise e reflexão dos resultados obtidos. As considerações finais pretendem expor uma discussão sobre os impactos e restrições que advieram da abordagem e propor possíveis itinerários para investigações futuras e para o Ensino do porvir.

Palavras-chave: Português Língua Materna, Educação Literária, Didática da Literatura, diálogos interartísticos, fruição estética

Abstract

This Internship Report is the result of the study and the research carried out during the Supervised Teaching Practice at Escola Secundária Gaia Nascente in the academic year 2024/2025. This assessment component belongs to the subject Introdução à Prática Profissional of the Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, taught by the Faculty of Arts and Humanities of University of Porto.

This project, based on action-research methodology, aims to investigate how a strategy based on the inclusion of inter-arts dialogue in the Portuguese classroom has an impact on the aesthetic enjoyment of the literary text and, consequently, on the improvement and expansion of reading experiences in students at the end of mandatory education. To this end, several strategies were employed, namely the students' experience with the world and with books.

The Teaching Internship we carried out aimed to prioritise the students' unique perspective on poetic text, with a view to developing aesthetic and artistic sensitivity, as recommended in the guiding documents. To this end, this project designed activities within the curricular and extracurricular environment to combine the potential of forms of artistic expression, namely music and painting, to enhance the aesthetic experience.

The Internship Report is structured in three chapters, which cover the fundamental aspects of our work: the contextualisation of the pedagogical-didactic intervention, the theoretical basis and the empirical study, which presents the activities carried out throughout the three cycles of action-research and it proceeds to the analysis and reflection of the results obtained. The final considerations aim to present a discussion on the impacts and limitations that arose from the approach and to propose possible itineraries for future investigations and for the Teaching of the future.

Key-words: Portuguese Mother Language, Literary Education, Teaching Literature, interartistic dialogues, aesthetic enjoyment

Índice de Figuras

FIGURA 1 - ESPIRAL DE CICLOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

76

Índice de Tabelas

TABELA 1 – DADOS RECOLHIDOS PARA A IDENTIFICAÇÃO DA POTENCIALIDADE DO ESTUDO	36
TABELA 2 – MÉDIA GLOBAL DOS ALUNOS DO 12.º X EM CADA DOMÍNIO DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS NO 1.º SEMESTRE	45
TABELA 3 – ESTRUTURAS E PROCESSOS ENVOLVIDOS DURANTE A LEITURA	49
TABELA 4 – PLANO DE AÇÃO ELABORADO PARA O 12.º X NO ANO LETIVO 2024/2025	80
TABELA 5 – ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DIRETA NO 1.º CICLO DE IA	87
TABELA 6 – INTERAÇÕES COM OS ALUNOS AQUANDO DA ANÁLISE DO POEMA “ANIVERSÁRIO”	89
TABELA 7 – ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR OBSERVAÇÃO DIRETA NO 2.º CICLO DE IA	99
TABELA 8 – REGISTOS DO DIÁRIO DO INVESTIGADOR SOBRE A ATIVIDADE “INVERSOS CONTROVERSOS”	105
TABELA 9 – OBRAS PREDILETAS DO ENSINO SECUNDÁRIO DOS ESTUDANTES DO 12.º X	114

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - HÁBITOS DE LEITURA DOS ESTUDANTES DO 12.º X	42
GRÁFICO 2 - TIPOS DE LIVROS LIDOS COM MAIS FREQUÊNCIA PELO 12.º X	42
GRÁFICO 3 - FREQUÊNCIA DE ESPAÇOS CULTURAIS POR PARTE DO 12.º X	43
GRÁFICO 4 - PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO 12.º X RELATIVAMENTE AO CICLO ZERO	43
GRÁFICO 5 - A DIFICULDADE DA ESCOLHA DE UM POEMA	94
GRÁFICO 6 - A POSSIBILIDADE DE ESCOLHA E A SENSIBILIDADE ESTÉTICA	95
GRÁFICO 7 - O IMPACTO DA POSSIBILIDADE DE ESCOLHA NA ANÁLISE DO TEXTO LITERÁRIO	109
GRÁFICO 8 - PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O CONTRIBUTO DA PINTURA PARA A SENSIBILIDADE ESTÉTICA	110

Lista de abreviaturas¹ e siglas

ESGN	ESCOLA SECUNDÁRIA GAIA NASCENTE
AEGN	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GAIA NASCENTE
CEB	CICLO DO ENSINO BÁSICO
IA	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
AE	<i>APRENDIZAGENS ESSENCIAIS</i>
PASEO	<i>PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA</i>

¹ De modo a garantir o anonimato dos estudantes, optámos por nos referir a eles através da letra “A”, referente a “aluno”, bem como a números a eles atribuídos de forma aleatória.

Introdução

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, componente obrigatória da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, pertencente ao Plano de Estudos do 2.º Ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O Estágio Pedagógico decorreu no Ano Letivo 2024/2025 na Escola Secundária Gaia Nascente, sede do Agrupamento de Escolas Gaia Nascente, localizada no concelho de Vila Nova de Gaia.

O estudo apresentado, que segue as diretrizes de investigação-ação, dedica-se ao domínio de Educação Literária, mais especificamente no desenvolvimento da sensibilidade estética do texto literário em alunos do 12.º Ano de Escolaridade. A definição da área que circunscreve a intervenção advém de dados recolhidos com recurso à observação direta das informações recolhidas nos seminários com a professora orientadora cooperante e da aplicação de um Ciclo Zero, a que se seguiu a aplicação de um inquérito por questionário à turma. Todos estes dados foram registados no diário de investigador em notas de campo.

Olhando em retrospectiva para o estabelecimento de ensino que nos acolheu em setembro de 2024, vemos um professor estagiário atento aos inúmeros vestígios de comunidade que a Escola Secundária Gaia Nascente possuía. Quando pensávamos que tinham terminado, estes multiplicavam-se. De um lado ao outro, víamos manifestações de união e de cumplicidade que nele brotavam um sorriso rápido e que tardava a desaparecer.

Nas aulas observadas, constatámos que, contrariamente aos inúmeros textos e poemas que se encontravam expostos por todo o recinto escolar, os alunos não demonstravam ter cuidado em relação aos textos literários. Ler implica, em grande medida, preservar a arte e, como veremos, tomá-la como sua. Do mesmo modo, os hábitos culturais dos discentes apresentaram-se-nos escassos e irregulares. Este panorama, no nosso entender, urgia uma intervenção em que nos movimentássemos em várias frentes. Afinal, o professor, muito mais do que um mediador do conhecimento, é um “guardião” que fornece ferramentas para que os alunos estejam munidos de bases que possam

transportar consigo ao longo de todo o percurso de vida. E se esses instrumentos fossem, no nosso trabalho, as obras literárias?

Questionámo-nos quanto ao motivo subjacente a uma quase rejeição, mas o que concluímos foi tão somente que é extremamente complexo cativar a atenção dos alunos da escola contemporânea quando existem estímulos das mais variadas origens. Além disso, para o grupo a que nos dedicámos, o facto de não existir uma recompensa imediata, como a da avaliação sumativa, não causava qualquer tipo de sedução na atividade de ler e interpretar textos. Enquanto condição inevitável da disciplina, compreendemos que seria crucial levá-los para a sala numa modalidade distinta, em que as experiências dos alunos, únicas e irrepetíveis, fossem valorizadas aquando da leitura e interpretação das obras em estudo.

Motivava-nos, acima de tudo, a possibilidade de desenvolverem uma relação com o texto em que fruir estética e artisticamente dele fosse gratificante pelo simples facto de os envolver na construção de sentidos. No nosso entendimento, só assim seria possível alcançar um cenário em que o convívio com a leitura fosse mais facilitado e, porventura, ampliado. Dadas as várias reações dos alunos a formas de expressão artística, como a pintura e a música, decidimos aliá-las, então, à Didática da Literatura.

Por isso, este Relatório de Estágio está organizado em três partes. O primeiro capítulo diz respeito à contextualização da intervenção pedagógico-didática, em que procedemos à caracterização do Agrupamento em que a escola onde estagiámos está inserida, à descrição do perfil da turma em que concentrámos a nossa intervenção e à explicitação dos passos que demos até à identificação da área de intervenção. Estando esta delimitada, formulámos a questão de investigação que norteou esta caminhada.

O segundo capítulo, por sua vez, debruça-se sobre a fundamentação teórica, que procurou refletir, de forma ponderada, sobre a pertinência das metodologias de ensino-aprendizagem a que recorremos para desenvolver a sensibilidade estética dos estudantes. Nesse sentido, fizemos uma exposição sobre os contornos em que Educação Literária é lecionada na sala de aula de Português, a que se seguiu uma tentativa de definir o conceito de diálogo interartes, que, no nosso entender, era uma estratégia

adequada para nosso contexto. Estes elementos deveriam, por fim, culminar na almejada fruição estética, cujo conceito tentámos desmembrar para compreender se esta tem lugar na nossa disciplina.

O terceiro capítulo procede, em primeiro lugar, à descrição do estudo empírico e, posteriormente, das ferramentas de recolha e de análise de dados de que nos socorremos para avaliar e reformular os nossos ciclos de investigação. Além disso, também definimos os objetivos específicos do nosso estudo. No mesmo capítulo, elaborámos uma descrição do plano de investigação-ação elaborado para a turma, a explicitação das várias atividades realizadas nos três ciclos de investigação-ação, a que se segue a exposição e reflexão sobre os resultados obtidos.

Por fim, as considerações finais pretendem apresentar a discussão dos resultados obtidos através do recurso aos diálogos interartísticos enquanto estratégia que pode impactar a fruição artística e estética dos estudantes face ao texto literário e, por conseguinte, contribuir para leituras com qualidade e, porventura, em quantidade. Além disso, também fazemos alusão às vantagens e aos constrangimentos da nossa intervenção e propomos itinerários alternativos não só para investigações futuras, mas também para a Escola do amanhã.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

O presente projeto de investigação-ação decorreu no Ano Letivo 2024/2025, na Escola Secundária Gaia Nascente. De modo a contextualizar a intervenção que nela teve lugar, procederemos à caracterização do seu contexto educativo, bem como aos passos que nos conduziram à delimitação da área de investigação em relação à qual nos debruçámos durante o Estágio Pedagógico.

1.1. Caracterização do contexto educativo

Visando a explicitação das características do contexto educativo da instituição de ensino onde decorreu a nossa Prática de Ensino Supervisionada, debruçar-nos-emos sobre a descrição do estado físico da edificação, a realidade socioeconómica da comunidade estudantil e as suas ofertas a nível formativo e extracurricular. Por fim, faremos a apresentação do perfil da turma em que concentrámos a nossa intervenção.

1.1.1. A instituição escolar

A Escola Secundária Gaia Nascente (ESGN), situada na Rua do Freixieiro, s/n, 4434-506, Vila Nova de Gaia, pertence à freguesia de Oliveira do Douro e encontra-se delimitada a norte pelo rio Douro. Esta região encontra-se circunscrita, a oeste, pelas freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso e de Santa Marinha e Afurada; a sul, por Vilar de Andorinho e, a sudeste, por Avintes (*Projeto Educativo AEGN*, 2023, p. 11).

Esta instituição corresponde à escola-sede do Agrupamento de Escolas Gaia Nascente (AEGN), que conta com outras nove instituições escolares. Enquanto o Jardim de Infância de Mariz, em Vilar de Andorinho, possui ensino pré-escolar, seis escolas detêm, simultaneamente, ensino pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB): a Escola Básica de Aldeia Nova, a Escola Básica de Cabanões e a Escola Básica Fernando Guedes, todas na freguesia de Avintes; a Escola Básica do Freixieiro e a Escola Básica do Sardão, ambas em Oliveira do Douro, e a Escola Básica de Vilar, localizada em Vilar de Andorinho. Existem ainda duas escolas que lecionam aos 2.º e 3.º CEB: a Escola Básica Adriano Correia de Oliveira e a Escola Básica Anes de Cernache, em Avintes e Vilar de Andorinho, respetivamente (*Projeto Educativo AEGN*, 2023, pp. 11-12). A ESGN, por fim, tem como

oferta formativa o 3.º CEB e é a única do AEGN que possui Ensino Secundário (*idem*, p. 12).

A publicação mais antiga de que temos registo e que faz menção à ESGN é no *Diário da República* (Portaria n.º 317, 6 de junho de 1980), onde é referida, na categoria de escolas secundárias do distrito do Porto, como “Escola Secundária de Oliveira do Douro” (Portaria n.º 317/80, p. 1350), freguesia que sempre a acolheu.

As debilidades estruturais do edifício, que já conta com várias décadas de existência, são do conhecimento de toda a comunidade escolar há vários anos, como o comprova uma questão endereçada ao Ministério da Educação em 2011: “Problemas de infiltrações generalizados, quer nas salas de aula quer nas zonas comuns, cantinas e polivalente (...) assumem uma particular gravidade” (*Partido Comunista Português*, 2011, p. 45).

No ano posterior a esta publicação, o XIX Governo Constitucional, a partir do Ministério da Educação e Ciência, delineou um projeto que impôs que o sistema educativo fosse submetido a um processo de agregação de agrupamentos. Assim, a antiga Escola Secundária de Oliveira do Douro, juntamente com os Agrupamentos de Escolas Adriano Correia de Oliveira e Anes de Cernache, originou o AEGN a 28 de junho de 2012 (*Projeto Educativo AEGN*, 2023, p. 11).

Desde então, pudemos constatar que procederam, em 2022, à substituição de coberturas em fibrocimento, que contêm amianto, nas suas instalações (*Câmara Municipal de Gaia*, 2021). Apesar de o *Projeto Educativo AEGN* (2023) admitir as “situações de degradação ou de falta de manutenção” devido à data e qualidade das construções (p. 16), mais nenhuma intervenção foi levada a cabo. Questionado sobre esta problemática, Firmino Pereira, ex-vice-presidente da Câmara de Gaia, catalogou a ESGN como uma das escolas que requerem obras “muito urgentes”² e asseverou que não é exequível que “[haja] bons resultados quando as condições (...) são deploráveis”

² Esta informação já tinha sido relatada anteriormente, no âmbito do processo de descentralização de competências em Educação, em que a ESGN consta na lista de 32 escolas que precisavam de “obras muito urgentes” (ver: *Porto Canal*, 2022).

(*Jornal de Notícias*, 19 de fevereiro de 2025). Dois meses depois, um dos muros da escola colapsou (*Correio da Manhã*, 19 de abril de 2025)³.

Apesar deste panorama, as instalações da ESGN reúnem algumas condições para acolher toda a comunidade estudantil. Os dois pavilhões, que contam com cerca de vinte salas de aula cada um, possuem dimensões consideráveis e especializadas nas várias áreas do conhecimento. Estas divisões, por sua vez, encontram-se munidas de um quadro branco, computador com acesso à *Internet*, colunas de som e projetor, uma mais-valia para a conciliação harmoniosa de várias estratégias de ensino-aprendizagem. Além disso, existe um pavilhão dedicado à prática desportiva e um campo de futebol.

O recinto escolar é testemunho do modo como a escola procura ativamente apelar à intervenção dos estudantes nos seus espaços de forma a deixarem o seu contributo a nível artístico. Prova disso são, por exemplo, os desenhos existentes nas escadas da entrada principal, nas paredes dos pavilhões e no jardim. Nestas zonas, é possível observar trabalhos alusivos a várias disciplinas e a datas de grande relevância, não só para o território nacional, mas também além-fronteiras.

No que diz respeito à caracterização socioeconómica da comunidade estudantil do AEGN, dados como o número de alunos que usufruem de apoios da Ação Social Escolar (ASE) comprovam que esta apresenta uma carência notória. Segundo o *Projeto Educativo AEGN* (2023), no caso do ensino pré-escolar, fala-se num universo de 41,1%; no 1.º CEB, 49,7%; no 2.º CEB, 26,7%; no 3.º CEB, atinge patamares como 86,7% e, no Ensino Secundário, adstrito à escola-sede, 28,1% e 33,8% nos cursos científico-humanísticos e nos profissionais, respetivamente (pp. 12-15)⁴.

Outro dado que nos chamou particularmente a atenção no que diz respeito à caracterização do AEGN está associado aos resultados do inquérito sobre hábitos

³ Este incidente não causou quaisquer feridos por ter ocorrido no período de férias da Páscoa.

⁴ Importa salientar que os valores por nós apresentados não correspondem aos que surgem no documento orientador devido ao facto de termos constatado que alguns dos seus cálculos e das suas legendas estão incorretos.

culturais aplicado à comunidade escolar⁵ no Ano Letivo 2023/2024. Através destes gráficos, em que quase metade das 443 respostas obtidas (48,9%) pertence à ESGN (*Projeto Cultural de Escola 2023-2024*, 2023, pp. 9-10), foi possível inferir que a sua frequência de espaços e eventos de pendor cultural num período de um ano é bastante irregular (*idem*, p. 11). À exceção do cinema, é referido que as visitas a museus e monumentos/sítios arqueológicos, que detêm as únicas percentagens consideradas relevantes, “poderão ter sido realizadas no âmbito do Plano Anual de Atividades da Escola” (*idem*, p. 12), não tendo sido, por isso, efetuadas por livre e espontânea vontade. No que concerne à prática de atividades de produção cultural nos 24 meses precedentes, corrobora-se a noção de que há um envolvimento reduzido por parte da comunidade estudantil, havendo apenas alguma propensão para o investimento semanal em música, dança, fotografia e escrita⁶ (*idem*, pp. 12-13).

Neste questionário, quando solicitados a identificar um tema que pudesse servir de inspiração para a criação de um Projeto Cultural de Escola, alguns dos registos que se revelaram particularmente significativos para a disciplina de Português contam com a menção à identidade e à cultura enquanto equivalente a “emoção e diversão” (*idem*, p. 15). A nível de ações a implementar, as sugestões compreenderam, entre outros exemplos, a “Produção de textos como forma de exprimir sentimentos e emoções” e a pintura, bem como “o que está por detrás da exploração de um quadro” (*idem*, p. 17).

A escola-sede, onde realizámos a nossa Prática Letiva Supervisionada, possui uma oferta educativa bastante rica e diversificada. No Ano Letivo 2024/2025, além de oferecer cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), contou com cursos profissionais de índole diversa, a saber, Multimédia, Cozinha/Pastelaria, Restaurante/Bar e Desporto⁷ (AEGN, 2025).

⁵ Apesar de haver dados relativos a Encarregados de Educação, docentes, técnicos especializados, assistentes técnicos, assistentes operacionais e alunos (“Resultados do inquérito sobre hábitos culturais AEGN”, in *Projeto Cultural de Escola 2023-2024*, p. 1), focar-nos-emos apenas na situação destes últimos.

⁶ Embora o documento não faça menção a que tipo de envolvimento se trata, pressupomos que este está relacionado com um consumo passivo de manifestações culturais e não com um envolvimento de pendor criativo (aspeto que envolveria, naturalmente, produção artística).

⁷ Ver: “Oferta Educativa: Ensino Secundário - Escola Secundária Gaia Nascente”. In AEGN (2025).

Este estabelecimento de ensino também se destaca fortemente no que concerne à oferta de atividades extracurriculares, alcançando, com efeito, diferentes tipos de públicos e preferências através de iniciativas⁸, programas, projetos, clubes e concursos (*Projeto Educativo AEGN*, 2023, pp. 20-26).

No âmbito dos clubes existentes, realçamos o Clube Europeu⁹, o Eco-Escolas, o Clube Ciência Viva¹⁰, o Clube de Xadrez, o Clube Ubuntu, o Clube de Oficina Criativa, o Clube das Artes, o Clube de Meditação e o Projeto CASA. O Clube de Teatro *O Pórtico*, em particular, surgiu aquando da criação do Projeto Cultural de Escola AEGN¹¹. O seu nome no Ano Letivo 2024/2025, “Fermento”, deve-se ao facto de o AEGN ambicionar que todas as iniciativas que protagoniza atuem como um “agente capaz de originar um processo de transformação, produzir mudança, fazer crescer a comunidade” através de iniciativas que cruzam e entrecruzam “as artes, a cultura e o património com a formação” (*AEGN*, 2023).

É também possível contabilizar a presença de vários programas nesta instituição¹², nomeadamente o Parlamento dos Jovens¹³, o Desporto Escolar, os projetos eTwinning¹⁴

⁸ O Dia Digital foi um dos compromissos que a ESGN evidenciou desde a Reunião do Departamento de Línguas, datada de 5 de setembro de 2024. Este corresponde a um dia da semana em que todos os docentes devem incluir o uso do computador nas suas aulas para fomentar as competências digitais dos estudantes, de modo a que estes possam “acompanhar os novos desafios em aceleração permanente, decorrentes da globalização e do desenvolvimento tecnológico” (*Projeto Educativo AEGN*, 2023, p. 6). Tendo em conta que esta iniciativa não teve nenhum tipo de concretização prática nas aulas da disciplina de Português, não nos deteremos sobre a mesma.

⁹ No âmbito deste Clube, surge o programa “Escola Embaixadora do Parlamento Europeu”, que pretende “sensibilizar os alunos para a democracia parlamentar europeia, o papel do Parlamento Europeu e os valores europeus” (*Projeto Educativo AEGN*, 2023, p. 21).

¹⁰ Este Clube foi criado no Ano Letivo 2022/2023 e estender-se-á até 2025/2026 (*Projeto Educativo AEGN*, 2023, p. 21).

¹¹ Este projeto foi criado em 2023. A escola, por sinal, aderiu ao Plano Nacional das Artes a 2 de agosto do mesmo ano, numa iniciativa que pretende, entre vários aspetos, “a participação e a criação artística e cultural, enquanto aprendizagem ao longo da vida, numa perspetiva inclusiva de cidadania e de sucesso” (*AEGN*, 2023).

¹² Embora não tenha estado em vigor no presente Ano Letivo, o Programa de Mentoria foi uma iniciativa de grande impacto na ESGN até 2023/2024, pois promovia uma dinâmica colaborativa entre alunos em sessões onde mentores ajudavam outros estudantes (mentorados), fossem do mesmo Ano de Escolaridade ou não, numa tentativa de promover bons hábitos de estudo.

¹³ No AEGN, existe não só no Ensino Secundário, mas também no Ensino Básico (*Projeto Educativo AEGN*, 2023, pp. 23-24).

¹⁴ Em 2023, o AEGN obteve o selo Escola eTwinning, cuja validade é de dois anos (*Projeto Educativo AEGN*, 2023, p. 23).

e ERASMUS+¹⁵ e o Restaurante Pedagógico¹⁶. Além disso, uma valência singular neste estabelecimento é a Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE), caso único no concelho de Vila Nova de Gaia, que pretende auxiliar os estudantes dos Ensinos Básico e Secundário que possuam estatuto de Atletas de Alto Rendimento a obter, simultaneamente, sucesso escolar e desportivo¹⁷.

Ao longo deste Ano Letivo, os concursos em que os estudantes costumam concorrer mantiveram a sua variedade. A nível de participações de relevo para a disciplina de Português, destacou-se a inscrição de duas alunas do 11.º X¹⁸ no *workshop* do *Top Talks - Torneio de Oratória Português*, uma competição que ocorre a nível nacional e que se debruça sobre questões como o bem falar em público¹⁹. Ademais, uma estudante do 12.º Y ganhou o Prémio Literário Garrett através da redação de um conto, submetido no âmbito de um concurso promovido pela Junta de Freguesia de Oliveira do Douro.

A presença ativa da ESGN nas mais variadas áreas foi ainda mais longe quando a sua massa humana foi distinguida através da atribuição do prémio “Mais Dedicação”, pertencente ao concurso “Melhor Escola”, promovido pelo jornal *O Gaiense* em parceria com a Câmara Municipal de Gaia²⁰. Nesta edição em particular, os estudantes das escolas secundárias públicas e privadas de Vila Nova de Gaia foram convidados a imaginar o seu concelho daqui a 30 anos. Para responder a este desafio, as nossas turmas fizeram entrevistas e reportagens que evocaram áreas da Educação e da Ciência,

¹⁵ A acreditação da ESGN no âmbito do Programa para mobilidade dos membros da comunidade escolar manter-se-á até 2027 (*Projeto Educativo AEGN*, 2023, p. 22).

¹⁶ Esta iniciativa organiza, com regularidade, “almoços temáticos e celebrações para ocasiões especiais” de modo a permitir que os alunos do curso profissional de Cozinha/Pastelaria aprimorem as suas competências (*Projeto Educativo AEGN*, 2023, p. 25).

¹⁷ Este projeto teve início no AEGN no Ano Letivo 2017/2018 e decorre na sala de estudo Aprender+, que se encontra num dos pavilhões da escola (*Projeto Educativo AEGN*, 2023, pp. 25-26).

¹⁸ Deter-nos-emos, posteriormente, sobre os anos de escolaridade e respetivo número de turmas que acompanhámos ao longo do Estágio Pedagógico.

¹⁹ As discentes não foram apuradas para a fase seguinte, mas obtiveram um certificado de participação. Em 2025, o torneio contabilizou a sua terceira edição (ver: *TopTalks*, 2025). No Ano Letivo passado, um aluno, hoje do 12.º Y, foi apurado para a fase final do concurso.

²⁰ A gala ocorreu no dia 31 de maio de 2025. Segundo *O Gaiense* (2025), este projeto tem vários objetivos, sendo um deles motivar “[os estudantes] a serem melhores cidadãos, mais atentos e mais críticos ao que os rodeia”.

vários ramos da Engenharia, a Inteligência Artificial e o Desporto (*O Gaiense*, Edição.º 1191/15 de fevereiro de 2025)²¹.

Desta forma, as conquistas desta instituição, fruto da estreita relação entre o corpo docente e os estudantes, vão ao encontro de algumas das missões do AEGN, que se baseiam na inclusão e integração da diversidade, no acesso a “oportunidades de aprendizagem significativa e relevantes” e ao “desenvolvimento de literacias múltiplas”, que aliam conhecimento científico a competências do foro crítico, emocional e social (*Projeto Educativo AEGN*, 2023, pp. 7-8).

Este conjunto de fatores, aliados à salvaguarda dos valores que o AEGN assume na sua atuação (*Projeto Educativo AEGN*, 2023, p. 9), poderá ter sido a razão pela qual, em 2024, segundo dados do *Jornal Público* (2024)²², a ESGN se encontrou no 192.º lugar no *ranking* de superação de escolas e atingiu o 352.º lugar nos exames, uma evolução bastante positiva comparativamente com o ano precedente, em que tinha estado em 509.º. Assim, cremos ser possível afirmar que as debilidades estruturais do edifício em nada impediram a evolução e o mérito alcançados pela comunidade estudantil nos mais variados domínios.

1.1.2. Perfil da turma

Finda a contextualização da instituição de ensino, que incluiu a alusão a documentos estruturantes, como o *Projeto Educativo AEGN* (2023), importa traçar o perfil das turmas da professora orientadora cooperante, com as quais contactámos ao longo do Estágio Pedagógico na ESGN. Para caracterizar os grupos, procedeu-se a uma recolha de dados através de diversas técnicas e ferramentas.

O método principal a que recorreremos para compreender e analisar com maior profundidade os eventos ocorridos foi a observação. Esta ferramenta oscilou entre a observação não participante e a observação participante, na medida em que os graus

²¹ Esta iniciativa teve a coordenação de professores da ESGN, mas contou com a participação não só de todos os alunos dos cursos científico-humanísticos que acompanhámos ao longo do ano, mas também de cursos profissionais como Multimédia, Desporto e de Cozinha e Pastelaria.

²² A mesma fonte indica que os cálculos efetuados tiveram por base os dados facultados pelo Ministério da Educação, Ciência e Inovação.

de envolvimento oscilam de acordo com as necessidades e as circunstâncias da investigação (Vázquez e Angulo, 2003; Lessard-Hébert et. al, 2005, *apud* Meirinhos e Osório, 2010, p. 61). No entanto, a aprendizagem que decorreu da segunda metodologia em particular abriu portas para “uma maior aproximação à realidade dos dados, uma melhor compreensão das motivações das pessoas e uma maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto de estudo”, como advogam Rodríguez et al. (1999, pp. 165-166), citados por Meirinhos e Osório (2010, p. 61).

Estes instrumentos valiosos coincidiram eficazmente com alguns dos objetivos do nosso projeto de investigação-ação, a partir dos quais nos baseámos para delimitar a nossa área de intervenção: “descrever situações sociais, gerar conhecimento, melhorar ou transformar a realidade social” (Latorre, 2003, p. 58, tradução nossa). Assim, durante o processo, tornou-se mais exequível recolher informações não só sobre os comportamentos dos discentes nas aulas, mas também nas reuniões de departamento, intercalares e de final de semestre, em que tivemos a oportunidade de ter acesso ao *feedback* relativo à *performance* geral dos alunos nas restantes disciplinas.

Os registos destas observações foram mantidos no diário de investigador, que visava garantir a existência de notas de campo. Segundo Bolívar et al. (2001, p. 184, *apud* Amado, 2014, p. 282), este instrumento é um espelho do dia a dia e das próprias vivências nas aulas. Nesse sentido, esta estratégia, de carácter predominantemente reflexivo (Zabalza, 1994, p. 10, *apud* Amado, 2014, p. 282), contou não só com observações de aulas de forma cronológica, mas também com sentimentos, reflexões e hipóteses. Não esquecendo a preocupação de compreender o motivo de determinados fenómenos e reações, assumiu uma vertente “mais profissional e humanista”, a que Amado (2014) também alude, de modo a haver uma aproximação emocional que fortaleça os laços entre professor e aluno. Além disso, recorreremos ao questionário, que aposta, sobretudo, na organização, na normalização e no controlo dos dados para evitar enviesamentos (Fortin, 1999, p. 249). Apostando no anonimato, este recurso permite que as pessoas “[exprimam] mais livremente as opiniões que consideram mais pessoais” (*idem*, p. 254).

Ao longo do Estágio Pedagógico, a professora titular trabalhou com quatro turmas na disciplina de Português: o 11.º X, o 12.º X, o 12.º Y e o 12.º Z. Devido a questões relacionadas com as diretrizes da supervisão das aulas do nosso Núcleo de Estágio, constituído por três professoras estagiárias, as regências tiveram de ser realizadas em regime de rotatividade, o que implicou que nunca voltássemos a contactar com as mesmas turmas e tivéssemos de agendar aulas complementares para salvaguardar a existência de um mínimo de dois ciclos de investigação-ação (IA) naquela(s) em que gostaríamos de trabalhar. No processo de escolha, também foi deveras relevante ter em consideração que a carga horária do 12.º Ano era superior à do 11.º, por se tratar de um ano em que os discentes estão sujeitos à realização do Exame Final Nacional.

Face a estas circunstâncias, impôs-se a necessidade de dedicarmos o nosso projeto de investigação-ação a apenas uma turma, o que significa que estamos perante um estudo de caso. Através deste método, afunilámos o nosso universo de referência e tornou-se possível “utilizar várias fontes de evidência” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 59, *apud* Yin, 2005) com recurso à triangulação, que aplica várias metodologias que seguem um estilo corroborativo de pesquisa, tornando-a mais precisa e fiável (*idem*, p. 60, *apud* Yin, 2005, p. 126).

Assim, o presente estudo debruçou-se sobre o 12.º X, uma turma do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, cujas disciplinas anuais de formação específica oscilaram, consoante preferências pessoais, entre Biologia e Física, acompanhadas por Aplicações Informáticas B²³.

A turma 12.º X era constituída por 20 alunos²⁴, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e 18 anos. Todos os alunos possuíam

²³ Estas opções vão ao encontro da matriz de Formação Geral e Formação Específica definida para o curso de Ciências e Tecnologias no Ensino Secundário (ver: Direção-Geral da Educação, s/d).

²⁴ De facto, o número de alunos da turma é inferior ao expectável, devido ao aumento da população estudantil do Ensino Secundário que tem vindo a contrariar o decréscimo generalizado de número de alunos, conforme relata o *Projeto Educativo AEGN* (2023, p. 15). As quatro turmas com que contactámos ao longo do Estágio Pedagógico, inclusive, não foram muito numerosas: a mais pequena tinha somente 15 estudantes. Na nossa ótica, existe uma tendência global para que o número de alunos venha a sofrer uma redução ainda mais significativa: na Mostra da AEGN, que ocorreu na escola-sede entre os dias 13 e 15 de fevereiro de 2025, vários alunos de outras escolas que visitaram a sala do Clube de Teatro

nacionalidade portuguesa, embora existisse um cuja família era oriunda do Brasil. É um grupo patentemente homogéneo, devido ao facto de nenhum dos discentes ter histórico de retenção e de todos usufruírem medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, Série I).

Todos os alunos faziam parte da ESGN desde o início do Ensino Secundário, à exceção de uma estudante, que ingressou na instituição apenas no 11.º Ano. Embora todos se conhecessem entre si, evidenciaram ser pouco unidos, juntando-se em grupos frequentemente, devido ao facto de terem personalidades e áreas de interesse distintas. Este último aspeto tornou-se particularmente nítido nas ocasiões em que surgiu a necessidade de formar grupos de trabalho.

Efetivamente, o panorama socioeconómico apresentado na contextualização da instituição de ensino (subcapítulo 1.1.1.) assumiu alguns contornos neste grupo, pois seis estudantes (30%) usufruíram dos diferentes escalões do mecanismo inclusivo da Ação Social Escolar (ASE), que pretende auxiliar economicamente os estudantes e as suas famílias no que concerne a refeições escolares e a material escolar (Regulamento n.º 775/2024, Série II).

Ao longo dos cerca de nove meses de Estágio Pedagógico, foram vários os aspetos do perfil da turma que impediram que se gerasse um ambiente adequado e propício à aprendizagem, informações que nos foram facultadas, desde logo, no primeiro Conselho de Turma, datado de 10 de setembro de 2024 e presidido pelo Diretor de Turma, que passaremos a explorar nas linhas seguintes.

Aludimos, mais particularmente, à transgressão das regras de comportamento. Nessa reunião, foi feita a advertência de que este grupo tinha a particularidade de possuir vários alunos que colocavam em causa o funcionamento das aulas a partir do momento em que entravam na sala, de que se destaca o facto de entrarem de forma bastante empolgada, falando alto entre si e ficando, não raras vezes, de pé e em pequenos círculos a conviver. Os docentes e as professoras estagiárias também foram informados

confessaram que não iriam frequentar esta instituição por não terem sido abertas turmas, até à data, com as disciplinas específicas que eles gostariam de ter na sua área de estudos, nomeadamente Economia A.

de que havia uma utilização indevida e consistente do telemóvel nas aulas e que alguns alunos podiam seguir as tendências disruptoras dos colegas devido à influência dos pares.

Através da observação direta das aulas, pudemos confirmar todos estes dados acerca da conduta da turma: muitos estudantes protagonizavam conversas paralelas, participações orais desorganizadas e alguns, inclusive, não registavam apontamentos no caderno diário e tinham dificuldades em manter os níveis de concentração, especialmente nos dias da semana em que havia dois blocos letivos consecutivos. Por motivos relacionados com esta conjuntura de agitação, a planta de sala de aula teve de ser modificada na disciplina de Português²⁵. Embora existisse um grupo restrito de alunos com um comportamento exemplar, isso não se revelou suficiente para colmatar a quantidade de pausas efetuadas pela professora titular ao longo das aulas para manter a ordem.

Outro aspeto que se tornou cada vez mais evidente ao longo do Ano Letivo foi o facto de haver uma fraca adesão às tarefas propostas como trabalho de casa. Segundo a professora orientadora cooperante, este cenário devia-se ao facto de que esta componente não era, na perspetiva deles, contemplada na avaliação sumativa ou, pelo menos, não valia o suficiente para ter repercussões negativas nas suas classificações finais. Na verdade, esta atividade extracurricular correspondeu a um fragmento significativo do nosso projeto de investigação-ação e apenas com a intervenção da professora titular pudemos ver este desinteresse generalizado contornado²⁶.

Este grupo continuou a revelar ser pouco empenhado e interventivo através da adesão às atividades extracurriculares. Contrariamente às outras turmas, a única vez em que participou integralmente numa atividade foi na visita de estudo realizada no âmbito do

²⁵ Este assunto foi pretexto de diálogo na reunião intercalar da turma, ocorrida a 22 de novembro de 2024.

²⁶ Esta participação ativa nas atividades acabou por sofrer uma queda abrupta no final do 2.º Semestre, mais especificamente nas últimas semanas de aulas, assunto que abordaremos num momento mais oportuno.

estudo do *Memorial do Convento*, de José Saramago, a 26 de março de 2025, que incluiu uma encenação de uma companhia de teatro e uma visita guiada ao Convento de Mafra.

Apesar do comportamento desadequado, a turma, devido à sua natureza competitiva, participava de forma moderada em contexto de sala de aula. Nos momentos que implicavam um esforço maior no que concerne à análise textual, era comum que fossem sempre os mesmos estudantes a responder, sendo novamente necessária a intervenção da professora para apelar à intervenção dos restantes. Estes aspetos condicionam, naturalmente, o labor pedagógico e, por conseguinte, a aprendizagem.

O 12.º X teve aulas de Português três vezes por semana, sempre no turno da manhã: às terças, das 11h20 às 13h05; às quartas, das 10h20 às 12h10, e às sextas-feiras, das 10h20 às 11h10, perfazendo, assim, 250 minutos semanais. Nestes blocos letivos, cuja duração variava entre os 50 e os 100 minutos, o envolvimento dos estudantes variava bastante, especialmente à terça, em que começavam a ficar cada vez mais inquietos aquando da aproximação da hora de almoço, e à sexta-feira, altura em que tinham tendência para chegar mais atrasados, por se tratar do seu primeiro bloco da manhã naquele dia da semana.

Importa também salientar que a turma dispunha de um bloco letivo de Preparação para o Exame Nacional (PEN) da disciplina, que decorria às quintas-feiras, das 12h10 às 13h05. Tratava-se de um momento de revisão dos conteúdos programáticos do Ensino Secundário, com particular ênfase nos domínios de Educação Literária e de Gramática, cujas dúvidas surgiam, sobretudo, na véspera de uma avaliação.

No 1.º Semestre, pudemos constatar que a turma possuía conhecimentos satisfatórios transversais a todos os domínios, a saber, Oralidade, Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita, patentes nas *Aprendizagens Essenciais*²⁷ (DGE, 2018). No entanto, ao longo do processo, conforme se verá de seguida, Educação Literária sempre correspondeu a uma área com potencial para melhorar.

²⁷ As *Aprendizagens Essenciais* (AE) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), imprescindível para a concretização do nosso projeto de investigação-ação, são dois documentos orientadores do currículo em território nacional que foram aprovados em 2017.

As médias das classificações do 12.º X a Português mantiveram-se praticamente semelhantes no 10.º e no 11.º Anos: 14,05²⁸ e 14,3 numa escala de 20 valores, respetivamente. No 10.º Ano, a nota mais baixa foi 10 e, no 11.º, 11. A classificação mais alta atingiu o patamar de 17 em ambos os casos. No dia 13 de dezembro de 2024, em que decorreu a cerimónia de entrega de diplomas referente ao Ano Letivo 2023/2024, sete alunos da turma foram distinguidos pelo Quadro de Excelência e três pelo Quadro de Valor.

Relativamente ao percurso realizado, a turma teve uma ligeira melhoria no 12.º Ano, que poderá ser consequência de vários fatores, nomeadamente o objetivo comum de ingressar no Ensino Superior, pois contabilizaram-se várias manifestações que comprovavam o desejo de enveredar por esse itinerário para alcançar determinada profissão. Assim, o aproveitamento da turma, na reta final do Ensino Secundário, classificou-se como bom, visto que a média global no 1.º e 2.º Semestres foi de 15,55 e 15,25²⁹ valores, respetivamente, sem qualquer nível negativo atribuído. Além disso, a classificação mais baixa passou para 13 e a mais alta para 18, em ambas as circunstâncias.

Importa ainda salientar que todos os estudantes foram submetidos a Exame Final Nacional à disciplina de Português, cuja obrigatoriedade entrou em vigor a partir do Ano Letivo 2023/2024 (Decreto-Lei 62/2023, de 25 de julho).

1.2. Identificação da área de intervenção pedagógico-didática

1.2.1. As conclusões obtidas a partir da observação das aulas

De modo a eleger uma área de intervenção para o projeto de investigação-ação, tornou-se imprescindível proceder à observação sistemática das aulas da professora titular. Este instrumento foi particularmente relevante entre os meses de setembro e dezembro de

²⁸ A média foi calculada tendo em consideração um universo de 19 discentes, pois, conforme foi referido anteriormente, apenas uma estudante não faz parte da turma desde o 10.º Ano de Escolaridade (cf. página 26).

²⁹ Supomos que o decréscimo na média terá tido origem em duas questões de aula do 2.º Semestre: uma de Leitura, cuja média foi 9,8 valores, contabilizando oito níveis negativos, e uma de Educação Literária, que, por sua vez, rondou os 11,92 valores e teve cinco negativas.

2024, em que nos foi possível registar situações que ilustraram as áreas que iriam requerer uma atuação pedagógico-didática.

A partir deste instrumento, pudemos constatar que a turma assumia muitas vezes uma atitude de menosprezo relativamente ao texto literário, começando, desde logo, pelo 1.º Semestre, cujo conteúdo programático se concentra, maioritariamente, na poesia de Fernando Pessoa ortónimo (*Aprendizagens Essenciais*, DGE, 2018, p. 11).

No dia 25 de setembro de 2024, na sequência da análise do poema “Isto”, o manual *Letras em dia 12* (2022), adotado pela ESGN, convidava os estudantes a escrever uma apreciação crítica de um *cartoon* (cf. Apêndice 1), cujo equilibrista deveria ser relacionado com as metáforas do coração e da Razão, patentes na composição poética supramencionada (Apêndice 2). Aquando da leitura e correção dos textos dos estudantes, pudemos concluir que estes enfrentavam alguns obstáculos no que diz respeito a seguir as diretrizes daquele género textual. Mesmo com acesso a um conjunto detalhado de instruções, facultado oralmente pela professora titular, detetámos algumas fragilidades tanto no conteúdo como na forma, de que se destaca o facto de alguns estudantes não terem conseguido intercalar corretamente os dois objetos em análise (o *cartoon* e o poema) enquanto imprimiam um discurso valorativo que fosse ao encontro das suas convicções.

Perante este cenário, Educação Literária captou, desde logo, a nossa atenção, pois trata-se de um domínio imprescindível das *Aprendizagens Essenciais* (2018) que, não raras vezes, conduz a e se cruza com outras formas de expressão artística. Este diálogo, aliás, também é promovido noutros meios: o próprio Plano Nacional de Leitura tem como objetivo aproximar a Literatura das artes, num projeto que defende que a interação destas linguagens “(...) gera contextos enriquecidos (...) para observar, experimentar, descobrir e interagir com o mundo, e falar, ler e escrever acerca dele” (*Quadro Estratégico. Plano Nacional de Leitura 2027*, 2017, p. 25), fomentando o “desenvolvimento do pensamento abstrato, da experiência estética e da construção de sentidos” (*idem*, p. 25).

Curiosamente, a análise dos textos literários nas aulas de Português, cujos temas ou reflexões, implícitas e explícitas, eram pretexto para evocar conteúdos gramaticais ou de Escrita, costumava ser feita sempre nos mesmos moldes. A professora titular fazia questões oralmente, em grande grupo-turma, onde se debatiam as ideias principais, e as intervenções dos estudantes eram, regra geral, previsíveis: muitos apenas respondiam quando eram solicitados e os mais ativos tentavam instigar, por vezes, um ambiente propício ao riso através das suas respostas.

Após o debate, a professora solicitava aos alunos que respondessem ao questionário escrito do manual, cujas perguntas iam ao encontro das categorias de “Conhecimento”, “Análise” e “Avaliação”, propostas pela Taxonomia de Bloom (Ferraz e Belhot, 2010, p. 426), o que permitia que os estudantes estivessem constantemente a preparar-se para os momentos de avaliação a que iriam ser submetidos. Ao solicitar a um ou dois estudantes para partilharem a sua resposta com a turma, averiguava-se, normalmente, que o grupo ia ao encontro do esperado. Embora a taxa de acerto se mantivesse em patamares satisfatórios, havia sempre aspetos com potencial para melhorar, nomeadamente a nível da estrutura da resposta e da sua informação.

No entanto, notámos que, quando a abordagem ao texto literário era distinta, a atenção e a curiosidade dos estudantes aparentava aumentar, o que influenciava significativamente a qualidade e quantidade das suas respostas, tanto oralmente como nos momentos de redação³⁰.

De modo a ilustrar a dinâmica destas ocorrências, aludimos ao dia 2 de outubro de 2024, em que, para explorar a temática pessoana que opõe o sonho à realidade, a professora orientadora cooperante recorreu a uma imagem (Apêndice 3). Neste exercício, foi pedido aos estudantes que salientassem três aspetos que fossem ao encontro dos conceitos de sonho e de realidade, o que instigou um debate entre os estudantes, pois havia alguns elementos que se pareciam fundir e pertencer, simultaneamente, aos dois

³⁰ Embora não vamos discorrer sobre momentos partilhados com outras turmas, este cenário já tinha sido averiguado aquando da nossa aula Zero, realizada com a turma 12.º Y a 10 de outubro de 2024. Nela, apercebemo-nos de que os estudantes tinham opiniões (e, por conseguinte, justificações) distintas no que diz respeito à escolha de um quadro que se associasse mais ao poema “Não sei se é sonho, se realidade”, de Fernando Pessoa ortónimo, o que chamou, desde logo, a nossa atenção.

referentes. A mesma linha de raciocínio foi transportada aquando da leitura da composição poética “Não sei se é sonho, se realidade”, ocasião em que os estudantes tiveram de identificar a que esfera pertenciam alguns conceitos-chave do poema. A 11 de outubro de 2024, a propósito do estudo do poema “O avô e o neto”, também do ortónimo, a professora titular solicitou aos estudantes que sugerissem memórias da infância que estivessem relacionadas com cada um dos cinco sentidos do ser humano. Instintivamente, todos os elementos da turma evocaram algo que lhes proporcionava uma sensação positiva e aparentaram ter ficado bastante animados com a partilha das suas ideias com os colegas³¹. Por conseguinte, o processo de análise dos poemas desenvolveu-se com mais naturalidade e sugeriu que este grupo ficava mais estimulado quando contactava com atividades que se afastavam do texto literário, mas não se desvinculavam dele.

Assim, pudemos concluir que seria importante fazer emergir esta faceta da turma com mais frequência e aproximá-los ainda mais da Literatura a partir de outras formas de expressão artística, de modo a garantir que estes se continuassem a sentir desafiados e também pudessem desfrutar esteticamente do texto em estudo.

Ao longo das semanas seguintes, a ideia de sensibilidade estética e artística fortificou-se (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p. 4). Trata-se de um conceito que vai além da leitura e da interpretação de um texto literário e se foca na sua apreciação, uma das metas contempladas no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (2014, p. 55). Alguns dos métodos para a alcançar passam por reconhecer nele “valores culturais, éticos e estéticos”, proceder à sua valorização enquanto “objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo” e pela “[expressão de] pontos de vista [por ele] suscitados” (*idem*, p. 55).

³¹ Ilustramos este exercício com recurso a alguns exemplos partilhados, que registámos no diário do investigador: “Um estudante referiu que tem a memória vívida do debate da família sobre de que clube de futebol este seria adepto (audição); outro recorda-se de ter recebido óculos graduados pela primeira vez (visão); outro mencionou o cheiro do bolo feito pela avó, acabado de sair do forno (olfato) e outro evocou o sabor do leite achocolatado que lhe ofereciam na escola quando era criança (paladar)” (11/10/2024).

No entanto, como considerámos um dos parâmetros seguintes bastante limitador (*Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, 2014, p. 55), devido ao facto de apenas evocar a análise de manifestações artísticas que se foquem em adaptações de obras do Programa³², optámos por remar mais longinquamente e apresentar uma proposta que implementasse estas linguagens, valorizando-as *per se* e aproximando-as dos objetos de estudo por semelhança e/ou contraste, sem ter apenas o critério mencionado em consideração.

No que diz respeito a este diálogo entre as várias artes, o manual *Letras em dia 12* (2022) é muito abastado. Além de recorrer várias vezes a momentos de pré-atividade que aproximam música ao conteúdo temático do texto literário subsequente³³, também tem uma preferência notável por pintura, que acompanha a esmagadora maioria das suas páginas. Outro aspeto que o distingue é o facto de procurar, de forma estratégica, promover a comparação de textos para acentuar as suas diferenças e/ou afinidades em vários âmbitos, o que vai ao encontro da vertente histórico-cultural prevista na disciplina e que, por sinal, consta no *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário* (2014): “Comparar temas, ideias e valores expressos em diferentes textos da mesma época e de diferentes épocas” (p. 56).

Como não nos pretendemos debruçar sobre questões relacionadas com as propostas de manuais escolares, retomamos, agora, a temática da apreciação crítica. Efetivamente, os itens que convocam a opinião dos estudantes no Exame Final Nacional de Português, no 12.º Ano de Escolaridade, têm sido cada vez mais frequentes. Desde 2000, têm vindo a surgir, como pretexto de redação, imagens (2023, 2.ª Fase), *cartoons* (2020, 1 e 2.ª Fases; 2022, Época Especial; 2025, 2.ª Fase e Época Especial), quadros (2021, 1.ª Fase e Época Especial) e reproduções de pinturas (2024, Época Especial).

³² Segundo Clüver (2006), esta adaptação de formas de expressão artística designa-se transposição intersemiótica, que se define como a “mudança de um sistema de signos para outro e, normalmente, também de uma mídia para outra”, tomando sempre como ponto de partida o texto-alvo (p. 17). Um exemplo deste cenário é a ilustração, que pode ser vista “como uma reescrita e como uma tradução” (Santos e Silva, 2009, p. 332).

³³ Um desses exemplos é a tentativa de comparar o título da composição musical “Orgulho felino”, dos Anaquim, à atitude do gato do poema “Gato que brincas na rua”, de Fernando Pessoa ortónimo (*Letras em dia 12*, 2022, p. 32).

No entanto, só mais recentemente estes elementos de avaliação foram mais além e intercalaram dois objetos aquando da redação de um texto, que, até então, não tinha contemplado nenhuma vez o texto literário no seu enunciado (2024, 2.ª Fase). Neste exercício em específico, foi solicitada uma exposição em que se evidenciasse uma comparação entre elementos do quadro de René Magritte anexado e o excerto de *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queirós.

Assim, é possível asseverar a presença crescente dos vários tipos de linguagem na disciplina de Português, não só nos materiais didáticos comuns aos professores e aos alunos, mas também em contexto de Exame Final Nacional. Por isso, urge que os docentes adaptem a sua metodologia, de modo a que os discentes em escolaridade obrigatória apostem, como consta no *PASEO*, no “desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada” (Martins et al., 2017, p. 28). Efetivamente, o nosso projeto pretende investir nessa potencialidade.

De forma a justificar adequadamente a nossa área de eleição, urgiu que continuássemos a observar as modalidades em que as várias formas de expressão artística eram evocadas em sala de aula. Por esse motivo, elencamos, de seguida, numa tabela, algumas informações provenientes no diário de investigador e sobre as quais teceremos algumas considerações.

Tabela 1 - Dados recolhidos para a identificação da potencialidade do estudo

Dados do diário do investigador	Conclusões
“Nesta aula, foi feita uma leitura da ode “Vem sentar-te comigo, Lídia”, de Ricardo Reis, a que se seguiu uma breve análise em grande grupo-turma. Depois, a interpretação foi elaborada tendo por base o quadro <i>On the Bank of the Seine, Bennecourt</i> (1868), de Claude Monet, considerando os seguintes parâmetros: cores utilizadas, descrição das figuras humanas, o movimento existente e duas características que se conseguem visualizar na ode, por semelhança e por contraste. Neste exercício, os estudantes demonstraram estar bastante empolgados por debater os dados que	A participação dos estudantes que costumavam ser menos interventivos ficou pautada por um maior envolvimento com a inclusão desta forma de expressão artística em contexto de sala de aula. Além disso, as ilações retiradas pelos mesmos comprovaram que este método colaborava não só no

tinham retido com os colegas, particularmente no que diz respeito à posição contemplativa da figura e à presença estática do rio.” (06/11/2024)	exercício de interpretação de textos literários, mas também no que diz respeito aos aspetos que partilhavam e que os distinguíam.
“No início da aula, a professora pediu aos estudantes que escrevessem uma apreciação crítica da pintura <i>Num belo fim de tarde</i> (1964), de René Magritte, interligando-a com o poema «Vem sentar-te comigo, Lídia». Ao circular pela sala para acompanhar a redação dos textos dos estudantes, apercebi-me de que o estudante A12 não sabia bem que três elementos relevantes do quadro deveria salientar. O A13 não recorreu a juízos de valor implícitos e/ou explícitos e não mencionou características de Ricardo Reis que se poderiam observar através da análise aprofundada da pintura. No entanto, numa conversa informal, o A11 partilhou comigo vários aspetos relacionados com o epicurismo e o estoicismo, tendo, inclusive, elencado alguns no texto que estava a redigir. A A4 e a A6 tinham um texto com uma estrutura exemplar, mas utilizaram ideias e expressões semelhantes nalgumas partes (como é o caso da repetição de “silhueta”). Quando as questioneei sobre essa coincidência, comentaram que tinham estado a conversar sobre a pintura antes de redigir a apreciação crítica. A A2, (...) na conclusão, não estabeleceu qualquer ligação com as ideias do desenvolvimento, não tendo conseguido, assim, concluir o raciocínio com base na perspetiva que tinha apresentado anteriormente. Após a leitura do poema “Bocas roxas de vinho”, a professora pediu aos alunos que fizessem uma análise da simbologia das cores roxo e branco e que as comparassem com o quadro <i>A Sesta</i> (1939), de Almada Negreiros, que se encontrava imediatamente ao lado. Contrariamente às atividades que tinham tido até agora, os estudantes acabaram por confundir, em determinados momentos, a interpretação do poema com a interpretação feita através da observação da pintura.” (13/11/2024)	A leitura e correção de algumas apreciações críticas e as interações com os estudantes permitiram-nos concluir que estes apresentavam algumas fragilidades em: - Reconhecer a relevância simbólica de alguns elementos do quadro; - Utilizar linguagem valorativa; - Intercalar conhecimentos prévios sobre a temática mencionada com a interpretação da pintura; - Assumir pensamento crítico, evidenciando alguma necessidade de partilhar os pensamentos com os colegas; - Redigir um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão que sejam coesos e coerentes. O equívoco relativo à interpretação do poema em articulação com o quadro, por sua vez, poderá revelar, por um lado, falta de atenção e de interesse em relação a pelo menos um dos objetos em estudo e, por outro, uma falta de vínculo emocional relativamente a este tipo de manifestações artísticas.

“No final da aula, a professora colocou um áudio de uma leitura expressiva da «Ode Triunfal», de Álvaro de Campos, referindo que era a melhor forma de contactarem com aquele texto. A turma, logo na primeira estrofe, teve atitudes díspares: enquanto uns arregalaram os olhos, outros desataram às gargalhadas. Quando tocou, os alunos foram arrumando os materiais enquanto imitavam algumas das passagens do poema e teciam comentários pejorativos sobre o autor.” (11/12/2024)	Apesar de a reação não ser um aspeto negativo da parte da turma, o facto de terem troçado do poema devido ao seu conteúdo e/ou à expressividade da leitura denota alguma falta de sensibilidade estética e artística face ao texto literário.
“Através do questionário oral inicial feito pela professora, ficou claro que os alunos não tinham compreendido o conteúdo da «Ode Triunfal». Alguns dos comentários que recolhi foram «Não entendi nada», «Atropelado por máquinas?», a que se seguiu a confissão generalizada de que tiveram bastante dificuldade em dividir o poema em partes, conforme tinha sido proposto na aula anterior.” (13/12/2024)	Os estudantes evidenciaram alguma rejeição relativamente a este tipo de escrita por se tratar de algo a que não estavam habituados até àquele momento do seu percurso escolar. Embora tenham realizado parcialmente o trabalho, não conseguiram justificar o motivo da divisão proposta, sugerindo uma atitude de hesitação e de incerteza.

Fonte: Elaboração própria.

Assim, a partir da observação constante das aulas, constatou-se que a aproximação entre a literatura e as várias formas de arte tinha sido, até então, bastante frutuosa para a turma 12.º X. Por um lado, assumiu potencialidades, desde logo, no que diz respeito às repercussões que teve no seu comportamento, tipicamente imprevisível e marcado por algum distanciamento em relação ao texto literário. Por outro, apresentou-se-nos como uma mais-valia para o nosso labor pedagógico, na medida em que a natureza da turma e as condutas que assume têm um impacto direto na intervenção que tencionávamos levar a cabo. Tendo-se tornado impreterível compreender qual era o impacto que estes exercícios tinham nos alunos, tanto a nível do seu desempenho global como da sua sensibilidade artística, propusemos uma atividade de diagnóstico (Ciclo Zero) que apostasse no diálogo interartes.

1.2.2. Ciclo Zero: o exercício de diagnóstico

A aplicação de um Ciclo Zero para justificar, de forma mais efetiva, a nossa área de intervenção e avaliar a reação da turma proporcionou-se aquando da conclusão do estudo de Alberto Caeiro, mais especificamente na parte referente à revisão dos seus conteúdos. Para tal, implementámos uma atividade, num bloco de 50 minutos, a 6 de novembro de 2024, cujo objetivo era compreender qual era o impacto da música não só na predisposição dos estudantes para evocar conteúdos de Educação Literária, por aproximação ou distanciamento (a nível de temas ou de linguagem e estilo), mas também para desenvolver a sua sensibilidade estética em relação à literatura.

Com efeito, transportámos a música “Efectivamente” (1986), da banda portuguesa GNR, para a sala de aula a partir de uma ficha de trabalho (Anexo 1). Numa primeira fase, solicitámos que os estudantes identificassem a atividade protagonizada pela capa do álbum *Psicopátria*, de que esta composição musical faz parte: a tradição de saltar do tabuleiro inferior da Ponte D. Luís I, no Porto (Apêndice 4). Através desta imagem, remetemo-los para o título do álbum, exercício através do qual foi possível introduzir um conjunto de questões iniciais que garantissem a ocorrência de uma Aprendizagem Significativa, que implica partir de “conhecimentos e experiências prévias” e modificar os seus significados através da sua “integração na estrutura cognitiva dos conceitos prévios e novos, tornando-os significativos” (Agra et al. 2019, p. 263, *apud* Guimarães e Maciel, 2021, p. 5). Para que isso aconteça, é necessário coexistir uma vertente afetiva, que exige do docente aproximação, atenção, escuta ativa e valorização do estudante, como defende Kieckhoefel (2011, *apud* Guimarães e Maciel, 2021, p. 8). Tendo apostado nisso, o ambiente gélido e de alguma reticência, reflexo de um primeiro contacto, tornou-se numa onda de partilha de vivências, em que um dos estudantes chegou mesmo a confessar que já tinha saltado da ponte uma vez, sem qualquer receio.

De modo a promover a atenção dos estudantes, solicitámos que preenchessem as lacunas da letra da canção, que ninguém referiu conhecer, enquanto esta tocava. Posteriormente, oralmente e em grande-grupo turma, os estudantes procederam à análise da letra da composição musical com a nossa orientação. Nesse intervalo de tempo, o nosso guião de perguntas tentou aproximá-la tematicamente de Alberto

Caeiro através, por exemplo, da alusão constante a elementos da natureza e da repetição do verbo “moralizar”, algo que, de facto, o poeta pastor assume não fazer.

Numa tentativa de estimular mais a turma, desafiámo-la a encontrar linhas temáticas comuns da música e de outras obras com as quais já contactaram. Quando questionámos, por exemplo, qual era o autor que se debruçava sobre a decadência da sociedade, o que é pretexto, depois, de um desejo de evasão, alguns estudantes responderam, com alguma hesitação, que isso era visível no *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira. No entanto, estes acabaram por ser corrigidos pelos colegas, que remeteram, então, para o poema expectável: *O Sentimento dum Ocidental*, de Cesário Verde. Depois deste exercício, fizemos, em conjunto, um breve *quiz* de revisão de conteúdos para distinguir os temas principais de Fernando Pessoa ortónimo e de Alberto Caeiro, que foi recebido com bastante entusiasmo.

