U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

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

A educação literária como caminho para a escrita, no Ensino Secundário

Ana Mafalda Mourão Nogueira

M

2026

Ana Mafalda Mourão Nogueira

A educação literária como caminho para a escrita, no Ensino Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e pelo Professor Doutor Jorge Deserto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026



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

Para Maria Amélia Fidalgo

Sumário

Declaração de honra 6

Agradecimentos 7

Lista de abreviaturas e siglas 10

Introdução 11

1.1. Apresentação do Contexto da Intervenção Pedagógico-Didática 14

1.1.1. Escola Secundária Abel Salazar 14

1.1.2. Caracterização da Turma 18

1.1.2.1. 12.º A 18

1.2. Identificação do Tema de Investigação 21

1.2.1. Análise dos resultados das produções escritas dos alunos 24

2.Enquadramento Teórico 35

2.1. Delimitação dos conceitos-chave 36

2.1.1. Educação Literária 37

2.1.2. O papel da literatura no ensino 40

2.1.3. A educação literária como eixo estruturante da formação integral do sujeito 46

2.1.4. Intertextualidade: conceito, função e potencial formativo 49

2.1.5. Intertextualidade como estratégia para a formação do leitor literário 51

2.1.6. Educação literária em Portugal 56

2.1.7. Da leitura à escrita 58

2.2. Escrita 63

2.2.1. O ensino e a aprendizagem da escrita 67

2.2.2. O ensino da escrita na escola 70

2.2.3. A escrita no Ensino Secundário (e a sua marginalização) 72

3.1. 1.º Ciclo Investigativo 79

3.1.1. Dados obtidos em relação ao 1.º ciclo investigativo 88

3.2. 2.º Ciclo Investigativo 92

3.2.1. Dados obtidos em relação a 2.º ciclo investigativo 95

3.2.2. Dados obtidos relativamente ao inquérito aplicado aos alunos 97

3.3. 3.º Ciclo Investigativo 101

3.3.1. Dados obtidos em relação ao 3.º ciclo investigativo 103
Referências Bibliográficas 116

Declaração de honra

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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de partes do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

Cumieira, 01/06/2026

Ana Mafalda Mourão Nogueira

Agradecimentos

À educadora Fátima Mourão. À professora Maria Amélia Osório. À professora Sandra Coelho. À professora Gabriela Funk. Ao professor Eduardo Moreira da Silva. À professora Maria da Luz Correia. Professores que marcaram todo o meu percurso escolar, desde o jardim de infância até à faculdade. Que fizeram crescer em mim o gosto pela profissão, pela escrita e pela literatura. Pelas Letras.

Ao Conservatório Regional de Música de Vila Real, que conheceu a minha melhor versão. Ao professor Filipe Fonseca, que me ensinou que mais importante do que ser um bom profissional é ser uma boa pessoa. E ao David.

À professora Isabel Margarida Duarte, pelos ensinamentos e pelo privilégio de poder contar com a sua orientação neste projeto.

Ao professor João Pedro Portela, professor de IPP, pela transmissão dos seus conhecimentos e da sua experiência, e pela disponibilidade prestada ao longo deste percurso, constituindo uma mais-valia para a realização das unidades didáticas e do relatório de estágio.

Ao Agrupamento de Escolas Abel Salazar. À Margarida, à Mariana e à Paula por partilharem este caminho comigo.

À minha família. Aos meus pais Fátima e Quim. Aos meus avós Diamantino e Manuela. À minha madrinha, Maria Manuel. E aos meus tios, Lúcia, Marco, Hugo e Eduardo.

Aos meus avós José Alberto Pinto Mourão e Maria Emília Fernandes Rebelo, por nunca me terem soltado a mão e por terem sido porto de abrigo sempre que precisei.

Ao Emanuel, que foi o meu pilar. A pessoa mais importante deste percurso profissional e pessoal.

Ao Pumbita.

Às minhas raízes, Cumieira, Alto Douro Vinhateiro – onde o tempo espera e o fim é o início –, que vivem em mim mais do que nunca e são o que tenho de mais meu.

Resumo

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, centra-se na relação entre a educação literária e o desenvolvimento da competência escrita no Ensino Secundário.

A partir da observação sistemática das aulas e da análise de produções escritas dos alunos, identificaram-se dificuldades significativas na competência escrita, sobretudo no que respeita à construção textual, à organização das ideias e ao seu desenvolvimento. Apesar de os alunos demonstrarem competências bastante satisfatórias nos domínios da oralidade e da gramática, evidenciavam fragilidades na produção escrita, associadas à reduzida prática de leitura e ao escasso contacto com o estudo de obras literárias.

Perante este diagnóstico, delineou-se um plano de ação sustentado em dois eixos fundamentais: o aprofundamento da educação literária, através da leitura, da intertextualidade e da reflexão crítica sobre os textos literários, e o desenvolvimento da escrita, com especial enfoque na planificação textual.

O enquadramento teórico apoia-se em autores que defendem a articulação entre a leitura e a escrita. A intervenção pedagógica implementada permitiu observar melhorias progressivas na capacidade de expressão escrita dos alunos, especialmente na construção de textos mais coerentes e estruturados.

Conclui-se, assim, que a educação literária tem um papel bastante relevante no desenvolvimento da competência escrita, contribuindo, não apenas para o enriquecimento cultural e crítico dos alunos, mas também para a consolidação da sua capacidade de comunicar de forma autónoma e reflexiva.

Palavras-chave: educação literária; intertextualidade; planificação textual; escrita; Ensino Secundário.

Abstract

This internship report, developed within the scope of the Master's Degree in Teaching Portuguese in Lower and Upper Secondary Education, focuses on the relationship between literary education and the development of writing skills in secondary education.

Based on the systematic observation of classes and the analysis of students' written productions, significant difficulties in writing skills were identified, particularly with regard to text construction, the organisation of ideas, and their development. Although students demonstrated fairly satisfactory competencies in oral communication and grammar, they showed weaknesses in written production, associated with limited reading practice and scarce contact with the study of literary works.

In response to this diagnosis, an action plan was designed along two fundamental axes: strengthening literary education through reading, intertextuality, and critical reflection on literary texts; and developing writing skills, with a special focus on text planning.

The theoretical framework is supported by authors who advocate for the integration of reading and writing. The pedagogical intervention implemented enabled the observation of progressive improvements in students' written expression skills, especially in the production of more coherent and well-structured texts.

It is therefore concluded that literary education plays a highly relevant role in the development of writing skills, contributing not only to the students' cultural and critical enrichment, but also to the consolidation of their ability to communicate autonomously and reflectively.

Key-words: literary education; intertextuality; text planning; writing; Secondary Education.

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP……..FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

ESAS……..ESCOLA SECUNDÁRIA ABEL SALAZAR

U.PORTO…….UNIVERSIDADE DO PORTO

PASEO…….PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

PNL……..PLANO NACIONAL DE LEITURA

Introdução

No decurso do ano letivo 2024/2025, surgiu a oportunidade de, na qualidade de professora estagiária, assumir a docência parcial da disciplina de Português nas turmas do 11.º A e 12.º A, pertencentes à Escola Secundária Abel Salazar. Esta intervenção pedagógica enquadra-se no âmbito do segundo ano curricular do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – o estágio pedagógico –, no qual se prevê a implementação de três sequências de unidades didáticas, cujo objetivo é desenvolver um projeto de investigação-ação que fundamenta este documento.Trata-se de um projeto que visa a identificação de uma problemática emergente, a necessitar de intervenção e melhoria, e a subsequente procura de estratégias que contribuam para a sua resolução. É neste enquadramento que se insere o presente relatório de estágio.

A professora estagiária deu início à sua prática letiva no mês de setembro de 2024, tendo participado na sessão de boas-vindas dirigida ao corpo docente, promovida pela escola. Assistiu às diversas reuniões preparatórias, que antecederam o arranque do ano letivo e assistiu, de forma regular, à generalidade das aulas lecionadas pelo professor titular das turmas. Participou numa visita de estudo e deu por terminada a sua intervenção pedagógica no mês de junho de 2025. A observação sistemática das aulas conduzidas pelo professor cooperante possibilitou-lhe conhecer e compreender as dinâmicas da sala de aula, assim como as características específicas de ambas as turmas, tanto ao nível comportamental como ao nível intelectual e cognitivo. Este acompanhamento, que pressupõe um envolvimento ativo e uma postura atenta, revelou-se fundamental para a identificação da problemática de investigação, que exigiu a elaboração de um plano de ação, concebido especificamente para dar resposta ao problema identificado e para a turma em causa. Ainda que o trabalho desenvolvido tenha incluído a observação de ambas as turmas, importa referir que apenas o grupo de alunos do 12.º ano foi objeto de estudo para esta investigação. Esta será, por conseguinte, a turma em que se realizou a experiência abordada nos capítulos seguintes, dado que foi nesta que se centrou, de forma mais significativa, a prática letiva da professora estagiária.

Seguindo esta linha de raciocínio, após a observação das primeiras aulas e bastante diálogo com o professor titular e com os alunos da turma, tornou-se evidente que o principal problema identificado se centrava no domínio da escrita. Com o intuito de confirmar, de forma mais objetiva, a existência efetiva desta fragilidade, a professora estagiária propôs à turma a realização de um exercício de escrita. A análise desse exercício revelou, de facto, que, não obstante tratar-se de uma turma do 12.º ano de escolaridade, persistiam dificuldades significativas ao nível da expressão escrita. Não tanto a nível de coesão gramatical, mas a nível de planificação textual, coesão interfrásica e, sobretudo, ao nível da progressão temática, o que justificava a necessidade de uma intervenção pedagógica orientada nesse sentido. No entanto, embora a problemática estivesse já identificada, subsistia a necessidade de apurar a origem do problema. Ou seja, compreender por que razão alunos do 12.º ano de escolaridade evidenciavam tantas dificuldades na produção escrita e de que modo era importante perceber isso para preparar uma resolução mais eficaz do problema. Após um prolongado período de reflexão, bem como de diversas conversas com os alunos, foi possível identificar uma das possíveis causas subjacentes à dificuldade: a falência da educação literária. Verificou-se que os discentes enfrentavam obstáculos significativos na componente escrita devido à ausência de hábitos regulares de leitura e ao escasso conhecimento no domínio da educação literária. Perante este diagnóstico, tornou-se imprescindível delinear um plano de ação que contemplasse dois eixos fundamentais: a resolução do que pensamos ser o problema de base, que permitisse a evolução da progressão temática e a superação das dificuldades práticas relacionadas com a produção de texto, a planificação textual.

Deste modo, chegou-se, portanto, não só ao tema desta inveigação-ação, como também à questão de pesquisa que orientara todo o processo*: Educação Literária e Competência Escita: uma relação profícua?* Neste sentido, o método de trabalho adotado pela professora para a implementação do plano de ação estruturou-se em duas vertentes complementares: por um lado, a elaboração das unidades didáticas orientadas para o desenvolvivemento da educação literária; por outro lado, a realização de aulas suplementares especificamente direcionadas para o reforço da produção

escrita, com especial enfoque na planificação textual. Cumpre salientar que a sequência de implementação privilegiou sempre as aulas correspondentes às unidades didáticas, que, como já referido, abordavam a educação literária, seguindo-se, posteriormente, as aulas suplementares dedicadas à produção escrita, pois apenas dessa forma seria possível promover melhorias na produção textual, no que respeita à progressão temática. Assim, ao longo deste trabalho, os conceitos de leitura, educação literária, intertextualidade, produção escrita e planificação textual assumem um papel central e serão abordados de forma recorrente.

No que se refere aos capítulos do presente relatório, o primeiro ocupa-se da caracterização do contexto educativo, abrangendo o estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio e a turma acima mencionada, partindo para a introdução do tema através desses elementos contextuais. De seguida, o segundo capítulo procede à exposição dos pressupostos teóricos que fundamentam a intervenção pedagógica desenvolvida, incidindo sobre conceitos e autores considerados centrais para esta temática. O terceiro capítulo apresenta a descrição minuciosa do plano de ação aplicado à turma, evidenciando os ciclos interventivos e as estratégias implementadas, bem como a análise crítica dos resultados obtidos, com base em evidências recolhidas ao longo do processo. Ainda neste capítulo, apresentam-se as considerações finais relativas à intervenção realizada e as respostas às questões de pesquisa, que orientaram o percurso desenvolvido.

Por fim, incluem-se as referências bibliográficas que forneceram o enquadramento teórico à prática desenvolvida pela professora estagiária, no caso, a professora-investigadora, seguindo-se os anexos e apêndices, nos quais constam os materiais e outros instrumentos que deram forma concreta à intervenção realizada. É de notar que todo o processo de planificação e implementação pedagógica foi desenvolvido em articulação com os documentos curriculares de referência, as *Aprendizagens Essenciais de Português – 12.º ano* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO).

1. Contextualização da Intervenção e Justificação da Ação

O presente capítulo tem como finalidade proceder à contextualização e delimitação do estudo de investigação-ação desenvolvido no âmbito do estágio curricular. Para esse feito, inicia-se com a caracterização do contexto educativo em que a intervenção teve lugar, abrangendo as dimensões física, humana e identitária da instituição de ensino. Subsequentemente, descreve-se, de forma pormenorizada, a turma na qual se estabeleceu a intervenção didático-pedagógica, constituindo-se esta como objeto de estudo através das atividades letivas ministradas pela professora estagiária.

Após esta exposição contextual e descritiva, será enunciada a problemática investigativa que alicerçou e orientou o percurso metodológico empreendido. A referida investigação-ação, de natureza qualitativa e reflexiva, integrou, entre outros elementos, a observação sistemática e crítica das práticas letivas decorridas ao longo do ano letivo 2024/2025, na turma que irá ser abordada seguidamente.

1.1. Apresentação do Contexto da Intervenção Pedagógico-Didática

Neste segmento, reveste-se de particular importância a descrição do contexto educativo em que se insere a intervenção apresentada neste relatório. Tal caracterização abrange, primeiramente, o estabelecimento de ensino onde decorreram as atividades letivas e, posteriormente, a turma específica em que se desenvolveu o trabalho pedagógico em análise.

1.1.1. Escola Secundária Abel Salazar

A Escola Secundária Abel Salazar (doravante ESAS), situada em São Mamede de Infesta, na Rua das Laranjeiras, pertencente ao concelho de Matosinhos, constitui a unidade orgânica de ensino onde se desenvolveu o estágio pedagógico que serve de fundamento ao presente relatório, viabilizando a análise e a reflexão que nele se encontram sistematizadas. A referida instituição integra o Agrupamento de Escolas Abel Salazar, do qual é escola-sede. Este agrupamento compreende diversas unidades

educativas, nomeadamente a Escola Básica da Ermida, a Escola Básica da Igreja Velha e a Escola Básica Padre Manuel de Castro, as quais asseguram a oferta educativa correspondente ao Ensino Pré-Escolar e ao 1.º ciclo do Ensino Básico. Importa destacar que a Escola Padre Manuel de Castro disponibiliza, igualmente, respostas no domínio da Educação Especializada, o que lhe confere um papel relevante no âmbito da inclusão escolar.

Integra, ainda, o mesmo agrupamento, a Escola Básica Maria Manuela Sá, que acolhe discentes do 5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridade e que, à semelhança da anteriormente referida, contempla uma oferta de Educação Especializada. Por fim, a Escola Secundária Abel Salazar, unidade onde se desenvolveu o estágio pedagógico em apreço, integra, na sua oferta educativa, o 3.º ciclo do Ensino Básico (8.º e 9.º anos), incluindo neste regime o ensino articulado com a música, bem como o Ensino Secundário. No que respeita ao Ensino Secundário regular, a escola disponibiliza os cursos Científico-Humanísticos, designadamente nas áreas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Para além destes, são disponibilizados cursos de natureza profissional, nomeadamente os cursos profissionais de Multimédia e Turismo.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Abel Salazar[1], que constitui um instrumento fundamental de orientação estratégica, refletindo a cultura organizacional do agrupamento, assente na participação ativa de todos os intervenientes da comunidade educativa, é necessário valorizar os seus recursos, reconhecer as suas fragilidades, redefinir a sua missão, visão e os seus valores institucionais. Através da planificação de ações e de práticas pedagógicas e sociais, o projeto educativo procura garantir a qualidade dos serviços prestados, preservando, simultaneamente, uma identidade própria.

Num contexto marcado pela constante transformação social e pela imprevisibilidade, a escola assume um papel central na formação integral dos alunos, promovendo o

[1] Agrupamento de Escolas Abel Salazar, *Projeto Educativo do Agrupamento 2023-2026,* disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://esabelsalazar.pt/aeas/wp-content/uploads/2025/01/PEA_AEA_2023-2026.pdf (consultado em 3 de julho de 2025).

desenvolvimento de competências alinhadas com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Neste sentido, o agrupamento tem como objetivo alargar e enriquecer a sua oferta educativa, quer em contexto curricular, quer extracurricular, de forma a responder às necessidades dos alunos e da comunidade onde se insere. O enriquecimento das experiências educativas visa dotar os alunos de um conjunto diversificado de saberes e competências – cognitivas, sociais, pessoais e emocionais – que favoreçam uma integração plena e bem-sucedida na sociedade.

Na área da educação Pré-Escolar, foi adotada a abordagem pedagógica proposta por Maria Montessori, médica e educadora italiana. Esta metodologia fundamenta-se no desenvolvimento autónomo e espontâneo da criança, privilegiando uma prática educativa que promova a autonomia, a liberdade orientada e o respeito pelas especificidades do ritmo individual de aprendizagem. No Ensino Básico, o agrupamento procura assegurar uma oferta educativa diversificada, que inclua, entre outras possibilidades, o ensino de línguas estrangeiras, através do projeto DigitAll e a possibilidade de frequência do ensino articulado da música. No domínio do Ensino Secundário, o agrupamento de escolas disponibiliza, como já referido anteriormente, uma oferta formativa que integra cursos científico-humanísticos e cursos profissionais nas áreas de Turismo e Multimédia. Estes percursos formativos visam orientar os alunos no prosseguimento de estudos, em consonância com os seus interesses pessoais e projetos de vida, promovendo uma educação alinhada com as suas aspirações académicas e profissionais.

A oferta de atividades extracurriculares no agrupamento tem como objetivo estimular e envolver professores e alunos em cenários de aprendizagem diversificados e inovadores, promovendo, simultaneamente, o espírito empreendedor e a formação integral de crianças e jovens. Deste modo, os discentes têm a oportunidade de participar em projetos como o clube de dança, debates no âmbito do Parlamento Europeu dos Jovens, entre outras iniciativas que enriquecem o seu percurso educativo e pessoal. Assim, promove-se uma escola de qualidade, na qual o aluno é encorajado a desenvolver competências de convivência, comunicação, cooperação e valorização da diversidade. Esse desenvolvimento é favorecido por um ambiente escolar positivo, assente na

construção de consensos, no respeito pelas diferenças e na promoção de valores sociais, humanos e ambientais. Estes valores traduzem-se na defesa da liberdade de pensamento, no respeito pela individualidade de cada pessoa e da liberdade de expressão, sustentada numa crítica construtiva. Acrescem a responsabilidade e a integridade nas ações, orientadas por uma visão coletiva de sociedade e pela capacidade de contribuir para a sua eficácia, produtividade e sucesso.

Fundada em 1986, a ESAS foi criada para responder à necessidade de uma estrutura de Ensino Secundário na freguesia. Ao longo dos anos, afirmou-se como um pilar da educação local, sendo, atualmente, a escola-sede do Agrupamento de Escolas Abel Salazar, como já anteriormente referido. Em janeiro de 2024, foi concluída uma intervenção significativa no edifício, que contemplou praticamente todos os espaços: desde o pavilhão desportivo aos laboratórios, passando pelas salas de aula, áreas dedicadas às tecnologias de informação, espaço polivalente, cantina, biblioteca, serviços administrativos e zonas exteriores. Com esta requalificação, a escola reforça o seu compromisso com uma educação de excelência, apostando na formação de jovens conscientes, autónomos e preparados para os desafios do futuro.

No ano letivo 2024/2025, a ESAS proporcionou aos seus alunos um conjunto diversificado de atividades, nomeadamente apresentações de dança, espetáculos teatrais e visitas de estudo. A professora estagiária teve a oportunidade de acompanhar e participar nessas iniciativas, o que lhe permitiu estabelecer uma maior proximidade com os alunos e uma integração mais efetiva na dinâmica escolar da instituição. A ESAS é composta por um total de trinta e sete turmas, distribuídas entre vinte e duas turmas do terceiro ciclo do Ensino Básico e quinze turmas do Ensino Secundário, incluindo cinco turmas do Ensino Profissional. A maioria dos alunos reside nos concelhos de Matosinhos e Porto, o que facilita a sua assiduidade e pontualidade, sem exigir grande esforço logístico. Em termos socioeconómicos, os estudantes provêm, no geral, de contextos de classe média. O ambiente escolar caracteriza-se por ser calmo, harmonioso e pautado pela entreajuda e cooperação entre todos os membros da comunidade educativa. Relativamente ao corpo docente, a atividade letiva é assegurada por cerca de 210 professores, sendo que mais de 80% pertencem ao agrupamento.

Importa destacar a forma calorosa e recetiva como a professora estagiária foi acolhida por toda a comunidade escolar, não apenas pelas turmas com as quais colaborou diretamente, mas também por alunos e docentes de outros níveis e turmas de ensino. Ao longo do seu percurso, sentiu-se constantemente integrada num ambiente de partilha e espírito solidário e construtivo.

1.1.2. Caracterização da Turma

No decurso do ano letivo 2024/2025, cujas aulas tiveram início a 13 de setembro de 2024 e terminaram a 6 de junho de 2025, a professora estagiária acompanhou e lecionou em duas turmas do Ensino Secundário do curso de Ciências e Tecnologias, de níveis diferentes. Ambas as turmas contribuíram significativamente para a aquisição de competências e para a aprendizagem profissional. Contudo, para efeitos da presente investigação, será abordada apenas uma das turmas, a turma do 12.º A, por ter sido a turma integrante do processo investigativo apresentado a seguir. O trabalho desenvolvido com esta turma fundamentou-se no diálogo constante com os alunos e com o professor titular e, sobretudo, na observação sistemática das aulas.

1.1.2.1. 12.º A

Acompanhada pela professora estagiária ao longo de todo o ano letivo, a turma do 12.º A é constituída por 18 alunos, (11 do sexo masculino e 7 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos aquando da entrada para o ano letivo 2024/2025. O 12.º A frequenta as aulas de Português às terças-feiras (das 11h55 às 13h40), às quartas-feiras (das 08h00 às 09h45) e às quintas-feiras (das 10h55 às 11h45), totalizando 250 minutos semanais de contacto com a disciplina.

A composição da turma inclui dezassete alunos de nacionalidade portuguesa e um aluno de nacionalidade brasileira. Assim, apenas um dos discentes não tem o Português Europeu como língua materna. Cumpre salientar que este aluno, cuja língua materna é o Português do Brasil, integra o sistema de ensino português desde o 7.º ano de

escolaridade, tendo evidenciado algumas dificuldades de adaptação apenas no ano de transição, o que culminou na retenção do aluno nesse mesmo ano. No entanto, nos anos subsequentes, após ultrapassada essa fase inicial de ajustamento, demonstrou um desempenho académico satisfatório em todas as disciplinas e encontra-se, atualmente, totalmente integrado na turma.

Todos os alunos que compõem esta turma residem no concelho de Matosinhos, a uma distância relativamente curta do estabelecimento de ensino, o que facilita os trajetos diários entre o domicílio e a escola. O transporte é assegurado, em alguns casos, por viatura própria, conduzida pelos encarregados de educação, enquanto outros discentes recorrem aos meios de transporte públicos. De um modo geral, os alunos apresentam pontualidade no cumprimento do horário estabelecido para o início das atividades letivas. Mais de metade dos elementos da turma está envolvida em atividades fora do contexto escolar, destacando-se a prática do futebol e da dança. Regista-se, ainda, a frequência de aulas de teatro por parte de uma aluna. No que concerne ao perfil socioeconómico, os alunos não evidenciam disparidades significativas entre si, revelando condições de vida estáveis.

No que diz respeito à saúde, uma das alunas tem diabetes, quatro alunos apresentam dificuldades visuais – compensadas com o uso de lentes – e uma aluna sofre de ansiedade. Nenhuma destas condições representa, contudo, um impedimento significativo no processo de aprendizagem. Assim, nenhum dos alunos exige necessidades educativas especiais. Relativamente às atitudes e ao comportamento, a turma caracteriza-se por ser um grupo de alunos responsáveis e empenhados, que revelam interesse pelas atividades propostas e participam nas aulas de forma ativa e colaborativa. Ainda que se verifique alguma dificuldade na participação nas sessões do primeiro período da manhã, à quarta-feira, por revelarem estar com sono, os discentes, em geral, demonstram curiosidade intelectual e gosto em saber sempre mais.

O ambiente vivido em sala de aula é harmonioso, pautado pelo respeito mútuo entre alunos, bem como por um espírito de entreajuda e cooperação. Os discentes mostram-se tolerantes face às diferenças individuais, escutam com atenção e procuram contribuir para o fortalecimento de um grupo cada vez mais coeso e responsável. A professora

estagiária foi recebida de forma cordial pela turma, sendo as suas orientações acatadas com respeito, atenção e seriedade. Ao longo do ano letivo, os alunos revelaram-se recetivos, participando sempre com entusiasmo nas atividades propostas e contribuindo para uma dinâmica de sala de aula positiva e acolhedora.

Ainda que existam, como é natural, ritmos diferentes de aprendizagem, a maioria dos discentes acompanha os conteúdos com sucesso, evidenciando uma progressão constante, tanto ao nível do conhecimento, como no desenvolvimento de atitudes e valores. Um exemplo claro deste percurso evolutivo ocorreu durante o primeiro período, numa das aulas de Biologia. Na ocasião, um aluno solicitou à professora a oportunidade de responder a uma questão colocada em sala. No entanto, a docente optou por dar a palavra a outro colega. Perante esta decisão, o aluno em questão reagiu de forma impulsiva, elevando o tom de voz e adotando uma atitude desrespeitosa. Face à situação, a professora pediu que o aluno se retirasse da sala de aula e comunicou, de imediato, o ocorrido ao diretor de turma, professor que desempenha a função de orientador do estágio. Após uma conversa com o discente, este refletiu sobre a sua conduta, apresentou um pedido de desculpas à docente e não voltou a repetir o mesmo comportamento. Importa sublinhar que, para além desse episódio pontual, o aluno sempre se revelou educado, participativo, bem-humorado e estimado tanto pelos colegas, como por todos os professores, incluindo a professora estagiária. A ocorrência descrita demonstrou, de forma muito positiva, o progresso do aluno, não apenas enquanto estudante, mas também enquanto indivíduo e futuro profissional. Tal como ele, os restantes colegas revelam capacidade para ouvir críticas construtivas e encaram o erro como uma oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal.

A disciplina preferida pela maioria dos alunos da turma é Matemática, seguindo-se, entre os restantes, a disciplina de Biologia. A quase totalidade dos discentes manifesta a intenção de prosseguir estudos no ensino superior, com preferência por cursos inseridos na área das Ciências, o que se revela coerente com o perfil formativo da turma, pertencente ao curso científico de Ciências e Tecnologias. Três alunos expressaram vontade de ingressar no ensino superior, embora ainda não tenham definido o curso a

seguir. Outros três manifestaram incerteza quanto à continuidade do percurso académico após a conclusão do Ensino Secundário.

No que respeita à disciplina de Português, trata-se de uma turma bastante homogénea, em que os alunos dizem ter menor afinidade com a disciplina, particularmente nos domínios da educação literária e da escrita. Os alunos referiram à professora estagiária, aquando de uma questão colocada nas primeiras aulas, que não têm o gosto pela leitura, nem o hábito de ler regularmente. Ainda assim, a turma evidencia um bom domínio dos conteúdos gramaticais, revelando segurança e assertividade na identificação das regras e na aplicação dos conceitos. Ao nível da oralidade, os alunos são capazes de comunicar com clareza, fluência e correção, quer em intervenções espontâneas, quer em contextos mais formais, nomeadamente em leituras em voz alta e apresentações orais. Já no que toca aos domínios da escrita e da educação literária, os alunos apresentam algumas fragilidades, as quais irão ser abordadas no ponto 1.2. do presente relatório. Relativamente ao aproveitamento da turma, nenhum aluno transitou para o 12.º ano com classificação negativa em Português, sendo que as classificações finais do 11.º ano se consideram bastante proveitosas.

Todas estas informações aqui descritas foram obtidas através de diálogos com os alunos e com o professor titular e da observação das aulas. Importa salientar que o professor titular também não conhecia a turma, iniciando o seu trabalho com estes alunos pela primeira vez.

1.2. Identificação do Tema de Investigação

Durante as quatro primeiras semanas de aulas – período em que a professora estagiária se encontrava em fase de familiarização com a turma –, procedeu-se a uma observação mais aprofundada, em estreita colaboração com o professor titular da disciplina. Ao longo deste período, constatou-se que os alunos evidenciavam uma compreensão relativamente satisfatória dos conteúdos transmitidos, nomeadamente no que se refere à interpretação dos poemas de Fernando Pessoa ortónimo,

pertencentes à primeira parte do programa da disciplina de Português do 12.º ano, sempre que o professor titular formulava questões de carácter oral. Todavia, verificou-se uma discrepância significativa quando lhes era solicitado que respondessem, por escrito, a determinadas questões presentes no manual escolar. Essas questões, redigidas quer pelo professor titular, quer segundo a formulação original do manual, revelaram-se, para a maioria dos alunos, um desafio considerável. Com frequência, solicitavam que o professor ditasse as respostas, a fim de que pudessem transcrevê-las integralmente para o caderno. Esta situação, de ocorrência recorrente, suscitava alguma inquietação no professor titular e na professora estagiária, dado tratar-se de uma turma de 12.º ano, prestes a realizar o exame nacional, no final do ano letivo. Este fenómeno, contudo, não se verificava com a mesma intensidade no domínio da gramática. Perante esta constatação, os docentes inquiriram diretamente os alunos sobre as razões subjacentes a essa relutância na produção escrita. As respostas dos alunos revelaram que a maioria não se sentia confortável em redigir de forma autónoma. Nesse momento, procedeu-se, de igual forma, ao questionamento dos discentes relativamente à maior dificuldade que sentiam na disciplina de Português. De forma unânime, todos apontaram a escrita como o principal obstáculo. Explicaram que, nos testes realizados nos anos anteriores, recorriam frequentemente à memorização de modelos de resposta. Apenas quatro alunos afirmaram responder de forma autónoma, sem recurso à memorização. Face à relevância desta dificuldade – particularmente preocupante num contexto em que se perspetiva a realização de exame nacional –, a professora estagiária, em conversa com o professor titular, decidiu submeter a teste a veracidade das declarações apresentadas pelos alunos. Deliberou-se, então, que o professor titular realizaria alguns exercícios gramaticais, nomeadamente de divisão e classificação de orações; funções sintáticas; mecanismos anafóricos e valores semânticos de palavras considerando o étimo, indo ao encontro das aprendizagens essenciais, com o objetivo de aferir o nível de domínio destas competências. De um modo geral, os alunos realizaram os exercícios propostos com desempenho satisfatório, revelando segurança e reduzida margem de erro.

Na aula subsequente, datada de 8 de outubro de 2024, terça-feira, a professora estagiária deu início à sua aula zero, dividindo a unidade didática em dois momentos. Nos primeiros cinquenta minutos, procedeu-se à leitura e análise literária do poema "Quando as crianças brincam", de Fernando Pessoa ortónimo (Anexo I), em que os alunos participaram de forma muito ativa e assertiva. Na segunda parte da aula, a professora projetou uma imagem[2] e solicitou aos alunos que elaborassem uma descrição oral detalhada dela. Os discentes apresentaram descrições bastante interpretativas. Uma das observações mais recorrentes descreveu a figura como sendo a de um corpo humano com o cérebro e o coração visíveis, ligados por cordas instrumentais. De acordo com esta leitura, o cérebro estaria vinculado à razão e o coração à emoção, estabelecendo-se, assim, uma metáfora visual sobre a conexão entre esses dois domínios. Alguns alunos defenderam que tocar as cordas simbolizaria a procura de um equilíbrio entre razão e emoção, ou seja, a manutenção de uma harmonia interna que permitisse tomar decisões de forma ponderada e consciente. A imagem foi, igualmente, interpretada como uma representação da inteligência emocional, na qual a razão e a emoção coexistem de modo complementar e indissociável. Durante a análise, a professora estagiária incentivou os alunos a refletirem criticamente sobre esta interpretação, colocando questões orientadoras, tais como: Que significado atribuem à ligação entre o coração e o cérebro? É possível manter um equilíbrio constante entre razão e emoção? Podem existir situações em que prevaleça mais a emoção ou mais a razão? Acham que é possível separar totalmente estes dois elementos no processo de tomada de decisões? Alguma vez se depararam com o conflito entre o que sentiam e o que achavam certo fazer? Após este momento de reflexão e partilha, os alunos foram desafiados a produzir, individualmente, um texto de tipologia à sua escolha – fosse de natureza opinativa, expositiva, ou outra -, devidamente fundamentado, sobre a temática abordada através da imagem, mobilizando não apenas as interpretações da imagem, mas também conhecimentos

[2] Cf. Apêndice 1 – imagem tirada da internet e projetada em sala de aula para ilustrar a relação entre razão e emoção, servindo de base para a discussão com os alunos e como ponto de partida para dar início à atividade proposta.

prévios e experiências pessoais relevantes. É importante mencionar que esta atividade foi realizada em contexto de sala de aula, sem qualquer recurso a ferramentas de inteligência artificial, tendo os alunos despendido cerca de quarenta minutos para a sua execução. Durante a realização da atividade, a professora notou que praticamente todos os alunos, à exceção de um, estavam a optar pela produção de um texto de opinião, tendo-os, nesse momento, questionado acerca dessa escolha quase unânime. Os alunos justificaram-na com o facto de considerarem este tipo de texto mais acessível, referindo que, se já evidenciavam dificuldades na elaboração de um texto de opinião, a produção de um texto expositivo lhes pareceria ainda mais exigente. Face a esta constatação, a professora procedeu ao registo da informação no seu caderno de notas e considerou, subsequentemente, a necessidade de, nos ciclos investigativos seguintes, trabalhar as diferentes tipologias textuais, designadamente os textos de opinião e os textos expositivos. Decidiu, ainda, incidir de forma mais aprofundada no texto expositivo, atendendo a que os alunos o identificaram como a tipologia em que evidenciavam maiores dificuldades. No decorrer do exercício, os discentes demonstraram algum desconforto, ocupando quase o tempo todo de que dispunham para iniciar a introdução, revelando incerteza quanto ao que escrever. Comentários como "falar é mais fácil do que escrever" foram recorrentes, patenteando que, para a maioria, os principais obstáculos estariam no desenvolvimento do texto e na expressão das suas ideias por escrito. Verificou-se, logo de momento, que muitos alunos elaboraram a introdução em poucas linhas, sem estabelecer uma qualquer ligação com o desenvolvimento e a conclusão. Entre os dezoito textos produzidos, dez não apresentaram uma estrutura textual coesa, como se irá analisar de seguida, o que inviabilizou a realização de uma avaliação mais profunda sobre a coerência e a coesão textuais. Consequentemente, apenas oito textos revelaram condições adequadas para a aplicação de critérios de avaliação mais exigentes, dado que apresentavam uma progressão de texto mais desenvolvida. Deste modo, é importante fazer-se uma análise detalhada dos resultados obtidos a partir das produções escritas dos alunos.

1.2.1. Análise dos resultados das produções escritas dos alunos

Como referido anteriormente, de entre os dezoito textos analisados, dez não evidenciaram uma estrutura textual adequada, não contemplando as partes fundamentais de um texto, como desenvolvimento e conclusão, o que significa que, a nível percentual, 55,56% dos alunos da turma não conseguiu realizar uma produção textual estruturada, independentemente de estar correta ou incorreta linguisticamente quanto ao tema, o que se revelou preocupante, pois alunos deste nível escolar já deveriam dominar esta competência. Estes dez textos que não apresentaram uma estrutura textual adequada continham poucas linhas de introdução. Esta lacuna impossibilitou, na prática, a realização de uma avaliação consistente relativamente à coerência e à coesão textuais, em virtude da inexistência efetiva de produção textual propriamente dita. Não é possível realizar uma análise consistente desses dois elementos com um número tão restrito de linhas de texto, sobretudo no que toca à coerência textual. Ainda assim, é possível verificar algumas falhas.

Relativamente à produção textual número um[3] (Anexo II)[4], o texto apresenta apenas uma frase "A imagem em apreço, representa a relação de harmonia entre a razão (cerebro) e a emoção (coração)." Para além de o texto iniciar de forma inadequada com a expressão, "a imagem em apreço", que suscita ao leitor a dúvida quanto à imagem a que se refere, verifica-se, ainda, a colocação incorreta da vírgula entre o sujeito da frase e o predicado, bem como a omissão do acento agudo na palavra cérebro.

Relativamente à produção textual número dois (Anexo III), são notórias algumas fragilidades ao nível da organização discursiva, da concordância gramatical e da pontuação. O texto inicia-se de forma abrupta, com a frase "A razão e a emoção podem ser utilizados", sem que seja previamente feita uma introdução ao tema, o que compromete a contextualização necessária para a compreensão por parte do leitor. Acresce, ainda, a questão da concordância em género, uma vez que o termo "utilizados" se revela gramaticalmente inadequado, devendo ser substituído por "utilizadas", de

[3] Os números atribuídos às produções textuais escritas pelos alunos foram definidos de forma aleatória, de acordo com a ordem de correção da professora.
[4] Todos os textos elaborados pelos alunos foram anonimizados no presente relatório, de forma a impossibilitar a sua identificação.

modo a concordar corretamente com os substantivos femininos “razão” e “emoção”. A construção frásica “porém muitas vezes estas podem ser mal interpretadas não sabendo qual devemos usar” revela-se sintaticamente inadequada, podendo ser reformulada de forma mais clara e correta. Para além disso, no mesmo segmento, observa-se uma utilização insuficiente de vírgulas, nomeadamente quando é utilizada a locução adverbial de frequência.

O aluno responsável pela produção textual a que foi atribuído o número três (Anexo IV) indicou que a tipologia selecionada por ele corresponde a um texto de opinião. Contudo, à semelhança da produção anteriormente analisada, o texto inicia-se de forma inadequada com a expressão “Nesta imagem”, o que suscita no leitor uma questão sobre a que imagem se refere. Com efeito, não se deve iniciar um texto sem uma prévia contextualização do tema, função que cabe à introdução. Adicionalmente, o texto apresenta algumas fragilidades ao nível da construção frásica. A título de exemplo, na frase “Nesta imagem em apreço, é possível verificarmos que esta apresenta uma pessoa desenhada com um cérebro (razão) e um coração (emoção) em harmonia, ou seja, equilíbrio entre a razão e a emoção” há uma inadequação na forma verbal “verificarmos”, a qual poderia ser substituída por uma construção considerada mais formal, como “é possível verificar-se”. Seria, igualmente, pertinente explicar que a razão se encontra associada ao cérebro e a emoção ao coração, em vez de recorrer apenas ao uso de parêntesis. Verifica-se também a omissão da preposição “em” antes do termo “equilíbrio”. Por fim, na última linha, a utilização da forma verbal “podemos”, na primeira pessoa do plural, poderia ser substituída pela expressão “pode-se”, na terceira pessoa com o pronome “se”, indicando a indeterminação do sujeito, conferindo ao discurso um carácter mais impessoal ou formal. Em alternativa, uma vez que o aluno indicou tratar-se de um texto e opinião, poderia ter optado pelo uso da primeira pessoa do singular.

A produção textual número quatro (Anexo V) revela uma introdução que pode ser considerada adequada, na medida em que apresenta o tema e não se centra exclusivamente na imagem, utilizando-a apenas como elemento de apoio. Ainda assim, são evidenciados alguns problemas ao nível da pontuação, como pode ser verificado no

respetivo anexo, cujo texto contém as falhas assinaladas a verde pela professora, as quais dificultaram, numa fase inicial, a compreensão do texto. Desde logo, na frase inicial "O ser humano tem suas ações" verifica-se a omissão do artigo definido "as" antes de "suas ações", sendo a forma correta "O ser humano tem as suas ações". Verifica-se, igualmente, uma incorreção ao nível do artigo definido "o", antes da palavra "coração" na frase "Esses pilares são simbolizados pela mente, ou o cérebro, e o coração…", que deveria ter sido substituído pela contração da preposição "por" mais o artigo definido "o", "pelo". A ideia expressa em "para a extinção da nossa espécie" carece de um maior desenvolvimento, podendo ser enriquecida com a explicitação da distinção da espécie humana relativamente a outros animais. Acresce, ainda, a ausência da expressão "a tomada de" antes do termo "decisões", na penúltima linha. Portanto, evidenciam-se algumas falhas a nível de construção frásica e a ausência do restante desenvolvimento do texto.

No que concerne à produção textual número cinco (Anexo VI), cumpre-me assinalar que a mesma enferma do uso de frases de grande extensão. Com efeito, em dois parágrafos, verifica-se a existência de apenas duas frases, o que compromete a fluidez do discurso. Impor-se-ia, portanto, a adoção de construções frásicas mais breves, de modo a favorecer uma leitura mais harmoniosa. Acresce que foi detetada uma incorreção na conjugação do verbo "deparar" no presente do indicativo, quando acompanhado do pronome reflexivo "nos". Assim, em vez de "deparamos-nos", a forma correta seria "deparamo-nos", verificando-se a supressão do "s" final da forma verbal "deparamos" em virtude da sua ligação ao pronome (ênclise).

No que diz respeito à produção textual número seis[5] (Anexo VII), revela a utilização de um vocabulário pouco formal, conforme se pode comprovar no referido anexo. No primeiro parágrafo, a forma verbal "deviam", no pretérito imperfeito do indicativo,

[5] Conforme se depreende da impressão constante do Anexo VII, o texto inicialmente apresentava um maior número de parágrafos, entretanto eliminados pela aluna. Questionada pela professora, no momento da entrega dos textos, quanto à razão de tal supressão, a aluna esclareceu que considerou o conteúdo demasiado repetitivo, motivo pelo qual optou por o reduzir e proceder à sua entrega nessa forma.

empregue neste contexto com valor de auxiliar modal de obrigação, poderia ser adequadamente substituída pelo futuro do pretérito do indicativo (condicional), "deveriam", por ser mais adequada ao registo formal. Acresce que, no segundo parágrafo, se deteta uma incorreção na forma verbal "preocupar-nos", presente na frase "sermos mais racionais e preocupar-nos". Com efeito, neste contexto, a forma correta deveria ser "preocuparmo-nos", correspondente ao infinitivo pessoal flexionado.

Relativamente à produção escrita número sete (Anexo VIII), dispõe de apenas quatro linhas de texto e inicia, de forma inadequada, a introdução com a expressão "Esta imagem". Tal como foi anteriormente referido, não é possível proceder a uma análise mais detalhada da mesma. À semelhança do que se verifica na produção textual número sete, também a produção número oito (Anexo IX) dispõe de apenas quatro linhas, não sendo, por conseguinte, possível efetuar uma análise mais detalhada da mesma. Não obstante, nessas quatro linhas não se deteta qualquer incorreção, à exceção da utilização de um vocabulário pouco formal.

A produção de escrita número nove (Anexo X) apresenta-se constituída unicamente por uma frase – "Na minha opinião" -, o que, desde logo evidencia uma irregularidade estrutural. Com efeito, nenhum texto, ainda que de natureza opinativa, deverá iniciar a sua introdução diretamente com a opinião do escritor.