Embora os dados obtidos através da observação tenham sido residuais, permitiram-nos chegar a algumas conclusões. Efetivamente, os cinco discentes que foram convidados a justificar o motivo pelo qual escolheram Alberto Caeiro, enquanto autor cujas temáticas seriam equiparáveis às da música, corresponderam às expectativas e socorreram-se em pelo menos dois argumentos. Alguns dos que temos registo foram a menção à simplicidade da linguagem, o apelo aos sentidos e a aparente espontaneidade a nível estilístico.

Em contrapartida, pelo menos quatro estudantes não conseguiram identificar pontos em comum entre outros autores do Ensino Secundário, que, através de um conjunto de pistas, deveriam ter sido identificados com base nos elementos analisados na letra da música. Os alunos responderam, sobretudo, com um tom de relutância, o que revelou insegurança relativamente aos conhecimentos associados às obras do domínio de Educação Literária do Ensino Secundário, provável consequência de falta de estudo consistente³⁴.

³⁴ A rapidez e eficácia de resposta de alguns estudantes estava relacionada com o facto de alguns desses conteúdos programáticos terem sido lecionados recentemente nas aulas de Português e/ou de PEN.

Embora os resultados tenham sido consideravelmente positivos, constatámos que os discentes, na globalidade, não se encontravam munidos de uma predisposição natural para estabelecer este tipo de conexões, especialmente no que diz respeito à dissemelhança, ficando as suas intervenções dependentes da nossa iniciativa e, por conseguinte, da construção de um diálogo que possibilitasse o desenvolvimento de uma resposta mais fundamentada.

Assim, a execução desta intervenção não foi ao encontro do que tínhamos idealizado: além de não ter sido compatível com os modelos existentes para o Exame Final Nacional de Português, tinha pecado pela ausência de vertente documental, através da qual nos teria sido possível obter conclusões com maior exatidão, tanto a nível da transcrição de respostas como de uma avaliação qualitativa da prestação individual de cada estudante. Também nos assolou o infortúnio de não termos adquirido informações suficientes que comprovassem que os estudantes fruíram, de forma estética e artística, do texto literário (ou, pelo menos, da obra de Alberto Caeiro).

Foi desta forma que assistimos ao crescendo da necessidade de adaptar a nossa metodologia e, simultaneamente, de garantir o cumprimento de todos os parâmetros supramencionados. Foi no primeiro ciclo de investigação-ação, conforme veremos no terceiro capítulo, que emergiram, então, as conversas entre a linguagem literária e a visual (mais especificamente a da pintura), que dão o título ao nosso Relatório de Estágio. Este intercâmbio não serviu somente para averiguar a reação do grupo e avançar com o estudo empírico: sentimo-nos convocados para compreender como é que a perceção ou apreciação de uma imagem depende do próprio modo de ver do seu espectador (Berger, 2018, p. 20). Será que, se esta estiver acompanhada ou perto de um texto, a sua individualidade se mantém (*idem*, p. 41)?

1.2.3. A análise do inquérito por questionário

Após esta atividade, para complementar os dados, foi elaborado um inquérito por questionário a 4 de dezembro de 2024. A sua aplicação tinha como objetivos comparar dados estatísticos sobre as vivências culturais dos discentes do 12.º X com os resultados obtidos no inquérito sobre hábitos culturais aplicado pelo AEGN no Ano Letivo

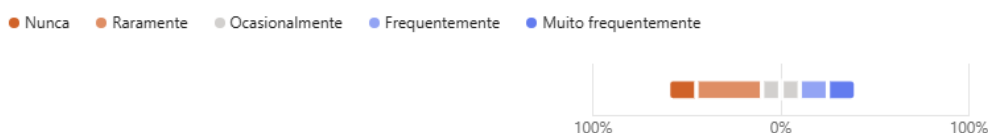
precedente (cf. subcapítulo 1.1.1.) e compreender qual tinha sido a percepção dos mesmos relativamente ao Ciclo Zero.

A partir da análise dos resultados, foi possível retirar várias conclusões relativamente à realidade cultural dos 20 estudantes. Enquanto ouvir música se revelou a atividade predominante, como ocupação nos tempos livres (45%), a leitura apresentou percentagens reduzidas: 65% dos estudantes assumiram não a ter como um hábito regular (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Hábitos de leitura dos estudantes do 12.º X

2. Com que frequência lê livros? (0 ponto)

[Mais detalhes](#)



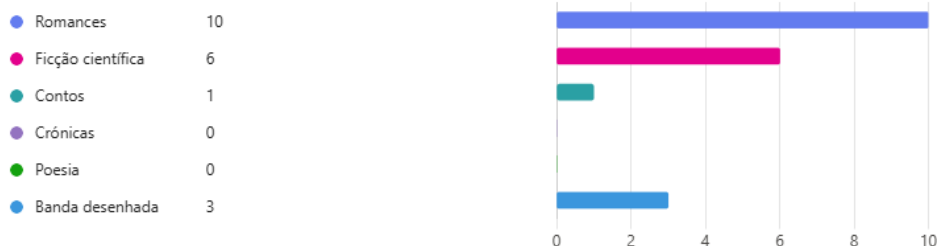
Fonte: *Microsoft Forms*.

No âmbito das escolhas de livros, os prediletos deste grupo foram romances e ficção científica (80%), descartando por completo opções como a poesia (Gráfico 2), que são, por sinal, recorrentes no Programa de Português do 12.º Ano de Escolaridade.

Gráfico 2 - Tipos de livros lidos com mais frequência pelo 12.º X

3. Que tipo de livros lê com mais frequência? (0 ponto)

[Mais detalhes](#)



Fonte: *Microsoft Forms*.

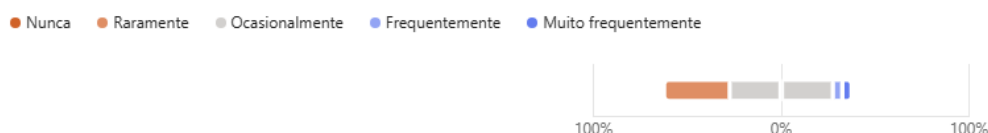
Outrossim, 60% dos estudantes referiram nunca ter ido ao teatro. Quando foi solicitado aos restantes que indicassem a peça a que tinham assistido, observámos, sobretudo, peças de renome (como adaptações de *Romeu e Julieta* e de *Dom Quixote*) e quatro

ocorrências onde é possível concluir que os alunos não se recordavam dos títulos. Efetivamente, esta tendência vai ao encontro dos resultados obtidos no inquérito aplicado à comunidade estudantil, examinado previamente.

Corroborando as nossas deduções, a frequência de espaços culturais também se revelou pouco significativa para 90% dos estudantes, que selecionaram as opções “Raramente” e “Ocasionalmente” (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Frequência de espaços culturais por parte do 12.º X

7. Com que frequência contactas com espaços culturais? Entende-se por espaço cultural um recinto que contém manifestações de cultura de várias formas, como museus, exposições artísticas e salas de espetáculos, a título de exemplo. (0 ponto) [Mais detalhes](#)

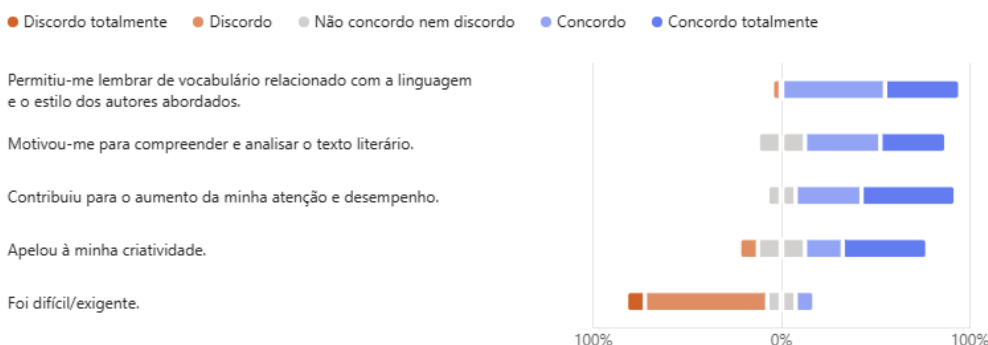


Fonte: *Microsoft Forms*.

Por fim, mas não menos importante, tentámos averiguar a opinião dos alunos relativamente ao Ciclo Zero (Gráfico 4), com base num conjunto dos enunciados em relação aos quais estes teriam de se pronunciar, tendo em conta o seu grau de concordância.

Gráfico 4 - Percepção dos alunos do 12.º X relativamente ao Ciclo Zero

8. Como te deves recordar, uma das aulas lecionadas pela professora estagiária consistiu em fazer uma interligação entre a música "Efectivamente", da banda GNR, e as temáticas da poesia de Fernando Pessoa ortónimo e de Alberto Caeiro. Indica, por favor, o teu grau de concordância com as seguintes afirmações, relacionadas com o teu contacto com esta forma de expressão artística. (0 ponto) [Mais detalhes](#)



Fonte: *Microsoft Forms*.

Oito estudantes (40%) concordaram totalmente e onze (55%) concordaram, desde logo, quanto à afirmação sobre o método ser fecundo no que concerne a relembrar “vocabulário relacionado com a linguagem e o estilo dos autores abordados”. No entanto, como suspeitámos, as opiniões foram díspares quanto ao impacto da mesma na motivação face ao texto literário. Embora 75% tenham selecionado as opções “Concordo totalmente” e “Concordo” (sete e oito alunos, respetivamente), cinco estudantes (25%) assumiram uma posição de neutralidade. Estas informações sugerem que a implementação deste tipo de atividades não altera a atitude dos mesmos face aos textos em estudo.

Enquanto contributo para fatores como a atenção e o desempenho, metade da turma (50%) concordou totalmente, existindo apenas três alunos que optaram por se abster de juízos de valor. O apelo à criatividade foi ligeiramente mais controverso, pois os 65% que selecionaram as opções “Concordo totalmente” e “Concordo” contrastam com os 35% que optaram por não opinar ou discordaram (25% e 10%, respetivamente). Por fim, compreendemos, ainda, que 75% dos estudantes não consideraram que o nível de exigência deste exercício foi elevado.

Curiosamente, quando questionada sobre a forma de expressão artística que dialoga mais produtivamente com o texto literário, a turma 12.º X evidenciou estar dividida em três grandes grupos: sete estudantes responderam música (35%), seis pintura (30%) e sete teatro (35%).

No item disponibilizado para tecer comentários e/ou fazer sugestões sobre os assuntos abordados no questionário, nenhum aluno se debruçou sobre quais seriam as metodologias que, efetivamente, evocariam a sua faceta criativa e também não há registo de nenhuma observação relativa ao motivo da(s) dificuldade(s) deste exercício. As únicas observações que se dirigiram diretamente ao Ciclo Zero foram: “Gostei de ouvir uma música com relação a matéria que estamos a dar” e “Adorei a criatividade da aula lecionada (...), sendo que foi realizada de uma forma que me cativou a atenção!”³⁵.

³⁵ As transcrições das respostas foram feitas sem quaisquer correções. A rasura na segunda deve-se à nossa tentativa de evitar repetições conteudísticas.

Se Educação Literária já aparentava ser o domínio mais indicado para ser eleito para o nosso projeto de investigação, tornou-se ainda mais certo para nós aquando do cálculo das médias globais dos discentes no 1.º Semestre, em que a sua classificação se encontrava inferior aos restantes domínios (Tabela 2).

Tabela 2 – Média global dos alunos do 12.º X em cada domínio da disciplina de Português no 1.º Semestre

	Educação Literária	Leitura	Gramática	Escrita	Oralidade
Questão de aula	<u>13,465</u>	15,25	12,5	15,85	16,9
Teste	<u>12,69</u>	14,85	14,8	14,5	

Fonte: Elaboração própria.

1.3. Delimitação da área de intervenção

A partir das informações recolhidas nos mais variados âmbitos, arquitetámos, então, um plano de intervenção que se focasse em incutir o gosto e o prazer pelas obras literárias, bem como a sua fruição a nível literário, cultural e estético.

Além de ser mencionada no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (2014), a sensibilidade estética e artística também consta no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Este documento orientador entende que esta competência pode ser desenvolvida se se “[mobilizar] os processos de reflexão, comparação e argumentação em relação às produções artísticas (...) integradas nos contextos sociais, geográficos, históricos e políticos” (p. 28).

Através desta escolha, vamos igualmente ao encontro do compromisso do AEGN para com os objetivos do Programa “Escolas - Polos Culturais”, inserido no Plano Nacional das Artes (cf. subcapítulo 1.1.1.), mais especificamente no que concerne à descrição e objetivos do Plano Cultural de Escola e da Mochila Cultural (*Manifesto Estratégia PNA 2024-2029*, pp. 30 e 32).

Ao apurar este sentido, pretende-se que se caminhe em direção a um cenário de fruição estética, cuja definição, embora não corresponda exatamente ao conceito de prazer neste trabalho, vai ao encontro da concepção apresentada por Kant (1790): “Prazer (ou desprazer) são experiências essenciais de cada sujeito que se podem vivenciar independentemente da função cognoscitiva ou do valor moral dos objectos com os quais ele se relaciona” (*apud* Serrão, 2001, p. 83).

Reunidas estas condições, que dispensam os discentes de um certo nível de compromisso, pretendemos aproximá-los ainda mais do texto literário. Neste processo, procurámos que evoluíssem de uma aparente inconsciência relativamente ao motivo pelo qual gostavam de uma obra literária para um estado de apreciação autoconsciente, no qual se verifica, entre outros aspetos, um interesse acrescido pela *psique* das personagens (Sousa, 1990, p. 117). O auge seria, idealmente, alcançar o “deleite consciente”, fruto do entendimento de “aspectos sociais, psicológicos, ideológicos, linguísticos, estruturais e estéticos dos textos” (Early, M., 1960, pp. 161-167, *apud* Sousa, 1990, p. 117). Assim, uma consequência desta conquista seria a melhoria da experiência com os textos e, num plano mais ambicioso, o aumento do fluxo de leituras.

Tendo em conta que o aparente afastamento da turma em relação ao texto literário sugeria que esta não era invocada frequentemente para fruir dele, preferimos afastá-la do objeto e apostar em formas de expressão artística que a fizessem retornar, num momento posterior, ao objeto inicial. Para tal, delineámos ciclos de investigação que aliaram esta concepção à análise de textos dos autores obrigatórios, preconizados pelas *Aprendizagens Essenciais* (2018).

Por um lado, investimos em grupos de pequenas dimensões através da atribuição de questionários com instruções que os fizeram procurar informações com base em diretrizes concretas autonomamente. Por outro, não descuramos da vertente *sui generis* dos estudantes, em que cada um foi convidado a responder a questões de resposta aberta relativamente aos textos facultados e se conduziu, com base nas suas próprias preferências, aos objetos sobre os quais gostaria de se debruçar. A catarse deste estudo de caso poder-se-ia encontrar no seu último produto final, a apreciação

crítica, mas os estudantes mostraram-nos, como veremos, que não era esse o melhor caminho para os alcançar.

Assim, a questão que serviu de bússola norteadora da nossa intervenção seguiu os critérios de exequibilidade, relevância, clareza, que se refletiram em linguagem explícita em relação à orientação metodológica, à amostra envolvida e às variáveis em jogo (MacMillan e Schumaker, 1997, *apud* Coutinho, 2014, pp. 57-58): “De que forma o recurso a formas de expressão artística, tais como a música e a pintura, entre outras, pode contribuir para a fruição estética do texto literário em alunos no final da escolaridade obrigatória?”.

Na sequência da explanação dos objetivos gerais do nosso plano e da pergunta de investigação, ocupar-nos-emos com questões relacionadas com o enquadramento teórico, onde haverá uma tentativa de clarificar alguns conceitos-chave e de justificar algumas das escolhas subjacentes à elaboração deste projeto de investigação.

2. Fundamentação teórica

Neste capítulo, daremos lugar a uma revisão ponderada da bibliografia relativa a conceitos como Educação Literária, o diálogo interartes (ou, convenhamos, formas de expressão artística) e a fruição estética. Ao longo da exploração, faremos uma análise sobre os moldes em que estas linguagens são exploradas nos documentos orientadores da disciplina de Português, nos modelos do Exame Final Nacional e nos manuais escolares e, por fim, explicitaremos qual deverá ser o papel do docente na articulação destes múltiplos saberes na sala de aula contemporânea.

2.1. Educação Literária

Na História da disciplina de Português, cuja nomenclatura tem em muito variado (Duarte, 2013, pp. 27-28), Educação Literária nem sempre existiu enquanto domínio correspondente à leitura, interpretação e fruição das obras literárias, visando a literacia literária e a consciência cultural ou social (Witte, Janssen e Rijlaarsdam, 2005, *apud* Duarte, 2013, p. 203).

Na época do Estado Novo, os conteúdos propostos para a leção da língua materna mantiveram-se estáveis durante muito tempo (Fournier & Veck, 1997, pp. 7-30, *apud* Duarte, 2013, pp. 20 e 101). Condenados à estagnação, os programas de 1936, 1948 e 1954 mantiveram-se subjugados às ideias de que os alunos, além de terem de aprimorar o seu civismo e patriotismo, deviam ser recetores do conhecimento e evidenciar sensibilidade em relação à “beleza inquestionável” dos textos que tinham, impreterivelmente, de ler (Duarte, 2013, pp. 105-107).

Não nos sendo relevante, para este trabalho, proceder a uma resenha histórica relativa ao papel que o texto literário foi assumindo nas salas de aula de Português, importa não abdicar do apontamento de que, após a Revolução dos Cravos e reconfigurações infindáveis do currículo ao longo das décadas, os programas atuais já não assumem o pendor autoritário e ideológico de outrora. Em pleno século XXI, a literatura é encarada não só como reflexo do património cultural e do legado estético, mas também como uma ferramenta que em muito contribui para o desenvolvimento pessoal e cultural dos estudantes (Duarte, 2013, p. 146).

Nas *Aprendizagens Essenciais* (2018) do 12.º Ano de Escolaridade, alguns dos objetivos definidos para Educação Literária passam por “capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses e estrangeiros, de diferentes géneros” para conduzir a uma “apurada e crítica interpretação de textos” (pp. 2-3). Para tal, é explicitado que os discentes já devem ser hábeis no que diz respeito a apreciar de forma crítica a dimensão estética das obras, bem como as experiências e os valores que estas veiculam (*idem*).

Assim, torna-se inegável que este domínio pressupõe muitas variáveis, como postulam, entre outros autores, Kusá, Sladová e Kopecký (2014): além de exigir do leitor o domínio da comunicação literária, o texto demanda uma relação afetiva, emocional e prazerosa e “a possibilidade de uma reação e de uma leitura individual” (*apud* Balça, 2023, p. 11). Para alcançar este ponto culminante, importa, contudo, analisar a sua génese, correspondente ao processo interativo de compreensão na leitura, em que, segundo Giasson (1993), estão envolvidas três variáveis: o leitor, o texto e o contexto (*apud* Silva et. al, 2011, p. 7).

Para Irwin (1986), o leitor é o elemento mais complexo do modelo, pois compreende os conhecimentos, as atitudes e os processos que um determinado sujeito implementa aquando da leitura. As estruturas correspondem às características individuais do leitor e os processos, por sua vez, às atividades cognitivas realizadas durante a leitura (*apud* Colomer, 2003, pp. 166-167), conforme se pode constatar na tabela seguinte.

Tabela 3 - Estruturas e processos envolvidos durante a leitura

Estruturas	Estruturas cognitivas	Conhecimentos sobre a língua (aspetos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) e o mundo (estabelecimento de relações entre o novo e o conhecido), numa dinâmica de desenvolvimento ao longo de toda a vida.
	Estruturas afetivas	Comportamentos e interesse do leitor, a sua perceção sobre si próprio enquanto protagonista do ato de leitura e as representações que atribui à mesma.

Processos de leitura	Microprocessos	Habilidade de compreender a informação de uma frase, de proceder ao reconhecimento de palavras e à seleção da informação que se pretende que seja assimilada.
	Processos de integração	Encadeamento de frases com recurso a referentes, conectores, inferências e conhecimentos prévios, sem abdicar do conteúdo do texto.
	Macroprocessos	Contributo para a compreensão do texto a nível de coerência, como a identificação das ideias essenciais e a síntese das mesmas.
	Processos de elaboração	Veículo através do qual o leitor se encaminha para significados implícitos e raciocínios que vão além daquilo que o autor consideraria expectável, como previsões, construção das imagens mentais, respostas afetivas, integração da informação nos conhecimentos do autor e raciocínio.
	Processos metacognitivos	Responsáveis pelo controlo da compreensão e pela adequação do leitor ao texto e à situação de leitura, como a identificação da perda da informação e a respetiva resolução.

Fonte: Irwin (1986), citado por Colomer (pp. 166-167).

Efetivamente, Serena e Fillola (2003) corroboram estas noções ao postular que a leitura literária está associada ao desbloqueio de saberes linguísticos, textuais e discursivos, associados à decodificação; a saberes pragmáticos, ligados à reconstrução da circunstância enunciativa; a conhecimentos do uso literário da língua, como é o caso das estruturas retóricas e dos referentes metaliterários; ao conhecimento do foro cultural enciclopédico, em que se inserem códigos culturais como símbolos, figuras e relatos mitológicos e lugares-comuns a nível cultural; a estratégias para ler textos de níveis de complexidade distintos e, por fim, a saberes intertextuais, ou seja, os que remetem para as relações estabelecidas entre os textos (pp. 56-57).

Ler e interpretar textos é, portanto, uma tarefa de carácter exigente e que depende, em grande medida, da acumulação de leituras. Reunidas as experiências de leitura e os universos de referência, a receção de qualquer obra, independentemente do seu autor

e do seu género, vê, à partida, as suas possibilidades de interpretação serem expandidas (Jauss, 1982, *apud* Duarte, 2013, pp. 62-63). No entanto, de acordo com Dionísio (1990), “sem prazer ninguém é leitor voluntário”. Este aspeto contribui para que, muitas vezes, o apreço pelos livros comece e se esgote na sala de aula (Bernardes, 2010, p. 32, *apud* Duarte, 2013, p. 58). A imposição de um conjunto de formalidades, quase tidas como verdades absolutas, aquando da leitura e da análise dos objetos em estudo, não aparenta conduzir à sensibilidade estética e artística almejadas, mas, sim, a equívocos que se prendem com a ideia de que a interpretação literária é estanque e que o leitor necessita de enclausurar as suas perspetivas.

Debrucemo-nos sobre algumas das possíveis causas deste fenómeno. Contactar com o cânone, ou seja, o conjunto de textos considerados “clássicos”, de acordo com a tradição, pode ser desafiante. Efetivamente, o Ensino Secundário, ao contrário do 3.º CEB, é ainda mais vitimizado nesse sentido, devido ao facto de não dispor de uma abertura tão grande para a escolha de obras da parte do professor (Duarte, 2013, pp. 32-33). Mesmo que o estudante possa estar na iminência de fruir delas, a maioria dos recursos didáticos contém questionários que impedem o deleite, desde logo, por imporem “os significados de outrem”, a que se somam as prioridades do professor e a sua interpretação prévia (Dionísio, 1990, p. 121). Estas ocorrências claramente não caminham em direção de um cenário de bonança no que concerne à vivificação da experiência literária, ou seja, ao diálogo entre as subjetividades do autor, a quem compete a instituição ficcional, e as do leitor, associado à faceta interpretativa (Martins, 2003, p. 116, *apud* Duarte, 2013, p. 33). Na perspetiva de Zilberman (2009), aliás, este panorama conduz tão somente ao exílio do último (p. 36, *apud* Duarte, 2013, p. 170).

Se os textos devem ser “entendidos e vividos como expressões do humano a que se deve primeiramente reagir” (Dionísio, 1990, p. 116), o aluno tem de contactar, em primeiro lugar, com sistemas de sinais e de códigos, cujas regras determinam o modo como estes são combinados e regulados (Almeida, 1996, p. 289, 291). Contudo, Lotman e os semioticistas soviéticos consideraram que, antes de alcançar esse patamar, o indivíduo tem de ter construído a sua conceção do real e adquirido um padrão de convivência através da sua língua materna, correspondente ao sistema modelizante primário (*idem*,

pp. 289-290). Só com essa aquisição é que este passa a ser capaz de compreender os outros sistemas semióticos (sistemas modelizantes secundários), em que se inclui a literatura e outras manifestações do foro cultural e artístico, às quais preside um fim estético (*idem*, pp. 290-291 e 293). É precisamente na inserção na instituição escolar que se introduzem referentes dessa natureza, começando, desde logo, pelo ensino pré-escolar³⁶.

Nos primeiros anos de vida, um dos primeiros contactos de uma criança com a literatura é concretizado através de histórias, poemas, trava-línguas, lengalengas, banda desenhada e lendas transmitidos oralmente. Para elas, “ouvir e ler histórias é entrar num mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina” (Basso, s/d, p. 1). É nestas primeiras interações, de pendor lúdico e prazeroso, que se geram as primeiras possibilidades de se formar um leitor (*idem*), que deve ser um “consumidor feliz” daquilo que lhe é lido e daquilo que vai lendo, segundo o seu nível de competência leitora (Azevedo, 2006, *apud* Silva et. al, 2011, p. 25). A educação do gosto assume o mesmo *modus operandi*: quanto mais frequente for a exposição a experiências estéticas, mais aprimoradas estas serão (Riscado, 2001, p. 5).

Com o avanço do nível de escolaridade, pressupõe-se que o grau de dificuldade, tanto dos textos como do juízo estético, seja progressivamente aumentado (Silva et. al, 2011, p. 19). À partida, esta reivindicação intelectual pretende salvaguardar a formação de um leitor autónomo, crítico e apreciador das obras literárias (Serena e Fillola, 2003, pp. 54, 56), mesmo após o final da escolaridade obrigatória. No entanto, este cenário apresenta-se-nos como uma utopia quando nos colocamos diante da sala de aula contemporânea: os estudantes, além de estarem a séculos de distância de muitos destes textos, não os selecionaram e, possivelmente, nem sequer se reveem neles. Estes aspetos, aliados às imposições do currículo, a que aludimos, e aos múltiplos estímulos

³⁶ Iremos debruçar-nos sobre o currículo do ensino pré-escolar no subcapítulo 2.3., a propósito dos métodos através dos quais se pode desenvolver a fruição estética.

externos a que têm acesso nos dias de hoje (Duarte, 1990, p. 116), podem criar um fosso que dificilmente estimula a pedagogia da literatura.

Outrossim, os interesses e preferências pessoais de cada indivíduo são demasiado abrangentes para acomodar um Programa que vá ao encontro das expectativas dos alunos e, mesmo que, um dia, se ponderasse esse caminho, correr-se-ia o risco de simplificar os documentos orientadores, colocar em causa a formação dos estudantes e, por conseguinte, o seu acesso ao exercício pleno da cidadania. É neste sentido que a instituição escolar assume um papel imprescindível: além de dar a conhecer um *admirável mundo novo*, do qual estes não têm, até então (à partida), conhecimento, deve interligar os inúmeros saberes de que dispõe e, simultaneamente, convidar a entrada de reflexões e posicionamentos críticos (Batista e Pontes, 2023, p. 1, *apud* Pontes, 2023, p. 71).

Educação Literária aparenta, na nossa perspetiva, estar numa posição favorável para tal, começando, desde logo, pela valência de possuir um itinerário que pode ir desde a expressão oral à escrita (Balça, 2023, pp. 14 e 25), de que o docente poderá dispor para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos pelas AE (2018). O conjunto de áreas de competência propostas pelo PASEO, em 2017, procuram, aliás, dar um sentido “às várias dimensões [deste] desenvolvimento curricular” (Despacho n.º 6478/2017), conferindo uma maior flexibilidade.

Existindo versatilidade pedagógica em Português, parece-nos adequado para a nossa investigação aludir a uma metodologia em que se cria um elo de ligação entre o universo em que os estudantes do século XXI estão inseridos e os conhecimentos que a escola pretende veicular. Para tal, pretendemos conferir-lhes destaque: se, nos anos 70 do século passado, a tarefa do leitor era tão somente a de identificar e atribuir um significado aos textos analisados (Riscado e Veloso, 2014, p. 85, *apud* Delgado, 2017, p. 13), hoje, Louichon (2020) e outros autores convencionam que a leitura deve ser centrada nele. Contudo, a perceção de leitura não se esgota na sua pessoa. O texto e o contexto (cf. Giasson, 1993) também influenciam este gozo: o primeiro, por assumir géneros e conteúdos variados, e o segundo, por assumir contornos socioculturais em que o meio condiciona, quase automaticamente, a valorização atribuída à leitura (cf.

Duarte, 2013, p. 31). Afinal, muitos alunos poder-se-ão questionar diariamente: *porquê e para quê que tenho de ler isto* (Dias e Hayhoe, 1988, *apud* Silva et al. 2011, pp. 7-8)?

Na ausência de iniciativa própria fora de sala de aula, inauguram-se, inevitavelmente, muitas leituras dentro dela. Este momento estabelece a “primeira relação entre o aluno-leitor e o texto” (Silva et. al, 2011, p. 8), onde se devem estimular desafios de aprendizagem que assumam um objetivo concreto e que indiquem com clareza “o caminho que se pretende percorrer e onde se deseja chegar” (Crow, 2002; Ofsted, 2004, *apud* Silva et al. 2011, p. 8). Para tal, o docente deve facultar aos alunos, por exemplo, um guião, para que estes possam tomar conhecimento, através de diretrizes concretas, quais são as informações que devem localizar, selecionar e organizar no texto, visando a sua posterior divulgação (Silva et. al, 2011, p. 10) para aumentar, também, a responsabilidade inerente a esta tarefa (Read, 2001, p. 322). Este tipo de estratégias de leitura de maior complexidade, como fazer inferências e deduções, formular hipóteses e fazer antecipações, podem contribuir para que a receção seja realizada de forma mais harmoniosa e se chegue, de forma mais natural, à compreensão (Silva et. al, 2011, p. 9). Havendo o reconhecimento da obra literária, poder-se-á alcançar o recetor:

É a partir do momento em que o leitor se apropria da informação básica do texto que ficará apto a elaborar a sua própria representação individual que se distingue de qualquer outra porque enformada pelo seu próprio conhecimento do mundo - a construção de um modelo interpretativo, um modelo situacional (Costa, 1992, p. 76).

Concluído este pequeno grande passo, fica evidente que o professor deve implicar os estudantes na leitura literária através da mobilização das reações, apreciações e avaliações, pois isso contribui para que o interesse pela leitura aumente (Silva et. al, 2011, p. 11). Afinal, é praticamente impossível que, tendo chegado a este patamar, os juízos sejam totalmente neutros: a literatura fala do que todo o ser humano conhece,

viveu, sente ou sentiu e, por isso, não deixa indiferente quem com ela contacta (Pimentel, 2018, p. 43)³⁷.

No nosso parecer, os “Círculos de leitura” de Sousa (2007) vão ao encontro de todas estas expectativas: trata-se de uma estratégia de compreensão e de interpretação dos textos que postula que estes vão muito além de uma simples ferramenta de ensino da Gramática ou da vertente normativa da língua. A obra, muito mais do que ser dominada por questões estereotipadas, deve ser apreciada e permitir que o leitor tenha um papel efetivo na interpretação através da sua experiência, dos seus sentimentos e das suas vivências (p. 57). Para tal, sugere-se que estimule os estudantes a interpretarem, discutirem e apresentarem pontos de vista sobre uma determinada obra, dispostos em grupos heterogéneos, em que os vários membros são desafiados a dialogar com os pares e motivados a partilhar as suas perspetivas para aprimorar as suas competências de leitura (*idem*, p. 54; cf. Dionísio, 1990, p. 117). No entanto, este contexto de leitura, ao envolver os alunos na construção de sentidos, não aparenta ter apenas esta vantagem: “A leitura como experiência pessoal (...) é um pilar fulcral para o querer ler cada vez melhor e ler melhor significa (passada a fase de decifração) conhecer os mecanismos de construção do texto e os efeitos criados pela linguagem” (Silva et. al., 2011, p. 11).

Fruir de um texto é um ato solitário, quer se trate de uma leitura feita com recurso a um livro físico, desfolhado lentamente, ou de um audiolivro. Contudo, isso não implica que a sedução da literatura não possa ser encontrada, porventura, na palavra partilhada, como propõe Louichon (2020), que, à semelhança de Sousa (2007), advoga que a sala de aula deve ser encarada “como uma comunidade interpretativa” (p. 33; cf. Duarte, 2013, p. 120). Aquando da aplicação desta metodologia, o professor deve servir sempre como mediador ao facilitar e orientar o processo de descoberta (Silva et al., 2011, p. 33), para garantir que as aulas de Português permitem aos estudantes fazer uma *leitura* sobre a sua própria existência e sobre aquilo e aqueles que os rodeiam (Azevedo e Balça,

³⁷ Mesmo sem conhecer a figura de Sísifo, um estudante será capaz de identificar as ideias de incentivo ao recomeço, sem descanso nem angústia, nunca esquecendo da própria condição humana, no poema de Miguel Torga, cujo nome deriva do mito.

2016, p. 3) e invistam na evolução das diferentes atividades mentais que o processo de leitura acarreta.

Por fim, mas não menos importante, recuperámos a ideia de que Educação Literária se pode articular com o domínio da Escrita. Embora o nosso Relatório de Estágio não esteja relacionado com essa pedagogia, importa não abdicar do apontamento de que a encarámos, sobretudo, como um meio através do qual os estudantes podiam explicar as suas perspetivas em relação às leituras e o modo como fruíram delas. Por esse motivo, e tendo em consideração as AE (2018), optámos por concentrar a nossa atuação somente na tipologia de apreciação crítica (p. 8), devido ao facto de a sua concretização envolver temas interdisciplinares (*idem*, p. 9). Afinal, estas tarefas têm-se de mostrar significativas para os alunos (Pereira e Barbeiro, 2007, p. 14).

Assim, ousamos encarar a produção escrita sobre o texto literário

não só como um meio onde predomina a comunicação (utilização transaccional), ou como um meio de construção estética (utilização poética), mas ainda como um meio pelo qual predominantemente se visa exprimir e por essa via organizar o próprio pensamento (utilização expressiva)” (Barbeiro, 1999, pp. 79-80).

Desta forma, podemos concluir que Educação Literária corresponde a uma pedagogia que deve encarar o leitor-aluno como um elemento imprescindível na construção de significados. Nesse processo, o discente deve ser o garante da transmissão do conhecimento científico inerente à disciplina e promover ocasiões em que o estudante utilize as suas experiências e sentimentos (Parreiras, 2012, p. 188) em prol da extensão da obra literária, que o poderá fazer chegar mais perto dos dois níveis de leitura a que alude Ana Luísa Amaral, no poema “Intertextualidades”: “o assunto do livro / e a migalha-assunto do leitor”.

Agora, importa-nos refletir sobre a relevância do diálogo interartístico na sala de aula de Português, mais especificamente aquando da abordagem deste domínio. Para tal, socorrer-nos-emos da teoria de Bakhtin (1984), que defende que todos os textos podem

conversar entre si e que a linguagem, fazendo parte da cultura, deve ser entendida como parte integrante de uma moldura em que as várias formas de expressão artística podem (e devem) ser incluídas (*apud* Toutziarakis, 2019, pp. 133-135). Confirmando-se esta concepção, será crucial compreender em que medida é que estas correspondem a um instrumento valioso para melhorar e/ou ampliar as experiências de leitura dos estudantes no final da escolaridade obrigatória.

2.2. Diálogo interartes

Apesar de todos os esforços empregues por parte da Estética e da Filosofia da Arte para definir o conceito de *arte* na segunda metade do século XX, este continua envolto em polémicas que nunca chegaram a um consenso (Almeida, 1960, p. 1). Na civilização europeia antiga, esta era considerada um ofício ou uma técnica que poderia corresponder à arte dos saberes ou à arte dos servos e artesãos. No entanto, no século XVIII, estas habilidades passaram a ser distinguidas e a arte começou a incluir a nomenclatura de beleza (Correia, 2017, pp. 143-144). Para os propósitos do nosso projeto de investigação-ação, e de modo a não teorizar em demasia em torno deste vocábulo, acolhemos uma definição contemporânea, proposta por Anderson (2004), que o define como “sentido culturalmente relevante, habilidosamente codificado num *medium* sensorial e que nos afecta” (p. 238, *apud* Correia, 2017, pp. 148-149)³⁸, cujas formas de expressão são potencialmente infinitas.

As primeiras manifestações de uma vertente (ou, pelo menos, de uma concepção) artística remontam à época do Paleolítico Inferior, onde as formas em que determinados instrumentos foram esculpidos evidenciavam já a intenção de criar por prazer. A imposição de um “verdadeiro ideal de forma, de perfeição consciente” (Almeida, 1960, p. 14) culminou na primeira expressão artística de todos os tempos no momento histórico posterior, o Paleolítico Superior: “dedadas coloridas e os riscos traçados com os dedos ou gravados em paredes de cavernas” (*idem*, p. 18). Autores como Max Verwon e G. H. Luquet (*apud* Almeida, 1960, pp. 13, 19) advogam a ideia de que a imersão nestas experiências artísticas é em tudo semelhante às das descobertas das crianças no mundo

³⁸ Assim, distanciamo-nos de fatores igualmente polémicos, como a noção de estética e de utilidade.

dos trabalhos manuais. Diante uma obra feita, muitas vezes, ao acaso, surge a vontade de replicar as mesmas ações devido ao prazer que advém de uma execução bem-sucedida, numa tentativa de autoafirmação e, simultaneamente, de distração (Almeida, 1960, p. 20).

Ao longo da História da Humanidade, vários nomes se debruçaram sobre esta matéria. Na sua *Arte Poética*, Aristóteles encarou toda a arte como imitação, ou seja, como uma representação do mundo, que, partindo do Homem desde a infância, provoca prazer (Lima, 2008, pp. 175 e 178). Afinal, o ser humano aprende imitando os outros (Read, 2001, p. 138). Na sua perspectiva, o ser humano goza de ver o repugnante expresso em “imagens muito perfeitas”, pois, ao observá-las, aprende e procede à dedução daquilo que estas representam. No caso de não as reconhecer, o que lhe causa prazer “é a execução, a cor ou qualquer outro motivo do género” (*idem*, p. 42). Para a perspectiva aristotélica, as artes miméticas possuem um grande valor precisamente por desencadearem emoções no Homem e, dessa forma, conduzirem ao conhecimento (Holanda, 2006, p. 57 e Suñol, 2012, pp. 136-137, *apud* Silva, 2022, pp. 15-18). Como sabemos, a associação de arte à vertente emocional do ser humano persiste ainda nos dias de hoje.

Atualmente, convencionou-se que o património material e imaterial e as obras de arte não se limitam à lista publicada pelo teórico e crítico de cinema Ricciotto Canudo, que, em 1923, lhes propôs a seguinte ordem: arquitetura, escultura, pintura, música, literatura, dança e cinema (Figurelli, 2013, p. 116). Na ótica do Plano Nacional das Artes (PNA)³⁹, as manifestações artísticas não se esgotam nessas linguagens: expandem-se, também, às artes plásticas, à fotografia, ao *design* e à multimédia, entre muitas outras, pois só assim se pode “[ultrapassar] as separações entre o popular e o erudito, o tradicional e o contemporâneo, e [atender] às novas linguagens criadas pelos jovens”.

³⁹ Aludimos a esta iniciativa nacional anteriormente, nos subcapítulos 1.1.1. e 1.3., pois esta assume uma relevância para melhor compreender a nossa área de intervenção. Não nos será alheio, pois, que esta menciona documentos norteadores de projetos e de estratégias a nível nacional, como é o caso do PASEO (2017), que atribui primazia à competência associada à sensibilidade estética e artística (*Plano Nacional das Artes 2019-2024*, p. 11), sobre a qual também já discurremos (subcapítulos 1.2.1. e 1.3.).

Finda a reflexão em torno do conceito de *arte*, do seu surgimento e respetivas manifestações no mundo contemporâneo, importa compreender em que consistem as conversas interartísticas sobre as quais nos propusemos debruçar neste subcapítulo. Para servir o objetivo do presente projeto de investigação-ação, afunilámos o nosso universo de referência e, por isso, dedicámo-lo à intertextualidade⁴⁰, enquanto condição inevitável da literatura, à música e à pintura.

Na Grécia Antiga, a educação, que tinha como deusas protetoras as musas⁴¹, englobava a poesia, a música, a dança e o canto. Para esta civilização, estas manifestações eram entendidas como pertencentes ao mesmo fenómeno (Loureiro, 2008, p. 33), devido ao facto de possuírem “um elemento comum, ou seja, o ritmo, que regula ao mesmo tempo as palavras, os sons e os passos” (Tomás, 2002, p. 44, *apud* Torres e Sousa, 2017, pp. 93-94). Aquando do surgimento do teatro⁴², no século VI a.C., todas estas artes se viram aglomeradas numa só representação (Miguel, 2009). Intuitivamente, compreendemos que estas estão conectadas, não possuem fronteiras delimitadas, e podem, portanto, conversar entre si.

No entanto, ao longo da História da Humanidade, cada uma delas acabou por se especializar e os Estudos Interartes contribuíram para voltar a unificar as várias formas de expressão artística. A génese e desenvolvimento desta área de estudos deve-se em muito à publicação *Einführung in die Vergleichende Literaturwissenschaft (Introdução à Literatura Comparada*, na versão portuguesa), de Ulrich Weisstein, que, em 1968, se debruçou sobre a “iluminação mútua das artes” (Clüver, 2006, p. 12)⁴³. O

⁴⁰ Embora reconheçamos a sua importância para a disciplina, esta assumiu uma presença parca na nossa intervenção, ficando o seu contributo maioritariamente concentrado no 1.º ciclo de investigação-ação, conforme explicitaremos adiante.

⁴¹ Etimologicamente, a palavra grega *mousiké* significa “musa” (Machado, 2004, p. 1).

⁴² Apesar de nos remetermos para esta época histórica, as primeiras representações teatrais de que se tem registo correspondem a pinturas rupestres nas grutas de *Le Trois Frères*, em França, que datam do Paleolítico (Miguel, 2009), época histórica a que já aludimos a propósito das primeiras manifestações de arte, no presente subcapítulo. Nelas, há uma tentativa de “[representar] figuras com algum movimento e (...) exibidas usando cabeças e peles de animais tal como se fossem máscaras”. A concretização mais explícita do teatro foi o uso da máscara nas sociedades do Antigo Egito (*idem*).

⁴³ Esta década foi, aliás, bastante profícua no que diz respeito à sua consolidação, pois foi nela que se viram introduzidos os conceitos de “textualidade”, “intertexto”, “autotexto” e “intratexto” (Clüver, 2006, pp. 15-16).

Comparativismo, nos primórdios, focava-se, sobretudo, em fontes e modelos e na influência de textos (*idem*, p. 14), mas, no momento em que o leitor passou a assumir um papel na construção de sentidos, a noção de intertextualidade viu-se complexificada, devido ao surgimento de “pós-textos” e de “paratextos”⁴⁴ (Clüver, 2006, p. 14). Afinal, se a recepção de um determinado texto é, por si só, um ato de constituição textual, as convenções de recepção vigentes, as ideologias e outras interferências intertextuais contribuem, inevitavelmente, para que os observadores nunca “leiam” da mesma forma (*idem*, p. 16) e se abram portas para uma multiplicidade de interpretações.

A literatura⁴⁵, não sendo nem estando isolada, acabou por se relacionar, então, com “outras artes e mídias” (Clüver, 2006, p. 14). Por esse motivo, torna-se impossível dissociar intertextualidade de intermedialidade, pois, desde que a forma de expressão artística represente “aspectos da realidade sensorialmente apreensível”, existe sempre uma componente intermediática nos processos intertextuais de produção e recepção textual (pp. 14-15). Baseando-se nesta ideia, o autor defende que, como qualquer obra de arte contém um sistema de signos, de acordo com a Semiótica, todas são passíveis de serem consideradas um “texto” que se pode “ler” (p. 15).

Atevemo-nos a dar início a esta reflexão sobre os diálogos entre artes começando, então, pela noção de intertextualidade, a que já vimos a aludir nas linhas anteriores. Este conceito foi cunhado por Julia Kristeva nos anos 60 e apresentado no ensaio “Le mot, le dialogue et le roman” da seguinte forma: “todo texto se constrói como um mosaico de citações, como absorção e transformação de outro texto (1974, p. 64, *apud* Carvalho, 2009, p. 127). Não será por acaso, pois, que Wertsch e Smolka (1994), posteriormente, advogam que os textos aos quais uma determinada obra está a responder estão sempre pressupostos, quer se trate de uma menção direta ou implícita (*apud* Toutziaraki, 2019, p. 134). No seu trabalho, Kristeva baseou-se, sobretudo, na conceção de Bakhtin (1978), que inaugurou os conceitos de dialogismo e polifonia.

⁴⁴ Os últimos contavam com textos não-verbais, como é o caso de imagens de capa e ilustrações (*idem*).

⁴⁵ O termo literatura consolidou-se no século XIX, época em que as artes liberais da eloquência e da poesia (e, de modo inédito, a prosa), passaram a estar englobadas, pela primeira vez, no mesmo conceito (Figurelli, 2013, p. 112).

Segundo este autor, todos os textos se relacionam com outros textos, cujo panorama reverte em reflexos dos contextos histórico, político e social em que estes se encontram.

Michel Riffaterre, mais tarde, em *La Production du Texte* (1979), postulou que existe uma “indireção semântica” nos textos, o que significa que a obra significa muito mais do que realmente diz:

absorve os significados dos textos com os quais dialoga num sentido amplo do termo: o diálogo é aqui estabelecido entre três linguagens, a do escritor, a do destinatário (que pode estar fora ou implícito na obra) e a do contexto cultural, atual ou anterior” (*apud* Carvalhal, 2006, p. 127).

Barthes (2004) acrescenta a este raciocínio que todos os textos são reflexos, em maior ou menor grau e de forma mais ou menos reconhecível, de textos passados, o que se reflete nos seus “códigos, fórmulas, modelos rítmicos, fragmentos de linguagens sociais” (2004, p. 276).

Hoje, sabe-se que a intertextualidade se concretiza em várias modalidades, nomeadamente citações, colagens, alusões, epígrafes, paráfrases, entre outros (Walty, 2009). No entanto, como muita da terminologia enumerada raramente é tida em consideração no Ensino a que nos devotámos, importou-nos recorrer ao modo como o conceito é encarado a nível nacional através do *Dicionário Terminológico* (DGE, s/d): segundo esta fonte, *intertextualidade* corresponde ao conjunto de relações de ordem retórico-estilística e de ordem semântica que um determinado texto (hipertexto) contrai com outros textos (hipotextos)⁴⁶. Ora, Durisin e os seus colaboradores encaram este intercâmbio como reflexo de “comunidades interliterárias”, uma espécie de árvore genealógica de literaturas mundiais, que se articulam mutuamente (*idem*, pp. 133-134).

Independentemente de se confirmarem ou não estas teorias a nível prático, será relevante retomar, agora, a ideia de que o leitor faz parte integrante da leitura e, por conseguinte, da construção de sentidos. Por isso, como explica Walty (2009), sempre

⁴⁶ Para o propósito do nosso trabalho, adaptámos a definição e colocámos a versão integral no Apêndice 4.

que este contacta com o texto, ativa a sua “biblioteca interna”. Poder-se-á achar que, sendo todas as associações livres, estamos diante um terreno perigoso. Contudo, este exercício deve ser encarado como um jardim em estado de florescimento. Na nossa perspetiva, um estudante, ao relacionar uma determinada obra ou um fragmento dela a uma vivência pessoal, quer esta seja uma memória ou uma outra leitura, está somente a dar início à imersão numa determinada obra literária (Sousa, 1990, p. 123). Do mesmo modo, não estamos perante um fracasso caso este recorra ao professor para mediar a descoberta, se os diálogos entre textos remeterem para um universo de referência que desconhece. Para o guiar, o docente poderá, por um lado, recorrer a obras que o aluno terá necessariamente de conhecer devido à sua formação escolar e, por outro, poderá munir-se de dois ou mais textos para que a base seja comum a todos os elementos da turma. Afinal, ambas as propostas servem o “sistema de ecos” da intertextualidade (Rouxel, 1996, *apud* Silva et. al, 2011, p. 12), em que se podem estabelecer aproximações ou separações a nível de estrutura, temáticas, entre outros aspetos. Trata-se de um “modo de completar com informação ou alargamento de conhecimentos, ou de obras e de autores” (Duarte, 2013, p. 214).

De acordo com o *Dicionário Terminológico*, os textos também podem dialogar com textos não-literários (DGE, s/d). Por outras palavras, este diálogo pode concretizar-se com outras formas de arte não-verbais, como de pendor pictórico e musical, de que a pintura e a música são exemplos por excelência.

Comecemos pela ligação entre a literatura e a pintura, que já é de longa data. Efetivamente, existem vários eventos da História da Humanidade que se encontram retratados não só em quadros, mas também em textos literários. Esta prática resultou na introdução do vocábulo *ekphrasis*, de origem grega, que, na Retórica Antiga, “designava qualquer tipo de descrição que possuísse a capacidade de colocar o objecto descrito perante os olhos do recetor” (Tarujó, 2018, p. 120). Horácio chegou mesmo a referir-se a esta ligação fraternal na *Epístola aos Pisões* através da célebre expressão “*Ut pictura poesis*”, que significa que a poesia tem a capacidade de produzir, através da linguagem, representações de teor visual (1984, pp. 109-110, *apud* Tarujó, 2018, 124-125). Ousamos afirmar que esta definição não é, pois, descabida, dado que um

estudante que é capaz de proceder à criação de imagens mentais facilmente consegue esboçar o Ramalhete d'*Os Maias*, devido à descrição pormenorizada da obra queirosiana.

Ainda assim, os textos assumem sempre uma autonomia face a outras obras de arte (Tarujo, 2018, p. 123). A pintura é, ao contrário da literatura, a alegoria de um “modo de ver” que, além de interligar o espaço de representação e o lugar do espectador, coloca em causa a verdade da representação (Guimarães, 2006, *apud* Tarujo, 2018, 121-122). Aristóteles ecoa nesta conceção e a *A Traição das Imagens* (1929), de René Magritte, é um exemplo por excelência disso, na medida em que o seu cachimbo é apenas uma mera representação de um cachimbo⁴⁷.

A música, por sua vez, embora tenha visto as suas funcionalidades divergirem ao longo da História, nunca deixou de ser comum a toda a Humanidade. Nos primórdios, andou de mão dada com o Homem por ser uma “característica da convivência humana em grupos” e por “[criar] condições de possibilidade de promover identidade, coordenação, ação, cognição e expressão emocional, além da cooperação, coordenação e coesão” (Pederiva e Tunes, 2013, p. 53, *apud* Gonçalves, 2017, p. 50). Surgindo em momentos de festa, atos religiosos, como expressão de protesto ou até mesmo cerimónias fúnebres, esta corresponde, enquanto atividade cultural, a um veículo de autoexpressão, catarse e até mesmo expressão estética (Brown, Merker e Wallin, 1999, p. 3, *apud* Gonçalves, 2017, p. 54). Por esse motivo, a música também aparenta ter significados diferentes para cada uma das pessoas devido à intensidade com que as suas experiências de vida se relacionam com ela (Swanwick, 1991, p. 32), o que Vigotski (2010) justifica como sendo consequência da vertente social do ser humano (*apud* Gonçalves, 2017, pp. 67-68).

Hoje, todas estas formas de expressão artística perpassam, inevitavelmente, as aulas de Português. A *leixa-pren* da poesia trovadoresca (Grout e Palisca, 2007, pp. 83-84), cuja melodia e ritmo passam muitas vezes despercebidos numa leitura pouco expressiva; o

⁴⁷ É, aliás, no Surrealismo que se assiste à contaminação da palavra na realidade visual (Tarujo, 2018, p. 125).

impressionismo de Cesário Verde, que assume uma “visão objetiva do real” nas deambulações que faz pela cidade ou pelo campo nos seus poemas, num olhar tão humano, que, “como se fosse uma câmara, vai captando o que vê, ouve, toca, cheira, saboreia” (Amélia Pinto Pais, 2004, pp. 180 e 183); o peso do silêncio e da escuridão, audíveis ao leitor d’“O Palácio da Ventura”, de Antero de Quental, e o longo pescoço de Gi, de Maria Judite de Carvalho, cuja expressividade se sente através da alusão aos quadros do pintor italiano Modigliani (Sousa, 2004, pp. 258-260), são apenas algumas ilustrações desse fenómeno.

As formas de expressão artística não existem por si só: são local de confluência, entrecruzamento, metamorfose, corroboração ou contestação de “outros textos, outras vozes e outras consciências”, ou seja, um palco onde há espaço para as várias manifestações de arte e, naturalmente, para o aluno-leitor (Silva, 2007, p. 625), cuja presença é insubstituível no processo de ensino-aprendizagem.

Pronunciando-se sobre a inclusão das artes em contexto escolar, o PNA postula que

As práticas artísticas podem renovar as instituições e os processos pedagógicos - evitando uma lógica instrumental do uso das artes e a sua domesticação. Desse modo, articulando a educação e a cultura (no plural), poderemos potenciar a experiência de um «espaço franco», onde se valorize a contemplação, o tempo demorado, o brincar, a descoberta, a gratuidade e a liberdade. Uma forma de afirmar a força plástica da vida - sem o peso do medo de errar. Como indica o ensinamento atribuído a Aristófanes, «educar não é encher um copo, mas acender uma chama» (*Plano Nacional das Artes 2024-2029*, p. 13).

A UNESCO⁴⁸, uma das pioneiras internacionais no âmbito artístico, também reconhece que se deve “Aprender por meio das artes”. Alguns dos benefícios enumerados são o aumento da criatividade e do pensamento crítico e o desenvolvimento de uma capacidade estética aprimorada (UNESCO, 2020, p. 3). Além disso, a organização advoga

⁴⁸ Em 2024, a organização demonstrou manter este objetivo por ter sido responsável pela Conferência Mundial que culminou no nascimento do Quadro de Referência para a Educação Cultural e Artística (Direção-Geral da Educação, 26 de fevereiro de 2024).

que a presença destas linguagens estimula a iniciativa, a imaginação, a inteligência emocional e a base de uma orientação moral, da consciência da própria autonomia e da liberdade de ação e de pensamento (*Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 2006, p. 2, tradução nossa). O PNA partilha desta conceção ao defender que a implementação desta metodologia nas escolas é mais-valia para a educação inclusiva e currículo⁴⁹ (veja-se, por exemplo, o caso de estudantes que não vão ao encontro da racionalidade lógico-verbal expectável no seio escolar), a autonomia da interpretação, a capacitação democrática e a consciência histórica (Plano Nacional das Artes 2024-2029, pp. 13-15) (cf. Ferraz e Siqueira, 2003, pp. 53-54).

Apesar das infindáveis vantagens que esta estratégia pedagógico-didática assume no currículo dos estudantes, os documentos orientadores do ensino da disciplina de Português debruçam-se sobre o conceito de diálogo interartístico no domínio de Educação Literária de forma flutuante e um tanto limitadora.

As *Aprendizagens Essenciais* (2018) relativas ao 7.º Ano de Escolaridade são as únicas que referem explicitamente que o aluno deve ser capaz de “Analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados na obra e compará-la com outras manifestações artísticas (música, pintura, escultura, cinema, etc.)” (p. 8). Até ao final do 3.º Ciclo, este parâmetro desvanece-se, embora os documentos referentes a estes anos de escolaridade refiram que uma das técnicas a implementar poderá passar por “imaginar desenvolvimentos narrativos a partir de elementos do paratexto e da mobilização de experiências e vivências” (*idem*), o que comprova a valorização de recursos de teor visual (imagens, gravuras, ilustrações) a acompanhar o estudo de obras literárias.

No Ensino Secundário, as AE (2018) concentram o seu interesse sobretudo em questões como o reconhecimento de valores de teor cultural, ético e estético patentes nos textos e a comparação de “temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais” suscitados pelas obras em estudo. O único itinerário comum no período que compreende o 7.º ao 12.º Ano corresponde apenas à preferência por ações que passem pela concretização

⁴⁹ Esta ideia é pugnada pelos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018.

de percursos pedagógico-didáticos que apostem na exploração de temas interdisciplinares⁵⁰ suscitados pelos textos, importando mais, para o nosso tema em específico, as áreas vocacionadas para a Educação Artística e a Educação Musical (*idem*, pp. 8-9).

O *Programa e Metas Curriculares de Português* para o Ensino Básico (2015) alude, no 7.º Ano, à comparação de textos a partir das diferenças e semelhanças a nível dos temas e das formas (p. 77). O 8.º Ano de Escolaridade, por sua vez, já menciona os diálogos entre as várias formas de linguagem: no campo da interpretação de texto, valoriza a comparação entre textos e a intertextualidade e, na produção oral e escrita, as “relações de obras literárias com outros discursos artísticos” (pp. 33-34). Além disso, também aborda a questão da análise de recriações de textos através de linguagens como música, teatro e cinema (p. 82). No 9.º Ano, o universo já é mais abrangente e complexo por promover a comparação entre autores da contemporaneidade com os de outras épocas e culturas (p. 37 e 87). Todo o Ensino Secundário mantém a dinâmica estipulada pela análise de recriações de obras com recurso a comparações adequadas e a comparação entre textos mediante temas, ideias e valores (p. 48, 52 e 55-56), o que corrobora a ênfase dada à intertextualidade.

Desta forma, é possível inferir que o diálogo interartes, através do qual se pode associar as formas de expressão artística por semelhança e/ou contraste, embora seja promovido desde o 3.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, não se apresenta como um projeto de fácil concretização. Afinal, as propostas aparentam concentrar-se, maioritariamente, na comparação e adaptação de textos que já fazem parte do Programa para códigos de carácter verbal e não-verbal.

Contrariamente a esta tendência, tanto o Exame Final Nacional como os manuais escolares têm evidenciado um interesse crescente nas conversas entre as múltiplas linguagens. Nos exames, o investimento tem incidido, sobretudo, em apreciações

⁵⁰ A interdisciplinaridade, por definição, exige que se combine duas ou mais disciplinas, visando a compreensão de um determinado objeto e a elaboração de uma síntese relativamente às perspetivas por ele suscitadas (Pombo, 1993, pp. 9-10). Este processo demanda, naturalmente, várias adaptações no ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o tipo de discurso e a transferência de conteúdos (*idem*, p. 13), de maneira a que haja, simultaneamente, perspetivismo e convergência (*idem*, p. 39).

críticas com recurso a linguagens de carácter visual cada vez mais variadas (cf. subcapítulo 1.2.1.). Os manuais escolares adotados pela ESGN no Ensino Secundário, *Sentidos 10* (2021), *Letras em dia 11* (2023) e *Letras em dia 12* (2023), por sua vez, também comprovam que a preferência por este tipo de exercícios é cada vez mais comum. Embora haja circunstâncias em que as pinturas que acompanham um excerto de um texto em prosa ou de uma composição poética não podem ser usufruídas, uma das suas utilizações mais frequentes (e com um propósito justificado) é em atividades de Escrita (novamente apreciações críticas), em que se solicita aos estudantes que expressem juízos de valor em relação à imagem apresentada, que, nalgumas situações, devem ser articulados com um determinado texto. Além disso, a intertextualidade com textos de épocas históricas semelhantes ou completamente díspares também era uma das propostas mais recorrentes destes materiais didáticos, em particular no final de cada unidade temática, para sistematizar conteúdos e fazer revisões globais do domínio de Educação Literária. A nível de recursos que apostam na visão e na audição, destaca-se a utilização frequente de músicas e fragmentos de reportagens e emissões radiofónicas como pré-atividade.

Estando perante uma certa dualidade entre aquilo a que os estudantes são avaliados (e que, naturalmente, influencia a prática letiva de todos os estabelecimentos de ensino) e aquilo com que, efetivamente, contactam em sala de aula, pareceu-nos competir uma abordagem que se baseia na ideia de que “a arte deve ser a base da educação”, conforme advoga Read (2001, p. 1). Segundo a perspetiva do autor, este processo deve começar, inclusive, pela educação da sensibilidade estética, que engloba todos os estilos de autoexpressão, cuja abordagem passa pela “educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados” (*idem*, p. 8). É precisamente nesse âmbito que nos propusemos atuar neste projeto de investigação-ação.