O aluno autor da produção textual número dez (Anexo XI) foi o único a optar por uma tipologia expositiva. Todavia, inicia o texto com a expressão "A meu ver", o que se revela desadequado ao registo adotado, bem como a qualquer outro tipo de texto. De seguida, procede a uma descrição da imagem apresentada, embora de forma pouco estruturada, aproximando-se mais de um texto descritivo do que propriamente expositivo, conforme havia indicado à professora. Verifica-se, ainda, que as frases são excessivamente extensas e inadequadamente construídas, circunstância que compromete a clareza e a fluidez do texto. Assinalam-se, também, imprecisões ao nível da pontuação, designadamente no uso inadequado de vírgulas, bem como a omissão de elementos essenciais, como o termo "através" antes da expressão "sua ligação", na linha cinco. Tais aspetos também contribuem para a redução da clareza do discurso. Acresce a presença

de um léxico pouco cuidado e a ocorrência de erros de ortografia, como “cerbo”, em vez de “cérebro”, o que se revela particularmente inconsistente, uma vez que a palavra surge corretamente grafada num momento anterior do mesmo texto, e “manusiador”, em vez de “manuseador”. Regista-se, ainda, a confusão entre os verbos “querer” e “crer”. Por fim, observa-se uma incorreção ao nível da concordância em número, sendo que, no contexto em análise, a forma adequada seria “mãos”, no plural, em vez de “mão”, no singular.

Concluída a análise das dez produções escritas em apreço, é possível identificar três problemas centrais, comuns à generalidade dos textos, para além de uma estrutura globalmente deficiente e de introduções inadequadamente elaboradas. Em primeiro lugar, verifica-se a ausência de progressão temática, circunstância expectável, dado que muitos dos textos não ultrapassam a fase introdutória, limitando-se, em alguns casos, a uma única frase. Em segundo lugar, observa-se a utilização de um vocabulário pouco cuidado. Em terceiro lugar, observa-se uma certa hesitação quanto à tipologia textual. Os alunos demonstram dificuldades em distinguir entre texto de opinião, texto expositivo e texto descritivo, apresentando introduções desajustadas, construídas com ideias dispersas, que não se enquadram de forma coerente em qualquer tipo de texto.

Para além destes três problemas centrais, foram, ainda, assinaladas dificuldades ao nível dos tempos e modos verbais, bem como a ocorrência de erros ortográficos e insuficiências na utilização da pontuação. Registam-se frases excessivamente extensas, com ausência de vírgulas, fatores que, em alguns casos, comprometem a clareza e a compreensão dos textos.

Irá, de seguida, prosseguir-se com a análise das oito produções textuais que seguiram uma estrutura textual adequada, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Comece-se pela produção textual número onze (Anexo XII), que evidenciou fragilidades no que concerne à organização e clareza das ideias (princípio da não tautologia), bem como problemas ao nível da progressão temática. Acrescem, ainda, incorreções no domínio da pontuação, ainda que poucas, e o uso pouco rigoroso do vocabulário. Por fim, assinala-se um erro morfológico na forma verbal “agir-mos”, correspondente à primeira pessoa do plural do infinitivo pessoal, cuja grafia correta é “agirmos”.

A produção textual número doze (Anexo XIII) também evidenciou muitas fragilidades no que concerne à organização e clareza das ideias (princípio da não tautologia). Verifica-se uma acentuada desarticulação discursiva, que compromete a coerência global do texto. Tal como na produção anterior, também há problemas a nível da progressão temática, o que, normalmente, se pode, igualmente, relacionar com a deficiência do princípio da não tautologia, que revela que as informações que o texto contém devem estar organizadas, sem repetições desnecessárias, numa lógica de progressão temática. Com o incumprimento desse princípio, a progressão temática tende, por norma, a tornar-se difícil de concretizar. Portanto, é visível, neste trabalho, a dificuldade do aluno em expressar as suas ideias por escrito.

Relativamente à produção textual número treze (Anexo XIV), verifica-se, igualmente, uma certa dificuldade na expressão das ideias, resultando num texto de natureza contraditória e evidenciando a ausência de coerência textual ao nível dos três princípios fundamentais: o da relevância, o da não contradição e o da não tautologia. Para além disso, o texto apresenta alguns erros de concordância, no âmbito da coesão frásica, nomeadamente em expressões como “os resolva”, que deveria ser “o resolva”, neste contexto, e “hipóteses possível”, que deveria ser “hipóteses possíveis”. Registam-se, ainda, algumas incorreções ao nível da pontuação, sendo necessária a inserção de pontos finais e de algumas vírgulas, conforme se pode verificar no anexo correspondente.

No que respeita à produção escrita número catorze (Anexo XV), não se regista qualquer falha a assinalar. As ideias encontram-se bem organizadas. Não se verificam erros ao nível da coesão frásica, salientando-se uma construção frásica sempre bem conseguida. O vocabulário, embora não seja particularmente elaborado, revela-se adequado. Da mesma forma, a produção textual número quinze (Anexo XVI) não apresenta falhas ao nível da coerência e coesão textuais. Ainda assim, apesar de se tratar de um texto com as ideias bem organizadas, estas são apenas floradas. Falta desenvolvê-las um pouco mais.

Tal como se verificou nas duas produções textuais anteriores, a número dezasseis (Anexo XVII) não evidencia quaisquer falhas ao nível da coerência textual, sendo que

também a progressão temática se encontra bem conseguida. Há apenas a assinalar um erro de coesão frásica ao nível da concordância em número na expressão "juízo de valores", que deveria ser "juízo de valor".

A produção textual número dezassete (Anexo XVIII) não apresenta problemas ao nível da coerência textual, nem da progressão temática. Contudo, evidenciam-se fragilidades no domínio da coesão textual, designadamente ao nível da coesão frásica e ao nível da coesão interfrásica. Na parte introdutória, ao escrever "O uso da emoção e da razão são umas das necessidades mais importantes, mas se estes forem utilizados em excesso (…)" verificam-se dois erros de concordância em género e número. O correto seria "uma", em vez de "umas" e o pronome demonstrativo deveria estar no feminino "estas", em vez de estar no masculino "estes", já que os referentes são palavras femininas. A professora assinalou, ainda, a forma verbal do verbo "conseguir" – "consigas" –, na última frase do segundo parágrafo, pois anteriormente o texto encontra-se na primeira pessoa do plural, porém, posteriormente, a aluna altera indevidamente para a segunda pessoa do singular, o que compromete a uniformidade enunciativa. Acresce que, para maior rigor e correção, o enunciado deveria manter-se integralmente na voz passiva sintética ou no infinitivo. No plano da coesão interfrásica também se identificam incorreções. Por exemplo, no terceiro parágrafo, ao utilizar o conetor "por outro lado", a escolha revela-se inadequada, uma vez que este pressupõe a introdução de uma ideia contrastante. Contudo, no texto em análise, a discente dá continuidade ao raciocínio anteriormente exposto. Assim, seria mais apropriado recorrer a um conetor de confirmação, ou conclusão, como "assim". Por fim, na conclusão, verifica-se novamente o uso incorreto do conetor "além disso". É empregue como se introduzisse uma nova razão, quando, na realidade, se trata de uma explicação da ideia previamente apresentada. Deste modo, o conetor mais adequado seria de explicação ou conclusão, por exemplo "pois".

Relativamente à produção escrita número dezoito (Anexo XIX), a aluna apresenta ideias bem organizadas, mas pouco desenvolvidas, sendo necessário aprofundá-las. Verifica-se, ainda, um problema ao nível do uso das formas verbais. O texto inicia-se na

primeira pessoa do plural, mas ocorre, posteriormente, uma alteração para a terceira pessoa do plural, o que, neste contexto, compromete a uniformidade do enunciado.

Concluída a análise das oito produções escritas em apreço, três apresentam dificuldades significativas, especialmente no que respeita ao princípio da não tautologia e, consequentemente, à progressão temática. Tais textos revelam ideias confusas, desorganizadas e desprovidas de progressão temática, limitando-se a circular em torno da mesma ideia de forma repetitiva, que dificulta a leitura e a compreensão do texto. Há, ainda, outros dois textos cujas ideias, embora bem organizadas e claras, carecem de maior desenvolvimento. Apenas três textos não apresentam qualquer dificuldade nesse sentido. Numa perspetiva global da turma, verifica-se que dez alunos não conseguiram desenvolver o texto para além da introdução, aos quais acrescem mais cinco que, embora tenham ultrapassado essa fase inicial, revelaram dificuldades na exposição e desenvolvimento das suas ideias. Tal constatação permite concluir que, num universo de dezoito alunos, quinze manifestaram estas dificuldades, o que corresponde a uma percentagem de 83,3% do total da turma.

No que concerne à coesão textual, verifica-se que, dos oito textos analisados, três evidenciam pequenas falhas, nomeadamente, no que respeita à coesão frásica e interfrásica. No que respeita à pontuação, apenas dois textos apresentam incorreções. Relativamente ao vocabulário, observa-se, de um modo geral, alguma falta de cuidado em todas as dezoito produções, embora tal aspeto se revele de forma mais acentuada em algumas delas.

Importa referir que, das dezoito produções textuais analisadas, apenas três representam um nível claramente satisfatório. Entre estas, somente uma se encontra isenta de quaisquer incorreções e outra evidencia apenas um ligeiro erro de coesão frásica, especificamente no que concerne à concordância em número.

Face aos resultados obtidos, a professora estagiária confirmou a necessidade de intervir de forma célere, começando por questionar os alunos acerca das dificuldades apresentadas nos textos produzidos, com enfoque na coerência textual, uma vez que se observou que revelaram maiores dificuldades precisamente neste domínio, aliás, como

acabou de ser analisado anteriormente, evidenciando limitações na expressão de ideias de forma articulada e na progressão temática, o que resultou em produções desorganizadas e pouco consistentes. Quando questionados sobre as razões subjacentes às suas dificuldades, os alunos referiram que enfrentam limitações na expressão escrita das suas ideias atribuindo o facto à ausência de treino específico nesse domínio, uma vez que, em anos letivos anteriores, o ensino da disciplina de Português se centrou predominantemente na vertente gramatical, não promovendo o debate de ideias, nem incentivando a exposição de opiniões e o espírito crítico. Ainda relativamente ao desenvolvimento textual, alguns discentes reconheceram que os principais obstáculos residem na escassa prática de leitura e na insuficiência de contacto com obras e conteúdos literários, igualmente pouco explorados no passado, pedindo à professora estagiária que os ajudasse nesse sentido.

Este contexto justifica que, no início do ano letivo, tenham indicado à professora estagiária sentir-se mais à vontade no domínio da gramática, no que se relaciona com a disciplina de Português e como ficou provado através dos exercícios gramaticais dados pelo professor titular. Assim, a partir da observação, da análise de dados e do diálogo estabelecido entre a professora estagiária e os alunos, a professora começou a questionar-se se um maior contacto dos discentes com atividades de educação literária poderia potenciar a sua competência escrita. Em termos mais precisos, questionou-se se existiria uma relação benéfica entre a educação literária e o desenvolvimento da capacidade de escrita. Em consonância com as orientações dadas pela professora orientadora e pelo professor titular, a professora estagiária considerou pertinente complementar esta abordagem com o trabalho sistemático da planificação textual.

Desta forma, delineou-se um plano de ação que visava contribuir para a melhoria da competência escrita dos alunos alicerçado em dois eixos fundamentais: a planificação textual – trabalhada através de atividades em grupo –, e o aprofundamento da educação literária – através da intertextualidade, como irá ser tratado nos capítulos dois e três, *enquadramento teórico* e *plano de ação*, respetivamente –, de modo a que os alunos, até ao final do ano, fossem capazes de produzir textos devidamente estruturados, com um desenvolvimento coerente das ideias, articulando conhecimentos literários e que

respondesse à questão investigativa: *Educação Literária e Componente Escrita: uma relação profícua?*

2. Enquadramento Teórico

O ensino da língua materna só pode ser devidamente compreendido se se considerar a leitura, a interação oral e a escrita como dimensões inseparáveis. Estas três práticas não devem ser abordadas de forma compartimentada, já que se interligam na construção do conhecimento e no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Como refere Quintiliano na *Instituto Oratoria*, a eficácia formativa decorre, precisamente, dessa articulação, uma vez que "se alguma delas é negligenciada, trabalhamos em vão" (Quintiliano, séc. I d.C.,apud Silva, 2017, p. 28).

A leitura constitui, frequentemente, o primeiro contacto do aluno com o texto, mas não se esgota na decifração gráfica. Pelo contrário, ela exige uma compreensão ativa e interpretativa. Como sustenta Sim-Sim (2007), ler é compreender e atribuir significado ao texto, o que requer tanto conhecimentos linguísticos como culturais. Por isso, o ensino da leitura deve ir além da descodificação mecânica, promovendo a construção de sentidos através de estratégias que estimulem a inferência e a reflexão crítica. Neste processo, a interação oral, por sua vez, desempenha um papel fundamental na mediação entre aluno, professor e texto, pois possibilita que as interpretações individuais sejam confrontadas e enriquecidas num espaço de partilha. Para Arends (2011), a sala de aula deve constituir-se como um lugar de aprendizagem, onde se estabelecem relações de confiança e se fomenta a partilha de interpretações. Dessa forma, a oralidade não é apenas um complemento, mas sim um motor que dinamiza a compreensão e prepara o aluno para a produção escrita. Relativamente à escrita, enquanto culminar desse percurso, deve ser vista não como mero produto final, mas como processo que exige planeamento, reflexão e revisão. Bazerman (2005) alerta para que não é fácil aprender a ler e a escrever. São processos que exigem concentração e prática constante. "Reading and writing are not easily taught in passing, but require extended concentration away from other concerns" (p. 6), como irá ser visto no plano de ação respeitante ao capítulo três deste trabalho. Tal perspetiva confirma a necessidade de integrar a leitura, o diálogo e a escrita num *continuum* pedagógico, em vez de serem tratados como momentos isolados.

A tradição pedagógica confirma esta visão. Coménio, na *Didactica Magna,* defende que ensinar de forma sólida implica cultivar o prazer do conhecimento, criando aprendizagens que sejam simultaneamente eficazes e significativas. Neste sentido, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem que promovam motivação, articulação de saberes e progressão gradual das competências, respeitando o ritmo dos alunos e valorizando o envolvimento pessoal de cada um. Motivar os alunos para este processo integrado é, no entanto, um desafio. A motivação não resulta apenas de fatores extrínsecos, como notas ou recompensas. Depende, sobretudo, da criação de um ambiente de aprendizagem significativo e estimulante e de algumas estratégias que favoreçam esse envolvimento, como destaca Arends (2011). Conhecer os interesses dos alunos, tonrar os conteúdos relevantes para as suas realidades, valorizar a partilha entre pares e estruturar tarefas com níveis adequados de desafio é fundamental.

Segundo Lomas (2003, p. 15), "a educação linguística e literária deve favorecer, no máximo grau possível, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos no uso dessa ferramenta de comunicação e de representação que é a linguagem" em todas as suas dimensões – ouvir, falar, ler, entender, escrever. Só assim é possível que os alunos adquiram não apenas habilidades instrumentais, mas também uma verdadeira consciência crítica e cultural.

Assim, a leitura, o diálogo e a escrita não são etapas separadas, mas instâncias completamentares de um processo formativo contínuo. Cabe ao professor organizar situações em que estas dimensões se entrelacem, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a expressão criativa. Só desta forma se torna possível alcançar o objetivo maior do ensino da língua materna: formar leitores e escritores autónomos, capazes de compreenderem e intervirem no mundo, através da linguagem.

2.1. Delimitação dos conceitos-chave

Qualquer trabalho de investigação exige a clarificação dos conceitos fundamentais que servem de base ao enquadramento teórico. No caso da turma referida no capítulo anterior, importa destacar dois eixos centrais: a educação literária e a escrita, que se

constituem como áreas indissociávies. Pois, se, por um lado, a literatura abre caminhos de interpretação e conhecimento, a escrita permite a apropriação ativa desses saberes e a sua transformação em discurso pessoal. É aqui que se encontra o cerne da questão: a capacidade de tranformar o conhecimento adquirido através da educação literária em expressão das ideias pessoais de cada um. Desta forma, delimitar estes conceitos é fulcral para compreender a relação entre a receção de textos e a produção discursiva dos alunos.

Antes de abordar cada conceito em particular, é importante sublinhar, desde já, a interdependência entre eles. A leitura literária, a análise de textos, a intertextualidade e a sua discussão em contexto de sala de aula constituem práticas que alimentam a escrita. Por isso, a leitura e a educação literária devem, segundo Bernardes & Mateus (2013), ser trabalhadas de forma integrada, evitando a fragmentação curricular, que muitas vezes as coloca em compartimentos separados. É responsabilidade dos professores, priorizar uma leitura fruitiva e explorar, de forma criativa, as obras literárias que fazem parte do património da língua, para que o trabalho pedagógico favoreça sempre a união indissociável entre a língua e literatura.

2.1.1. Educação Literária

A educação literária tem vindo a assumir, nas últimas décadas, um lugar de destaque nos programas de Português. Esta valorização decorre da consciência de que a literatura não é apenas um objeto estético, isto é, a literatura não serve apenas para ser apreciada pelas suas qualidades formais, mas é um instrumento privilegiado de formação cultural e ética. A presença do texto literário na escola não pode restringir-se a um caráter ornamental, em que a literatura aparece como algo bonito para preencher o manual sem lhe dar um verdadeiro valor formativo, ou meramente utilitário, em que a literatura é usada somente para fins gramaticais ou somente para trabalhar a compreensão leitora, como em qualquer outro texto. A sua função é múltipla: promover o prazer da leitura, melhorar a competência linguística, ampliar o horizonte cultural dos alunos, estimular a imaginação e favorecer o desenvolvimento da sensibilidade crítica.

Segundo Alarcão (1995, p. 14), a leitura literária deve promover "um contacto motivado e eficaz do aluno com os textos", indo além da decifração superficial e envolvendo uma experiência de fruição e interpretação. Como refere Costa (1992, p. 76), o leitor elabora uma representação individual do texto a partir da sua bagagem cultural e das suas experiências de vida. Esta construção de sentido pessoal é o que distingue a leitura literária de outras práticas de leitura mais utilitárias, pois implica uma relação subjetiva com a obra e com os seus universos simbólicos.

O processo de leitura é um processo complexo, que não se resume ao deciframento de palavras. Ao ler, passa-se por várias etapas: reconhecer o que está escrito, perceber o sentido das frases e do texto, interpretar a mensagem, relacioná-la com a experiência pessoal de cada um. Por isso, a literatura deve ser entendida como um espaço de diálogo entre autor e leitor, em que a leitura é uma atividade ativa e construtiva: o leitor participa, faz inferências e cria significados. Não é uma tarefa mecânica, nem apenas uma forma de obter informação. Além disso, ler ajuda a desenvolver a imaginação, a sensibilidade e a capacidade de pensar criticamente. Segundo Mialeret (1997, p. 15), "saber ler equivale a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis definidas, equivale a ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético".

Sim-Sim (2007, p. 7) diz, sobre compreensão da leitura, que "ler é compreender, obter informação e aceder ao significado de um texto". Ou seja, a compreensão textual funda-se na atribuição de significado ao que se lê. Todavia, este processo de construção de sentido não se desenvolve de forma solitária. Efetivamente, os alunos não devem ser remetidos à tarefa de "adivinhar" os procedimentos necessários para se constituírem como leitores competentes. Deste modo, compete ao professor implementar estratégias pedagógicas adequadas, entre as quais se destacam a antecipação e discussão prévias do tema do texto e o desenvolvimento intencional e explícito do capital lexical dos alunos. O ensino explícito da compreensão textual visa, assim, a promoção de capacidades metacognitivas, possibilitando aos alunos transferir os conhecimentos adquiridos para novas situações de leitura e exercer a automonitorização da sua própria compreensão (Silva, 2017, p. 37). Segundo Sim-Sim

(2007), existem quatro fatores determinantes para a obtenção de um nível satisfatório de compreensão leitora e, por conseguinte, para o desenvolvimento da fluência na leitura de textos: reconhecimento automático das palavras, conhecimento linguístico, experiência prévia da leitura e experiência e conhecimento do mundo.

No entanto, acrescenta Silva (2017), no contexto escolar atual, o ensino da literatura nem sempre se concretiza de forma plenamente eficaz, embora seja reconhecido como domínio privilegiado. Constata-se, com frequência, uma espécie de desarticulação entre o ensino da língua e o da literatura. Importa sublinhar que a literatura não pode assumir apenas um papel ornamental, nem ser reduzida a uma função meramente utilitária, conforme já anteriormente referido. Na escola, a literatura deve ser valorizada, em primeiro lugar, pelos próprios docentes, enquanto forma de arte complexa que lhes cabe transmitir aos alunos. Não como um objeto que os discentes rejeitarão à partida, mas como um instrumento fundamental para compreender o mundo. "Se o gosto pela literatura não for cultivado na escola, a sua implementação na sociedade desvanecer-se-á, pois é na escola que o primeiro contacto (e mais prolongado) com este objeto artístico tem lugar" (Silva, 2017, p. 38). Acredita-se, por isso, que o estudo da literatura não é um processo simples, nem compatível com a pressa e o número reduzido de tempos letivos destinados ao ensino de determinados conteúdos. Deste modo, segundo Silva (2017), é possível ensinar de forma simplificada, mas essa simplificação excessiva tende a desinteressar os alunos, ao contrário de os motivar. "Os textos literários distinguem-se de outros por serem, na maior parte das vezes, mais difíceis de ler, donde seja precisamente a eles que devemos dar preferência" (Silva, 2017, p. 38-39).

Outro aspeto relevante da educação literária é a sua dimensão identitária. Através do contacto com os textos, os alunos adquirem referências culturais, mas também aprendem a reconhecer-se a si mesmos e aos outros. Bernardes e Mateus (2013, p. 33) sublinham que ensinar literatura significa, em última instância, ensinar língua e valores, pois "a língua apresenta uma espessura que se confunde com a formação do próprio aluno como indivíduo e como cidadão". A prática de ensino deve, portanto, evitar a trivialização do texto literário, frequentemente reduzido a fragmentos em manuais ou a pretexto para responder a questionários. Deve, sim, valorizar a leitura integral e a

discussão crítica das obras, permitindo que os alunos compreendam a complexidade das construções literárias. Como afirmam Bernardes e Mateus (2023, p. 16-17), ao ler e interpretar textos literários, os alunos "descobrem o que não é visível, experimentam sensações que de outro modo não alcançariam e conhecem mundos construídos que alargam horizontes". Por estas razões, a educação literária deve ser trabalhada como um domínio transversal, articulando leitura, oralidade e escrita. O aluno deve ser incentivado a relacionar as obras com outros contextos históricos e culturais – intertextualidade, que surgirá adiante, no subcapítulo 2.1.4., como uma ferramenta que alicerçou o plano de ação implementado para a turma em causa –, a analisar as suas marcas estilísticas e a expressar as suas próprias interpretações, tanto oralmente, como por escrito. Só assim a literatura pode cumprir a sua função de formar leitores críticos, autónomos e culturalmente conscientes.

2.1.2. O papel da literatura no ensino

O ensino da literatura na escola constitui, desde há séculos, um dos pilares centrais da formação linguística, cultural e cívica dos cidadãos. Contudo, segundo Bernardes e Mateus (2013), nas últimas décadas, tem-se assistido a um movimento de retração do lugar da literatura nos currículos escolares, gerando-se um debate amplo sobre a sua pertinência, função e legitimidade. Em primeiro lugar, importa reconhecer que a ideia de crise no ensino da literatura não constitui um fenómeno recente. A tensão entre a valorização das humanidades e a ascenção do pensamento técnico-científico acompanha a evolução da escola moderna. Bernardes e Mateus (2013) sublinham que sempre existiram vozes que defenderam os "grandes livros" como instrumentos insubstituíveis de formação cultural, ao mesmo tempo que outras correntes consideravam a literatura um saber secundário, de reduzida utilidade prática. "Se, para uns, nunca os 'grandes livros' estiveram ou estarão suficientemente representados nos programas escolares, para outros houve sempre literatura a mais" (Bernardes & Mateus, 2013, p. 20). Esta oscilação de prestígio refleltiu-se nas opções curriculares, levando à progressiva marginalização de conteúdos literários em favor de disciplinas e saberes considerados mais úteis para o mercado de trabalho. A literatura, outrora vista como

núcleo formador da identidade nacional e de pensamento crítico, passou a ser questionada pela sua suposta incapacidade de produzir resultados tangíveis em termos de empregabilidade e produtividade.

Essa tensão reflete-se de forma particularmente nítida quando observamos o movimento de retração dos conteúdos humanísticos ao longo do século XX. A perda progressiva do latim e do trivium — gramática, retórica e dialética — nos currículos europeus significou um primeiro sinal de afastamento da escola em relação ao legado literário e cultural. Posteriormente, já no interior da disciplina de Língua Materna, verificou-se um progressivo decréscimo do espaço concedido à literatura, substituída por outros géneros textuais e, muitas vezes, analisada como se fosse apenas mais um discurso entre tantos. Esta tendência gerou aquilo a que os autores denominam de "indiferenciação", em que a especificidade estética e simbólica do texto literário é diluída em práticas de análise meramente linguísticas ou funcionais, incapazes de revelar a densidade interpretativa que caracteriza a obra literária.

Não obstante, é fundamental reconhecer que a crise da literatura na escola não decorre apenas de escolhas curriculares ou de modas pedagógicas, mas se insere num processo mais amplo de transformação cultural. Como alertam Bernardes e Mateus, a escola tende a espelhar os valores dominantes da sociedade. Se esta valoriza sobretudo o conhecimento útil, mensurável e rentável, será natural que a literatura, percebida como um saber de moldura, acabe relegada para segundo plano. Paradoxalmente, porém, é a própria escola que cria, em grande medida, a valorização social da literatura: para a maioria das pessoas, o contacto com os clássicos ocorre exclusivamente no espaço escolar, de modo que a ausência ou a fragilidade desse contacto compromete o futuro da literatura como prática cultural viva. Como afirmam Bernardes e Mateus, "se a literatura não for cultivada na escola de forma sensata e eficaz, a sua implantação na sociedade tenderá a desvanecer-se: em primeiro lugar, como atividade viva e, logo depois, como base patrimonial e identitária" (2013, p. 23). Nesse sentido, a crise escolar da literatura não pode deixar de ser vista como um fenómeno político, moldável e reversível, que exige reflexão e ação.

A centralidade desta reflexão decorre de dois fatores. Em primeiro lugar, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também confere legitimidade social a determinadas práticas, dignificando-as e tornando-as relevantes para o espaço público. A leitura literária, quando institucionalizada, ganha peso simbólico e torna-se hábito social; quando marginalizada, tende a perder força e a reduzir-se a nichos restritos de leitores. Em segundo lugar, os tempos de infância e adolescência — em que a escola assume maior protagonismo — são decisivos na formação de hábitos e gostos, sendo praticamente insubstituíveis ao longo da vida. Se a literatura não ocupar aí um lugar consistente, dificilmente será recuperada em fases posteriores.

Com efeito, não estamos perante uma fatalidade natural, mas diante de escolhas políticas e culturais. A perda de espaço da literatura na escola não é irreversível; pelo contrário, depende de decisões e de orientações educativas. É possível — e necessário — restaurar a presença da literatura nos currículos, desde que essa restauração não se limite a um regresso nostálgico ao passado. A legitimidade da literatura na escola precisa de ser reconstruída de modo consciente, sustentada em fundamentos de interesse público e não apenas no gosto individual de professores ou intelectuais.

Essa nova legitimidade assenta na compreensão de que a literatura possui um valor formativo inestimável. Através dela, os alunos não apenas desenvolvem competências linguísticas sofisticadas, mas também exercitam a sensibilidade estética, ampliam horizontes culturais e são confrontados com dilemas éticos e existenciais que contribuem para a sua formação cidadã. Bernardes e Mateus (2013) recordam que a literatura é uma forma específica de conhecimento, distinta de outros discursos, porque alia racionalidade e emoção, criando um espaço único de aprendizagem integral. Negar esse papel seria privar a escola de uma das experiências mais ricas que pode oferecer aos seus estudantes.

Por essa razão, a defesa da literatura no ensino não deve ser conduzida por lamentos ou por um discurso apocalíptico que anuncie “a morte das letras”. Ao invés, deve assumir-se como um projeto de renovação pedagógica, que saiba conjugar a herança do cânone com a necessidade de diálogo com os interesses e sensibilidades dos jovens. A inclusão de textos literários nos programas não pode resultar apenas de critérios

quantitativos, mas deve considerar a sua capacidade de interpelar os alunos, de despertar reações e de estimular reflexões. Trata-se, portanto, de um desafio de mediação cultural, no qual o professor desempenha um papel central.

É neste ponto que se evidencia outra dimensão da crise: a formação docente. Muitos professores foram preparados numa lógica de fragmentação entre língua e literatura, privilegiando nomenclaturas gramaticais ou teorias abstratas em detrimento do contacto vivo com as obras. Como consequência, nem sempre conseguem transmitir aos alunos o gosto pela leitura ou a consciência do valor estético da literatura. Reverter essa situação implica formar professores-leitores, capazes de cultivar continuamente o hábito da leitura e de comunicar aos estudantes a experiência transformadora do convívio com os livros.

Assim, a literatura na escola não deve ser pensada como um luxo ou como um vestígio de tempos elitistas, mas como um direito de todos. Negar aos alunos o acesso às grandes obras é restringir o seu contacto com um património cultural comum e, em última análise, limitar a sua própria cidadania. A escola democrática deve, portanto, assegurar a presença da literatura como bem partilhado, reconhecendo-a como património de todos e não de uma minoria privilegiada. Esse é o caminho para que a literatura recupere o seu estatuto central e para que volte a cumprir a sua função essencial: formar sujeitos críticos, sensíveis e conscientes da complexidade da experiência humana.

Assim, seguindo esta linha de pensamento apresentada por Bernardes e Mateus (2013), o ensino da literatura deve ser concebido como espaço de formação integral, no qual se cruzam a dimensão estética, linguística, cultural e cidadã. Através de metodologias participativas e de um contacto diversificado com textos literários, a escola deve promover o gosto pela leitura e o desenvolvimento de competências interpretativas, linguísticas e sociais, formando leitores críticos, sensíveis e ativos na construção do seu próprio conhecimento.

Ao encontro do que defendem Bernardes e Mateus (2013), está a visão de Teresa Colomer (2007), que apresenta a leitura literária como uma das práticas centrais para a formção integral dos alunos no espaço escolar. É nesta perspetiva que se segue o

enquadramento sobre a literatura na escola, que segundo a autora, está longe de se reduzir a uma atividade acessória. A literatura no contexto escolar deve ser compreendida como parte essencial do processo educativo, pelo tanto que contribui para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e estético do sujeito. Desta forma, Teresa Colomer (2007) propõe uma reflexão consistente sobre o papel da literatura no currículo e, sobretudo, sobre as práticas pegadógicas necessárias para formar leitores literários efetivos.

Segundo a autora, a escola, historicamente, oscilou entre duas tendências: a instrumentalização da literatura como recurso para a aprendizagem de conteúdos linguísticos e a valorização da sua dimensão estética e cultural. Para Colomer (2007), é fundamental que se ultrapasse a visão redutora que entende a literatura apenas como "veículo de conteúdos", uma vez que a leitura literária ultrapassa a mera dimensão técnica e deve ser encarada como uma experiência estética e social, que amplia horizontes e promove o encontro com a pluralidade de vozes e realidades possíveis. Assim, a leitura literária deve assumir, na escola, uma função formadora, capaz de desenvolver não apenas competências linguísticas, mas também capacidades interpretativas imaginativas e críticas.

A noção de "leitor literário", segundo Teresa Colomer (2007), remete para a formação de sujeitos capazes de atribuir múltiplos sentidos ao texto, reconhecendo a literatura como espaço de interpretação aberta e de fruição estética. Para a autora, ler literatura é sempre um exercício de interação entre texto e leitor, no qual entram em jogo expectativas, conhecimentos prévios e experiências pessoais. A leitura literária, portanto, não se reduz a uma atividade de descodificação, mas envolve processos complexos de construção de significados e de participação cultural. Neste sentido, a escola deve assumir a tarefa de criar condições para que os alunos se tornem leitores ativos e críticos, capazes de compreender a literatura na sua especificidade e nas suas relações com a vida e com a sociedade. Ainda segundo Colomer (2007), formar leitores literários significa proporcionar o acesso à diversidade de vozes culturais presentes nos textos literários, de modo a ampliar os horizontes de compreensão do mundo e de si

próprios. Esta conceção aproxima-se de uma visão humanista da educação, segundo a qual a literatura desempenha um papel decisivo na formação integral do sujeito.

Conforme se tem reiterado ao longo deste trabalho, a mediação do professor é um elemento indispensável no processo de formação de leitores literários. Colomer (2007) defende que cabe ao docente organizar experiências significativas de leitura, criando condições para que os alunos se apropriem da literatura como um bem cultural. Nesse sentido, o papel do professor ultrapassa a simples transmissão de informação sobre os textos literários, assumindo-se antes como orientador e incentivador de práticas de interpretação e de criação, capazes de estimular a interação entre os alunos e as obras e de promover a construção de múltiplos sentidos.

Sob uma perspetiva pedagógica, Colomer (2007) enfatiza a importância de práticas de leitura que privilegiem a dimensão coletiva. Para a autora, a criação de uma comunidade de leitores em sala de aula, onde os estudantes possam partilhar impressões, debater interpretações e construir sentidos de forma colaborativa, constitui um elemento essencial. A leitura, quando realizada em grupo, adquire um caráter formativo, pois é no confronto entre diferentes perspetivas que a experiência estética se amplia. Essas práticas favorecem tanto o desenvolvimento da competência leitora quanto a formação de sujeitos capazes de dialogar e de valorizar a diversidade de olhares. Esta abordagem será retomada posteriormente, ao analisar-se a conceção de formação integral do sujeito apresentada por Azevedo, Martins e Magalhães em *Práticas de Leitura e Educação Literária*.

Um aspeto igualmente relevante diz respeito à necessidade de garantir que a leitura literária esteja presente de forma contínua em todas as etapas da escolaridade, assegurando a progressão das experiências de leitura. Para Colomer (2007), não basta oferecer textos literários de maneira esporádica ou isolada; é essencial organizar percursos planeados que possibilitem ao aluno desenvolver gradualmente competências interpretativas mais complexas. A formação do leitor literário, nesse sentido, requer tempo, continuidade e experiências autênticas, de modo que cada leitura se inscreva num processo educativo mais amplo. Por isso, a leitura literária deve consolidar-se como prática regular e sistemática, integrada no currículo escolar.

Teresa Colomer (2007) destaca ainda a importância de diversificar os textos e géneros literários trabalhados em sala de aula, de modo a proporcionar aos alunos diferentes possibilidades de identificação. O contacto com múltiplas vozes, estilos e universos ficcionais amplia o repertório cultural e estimula a imaginação dos estudantes. Por essa razão, a escola deve valorizar a pluralidade literária, evitando limitar-se a um cânone restrito e distante da realidade dos leitores em formação. A leitura literária, assim concebida, deve abrir espaço para a diversidade, permitindo que cada aluno reconheça, nos livros, não apenas a herança cultural, mas também a oportunidade de se afirmar como sujeito leitor."A literatura oferece a cada leitor a oportunidade de se reconhecer e de se estranhar, de viver outras vidas e de refletir sobre a sua própria, constituindo-se como espaço priviligiado de formação pessoal e social" (Teresa Colomer 2007 p. 178).

Deste modo, Teresa Colomer reforça a necessidade de a escola assumir a leitura literária como dimensão estruturante do processo educativo. Mais do que ensinar conteúdos ou técnicas de leitura, trata-se de formar leitores literários, sujeitos ativos e críticos, capazes de dialogar com os textos e com o mundo. O trabalho pedagógico com a literatura, quando orientado por esta perspetiva, converte-se num instrumento de formação integral, contribuindo para a construção de identidades, para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento da sensibilidade estética.

2.1.3. A educação literária como eixo estruturante da formação integral do sujeito

A educação literária constitui-se num campo de estudo e de prática pedagógica que procura articular o desenvolvimento da competência leitora, literária e cultural dos alunos. Como referem Azevedo, Martins e Magalhães (2023, p. 5), fomentar práticas de leitura e de educação literária é hoje "uma necessidade", uma vez que o acesso à cultura e à memória coletiva se concretiza por meio da literacia, considerada "um fator profundamente relevante na capacidade de o sujeito se empoderar e se transformar". Neste sentido, a literatura desempenha um papel duplo: por um lado, afirma-se como espaço de resistência simbólica à barbárie e ao esquecimento; por outro, amplia o horizonte de compreensão do "Eu, do Outro e do Mundo" (Azevedo; Martins;

Magalhães, 2023, p. 5). A sua dimensão estética não se limita ao prazer da leitura, mas traduz-se numa prática formativa que estimula a imaginação, a empatia e o pensamento crítico, revelando-se "um aspeto estrutural da nossa vida coletiva" (Azevedo; Martins; Magalhães, 2023, p. 5). Nesta linha, Mendoza (2010, p. 27) sublinha que a finalidade da educação literária é "formar leitores literários capazes de compreender e interpretar o texto literário e de valorar e apreciar as criações de signo estético-literário". Do mesmo modo, Colomer (2001, p. 2) defende que a educação literária circula numa "via de dois carris": por um lado, o envolvimento afetivo com a leitura; por outro, a aprendizagem do funcionamento da literatura enquanto sistema. Assim, a educação literária, ao promover a leitura como experiência estética, constitui, simultaneamente, um exercício de liberdade, de formação cultural e de cidadania crítica, reforçando a sua importância no espaço escolar e social.

Para além do ensino formal, a promoção da educação literária está intimamente ligada ao papel mediador do professor. Segundo os autores Fischer, Costa e Heining (2023, p. 39), os letramentos docentes constituem-se como elaboração contínua de saberes culturais e pedagógicos que permitem ao educador atuar como "agente de letramento", mobilizando estratégias e recursos capazes de envolver os alunos em práticas sociais de leitura. Este papel do professor é essencial, pois é a partir da sua mediação que se criam condições para o desenvolvimento de projetos de leitura que possibilitam a apropriação crítica e estética dos textos literários. Além disso, a literatura deve ser trabalhada numa perspetiva de sociabilidade. Mello et al. (2019, cit. por Balça, 2023, p. 13) introduzem o conceito de "sociabilidade literária", compreendendo que o conhecimento sobre os textos não se transmite de forma unilateral, mas emerge do diálogo, da troca de interpretações e da construção coletiva de sentidos em sala de aula. Esta dimensão intersubjetiva reforça o caráter social da leitura, permitindo que a literatura seja um espaço de partilha, de expressão pessoal e de construção de identidade cultural.

Outro aspeto bastante relevante prende-se com a articulação entre a literatura e outras linguagens artísticas. De acordo com o Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL2027, 2017, p. 25, cit. por Balça, 2023, p. 14), a aproximação entre literatura e artes gera "contextos enriquecedores onde diferentes linguagens e literacias são utilizadas para

observar, experimentar e interagir com o mundo". Assim, a literatura deixa de estar circunscrita aos domínios da leitura e escrita, integrando-se num projeto educativo mais amplo de valorização da sensibilidade estética.

Azevedo (2023) destaca o papel dos clubes de leitura como estratégias metodológicas que, para além de fomentar o gosto pela literatura, promovem o desenvolvimento de competências críticas e da empatia literária, bem como uma compreensão mais profunda do papel transformador dos livros. Embora analisados sobretudo no contexto do Ensino Superior, estes clubes revelam-se recursos pedagógicos valiosos que podem ser adaptados a outros níveis de ensino, favorecendo a consolidação de uma comunidade leitora. Deste modo, a leitura literária não se esgota no espaço escolar. Também os Planos Locais de Leitura (PLL), desenvolvidos em contextos não formais, constituem, segundo Azevedo (2023), instrumentos fundamentais para "construir uma sociedade na qual o acesso ao conhecimento e à cultura seja um direito de todas e de todos" (p. 106). Estas práticas ampliam o alcance da educação literária, reconhecendo que o leitor se forma, igualmente, nas interações culturais extraescolares.

Por fim, importa destacar que a educação literária implica desafios significativos. Como sublinha Martins (2023, p. 127), a leitura de obras complexas, como os romances de Saramago, requer uma "enciclopédia literária" e a capacidade de mobilizar saberes intertextuais. De facto, essa dimensão intertextual constitui-se como um desafio para o leitor, mas, simultaneamente, como "procedimento essencial para a hermenêutica do referido romance, enquanto máquina polifónica de produção de sentidos" (Martins, 2023, p. 128). É precisamente este carácter desafiante que confere à literatura o seu potencial formativo, uma vez que convoca o leitor para processos de interpretação e de construção plural de sentidos. Em consequência, a educação literária deve ser concebida como prática cultural, estética e formativa. Para além da aquisição de competências técnicas, ela implica a vivência de experiências de leitura significativas, mediadas pelo professor e partilhadas socialmente, capazes de formar sujeitos críticos, criativos e culturalmente participativos.

A educação literária deve, pois, ser concebida como prática cultural, estética e formativa. Como lembra Balça (2023, p. 26), a motivação para ler nasce de uma relação

afetiva e prazerosa com os textos, devendo a escola criar rotinas significativas que associem leitura a prazer. Esta dimensão articula-se com a integração da literatura em experiências interdisciplinares — envolvendo escrita criativa, artes visuais, música, teatro ou dança — que ampliam a vivência estética (PNL2027, 2017, p. 25, cit. por Balça, 2023, p. 14). Neste processo, o professor, enquanto mediador cultural, planeia intencionalmente práticas que promovem o encontro dos alunos com a literatura, assegurando que a leitura seja também espaço de cidadania crítica e de participação cultural (Azevedo & Balça, 2016, p. 3, cit. por Fischer; Costa; Heinig, 2023, p. 45).

2.1.4. Intertextualidade: conceito, função e potencial formativo

A intertextualidade, tal como é tratada por Azevedo (2008) e Duarte (2008), é apresentada como uma propriedade inerente aos textos literários e não literários que favorece a polissemia e a riqueza interpretativa. Para Azevedo (2008), reconhecer relações intertextuais leva os leitores a iniciar práticas de comparação que dinamizam a construção do sentido, promovendo uma leitura mais reflexiva e participada.

Duarte (2008) conceptualiza a competência literária de modo a incluir a aptidão para operar com intertextualidade: "a competência literária pode ser definida como o saber culturalmente adquirido que permite interpretar textos literários, ou seja, é uma aptidão aprendida, um conjunto de convenções e habilidades que permitirão ler textos literários" (Duarte, 2008, p. 849). Não se trata, portanto, apenas de saber ler palavras e frases, mas de identificar procedimentos literários que remetem para obras, géneros e tradições. Essa competência exige ensino intencional que leve os alunos a reconhecer padrões, evocando tópicos, variações genéricas e estratégias discursivas que se repetem e transformam ao longo do corpus literário. Como sublinha a autora, "a capacidade de o aluno ler um texto literário relacionando-o com outros tem um valor formativo e até cognitivo grande e vai permitir alargar a enciclopédia literária do leitor" (Duarte, 2008, p. 851).

Gracida e Meta (2013) enfatizam a necessária transposição didática destes conceitos: conhecer o fenómeno intertextual não basta. É essencial criar atividades que convidem

os alunos a “ler entre textos”. Os autores propõem, nesse sentido, tarefas que variem, desde a identificação guiada de referências até à produção criativa que reescreva passagens, crie ressonâncias paratextuais ou estabeleça confrontos entre visões. Estas práticas promovem uma consciência crítica sobre a natureza construída dos textos e fortalecem a autonomia interpretativa dos alunos.