Em suma, é possível inferir que o diálogo interartes, embora possua um cariz criativo por colocar objetos, literaturas e culturas em relação e em articulação, gerando possibilidades de análise e de abordagens, corresponde a pedagogia que ainda se afasta da vertente tradicional do ensino. Nesse sentido, o professor assume um papel de

imensurável responsabilidade ao transportar este caleidoscópio de saberes para a sala de aula para melhorar e ampliar as aprendizagens referentes às obras literárias, expandindo-as a outros referentes e tentando gerar, simultaneamente, uma maior fruição destes objetos.

Seremos capazes, contudo, de definir e alcançar um conceito tão abstrato como a fruição estética da literatura em alunos que aparentam não valorizar as recompensas pessoais, culturais e intelectuais subjacentes ao ensino de Educação Literária?

2.3. Fruição estética

Segundo Bernardes e Mateus (2013), o ensino da literatura, no início dos tempos, continha cinco componentes essenciais: a língua, a retórica, os contextos, as ideias e a estética (p. 32). No nosso entendimento, estes aspetos devem ser transportados novamente para a sala de aula de Português para que os textos sejam analisados como objetos dignos de fruição. Como é que estes podem, contudo, ser considerados como tal?

Nos anos 70 do século XX, na Alemanha, convencionou-se que “a obra só adquire efetiva existência como obra literária, como objeto estético, quando é lida e interpretada por um leitor, em conformidade com determinados conhecimentos, determinadas convenções e práticas institucionais” (Silva, 1996, p. 33, *apud* Melo, 2011, p. 52). Esta valorização passou a ser denominada como Estética da Recepção⁵¹ (Melo, 2011, p. 52) e, desde então, a importância concedida ao leitor foi feita de avanços e recuos⁵². Wolfgang Iser, por exemplo, na obra *Der Akt des Lesens (O Ato da Leitura, em português)*, datada de 1976, propôs a existência de um polo artístico e de um polo estético, criados pelo autor e pelo leitor, respetivamente (*apud* Melo, 2011, p. 52), atribuindo a primazia a este último.

⁵¹ Segundo Silva et. al (2011), a Estética corresponde à ciência que se debruça sobre o belo e o sentimento que este gera no ser humano (p. 18). No que concerne à Estética da Recepção, “o texto literário é um objeto estético que será apreciado e reconhecido por um ser sensível capaz de produzir juízos de valor” (*idem*).

⁵² Do mesmo modo caminham Roland Barthes e Sartre, que consideram que experiência histórica, social e cultural do leitor é um fator relevante para alcançar prazer (*apud* Melo, 2011, p. 54, 55-56).

Efetivamente, os Programas da disciplina de Português abundam em obras que, no entendimento dos teóricos, são objetos estéticos. No entanto, na perspectiva dos estudantes, estes distanciam-se, normalmente, do “texto de prazer”, definição proposta por Barthes (1973), que corresponde ao livro que gera contentamento, euforia, conforto e não rompe com aquilo que é originário da cultura do leitor (p. 20). No entanto, isto não significa que este não possa ser digno de fruição: na perspectiva barthiana, este tipo de textos gera sensações opostas, nomeadamente desconforto e, por vezes, enfadamento, colocando em causa as bases históricas, culturais e psicológicas, bem como os gostos, valores e lembranças de quem as lê (*idem*, p. 21). Por outras palavras, mesmo que os livros girem sensações pouco aprazíveis, isso não significa que os alunos não possam encontrar neles um motivo para refletir, seja interior ou exteriormente. Afinal, todos eles tratam de assuntos e acontecimentos intemporais. Não se sensibilizará o leitor, por exemplo, perante o amor impossível de Simão Botelho e Teresa de Albuquerque e a união transcendente de Baltasar Sete-Sóis e Blimunda Sete-Luas?

Efetivamente, cada obra literária tem especificidades próprias, às quais o leitor pode aderir ou não, dependendo da sua experiência com o mundo e com os livros. Por isso, este não está isento de fazer juízos de valor. No entanto, o prazer que delas advier é pessoal e intransferível: “Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau” (Barthes, 1973, p. 20). O facto de não se ter apreciado um texto não implica, portanto, que não se possa fruir dele: para Lipps, esta cooperação da parte do espectador denomina-se *empatia*, que se convencionou ser o modo da percepção estética em que se descobre elementos do sentimento na obra de arte e se identifica as próprias emoções através dele (*apud* Read, 2001, p. 27). Isto significa, também, que o temperamento do indivíduo está diretamente relacionado com a apreciação (*idem*). Averbuck (1983) vai mais longe e explicita que esta empatia terá necessariamente a ver com um tema ou assunto, uma personagem, uma forma narrativa ou um estilo patentes no texto.

A menção à fruição estética do texto literário já acompanha os discentes nos documentos orientadores desde tenra idade. Um desses reflexos é, desde logo, nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, onde se fomenta a relação

estética das crianças com o texto literário, maioritariamente de forma implícita e transversal a todos os subdomínios (Balça, 2023, pp. 16-31). Cândido (2011) defende que estas “criações de toque poético, ficcional ou dramático (...) em todos os tipos de cultura” (p. 176) permitem que a criança enverede pelo mundo da imaginação e pelo desvendamento de significados, aventuras que a poderão aproximar ainda mais do livro enquanto objeto artístico. Por esse motivo, a preparação do recetor para a fruição estética de um determinado objeto artístico deve ter iniciada nos primeiros anos de escolaridade obrigatória, em que os alunos estão mais permeáveis a este tipo de aprendizagem (Melo, 2011, p. 59 e 67). No entanto, é natural que, posteriormente, este usufrua de uma maior autonomia e acabe por rejeitar algumas dessas obras, devido à sua maturidade enquanto leitor (Cervera Borrás, 1997, pp. 28 e 39, *apud* Melo, 2011, pp. 60-61). No caso das *Aprendizagens Essenciais* do 12.º Ano de Escolaridade, a alusão à fruição estética é inegável, mas, comparativamente aos ciclos anteriores, existe muito pouco espaço para que se proporcionem momentos associados a ela. Embora o PASEO (2017) valorize esta matéria ao incluí-la como uma das áreas de competências a trabalhar nas disciplinas do currículo (p. 28), isso não tem sido suficiente. Vejamos o que as estatísticas nos dizem sobre esta matéria.

Segundo os resultados do estudo *Práticas de leitura dos alunos dos ensinos básico e secundário - Barómetro'23* (2023), dois terços dos alunos que se encontram na fase final da escolaridade obrigatória têm uma opinião desfavorável relativamente aos livros de leitura obrigatória do Programa da disciplina, concordando, de forma acentuada, quanto às afirmações “Não me dizem nada” e “São aborrecidos” (pp. 92-93). Constatar que se verificou uma perda do gosto pela leitura ao longo das várias etapas do ensino⁵³ não nos causa, portanto, estranheza, mas, sim, um estado de alarme. Esta variável, além de estar correlacionada com a importância atribuída à leitura (p. 140), é bastante influenciada pela relação que os amigos mantêm com a mesma (p. 102). De facto, o leitor adulto é aquele que, conforme postula Shavit (2003, p. 66), “filtra, escolhe e promove o texto” de acordo com vários fatores, nomeadamente o seu conteúdo ou as críticas em torno

⁵³ Alguns estudos do PISA revelam que o índice relativo à leitura por prazer diminuiu entre os anos de 2009 e 2018.

dele (Borras, 1997, pp. 35-36, *apud* Melo, 2011, p. 60). No entanto, a razão mais apontada para a escolha dos livros lidos, tanto no 3.º CEB como no Ensino Secundário, é o agrado provocado pelo título e pela capa.

Assim, formar leitores que apreciem e fruam esteticamente das obras literárias na escola diante uma conjuntura de obrigatoriedade soa a uma tarefa árdua. Por isso, o nosso princípio baseou-se na ideia de que a leitura por prazer não deve ser apenas um resultado. É uma realidade que se deve procurar obter “com tempo e métodos próprios” (Duarte, 2013, p. 47). Para isso, o professor deve não só ir além dos textos e das propostas do manual, mas também concretizar uma fuga saudável dos questionários dos manuais, cujas fragilidades já debatemos (cf. subcapítulos 2.1. e 2.2.), procurando criar um elo de ligação entre o mundo do texto e o da experiência pessoal dos alunos, incluindo a convivência com outras leituras que não sejam somente textos escritos, e a formulação de hipóteses “em intensão e extensão”, conforme propõe Umberto Eco (1983 [1979], pp. 126 e 197, *apud* Dionísio, 1990, pp. 123-124). Nesse sentido, atribuir aos alunos a possibilidade de definirem os seus próprios caminhos, especialmente quando o cenário tende para a negação de qualquer possibilidade de recompensa, poderá ser um percurso fecundo que, naturalmente, não deixa de exigir a cooperação de todos os intervenientes para que se alcancem os objetivos pretendidos. Durante o processo, deve mostrar-se uma reação positiva perante as respostas passíveis de serem consideradas incorretas, encarando-as sempre como oportunidades de aprendizagem (*idem*), pois uma das melhores formas de educar para a sensibilidade estética é valorizar a sensação, a intuição, o sentimento e o pensamento enquanto processos mentais (Read, 2001, p. 10).

Segundo Silva et al. (2011), alguns dos métodos para alcançar a apreciação estética dos textos passam pela antecipação da leitura e o incentivo a reações espontâneas. De facto, não se deve restringir a intervenção de um aluno a propósito, por exemplo, da conduta de uma personagem: deve-se, aliás, valorizar essa participação e promover a discussão, que pode, entre outros aspetos, ter como ponto de partida um simples título (pp. 59-64). Além disso, os discentes também podem ser convidados para jogos de intertextualidade, que devem ser encarados como uma metodologia que evoca outros

textos e outras mídias, nomeadamente formas de expressão artística, como a pintura e a música (*idem*). A inclusão ativa da arte nas aulas, além de contribuir para o aprimorar das intuições estéticas (Rossi, p. 34), assume ainda a vantagem de criar um efeito de *estranhamento* (expressão atribuída a Aristóteles) em relação à linguagem literária, na medida em que se estabelece um distanciamento em relação àquilo a que os discentes estão habituados sem abdicar de um fator crucial: a apresentação de aspetos distintivos da mentalidade, das ideologias e das tendências culturais e estéticas inerentes à atividade criativa das épocas históricas, políticas, sociais e culturais em que estas manifestações de arte se inserem (Bernardes e Mateus, 2013, p. 101)⁵⁴. Esta multiplicidade de linguagens é, por isso, um “testemunho paralelo e, muitas vezes, clarificador” das obras literárias, o que poderá colaborar para enfatizar certos aspetos, como recursos expressivos e a pontuação expressiva⁵⁵ (Melo, 2011, p. 62-63), que poderão brilhar mais enquanto instrumentos do uso estético da linguagem e servir de pretexto para a leitura e para a escrita (Azevedo, 2002, p. 322, *apud* Melo, 2011, p. 72).

Por isso, estando diante de um panorama em que existe uma limitação imposta pelos Programas e pelos textos reguladores, uma das estratégias pedagógico-didáticas de que nos socorremos foi a de conceder aos estudantes a oportunidade de escolher de forma orientada, pois, segundo Gonçalves e Alarcão (2004), “definir critérios de escolha a nível individual é possibilitar uma ligação afectiva ao que se escolhe, logo, chamar o aluno a decidir é chamá-lo a reflectir, a assumir responsabilidade pela sua decisão, ligando-se afectivamente a ela” (p. 12). Sendo o Programa do 12.º Ano significativamente mais flexível no que concerne à seleção de textos, esta decisão pretendia que os estudantes sentissem que podiam definir o seu próprio percurso não só no que concerne ao tipo de linguagem que escolhessem, mas também à respetiva interpretação, quer esta envolvesse literatura ou uma forma de expressão artística. Afinal, a possibilidade de

⁵⁴ O nível de desempenho relativo aos pontos de vista sincrónico e diacrónico é obtido, aliás, nos próprios Estudos Interartes quando estes se debruçam sobre a análise de relações entre textos e nas conexões temáticas (Santos e Silva, 2009, p. 323), sobretudo em obras que representam géneros e movimentos literários específicos e aglomeram duas ou mais manifestações artísticas.

⁵⁵ Recordemos o facto de termos dito que, na Grécia Antiga, as áreas de conhecimento mais valorizadas tinham como elemento comum o ritmo. Para Read (2001), o reconhecimento deste elemento enquanto parte integrante de todas as artes é determinado pelo sentimento estético (p. 67).

optar por significados e paralelismos mantém omnipresente a ideia de que os discentes são construtores de significados por serem integrados no processo, que envolve, *per se*, a necessidade de um olhar estético que, conforme vimos a defender, não deve ser proveniente única e exclusivamente do professor.

Por fim, as leituras elaboradas em conjunto e em articulação podem ser recuperadas através da proposta de uma produção escrita (Silva et. al, 2011, p. 64), em que cada estudante deverá materializar as convicções que absorveu através deste itinerário que, conforme explicitámos, poderá partir da produção oral e culminar neste domínio, tendo sempre como núcleo dominante o texto literário. Afinal, “cada fruição é (...) uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive numa perspectiva original”, como explica Eco (1989, p. 68, *apud* Melo, 2011, p. 55). Do mesmo modo, salvaguardamos a satisfação da necessidade de ação, associada ao saber-fazer, realizar e recriar, e de liberdade, tipicamente relacionada com espontaneidade e independência (Santos, 2000, pp. 16-17).

Através destes exercícios, os processos de revisão, aprofundamento e modificação de conhecimentos prévios (Iser, 1978, p. 38, *apud* Sousa, 1990, pp. 117-118) poder-se-ão enriquecer consoante o nível em que o leitor se encontra, até ao auge de sofisticação de resposta, em que este se catapulta para a categoria de “espectador”, que vai além de um mero envolvimento, passando de um “eu” para um “fora do eu” através da associação de óticas textuais de maior complexidade, o completamento de espaços de indeterminação e a experimentação de uma maior variedade de resultados a longo prazo (Sousa, 1990, p. 118). Nos últimos patamares destes níveis, os leitores começam a “considerar as implicações estéticas e ideológicas desse *constructo*” e a “explorar, reflectida e reflexivamente, a sua identidade e processos de leitura” (Thomson, 1987, p. 7, *apud* Dionísio, p. 119), numa dinâmica que beneficia o seu *eu* enquanto estudante, mas também enquanto indivíduo social.

Apesar da ambição inerente ao nosso projeto, estamos cientes de que a plena fruição é impossível de alcançar. Segundo Aguiar e Silva (2002), este é “um estereótipo deploravelmente *kitsch*”, porque “«plena» absolutiza o que é busca, aproximação e tentativa e porque «fruição» empobrece as dimensões antropológicas, hermenêuticas

e cognitivas da leitura” (p. 92). Isto não anula, porém, o facto de que o caminho do desejo inerente aos signos que compõem as manifestações artísticas (Deleuze e Guattari, 2004, p. 42, *apud* Filho, 2020, p. 84) “passa necessariamente [pelo Outro], (...) na medida em que [ele] é o fiador da linguagem e a submete a toda a sua dialética”, conforme defende Lacan (1999, p. 1450, *apud* Filho, 2020, p. 81). Na esperança de que este Outro consiga captar a beleza insubstituível que uma metáfora contém e que reconheça a importância de umas simples reticências para a compreensão de uma mensagem, o docente deve respeitar o aluno enquanto ser cujas características podem e devem ser catapultadas para a multiplicidade de significados que uma obra literária oferece.

Independentemente das fragilidades que esta abordagem possa assumir, trouxe-mos literatura para as nossas aulas com um brilho no olhar e a esperança de que “a literatura ensina a cair”⁵⁶. Ambicionando que não se criem fronteiras entre a prosa e a poesia⁵⁷, pretendemos que a estética subjacente ao texto literário chegasse mais perto de cada um dos estudantes para os tornar agentes ativos no que concerne ao reconhecimento das potencialidades da literatura enquanto espaço de fruição. Melhorando a forma como encaram os textos, poder-se-á dar o caso de se tornarem leitores assíduos até após a conclusão da escolaridade obrigatória. Afinal, *é neles que é tudo. É ali, ali*⁵⁸.

⁵⁶ Esta frase corresponde a uma adaptação do famoso verso de Luiza Neto Jorge (2001), cuja versão original é: “A poesia ensina a cair”.

⁵⁷ Embora muitos autores aludem à vertente lucrativa da poesia (Azevedo, 2006a, *apud* Melo, 2011, pp. 67-68), importou-nos expandir o nosso universo de referência também para a prosa, já que o 12.º Ano de Escolaridade é, por definição, abundante em poesia.

⁵⁸ Alusão ao poema “Não sei se é sonho, se realidade”, de Fernando Pessoa ortónimo.

3. Estudo empírico

Tal como foi explicitado anteriormente, o estudo empírico realizado durante o Estágio Pedagógico na ESGN segue a metodologia de investigação-ação, sobre a qual nos deteremos neste capítulo. Nesse sentido, iremos tecer algumas considerações relativamente às ferramentas de recolha e de análise de dados de que nos servimos e aos objetivos da investigação.

Posteriormente, faremos a apresentação do plano de ação elaborado para a turma 12.º X e a exploração dos contornos da nossa prática letiva, a que se seguirá a análise dos resultados obtidos a partir dos instrumentos de recolha de dados enunciados.

Por fim, faremos um breve balanço das atividades realizadas no projeto de investigação-ação e das perspetivas finais dos estudantes em relação à disciplina de Português.

3.1. Metodologia científica

A investigação-ação (doravante IA) corresponde a uma metodologia utilizada, normalmente, no campo das Ciências Sociais, especialmente na educação, cujas definições são em muito controversas, conforme explicita Bell (2008, pp. 19-22).

Para Cohen e Manion (1994), a IA trata-se de “um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata”, com recurso a diferentes ferramentas de recolha de dados, onde se valoriza os reajustamentos de modo contribuir significativamente, e de forma duradoura, para o projeto (p. 192, *apud* Bell, 2008, p. 20). No entanto, para Elliot (1991), a IA está focada, sobretudo, na validade e na utilidade das teorias propostas aquando da prática (p. 69). Desta forma, hoje, entende-se que a IA corresponde não a uma metodologia, mas, sim, a uma família de abordagens de teor investigativo (cf. Coghlan e Brydon-Miller, 2014).

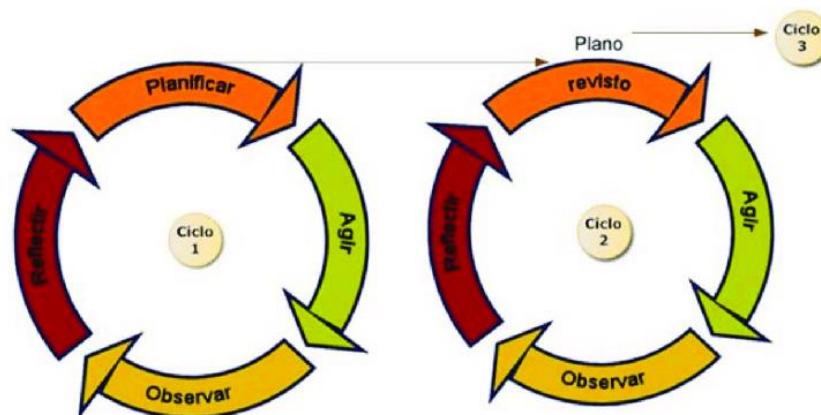
A nossa abordagem, entenda-se, pertence ao paradigma qualitativo-interpretativo, também designado, mais recentemente, por construtivista (Coutinho, 2014, p. 15), que se baseia na crença de que, para explicar a realidade dos sujeitos de um determinado contexto socioeducativo, é necessário “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p. 11, *apud* Coutinho, 2014, pp.

16-17). Nesta “dupla hermenêutica”, o investigador e o objeto em estudo são, simultaneamente, intérpretes e construtores de sentidos (Usher, 1996, p. 19).

Brown e McIntyre (1981) creem que este modelo de IA passa pela identificação de um problema, a que se deverá seguir a formulação de especulações para o melhorar ou resolver e a produção de hipóteses de ação. Nessa sequência, surge o primeiro ciclo de IA, a partir do qual se recolherá informações, numa dinâmica de revisão, avaliação e melhoria que surtirão num processo contínuo, que deve ir ao encontro das necessidades do contexto em que o investigador se encontra inserido (p. 245, *apud* Bell, 2008, pp. 21-22).

O caráter reflexivo exigido pela IA concretiza-se, assim, num “processo circular, iterativo e em espiral, não linear e cumulativo como retratado na epistemologia positivista” (Coutinho, 2014, p. 18). Estas fases requerem, portanto, planificação, ação, observação e reflexão antes de se avançar para o ciclo seguinte, como se pode constatar na Figura 1.

Figura 1 - Espiral de ciclos de investigação-ação



Fonte: Coutinho et al. (2009, p. 366).

Foi precisamente por termos em consideração a lógica em espiral que iniciámos o nosso processo de reflexão, desde logo, no Ciclo Zero, implementado na turma 12.º X. Para tal, tivemos em conta as debilidades que a abordagem ainda apresentava, nomeadamente no que diz respeito à vertente documental, crucial para alcançar, com maior exatidão, o desempenho individual de cada estudante, proceder à reflexão e, depois, voltar a atuar.

Afinal, no campo da Educação, o compromisso da investigação deve ir muito além do conhecimento prático e das “possibilidades crítico-interpretativas” (Latorre, 2005, p. 31, tradução nossa). Segundo Simões (1990), este percurso deve, aliás, procurar efetuar o diagnóstico de um problema e a respetiva solução, tendo o objetivo primordial de “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (p. 4).

Se, conforme defende Elliott (2004), a intenção de produzir conhecimento é inseparável da melhoria da prática letiva (p. 13), então a reflexão crítica e ativa sobre a ação deve ser uma constante para o professor-investigador (Moreira et al. 2006, p. 46), que deve *“interrogar para re-significar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui”* (Formosinho, 2008, p. 8, itálico no original). Assim, o docente

além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na variedade e interação das suas dimensões, sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizará e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do coletivo que é o corpo profissional dos professores (Alarcão, 2002, p. 223).

Assim, o nosso estudo corresponde a uma tentativa de ir ao encontro das necessidades dos nossos estudantes e de apresentar um contributo no que concerne às propostas de renovação das práticas pedagógicas vigentes.

3.1.1. Ferramentas e técnicas de recolha e análise de dados

Conforme veremos de seguida, a recolha de dados dos ciclos de IA baseou-se na observação direta, com registos de notas de campo no diário de investigador, e nas análises qualitativa e quantitativa. No primeiro caso, focámo-nos na análise documental das respostas facultadas pelos discentes e, no segundo, na visão estatística relativa aos inquéritos por questionário.

Aquando da implementação dos ciclos de intervenção, a observação não estruturada assumiu um papel fulcral no que concerne à captação de dados relativos a comportamentos, condutas e respostas dos estudantes em momentos de particular

relevância para a aula (Fortin, 2009, p. 371). O recurso a esta técnica permitiu que registássemos, no diário de investigador (Bogdan e Biklen, 1994; DeWalt e DeWalt, 2011, p. 147), as informações mais pertinentes para o nosso objeto de estudo durante e após cada intervenção. Assim, esta flexibilidade permitiu-nos compreender melhor o que desencadeava determinadas reações nos alunos, que tipo de interações é que estes mantinham, a dinâmica global da sala de aula e em que moldes realizámos a nossa prática letiva (como reflexões íntimas), que davam azo à identificação de outros problemas e a novas propostas de intervenção.

Visando a delimitação do plano de ação, realizámos, conforme apresentado, um inquérito sobre as vivências culturais dos discentes, o Ciclo Zero e o respetivo questionário, sobre os quais já nos detivemos (cf. subcapítulos 1.2.2. e 1.2.3.). No decorrer do projeto de IA *per se*, socorremo-nos de outros dados, nomeadamente os questionários pedagógicos de cada ciclo de IA, analisados de forma qualitativa (Bisquerra, 1989, *apud* Coutinho, 2014, p. 43). Esta análise documental visava garantir a leitura da acumulação de documentos, cuja informação é marcada pela pertinência (Bardin, 2011, p. 51), especialmente por se tratar de um projeto relacionado com a expressão escrita dos alunos em situações de leitura e análise de textos literários em articulação com várias formas de expressão artística, de forma autónoma, crítica e com desenvoltura, e por pretendermos, também, identificar outras áreas a melhorar.

Uma vez consumados estes ciclos, também realizámos inquéritos por questionário, cujo foco era aceder, de forma anónima, às opiniões dos estudantes relativamente à pertinência e produtividade da abordagem de que partimos através da nossa pergunta de investigação. Neste caso em particular, procedeu-se às análises qualitativa e quantitativa: enquanto a primeira pretendia interpretar a perspetiva individual dos discentes, a segunda debruçou-se sobre a análise numérica ou estatística dos valores percentuais obtidos (Coutinho, 2014, p. 43). Nestes momentos, os estudantes tiveram a oportunidade de proceder à reflexão sobre a sua *performance* e os seus sentimentos durante e depois das atividades propostas, maioritariamente através de questões de resposta fechada.

Uma vez terminado este percurso, os alunos eram deparados com caixas de comentários específicas onde podiam extravasar as suas opiniões, meditar sobre os obstáculos com que se depararam, apresentando observações e, eventualmente, sugestões sobre metodologias com as quais gostariam de contactar numa intervenção subsequente. As análises de ambos os casos foram consumadas com recurso a leituras atentas e cuidadosas das respostas facultadas, o que permitiu que salvaguardássemos a minúcia dos resultados e reuníssemos condições para identificar as suas temáticas e informações mais frequentes e cruciais, conforme defende Amado (2014, p. 311).

Para este projeto se tornar viável, tornou-se necessário procedermos à triangulação da informação através das técnicas de recolha de dados por que optámos durante todos os ciclos de investigação, pois, dessa forma, pudemos garantir uma maior consistência e credibilidade tanto a nível das reflexões, como das conclusões (Vieira, 1998, *apud* Amado, 2014, p. 160).

3.1.2. Objetivos da investigação

Tendo em vista a questão de investigação que guiou o nosso percurso, realizou-se um total de três ciclos de intervenção na turma 12.º X, que se circunscreveram à área de Educação Literária, mais particularmente da sensibilidade estética e artística dos textos literários. Assim, da questão inicial, traçou-se o seguinte objetivo geral:

- Determinar de que forma a inclusão do diálogo interartes assume um impacto na fruição estética dos estudantes em relação ao texto literário.

Desta forma, baseando-nos na literatura especializada, elaborámos atividades autênticas que tentavam aliar formas de expressão artística (mais especificamente literatura, pintura e música) com literatura, evocando sempre a habilidade dos estudantes de interligar os seus elementos de forma coesa, coerente e fundamentada.

Visando este objetivo geral de investigação, formulámos outros objetivos específicos para nortear a nossa investigação:

- Compreender de que modo o diálogo interartes corresponde a uma técnica frutífera para o desenvolvimento da fruição estética dos textos literários;

- Evocar a vertente afetiva dos discentes aquando da leitura e análise de obras literárias;
- Perceber em que moldes é que este tipo de conversas entre linguagens pode ser aplicado em sala de aula.
- Criar um espaço propício à partilha de sentimentos e emoções;
- Avaliar a utilidade e validade da estratégia ao longo do projeto.

Assim, como resultado da nossa intervenção, esperávamos que os alunos fossem capazes de:

- Fruir crítica e esteticamente do texto literário (prosa e/ou poesia);
- Melhorar e ampliar as suas experiências de leitura;
- Estabelecer comparações entre textos e formas de expressão artística por semelhança e/ou contraste, com base em elementos significativos;
- Assumir uma posição crítica relativamente às suas convicções enquanto leitores;
- Estabelecer uma aproximação afetiva com as manifestações culturais na sua globalidade.

3.2. Plano de ação

Tendo em conta esse raciocínio, elaborámos o plano de ação do projeto realizado na turma do 12.º X ao longo do Ano Letivo 2024/2025, que corresponde à lecionação de um ciclo supervisivo e de blocos letivos suplementares durante o primeiro e segundo semestres.

Tabela 4 - Plano de ação elaborado para o 12.º X no Ano Letivo 2024/2025

	1.º ciclo de investigação-ação	2.º ciclo de investigação-ação	3.º ciclo de investigação-ação
Data	20 de dezembro de 2024	15, 17, 21 e 22 de janeiro de 2025	27 de maio de 2025
Duração da sequência	50 minutos	250 minutos	Não aplicável ⁵⁹

⁵⁹ O motivo pelo qual não delimitámos um número de minutos no último ciclo de investigação deve-se ao facto de esta ter sido realizada em ambiente extracurricular, na modalidade de trabalho de casa.

didática			
Temática(s)	Leitura, interpretação e fruição de textos literários; Redação de uma apreciação crítica sobre um poema de Álvaro de Campos e uma pintura à escolha	Leitura, interpretação e fruição de textos literários; Comparação de temáticas e características de formas de expressão artística a partir do texto em estudo	Leitura, interpretação e fruição de textos literários; Diálogos interartes entre textos e pinturas diversos
Unidade didática	Álvaro de Campos, heterónimo de Fernando Pessoa	Contos portugueses contemporâneos	Não aplicável ⁶⁰
Textos literários centrais	“Aniversário”, de Álvaro de Campos, e outros poemas da sua autoria ⁶¹	- Conto “George”, de Maria Judite de Carvalho - “Realidade”, de Álvaro de Campos	- Fragmento d’ <i>Os Maias</i> ; - “Se eu pudesse trincar a terra toda”, de Alberto Caeiro; - “Não tenhas nada nas mãos”, de Ricardo Reis.
Atividades realizadas⁶²	- Visualização de um vídeo com uma leitura expressiva do poema “Aniversário”, de Álvaro de Campos; - Preenchimento de uma “nuvem” de ideias sobre os sentimentos predominantes da composição poética; - Atividade de escuta	- Exploração do texto literário com base num guião orientador que apostava no diálogo interartístico entre grupos; - Formulação de hipóteses com base num diálogo entre o texto em estudo e formas de expressão artística (texto, música e pintura);	- Análise dos textos supramencionados de forma estratégica e intercalada; - Estabelecimento de contactos intertextuais sobre os textos supramencionados; - Explicitação de qual foi o texto preferido; - Seleção de uma pintura predileta, com

⁶⁰ Este ciclo de IA, implementado aquando do estudo da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago, pretendia fazer revisões que intercalassem conteúdos do 11.º e 12.º Anos.

⁶¹ O facto de não termos especificado os outros textos em jogo deve-se ao facto de se ter tratado de uma atividade em que, conforme veremos adiante, os estudantes foram convidados a selecionar os seus próprios poemas a partir de um livro da autoria de Álvaro de Campos, que circulou pela turma durante uma parte da aula por nós lecionada.

⁶² Salvo indicação em contrário, todas as atividades foram realizadas em contexto de sala de aula.

	da composição poética de Álvaro de Campos por nós selecionada; - Implementação de “Círculos de leitura” aquando da análise do poema “Aniversário”; - Circulação de um livro de Álvaro de Campos pela sala; - Resolução de um questionário de Educação Literária; - Formação de grupos em ambiente extracurricular: seleção de poema e de pintura para relacionar com a composição poética selecionada; elaboração de um guião de exploração da composição poética e redação de uma apreciação crítica.	- Resolução de um questionário acerca das temáticas e características evocadas pelo texto e por cada uma das linguagens supramencionadas; - Breve debate de confirmação sobre as informações recolhidas. - Redação de uma apreciação crítica sobre o conto em estudo em articulação com uma pintura específica, cumprindo as marcas distintivas deste género textual.	base num conjunto de opções; - Redação de uma apreciação crítica sobre o texto e a pintura selecionados, seguindo as suas marcas específicas; - Autoavaliação da prestação individual na apreciação crítica.
Modo de recolha de informação	Observação direta dos estudantes e registos no diário do investigador; - Análise documental do questionário pedagógico realizado (8 guiões e 8 apreciações críticas); - Análise do conteúdo do inquérito por questionário relacionado com a	Observação direta dos estudantes e registos no diário do investigador; - Análise documental do questionário pedagógico realizado (hipóteses de três grupos e uma apreciação crítica).	- Registos no diário do investigador; - Análise documental do questionário pedagógico realizado (guião de questões e apreciação crítica); - Análise do conteúdo dos inquéritos por questionário relacionados com a perceção dos estudantes relativamente à atividade e à sua

	percepção dos estudantes a propósito da atividade realizada (20 respostas).		autoavaliação quanto à sua prestação na apreciação crítica.
--	---	--	---

Fonte: Elaboração própria.

Embora estivéssemos perante uma turma do 12.º Ano de Escolaridade, o que justificou a escolha dos autores e de alguns dos textos, um dos ciclos investigativos deteve-se, de forma parcial, sobre conteúdos relativos ao ano antecedente para diversificar os textos-alvo da nossa abordagem. Somente num cenário em que o espaço temporal para a intervenção não fosse tão curto poderíamos ter expandido o nosso universo para obras de autores que não fazem parte do Programa.

Além disso, a nossa investigação teve como particularidade não ter sido um trabalho linear devido às restrições que foram impostas ao nosso Núcleo de Estágio, que, conforme referimos, teve de trabalhar em regime de rotatividade de turmas. Nesse sentido, só nos foi possível dispensar mais tempo no segundo ciclo de IA por esta ter sido a única altura em que o 12.º X nos foi atribuído. Por isso, remontámos ao exercício de diagnose, o nosso Ciclo Zero (cf. subcapítulo 1.2.2.), em que os alunos procederam às conversas entre formas de expressão artística para proceder à revisão de conteúdos. Nos ciclos de IA da tabela, por sua vez, proporcionaram-se momentos em que nos foi possível convocar diálogos interartísticos nas mais variadas modalidades, a expressão e redação de opiniões e experiências vividas e a escrita de apreciações críticas, um dos géneros textuais que mais evoca o discurso valorativo (cf. subcapítulo 1.2.1.), numa perspectiva de aprimorar a fruição estética dos alunos.

Assim, tendo em vista os benefícios que esta abordagem apresentava para o nosso contexto de intervenção (cf. subcapítulos 2.2. e 2.3.), pretendemos apresentar um percurso original que fosse ao encontro da flexibilidade curricular e das expectativas relativamente à potencialidade criativa da profissão docente. Por isso, nos subcapítulos seguintes, procederemos à descrição das atividades que realizámos em cada intervenção e apresentaremos os dados recolhidos relativamente à prestação dos alunos, assim como as nossas reflexões.

3.2.1. Primeiro ciclo de investigação-ação

3.2.1.1. Prática Letiva

O primeiro ciclo de investigação-ação do nosso projeto realizou-se no dia 20 de dezembro de 2024, em ambiente curricular (mais especificamente um bloco de 50 minutos) e em ambiente extracurricular. A unidade didática em estudo nesta fase era a poesia de Álvaro de Campos. Por isso, por sugestão da professora orientadora cooperante, lecionámos o poema “Aniversário”, da autoria deste heterónimo pessoano, para poder proceder à comparação das características desse poema, da fase intimista, com as da fase futurista e sensacionista, de que se destaca a “Ode Triunfal”. Este exercício seria particularmente desafiante após termos constatado que a reação dos alunos a este último poema, lido por um locutor bastante expressivo, ficou marcada pelo riso (cf. subcapítulo 1.2.1.). Como tornar um texto vincadamente reativo, brutalmente emotivo e avassalador, digno de uma experiência estética?

Optámos por dar início à aula através da criação de um espaço propício à introdução de uma nova fase da obra de Campos. Após uma breve troca de impressões relativa às características da fase futurista e sensacionista, fechámos as cortinas da sala para impedir a passagem de luz e introduzimos os alunos a um recurso audiovisual: um vídeo, acompanhado por música, em que o locutor fazia uma leitura emocionante da composição poética “Aniversário” (Apêndice 5), para facilitar a interpretação e fruição do poema. Esta decisão pedagógico-didática pretendia, desde logo, substituir a típica leitura de um aluno que, à partida, estaria a ter o primeiro contacto com o poema naquele exato momento. Além disso, visava acentuar a distinção entre aquilo que os alunos já conheciam de Álvaro de Campos e contribuir para que estes fossem capazes de captar as ideias globais do novo poema com recurso a elementos simbólicos, nomeadamente o destaque à casa escura e à criança, que assume um estado de tristeza evidente. No final, solicitámos aos estudantes que indicassem o sentimento que consideraram predominante no poema⁶³. Para tal, estes deveriam assumir um olhar

⁶³ Neste âmbito, importa referir que não convocámos as perceções dos estudantes a propósito das suas datas de aniversário devido ao facto de poder ser um tema sensível para muitos.

crítico perante o ambiente proporcionado pelos elementos visuais e pela composição poética em si e submeter uma resposta na plataforma *Mentimeter*, criando, assim, uma “nuvem” de ideias (Anexo 2).

Posteriormente, realizou-se um breve debate relativamente às palavras ou expressões selecionadas pelos discentes, em que estes tiveram de explicar o motivo das suas escolhas, remetendo para a comparação das ideias patentes na “Ode Triunfal”. Este exercício catapultou para a explicitação da atividade que iria ser central para este bloco letivo: a circulação do livro “Poesias de Álvaro de Campos”, do volume *Obras Completas de Fernando Pessoa* (2006), onde se encontra uma quantidade significativa de poemas do engenheiro naval. Quando o aluno tivesse o livro na mão, deveria escolher um poema que lhe chamasse a atenção, com base em critérios como o título, a recurso a onomatopeias, a mancha gráfica, entre outros. Com esta atividade, que contava com poemas das duas fases do heterónimo, pretendíamos que os alunos expandissem o conhecimento relativamente à sua obra e evidenciassem autonomia, o que poderia, por conseguinte, contribuir para a cimentação da experiência estética associada a um autor que, até então, era considerado atípico. Para inaugurar a atividade, cujo motivo não explicitámos inicialmente, fizemos uma leitura de “O que há em mim é sobretudo cansaço”, que escolhemos declamar em aula, num registo lento e pausado, para que a ideia de exaustão ficasse imprimida de forma mais vincada. Esta decisão pedagógico-didática era, na nossa perspetiva, mais fecunda para os estudantes, visto que, até então, eles ainda não tinham conhecimento do modo como a fase intimista imprimia uma tonalidade completamente diferente nos poemas.

Procedemos, então, à análise conjunta do poema “Aniversário”, em que todos os estudantes foram convocados para intervir. Durante o processo, procurámos, acima de tudo, explicitar que a memória é tão somente a restituição de um momento vivido outrora no momento presente, o que contribui para que o “eu” se refugie numa imagem adulterada do passado, conforme advoga a teoria da memória coletiva de Halbwachs (2006, p. 30), que a concebe como reguladora da memória individual (*idem*, 2004, p. 174, apud Correia, s/d, pp. 212-219). Segundo Read (2001), esta é a capacidade que nos permite “reviver a consciência de percepções anteriores” (p. 38), o que, por sinal, todo

o ser humano experiencia. Atrevemo-nos a afirmar, aliás, que ninguém fica indiferente perante um estado de desespero que se reflete numa anáfora que abre, progride e fecha uma composição poética marcada pelo desalento. Além disso, investimos numa aproximação da realidade tangível dos alunos, sem nunca abdicar dos seus conhecimentos de outras obras para estabelecer relações intertextuais, aprimorar a sensibilidade estética relativamente à obra em estudo e fazer revisões. Desta forma, apostamos igualmente na promoção da autonomia e do espírito crítico e no favorecimento da fruição da literatura.

No final da aula, projetámos o guião orientador que os estudantes deviam ter em consideração para a elaboração do trabalho de casa, que estava relacionado com a circulação do livro de Álvaro de Campos (Anexo 3). Após formarem grupos com o máximo de três elementos, deveriam debater entre si, qual era o poema, tendo em conta os que os membros tinham selecionado, de que gostaram mais. Posteriormente, com base em critérios igualmente selecionados por eles, deveriam escolher uma pintura do século XX que consideravam que se relacionava, por semelhança e/ou contraste, com a composição poética que tinham elegido para, depois, redigirem uma apreciação crítica sobre o poema e o quadro escolhidos, articulando-os e seguindo as marcas específicas desse género textual. O objetivo desta atividade era estimular o debate livre em torno do objeto literário, sem a monitorização do professor, para que os estudantes não se sentissem restringidos àquilo que o manual oferece (cf. subcapítulo 2.1.), pudessem expandir os seus horizontes relativamente às suas leituras e elaborassem um itinerário da sua autoria. Assim, esperámos que o contacto com os livros e a possibilidade de explanarem as suas perspetivas numa produção textual conjunta pudesse, de alguma maneira, continuar a evocar a vertente afetiva e desenvolver a sua sensibilidade estética. A necessidade de recorrerem a juízos de valor na apreciação crítica, por sua vez, visava não só alcançar, embora com algum distanciamento, a linha de raciocínio por que optaram, mas também compreender em que medida é que eram capazes de fundamentar e interpretar os signos das duas linguagens em jogo num ambiente munido de uma maior formalidade.

Considerando que a data-limite definida para o envio desta tarefa através do *e-mail* institucional era dia 28 de dezembro de 2024, foi-nos possível constatar que todos os estudantes aderiram à proposta, tendo apenas um deles entregado o trabalho mais tarde. Por um lado, um dos motivos que esteve por trás desta adesão adveio do facto de que os estudantes iriam ser avaliados no domínio da Escrita no mês de janeiro de 2025. Por outro lado, cremos que uma das motivações intrínsecas para a concretização desta proposta esteve relacionada com a advertência de que uma das pinturas selecionadas por um dos grupos iria ser escolhida pela professora titular para ser o foco dessa apreciação crítica. À data, esta estratégia foi promovida pela docente devido ao facto de esta turma ser naturalmente competitiva e, conforme referimos, valorizar os momentos de avaliação sumativa (cf. subcapítulo 1.1.2.). Assim, juntando o útil ao agradável, garantimos que a turma fazia circular as pinturas dos grupos e, dessa forma, entrava em contacto com muitas mais formas manifestações desta forma de expressão artística.

3.2.1.2. Reflexão pedagógico-didática a partir dos resultados obtidos

3.2.1.3. Análise dos resultados obtidos através da observação direta

Na intervenção de ambiente curricular realizada neste primeiro ciclo de investigação, fizemos vários registos de informações associadas às reações e à prestação dos alunos nas atividades propostas no diário de investigador, conforme se pode ver na tabela seguinte.

Tabela 5 - Análise dos resultados obtidos a partir da observação direta no 1.º ciclo de IA

Alguns apontamentos do diário do investigador
Reação à introdução do poema com recurso a um vídeo
“Os estudantes demonstraram estar particularmente atentos e um tanto reticentes, devido ao facto de que referi que não íamos selecionar um estudante para ler o poema, mas, sim, visualizar um vídeo. No final da observação, notei que alguns alunos aparentaram ter sido «tocados» pelo poema, como se aquelas palavras, de algum modo, tivessem feito sentido para eles. Outros, por sua vez, trocaram olhares com uns colegas, comportamento que não me pareceu ser fácil de codificar. Por isso, pude concluir que dar início à aula com recurso a um elemento surpresa capta a

atenção deste grupo. A densidade inerente ao poema contribuiu para a sensibilidade dos estudantes. Afinal, as emoções são comuns a todo o ser humano e é totalmente plausível que um aluno se reveja, com um maior ou menor grau de intensidade, no que o “eu” lírico do poema sugeriu experienciar e sentir. Neste momento em particular, a turma evidenciou estar cada vez mais perto de se relacionar com o texto literário, nem que fosse pelo simples facto de ter visto uma manifestação de humanidade nele.”
Introdução de palavras ou expressões numa “nuvem” de ideias
“Embora tenham demonstrado, na globalidade, alguma hesitação na escolha da palavra, os discentes começaram a ficar cada vez mais interventivos por verem as justificações dos colegas relativamente às expressões selecionadas. Assim, inferi que o recurso a atividades pouco habituais é capaz de convocar a participação oral de mais discentes.”
Circulação livre do livro de Álvaro de Campos
“De sobrelhas franzidas, os alunos não evidenciaram muito entusiasmo em relação à atividade, mas o folhear atento de muitos evidenciou alguma curiosidade em relação aos poemas. Alguns estudantes mostraram iniciativa, inclusive, de mostrar partes do livro aos colegas de carteira. Desta forma, a utilização de tarefas que envolvam o contacto com outros recursos além do manual causa surpresa e um maior envolvimento.”
Análise do poema em “Círculos de leitura”
“O facto de os estudantes observarem vários colegas a explicar os seus pontos de vista sobre os versos do poema contribuiu para que houvesse manifestações de discordância, a que se seguiram debates marcados pela argumentação. A partilha livre de perspetivas, desde que fundamentada, evidenciou, portanto, ser uma opção salutar e estratégica para ponderar incluir de modo a autonomizar e responsabilizar os estudantes pelo seu “eu” enquanto leitor.”
Explicação dos trabalhos de casa
“Enquanto explanei as minhas intenções com base num guião orientador, os estudantes não evidenciaram qualquer tipo de prontidão para realizar esta tarefa, mostrando-se apreensivos e pouco interessados em dispensar algum tempo das férias para tal. No entanto, quando tomaram conhecimento de que a tarefa iria ser um treino para a avaliação sumativa e de que uma das pinturas iria ser selecionada para a mesma, sorriram e começaram, de imediato, a pedir esclarecimentos adicionais. A promoção de momentos formais em que os estudantes sintam que o trabalho em causa tem utilidade para eles (mesmo que isso retire, em grande medida, a fruição estética que tanto almejei) é uma estratégia a ponderar nos ciclos seguintes.”

Fonte: Elaboração própria.

Deixámos, ainda, alguns registos do diário de investigador que contribuem para que se compreenda em que moldes é que aproximar os estudantes de cada um dos signos do texto individualmente pode facilitar a sua interpretação.

Tabela 6 - Interações com os alunos aquando da análise do poema “Aniversário”

Alguns apontamentos do diário do investigador
“Quando questionado sobre o recurso expressivo patente na expressão “uma tradição de há séculos”, o [aluno A12] não soube responder. No entanto, quando o questionei sobre o que é que ele pensaria se afirmasse algo semelhante, ele afirmou que havia um «certo exagero». Ao abordar a [aluna A6], perguntei para que tipo de tempo é que a expressão remetia e esta respondeu que havia uma vertente psicológica implícita. Assim, o [A12] conseguiu aliar as informações que já tínhamos confirmado à intervenção da colega e compreender que se tratava de uma hipérbole.”
“Nenhum elemento da turma soube identificar o significado de «serões» nem conseguiu compreender a extensão do significado da expressão «meia-província». Por isso, recorri a uma aproximação com a vida real e questionei se conseguiam identificar um sinónimo da primeira expressão se pensassem num conjunto de características, que elenquei. Assim, a [aluna A7] perguntou, com alguma hesitação, se se tratam de convívios, ao que respondi afirmativamente. Estando cientes do significado de «província», questionei se estes convívios no meio rural remetiam para o passado ou para o presente, tendo cerca de meia dúzia respondido, em uníssono, que estava relacionado com o passado. «Infância ou vida adulta»? continuei. Disseram que era a primeira opção e, depois, perguntei ao [A10] qual era o autor que tinham estudado no Ensino Secundário que falava sobre a temática da infância, ao que este respondeu que tinha sido Fernando Pessoa ortónimo, altura em que solicitei ao [A11] exemplos de poemas onde esta está patente. Num raciocínio mediado, os estudantes tomaram conhecimento de que, tal como o ortónimo, o “eu” lírico deste poema apresenta uma infância idealizada.”
“Quando o [A13] foi questionado sobre a simbologia do objeto fósforo, patente no poema, este associou-o às ideias de intensidade, de chama. O [A14], sentado na mesma mesa, anuiu com a cabeça. Aparentando querer intervir, convidamo-lo a partilhar os seus sentimentos: este afirmou que a ausência dos elementos que o colega referiu tinham a ver com o facto de que o “eu” lírico considera estar «praticamente apagado», sugerindo, também, a ideia de efemeridade. Concluindo o raciocínio do colega, o [A13] disse, voluntariamente, que «ele está só a sobreviver».”

Fonte: Elaboração própria.

3.2.1.4. Análise documental dos trabalhos solicitados aos alunos

Conforme explicámos anteriormente, o objetivo era que os estudantes entregassem a apreciação crítica do seu grupo no dia 28 de dezembro de 2024, ou seja, uma semana depois da aula por nós lecionada, que, por sinal, colidiu com o último dia de aulas.

Num total de 20 alunos, apenas um, o aluno A1, não entregou o trabalho no prazo estipulado. Embora tivéssemos reparado no atraso, não o contactámos por sentido de perceber se o iria fazer ou não, mas podemos notar, desde já, que este é um dos que, embora não perturbasse o normal funcionamento das aulas, não demonstrava um interesse genuíno pela disciplina. Aquando da retoma das aulas, a professora titular foi questionar o estudante sobre o motivo do atraso e este referiu que apenas se tinha esquecido da tarefa e que só a fez por ter receado ser repreendido pela docente, devido à ausência de participação na atividade. Importa sublinhar, ainda, que não lhe foi marcada falta de trabalho de casa.

Assim, no grupo de 20 alunos, foram entregues um total de oito trabalhos (Anexo 4). Neles, todos seleccionaram um poema, referiram a fase a que correspondia, indicaram as suas características predominantes e referiram aspetos associados à linguagem e estilo, com um grau de correção que oscilou um pouco. Da mesma forma, todos redigiram textos que cumpriram os requisitos mínimos desta atividade.

Logo numa primeira observação, concluímos que três em oito grupos tinham selecionado a pintura *A Persistência da Memória* (1931), de Salvador Dalí. Esse dado fez-nos pensar, de imediato, que talvez fosse mais produtivo apostar numa estratégia que contribuísse para que os discentes não recorressem aos quadros com os quais já estavam mais familiarizados devido à sua popularidade. Por isso, decidimos que este aspeto deveria ser contornado nos ciclos seguintes. Ao longo da correção, também constatámos que os estudantes não se debruçaram de forma significativa sobre o texto literário que escolheram, provavelmente por estarem habituados a que as apreciações críticas se concentrem única e exclusivamente em pinturas ou *cartoons* (cf. subcapítulo 1.2.1.).

No item 1.3., todos os grupos enumeraram corretamente pelo menos três características predominantes na composição poética. No entanto, o primeiro, composto somente pelo aluno A1 pelos motivos supramencionados, foi o único que não identificou corretamente a fase da obra de Álvaro de Campos a que o poema selecionado pertencia. Este dado sugere que, embora o estudante tenha conseguido reconhecer estas informações, não as conseguiu associar à fase correspondente. Ainda

assim, importou-nos refletir que, quando tivéssemos de construir um enunciado num momento posterior, era deveras importante referir o número de características a evocar para objetivar e controlar com mais exatidão o *feedback* recebido.

Na mesma questão, a parte referente a linguagem e estilo claramente causou mais confusão nos estudantes, pois houve menções a características do poema, que tinham sido solicitadas no parâmetro anterior, por parte dos grupos 1; 5, composto pelos estudantes A8, A13 e A20, e 8, cujos membros são os discentes A15 e A18. Ainda assim, o grupo 7, dos alunos A12 e A19, evidenciou uma imprecisão neste parâmetro ao referir que a composição poética por eles selecionada continha linguagem coloquial. Na verdade, esta não continha qualquer tipo de informalidade e naturalidade nos seus versos.

No item 1.4., houve quatro quadros eleitos: *O Grito* (1893), de Edvard Munch; *A Persistência da Memória* (1931), de Salvador Dalí; *Auto-retrato num grupo*, de Almada Negreiros (1925); *Morning Sun* (1952), de Edwards Hopper; *Breakfast* (1920), de Henri Matisse, e *The Lovers* (1928), de René Magritte. Os grupos 2 (A3, A5 e A17), 3 (A2, A4 e A6) e 7 selecionaram o quadro surrealista, o que significa que 40% dos alunos optaram por este quadro. Confessando não estar cientes do motivo por trás desta escolha, cremos, de acordo com uma convicção um tanto leiga, que esta se deveu ao facto de que esta é uma das pinturas mais famosas da História da Humanidade.

Na parte relativa à apreciação crítica, no item 1.5., tivemos em consideração vários parâmetros relativos ao conteúdo e à forma, mas, como o presente Relatório não está relacionado com a pedagogia da escrita, mas, sim, com o vínculo afetivo e a fruição da literatura, não nos iremos discurrir sobre eles de forma densa. Por isso, propomos focar-nos na parte relativa à alusão a elementos significativos do poema e da pintura selecionados e ao comentário crítico fundamentado, com recurso a um discurso valorativo, em que os juízos de valor manifestam a tomada de posição dos alunos.

O grupo 1 apostou numa descrição extensa da pintura selecionada e não se circunscreveu a elementos verdadeiramente significativos para expressar juízos de valor que fossem ao encontro do comentário crítico que era expectável. Apesar de, em alguns

momentos, ter apresentado algumas redundâncias, a sua interpretação ficou clara e em muito semelhante às respostas-modelo dos questionários de Educação Literária, que não era, de modo algum, o pretendido. Além disso, não se constatou qualquer tipo de discurso valorativo onde se verificasse a posição do estudante.

O grupo 2, à semelhança dos grupos 3 e 7, ao objetivar a descrição do quadro, evidenciou ser capaz de a intercalar de forma significativamente produtiva com o poema, gerando, com efeito, uma interpretação cuja tonalidade intimista está mais notável. No entanto, o texto não se encontra munido de juízos de valor implícitos e/ou explícitos que evidenciem a construção de um reflexo entre a sua convicção em relação às linguagens em jogo. Sem querer justificar esta ocorrência, notamos, contudo, que os alunos A4, A5 (dos grupos 2 e 3, respetivamente) e A12 e A19 (grupo 7) evidenciaram um progresso significativo no modo como explicavam a sua interpretação dos textos em estudo a partir da sua própria experiência de vida. Este dado, embora possa não ter correlação com o sucedido, pode justificar a impressão mais intimista dos textos.

No caso do texto do grupo 4, constituído pelos alunos A7, A10 e A16, constata-se uma dinâmica diferente: além de nele constarem todas as qualidades a que aludimos anteriormente, evidencia-se uma sensibilidade particular relativamente à linguagem exuberante de Álvaro de Campos, seguida da sua respetiva interpretação, que, de casamento consumado com a pintura, resultou numa leitura bastante atípica dos signos dos objetos escolhidos.

O texto do grupo 5, de tom particularmente “poético”, aparenta criar uma espécie de narrativa em torno de um diálogo em que a figura feminina da pintura de Hopper profere alguns dos versos da composição poética. Nesse sentido, a criatividade destes estudantes está, indubitavelmente, patente. Contudo, na nossa ótica, a vertente pessoal dos estudantes relativamente à ligação estabelecida não fica evidente com recurso às estratégias que mencionámos anteriormente. Importa sublinhar que o perfil destes alunos é bastante semelhante, na medida em que todos eles geraram frequentemente um ambiente propício a conversas paralelas e a desvios do fio condutor das aulas.

O grupo 6, por sua vez, constituído pelos alunos A9, A11 e A14, também procede a uma articulação curiosa dos elementos a que alude, especialmente no fragmento em que estes interpretam a pintura com base na ausência de certos signos e atribuem conotações novas ao poema com base em expressões utilizadas pelo “eu” lírico. Fica perceptível de que a opinião relativamente ao objeto da crítica é favorável, mas, à semelhança dos outros grupos, a tomada de posição deveria ser apresentada com um maior grau de intensidade, recorrendo a um discurso valorativo.

Devido à expressão de uma tomada de posição concreta, o grupo 8 destaca-se pelo recurso a um advérbio que manifesta uma opinião pessoal e um juízo de valor relativamente à obra de René Magritte (“Esta obra ilustra perfeitamente a ambiguidade dos encontros humanos”, p. 2) e pela atribuição do nome comum “simplicidade” para se referir às duas obras em relação às quais se debruçou. Estes dois alunos aparentam, assim, imprimir um maior grau de consciência em relação à sua própria sensibilidade aquando da receção dos objetos.

De modo geral, a atividade de expressão escrita, embora tenha sido rejeitada pelos estudantes inicialmente, foi um instrumento relevante para compreender de que modo estes conseguiam aliar a sua capacidade de escolha à sua perceção estética e afetiva perante manifestações artísticas.

Numa nota final, mas não menos relevante, destacamos que, embora não nos compita, no âmbito do nosso estudo, refletir sobre estas questões, todos os grupos evidenciaram, de forma transversal, um desrespeito pelos princípios do trabalho intelectual, nomeadamente a nível da referência bibliográfica (AE, 2018, p. 9). Além disso, também suspeitámos de que alguns recorreram a ferramentas de Inteligência Artificial ou a fontes provenientes da *Internet* para redigir os seus textos, pois os dos grupos 1, 5 e 8 apresentaram traços típicos da variedade brasileira do Português.

Distanciando-nos um pouco, agora, da análise da vertente documental, é-nos possível afirmar que a forma como os alunos fruíram estética e artisticamente destas formas de arte não ficou explícita nesta apreciação crítica. Dado que uma atividade desta natureza implicaria dispensar dois ou mais blocos letivos, considerando as etapas de planificação,

redação e revisão aconselhadas, tornou-se nos inexecutável concretizar este ciclo em contexto de sala de aula sem comprometer o cumprimento do Programa por parte da professora orientadora cooperante. De qualquer modo, pareceu-nos que esta abordagem teria sido mais frutífera se concretizada *in loco*.

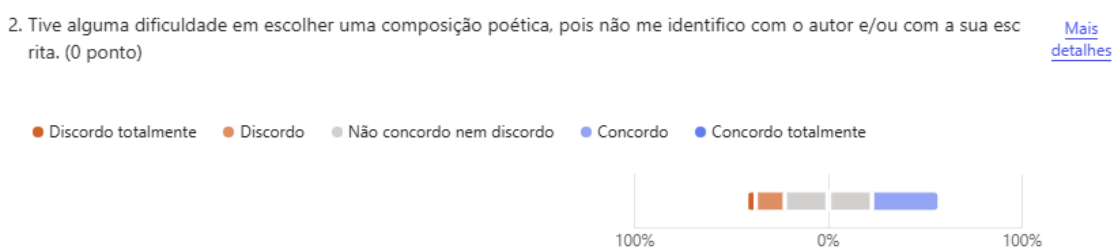
3.2.1.5. Análise dos inquéritos por questionário

Após analisar e corrigir os textos dos estudantes, aplicámos um inquérito por questionário para compreender qual era a perceção dos estudantes relativamente ao impacto desta atividade.

Mantendo o raciocínio do inquérito aplicado após o exercício do Ciclo Zero, elaborámos um conjunto de enunciados em relação aos quais os alunos deveriam manifestar o seu grau de concordância. Em relação à primeira afirmação, que aludia ao facto de que a circulação do livro de Álvaro de Campos em contexto de sala de aula, como uma proposta extra-manual, correspondeu a um estímulo, 90% dos 20 respondentes (ou seja, 17 alunos) seleccionaram as opções “Concordo” ou “Concordo totalmente”.

Na segunda pergunta, pareceu-nos ter encontrado um dos motivos pelos quais os estudantes não evidenciaram uma motivação intrínseca para realizar esta atividade no momento em que esta foi proposta (Gráfico 5).

Gráfico 5 - A dificuldade da escolha de um poema



Fonte: *Microsoft Forms*.

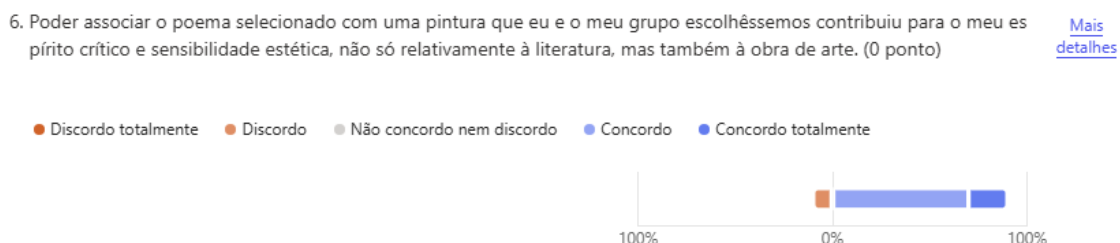
De facto, as posições de imparcialidade e de concordância, ao totalizarem 80% da turma (16 estudantes), evidenciaram um aspeto sintomático da maneira como a turma não se revê neste autor, o que poderá, naturalmente, gerar um maior afastamento em relação ao mesmo. A modalidade de grupo, no sentido inverso, foi encarada de forma mais

favorável devido à troca de impressões a ela inerente, com 95% dos discentes a encararem-na como um aspeto positivo desta tarefa.

As opiniões foram mais divididas no que diz respeito à ausência de instruções para a seleção da pintura enquanto aspeto que contribuiu para uma “pesquisa mais exaustiva”: enquanto 45% discordaram, 40% concordaram. Um outro aspeto que foi confirmado através deste questionário é que 60% dos estudantes reconheceram ter sentido dificuldades na distinção entre características e aspetos relacionados com a linguagem e estilo.

Apesar das vicissitudes que esta atividade colocou, a ótica dos estudantes fez-nos crer que o diálogo entre literatura e pintura contribuiu para que um dos nossos objetivos principais fosse bem conseguido: 90% disseram ter aprimorado a sua sensibilidade estética em relação ao texto literário, como se pode constatar no Gráfico 6.

Gráfico 6 - A possibilidade de escolha e a sensibilidade estética



Fonte: *Microsoft Forms*.

95% dos estudantes também confessaram que o *feedback* por nós facultado foi benéfico no que concerne à autoconsciência sobre os seus pontos fortes e áreas a melhorar. Na questão de resposta aberta, relativa a comentários ou sugestões relativas à tarefa, o único comentário submetido louvou o modo como esta “ofereceu a cada um dos alunos um espírito de trabalho em equipa”.

Todos estes dados são sugestivos da ideia de que, apesar do descontentamento gerado pela nossa proposta no dia em que a expusemos, a modalidade de grupo despertou particular interesse em 19 estudantes e que, embora a escolha livre da pintura pudesse ter sido problemática para oito estudantes, a articulação da mesma com o poema despertou a sensibilidade estética e artística de 18.

A divergência de opiniões relativamente à pesquisa exhaustiva que teria derivado da liberdade para selecionar uma pintura foi um dado que nos fez crer que, para contribuir para que os estudantes se sentissem mais guiados, provavelmente seria melhor conceder uma liberdade condicionada por um conjunto de pinturas propostas por nós. Constatando que todos os alunos aderiram à proposta e que um número bastante alto aparentou poder usufruir da continuação deste projeto, decidimos manter o foco no diálogo interartes, aplicando-o num ciclo subsequente.

3.2.2. Segundo ciclo de investigação-ação

3.2.2.1. Prática letiva

Tendo em conta tudo o que foi sendo referido, é de notar que esta turma mantinha algum distanciamento em relação ao texto literário, especialmente quando sentia que este não vinha acompanhado de uma recompensa a nível da avaliação. Após o primeiro ciclo de IA, a perceção de que a nossa atividade não teve qualquer tipo de repercussões no modo como estes relacionam a literatura como um reflexo daquilo que é ser humano. No entanto, sentimos que esta intuição existia no interior de cada um dos estudantes e que estes apenas não dispunham de momentos propícios para a manifestarem.

Não diríamos que vimos a “luz ao fundo do túnel”, mas, efetivamente, o segundo ciclo de IA aparentava ser um pouco semelhante a isso, pois foi a primeira (e única) vez que tivemos acesso completo à turma e pudemos implementar, finalmente, atividades que fossem uma versão melhorada do ciclo anterior. Neste âmbito, a unidade didática que nos foi atribuída foi a dos contos portugueses contemporâneos, mas especificamente o conto “George”, de Maria Judite de Carvalho.

Nos 250 minutos em que nos debruçámos sobre o nosso projeto, implementámos várias atividades para compreender de que modo é que conseguiríamos alcançar, de forma mais evidente, a fruição estética dos estudantes. Para tal, socorremo-nos de mais estratégias pedagógico-didáticas que se baseavam nos diálogos interartísticos, convocando, por isso, literatura, pintura e música.

Tendo em conta que o género textual conto já era familiar devido aos conteúdos programáticos do 3.º Ciclo do Ensino Básico⁶⁴, optámos por fazer os alunos explorar o conto “George” após a fase da contextualização histórico-literária. Para tal, convidámos, no dia 15 de janeiro de 2025, num bloco de 50 minutos, a juntarem-se em três grupos, em que cada um tinha atribuída uma tarefa diferente a propósito de cada uma das formas de arte a que aludimos (Anexo 5). Quando elaborámos esta proposta, estávamos com algumas dúvidas quanto à praticidade da mesma, mas entendemo-la como uma opção viável para que estes analisassem o texto literário com os colegas, trocassem impressões e se familiarizassem com a escrita juditiana e com algumas das temáticas em que esta se debruça. Neste sentido, entendemos que seria crucial que os discentes compreendessem o modo como é totalmente plausível contactarem com uma obra nova e recolherem as informações essenciais da mesma através de uma metodologia que evoque relações de semelhança e/ou contraste em relação com outras linguagens. Para o exercício de intertextualidade, voltámos a evocar Álvaro de Campos e o seu poema “Realidade” para compreender de que modo é que o “eu” lírico e a protagonista do conto protagonizam temáticas e ações muito semelhantes. Uma vez que o conto “George” abunda em referências do âmbito artístico, também convocámos a pintura para a relacionar simbolicamente com as três fases da vida de George. Do mesmo modo, recorreremos à música para que estes procedessem à comparação das características de “Dona Laura”, de Miguel Araújo, com as da protagonista. Através destas formas de arte, pretendemos distanciar os estudantes do texto e atribuir-lhes uma sensação de responsabilidade por terem de, posteriormente, fundamentar e confirmar as suas hipóteses⁶⁵.

Ao longo das aulas dos dias 17, 21 e 22 de janeiro, que totalizaram 200 minutos, apostámos, sobretudo, na releitura e análise dos excertos do conto de Maria Judite de Carvalho através da modalidade de “Círculos de leitura” (Sousa, 2007), que, na sua essência, foram cumpridos, mas não tiveram uma repercussão física em contexto de sala

⁶⁴ Referimo-nos, por exemplo, aos contos de Miguel Torga e de Eça de Queirós, no 8.º e 9.º Anos, respetivamente (AE, 2018, pp. 12-13).

⁶⁵ Este momento ocorreu na semana seguinte, no dia 21 de janeiro de 2024.

de aula, pois não pedimos aos estudantes para mudarem de lugar para não comprometer demasiado o cumprimento do tempo letivo que nos foi atribuído. Assim, mantivemos a modalidade de diálogo em que tentava sempre convocar a participação dos discentes de modo a explorar as potencialidades das suas interpretações e fazê-los refletir sobre o modo como os colegas fundamentavam as suas considerações para desenvolver, também, as competências de leitura de cada um.

Além disso, optámos por elaborar questionários orientados (Anexo 6) por vários motivos⁶⁶. Em primeiro lugar, o conto em estudo encontrava-se integralmente no manual *Letras em dia 12* (2023), o que, na nossa ótica, dificultava a compreensão do questionário de Educação Literária, que requeria que os estudantes se movimentassem pelo texto, muitas vezes sem qualquer tipo de orientação. Em segundo lugar, havia várias expressões que não se encontravam nas notas de rodapé e que exigiam pesquisar ou questionar o professor sobre as mesmas. Tendo dividido o texto em três fichas de trabalho distintas e sendo o nosso objetivo ampliar as possibilidades de abordagem, tomámos a liberdade de as enriquecer com pinturas que fossem ao encontro de cada uma das fases da narrativa.

Na última aula destinada ao nosso projeto de IA, dia 22 de janeiro de 2025, cada grupo se pronunciou a propósito das hipóteses que tinha formulado e, em grande grupo-turma, fizemos uma súmula das ideias principais do conto. Embora lhes pudesse ser difícil rever-se na figura de Georgina quando ainda nem sequer entraram na idade adulta,urgia sensibilizar quanto à inexorável passagem do tempo e à eternidade potencializada pela fotografia: afinal, George guardou a sua imagem de juventude por representar “uma idade da qual a personagem não desejaria nunca ter saído” (Maria João Pais do Amaral, 2011, p. 131). Através deste método, procurámos que a liberdade que lhes foi concedida de mergulhar no texto culminasse num debate estimulante em que literatura, pintura e música se pronunciassem em uníssono.

⁶⁶ Nos Anexos das fichas de trabalho, optámos por não colocar a parte referente a Gramática, devido ao facto de este domínio não corresponder à área de intervenção do presente Relatório.

Por fim, no final da sequência didática, propusemos, como trabalho de casa, a redação de uma apreciação crítica em ambiente extracurricular (Anexo 7), em que alunos deviam selecionar uma das pinturas que se encontravam nas fichas de trabalho e a relacioná-la com uma das personagens do conto.

Além disso, para conseguir compreender o que é que os alunos tinham sentido durante a implementação destas estratégias no ciclo supervisivo, aplicámos um inquérito por questionário para poder reavaliar o nosso *modus operandi* e, na intervenção seguinte, poder estar cada vez mais perto de um cenário de fruição estética do texto literário.

3.2.2.2. Reflexão pedagógico-didática a partir dos resultados obtidos

3.2.2.3. Análise dos resultados obtidos através da observação direta

No segundo ciclo de IA, foram registadas, no diário do investigador, várias informações e reflexões relativas às reações dos alunos às atividades que arquitetámos, conforme se pode analisar na tabela seguinte.

Tabela 7 - Análise dos dados obtidos por observação direta no 2.º ciclo de IA

Alguns apontamentos do diário do investigador
Aula de dia 15 de janeiro de 2025
“Os estudantes demonstraram estar apreensivos quanto ao facto de terem de formular hipóteses quanto ao conto em estudo, em grupo e com recurso a formas de expressão artística. O facto de ter tomado iniciativa relativamente à formação dos grupos não agradou muitos, o que fez com que alguns pedissem diretamente se podiam ficar com determinados colegas. Quando circulei pela sala para compreender em que parte do guião é que cada grupo estava, tentei criar um espaço de intimidade para que os estudantes partilhassem as suas opiniões sobre os objetos de análise. O [aluno A11], do grupo que foi encarregue da intertextualidade, referiu que ficou satisfeito por lhe ter sido atribuído o trabalho associado a Álvaro de Campos e que, efetivamente, a situação que ocorre no conto e no poema é muito semelhante e que acabou por o deixar mais motivado. A [aluna A16], por sua vez, partilhou comigo que ficou contente por ter ficado responsável pela tarefa que envolvia música, rematando o seu raciocínio com a seguinte frase: «Oh, ‘stôra, estou farta de pinturas». Quando isso aconteceu, questioneei qual era a sua perceção sobre a música escolhida. A aluna, enquanto analisava a letra da música, que tinha aberto no telemóvel para que todos os elementos do grupo pudessem ver, respondeu que não gostava daquele tipo de composições musicais, mas que «mais valia assim». Os colegas (alunos A10, A7e A8) sorriram e aparentaram concordar com essa opinião. Já o grupo que tinha de analisar o quadro de Edvard Munch em articulação com o conto estava a assumir um debate aceso relativamente à dualidade de interpretações que

a pintura sugeria, pois não estavam a conseguir identificar se, do lado direito do mesmo, estava uma árvore com um aspeto sombrio ou um homem de idade avançada. No entanto, o [aluno A13] mostrou-se bastante animado pelo modo como este fragmento do quadro aparentava estar a ser interpretado de formas diferentes pelos colegas e começou a questionar-lhes se estavam a pensar da mesma forma que ele relativamente ao modo como deveriam preencher o quadro. A [aluna A5], inclusive, tomou a iniciativa de mostrar a descrição que já tinha feito de cada representação feminina na juventude e na vida adulta. Desta forma, foi-me possível inferir que os alunos, apesar de uma resistência inicial, que aparentava, até então, ser um padrão, aderiram bastante bem às propostas e conseguiram absorver de forma crescente das múltiplas possibilidades que este tipo de exercícios evoca. Este trabalho cooperativo, assim como o guião, adensaram, na minha ótica, a aproximação dos estudantes relativamente ao texto literário.”

Aula de dia 17 de janeiro de 2025

“Como pré-atividade, desafiei os alunos a identificar a música “E Depois do Adeus”, de Paulo de Carvalho, a partir dos seus primeiros 20 segundos. Tendo em conta que nenhum estudante a reconheceu, expliquei em que contexto é que esta surgiu e questionei-os sobre o modo como a mulher era vista no tempo do Estado Novo, ao que o [aluno A10] respondeu: «Elas eram silenciadas, submissas ao homem delas». Completando o raciocínio, o [aluno A20] disse que elas não tinham voz.

Nesta aula, os estudantes aparentaram estar já bastante familiarizados com o conto em estudo, mas pareceu-me relevante explicar qual era a sua conjuntura para os estudantes compreenderem melhor os motivos por trás de uma certa mentalidade. À medida que os fui convocando para responder, as suas hipóteses, que, em parte, derivaram da tarefa da aula anterior, eram bem fundamentadas e antecipavam já acontecimentos que iriam ocorrer apenas em fragmentos posteriores do texto. Um desses exemplos foi o facto de vários estudantes enunciarem que a «outra» a que o início do texto alude é a versão mais jovem de George, quando esta volta à sua terra natal. A propósito, por exemplo, da descrição dos vestidos destas personagens, que, inicialmente, se reencontram, o estudante A1 referiu que não conseguiu compreender o sentido a que isto conduzia e a [aluna A5] interveio ao referir que «é como se fosse um espelho». A [aluna A7], tendo já reconhecido as similaridades das personagens, encarou-as como sendo a mesma pessoa e, por esse motivo, continuou a análise ao referir que nada disto causou mal-estar em George por esta já saber quem tinha diante de si.

Relativamente à conjuntura histórico-social da época retratada no conto, o [aluno 15] indicou que esta devia remeter ao Estado Novo, porque «era um tempo repressivo e, aí, até fala sobre a condição da mulher», debate este que acabou por nos transportar para a ideia de que a personagem, num ato de rebeldia, mudou várias vezes a cor do cabelo para se afirmar e distanciar do seu “eu” de outrora.

No final da primeira aula, disponibilizei, para consulta, uma edição do *Jornal de Notícias*, original, que continha a notícia da eclosão da Revolução dos Cravos, visando o contacto direto da turma com um objeto que, efetivamente, é reflexo daquela época e que testemunha os

acontecimentos da mesma, sensibilizando-os. Os estudantes [A7], [A10], [A11] e [A14] tiveram a curiosidade de o ir folhear.”
Aula de dia 21 de janeiro
“Os estudantes conseguiram retomar de forma bastante assertiva os conteúdos da aula anterior. Nesta fase, em que procedi à implementação de «Círculos de leitura», achei curioso o modo como as hipóteses dos estudantes foram sendo confirmadas e comecei a aproximar-nos deles, questionando-os sobre si. A propósito da temática de manter recordações, o [aluno 16] mencionou que esta era uma boa forma de guardar memórias para sempre, aspeto com que os [alunos A13 e A1] concordaram. A dada altura, não começaram a haver tantas discordâncias, mas, sim, diálogos em sintonia que repercutiram numa interpretação mais fluida e desafiadora. No entanto, a propósito da questão relativa à simbologia da «velha mala de cabedal riscado», a maioria dos estudantes aparentou não conseguir alcançar o seu significado, aludindo, sobretudo, às ideias de metamorfose da personagem. Nesse sentido, o [aluno A10] destacou-se ao elaborar uma resposta em que explicitava que a mala foi acompanhando o estado psicológico de Gi quando esta era mais nova. A questão da dedicação perante a análise também que se fez sentir nos apontamentos cada vez mais elaborados de algumas alunas, nomeadamente a [A4], [A5] e [A16].”
Aula de dia 22 de janeiro de 2025
“A propósito da continuação das trocas de impressões, creio que o excerto final do conto sensibilizou mais os estudantes devido ao modo como estes se aperceberam de que George, no momento atual, continuava a valorizar o seu emprego e o sucesso que dele advém. A interrogação da turma relativamente à interpretação de «vai morar com o último dos seus amores», que surge no último parágrafo, chamou-me particularmente a atenção, dado que muitos sentiram que esta ideia remetia para o quanto George era apaixonada por bens materiais.”

Fonte: Elaboração própria.

Desta forma, ao longo das várias aulas, sentimos que os alunos ficaram cada vez mais investidos em confirmar as suas hipóteses, o que culminou no momento final, em que, em grande grupo-turma, analisámos cada uma das manifestações artísticas de que os três grupos iniciais estiveram encarregues e rematámos algumas ideias finais, a que os alunos reagiram bastante bem, pois já tinham os conhecimentos bem consolidados, evidenciando ter uma maior sensibilidade perante o texto literário.

Apesar desta conjuntura, não conseguimos ficar indiferentes perante o ânimo do estudante A11 quanto à intertextualidade e à rejeição da aluna A16 a propósito da

pintura. Esta intervenção fez-nos refletir sobre se haveria espaço para ambas em contexto de sala de aula para alcançar a fruição do texto literário.

3.2.2.4. Análise documental dos trabalhos solicitados aos alunos

De modo a analisar, cuidadosa e atempadamente, as hipóteses formuladas pelos estudantes antes da análise do conto, solicitámos o envio das mesmas para o nosso *e-mail* institucional.

De forma global, todos os grupos corresponderam às expectativas (Anexo 8). Embora as respostas não estivessem bastante desenvolvidas, constatámos que, quando foram abordados oralmente, a maioria conseguiu desenvolver aquilo que já tinha redigido e ainda se apoiou em novas informações, adquiridas aquando da leitura e análise conjunta do conto “George”.

A apreciação crítica que propusemos no final da unidade didática teve, contudo, um desfecho que não esperávamos, pois constatámos que a adesão a esta tarefa foi completamente abalada pelas tendências até então observadas: apenas uma estudante A4 submeteu o seu trabalho (Anexo 9). Por esse motivo, não nos foi possível analisar estatisticamente quaisquer evoluções da turma na globalidade.

No entanto, destacamos que, apesar dos esforços empregues no *feedback* facultado no primeiro ciclo de IA, a aluna A4 focou-se, sobretudo, na descrição da pintura e não explicitou, de forma desenvolvida, o motivo pelo qual a associou à personagem escolhida. Além disso, não recorreu a um discurso valorativo em que evidenciava a sua tomada de posição relativamente aos objetos em análise, pelo que nos foi praticamente impossível aferir de que modo é que a estudante se sentiu afetiva e esteticamente mais próxima do texto literário a partir dos exercícios propostos. O processo de revisão do texto e a referência bibliográfica também continuaram a ser negligenciados, como o comprova a nossa correção.

3.2.3. Terceiro ciclo de investigação-ação

3.2.3.1. Prática letiva

Dadas as dificuldades sentidas até ao momento, nomeadamente a nível da compreensão do alcance que esta abordagem interartística tinha tido nos estudantes, a única conclusão segura que tínhamos era a de que esta metodologia contribuía para que a turma compreendesse melhor a obra em estudo. Urgia delinear uma proposta em que cada aluno pudesse, sem a interferência direta de trabalhos em grupo, explicitar o modo como trabalha a fruição do texto literário.

Por isso, tendo em consideração que o tempo de que dispúnhamos estava a ser maioritariamente dedicado a outras turmas nas regências, decidimos canalizar os nossos esforços para uma atividade em que se interligasse as conexões entre textos com uma pintura. Esta tarefa, realizada totalmente em ambiente extracurricular, consistiu na redação de respostas num guião de leitura que conduzia, por fim, a uma apreciação crítica (Anexo 10). Após termos explicitado quais eram as diretrizes a seguir nalguns minutos da aula da professora titular, no dia 27 de maio, disponibilizámos o documento no *Google Classroom*⁶⁷, que, desta vez, deveria ser entregue em mãos.

À data, a unidade didática em estudo era o *Memorial do Convento*, de José Saramago, que se debruça muito sobre a intertextualidade. Por isso, catapultámos essa ideia para explicitar que este trabalho correspondia a uma colaboração direta para a preparação para o Exame Final Nacional, que estava calendarizado já para o mês seguinte. Por isso, propusemos três textos centrais: um fragmento d’*Os Maias*, para convocar a prosa, e os poemas “Se eu pudesse trincar a terra toda”, de Alberto Caeiro”, e “Não tenhas nada nas mãos”, de Ricardo Reis, para trazer poesia. Estes correspondem aos textos A, B e C, respetivamente. Neste itinerário, procurava-se que os estudantes estabelecessem conexões intertextuais a nível de características e temáticas entre os textos A e B e as filosofias de vida inerentes aos textos B e C. Atrevemo-nos a afirmar que ninguém é

⁶⁷ Esta foi a plataforma selecionada pela ESGN para manter o contacto entre os professores e as respetivas turmas.

suficientemente neutro ao ponto de não se identificar ou afastar de algumas das concepções sobre as quais estes textos se debruçam.

Na parte referente a Educação Literária, os estudantes ainda eram convidados a refletir, com base num conjunto de parâmetros, sobre o texto de que tinham gostado mais, justificando a sua resposta com recurso à sua identificação com os temas a que as obras aludem ou à evocação de características relativas à linguagem e estilo. Num exercício completamente dedicado à observação, propusemos quatro pinturas com símbolos de índole diversa, que os alunos deveriam analisar atentamente e, no item seguinte, escolher aquela que os invocava mais, tendo em consideração a vertente cromática e os jogos de luz e de sombra. A catarse deste raciocínio deveria ser, pois, a redação de uma apreciação crítica sobre o texto e a pintura que eles mais apreciaram, seguindo as diretrizes e as sugestões que lhes foram sendo dadas ao longo do projeto de IA. Por fim, o objetivo era refletirem sobre os sentimentos que esta atividade proporcionou e fazerem a autoavaliação da sua *performance* na apreciação crítica, dado que todas elas evidenciaram ter áreas a melhorar.

Tomámos a liberdade de intitular esta atividade como “Inversos controversos”, devido ao facto de esta remeter para a controvérsia subjacente a alguns dos ideais propostos pelos textos selecionados e de esta conter uma aliteração, que reitera, simultaneamente, o vocábulo “versos”. Afinal, estes textos, graças à sua intemporalidade, têm potencial para perdurar no tempo e sensibilizar os estudantes da escola contemporânea. Por isso, convidamo-los a interpretá-los, a dar-lhes significados, sem que houvesse a interferência dos pares. Um exercício de teor mais solitário, meditativo, em que a beleza da literatura pudesse, de alguma forma, revelar contornos mais definidos.

Apesar de não termos quaisquer registos quanto ao processo de elaboração dos trabalhos dos alunos, será importante sublinhar que estes voltaram a não demonstrar qualquer tipo de entusiasmo perante a tarefa. Este aspeto também se repercutiu nas datas em que cada estudante entregou a sua ficha de trabalho: apesar de todos a terem submetido, cinco apenas o fizeram nos últimos dois dias de aulas.

3.2.3.2. Reflexão pedagógico-didática a partir dos resultados obtidos

3.2.3.3. Análise documental dos trabalhos solicitados aos alunos

As informações relativas ao desempenho dos alunos nesta tarefa, bem como a respetiva reflexão, foram registadas no diário de investigador, como se pode observar na tabela seguinte (Anexo 11).

Tabela 8 - Registos do diário do investigador sobre a atividade “Inversos controversos”

Educação Literária
Item 1.
“A maioria dos alunos explicou, com recurso a exemplos, de que modo é que os «apetites» e «contrariedades» de Carlos coexistem no poema de Alberto Caeiro. No entanto, o [aluno A1] não desenvolveu a sua resposta, limitando-se a parafrasear o enunciado. (...) Deste exercício, destaca-se o facto de alguns estudantes terem confundido Alberto Caeiro com Fernando Pessoa, provavelmente devido à referência bibliográfica. No entanto, houve alunos, como o [A9], que revelaram perspicácia na identificação das características da poesia de Caeiro e referiram-se a ele como tal. Entre algumas das respostas facultadas, a do [aluno A14] demonstrou facilidade no manusear dos versos. A [A17], por sua vez, evidenciou possuir algumas áreas a melhorar no que concerne à interpretação destes textos em particular, pois apresentou um desvio em relação ao solicitado. De modo global, todos foram ao encontro do solicitado.”
Item 2.
“Nesta questão, pretendia-se que os alunos relacionassem uma transcrição d’<i>Os Maias</i> com as construções antitéticas protagonizadas pelo sujeito poético do poema de Alberto Caeiro. O [aluno A1] continuou a não desenvolver o seu ponto de vista e, por esse motivo, não me foi possível analisar o modo como este compreendeu os textos. O mesmo sucedeu no caso do [estudante A8]. Este item, contudo, atingiu um certo grau de consenso entre a maioria dos estudantes, que argumentaram o seu ponto de vista com recurso a expressões de ambos os textos. Neste sentido, destaca-se o caso dos alunos [A5], [A14], [A16] e [A18]. Alerto, também, para o caso da [aluna A17], que, embora tenha ido ao nosso encontro para esclarecer dúvidas quanto a este item e lhe tenhamos dado indicações para responder ao mesmo com tempo, decidiu, mesmo assim, entregar a resposta em branco. Assim, de modo generalizado, as interpretações foram bem fundamentadas e com recurso a expressões dos textos.”
Item 3.

“Nesta questão de escolha múltipla, os alunos tiveram algumas dificuldades: o [A1] não respondeu e apenas sete alunos tiveram uma taxa de acerto de 100%. Houve também a particularidade de a [aluna A16] ter indicado as alíneas e uma resposta individual de seguida, o que evidencia que fez uma leitura incorreta do enunciado. Desta forma, de um modo global, foi-me possível aferir que a turma não compreendeu corretamente as filosofias inerentes aos textos B e C, que, articulados, assumem ideais semelhantes.”

Escrita

Item 1.

“Nesta questão, em que era pedido aos estudantes que escolhessem o texto de que gostaram mais e justificassem, todos responderam. O [aluno A1] manteve a dinâmica de não desenvolver muito a sua resposta, algo que também sucedeu com o [A20]. Já os estudantes [A2], [A3], [A5], [A9], [A11] e [A14] evidenciaram uma maior sensibilidade pela forma como justificaram e se referiram ao seu texto predileto. A estudante [A4], por sua vez, evidenciou a sua perspetiva aludindo ao facto de que os poemas não podem contar histórias, o que poderá indicar, implicitamente, que esta pode considerar que a poesia está desprovida de sentido lógico a nível narrativo, cremos, e que, por isso, a prosa é mais digna de valor. A [A17] chamou-nos particularmente a atenção neste exercício, pois, apesar de não ter conseguido fazer uma interpretação dos textos, foi capaz de explicitar porque apreciou e se identificou com o terceiro por conter uma filosofia «muito importante para enfrentar as dificuldades da vida». Considero que a abertura desta estudante, que raramente participa de forma voluntária nas aulas, comprova que a sua inatividade a nível da expressão oral não implica que haja neutralidade face ao texto literário. Estes dados fizeram-me concluir que, apesar de a leitura e interpretação dos textos literários poder ser uma área em que os estudantes não se sentem muito confortáveis, isso não implica que não possam “beber” deles de forma estética, autónoma, consciente e fundamentada.”

Item 3.

“Nesta questão, 13 estudantes selecionaram a pintura *Morte e Vida* (1908-1911), de Gustav Klimt; seis estudantes escolheram a pintura *Idílio* (1929), de Tarsila do Amaral e apenas uma aluna optou pelo quadro *Man in a Bowler Hat* (1929), de René Magritte. Justamente indo ao encontro daquilo que tínhamos pensado, os estudantes nem sempre escolhem o percurso que lhes é mais aprazível, mas, sim, o mais acessível⁶⁸. Por outras palavras, cremos que teria sido uma decisão mais “arriscada” optar pela pintura de Amadeo de Souza-Cardoso, na medida em que os seus símbolos não

⁶⁸ Prova disso é o facto de, no item 1. do domínio da Escrita, a aluna A4 ter explicitado que escolheu o excerto da obra queirosiana devido ao facto de considerar a poesia “de compreensão mais difícil” (cf. Anexo 11, sem correções). Já o aluno A16 considera que este género textual “facilita a [sua] vontade de ler” (*idem*).

remetem diretamente para nenhum dos elementos simbólicos dos textos da ficha de trabalho. Este cenário é oposto, contudo, nos quadros de Klimt e Amaral, cuja linguagem é passível de ser associada mais facilmente a alguns dos signos das obras selecionadas.”

Item 4.

“Através deste exercício de apreciação crítica, os alunos revelaram muita mais destreza no que concerne ao discurso valorativo em prol de uma interpretação coesa e coerente, como foi o caso dos alunos [A2], [A3], [A6], [A7], [A10], [A14] e [A15], que utilizaram expressões como «Esta pintura foi bem conseguida», «O autor da pintura utiliza de forma genial um contraste de paletas de cor» e «esta pintura (...) representa habilmente o tema da aceitação do bem e do mal». No entanto, mesmo nos casos dos estudantes cujos juízos de valor implícitos e/ou explícitos não estavam visíveis, as interpretações mantiveram-se em sintonia com aquilo que tinham apresentado anteriormente.

Fonte: Elaboração própria.

No final deste ciclo de IA, pudemos concluir que esta estratégia nos fez alcançar, de forma mais íntima, o entendimento dos estudantes em relação aos textos em estudo e de que forma é que estes conseguem fruir deles, com base em características pessoais que se baseiam, conforme advogámos, na sua experiência com o mundo e com os livros. Para além disso, a apreciação crítica, que entendemos como um instrumento crucial para articular a obra literária com a pintura, experienciou novos ares no que diz respeito às impressões pessoais de cada estudante, pois foi perceptível que, na generalidade, todos tiveram uma evolução no que diz respeito ao discurso valorativo.

3.2.3.4. Análise dos inquéritos por questionário

Para compreender melhor qual tinha sido a perceção dos estudantes no que diz respeito à sua prestação na apreciação crítica, confrontámo-los com um conjunto de enunciados em relação aos quais estes tinham de indicar o seu grau de concordância. Este inquérito por questionário, realizado em sala de aula, contou com a adesão da turma inteira, totalizando 20 respostas.

Dado o tema do nosso Relatório não estar relacionado com a pedagogia da Escrita, entendemos não ser crucial debruçarmo-nos sobre aspetos de teor mais formal⁶⁹. No entanto, no nosso entendimento, importa não abdicar de alguns apontamentos.

Neste inquérito, 65% dos estudantes concordaram e 20% concordaram totalmente no que diz respeito ao enunciado associado à realização de uma descrição sucinta da pintura, em que era necessário destacar elementos significativos da sua composição. Efetivamente, nalguns casos, isso comprovou-se, mas, noutros, observámos que houve alguns textos que se focaram em aspetos que, depois, demonstraram ser irrelevantes. Por conseguinte, a alusão aos mesmos nem sempre se mostrou produtiva. No entanto, a elaboração de comentários críticos fundamentados e articulados com o texto literário corrobora a percentagem de 75%, referente ao número de estudantes que consideraram ter conseguido concretizar este parâmetro.

Talvez não concordemos, contudo, com o recurso ao discurso valorativo ser um aspeto em que 85% dos estudantes referiram ter investido, pois, apesar de este aspeto se ter tornado mais visível neste ciclo de IA, a utilização do mesmo, bem como os juízos de valor, não abundaram nos seus textos.

No que concerne à opinião dos estudantes sobre a atividade “Inversos controversos”, voltámos a recorrer à escala de Likert para obter dados estatísticos relativamente a estas atividades. Desta vez, a adesão inferior ao expectável, contando com a participação de 16 estudantes⁷⁰.

87,6% concordaram, desde logo, que é imprescindível expandir os horizontes de conhecimento para conseguir reconhecer as relações entre os vários textos, o que confirma a autoconsciência da turma quanto às exigências deste fenómeno. A turma dividiu-se, contudo, no que diz respeito ao pronunciamento sobre o seguinte enunciado:

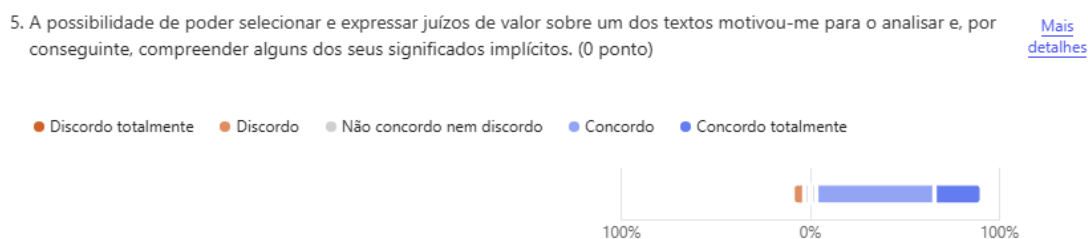
⁶⁹ Disponibilizamos todos os resultados sobre os quais não nos debruçamos nesta análise no Apêndice 6.

⁷⁰ Na aula em que implementámos o inquérito, muitos alunos da turma estavam a faltar devido ao corte-mato escolar. Os presentes responderam e foi pedido a uma das estudantes que pedisse aos colegas para acederem ao *link* do mesmo para o preencherem posteriormente. No entanto, mesmo após várias menções ao assunto por parte da professora titular, os alunos continuaram sem aderir à tarefa. Cremos que um dos maiores motivos por trás desta reação está relacionado com a aproximação do final do Ano Letivo, assim como de certos eventos.

“São raras as vezes em que leio textos literários e estabeleço conexões entre eles por semelhança e/ou contraste”. Enquanto 43,8% afirmaram discordar e 31,3% selecionaram as opções “Concordo” e “Concordo totalmente”, 25% optaram por se abster de julgamentos. Na ótica de 87,6% estudantes, os três textos selecionados também foram uma ótima ferramenta de ativação de conhecimentos prévios associados às temáticas e à linguagem e estilo das obras em questão.

Eis, então, a confirmação explícita do que procurávamos saber sobre o impacto que a tomada de posição em relação a textos literários pode ter nos estudantes.

Gráfico 7 - O impacto da possibilidade de escolha na análise do texto literário



Fonte: *Microsoft Forms*.

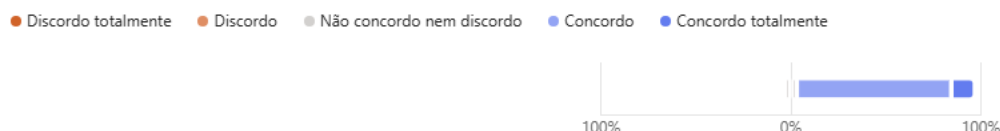
Efetivamente, constatar um grau de concordância significativamente elevado quanto a este enunciado (87,5%) comprovou que esta metodologia tem impactos positivos nos discentes. Proporcionar a possibilidade de selecionarem a sua própria pintura para redigir uma apreciação crítica correspondeu, igualmente, a um fator que contribui, na ótica dos estudantes, para o aumento da atenção e empenho nessa tarefa (neste caso, 68,8% concordaram e 18,8% concordaram totalmente).

A observação propositada de pinturas com base num conjunto de diretrizes, por sua vez, contribuiu, a níveis significativos, para a sensibilidade estética dos estudantes (93,8%).

Gráfico 8 - Percepção dos estudantes sobre o contributo da pintura para a sensibilidade estética

8. A proposta de observar uma pintura com um olhar atento e com base em vários parâmetros (símbolos, cores, jogos de luzes e sombras, entre outros) contribuiu para que a minha sensibilidade estética se apurasse. (0 ponto)

[Mais detalhes](#)



Fonte: *Microsoft Forms*.

Apesar destas vantagens, 81,3% dos estudantes consideraram a apreciação crítica exigente devido ao facto de esta exigir a articulação de dois objetos (o texto literário e a pintura), o que poderá explicar alguns dos constrangimentos que notámos. Nalguns deles, reparámos, sobretudo, que a pintura assumia a supremacia, devido ao facto de ser a forma de expressão artística a que os estudantes mais estão acostumados no que diz respeito à apreciação crítica.

Desta forma, pudemos aferir que este ciclo de IA nos permitiu mergulhar de forma mais profunda nas preferências dos estudantes, que não estão necessariamente vinculadas, como vimos, com a sua destreza em analisar textos literários. Esta atividade também assumiu uma mais-valia em relação às anteriores, na medida em que salvaguardou a autonomia de cada estudante na expressão das suas ideias (até mesmo dos mais recatados, como é o caso da aluna A17). Além disso, ficou evidente que o final do Ano Letivo contribuiu para que os alunos assumissem outras prioridades e não quisessem valorizar tanto o projeto de IA a que nos devotámos.

3.2.4. Análise dos resultados das atividades do projeto de investigação-ação

Examinar com maior exatidão o progresso de cada aluno ajudou-nos a compreender que as atividades que arquitetámos ao longo do ano colaboraram na sua evolução. Desde o primeiro ciclo de IA até ao último, conseguimos apreender que, se reunirem condições favoráveis, como autoconsciência e tempo, os estudantes conseguem, frequentemente, expressar juízos de valor que, como já vimos inúmeras vezes, não estão, de modo algum,

distanciados da bagagem de vida que consigo transportam. Não falamos apenas de livros. Um poema pode, cremos, ser reflexo de um momento aparentemente banal em que o narrador apreende a realidade através dos sentidos, mesmo que tenha sido somente através de um bolo acabado de sair do forno⁷¹. Foi Cesário que eternizou a padaria cujo nome nunca saberemos e de onde provinha, “(...) inda quente, / Um cheiro salutar e honesto a pão no forno”⁷², mas também foi um estudante da Escola Secundária Gaia Nascente que eternizamos, pelo menos nestas linhas tão humildes. São também através delas que advogamos a ideia de que todos os alunos são revestidos de uma potencialidade infinita, à semelhança das formas de expressão artística, como o comprovam, e bem, os juízos de valor que expressaram sobre o texto que selecionaram na atividade “Inversos controversos”.

Analisando em retrospectiva, a adesão da turma foi exemplar ao longo de todo o ano, mesmo que isso tivesse envolvido algumas repreensões por parte da professora titular. Apesar de ter havido uma quebra na fase final, em que os estudantes evidenciaram sinais claros de cansaço, dispusemos de dados que muito nos disseram e que, esperamos, lhes disseram algo a eles. O aluno A1, por exemplo, que chamou particularmente a atenção nesta conjuntura devido ao parco desenvolvimento das suas respostas, fosse no âmbito deste projeto ou não, aparentou não ter uma motivação intrínseca para a disciplina desde o início do ano. Por muito que o tenhamos convocado várias vezes durante as aulas para tentar atenuar os seus curtos contributos nas atividades, este optava quase sempre por encolher os ombros ou não responder. O mesmo sucedeu, embora de forma menos evidente, com A18, sentado ao seu lado, que evidenciou, contudo, uma maior propensão para investir na disciplina, de que a sua reflexão sobre os modos de encarar o mundo é exemplo (Anexo 11).

De modo geral, diríamos que a turma conseguiu posicionar-se relativamente à literatura (Anexo 11). Por um lado, esta permite tratar “temas intemporais[,] como a procura do sentido da vida, [a] desilusão da juventude”, disseram-nos os alunos A2, A13 e A20. Por

⁷¹ Alusão a um exemplo ilustrativo fornecido por um estudante do 12.º X num momento de pré-atividade (cf. subcapítulo 1.2.1.).

⁷² Alusão ao poema *O Sentimento dum Ocidental*.

outro, o mesmo texto é digno de ser encarado de forma mais íntima e de maneira distinta pelos vários leitores: enquanto a aluna A5 considera que a aceitação da felicidade e da tristeza de Alberto Caeiro “transmite sabedoria e uma grande inteligência emocional”, a aluna A4 considera que este tipo de oscilações do foro sentimental não são tão aprazíveis.

Não conseguimos apresentar dados estatísticos que comprovem, com a maior das veracidades, que os estudantes começaram a fruir mais do texto literário devido à nossa intervenção, e muito menos que começaram a encarar os livros como objetos em relação aos quais se podem posicionar e associar à música que tanto ouvem na rádio ou à pintura que viram num museu. Palco de inspiração, como diria a estudante A7 (Anexo 11).

Não deixa de ser curioso, por isso, voltar a imaginar o comportamento de cada um em sala de aula e reparar que o aluno A9, cujas participações eram escassas, manteve a sua faceta mais discreta ao valorizar, num texto, as personagens, que, como qualquer ser humano, *um bicho da terra tão pequeno*, tem “diferentes desejos e limitações” (Anexo 11). O A11, com um temperamento em tudo semelhante, mas ligeiramente mais descontraído, apesar de valorizar a aceitação da mudança e da morte enquanto condição inevitável do ser humano, ficou visivelmente apelado pela construção livre do poema (*idem*). Já A14, do mesmo círculo de convívio que o A9 e o A11, destacou-se pela apologia aos dísticos do poema de Reis.

O A12, por sua vez, revelou uma autoconsciência relativamente às emoções humanas ao reconhecer a “oscilação de humor entre dias” como algo natural, aspeto que uma das colegas que mantinha sempre por perto, a A19, corrobora, apesar de ter selecionado o excerto d’*Os Maias* (Anexo 11). Já os alunos A13 e A15, mais participativos e instigadores de debates em sala de aula, valorizaram o texto B, mas com motivos diferentes. Enquanto o primeiro louvou a vertente emocional, o segundo concentrou a sua atenção nas leituras que considera ser mais acessíveis (*idem*).

A A16, que, no segundo ciclo de IA, tinha referido estar enfadada de pinturas (cf. subcapítulo 3.2.2.3.) e foi uma das que mais revelou afastamento em relação ao projeto

na fase final do Ano Letivo, partilha da opinião de A12, referindo que é importante “encarar os altos e baixos do quotidiano sem dramatismos” (Anexo 11). O mesmo sucede com A20.

Dada a impossibilidade de teorizarmos sobre cada uma das respostas e de as associarmos às motivações que poderão estar por trás da importância atribuída por cada aluno à literatura, remetemos para as várias respostas que por eles foram facultadas neste último ciclo de IA, onde foram convidados a explicar de que modo foram capazes de “beber” da literatura (Anexo 11).

3.2.5. Análise do inquérito por questionário sobre as perspetivas gerais e específicas dos alunos em relação à disciplina de Português

Visando uma reflexão cuidada relativamente ao patamar a que cada estudante chegou no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória, criámos, no questionário alusivo ao terceiro ciclo de IA, uma secção referente à disciplina e sobre a presença de manifestações culturais, que se circunscreveram não só à sala de aula, mas também a toda a comunidade escolar.

Assim, num universo de 16 respondentes, 87,5% considera que as aulas de Português deveriam atribuir mais liberdade de escolha no que diz respeito às obras de arte e formas de expressão artística sobre as quais estes se debruçam. Contrariamente aos dados apresentados no subcapítulo 1.2.3., os alunos passaram a considerar que a pintura é a forma de expressão que dialoga mais produtivamente com o texto literário (69%), o que claramente contrasta com as outras opções selecionadas: música e teatro (19% e 13%, respetivamente).

Quando solicitámos aos discentes que indicassem a obra que mais os impactou ao longo do Ensino Secundário, justificando a sua resposta, esperávamos que desenvolvessem a sua resposta, tal como ocorreu na ficha de trabalho “Inversos controversos”. Porém, tal não se constatou.

Tabela 9 - Obras prediletas do Ensino Secundário dos estudantes do 12.º X

ID ↑	Nome	Respostas
1	anonymous	Amor de Perdição
2	anonymous	Sermão de Santo António aos peixes
3	anonymous	Poesia, porque gosto do tipo de conteúdo que aborda de forma simples.
4	anonymous	Memorial do convento
5	anonymous	Memorial do Convento
6	anonymous	Poemas de Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimo I
7	anonymous	"Memorial do convento", pois é uma obra com grande profundidade que aborda diversos temas essenciais.
8	anonymous	Sermão de Santo António aos peixes pois ainda é bastante atual
9	anonymous	O que mais gostei foi a crónica de D.João I pois aborda temas que acho relevantes é importantes, como é a nossa história!
10	anonymous	Memorial do Convento, pois gosto de romances
11	anonymous	Farsa de Inês Pereira pelo seu teor cómico e simples que disfarça uma crítica social
12	anonymous	Os Maias
13	anonymous	Frei Luís de Sousa
14	anonymous	Memorial do Convento, gosto da escrita de Saramago e das críticas dadas por ele.
15	anonymous	Farsa de Inês pereira, frei Luís de Sousa e Memorial do Convento, pois são obras muito interessantes.
16	anonymous	Os Lusíadas, pela magnitude da obra e dificuldade da produção da mesma

Fonte: *Microsoft Forms*.

Quando questionados sobre a aprendizagem da disciplina que pretendiam levar para a vida, algumas das respostas que mereceram particular atenção foram: “Aprender a relacionar as coisas, aprendido com as relações inter textuais” e “o espírito crítico e o raciocínio para além do óbvio”⁷³. Talvez seja sintomático, por isso, que cinco estudantes responderam “Cultura” à questão “Se tivesses de definir a disciplina de Português numa palavra ou expressão, qual seria?”.

⁷³ Ambas as frases foram transcritas tal como na sua versão original.

É possível que a menor adesão a nível do desenvolvimento das respostas no inquérito por questionário possa estar relacionada com o facto de este ter tido implementado na modalidade de anonimato, o que poderá justificar, em grande medida, o surgimento da resposta “Secante” à última interrogação a que aludimos. Afinal, no terceiro ciclo de IA, todos os estudantes apresentaram pelo menos uma razão pela qual fruíram dos textos escolhidos. As opiniões a propósito dos textos, sejam estas baseadas nas suas próprias experiências de vida ou de leitura, existem. Por isso, estamos convictos de que a fruição existiu, quer tenha sido em maior ou menor grau de intensidade.

Considerações Finais

Permitimo-nos retomar, agora, a questão que norteou o nosso projeto de IA: de que forma o recurso a formas de expressão artística, tais como a música e a pintura, entre outras, contribui para o desenvolvimento da fruição estética do texto literário em alunos no final da escolaridade obrigatória? Será que, articulando-as com as suas experiências do mundo e dos livros, podemos alcançar um cenário de sensibilidade estética e artística?

Cremos que, tendo em consideração os resultados obtidos e a reflexão que deles adveio, a resposta é afirmativa.

O contacto que tivemos com a turma 12.º X, apesar de reduzido, permitiu-nos concluir que as aulas de Português dificilmente conseguem ser palco de partilhas extensas no que concerne ao entendimento de cada um em relação ao texto literário. Duas excelentes alternativas para tal seriam, no nosso entendimento, a formação de Clubes de Leitura na instituição escolar ou a aplicação de inquéritos, principalmente realizados em ambiente extracurricular, através dos quais o docente pudesse chegar mais perto de cada estudante, correndo o risco de abdicar daquilo que várias vezes debatemos ao longo do presente Relatório de Estágio: o cumprimento das *Aprendizagens Essenciais* (2018) e os constrangimentos causados pela incorreta utilização do manual escolar enquanto instrumento pedagógico. No entanto, esta realidade não implica que se deva anular por completo a articulação que os estudantes podem e devem fazer com aquilo que foram, são e serão.

Através das várias atividades que implementámos, pudemos compreender que os estudantes foram capazes, de forma cada vez mais acentuada, imprimir a sua perceção relativamente ao texto literário em articulação com a forma de expressão artística nas apreciações críticas. Este exercício foi proposto não só para tentar colmatar alguns dos hábitos culturais irregulares que a comunidade estudantil da ESGN e que estes alunos em particular evidenciaram, mas também para ir ao encontro da interdisciplinaridade expectável na disciplina. Este exercício de Escrita não é, contudo, o ex-líbris da fruição

estética, na medida em que os alunos o vão associar, quase inevitavelmente, ao conjunto de formalidades que a ele estão associados.

Propomos, então, que a aproximação dos alunos em relação aos textos literários seja concretizada através da evocação daquilo que estes já experienciaram enquanto seres humanos, cuja faceta emocional é incontornável. Isto significa, também, que abdicar dos questionários de Educação Literária, ainda que temporariamente, pode ser uma metodologia completamente viável para compreender o que é que os alunos absorveram da obra que têm diante si. Afinal, como vimos, é perfeitamente plausível alguém apreciar esteticamente o modo como a *psique* de uma personagem é apresentada e a contribuição da musicalidade de um poema sem ter analisado os textos-fonte a um nível mais profundo.

Neste âmbito, o recurso a diálogos interartísticos (nomeadamente a intertextualidade, a música e a pintura), enquanto manifestações da sensibilidade humana por excelência, poderão ser uma estratégia pedagógico-didática que intervém de forma eficaz na fruição das obras literárias. Desta forma, garante-se que se alcança os gostos e preferências dos estudantes através de diferentes estímulos, como do foro visual e auditivo, que exigem, naturalmente, uma intervenção da parte do docente, que deve estar munido não só de conhecimento científico, mas também de uma bagagem cultural que o permita articular harmoniosamente todas estas linguagens.

Na fase final da nossa intervenção, em que tentámos compreender de que modo é que os estudantes conseguiam ficar embevecidos em relação a algum aspeto do texto que tinham lido, fosse através das suas temáticas ou da sua linguagem e estilo. Críamos que não era possível ficarem indiferentes quanto à forma como as obras se debruçam sobre a complexidade da natureza humana, da inexorável passagem do tempo e da inevitabilidade da morte, mesmo tendo cerca de 17 ou 18 anos. Para nosso agrado, essa convicção foi confirmada, existindo, portanto, *per se*, sem o prejuízo de poder ser complementada pela interpretação a que outras formas de expressão artística conduzem.

Creemos que, para alcançar a fruição estética que tanto advogamos, foi imprescindível dar aos estudantes a possibilidade de escolherem o objeto artístico sobre o qual gostavam de se debruçar, visando a diminuição da resistência e, por conseguinte, uma maior adesão da vertente empática a que temos vindo a aludir. Desta forma, pudemos concluir que os discentes, efetivamente, expressaram as suas preferências não só com base nos sentimentos que viram emergir a partir da leitura, mas também aquilo que cada género textual os faz sentir. A aceitação ou rejeição dos textos literários com base nesse tipo de critérios poderá, porventura, restringir o cenário de fruição que almejamos. Como o Programa não está repleto de leituras por prazer (Barthes, 1978), acaba por se tornar legítimo que assumam esse raciocínio. No entanto, importa não deixar cair em esquecimento que os estudantes estão dotados de competências de leitura que devem ser aprimoradas ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória e, como tal, urge, por vezes, sair da zona de conforto. Se a invocação das especificidades individuais de cada estudante contribuir para que melhorem e/ou ampliem as experiências de leitura, creio que a Escola cumpriu com uma das suas funções.

Dada a complexidade de definir um conceito tão abstrato como “fruição estética”, acreditamos que é igualmente exigente apresentar resultados que sejam totalmente objetivos e impossíveis de refutar. No entanto, estamos convictos de que o nosso projeto de IA corresponde a um contributo modesto no que concerne às metodologias relacionadas com o domínio de Educação Literária, mais especificamente no campo que vai além da leitura e interpretação de textos literários e impõe sua apreciação fundamentada. Atender aos estudantes e à sua vertente pessoal e emocional revelou ser, pois, uma ferramenta de valor inestimável para compreender que fruir de literatura é algo intrínseco, mas que precisa de ser explorado devidamente para que os frutos colhidos sejam ainda mais sumarentos.

Outrossim, no nosso entendimento, os diálogos entre formas de expressão artística continuam a ser um tanto negligenciados na sala de aula de Português, o que, na nossa ótica, não está a ir ao encontro das tendências evidenciadas pelos recursos didáticos e pelos Exames Finais Nacionais da disciplina. Por isso, urge que cada professor aja em articulação com as pessoas que tem diante de si. Pessoas, sim, porque, antes de serem

alunos, são seres humanos com sonhos, desejos, receios e ambições desmedidas que necessitam de ser, como qualquer indivíduo, ouvidas e compreendidas.

Esperamos que o contributo da nossa investigação catapulte para novas descobertas e que os Projetos Educativos de cada instituição escolar, em articulação com o Plano Nacional de Leitura, o Plano Nacional das Artes e muitas outras iniciativas, contribuam para o avanço do conhecimento relativamente às metodologias de ensino-aprendizagem no que concerne à fruição estética de todas as formas de expressão artística, em que a literatura, está, naturalmente, incluída.

Concluimos estas últimas considerações remetendo para a epígrafe d'*O Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. E se este ato de reparar for metamorfoseado a cada novo movimento, gerando imagens variadas através de um espelho que guia continuamente em direção a novas descobertas dos sentidos? É precisamente isso que a Escola, enquanto caleidoscópio de saberes, propõe fazer.

Nem analisando minuciosamente todas as informações facultadas através dos mais variados instrumentos conseguiríamos penetrar no íntimo dos estudantes e compreender, com propriedade, de que forma é que a nossa intervenção os fez fruir e expandir os seus horizontes no que diz respeito à obra literária. O impacto poderá até ter sido experienciado por somente um estudante. Não o receemos. É aqui, aqui, *onde a terra se acaba e o mar começa*.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas Gaia Nascente (2023). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Gaia Nascente 2023-2027* (pp. 5-26). Disponível em: [https://www.aegaianascente.pt/documentos/PROJETO%20EDUCATIVO AEGN 2023-2027.pdf](https://www.aegaianascente.pt/documentos/PROJETO%20EDUCATIVO%20AEGN%202023-2027.pdf) [acedido em 10 de julho de 2025].

Agrupamento de Escolas Gaia Nascente (2023). *Projeto Cultural de Escola AEGN*. Disponível em: <https://www.aegaianascente.pt/projetoculturalescola.php> [acedido em 16 de julho de 2025].

Agrupamento de Escolas Gaia Nascente (2023). “Resultados do inquérito sobre hábitos culturais AEGN”. In *Projeto Cultural de Escola 2023-2024* (pp. 9-17). Disponível em: https://www.aegaianascente.pt//imagens/2023_2024/Resultado_%20inquerito_%20habitos%20culturais.pdf [acedido em 14 de julho de 2025].

Agrupamento de Escolas Gaia Nascente (2025). “Oferta Educativa: Ensino Secundário - Escola Secundária Gaia Nascente”. Disponível em: <https://www.aegaianascente.pt/oferta05.php> [acedido em 9 de julho de 2025].

Almeida, Henrique (1996). “Da semiótica da comunicação à comunicação literária: percursos de uma herança com história.” In *Máthesis*, 6 (pp. 271-293).

Almeida, J. (1960). *História da Arte*. Livraria Bertrand: Lisboa. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/62364> [acedido em 3 de agosto de 2025].

Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://digitalisdsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investigação%20qualitativa%20em%20educação.pdf> [acedido em 17 de agosto de 2025].

Amaral, Ana Luísa de (1990). "Intertextualidades". In *Minha Senhora de Quê*. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo4601.pdf> [acedido em 19 de julho de 2025].

Assembleia da República (2011). "Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Oliveira do Douro, em Vila Nova de Gaia". In *Partido Comunista Português*. Pergunta n.º 2497/XI (2.ª). Série II-B, XI Legislatura, Sessão Legislativa 02, n.º 118 (pp. 45-46). Disponível em: <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r3/dar/s2b/11/02/118/2011-02-24/45?pgs=45-46&org=PLC&plcdf=true> [acedido em 12 de julho de 2025].

Azevedo, Fernando e Balça, Ângela (2016). *Leitura e Educação Literária*. Pactor.

Balça, Ângela (2023). "A educação literária nas orientações curriculares para a educação pré-escolar." In Azevedo, F., Martins, C. O. e Magalhães (Coords). *Práticas de leitura e educação literária*. Centro de Investigação em Estudos da Criança. Instituto de Educação (pp. 9-35).

Barthes, Roland (1973) [1987]. *O Prazer do Texto*. Editora Perspectiva. Brasil. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestradoletras/wp-content/uploads/sites/67/2018/10/Roland-Barthes-O-Prazer-Do-Texto.pdf> [acedido em 27 de julho de 2025].

Basso, Cíntia Maria (s/d). *A literatura infantil nos primeiros anos escolares e a pedagogia de projetos*. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31506/17272> [acedido em 28 de julho de 2025].

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva: Lisboa.

Berger, John (2018). *Modos de Ver*. 1.ª edição. Editora Antígona.

Buescu, Helena et. al (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf [acedido em 18 de julho de 2025].

Câmara Municipal de Gaia (2021). Projeto “Escola Secundária Gaia Nascente, Vila Nova de Gaia”. Disponível em: https://www.cm-gaia.pt/fotos/galeria_documentos/es_gaia_nascente_f_17499656486436d651d9638.pdf [acedido em 12 de julho de 2025].

Carvalho, Tânia Franco (2006). “Intertextualidade: a migração de um conceito”. In *Via Atlântica*, n.º 9, junho de 2006 (pp. 125-132).

Clüver, Claus (2006). “Intermedialidade”. In *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 14, n.º 2. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18067> [acedido em 18 de julho de 2025].

Clüver, Claus (2006). *Inter textus / inter artes / inter media*. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.14.2.10-41> [acedido em 23 de julho de 2025].

Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (Orgs.) (2014). *The SAGE encyclopedia of action research*. SAGE Publications.

Colomer, Teresa (2003). “O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura.” In Lomas, Carlos (2003). *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. ASA (pp. 159-176).

Correia, C. J. (2017). *O que é a Arte? Introdução à Filosofia da Arte*. Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/40523/1/CarlosJoaoCorreia_Filosofia_50.pdf [acedido em 21 de julho de 2025].

Coutinho, Clara. et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. In *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), pp. 355-380. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148> [acedido em 10 de agosto de 2025].

Coutinho, Clara Pereira (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2.ª edição. Almedina.

Delgado, Maria (2017). *A biblioteca escolar e a Educação Literária no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Universidade Aberta.

Diário da República (1980). Portaria n.º 317/80, de 6 de junho. Série I, n.º 130 (p. 1350). Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1980/06/13000/13401352.pdf> [acedido em 10 de julho de 2025].

Diário da República (2017). Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, Série II. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620> [acedido em 19 de julho de 2025].

Diário da República (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Série I (pp. 2918-2928). Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961> [acedido em 17 de julho de 2025].

Diário da República (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. 1.ª série, n.º 129. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961> [acedido em 18 de julho de 2025].

Diário da República (2023). Decreto-Lei n.º 62/2023, de 25 de julho. 1.ª série, n.º 143 (pp. 6-9). Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2023/07/14300/0000600009.pdf> [acedido em 16 de julho de 2025].

Diário da República (2024). Regulamento n.º 775/2024, de 19 de julho. Série II. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/regulamento/775-2024-872631523> [acedido em 16 de julho de 2025].

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos. 12.º Ano | Ensino Secundário | Português*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_p_ortugues.pdf [acedido em 16 de julho de 2025].

Direção-Geral da Educação (s/d). “Curso de Ciências e Tecnologias”. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/curso-de-ciencias-e-tecnologias-0> [acedido em 16 de julho de 2025].

Duarte, Regina dos Santos (2013). *Ensino da Literatura: Nós e Laços*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/713a689a-4c95-427b-a60b-9214a9f79505/content> [acedido em 2 de agosto de 2025].

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Ferraz, Ana Paula; Belhot, Renato (2010). “Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais”. In *Gestão & Produção*, 17 (2), pp. 421-431. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt> [acedido em 29 de julho de 2025].

Fortin, Marie-Fabienne (1999). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. LUSOCIÊNCIA - Edições Técnicas e Científicas, Lda. Disponível em: https://www.academia.edu/42384751/O_processo_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_FORTIN [acedido em 17 de julho de 2025].

Fortin, Marie-Fabienne (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidacta, Loures. Simões, A. (1990). “A investigação-acção: Natureza e validade”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 39–51.

Giasson, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. 1.ª edição. ASA.

Guimarães, Maria dos Santos & Maciel, Cilene (2021). “A afetividade na relação professor-aluno: Alicerces para a aprendizagem significativa”. In *Research, Society and Development*, v. 10, n.º 10. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18362> [acedido em 21 de julho de 2025].

Hiroshi (2015). “18 obras de arte que desafiarão sua inteligência e ativarão sua criatividade” (Rob Gonsalves, s/d). In *WordPress*. Disponível em: <https://arquitetesusasideias.wordpress.com/2015/02/26/18-obras-de-arte-que->

[desafiarao-sua-inteligencia-e-ativarao-sua-criatividade/](#) [acedido em 6 de agosto de 2025].

Latorre, Antonio (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3.^a edição. Editorial Graó (pp. 23-104). Disponível em: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf> [acedido em 17 de julho de 2025].