Em termos de funções educativas, a intertextualidade desempenha múltiplos papéis: amplia o reportório cultural do leitor ao relacionar o texto com tradições mais amplas; estimula a inferência e o raciocínio comparativo, requisitando a mobilização de conhecimento externo; oferece oportunidades para trabalho metalinguístico e metatextual; incentiva a produção criativa a partir de modelos literários; e potencia a sensibilização estética, uma vez que o reconhecimento de técnicas intertextuais implica a apreciação de escolhas estilísticas e efeitos de sentido. Vistos em conjunto, estes papéis conferem à intertextualidade um estatuto central no currículo de educação literária. Segundo Isabel Margarida Duarte (2008), os textos literários apresentam uma estrutura marcadamente polifónica, na medida em que neles coexistem múltiplas vozes: a do autor implícito, a do narrador, as das personagens, bem como as vozes da época retratada, de determinados grupos sociais, da doxa, de falares antigos ou específicos, de citações, provérbios, expressões cristalizadas e ainda de outros autores anteriormente lidos ou conhecidos. Ao estabelecer relações com outros textos e contextos, a obra literária assume, assim, um caráter profundamente citacional.

Considera-se que os alunos beneficiam amplamente ao reconhecerem essa multiplicidade de vozes nos textos que leem, pois estes integram uma corrente contínua de diálogo entre autores de diferentes tempos e contextos. Desse diálogo resultam a clarificação, a permanência, a transformação ou o reaparecimento de temas e textos ao longo da história literária.

Apesar do consenso quanto à utilidade da intertextualidade para a formação do leitor, existem desafios práticos que exigem atenção. Primeiro, a implementação curricular requer tempo e recursos. A inserção sistemática da literatura no currículo e a realização de projetos comparativos consomem tempo letivo e demandam materiais adequados (Saraiva, 2000; Carvalhal, 2006). Segundo, a formação docente é muitas vezes

insuficiente para que os professores se sintam confiantes para implementar sequências complexas centradas na intertextualidade e na comparação (Gracida & Meta, 2013; Silva, 2016). Terceiro, a diversidade dos contextos escolares exige adaptações metodológicas que preservem os objetivos formativos sem perder a fidelidade ao princípio de uma educação literária crítica.

A intertextualidade, articulada com a análise textual, oferece ao professor ferramentas para promover a literacia crítica, estética e cultural dos alunos, como será confirmado no capítulo seguinte, na aplicação do plano de ação. Além disso, a integração entre teoria e prática – enfatizada por Gracida e Meta (2013) – constitui um imperativo: os conceitos de intertextualidade e competência literária só adquirem efetividade quando transformados em atividades concretas, avaliáveis e adaptadas ao desenvolvimento dos alunos. Aqui reside o principal desafio: converter uma base teórica sólida em práticas curriculares que formem leitores críticos, conscientes e culturalmente mobilizados. Sublinha-se, assim, que a literatura deve assumir um papel central no currículo e que a intertextualidade representa um mecanismo privilegiado para o desenvolvimento de competências interpretativas.

2.1.5. Intertextualidade como estratégia para a formação do leitor literário

A educação literária articula-se, de modo crescente, em torno de um conjunto de noções teórico-metodológicas que colocam o fenómeno literário como centro não apenas de atividades de leitura e análise textual, mas de práticas formativas integradas, que visam a constituição de leitores críticos, autónomos e culturalmente informados. Como parte integrante do plano de ação traçado para a turma em causa, que irá surgir no capítulo 3, dar-se-á continuidade ao tema da intertextualidade e da análise textual, de profunda relevância para este trabalho e que convergem numa ideia nuclear: a literatura trabalhada pedagogicamente, com instrumentos adequados, torna-se veículo privilegiado para a aquisição de competências interpretativas, a formação estética e o desenvolvimento do pensamento crítico.

O ponto de partida para muitos autores é a conceção de leitura como prática complexa e multidimensional, que ultrapassa a decodificação e incorpora a mobilização de saberes prévios, reportórios culturais e estratégias interpretativas. Nesta linha, a intertextualidade aparece como conceito-chave como descrição dos laços entre enunciados, mas, sobretudo, como mecanismo que enriquece o significado, complexifica as possibilidades interpretativas e contribui para a formação de um reportório leitor ampliado. Duarte (2008) sublinha que a intertextualidade não é acessória, mas sim parte constitutiva da leitura e alicerce de qualquer discurso. Nenhum texto nasce isolado. Todo o enunciado se apoia em discursos anteriores que lhe dão sentido. "Sem discursos prévios, qualquer discurso é incompreensível" (Reyes, 1994, cit. em Duarte, 2008, p. 849). Assim, reconhecer os mecanismos intertextuais não é apenas uma competência avançada, mas uma necessidade para compreender o funcionamento da linguagem e da literatura.

Azevedo (2008), a partir da observação da literatura infantil contemporânea publicada em Portugal, assinala que os textos infantojuvenis estabelecem, frequentemente, diálogos com outros textos e tradições, e que essa rede de referências favorece o desenvolvimento de leitores que sabem reconhecer alusões, transformar expectativas e negociar sentidos numa leitura mais ativa e criadora. É certo que se fala de literatura infantil. No entanto, o mesmo se verifica em faixas etárias mais avançadas. Nesse sentido, a intertextualidade é apresentada como um "mecanismo auxiliador" da formação de leitores – isto é, uma propriedade textual que, quando identificada e trabalhada pedagogicamente, fortalece competências interpretativas e amplia o horizonte cultural dos alunos (Azevedo, 2008).

A conceção de competência literária introduzida por Duarte (2008) expande esta compreensão ao situar a capacidade do leitor no encontro com a literariedade do texto, entendida como o conjunto de procedimentos linguísticos, estilísticos e enunciativos que caracterizam a obra literária. Para Duarte (2008), a competência literária implica, entre outros aspetos, o reconhecimento de estratégias intertextuais, a capacidade de mobilizar conhecimentos contextuais e a aptidão para ler nas camadas de significação que ultrapassam o enunciado literal. Duarte sublinha que a competência literária se

constrói por etapas. Primeiramente, a partir da fruição e do prazer de ler, mas também do crescimento psicológico da criança e da progressiva ampliação da sua competência linguística. Ou seja, começa no prazer estético da leitura e na fruição, evolui com o crescimento psicológico do leitor e consolida-se com o alargamento da competência linguística. Formar leitores não é apenas dar ferramentas analíticas, mas também cultivar hábitos de leitura que alimentem a dimensão afetiva, cognitiva e cultural do sujeito. Assim, a intertextualidade não é um subtema "acidental". É, antes, um elemento constitutivo da competência literária, na medida em que articula memória cultural, repertório genérico e procedimentos hermenêuticos que o leitor deve aprender a dominar.

A leitura literária não se esgota no texto em si, mas remete sempre para outros textos, nacionais ou estrangeiros, de épocas passadas ou da atualidade (Duarte, 2008), o que demonstra que ler literatura é sempre transcender o texto individual. Cada obra dialoga com outras, de diferentes épocas, géneros e culturas. A leitura literária é, portanto, um exercício de comparação, de mobilização de repertórios e de reconstrução de sentidos em rede. Este princípio justifica práticas pedagógicas que incentivem o aluno a estabelecer relações intertextuais, situando cada texto num horizonte cultural mais amplo. "A busca de sentido obriga-nos a passar os limites de um texto para o perseguir também em outros textos, coevos, posteriores mas, sobretudo, passados. Textos da literatura portuguesa, mas não só. Textos da nossa herança cultural, que é muito mais abrangente, no espaço e no tempo, do que a estreiteza de designações como as dos Programas de "Português", "Língua Portuguesa" ou "Literatura Portuguesa" permite imaginar" (Duarte, 2008, p. 855).

A articulação entre intertextualidade e formação do leitor ganha, também, feições metodológicas quando se considera a passagem da teoria para a prática educativa. Gracida e Meta (2013) insistem na necessidade de operacionalizar os conceitos teóricos em estratégias didáticas concretas – da teoria às aulas – defendendo que os docentes necessitam de instrumentos claros para transformar a teoria em atividades que envolvam os alunos em práticas de leitura comparativa, reconhecimento de recursos intertextuais e produção de sentidos. Esta perspetiva pedagógica implica, por

conseguinte, a elaboração de sequências didáticas que promovam a observação atenta dos textos, o estabelecimento de relações entre obras e o estímulo à reflexão metatextual por parte dos alunos, integrando tarefas de leitura, discussão, escrita e produção multimodal (Gracida & Meta, 2013).

No campo da análise textual, as contribuições de Reis (1978) e Gonçalves (2000) proporcionam um enquadramento metodológico imprescindível para a prática em sala de aula. Reis, ao sistematizar técnicas de análise textual, oferece um repertório de procedimentos que permitem a descodificação das estruturas narrativas, poéticas e argumentativas dos textos, enquanto Gonçalves (2000) articula essa análise com os objetivos da aula de língua materna, defendendo que o trabalho sistemático sobre o texto é condição indispensável para o desenvolvimento das competências comunicativas e interpretativas. Ambos sublinham que a análise textual, quando integrada com objetivos formativos claros, possibilita a articulação entre saberes linguísticos e saberes literários, contribuindo para a constituição de leitores capazes de operar com critérios credíveis e de expressar, em produção escrita e oral, as interpretações construídas.

No que respeita à literatura comparada, Carvalhal (2006) aponta para uma perspetiva que amplia o campo de trabalho do professor: ao promover a leitura comparada de textos de épocas e contextos distintos, estimula-se a consciência das diferenças e das semelhanças culturais, académicas e estéticas. Carvalhal (2006) argumenta que a comparação literária enriquece o conteúdo do ensino e desenvolve uma competência crítica que permite ao leitor situar a obra num conjunto de referências mais amplo, favorecendo a compreensão das trocas culturais e das construções identitárias presentes nos textos. A literatura comparada articula-se, portanto, de modo produtivo, com a intertextualidade: enquanto a primeira abre horizontes comparativos, a segunda fornece o mecanismo interno de diálogo entre textos. Ambas, em conjunto, ampliam as possibilidades de ensino e leituras críticas.

A investigação empírica de Silva (2016), que centra a sua atenção no sexto ano de escolaridade, constitui um exemplo de aplicação prática das premissas teóricas acima referidas. Embora se trate de uma dissertação com carácter específico, as suas

conclusões – que defendem estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais – reforçam o argumento de que intervenções didáticas sistemáticas, orientadas por objetivos de formação literária e intertextual, conseguem promover ganhos interpretativos significativos entre os alunos do ensino básico. Silva (2016) explora, assim, a operacionalização da intertextualidade como estratégia educativa, propondo sequências de atividades que articulam leitura, escrita e reflexão crítica. Apesar de esta conclusão se referir a alunos do Ensino Básico, pode aplicar-se a alunos do Ensino Secundário.

Deste modo, torna-se possível sistematizar alguns princípios orientadores para a educação literária:

1. Intertextualidade como eixo formativo: a intertextualidade não deve ser tratada como um tópico isolado. Deve ser entendida como uma propriedade textual e uma estratégia pedagógica que possibilita a expansão do repertório cultural e a formação de competências interpretativas (Azevedo, 2008; Duarte, 2008; Gracida & Meta, 2013).
2. Competência literária abrangente: a formação do leitor implica o treino de competências que vão da decodificação formal à interpretação polifónica, integrando saberes linguísticos, conhecimento de géneros e consciência das práticas de circulação de textos (Duarte, 2008; Reis, 1978).
3. Operacionalização prática: a teoria só adquire valor formativo quando transformada em sequências didáticas concretas que envolvem tarefas de leitura comparada, atividades de reconhecimento intertextual e produção criativa (Gracida & Meta, 2013; Silva, 2016).
4. Análise textual como ferramenta: técnicas de análise textual são instrumentos para o trabalho docente, pois oferecem procedimentos sistemáticos para a observação das estruturas textuais e para a orientação da leitura crítica (Reis, 1978; Gonçalves, 2000).
5. Ampliação de horizontes através da comparação: a literatura comparada contribui para a formação crítica ao proporcionar confrontos entre tradições e

práticas culturais diversas, constituindo um complemento profícuo ao trabalho intertextual (Carvalhal, 2006).

2.1.6. Educação literária em Portugal

A educação literária tem vindo a assumir um papel cada vez mais central no contexto educativo português. Trata-se de um conceito relativamente recente nos documentos normativos oficiais, ainda que a literatura estivesse já presente, de forma indireta, no quotidiano escolar. Como salientam Balça e Azevedo (2017), "a entrada da educação literária nos documentos programáticos oficiais, em Portugal, como um domínio autónomo e explícito, é relativamente recente" (p. 133). Essa mudança decorre de um conjunto de transformações no sistema educativo e da valorização da leitura como prática cultural e formativa, fortemente impulsionada por políticas públicas como o Plano Nacional de Leitura (PNL) e pela Rede de Bibliotecas Escolares, que democratizaram o acesso ao livro e consolidaram a leitura como prioridade nacional.

Do ponto de vista conceptual, a educação literária não se reduz à aprendizagem funcional da leitura e da escrita. O seu objetivo é mais profundo: formar leitores capazes de compreender a literatura enquanto arte, enquanto património cultural e enquanto espaço de fruição. Azevedo e Balça (2016, citados em Balça & Azevedo, 2017) sublinham que a educação literária visa "dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como convenções, temas e estilemas literários, de modo a que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma casa comum" (p. 133). Esta conceção vai ao encontro de Roig-Rechou (2013), que a entende como promotora de saberes culturais, sociais e intertextuais, indispensáveis à formação do leitor crítico. Nesse sentido, a educação literária ultrapassa a dimensão técnica e instrumental da leitura: remete para o desenvolvimento de competências interpretativas, estéticas e críticas, capazes de permitir ao sujeito não apenas ler textos, mas também "ler o mundo" de forma sofisticada, plural e consciente.

No plano normativo, a introdução explícita da educação literária nos documentos oficiais – nomeadamente no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino

Básico (PMCP, 2015) – trouxe consigo um conjunto de orientações que vão além da leitura e interpretação de textos. Incluem a valorização da dimensão estética da literatura, a sua função patrimonial e cultural, bem como a sua capacidade de promover identidade e cidadania. No entanto, essa valorização convive com tensões: se, por um lado, se defende a fruição estética e a apreciação crítica, por outro, impõe-se uma lógica uniformizadora, através de listas de obras obrigatórias que podem restringir a liberdade de escolha e a subjetividade da experiência leitora (Balça & Costa, 2017). Tal contradição revela os dilemas entre a necessidade de garantir um currículo comum e a importância de respeitar a individualidade e a dimensão afetiva do leitor.

A educação literária convoca também a mediação pedagógica, uma vez que depende, em grande medida, das práticas docentes. Estudos empíricos como os de Henriques, (2015), Santana, (2016), e Vitória, (2016) evidenciam a existência de discrepâncias entre o discurso dos professores e as suas práticas efetivas. Embora os docentes reconheçam a relevância da promoção da leitura, as suas práticas nem sempre asseguram a continuidade e a profundidade exigidas. Observa-se, por exemplo, a marginalização de momentos fundamentais como a leitura lúdica ou a Hora do Conto, que deveriam ser quotidianos e centrais no desenvolvimento do gosto pela literatura, mas que, muitas vezes, são relegados para segundo plano devido à pressão curricular ou a uma visão restrita da leitura literária.

Neste contexto, torna-se imperativo encontrar um equilíbrio entre as orientações normativas e a liberdade pedagógica. A escola deve valorizar a literatura tanto na sua dimensão estética e artística, como na sua função social, cultural e formativa, criando condições para que cada leitor desenvolva a sua voz crítica, o seu gosto e o seu percurso próprio. Para que isso se concretize, é essencial investir na formação contínua de professores, capacitando-os para compreender o conceito de educação literária em toda a sua complexidade e para implementar práticas consistentes, criativas e cientificamente fundamentadas.

Conclui-se, portanto, que a educação literária deve ser entendida como um processo formativo complexo, que ultrapassa a aprendizagem funcional da leitura. Ela constitui um espaço de emancipação cultural, estética e cidadã, essencial para a construção de

leitores críticos e para a valorização da literatura enquanto arte e património. O grande desafio da escola portuguesa, como afirmam Balça e Azevedo (2017), é formar sujeitos capazes de "ler o mundo de um modo amplo, sofisticado e abrangente" (p. 150), reconhecendo na literatura não apenas um legado cultural, mas também uma experiência de liberdade, prazer e descoberta.

2.1.7. Da leitura à escrita

Importa referir que a escrita não surge no vazio. Este domínio alimenta-se de recursos interiorizados através da leitura literária. Segundo Aguiar e Silva (2011), a literatura funciona como um espaço privilegiado de aprendizagem da língua, indo muito além da fruição estética. O autor conceptualiza a literatura como um "laboratório verbal", onde o leitor experimenta estruturas complexas, estilos diversos e modos variados de construção de sentido, permitindo-lhe perceber e apropriar-se de recursos linguísticos e discursivos de grande riqueza. Este ponto de vista sustenta a noção de que a educação literária não é apenas um meio de formar leitores. É também um instrumento pedagógico que permite a organização de ideias, como construir sentidos, como usar recursos expressivos. Isto é, é um instrumento pedagógico que potencia a escrita ao fornecer modelos textuais e estratégias de construção de significado.

> A literatura é, por isso, um laboratório verbal, em que se experimentam e se renovam incessantemente as virtualidades expressivas da língua. Neste laboratório, o leitor depara-se com a pluralidade dos estilos, com a diversidade das estruturas textuais e com a infinita variação das formas de construir sentido. Esta confrontação não apenas amplia a sua competência linguística e discursiva, como também lhe fornece modelos e estratégias para a sua própria prática de escrita e para a sua participação activa na vida cultural da comunidade.
>
> (Aguiar e Silva, 2011, p. 232)

Aguiar e Silva (2011) enfatiza a consciência metalinguística adquirida através da leitura literária. Segundo o autor, o contacto com textos complexos permite ao aluno refletir sobre a língua e sobre as escolhas que os autores fazem para expressar ideias, emoções e narrativas. Esta consciência crítica da língua funciona como uma ferramenta poderosa na escrita, permitindo ao aluno avaliar a adequação de palavras, frases e parágrafos,

bem como planificar textos de forma estratégica e rever o seu trabalho de maneira consciente. A capacidade de refletir sobre a língua e os textos é, portanto, uma consequência direta da educação literária e um dos elementos que mais contribuem para escrever bem. Assim, "a comunicação literária é também uma comunicação metalinguística, porque suscita a consciência da língua e do discurso, instaurando uma reflexão crítica sobre os modos de significar e de organizar os enunciados" (Aguiar e Silva, 2011, p. 236).

No contexto escolar, a leitura literária permite ao aluno entrar em contacto com narrativas elaboradas, diálogos complexos, metáforas, figuras de linguagem e outras técnicas estilísticas que não são normalmente utilizadas na comunicação quotidiana. Aguiar e Silva (2011) defende que esta exposição sistemática é fundamental para a formação de escritores competentes, pois amplia o repertório linguístico, melhora a sintaxe e fortalece a capacidade de articular ideias de forma clara e coerente. Ao interagir com textos literários, o aluno descodifica palavras, aprende a organizar o pensamento, a reconhecer padrões textuais e a compreender a função de diferentes elementos linguísticos na construção do sentido. (Aguiar e Silva, 2011). Um dos contributos centrais de Aguiar e Silva é a noção de que a leitura literária oferece modelos de escrita que podem ser internalizados e reutilizados pelo aluno, pois através da observação de como autores consagrados estruturam narrativas, é possível que os alunos construam personagens ou organizem argumentos, isto é, "a literatura conserva e transmite a memória histórica e cultural, mas é também um poderoso fator de inovação linguística, estilística e ideológica, funcionando como modelo e estímulo de novas criações discursivas" (Aguiar e Silva, 2011, p. 234). Os leitores desenvolvem estratégias cognitivas que serão, posteriormente, aplicadas na própria produção textual. Este processo de modelagem textual implica a aquisição de vocabulário, estruturas sintáticas e a assimilação de procedimentos de pensamento crítico e criativo, essenciais para escrever de forma eficaz e expressiva.

Associando a importância da educação literária, no contexto escolar, ao desenvolvimento da produção escrita, importa referir o conceito de literacia, que é, na contemporaneidade, um dos mais debatidos no âmbito dos estudos da linguagem, da

educação e das ciências sociais, pela sua polissemia e pela sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem. Se, num primeiro momento histórico, o termo foi associado a um significado restrito – designando apenas a capacidade de ler e escrever –, a evolução das ciências linguísticas, da psicolinguística, da sociologia da linguagem e da pedagogia veio alargar substancialmente o seu alcance. Maria Graça Pinto (2013) sugere que a literacia não pode ser entendida de forma restritiva, reduzida à mera aquisição técnica de ler e escrever, mas deve ser concebida como um processo contínuo, em que a leitura e a escrita se entrelaçam numa relação de complementaridade inevitável.

Pinto (2023) parte de uma premissa fundamental: ler e escrever não são atos independentes, são dimensões de uma mesma realidade linguística e cognitiva. Assim, a literacia manifesta-se na forma como estas duas práticas se articulam, num movimento de interdependência, "a leitura e a escrita constituem um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade" (Pinto, 2013, p. 121), o que significa que a literacia não pode ser analisada isolando uma prática da outra, sob pena de se perder o seu sentido integral. Esta definição coloca a literacia num patamar de complexidade superior ao das abordagens tecnicistas[6], pois reconhece que não se trata apenas de decifrar sinais gráficos ou de produzir enunciados escritos. Trata-se, também, de compreender e construir sentidos, através da interação constante entre escrita e leitura. Deste modo, a literacia é concebida como prática reflexiva. Escrever não é apenas colocar palavras no papel. É, simultaneamente, um exercício de leitura do que se está a produzir. A célebre frase da autora "lê-se enquanto escrevemos, ou seja, nós somos os nossos próprios leitores" (Pinto, 2013, p. 119), sintetiza esta visão da literacia como processo em que produção e interpretação se cruzam continuamente. O aluno que escreve lê, avalia, interpreta, corrige o seu próprio texto, num movimento de retroalimentação que evidencia a impossibilidade de separar as duas práticas. A

[6] As abordagens tecnicistas da literacia caracterizam-se por centrar o ensino da literatura e da escrita em procedimentos mecânicos e regras formais, sem considerar o contexto social, cultural ou cognitivo do sujeito aprendiz. Estas abordagens privilegiam a decodificação de letras e palavras, a memorização de regras ortográficas e gramaticais, bem como exercícios repetitivos como ditados ou cópias de textos, avaliando sobretudo a precisão formal. Exemplos clássicos incluem o método fónico tradicional de alfabetização, o método da escrita isolada, que não promovem a produção de textos significativos ou a reflexão sobre a linguagem.

literacia, portanto, não se reduz à soma de duas competências. Resulta, sim, de um processo unitário em que o aluno se constrói como leitor-escritor. Ao sublinhar que o escritor é o seu primeiro leitor, a autora coloca no centro da definição de literacia a ideia de que estas práticas não são lineares, nem separáveis. São circulares e interdependentes. Assim, a literacia deve ser entendida como capacidade de produzir e interpretar textos num processo contínuo de diálogo entre sujeito, linguagem e contexto.

Então, a definição de literacia para Pinto (2013) apresenta-se como integradora, processual e relacional. Integradora, porque articula leitura e escrita num mesmo movimento de cumplicidade inevitável. Processual, porque reconhece que a literacia se desenvolve ao longo da vida e não se reduz a uma etapa inicial da escolarização. Relacional, porque valoriza tanto a dimensão cognitiva e simbólica da linguagem, como o seu enraizamento em contextos sociais e culturais.

Seguindo a mesma linha de pensamento, destaca-se a literacia como fundamento essencial para o desenvolvimento da escrita, entendida não apenas como técnica, mas também como prática reflexiva e criativa. Segundo Maria da Graça Pinto (2013), a literacia fornece ao sujeito os instrumentos cognitivos, simbólicos e sociais necessários para produzir textos significativos, coerentes e culturalmente situados. Neste sentido, a literacia não é um complemento da escrita. É a sua condição de possibilidade para escrever com sentido e eficácia. Dependendo do nível de literacia do sujeito, existirá uma escrita com mais ou menos sentido e eficácia.

Pinto (2013, p. 45) enfatiza que a literacia envolve a apropriação do sistema de representação que a escrita constitui, sublinhando que “a escrita não se reduz a transcrever a linguagem oral; constitui um sistema autónomo de representação”. Para escrever com competência, o aluno deve compreender esta autonomia, reconhecendo que os signos gráficos não reproduzem diretamente a oralidade. Operam como construções convencionais, que permitem deslocar o sentido, organizar o pensamento e construir significados complexos. A literacia, neste contexto, fornece os conhecimentos, as estratégias e as experiências cognitivas que tornam possível esta apropriação da escrita.

A literacia permite ao aluno desenvolver a capacidade de simbolização e abstração, que se referia anteriormente. O desenvolvimento da capacidade de simbolização e abstração é fundamental para a produção textual. “A criança, ao escrever, aprende que os signos gráficos não correspondem de forma direta às coisas, mas representam significados de forma convencional” (Pinto, 2013, p. 52). Esta compreensão é crucial para a escrita, pois a produção de textos exige a habilidade de separar significante e significado, de organizar ideias abstratas e de construir narrativas ou exposições coerentes. Sem literacia, a escrita corre o risco de se restringir à reprodução mecânica de palavras, sem produção real de sentido.

A literacia também desempenha um papel determinante na reflexividade do processo de escrita. Segundo Pinto (2013), a literacia fornece ao sujeito a capacidade de rever, reinterpretar e ajustar o próprio texto, permitindo a construção de sentidos mais elaborados e a correção de incoerências. A escrita realiza-se como ato de codificação, mas, sobretudo, exige análise, reflexão crítica e avaliação do próprio discurso – competências que são fruto da literacia. Do ponto de vista social e cultural, Pinto (2013) salienta que a literacia é mediada pelo contexto: “cada ato de escrita se insere num contexto cultural e social, sendo mediado por normas, expectativas e práticas do ambiente” (p. 78). Para escrever adequadamente, o aluno precisa de compreender e aplicar as convenções do contexto em que se insere, o que exige literacia. Esta competência permite-lhe adaptar o estilo, o vocabulário, a estrutura e a organização textuais às exigências sociais e comunicativas do ambiente, garantindo que a escrita seja eficaz, compreensível e socialmente relevante.

Além disso, a literacia contribui para a consolidação da identidade do aluno através da escrita. Pinto (2013) afirma que “escrever é um ato de subjetivação; é organizar o pensamento e construir uma voz própria” (p. 90). A capacidade de expressão pessoal, a articulação das ideias próprias e a construção de um estilo individual dependem da literacia, que permite ao sujeito internalizar a linguagem, refletir sobre conceitos e produzir discursos significativos. A literacia fornece, portanto, as ferramentas cognitivas e simbólicas que tornam a escrita um meio de reflexão e expressão individual.

Em suma, a literacia é condição indispensável para a escrita, pois fornece ao sujeito as competências cognitivas, simbólicas, sociais e culturais necessárias para a produção de textos significativos. Pinto (2013) evidencia que, sem literacia, a escrita se reduz a uma prática mecânica, limitada à codificação de palavras. Ao contrário, a literacia permite desenvolver reflexão, organização de ideias, criatividade, autonomia crítica e participação social, tornando a escrita numa prática central, dinâmica e integral no desenvolvimento do aluno. A compreensão da importância da literacia revela, assim, que escrever não é meramente um ato técnico. É uma prática complexa, que articula pensamento, cultura e identidade.

2.2. Escrita

A escrita, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), é entendida como uma competência fundamental na sociedade contemporânea, constituindo não apenas um requisito académico, mas também uma condição de participação ativa na vida social e cultural. Os autores destacam que "a capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5), salientando que "a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). O domínio desta competência abre caminho para o envolvimento pleno dos sujeitos em diferentes esferas de atuação. Nesse mesmo sentido, sublinham que a escrita garante "acesso às múltiplas funções que desempenha na nossa sociedade" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5), colocando em evidência que a sua aprendizagem não se reduz à escola, mas constitui elemento de inserção social e exercício de cidadania.

Tradicionalmente, a escrita foi muitas vezes encarada como produto final, avaliado pela sua correção formal. No entanto, tal como Barbeiro e Pereira (2007) e Bazerman (2005) sublinham, as abordagens contemporâneas valorizam-na como processo, destacando etapas como o planeamento, a textualização, a revisão e a reescrita. Escrever implica, portanto, um trabalho de natureza cognitiva e discursiva, marcado por etapas interdependentes que se articulam em torno da planificação, textualização,

revisão e reescrita. Essa conceção, sustentada por Barbeiro (2005), reforça o caráter processual da escrita, salientando que a revisão não deve ser entendida como mera correção de erros formais, mas como oportunidade de reflexão crítica sobre a clareza, a coerência e a adequação do texto. Ao integrar a revisão como parte intrínseca da aprendizagem da escrita, a escola contribui para desenvolver nos alunos uma atitude de autorreflexão e de melhoria contínua. Assim, embora os autores apresentem perspetivas próprias, todos convergem na valorização da escrita como processo, em que a revisão e a reescrita assumem papel essencial.

Barbeiro e Pereira (2007) alertam, ainda, para a complexidade da atividade de escrever, rejeitando qualquer conceção simplista que a limite a um produto final ou a uma técnica meramente instrumental. Como afirmam, trata-se da "complexidade do processo subjacente à prática de produção textual" (p. 5), que exige do aluno não apenas conhecimentos linguísticos, mas também a capacidade de organizar ideias, estruturar argumentos e adequar o discurso a diferentes situações de comunicação. Neste quadro, os autores lembram que "o desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências" (2007, p. 7), destacando que estas competências devem ser mobilizadas em contextos autênticos e diversificados. Nesta perspetiva, Bazerman (2005) acompanha a mesma linha de pensamento, ao defender que escrever é uma prática que requer tempo, concentração e disciplina, justamente por envolver múltiplas operações cognitivas.

A revisão e a reescrita surgem também como momentos fundamentais do processo de aprendizagem, contrariando a tendência de reduzir a correção à eliminação de erros superficiais. Embora o texto não se detenha em prescrições metodológicas rígidas, é evidente a valorização da revisão como oportunidade de reflexão crítica, de clarificação de ideias e de aperfeiçoamento da comunicação. Esta conceção da escrita como processo, defendida por Barbeiro (2005), Barbeiro e Pereira (2007) e Bazerman (2005), reforça a necessidade de tempo, prática e acompanhamento sistemático por parte do professor, de modo a desenvolver nos alunos uma atitude ativa e autorreflexiva face aos seus próprios textos.

Barbeiro e Pereira (2007) reforçam ainda que a aprendizagem da escrita deve privilegiar a compreensão da estrutura e da organização do texto, nomeadamente a coerência, a coesão e a adequação às finalidades comunicativas, baseando-se no modelo de Hayes & Flower[7]. Segundo os autores, aprender a escrever implica aprender a organizar o discurso, a estruturar ideias e a adequá-las a diferentes géneros textuais e a diferentes destinatários. Também Barbeiro (2005) e Bazerman (2005) caminham no mesmo sentido, ao defenderem que a análise e a produção de textos reais, em contextos comunicativos diversificados, são indispensáveis ao desenvolvimento da competência discursiva, fundamental para a participação ativa na sociedade. Escrever não é apenas dominar a norma, mas também mobilizar recursos linguísticos para alcançar objetivos comunicativos.

Em termos pedagógicos, o ensino da escrita tem vindo a consolidar-se, ao longo das últimas décadas, como uma das áreas centrais da investigação pedagógica e didática, dada a sua relevância na formação integral dos alunos e no desenvolvimento da sua competência. Nesta linha, Barbeiro (2005) entende o ensino da escrita como um processo situado, que ocorre dentro de uma comunidade de aprendizagem. A escola não deve ser apenas o espaço de transmissão de conteúdos, mas sobretudo um local de interação, de produção e de partilha de significados. Do mesmo modo, Barbeiro e Pereira (2007) insistem que escrever não pode ser encarado como um ato isolado, mas como atividade partilhada, situada em práticas discursivas e em contextos comunicativos concretos.

A noção de comunidade de aprendizagem revela-se, assim, fundamental: ao escrever, os alunos não apenas praticam estruturas linguísticas, mas constroem sentidos em diálogo com os outros. Neste ponto, Barbeiro (2005) e, posteriormente, Barbeiro e Pereira (2007) encontram-se em perfeita sintonia, defendendo que o professor assume um papel de mediador, organizando contextos de aprendizagem, promovendo a interação e incentivando a reflexão sobre os textos produzidos. O ensino da escrita,

[7] É uma das teorias cognitivas mais influentes sobre a escrita. Considera o ato de escrever não como um produto final estático, mas como um processo dinâmico de resolução de problemas.

desta forma, deixa de ser uma atividade centrada na correção normativa para se tornar um processo de construção coletiva de conhecimento.

O papel do professor, nesta perspetiva, não pode restringir-se a funções corretivas, mas deve assumir uma dimensão verdadeiramente formativa. Barbeiro e Pereira (2007) são claros ao referirem-se aos "diversos modos de acção que podem ser adoptados pelo professor" (p. 5), insistindo que cabe ao docente organizar contextos de aprendizagem que promovam a reflexão, a experimentação e a produção efetiva de textos. Esta visão complementa o que Barbeiro (2005) já havia defendido: o professor deve ser guia da comunidade de aprendizagem, promovendo práticas colaborativas, incentivando a partilha de textos entre pares, a leitura crítica e a discussão coletiva.

Escrever, segundo Barbeiro e Pereira (2007), não se reduz ao cumprimento de normas formais, mas representa um ato de interlocução e de partilha de significados, que deve ser desenvolvido em articulação com práticas discursivas reais. Do mesmo modo, Barbeiro (2005) sublinha que a escola deve assumir-se como espaço de produção escrita significativa, na medida em que deve responder a propósitos comunicativos autênticos. Assim, as tarefas de escrita ganham pertinência quando os alunos percebem que escrevem para alguém e para algum fim concreto, o que favorece o envolvimento e a motivação. Como sintetiza o autor, a escrita, enquanto prática social, implica sempre um interlocutor, um contexto e uma finalidade, sendo essa consciência essencial para o desenvolvimento de escritores competentes.

É igualmente relevante reconhecer que a escrita desempenha uma função identitária e social. Ao escrever, o aluno apropria-se da língua e afirma a sua "voz", construindo uma imagem de si perante os outros. Nesse sentido, a escrita é um exercício de cidadania, pois permite participar no espaço público através da palavra. Esta perspetiva, já salientada por Barbeiro (2005), é reiterada por Barbeiro e Pereira (2007), que acrescentam a necessidade de criar situações de escrita significativas, ultrapassando os tradicionais exercícios escolares. A produção textual deve ser encarada como oportunidade de expressão, de experimentação criativa e de reflexão crítica sobre os textos literários, contribuindo para a formação de escritores autónomos, capazes de intervir no mundo com clareza, rigor e sensibilidade.

Finalmente, os autores acentuam a dimensão social e cidadã da escrita, apontando-a como um instrumento indispensável de participação democrática. Ao apresentar a escrita como prática cultural, recordam que o ato de escrever está sempre associado a interlocutores, contextos e finalidades específicos, o que confere sentido e relevância à produção textual. Nessa linha, afirmam que "a escrita é, em última análise, uma ferramenta de cidadania, na medida em que permite ao sujeito participar plenamente nas práticas sociais letradas" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 50). Esta perspetiva amplia a função pedagógica da escrita, pois não se trata apenas de desenvolver competências escolares, mas de formar cidadãos críticos, capazes de intervir no espaço público com clareza e responsabilidade.

Assim, as obras de Barbeiro (2005), Barbeiro e Pereira (2007) e Bazerman (2005) contribuem para uma visão da escrita que integra a sua dimensão cognitiva, processual, social e cidadã. A aprendizagem da escrita, longe de se reduzir a um exercício formal, deve ser encarada como um processo contínuo, situado e partilhado, no qual o professor atua como mediador e os alunos se assumem como sujeitos ativos na construção de conhecimento e na participação democrática. Ao defenderem a escrita como processo que inclui planificação, textualização, revisão e reescrita, estes autores convergem na valorização de práticas que formam escritores autónomos, críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

2.2.1. O ensino e a aprendizagem da escrita

O ensino e a aprendizagem da escrita têm ocupado um lugar central nas discussões pedagógicas contemporâneas, refletindo a consciência de que a competência de escrever não se limita à mera codificação gráfica da linguagem. Implica, sim, processos cognitivos, sociais e discursivos complexos. A investigação nesta área tem sublinhado a importância de compreender a escrita como prática situada, que se desenvolve em contextos de interação e que exige um acompanhamento pedagógico sistemático e intencional.

As obras de Camps (2003) e de Carvalho (1999; 2003) contribuem de forma significativa para este debate, ao evidenciarem a necessidade de repensar a escrita tanto do ponto de vista teórico como das práticas educativas. Segundo Camps (2023), a escrita deve ser concebida como uma atividade de carácter eminentemente comunicativo e epistémico. A autora refere que escrever não é apenas transferir para o papel ideias previamente elaboradas, mas sim construir e organizar o pensamento durante o próprio processo de escrita. Esta perspetiva distancia-se de uma visão meramente instrumental, ao destacar-se a dimensão formativa e reflexiva da escrita, que se torna, simultaneamente, um meio de aprendizagem e um objeto de ensino. "Planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor, com os problemas que são inerentes a cada um deles" (Carvalho, 1993, p. 74). Assim, a produção textual deve ser encarada como um processo que requer planificação, revisão e reescrita, etapas estas que, longe de serem secundárias, são fundamentais para o desenvolvimento de competências de escrita autónomas e críticas, tal como foi referido anteriormente.

Por sua vez, Carvalho (1999) enfatiza a necessidade de articular teoria e prática no ensino da escrita. Para o autor, a escrita constitui uma competência que se adquire através da participação ativa em práticas discursivas contextualizadas, em vez de se reduzir a exercícios mecânicos ou meramente normativos. "Na verdade, e como muito bem salienta Amor (1993), para além da escassez das situações de produção do texto e das imprecisões e ambiguidades que envolvem a sua solicitação, uma dificuldade que surge quando se ensina a escrever em contexto escolar decorre, precisamente, do carácter artificial da escrita, traduzido na "ausência de destinatário e de objetivos concretos condutores da escrita, bem comode mecanismos de circulação social dos textos"" (Amor, 1993, cit. Carvalho, 1997, 88). Nesse sentido, o ensino da escrita deve privilegiar a diversidade de géneros textuais, atendendo às finalidades comunicativas e às especificidades discursivas de cada situação. A partir desta perspetiva, a prática pedagógica deve assumir um carácter dinâmico e interativo, no qual o aluno se reconheça como sujeito produtor de sentidos.

Como foi referido anteriormente acerca do papel do professor, Carvalho (1999) converge precisamente nessa perspetiva ao sublinhar que a aprendizagem da escrita deve estar ligada a práticas sociais de uso da linguagem, de modo a aproximar o trabalho escolar da realidade discursiva dos alunos. A escrita, enquanto prática cultural, implica múltiplas dimensões – cognitivas, linguísticas e sociais – que não podem ser dissociadas. Por isso, a escola deve propor atividades que desafiem o aluno a escrever em diferentes registos e géneros, com finalidades comunicativas claras e destinatários definidos, favorecendo, assim, o desenvolvimento de uma competência escrita funcional e crítica.

Da mesma forma, Carvalho (2003) argumenta que a investigação em didática da escrita tem apontado para a relevância de metodologias que promovem a escrita processual e reflexiva, contrastando com práticas centradas exclusivamente no produto final. Ao valorizar o processo, reconhece-se que a escrita se constrói de forma gradual, através de tentativas, revisões, reelaborações, exigindo do professor um acompanhamento contínuo e do aluno um envolvimento ativo.

Para finalizar, Camps (2003) e Carvalho (1999; 2003) encontram-se na valorização da escrita como prática social e cognitiva complexa, que ultrapassa o domínio técnico ou normativo. O ensino da escrita deve, portanto, privilegiar a integração de práticas significativas, a diversidade de géneros e contextos discursivos, bem como a promoção de processos de planificação, revisão e reescrita. Ao mesmo tempo, o professor deve assumir-se como mediador ativo, incentivando a reflexão crítica e a consciência linguística dos alunos. Estes contributos reforçam a ideia de que a escrita, longe de ser uma competência adquirida de forma natural ou espontânea, exige um ensino sistemático, fundamentado teoricamente e orientado por práticas pedagógicas consistentes.

Cassany (2003) apresenta uma abordagem inovadora sugerindo que escrever ultrapassa a mera aquisição de regras gramaticais ou de normas ortográficas, tratando-se de contemplar as dimensões pragmáticas e discursivas, considerando a interação entre escritor, leitor e texto fundamental. Indo ao encontro do que já foi referido anteriormente, Cassany (2003) defende que o ensino da escrita deve ser orientado por práticas que promovam a participação ativa do aluno na construção do conhecimento.

Estratégias como a escrita colaborativa, a reescrita orientada, como se irá perceber no capítulo seguinte, e a análise de textos autênticos são apontadas como caminhos eficazes para o desenvolvimento da competência escrita. O autor destaca, ainda, a relevância da leitura no desenvolvimento da competência escrita, um aspeto que irá ser tratado mais à frente.

2.2.2. O ensino da escrita na escola

A relevância da escrita ultrapassa a dimensão estritamente escolar, uma vez que dominá-la possibilita ao sujeito intervir criticamente no mundo e participar em diferentes esferas sociais. Não obstante, o ensino da escrita enfrenta desafios consideráveis, sobretudo no que respeita à sua conceção. Para além da dimensão normativa, é necessário compreender a escrita como prática social situada, marcada por propósitos, destinatários, géneros discursivos e contextos específicos. Assim, ensinar a escrever significa, portanto, proporcionar aos alunos oportunidades de se apropriarem de uma língua em diferentes situações de uso, favorecendo tanto a construção da identidade individual quanto a participação social.

Pereira (2005) aprofunda esta discussão ao caracterizar a escrita como "objeto plural". A pluralidade a que se refere não se limita à diversidade de textos que podem ser produzidos. Inclui, também, os diferentes papéis que a escrita desempenha na vida escolar e extraescolar. A escrita é simultaneamente meio de avaliação, ferramenta de estudo, prática cultural e espaço de expressão pessoal. Assim, segundo a autora, o ensino da escrita não pode restringir-se a um modelo único, pois a escrita é "múltipla, heterogénea e situada em práticas sociais diferenciadas" (Pereira, 2005, p. 65). Esta conceção plural impõe à escola o desafio de articular múltiplas dimensões: a escrita como competência técnica; a escrita como prática comunicativa; a escrita como prática cultural e a escrita como prática identitária. Ao reconhecer esta diversidade, o ensino da escrita deixa de ser um exercício mecânico e normativo para se transformar num espaço de construção de sentidos, de autoria e de emancipação crítica.

A leitura conjunta dos autores Duarte (2005) e Pereira (2005) permite que se centre em duas premissas essenciais: a necessidade de preparar adequadamente os professores para o ensino da escrita e a valorização da pluralidade do objeto "escrita". No primeiro caso, torna-se imperativo que a formação inicial de professores inclua experiências de reflexão crítica e de prática efetiva da escrita, de modo que os futuros docentes não apenas dominem o conteúdo, mas também desenvolvam estratégias didáticas para orientar os alunos em diferentes etapas do processo – planificação, textualização e revisão. Ensinar a escrever exige mais do que avaliar produtos finais. Requer acompanhar processos, valorizar tentativas, incentivar a reformulação e apoiar a construção gradual da competência escrita.

No segundo caso, é fundamental que o ensino da escrita, já no espaço escolar, reflita a pluralidade destacada por Pereira (2005). Isto implica incorporar no currículo uma diversidade de géneros textuais, desde narrativas e ensaios até textos de carácter argumentativo, jornalístico ou digital, permitindo que os alunos compreendam a função social de cada um.

Desta forma, a pedagogia da escrita que emerge destas reflexões deve ser crítica, plural e contextualizada. Crítica, porque implica problematizar as práticas de ensino tradicionais, que reduzem a escrita a um exercício técnico. Plural, porque reconhece a diversidade de funções, géneros e usos da escrita. Contextualizada, porque se ancora em práticas sociais reais, possibilitando ao aluno tornar-se um sujeito ativo e consciente na sua comunidade discursiva.

Conclui-se, portanto, que deva existir uma transformação necessária no ensino da escrita. Duarte (2005) sugere que os professores precisam de ser preparados para enfrentar a complexidade e as "incomodidades" do processo do ensino da escrita, sob pena de perpetuarem práticas insuficientes e descontextualizadas. "A intervenção didática que se limita à correção e a recomendações muito genéricas ('tens de estar mais atento'; 'deves ler muito, para escreveres melhor') parece de pouca ou nenhuma utilidade. Uma verdadeira intervenção que se queira rentável requer a análise pormenorizada dos textos dos alunos e o diagnóstico das suas dificuldades e erros, bem como das competências que já possuem" (Duarte, 2005, p. 53).

Pereira (2005), por sua vez, recorda que a própria escrita é múltipla e heterogénea, exigindo da escola uma abordagem igualmente diversa e inclusiva. A convergência destas duas perspetivas permite delinear um ensino da escrita que vá além da norma e da técnica, promovendo a formação de escritores competentes, críticos e socialmente comprometidos.

2.2.3. A escrita no Ensino Secundário (e a sua marginalização)

Santos (1994) inicia a sua reflexão com uma questão que se tornou emblemática no debate sobre o ensino da língua: "A escrita ensina-se nas aulas de Português? Como? Quando?" (p. 21). Esta interrogação, que, aparentemente, é simples, expõe a natureza problemática da escrita no contexto escolar, sobretudo no ensino secundário. Na verdade, a autora demonstra que, em muitas práticas educativas, a escrita tem sido reduzida a um espaço residual, caracterizado pela dispersão e pela falta de planificação, o que impede o seu reconhecimento como competência central do currículo. A constatação fundamental de Santos (1994) é a de que a escrita não ocupa um lugar estruturado nem sistemático nas práticas pedagógicas. Surge apenas como atividade episódica, geralmente associada a momentos de avaliação formal (testes, exames ou produções textuais pontuais) e não como processo formativo contínuo. Como a autora sublinha, a escrita é muitas vezes relegada para exercícios ocasionais, desprovidos de intencionalidade clara, em que não se evidenciam objetivos pedagógicos consistentes. Este pensamento revela a forma como a escrita, em vez de se configurar como instrumento de aprendizagem, se transforma num produto exigido ao aluno, frequentemente descontextualizado das suas experiências e necessidades comunicativas.

A marginalização da escrita no ensino secundário é também evidenciada pela predominância de uma tradição pedagógica centrada na oralidade. Vilela (1994), citado por Santos, refere que o "ensino da língua tem privilegiado a oralidade, deixando a escrita numa posição secundária" (apud Santos, 1994, p. 25). Esta hierarquização reflete uma visão histórica da disciplina de Português, na qual a oralidade se associa à vivência

imediata da língua, enquanto a escrita é percecionada como um exercício mais formal, técnico e de menor relevância para a vida prática dos alunos. Outro fator que contribui para esta marginalização, segundo Santos (1994), é a forma como os programas curriculares abordam a escrita. Até ao início da década de 90, raramente explicitavam uma orientação clara para a sua prática regular, limitando-se a apresentar indicações genéricas. Essa indefinição curricular reforçou a ideia de que a escrita não constituía prioridade no ensino secundário, abrindo espaço para uma prática docente fragmentada e circunstancial.

É ainda relevante notar que a escrita, quando trabalhada, tendia a ser reduzida a tarefas normativas, como a redação escolar tradicional, em que os alunos eram solicitados a escrever sobre temas abstratos ou de carácter moral, sem ligações a contextos comunicativos reais. A esse respeito, Santos (1994) alerta para que a escrita escolar frequentemente se apresenta como artificial, desligada das práticas sociais de comunicação. Esta artificialidade gera desmotivação nos alunos, que não reconhecem utilidade ou pertinência aos exercícios propostos.

A marginalização da escrita tem consequências diretas na formação do aluno. Sem uma prática regular e orientada, o estudante não desenvolve as competências de planificação, textualização e revisão que são essenciais à produção escrita. Fica limitado a respostas imediatas, pouco refletidas e, muitas vezes, centradas apenas na correção linguística superficial. Como refere Santos (1994), a ausência de trabalho continuado leva a que os alunos não compreendam a escrita como processo, mas apenas como resultado, sujeito a juízo avaliativo. Esta perceção da escrita como "produto final" enfraquece a sua dimensão cognitiva, formativa e emancipadora, como aliás, já foi mencionado anteriormente.

Além disso, a autora assinala que a própria avaliação contribui para este quadro. A escrita surge como instrumento de aferição do rendimento escolar, mas raramente como meio de aprendizagem. Assim, os textos dos alunos são mais corrigidos do que trabalhados, reduzindo-se apenas a classificações numéricas, sem que se promova uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção. Como adverte Santos (1994), a escrita não deve ser encarada apenas como meio de avaliação, mas como prática

pedagógica em si mesma, dotada de valor formativo. Do ponto de vista pedagógico, esta marginalização revela a persistência de um modelo transmissivo, em que o aluno é visto como recetor de conteúdos e não como sujeito produtor de discurso. Assim, é negado ao estudante o direito de se apropriar da língua como instrumento de expressão pessoal, de comunicação social e de construção de conhecimento. Ao ser privado de experiências de escrita regulares, diversificadas e intencionalmente orientadas, o aluno limita-se a reproduzir padrões, em vez de desenvolver uma verdadeira competência de escrita.

Santos (1994) chama a atenção para o facto de esta marginalização da escrita não ser problema isolado do contexto português, mas refletir uma tendência internacionalmente reconhecida. A investigação em didática da língua, sobretudo a partir da década de 1980, já havia identificado que a escrita escolar, em muitos sistemas educativos, ocupava um papel secundário e subordinado. Contudo, ao problematizar esta questão no ensino secundário português, a autora dá visibilidade a uma realidade que condiciona profundamente a formação linguística e intelectual dos alunos. Assim sendo, pode afirmar-se que a marginalização da escrita no ensino secundário, tal como é caracterizada por Santos (1994), é consequência de três fatores interligados: a falta de clareza e sistematicidade nos programas; a tradição pedagógica mais recente, que privilegia a oralidade em detrimento da escrita e a redução da escrita a exercícios artificiais e a instrumentos de avaliação. Esta tríade de fatores explica por que motivo a escrita não ocupa o lugar central que deveria no processo educativo e fundamenta a necessidade urgente de a recolocar como prática essencial, regular e formativa no ensino da língua.

2.2.4. A planificação e escrita: o texto como projeto

A produção textual, seja no domínio oral ou escrito, constitui um processo complexo que envolve diferentes etapas de natureza cognitiva e linguística. Entre estas etapas, a planificação assume-se como um momento fundamental para a qualidade do texto final, uma vez que permite ao aluno organizar ideias, estruturar argumentos e antecipar o

percurso comunicativo do seu discurso. Cassany (1999, apud Marques, 2021) lembra que escrever não se limita à redação de frases. Implica refletir sobre a finalidade, o destinatário e a organização textual. Deste modo, a planificação representa um guia orientador que promove a clareza, a coerência e a pertinência da produção textual.

A planificação textual constitui a base de todo o modelo processual da escrita, na medida em que nela o sujeito mobiliza conhecimentos, seleciona informações, define objetivos comunicativos e estabelece a ordem lógica da apresentação do conteúdo. Como referem Barbeiro e Pereira (2007), o aluno, ao planificar, deve "retomar conhecimentos sobre o tópico e sobre o género de texto, programar a forma como se vai realizar a tarefa, efetuar pesquisas e consultas, tomar notas para posterior utilização, selecionar e organizar a informação, elaborar planos que projetem a organização do texto" (p. 17). Esta estruturação inicial permite que a produção textual seja mais organizada e que o resultado seja mais coeso e coerente.

Por outro lado, a ausência de planificação textual tende a gerar textos desorganizados, fragmentados e com dificuldades de progressão temática. Pardal (2009) observa que muitos alunos, em vez de elaborarem planos de escrita consistentes, limitam-se a redigir notas soltas, o que lhes exige maior esforço de atenção no momento da textualização, dificultando a consecução de textos de qualidade. Ao contrário, os estudantes que utilizam esquemas ou planos prévios revelam maior capacidade para estruturar narrativas, argumentar e adaptar-se às características dos diferentes géneros discursivos (Marques, 2021).

Bereiter e Scardamalia (1987) distinguem dois modos de escrita: o *knowledge-telling* e o *knowledge-transforming*. O primeiro corresponde à simples transposição de ideias para o papel, sem a preocupação com a organização ou adequação. O segundo, mais elaborado, caracteriza-se pela reflexão sobre os conteúdos e pela sua transformação em função do objetivo comunicativo. Neste sentido, segundo Marques (2021), a planificação textual é uma ferramenta pedagógica que ajuda os alunos a evoluírem do primeiro para o segundo modelo, promovendo a escrita mais eficaz e consistente. A planificação contribui para a estruturação linguística, certo, mas também para o desenvolvimento de competências metacognitivas. Como refere Carvalho (2011),

escrever implica ativar mecanismos de memória, atenção e organização do conhecimento, de modo a formular hipóteses, interpretar e sintetizar ideias.

Outro aspeto relevante é a relação entre planificação e revisão. Embora distintas, estas etapas complementam-se. Camps (2023, cit. Marques, 2021) sublinha que planificar não elimina a necessidade de rever. Torna a revisão mais eficaz, uma vez que o texto já parte de uma estrutura sólida. A revisão, neste contexto, deixa de ser apenas uma correção superficial de erros e passa a centrar-se no aprimoramento do conteúdo e na adequação ao género textual.

Desta forma, a planificação inicial reduz falhas estruturais e facilita o processo de reescrita, promovendo uma melhoria global da produção textual. Do ponto de vista pedagógico, a planificação textual deve ser encarada como uma prática regular e não como uma etapa acessória da escrita. Marques (2021) demonstrou, através do seu trabalho de investigação-ação, que os alunos que foram consciencializados para a importância de planificar evoluíram significativamente na qualidade das suas produções. Este progresso evidencia que a planificação é, além de um instrumento linguístico, uma estratégia didática que promove a autonomia, a organização do pensamento e a capacidade de adaptação a diferentes contextos comunicativos.

As estratégias de planificação podem incluir esquemas, guiões, mapas de ideias ou tabelas de organização. Barbeiro e Pereira (2007) salientam que estas práticas permitem que o aluno ative os seus conhecimentos prévios e estabeleça uma sequência coerente de ideias antes de iniciar a produção escrita. Esta visão aproxima-se também da perspetiva cognitivista da escrita, que valoriza a reflexão sobre as limitações do escrevente e a definição de estratégias de intervenção adequadas (Carvalho, 2011).

Tal como referem as *Aprendizagens Essenciais* (2018), aprender a escrever implica entender a língua como um instrumento de comunicação, de pensamento crítico e de fruição estética. Assim, para além de um recurso técnico, a planificação pode ser um meio de formar alunos capazes de estruturar e comunicar ideias de forma clara, crítica e criativa. Quando integrada de forma sistemática no ensino, promove a autonomia do aluno, a sua consciência linguística e discursiva e a qualidade global das suas produções.

Uma vez que a problemática em estudo cruza diferentes domínios – entre os quais a educação literária, a leitura, a intertextualidade, a escrita e a planificação textual –, tornou-se necessário recorrer a uma fundamentação teórica mais alargada, capaz de sustentar os vários eixos que estruturam esta investigação. A partir desse enquadramento, delineou-se o plano de ação apresentado de seguida, orientado para a articulação entre esses diferentes domínios no desenvolvimento da competência escrita dos alunos.

3. Plano de Ação

A intervenção pedagógica realizada à turma acompanhada mais de perto ao longo do ano letivo 2024/2025 tem como finalidade principal responder às dificuldades identificadas no domínio da escrita. No âmbito do estágio pedagógico optou-se por articular a educação literária com a produção escrita, explorando a forma como a leitura e a análise de textos literários poderiam constituir-se como ponto de partida para o desenvolvimento de competências de escrita.

No capítulo anterior, procedeu-se a uma reflexão sobre os conceitos de educação literária e de escrita e a sua relação, de forma a compreender as suas implicações no ensino atual de Português e, de forma particular, no Ensino Secundário. Destacaram-se, nesse enquadramento, as abordagens que sublinham a relevância da leitura integral, da análise dos textos literários, a centralidade do diálogo interpretativo e a necessidade de promover a coerência e a progressão temática nos textos dos alunos. Igualmente, foi salientada a importância da planificação textual, entendida como fator estruturante para melhorar a prática de escrita em contexto escolar.

A escrita foi, por isso, assumida como eixo da investigação, não apenas pela relevância que ocupa no currículo, mas sobretudo pelo défice evidenciado pelos alunos no início do ano. A convicção de que a educação literária poderia servir de base sólida para colmatar essas fragilidades esteve na origem da estratégia de intervenção desenvolvida. Assim, ao longo deste capítulo, descrevem-se as etapas de trabalho aplicadas na turma do 12.º A, organizadas em torno de momentos de leitura, interpretação e escrita.

O estudo foi estruturado em dois grandes momentos: uma primeira fase de diagnóstico, centrada na observação, na recolha de dados e na primeira tentativa de escrita (onde se insere a aula zero, abordada no capítulo um) e uma segunda fase, em que se aplicaram sequências didáticas orientadas para a intertextualidade e para o treino da planificação textual. Enquanto a primeira etapa procurou levantar evidências e sensibilizar os alunos para a importância de estruturar o discurso escrito, a segunda correspondeu a um aprofundamento do trabalho, em que a leitura literária foi explorada como motor para uma escrita mais consistente.

Para a análise deste percurso, foram mobilizadas diferentes fontes de informação: registos da observação da professora estagiária, textos produzidos pelos alunos e respostas a um inquérito aplicado para permitir recolher perceções sobre a evolução da turma. A seguir, apresenta-se, então, o plano de ação desenvolvido, assim como os dados referentes ao trabalho desenvolvido na disciplina de Português.

3.1. 1.º Ciclo Investigativo

Antes de se entrar propriamente no primeiro ciclo investigativo, importa referir que, ainda antes de o plano de ação ter sido pensado, discutido com a professora orientadora e com o professor titular e, posteriormente, implementado, a professora estagiária procedeu à devolução dos textos produzidos pelos alunos (ver página 25, subcapítulo 1.2.1). Essa entrega teve lugar na semana seguinte, concretamente na aula do dia 15 de outubro de 2024. No momento da devolução, a professora estagiária dialogou individualmente com cada aluno acerca da respetiva produção textual, procurando esclarecer aspetos específicos. Uma vez que os resultados obtidos se revelaram pouco satisfatórios, nessa mesma aula, a professora estagiária realizou uma explicação geral dirigida a toda a turma, recorrendo ao quadro como suporte. Indicou que não se deve colocar vírgula entre o sujeito e o predicado de uma frase, exemplificando essa regra com alguns casos práticos da sua autoria. Além disso, procedeu, também, à explicação do pronome reflexivo. A professora acrescentou também que, no que respeita à coerência enunciativa, quando um texto se enuncia numa determinada pessoa gramatical, essa mesma pessoa deve ser mantida ao longo de toda a produção. Para ilustrar essa ideia, recorreu a exemplos tirados de alguns textos produzidos pelos alunos, nos quais se verificava a quebra dessa coerência. Esta explicação teve a duração aproximada de meia hora, após a qual os alunos prosseguiram a aula com o professor titular, conforme previamente previsto.

Passe-se, assim, à apresentação do primeiro ciclo de investigação. Este ciclo investigativo foi estruturado em duas etapas distintas: uma primeira, dedicada ao trabalho da educação literária, e uma segunda, de carácter mais prático, centrada no

exercício efetivo da escrita. Comece-se, assim, pela primeira etapa - integrada na planificação da segunda unidade didática, isto é, na segunda sequência de aulas lecionadas pela professora estagiária, na qual se insere a aula supervisionada.

A primeira aula do ciclo investigativo, realizada a 14 de janeiro de 2025, com duração de cem minutos, constituiu-se como um momento decisivo para consolidar os alicerces da respetiva unidade didática concebida em torno da valorização da educação literária e da intertextualidade. A sessão teve como sumário central a revisão da poesia trovadoresca e a leitura e análise do poema "D. Dinis", integrado na obra *Mensagem* – II Os Castelos, de Fernando Pessoa. A escolha deste poema não foi arbitrária. Inseriu-se num percurso pedagógico, intencionalmente pensado para que a professora estagiária pudesse trabalhar com os alunos a perceção de continuidade e diálogo entre textos literários de épocas distintas, revelando a riqueza da tradição literária portuguesa. A aula teve início com o convite ao reencontro da turma com a poesia trovadoresca. Fez-se uma revisão oral, centrada nas características essenciais das Cantigas de Amigo, desempenhando um papel fundamental para ativar conhecimentos prévios e relembrar as raízes da lírica medieval. A apresentação da cantiga "Ai Flores, Ai Flores do Verde Pino", da autoria de D. Dinis (Anexo XX), permitiu contextualizar a figura histórica de D. Dinis, mas também estabelecer uma ponte com a resignificação que Fernando Pessoa dela faz. Esta dimensão de diálogo literário constitui o cerne do trabalho da intertextualidade: compreender como cada época lê e reinventa os símbolos herdados do passado. A análise projetada da cantiga (Anexo XXI), no quadro, ofereceu aos discentes uma leitura sistematizada, identificando a presença de paralelismo, refrão e musicalidade, elementos típicos da poesia oralizada da Idade Média. Os alunos foram convidados a partilhar as suas interpretações, o que favoreceu a construção de sentido coletivo. Neste ponto, o papel da professora estagiária revelou-se como mediadora de leituras, instigando a reflexão crítica e promovendo o diálogo entre os diferentes contributos. Este momento inicial foi essencial para aferir a disponibilidade da turma para o segundo momento da aula, que consistiu na leitura em voz alta do poema "D. Dinis" (Anexo XXII), feita por um aluno voluntário, num gesto que permitiu dar voz ao texto poético, resgatando a sua dimensão performativa. A análise partilhada entre a

professora estagiária e os discentes revelou-se frutífera: surgiram interpretações relativas ao simbolismo do pinhal de Leiria, ao "rumor dos pinhais" como metáfora do futuro marítimo do país e à ligação entre poesia e profecia nacional. Nesse momento, tornou-se evidente a riqueza da intertextualidade: o poema pessoano não apenas convoca a tradição trovadoresca do Cantar de Amigo, como também nos remete aos ecos futuros na epopeia camoniana.

Depois desta análise do poema, a professora pediu aos alunos que, no caderno, escrevessem alguns tópicos sobre o que tinham aprendido na aula. Seguidamente, pediu a cada um dos alunos que lesse o que tinha escrito. Esta atividade permitiu a identificação da figura histórica de D. Dinis, a mitificação operada no texto, os recursos expressivos e a construção simbólica de D. Dinis como visionário. De seguida, a professora projetou uma ficha de análise ao poema (Anexo XXIII), no quadro, e solicitou aos alunos que escrevessem as respostas nos cadernos, com o intuito de contrariar a indisponibilidade da turma sempre que lhe era solicitada a elaboração de respostas escritas.

O último segmento da aula foi dedicado à projeção das estâncias 96 a 98 do Canto III de *Os Lusíadas* (Anexo XXIV). O confronto entre os textos possibilitou que os alunos percebessem as ressonâncias e reinterpretações entre Camões e Pessoa. A intertextualidade revelou-se, assim, não uma mera comparação, mas uma oportunidade de compreender a literatura como rede dialogante, onde símbolos e figuras históricas se ressignificam continuamente. A representação simbólica de D. Dinis, rei trovador e lavrador, expandiu-se na consciência dos alunos como símbolo da identidade cultural portuguesa.

Deste modo, constata-se que, nesta aula, houve espaço para o diálogo e para o debate, possibilitando o enriquecimento de diferentes perspetivas. A professora estagiária orientou a discussão de forma a conduzir os alunos à aquisição de um conhecimento sólido, capacitando-os para abordarem o tema em quaisquer circunstâncias, mesmo fora do contexto escolar, contribuindo assim para a formação de indivíduos mais cultos e detentores de um saber mais abrangente. O cruzamento entre as interpretações dos discentes revelou um amadurecimento na leitura: começaram a emergir relações com

conceitos históricos, como a importâncias das Descobertas Marítimas e reflexões sobre a atualidade dos símbolos nacionais.

Assim, a professora estagiária conduziu a turma a compreender que a literatura portuguesa se constrói num processo de contínua reinscrição simbólica, em que cada autor dialoga com os precedentes para recriar a memória cultural. Este trabalho da intertextualidade tornou-se claro quando os alunos perceberam que Pessoa, ao invocar D. Dinis, não estava simplesmente a resgatar a tradição trovadoresca, estava, sim, a conferir-lhe uma nova espiritualidade. Todas estas atividades permitiram que os discentes, convidados a refletir sobre o papel da literatura na construção da identidade nacional e na formação da consciência individual, resultassem numa turma capaz de articular leitura e análise crítica.

Como atividade suplementar, a professora estagiária sugeriu a elaboração de um portefólio intertextual coletivo, no qual os discentes pudessem reunir textos, imagens e reflexões sobre várias representações de D. Dinis ao longo da tradição cultural portuguesa. Este exercício, a ser desenvolvido em casa, reforçaria a dimensão de projeto, promovendo aprendizagens significativas e duradouras. O portefólio deveria permanecer na posse de cada aluno durante um período de dois ou três dias, sendo posteriormente entregue ao colega seguinte, e assim sucessivamente, de modo a permitir que todos os alunos pudessem consolidar as informações relativas aos diferentes temas abordados. Importa salientar que o portefólio foi sendo atualizado de forma contínua ao longo do ano letivo.

A segunda aula deste ciclo investigativo, realizada a 15 de janeiro de 2025, com um total de cem minutos, centrou-se na leitura e análise do poema “D. Sebastião”, inserido na obra *Mensagem,* de Fernando Pessoa, e na problematização do mito de D. Sebastião, através da articulação de diferentes textos. Esta aula, tal como a anterior, insere-se na unidade didática dedicada ao estudo da obra *Mensagem,* mas adquiriu um alcance mais vasto ao permitir que os alunos compreendessem a persistência de um mito cultural na literatura, na música e na identidade coletiva portuguesa.

A professora iniciou a aula com uma ampla contextualização histórica e cultural sobre o sebastianismo. A explicação incidiu sobre a Batalha de Alcácer-Quibir, e sublinhou a ausência do corpo do rei e a incerteza sobre a sua morte, que originou toda a crença à volta do mito. A professora estagiária procurou mostrar aos alunos que o sebastianismo não é apenas uma curiosidade histórica e uma lenda sem qualquer significado, mas uma constante cultural, presente em diferentes momentos da história literária e artística portuguesa. Assim, trouxe para a discussão autores como Natália Correia e Eduardo Lourenço, através de uma das suas obras, *O Labirinto da Saudade*, explicando que o sebastianismo constitui parte integrante de uma construção identitária. Após este momento inicial de reflexão, que se prolongou por cerca de quarenta minutos, a professora solicitou aos alunos que indicassem alguns exemplos da presença da ideia sebastianista na cultura contemporânea. Este diálogo com a turma contribuiu para conferir maior densidade cultural à aula e para promover uma verdadeira educação literária. Com efeito, compreender o sentido literal de um poema não basta para formar leitores literariamente educados; é necessário ultrapassar essa dimensão imediata e integrá-la numa visão mais ampla da cultura e da tradição.

Para tornar esta reflexão ainda mais rica e consistente, a professora recorreu a diferentes textos e métodos. Num primeiro momento, pediu a dois alunos que lessem passagens do manual que introduzissem a problemática do sebastianismo (Anexo XXV). Logo de seguida, a turma escutou a canção "A Lenda d´El Rei D. Sebastião, interpretada por José Cid (Anexo XXVI) e chamou a atenção para o modo como a música recupera e recria o mito, estabelecendo pontes com a tradição literária. A audição da canção permitiu aos alunos perceber como um mito do século XVI se mantém vivo, renovando-se através de outras formas artísticas. Esta ponte intertextual – da literatura à música – revelou-se fundamental para captar o interesse da turma, que se mostrou surpreendida pela atualidade do tema.

Num segundo momento, a professora projetou o poema de Fernando Pessoa, "D. Sebastião, Rei de Portugal" (Anexo XXVII). Um dos alunos leu o poema em voz alta e, de imediato, iniciou-se a análise coletiva do poema. A professora estagiária chamou a atenção para os recursos estilísticos e reforçou a ideia de loucura criadora. A partir desse

ponto, conduziu os alunos a refletirem sobre a expressão “cadáver adiado que procria”. Foi, assim, uma expressão amplamente discutida em sala, com comentários dos alunos sobre a diferença entre viver apenas biologicamente ou viver com um propósito.

Uma vez mais, a análise literária não se limitou à dimensão formal. Foi sempre associada à construção de leitores capazes de interpretar símbolos, relacionar ideias e compreender a densidade cultural do texto. Desta forma, a professora insistiu na ideia de que a leitura literária deve ultrapassar a decifração literal, permitindo ao aluno compreender que cada obra dialoga com outras.

Seguiu-se, então, a análise do poema “Abaixo El Rei D. Sebastião”, de Manuel Alegre (Anexo XXVIII). A audição do poema em áudio marcou um momento de contraste, pois os alunos confrontaram-se com uma voz poética que desmonta o mito, questionando a sua utilidade para o presente. A professora salientou como este gesto é um ato intertextual consciente: Alegre “dialoga diretamente” com Pessoa e com a tradição cultural portuguesa, mas fá-lo para subverter *Mensagem,* mostrando que o mito também pode ser um obstáculo ao progresso, relacionando-o, assim, com a reflexão inicial sobre o pensamento do professor Eduardo Lourenço e de Natália Correia. Este confronto de vozes literárias permitiu aos alunos compreender a literatura como um espaço de debate cultural. A intertextualidade revelou-se, assim, um instrumento de pensamento crítico.

Para terminar a aula, a professora estagiária incentivou os alunos a refletirem sobre a permanência do sebastianismo na cultura portuguesa contemporânea. Alguns alunos apontaram a persistência da “espera por um salvador” na política; outros compararam a situação ao fenómeno de idealização de figuras carismáticas e um dos discentes afirmou que “eu digo sempre que, quando alguma coisa corre mal, que ninguém fez nada. Eu também não fiz. Mas, a ideia que me ocorre de imediato é dizer que ninguém fez nada. Às vezes, nem sei quem é esse ninguém”. Deste modo, a aula mostrou que a literatura não é uma “coisa” do passado, mas um espaço de diálogo permanente, capaz de iluminar a nossa compreensão sobre o momento presente. Neste sentido, os poemas de Pessoa e Alegre, bem como a canção interpretada por José Cid e o pensamento de

Eduardo Lourenço constituíram exemplos concretos de como a intertextualidade promove a educação literária.

A professora chamou, ainda, a atenção para a importância de reconhecer que, para escrever melhor e com mais consciência, é importante os alunos alimentarem-se de leituras críticas, compararem vozes distintas e aprenderem a posicionarem-se num diálogo que atravessa séculos. Ao longo de toda a sessão, ficou claro que a abordagem intertextual reforçou a motivação dos discentes e desenvolveu a sua capacidade de leitura literária. Mais do que decorar informações sobre o sebastianismo, os alunos experimentaram a literatura como espaço de pensamento, e isso constituiu o verdadeiro ganho pedagógico desta aula investigativa. Como trabalho de casa, a professora pediu aos alunos que reunissem todas as informações relativas ao tema do sebastianismo e as adicionassem ao portefólio coletivo, à semelhança do que haviam feito para o poema de D. Dinis, estudado na aula anterior. Mesmo no final da aula, a professora estagiária questionou a turma se se recordava de alguma obra estudada no ano letivo anterior que abordasse o tema do Sebastianismo. Diante do silêncio da turma, a professora referiu a obra *Frei Luís de Sousa,* de Almeida Garrett e como trabalho complementar, solicitou que pesquisassem informações sobre ela e as integrassem no portefólio.

No dia 16 de janeiro de 2025, realizou-se o terceiro momento do primeiro ciclo investigativo, integrado, igualmente, na sequência de aulas da unidade didática prevista, relativa ao estudo da obra *Mensagem,* como, alias, já foi referido anteriormente. Esta aula, de apenas cinquenta minutos, foi dedicada ao estudo dos poemas "O Infante D. Henrique" e "O Infante", estabelecendo uma ponte intertextual com a estância 42 do Canto V de *Os Lusíadas.*

A professora estagiária iniciou a aula com uma breve revisão das duas últimas unidades didáticas questionando os alunos acerca da obra *Frei Luís de Sousa,* uma vez que, na aula anterior haviam demonstrado algum esquecimento a seu respeito, retomando, assim, o tema do sebastianismo. Seguidamente, projetou um vídeo ilustrativo sobre a figura histórica do Infante D. Henrique (Anexo XXIX) e iniciou um debate com os alunos sobre a importância do Infante para Portugal, sublinhando o seu papel central nos

Descobrimentos Portugueses. Após esta conversa, a professora solicitou a leitura em voz alta do poema "O Infante D. Henrique" (Anexo XXX), procedendo também à sua análise, feita no quadro, pela professora estagiária, pedindo a colaboração conjunta dos alunos. Na segunda parte da aula, centrou-se no poema "O Infante" (Anexo XXXI), da segunda parte da obra, "Mar Português". Tal como aconteceu com o primeiro poema, também este foi lido por uma aluna que se voluntariou e, logo após a leitura, procedeu-se à análise do poema, feita no quadro pela professora, com a conjunta colaboração dos alunos, solicitada pela professora estagiária. Num terceiro momento, introduziu-se a leitura da estância 42 do Canto V de *Os Lusíadas* (Anexo XXXII), presente no manual. O excerto serviu de base para o exercício de intertextualidade, evidenciando como Pessoa dialoga com Camões. A turma discutiu as semelhanças e as diferenças, reconhecendo em ambos os textos a projeção de uma visão grandiosa do destino português.

Mais uma vez, foi possível compreender os poemas não como peças isoladas, mas como "vozes" que dialogam entre si, atravessando séculos de cultura. Para finalizar a aula, a professora estagiária solicitou aos alunos que, à semelhança das aulas anteriores, procurassem informações relativas ao Infante D. Henrique para que fossem colocadas no portefólio coletivo e que, caso tivessem oportunidade, visitassem a Casa do Infante[8], no Porto. Alguns dos alunos, efetivamente, realizaram a visita e integraram no portefólio as informações obtidas na Casa do Infante.

Concluída a etapa dedicada à Educação Literária, passe-se, então, para a segunda parte do ciclo investigativo. Importa referir, que a atividade implementada na segunda parte do ciclo de investigação não fez parte da sequência de aulas da unidade didática, que deu seguimento a outros poemas da *Mensagem.* Consistiu, portanto, numa aula adicional lecionada pela professora estagiária. A atividade implementada teve lugar no dia 21 de janeiro de 2025, sendo que os alunos dispuseram de cem minutos letivos para

[8] A Casa do Infante, localizada na Ribeira, no Porto, é um monumento nacional desde 1924, contruído em 1325, historicamente associado ao nascimento do Infante D. Henrique, em 1394. Funcionou como Alfândega Régia e Casa da Moeda, sendo hoje um museu com exposições sobre a história da cidade e arqueologia.

a sua realização. A atividade em causa foi cuidadosamente planificada, de forma a articular o domínio da educação literária com o domínio da escrita.

Na primeira meia hora de aula, a professora estagiária dedicou-se à abordagem da planificação textual nos diferentes géneros textuais, procurando dotar os alunos de estratégias que lhes permitissem estruturar adequadamente as suas produções escritas. Após a explicação da professora, foram apresentados e analisados alguns exemplos concretos dos vários géneros textuais - texto de opinião, texto expositivo e apreciação crítica - evidenciando a sua organização no que diz respeito à sua estrutura base, como introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como os elementos que integram cada fase estrutural de um texto, como a informação, os argumentos, os conetores e a opinião pessoal, quando permitida (Anexo XXXIII). Seguidamente, a professora projetou mais alguns exemplos de géneros textuais, para que os alunos, agora de forma autónoma, fossem capazes de distinguir cada género textual e as suas características (Anexo XXXIV). O exercício demonstrou-se bem-sucedido, tendo revelado que a maioria dos alunos ficou esclarecida quanto à estrutura textual e características de cada género de texto, sabendo, deste modo, diferenciar, por exemplo, um texto de opinião de uma apreciação crítica e, por exemplo, o momento certo do uso dos vários conetores textuais. Importa salientar que, de entre todos os géneros textuais abordados, aquele que suscitou maior dificuldade de identificação por parte dos alunos foi o texto expositivo. Por esse motivo, este foi o género textual selecionado pela professora para a etapa seguinte, conforme se irá verificar adiante.

Assim, a turma, composta por 18 alunos – como foi referido no capítulo um –, foi dividida em quatro grupos de trabalho: dois grupos constituídos por cinco elementos e dois grupos constituídos por quatro elementos. A professora estagiária selecionou quatro poemas da *Mensagem*, de Fernando Pessoa, que foram trabalhados nas unidades didáticas (“D. Dinis”; “D. Sebastião, Rei de Portugal”; “O Infante D. Henrique”; “O Infante”) e atribuiu cada um deles a um grupo de trabalho. Portanto, ao grupo 1 foi atribuído o poema “D. Dinis”, ao grupo 2 foi atribuído o poema “D. Sebastião, Rei de Portugal”, ao grupo 3 foi atribuído o poema “O Infante D. Henrique” e ao grupo 4 foi atribuído o poema “O Infante”, que constam nos respetivos anexos acima mencionados,

e solicitou aos alunos que, em grupo, escrevessem um texto expositivo sobre as várias temáticas presentes nos poemas que lhes foram atribuídos, deixando claro que os poemas serviam apenas como base de apoio. A professora pediu aos alunos que, antes de iniciarem a redação das suas produções escritas, elaborassem uma planificação textual no caderno, conforme haviam aprendido. Os discentes dispuseram de cerca de sessenta minutos para a realização da atividade.

A distribuição dos grupos foi realizada com base nos resultados obtidos no exercício de diagnóstico de escrita (ver página 25, subcapítulo 1.2.1), tendo sido a professora estagiária, juntamente com o professor titular a organizar essa distribuição. Assim, optou-se pela construção de grupos relativamente homogéneos, reunindo, por um lado, os alunos com melhor desempenho e, por outro, os que revelaram maiores dificuldades. Esta opção pedagógica visou garantir uma participação mais equitativa de todos os elementos na tarefa proposta. Com efeito, caso se optasse por uma distribuição heterogénea, existiria uma maior probabilidade de os alunos com melhor desempenho assumirem a condução do trabalho, o que poderia limitar o envolvimento ativo dos alunos com mais dificuldades. Deste modo, ao organizar os grupos de forma homogénea procurou-se criar condições que favorecessem a participação efetiva de todos os alunos, promovendo o desenvolvimento das suas competências e proporcionando-lhes oportunidades reais de aprendizagem e evolução no domínio da escrita, permitindo, simultaneamente, à professora identificar, com maior rigor, as reais e diferentes dificuldades evidenciadas pelos alunos no que respeita à expressão escrita.

Relativamente aos poemas selecionados pela professora estagiária, a sua escolha justifica-se pelo facto de serem aqueles que tinham sido trabalhados há mais tempo em contexto sala de aula. Ao longo das aulas, a professora realizava revisões frequentes desses poemas, o que contribuiu para a sua consolidação, provocando nos alunos uma certa familiaridade com os temas.

3.1.1. Dados obtidos em relação ao 1.º ciclo investigativo

Em relação ao grupo um, composto por cinco elementos, responsável pela exploração do poema "D. Dinis", verificaram-se, ao longo de toda a atividade, significativas dificuldades na construção e organização do texto, o que levou os alunos a solicitarem, por diversas vezes, o apoio da professora, sendo que os elementos deste grupo correspondem aos alunos que, no exercício diagnóstico de escrita, haviam revelado maiores dificuldades, limitando-se à produção de apenas uma frase ou não conseguindo ultrapassar a fase introdutória do texto. Perante estas dificuldades, a docente procurou orientar o grupo através de questões de carácter mobilizador, incentivando os alunos a recuperar os conhecimentos previamente adquiridos acerca de D. Dinis e dos conteúdos estudados relativamente ao poema em causa. Nesse sentido, relembrou alguns tópicos fundamentais que poderiam ser desenvolvidos no texto, nomeadamente a identificação de D. Dinis enquanto figura histórica e literária, a sua relevância como trovador e promotor da cultura, bem como o facto de ter ficado conhecido como "Rei Lavrador", em virtude das medidas implementadas com vista ao desenvolvimento da agricultura. Além disso, foi igualmente sugerida a abordagem do carácter visionário do monarca, salientado por Fernando Pessoa, destacando-se, a esse propósito, a plantação do Pinhal de Leiria, medida que visava contribuir para a contenção da erosão dos solos. A professora sugeriu-lhes, ainda, que refletissem acerca da estrutura do texto, distinguindo as informações que deveriam integrar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, orientando-os igualmente na seleção e utilização adequadas de conetores textuais que assegurassem a coesão e a articulação lógica das ideias apresentadas.

Centrando, agora, a análise no texto produzido pelos alunos (Anexo XXXV), verifica-se que, ao nível estrutural, já evidencia algum melhoramento, na medida em que apresenta uma introdução e um parágrafo correspondente ao desenvolvimento. Contudo, permanecem em falta a continuação do desenvolvimento e a conclusão, o que revela uma dificuldade na planificação e concretização integral da estrutura textual. Constata-se, ainda, que o grupo se focou exclusivamente no poema que lhe havia sido atribuído, ficando particularmente evidente a dificuldade ao nível da progressão temática, uma vez que o texto não desenvolve a nível de ideias de forma articulada e gradual.

Relativamente à introdução, esta revela-se inadequada, dado que os alunos iniciaram o texto com a expressão "O poema D. Dinis", quando seria expectável uma apresentação mais contextualizada e formal do tema a abordar. No que concerne ao desenvolvimento, verifica-se uma organização pouco estruturada da informação. Com efeito, o texto transmite a perceção de que os alunos se limitaram a transpor para o papel as informações sugeridas pela professora, sem estabelecerem entre elas um encadeamento lógico e coerente. Acresce, também, que o registo linguístico utilizado não se revela particularmente cuidado, nem ajustado ao contexto formal de escrita. Ao nível da coesão interfrásica, verifica-se a ausência total de conetores textuais. Já no que respeita à coesão lexical e à coesão gramatical (referencial e frásica) não se registam erros.

Relativamente ao grupo 2, composto por cinco elementos, responsável pela exploração do poema "D. Sebastião, Rei de Portugal", importa referir que este grupo era igualmente constituído por alunos que haviam evidenciado dificuldades significativas no exercício de diagnóstico de escrita, integrando também o grupo dos dez alunos que não conseguiram ultrapassar a fase introdutória do texto. Não obstante, verifica-se, neste caso, uma evolução, uma vez que o texto produzido (Anexo XXXVI) já apresenta uma estrutura completa, contemplando introdução, desenvolvimento e conclusão, o que constitui um progresso assinalável face às dificuldades inicialmente demonstradas pelos alunos. Porém, o texto evidencia fragilidades semelhantes às observadas no texto anteriormente analisado, relativamente à organização das ideias. Ao longo do desenvolvimento, surgem diversas ideias soltas e descontextualizadas, sem uma articulação lógica e coerente entre si. No que toca à introdução, tal como aconteceu no texto do grupo um, este grupo também iniciou a sua produção com a expressão "O poema D. Sebastião, Rei de Portugal", limitando-se à simples identificação do poema e à referência de que aborda a temática do sebastianismo.

Todo este conjunto de ideias pouco organizadas e pouco desenvolvidas contribui para que o texto se revele pouco claro. Ainda assim, é evidente o esforço e dedicação demonstrados pelos alunos na elaboração de um texto completo, bem como a preocupação em utilizar conetores textuais. À semelhança do texto anteriormente

analisado, também neste caso não se registam erros ao nível de coesão textual (lexical e gramatical).

O texto do grupo número 3 (Anexo XXXVII), composto por quatro elementos e responsável pela abordagem do poema "O Infante", integra o conjunto dos oito alunos que conseguiram produzir um texto completo no exercício de diagnóstico de escrita, ainda que marcado por diversas fragilidades. Nesta atividade, essas limitações mantêm-se evidentes. O texto centrou-se apenas no poema, incidindo, por várias vezes, na divisão estrófica, quando isso não constituía o objetivo principal da proposta. Acresce que a introdução apresenta um registo demasiado informal para um texto expositivo, recorrendo à primeira pessoa do plural e incluindo informações imprecisas. Por sua vez, o grupo número 4, composto por quatro elementos pertencente ao conjunto dos oito alunos que conseguiram passar a fase introdutória do texto do exercício de diagnóstico de escrita – encontrando-se, inclusivamente, os três alunos que obtiveram os melhores resultados no respetivo exercício de diagnóstico –, foi-lhe atribuído o poema "O Infante D. Henrique". Verifica-se, contudo, que o texto produzido (Anexo XXXVIII) não difere substancialmente dos restantes. Apesar de revelar uma elaboração cuidada ao nível da estrutura, foca-se excessivamente no poema, o que compromete a progressão temática. Para além disso, são notáveis algumas imprecisões informativas e evidencia-se a ausência de uma articulação eficaz entre a introdução e o desenvolvimento do texto.

De um modo geral, todas as produções escritas evidenciaram dificuldades significativas. Embora todas apresentassem já uma estrutura textual formalmente adequada – composta por introdução, desenvolvimento e conclusão –, verificou-se que os alunos ainda não compreendem plenamente quais as informações que devem integrar cada uma dessas etapas do texto. A organização textual revela-se, por isso, excessivamente "mecânica". Isto é, nota-se, de facto, um esforço por parte dos discentes para dividir o texto em três parágrafos correspondentes à introdução, desenvolvimento e conclusão, sem que o conteúdo apresentado em cada uma dessas partes seja adequado às exigências de um texto expositivo. As introduções continuam a não apresentar o tema de forma clara e pertinente, enquanto a progressão temática se revela bastante frágil ao longo do desenvolvimento. Todos os grupos se centraram

exclusivamente nos poemas que lhes foram atribuídos, contudo, a professora reiterou por diversas vezes que os poemas deveriam funcionar apenas como "um ponto de partida" para a exploração de temas mais amplos. O propósito da atividade consistia, precisamente, em incentivar os alunos a desenvolverem reflexões em torno de diferentes temas suscitados pelos poemas e explorados nas aulas de educação literária. Ainda assim, os alunos mantiveram o foco exclusivamente nos poemas, restringindo-se à sua explicação, sem conseguirem expandir ou aprofundar o desenvolvimento temático. No que respeita à coesão textual, não se verificaram problemas dignos de registo.