Lima, Paulo Butti de (2008). “Arte e conhecimento em Aristóteles.” In *Letras Clássicas*, n.º 12, pp. 169-185. Universidade de Bari. Disponível em: <https://revistas.usp.br/letrasclassicas/article/download/73906/77568/99400> [acedido em 19 de julho de 2025].

Martins et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf [acedido em 17 de julho de 2025].

Meirinhos, Manuel e Osório, António (2010). “O estudo de caso como estratégia de investigação em educação”. In *EDUSER: Revista de Educação*, Vol. 2(2). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/153405689.pdf> [acedido em 17 de julho de 2025].

Melo, Isabel Maria Pinto do Souto e (2011). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/e1a97aea-8dc9-492c-bfbb-1d11df46ac12/content> [acedido em 4 de agosto de 2025].

Moreira, M. A. et. al (2006). “A investigação acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: Percursos e evidências de um projecto de supervisão”. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45–76). Edições Pedagogo. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/85366> [acedido em 18 de agosto de 2025].

Parreiras, Ninfa (2012). *Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças*. RHJ.

Pereira, Luísa e Barbeiro, Luís (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf [acedido em 20 de julho de 2025].

Pessoa, Fernando (2006). “Poesias de Álvaro de Campos”. In *Obras Completas de Fernando Pessoa*. Coleção Poesia. Editorial Nova Ática.

Porto Canal (2022). “Descentralização de competências: as 32 escolas em situação «muito urgente» de requalificação” (7 de setembro de 2022). Disponível em: <https://portocanal.sapo.pt/noticia/309470> [acedido em 12 de julho de 2025].

Portugal. Plano Nacional de Leitura (2017). *Quadro Estratégico. Plano Nacional de Leitura 2027*. República Portuguesa. XXI Governo (p. 25). Disponível em: <https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/35/QE.pdf> [acedido em 18 de julho de 2025].

Read, Herbert (2001). *A educação pela arte*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. Martins Fontes (Coleção a). Disponível em: https://theav.weebly.com/uploads/8/4/7/3/8473020/2001_educacaopelaarte_capitulos1e2_herbertread_1.pdf [acedido em 20 de julho de 2025].

Rodrigues, Nelson (2025). “Muro de escola colapsa em Vila Nova de Gaia. Há 10 anos que moradores alertavam para a queda”. In *Jornal Correio da Manhã* (19 de abril de 2025). Disponível em: <https://www.cmjornal.pt/sociedade/detalhe/muro-de-escola-colapsa-em-vila-nova-de-gaia> [acedido em 13 de julho de 2025].

Serena, F. J. C.; Fillola, A. M. (2003). Conceptos básicos em Didáctica de la Lengua y la Literatura. In Mendoza, A. (org.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson/ Prentice Hall, pp. 33-77. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284644645_Francisco_Jose_Cantero_Sere

[na Antonio Mendoza Fillola 2003 Conceptos basicos en Didactica de la Lengua y la Literatura](#) [acedido em 8 de agosto de 2025].

Serrão, Adriana Veríssimo (2001). “Pensar o sentir de hoje: mutações da sensibilidade estética.” In *Philosophica*, 17/18, pp. 79-102.

Silva, Carlos Ébano Costa da (2022). “A conceção de arte no livro Poética de Aristóteles”. In *Revista Medievalis*, v. 11, n.º 2, pp. 11-23. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/medievalis/article/download/53424/31484/163342> [acedido em 29 de julho de 2025].

Silva, Encarnação et al. (2011). *Leitura: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf> [acedido em 24 de julho de 2025].

SILVA, Vítor Manuel Aguiar e (2002). *A Poesia no Ensino*. Relâmpago. Fundação Luís Miguel Nava, Lisboa (pp. 90-96).

Silva, Hugo (2025). “Nenhuma das obras de Gaia que precisam de obras urgentes teve intervenção”, in *Jornal de Notícias*, 19 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://www.jn.pt/3302361772/nenhuma-das-escolas-de-gaia-que-precisam-de-obras-urgentes-teve-intervencao/> [acedido em 14 de julho de 2025].

S/n (2024). “Ranking das escolas. Veja em que lugar ficou a sua” (2024). In *Jornal Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/ranking-escolas/lugar-sua-escola#-escola-sec-891> [acedido em 22 de julho de 2025].

S/n (2025). Evento “Melhor Escola”. In *Jornal O Gaiense*. Disponível em: <https://www.ogaiense.pt/eventos/melhor-escola> [acedido em 17 de julho de 2025].

Sousa, Maria de Lourdes (1990). “Agora não posso. Estou a ler!”. In *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), pp. 115-127. Universidade do Minho.

Sousa, O. (2007). "O texto literário na escola: uma outra abordagem – Círculos de leitura." In Azevedo, F. (Coord). (2007). *Formar Leitores – Das Teorias às Práticas* (pp. 45-68). Edições Lidel.

Top Talks (2025). "3.ª edição do Torneio de Oratória 2025". Disponível em: <https://toptalks.pt/torneio-oratoria-2025/> [acedido em 26 de julho de 2025].

Vale, Paulo; Brighenti, Sara (2024). *Um manifesto, uma estratégia (2024-2029)*. In *Plano Nacional das Artes*. Lisboa (pp. 29- 32). Disponível em: https://www.pna.gov.pt/wp-content/uploads/2024/10/Manifesto_Estrategia_PNA_2024_2029.pdf [acedido em 18 de julho de 2025].

Walty, I. (2009). Intertextualidade. In *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/leitor-ideal> [acedido em 8 de setembro de 2025].

Yin, Robert K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Bookman.

Anexos

Anexo 1

Ficha de trabalho do Ciclo Zero (atividade de diagnóstico)



Escola Secundária Gaia Nascente	Ano Letivo 2024/2025
Disciplina: Português	Professora estagiária: Ana Sofia Martins
Aluno: _____	
Turma: 12.º _____	Data: ____ / ____ / ____

Efetivamente, Pessoa de pessoas

1. Escuta atentamente a música “Efectivamente”, da banda portuguesa GNR.
- 1.1. Preenche as lacunas na letra da canção com as expressões correspondentes.

Adoro o _____, as árvores e as flores

Jarros e perpétuos amores

Que fiquem perto da esplanada de um bar

Pássaros estúpidos a _____

Adoro as _____ dos cães

Todos os bichos do mato

O riso das crianças dos outros

_____ de pernas pr’ó ar

Efetivamente, escuto as conversas

Importantes ou _____

Aparentemente sem moralizar

Adoro as pegas e os pederastas que passam

Finjo nem reparar

Na atitude tão clara e tão óbvia

De quem anda a enganar

Adoro esses _____ de esgoto

Que disfarçam ao “dealar”

Como se fossem mafiosos convictos

_____ a controlar

Efetivamente, gosto de aparências

_____ ou inequívoca

Aparentemente sem moralizar

Efetivamente, gosto de aparência

Aparentemente sem _____

Aparentemente escuto as conversas

Efetivamente, sem moralizar

(...)

“Efectivamente” (1986), do álbum *Psicopátria* da banda GNR.

1.2. Identifica o heterónimo de Fernando Pessoa cujas temáticas associas ao conteúdo desta canção.

1.2.1. Justifica a tua resposta.

Anexo 2

Resultado final da “nuvem” de ideias do poema “Aniversário”, de Álvaro de Campos

Join at menti.com | use code 6777 1164

Mentimeter

Sentimentos predominantes no poema
"Aniversário", de Álvaro de Campos



Fonte: *Mentimeter*.

Anexo 3

Guião orientador da atividade “Caleidoscópio de significados”



Escola Secundária Gaia Nascente	Ano Letivo 2024/2025
Disciplina: Português	Professora estagiária: Ana Sofia Martins
Aluno: _____	
Turma: 12.º ____	Data: ____ / ____ / ____

Caleidoscópio de significados

Como te deves recordar, o desafio desta aula de Português consistiu em seleccionar um poema de Álvaro de Campos que te tivesse chamado a atenção no livro *Obras Completas de Fernando Pessoa*¹.

Segue as seguintes instruções de modo a conseguires atribuir-lhe uma interpretação à luz de características literárias que poderão dialogar, a nível conteudístico, com uma forma de expressão artística: a pintura.

Embora se tratem de duas formas de expressão distintas, a literatura e a pintura podem complementar-se para aprofundar significados através de dinâmicas dialogantes de afinidade ou de oposição/contraste. Neste trabalho, pretende-se que te especializes na modalidade de analogia a favor de uma melhor compreensão do texto literário.

1. Acede ao [site Arquivo Pessoa](#), onde podes encontrar a obra inédita do autor.
- 1.1. Após abrires o ponto 2., “Poesia de Álvaro de Campos”, procura o primeiro verso do poema que escolheste em aula².
- 1.2. Lê atentamente o poema.
- 1.3. Preenche a seguinte tabela com as informações sobre a composição poética³.

Poesia de Álvaro de Campos	
Poema seleccionado	

¹ *Obras Completas de Fernando Pessoa*. Poesias de Álvaro de Campos (2006). Edição de João Gaspar Simões e Luís de Montalvor. Editorial Nova Ática, Lisboa.

² Caso não o encontres, utiliza o *Google* como motor de pesquisa.

³ Em caso de dúvida, recorre à síntese sobre a poesia de Álvaro de Campos da página 105 do teu manual.

Fase	
Características predominantes	
Linguagem e estilo	

Fonte: Elaboração própria.

1.4. Tendo em conta os dados da tabela, seleciona uma pintura de um movimento artístico do século XX⁴ que tenha afinidade de sentidos com alguns dos parâmetros supramencionados.

Aquando da pesquisa, observa algumas das características comuns de uma pintura que podem ir ao encontro das ideias explanadas no exercício 1.3.:

- Presença de símbolos e respetivos significados;
- Grau de intensidade das linhas (suaves e leves, escuras e fortes);
- Tonalidade das cores apresentadas;
- Abundância ou escassez de pormenores;
- Utilização da luz e da sombra.

1.5. Atendendo à estrutura proposta, redige um texto em que justifiques a tua escolha, evidenciando, assim, o diálogo entre o texto literário e esta forma de expressão artística.

Estrutura	
Introdução	Apresentação da pintura selecionada (título, autor, ano de publicação).
Desenvolvimento	▪ Descrição objetiva da obra apresentada em forma de <i>scanner</i> (da esquerda para a direita, por exemplo), realçando elementos relevantes da sua composição; ▪ Referência a elementos pertinentes dos vários planos, conforme consta na lista do item 1.4.; ▪ Justificação desta escolha com base num comentário crítico onde explicites pelo menos duas características

⁴ O Expressionismo, o Cubismo, o Futurismo e o Surrealismo são algumas das vanguardas europeias que se destacam neste panorama.

	do poema de Álvaro de Campos passíveis de ser associadas ao quadro selecionado.
Conclusão	Retoma do ponto de vista desenvolvido.

Fonte: Elaboração própria.

Bom trabalho! ☺

Exemplo

1.3.

Poesia de Álvaro de Campos	
Poema selecionado	“O que há em mim é sobretudo cansaço”
Fase	Intimista
Características predominantes	▪ Tédio existencial; ▪ Abulia, desalento e cansaço; ▪ (Re)conhecimento e sentimentos do “eu” relativamente a si mesmo (introspeção e autoanálise) e aos outros (crítica e contraste); ▪ Desajustamento face à realidade e aos outros; ▪ Tom introspetivo, pessimista e deprimido.
Linguagem e estilo	▪ Irregularidade estrófica e métrica (estrofes e versos para expressar sem limites o desalento); ▪ Versos brancos (ausência de rima); ▪ Estilo intenso e repetitivo; ▪ Linguagem exuberante (antítese, anáfora, adjetivação, interrogação retórica...); ▪ Riqueza estilística (excesso de conteúdo); ▪ Pontuação emotiva (pausas marcadas através de travessões, vírgulas, pontos finais e reticências).

1.4.



NEGREIROS, José de Almada (1930). Sem título.
Grafite em papel (31,9 cm x 32 cm). Centro de Arte
Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian.

1.5.

O quadro de José de Almada Negreiros, sem título atribuído, data de 1930 e foi elaborado com recurso a grafite.

Nesta imagem, podemos observar uma figura feminina que aparenta estar deitada e coberta por uma manta. A sua única mão visível, que contém um anel exuberante, encontra-se a segurar um livro aberto, lido pela mesma com um ar enfadado e de sonolência. Enquanto o plano de fundo é marcado por tons claros, que acentuam a ideia de neutralidade, o seu cabelo e os seus traços faciais são bastante detalhados devido ao recurso a linhas fortes e sombreados, que contrastam com a luminosidade do cenário envolvente.

Esta pintura foi seleccionada para ilustrar o poema “O que há em mim é sobretudo cansaço” devido ao facto de ambos aludirem à ideia de fadiga face a manifestações provenientes da intelectualização do ser humano. Enquanto a leitura do livro poderá ter originado o estado de cansaço na jovem da obra de Almada Negreiros, o sujeito poético do poema de Campos, por sua vez, alude a algumas das sensações que acentuam o seu nível de fadiga, como “As paixões violentas por coisa

nenhuma” (v. 7), por exemplo, algo que, não raras vezes, é encontrado em obras literárias.

Além disso, poder-se-á constatar a presença de um certo esmorecimento tanto nesta figura feminina e como no “eu” lírico da composição poética supramencionada. Enquanto a primeira parece assumir uma posição de indiferença em relação ao conteúdo que se encontra a ler, não aparentando estar a obter estímulos que desencadeiem uma reação intensa, o segundo reflete ativamente sobre os outros (“Para eles...”, vv. 23-25) e obtém ilações sobre si próprio. No entanto, o aspeto em comum entre ambos culmina, quase por extensão, naquilo que o sujeito poético acusa através dos seguintes versos: “Para mim só um grande, um profundo, / (...) Um supremíssimo cansaço, / Íssimo, íssimo, íssimo, / Cansaço...”, vv. 26-30).

Assim, a pintura de Almada Negreiros dialoga com algumas das características do poema de Álvaro de Campos, aludindo ao espaço íntimo do “eu”, marcado pelo quebranto, e ao modo como este interage com o mundo.

Referências webibliográficas

Site do Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian.

NEGREIROS, José de Almada (1930). Sem título. Grafite em papel (31,9 cm x 32 cm) [Consultado em 7 de dezembro de 2024].

Anexo 4

Trabalhos de grupo da atividade “Caleidoscópio de significados”

GRUPO 1

1.3

Poema selecionado

Título: “Demogorgon”

Primeiro verso: “Na rua cheia de sol vago há casas paradas e gente que anda.”

Fase

Sensacionista¹

Intimista

Características predominantes

Pessimismo

Angústia existencial

Tonalidade filosófica

Sugiro também:

- Abulia, desalento;
- Angústia;
- Tom introspetivo, pessimista e deprimido;
- (Re)conhecimento e sentimentos do “eu” relativamente: a si mesmo (instropeção e autoanálise)

Linguagem e estilo

Linguagem intensa e emocional

Tonalidade introspectiva e confessional²

Uso de metáforas, interjeições e apóstrofes (linguagem exuberante)

Sugiro também:

- Irregularidade métrica (versos longos e curtos, para expressar sem limites o desalento)
- Versos brancos (ausência de rima);
- Estilo intenso e repetitivo;
- Pontuação emotiva (uso frequente de frases exclamativas).

1.4



MUNCH, Edvard (1893). O Grito.
Óleo sobre tela, têmpera e pastel
sobre cartão (91 x 73,5 cm). Galeria
Nacional, Oslo, Noruega.

¹ As características e temáticas predominantes que referiste fazem parte da fase intimista ou metafísica de Álvaro de Campos (ver página 105 do manual).

² Este tópico faz parte das “Características predominantes”.

A pintura "O Grito" *O Grito*, de Edvard Munch, foi criada em 1893 e é uma das obras mais emblemáticas do Expressionismo. Esta obra representa a angústia e o desespero humanos, através de uma figura central que expressa um grito mudo ~~em um~~ num cenário de cores intensas e distorcidas. A relação desta pintura com o poema "Demogorgon", de Álvaro de Campos, revela uma afinidade na representação do caos e da condição existencial do ser humano. Na pintura, da esquerda para a direita, observa-se um céu em tons de vermelho e laranja vibrantes, que transmitem uma sensação de turbulência e drama. A paisagem é marcada por linhas ondulantes e distorcidas, que sugerem movimento e instabilidade. Ao fundo, duas figuras caminham sobre uma ponte, aparentemente alheias à figura central. No plano principal, a figura humana é reduzida a uma forma simplificada e quase espectral, com o rosto contorcido ~~em um~~ num grito de desespero, as mãos segurando a cabeça e os olhos arregalados. O contraste entre as formas ~~fluidas~~ fluidas da paisagem e a rigidez da ponte reforça o isolamento da figura. No plano de fundo, o céu é um elemento essencial para a atmosfera emocional da obra, evocando ~~as~~ ideias de caos e apocalipse. O plano médio apresenta as figuras secundárias, cuja indiferença contrasta com a intensidade da figura principal. No primeiro plano, a figura central domina a composição, simbolizando a condição humana frente à imensidão do universo e à incapacidade de compreendê-lo. Esta pintura foi escolhida pela sua capacidade de capturar visualmente ~~os~~ temas centrais do poema "Demogorgon". Dois aspectos do poema que dialogam diretamente com "O Grito" são: o caos existencial e a angústia metafísica. Assim como o poema explora a ideia de um universo caótico e incompreensível, a pintura utiliza linhas distorcidas e cores vibrantes para transmitir uma sensação de desordem e desespero. No poema, Álvaro de Campos reflete sobre a essência do ser e o vazio existencial. Este sentimento é representado na pintura através da figura central, que parece gritar contra o vazio, ecoando a busca humana por significado em um mundo indiferente. Ambas as obras compartilham uma linguagem emocional intensa e uma representação estilizada da realidade, características comuns às vanguardas europeias, como o Expressionismo e o Futurismo. Tanto "O Grito" *O Grito* quanto ~~como~~ "Demogorgon" são manifestações artísticas que abordam o caos e a angústia

inerentes à condição humana. A pintura de Munch traduz visualmente a atmosfera de desespero e perplexidade que permeia o poema de Álvaro de Campos. Ao conectar essas duas obras, é possível perceber como diferentes formas de expressão artística podem convergir para explorar as profundezas do ser humano e do universo.

GRUPO 1, li atentamente o teu texto. A forma como interligaste a composição poética de Álvaro de Campos com o quadro de Edvard Munch foi muito interessante. Além de teres feito uma descrição correta da pintura, conseguiste relacioná-la diretamente com algumas das temáticas do poema, um dos objetivos principais deste trabalho.

Além daquilo que sublinhei e comentei a vermelho, deixo-te algumas observações adicionais:

- Quando se pede para identificar as características ou temáticas predominantes de um texto, não se pretende que enumeres aspetos referentes à sua linguagem e estilo (ver página 105 do vosso manual);
- Os títulos de obras colocam-se sempre sublinhados em papel e em itálico no computador, por isso é que fiz essa correção acima. Os títulos dos poemas, por sua vez, colocam-se sempre entre aspas, independentemente de serem escritos à mão ou no computador (se for o título de uma obra, como *Os Maias*, de Eça de Queirós, é suposto estar sublinhado em papel e em itálico no dispositivo eletrónico);
- É preciso ter cuidado com a utilização da variedade brasileira do Português (*num* é a contração de *em + um* e só no Brasil é que isso é mais aceitável);
- Apesar de ser evidente que o teu texto tem introdução, desenvolvimento e conclusão, talvez fosse melhor deixá-los bem marcados através do recurso a parágrafos, em que a mancha gráfica denuncie essa divisão;
- De modo a fundamentar o teu ponto de vista, poderias ter citado alguns versos do poema de Álvaro de Campos, fosse diretamente (como “Na rua cheia de sol vago há casas paradas e gente que anda.”) ou através da alusão ao número do verso a que estavas a recorrer (como “v. 1”).

Bom trabalho! 😊

Trabalho realizado por GRUPO 2

1.3. Preenche a seguinte tabela com as informações sobre a composição poética³.

Poesia de Álvaro de Campos	
Poema selecionado	“ACASO”
Fase	Intimista
Características predominantes	Autoanálise, introspeção; Reflexão do tempo; mistura e contraste entre o presente e o passado; Melancolia; Estrutura desconexa: mistura de pensamentos com ideias, reflexões e memórias; Contraste entre o desejo de recordar o passado e a dificuldade de se conectar ao presente. Sugiro também: Tom pessimista;

	Distanciamento em relação a si próprio e à sua identidade.
Linguagem e estilo	Pontuação emotiva (reticências, pontos de exclamação e interrogação, pontos finais, vírgulas); Irregularidade estrófica e métrica, que acentuam o desalento experienciado pelo “eu”; Versos brancos; Linguagem exuberante (anáfora, interrogação retórica, ironia, antítese, paradoxo, aliteração, metáfora...)

1.4.



DALÍ, Salvador. ~~A persistência da memória~~ **A Persistência da Memória**. 1931. Óleo sobre tela. Museum of Modern Art, Nova Iorque.

1.5.

O quadro “~~A persistência da memória~~” **A Persistência da Memória**, de Salvador Dalí, elaborado em 1931, encontra-se exposto no Museum of Modern Art, **em** Nova Iorque.

Nesta pintura, é possível observar três relógios moles e deformados, que aparentam escorrer, e um outro relógio, **este de ouro**¹ rígido e invertido, cheio de formigas por cima. O fundo apresenta um cenário desértico e desolado, com montanhas rochosas ao longe. No centro da pintura, há uma forma mole e indefinida que lembra vagamente um rosto humano com uma longa língua ou estrutura indefinida a sair pela “boca”. Esta figura parece estar adormecida ou

¹ Será que é ouro?

em estado de sonho. A obra apresenta uma paleta de cores que mistura tons quentes (no horizonte e nas montanhas) com tons frios nos relógios.

Esta pintura foi selecionada para ilustrar o poema “Acaso”, de Álvaro de Campos, devido à exploração do tempo e da memória. Em Dalí, os relógios derretidos simbolizam a fluidez e a instabilidade do tempo, o que dialoga com a ~~narrativa~~ **composição poética** de Campos, onde as recordações de momentos passados e a percepção do presente se misturam-se e fragmentam-se. A luz e a sombra nas obras de Dalí evidenciam a oposição entre o que é real e o que é imaginário, um conceito que ecoa no poema de Álvaro de Campos, que alterna entre detalhes concretos (como a jovem e a rua) e introspeções pessoais (memórias e pensamentos). Ambas as obras possuem uma aparência fragmentada: Dalí, ao utilizar elementos desconectados em um ambiente surrealista; Campos, ao apresentar lembranças difusas que ~~indicam~~ **sugerem** a natureza passageira do tempo. Os relógios derretidos desenhados por Dalí simbolizam a noção de um tempo que é flexível e pessoal, enquanto a jovem mencionada no poema encarna algo que é ~~efêmero~~ **efêmero** e inalcançável, estabelecendo uma conexão entre as duas obras ao explorar aquilo que é passageiro e inatingível.

Em suma, tanto na arte visual quanto na poesia, o tema do tempo e da memória é abordado de maneira fragmentada e pessoal. Dalí utiliza imagens surrealistas impactantes, enquanto Campos adota uma reflexão simbólica e ambos ressaltam a incerteza e a fluidez da **não só da passagem do tempo, mas também da vida.**

GRUPO 2, li atentamente o vosso texto. A forma como interligaram a composição poética de Álvaro de Campos com o quadro de Salvador Dalí foi muito interessante. A introdução, o desenvolvimento e a conclusão estão excelentes. Além de terem feito uma descrição correta da pintura, conseguiram relacioná-la diretamente com algumas das temáticas do poema, um dos objetivos principais deste trabalho.

Além daquilo que sublinhei e comentei a vermelho, deixo-vos algumas observações adicionais:

- Os títulos de obras colocam-se sempre sublinhados em papel e em itálico no computador, por isso é que coloquei essa advertência acima;
- Quando se pede para identificar as características ou temáticas predominantes de um texto, não se pretende que enumerem aspetos referentes à sua linguagem e estilo (ver página 105 do vosso manual);
- De modo a fundamentar o vosso ponto de vista, poderiam ter citado alguns versos do poema de Álvaro de Campos, fosse diretamente ou através da alusão ao número do verso a que estavam a recorrer (como “v. 1”).

Bom trabalho! 😊

Escola Secundária Gaia Nascente Ano Letivo 2024/2025 Disciplina: Português

Professora estagiária: Ana Sofia Martins

Alunos: GRUPO 3 Turma: 12.º Data: 23/12/2024

Caleidoscópio de significados

Como te deves recordar, o desafio desta aula de Português consistiu em selecionar um poema de Álvaro de Campos que te tivesse chamado a atenção no livro *Obras Completas de Fernando Pessoa*¹.

Segue as seguintes instruções de modo a conseguires atribuir-lhe uma interpretação à luz de características literárias que poderão dialogar, a nível conteudístico, com uma forma de expressão artística: a pintura.

Embora se tratem de duas formas de expressão distintas, a literatura e a pintura podem complementar-se para aprofundar significados através de dinâmicas dialogantes de afinidade ou de oposição/contraste. Neste trabalho, pretende-se que te especializes na modalidade de analogia a favor de uma melhor compreensão do texto literário.

1. Acede ao site [Arquivo Pessoa](#), onde podes encontrar a obra inédita do autor.

1.1. Após abrires o ponto 2., “Poesia de Álvaro de Campos”, procura o primeiro verso do poema que escolheste em aula².

1.2. Lê atentamente o poema.

1.3. Preenche a seguinte tabela com as informações sobre a composição poética³.

Poesia de Álvaro de Campos	
Poema selecionado	“Magnificat”

¹ *Obras Completas de Fernando Pessoa*. Poesias de Álvaro de Campos (2006). Edição de João Gaspar Simões e Luís de Montalvor. Editorial Nova Ática, Lisboa.

² Caso não o encontres, utiliza o *Google* como motor de pesquisa.

³ Em caso de dúvida, recorre à síntese sobre a poesia de Álvaro de Campos da página 105 do teu manual.

Fase	Intimista
Características predominantes	- Frustração e desânimo; - Desconexão com os sentimentos;

	• Cansaço, tédio. Sugiro também: - Desânimo, abulia, desalento e angústia; - Tom introspectivo, pessimista e deprimido.
Linguagem e estilo	• Versos brancos (ausência de rima); • Exclamações, pontuação emotiva, interrogações retóricas (pontuação emotiva); • Uso de apóstrofes; • Irregularidade métrica (versos curtos e longos para expressar o desalento). Sugiro também: - Estilo repetitivo.

1.4.



DALÍ, Salvador (1931). **A Persistência da Memória**. **A Persistência da Memória**. Óleo sobre tela (24 cm x 33 cm). Museu de Arte Moderna, em Nova Iorque.

1.5.

A pintura apresentada, da autoria de Salvador Dalí, tem como título "**A Persistência da Memória**", **A Persistência da Memória**, e foi criada em 1931, a óleo, e encontra-se exposta no Museu de Arte Moderna, em Nova Iorque.

Na imagem, é possível observar, em primeiro plano, **3 três**¹ relógios "derretidos". Um deles está no ramo de uma pequena árvore seca sobre uma figura retangular castanha, possivelmente uma mesa. Nesta mesa, encontra-se um outro relógio, a "escorregar" dela, e um

¹ Quando estamos a redigir textos, há uma preferência por escrever os números, pelo menos até dez, por extenso.

objeto não identificável². O terceiro relógio situa-se em cima de algo amorfo que aparenta ser metade de uma face distorcida. Em segundo plano, existe uma paisagem com arribas e um mar calmo. Predominam os tons terrosos e ocorre durante o nascer do sol.

Esta pintura foi escolhida para ilustrar o poema “Magnificat”, de Álvaro de Campos, pois ambos abordam a ideia da distorção do tempo e a procura por um sentido. Os relógios podem representar a ideia de frustração do sujeito poético pela demora da chegada do “meu dia” (v. 2), como demonstra em “Quando é que passará esta noite interna, o universo?” (v.1). Este sentimento de ser consumido pelo tempo também é demonstrado pelo pintor através dos relógios deformados e “moles” que refletem o problema do “eu” lírico, pois o “quando” não pode ser determinado.

A forma dos relógios demonstra também um certo desgaste da realidade emocional, tal como Álvaro de Campos, que não se consegue conectar com os seus sentimentos (“coração pulsa alheio” (v.8)). Já a figura deformada, retrata a fragilidade da existência humana e o facto de de o sujeito poético não estar claro sobre o sentido da vida (“Quando é que despertarei de estar acordado?” (v.3)), pois o “sol”, símbolo da clareza, é “impossível de fitar”.

Além disso, a pintura, envolve uma paisagem árida e sem vida, o que nos dá uma ideia de solidão. Esta é evidente no poema, pois o sujeito poético tem como interlocutores o gato e a sua alma, logo, parece viver isolado, assim como os relógios e as figuras do quadro.

Concluindo, “A persistência da memória” *A Persistência da Memória*, de Salvador Dalí, e o poema “Magnificat” de Álvaro de Campos, retratam a frustração da repetitividade do dia a dia³, cansaço e desconexão emocional pela sensação do tempo não ser controlável. Em ambos existe uma reflexão sobre a fragilidade humana e sobre o tempo não ser controlável, sendo, por isso, possível relacioná-los.

GRUPO 3, li atentamente o vosso texto. A forma como interligaram a composição poética de Álvaro de Campos com o quadro de Salvador Dalí foi muito interessante. A introdução, o desenvolvimento e a conclusão estão excelentes, apesar de ter ficado com a sensação de que queriam ter introduzido um novo parágrafo no início da frase “A forma dos relógios demonstra (...)”. Além de terem feito uma descrição correta da pintura, conseguiram relacioná-la diretamente com algumas das temáticas e versos do poema, dois dos objetivos principais deste trabalho.

Aquilo que sublinhei e comentei a vermelho são pequenas observações que não comprometeram em nada a qualidade do resultado final. Deixo-vos apenas uma observação adicional:

- Os títulos de obras colocam-se sempre sublinhados em papel e em itálico no computador, por isso é que fiz essa correção acima. Os títulos dos poemas, por sua vez, colocam-se sempre entre aspas, independentemente de serem escritos à mão ou no computador (se for o título de uma obra, como *Os Maias*, de Eça de Queirós, é suposto estar sublinhado em papel e em itálico no dispositivo eletrónico).

Bom trabalho! ☺

² Este “objeto não identificável” é um relógio virado ao contrário, que contém formigas por cima.

³ Não se pode introduzir ideias novas na conclusão. Basta sintetizar as ideias que foram desenvolvidas anteriormente.

GRUPO 4

Escola Secundária Gaia Nascente	Ano Letivo 2024/2025
Disciplina: Português	Professora estagiária: Ana Sofia Martins
Aluno:	
Turma: 12.º	Data: 28 / 12 / 2024

Caleidoscópio de significados

Como te deves recordar, o desafio desta aula de Português consistiu em selecionar um poema de Álvaro de Campos que te tivesse chamado a atenção no livro *Obras Completas de Fernando Pessoa*¹.

Segue as seguintes instruções de modo a conseguires atribuir-lhe uma interpretação à luz de características literárias que poderão dialogar, a nível contedístico, com uma forma de expressão artística: a pintura.

Embora se tratem de duas formas de expressão distintas, a literatura e a pintura podem complementar-se para aprofundar significados através de dinâmicas dialogantes de afinidade ou de oposição/contraste. Neste trabalho, pretende-se que te especializes na modalidade de analogia a favor de uma melhor compreensão do texto literário.

1. Acede ao site [Arquivo Pessoa](#), onde podes encontrar a obra inédita do autor.
 - 1.1. Após abrires o ponto 2., “Poesia de Álvaro de Campos”, procura o primeiro verso do poema que escolheste em aula².
 - 1.2. Lê atentamente o poema.
 - 1.3. Preenche a seguinte tabela com as informações sobre a composição poética³.

Poesia de Álvaro de Campos	
Poema selecionado	“RETICÊNCIAS”

Fase	Intimista
Características predominantes	• Tédio Existencial; • Frustração e desânimo; • Abulia, desalento e cansaço; • Angústia, solidão e isolamento; • Desajustamento face ao presente; • Tom introspetivo, pessimista e deprimido; • Reconhecimento e sentimentos do “eu” relativamente a si mesmo (introspeção e autoanálise) e aos outros;
Linguagem e estilo	• Irregularidade estrófica e métrica (estrofes e versos longos, para expressar sem limites a euforia¹ ou o desalento); • Versos em brancos; • Estilo intenso e repetitivo; • Linguagem exuberante (adjetivação expressiva, anáfora, comparação, metáfora...); • Pontuação emotiva.

Fonte: Elaboração própria.

1.4.



NEGREIROS, José de Almada (1925). “~~Auto-retrato num Grupo~~” **Auto-retrato num grupo**. Óleo sobre tela (197 cm x 130 cm). Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian.

¹ Não pode remeter para a euforia, pois isso é algo que ocorre na fase futurista ou sensacionista, em que este poema em particular não se insere.

1.5.

Esta pintura é da autoria de José Almada Negreiros, tem como título “~~Auto Retrato num Grupo~~” *Auto-Retrato num grupo*; e foi ~~elaborado~~ *elaborada* com recurso a óleo numa tela em 1925.

Na imagem, temos presente um fundo com cores mais escuras e sem vida que nos remete para uma mesa central branca rodeada por quatro figuras, duas do sexo masculino e duas do sexo feminino. Estas estão vestidas com roupas formais e, também, de tons escuros, essencialmente, e todos estão em sintonia na observação de algo. Os homens apresentam nas suas mãos folhas brancas, sendo que uma delas inclui um retrato de uma figura masculina. As mulheres, por sua vez, não seguram estas folhas, mas, uma delas, segura um cigarro.

Este quadro foi escolhido para representar o poema “RETICÊNCIAS”, de Álvaro de Campos, uma vez que ambos refletem sobre certas temáticas, tomando pontos de vista muito parecidos. Neste quadro, as figuras aparentam estar próximas entre si, mas, em simultâneo, passam-nos (e bem) uma sensação de isolamento emocional, pois compartilham o mesmo espaço físico sem haver qualquer tipo de interação/conexão evidente. As figuras podem ser vistas como “os outros”, mencionados no poema (vv. 13, 14, 15, 16 e 17)², pois todos enfrentam as mesmas frustrações e vazios, mas de forma isolada.

Está aparente³, ainda, um olhar irónico sobre a vida e o ato de existir, o que poderá estar associado ao distanciamento emocional e à apatia visível na pintura. Os personagens parecem estar cansados, como se participassem de um encontro que não leva a lugar nenhum: “E o meu cansaço é um barco velho que apodrece na praia deserta,” (v.26). A pintura, por sua vez, com os tons sem vida, remete para este sentimento de cansaço e apatia⁴, simbolizando de uma forma criativa a inutilidade de certas interações humanas.

Ao longo do poema, está presente uma pontuação emotiva (reticências, exclamações, travessões) que poderá querer, de uma forma subtil, transmitir hesitação e pausa. Isto pode refletir-se na posição imóvel e rígida das figuras na pintura, parecendo quase como se estivessem congeladas no tempo: “E com esta imagem de qualquer outro poeta fecho a secretária e o poema.../Como um deus, não arrumei nem uma coisa nem outra...” (vv. 27 e 28).

Desta forma, tanto o poema “RETICÊNCIAS” de Álvaro de Campos e como a pintura “~~Auto-retrato num Grupo~~” *Auto-Retrato num grupo* de Almada Negreiros, partilham uma profunda reflexão sobre a condição humana, abordando temas como o isolamento emocional, cansaço existencial e a ironia perante a vida. Através de elementos visuais e literários, ambas as obras ilustram uma sensação de desconexão e imobilidade, onde indivíduos coexistem fisicamente, mas permanecem distantes emocionalmente.

² Aqui, de forma a que o texto ficasse com um aspeto menos “carregado” a nível de referências a números de versos, sugiro “vv. 13-17”, englobando, assim, todos aqueles a que queriam aludir.

³ Em vez de “Está aparente”, poderiam ter colocado “Aparenta haver, ainda, (...)” ou “Sugere-se, ainda (...)”.

⁴ A expressão está bem, mas, como já tinham escrito essas palavras neste parágrafo, sugiro que recorram à sua substituição através de sinónimos.

Referências webbibliográficas

Site do Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian.

NEGREIROS, José de Almada (1925). “Auto-retrato num Grupo”. Óleo em tela (197 cm x 130 cm) [Consultado em 26 de dezembro de 2024].

GRUPO 4, li atentamente o vosso texto. A forma como interligaram a composição poética de Álvaro de Campos com o quadro de Almada Negreiros foi muito interessante. A introdução, o desenvolvimento e a conclusão estão excelentes. Além de terem feito uma descrição correta da pintura, conseguiram relacioná-la diretamente com algumas das temáticas e versos do poema, dois dos objetivos principais deste trabalho.

Além daquilo que sublinhei e comentei a vermelho, deixo-vos uma observação adicional:

- Os títulos de obras colocam-se sempre sublinhados em papel e em itálico no computador, por isso é que fiz essa correção acima. Os títulos dos poemas, por sua vez, colocam-se sempre entre aspas, independentemente de serem escritos à mão ou no computador (se for o título de uma obra, como *Os Maias*, de Eça de Queirós, é suposto estar sublinhado em papel e em itálico no dispositivo eletrónico).

Bom trabalho! 😊

Trabalho realizado pelos alunos : GRUPO 5

- [REDACTED]
- [REDACTED]
- [REDACTED]

Poema selecionado : “Magnificat”

Fase : Intimista Intimista

Características predominantes :

- Reflexão existencial e vazio interior
- Ironia Onde?
- Melancolia

Sugiro também:

- Desânimo, abulia, desalento e angústia;
- Tom introspetivo, pessimista e deprimido.

Linguagem e estilo :

- Subjetividade Será que é possível observar subjetividade neste poema?
- Uso de metáforas
- Hiperbolização
- Ritmo

- Angústia existencial Este tópico faz parte das "Características predominantes"
- Pontuação expressiva (emotiva)

Sugiro também:

- Irregularidade métrica (versos curtos e longos para expressar o desalento)
- Versos brancos (ausência de rima);
- Estilo repetitivo.



Morning Sun. 1952

O quadro é de Edwards Hopper, foi realizado em 1952 e tem como título "Morning Sun".

Na pintura "Morning Sun", de Edward Hopper, uma mulher senta-se no centro de sua solidão¹. Deitada na ponta da cama, ela encara o horizonte com um olhar distante e quase interrogativo, como se buscasse ali alguma resposta. O quarto vazio ao seu redor, as paredes sem adornos, o leito desarrumado não dá pistas sobre sua história. O sol da manhã inunda a cena, mas a luz não traz calor: é uma claridade fria, que reforça a sensação de um isolamento mais profundo, o da alma.

O olhar da mulher se projeta para além da janela, num silêncio quase sufocante, e logo ecoam nela os versos do poema "Magnificat", de Álvaro de Campos:

"Quando é que passará esta noite interna, o universo,

E eu, a minha alma, terei o meu dia?

Quando é que despertarei de estar acordado?"

Como a mulher de Hopper, os versos de Álvaro de Campos falam de um estado de vigília preso em si mesmo, onde o sol, por mais alto que brilhe, não é capaz de iluminar a escuridão interior. Ela está acordada, mas vive um sono interno, como quem atravessa um tempo suspenso entre perguntas sem resposta.

A cena se desenrola em tons de vazio, em que até a presença da luz parece alheia, tal qual como o coração que pulsa nos versos do heterônimo de Fernando Pessoa:

¹ Talvez fosse melhor referir que esta mulher se encontra sentada numa cama em primeiro lugar.

"Não sei. O sol brilha alto,

Impossível de fitar.

As estrelas pestanejam frio,

Impossíveis de contar.

O coração pulsa alheio,

Impossível de escutar."

A mulher é uma figura imóvel, a sua respiração parece imperceptível, mas a janela aberta sugere a vastidão que há lá fora. Ela talvez anseie por escapar, mas não se move, apenas espera. Assim, também os versos descrevem o estado de existir sem destino, um "drama sem teatro" ou "teatro sem drama":

"Quando é que passará este drama sem teatro,

Ou este teatro sem drama,

E recolherei a casa?"

O olhar da mulher pela janela não encontra um "onde", "como" ou "quando" (v. 13). É uma busca suspensa, e a espera parece eterna. Mas, nos versos, como no coração que permanece oculto na pintura, uma última faísca de esperança sobrevive:

"Gato que me fitas com olhos de vida, quem tens lá no fundo?

"Gato que me fitas com olhos de vida, quem tens lá no fundo?

É esse! É esse!

Esse mandará como Josué parar o sol e eu acordarei;

E então será dia."

A mulher olha para o horizonte como se soubesse, no íntimo, que algo ou alguém pode romper essa suspensão. Talvez espere que o sol do quadro se torne finalmente "dia", um dia pleno de alma, um momento de despertar. A última exortação do poema ressoa como um sussurro de consolo que abraça a cena:

"Sorri, dormindo, minha alma!

Sorri, minha alma, será dia!"

No encontro entre a pintura de Hopper e o poema de Álvaro de Campos, constrói-se um diálogo profundo: ambos revelam a busca humana pelo sentido no vazio. A mulher é, assim como os versos, uma janela aberta para a alma, onde o silêncio e a luz coexistem enquanto aguardam o despertar do verdadeiro dia.

GRUPO 5, li atentamente o vosso texto. A forma como interligaram a composição poética de Álvaro de Campos com o quadro de Edward Hopper foi muito interessante. Além de terem feito uma descrição correta da pintura, conseguiram relacioná-la diretamente com algumas das temáticas e alguns dos versos do poema, dois dos objetivos principais deste trabalho.

Além daquilo que sublinhei e comentei a vermelho, deixo-vos algumas observações adicionais:

- Apesar de ser evidente que o vosso texto tem introdução, desenvolvimento e conclusão, talvez fosse melhor deixá-los bem marcados através do recurso a parágrafos;
- É preciso ter cuidado com a utilização da variedade brasileira do Português (como a ausência do determinante artigo definido em certos momentos);
- Quando se pede para identificar as características ou temáticas predominantes de um texto, não se pretende que enumerem aspetos referentes à sua linguagem e estilo (ver página 105 do vosso manual);
- Para o texto não ficar tão grande, talvez fosse melhor citar os versos como nas respostas aos questionários de Educação Literária. No primeiro caso, tinham como opções transcrever diretamente (como “Quando é que passará esta noite interna, o universo, / E eu, a minha alma, terei o meu dia?”) ou indicar o número dos versos a que se referem (como “vv. 1-2”).

Bom trabalho! 😊

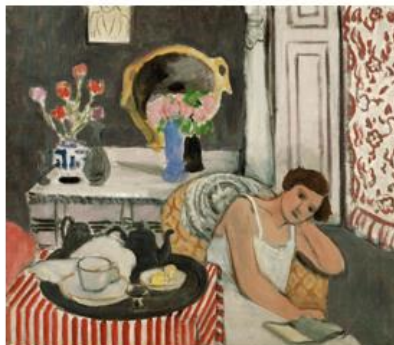
Trabalho de Português-12ºX

GRUPO 6

1.3.

Poesia de Álvaro de Campos	
Poema selecionado	“Dobrada à moda do Porto”
Fase	Intimista
Características predominantemente predominantes	• Tom melancólico, vazio e reflexivo; • Crítica às pessoas perante a ausência do cumprimento das responsabilidades; • Relação da temperatura da dobrada com o amor; • Ausência de um tempo e espaço definidos; • Resignação do sujeito poético em situações de confronto; • Lembranças/nostalgia da infância. Sugiro também: - Abulia e desalento; - Tom pessimista e deprimido; - Contraste temporal (passado/presente, felicidade/infelicidade)
Linguagem e estilo	• Irregularidade estrófica e métrica; • Versos brancos ou soltos; • Uso ocasional da interrogação retórica; • Presença frequente de anáforas (adequada aos excessos de conteúdo); • Uso de parêntesis.

1.4.



MATISSE, Henri (1920). *Breakfast*. Óleo sobre tela (64,1 cm x 73,8 cm). Philadelphia Museum of Art.

1.5.

A pintura “~~Breakfast~~” *Breakfast* é da autoria de Henri Matisse, *foi* publicada em 1920 e encontra-se na Philadelphia Museum of Art.

Na figura, é possível observar uma figura feminina sentada numa cadeira, a ler um livro. À sua esquerda, encontra-se uma mesa, onde *se* ~~visualiza-se sobre esta~~ um tabuleiro com uma chávena e um prato cheio com comida no seu interior. No fundo, verifica-se o espaço onde a figura se encontra: uma sala de luxo, usada para tomar refeições, possuindo paredes escuras. Na divisão, ainda estão presentes elementos decorativos, como um espelho, um quadro e alguns vasos com flores pousados em cima de uma outra mesa¹. As linhas da pintura são leves e suaves, sem muitos detalhes, o que contribui para um aspecto fluido e espontâneo. Além disso, há uma utilização de cores fortes e vibrantes, como o azul, vermelho e amarelo, ~~que é~~ uma das grandes marcas do Fauvismo.

Esta pintura foi escolhida para ilustrar o poema “Dobrada à moda do Porto”, de Álvaro de Campos. Isto deve-se ao facto de, tanto a figura feminina, como o “eu” poético, revelarem um certo desgosto e melancolia perante situações extremamente semelhantes. Ambos ~~os dois~~² mostram apatia e recusam-se a consumir a comida que lhes é oferecida³. A pequena diferença é que, enquanto Campos⁴ o sujeito lírico não fez nada durante todo o seu jantar (“Não comi, não pedi outra coisa, paguei a conta” (v.8)), a senhora optou por ler o livro que tinha em mãos em vez de tomar o pequeno-almoço. É possível que estas duas artes em específico ~~retrata~~ *retratam* personagens que se resignam durante confrontos e que decidem não entrar em discussões, mostrando, até mesmo, uma certa covardia por parte destes mesmos (como é mencionado, uma vez, num dos outros poemas deste heterónimo⁵).

Uma outra característica notável em comum entre a pintura e o poema de Campos seria o materialismo presente nas duas obras. A mulher possui um quarto com espelhos, mesas decoradas, cortinas e comida disponível, mas que não ~~os~~ valoriza, demonstrando que ~~toda~~ *todas as* suas regalias não trazem nenhum prazer e foram adquiridas apenas para preencher um vazio interno⁶. Do mesmo modo que o “eu” poético buscava dobrada à moda do Porto quente, mas mesmo descontente por estar frio, não se queixou ou insistiu em falar

¹ Podem perceberem-lo dessa forma, mas aparenta ser um móvel.

² “Ambos” significa, por definição, “os dois” ou “um e outro”. Ao escreverem “Ambos os dois”, é como se se estivessem a repetir, caindo numa redundância.

³ Em rigor, não sabemos se a comida da pintura de Matisse foi oferecida à figura feminina. No entanto, poderemos, numa leitura mais rebuscada, inferir isso, especialmente devido ao ambiente luxoso que a rodeia.

⁴ Devem tentar, sempre que possível, distinguir o autor da sua obra. Quando nos referimos a aspetos do poema, normalmente recorremos a expressões como sujeito poético, “eu” lírico (ou “eu” poético, como dizem no vosso texto) e sujeito de enunciação.

⁵ No fragmento entre parênteses, referem-se ao “Poema em linha reta”, que deram em aula, certo? Independentemente disso, deveriam tê-lo mencionado diretamente para que o leitor acompanhe a vossa linha de raciocínio.

⁶ Nesta parte, talvez fosse melhor dizer que o cenário e a atitude da mulher sugerem que estas aquisições servem “(...) apenas para preencher um vazio interno”. Não podemos interpretar determinados elementos sem estarmos munidos de argumentos que fundamentem a nossa perspetiva.

para ~~deixar~~ **que lhe aquecessem** a comida quente. ~~Mostrando,~~ **mostrando** um certo desapego pelo que ele compra e possui⁷.

Ainda é possível encontrar uma última característica em comum entre a escrita de Campos e esta pintura de Matisse: a apatia de uma sociedade modernizada. Uma falta de variação da mesma que provoca emoções negativas ao “eu” poético e à figura feminina. A crítica desta banalidade é acentuada, não só pelas ações realizadas pelas personagens, mas também por elementos cênicos (como a ausência de outras figuras humanas na figura ou a ausência de um tempo ou espaço definidos, que é referido no verso 1 do poema) ou por palavras que evocam uma sensação de vazio (como o uso repetido da palavra “frio”).

Em suma, tanto o poema, como a pintura, retratam, e, de modos semelhantes, criticam o estagnar de uma sociedade supostamente moderna. Ambos demonstram uma insatisfação perante a monotonia e a banalidade da mesma, recorrendo a elementos que acentuam os sentimentos de solidão e de distanciamento presenciados pelas duas personagens.

Referências webbibliográficas

Site do Philadelphia Museum of Art.

MATISSE, Henri (1920). *Breakfast*. Óleo sobre tela (64,1 cm x 73,8 cm). Philadelphia Museum of Art. [Consultado em 27 de Dezembro de 2024]

GRUPO 6, li atentamente o vosso texto. A forma como interligaram a composição poética de Álvaro de Campos com o quadro de Henri Matisse foi muito interessante. A introdução, o desenvolvimento e a conclusão estão excelentes. Além de terem feito uma descrição correta da pintura, conseguiram relacioná-la diretamente com algumas das temáticas e versos do poema, dois dos objetivos principais deste trabalho.

Aquilo que sublinhei e comentei a vermelho são pequenas observações que não comprometeram em nada a qualidade do vosso trabalho. O resultado final ficou, aliás, fantástico. Deixo-vos apenas uma observação adicional:

- Os títulos de obras colocam-se sempre sublinhados em papel e em itálico no computador, por isso é que fiz essa correção acima. Os títulos dos poemas, por sua vez, colocam-se sempre entre aspas, independentemente de serem escritos à mão ou no computador (se for o título de uma obra, como *Os Maias*, de Eça de Queirós, é suposto estar sublinhado em papel e em itálico no dispositivo eletrónico).

Bom trabalho! 😊

⁷ Assumi que a vossa intenção era que a frase continuasse depois do Gerúndio “Mostrando”.

Escola Secundária Gaia Nascente Ano Letivo 2024/2025 Disciplina: Português

Professora estagiária: Ana Sofia Martins

Aluno: GRUPO 7

Turma: 12.º X Data: 23 / 12 / 2024

1.3. Preenche a seguinte tabela com as informações sobre a composição poética 3.

Poesia de Álvaro de Campos	
Poema selecionado	“Bicarbonato de Soda”

Fase	Intimista
Características predominantes	• Angústia, tédio existencial, transitoriedade • melancolia e reflexão Sugiro também: - Desânimo; - Abulia e desalento; - Desajustamento face à realidade; - Tom introspetivo e deprimido; - (Re)conhecimento e sentimentos do “eu” relativamente a si mesmo (introspeção e autoanálise)
Linguagem e estilo	• irregularidade estrófica e métrica (para expressar o desalento) • versos brancos (sem rima) • Pontuação emotiva (travessões, vírgulas, pontos finais e reticências). • linguagem coloquial (simples e

	<u>direta</u>)¹ • utilização de metáforas, ironia, anáforas, interrogações retóricas (linguagem exuberante) Sugiro também: - Estilo intenso e repetitivo.
--	--

1.4.



Salvador Dalí (1930). "~~A Persistência Da Memória~~" *A Persistência da Memória*. Óleo em tela (24,1 x 33 cm). Museu de Arte Moderna, Nova Iorque.

1.5.

A pintura "~~A Persistência da Memória~~" *A Persistência da Memória*, de Salvador Dalí, datada de 1931, é conhecida pelos seus relógios derretidos. ~~a~~

¹ A linguagem coloquial ocorre em situações de comunicação marcadas pela informalidade e naturalidade. Por ser típica do quotidiano, é fluida e pouco preocupada com normas gramaticais. Por isso, deixo-vos o desafio de pensar se as expressões "metafísico" (v. 5), "epiderme" (v. 7) e "Renego" (vv. 9-12), entre outras, seriam utilizadas num contexto em que estão a falar com familiares ou amigos. Desta forma, esta linguagem acaba por não poder ser considerada direta.

A obra aborda o conceito do tempo como algo subjetivo e fluido, desafiando a lógica e a rigidez da experiência humana, colocando em causa a forma de ver as coisas². Esta pintura estabelece uma conexão com o poema "Bicarbonato de Soda", de Álvaro de Campos, ao explorar questões como a angústia existencial e a banalidade da vida moderna.

Ao observar a pintura de Dalí, em primeiro plano, da esquerda para a direita, podemos observar inicialmente dois relógios derretidos, um pendurado sobre a borda de uma superfície sólida e outro num ramo. Estes relógios são ~~azuis~~ ^{elare} **azul-claros**, que contrastam com as cores quentes que preenchem o fundo. Para além destes dois relógios fundidos, conseguimos observar um terceiro relógio não fundido que cobre parcialmente o bloco sólido, onde formigas se agrupam. No centro, outro relógio derretido repousa sobre uma figura amorfa, com uma textura que sugere **a existência de pele**. Em segundo plano, conseguimos observar um horizonte vazio de cores quentes.

O poema de Álvaro Campos relaciona-se com a pintura de Dalí, uma vez que Campos procurou abordar temas como a distorção da realidade, mas de forma mais fragmentada e absurda. O poema mistura banalidades do dia a dia, como o uso do bicarbonato de sódio, com reflexões existenciais, sugerindo que a

realidade é instável. Assim, a pintura escolhida relaciona-se com o poema, pois os relógios derretidos dão a sensação de distorção e desorientação do tempo, dando a entender que a percepção humana do tempo pode ser alterada. Com isto, a linguagem do poema funciona de forma semelhante aos relógios de Dalí, criando uma sensação de desconexão com a lógica linear da vida quotidiana.

A pintura de Dalí, além de representar a distorção do tempo⁴, também **proporciona** a sensação de melancolia e transitoriedade, onde parece que o tempo, sendo constante, está em constante transformação. Isso remete-nos a pensar⁵ na fragilidade da existência humana. Relacionando com o poema de Campos, o próprio título «Bicarbonato de soda»⁶, surge como uma metáfora da dissolução de certezas e da realidade, uma vez que o bicarbonato de sódio é uma substância que dissolve e neutraliza. Assim, como Dalí desconstrói a percepção do tempo, Campos destrói com a linguagem as expectativas do

² Aconselho evitar a utilização da expressão "coisas".

³ Se quiserem, podem ler um pequeno artigo sobre a formação do plural dos compostos referentes a cores no *site Ciberdúvidas da Língua Portuguesa aqui*.

⁴ Tentar evitar a repetição de expressões já utilizadas através da sua substituição por sinónimos.

⁵ Sugiro "Isso remete-nos para a fragilidade (...)" ou "Isso faz-nos pensar na fragilidade (...)"

⁶ Se se referiram a ao poema como "Bicarbonato de soda" com aquelas aspas acima, deveriam manter essa opção neste caso, não recorrendo às aspas angulares («...»).

leitor, criando um ambiente confuso e sem ordem alguma, onde a existência humana é vista como algo em constante mudança.

Em suma, Dalí usa o absurdo ao criar os relógios derretidos e uma paisagem desértica, que lembra o vazio, o que forma um ambiente desconcertante onde se coloca em dúvida a lógica e a razão. Tal como Dalí, Campos usa o absurdo na sua escrita, misturando elementos banais do quotidiano, como o bicarbonato de sódio, com questões existenciais e filosóficas, causando ao leitor sensações de desorientação e confusão.

Referências web bibliográficas

<https://www.culturagenial.com/a-persistencia-da-memoria-de-salvador-dali/#:~:text=A%20Persist%C3%Aancia%20da%20Mem%C3%B3ria%20traz,objetos%20em%20cen%C3%A1rios%20ins%C3%B3litos%2C%20incomuns.>

[Consultado em 27 de dezembro de 2024].

GRUPO 7, li atentamente o vosso texto. A forma como interligaram a composição poética de Álvaro de Campos com o quadro de Salvador Dalí foi muito interessante. Além de terem feito uma descrição correta da pintura, conseguiram relacioná-la diretamente com algumas das temáticas do poema, um dos objetivos principais deste trabalho. A análise do bicarbonato de sódio enquanto substância foi muito rica.

Além daquilo que sublinhei e comentei a vermelho, deixo-vos algumas observações adicionais:

- Os títulos de obras colocam-se sempre sublinhados em papel e em itálico no computador, por isso é que fiz essa correção acima. Os títulos dos poemas, por sua vez, colocam-se sempre entre aspas, independentemente de serem escritos à mão ou no computador (se for o título de uma obra, como *Os Maias*, de Eça de Queirós, é suposto estar sublinhado em papel e em itálico no dispositivo eletrónico);
- Apesar de ser evidente que o vosso texto tem introdução, desenvolvimento e conclusão, talvez fosse melhor deixá-los bem marcados através do recurso a parágrafos, em que a mancha gráfica denuncie essa divisão;
- De modo a fundamentar o vosso ponto de vista, poderiam ter citado alguns versos do poema de Álvaro de Campos, fosse diretamente (como “Súbita, uma angústia...” ou através da alusão ao número do verso a que estavam a recorrer (como “v. 1”).

Bom trabalho! ☺

GRUPO 8

1.3)

Poema selecionado: ~~O florir do encontro casual~~ "O florir do encontro casual"

Fase: Intimista

Características predominantes:

Valorização do presente; Melancolia;
Contraste da alegria e da tristeza;
Simplicidade.

Linguagem e estilo: Irregularidade estrófica
e métrica; Versos brancos; Repetitivo;
Melancólico; Contraditório.

Esta valorização é efetuada relativamente a fragmentos do quotidiano. Será que podemos falar em simplicidade?

A melancolia pode fazer parte das características ou temáticas predominantes de um texto, sendo que a sua linguagem e estilo a poderão acentuar. O mesmo se aplica ao facto de poder ser contraditório – em que medida é que isso existe neste texto?

1.4)



1.5)

A obra *The Lovers*, de René Magritte, foi publicada em 1928.

A obra apresenta duas figuras envolvidas em um beijo, mas com os rostos cobertos por panos brancos. O fundo é simples e neutro, o que dá destaque ao gesto central. A cobertura das caras cria uma barreira que impede a verdadeira conexão visual entre os personagens, sugerindo um distanciamento emocional, apesar da proximidade física.

Na pintura, as duas figuras estão próximas, quase em um ato de união, mas o pano branco que cobre os seus rostos impede que se vejam ou se conheçam¹ de maneira total. O fundo neutro² e a falta de detalhes ressaltam a centralidade das figuras, criando um ambiente de isolamento, mesmo em um momento de aparente intimidade. A cena evoca **sugere** uma tensão entre o desejo de união e as barreiras invisíveis que dificultam a verdadeira comunicação.

Esta obra ilustra perfeitamente a ambiguidade dos encontros humanos, onde a proximidade física pode não ser suficiente para alcançar uma conexão emocional verdadeira. Essa simplicidade formal, aliada à complexidade emocional, cria uma tensão entre a união e a separação.

Esse tema de distanciamento, mesmo nos momentos de união, é também explorado no poema *O Florir do Encontro Casual* "**O florir do encontro casual**", de Álvaro de Campos. No poema, o encontro é efêmero, trazendo alegria, mas também tristeza pela sua transitoriedade³. Ambos os trabalhos, pela sua simplicidade⁴, contrastam a alegria do momento com a melancolia, revelando como a alegria e a tristeza podem coexistir nos encontros **físicos e emocionais dos** humanos.

Em suma, tanto a pintura de Magritte **quanto como** o poema de Álvaro de Campos abordam a complexidade das relações humanas, explorando o contraste entre a alegria do encontro e a tristeza da

¹ Será que não se conhecem?

² Já tinham aludido à questão da neutralidade no primeiro parágrafo, quando disseram "O fundo é simples e neutro, o que dá destaque ao gesto central".

³ Um exemplo claro do sofrimento que estes encontros causam no sujeito poético é o penúltimo verso: "Grandes mágoas de todas as coisas serem bocados...".

⁴ Como referido acima, não podemos falar propriamente de simplicidade no que diz respeito a formas de expressão artística, visto que essa faceta minimalista costuma ser aparente.

separação⁵. Ambas as obras mostram que, apesar da proximidade, há sempre uma barreira, seja emocional ou temporal, e que impede a conexão total entre as pessoas.