3.2. 2.º Ciclo Investigativo

O segundo ciclo do plano de ação decorreu no dia 4 de fevereiro de 2025, terça-feira, entre as 11h55 e as 13h40 (cem minutos). Esta sessão foi planeada em estreita articulação com o primeiro ciclo investigativo, que se havia centrado na produção inicial de textos expositivos a partir de poemas da obra *Mensagem,* de Fernando Pessoa. Se, na primeira fase, o objetivo principal consistia em desencadear a produção escrita a partir da educação literária, através da elaboração de textos expositivos em grupo, com base na leitura e interpretação literária, permitindo iniciar a reflexão sobre a organização de ideias e sobre a ligação entre a literatura e a prática da escrita, revelando as fragilidades existentes, o segundo ciclo de investigação surgiu em resposta às dificuldades observadas nessa produção inicial, com particular destaque para a ausência de progressão temática e, ainda, alguma ausência de estrutura coerente. Desta forma, as metodologias usadas nesta segunda fase de investigação incidiram, novamente, na planificação textual e, pela primeira vez, na prática da reescrita – prática defendida no enquadramento teórico deste relatório, capítulo 2.

Através destes métodos, os alunos foram levados a compreender que a escrita é um processo em constante reformulação e que exige tempo e prática. Alguns alunos demonstraram uma certa desilusão relativamente aos resultados obtidos no primeiro ciclo investigativo, uma vez que consideravam que, por já dominarem um determinado

conhecimento dos temas presentes nos poemas, a produção escrita se revelaria mais acessível. Deste modo revelou-se fundamental, neste segundo ciclo de investigação, trabalhar a reorganização das ideias e a reformulação textual. A turma foi, novamente, organizada em quatro grupos de trabalho. Esta decisão metodológica teve como objetivo preservar a continuidade da dinâmica colaborativa criada no ciclo anterior. A manutenção dos mesmos grupos revelou-se produtiva, pois permitiu que cada coletivo desse seguimento ao trabalho já iniciado, consolidando aspetos já trabalhados anteriormente, como a planificação textual.

O tempo letivo iniciou-se com uma revisão expositiva dialogada sobre planificação textual e sobre os vários temas que os grupos poderiam ter abordado, conduzida no quadro pela professora estagiária. Neste momento de revisão, a professora chamou, novamente, a atenção para o facto de os textos não deverem centrar-se exclusivamente nos poemas. Estes deveriam funcionar apenas como ponto de partida para a abordagem de uma determinada temática, a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores e ultrapassando a mera análise, podendo ser mencionados em algum momento do desenvolvimento textual e utilizados como título exemplificativo. Nesse sentido, a docente exemplificou, no quadro, diferentes possibilidades de abordagem temática que poderiam ser exploradas nos respetivos textos. Grande parte dos alunos demonstraram compreender as orientações da professora, verbalizando expressões como "agora estou a compreender melhor" e "já entendi o que é suposto fazer". Verificou-se que foram os próprios alunos, de todos os grupos, a sugerirem diferentes ideias e propostas de desenvolvimento para o texto relativo ao poema "D. Sebastião, Rei de Portugal", que foi o último a ser abordado pela professora, o que demonstra, uma vez mais, que os alunos compreenderam o que lhes estava a ser transmitido. Após este momento de revisão, a professora estagiária solicitou a cada grupo a designação de um elemento que assumisse a leitura, em voz alta, do texto produzido no primeiro ciclo investigativo. Subsequentemente, a professora sugeriu uma análise coletiva, isto é, envolvendo a totalidade da turma, para cada texto que ia sendo lido, com vista à identificação de aspetos negativos e positivos de cada produção, bem como à formulação de propostas de melhoria. Nesta atividade, foi possível verificar um elevado

nível de envolvimento e entusiasmo por parte dos alunos, que demonstraram particular interesse em ouvir as produções dos colegas. A possibilidade de identificar incorreções e de formular sugestões de melhoria revelou-se, especialmente, motivadora, contribuindo para uma participação ativa e crítica. A professora estagiária pode verificar uma dinâmica bastante interventiva no processo de aprendizagem dos alunos. Posteriormente, a docente facultou a cada grupo a entrega de uma planificação-modelo, previamente por si preparada, ajustada a cada texto (Anexo XXXIX). A decisão de adiar a entrega até ao final da explicação da professora, que envolveu a participação dos alunos, não foi arbitrária: correspondeu a uma estratégia pedagógica, que visava assegurar que os discentes refletissem criticamente sobre os seus textos, identificassem, de forma consciente, as suas fragilidades e compreendessem melhor como elaborar o texto expositivo, permitindo-lhes alcançar uma evolução sustentada antes de terem acesso a um guião externo, que apenas iria servir de cópia. Deste modo, a planificação não se apresentou apenas como um modelo a ser reproduzido, mas antes como um instrumento de apoio ao processo de aprendizagem.

Com base nas planificações recebidas e nas sugestões discutidas coletivamente, os grupos iniciaram a reescrita dos seus textos. Foi necessário reorganizar ideias, melhorar a clareza de certas passagens, introduzir conetores mais adequados, reforçar a coesão interfrásica e garantir a progressão temática. Alguns alunos, durante este processo, manifestaram surpresa ao perceberem que pequenas alterações podiam transformar substancialmente o texto, como por exemplo, o uso correto dos conetores. Durante esta fase de reescrita, a professora assumiu o papel de mediadora, circulando pelos grupos, esclarecendo dúvidas e incentivando a autonomia. O objetivo não era corrigir diretamente os textos, era sim incentivar os alunos a questionarem-se: “será que esta ideia está clara”? “Será que este parágrafo ainda pertence à introdução ou será o início do desenvolvimento”?, como, de facto, aconteceu e a partir desse ponto verificar a sua evolução escrita.

Após a conclusão da atividade de reescrita, alguns alunos procederam, de imediato, à comparação entre as novas versões das suas produções e as versões originais. É importante lembrar que este foi um trabalho realizado em grupo. Desde logo, as

melhorias revelaram-se evidentes, nomeadamente ao nível da elaboração de introduções mais estruturadas, de um desenvolvimento mais claro e coerente, de conclusões mais consistentes e da utilização adequada de conetores. Estes aspetos serão analisados de forma mais detalhada no ponto seguinte, dedicado à observação dos resultados do segundo ciclo de investigação. Importa, ainda, referir que, no final da aula, foi entregue aos alunos um inquérito sobre as atividades realizadas durante os ciclos investigativos, com o objetivo de aferir se, na sua perspetiva, essas atividades contribuíram para a melhoria da sua escrita.

3.2.1. Dados obtidos em relação a 2.º ciclo investigativo

O texto do grupo um (Anexo XL) evidencia uma evolução muito significativa. Desde logo, a introdução encontra-se extremamente bem formulada. O tema – a figura histórica de D. Dinis – é apresentado de forma clara. No final da introdução, é estabelecida uma referência ao poema "D. Dinis", poema que foi atribuído ao grupo, criando uma articulação eficaz e coerente com o desenvolvimento do texto. Este aspeto foi particularmente bem conseguido. Relativamente ao desenvolvimento, ainda se verificam algumas fragilidades. Apesar de continuar a ideia apresentada na introdução, a exposição não decorre de forma totalmente fluida, havendo algumas "ideias soltas" e a progressão temática ainda se revela algo limitada. Por outro lado, a conclusão encontra-se muito bem conseguida, uma vez que retoma adequadamente as informações anteriormente expostas ao longo do texto, conferindo-lhe uma coerência global. De um modo geral, a produção textual revela-se bem-sucedida. A estrutura do texto está corretamente organizada, tanto ao nível "técnico" – com introdução, desenvolvimento e conclusão – como ao nível do conteúdo. Isto é, a informação escrita corresponde, de forma adequada, a cada uma dessas etapas: a introdução apresenta o tema, o desenvolvimento aprofunda-o, ainda que com alguma dificuldade, e a conclusão retoma e consolida a ideia central do texto. Importa referir que se nota cuidado dos alunos em melhorar o vocabulário utilizado para a elaboração da produção escrita, não se verificando erros a nível de coesão textual.

O mesmo se verificou com o grupo 2, responsável pelo poema "D. Sebastião, Rei de Portugal", sendo igualmente evidente uma evolução muito significativa. O texto (Anexo XLI) apresenta-se devidamente estruturado, obedecendo, de forma rigorosa, à organização tripartida do texto expositivo, com introdução, desenvolvimento e conclusão. À semelhança do texto anteriormente analisado, também neste caso se verifica uma correta adequação da informação às diferentes partes constituintes do texto: a introdução procede à apresentação do tema, o desenvolvimento, bem articulado com a introdução, dá continuidade à sua análise e a conclusão consolida as ideias fundamentais anteriormente expostas. Tal aspeto evidencia uma evolução bastante assinalável ao nível da organização e da coerência textual. Recorde-se que ambas as produções escritas pertencem aos grupos de alunos que tiveram maiores dificuldades no exercício de diagnóstico de escrita, em que não conseguiram passar da fase introdutória do texto e, em alguns casos, escreveram apenas uma frase. Não obstante, persistem ainda alguns aspetos suscetíveis de melhoria, sobretudo ao nível do aprofundamento de determinadas ideias introduzidas no desenvolvimento, mas que não foram exploradas. A título exemplificativo, a questão do saudosismo e da melancolia enquanto traços caracterizantes do povo português, bem como a dimensão simbólica do sonho na perspetiva do poema, elementos que foram mencionados no texto e que poderiam ter sido objeto de uma análise mais desenvolvida e consistente. Ainda assim, salienta-se que o trabalho realizado traduz um progresso muito significativo, resultando num texto globalmente bem conseguido.

Relativamente ao grupo 3, que tinha como ponto de referência o poema "O Infante", foi o único grupo no qual não se registou qualquer evolução significativa, evidenciando-se uma estagnação. O texto de reformulação (Anexo XLII) apresenta-se praticamente idêntico ao texto inicial, não sendo percetíveis alterações substanciais, nem melhorias relevantes relativamente à primeira versão (ver Anexo XXXVII). Mesmo após as observações efetuadas pela professora relativamente à introdução, os alunos iniciaram o texto exatamente da mesma forma que na primeira versão, apresentando uma introdução com um registo demasiado informal para um texto expositivo, recorrendo à primeira pessoa plural: "Todos sabemos que alguns poemas de Fernando Pessoa (…)".

No que concerne ao desenvolvimento, voltou a verificar-se uma excessiva focalização na análise direta do poema, em detrimento do aprofundamento de uma temática específica. Os alunos mantiveram uma abordagem centrada na análise de versos concretos, recorrendo a algumas ideias descontextualizadas, o que contribuiu para que, num determinado momento, o texto se tornasse pouco claro e coeso. Toda esta circunstância suscitou a curiosidade da professora, levando-a a abordar o grupo na aula seguinte, aquando da entrega dos textos corrigidos. Os alunos pertencentes a este grupo, questionados pela docente sobre o que teria acontecido para tal resultado, afirmaram ter compreendido as observações e orientações da professora, referindo, contudo, sentir dificuldades na sua aplicação prática ao processo de escrita, chegando um dos alunos a pronunciar a frase "acho que este é o nosso máximo". Perante esta situação e percebendo a desilusão dos alunos, a professora estagiária pediu ao professor titular que lhe cedesse alguns minutos de aula para acompanhar especificamente este grupo e, em conjunto com os discentes, procedeu à elaboração orientada de uma terceira versão da produção escrita, com o objetivo de os ajudar a ultrapassar esta barreira de estagnação no desenvolvimento textual (Anexo XLIII).

O texto do grupo número 4 (Anexo XLIV), que tinha como ponto de referência o poema "O Infante D. Henrique", não apresentou, nesta segunda versão, quaisquer aspetos negativos a registar. O texto evidencia uma organização estrutural extremamente rigorosa e coerente, encontrando-se as diferentes partes devidamente articuladas entre si. A nível da coesão interfrásica, aspeto fundamental nesta produção escrita, o desempenho foi igualmente excelente, verificando-se uma articulação muito eficaz entre as ideias expostas, as quais se encadeiam de forma lógica, progressiva e fluida ao longo de todo o texto. Do mesmo modo, a progressão temática revelou-se particularmente consistente, permitindo um desenvolvimento claro, organizado e sustentado da temática abordada. Trata-se, por isso, de um texto muito bem conseguido, evidenciando já um domínio muito sólido das competências de organização, coesão, coerência e desenvolvimento textual.

3.2.2. Dados obtidos relativamente ao inquérito aplicado aos alunos

Na aula dedicada à entrega dos textos reformulados, que ocorreu no dia 5 de fevereiro de 2025, tal como foi mencionado anteriormente, a professora estagiária solicitou ao professor titular a cedência de alguns minutos da sessão, com o propósito de proceder à distribuição das referidas produções textuais e de privar com o grupo número 3, o que evidenciara maiores dificuldades evolutivas. A docente aproveitou a ocasião para, também, distribuir um inquérito pelos alunos com a finalidade de recolher a sua opinião relativamente às atividades desenvolvidas nas aulas de Português, no âmbito do projeto "Educação Literária e Competência Escrita: uma relação profícua?"[9]. Após o seu preenchimento, os alunos devolveram-no à professora.

Os resultados do inquérito aplicado aos alunos revelam-se particularmente relevantes para a análise da eficácia da intervenção pedagógica desenvolvida, permitindo compreender a perceção dos discentes relativamente às estratégias implementadas e ao impacto destas no desenvolvimento da competência escrita. O questionário incidiu sobre cinco grandes dimensões: relação com a disciplina de português; atividades desenvolvidas nas aulas; planificação textual e escrita; educação literária; e desenvolvimento global do projeto.

No que respeita à relação inicial dos alunos com a disciplina de português (questão número 1; grupo I do inquérito), os dados demonstram que a maioria apresentava uma relação pouco positiva ou mesmo negativa com a disciplina. Apenas um aluno classificou a sua relação como positiva, enquanto sete a consideraram pouco positiva e dez negativa. Estas respostas confirmam o diagnóstico referido aos professores no início do ano letivo, segundo o qual os alunos manifestavam menor afinidade com os domínios da educação literária e da escrita[10] (Anexo XLV).

Relativamente às dificuldades sentidas antes da intervenção, praticamente toda a turma reconhecia a escrita como uma dificuldade: dezassete alunos responderam afirmativamente à questão sobre sentir dificuldades na escrita (pergunta número 2;

[9] Apêndice 2. Inquérito aos alunos sobre as atividades realizadas no âmbito do projeto investigativo.
[10] Os gráficos correspondentes às respostas dos alunos não foram incluídos no corpo do texto devido a limitações de espaço, uma vez que o relatório já apresenta uma extensão considerável. Assim, encontram-se disponibilizados em anexo.

grupo I do inquérito) (Anexo XLVI). Além disso, quando questionados sobre as maiores dificuldades, todos os alunos assinalaram a organização de ideias, o desenvolvimento dos temas e a elaboração de introduções e conclusões. Quinze alunos indicaram também dificuldades ao nível da coerência textual (Anexo XLVII). Estes dados corroboram a análise realizada sobre as produções escritas iniciais dos alunos, na qual se verificaram fragilidades bastante significativas ao nível da construção textual, da organização de ideias e da progressão temática.

No grupo relativo às atividades desenvolvidas nas aulas, os resultados revelam uma avaliação extremamente positiva na intervenção pedagógica. Todos os alunos consideraram que as atividades de educação literária (questões números 1 e 2; grupo II do inquérito) contribuíram para um melhoramento na produção textual, na medida em que os ajudaram a desenvolver ideias para a escrita (Anexo XLVIII). Também as atividades de intertextualidade foram valorizadas pelos discentes, sendo que a maioria reconheceu nelas um contributo importante para a reflexão e aprendizagem sobre os temas trabalhados (Anexo XLIX). Estes resultados apoiam a hipótese investigativa defendida ao longo do presente relatório: a existência de uma relação profícua entre educação literária e competência escrita.

Particularmente relevantes para o presente relatório de estágio são as respostas relacionadas com as atividades que mais contribuíram para a melhoria da produção escrita. Todos os alunos identificaram como fundamentais a leitura e a análise de textos literários, a discussão oral em aula, o trabalho de planificação textual e a correção/reformulação de textos. Dezasseis alunos destacaram ainda a importância da orientação individualizada da professora (questão número 5; grupo II do inquérito) (Anexo L). No domínio da planificação textual e escrita, todos os alunos afirmaram que o trabalho de planificação textual os ajudou a organizar melhor as ideias antes da escrita propriamente dita (questão número 1; grupo III do inquérito) (Anexo LI). Após as atividades realizadas, metade dos alunos considerou que passou a estruturar melhor os textos, enquanto a outra metade respondeu “em parte”, não existindo respostas negativas (questão número 2; grupo III do inquérito) (Anexo LII). Estes dados revelam uma evolução significativa relativamente ao diagnóstico inicial, em que os alunos

demonstravam incapacidade de desenvolver e organizar adequadamente as ideias por escrito. Embora o questionário tenha avaliado perceções e opiniões dos alunos, elas vão ao encontro da constatação da docente, no ponto anterior, de que os textos mais recentemente produzidos evidenciam uma qualidade superior à daqueles elaborados no início.

Quanto aos aspetos em que os alunos consideram ter evoluído mais destacam-se sobretudo a progressão temática, a organização de ideias e o vocabulário. Dezasseis alunos reconheceram melhorias na progressão temática e no vocabulário, enquanto onze identificaram progressos ao nível da organização de ideias (questão número 3; grupo III do inquérito) (Anexo LIII). Estes resultados assumem particular importância, uma vez que correspondem precisamente às fragilidades inicialmente identificadas pela professora estagiária durante a análise das produções escritas. Ainda neste segmento, doze alunos afirmaram sentir atualmente mais facilidade em escrever textos de forma autónoma, enquanto seis responderam "em parte" (questão número 4; grupo III do inquérito) (Anexo LIV). Questionados oralmente pela docente, um desses seis alunos respondeu "acho que preciso de escrever mais um ou dois textos com a ajuda da professora para me sentir capaz de escrever um completamente sozinho". Este dado é especialmente relevante para a investigação, considerando que, no início do ano letivo, a maioria dos discentes admitia recorrer à memorização de respostas-modelo e sentir desconforto perante as tarefas de escrita autónoma. Também revela que a intervenção da professora é eficaz e os tranquiliza.

No grupo dedicado à educação literária e desenvolvimento pessoal, grupo IV do inquérito, a totalidade dos alunos reconheceu que a educação literária pode ajudar os alunos a escrever melhor (questão número 1) (Anexo LV). Além disso, dezassete alunos afirmaram que a sua opinião sobre a importância da leitura literária mudou muito após este processo, enquanto um aluno considerou que mudou um pouco (questão 2) (Anexo LVI). Também todos os alunos consideraram que as aulas contribuíram significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de expressão escrita (Questão 3; grupo IV do inquérito) (Anexo LVII). Estes resultados

demonstram não apenas melhorias técnicas ao nível da escrita, mas também alterações na perceção dos alunos relativamente à utilidade da leitura e da educação literária.

Por fim, na avaliação global deste projeto de investigação, todos os alunos classificaram as estratégias aplicadas pela professora como "muito úteis" para a melhoria da capacidade escrita (questão 1; grupo V do inquérito) (Anexo LVIII). Este resultado reforça a convicção da eficácia da intervenção pedagógica implementada e confirma que os alunos reconheceram valor às metodologias utilizadas, nomeadamente a articulação entre educação literária, intertextualidade, discussão oral e planificação textual. De um modo geral, os resultados do inquérito evidenciam que os alunos identificaram progressos significativos ao nível da organização de ideias, da progressão temática, da reflexão crítica e da autonomia na escrita. Simultaneamente, confirmam que a integração da educação literária com atividades de escrita e planificação textual constituiu uma estratégia pedagógica eficaz para responder às dificuldades inicialmente diagnosticadas na turma.

3.3. 3.º Ciclo Investigativo

O terceiro ciclo do plano de ação decorreu no dia 29 de abril de 2025, no horário compreendido entre as 11h55 e as 13h40, perfazendo um total de cem minutos. Uma vez mais, a professora articulou o domínio da educação literária com o da escrita, através da obra *Memorial do Convento,* de José Saramago – obra estudada na última sequência de unidades didáticas. Tal como ocorreu nos ciclos investigativos anteriores, antes da atividade de produção escrita proposta pela professora estagiária, teve lugar uma sequência de aulas integrada na última unidade didática lecionada pela docente, iniciada a 22 de abril de 2025 e terminada no dia 30 de abril de 2025, na qual se trabalhou educação literária. Entenda-se, portanto, que o terceiro ciclo investigativo decorreu numa das aulas integradas na planificação da unidade didática prevista para o terceiro período do ano letivo em questão. Assim, ao longo das duas aulas de cem minutos que antecederam a realização da atividade de produção escrita, foram implementadas algumas estratégias pedagógicas que visaram não só a leitura orientada

da obra, mas também a sua contextualização histórica e a reflexão sobre o título. Procedeu-se à leitura de excertos selecionados dos capítulos I, III, V e VI, privilegiando momentos significativos do enredo e da construção das personagens (Anexo LIX). A leitura foi realizada em voz alta pelos alunos. Após cada momento de leitura, seguiu-se uma análise orientada dos excertos, baseada em questões colocadas pela docente, incentivando os alunos a identificar temas, ideias principais e intenções comunicativas. Foi dado especial enfoque à contextualização histórico-cultural da obra. Os alunos, juntamente com a professora, analisaram o reinado de D. João V, a construção do convento de Mafra e as desigualdades sociais da época. Foi igualmente promovida a análise de recursos expressivos utilizados por José Saramago, como a ironia. Foi também abordada a crítica social presente na obra, levando à reflexão dos alunos e ao debate.

Na unidade letiva do dia 29 de abril de 2025, a docente iniciou a atividade prática de escrita, procedendo à subdivisão dos quatro grupos iniciais[11], reorganizando-os em oito grupos de menor dimensão. Assim, o grupo 1, composto pelos cinco alunos que evidenciaram maiores dificuldades no exercício de diagnóstico de escrita, não conseguindo avançar da fase introdutória do texto, foi subdividido em dois, passando a ser designado, no presente relatório, pelos grupos A (composto por três elementos) e B (composto por dois elementos). O grupo 2, constituído pelos restantes cinco alunos que também revelaram, inicialmente, dificuldades bastante significativas no desenvolvimento textual, não conseguindo avançar da fase introdutória, durante o exercício de diagnóstico de escrita, foi igualmente dividido em dois subgrupos, designados, no presente relatório, pelos grupos C (composto por três elementos) e D (composto por dois elementos). O grupo 3, composto por quatro elementos que, no exercício de diagnóstico de escrita conseguiram ultrapassar a fase introdutória do texto, ainda que com bastantes dificuldades, mas que demonstraram maiores bloqueios de progressão no processo evolutivo, foi subdividido em dois grupos, passando a ser identificado, no presente relatório, pelos grupos E e F (ambos compostos por dois

[11] Assinala-se que esta foi a primeira ocasião em que a constituição dos grupos foi alterada desde a sua formação inicial.

elementos). Por sua vez, o grupo 4, composto por quatro elementos que, no exercício de diagnóstico de escrita, não evidenciaram dificuldades significativas, foi igualmente dividido em dois grupos, designados, no presente relatório, pelos grupos G e H (ambos compostos por dois elementos). Deste modo, contabilizam-se agora oito grupos no total, sendo dois deles constituídos por três elementos e os restantes seis por dois elementos.

Após a subdivisão dos grupos, a professora solicitou aos alunos que escrevessem um texto expositivo acerca da dimensão histórica e ficcional da obra *Memorial do Convento,* de José Saramago.

3.3.1. Dados obtidos em relação ao 3.º ciclo investigativo

Contrariamente ao procedimento adotado nos ciclos anteriores, nos quais a apresentação e a análise dos trabalhos foram sistematicamente efetuadas numa lógica ascendente, partindo dos trabalhos de menor mérito qualitativo para os de maior excelência, proceder-se-á, no presente caso, à inversão dessa metodologia expositiva, iniciando-se a apreciação pelos trabalhos de qualidade superior e concluindo-se com os de menor destaque, começando, assim, pela análise das produções textuais dos grupos H e G.

A produção textual apresentada pelo grupo H (Anexo LX) revela um trabalho muito consistente e bem estruturado. O texto evidencia um desenvolvimento claro e coerente das ideias, não se verificando a presença de informações soltas ou desarticuladas. Pelo contrário, os conteúdos encontram-se organizados de forma lógica e progressiva, permitindo uma leitura fluida e compreensível. Destaca-se a utilização de vários conetores discursivos, que asseguram uma articulação eficaz entre os diferentes parágrafos e ideias, contribuindo para a coesão e coerência textual. O desenvolvimento do texto demonstra capacidade de análise crítica, sendo evidente o cuidado na seleção das informações apresentadas. De um modo geral, trata-se de um trabalho ao nível da excelência. Da mesma forma acontece com o grupo G, que apresentou uma produção textual (Anexo LXI) com uma excelente capacidade de desenvolvimento temático,

apresentando uma progressão textual coerente, com ideias que se encontram bem encadeadas ao longo do texto, permitindo que a reflexão evolua de forma lógica e consistente, sem ruturas na construção do discurso. Destaca-se a forma como os alunos articulam a relação entre realidade e ficção na obra, escrevendo exemplos pertinentes e demonstrando compreensão dos elementos essenciais do romance. A seleção das personagens e dos acontecimentos referidos, tal como demonstrou o trabalho do grupo H, contribui para defender a análise apresentada, evidenciando capacidade interpretativa e espírito crítico. É precisamente neste aspeto que se evidencia a relevância do estudo da educação literária, anteriormente trabalhada, na medida em que esta se revelou determinante para que os alunos conseguissem desenvolver os seus textos de forma estruturada, crítica e coerente, demonstrando capacidade para refletir e escrever sobre temáticas abordadas com clareza e profundidade.

Ainda referente ao trabalho produzido pelo grupo G, os conetores discursivos são utilizados de forma adequada e eficaz, assegurando a coesão textual, facilitando a transição entre ideias e parágrafos. Além disso, tal como também aconteceu com o trabalho desenvolvido pelo grupo H, o texto apresenta correção linguística e um registo globalmente formal. Verifica-se um cuidado na estruturação dos parágrafos e na organização da informação. De um modo geral, o trabalho revelou estar num grau de excelência.

Relativamente ao grupo F, importa salientar que este foi um dos grupos que evidenciou uma evolução mais significativa nesta fase final do processo. Estes dois alunos integravam inicialmente o grupo número 3, o qual, apesar de não ter apresentado as maiores dificuldades no exercício de escrita de diagnóstico – uma vez que conseguiu ultrapassar a fase introdutória do texto –, continuava a revelar fragilidades consideráveis ao nível do desenvolvimento textual, da progressão temática, tendo demonstrado, posteriormente, alguma estagnação na sua evolução. Recorde-se, inclusive, que foi necessário um acompanhamento pedagógico mais individualizado por parte da docente (ver páginas 97 e 98; subcapítulo 3.2.2.), com o intuito de estimular e potenciar o desenvolvimento das suas competências escritas. No presente trabalho (Anexo LXII), os dois alunos demonstraram, de facto, uma evolução bastante expressiva.

O texto revela um esforço claro na utilização de um registo formal, bem como de um vocabulário mais cuidado. A introdução do texto apresenta-se mais adequada, enquadrando devidamente a temática abordada, aspetos que não se revelavam em produções textuais anteriores realizadas pelos mesmos alunos. O desenvolvimento textual estabelece uma articulação coerente com a introdução, expondo ideias claras e bem formuladas. Importa, contudo, ressalvar que ainda subsistem alguns aspetos passíveis de aperfeiçoamento, nomeadamente ao nível da progressão temática e do aperfeiçoamento argumentativo. Ainda assim, quando comparado com produções escritas anteriores, torna-se inequívoco o progresso substancial alcançado por este grupo. Já o grupo E, constituído pelos outros dois alunos pertencentes ao grupo 3, não evidenciou uma evolução tão significativa quanto a anteriormente verificada, continuando, deste modo, a registar-se um comportamento de estagnação (Anexo LXIII). A introdução do texto continua a apresentar fragilidades ao nível da sua formulação discursiva e recorrendo ainda à expressão pouco adequada "Como sabemos", o que compromete a formalidade do texto expositivo. Relativamente ao desenvolvimento textual, este limita-se, em grande medida, a uma descrição superficial de alguns elementos da obra de José Saramago, não se verificando um verdadeiro aprofundamento crítico das ideias apresentadas. No que respeita à conclusão, esta introduz uma ideia final que não havia sido previamente mencionada, nem desenvolvida ao longo do texto, o que teria sido benéfico para o trabalho produzido, revelando-se pertinente e enriquecedora.

Antes de se prosseguir para a análise das restantes produções textuais, importa referir que os trabalhos analisados até ao presente momento, neste ciclo investigativo, correspondem aos trabalhos dos oito alunos que, no exercício de diagnóstico de escrita, conseguiram ultrapassar a fase introdutória do texto (ver páginas 30, 31, 32 e 33; subcapítulo 1.2.1.). Efetuando-se uma comparação entre estes textos e os primeiros, concluiu-se que os três textos que foram mencionados na análise de dados do exercício de diagnóstico como aqueles que apresentavam ideias confusas, desorganizadas e desprovidas de progressão temática, o que dificultava significativamente a leitura e a compreensão global do texto, correspondem agora aos textos produzidos pelos alunos

do grupo E e a um dos elementos do grupo F. No caso do texto do grupo E, apesar de ainda se evidenciarem dificuldades no desenvolvimento temático e a introdução não estar devidamente formulada, observa-se uma ligeira evolução. Ainda que o processo de melhoria tenha estagnado a meio, em comparação com o primeiro texto, verifica-se que as ideias deixaram de estar desarticuladas. Subsiste, contudo, a necessidade de um maior desenvolvimento das ideias apresentadas. A mera menção de ideias ou factos não se revela suficiente. É necessário proceder ao seu desenvolvimento de forma adequada. Relativamente ao grupo F, conforme anteriormente referido, registou-se uma evolução bastante satisfatória, não se verificando nenhum dos problemas mencionados, embora se reconheça que a progressão temática e o desenvolvimento argumentativo carecem ainda de um aperfeiçoamento, não se encontrando ainda num nível de excelência, mas já num patamar bastante satisfatório. Os três textos considerados na análise de dados do exercício de diagnóstico de escrita como as melhores produções textuais, apresentando um nível claramente satisfatório e isentos de problemas a nível de desenvolvimento, correspondem a alunos dos grupos G e H. Apesar de estes grupos integrarem os alunos com menor grau de dificuldade, verifica-se, ainda assim, uma evolução muito significativa relativamente a essas primeiras produções, tendo transitado de um nível satisfatório para um nível de excelência.

Deste modo, concluiu-se que, dos oito alunos avaliados, seis evidenciaram uma evolução muito significativa e dois uma evolução mais ligeira, ainda que, em todos os casos, se tenham verificado progressos. A análise dos dados revelou que, numa fase inicial, três dos oito alunos que conseguiam redigir um texto com estrutura adequada, demonstravam capacidade para desenvolver as suas ideias de forma satisfatória. Atualmente, verifica-se que seis dos oito alunos evidenciam essa mesma capacidade a um nível satisfatório ou mesmo de excelência.

Irá proceder-se, de seguida, à análise das produções textuais dos alunos que, no exercício de diagnóstico de escrita, não conseguiram ultrapassar a fase introdutória dos textos. Dar-se-á continuidade à lógica adotada anteriormente, prosseguindo-se com a apreciação dos trabalhos de qualidade superior e concluindo-se com os de menor destaque evolutivo.

Assim, comece-se agora pelo grupo D. O grupo D corresponde aos alunos que, no exercício de diagnóstico de escrita elaboraram as produções textuais números 3 (Anexo) e 4 (Anexo), anteriormente analisadas no capítulo I (ver páginas 27 e 28; subcapítulo 1.2.1.). Este constitui mais um caso de evolução extremamente significativa. Inicialmente, estes alunos demonstravam grandes dificuldades ao nível da produção escrita, não conseguindo desenvolver mais do que uma breve introdução de cerca de cinco linhas. Um dos alunos, inclusivamente, iniciava inadequadamente o texto com a expressão "Nesta imagem", revelando fragilidades evidentes ao nível da construção textual e da adequação discursiva. Atualmente, conseguem produzir textos devidamente estruturados e organizados, respeitando o conteúdo correspondente a cada uma das partes constituintes da estrutura textual (Anexo LXIV). Verifica-se, neste momento, a existência de uma introdução clara, capaz de apresentar o tema de forma adequada; de um desenvolvimento consistente, organizado em três parágrafos, com ideias articuladas entre si; e de uma conclusão coerente, que reforça os aspetos anteriormente mencionados ao longo do texto. Deste modo, os alunos passaram de um nível insatisfatório, para um nível considerado bom. Por estas razões, este é um dos casos em que se evidenciou uma evolução particularmente expressiva no trabalho desenvolvido. Importa, ainda, salientar que, antes da redação do texto, estes alunos elaboraram uma planificação textual prévia, com os conteúdos que pretendiam integrar em cada uma das partes. Tal prática demonstrou que o trabalho realizado ao nível da planificação textual se revelou de extrema importância para esta evolução.

Note-se, contudo, que este não foi o único grupo a adotar esse procedimento. Nesta fase, praticamente todos os grupos demonstraram esse cuidado, uma vez, que nos ciclos anteriores, tinham sido várias vezes alertados para a importância da planificação textual. Como se percebe, estes aspetos foram trabalhados em conjunto com a professora e agora de forma autónoma pelos alunos. Foi muito satisfatório ver os discentes tomarem a iniciativa de elaborar autonomamente a sua planificação textual antes da escrita propriamente dita.

Os grupos C (Anexo LXV), B (Anexo LXVI) e A (Anexo LXVII) apresentam níveis de evolução bastante semelhantes. Observa-se, de forma evidente, um esforço

significativo na construção correta dos textos, sendo que ambos revelam já uma estrutura textual adequada e completa, composta por uma introdução clara, embora ainda breve na apresentação do tema (no caso dos grupos C e B); um desenvolvimento com ideias organizadas e articuladas entre si, através dos conetores textuais, ainda que pouco aprofundadas; e uma conclusão devidamente redigida, mas igualmente sucinta, o que se compreende tendo em conta o reduzido desenvolvimento das ideias ao longo do texto. Portanto, verifica-se que, apesar de serem produções que necessitam ainda de algum melhoramento no seu desenvolvimento, salienta-se que os alunos conseguem agora produzir um texto completo e coerente, algo muito positivo e que não se verificava no início do ano letivo. Deve atribuir-se um destaque maior à evolução verificada no grupo A, apesar de a produção textual apresentada ser, em termos estruturais e de desenvolvimento, bastante semelhante à dos grupos C e B, devido ao facto de este grupo corresponder aos alunos que, no exercício de diagnóstico de escrita, revelaram dificuldades extremamente acentuadas. Um dos alunos limitou-se a escrever apenas a frase "A imagem em apreço, representa a relação e harmonia entre razão (cerebro) e emoção (coração)" (ver página 26; subcapítulo 1.2.1.; produção textual número um) e outro aluno escreveu unicamente a expressão "Na minha opinião" (ver página 29, subcapítulo 1.2.1.; produção textual número nove), não prosseguindo a elaboração do texto. Já o terceiro elemento do grupo, à semelhança dos alunos pertencentes aos grupos C e B, não conseguiu ultrapassar a fase introdutória do texto, iniciando a sua introdução com a expressão "Esta imagem". Neste sentido, torna-se ainda mais relevante salientar a evolução extremamente significativa demonstrada por estes três discentes. Partindo de produções muito reduzidas e claramente fracas – se é que se poderiam considerar produções textuais – conseguiram alcançar uma produção textual bem estruturada, coerente e completa, evidenciando progressos expressivos ao nível da organização textual, da articulação de ideias e da construção global do texto.

Deste modo, a professora considera que os alunos destes três grupos, C, B e A passaram de um nível de desempenho insatisfatório-fraco para um nível satisfatório. Considera, também, que, com a continuidade do trabalho que têm vindo a desenvolver

– doravante autonomamente – os alunos irão conseguir ultrapassar gradualmente as dificuldades ainda existentes ao nível da progressão temática.

Partindo agora para uma análise global da turma, conclui-se que o trabalho desenvolvido ao longo dos diferentes ciclos investigativos produziu resultados bastante positivos no domínio da produção escrita. De forma geral, verificou-se uma evolução significativa nas competências de escrita dos alunos, particularmente ao nível da organização textual, da coerência, da progressão temática e da estrutura textual.

Numa fase inicial, quase a totalidade da turma revelava dificuldades muito acentuadas na produção escrita. Mais de metade da turma (dez alunos em dezoito) não conseguiam ultrapassar a fase introdutória do texto, limitando-se à escrita de frases isoladas, ideias pouco desenvolvidas ou introduções desadequadas ao registo formal exigido. As principais fragilidades identificadas incidiam na ausência de desenvolvimento temático, na desorganização das ideias, na utilização inadequada de expressões pouco formais e na incapacidade de estruturar corretamente um texto.

Porém, ao longo do processo de intervenção pedagógica, verificou-se uma evolução progressiva e bastante expressiva na maioria dos alunos. O trabalho sistemático realizado em torno da planificação textual, da organização das ideias e da utilização de conetores discursivos revelou-se determinante para o desenvolvimento das competências escrita da turma. A realização das atividades orientadas, o acompanhamento pedagógico mais individualizado e o reforço constante da importância da revisão e planificação textuais contribuíram significativamente para os progressos alcançados. Os grupos que inicialmente apresentavam maiores dificuldades demonstraram melhorias muito relevantes. Alunos que, no exercício de diagnóstico de escrita, não conseguiam produzir mais do que uma breve introdução ou simplesmente uma frase solta passaram a elaborar textos completos, organizados e coerentes, com introdução, desenvolvimento e conclusão devidamente estruturados. Ainda que persistam dificuldades ao nível do aprofundamento temático e da argumentação, os progressos observados revelam uma evolução bastante significativa em relação ao ponto de partida.

Por sua vez, os alunos que já apresentavam competências mais satisfatórias no exercício de diagnóstico de escrita conseguiram, igualmente, evoluir de forma bastante consistente, atingindo níveis de excelência na produção textual. Estes alunos demonstram maior capacidade de análise crítica, aprofundamento temático, articulação lógica das ideias e domínio da escrita formal. Destacou-se, em particular, a utilização eficaz de conetores, que ajudam na fluência do texto e na coerência textual.

Importa, ainda, salientar a importância do trabalho desenvolvido no âmbito da educação literária, uma vez que contribuiu claramente para o enriquecimento das produções escritas dos discentes. A reflexão sobre as obras estudadas permitiu que os estudantes desenvolvessem uma escrita mais estruturada, mais crítica e mais consistente. Frases como "agora sabemos o que escrever" ou "agora é mais fácil escrever, porque sabemos o que dizer" foram ecoadas de forma animada e esperançosa pelos alunos, que antes consideravam a escrita "um bicho de sete cabeças".

Outro aspeto importante a enfatizar foi a progressiva autonomização dos alunos relativamente ao processo de escrita. Nesta fase final do processo, praticamente todos os grupos passaram a realizar espontaneamente planificações textuais antes da redação propriamente dita, demonstrando consciência da importância deste procedimento para a organização das ideias e construção do texto. Esta evolução evidencia não apenas a aquisição de competências técnicas de escrita, mas também o desenvolvimento de hábitos de trabalho mais estruturados e autónomos.

Assim, de um modo geral, conclui-se que a turma evidenciou uma evolução bastante positiva ao longo do processo investigativo. Embora subsistam diferenças entre os alunos e alguns aspetos ainda necessitem de consolidação, é notória a melhoria significativa nas competências de escrita de toda a turma. Os resultados obtidos permitem afirmar que as estratégias implementadas contribuíram de forma bastante eficaz para o desenvolvimento e progresso da produção textual dos alunos, promovendo uma escrita mais organizada, coerente e adequada ao contexto formal exigido. Assim sendo, considera-se que os objetivos inicialmente definidos para esta intervenção pedagógica foram globalmente alcançados, verificando-se progressos

claros e sustentados na capacidade de escrita dos discentes, bem como uma maior autonomia e consciência relativamente ao processo de construção textual.

Considerações Finais

A realização do presente relatório permitiu desenvolver uma reflexão aprofundada sobre a relação entre a educação literária e o desenvolvimento da competência escrita, no Ensino Secundário. Partindo de uma perspetiva de investigação-ação, o trabalho desenvolvido procurou identificar uma problemática concreta emergente no contexto educativo observado e delinear estratégias pedagógicas que contribuíssem para a sua superação.

No contexto do 12.º ano de escolaridade, é frequente assumir-se que os alunos já possuem um domínio consolidado da escrita. Contudo, a observação sistemática das aulas, os diálogos estabelecidos com os alunos e a análise das produções textuais realizadas como exercício de diagnóstico evidenciaram uma realidade diferente. Apesar de os alunos revelarem competências bastante satisfatórias ao nível da oralidade e da gramática, verificavam-se dificuldades bastante notórias no domínio da produção escrita, particularmente no que respeita à estrutura textual e ao desenvolvimento de ideias. A análise das produções escritas permitiu compreender que muitos alunos apresentavam dificuldades em estruturar um texto de forma coesa e articulada. Em muitos casos, conforme observado no capítulo I, os discentes revelavam dificuldades em ultrapassar a fase introdutória do texto, iniciando frequentemente a introdução de forma inadequada, através do uso de expressões pouco apropriadas a um registo formal.

Para além disso, os próprios alunos reconheceram que não possuíam hábitos regulares de leitura e que o contacto com a educação literária havia sido reduzido ao longo do seu percurso escolar. Tal constatação conduziu à formulação da questão de investigação que orientou todo o trabalho desenvolvido: Educação Literária e Competência Escrita: uma relação profícua?

Ao longo da intervenção pedagógica, tornou-se progressivamente evidente que a educação literária se revelou um elemento estruturante no desenvolvimento das competências de produção textual. A leitura, a interpretação crítica de textos, a intertextualidade e o debate de ideias em contexto de sala de aula proporcionaram aos

alunos um maior enriquecimento cultural, reflexivo e lexical, permitindo-lhes desenvolver uma consciência mais clara do que escrever.

De igual modo, o trabalho desenvolvido sobre a planificação textual revelou-se fundamental. Através de atividades orientadas – momentos de reflexão conjunta sobre como se constrói um texto, trabalho em grupos, exercício de escrita, reformulação dos textos –, os alunos foram gradualmente adquirindo maior consciência das etapas necessárias à construção de um texto. A metodologia do trabalho em grupo, implementada ao longo do processo investigativo e acompanhada por uma progressiva redução do número de elementos por grupo, contribuiu de forma muito eficaz para o desenvolvimento das competências escritas de cada um. Esta estratégia permitiu criar espaços de partilha, discussão e reformulação de ideias e, acima de tudo, possibilitou o fortalecimento da confiança dos alunos no ato de escrever sem a constante preocupação de estarem a escrever mal ou de desistirem de escrever simplesmente por não se sentirem capazes de estruturar e desenvolver adequadamente as ideias.

O trabalho desenvolvido sobre a planificação textual, mesmo num nível de ensino avançado como é o 12.º ano, demonstrou ser crucial para o aperfeiçoamento da organização da informação. Muitos alunos, inicialmente inseguros perante tarefas de escrita autónoma, passaram a estruturar os seus textos de forma mais organizada e consistente. Mais do que a simples produção de um texto em três partes – introdução, desenvolvimento e conclusão – destacou-se a capacidade de elaborar introduções consistentes, assim como os desenvolvimentos, ainda que, em alguns casos, suscetíveis de melhorias, e conclusões adequadas e coerentes. Importa, ainda, referir que a distribuição homogénea dos alunos nos grupos de trabalho, tendo em conta as suas dificuldades, permitiu confirmar o objetivo inicialmente definido. Tanto os alunos com melhor desempenho, como aqueles que demonstravam maiores dificuldades passaram a conseguir estruturar os seus textos de forma organizada, algo que anteriormente não acontecia com mais de metade da turma. Com esta medida, todos demonstraram maior confiança na elaboração escrita, em vez de dependerem do trabalho dos colegas. Mesmo quando os grupos foram reduzidos em número de elementos, nenhum deixou de conseguir ultrapassar a fase introdutória do texto, tal foi o seu empenho e dedicação,

o que evidenciou um progresso bastante significativo. Naturalmente, teria sido desejável reduzir os grupos por completo até ao trabalho individual, mas tal não foi possível devido à limitação do tempo letivo. Teria sido bastante interessante realizar uma comparação entre cada texto individual, desde o exercíco de diagnóstico de escrita, até ao resultado final individual. Ainda assim, é possível afirmar que todos os alunos conseguem, agora, estruturar corretamente um texto.

Embora persistam ainda algumas dificuldades relativamente à progressão temática e ao desenvolvimento mais aprofundado das ideias em alguns casos, é possível verificar-se uma evolução global de as desenvolver e articulá-las. Paralelamente, os alunos começaram também a reconhecer a importância da literatura para o enriquecimento dos seus textos, compreendendo que a leitura de textos literários não constitui apenas uma exigência curricular, mas também um instrumento essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da expressão pessoal.

Importa mencionar que os alunos têm consciência de que ainda existe muito trabalho autónomo a desenvolver nesse sentido. Contudo, o primeiro passo já foi dado, o que representa também um aspeto muito importante para a professora, pois, o papel do professor não é só ensinar, é também despertar nos alunos o interesse pela aprendizagem e pela vontade de evoluir continuamente. Nesse sentido, foi realizado um trabalho que produziu resultados muito positivos.

Relativamente aos resultados obtidos, é permitido responder afirmativamente à questão de investigação inicialmente formulada. A educação literária e a competência escrita estabelecem, efetivamente, uma relação profícua. O contacto sistemático com os textos literários, aliado à reflexão crítica e à prática orientada da escrita, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita dos alunos, promovendo não apenas competências textuais, como também competências culturais e interpretativas.

Enquanto futura docente, esta experiência revelou-se particularmente enriquecedora, pelo aprofundamento das competências pedagógicas e didáticas, mas também pela possibilidade de compreender a importância de uma prática educativa adaptada às

necessidades concretas dos alunos. O percurso desenvolvido permitiu reforçar a consciência de que o ensino da escrita não deve ser encarado como um trabalho isolado ou "exclusivamente técnico". Deve, sim, ser encarado como um processo contínuo, articulado com a leitura.

Conclui-se, assim, que a educação literária assume um papel fundamental na formação integral dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sua competência comunicativa, da sua autonomia intelectual e da sua capacidade de interpretar e intervir criticamente no mundo que os rodeia, tal como foi defendido no enquadramento teórico anteriormente apresentado (ver páginas 47 a 50, subcapítulo 2.1.3). Assim, torna-se essencial continuar a valorizar práticas pedagógicas que promovam a articulação entre a leitura, reflexão e escrita.

Referências Bibliográficas

Aguiar e Silva, V. M. (2011). *Teoria da literatura.* Coimbra: Almedina

Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura. Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

Alves, A. M., & Castro, R.V. (2007). *Didática da escrita.* Porto: Porto Editora.

Amor, E. (1994). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Aprendizagens Essenciais. (2018). *Português – Ensino Básico e Secundário.* Lisboa: Ministério da Educação.

Arends, R. (2011). *Learning to Teach*. New York: The McGraw-Hill.

Azevedo, F. (2008). A intertextualidade como mecanismo auxiliador da formação de leitores: alguns exemplos da literatura infantil contemporânea publicada em Portugal. *Lenguaje Y Textos,* 28, 75-82. Recuperado de http://reposiorium.sdum.uminho.pt/handle

Azevedo, F., Martins, C. O., & Magalhães, L. (Coords.). (2023). *Práticas de leitura e educação literária.* Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Balça, Â., & Azevedo, F. (2017). Educação Literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas,* 18(37), 131- 153.

Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. (2001). *A escrita na escola: Perspetivas de ensino e de investigação.* Lisboa: Ministério da Educação.

Barbeiro, L. (2005). Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem. In J. A. B. Carvalho et al. (Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. 31-51.

Barbeiro, L.; Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: a Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensinar a escrever: Processos e estratégias.* Lisboa: Ministério da Educação.

Bazerman, C. (ed.) (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, IN: Parlor Press.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bernardes, J. A. C.; Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Camps, A. (2003). *La enseñanza de la escritura.* Barcelona: Graó.

Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (org.) *O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa. 201-221.

Carvalhal, T. F. (2006). *Literatura Comparada.* São Paulo: Ática.

Carvalho, J. A. B. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, J. (2011). *Escrita e ensino: Perspetivas cognitivas.* Coimbra: Almedina.

Cassany, D. (1999). *Construir a escrita.* Porto: Porto Editora.

Cassany, D. (2003). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Coménio, J. A. (2015). *Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (J. F. Gomes, Trad.; 6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 978-972-31-0108-9.

Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (org.) *O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa. 159-178.

Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola.* Barcelona: Graó.

Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola.* (L. Sandroni, Trad.). São Paulo: Global.

Costa, M. (1992). Leitura: conhecimento linguístico e compreensão. In *Para a Didática do Português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri. 75-117.

Duarte, I. M. (2005). Como se ensinam os futuros professores a ensinar a escrever? Algumas incomodidades. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva e J. Pimenta

(Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. 49-54.

Duarte, I. M. (2008). Competência literária e intertextualidade. In C. Pardo, E. Feijó & J. Rodriguez (Eds.), *Da Galiza a Timor: a lusofonia em foco. Actas do VIII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas* (Vol. I). Universidade de Santiago de Compostela. https://lusitanistasail.press/index.php/ailpress/catalog/book/30

Fischer, A., Costa, L., & Heinig, M. (2023). Letramentos do professor e educação literária: potencialidades em contextos educativos. In F. Azevedo, C. O. Martins & A. Balça (Orgs.), *Práticas de leitura e educação literária* (pp. 37–48). Braga: Universidade do Minho / Centro de Investigação em Estudos da Criança.

Fower, L., & Hayes, J. R. (1981). *"A cognitive process theory of writing". College Composing and Communication,* 32 (4) 365-387.

Gonçalves, H. M. (2000). A análise de texto na aula de língua materna. In C. Reiset al. (Orgs.), *Didáctica da língua e da literatura* (Vol. I, pp. 628-639). Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras.

Gracida, Y., & Meta J. (2013). Intertextualidad. De la teoria a las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura,* 62, 5-10. https://www.researchgate.net/publication/264750567_Intertetualidad_de_la_teoria_a_las_aulas

Henriques, D. (2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: Como se caracterizar o contacto das crianças com os livros em contexto pré-escolar?* Évora: Universidade de Évora.

Koch, I. G. V. (1997). *A coesão textual.* São Paulo: Contexto.

Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In C. Lomas (org.) *O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa. 13-24.

Marques, M. M. G. (2021). *A planificação de texto e os seus contributos para a produção oral e escrita.* Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Enino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Mialaret, G. (1997*). A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.

Nussbaum, M. (1992). *Love's Knowledge*. EUA: Oxford University Press.

Pardal, I. (2009). *Processos de escrita: Da planificação à revisão.* Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, L. (2005). O ensino da escrita na escola: um objeto plural. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva e J. Pimenta (Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. 59-71.

Pinto, M.G.L.C. (2013). *A leitura e a escrita: Um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade.* Coimbra: Almedina.

Reis, C. (1978). *Técnicas de Análise Textual.* Coimbra: Almedina.

Santana, S. (2016). *Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – A promoção do livro e da leitura na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Évora: Universidade de Évora.

Santos, A. (1994). A escrita no ensino secundário. In Fernanda Irene Fonseca (org.) *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora. 21-44.

Saraiva, J. I. A. (2000). Indissociabilidade entre literatura e alfabetização. In C. Reis et al. (Orgs.), *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didactica da Língua e da Literatura* (Vol. II, pp. 859-866). Coimbra: Almedina/ ILLP Faculdade de Letras.

Silva, A. R. C. A. da. (2017). *A importância da relação entre educação literária e escrita: Uma adaptação dos progymnasmata às aulas de Português e latim.* Relatório de Estágio do Mestrado Em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Silva, C. I. R. S. (2016). *A Educação Literária e Intertextualidade – Estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais dos alunos no 6.º ano de escolaridade.* Universidade do Algarve.
https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/10009

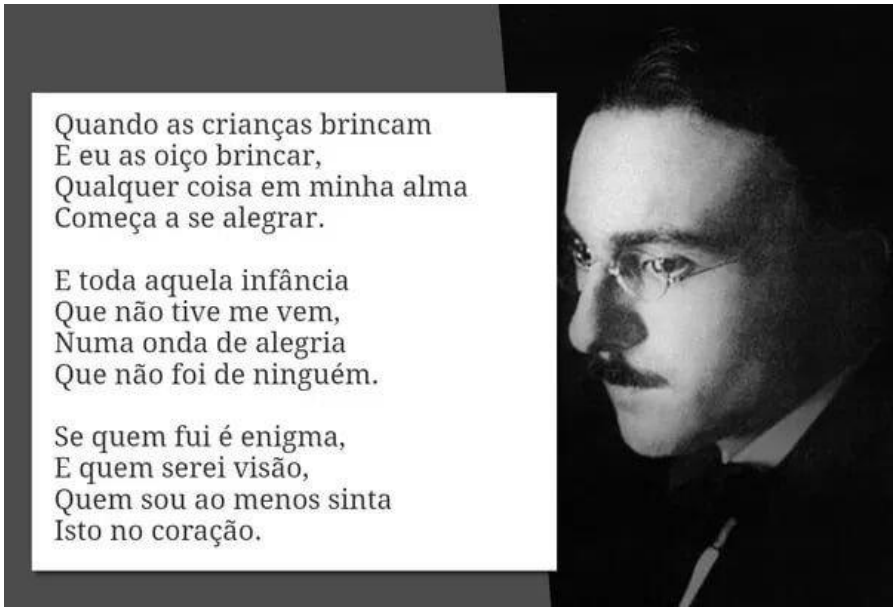
Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vargas, J. (1998). “Trabajo en equipo, una propuesta para los procesos de enseñanza-aprendizaje”. In: *IV Congreso RIBIE*. Brasilia. Disponível em http://www.academia.edu/408662/TRABAJO_EN_EQUIPO_UNA_PROPUESTA_PARA_LOS_PROCESOS_DE_ENSENANZA-APRENDIZAJE

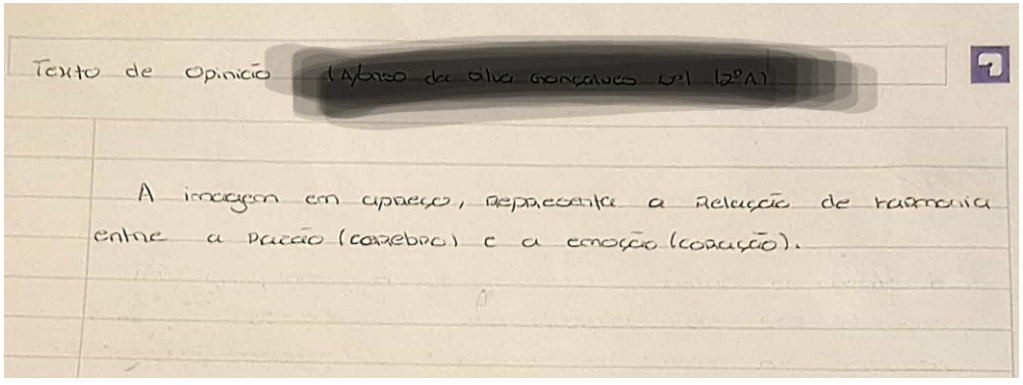
Vitória, D. (2016). *Prática de Ensino Supervisionado na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – A Hora do Conto. Relato de Práticas.* Évora: Universidade de Évora.

Anexos

Anexo I

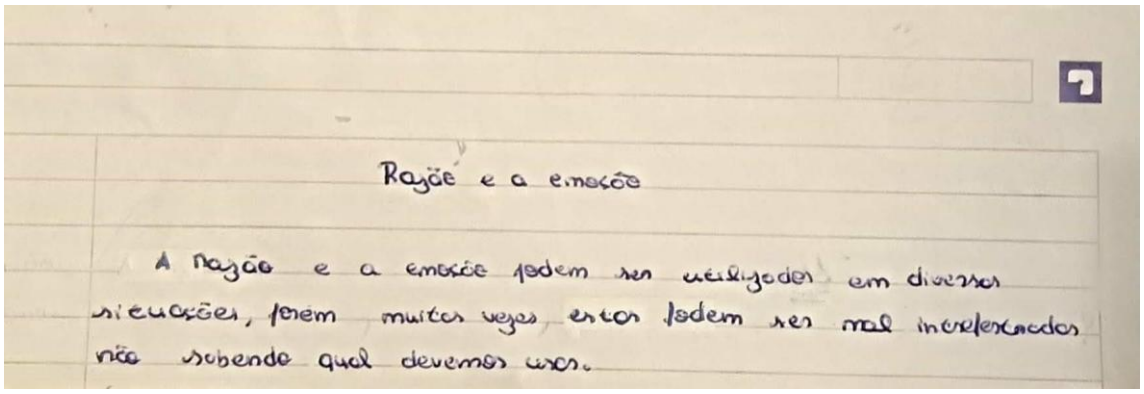


Anexo II


Texto de Opinião [redacted]

A imagem em apreço, representa a relação de harmonia entre a razão (cerebro) e a emoção (coração).

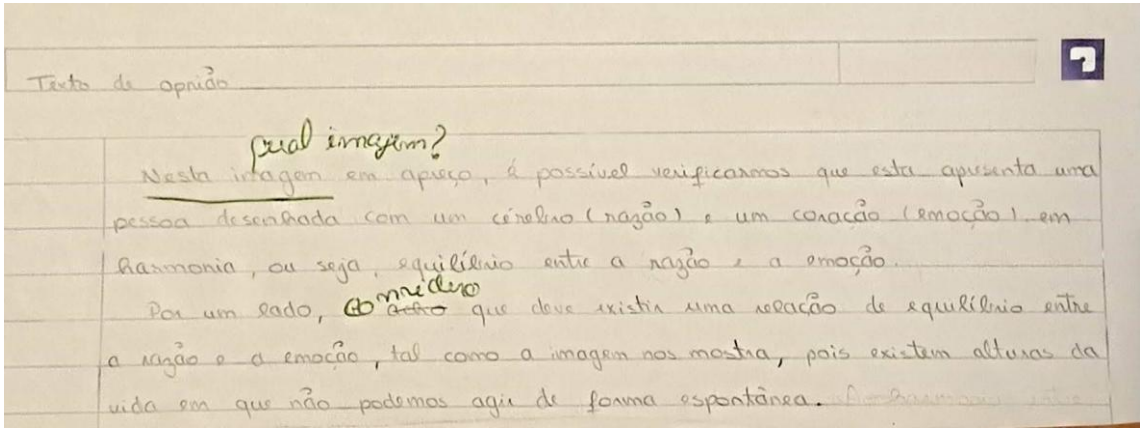
Anexo III



Razão e a emoção

A razão e a emoção podem ser utilizadas em diversas situações, porem muitas vezes estas podem ser mal interpretadas não sabendo qual devemos usar.

Anexo IV

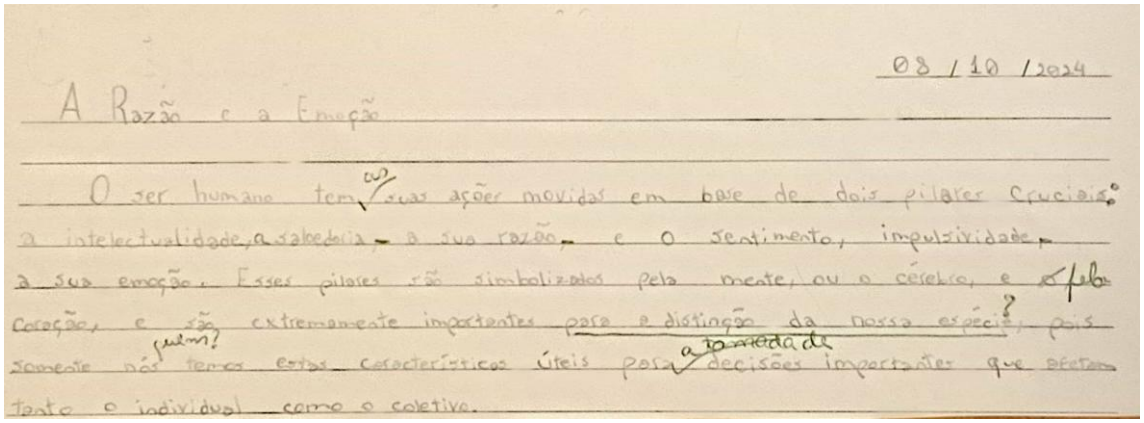


Texto de opinião

Nesta imagem em apreço, é possível verificarmos que esta apresenta uma pessoa desenhada com um cérebro (razão) e um coração (emoção) em harmonia, ou seja, equilíbrio entre a razão e a emoção.

Por um lado, ~~o~~ medo ~~outro~~ que deve existir uma relação de equilíbrio entre a razão e a emoção, tal como a imagem nos mostra, pois existem alturas da vida em que não podemos agir de forma espontânea.

Anexo V

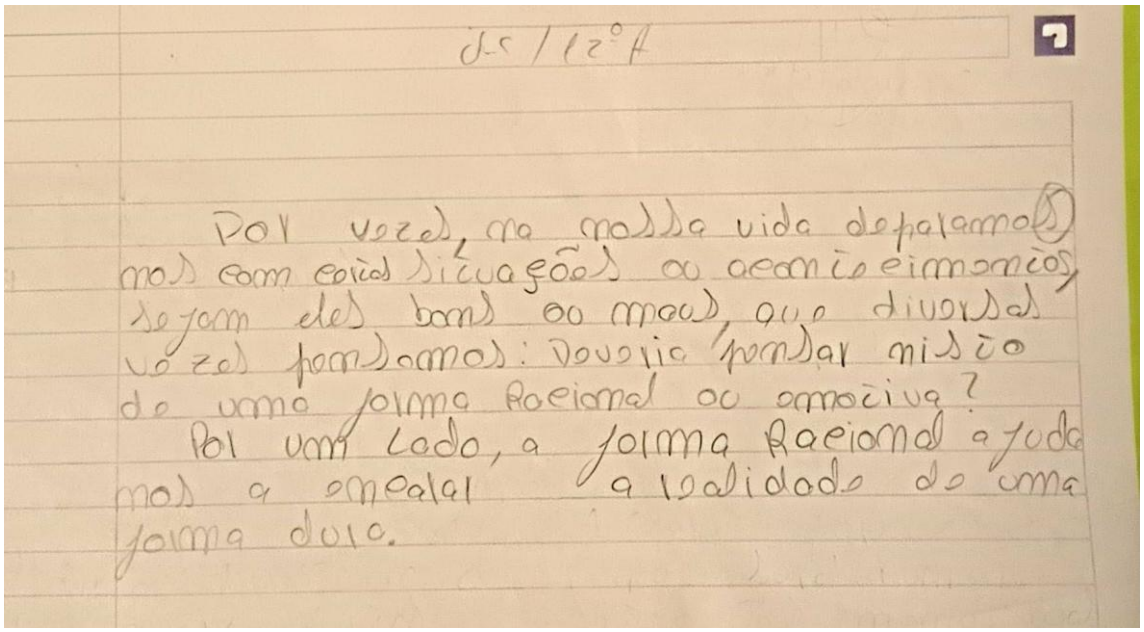


08 / 10 / 2024

A Razão e a Emoção

O ser humano tem suas ações movidas em base de dois pilares cruciais: a intelectualidade, a sabedoria - a sua razão - e o sentimento, impulsividade - a sua emoção. Esses pilares são simbolizados pela mente, ou o cérebro, e pelo coração, e são extremamente importantes para a distinção da nossa espécie, pois somente nós temos estas características úteis para decisões importantes que afetam tanto o individual como o coletivo.

Anexo VI

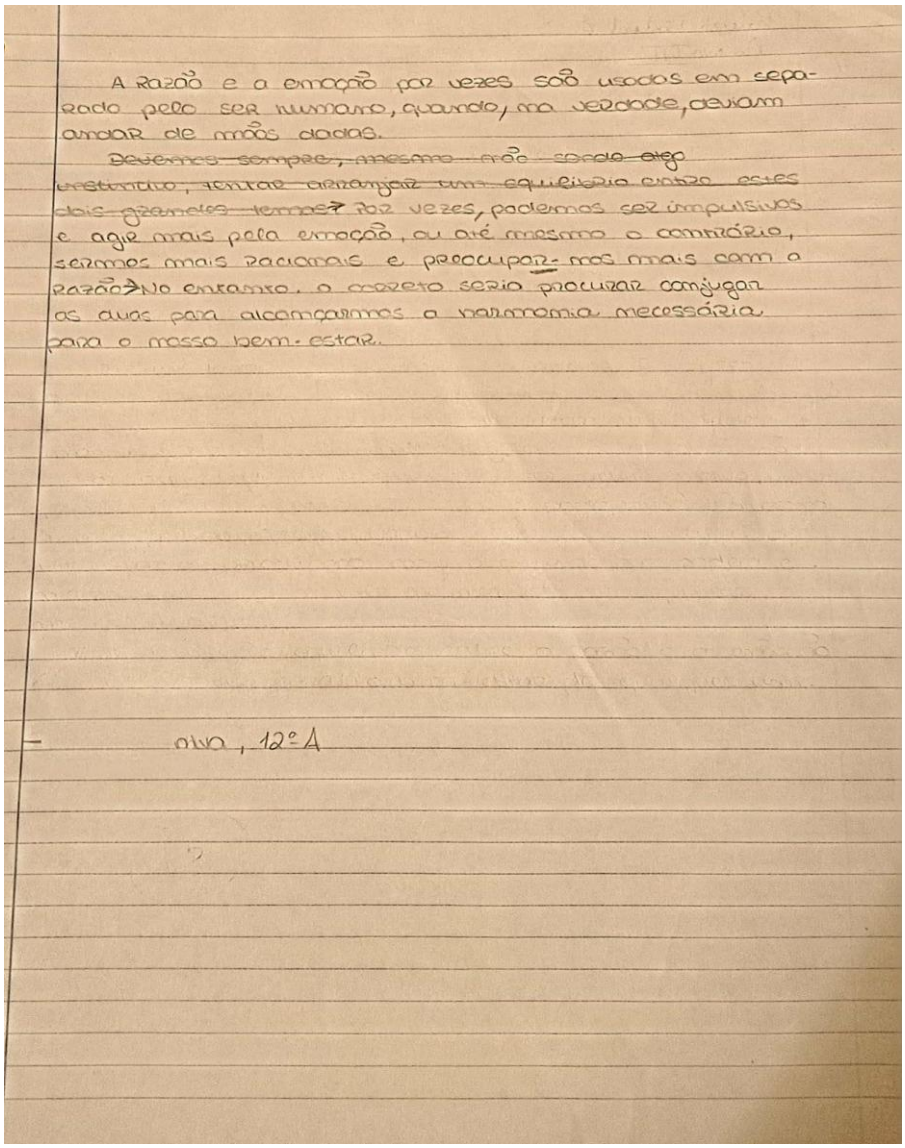


05 / 12° A

Por vezes, na nossa vida deparamo-nos com certas situações ou acontecimentos, sejam eles bons ou maus, e muitas vezes pensamos: Deveria pensar nisto de uma forma racional ou emotiva?

Por um lado, a forma racional ajuda mas a emocional a realidade de uma forma dura.

Anexo VII

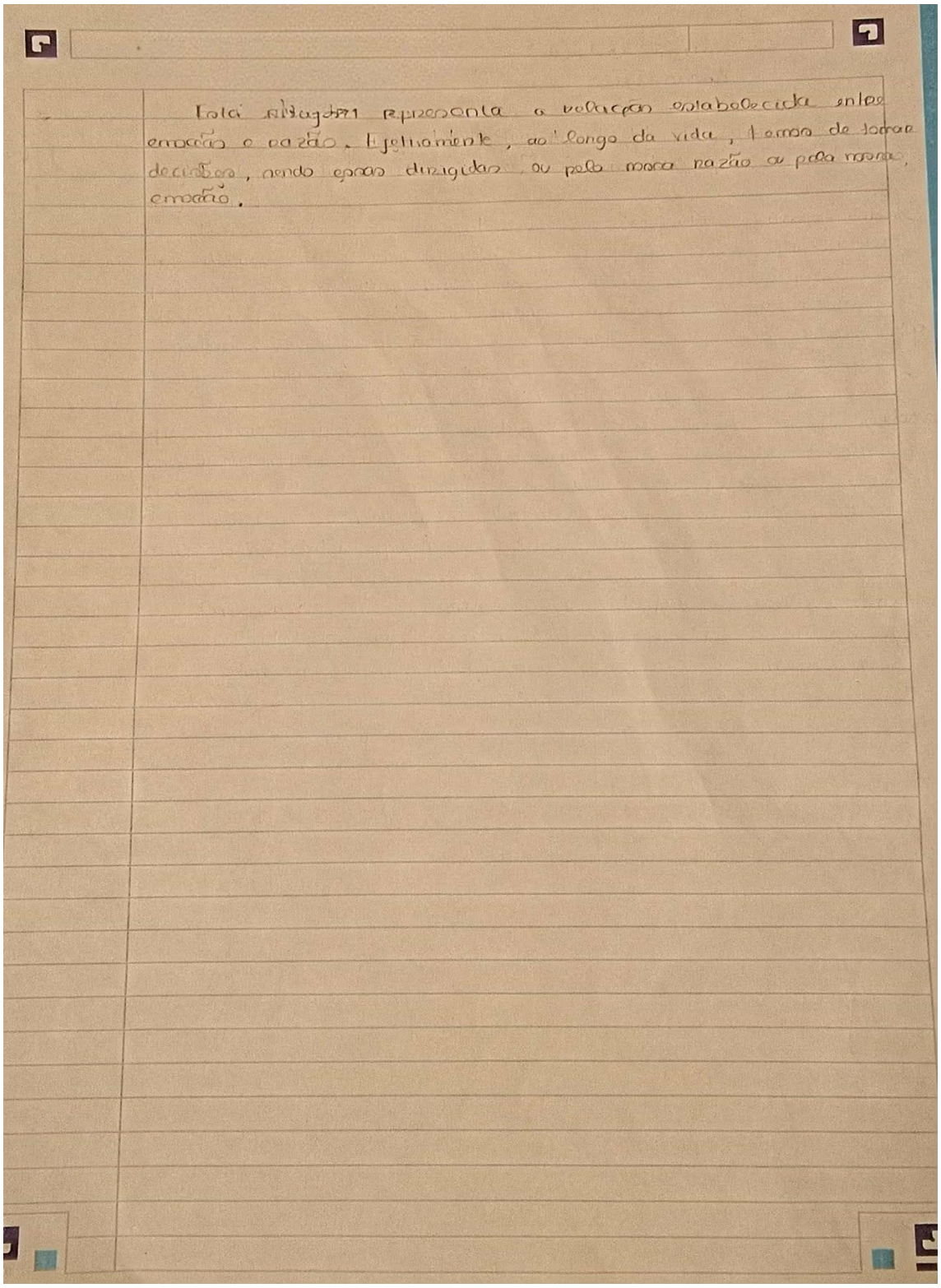


A razão e a emoção por vezes são usados em separado pelo ser humano, quando, na verdade, deviam andar de mãos dadas.

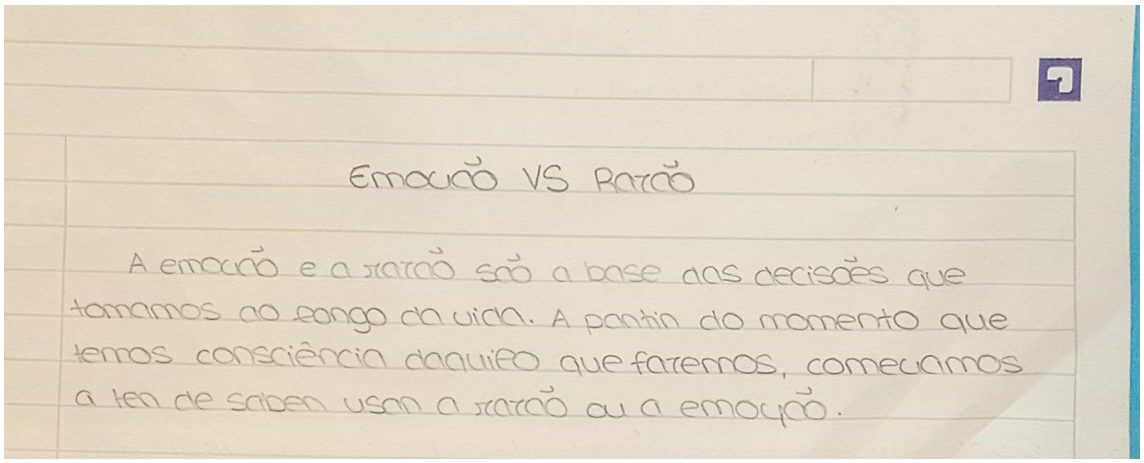
~~Devemos sempre, mesmo não sendo algo instintivo, tentar arranjar um equilíbrio entre estes dois fazeres temos~~ Por vezes, podemos ser impulsivos e agir mais pela emoção, ou até mesmo o contrário, sermos mais racionais e preocupar-nos mais com a razão. No entanto, o correto seria procurar conjugar os dois para alcançarmos a harmonia necessária para o nosso bem-estar.

ano, 12º A

Anexo VIII


Esta figura representa a relação estabelecida entre emoção e razão. Efetivamente, ao longo da vida, temos de tomar decisões, sendo estas dirigidas ou pela mera razão ou pela mera emoção.

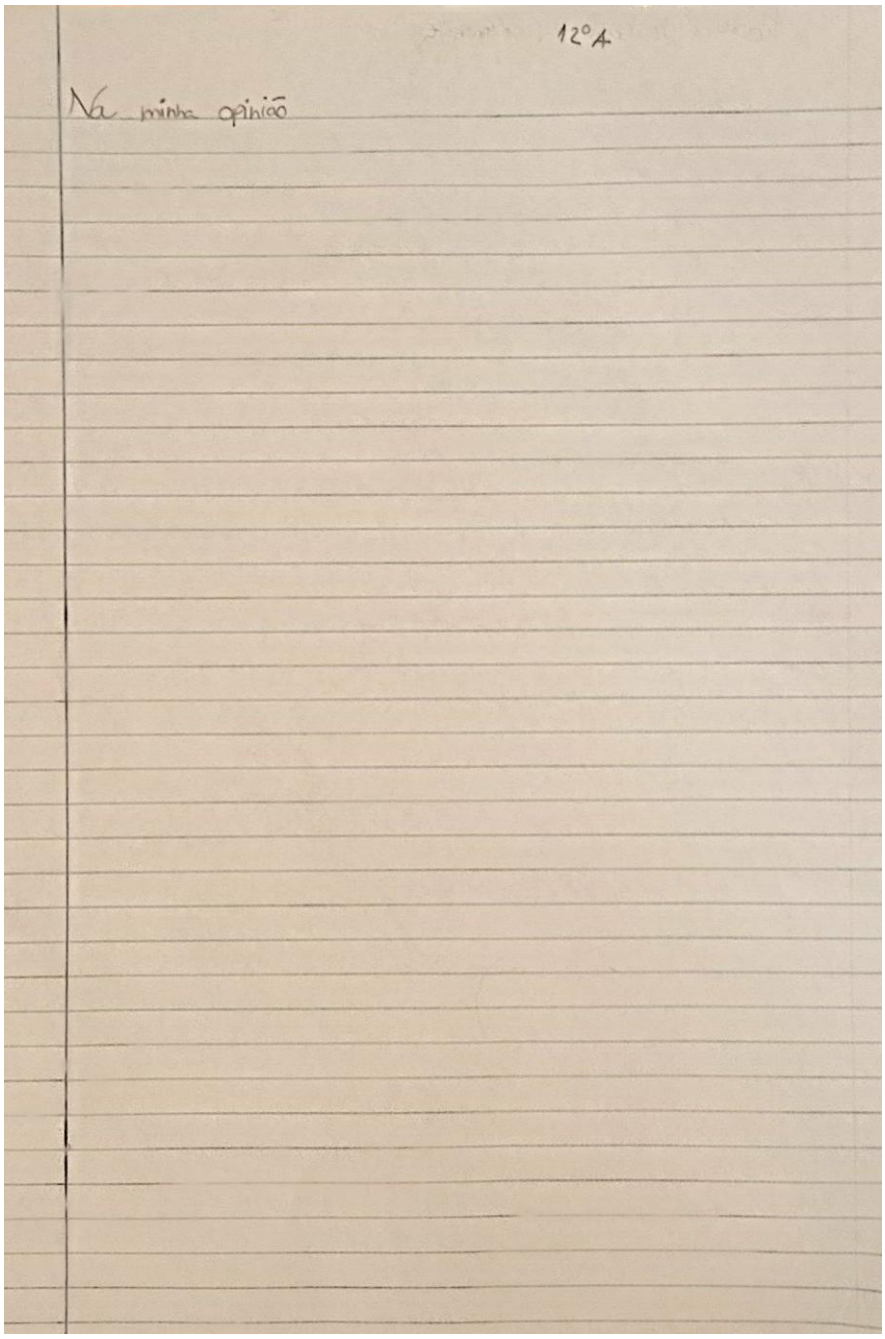
Anexo IX



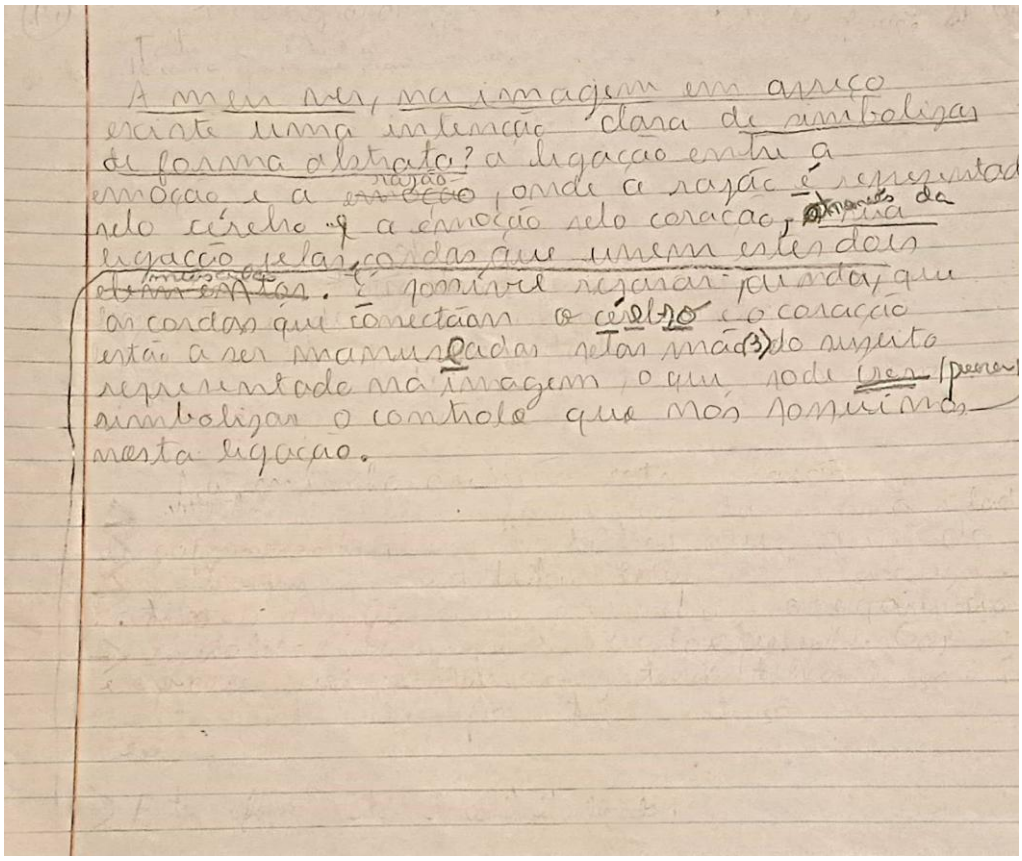
Emoção VS Razão

A emoção e a razão são a base das decisões que tomamos ao longo da vida. A partir do momento que temos consciência daquilo que faremos, começamos a ter de saber usar a razão ou a emoção.

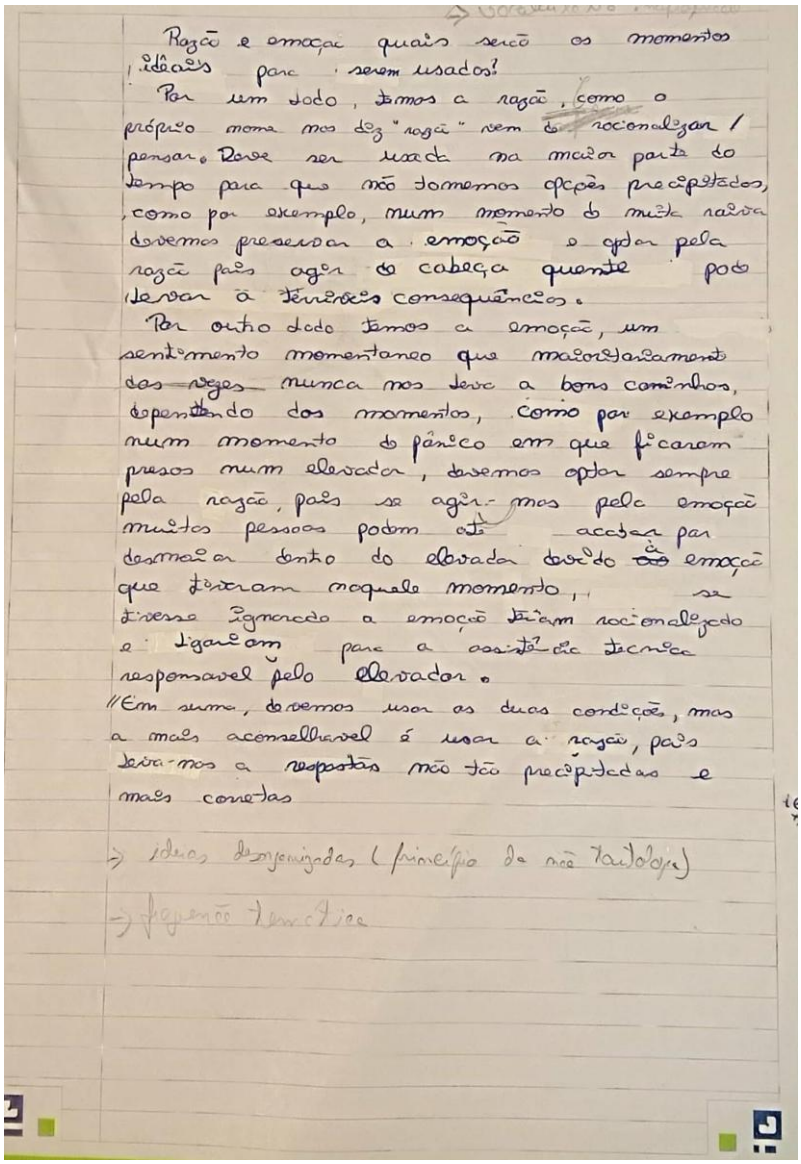
Anexo X



Anexo XI


A mente aqui, na imagem em anexo
existe uma intenção clara de simbolizar
de forma abstrata? a ligação entre a
emoção e a razão, onde a razão é representad
pelo cérebro e a emoção pelo coração, através da
ligação celular das que unem estes dois
elementos. É possível reparar que as
cordas que conectam o cérebro ao coração
estão a ser manuseadas pelas mãos do sujeito
representado na imagem, o que pode vir a
simbolizar o controlo que nós humanos
nesta ligação.

Anexo XII



Razão e emoção quais serão os momentos ideais para serem usados?

Por um lado, temos a razão, como o próprio nome nos diz "razão" vem de racionalizar / pensar. Deve ser usada na maior parte do tempo para que não tomemos opções precipitados, como por exemplo, num momento de muita raiva devemos preservar a emoção e optar pela razão pois agir de cabeça quente pode levar a terríveis consequências.

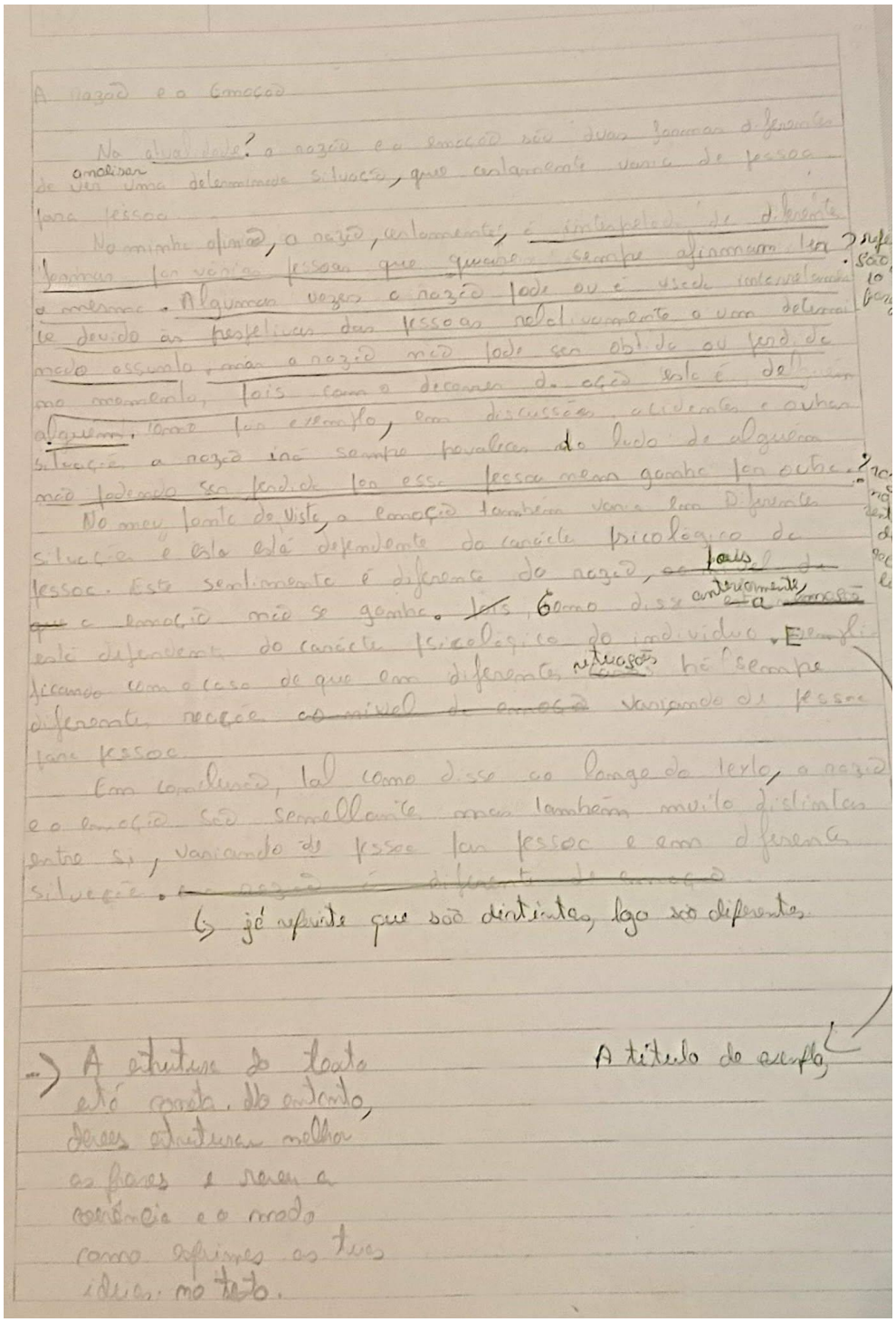
Por outro lado temos a emoção, um sentimento momentaneo que maioritariamente das vezes nunca nos leva a bons caminhos, dependendo dos momentos, como por exemplo num momento de pânico em que ficarem presos num elevador, devemos optar sempre pela razão, pois se agir mos pela emoção muitos pessoas podem até acabar por desmaiar dentro do elevador devido à emoção que tiveram naquele momento, se tivesse ignorado a emoção teriam racionalizado e ligado para a assistência técnica responsavel pelo elevador.