Trabalho realizado por:



GRUPO 8, li atentamente o vosso texto. A forma como interligaram a composição poética de Álvaro de Campos com o quadro de René Magritte foi muito interessante. A introdução, o desenvolvimento e a conclusão estão ótimos. Além de terem feito uma descrição correta da pintura, conseguiram relacioná-la diretamente com algumas das temáticas do poema, um dos objetivos principais deste trabalho.

Além daquilo que sublinhei e comentei a vermelho, deixo-vos algumas observações adicionais:

- Os títulos dos poemas colocam-se sempre entre aspas, independentemente de serem escritos à mão ou no computador (se for o título de uma obra, como *Os Maias*, de Eça de Queirós, é suposto estar sublinhado em papel e em itálico no dispositivo eletrónico);
- Quando se pede para identificar as características ou temáticas predominantes de um texto, não se pretende que enumerem aspetos referentes à sua linguagem e estilo (ver página 105 do vosso manual);
- De modo a fundamentar o vosso ponto de vista, poderiam ter citado alguns versos do poema de Álvaro de Campos, fosse diretamente (como está na terceira nota de rodapé) ou através da alusão ao número do verso a que estavam a recorrer (como “v. 10”).

Bom trabalho! ☺

⁵ Talvez fosse boa ideia diversificar um pouco o léxico para não se tornar muito repetitivo. Uma boa forma de contornar estes cenários é pensar em sinónimos de “alegria” e “tristeza”.

Anexo 5

Guião orientador para a análise do conto “George”



Escola Secundária Gaia Nascente	Ano Letivo 2024/2025
Disciplina: Português	Professora estagiária: Ana Sofia Martins
Aluno(s): _____	
Turma: 12.º ____	Data: ____ / ____ / ____

A aparente ataraxia do ser

Antes de dar início à análise de “George”, de Maria Judite de Carvalho, irás ativar alguns conhecimentos prévios e explorar o conto autonomamente. Para evocar algumas temáticas e características que nos acompanharão ao longo desta unidade didática, foram elaboradas várias propostas.

Prepara, em grupo, a apresentação oral de uma das seguintes propostas. Após seguirem as instruções da atividade que te foi atribuída, apresenta as tuas conclusões à turma (4-6 minutos).

Grupo 1

Relaciona o poema “Realidade”, de Álvaro de Campos, e o conto “George”, de Maria Judite de Carvalho.

A tua apresentação deve ter a seguinte estrutura:

- Na introdução, apresenta algumas informações gerais sobre os objetos de análise (título e autor);
- No desenvolvimento, explana os seguintes tópicos e fundamenta-os com elementos textuais pertinentes de ambos os textos:

Objetos de análise	Conto “George”	Poema de Álvaro de Campos
Diálogo	Realidade <i>versus</i> memória	
Análise	Confronto da personalidade presente com o passado	
Ação	No início do conto, a protagonista caminha numa	

	“longa rua” (l. 3), a vila onde crescera “depois de mais de vinte anos” (ll. 3-4) de ausência para vender a casa dos pais (l. 78)	___a)___
Consequência	___b)___	Tenta “reconstruir” por meio da “imaginação” (v. 10). quem “era e como era” (v. 11) nesse tempo
Experiências semelhantes	- Vislumbamento da “outra” que foi (l. 8) ou imagina vir a ser como alguém distante e diferente, “cujo nome quase quis esquecer” (l. 8) e face à qual não reconhece semelhanças (“são como o dia e a noite, ll. 134-135)	___c)___
Importância dos pronomes indefinidos	Os pronomes indefinidos “outro” (vv. 5 e 14) e “a outra” (ll. 8 e 65) aludem ___d)___	
Sentimentos dispares	___e)___	Sentimento de frustração, pois considera “perdidos” os “vinte anos” (v. 9) passados desde a última vez em que esteve naquele espaço

- Na conclusão, sintetiza as ideias apresentadas ao longo da apresentação.

Grupo 2

Relaciona a [música “Dona Laura”, de Miguel Araújo](#), com o conto “George”, de Maria Judite de Carvalho.

A tua apresentação deve ter a seguinte estrutura:

- Na introdução, apresenta algumas informações gerais sobre os objetos de análise (título e autor);

- No desenvolvimento, explana os seguintes tópicos e fundamenta-os com elementos textuais pertinentes:

Objetos de análise	Conto “George”	Música “Dona Laura”
A juventude	Gi: jovem sonhadora, desejosa de liberdade, condicionada pelas convenções sociais e familiares	___a)___
Vida adulta	George: ___b)___	Dona Laura: ___c)___
Desfecho da juventude	___d)___	Ser um espelho da sua mãe (cozinhar e ver televisão)
Temáticas comuns	Transformações psicológicas ao longo da vida, passagem do tempo, identidade, confronto com as expectativas sociais e inevitabilidade do ciclo da vida	

- Na conclusão, sintetiza as ideias apresentadas ao longo da apresentação.

Grupo 3

Relaciona o [quadro “As Três Idades da Mulher” \(1894\), de Edvard Munch](#), com o conto “George”, de Maria Judite de Carvalho.

A tua apresentação deve ter a seguinte estrutura:

- Na introdução, apresenta algumas informações gerais sobre os objetos de análise (título, autor, ano de publicação);

- No desenvolvimento, explana os seguintes tópicos e, sempre que necessário, fundamenta-os com elementos textuais e/ou visuais pertinentes:

Objetos de análise	Conto “George”	Quadro “As Três Idades da Mulher”
Ponto comum	As três idades da mulher (juventude, vida adulta e velhice)	
Plano de ação/fundo	Terra natal e comboio	___a)___
Descrição e valor simbólico das figuras	Gi: “dois olhos largos, semicerrados, uma boca fina, cabelos escuros, lisos, sobre um pescoço alto de Modigliani” (ll. 20-21), “rapariguinha frágil, um vime” (l. 73), “lindo sorriso branco de 18 anos” (ll. 111-112)	Primeira figura (juventude): ___b)___
	George: “Fez loiros os cabelos, de todos os loiros, um dia ruivos por cansaço de si, mais tarde castanhos, loiros de novo, esverdeados, nunca escuros, quase pretos, como dantes eram” (ll. 35-38), “Quarenta e cinco anos” (l. 143)	Segunda figura (vida adulta): ___c)___
	Georgina: ___d)___	Terceira figura (velhice): rosto pálido, aparência envelhecida, traje negro e os braços cruzados sobre o corpo (imagem de fragilidade, apatia e reflexão, quase de anúncio de morte)
Sentimentos predominantes	Nostalgia, desapego de bens e pessoas, solidão	___e)___

Temáticas comuns	Impotência relativamente à passagem do tempo, reflexão existencial (articulação entre o passado, o presente e o futuro), contraste físico e psicológico evidente, inevitabilidade da morte
---------------------	--

- Na conclusão, sintetiza as ideias apresentadas ao longo da apresentação.

Bom trabalho! ☺

Anexo 6

Fichas de trabalho com questionários de leitura orientados



Escola Secundária Gaia Nascente	Ano Letivo 2024/2025
Disciplina: Português	Professora estagiária: Ana Sofia Martins
Aluno: _____	
Turma: 12.º ____	Data: ____ / ____ / ____

George

O regresso ao passado – a névoa inicial¹

Andam lentamente, mais do que se pode, como quem luta sem forças contra o vento, ou como quem caminha, também é possível, na pesada e espessa e dura água do mar. Mas não há água nem vento, só calor, na longa rua onde George volta a passar depois de mais de vinte anos. Calor e também aquela aragem macia e como que

5 redonda, de forno aberto, que talvez venha do sul ou de qualquer outro ponto cardeal ou colateral, perdeu a bússola não sabe onde nem quando, perdeu tanta coisa sem ser a bússola. Perdeu ou largou?

Caminham pois lentamente, George e a outra cujo nome quase quis esquecer, quase esqueceu. Trazem ambas vestidos claros, amplos, e a aragem empurra-os ao de

10 leve, um deles para o lado esquerdo de quem vai, o outro para o lado direito de quem vem, ambos na mesma direção, naturalmente.

O rosto da jovem que se aproxima é vago e sem contornos, uma pincelada clara, e, quando os tiver, a esses contornos, ele será o rosto de uma fotografia que tem corrido mundo numa mala qualquer, que tem morado no fundo de muitas gavetas, o único

15 fetiche² de George. As suas feições ainda são incertas, salpicando a mancha pálida, como acontece com o rosto das pessoas mortas. Mas, tal como essas pessoas, tem, vai ter, uma voz muito real e viva, uma voz que a cal e as pás de terra, e a pedra e o tempo, e ainda a distância e a confusão da vida de George, não prejudicaram. Quando falar não criará espanto, um simples mal-estar.

¹ Por motivos pedagógicos, optou-se não só por dividir o conto em três partes distintas, mas também por intitular cada uma delas com o objetivo de facilitar a compreensão dos vários momentos que compõem a narrativa.

² *fetiche*: objeto que suscita grande interesse e atração.

20 Agora estão mais perto e ela encontra,
ainda sem os ver, dois olhos largos, semicerrados,
uma boca fina, cabelos escuros, lisos, sobre um
pescoço alto de Modigliani³. Mas nesse tempo,
dantes, não sabia quem era Modigliani e outros
25 que tais, não eram lá de casa, os pais tinham sido
condenados pelas instâncias supremas à quase
ignorância, gente de trabalho, diziam como se os
outros não trabalhassem, e sorriam um pouco com
a superioridade dessa mesma ignorância se a
30 ouviam falar de um livro, de um filme, de um
quadro nem pensar, o único que tinham visto
talvez fosse a velha estampa desbotada do
Angelus⁴ que estava na casa de jantar. Com
superioridade, pois, e também com uma certa indignação. Ou seria mesmo vergonha?
35 Como quem ouve um filho atrasado dizer inépcias⁵ diante de gente de fora que depois,
Senhor, pode ir contar ao mundo o que ouviu. E rir. E rir.



MODIGLIANI, Amedeo (1917). *Jeanne Hébuterne with Hat and Necklace*. Óleo em tela (67 x 51.5 cm). Coleção privada.

Já não sabe, não quer saber, quando saiu da vila e partiu à descoberta da cidade grande, onde, dizia-se lá em casa, as mulheres se perdem. Mais tarde partiu por além-terra, por além-mar. Fez loiros os cabelos, de todos os loiros, um dia ruivos por cansaço
40 de si, mais tarde castanhos, loiros de novo, esverdeados, nunca escuros, quase pretos, como dantes eram. Teve muitos amores, grandes e não tanto, definitivos e passageiros, simples amores, casou-se, divorciou-se, partiu, chegou, voltou a partir e a chegar, quantas vezes? Agora está – estava –, até quando?, em Amesterdão.

CARVALHO, Maria Judite de (2015). Conto “George” in *George e Seta Despedida*. Porto: Porto Editora (pp. 7-14).

³ *Modigliani*: Amedeo Modigliani (1884-1920) foi um pintor e escultor italiano, conhecido como “o príncipe de Montparnasse”. As suas obras são famosas sobretudo devido aos seus retratos com rostos e pescoços alongados, normalmente de figuras femininas, cuja configuração se assemelha a máscaras africanas.

⁴ *Angelus*: oração católica que se reza em homenagem à Virgem Maria. A “Hora do Angelus” pretende relembrar os fiéis do momento da Anunciação, feita pelo anjo Gabriel à Virgem, da concepção de Jesus Cristo, que se crê como livre do pecado original.

⁵ *inépcias*: absurdos, tolices.

Educação Literária

Após leres atentamente este excerto, responde ao seguinte questionário.

1. Classifica as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).
 - a) A protagonista, George, regressa à terra natal depois de aproximadamente vinte anos de ausência.
 - b) A interrogação retórica “Perdeu ou largou?” (l. 7) contribui para a caracterização psicológica de George, sugerindo responsabilidade e apego ao longo da vida.
 - c) A descrição dos vestidos das personagens (ll. 9-11) acentua o espelhamento entre ambas, o que indicia a sua afinidade.
 - d) A caracterização da voz da jovem que se aproxima (ll. 16-18) é concretizada através de uma hipérbole que realça a intensidade das memórias passadas.

1.1. Corrige as afirmações que consideraste falsas.

2. “Mas nesse tempo, dantes, não sabia quem era Modigliani e outros que tais, não eram lá de casa, os pais tinham sido condenados pelas instâncias supremas à quase ignorância (...)” (ll. 23-27).

2.1. Após leres este fragmento, caracteriza a família onde George cresceu.

3. Selecciona a opção de resposta adequada para completar a seguinte afirmação.

3.1. A cidade era “(...) onde, dizia-se lá em casa, as mulheres se perdem” (l. 38).

Esta expressão remete para...

- a) a distância entre os vários locais, provocada pela escassez meios de comunicação e de transporte, que melhoraram no período do regime salazarista.
- b) o estigma da mulher, associado a uma mentalidade retrógrada que impunha um projeto de vida que passasse pelo matrimónio e a construção de uma família.
- c) a inferiorização das qualidades da mulher, que devia ser vista poucas vezes fora de casa, dado que o conhecimento era facilmente acessível no meio citadino.

3

4. Explicita a presença das categorias da narrativa ação e espaço no último parágrafo.

Referências webbibliográficas

- MODIGLIANI, Amedeo (1917). *Jeanne Hébuterne with Hat and Necklace*.
Óleo em tela (67 x 51.5 cm). Coleção privada. Disponível em [Wikipédia – A enciclopédia livre](#) [consultado em 28 de dezembro de 2024].
- FRAZÃO, Dilva (2019). “[Biografia de Amedeo Modigliani](#)”, in site *eBiografia* [consultado em 28 de dezembro de 2024].
- “Angelus”, in [Wikipédia – A enciclopédia livre](#) [consultado em 28 de dezembro de 2024].

Escola Secundária Gaia Nascente

Ano Letivo 2024/2025

Disciplina: Português

Professora estagiária: Ana Sofia Martins

Aluno: _____

Turma: 12.º ____

Data: ____ / ____ / ____

George

George *versus* a claridade¹

Como tiveste oportunidade de compreender na parte inicial do conto, esta narrativa centra a sua ação numa personagem feminina, George, que regressa à terra natal depois de aproximadamente vinte anos de ausência. Nela, confronta-se com a dissipação da névoa do passado.

Depois de ter deixado a vila, viveu sempre em quartos alugados mais ou menos modestos, depois em casas mobiladas mais ou menos agradáveis. As últimas foram mesmo francamente confortáveis. *Vives numa casa mobilada sem nada de teu? Mas deve ser um horror, como podes?*, teria dito a mãe, se soubesse. Não o soube, porém. As

5 cartas que lhe escrevia nunca tinham sido minuciosas, de resto detestava escrever cartas e só muito raramente o fazia. Depois o pai morreu e a mãe logo a seguir.

Uma casa mobilada, sempre pensou, é a certeza de uma porta aberta de par em par, de mãos livres, de rua nova à espera dos seus

10 pés. As pessoas ficam tão estupidamente presas a um móvel, a um tapete já gasto de tantos passos, aos *bibelots*² acumulados ao longo das vidas e cheios de recordações, de vozes, de olhares, de mãos, de gente, enfim.

15 Pega-se numa jarra e ali está algo de quem



PICASSO, Pablo (1901). *La chambre bleue*. Óleo em tela (50.48 x 61.59 cm). The Philips Collection, Washington D.C..

¹ Por motivos pedagógicos, optou-se não só por dividir o conto em três partes distintas, mas também por intitular cada uma delas com o objetivo de facilitar a compreensão dos vários momentos que compõem a narrativa.

² *bibelots*: pequenos objetos com que se adornam peças de mobiliário, como prateleiras ou mesas.

um dia apareceu com rosas. Tem alguns livros, mas poucos, como os amigos que julga sinceros, sê-lo-ão? Aos outros livros, dá-os, vende-os a peso, que leve se sente depois!

– Parece-me que às vezes fazes isso, enfim, toda essa desertificação, com esforço, com sofrimento – disse-lhe um dia o seu amor de então.

20 – Talvez – respondeu –, talvez. Mas prefiro não pensar no caso.

Queria estar sempre pronta para partir sem que os objetos a envolvessem, a segurassem, a obrigassem a demorar-se mais um dia que fosse. Disponível, pensava. Senhora de si. Para partir, para chegar. Mesmo para estar onde estava.

Os pais não sabiam compreender esse
25 desejo de liberdade, por isso se foi um dia com uma velha mala de cabedal riscado, não havia outra lá em casa. Mas prefere não pensar nos primeiros tempos. E as suas malas agora são caras, leves, malas de voar, e com rodinhas.

30 A outra está perto. Se houve um momento de nitidez no seu rosto, ele já passou, George não deu por isso. Está novamente esfumado. A proximidade destrói ultimamente as imagens de George, por isso a vai vendo
35 pior à medida que ela se aproxima. É certo que podia pôr os óculos, mas sabe que não vale a pena tal trabalho. Param ao mesmo tempo, espantam-se em uníssono, embora o espanto seja relativo, um pequeno espanto inverdadeiro, preparado com tempo.

40 – Tu?

– Tu, Gi?

Tão jovem, Gi. A rapariguinha frágil, um vime, que ela tem levado a vida inteira a pintar, primeiro à maneira de Modigliani, depois à sua própria maneira, à de George, pintora já com nome nos *marchands*³ das grandes cidades da Europa. Gi com um



MONET, Claude (1875). *La Femme à l'ombrelle – Madame Monet et son fils ou La Promenade*. Óleo em tela (100 x 81 cm). National Gallery of Art, Washington, DC..

³ *marchands*: comerciantes que promovem, divulgam e vendem obras de arte.

45 pregador de oiro que um dia ficou, por tuta e meia, num penhorista qualquer de Lisboa.
Em tempos tão difíceis.

– *Vim vender a casa.*

– *Ah, a casa.*

É esquisito não lhe causar estranheza que Gi continue tão jovem que podia ser
50 sua filha. Quieta, de olhar esquecido, vazio, e que não se espante com a venda assim
anunciada, tão subitamente, sem preparação, da casa onde talvez ainda more.

– *Que pensas fazer, Gi?*

– *Partir, não é? Em que se pode pensar aqui, neste cu de Judas, senão em
partir? Ainda não me fui embora por causa do Carlos, mas... O Carlos pertence a isto,*
55 *nunca se irá embora. Só a ideia o apavora, não é?*

– *Sim. Só a ideia.*

– *Ri-se de partir, como nós nos rimos de uma coisa impossível, de uma ideia
louca. Quer comprar uma terra, construir uma casa a seu modo. Recebeu uma herança
e só sonha com isso. Creio que é a altura de eu...*

60 – *Creio que sim.*

– *Pois não é verdade?*

– *Ainda desenhavas?*

– *Se não desenhasse dava em maluca.*

*E eles acham que eu tenho muito jeitinho, que
65 hei de um dia ser uma boa senhora da vila,
uma esposa exemplar, uma mãe perfeita, tudo
isso com muito jeito para o desenho. Até
posso fazer retratos das crianças quando
tiver tempo, não é verdade?*

70 – *É o que eles acham, não é?*

– *A mãe está a acabar o meu enxoval.*

– *Eu sei.*



KAHLO, Frida (1937). Pormenor de *Memória, o coração*. Tinta a óleo sobre metal (40 x 28,3 cm). Coleção de Michel Petitjean, Paris.

Há um breve silêncio, depois George diz devagar:

– *Que calor, cheira a queimado, o ar. Terá sido sempre assim?*

75 – *Farto-me de dizer: cheira a queimado, o ar. Ninguém me ouve.*

– *Ninguém ouve ninguém, não sabes? Que aprendeste com a vida, mulher?*

A sua voz está mole, pegajosa, difícil, as palavras perdem o fim, desinteressadas de si próprias, é como se se preparassem para o sono.

80 – *Creio que estou atrasada – diz então, olhando para o relógio. – Estou mesmo – acrescenta, olhando melhor. – E não posso perder o comboio. Amanhã bem cedo sigo para Amesterdão. Estou a viver em Amesterdão, agora. Tenho lá um atelier.*

– *Amesterdão é? Onde fica isso?*

85 Mas é uma pergunta que não pede resposta. Gi fá-la por fazer e sorri o seu lindo sorriso branco de 18 anos. Depois ambas dão um beijo rápido, breve, no ar, não se tocam, nem tal seria possível, começam a mover-se ao mesmo tempo, devagar, como quem anda na água ou contra o vento. Vão ficando longe, mais longe. E nenhuma delas olha para trás. O esquecimento desceu sobre ambas.

CARVALHO, Maria Judite de (2015). Conto “George” in *George e Seta Despedida*. Porto: Porto Editora (pp. 14-17)

Educação Literária

1. Nos itens 1.1. a 1.2., seleciona a opção de resposta adequada para completar as afirmações.

1.1. Os dois primeiros parágrafos voltam a confirmar _____ de George em relação a bens materiais e conexões humanas.

- a) a afinidade
- b) o desprendimento
- c) o entusiasmo
- d) a desconfiança

1.2. “Mas prefere não pensar nos primeiros tempos” (ll. 27-28) permite compreender que a protagonista...

- a) leva uma vida tão azafamada que não consegue ter tempo para pensar.
- b) corresponde, na realidade, a uma pessoa de ideias fixas.
- c) recusa cogitar sobre o seu desapego perante o que a poderia prender.
- d) mantém a faceta de ingenuidade dos tempos de juventude.

2. “Os pais não sabiam compreender esse desejo de liberdade, por isso se foi um dia com uma velha mala de cabedal riscado, não havia outra lá em casa. Mas prefere não pensar nos primeiros tempos. E as suas malas agora são caras, leves, malas de voar, e com rodinhas. (ll. 24-29).

2.1. Tendo em conta as informações da ficha de trabalho anterior, relaciona a caracterização dos pais com as opções de vida de George.

Os pais de George eram “gente de trabalho” (l. 27), pouco culta (ll. 23-27) e, por isso, desvalorizavam “com a superioridade dessa mesma ignorância” (ll. 28-29) e “com uma certa indignação” (l. 34) não só a arte, mas também as ambições da filha.

Rever o
excerto
anterior

Desta forma, os seus progenitores revelaram incapacidade de perceber os anseios profissionais de George (“Os pais não sabiam compreender esse desejo de liberdade”), esperando apenas que cumprisse as convenções sociais tradicionais. Constatando a incompatibilidade de expectativas, a protagonista abandona a casa dos pais, demarcando-se, desde logo, através da sua opção de enveredar por um estilo de vida completamente distinto. Ao longo do seu percurso, continua a manifestar a necessidade de se distanciar do passado e marcar uma rutura com o seu “eu” da juventude, como o comprova as constantes modificações a nível de aparência, nomeadamente a nível da cor do cabelo (ll. 39-40).

Assim, existe uma relação evidente entre a maneira de ser e de estar dos pais com as decisões de George tanto na juventude, como ao longo do seu percurso pessoal, já na vida adulta.

2.2. Explicita o valor simbólico da mala.

3. Classifica as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).
- A expressão “pequeno espanto inverdadeiro, preparado com tempo” (l. 39) comprova que o encontro é, efetivamente, com a mesma pessoa.
 - Gi é uma rapariga jovem e frágil que pretende concretizar o sonho do seu companheiro, Carlos, de comprar uma terra e construir um lar para ambos.
 - O motivo do regresso de George à sua terra natal está relacionado com a venda de um dos seus quadros.

3.1. Corrige as afirmações que consideraste falsas.

4. Interpreta a utilização do pronome “eles” no diálogo de Gi e George (ll. 62-70).

5. Preenche o seguinte texto com as palavras-chave abaixo.

Este fragmento continua a descrever a revisitação de George ao seu ____a)____. Apesar de o ter tentado esquecer, este continuava presente ____b)____. No entanto, o último parágrafo sugere que a protagonista se ____c)____ definitivamente de Gi e, por conseguinte, dessa época da sua vida, como se pode constatar na frase: ____d)____.

a)	b)	c)	d)
1. local de felicidade	1. nos seus <i>bibelots</i>	1. desconecta	“O esquecimento desceu sobre ambas”
2. maior arrependimento	2. ao longo do diálogo	2. aproxima	“Depois ambas dão um beijo rápido, breve, no ar”
3. passado	3. na sua memória	3. distingue	“Vão ficando longe, mais longe”

Referências webbibliográficas

PICASSO, Pablo (1901). *La chambre bleue*. Óleo em tela (50.48 x 61.59 cm). The Philips Collection, Washington D.C.. Disponível em [Wikipedia – The Free Encyclopedia](#) [consultado em 29 de dezembro de 2024].

KAHLO, Frida (1937). Pormenor de *Memória, o coração*. Tinta a óleo sobre metal (40 x 28,3 cm). Coleção de Michel Petitjean, Paris. Disponível em [Wikipédia – A enciclopédia livre](#) [consultado em 29 de dezembro de 2024].

MONET, Claude (1875). *La Femme à l'ombrelle – Madame Monet et son fils* ou *La Promenade*. Óleo em tela (100 x 81 cm). National Gallery of Art, Washington, DC.. Disponível em [Wikipedia – The Free Encyclopedia](#) [consultado em 29 de dezembro de 2024].

8

Escola Secundária Gaia Nascente

Ano Letivo 2024/2025

Disciplina: Português

Professora estagiária: Ana Sofia Martins

Aluno: _____

Turma: 12.º ____

Data: ____ / ____ / ____

George

Molduras do futuro¹

Após conversar com Gi e vender a casa dos pais, George envereda na viagem de volta para Amsterdão, onde tem um atelier. No comboio, depara-se com um novo encontro. Desta vez, encara o cenário do porvir.

Agora está à janela a ver o comboio fugir de dantes, perder para todo o sempre árvores e casas da sua juventude, perder mesmo a mulher gorda, da passagem de nível, será a mesma ou uma filha ou uma neta igual a ela? Árvores, casas e mulher acabam agora mesmo de morrer, deram o último suspiro, adeus. Uma lágrima que não tem nada
5 a ver com isto mas com o que se passou antes – que terá sido que já não se lembra? –, uma simples lágrima no olho direito, o outro, que esquisito, sempre se recusa a chorar. É como se se negasse a partilhar os seus problemas, não e não.

A figura vai-se formando aos poucos como um *puzzle* gasoso, inquieto, informe. Vê-se um pedacinho bem nítido e colorido mas que logo se esvai para aparecer daí a
10 pouco, nítido ainda, mas esfumado. George fecha os olhos com a força possível, tem sono, volta a abri-los com dificuldade, olhos de pupilas escuras, semicirculares, boiando num material qualquer, esbranquiçado e oleoso.

¹ Por motivos pedagógicos, optou-se não só por dividir o conto em três partes distintas, mas também por intitular cada uma delas com o objetivo de facilitar a compreensão dos vários momentos que compõem a narrativa.

À sua frente uma senhora de idade, primeiro esboçada, finalmente completa, olha-a atentamente. De
15 idade não, George detesta eufemismos, mesmo só pensados, uma mulher velha. Tem as mãos enrugadas sobre uma carteira preta, cara, talvez italiana, italiana, sim, tem a certeza. A velha sorri de si para consigo, ou então partiu para qualquer lugar e deixou o sorriso
20 como quem deixa um guarda-chuva esquecido numa sala de espera. O seu sorriso não tem nada a ver com o de Gi – porque havia de ter? –, são como o dia e a noite. Uma velha de cabelos pintados de acaju, de rosto pintado de vários tons de rosa, é certo que
25 discretamente mas sem grande perfeição. A boca, por exemplo, está um pouco esborratada.

Sem voz e sem perder o sorriso diz:



KLIMT, Gustav (c. 1903). *Head of an Old Woman Facing Left, Hands on Temple*. Giz preto (451 x 318 mm). Serge Sabarsky Collection, Nova Iorque.

– *Verá que há de passar, tudo passa. Amanhã é sempre outro dia. Só há uma coisa, um crime, que ninguém nos perdoa, nada a fazer. Mas isso ainda está longe,*
30 *muito longe, para quê pensar nisso? Ainda ninguém a acusa, ainda ninguém a condena. Que idade tem?*

– *Quarenta e cinco anos. Porquê?*

– *É muito nova – afirma. – Muito nova.*

– *Sinto-me velha, às vezes.*

35 – *É normal. Eu tenho quase 70 anos. Como estava a chorar, pensei...*

Encolhe os ombros, responde aborrecida:

– *Não tive desgosto nenhum, nenhum. Um encontro, um simples encontro...*

– *Também tenho muitos encontros, eu. Não quero tê-los mas sou obrigada a isso, vivo tão só. Cheguei à ignomínia² de pedir a pessoas conhecidas retratos da*
40 *minha família. Não tinha nenhum, só um retrato meu, de rapariguinha. E retratos de amigos, também. De amigos desaparecidos, levados pelas tempestades, os mais*

² *ignomínia* – infâmia, vergonha.

queridos, naturalmente. Porque... o tal crime de que lhe falei, o único sem perdão, a velhice. Um dia vai acordar na sua casa mobilada...

– *Como sabe que...*

45 – *E verá que está só e olhará para o espelho com mais atenção e verá que está velha. Irremediavelmente velha.*

– *Tenho um trabalho que me agrada.*

– *Não seja tonta, menina. Outro dia vai reparar, ou talvez já tenha dado por*
50 *isso, que está a ver pior, e outro ainda que as mãos lhe tremem. E, se for um pouco sensata, ou se souber olhar em volta, descobrirá que este mundo já não lhe pertence, é dos outros, dos que julgam que*
55 *Baden Powell³ é um tipo que toca guitarra⁴*



e que Levi Strauss⁵ é uma marca de calças⁶.

MUNCH, Edvard (1897). *Mother and Daughter*. Óleo em tela (135 x 163 cm). National Gallery, Oslo, Noruega.

– Isso é ignorância, não tem nada a ver com a idade.

60 – Talvez seja ignorância, também. Talvez seja. Estou a incomodá-la, parece-me.

– Dói-me simplesmente a cabeça.

– Desculpe.

³ *Baden Powell*: Robert Stephenson Smyth Baden-Powell (1857-1941), tenente-general do exército britânico, fundador do movimento escutista e principal autor da sua doutrina.

⁴ *é um tipo que toca guitarra*: alusão a Baden Powell de Aquino (1937-2000), guitarrista brasileiro cujo nome foi atribuído por seu pai em homenagem ao criador do movimento escutista.

⁵ *Levi Strauss*: Claude Lévi-Strauss (1908-2009), professor, filósofo e sociólogo francês, fundador da antropologia estruturalista.

⁶ *uma marca de calças*: alusão a Levi Strauss (1829-1902), empresário norte-americano de origem alemã que, no final do século XIX, “inventou” as calças de ganga que se consagraram através da marca *Levi's*.

- George fecha os olhos com força e
deixa-se embalar por pensamentos mais
65 agradáveis, bem-vindos: a exposição que vai
fazer, aquele quadro que vendeu muito bem o
mês passado, a próxima viagem aos Estados
Unidos, o dinheiro que pôs no banco. O
dinheiro no banco, nos bancos, é uma das suas
70 últimas paixões. Ela pensa – sabe? – que com
dinheiro ninguém está totalmente só, ninguém é
totalmente abandonado. A velha Georgina já o
deve ter esquecido. A velhice também traz
consigo, deve trazer, um certo esquecimento
75 das coisas essenciais, pensa. Abre os olhos
para lho dizer, para lho pensar, para lho atirar em silêncio à cara enrugada, mas a velha
já ali não está.



HOPPER, Edward (1938). *Compartment C, Car 293*. Óleo em tela (50,8 x 45,72 cm). Ibm Corporation, Armonk, Nova Iorque.

- O calor de há pouco foi desaparecendo e agora não há vestígios daquela aragem
de forno aberto. O ar está muito levemente morno e quase agradável. George suspira,
80 tranquilizada. Amanhã estará em Amsterdão na bela casa mobilada onde, durante
quanto tempo?, vai morar com o último dos seus amores.

CARVALHO, Maria Judite de (2015). Conto “George” in *George e Seta Despedida*. Porto: Porto Editora (pp. 17-22)

Educação Literária

1. Completa o esquema, de acordo com as informações do texto⁷.

Tempo	Passado	Presente	Futuro
Origem	___a)___	Realidade	___b)___
Nome	Gi	George	Georgina
Fase da vida	___c)___	Idade adulta	___d)___
Idade	18 anos	___e)___	___f)___

⁷ As transcrições presentes no esquema, bem como as linhas correspondentes, pertencem às fichas de trabalho anteriores. Assim sendo, pretende-se que as restantes alíneas tenham apenas citações diretas do texto sobre o qual este questionário se debruça.

Características físicas	“dois olhos largos, semicerrados, uma boca fina, cabelos escuros, lisos, sobre um pescoço alto de Modigliani” (ll. 21-23), “cabelos (...) pretos” (ll. 39-40)	“Fez loiros os cabelos, de todos os loiros, um dia ruivos por cansaço de si, mais tarde castanhos, loiros de novo, esverdeados, nunca escuros, quase pretos (...)” (ll. 39-40), ____g)____	____h)____ ____i)____ ____j)____
-------------------------	--	--	---

2. No item 2.1., seleciona a opção de resposta adequada para completar as afirmações.

2.1. Inicialmente, George é apresentada como uma mulher inabalável nos seus princípios, nomeadamente a nível da progressão na carreira. No entanto, a referência à “lágrima” (l. 4) denota uma...

- a) nostalgia relativamente ao passado, evocado pelo regresso à terra natal.
- b) lamúria pelo estado atual de Gi, que se sentia enclausurada.
- c) tristeza profunda por já não se recordar nitidamente da sua infância.
- d) fraqueza no que diz respeito a extravasar sentimentos.

3. Relaciona a reação de George com aquilo que Georgina simboliza.

4. Classifica as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) A única fotografia que Georgina guarda atesta o seu receio de envelhecer.
- b) A fala “Tenho um trabalho que me agrada” (l. 47) comprova que George continua a atribuir um elevado nível de importância à sua carreira e sucesso.
- c) A aparição e desaparecimento repentinos de Georgina comprovam o seu caráter imaginário.
- d) A dissipação do “calor” (l. 78) e da “aragem de forno aberto” (ll. 78-79) sugerem o desconforto e a tensão provocados por este retorno.

4.1. Corrige as afirmações que consideraste falsas.

Referências webbibliográficas

AMARAL, Maria João Pais do (2011). *Conto Português [séculos XIX-XXI]: Antologia Crítica*, Volume 3, coordenação de Maria Isabel Rocheta e Serafina Martins. Lisboa, Edições Caixotim, p. 130 (texto adaptado e com supressões).

MUNCH, Edvard (1897). *Mother and Daughter*. Óleo em tela (135 x 163 cm). National Gallery, Oslo, Noruega. Disponível em [WikiArt](#) [consultado em 2 de janeiro de 2025].

HOPPER, Edward (1938). *Compartment C, Car 293*. Óleo em tela (50,8 x 45,72 cm). Ibm Corporation, Armonk, Nova Iorque. Disponível em [WikiArt](#) [consultado em 2 de janeiro de 2025].

KLIMT, Gustav (c. 1903). *Head of an Old Woman Facing Left, Hands on Temple*. Giz preto (451 x 318 mm). Serge Sabarsky Collection, Nova Iorque. Disponível em [PubHist](#) [consultado em 2 de janeiro de 2025].

Anexo 7

Apreciação crítica relacionada com o conto “George”



Escola Secundária Gaia Nascente	Ano Letivo 2024/2025
Disciplina: Português	Professora estagiária: Ana Sofia Martins
Aluno: _____	
Turma: 12.º ____	Data: ____ / ____ / ____

Produção escrita¹

1. Lê as seguintes informações sobre a apreciação crítica.

A apreciação crítica é um género textual cuja intenção comunicativa é analisar, interpretar e avaliar obras de arte ou outros tipos de manifestações culturais (livro, filme, peça de teatro, fotografia, exposição, reportagem, entrevista, documentário, entre outros).

As principais marcas deste género textual são:

As principais marcas deste género textual são:

Estrutura e organização	- Elementos paratextuais (opcionais): título e/ou subtítulo, imagem, notas informativas sobre o objeto e símbolos de avaliação/classificação (estrelas, valores em escalas...), identificação do autor do texto (crítico).
	- Descrição sucinta e análise do objeto (autor, título/tema, recursos, conteúdo...).
	- Comentário crítico (avaliação positiva ou negativa fundamentada, com referência aos aspetos que merecem destaque). (Parâmetros intercalados na introdução, no desenvolvimento ou na conclusão do texto de forma variável)
Recursos linguísticos	▪ Linguagem valorativa (elogiosa ou depreciativa), marcada pelo uso de: - adjetivação expressiva; - modificadores (do nome e do grupo verbal); - vocabulário da área do objeto avaliado; - recursos expressivos (metáfora, comparação, hipérbole...).

¹ Fonte: *Letras em dia 12 – Português, 12.º Ano (2023)*. Pedro Silva, Elsa Cardoso e Susana Ribeiro Nunes. Porto Editora (pp. 354-355).

Aquando da tomada de posição em relação a uma pintura, podes inspirar-te em expressões como:

- É engenhoso/admirável o modo como...
- A paisagem foi idealizada...
- O conjunto é harmonioso...
- Deve ser valorizado o facto de...
- É possível admirar a beleza das figuras...
- Este elemento harmoniza-se admiravelmente com o outro...

Proposta de apreciação crítica



SPITZWEG, Carl (1839). *O Poeta Pobre*. Óleo em tela (44,9 x 37, 6 cm). Museu Nova Pinacoteca, Munique, Alemanha.

O quadro *O Poeta Pobre*, de Carl Spitzweg, foi pintado em 1839 e representa a figura de um escritor que vive numa exigua mansarda. Como veremos, através desta **curiosa** pintura, veicula-se uma crítica **inteligente e subtil** à sociedade europeia do século XIX.

Linguagem
valorativa

No centro da tela, encontramos uma personagem deitada sobre um colchão sem cama, com as costas amparadas numa grande almofada. Entre os lábios tem a pena que usa para escrever os seus poemas e, na mão esquerda, segura os papéis onde os redige. Com os dedos da mão direita, conta as sílabas métricas dos seus versos. O homem está embrulhado em mantas e tem um barrete de dormir na cabeça, sugerindo, **expressivamente**, o frio que se faz sentir naquele espaço e a falta de meios para o combater.

Descrição

Interpretação

Outra referência subtil ao ambiente frio e à falta de recursos do escritor está na salamandra apagada, à esquerda da imagem. Se o poeta a quiser acender, terá de queimar os seus próprios manuscritos, que vemos na boca da salamandra. Poucos são os seus pertences, como a pintura o testemunha. **De facto**, a roupa que possui resume-se a pouco mais de um casaco velho e desmazelado e a uma cartola. Os livros que estão na parte inferior da tela simbolizam a dedicação do poeta à literatura, **pois** neles investiu o escasso dinheiro que tinha.

Articuladores do
discurso

No que respeita ao espaço, note-se o estado de conservação da mansarda. **De facto**, para além de claustrofóbica e pouco iluminada, a divisão está degradada, com remendos no teto e fissuras na parede. Contribui também para sugerir que este não é um espaço agradável para habitar, a cor pardacenta e baça das paredes. O velho guarda-chuva aberto, que servirá para impedir que as gotas da chuva que atravessam

o teto deteriorado caiam sobre o poeta, alude, **engenhosamente**, à humidade do lugar e às condições nada saudáveis em que ele vive.

Linguagem
valorativa

Concluindo, esta pintura **bonita** de Spitzweg representa um tema triste. **Efetivamente**, vários são os elementos que, **de forma bem conseguida**, apontam para a pobreza do poeta. Neles podemos ver uma denúncia da desvalorização da literatura nas sociedades modernas.

Organização do texto
em parágrafos

Fonte: *Bilhete do Programa Estudo em Casa* (República Portuguesa – Educação, Ciência e Inovação. Ensino Secundário – Português).

2. Selecciona uma das pinturas presentes nas fichas de trabalho apresentadas no âmbito do estudo do conto “George”, de Maria Judite de Carvalho.
3. Num texto bem estruturado, de 200 e 350 palavras, redige uma apreciação crítica da pintura escolhida, cumprindo as marcas específicas deste género textual.

O teu texto deve seguir a seguinte estrutura:

Introdução	- Identificação da pintura, do autor e da situação retratada; - Alusão à avaliação a ser desenvolvida nos parágrafos seguintes.
Desenvolvimento	Descrição, análise e avaliação ▪ Descrição sucinta da obra selecionada, destacando elementos significativos da sua composição (temas e ideias, cenário, cores, figuras humanas ou inanimadas, postura, movimento, jogo de luz e sombras...); ▪ Comentário crítico, fundamentando a apreciação em, pelo menos, dois aspetos relevantes e associando a interpretação ao conto “George”.
Conclusão	Apreciação global da pintura adequada aos pontos de vista desenvolvidos.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

- | Eu... | Avaliação |
|---|-----------|
| Escrevi um texto do género solicitado (apreciação crítica) e respeitei as marcas deste género textual. | ☆☆☆☆☆ |
| Redigi um texto bem estruturado e coerente e utilizei corretamente os mecanismos de coesão textual, como os articuladores frásicos. | ☆☆☆☆☆ |

Descrevi e interpretei a pintura (realçando aspetos como elementos, características e significados, a relação entre símbolos da pintura, etc.)	☆ ☆ ☆ ☆ ☆
Apresentei o meu comentário crítico sobre o quadro de forma fundamentada.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆
Recorri ao discurso valorativo (adjetivos, expressões que representam uma posição pessoal, etc.)	☆ ☆ ☆ ☆ ☆

1 – Muito Insuficiente; 2 – Suficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito Bom.

Bom trabalho! 😊

Referências webbibliográficas

Letras em dia 12 – Português, 12.º Ano (2023). Pedro Silva, Elsa Cardoso e Susana Ribeiro Nunes. Porto Editora (pp. 354-355).

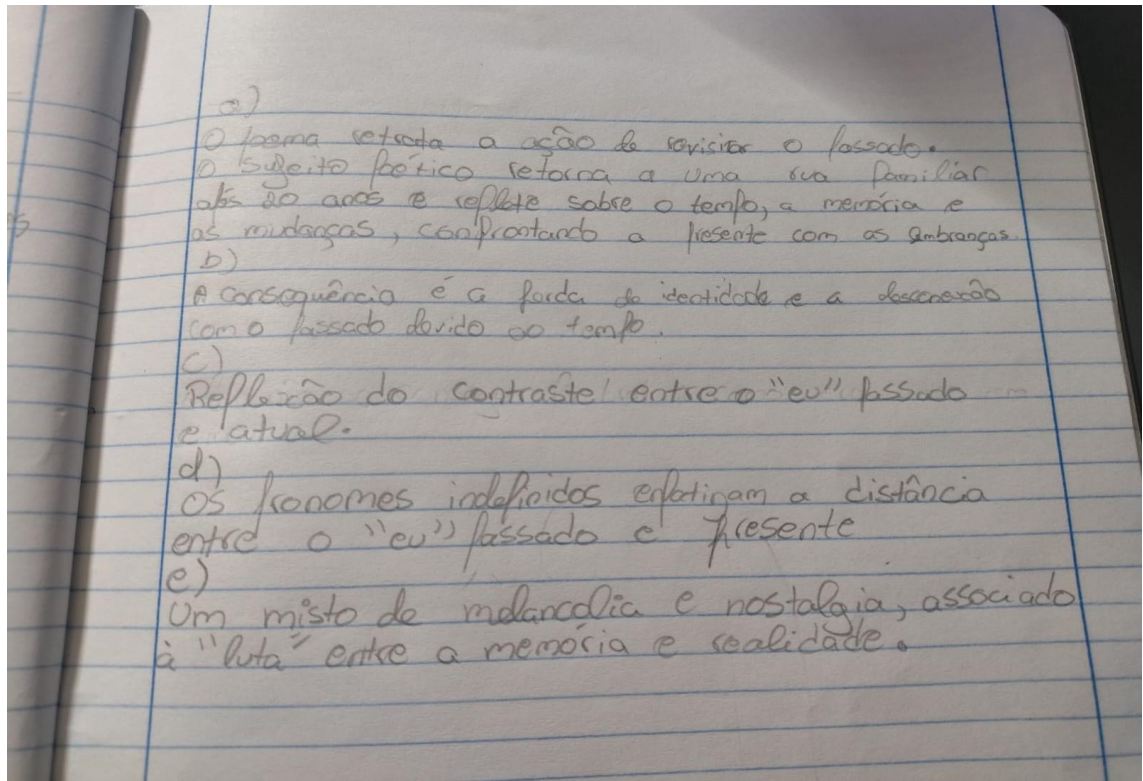
SPITZWEG, Carl (1839). *O Poeta Pobre*. Óleo em tela (44,9 x 37, 6 cm). Museu Nova Pinacoteca, Munique, Alemanha. Disponível em [WikiArt](#) [consultado em 10 de janeiro de 2025].

[Bilhete do Programa Estudo em Casa](#) (República Portuguesa – Educação, Ciência e Inovação. Ensino Secundário – Português) [consultado em 10 de janeiro de 2025].

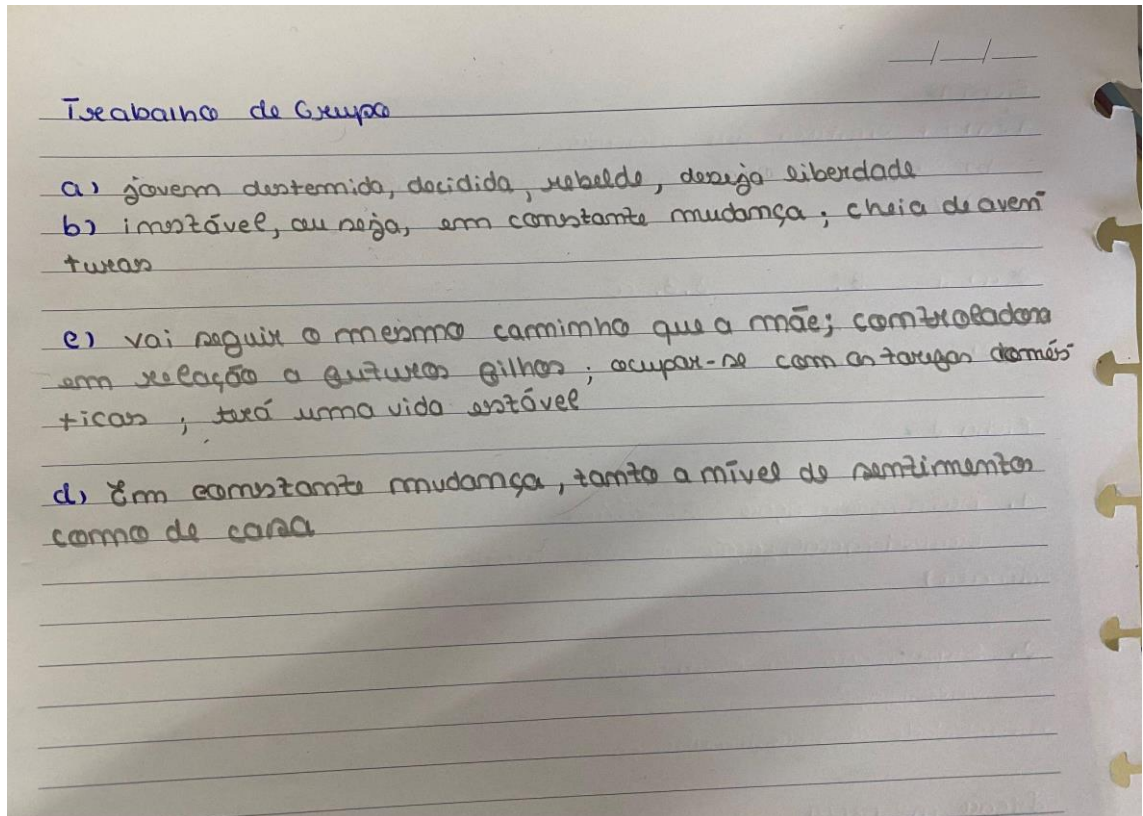
Anexo 8

Hipóteses formuladas pelos grupos sobre o conto "George"

GRUPO 1



GRUPO 2



GRUPO 3

Exercício realizado por

- a) Praia e floresta.
- b) Cabelo loiro e longo, vestido branco que simboliza a pureza e a ingenuidade da juventude, pele branca e segura flores nas mãos.
- c) Cabelo ruivo, corpo desenvolvido, nua, com uma postura sensual e pele clara.
- d) "uma senhora de idade, primeiro esboçada, finalmente completa, olha atentamente. Tem as mãos enrugadas sobre uma carteira preta, cara, talvez italiana" (linhas 128-131); "cabelos pintados de acaju, de rosto pintado de vários tons de rosa" (linhas 135-136); "boca (...) um pouco esborratada" (linha 137)
- e) Melancolia, solidão, angústia.

Anexo 9

Apreciação crítica de estudante sobre o conto “George” e uma pintura

Apreciação crítica

A pintura “~~Compartment C. Car 293~~” *Compartment C, Car 293* é da autoria de Edward Hopper e foi criada em 1938.

Na imagem, é possível ~~possível~~ observar uma mulher sentada numa banco de uma carruagem de comboio. Esta aparece sozinha e vestida formalmente com um vestido preto e chapéu a condizer, enquanto lê uma revista e sorri. O local parece ser luxuoso, e possui em tons de verde e ~~promenores~~ *pormenores* dourados. A vista da janela indica que ocorre durante a noite¹.

Com a obra, o autor conseguiu demonstrar claramente as pessoas que não se sentem “em casa” em nenhum lugar e, por isso, precisam de estar sempre em movimento².

Isto foi muito bem conseguido com a utilização das sombras e cores que transmitem silêncio, dando ao espectador a sensação de que a figura humana está no seu próprio mundo, isto é, perdida nos seus pensamentos.

Por estas razões, a pintura pode ser associada ao conto “~~George~~” *“George”*, de Maria Judite de Carvalho. Neste, George também tenta fugir de si mesma³, e por isso nunca fica muito tempo no mesmo ~~síteo~~ *sítio*.

Para além disto, o quadro pode representar o momento em que a personagem principal imagina uma conversa com a sua versão futura. Tal como ~~aqui~~ *nesta pintura*, ela estava “dentro da sua própria cabeça” e num comboio.

Concluindo, o quadro “~~Compartment C. Car 293~~” *Compartment C, Car 293*, de Edward Hopper, representa aqueles que sentem a necessidade de estar sempre em movimento para fugir de algo e por não se enquadrarem em nenhum local. Por estas razões, e devido à cena da conversa com Georgina, pode ser associado ao conto “George”.

A4, 12.º X

¹ Repara que, ao fundo, é possível observar um bosque ou uma floresta, onde se esconde o pôr do sol. Por isso, talvez seja mais acertado dizer que esta pintura ilustra o momento do anoitecer, altura do dia em que ainda não se pode propriamente falar de uma noite cerrada.

² Este parágrafo e o seguinte podiam ser um só, formando uma unidade de sentido.

³ Será que tenta fugir de si mesma? Ou estará a tentar fazer isso para escapar do seu “eu” do passado, ~~do~~ do qual se pretende desvincular, primeiro através da saída da vila e, cerca de vinte anos depois, através da venda da casa dos pais?

⁴ Rasurei esta palavra por ter percebido que o teu “aqui” tinha a ver com a pintura, daí ter sugerido uma alternativa que o substituisse para ficar ainda mais evidente.

A4, li atentamente o teu texto. A forma como interligaste a pintura de Edward Hopper com o conto “George” foi muito pertinente. Além de teres feito uma descrição correta da pintura, conseguiste relacioná-la diretamente com algumas das características e interações da protagonista ao longo do texto estudado, um dos objetivos principais deste trabalho.

Além daquilo que sublinhei e comentei a vermelho, deixo-te algumas observações adicionais:

- Os títulos de obras (como livros e pinturas) devem estar sempre sublinhados em papel e em itálico num dispositivo eletrónico, por isso é que fiz essa correção acima. Um exemplo prático: o conto “George” pertence ao livro *George e Seta Despedida* (2015), da Porto Editora;
- Se quisesses, podias ter colocado logo no parágrafo inicial a alusão à avaliação que desenvolveste nos parágrafos seguintes, como foi o caso de “(...) o autor conseguiu demonstrar claramente” e de “Isto foi muito bem conseguido (...)”;
- De modo a fundamentar o teu ponto de vista, sugeria que parafraseasses algumas partes do conto de Maria Judite de Carvalho que consideraste pertinentes para concretizar esta associação de forma ainda mais produtiva. Refiro-me especificamente à parte em que aludes ao facto de a personagem principal imaginar “(...) uma conversa com a sua versão futura”, cujo nome só revelas na conclusão. Apesar de este dado ser óbvio para quem conhece a obra, é melhor revelar estes aspetos nos momentos oportunos sempre que possível, pois é importante garantir que qualquer pessoa conseguiria ler o teu texto sem ter lido “George” anteriormente;
- Se quiseres analisar um exemplo de uma apreciação crítica de um quadro, podes consultar o guião orientador que vos forneci no *Padlet*.

Bom trabalho! ☺

Anexo 10

Ficha de trabalho da atividade “Inversos controversos”



Escola Secundária Gaia Nascente	Ano Letivo 2024/2025
Disciplina: Português	Professora estagiária: Ana Sofia Martins
Aluno/a: _____	
Turma: 12.º ____	Data: ____ / ____ / ____

Inversos controversos

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

A novidade, em si mesma, nada significa, se não houver nela uma relação com o que a precedeu. Nem, propriamente, há novidade sem que haja essa relação.

Ricardo Reis

Ao longo do estudo da obra *Memorial do Convento* (1982), de José Saramago, aperceber-te-ás de que existem várias manifestações de intertextualidade sobre as quais o narrador se debruça, como é o caso do Capítulo 12.

Em alternativa, as *Aprendizagens Essenciais* preconizam a leitura integral de outra obra saramaguiana: *O Ano da Morte de Ricardo Reis* (1984). Nas suas linhas, existem várias formas de diálogo intertextual, como alusões à poesia de Cesário Verde e de João de Deus, à peça *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, a *Eça de Queirós* e a *Almada Negreiros*.

De modo a testares as tuas capacidades enquanto leitor que carrega uma biblioteca literária que vai desde a poesia trovadoresca até aos romances do século XX, estabelece as conexões propostas entre alguns dos autores que te têm acompanhado ao longo deste percurso.

Lê atentamente os textos seguintes (A, B e C) e responde ao questionário.

Texto A

– É curioso! Só vivi dois anos nesta casa, e é nela que me parece estar metida a minha vida inteira!

Ega não se admirava. Só ali, no Ramalhete, ele vivera realmente daquilo que dá sabor e relevo à vida – a paixão.

5 – Muitas outras coisas dão valor à vida... Isso é uma velha ideia de romântico, meu Ega!

– E que somos nós? – exclamou Ega. – Que temos nós sido desde o colégio, desde o exame de latim? Românticos: isto é, indivíduos inferiores que se governam na vida pelo sentimento, e não pela razão...

10 Mas Carlos queria realmente saber se, no fundo, eram mais felizes esses que se dirigiam só pela razão, não se desviando nunca dela, torturando-se para se manter na sua linha inflexível, secos, hirtos¹, lógicos, sem emoção até ao fim...

– Creio que não – disse o Ega. – Por fora, à vista, são desconsoladores. E por dentro, para eles mesmos, são talvez desconsolados. O que prova que neste lindo mundo
15 ou tem de se ser insensato ou sem sabor... (...)

Riram ambos. Depois Carlos, outra vez sério, deu a sua “teoria da vida”, a teoria definitiva que ele deduzira da experiência e que agora o governava. Era o fatalismo muçulmano. Nada desejar e nada recluir... Não se abandonar a uma esperança – nem a um desapontamento. Tudo aceitar, o que vem e o que foge, com a tranquilidade com
20 que se acolhem as naturais mudanças de dias agrestes e de dias suaves. E, nesta placidez, deixar esse pedaço de matéria organizada que se chama o Eu ir-se deteriorando e decompondo até reentrar e se perder no infinito Universo... Sobre tudo não ter apetites. E, mais que tudo, não ter contrariedades.

Ega, em suma, concordava. Do que ele principalmente se convencera, nesses
25 estreitos anos de vida, era da inutilidade de todo o esforço.

QUEIRÓS, Eça de (2016). *Os Maias*. Porto: Porto Editora (pp. 731-732).

¹ *hirtos*: rígido, imóvel.

Texto B

Se eu pudesse trincar a terra toda
E sentir-lhe um paladar,
E se a terra fosse uma coisa para trincar
Seria mais feliz um momento...
5 Mas eu nem sempre quero ser feliz.
É preciso ser de vez em quando infeliz
Para se poder ser natural...
Nem tudo é dias de sol,
E a chuva, quando falta muito, pede-se.
10 Por isso tomo a infelicidade com a felicidade

Naturalmente, como quem não estranha

Que haja montanhas e planícies

E que haja rochedos e erva...

O que é preciso é ser-se natural e calmo

15 Na felicidade ou na infelicidade,

Sentir como quem olha,

Pensar como quem anda,

E quando se vai morrer, lembrar-se de que o dia morre,

E que o poente é belo e é bela a noite que fica...

20 E que se assim é, é porque é assim.

PESSOA, Fernando (2010). *Poesia dos Outros Eus*. 2.^a ed. Lisboa:
Assírio & Alvim (pp. 54-55).

3



Texto C

Não tenhas nada nas mãos

Nem uma memória na alma,

Que quando te puserem

Nas mãos o óbolo² último,

5 Ao abrirem-te as mãos

Nada te cairá.

Que trono te querem dar

Que Átropos³ to não tire?

Que louros que não fanem⁴

10 Nos arbítrios⁵ de Mínos⁶?

Que horas que te não tornem

Da estatura da sombra

Que serás quando fores

Na noite e ao fim da estrada?

² *óbolo*: moeda colocada pelos gregos na boca dos mortos para pagar a viagem para a eternidade.

³ *Átropos*: uma das três moiras da mitologia grega (as irmãs que dominavam o destino dos seres humanos), que cortava o fio da vida.

⁴ *fanem*: murchem, sequem.

⁵ *arbítrios*: juízos, decisões.

⁶ *Mínos*: na mitologia grega, rei da ilha de Creta, com assento nos Infernos, para julgar os mortos.

4



Colhe as flores mas larga-as,

Das mãos mal as olhaste.

Senta-te ao sol. Abdica

5 E sê rei de ti próprio.

PESSOA, Fernando (2010). *Poesia dos Outros Eus*. 2.ª ed. Lisboa:
Assírio & Alvim (pp. 139-140).

Educação Literária

Textos A e B

1. Explícita em que medida é que os “apetites” e “contrariedades” (l. 23) recusados por Carlos coexistem nos primeiros sete versos do poema.

5



2. “Tudo aceitar, o que vem e o que foge, com a tranquilidade com que se acolhem as naturais mudanças de dias agrestes e de dias suaves” (ll. 19-20).

Relaciona a transcrição d’*Os Maias* com as construções antitéticas do sujeito poético.

Textos B e C

3. Completa os espaços em branco do seguinte texto, selecionando a opção correta da tabela.

No texto B, o “eu” lírico almeja partilhar com os elementos da Natureza _____ a) _____ (vv. 14-17), na mesma linha de raciocínio do ciclo de vida do ser humano, em que a morte deve ser encarada de forma pacífica (v. 18-20). No texto C, o sujeito poético destaca a _____ b) _____, representada através da chegada da “noite” e do “fim da estrada” (v. 14) e que torna o ser humano em “sombra” (v. 12).

Por isso, o sujeito de enunciação do texto C transmite conselhos ao “tu” através de verbos no Modo Imperativo com valor exortativo. Neles, apela à _____ c) _____ (v. 1) de modo a evitar o sofrimento. Ao largar “as flores” (v. 15) colhidas, este permitir-se-á fruir, de forma serena e moderada, do “sol” (v. 17), num estado pleno de ataraxia face à _____ d) _____.

6

a)	b)	c)	d)
1. naturalidade, espontaneidade e calma	1. tristeza	1. fruição total do momento presente	1. ausência de emoções fortes
2. instabilidade e imprevisibilidade	2. inevitabilidade da morte	2. abdicação	2. onnipresença da melancolia
3. naturalidade e agressividade	3. fama	3. renúncia de bens materiais	3. inexorável passagem do tempo

Escrita

1. Indica o texto (A, B e C) de que gostaste mais e justifica a tua resposta.

Para responder a esta questão, recorre a dois dos seguintes tópicos:

- Preferência pelo tipo de texto (prosa ou poesia);

- Identificação pessoal com as ideias inerentes às obras dos autores (temas e características predominantes);
- Intemporalidade dos assuntos sobre os quais a literatura versa;
- Curiosidade relativamente à linguagem e estilo (recursos expressivos utilizados, por exemplo);
- Peculiaridade dos modos de representação do discurso.