Em suma, devemos usar as duas condições, mas a mais aconselhavel é usar a razão, pois teria-mos a respostas não tão precipitadas e mais corretas

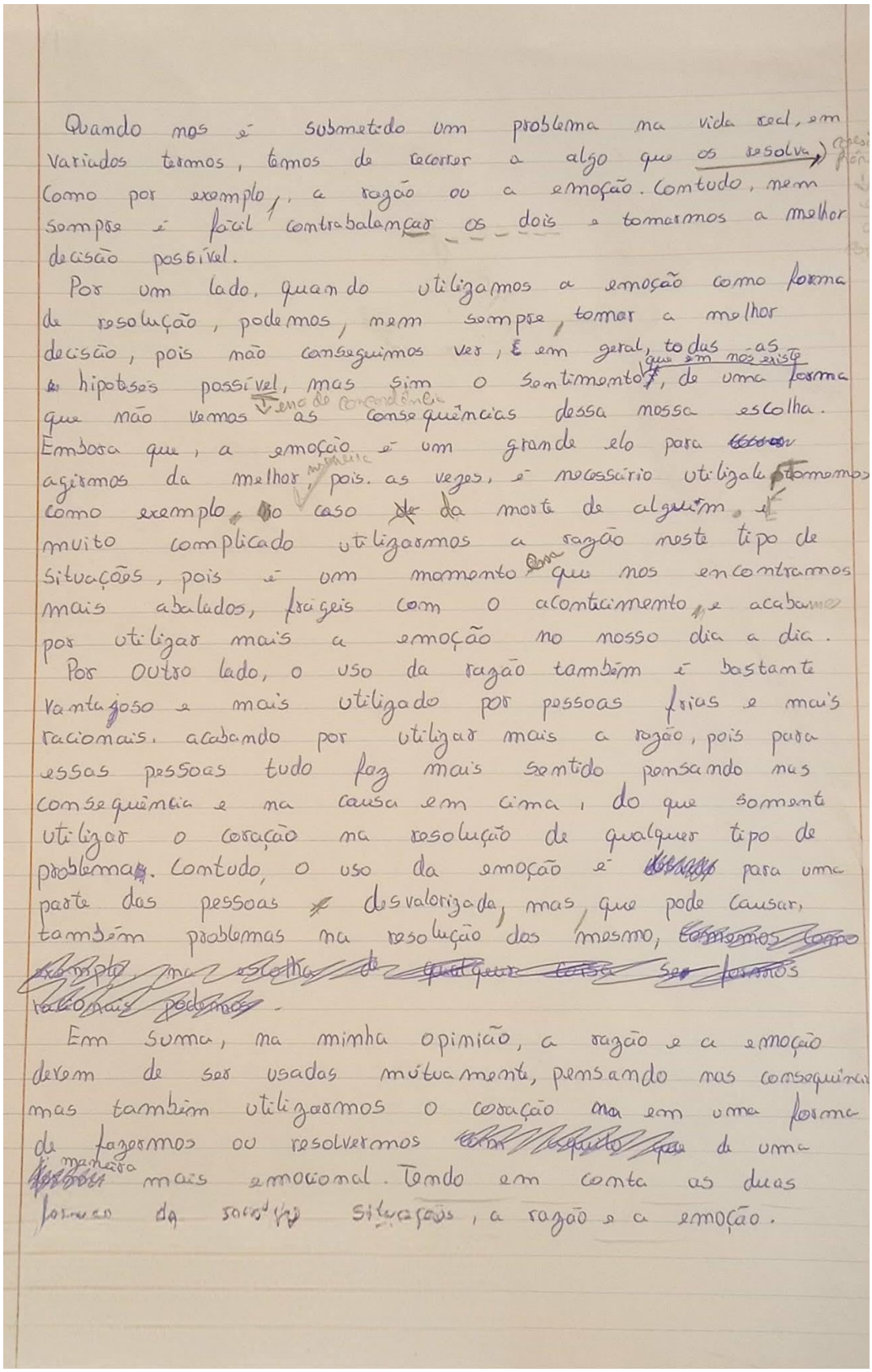
=> ideias desorganizadas (princípio da não tautologia)

=> Hipérbole Semântica

Anexo XIII


A razão e a emoção
No entanto, a razão e a emoção são duas formas diferentes de ver uma determinada situação, que certamente varia de pessoa para pessoa.
No meu ponto de vista, a razão, certamente é interpretada de diferente forma por várias pessoas que quase sempre afirmam isso mesmo. Algumas vezes a razão pode ou é vista inteiramente devido às preferências das pessoas relativamente a um determinado assunto, mas a razão não pode ser obtida ou perdida momentaneamente, pois como o decorrer da ação isto é definido alguém, como por exemplo, em discussões, acidentes e outras situações a razão não sempre favorável do lado de alguém não podendo ser perdida por essa pessoa mesmo ganhe ou outra.
No meu ponto de vista, a emoção também varia com diferente situação e isto está diretamente do conceito psicológico da pessoa. Este sentimento é diferente da razão, pois a emoção não se ganha. Como disse anteriormente esta emoção está diferentemente do conceito psicológico do individuo. Exemplificando com o caso de que em diferentes situações há sempre diferentes reações variando de pessoa para pessoa.
Em conclusão, tal como disse ao longo do texto, a razão e a emoção são semelhantes mas também muito distintas entre si, variando de pessoa para pessoa e em diferentes situações.
→ já referiste que são distintas, logo são diferentes.
A título de exemplo,
→ A estrutura do texto está correta. No entanto, deves estruturar melhor os parágrafos e rever a ortografia e o modo como escreves as tuas ideias no texto.

Anexo XIV



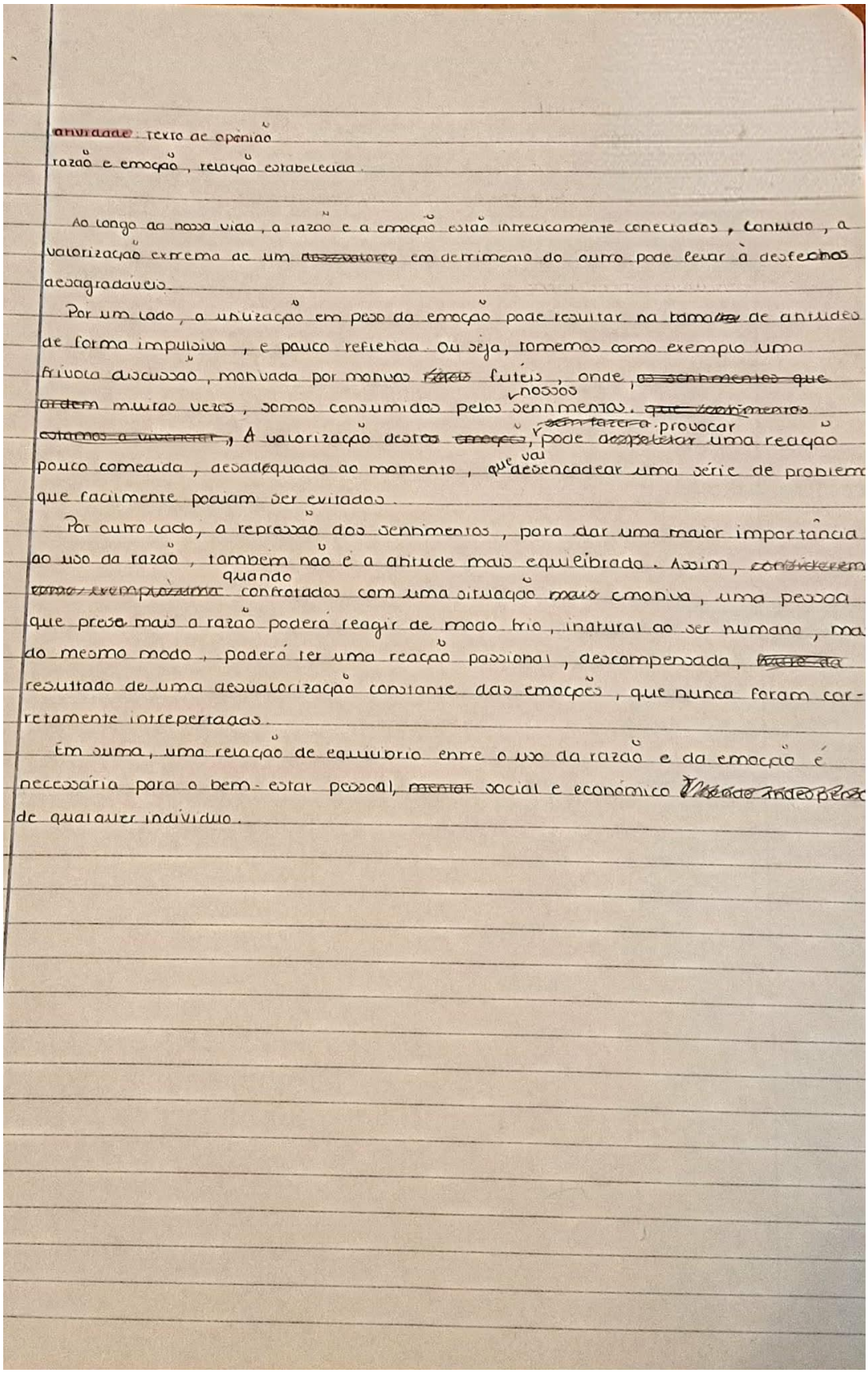
Quando nos é submetido um problema na vida real, em variados temos, temos de recorrer a algo que os resolva. Como por exemplo, a razão ou a emoção. Contudo, nem sempre é fácil contrabalançar os dois e tomarmos a melhor decisão possível.

Por um lado, quando utilizamos a emoção como forma de resolução, podemos, nem sempre, tomar a melhor decisão, pois não conseguimos ver, e em geral, todas as hipóteses possível, mas sim o sentimento, de uma forma que não vemos as consequências dessa nossa escolha. Embora que, a emoção é um grande elo para agirmos da melhor maneira pois, as vezes, é necessário utilizarmos como exemplo, no caso da morte de alguém, é muito complicado utilizarmos a razão neste tipo de situações, pois é um momento que nos encontramos mais abalados, frageis com o acontecimento, e acabamos por utilizar mais a emoção no nosso dia a dia.

Por outro lado, o uso da razão também é bastante vantajoso e mais utilizado por pessoas frias e mais racionais, acabando por utilizar mais a razão, pois para essas pessoas tudo faz mais sentido pensando nas consequência e na causa em cima, do que somente utilizar o coração na resolução de qualquer tipo de problemas. Contudo, o uso da emoção é para uma parte das pessoas desvalorizada, mas que pode causar, também problemas na resolução dos mesmo, ~~como exemplo na escolha de qualquer coisa se formos racionais podemos~~.

Em suma, na minha opinião, a razão e a emoção devem de ser usadas mútuamente, pensando nas consequências mas também utilizarmos o coração na em uma forma de fazermos ou resolvermos de uma maneira mais emocional. Tendo em conta as duas formas da sociedade situações, a razão e a emoção.

Anexo XV



anuidade: Texto de opinião

razão e emoção, relação estabelecida.

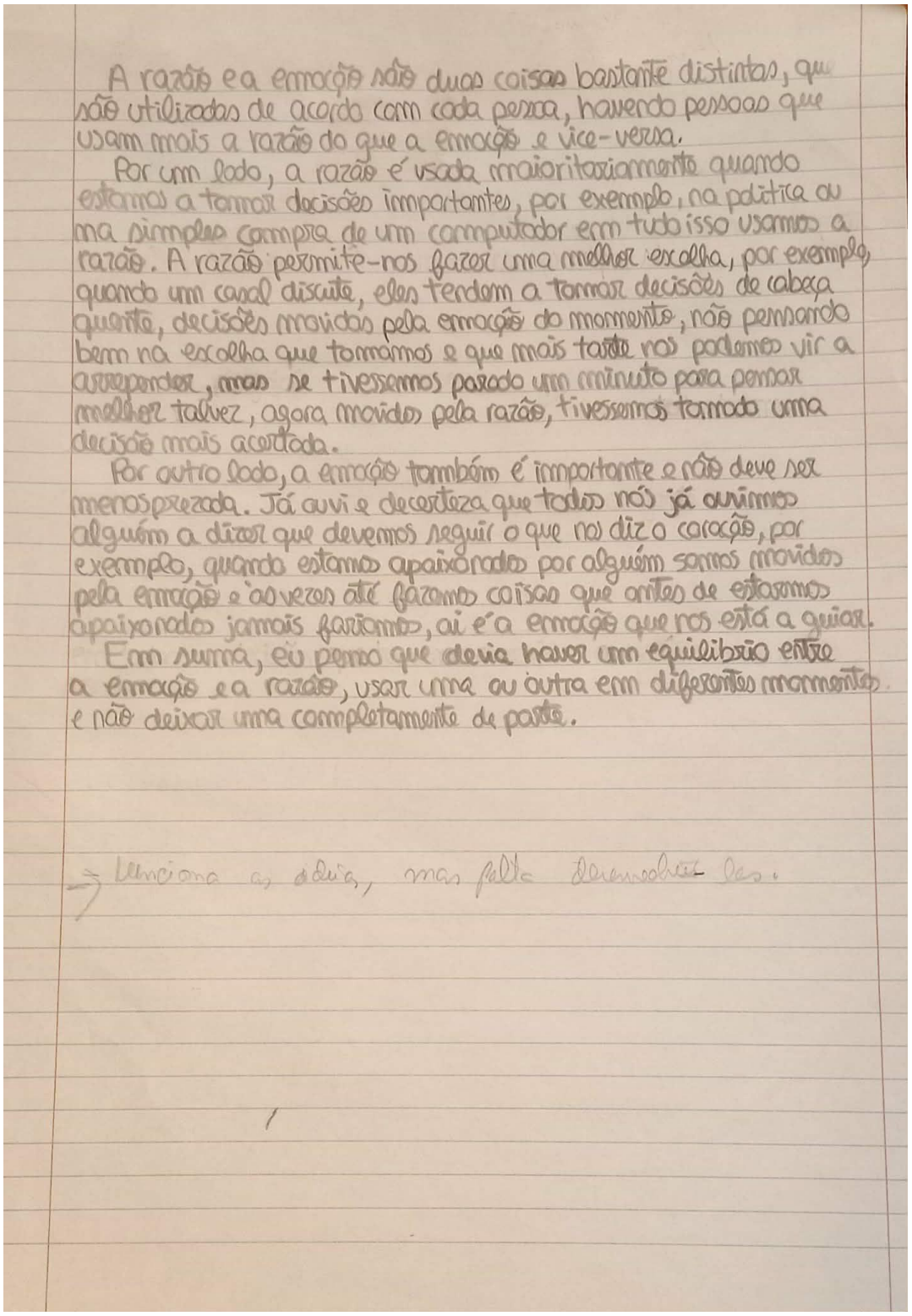
Ao longo da nossa vida, a razão e a emoção estão intrecadamente conectadas, contudo, a valorização extrema de um ~~desvalorizo~~ em detrimento do outro pode levar à desfechos desagradáveis.

Por um lado, a valorização em peso da emoção pode resultar na tomada de atitudes de forma impulsiva, e pouco reflexiva. Ou seja, tomemos como exemplo uma frívola discussão, movida por meras ~~raiva~~ fúteis, onde, ~~os sentimentos que ardem~~ muitas vezes, somos consumidos pelos nossos sentimentos. ~~que vivenciamos estamos a vivenciar~~, A valorização destas ~~emoções~~, sem fazer a provocar pode desencadear uma reação pouco comedida, desadequada ao momento, que vai desencadear uma série de problem que facilmente podiam ser evitados.

Por outro lado, a repressão dos sentimentos, para dar uma maior importância ao uso da razão, também não é a atitude mais equilibrada. Assim, ~~considerem como exemplo~~ quando confrontados com uma situação mais emotiva, uma pessoa que preze mais a razão poderá reagir de modo frio, inatural ao ser humano, ma ao mesmo modo, poderá ter uma reação passional, descompensada, ~~fruto~~ resultado de uma desvalorização constante das emoções, que nunca foram corretamente interpretadas.

Em suma, uma relação de equilíbrio entre o uso da razão e da emoção é necessária para o bem-estar pessoal, ~~mental~~ social e económico ~~de qualquer~~ de qualquer indivíduo.

Anexo XVI



A razão e a emoção são duas coisas bastante distintas, que são utilizadas de acordo com cada pessoa, havendo pessoas que usam mais a razão do que a emoção e vice-versa.

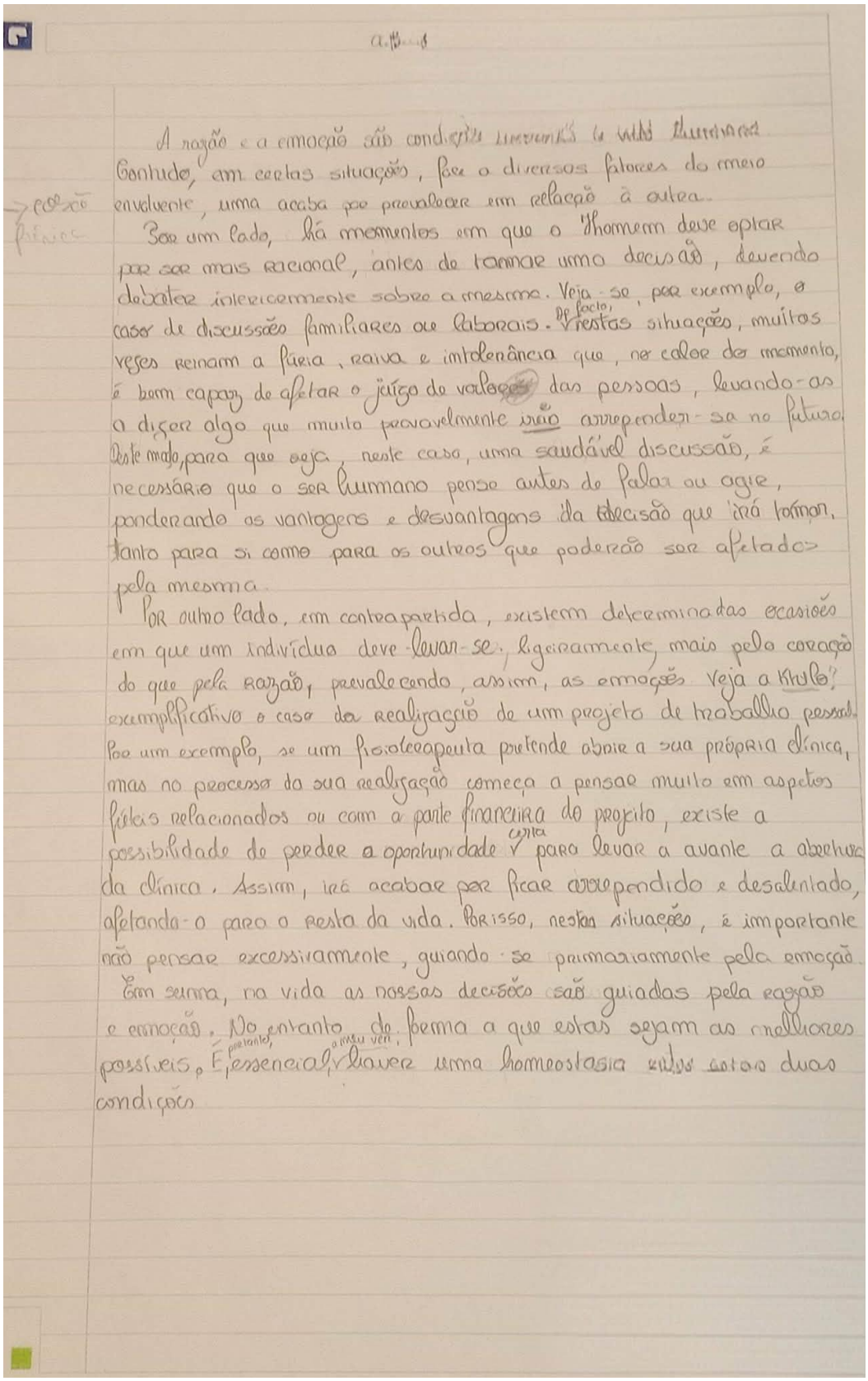
Por um lado, a razão é usada maioritariamente quando estamos a tomar decisões importantes, por exemplo, na política ou na simples compra de um computador em tudo isso usamos a razão. A razão permite-nos fazer uma melhor escolha, por exemplo, quando um casal discute, eles tendem a tomar decisões de cabeça quente, decisões movidas pela emoção do momento, não pensando bem na escolha que tomamos e que mais tarde nos podemos vir a arrepender, mas se tivessemos parado um minuto para pensar melhor talvez, agora movidos pela razão, tivessemos tomado uma decisão mais acertada.

Por outro lado, a emoção também é importante e não deve ser menosprezada. Já ouvi e decerteza que todos nós já ouvimos alguém a dizer que devemos seguir o que nos diz o coração, por exemplo, quando estamos apaixonados por alguém somos movidos pela emoção e às vezes até fazemos coisas que antes de estarmos apaixonados jamais faríamos, aí é a emoção que nos está a guiar.

Em suma, eu penso que devia haver um equilíbrio entre a emoção e a razão, usar uma ou outra em diferentes momentos e não deixar uma completamente de parte.

=> Uniciona a dúvida, mas falta desenvolvê-las.

Anexo XVII



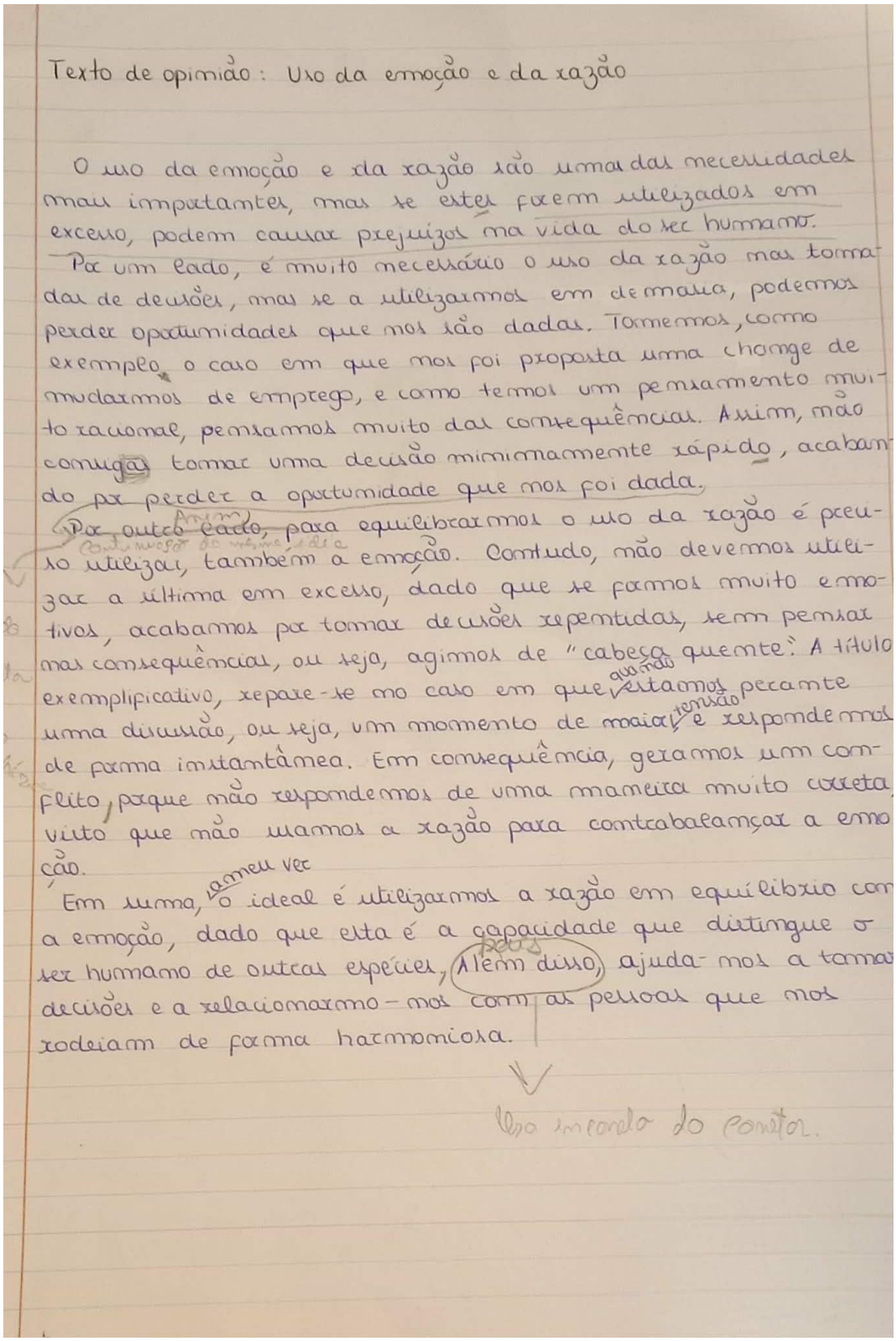
A razão e a emoção são condições inerentes à vida humana. Contudo, em certas situações, face a diversos fatores do meio envolvente, uma acaba por prevalecer em relação à outra.

Por um lado, há momentos em que o Homem deve optar por ser mais racional, antes de tomar uma decisão, devendo debater intelectualmente sobre a mesma. Veja-se, por exemplo, o caso de discussões familiares ou laborais. De facto, nestas situações, muitas vezes reinam a fúria, raiva e intolerância que, no calor do momento, é bem capaz de afetar o juízo de valores das pessoas, levando-as a dizer algo que muito provavelmente virão arrepender-se no futuro. Deste modo, para que seja, neste caso, uma saudável discussão, é necessário que o ser humano pense antes de falar ou agir, ponderando as vantagens e desvantagens da decisão que irá tomar, tanto para si como para os outros que poderão ser afetados pela mesma.

Por outro lado, em contrapartida, existem determinadas ocasiões em que um indivíduo deve levar-se, ligeiramente, mais pelo coração do que pela razão, prevalecendo, assim, as emoções. Veja o Kiyllo? exemplificativo o caso da realização de um projeto de trabalho pessoal. Por um exemplo, se um fisioterapeuta pretende abrir a sua própria clínica, mas no processo da sua realização começa a pensar muito em aspetos fúteis relacionados ou com a parte financeira do projeto, existe a possibilidade de perder a oportunidade para levar a avante a abertura da clínica. Assim, irá acabar por ficar arrependido e desalentado, afetando-o para o resto da vida. Porisso, nestas situações, é importante não pensar excessivamente, guiando-se primariamente pela emoção.

Em suma, na vida as nossas decisões são guiadas pela razão e emoção. No entanto, de forma a que estas sejam as melhores possíveis, é, portanto, essencial, a meu ver, haver uma homeostasia entre estas duas condições.

Anexo XVIII



Texto de opinião: Uso da emoção e da razão

O uso da emoção e da razão são uma das necessidades mais importantes, mas se estes forem utilizados em excesso, podem causar prejuízos na vida do ser humano.

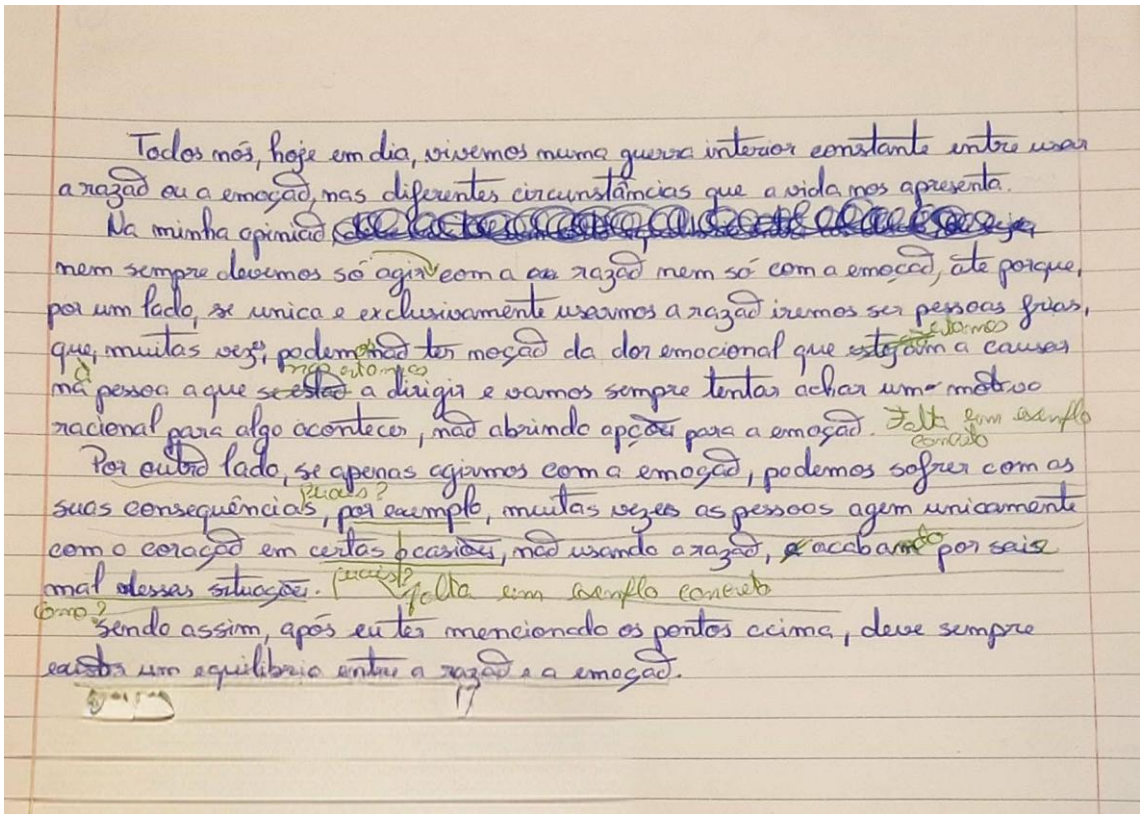
Por um lado, é muito necessário o uso da razão nas tomadas de decisões, mas se a utilizarmos em demasia, podemos perder oportunidades que nos são dadas. Tomemos, como exemplo, o caso em que nos foi proposta uma chonge de mudarmos de emprego, e como temos um pensamento muito racional, pensamos muito das consequências. Assim, não consigas tomar uma decisão minimamente rápido, acabando por perder a oportunidade que nos foi dada.

Por outro lado, para equilibrarmos o uso da razão é preciso utilizar, também a emoção. Contudo, não devemos utilizar a última em excesso, dado que se formos muito emotivos, acabamos por tomar decisões repentidas, sem pensar nas consequências, ou seja, agimos de "cabeça quente". A título exemplificativo, repare-se no caso em que estamos perante uma discussão, ou seja, um momento de maior tensão e respondemos de forma instantânea. Em consequência, geramos um conflito, porque não respondemos de uma maneira muito correta, visto que não usamos a razão para contrabalançar a emoção.

Em suma, o ideal é utilizarmos a razão em equilíbrio com a emoção, dado que esta é a capacidade que distingue o ser humano de outras espécies, além disso, ajuda-nos a tomar decisões e a relacionarmo-nos com as pessoas que nos rodeiam de forma harmoniosa.

Uso incorreto do conetor.

Anexo XIX



Todos nós, hoje em dia, vivemos numa guerra interior constante entre usar a razão ou a emoção, nas diferentes circunstâncias que a vida nos apresenta.

Na minha opinião [illegible] nem sempre devemos só agir com a razão nem só com a emoção, até porque, por um lado, se única e exclusivamente usarmos a razão iremos ser pessoas frias, que, muitas vezes, podemos ter noção da dor emocional que estejam a causar na pessoa a que se está a dirigir e vamos sempre tentar achar um motivo racional para algo acontecer, não abrindo opção para a emoção.

Por outro lado, se apenas agirmos com a emoção, podemos sofrer com as suas consequências, por exemplo, muitas vezes as pessoas agem unicamente com o coração em certas ocasiões, não usando a razão, acabam por sair mal dessas situações.

Sendo assim, após eu ter mencionado os pontos acima, deve sempre existir um equilíbrio entre a razão e a emoção.

Anexo XX

https://www.youtube.com/watch?v=JwZR7Te_GQg

Anexo XXI

"Ai Flores, Ai Flores do Verde Pino"

Ai flores, ai flores do verde pino, (A)
se sabedes novas do meu amigo! (A)
Ai Deus, ai u é? (refrão)

- Vós me perguntades polo voss'amigo, (A)
e eu bem vos digo que é san'e vivo. (A)
Ai Deus, ai u é?

Ai flores, ai flores do verde ramo, (B)
se sabedes novas do meu amado! (B)
Ai Deus, ai u é?

Vós me perguntades polo voss'amado, (B)
e eu bem vos digo que é viv'e sano. (B)
Ai Deus, ai u é?

Se sabedes novas do meu amigo, (A)
aquel que mentiu do que pos comigo! (A)
Ai Deus, ai u é?

E eu bem vos digo que é san'e vivo (A)
e seerá vosc'ant'o prazo saído. (A)
Ai Deus, ai u é?

Se sabedes novas do meu amado (B)
aquel que mentiu do que mi ha jurado! (B)
Ai Deus, ai u é?

E eu bem vos digo que é viv'e sano (B)
e seerá vosc'ant'o prazo passado. (B)
Ai Deus, ai u é ?

D. Dinis

A donzela dirige-se às flores de verde pino, pedindo-lhes notícias do seu amigo. Acusa-o de lhe ter mentido e de não ter cumprido a promessa de se encontrar com ela.

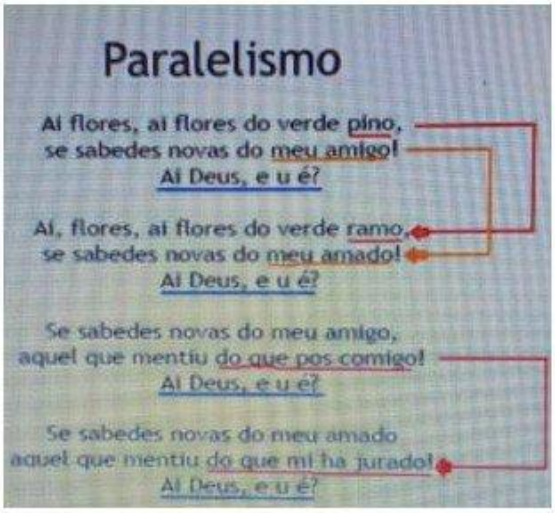
Resposta das flores de verde pino (natureza personificada), que confirmam à donzela que o amigo dela está bem, assegurando-lhe que ele irá cumprir a promessa que lhe fizera, de se encontrar com ela.

Refrão: Ai Deus, ai u é? – apostrofe interrogativa à divindade

Ai – interjeição

Deus – vocativo

Ai u é? – interrogação retórica – revelam o estado de espírito da donzela.



Estado de espírito do sujeito poético:

- Uma donzela em sofrimento pela ausência do seu amigo;
- Ansiosa e insegura (refrão interrogativo);

- Angustiada e saudosa (apóstrofe à natureza, com uso da interjeição "ai" repetida ao longo da cantiga e frases do tipo exclamativo).

Papel da natureza:

- Surge personificada, como confidente da donzela;
- Tranquiliza a jovem, confirmando-lhe a lealdade do seu amigo;
- As flores de verde pino simbolizam o tempo primaveril, a fertilidade, a jovialidade, o sentimento entre a donzela e o amigo.

Anexo XXII

D. Dinis

Na noite escreve um seu Cantar de Amigo
O plantador de naus a haver,
E ouve um silêncio murmuro consigo:
É o rumor dos pinhais que, como um trigo
De Império, ondulam sem se poder ver.

Arroio, esse cantar, jovem e puro,
Busca o oceano por achar;
E a fala dos pinhais, marulho obscuro,
É o som presente desse mar futuro,
É a voz da terra ansiando pelo mar.

Fernando Pessoa



Anexo XXIII

Mensagem

Primeira Parte – Brasão

II. Os Castelos

D. Dinis

Na noite escreve um seu Cantar de Amigo
O plantador de naus a haver,
E ouve um silêncio murmuro consigo:
É o rumor dos pinhais que, como um trigo
De império, ondulam sem se poder ver.

Arroio, esse cantar, jovem e puro,
Busca o oceano por achar;
E a fala dos pinhais, marulho obscuro,
É o som presente desse mar futuro,
É a voz da terra ansiando pelo mar.

Fernando Pessoa

1. Lê atentamente o poema acima apresentado. De seguida, responde ao questionário abaixo mencionado, de forma a elaborares uma análise correta do poema que leste.

   1.1. Quem foi D. Dinis?
   1.2. Por que motivo incluiu Fernando Pessoa na sua obra *Mensagem* um poema dedicado a D. Dinis?
   1.3. Quais são as facetas de D. Dinis evidenciadas neste poema?
   1.4. A figura histórica de D Dinis é mitificada neste poema por ser considerado um visionário. Explica esta afirmação, justificando com elementos textuais.
   1.5. Identifica os recursos expressivos presentes no poema.

Anexo XXIV

Estâncias 96 a 98 do Canto III de *Os Lusíadas*

Eis despois vem Dinis, que bem parece
Do bravo Afonso estirpe nobre e dina,
Com quem a fama grande se escurece
Da liberalidade Alexandrina.
Co este o Reino próspero floresce
Alcançada já a paz áurea divina
Em constituições, leis e costumes,
Na terra já tranquila claros lumes.

Fez primeiro em Coimbra exercitar-se
O valeroso ofício de Minerva;
E de Helicona as Musas fez passar-se
A pisar de Mondego fértil erva.
Quanto pode de Atenas desejar-se
Tudo o soberbo Apolo aqui reserva.
Aqui as capelas dá tecidas de ouro,
Do bácaro e do sempre verde louro.

Luís de Camões

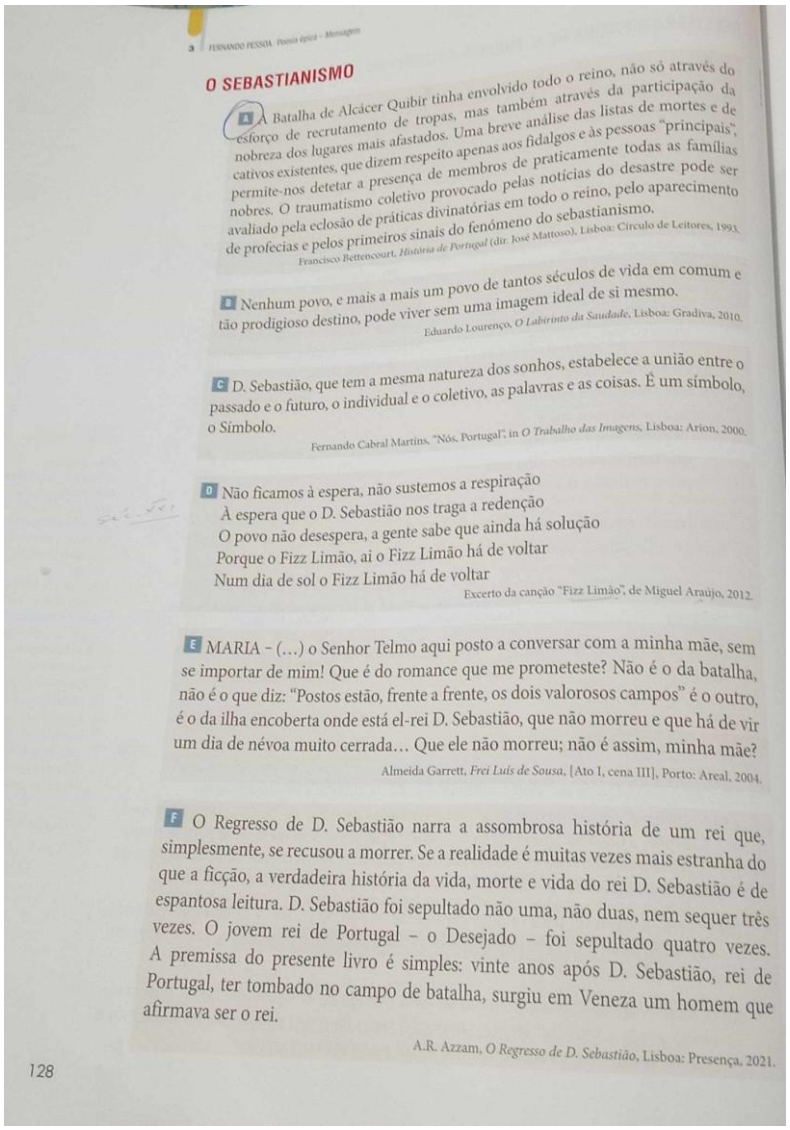


Nobres vilas de novo edificou,
Fortalezas, castelos mui seguros,
E quase o Reino todo reformou
Com edifícios grandes e altos muros;
Mas despois que a dura Átrapos cortou
O fio de seus dias já maduros,
Ficou-lhe o filho pouco obediente,
Quarto Afonso, mas forte e excelente.

Luís de Camões



Anexo XXV



3 FERNANDO PESSOA. *Poesia épica - Mensagem*

O SEBASTIANISMO

A Batalha de Alcácer Quibir tinha envolvido todo o reino, não só através do esforço de recrutamento de tropas, mas também através da participação da nobreza dos lugares mais afastados. Uma breve análise das listas de mortes e de cativos existentes, que dizem respeito apenas aos fidalgos e às pessoas "principais", permite-nos detetar a presença de membros de praticamente todas as famílias nobres. O traumatismo coletivo provocado pelas notícias do desastre pode ser avaliado pela eclosão de práticas divinatórias em todo o reino, pelo aparecimento de profecias e pelos primeiros sinais do fenómeno do sebastianismo.

Francisco Bettencourt, *História de Portugal* (dir. José Mattoso), Lisboa: Círculo de Leitores, 1993.

B Nenhum povo, e mais a mais um povo de tantos séculos de vida em comum e tão prodigioso destino, pode viver sem uma imagem ideal de si mesmo.