7

2. Tendo em conta a tua escolha, observa as pinturas abaixo.



KLIMT, Gustav (1908-1911). *Morte e Vida*. Óleo em tela. Museu Leopold, Viena, Áustria.



AMARAL, Tarsila do (1929). *Idílio*. Óleo em tela. Coleção particular.



MAGRITTE, RENÉ (1964). *Man in a Bowler Hat*. Óleo em tela. Coleção particular.



SOUZA-CARDOSO, Amadeo de (1912). *A Fortaleza*. Óleo em tela. Art Institute of Chicago, EUA.

8

3. Baseando-te nos parâmetros que valorizaste na questão 1., seleciona uma pintura do item anterior.

Para responder a esta questão, medita sobre os parâmetros seguintes:

- Presença de símbolos e respetivos significados figurados;
- Vertente cromática da obra;
- Recurso ou ausência de pormenores;
- Utilização da luz e da sombra.

4. Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, faz a apreciação crítica da pintura em articulação com o texto selecionado.

O teu texto deve incluir:

- a descrição sucinta da imagem apresentada, destacando elementos significativos da sua composição;
- um comentário crítico, fundamentando a tua apreciação em, pelo menos, dois aspetos relevantes, relacionando-a com o texto selecionado;
- uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos.

[illegible]

5. Após a redação, procede à autoavaliação da tua prestação na rubrica do questionário disponível [aqui](#) ou no *QR Code* infra.



Referências webibliográficas

- AMARAL, Tarsila do (1929). *Idílio*. Óleo em tela. Coleção particular.
Disponível em [WikiArt – Visual Art Encyclopedia](#).
- KLIMT, Gustav (1908-1911). *Morte e Vida*. Óleo em tela. Museu Leopold,
Viena, Áustria. Disponível em [Leopold Museum](#).
- MAGRITTE, René (1964). *Man in a Bowler Hat*. Óleo em tela. Coleção
privada. Disponível em [Rene Magritte](#).
- PESSOA, Fernando (1996). *Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação* (textos
estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho). Lisboa:
Ática (p. 390).
- PESSOA, Fernando (2010). *Poesia dos Outros Eus*. 2.ª ed. Lisboa: Assírio &
Alvim (pp. 54-55, 139-140).
- QUEIRÓS, Eça de (2016). *Os Maias*. Porto: Porto Editora (pp. 731-732).
- SOUZA-CARDOSO, Amadeo de (1912). *A Fortaleza*. Óleo em tela. Art
Institute of Chicago, EUA. Disponível em [The Art Institute of Chicago](#).

Anexo 11

Respostas dos alunos ao trabalho “Inversos controversos”

Educação Literária

1. Nos primeiros sete versos do poema, ^(l. 23) existem "apetites" e "contradições", demonstrando que ser natural implica aceitar ambos como partes da vida.

2. A frase d'os Maços refere-se à aceitação serena das mudanças, tal como o sujeito poético no texto B constrói antíteses para exprimir a harmonia entre opostos naturais.

Escrita

↳ Os opostos são contrituídos através da alusão a elementos da Natureza.

1. Gostei mais do texto B, pois aborda termos como a aceitação da felicidade e ^{da} infelicidade de forma serena e natural.

2. → Neste item, não era necessário justificar a tua resposta.

Escolheu pintura "Morte e Vida" pela forma como representa a dualidade da existência, tal como no texto B.

3. A pintura "Morte e Vida" representa duas realidades contrastantes. ^{entrelaçadas} À esquerda, um grupo de figuras humanas ^{apresenta-se como} ~~representa~~ a vida com cor, movimento e calor; à direita, a figura da Morte ^{esquelética} e sombria. O fundo escuro e a expressão calma da Morte reforçam a ideia da sua inevitabilidade, enquanto a vida é retratada com tonalidades vivas. Esta composição estabelece um paralelismo com o texto B, de ^{Alberto Galvão} ~~Fernando Pessoa~~. Tal como o pintor, o poeta transmite a aceitação da dualidade da existência. O sujeito poético valoriza a naturalidade de sentir tanto a felicidade como a infelicidade, reconhecendo-as como faces complementares do viver, assim como os dias de sol e de chuva (vv. 8-9).

Ambos os autores rejeitam o "drama" e escoltam a calmaria perante a inevitabilidade da morte e dos ciclos da natureza.

em algumas sugestões futuras:

- Nos itens de Educação Literária, pretende-se que respondas com recurso a uma sequência lógica: introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, seria importante citares os linhos e os versos a que te referes para fundamentares a tua perspetiva. Assim, não prejudicas a nota no conteúdo e na forma simultaneamente.
- Na última questão de Escrita, não esqueites por completo o género textual.

solitude: a apreciação crítica. Apesar de teres feito uma descrição produtiva do quadro, houve uma carência de discurso valorativo e de articuladores do discurso que apostassem na coesão e coerência do texto. Por isso, aconselho-te a rever as marcas específicas deste tipo de textos para poderes aprimorar a tua prestação.

Bom trabalho!

~~Ana defensora~~

Educação Literária

① No primeiro texto de Eça de Queiroz, os "apetites" e "contrariedades" ^(l. 23) ~~resusados~~ por Carlos coexistem nos primeiros sete versos da poesia de ~~Emmanuel Pessoa~~ ^{Alberto Casais}.

O desejo de sentir a vida na sua plenitude ("trincar a terra toda", § v. 1), representa os "apetites", ou seja, o anseio por experiências vivas e sensoriais, em contraste com Carlos. Ao mesmo tempo, o sujeito poético reconhece a importância de ser infeliz ("É preciso de vez em quando ~~ser~~ infeliz", § v. 6), como se fosse algo extremamente necessário para a naturalidade da existência. Essa aceitação das "contrariedades" revela uma atitude oposta à de Carlos, que as rejeita como se fossem inimigas.

Concluindo, ao contrário de Carlos, que prefere uma vida sem desejos nem sofrimento, o poeta valoriza a existência de desejos, prazeres, infelicidade e sofrimento como parte essencial e natural da existência humana, ^{corroborando} valorizando, assim, a coexistência de "apetites" e "contrariedades", presentes no excerto d'Os Maias.

② Esta transcrição d'Os Maias exprime uma aceitação de vida serena. Esta ideia vai ao encontro das construções antitéticas do sujeito poético.

Estas antíteses ^{sol} "sol" / "chuva" (vv. 8-9), "montanhas" / "planícies" (v. 12) e "felicidade" / "infelicidade" (v. 10) espelham o mesmo princípio de aceitação da diversidade e das alterações da vida, valorizando ^{tanto} os momentos mais difíceis, como os mais agradáveis.

Em suma, tanto no texto A d'Os Maias, ^{Alberto Casais} como no texto B de ~~Emmanuel Pessoa~~ ^{Alberto Casais} existe a valorização de um equilíbrio ~~(t)~~ emocional e serenidade, com a consciência de que os contrastes fazem parte da vida e devem ser aceites da forma natural.

③ a) - 1

b) - 2

c) - 82

d) - 3

Escrita

① De entre todos os textos (A, B e C), o meu preferido foi o A, ^o excerto d' Os Maias. Além ~~desta~~ ^{de esta} das minhas obras preferidas lidas durante todo o Secundário, também gosto mais de textos em prosa do que poesia.

No excerto do texto A, Eça critica o desencanto de Carlos perante a vida ~~carreira~~ ^{de} a aceitação passiva do curso da vida. Estas reflexões sobre a inutilidade de ^{enfrentar} ~~seu~~ humano dinante a vida e a inevitabilidade do destino são ideias com as quais me identifico.

Aborda temas intemporais como a procura do sentido da vida, da desilusão da juventude, a oposição entre a emoção e a razão, entre outros. Todos estes temas continuam relevantes hoje em dia.

Eça, no seu texto, ^{recorre a} contém ~~várias~~ ^{várias} imagens, principalmente quando se fala da vida e utiliza diálogos bastante vivos entre Carlos e Eça, ^{como se comprova através do uso de} ~~e também o uso de~~ ^{de} ~~noticiências e interrogações retóricas~~ ^{que} ~~que~~ reforçam o seu tom reflexivo.

Ele usa vários tipos de discurso diferentes, mas, neste excerto, está mais presente o discurso direto, o discurso indireto livre e o monólogo amissível.

Assim, de todos os textos, o excerto de 'Os Maias' foi o meu favorito.

③ (...)

④ A pintura apresentada é da autoria de Gustav Klimt, intitulada Monte e Vick, pintada a óleo em tela, e está exposta no Museu Leopold, Viena, Áustria.

Na imagem, podemos observar, em primeiro plano, do lado esquerdo, a figura de uma caveira, cheia de "cruzes" com tons escuros ao redor do seu corpo. Do lado direito, visualizamos algumas pessoas com os olhos fechados, parecendo que estão a dormir. Estas estão rodeadas por cores claras e alegres. Em segundo plano, ^{apresentado} ~~na~~ fundo da imagem é representado por uma cor escura, fazendo-o parecer quase uma gruta.

Nesta pintura, o autor, através da utilização de cores escuras e tristes para a caveira, ^{simboliza} ~~simbolizando~~ a morte, e, ^{com as} ~~cores~~ ^{cores} claras e alegres para as pessoas, ^{simboliza} ~~simbolizando~~ a vida. Esta pintura foi bem conseguida, pois é de fácil compreensão, ^{pois} ~~pois~~ mesmo

Com as cores vivas e estas pessoas parecem estar a dormir e não se importam com o decorrer ^{de um ciclo} de ~~mesmo~~, uma vez que ~~mesmo~~ repararam que a chegada da morte pode estar próxima. Estas ideias transmitidas pela pintura relacionam-se com o excerto de Os Maias do texto A, através da crítica à aceitação passiva do ser humano ao "curso natural da vida", refletindo também sobre a inutilidade do esforço humano diante a vida e a inevitabilidade do destino.

Em suma, o pintor conseguiu transmitir da forma clara as suas ideias de vida e morte, tendo sido possível relacionar com as ideias ^{do narrador} de Eça sobre a passividade humana perante a vida através do excerto d'Os Maias.

A2 eis algumas sugestões:

Na tua apreciação crítica, mais especificamente na introdução, está a faltar um elemento que une três elementos fundamentais: o quadro (a que aludiste), o texto selecionado (excerto d'Os Maias) e a exploração crítica da tua posição crítica relativamente aos mesmos, conforme surge no desenvolvimento (terceiro parágrafo). A forma como fizeste a descrição da pintura foi muito inteligente, assim como a associação feita ao conteúdo do fragmento da obra de Eça de Guímarães.

Bom trabalho!

~~do professor~~

Educação literária

1. Nos primeiros sete versos do texto B, os "apetites" e "contrariedades" recusados por Carlos no texto A coexistem de forma natural e equilibrada.

O sujeito poético do poema expressa um desejo intenso ^{apetite} ("se eu pudesse, trincar a terra toda", ^{veja} revelando um impulso vital e sensorial. No entanto, ele também aceita a infelicidade (contrariedade) como parte inevitável da vida: "é preciso ser de vez em quando infeliz / Para se poder ser natural..." (v. 6-7).

Assim, ao contrário da recusa de Carlos por qualquer desejo ou sofrimento, o "eu" poético ~~de Pessoa~~ acolhe ambos como elementos necessários e complementares da existência, revelando uma postura de aceitação serena da vida tal como ela é.

⊗ O autor do texto B é Alberto Casais.

2. A transição d'os traços apresenta uma visão fatalista da vida, onde tudo deve ser aceite com serenidade, tal como se aceitam os ciclos naturais.

Esta ideia relaciona-se diretamente com as construções antitéticas usadas pelo sujeito poético no texto B, como: "Nem tudo é dias de sol / E a chuva, quando falta muito, pede-se" (vv. 8-9), "Que haja montanhas e planícies / E que haja rochedos e erra..." (vv. 12-13) e ^{a dicotomia} "felicidade" ~~é~~ e "infelicidade" (v. 10). Estas antíteses reforçam a noção de que a vida é composta por opostos complementares, que devem ser aceites com naturalidade e calma, exatamente como propõe Carlos ao defender a aceitação das "mudanças de dias agrestes e dias suaves".

3. a) 1
b) 2
c) ~~1~~ X 2
d) 3

↳ A resposta está excelente, mas deverias ter apostado numa introdução e numa conclusão marcadas devidamente por parágrafos e onde expuseres a relação entre a transição e as antíteses utilizadas pelo sujeito poético de forma clara.

Escrita

1. Gostei mais do texto B, de Fernando Pessoa (heterônimo Alberto Caeiro), principalmente porque se trata de poesia, um tipo de texto que aprecio pela sua capacidade de transmitir sentimentos com simplicidade.

Além disso, identifiquei-me com as ideias expressas pelo sujeito poético, como a aceitação serena da vida tal como ela é, com os seus contrastes entre felicidade e infelicidade. Essa visão natural e equilibrada da existência, sem excessos nem recusas, transmite uma sensação de paz interior, pois aborda questões universais que continuam a ser pertinentes em qualquer época.

A linguagem simples, direta e sensorial de Caeiro também me cativou, pois mostra que se pode "filosofar" com clareza, o que torna a mensagem mais acessível e próxima do leitor.

Não era necessário justificar o motivo da tua escolha neste item. Caracteriza as opções e menciona-la numa resposta curta. Não obstante, gostei muito de ler a tua perspectiva sobre o quadro de anterior!

3. A pintura que se relaciona melhor com o texto B é Idílio (1929), de Tarsila do Amaral.

A pintura representa figuras humanas em comunhão com a natureza, simbolizando a harmonia e a simplicidade da vida natural. A obra também utiliza cores quentes e suaves, que criam uma atmosfera acolhedora e serena. As formas são simplificadas, com poucos detalhes realistas. Esta ausência de ~~preocupações~~ ^{detalhes} complexos ajuda a focar a atenção na sensação geral de calma e harmonia, em vez de distrair com minúcias. A luz é suave e uniforme, sem grandes contrastes. Esta iluminação cria um ambiente calmo e tranquilo, simbolizando o equilíbrio emocional e a aceitação da vida que o sujeito poético propõe.

do texto que seleccionei

4. A pintura Idílio, de Tarsila da Amaral, retrata figuras humanas estilizadas em ^{comunhão} ~~semelhança~~ com a natureza, inseridas numa paisagem serena e colorida.

O quadro apresenta formas simplificadas e cores suaves, que criam uma atmosfera de calma ^e harmonia. As personagens parecem repousar tranquilamente, integradas no espaço natural, sem pressa nem tensão. A luz é difusa e acolhedora, evitando contrastes fortes, o que reforça a sensação de equilíbrio e serenidade.

Este ambiente visual remete diretamente para a filosofia de vida expressa no texto B. No poema, o "eu" lírico defende a aceitação tranquila da vida em todos os seus momentos, sejam eles felizes ou infelizes, ^{que serão} ~~naturais~~ como o ciclo das estações. Assim como o poema valoriza a naturalidade e a calma diante das mudanças inevitáveis, a pintura transmite essa mesma mensagem através da simplicidade das formas ^{e da posição das duas figuras}.

Em conclusão, Idílio, de Tarsila da Amaral, e o texto B, de ~~Rafaela~~ ^{Alberto Casca}, estabelecem uma relação harmoniosa, expressando uma visão serena e naturalista da vida.

eis algumas sugestões:

Na tua apreciação crítica, mais especificamente na introdução, deve surgir um fragmento que aghemre os dois objetos fundamentais em jogo (o quadro e o texto selecionado) e o teu juízo de valor relativamente aos mesmos. O encadeamento de ideias está excelente, assim como as conexões que estabeleste, que foram em tudo pertinentes.

Bom trabalho!

~~Aradpactatino~~

Falta complementar a introdução através da menção ao fato de que esses

nas
coexisten-
cias pri-
meiras
sete
versos
do
poema

Concluindo, a "apetite" e "construtividade" recuperados por Carlos não também recuperados pelo ^{sistema} ~~partido~~ ^{partido} ~~partido~~ devido a razões diferentes.

↓ O "eu" lírico do poema abraça todos os seus penfimentos e venturas com naturalidade.

o mesmo
o caso,
por exemplo,
nas expressões
"mentar" e
"planície"
(v. 12).

Em suma, tanto no escento d'Os Maias e como no poema de ~~Fernando Pessoa~~ ^{Alvaro Cassio} é valorizada a consciência de que deve existir um equilíbrio entre bons e maus momentos.

Escrita

Adicionalmente, identifique-me mais com autores como Eça de Queiroz do que com Fernando Pessoa. ~~Sembar~~ ~~Apesar da~~ peculiaridade do segundo, os seus temas são muito ~~claros~~ ^{resaltando} entre sentimentos muito bons ~~em~~ ² totalidade ~~ou~~ quase completos.

Concluindo, dos textos presentes, também preferências pelo texto A, exceto de uma História.

↳ Dê uma pergunta para reflexão: será que um poema não pode contar uma história, evidenciando, inclusive, categorias da narrativa?

3. A pintura ^{de} que mais gosto é ~~Idílio~~ "Idílio", de Tarsila do Amaral.

A segunda obra de arte apresentada é ^{da} a minha preferência por, de todas, é a mais colorida e simples. Embora seja da opinião ^{de} que a arte deve refletir o estado de espírito do pintor, também penso, que esta deve falar ~~com~~ ^{para} o público geral.

^{o observador / o apreciador}

3. A pintura que mais gosto é "Idílio", de Tarsila do Amaral. ^{de antemão!}

Primeiramente, embora seja da opinião de que a arte deve refletir o estado de espírito do pintor, não de igual opinião ^{de} que esta deve ~~causar~~ ^{causar} felicidade no público. A vertente cromática, colorida e simples, contrasta com as outras pinturas mais escuras, que fazem mais ~~prosseio~~ ^{prosseio} da sombra do que da luz.

Para além disto, a pintura é direta, não aconde significado para interpretar. ^{deve que não esconde?}

Concluindo, das pinturas presentes, seleciono a "Idílio" de Tarsila do Amaral ^{devido à forma perspicaz como a autora trabalha a vertente cromática da obra.}

4. A pintura escolhida é "Idílio", de Tarsila do Amaral, e foi criada em 1929, em óleo em tela.

Na imagem, é visível uma ilha ~~vermelha~~ ^{verde} repleta de plantas verdes de todos os tipos e rodeada por água. É marcante a presença ^{de} Nesta ilha, existe uma casa branca com um telhado ^{vermelho} e duas janelas. Estão presentes duas personagens, uma feminina e uma masculina, que estão abraçadas.

A autora, com esta obra de arte, deseja representar a simplicidade da vida com aqueles que amamos. ~~As~~ ^{As} personagens ^{abrachadas}, que apenas apreciam o horizonte, demonstram um momento íntimo, confidencial, e assim, a autora transmite, e muito bem, a mensagem de que devemos aproveitar o momento e que está tudo certo com aquilo intencionalmente.

Adicionalmente, ^{este quadro} pode ser relacionado com o excerto do texto A, pois neste é referido que se deve viver plenamente, sem preocupações, tal como se encontra o casal ^{na obra de arte} em outros locais, no excerto, a personagem principal ~~recusa~~ ^{recusa} os "apetitos" da vida, e o amor seria um dele, ^{por extermínio}.

Concluindo, a pintura "Idílio" é uma ótima representação da valorização dos momentos, que devem ser íntimos e calmos, e, por isso, pode ser relacionado com o texto A, que ~~converte~~ ^{converte} estas ideias.

A4 eis algumas sugestões:

a) a tua apreciação crítica, deve ter incluído, na introdução, um fragmento que aglomere os dois objetos fundamentais em jogo (o quadro e o texto selecionado) e o discurso valorativo que produzis, desde logo, a tua posição de forma implícita e/ou explícita. As ligações que fizeste entre os elementos selecionados foram muito produtivas.

Bom trabalho!
da professora

* de formas autônticas.

3. a) 1

b) 2

c) 2

d) 3



Escrita

1. Entre os três textos apresentados, o que mais me cativou foi o texto B, um poema de Fernando Pessoa ^{Albino Gaspar} pelo seu simplicidade expressiva e pela forma como transmite uma profunda reflexão existencial.

Identifico-me com a sensação que o sujeito poético demonstra perante as dualidades da vida. A oscilação de que a felicidade e a tristeza fazem parte da vida transmite sabedoria e uma grande inteligência emocional. O poema reflete uma vida de vida que privilegia o equilíbrio emocional, algo com que me identifico.

Desta forma, a minha preferência pelo texto B resulta tanto do ideário com que me identifico, como da forma poética desconspicada e natural com que é apresentado.

3. Escolhi a pintura de Gustav Klimt, pois relaciona-se bem com as ideias do Texto B, de Fernando Pessoa.

A obra mostra o contraste entre a vida, cheia de luz e movimento, e a morte, mais escura e "parada." Este contraste lembra as ideias do poema, que fala da importância de aceitar tudo a felicidade como algo natural. As cores vivas representam o valor do presente, enquanto a figura da morte lembra que tudo faz parte de um ciclo.

Assim como o poema, esta pintura transmite uma mensagem de equilíbrio e aceitação total da vida tal como ela é - com luz e sombra, alegria e dor.

Lo ~~classe~~ item, bastava selecionar a pintura de que gostaste mais. Não era necessário justificar. No entanto, gostei muito de ler a tua opinião sobre a mesma de antemão!

4. A pintura *Morte e vida*, da autoria de Gustav Klimt, é uma pintura feita a óleo e encontra-se no museu Leopold, em Viena, na Áustria.

A tela encontra-se dividida em dois planos distintos: à esquerda, a figura da morte é representada por um esqueleto envolto em cores escuras, com uma expressão imortal. À direita, ^{encontra-se} um grupo de ^{entrelaçados} figuras humanas, ^{entrelaçados} e secas, sob muitos ^{entrelaçados} coloridos com padrões florais e vibrantes. A oposição entre os tons faix da morte e os tons quentes da vida realça ainda mais o contraste entre elas.

O autor aparenta transmitir que a morte e a vida ^{estão} coexistem e fazem parte do ciclo. A morte não surge como algo violento ou dramático, mas como uma presença inevitável, quase tranquila. A pintura convida-nos, assim, a valorizar a vida, seu momento do seu fim, aceitando a sua transitoriedade com serenidade.

Esta visão aproxima-se da de Alberto Casais (Texto 8), que, numa linguagem simples e natural, defende a aceitação da felicidade e da tristeza como elementos inseparáveis da vida. Tal como na pintura, o poema sublinha a importância de viver de forma plena, ^{estruturando} ~~estruturando~~ que existam bons e maus momentos.

Em suma, tanto a pintura como o poema ~~partilham~~ ^{partilham} uma perspetiva harmoniosa da existência, ensinando-nos a aceitar a vida e a morte como partes essenciais da vida.

eis algumas sugestões:

Uma apreciação crítica que exige que se interligam dois objetos que se relacionam (por contraste ou por semelhança), deve fazer menção, na introdução, aos vários elementos em jogo, assim como proceder à antecipação do teu juízo de valor sobre os mesmos. Estei imerso do modo como aproximaste a tua interpretação do quadro e do texto! Tente ao centro de todos os parâmetros expostos neste âmbito. Da próxima vez tenta investir um pouco mais no discurso valorativo.

Bom trabalho!

Ana Sofia ~~Antes~~

1. Os "apetites" e "contramedidas" ^{repetição} desertos no primeiro texto coexistem nos primeiros sete versos do poema. com recursos anafóricos

Por ~~outro~~^{um} lado, o sujeito não desenvolve a importância de se ser infeliz.
(1) É preciso ~~se~~^{ser} vez em quando se ~~ser~~ infeliz", v.6) - Por ~~outro~~^{outro} lado, Carlos acha inútil as "contraniedades", ou seja, os obstáculos.

Concluindo, no primeiro texto, verifica-se que a personagem quer uma vida sem desejos e infelicidades, em oposição ao poema, que destaco a importância desses elementos desejados / arquetipos / elementos.

* para alcançar um estilo de vida caracterizado pela naturalidade.

3. a) 1 b) 2 c) ~~2~~ d) 3

1. O meu texto favorito é o B por duas razões

Eu sempre gostei de poemas, pois, para mim, são mais interessantes de se ler. Este texto é exatamente um poema em que o sujeito poético reflete sobre a sua existência no mundo.

Outro aspeto que me fez escolhê-lo é o facto de me identificar com as suas ideias: o que querem ser felizes, mas não reconhecem a importância de também se ser infeliz. Esta visão equilibrada é algo com que me identifico com que me revigoro.

Assim, este é o meu poema preferido, não só pelas ideias, mas também pela forma como são expressas.

→ este item não era necessário justificar a tua resposta, mas gostei muito de ler a tua opinião de interesse!

3. A pintura que selecionei foi a Edição, de Tarsila do Amaral.

Escultura, porque as cores chamativas ~~de~~^{me} despertam ~~o~~ interesse, e quando olhei com mais atenção, vi o casal no meio das plantas e olhei para o horizonte. Isso transmite, por exemplo, que são sentimentos muito bons.

4. A pintura ¹Idílio ²Foi feita por Tarsila do Amaral em 1929.

Na Figura 3, podemos ver vários tipos de plantas espalhadas pela paisagem e, entre elas, um coral abacoado, situado numa pequena ilha. Há também uma casa, um pouco mais longe. Todos estes elementos estão pintados com cores frias e chamativas.

Com esta imagem, a autora pode querer passar a mensagem de que se deve viver a vida com calma e plenitude. Ou seja, apesar das dificuldades, temos de aproveitar as coisas boas. Isto pode ser relacionado com o poema B, de Alberto Garcia, em que o sujeito poético reflete sobre a vida. Ele afirma que "O que é preciso é ser-se natural e calmo / O Felicidade ou na infelicidade" ^(nr. 14-15) e é exatamente isso que está representado na pintura. As duas pessoas, independentemente dos problemas que tenham, param, naquele momento, para simplesmente observar o que está à sua volta.

Outro aspeto presente no texto que pode ser associado a este quadro é a relação entre felicidade e infelicidade. O autor estabelece que, para se apreciar mesmo a felicidade, temos de ser infelizes, às vezes, pois ^{normalmente} entendemos como algo é bom quando não o temos. Isso é demonstrado na imagem, já que os cores intensos refletem um ambiente de bem-estar e sentimentos positivos, evidenciando um momento de felicidade em que o casal desfruta do presente e do que tem.

Concluindo, a pintura "Idílio" complementa perfeitamente o poema B, pois ambos transmitem a plenitude da vida e o modo como esta pode ser encarada pelo ser humano.

Educação literária

2. Esta transcrição de Os Tróia expressa a aceitação de uma vida plena e relaciona-se com as construções antitéticas do sujeito.

✓ No texto, está presente a ideia de valorizar tanto as facilidades como os obstáculos e aceitação dos diferentes rumos da vida, assim como está descrito na transcrição. Isto verifica-se nas entreses "sol" (v. 8), e "chuva" (v. 9), e "felicidade" (v. 10) e "infelicidade".

Em conclusão, em ambos os textos, os autores expressam a importância de um equilíbrio na vida.

A6 eis algumas sugestões:

Uma apreciação crítica que exige que se relacione dois objetos que se interligam (por contraste ou semelhança), deve fazer menção, na introdução, aos vários elementos em jogo, assim como proceder à antecipação do teu juízo de valor sobre os mesmos. A estrutura do teu texto, bem como o desenvolvimento das ideias, está bastante satisfatória.

Bom trabalho!
Ana Sofia

Imagens contrárias

Educação Literária

1. No texto A, está presente uma referência aos "apetites" e "contrariedades" que Carlos recusa e esta volta a reaparecer nos primeiros sete versos do poema do texto B. Com a expressão "Se eu pudesse trincar a terra toda" (v. 1), o sujeito prático revela uma vontade de experimentar algo novo, representando os "apetites" que Carlos se recusa a ter. Ainda assim, diz não querer sempre ser feliz, afirmando que é necessário ser imfeliz para que se possa ser natural (v. v. 6 e 7). Sendo assim, convém @ apetites por mais aproximação e a aceitação das "contrariedades", como a dualidade felicidade / contrária de Carlos.

Em rigor, a referência não "volta" pois trata-se de textos diferentes. Os elementos que surgem espalhados de formas que em muito se assemelham.

2. A transcrição d'On Raian remete para a ideia de aceitação de uma vida tranquila, tal como demonstrado o sujeito prático no Texto B, com as suas atitudes.

Ao longo do poema (Texto B), há presença de antíteses como "sol / chuva" (v. v. 8 e 9), que decaem nesta perspetiva para de aceitar as mudanças da vida, dando maior valor aos desajustes e às recompensas.

Existem mais pares antitéticos a que podem ter sido usados, como "morte / vida" e "planície" (v. v. 12).

Desta forma, em ambos os textos há um reforço da ideia de que a vida é composta por diversos momentos e estes devem ser vivenciados de forma sã e equilibrada.

3. a - 1 b - 2 c - X 2 d - X 3

Exercita

1. O texto que mais me despertou interesse foi o texto B.

Este é da autoria de Alberto Caeiro, sujeito prático. Este aborda o tema da aceitação da vida tal como ela é com uma abordagem simples e profunda.

Escolhi este texto porque esta visão do sujeito prático, que valoriza a naturalidade das emoções e

maternidade, é algo que me inspira. Além disso, o texto apresenta um vocabulário que, à primeira vista, é bastante simples de compreender, mas, na verdade, apresenta ^{bastantes} um quantos significados, o que é muito curioso.

Com isto, escolho o texto B como o meu favorito por ser um texto de inspiração e criatividade.
contribuir para a minha

3. 5: Pintura escolhida: Morte e vida, de Gustav Klimt.

4. A pintura pode ser encontrada no Museu Leopold, em Viena, na Áustria. Esta é da autoria de Gustav Klimt e foi realizada entre 1908 e 1911. Tem como título Morte e vida.

Na imagem, podemos observar, à esquerda, um esqueleto com cores escuras e, à direita, um conjunto de figuras humanas com cores mais vivas.

Este grupo parece querer representar a vida e a figura sombria da morte. Ambos ^{as} ~~os~~ as figuras parecem relacionar-se com o poema, na medida em que o "eu" poético deseja a aceitação tranquila da vida, tal como na pintura, em que a morte observa a vida sem a interrupção de imediato.

As cores presentes na imagem ^{também} regulam a atmosfera entre "felicidade" e "infelicidade" ^{ou tristeza}. Tanto a pintura como o poema parecem, e bem, transmitir uma ideia de equilíbrio e tranquilidade interior.

Sendo assim, a pintura parece relacionar-se, de uma forma criativa, com o poema, reforçando o conceito de ataraxia neste presente.

A7

a tua reflexão e interpretação estão excelentes! Aconselho apenas que, no futuro, quando te deparares com uma apresentação crítica que interligue dois elementos, faças menção a ambos logo na introdução, aludindo ao juízo de valor que pretendes transmitir, em que devas continuar a investir ao longo de todo o texto, para enriquecer os parâmetros relativos ao conteúdo. Bom trabalho!

Ana Sofia

Escrita

1. Gostei mais do Tatu B, ¹² lógicas dos outros Eus, de Fernando Pessoa (2010), porque é um poema que me choca pela linguagem emotiva e simbólica, como "táimcan e fone tock" (vv. 1-2), ¹³ reflete e idios de equilíbrio entre felicidade e infelicidade, algo com que me identifico, além de sua atmosfera e ter um estilo poético que me ¹⁴ foi sentir envolvido ¹⁵ foi cativado.
Embora a autoria seja atribuída a Fernando Pessoa, a verdade é que o texto é de Alberto Caeiro.

2. O texto B pertence a essa obra, onde contam vários poemas, como é o caso do que selecionaste, da autoria de Alberto Caeiro.

3. ¹⁶ de Távila
Seleciono ¹⁷ Idílio, de Amadeu de Amor (1929), já que este valoriza a ¹⁸ conexão e ¹⁹ simplicidade do Tatu B, e este pintora, com sua paisagem natural, cores suaves e ²⁰ tranquilidade ²¹ marcante e ²² essência de felicidade e conexão com a natureza que o poema transmite.
Este item não era necessário justificar a sua escolha, mas gostei muito de ler a tua opinião de antemão!

A pintura ²³ Idílio, de Amadeu, criada em 1929, ²⁴ com uma ²⁵ alta sobre tela ²⁶ te ²⁷ que retrata uma paisagem tropical com águas, um lago e uma pequena casa, ²⁸ utilizando ²⁹ cores ³⁰ suaves ³¹ como ³² verde ³³ e ³⁴ azul ³⁵ para ³⁶ transmitir ³⁷ serenidade. ³⁸ Essa ³⁹ simplicidade ⁴⁰ visual ⁴¹ conecta-se ⁴² diretamente ⁴³ com o ⁴⁴ tema ⁴⁵ de ⁴⁶ lógica ⁴⁷ dos ⁴⁸ outros ⁴⁹ Eus, ⁵⁰ de ⁵¹ fernando ⁵² pessoa, ⁵³ que ⁵⁴ valoriza ⁵⁵ a ⁵⁶ felicidade ⁵⁷ e ⁵⁸ conexão ⁵⁹ com ⁶⁰ a ⁶¹ natureza ⁶² através ⁶³ de ⁶⁴ uma ⁶⁵ metáfora ⁶⁶ do ⁶⁷ poema, ⁶⁸ " ⁶⁹ trançar ⁷⁰ e ⁷¹ ter ⁷² tudo ⁷³ 1 ⁷⁴ e ⁷⁵ sentir ⁷⁶ o ⁷⁷ lago ⁷⁸ como ⁷⁹ um ⁸⁰ palco ⁸¹ onde ⁸² se ⁸³ encontra ⁸⁴ o ⁸⁵ eu ⁸⁶ com ⁸⁷ a ⁸⁸ natureza ⁸⁹ como ⁹⁰ um ⁹¹ espelho ⁹² de ⁹³ harmonia ⁹⁴ e ⁹⁵ paixão. ⁹⁶ A ⁹⁷ través ⁹⁸ de ⁹⁹ suas ¹⁰⁰ cores ¹⁰¹ e ¹⁰² formas ¹⁰³ simples ¹⁰⁴ de ¹⁰⁵ Idílio ¹⁰⁶ reminiscente ¹⁰⁷ para ¹⁰⁸ " ¹⁰⁹ poeta ¹¹⁰ é ¹¹¹ feliz ¹¹² e ¹¹³ o ¹¹⁴ lago ¹¹⁵ é ¹¹⁶ o ¹¹⁷ mar ¹¹⁸ que ¹¹⁹ fica ¹²⁰ " ¹²¹ (vv. 1-2) ¹²² descreve ¹²³ um ¹²⁴ momento ¹²⁵ de ¹²⁶ contemplação. ¹²⁷ A ¹²⁸ ausência ¹²⁹ de ¹³⁰ detalhes ¹³¹ complexos ¹³² reforça ¹³³ a ¹³⁴ ideia ¹³⁵ de ¹³⁶ simplicidade ¹³⁷ e ¹³⁸ conexão ¹³⁹ com ¹⁴⁰ a ¹⁴¹ natureza ¹⁴² através ¹⁴³ de ¹⁴⁴ uma ¹⁴⁵ metáfora ¹⁴⁶ do ¹⁴⁷ poema, ¹⁴⁸ " ¹⁴⁹ trançar ¹⁵⁰ e ¹⁵¹ ter ¹⁵² tudo ¹⁵³ 1 ¹⁵⁴ e ¹⁵⁵ sentir ¹⁵⁶ o ¹⁵⁷ lago ¹⁵⁸ como ¹⁵⁹ um ¹⁶⁰ palco ¹⁶¹ onde ¹⁶² se ¹⁶³ encontra ¹⁶⁴ o ¹⁶⁵ eu ¹⁶⁶ com ¹⁶⁷ a ¹⁶⁸ natureza ¹⁶⁹ como ¹⁷⁰ um ¹⁷¹ espelho ¹⁷² de ¹⁷³ harmonia ¹⁷⁴ e ¹⁷⁵ paixão. ¹⁷⁶ A ¹⁷⁷ través ¹⁷⁸ de ¹⁷⁹ suas ¹⁸⁰ cores ¹⁸¹ e ¹⁸² formas ¹⁸³ simples ¹⁸⁴ de ¹⁸⁵ Idílio ¹⁸⁶ reminiscente ¹⁸⁷ para ¹⁸⁸ " ¹⁸⁹ poeta ¹⁹⁰ é ¹⁹¹ feliz ¹⁹² e ¹⁹³ o ¹⁹⁴ lago ¹⁹⁵ é ¹⁹⁶ o ¹⁹⁷ mar ¹⁹⁸ que ¹⁹⁹ fica ²⁰⁰ " ²⁰¹ (vv. 1-2) ²⁰² descreve ²⁰³ um ²⁰⁴ momento ²⁰⁵ de ²⁰⁶ contemplação. ²⁰⁷ A ²⁰⁸ ausência ²⁰⁹ de ²¹⁰ detalhes ²¹¹ complexos ²¹² reforça ²¹³ a ²¹⁴ ideia ²¹⁵ de ²¹⁶ simplicidade ²¹⁷ e ²¹⁸ conexão ²¹⁹ com ²²⁰ a ²²¹ natureza ²²² através ²²³ de ²²⁴ uma ²²⁵ metáfora ²²⁶ do ²²⁷ poema, ²²⁸ " ²²⁹ trançar ²³⁰ e ²³¹ ter ²³² tudo ²³³ 1 ²³⁴ e ²³⁵ sentir ²³⁶ o ²³⁷ lago ²³⁸ como ²³⁹ um ²⁴⁰ palco ²⁴¹ onde ²⁴² se ²⁴³ encontra ²⁴⁴ o ²⁴⁵ eu ²⁴⁶ com ²⁴⁷ a ²⁴⁸ natureza ²⁴⁹ como ²⁵⁰ um ²⁵¹ espelho ²⁵² de ²⁵³ harmonia ²⁵⁴ e ²⁵⁵ paixão. ²⁵⁶ A ²⁵⁷ través ²⁵⁸ de ²⁵⁹ suas ²⁶⁰ cores ²⁶¹ e ²⁶² formas ²⁶³ simples ²⁶⁴ de ²⁶⁵ Idílio ²⁶⁶ reminiscente ²⁶⁷ para ²⁶⁸ " ²⁶⁹ poeta ²⁷⁰ é ²⁷¹ feliz ²⁷² e ²⁷³ o ²⁷⁴ lago ²⁷⁵ é ²⁷⁶ o ²⁷⁷ mar ²⁷⁸ que ²⁷⁹ fica ²⁸⁰ " ²⁸¹ (vv. 1-2) ²⁸² descreve ²⁸³ um ²⁸⁴ momento ²⁸⁵ de ²⁸⁶ contemplação. ²⁸⁷ A ²⁸⁸ ausência ²⁸⁹ de ²⁹⁰ detalhes ²⁹¹ complexos ²⁹² reforça ²⁹³ a ²⁹⁴ ideia ²⁹⁵ de ²⁹⁶ simplicidade ²⁹⁷ e ²⁹⁸ conexão ²⁹⁹ com ³⁰⁰ a ³⁰¹ natureza ³⁰² através ³⁰³ de ³⁰⁴ uma ³⁰⁵ metáfora ³⁰⁶ do ³⁰⁷ poema, ³⁰⁸ " ³⁰⁹ trançar ³¹⁰ e ³¹¹ ter ³¹² tudo ³¹³ 1 ³¹⁴ e ³¹⁵ sentir ³¹⁶ o ³¹⁷ lago ³¹⁸ como ³¹⁹ um ³²⁰ palco ³²¹ onde ³²² se ³²³ encontra ³²⁴ o ³²⁵ eu ³²⁶ com ³²⁷ a ³²⁸ natureza ³²⁹ como ³³⁰ um ³³¹ espelho ³³² de ³³³ harmonia ³³⁴ e ³³⁵ paixão. ³³⁶ A ³³⁷ través ³³⁸ de ³³⁹ suas ³⁴⁰ cores ³⁴¹ e ³⁴² formas ³⁴³ simples ³⁴⁴ de ³⁴⁵ Idílio ³⁴⁶ reminiscente ³⁴⁷ para ³⁴⁸ " ³⁴⁹ poeta ³⁵⁰ é ³⁵¹ feliz ³⁵² e ³⁵³ o ³⁵⁴ lago ³⁵⁵ é ³⁵⁶ o ³⁵⁷ mar ³⁵⁸ que ³⁵⁹ fica ³⁶⁰ " ³⁶¹ (vv. 1-2) ³⁶² descreve ³⁶³ um ³⁶⁴ momento ³⁶⁵ de ³⁶⁶ contemplação. ³⁶⁷ A ³⁶⁸ ausência ³⁶⁹ de ³⁷⁰ detalhes ³⁷¹ complexos ³⁷² reforça ³⁷³ a ³⁷⁴ ideia ³⁷⁵ de ³⁷⁶ simplicidade ³⁷⁷ e ³⁷⁸ conexão ³⁷⁹ com ³⁸⁰ a ³⁸¹ natureza ³⁸² através ³⁸³ de ³⁸⁴ uma ³⁸⁵ metáfora ³⁸⁶ do ³⁸⁷ poema, ³⁸⁸ " ³⁸⁹ trançar ³⁹⁰ e ³⁹¹ ter ³⁹² tudo ³⁹³ 1 ³⁹⁴ e ³⁹⁵ sentir ³⁹⁶ o ³⁹⁷ lago ³⁹⁸ como ³⁹⁹ um ⁴⁰⁰ palco ⁴⁰¹ onde ⁴⁰² se ⁴⁰³ encontra ⁴⁰⁴ o ⁴⁰⁵ eu ⁴⁰⁶ com ⁴⁰⁷ a ⁴⁰⁸ natureza ⁴⁰⁹ como ⁴¹⁰ um ⁴¹¹ espelho ⁴¹² de ⁴¹³ harmonia ⁴¹⁴ e ⁴¹⁵ paixão. ⁴¹⁶ A ⁴¹⁷ través ⁴¹⁸ de ⁴¹⁹ suas ⁴²⁰ cores ⁴²¹ e ⁴²² formas ⁴²³ simples ⁴²⁴ de ⁴²⁵ Idílio ⁴²⁶ reminiscente ⁴²⁷ para ⁴²⁸ " ⁴²⁹ poeta ⁴³⁰ é ⁴³¹ feliz ⁴³² e ⁴³³ o ⁴³⁴ lago ⁴³⁵ é ⁴³⁶ o ⁴³⁷ mar ⁴³⁸ que ⁴³⁹ fica ⁴⁴⁰ " ⁴⁴¹ (vv. 1-2) ⁴⁴² descreve ⁴⁴³ um ⁴⁴⁴ momento ⁴⁴⁵ de ⁴⁴⁶ contemplação. ⁴⁴⁷ A ⁴⁴⁸ ausência ⁴⁴⁹ de ⁴⁵⁰ detalhes ⁴⁵¹ complexos ⁴⁵² reforça ⁴⁵³ a ⁴⁵⁴ ideia ⁴⁵⁵ de ⁴⁵⁶ simplicidade ⁴⁵⁷ e ⁴⁵⁸ conexão ⁴⁵⁹ com ⁴⁶⁰ a ⁴⁶¹ natureza ⁴⁶² através ⁴⁶³ de ⁴⁶⁴ uma ⁴⁶⁵ metáfora ⁴⁶⁶ do ⁴⁶⁷ poema, ⁴⁶⁸ " ⁴⁶⁹ trançar ⁴⁷⁰ e ⁴⁷¹ ter ⁴⁷² tudo ⁴⁷³ 1 ⁴⁷⁴ e ⁴⁷⁵ sentir ⁴⁷⁶ o ⁴⁷⁷ lago ⁴⁷⁸ como ⁴⁷⁹ um ⁴⁸⁰ palco ⁴⁸¹ onde ⁴⁸² se ⁴⁸³ encontra ⁴⁸⁴ o ⁴⁸⁵ eu ⁴⁸⁶ com ⁴⁸⁷ a ⁴⁸⁸ natureza ⁴⁸⁹ como ⁴⁹⁰ um ⁴⁹¹ espelho ⁴⁹² de ⁴⁹³ harmonia ⁴⁹⁴ e ⁴⁹⁵ paixão. ⁴⁹⁶ A ⁴⁹⁷ través ⁴⁹⁸ de ⁴⁹⁹ suas ⁵⁰⁰ cores ⁵⁰¹ e ⁵⁰² formas ⁵⁰³ simples ⁵⁰⁴ de ⁵⁰⁵ Idílio ⁵⁰⁶ reminiscente ⁵⁰⁷ para ⁵⁰⁸ " ⁵⁰⁹ poeta ⁵¹⁰ é ⁵¹¹ feliz ⁵¹² e ⁵¹³ o ⁵¹⁴ lago ⁵¹⁵ é ⁵¹⁶ o ⁵¹⁷ mar ⁵¹⁸ que ⁵¹⁹ fica ⁵²⁰ " ⁵²¹ (vv. 1-2) ⁵²² descreve ⁵²³ um ⁵²⁴ momento ⁵²⁵ de ⁵²⁶ contemplação. ⁵²⁷ A ⁵²⁸ ausência ⁵²⁹ de ⁵³⁰ detalhes ⁵³¹ complexos ⁵³² reforça ⁵³³ a ⁵³⁴ ideia ⁵³⁵ de ⁵³⁶ simplicidade ⁵³⁷ e ⁵³⁸ conexão ⁵³⁹ com ⁵⁴⁰ a ⁵⁴¹ natureza ⁵⁴² através ⁵⁴³ de ⁵⁴⁴ uma ⁵⁴⁵ metáfora ⁵⁴⁶ do ⁵⁴⁷ poema, ⁵⁴⁸ " ⁵⁴⁹ trançar ⁵⁵⁰ e ⁵⁵¹ ter ⁵⁵² tudo ⁵⁵³ 1 ⁵⁵⁴ e ⁵⁵⁵ sentir ⁵⁵⁶ o ⁵⁵⁷ lago ⁵⁵⁸ como ⁵⁵⁹ um ⁵⁶⁰ palco ⁵⁶¹ onde ⁵⁶² se ⁵⁶³ encontra ⁵⁶⁴ o ⁵⁶⁵ eu ⁵⁶⁶ com ⁵⁶⁷ a ⁵⁶⁸ natureza ⁵⁶⁹ como ⁵⁷⁰ um ⁵⁷¹ espelho ⁵⁷² de ⁵⁷³ harmonia ⁵⁷⁴ e ⁵⁷⁵ paixão. ⁵⁷⁶ A ⁵⁷⁷ través ⁵⁷⁸ de ⁵⁷⁹ suas ⁵⁸⁰ cores ⁵⁸¹ e ⁵⁸² formas ⁵⁸³ simples ⁵⁸⁴ de ⁵⁸⁵ Idílio ⁵⁸⁶ reminiscente ⁵⁸⁷ para ⁵⁸⁸ " ⁵⁸⁹ poeta ⁵⁹⁰ é ⁵⁹¹ feliz ⁵⁹² e ⁵⁹³ o ⁵⁹⁴ lago ⁵⁹⁵ é ⁵⁹⁶ o ⁵⁹⁷ mar ⁵⁹⁸ que ⁵⁹⁹ fica ⁶⁰⁰ " ⁶⁰¹ (vv. 1-2) ⁶⁰² descreve ⁶⁰³ um ⁶⁰⁴ momento ⁶⁰⁵ de ⁶⁰⁶ contemplação. ⁶⁰⁷ A ⁶⁰⁸ ausência ⁶⁰⁹ de ⁶¹⁰ detalhes ⁶¹¹ complexos ⁶¹² reforça ⁶¹³ a ⁶¹⁴ ideia ⁶¹⁵ de ⁶¹⁶ simplicidade ⁶¹⁷ e ⁶¹⁸ conexão ⁶¹⁹ com ⁶²⁰ a ⁶²¹ natureza ⁶²² através ⁶²³ de ⁶²⁴ uma ⁶²⁵ metáfora ⁶²⁶ do ⁶²⁷ poema, ⁶²⁸ " ⁶²⁹ trançar ⁶³⁰ e ⁶³¹ ter ⁶³² tudo ⁶³³ 1 ⁶³⁴ e ⁶³⁵ sentir ⁶³⁶ o ⁶³⁷ lago ⁶³⁸ como ⁶³⁹ um ⁶⁴⁰ palco ⁶⁴¹ onde ⁶⁴² se ⁶⁴³ encontra ⁶⁴⁴ o ⁶⁴⁵ eu ⁶⁴⁶ com ⁶⁴⁷ a ⁶⁴⁸ natureza ⁶⁴⁹ como ⁶⁵⁰ um ⁶⁵¹ espelho ⁶⁵² de ⁶⁵³ harmonia ⁶⁵⁴ e ⁶⁵⁵ paixão. ⁶⁵⁶ A ⁶⁵⁷ través ⁶⁵⁸ de ⁶⁵⁹ suas ⁶⁶⁰ cores ⁶⁶¹ e ⁶⁶² formas ⁶⁶³ simples ⁶⁶⁴ de ⁶⁶⁵ Idílio ⁶⁶⁶ reminiscente ⁶⁶⁷ para ⁶⁶⁸ " ⁶⁶⁹ poeta ⁶⁷⁰ é ⁶⁷¹ feliz ⁶⁷² e ⁶⁷³ o ⁶⁷⁴ lago ⁶⁷⁵ é ⁶⁷⁶ o ⁶⁷⁷ mar ⁶⁷⁸ que ⁶⁷⁹ fica ⁶⁸⁰ " ⁶⁸¹ (vv. 1-2) ⁶⁸² descreve ⁶⁸³ um ⁶⁸⁴ momento ⁶⁸⁵ de ⁶⁸⁶ contemplação. ⁶⁸⁷ A ⁶⁸⁸ ausência ⁶⁸⁹ de ⁶⁹⁰ detalhes ⁶⁹¹ complexos ⁶⁹² reforça ⁶⁹³ a ⁶⁹⁴ ideia ⁶⁹⁵ de ⁶⁹⁶ simplicidade ⁶⁹⁷ e ⁶⁹⁸ conexão ⁶⁹⁹ com ⁷⁰⁰ a ⁷⁰¹ natureza ⁷⁰² através ⁷⁰³ de ⁷⁰⁴ uma ⁷⁰⁵ metáfora ⁷⁰⁶ do ⁷⁰⁷ poema, ⁷⁰⁸ " ⁷⁰⁹ trançar ⁷¹⁰ e ⁷¹¹ ter ⁷¹² tudo ⁷¹³ 1 ⁷¹⁴ e ⁷¹⁵ sentir ⁷¹⁶ o ⁷¹⁷ lago ⁷¹⁸ como ⁷¹⁹ um ⁷²⁰ palco ⁷²¹ onde ⁷²² se ⁷²³ encontra ⁷²⁴ o ⁷²⁵ eu ⁷²⁶ com ⁷²⁷ a ⁷²⁸ natureza ⁷²⁹ como ⁷³⁰ um ⁷³¹ espelho ⁷³² de ⁷³³ harmonia ⁷³⁴ e ⁷³⁵ paixão. ⁷³⁶ A ⁷³⁷ través ⁷³⁸ de ⁷³⁹ <

~~Atividade de casa~~

Notas de In.

Assim, Idílio ~~complementa~~ visualmente o ~~texto~~,
afinando-se com imagem de ~~+~~ se dialoga com o
lugar do "eu" lírico por equilíbrio emocional e conexão
com o mundo natural.

Educação Literária

1 Os "primeiros sete versos" eram referentes ao texto B, de Alberto Garcia.

Nos primeiros sete versos de "Ege (Texto A)", "clíticos"
C "representação" Cockiston, na base de Carlos por ^{serenidade} ~~serenidade~~
(1) ~~E cumbores~~ "Só vi dois cruz neste caso..." (Clíticos) me
inquietou que sente (1) muito outras coisas da vida e
vida... (1) 5...), refletindo a tensão entre a natureza
e o homem, que tanto rejeita. X

2

A transição de ¹ os mais ² reflete a filosofia estoica do
sujeito lírico ~~em relação a~~ Ege (Texto A), que valoriza a ~~clíticos~~
ordenação das mudanças, como em "mas Carlos ^{que} ~~que~~ realmente
sola..." (Clíticos 10). O lírico busca racionalidade e discernimento,
rejeitando emoções intensas para alcançar a calma. X

naturalidade, espontaneidade e calma

3) instabilidade e ~~contradição~~ X

4) instabilidade de ~~momento~~ ✓

5) ~~dedicação~~ ✓

6) ~~omni~~ presença de melancolia X
inacessível passagem do tempo

A8

eis algumas sugestões:

• Nos itens de Educação Literária, pretende-se que faças uma introdução
que vá ao encontro do que é solicitado no enunciado e que, no de-
senvolvimento, exponhas essas ideias com recurso às linhas e/ou versos a
que te referes para fundamentares a tua perspetiva. Assim, a tua taxa
de acerto, tanto no conteúdo como na forma, será mais elevada.

• Na apreciação crítica, deverias ter mencionado, na introdução, os dois
elementos em jogo (o quadro e o texto) e explicitado (ou não) o resto do
texto) o teu juízo de valor de forma implícita e/ou explícita. A descrição
da obra de arte também deveria estar num parágrafo diferente. O inter-
pretação que fizeste foi bastante interessante e produtiva.

Bom trabalho!

① É possível relacionar a fala de Carlos da Maia, na linha 23, com o conteúdo dos ⁷ primeiros versos do poema de Alberto Caetano.

Carlos, no diálogo com Eça, expõe a sua "teoria da vida" ^(ll. 16) que ~~coloca~~ ^{coloca} ~~em prática~~ ^{em prática} na sua realidade.

Esta consiste em não se preocupar com o que vem ou que está por vir, ^{ou seja,} aceitar tudo para viver tranquilo. Caetano, por sua vez, tem uma filosofia semelhante quando ~~ele~~ ^{ele} deseja ser feliz e, por isso, também necessita ser infeliz; pois ^{defende que} ~~assim~~ ^{assim} se pode ser natural. ^(ll. 6-7) Ou seja, não basta ~~ser~~ ^{ser} ~~com os "apetites"~~ ^{com os "apetites"}, é preciso também não ter "contradições".

Em suma, é possível observar esta intertextualidade nos poemas de Caetano e no excerto da obra de Eça de Queirós.

② Esta transcrição de Os Maias relaciona-se com as antíteses ^{de um} que Alberto Caetano ^{se refere} ~~coloca~~ no seu poema.

As construções antitéticas estão presentes na relação das palavras "feliz" ^(v. 5-6) "infeliz" ^(v. 5-6) "de sal" ^(v. 8) "chuva" ^(v. 9) "montanhas" ^(v. 9) e "planícies" ^(v. 9). Ao aceitar "o que vem e o que foge", Carlos aceita a mudança, ou seja, o ciclo natural ^{que} ~~que~~ ^{que} Caetano reflete no seu poema.

Em conclusão, esta transcrição aborda temas que Caetano defende ~~em~~ ^{no} ~~seu~~ ^{seu} ~~poema~~ ^{poema}.

③

© a) 1 b) 2 c) 2 d) 3 ✓

Escritor

①

Dos textos que foram apresentadas
 nesta ficha, eu gostei mais do texto A.
 Para além de ser um tipo de texto ^{de}
 que eu gosto mais (prosa), também consigo
 encontrar uma identificação com algumas
 das ideias abordadas nas obras dos
 autores. Eu gosto ^{de modo / da forma} como Tga de Queiroz
 explora personagens complexas, com
 diferentes desejos e limitações e os
 relacionamentos que eles desenhavam ao
 longo da obra.

Em suma, eu prefiro a obra Os Meios pelo modo como o autor explora os personagens e por ser a minha preferência ^{a nível} de facto.

→ Não era necessário justificar a tua escolha, mas gostei muito de ler sobre a tua percepção relativamente ao quadro de antenas!

A pintura Morte e Vida de Gustav Klimt apresenta uma grande simbologia, sendo esta visualmente impactante.

Na esquerda da pintura, é possível observar uma figura que representa a morte, enquanto que, no lado oposto, fazem parte potentes corpos nus, que retratam a vida. Há a presença de cores escuras e frias no lado da morte, enquanto que existem cores mais quentes e vibrantes junto da vida. Enquanto ~~que~~ a morte é representada com uma certa simplicidade, a vida mostra mais complexidade, sendo caracterizada por vários corpos entrelaçados.

Em suma, a escolha desta pintura vai de acordo com os parâmetros que eu valorizo na questão.

④

A pintura Morte e Vida é da autoria de Gustave Klimt.

Nesta obra, podemos observar, mais à esquerda, uma figura com uma coroa no lugar da cabeça e a vestes roxas de tons mais escuros e frios. Seguindo pela direita, é possível destacar um ambiente de corpos nus que estão a abraçar.

No fundo, notamos a presença de cores mais vivas e fortes, o que permite criar um contraste com o plano da esquerda.

Na pintura, a vida, que é representada por diversos corpos entrelaçados, cheios de movimento, enquanto que a morte observa de maneira silenciosa e imóvel. Estas características podem relacionar-se com a fala de Eça de Queiroz: "E que somos nós?" (10) Românticos: este é, indivíduos inferiores que se governam na vida, pelo sentimento, e não pela razão... (11-12) Este admite que nem a vida cheia de emoções (semelhante a como é retratada a vida), mas, no final, não acaba por serem desiludidos. Assim como a Morte observa silenciosamente e espera pelo momento de agir. Desta modo, a Morte funciona como um destino inevitável e que está presente na "teoria da vida" de Carlos.

Nada se desjar e pela razão. Não se abandonar a uma esperança, e deixar esse pedaço de matéria organizada que se chama o Eu ir-se deteriorando e decompondo (13-22).

Em suma, é possível encontrar semelhanças nestas duas obras, associadas às ideias de vida e morte.

A9

eis algumas sugestões:

Na apreciação crítica, pretendia-se que tivesse mencionado, na introdução, os dois elementos em jogo (o quadro e o texto) e explicitado o teu juízo de valor implícito ou explícito. Este género de texto, também é expectável que recorras a um discurso valorativo, que deve integrar alguns dos momentos da estrutura do teu texto, como no desenvolvimento e na conclusão. No entanto, não quero deixar de te parabenizar pela excelente interpretação de ambas as obras, cujas descrições e citações enriqueceram ainda mais o teu ponto de vista.

Bom trabalho!

Ana Sofia

Educação Literária

① Nos primeiros sete versos da poema, coexistem "apetitos" e "contradições", sendo estes recusados por Carlos no texto A.

C) "apetite" manifesta-se, no texto B, no desejo intrínseco de "trincar a terra e saboreá-la" ^{11(V.1)} o que manifesta o ^{12(V.2)} ânimo de usufruir de prazeres internos da vida ¹³ e que pudere trincar a terra toda ¹⁴ (V.1). Por outro lado, o sujeito poético reconhece a importância da infelicidade como parte da natureza humana e da ordem das coisas, o que transpore a representação dos "contradições". Esta aceitação da emoção contraditória ¹⁵ expelhe a ¹⁶ busca por um equilíbrio entre prazeres e dor, ~~expelindo o sujeito~~ enquanto Corcor recusa ¹⁷ e prefere não se deixar afetar por desejo ou ilusões.

ilusão.
Deste forma, o sujeito prático reconhece a importância do equilíbrio entre felicidade e infelicidade, contrastando com Carlos, que ^{num} ~~seu~~ ^{estado de} ~~está~~ ^{Alameda} ~~está~~ ^{este} ~~pretende~~ ^{"deixa desejar e nada recuar"} (L.18).

② Ao longo do poema, o sujeito lírico realiza diversas combinações sintáticas que estão em harmonia com a transição de as coisas.

No parâmetro tróico dias Maior, ~~com~~^{somos} convidados a aceitar de forma serena a mudança e dualidade da vida ("dias apertos e dias ruins"; Fl. 20), ~~a~~^{vai} ~~que~~^{as} ~~camínia~~^{encontros} ~~de~~^{das} ~~encontros~~^{com} as dicotomias apresentadas no poema: "Sol / chuva" e "felicidade / infelicidade", representando a necessidade de equilíbrio e ~~fluxo~~^{des} cíclico do mundo ao redor, sendo nós obrigados a conviver com esta constante mudança.

Sendo assim, ambos os textos promovem uma forte ideia de aceitação tranquila, acompanhada de uma certa despreocupação.

③ a) 1 b) 2 c) ~~2~~ D) 3

Exercício

O texto que mais me despertou interesse foi o B, dado que deu preferência à poesia quando comparada com a prosa. Compreendi-me identificar-me melhor com a perspectiva e visão do sujeito poético face à vida, salientando um contraste entre felicidade e infelicidade, bem como o desejo de usufruir de tudo que esta tem para oferecer. Contrariamente a outras obras, a linguagem do texto B é simples, mas sem deixar para trás a sua mensagem profunda.

2.

→ Neste item, bastava seleccionar a pintura, portanto não era necessário recorrer a qual-
quer tipo de justificação. No entanto, gostei muito de saber a tua opinião sobre esta obra
de arte de antanho!

3. Selecciona a pintura "Morte e vida" de Gustav Klimt, umos, rep. que esta representa de forma visual o ciclo que existe entre a vida e a morte com uma paleta sujeita a grandes contrastes entre cores vibrantes (que simbolizam a vida) e cores monótonas, caminhando em direcção ao monocromatismo (representando a morte). Tal como no poema, ~~existe~~ na pintura existe uma dualidade de ciclos que deram os mesmos igualmente.

9.

A pintura em análise é do autoria de Gustav Klimt e intitula-se "Morte e vida". Pode ser encontrada no Museu Leopold, em Viena.

Nesta obra existe um forte contraste entre tons mais escuros e tons mais vibrantes, em duas secções distintas: à direita, está presente uma figura esquelética e sombria com vestes com diversos crucifixos negros e tons escuros; à esquerda, várias figuras ^{humanas} ~~humanas~~ ^{vibrantes} ~~humanas~~ entrelaçados entre si e embebidos por uma diversidade de cores radiante.

A antítese ~~de~~ presente na coloração da obra foi uma jogada genial do seu artista, na medida em que este, ^{brevidade} ~~previsivelmente~~, pretende representar o contraste entre a ~~brevidade~~ ^{brevidade} da vida e a ~~brevidade~~ ^{brevidade} da morte. A morte, embora ameaçadora, não é aqui representada como algo sinistro, mas, sim, como uma figura que abraça com paciência e sem violência a vida, expondo que a sua hora chegou, contribuindo para a aceitação do ciclo ^{natural da existência} ~~da existência~~ ^{dos ciclos}. Este facto pode ser relacionado com o poema na medida ~~na medida~~ ^{na medida} em que o sujeito poético também nos a ser "natural e calmo / Na felicidade ou na infelicidade", ^{segundo} ~~segundo~~ ^{inspira} ~~inspira~~ a vida natural. Na obra de Klimt, as figuras dialogam com a calma e reflexividade do poema, onde a felicidade não é constante, nem a infelicidade definitiva: são apenas momentos que se entrelaçam na inevitabilidade do ciclo.

estando a beleza de ambos ~~na~~ na abrangência do "presente" e da "noite que
fica" (v. 19).

Neste poema, o autor da pintura utiliza de forma peculiar um contraste
de paletas de cores, bem como faz o uso de figuras reversas ~~para~~ como forma
de simbolizar a existência e ~~a vida eterna~~ o ciclo da ordem natural da vida,
talvez o que caminha da forma clare com os ideais apresentados no poema.

A10

eis algumas sugestões:

"Na apreciação crítica, pretendia-se que tivesse mencionado, na introdução, os dois
elementos em jogo (o quadro e o texto) e explicitado o teu juízo de valor. Na terceira
linha em particular, tomei a liberdade de deixar um sinal para fazer a marcação da-
quilo que seria início do segundo parágrafo, onde fizeste (e bem) a descrição do
quadro.

Embora se tratem de aspetos relevantes, não quero deixar de te parabenizar pela
interpretação de ambos os obras e pelo modo como concretizaste o encadeamento de ideias.

Bom trabalho!
~~Ana Sofia~~

Na introdução, falta a menção à relação existente entre as expressões que citaste e os primeiros sete versos do poema de Alberto Coito.

Educação Literária

1) Os "desejos" e "contradições" que são referidos por Coito ao descrever a sua "teoria da vida", e "fotografia multiforme" (Cl. 16-17).

Este ideal aplica-se ao domínio dos "desejos" e "teorias" dos "desejos" e dos "contradições". Vem da aceitação de quodammodo "contraditório" que aponta para o sujeito sem atependimentos e sem ganância. Já no poema (texto B), o heterónimo de Pedro, Alberto Coito, nos primeiros sete versos, explicita que a infelicidade é necessária para poder ver melhor ("É preciso ver de vez em quando infeliz / Para ver melhor..."; versos 6-7). Ambos os excertos explicitam a aceitação de que é bom e de algum, um processo natural da vida, algo necessário. Por isso, é possível afirmar que estes

2) Ao longo do texto B, há duas contradições diversas: "felicidade" (verso 5), "infeliz" (verso 6), "mal" (verso 8) e "bem" (verso 9).

As contradições demonstram a aceitação da vida relativamente às posturas sobre as mudanças que ocorrem ao redor, mesmo que seja repentinamente, como explicita na transição dos versos: "Tudo aceitar, o que vem e o que foge, com a tranquilidade que se escolhem as melhores mudanças de dias agitados e dias suaves" (ll. 19-20). O sujeito poético também regista que é necessária a calma, independentemente da tristeza e da felicidade, "o que é preciso é ver-se natural e calmo / Na felicidade ou na infelicidade".

A transição é relacionada com o poema de forma similar, evidenciando a mesma mensagem transmitida.

Citadas

- No exercício 1, nota que te falta referir que o "eu" lírico da "início" do poema apresentando logo um desejo que apela, de forma intensa, aos sentidos (vs. 1-2). Apesar de reconhecer que a possibilidade de experienciar tal sensação o deixaria feliz, considera que a naturalidade e espontaneidade da vida não podem ser alcançadas se este se permitir ser infeliz (vs. 6-7), como referiste na tua resposta.
- Na questão 2, teria sido importante fazer uma introdução que relacionasse de forma explícita a transição com os aspectos de forma sintagmática.



(87, 2) 2

proceden

não agradar.

também

carregos
simbólica
para
hindejar
onde desoria
ter acabado
o desenvolvimento.

feile

03

4) A pintura apresentada é "Idílio" de Toriko de Almeida. A obra ilustra, na parte inferior da pintura, um rio não transparente, pintado opaco de azul claro e também azul escuro quando o projeto uma sombra sobre o rio, dando esta que pertence à falha e vegetação que estão imersos no rio², consequentemente encontram-se ~~entre~~ acima do nível na água. Ainda na mesma nível, há uma planície mais à esquerda do rio e áreas altas de algumas falhas. Acima do nível, da esquerda para direita, há uma árvore com ramificações de falhas, sendo representadas por círculos verdes numa tonalidade escura; uma mulher sentada de costas, sendo observada por um homem que também se encontra de costas e de costas; há também mais vegetação presente na direita do canal. De meio para o topo da obra, a perspectiva é dada em profundidade, como uma passagem de baixo para cima, daí - ~~sua margem do rio, onde existem~~ árvores e vegetação presentes do meio até à direita da pintura, sendo interrompidas por uma casa, ~~deixa claro,~~ há a presença de montanhas, ~~sendo~~ ^{num} ilustradas ~~na~~ ^{um} tom cinza com azul, enquanto a parte superior da obra mostra o céu azul.

A obra "Edília" possui diversos elementos narrativos, a presença de personagens simples, ^{que} ilustrações pouco detalhadas, remete ao texto ^{anexo} B, da presença da natureza e da simplicidade, ^{que} também é característica da poesia, facilitando não só a leitura do poema, mas também a interpretação da pintura. A obra também não exprime qualquer sentimento, é completamente estática; enquanto o caso oposto — ^{este} dentro movimento. Da mesma forma, o texto B refere ao a imersão de aceitar qualquer acontecimento que ^{seja} de maneira de forma positiva, com calma e naturalmente, remetendo ao tempo sem movimento.

A obra de TARDIO de Amorim é extremamente expressiva, onde é possível retirar diversas interpretações, tal como acontece na composição de Alberto Cuero. Ambos reforçam, assim, uma sugestão de como encarar a vida e os ciclos que lhe são inerentes.

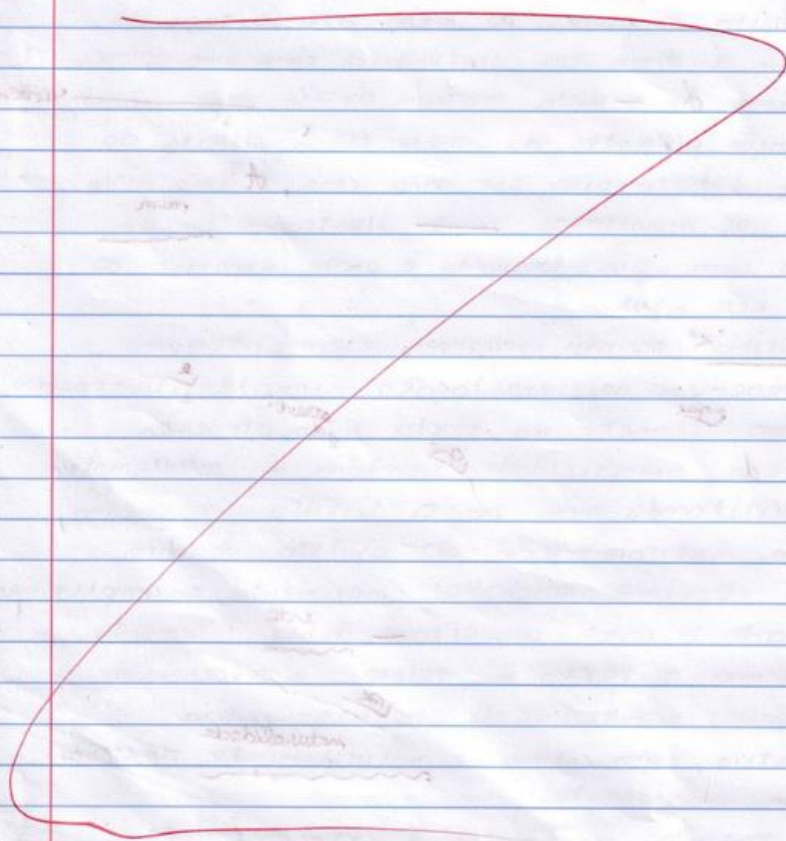
A11, eis algumas sugestões:

Na apreciação crítica, pretendia-se que tivesses memorizado, na introdução, os dois elementos em jogo (o quadro e o texto) e explorado o teu juízo de valor. Na descrição da pintura, talvez devas tentar apresentar numa abordagem mais sucinta através do destaque de elementos que, acima de tudo, favoreçam a tua interpretação.

Alando estes fatores, poderias ter tido uma maior margem de manobra para fazer com que a tua leitura relativamente aos dois objetos fosse mais aprofundada. Independentemente destas recomendações, parabéns-te pelo enquadramento de ideias e pela tua visão crítica neste exercício.

Bom trabalho!

~~Ana Sofia Martins~~



Texto A e B

Na introdução, é necessário estabelecer uma relação entre as expressões que aparecem e os primeiros versos do poema de Alberto Garcia.

1. No texto A, Carlos e Ega conversam sobre as suas vidas, refletindo sobre as suas divisões durante as férias.

Carlos recusa as "apetites" e "mais que tudo, não tem contradições". Os "apetites" correspondem a desejo, ao espaço e à ambição de alcançar algo, já as contradições correspondem às mudanças na vida de Carlos.

Em simultâneo, no texto B, Bacino evoca alude a as contradições da vida ("É preciso ser de vez em quando infeliz / Para se poder ser natural", cel. 6-7) e as "apetites" ("Se eu pudesse trincar a terra toda", l. 1); "Seria mais feliz um momento", l. 4), que apelam aos sentidos.

Em suma, durante o diálogo de Carlos com Ega, no texto A, Carlos reflete sobre a sua vida e decide viver uma vida fora de perturbações emocionais e desejos, ao mesmo tempo no texto B, o sujeito poético toma uma atitude de aceitação perante as perturbações ao longo da sua vida, adversidades.

2. A transição d' Os Maias demonstra a aceitação das oscilações da vida e esta ideia está presente no texto B.

No poema, Alberto Garcia Fernando Pessoa também adota uma postura de aceitação com recursos o antitese como "Nem tudo é dias de sol / e a chuva". "...Torna a infelicidade em felicidade", antitese entre as duas emoções que remete para a aceitação da ideia de que ambas fazem parte da vida.

Em suma, ambas as textos apresentam uma aceitação sobre as mudanças ao longo da vida. As antitese não servem para gerar contradição, mas sim, para o equilíbrio e a aceitação.

4. A pintura *Morte e Vida*, de Gustav Klimt, apresenta-se como uma poderosa alegoria da condição humana. À esquerda da composição, uma figura esquelética e sombria, a "Morte", observa um aglomerado de corpos humanos entrelaçados, à direita, representando a vida. O fundo escuro do lado da morte contrasta com os tons vivos do lado da vida, padrões requintados e expressões calmas das figuras que encarnam a vida. Esta divisão assinala a coexistência inevitável do lado da morte.

A obra articula-se com o poema de Alberto Caetano, heterônimo de Fernando Pessoa, em que se contempla a existência com tranquilidade. Tal como Klimt, o poeta não encara a morte com tristeza, mas integra-a numa visão do mundo onde a felicidade e a infelicidade se alteram com naturalidade. Ambos recusam a angústia existencial: Klimt pela tranquilidade face à morte e Caetano pela resignação do ser, já puro e tranquilo, perante a morte.

Do ponto de vista simbólico, *Morte e Vida* é rica: o padrão decorativo que envolve os corpos humanos representa a diversidade da vida e a multiplicidade dos géneros. A escolha de cores vivas no lado da vida, em contraste com os tons sombrios da morte, reforça o ciclo natural entre viver e morrer. Já no poema, a natureza serve de metáfora para essa mesma oscilação tranquila das apostas da existência.

Assim, tanto Klimt como Caetano oferecem uma leitura humanista da vida onde o ser humano deve aceitar o que é, abraçando o presente e não pensando no futuro.

A12

eis algumas sugestões:

Na apreciação crítica, pretendia-se que tivesses mencionado, na introdução, os dois elementos em jogo (o quadro e o texto) e explicitado o teu juízo de valor. Na segunda linha, tomei a liberdade de deixar um sinal para fazer a marcação do início ideal do segundo parágrafo, onde fizeste (e bem) a descrição do quadro.

Independentemente destes aspetos, parabéns-te pela tua visão única relativamente a ambas as obras, que uniste de forma bastante produtiva.

Bom trabalho!

Ana Sofia Martins

com Epamônio

Educação Literária

① Nos primeiros sete versos do poema, os "apetites" e as "contrariedades" recusados por Carlos coexistem de forma natural e integrada. O "apetite" aparece em desejo intenso e quase absurdo de "brincar a terra toda", simbolizando uma vontade profunda de experimentar e viver com intensidade. No entanto, essa vontade é logo seguida pela aceitação da infelicidade como parte necessária da vida, pois "é preciso ser de vez em quando infeliz / Para se poder ser natural" (vv. 6-7). Assim, o poema mostra que o impulso pelo prazer e a aceitação do sofrimento caminham juntos como elementos essenciais da experiência humana. Ao contrário de Carlos, que defende uma postura de negação do desejo e de evitação da dor em nome de uma tranquilidade absoluta, o "eu" poético aceita ambos como partes do equilíbrio natural da existência. ②

Lição nº 139

30/3/2025

Sumário

Continuação do assunto da aula

anterior

Leitura e análise de excertos das capitulas 24 e 25 de Memorial do Convento, relativamente ao desaparecimento de Baltasar

③ As partes assinaladas com "r" correspondem às minhas sugestões de marcação de parágrafos para que a tua resposta esteja dividida de forma lógica entre introdução, desenvolvimento e conclusão.



scribi 2021

Capítulo 23

Houve um noo acidental da passerela

Blimunda sofre angustiada ~~mas~~ ^{enquanto aguarda} à espera de ter notícias de Baltasar

Blimunda já havia insistido com Baltasar para saber o caminho caso fosse preciso ir Sozinha

Na noite de espera de Baltasar, Blimunda tem sonhos estranhos

pág 267

① Este último parágrafo expõe a preocupação e tristeza a viver dentro de Blimunda ao não saber onde está Baltasar Sete-Sóis.

Aqui há uma comparação entre a escuridão da noite e a escuridão vivida da preocupação de Blimunda, sendo esta escuridão a tristeza e melancolia instalada dentro

A tua resposta está ótima, mas devias tê-la dividido numa estrutura mais lógica, começando, desde logo, por uma introdução que aludisse ao enunciado.

② A frase d'OS Maias e o poema de Cecília usam antíteses (como "dias agrestes / dias suaves" ou "felicidade e infelicidade") para expressar uma aceitação serena da vida tal como ela é. Ambos defendem que é natural a existência de opostos e que devemos aceitar tudo com calma, sem desear nem temer. Essa visão valoriza o equilíbrio e o desapego emocional diante das mudanças da vida, o que se estende para os ciclos da natureza.

Estas citações cabem no subparágrafo 1, mas caberiam melhor no 2, pois aludem ao equilíbrio e ao desapego emocional, que são temas centrais do texto.

③

a. 1

b. 2

c. ~~2~~

d. 3

Escrita

① Gostei mais do texto B, de Alberto Caetano, porque prefiro poesia e identifiquei-me com a visão serena da vida que o poema transmite. A forma como o sujeito poético aceita a felicidade e a infelicidade com naturalidade fez-me refletir sobre a importância de viver com calma. Além disso, o tema é intemporal, pois continua a fazer sentido nos dias de hoje.

③ (...)

④ A pintura "Monte e Vida", de Gustav Klimt, apresenta, de forma simbólica e expressiva, a relação entre a existência humana e a inevitabilidade da morte. No lado direito da tela, um grupo de figuras humanas coloridas e entrelaçadas representa a vida, com suas diferentes idades e emoções, simbolizando a diversidade e riqueza da experiência humana. À esquerda, uma figura sombria e esquelética personifica a Morte, observando de forma ameaçadora o grupo, envolta em tons escuros, que contrastam com as cores vibrantes do lado oposto. A composição destaca o contraste entre a vitalidade e o fim inevitável, reforçado pela oposição entre luz e sombra.

A pintura relaciona-se estreitamente com o poema de Alberto Caetano, selecionado anteriormente, onde se valoriza a naturalidade e a aceitação serena da vida, incluindo a morte como parte do ciclo natural. Klimt traduz visualmente essa dualidade, mostrando que a morte não deve ser temida, mas compreendida como uma presença constante que

A13

em algumas sugestões:
 Na apreciação crítica, pretenda-se que tivessem mencionado, na introdução, os dois elementos em jogo (o quadro e o texto) e explicitado o seu ^{próprio} valor. Na quarta linha, tomei a liberdade de deixar um sinal para fazer a marcação do início ideal do segundo parágrafo, onde figeste a descrição do quadro.
 Também pela forma preditiva como evidenciaste a tua visão única sobre as obras!

da sentido à vida. O uso da cor e dos detalhes das figuras da vida transmite essa riqueza e plenitude que Caeiro valoriza, enquanto a figura da morte simboliza a inevitabilidade do fim, tema também presente no poema.

Em conclusão, Monte e Vida é uma obra que, tal como o poema de Caeiro, caminha à reflexão sobre a existência humana e a aceitação tranquila dos seus opostos. A pintura e o texto dialogam, ~~ambos~~ transmitindo a mensagem de que a vida deve ser vivida com naturalidade, reconhecendo a morte como parte fundamental desse processo.

Lição nº 140/141

3/6/2025

Sumário

Leitura e análise de excertos dos capítulos 24 e 25 de "Memorial do Convento"
 Resolução de uma ficha de trabalho
 Sistematização dos conteúdos da obra estudada

oralidade -> 19

p 267

① A frase manifesta a profunda tristeza de Blimunda e a intensidade do seu amor que a leva a esquecer qualquer medo. Na medida da profunda tristeza que sentia de certo lhe deixa a alma mais mas isso não é motivo para ela se retirar dele e não procurar o seu companheiro

Boa trabalho!
 Ana Sofia Martins

① Entre os tests A e o Teste B, existe uma conexão envolvendo a reavaliação dos "gatos," e "contabilidade" de Carlos e os primeiros sete nervos do pérmio.

Segundo esta filosofia do autor é importante, sobretudo, disciplinar as emoções e sentimentos para evitar o sofrimento e tentar alcançar, assim, a ataraxia.

Consciência de
portugalbaiges).
Desta forma,
as ilusões da
inescorável
passagem do
tempo e da
inevitabilidade
da morte não
comprometeriam
a sua existên-
cia plena.

Esta religião é estabelecida tendo por base a filosofia estoicista e epicurista, que considera que uma vida é naturalmente vivida nas "formas" (tanto positivas, como negativas). Calos da Mãe recusa, no texto A, os "quitos" e os "cantos de luto", pois, duas representações dos sonhos/desejos e das angústias, respectivamente. Se forma semelhante, o misto positivo, no texto B, menciona uma vontade de "humar a terra" (L1), de, a terra (L2), que traz-me a felicidade. No entanto, esta frase é logo contrariada quando o mesmo admite que ~~o mesmo~~ não quer ser sempre feliz e que "É preciso ser de vez em quando infeliz" / Bem se pode ser natural..." (par. 6-7), criando um equilíbrio entre o positivo e o negativo.

Em suma, este é uma relação intertextual envolvendo Ecolo e o mundo físico, dando esta relação com as suas perspectivas de uma vida natural e equilibrada, reveladas nos próprios textos.

② A transcrição referente, sendo ^{isto} tirada de 13 Maio, formei relações que podem ser estabelecidas com as antíteses presentes na forma de ~~Jornal~~ ^{Casino}.

A expressão em si oferece uma mensagem, cujo tema abrange o adquirir de um estilo de vida tranquilo e apaziguado, independentemente dos acontecimentos que ocorrem. Isto é detectado pelo uso das antíteses, como "o que vem e o que foge" (l.19) e "fins opostos e fins novos" (l.20).

O tema do texto B ~~para~~ também uma grande quantidade de contos e histórias, relacionando com o equilíbrio e a natureza tranquila da "vida ideal". Este contato traduzem a incondicionalidade deste ^{estado} de vida (como "Que luz montanha, e paz!" (ar. 12)) e do caráter "controlado"/moderado do mesmo (como "Não tudo é dor de cabeça a dor, quando falta muito, pede - x" (par. 8-9)).

Em suma, existe uma forte ligação entre a ^{5a} expressão dada a "Os Ninos" e as ~~características~~ ^{particularidades} estilísticas do regime político, pois em ambas envolve o uso de diversos contrastes de modo a mostrar o equilíbrio e a irredutibilidade da "Pátria Ideal" almejada.

③ a) 1, b) 2, c) ~~X~~, d) 3

Escreita

① Dos três textos que li, aquele que gostei mais foi o C. Logo está um poema o mesmo foi desenvolvido por um dos heterónimos de Fernando Pessoa.

Uma das justificações para a minha preferência relaciona-se com a minha preferência pela obra do autor, juntamente com as ^{que lhe são} ideias. Como já mencionado, o poema foi escrito por um dos heterónimos de Fernando Pessoa: Álvaro de Campos. A escrita deste indivíduo é marcada pela abordagem de temas relacionados com o existencialismo e da condição do indivíduo, temas característicos predominantes que tomam os dias de Álvaro como vivos e reconhecíveis.

A outra causa deve-se ao estilo intrigante da linguagem e estrutura do poema. Devo utilizar, neste poema, com grande frequência, uma série de recursos, querendo, como análise e interpretação, além do uso de ^{figuras} tropos (algo pouco comum na poesia). Isto contribui para uma leitura viva e dinâmica, que é do meu agrado.

Em suma, o meu texto favorito é o C, graças às características predominantes reconhecíveis e à estrutura peculiar do poema, contribuindo-me a mim e a, potencialmente, outros leitores.

③ A pintura que escolhi para o desenvolvimento deste texto foi a obra "Kiss e Vida", de August Klimt.

Um motivo para a minha escolha deve-se ao recurso de imagens formais. É um facto que, em determinadas obras, determinados detalhes podem retirar a atenção da obra de arte, mas, neste caso, os pequenos detalhes são bem colocados e extremamente importantes para o facto a ser mencionado já a seguir.

O outro motivo para a minha escolha relaciona-se com a dimensão simbólica da pintura. A figura esquelética, composta por cruzes, representa a morte, em contraste com as figuras humanas a dormir, representando a vida. Isto cria um grande contraste que, por sua vez, traz ao público uma mensagem sobre os dois grandes pilares essenciais da realidade.

Em suma, a pintura escolhida por mim foi a "Kiss e Vida" pelos seus grandes detalhes e pela sua simbologia grandiosa, que me agradam.

↳ Neste item, não era necessário justificar a tua escolha, mas gostei bastante de ler sobre a tua perspectiva sobre a pintura de arte!

A pintura, criada por August Klint, tem o ^{título} nome de "Morte e Vida", sendo possível encontrá-la no Museu de Belas Artes, na Austria.

A imagem consiste ^{numa} em ~~uma~~ figura esquelética, à esquerda, de olhos azuis e tons escuros, usando uma longa ^{mas} saia de tecido de cor escura e um objeto de madeira ^{em} nas mãos. À direita, encontra-se um grupo de pessoas de diversas ^{num} faixas etárias, em ~~um~~ estado dormiente, ~~permeando~~ ^{com} tons claros e alvos e cabelos.

É possível chegar à conclusão ^{de} que a pintura retrata o grande contraste entre a ~~vida~~ e a ~~morte~~. Isto verifica-se, por exemplo, na alteração gradual da iluminação à medida que se aproxima das pessoas a dormir, representando a relação contrastada entre este "mundo" da realidade.

O autor ainda quis, por meio desta, demonstrar a inevitabilidade da ~~morte~~, isto é, a incapacidade da humanidade escapar do seu destino. Verifica-se tal pela ~~dormência~~ das pessoas (símbolo de vida), que contrasta o estado de ~~repouso~~ do esqueleto (~~morte~~). O facto ^{de a} ~~vida~~ se encontrar ^{em} em ~~harmónia~~ ^{em} ~~total~~ ^{relação} ~~com~~ ^{com} os temas espirituais abordados por Ricardo Reis, no texto (a ~~vida~~ ideal é para ser vivida com tranquilidade (daí a ~~harmónia~~) e acatando que a ~~morte~~ é inevitável).

Klint fez um bom trabalho em demonstrar esta obra do arte como portadora de uma mensagem, pelo que a simbologia oferecida pelas duas figuras é de grande importância até para aqueles com mais dificuldade.

Em suma, a pintura é capaz de passar uma mensagem de forma original, abrangendo temáticas como o contraste ~~vida-morte~~ e a inevitabilidade desta última, conseguindo ainda relacionar-se com o texto C, de Ricardo Reis.

A14 eis algumas sugestões:

Na apreciação crítica, pretendia-se que trocasses mencionado na introdução, os dois elementos em jogo (o quadro e o texto) e explicitasses o teu juízo de valor.

Aproveita para te parabenizar pela tua interpretação das obras, bem como pelo enquadramento de ideias. Uma leitura interessantíssima!

Bom trabalho!

~~Amadeu~~

seria importante que, na introdução, explicitando a relação existente entre estas expressões e os primeiros sete versos do poema.

→ coloquial
permissível
de ser
substituída
por "você"
"você",
"meu" por
"exemplo"

↓
A conclusão necessitava de: retomar outras ideias além destas.

É preciso apostar numa introdução que vá ao encontro do que é solicitado no enunciado.

antitese, ^{como} "geliz" (5) ^{re}

✓

1 - Entre os ^{três} textos, o meu texto preferido é o B.

Devido a este se aproxima mais do meu gosto literário, sobre este tema em especifico, pois o contraste das sensações, através das antíteses, transformam-se numa mais suave ^{aqui da leitura} de se ler.

Além disso, o facto de se poder também facilitar a ^{leitura} vontade de ler.

Concluindo, achei mais ^{pertinente} o texto B, pelo tipo de texto e por se aproximar mais do meu gosto de leitura.

3 - Teófilo de Tarsila de Amaral, pois este contém muitos elementos que representam o interesse e cores fortes.

A15

12º

x

4. A pintura apreciada é Felício de Tarsila do Amaral.

Nela, conseguimos observar duas pessoas abraçadas, enquanto se encontram sentados, sobre o chão. Para além disto, estes encontram-se inseridos numa paisagem que remete à natureza.

Se pensarmos bem, conseguimos facilmente relacionar esta pintura com o Texto B.

O mais fácil é relacionar o estado de ~~da~~ a paisagem com os "dois lados de moeda" falados no texto B, ou seja, onde ~~na~~ o texto B é muito falado o bem e o mal das situações. Espectros ~~de~~ dentro da natureza, esses dois espectros ~~estão~~ estão completamente presentes. por exemplo, na natureza, temos animais felizes e viver e que em poucas segundos podem estar em pânico por estarem a ser caçados.

Podemos substituir esta expressão por "dois facetas", por exemplo

Seguindo a linha de raciocínio do parágrafo anterior, concluímos que as pessoas que ~~se encontram na pintura~~ aceitam esses dois mundos, pois estão estão relaxados e tranquilos, mesmo sabendo os perigos e males ~~males~~ que podem sofrer.

Em suma, esta pintura consegue ilustrar ~~exemplificar~~ muito bem o texto B, pois esta representa habilmente o tema de aceitação do bem e do mal que semos naturais.

A15

12° x

A15

eis algumas sugestões:

Na apreciação crítica, pretendia-se que tivessem mencionado, na introdução, os dois elementos em jogo (o quadro e o texto) e explicitado o seu juízo de valor.

No futuro, recomendo que tentes apostar mais no discurso valorativo

e que revejas o produto final sempre que possível, pois pode contabilizar algumas repetições e substituições pouco produtivas que seriam facilmente corrigidas com uma última leitura da tua parte.

Independente destas sugestões, forte ao encontro do esperado.

Bom trabalho!

Am. I. Freitas

Ficha professora Sofia

Educação Literária

1. Nos primeiros sete versos do texto B, o sujeito poético exprime desejos intensos: "Se eu pudesse reunir a terra toda", V.1 e os "opetitos", e mostra o ~~modo~~ modo de experimentar tudo da vida do forma sensorial e interior, contudo, ele também afirma que "nem sempre quer ser feliz" (V.6) e que é preciso ser infeliz às vezes (V.6), ou seja, aceita as contradições da vida como parte natural dela.

As features de ambos os poemas - chamam-se -

Assim, coexistem nestes versos opetitos por experiência feitas e aceitação das contradições, enquanto Carlos (no texto A) rejeita ambas as formas de sofrimento a evitar, preferindo uma postura de total distanciamento emocional.

2. A transição de as ideias presente e vivida, fatalista do Carlos: aceitar passivamente os altos e baixos da vida, comparece-os às mudanças naturais entre dias bons e maus. Esse ideal encontra eco nos constrangimentos antitéticos do texto B, como "felicidade" e "infelicidade" (V. 8) "sol" e "chuva" (V. 7.0), e "manhã" vs "tarde" (V. 7.3). Ambos os textos dependem da importância de aceitar os contrastes naturais de existência com serenidade, o que revela uma filosofia de aceitação tranquila do curso da vida - uma forma de harmonia com a natureza e com o destino.

3. a) naturalidade espontaneidade • tranquilidade ✗
b) finitude de existência
c) renúncia ao apego
d) transitoriedade de vida

onde é que surgem estas opções?

Cocrita : texto B

1. Identifique-se com as ideias expressas no poema, sobretudo com a forma como o sujeito poético aceita a felicidade e a infelicidade como partes naturais de vida. Este modo sereno e equilibrado sobre a existência aproxima-se muito da maneira como procura encarar os altos e baixos do quotidiano sem dramatizar / perturbações excessivas.

As suas obras, agredem-me bastante a linguagem simples, típica do realismo, que utiliza recursos expressivos como antiteza ("sol e chuva", "montanhas e planícies") para evidenciar a harmonia entre contrários, com naturalidade no estilo e profundidade das ideias, transmitidas de forma clara, despretensiosa e muito variada.

4. A pintura "Morte e vida", de Gustav Klimt, representa duas partes contrastantes: à esquerda, a fuga da morte - um esqueleto envolto por mortos cujas cores são cruas e, à direita, um grupo de figuras humanas entoladas, a dominar o céu sobre a paisagem, envolvidas por tons quentes e formas curvas. Esta dualidade constitui o tema central da obra: a oposição e simultaneidade entre a morte e a vivência humana.

Klimt usa a cor de forma simbólica e expressiva. A morte é representada com cores frias e escuras, enquanto a vida se revela em tons vibrantes - rosas, laranças, dourado, transmitindo calor, movimento e otimismo. Esta oposição cromática intensifica a mensagem da pintura e valoriza a ideia da morte como parte inevitável (mas não necessariamente onerosa) da existência.

Relacionando com o poema de Alberto Casais, ambos partilham a aceitação da realidade tal como ela é. O "poeta" fala de sentir a felicidade e a infelicidade com naturalidade, tal como se aceita a existência de "montanhas e planícies". De forma semelhante, Klimt não exalta nem idealiza a morte. A escolha de pormenores nos rostos e corpos transmite uma ideia de universalidade. Por fim, a iluminação é difusa, sem um foco de luz específico, contribuindo para uma sensação de calma, eternidade e equilíbrio.

concluindo, "Morte e vida" expressa, visualmente, a filosofia tranquila e observadora do poema de Casais. Ambos as obras valorizam a naturalidade da existência, a aceitação da morte e a beleza de viver.

eis algumas sugestões:

Na apresentação crítica, pretende-se que troques menções, na introdução, os dois elementos em jogo (o quadro e o texto) e expliques o teu juízo de valor. O que dig respeito a esse momento inicial, recordando que tens em atenção, daqui em diante, que a descrição das obras em análise deve ser feita, idealmente, no desenvolvimento. Tenta apostar, também, no discurso valorativo, pois é uma das marcas específicas deste género textual.

Boa sorte! Amigos

Educação Literária

1. Carlos diz que quer viver sem "apetites" (l. 23) nem "contrariedades" (l. 23), mas, no início do texto, ainda mostra sentimentos fortes.

Ele sente saudades da casa e do tempo que viveu lá.

Toda a raizão e discute com Ega sobre viver com
emoção ou razão. Isso mostra desejos (apetites) e dúvidas
(contrariedades). (el. 10-12)

Assim, apesar de querer viver sem sentimentos, Carlos ainda demonstra estar preso a eles no início do texto.

↳ Este item era suposto relacionar as ideias de "apetites" e "contrariedades" com algumas das metáforas presentes no poema de Alberto Casero.

3. a) 1

b) 2

c) X 2

d) 3

② (...)

Escrita

1. Gostei mais do texto C, porque acho que a poesia tem uma forma especial de transmitir sentimentos e ideias de maneira mais profunda e simbólica.

Identifiquei-me com os ideais do texto sobre a aceitação da vida e da morte, que apresenta uma atitude de desapego, algo que me parece muito importante para enfrentar as dificuldades da vida.

Além disso, gostei da linguagem e dos recursos expressivos utilizados, como as referências mitológicas, que tornam o texto mais rico e despertam a curiosidade para refletir sobre o seu significado.

3. Escolho a pintura "Morte e Vida" de Klimt, porque, como no texto C, mostra a morte de forma calma e simbólica. As cores vivas representam a vida e as escuras, a morte. Há muitos símbolos e detalhes que nos fazem pensar na ligação entre viver e morrer, tal como no poema.

↳ Nesta questão, não era necessário justificar a tua resposta, mas gostei muito de ler a tua opinião de antes!

4. A obra "Morte e Vida", do pintor Gustav Klimt, representa simbolicamente a relação entre dois aspetos essenciais da existência humana. A figura da morte, coberta com um manto escuro e decorado com cruzes, observa, do lado ^{esquerdo} da pintura, um grupo de pessoas ^{que representam} a vida, envolvidas por tecidos coloridos e ^{apresentadas com} expressões serenas. O contraste entre as cores frias do lado da morte e as tons vivos e quentes do lado da vida é marcante e cheio de significado.

Esta dualidade reflete-se também no texto C, de Ricardo Reis, onde o sujeito poético aconselha o "tu" a viver com desapego, aceitando a morte com serenidade. O poema sugere uma atitude calma face à vida e à morte, tal como a pintura, onde a morte não aparece como algo assustador, mas, sim, natural e inevitável. Ambas transmitem uma mensagem de aceitação tranquila do destino, sem medo ou resistência.

Destacam-se, na pintura, os símbolos visuais que transmitem essa mensagem, como a oposição entre luz e sombra e a composição das figuras, onde a morte observa à distância sem tocar.

Em suma, tanto a obra de Klimt como o poema de Reis propõem uma reflexão serena sobre a passagem do tempo, a transitoriedade da vida e a inevitabilidade da morte. Ambas as obras, através de meios diferentes, levam-nos a pensar na vida com mais consciência e leveza.

A17 em algumas sugestões:

Nesta apreciação crítica em particular, pretendia-se que evocares, na introdução, os dois objetos em jogo (o quadro e o texto) e o teu juízo de valor. O propósito deste último parâmetro, recomendo que recorras ao discurso ^{valorativo} mais vezes.

Os que concernem à marcação de parágrafos, deixei um sinal na terceira linha do teu texto que, idealmente, devia ser o início do segundo parágrafo, ou seja, do desenvolvimento.

Parabenizo-te, por fim, pela tua visão única relativamente à obra de arte.

Bom trabalho!

~~do professor~~

Educação Literária

Sugiro a elaboração de uma introdução que evidencie que existe uma relação clara entre ambos os textos, pois o desenvolvimento está ótimo.

1)

No excerto do texto A, Carlos defende uma "teoria da vida" (l.16) baseada no "fatalismo mugulmano", que recusa os "afetivos" e as "contrariedades", advogando uma existência serena de tudo o que acontece, sem esperanças nem desamparamentos (ll.17-19).

✓ Já no texto B, o Sujeito poético expressa um desejo intenso de "trincar a terra toda" (v.11), o que equivale a um apetite, e, além disso, reconhece a necessidade de momentos de infelicidade para se sentir "natural".

Assim, enquanto Carlos rejeita esses elementos, o poema abraça-os como partes essenciais e naturais da existência.

2)

✓ É necessário surgir uma introdução que vá ao encontro do que é solicitado no enunciado.

A transcrição de Os Maias defende uma existência serena da vida, incluindo os seus contrastes ("dias agrestes e dias suaves"), alinhada com o fatalismo de Carlos. Essa ideia relaciona-se com as antíteses do texto B, onde o Sujeito poético equilibra opostos como felicidade/infelicidade (v.10) e montanhas/plácidas (v.12). Ambos reconhecem a dualidade da existência, mas Carlos prefere uma postura passiva, enquanto o poema abraça ativamente esses contrastes como parte da naturalidade da vida.

Em suma, as antíteses reforçam a ideia de que os opostos coexistem, seja por resignação ou por integração consciente.

3)

a-1

b-2

c-2

d-3

Escrita-1)

Gostei mais do texto B devido à sua abordagem serena e natural da existência. Dois aspectos destacados são:

Identificação fustal com as ideias: O poema defende um equilíbrio entre felicidade e infelicidade, algo que considero verdadeiro. A aceitação dos contrastes da vida ~~é~~ é uma visão interessante do mundo.

Linguagem e estilo: o uso de antíteses e imagens naturais cria uma "musicalidade" suave e universal. A simplicidade da linguagem, aliada a recursos como o paralelismo, transmite sabedoria de forma direta e intemporal.

2) 3)

Escolho "Morte e vida" de Klímt por dialogar com o texto B, que valoriza a aceitação serena dos opostos.

A obra contrasta cores quentes e frias, simbolizando a dualidade presente no poema. Os detalhes ornamentais e a luz da direita refletem a complexidade e transitoriedade da existência, ecoando versos como "O fante é belo e é bela a noite que fica" (v. 19).

Assim como o texto, a pintura transforma contrastes em harmonia, unindo profundidade e beleza.

4)

A pintura "Morte e vida" de Gustav Klímt apresenta uma composição marcante: à esquerda, a morte, representada como uma figura esquelética envolta em ^{um} manto escuro decorado com crânios, observa um grupo de figuras humanas abraçadas e entrelaçadas à direita, simbolizando a vida.

Esta obra relaciona-se com o texto B, que aborda a aceitação natural dos opostos, como felicidade e infelicidade. Dois aspectos destacam essa conexão: primeiro, o equilíbrio entre contrastes (luz/sombra na pintura) ("dias de sol" / "chuva" ^{v. 1-2}); segundo, a serenidade frente à transitoriedade, enquanto Klímt retrata a morte como uma ^{presença} ~~figura~~ tranquila, o texto afirma que "O fante é belo e é bela a noite que fica" ^(v. 19), sugerindo que o fim é parte de um ciclo natural.

Em conclusão, tanto a pintura quanto o poema transmitem uma mensagem de harmonia frente os opostos da existência. Klímt e ~~Pessoa~~ ^{Borges} convidam-nos a contemplar a vida e a morte não ~~como~~ ^{como} antagonistas, mas ~~como~~ ^{como} elementos que se complementam.

A musicalidade tem a ver com a rima, não somente, mas faz todo o sentido de se estabelecer a referência a algo da linguagem metafórica.

↓
OBS: existe mais poema.

→ Este item, mas era necessário justificar a tua escolha, mas gostei muito de ler sobre a tua perspectiva de análise!

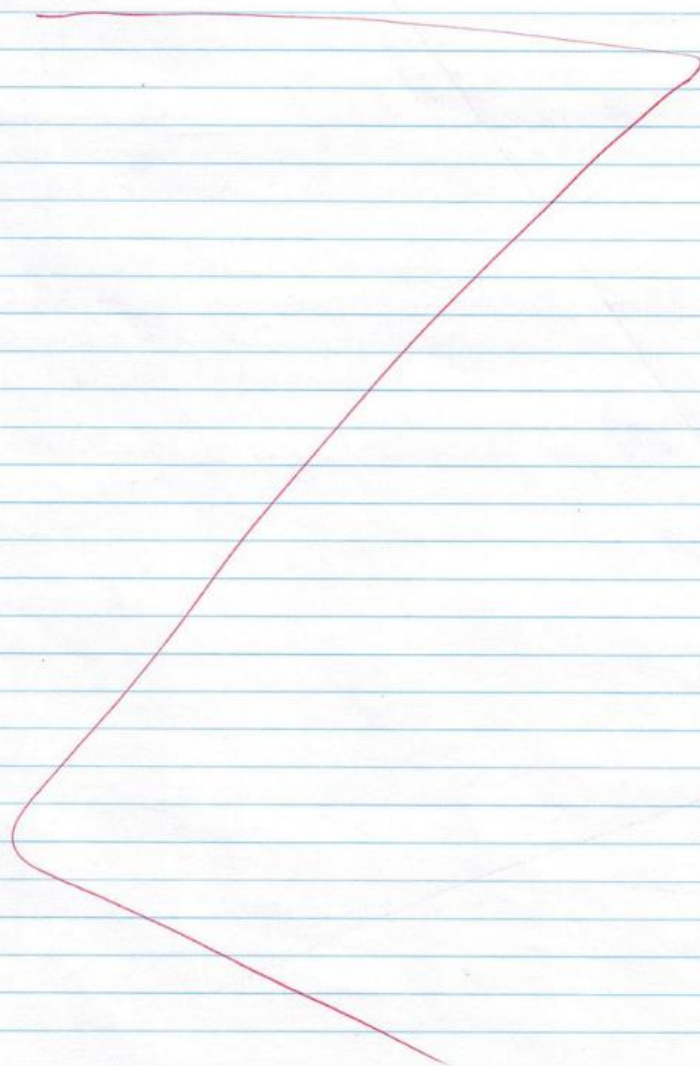
A18 eio algumas sugestões:

Na apresentação crítica, pretendia-se que tivessem mencionado, na introdução, os dois elementos em jogo (o quadro e o texto) e explicitado o teu juízo de valor.

No futuro, tenta inventar no discurso valorativo quando te pedirem para te delimitares sobre este género textual, em que certamente terás mais oportunidades de expor a tua visão única.

Bom trabalho!

Ana Sofia Estêvão



Educação Literária

Na introdução da resposta, seria importante fazer já menção ao facto de que estas ideias estão relacionadas com a parte lírica da poesia.

1. No texto A, Carlos e Ega conversam sobre as suas vidas, refletindo sobre as suas decisões durante as mesmas.

Carlos recusa os "apetites" e "mais que tudo, não ter contrariedades". Os apetites correspondem a desejo, ao esforço e à ambição de alcançar algo, já as contrariedades correspondem às mudanças na vida de Carlos. Em simultâneo, no texto B, ~~Carlos~~ ^{Ega} fala sobre aceitar as contrariedades da vida ("É preciso ser de vez em quando infeliz/para se poder ser natural", ^{par. 6-7}) e os apetites ("Se eu pudesse trincar a terra toda" ¹⁰⁻¹¹), "Seria mais feliz um mismento," ²⁰⁻⁹

Em suma, durante o diálogo de Carlos com Ega, no texto A, Carlos reflete sobre a sua vida e decide viver uma vida fora de perturbações emocionais e desejos, ao mesmo tempo, no texto B, o sujeito poético toma uma atitude de aceitação perante as ~~perturbações~~ ^{perturbações} ao longo da sua vida. ^{↳ mais especificamente perante a dicotomia felicidade/misericórdia}

2. A transcrição d'Os Maias, "Tudo aceitar, o que vem e o que fuge, com a tranquilidade com que se acolhem as naturais mudanças de dias agrestes e de dias suaves", demonstra a aceitação das oscilações da vida e esta ideia está presente no texto B.

transcrição
mas era
impossível
circular
nesta
questão.

No poema, ~~Fernando Pessoa~~ ^{Alberto Casais} também adota uma postura de aceitação com recurso a antíteses, ^{como} "Nem tudo é dias de sol / e a chuva", ^(par. 8-9) ^{antítese} ^{e dicotomia} entre a alegria e a tristeza ("Toma a infelicidade com felicidade", ¹⁰⁻¹¹), ^{antítese} ^{entre as duas} ^{armas} ^{que remete} para a aceitação ^{de} que ambas fazem parte da vida. Em suma, ambos os textos (A e B) apresentam uma visão de aceitação sobre as mudanças ao longo da vida. As antíteses não servem para gerar contradição, ^{mas, sim,} ^{sim} para acentuar o equilíbrio e a aceitação.

3. A-1 B-2 C-X 2 D-3 ✓

↓ O aspeto principal a melhorar no que concerne ao desenvolvimento é a repetição de expressões. A minha sugestão é que revises a tua resposta sempre que possível e tentes encontrar sinónimos pertinentes para cada circunstância. ^{talha}



Escrita

1. O texto que mais me despertou interesse foi o texto A, um ~~texto~~ retirado da obra "Os Maias", de Eça de Queirós.

A ~~palavra~~ ^{palavra} ~~mais~~ ^{mais} ~~foi~~ ^{foi} ~~ser~~ ^{ser} ~~marcada~~ ^{marcada} ~~de~~ ^{de} ~~marcar~~ ^{marcar} ~~dele~~ ^{dele}?

Em primeiro lugar, um dos motivos que me levou a escolher o ~~texto~~ ^{excerto} tem a ver com o género narrativo, ou seja, a prosa. Desta forma, é possível acompanhar melhor a história, os pensamentos e sentimentos dos personagens, como por exemplo o diálogo entre Carlos e Eça sobre os seus conflitos internos.

Em segundo lugar, identifiquei-me com a reflexão de vida de Carlos. Este ~~mostrava~~ ^{mostrava} inquieto com a dualidade razão e coração e a tentativa de alcançar a paz e serenidade depois de uma vida marcada por oscilações emocionais.

Em suma, o texto A foi o que mais me cativou, pela género narrativo, a prosa, e pelo ~~conteúdo~~ ^{conteúdo} e personagens.

③ (...)

4. A pintura "Man in a Bowler Hat" (1964), de René Magritte, apresenta um homem vestido formalmente com um fato escuro e um chapéu do mesmo tom. O seu rosto está parcialmente coberto por uma pomba branca em pleno voo. O fundo da imagem tem dois tons de azul: em cima, um tom mais claro e, na parte inferior, um mais escuro.

Esta pintura pode ser interpretada como a perda da identidade individual e a inquietude para alcançar a paz/serenidade. A serenidade está representada nesta pintura pela pomba branca e o fundo azul, mas em contraste, a perda de identidade está representada pela ocultação da face do homem e a forma formal ^{com} que se veste, numa sociedade padronizada. Ainda é possível estabelecer uma relação entre o contraste da cor preta do fato e a cor clara de camisa, que corresponde ao equilíbrio entre opostos.

Estes três fatores interligam-se com a obra "Os Maias", na medida em que Carlos está inserido numa sociedade padronizada, o que mostra que este procura manter

uma postura controlada e aceita. ^{pelos outros / pelos que o rodeiam} Este também procura alcançar a paz depois de uma vida atribulada e, durante a sua conversa com Ego no fim de obra, mostra-se aceite das oscilações emocionais ^{na} sua vida, representadas pela junção da cor preta e branca doroupe do indivíduo da pintura de Magritte.

Em suma, a pintura de Magritte e * Os Raios * convidam à reflexão sobre a vida e os conflitos internos e com a sociedade.

A19

eis algumas sugestões:

Na apreciação crítica, pretendia-se que tivessees mencionado, na introdução, os dois elementos em jogo (o quadro e o texto) e explicitado o teu juízo de valor. No que diz respeito a esse momento inicial, recomendo que tenhas em atenção, daqui em diante, que a descrição das obras em análise deve ser feita, idealmente, no desenvolvimento, ou seja, do segundo parágrafo em diante.

Outro aspeto que poderá fortalecer os teus textos no futuro é o discurso valorativo, em que evidencias a tua posição crítica em relação aos objetos em relação aos quais te propões deter. Independentemente destas recomendações, parabéns-te pela tua visão crítica destas obras, pois a tua interpretação foi extremamente rica no que concerne ao diálogo que estabeleceste.

Bom trabalho!

Ana Sofia Martins

Tália

Depois da introdução
gráfico para dar
lugar ao desenvolvimento

(v-10)

1000

- ed 13

Ecrita

① O texto que me cativa foi o texto B, de natureza poética.

Costo de mais por sua linguagem expressiva e porque me identifica com a ideia de aceitar a vida com o seu "altre batido". O tema é incompleto e continua atual. → gostaria que tivesse desenvolvido um pouco mais esta ideia e que tivesse redigido uma conclusão.

③ (...)

④ S

A pintura Morte e Vida, de Gustav Klimt, apresenta duas metades contrastantes ^{entrelaçadas} e à esquerda, figuras representando homens ~~entrelaçados~~ representam a vida, marchando para a frente, monumentos e calor; à direita, a morte, a escuridão e o frio, observa em silêncio o contraste cromático e a disposição das formas orientam a inevitável presença da morte no ciclo da existência.

Esta representação visua articula-se com o poema de Alberto Caeiro, que defende uma visão simples e para além da morte, em que o "mestre" dos heterónimos encara não só a morte, mas também também a vida com sua vida, em uma forma simples e pura subjetiva sobre a vida.

Logo, Palermo assordiu o Palermo e a pintura, não medido ^{em que não} quanto distintas ~~em~~, pois, para capito, mais mata e algo muito simples, muito para subletivo e sem "rodios"; já no quadro, vemos a mata representada com vários detalhes, o que contrasta com a visão de capito.

4 Em suma, este poema e esta pintura associam-se, na realidade, ~~em que não~~ ^{em que não} digerem-se e se completam. ~~em que não~~ ^{em que não} digerem-se e se completam.

A20

eis algumas sugestões:

Na apresentação crítica, pretendia-se que tivessem mencionado, na introdução, os dois elementos em jogo (o quadro e o texto) e explicitado o seu juízo de valor. No que diz respeito a esse momento inicial, recomendo que tentes ematenção, daqui em diante, que a descrição das obras em análise deve ser feita, idealmente, no desenvolvimento, ou seja, do segundo parágrafo em diante.

No momento em que te debruças sobre o poema de Casais, talvez, tires-te algo produtivo que evidenciasse de que forma é que isso se pode contemplar nos seus versos, enquanto representação de algo que vai muito além de uma banal simplicidade. Tenta ter em consideração, também, o discurso valorativo, uma das marcas específicas deste género textual.

Bom trabalho!

~~Ana Sofia Martins~~

Apêndices

Apêndice 1

Instruções do exercício de escrita de apreciação crítica do manual

Escrita Apreciação crítica

1 Num texto bem estruturado, de cento e cinquenta a duzentas palavras, escreve uma apreciação crítica do *cartoon* que acompanha o poema «Isto», na página anterior.

O teu texto deve incluir:

- a descrição da imagem, destacando elementos significativos da sua composição;
- um comentário crítico, em que, utilizando um discurso valorativo, salientes dois aspetos relevantes do *cartoon* e relaciones a situação representada e o título com a teoria do fingimento poético de Fernando Pessoa.

Em destaque

Apreciação crítica

A **apreciação crítica** é um género textual de natureza expositiva e argumentativa, uma vez que tem como objetivo descrever uma determinada realidade (com frequência de carácter cultural) e também avaliá-la. Em termos de estrutura, integra a descrição sucinta do objeto apreciado e o comentário crítico sobre o mesmo, num discurso valorativo, marcado pelos juízos de valor do emissor, devidamente fundamentados.

Gramática em dia · pp. 354-355

31

Fonte: Pedro Silva, Elsa Cardoso e Susana Ribeiro Nunes (2022).

Apêndice 2

Cartoon e poema: os objetos da apreciação crítica

Educação Literária

Isto

Dizem que finjo ou minto
Tudo que escrevo. Não.
Eu simplesmente sinto
Com a imaginação.

5 Não uso o coração.

Tudo que sonho ou passo,
O que me falha ou finda,
É como que um terraço
Sobre outra cousa ainda.

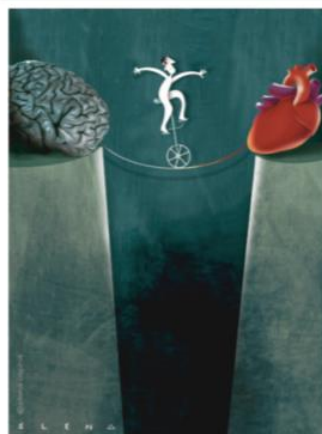
10 Essa cousa é que é linda.

Por isso escrevo em meio
Do que não está ao pé,
Livres do meu enleio,
Sério do que não é.

15 Sentir? Sinta quem lê!

PESSOA, Fernando, 2008. *Poesia do Eu*.
2.ª ed. Lisboa: Assírio & Alvim (p. 262)

0:00 / 0:39



OSPINA, Elena (Colômbia), 2018. *O equilibrista*.
In *World Press Cartoon – Caldas da Rainha 2019*.
Caldas da Rainha: WPC (p. 38)

Fonte: Pedro Silva, Elsa Cardoso e Susana Ribeiro Nunes (2022).

Apêndice 3

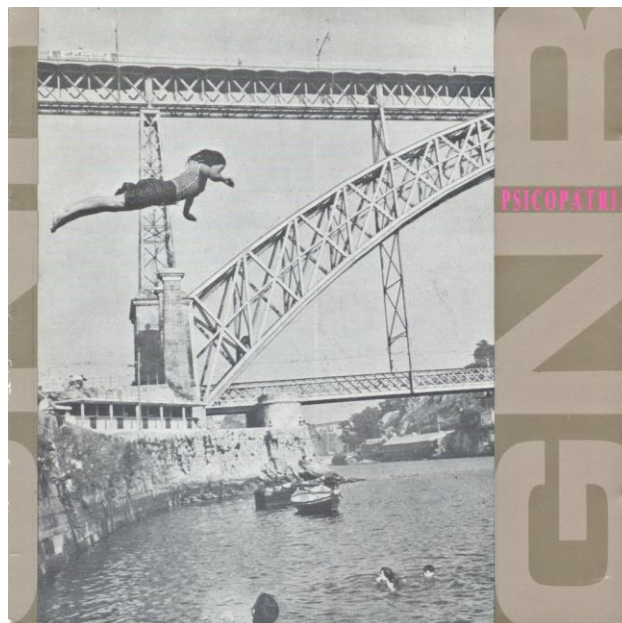
Uma imagem para ilustrar dois conceitos



Fonte: *WordPress* (Rob Gonsalves, s/d).

Apêndice 4

Imagem da capa do álbum *Psicopátria* (1986), dos GNR



Fonte: *Altamont*.

Apêndice 5

Definição de “Intertexto” e “Intertextualidade”

**GOVERNO DE
PORTUGAL**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

**direção-geral
educação**

Localizar | Retroceder | Avançar

C. Análise do discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual
C.1. Análise do discurso e áreas disciplinares correlatas
C.1.2. Texto

Fonte: *Dicionário Terminológico para consulta em linha* (DGE).

Apêndice 6

Vídeo da leitura expressiva do poema “Aniversário”, de Álvaro de Campos



Silêncios: Aniversário de Álvaro de Campos



Script Factory
509 subscritores

Subscriver



205



Partilhar



Fonte: *YouTube*.

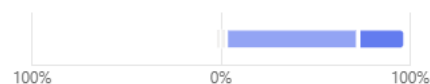
Apêndice 7

Resultados da rubrica de autoavaliação da apreciação crítica do 12.º X

3. Escrevi o texto de acordo com o género textual solicitado.

[Mais detalhes](#)

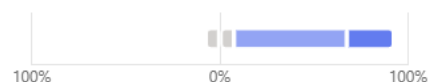
● Discordo totalmente ● Discordo ● Não concordo nem discordo ● Concordo ● Concordo totalmente



6. Redigi uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos.

[Mais detalhes](#)

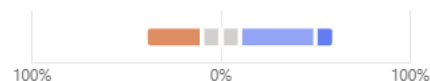
● Discordo totalmente ● Discordo ● Não concordo nem discordo ● Concordo ● Concordo totalmente



8. Tratei o tema proposto com desvios significativos, mobilizando poucos aspetos pertinentes na descrição do objeto e n o comentário crítico.

[Mais detalhes](#)

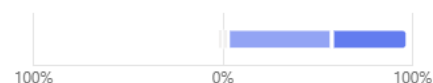
● Discordo totalmente ● Discordo ● Não concordo nem discordo ● Concordo ● Concordo totalmente



9. Escrevi um texto bem estruturado, constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) devidamente proporcionadas.

[Mais detalhes](#)

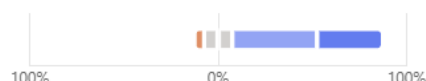
● Discordo totalmente ● Discordo ● Não concordo nem discordo ● Concordo ● Concordo totalmente



10. Garanti a progressão da informação de forma coerente e o encadeamento apropriado das ideias, recorrendo a um repertório lexical e a um registo de língua adequados ao desenvolvimento do tema.

[Mais detalhes](#)

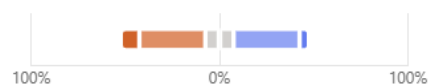
● Discordo totalmente ● Discordo ● Não concordo nem discordo ● Concordo ● Concordo totalmente



11. Evidenciei um domínio insuficiente dos mecanismos de coesão textual: apresentando falhas pontuais em três dos aspectos em avaliação neste parâmetro ou falhas significativas em um ou dois desses aspectos: marcação correta de parágrafos, utilização adequada de mecanismos de articulação entre frases e parágrafos, recurso a substituições nominais e pronominais adequadas, estabelecimento de conexões apropriadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.

[Mais detalhes](#)

● Discordo totalmente ● Discordo ● Não concordo nem discordo ● Concordo ● Concordo totalmente



12. Expressei-me com correção linguística (pontuação, ortografia, morfologia, regra de citação de texto ou de referência a título de uma obra, sintaxe e propriedade lexical), servindo-me de léxico adequado e diversificado.

[Mais detalhes](#)

● Discordo totalmente ● Discordo ● Não concordo nem discordo ● Concordo ● Concordo totalmente