Eduardo Lourenço, *O Labirinto da Saudade*, Lisboa: Gradiva, 2010.

C D. Sebastião, que tem a mesma natureza dos sonhos, estabelece a união entre o passado e o futuro, o individual e o coletivo, as palavras e as coisas. É um símbolo, o Símbolo.

Fernando Cabral Martins, "Nós, Portugal", in *O Trabalho das Imagens*, Lisboa: Arion, 2000.

D Não ficamos à espera, não sustemos a respiração
À espera que o D. Sebastião nos traga a redenção
O povo não desespera, a gente sabe que ainda há solução
Porque o Fizz Limão, ai o Fizz Limão há de voltar
Num dia de sol o Fizz Limão há de voltar

Excerto da canção "Fizz Limão", de Miguel Araújo, 2012.

E MARIA – (…) o Senhor Telmo aqui posto a conversar com a minha mãe, sem se importar de mim! Que é do romance que me prometeste? Não é o da batalha, não é o que diz: "Postos estão, frente a frente, os dois valorosos campos" é o outro, é o da ilha encoberta onde está el-rei D. Sebastião, que não morreu e que há de vir um dia de névoa muito cerrada… Que ele não morreu; não é assim, minha mãe?

Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*, [Ato I, cena III], Porto: Areal, 2004.

F *O Regresso de D. Sebastião* narra a assombrosa história de um rei que, simplesmente, se recusou a morrer. Se a realidade é muitas vezes mais estranha do que a ficção, a verdadeira história da vida, morte e vida do rei D. Sebastião é de espantosa leitura. D. Sebastião foi sepultado não uma, não duas, nem sequer três vezes. O jovem rei de Portugal – o Desejado – foi sepultado quatro vezes. A premissa do presente livro é simples: vinte anos após D. Sebastião, rei de Portugal, ter tombado no campo de batalha, surgiu em Veneza um homem que afirmava ser o rei.

A.R. Azzam, *O Regresso de D. Sebastião*, Lisboa: Presença, 2021.

128

Anexo XXVI

https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fyoutube.com%2Fwatch%3Fv%3DqAoFJgnbjz4%26si%3DxMpqI8cNXyHNiP12%26fbclid%3DIwZXh0bgNhZW0CMTAAAR1oFKGwDRXe7aORoiZay1G3ioxVpXPx8yX_uFOBoByUB4snSYqzX-u6EuY_aem_SU6ek-aZL7no_4zU7iTtSg&h=AT20MBWyaHGwAcLK-1s1h9X_40iNtUyUFVU9u1hyM-kdbuVFmBIubr31rjU5D9f0lTnimSmMm4fuLYkSaF7NQHKCF2opSKzlklkhabR1rOge1ABa5pCYjHzRmrUOyS4t8f9nLdJMTj-etYs2EvDiRQ

Anexo XXVII

D. Sebastião, Rei de Portugal

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

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

Fernando Pessoa



Anexo XXVIII

https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fyoutube.com%2Fwatch%3Fv%3D0gsnWEMtI40%26si%3D5gSPyI31VYnsT8Nv%26fbclid%3DIwZXh0bgNhZW0CMTAAAR18aGZp29fS2HzYj3AQN0j0ubJUP4mXrxQZ8trBIq6603w42umSvo-BEYE_aem_YlEy46RKvbyyoMFB1gii7A&h=AT2psciFyUwQzSe9KJD3J71F8u7fkhfpE6UJAooC8KAb1ldfa-7CRQS5BVvFDRs_sLqEZOVkncKOngzt8z76bh0Ddb2IgCdCk7Jgx7VEtx5hbQmnwvbOqkOANan1ywQh4bI64JqlDeIZBg2lZvRF4Q

Anexo XXIX

https://www.youtube.com/watch?v=imqRwNV-ZZU

Anexo XXX

O Infante D. Henrique

Em seu trono entre o brilho das esferas,
Com o seu manto de noite e solidão,
Tem aos pés o mar novo e as mortas eras
O único imperador que tem, deveras,
O globo mundo em sua mão.

Fernando Pessoa

Anexo XXXI

O Infante

Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.
Deus quis que a terra fosse toda uma,
Que o mar unisse, já não separasse.
Sagrou-te, e foste desvendando a espuma.

E a orla branca foi de ilha em continente,
Clareou, correndo, até ao fim do mundo,
E viu-se a terra inteira, de repente,
Surgir, redonda, do azul profundo.

Quem te sagrou criou-te português.
Do mar e nós em ti nos deu sinal.
Cumpriu-se o Mar e o Império se desfez.
Senhor, falta cumprir-se Portugal!

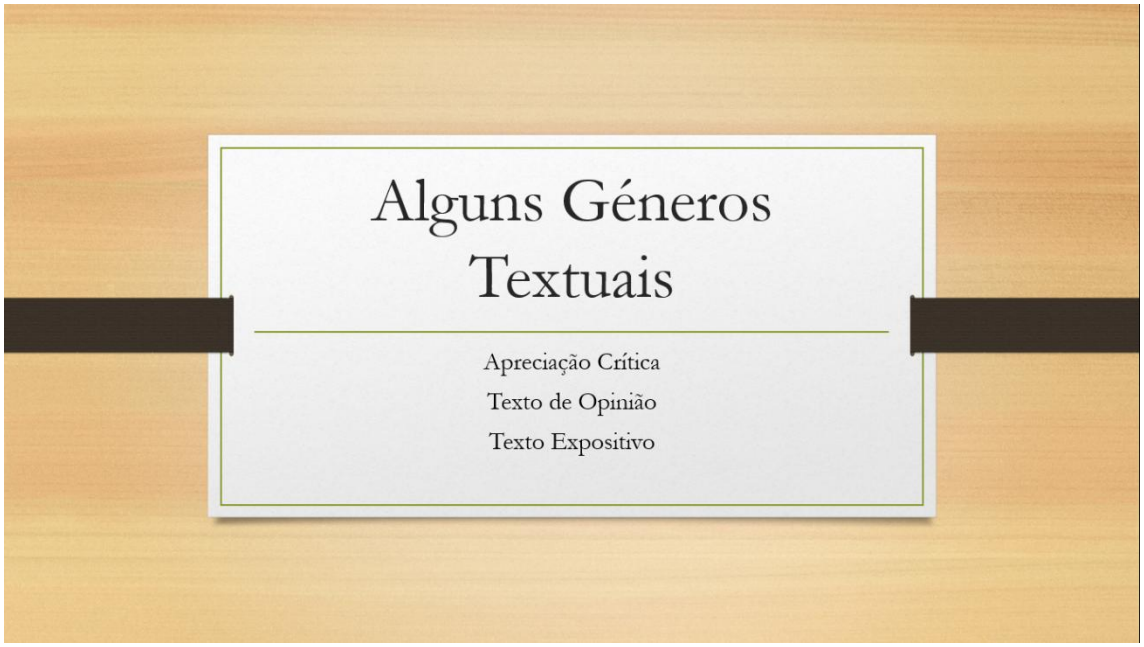
Fernando Pessoa

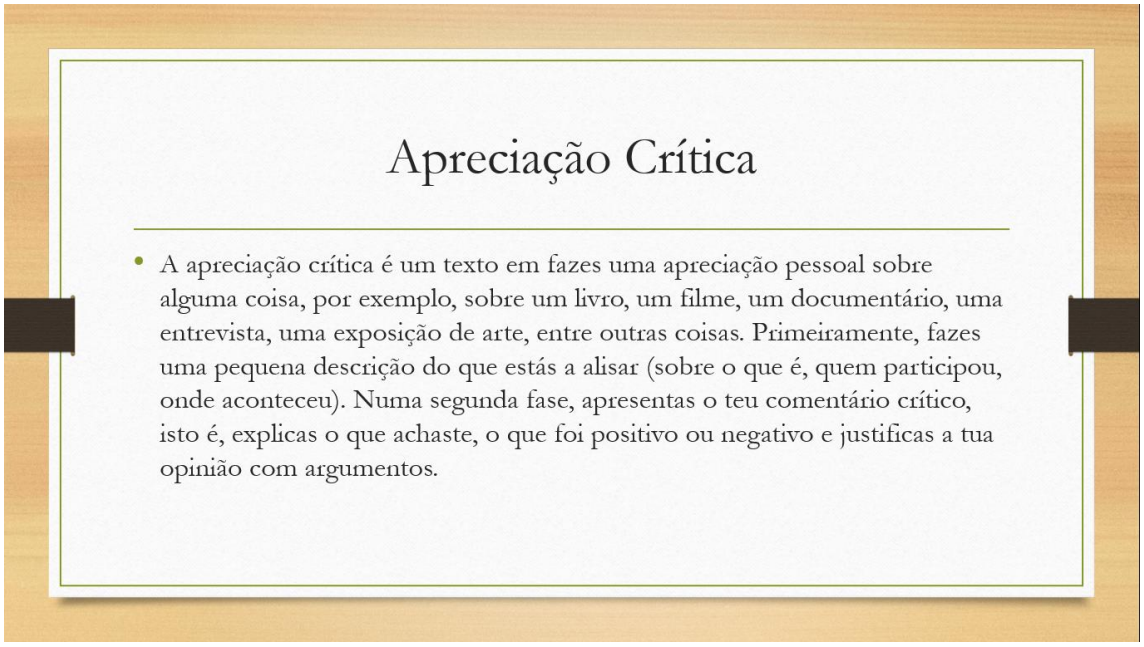


Anexo XXXII

Pois vens ver os segredos escondidos
Da natureza e do húmido elemento[4],
A nenhum grande humano concedidos
De nobre ou de imortal merecimento,
Ouve os danos de mi que apercebidos[5]
Estão a teu sobejo[6] atrevimento,
Por todo o largo mar e pola terra
Que inda hás de sojugar[7] com dura guerra.

Anexo XXXIII





Intenção Comunicativa

- Descrever e analisar/avaliar um objeto, geralmente de natureza artística.

Estrutura do Texto

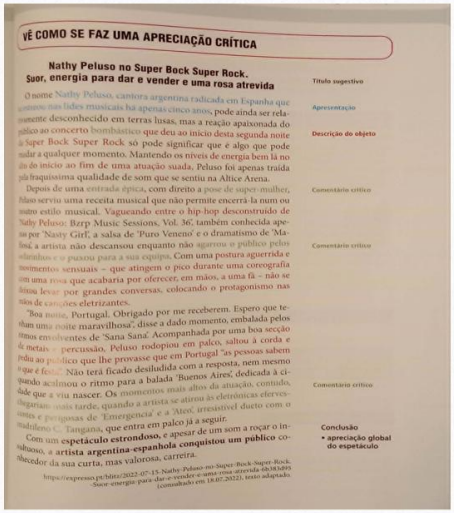
Estrutura

- Título: sugestivo.
- Introdução: apresentação do objeto em análise.
- Desenvolvimento: descrição do objeto e perspetiva crítica sobre mesmo objeto (aspetos positivos e /ou aspetos negativos).
- Conclusão: retoma e comentários finais, com uca rigidez (liberdade do crítico na forma como insere os comentários críticos)

Linguagem

- Vocabulário técnico ligado à área do objeto em análise;
- Discurso de 3.ª pessoa de caráter informativo;
- Predomínio do presente do indicativo;
- Expressões valorativas;
- Recursos expressivos: adjetivação, comparação, hipérbole, ironia, metáfora.

Exemplo tirado do manual *págin@s 12*, de Maria João Pereira e Fernanda Belo Delindro.



VÊ COMO SE FAZ UMA APRECIAÇÃO CRÍTICA

Nathy Peluso no Super Bock Super Rock. Suor, energia para dar e vender e uma rosa atrevida

Título sugestivo

O nome Nathy Peluso, cantora argentina radicada em Espanha que estreou nas lides musicais há apenas cinco anos, pode ainda ser relativamente desconhecido em terras lusas, mas a reação apaixonada do público ao concerto bombástico que deu ao início desta segunda noite do Super Bock Super Rock só pode significar que é algo que pode explodir a qualquer momento. Mantendo os níveis de energia bem lá no alto do início ao fim de uma atuação suada, Peluso foi apenas traída pela fraquíssima qualidade de som que se sentiu na Altice Arena.

Apresentação

Descrição do objeto

Depois de uma entrada épica, com direito a pose de super-mulher, Peluso serviu uma receita musical que não permite encerrá-la num ou noutro estilo musical. Vagueando entre o hip-hop desconstruído de Nathy Peluso: Bzrp Music Sessions, Vol. 36', também conhecida apenas por 'Nasty Girl', a salsa de 'Puro Veneno' e o dramatismo de 'Mala', a artista não descansou enquanto não agarrou o público pelos colarinhos e o puxou para a sua equipa. Com uma postura aguerrida e movimentos sensuais – que atingem o pico durante uma coreografia em uma rosa que acabaria por oferecer, em mãos, a uma fã – não se coibiu levar por grandes conversas, colocando o protagonismo nas mãos de canções eletrizantes.

Comentário crítico

"Boa noite, Portugal. Obrigado por me receberem. Espero que tenham uma noite maravilhosa", disse a dado momento, embalada pelos ritmos envolventes de 'Sana Sana'. Acompanhada por uma boa secção de metais e percussão, Peluso rodopiou em palco, saltou à corda e pediu ao público que lhe provasse que em Portugal "as pessoas sabem o que é festa". Não terá ficado desiludida com a resposta, nem mesmo quando acalmou o ritmo para a balada 'Buenos Aires', dedicada à cidade que a viu nascer. Os momentos mais altos da atuação, contudo, chegariam mais tarde, quando a artista se atirou às eletrónicas efervescentes e perigosas de 'Emergencia' e a 'Atoc', irresistível dueto com o madrileno C. Tangana, que entra em palco já a seguir.

Comentário crítico

Com um **espetáculo estrondoso**, e apesar de um som a roçar o insuportável, a **artista argentina-espanhola conquistou um público** conhecedor da sua curta, mas valorosa, carreira.

Conclusão
- apreciação global do espetáculo

https://expresso.pt/blitz/2022-07-15-Nathy-Peluso-no-Super-Bock-Super-Rock-Suor-energia-para-dar-e-vender-e-uma-rosa-atrevida-6b383d93 (consultado em 18.07.2022), texto adaptado.

Texto de opinião

- O artigo de opinião é um texto em que apresentas o teu ponto de vista sobre um tema de forma clara. Nele, deves explicar a tua opinião usando argumentos/razões que evidenciem por que pensas assim. Esses argumentos devem ser acompanhados de exemplos para tornar a explicação mais credível. Também podes referenciar juízos de valor, ou seja, dizer se consideras algo bom, mau, importante justo ou injusto.

Intenção Comunicativa

- Apresentar um ponto de vista sobre um determinado tema, sustentado por argumentos adequados e exemplos significativos.
- Persuadir o leitor sobre a validade dos pontos de vista defendidos.

Estrutura do Texto

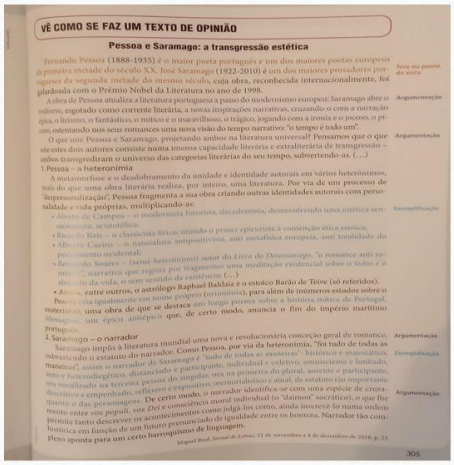
Estrutura

- Título: sugestivo.
- Introdução: apresentação do tema e apresentação do ponto de vista.
- Desenvolvimento: explicitação do ponto de vista – argumentação; exemplo; contra-argumentação; exemplo.
- Conclusão: retoma do ponto de vista inicial e comentários finais.

Linguagem

- Temas diversos;
- Seleção de informação significativa;
- Encadeamento lógico dos tópicos tratados;
- Discurso na 1.ª pessoa;
- Predomínio do presente do indicativo
- Uso de expressões como "na minha opinião", "a meu ver";
- Discurso valorativo.

Exemplo tirado do manual *págin@s 12*, de Maria João Pereira e Fernanda Belo Delindro.



VÊ COMO SE FAZ UM TEXTO DE OPINIÃO

Pessoa e Saramago: a transgressão estética

Fernando Pessoa (1888-1935) é o maior poeta português e um dos maiores poetas europeus da primeira metade do século XX. José Saramago (1922-2010) é um dos maiores prosadores portugueses da segunda metade do mesmo século, cuja obra, reconhecida internacionalmente, foi galardoada com o Prémio Nobel da Literatura no ano de 1998.

A obra de Pessoa atualiza a literatura portuguesa a passo do modernismo europeu; Saramago abre o mesmo, esgotado como corrente literária, a novas inspirações narrativas, cruzando o conto a narração épica, o lírico, o fantástico, o mítico e o maravilhoso, o trágico, jogando com a ironia e o humor, o pitoresco, ostentando nos seus romances uma nova visão do tempo narrativo: "o tempo é todo um".

O que une Pessoa e Saramago, projetando ambos na literatura universal? Pensamos que o que une estes dois autores consiste numa imensa capacidade literária e extraliterária de transgressão – ambos transgrediram o universo das categorias literárias do seu tempo, subvertendo-as. (...)

1. Pessoa – a heteronímia

A metamorfose e o desdobramento da unidade e identidade autorais em vários heterónimos, mais do que uma obra literária realiza, por inteiro, uma literatura. Por via de um processo de "despersonalização", Pessoa fragmenta a sua obra criando outras identidades autorais com personalidade e vida próprias, multiplicando-as:

- Alberto de Campos – o modernista futurista, decadentista, desenvolvendo uma estética sensacionista, aristotélica;
- Ricardo Reis – o clássicista lírico, unindo o prazer epicurista à contenção ética estoica;
- Alberto Caeiro – o naturalista antipositivista, anti metafísica europeia, anti totalidade do pensamento ocidental;
- Bernardo Soares – (semi-heterónimo) autor do *Livro do Desassossego*, "o romance anti romance", narrativa que regista por fragmentos uma meditação existencial sobre o tédio e o absurdo da vida, o sem sentido da existência (...)
- Alguns, entre outros, o astrólogo Raphael Baldaia e o estoico Barão de Teive (só referidos).

Pessoa cria igualmente em nome próprio (ortonímia), para além de inúmeros estudos sobre o esoterismo, uma obra de que se destaca um longo poema sobre a história mítica de Portugal, *Mensagem*, um épico anacrónico que, de certo modo, anuncia o fim do império marítimo português.

2. Saramago – o narrador

Saramago impôs à literatura mundial uma nova e revolucionária conceção geral de romance, subvertendo o estatuto do narrador. Como Pessoa, por via da heteronímia, "foi tudo de todas as maneiras", assim o narrador de Saramago é "tudo de todas as maneiras": histórico e majestático, descritivo e empenhado, reflexivo e expositivo; memorialístico e anal, de estatuto tão importante na vocalização na terceira pessoa do singular, ora na primeira do plural, ausente e participante, auto e heterodiegético, distanciado e participante, individual e coletivo, omnisciente e limitado. De certo modo, o narrador identifica-se com uma espécie de cruzamento entre *vox populi*, *vox Dei* e consciência moral individual (o "daimon" socrático), e que lhe permite tanto descrever os acontecimentos como julgá-los como, ainda inscrevê-lo numa ordem histórica em função de um futuro prenunciado de igualdade entre os homens. Narrador tão complexo aponta para um certo barroquismo de linguagem.

Abigail Real, *Jornal de Letras*, 21 de novembro a 4 de dezembro de 2018, p. 23.

305

Qual é a diferença, então, entre a apreciação crítica e o texto de opinião?

Apreciação Crítica

- A apreciação crítica serve para dares a tua opinião sobre uma obra ou um objeto em específico.

Exemplo: Escreve uma apreciação crítica sobre o filme visto na aula anterior.

Texto de Opinião

- O texto de opinião serve para apresentares a tua opinião sobe um tema geral. Por exemplo, o uso de telemóvel nas escolas; o uso das redes sociais, etc.

Exemplo: Escreve um texto de opinião sobre o tema: *Os trabalhos de casa deviam ser reduzidos ou acabar?*

Texto Expositivo

- O texto expositivo é um texto em que explicas um tema de forma clara e objetiva. Nele, deves informar e ajudar a compreender melhor um assunto, respondendo a perguntas como: o que é, como funciona e porque é importante. Deves apresentar explicações, factos e exemplos que ajudem a entender o tema, sem dar a tua opinião pessoal.

Intenção Comunicativa

- Divulgar informação sobre um tema, com base em explicações fundamentadas.

Estrutura do Texto

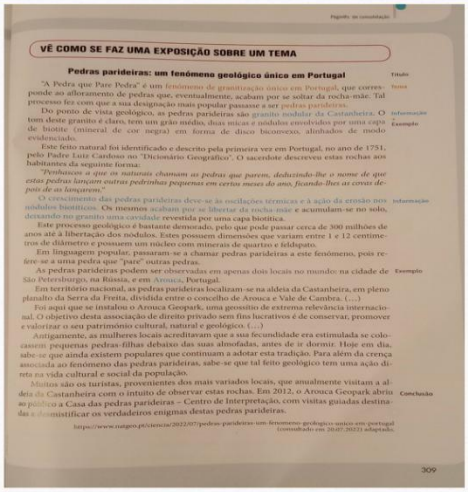
Estrutura

- Título: sugestivo.
- Introdução: apresentação do tema.
- Desenvolvimento: apresentação organizada da informação, com exemplos significativos – exposição clara e de caráter demonstrativo do tema e das suas implicações.
- Conclusão: reforço das informações expostas

Linguagem

- Utilização a 3.ª pessoa e verbo presente do indicativo;
- Registo de língua cuidado, organizado; claro e rigoroso;
- Vocabulário especializado;
- Conetores de causa, consequência e adição;
- Utilização de verbos como *ser, haver, consistir;*
- Ausência de juízos de valor;
- Apresentação de dados.

Exemplo tirado do manual *págin@s 12*, de Maria João Pereira e Fernanda Belo Delindro.



VÊ COMO SE FAZ UMA EXPOSIÇÃO SOBRE UM TEMA

Pedras parideiras: um fenómeno geológico único em Portugal

Título

"A Pedra que Pare Pedra" é um fenómeno de granitização único em Portugal, que corresponde ao afloramento de pedras que, eventualmente, acabam por se soltar da rocha-mãe. Tal processo fez com que a sua designação mais popular passasse a ser pedras parideiras.

Tema

Do ponto de vista geológico, as pedras parideiras são granito nodular da Castanheira. O granito deste granito é claro, tem um grão médio, duas micas e nódulos envelvidos por uma capa de biotite (mineral de cor negra) em forma de disco biconvexo, alinhados de modo evidenciado.

Informação

Exemplo

Este feito natural foi identificado e descrito pela primeira vez em Portugal, no ano de 1751, pelo Padre Luiz Cardoso no "Dicionário Geográfico". O sacerdote descreveu estas rochas aos habitantes da seguinte forma:

"Penhascos a que os naturais chamam as pedras que parem, deduzindo-lhe o nome de que estas pedras lançam outras pedrinhas pequenas em certos meses do ano, ficando-lhes as covas depois de as lançarem."

Informação

O crescimento das pedras parideiras deve-se às oscilações térmicas e à ação da erosão nos nódulos bioníticos. Os mesmos acabam por se libertar da rocha-mãe e acumulam-se no solo, deixando no granito uma cavidade revestida por uma capa biotítica.

Este processo geológico é bastante demorado, pelo que pode passar cerca de 300 milhões de anos até à libertação dos nódulos. Estes possuem dimensões que variam entre 1 e 12 centímetros de diâmetro e possuem um núcleo com minerais de quartzo e feldspato.

Em linguagem popular, passaram-se a chamar pedras parideiras a este fenómeno, pois refere-se a uma pedra que "pare" outras pedras.

As pedras parideiras podem ser observadas em apenas dois locais no mundo: na cidade de São Petersburgo, na Rússia, e em Arouca, Portugal.

Exemplo

Em território nacional, as pedras parideiras localizam-se na aldeia da Castanheira, em pleno planalto da Serra da Freita, dividida entre o concelho de Arouca e Vale de Cambra. (…)

Foi aqui que se instalou o Arouca Geopark, uma geossítio de extrema relevância internacional. O objetivo desta associação de direito privado sem fins lucrativos é de conservar, promover e valorizar o seu património cultural, natural e geológico. (…)

Antigamente, as mulheres locais acreditavam que a sua fecundidade era estimulada se colocassem pequenas pedras-filhas debaixo das suas almofadas, antes de ir dormir. Hoje em dia, sabe-se que ainda existem populares que continuam a adotar esta tradição. Para além da crença associada ao fenómeno das pedras parideiras, sabe-se que tal feito geológico tem uma ação direta na vida cultural e social da população.

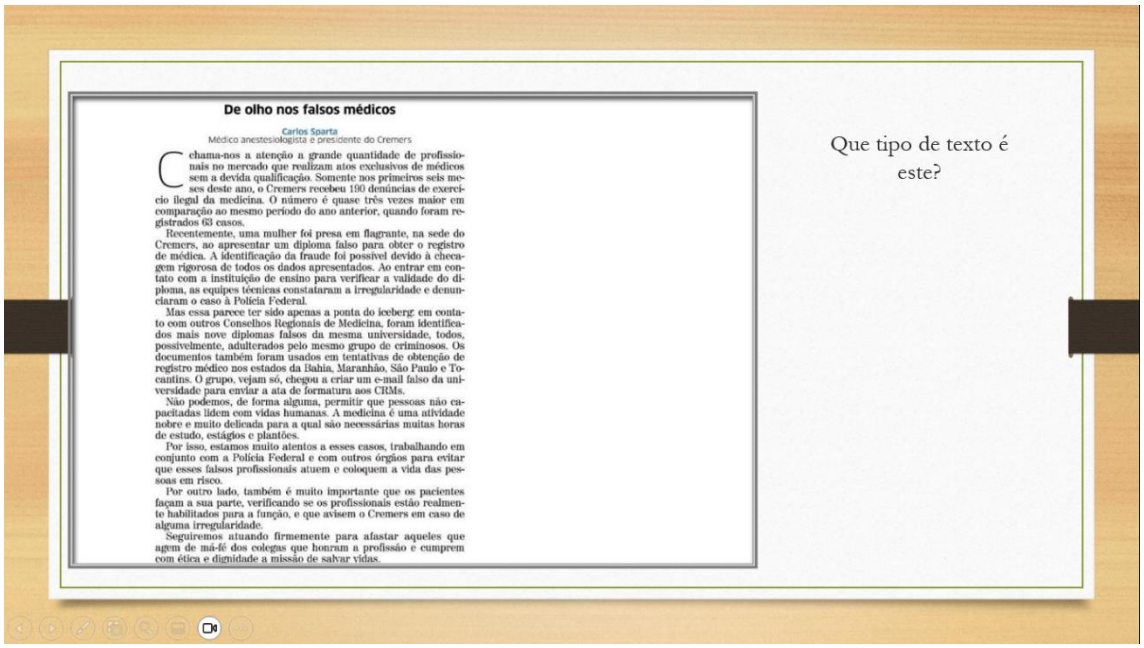
Muitos são os turistas, provenientes dos mais variados locais, que anualmente visitam a aldeia da Castanheira com o intuito de observar estas rochas. Em 2012, o Arouca Geopark abriu ao público a Casa das pedras parideiras – Centro de Interpretação, com visitas guiadas destinadas a desmistificar os verdadeiros enigmas destas pedras parideiras.

Conclusão

https://www.ruigeo.pt/ciencias/2022/07/pedras-parideiras-um-fenomeno-geologico-unico-em-portugal (consultado em 20.07.2022) adaptado.

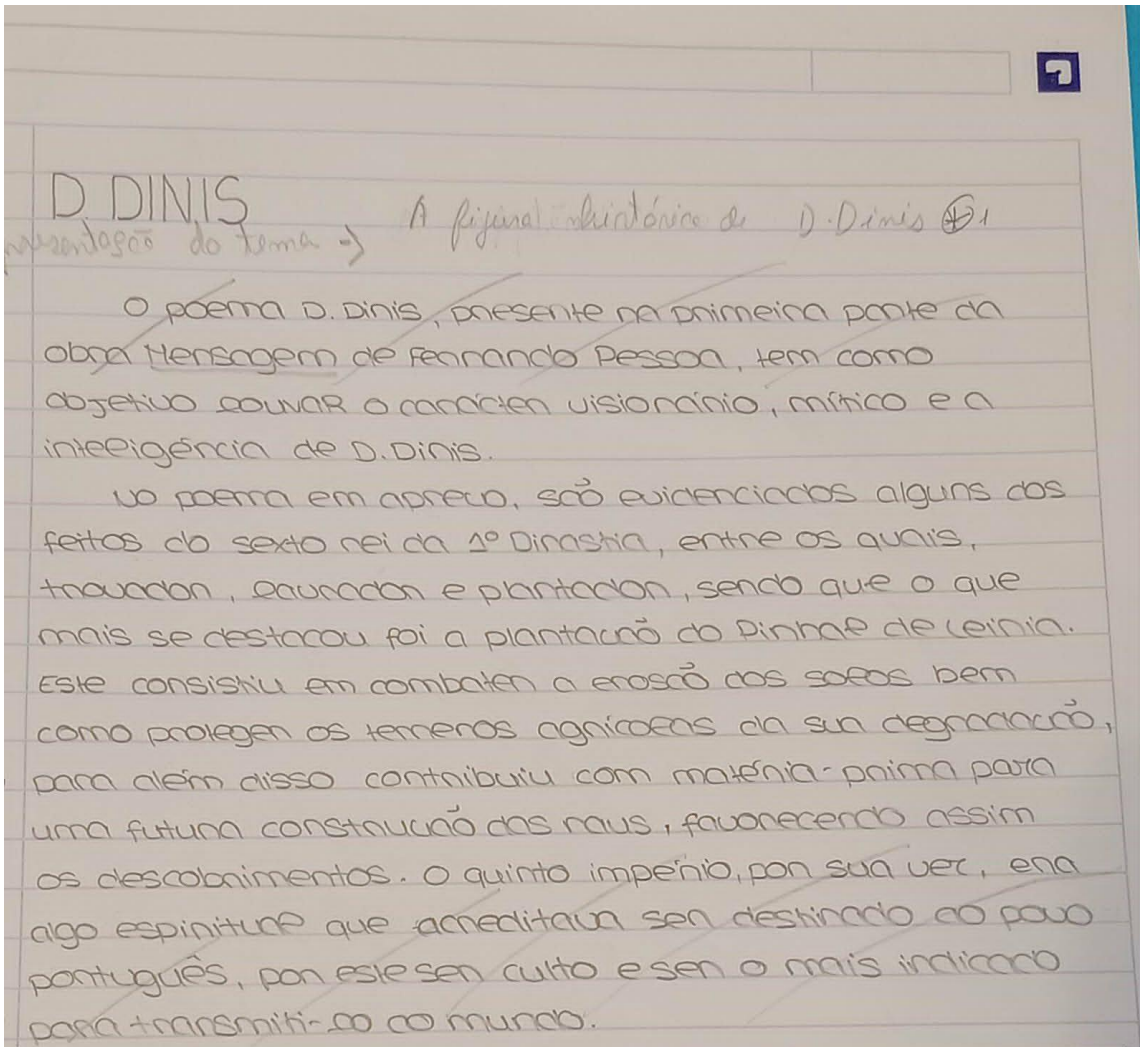
309

Anexo XXXIV


De olho nos falsos médicos
Carlos Sparta
Médico anestesiologista e presidente do Cremers
Chama-nos a atenção a grande quantidade de profissionais no mercado que realizam atos exclusivos de médicos sem a devida qualificação. Somente nos primeiros seis meses deste ano, o Cremers recebeu 190 denúncias de exercício ilegal da medicina. O número é quase três vezes maior em comparação ao mesmo período do ano anterior, quando foram registrados 63 casos.
Recentemente, uma mulher foi presa em flagrante, na sede do Cremers, ao apresentar um diploma falso para obter o registro de médica. A identificação da fraude foi possível devido à checagem rigorosa de todos os dados apresentados. Ao entrar em contato com a instituição de ensino para verificar a validade do diploma, as equipes técnicas constataram a irregularidade e denunciaram o caso à Polícia Federal.
Mas essa parece ter sido apenas a ponta do iceberg: em contato com outros Conselhos Regionais de Medicina, foram identificados mais nove diplomas falsos da mesma universidade, todos, possivelmente, adulterados pelo mesmo grupo de criminosos. Os documentos também foram usados em tentativas de obtenção de registro médico nos estados da Bahia, Maranhão, São Paulo e Tocantins. O grupo, vejam só, chegou a criar um e-mail falso da universidade para enviar a ata de formatura aos CRMs.
Não podemos, de forma alguma, permitir que pessoas não capacitadas lidem com vidas humanas. A medicina é uma atividade nobre e muito delicada para a qual são necessárias muitas horas de estudo, estágios e plantões.
Por isso, estamos muito atentos a esses casos, trabalhando em conjunto com a Polícia Federal e com outros órgãos para evitar que esses falsos profissionais atuem e coloquem a vida das pessoas em risco.
Por outro lado, também é muito importante que os pacientes façam a sua parte, verificando se os profissionais estão realmente habilitados para a função, e que avisem o Cremers em caso de alguma irregularidade.
Seguiremos atuando firmemente para afastar aqueles que agem de má-fé dos colegas que honram a profissão e cumprem com ética e dignidade a missão de salvar vidas.
Que tipo de texto é este?


Crítica – Everything Everywhere All at Once (Tudo em Todo o Lado ao Mesmo Tempo)
Recomendo que vejam Everything Everywhere All at Once, nem que seja pelo prazer de apreciarem um high concept algo diferente, feito à berma de Hollywood, e que não vos tenta manipular demasiado os cordões emocionais da vossa vida.
Que tipo de texto é este?
https://echoboomer.pt/critica-everything-everywhere-all-at-once/?utm_source=chatgpt.com

Anexo XXXV



D. DINIS

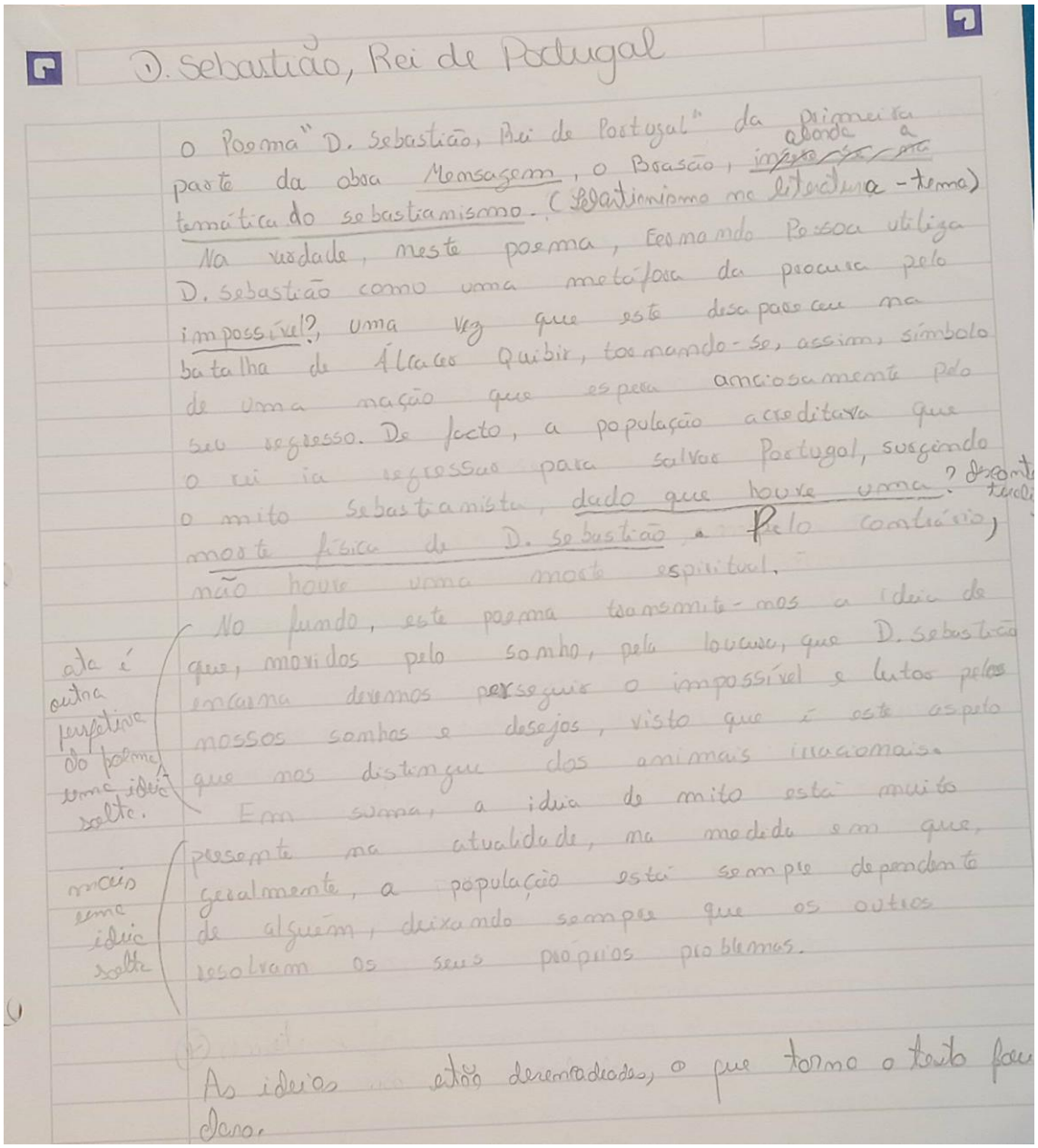
A figura histórica de D. Dinis

Apresentação do tema →

O poema D. Dinis, presente na primeira parte da obra Mensagem de Fernando Pessoa, tem como objetivo louvar o carácter visionário, mítico e a inteligência de D. Dinis.

No poema em apreço, são evidenciados alguns dos feitos do sexto rei da 1ª Dinastia, entre os quais, trovador, lavrador e plantador, sendo que o que mais se destacou foi a plantação do Pinhal de Leiria. Este consistiu em combater a erosão dos solos bem como proteger os terrenos agrícolas da sua degradação, para além disso contribuiu com matéria-prima para uma futura construção das naus, favorecendo assim os descobrimentos. O quinto império, por sua vez, era algo espiritual que acreditava ser destinado ao povo português, por este ser culto e ser o mais indicado para transmiti-lo ao mundo.

Anexo XXXVI



1. D. Sebastião, Rei de Portugal

O Poema "D. Sebastião, Rei de Portugal" da primeira parte da obra Mensagem, o Brasão, aborda a temática do sebastianismo. (Sebastianismo na literatura - tema)

Na verdade, neste poema, Fernando Pessoa utiliza D. Sebastião como uma metáfora da procura pelo impossível?, uma vez que este desaparece na batalha de Alcácer Quibir, tornando-se, assim, símbolo de uma nação que espera ansiosamente pelo seu regresso. De facto, a população acreditava que o rei ia regressar para salvar Portugal, surgindo o mito Sebastianista, dado que houve uma morte física de D. Sebastião (Pelo contrário, não houve uma morte espiritual.

ata é outra perspetiva do poema uma ideia solta.

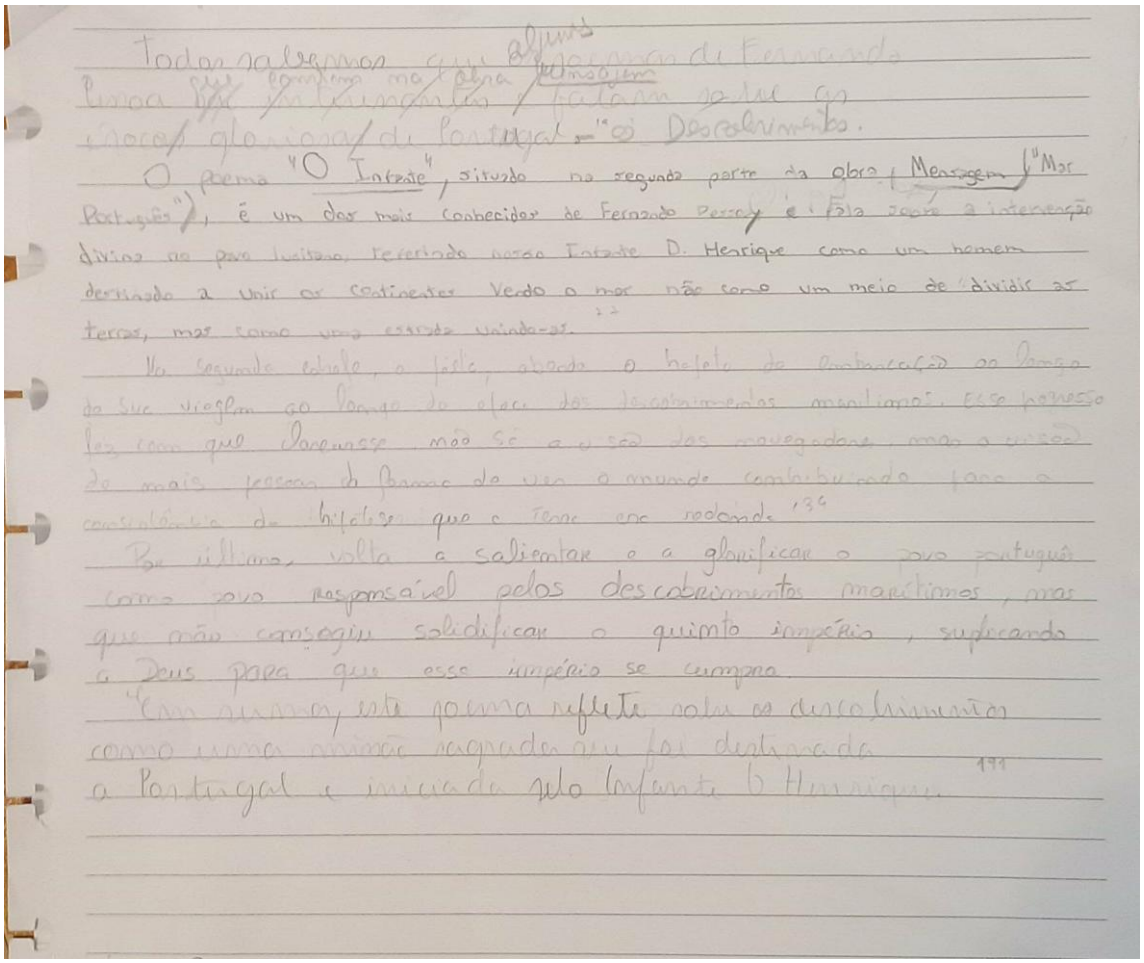
No fundo, este poema transmite-nos a ideia de que, movidos pelo sonho, pela loucura, que D. Sebastião encarna devemos perseguir o impossível e lutar pelos nossos sonhos e desejos, visto que é este aspeto que nos distingue dos animais irracionais.

mais uma ideia solta

Em suma, a ideia de mito está muito presente na atualidade, na medida em que, geralmente, a população está sempre dependente de alguém, deixando sempre que os outros resolvam os seus próprios problemas.

As ideias estão desenvolvidas, o que torna o texto fluente.

Anexo XXXVII



Todos nalgumas
Pessoa [illegible] na sua obra / [illegible] falam de [illegible]
época/ gloriosa/ de Portugal - "os Descobrimentos.

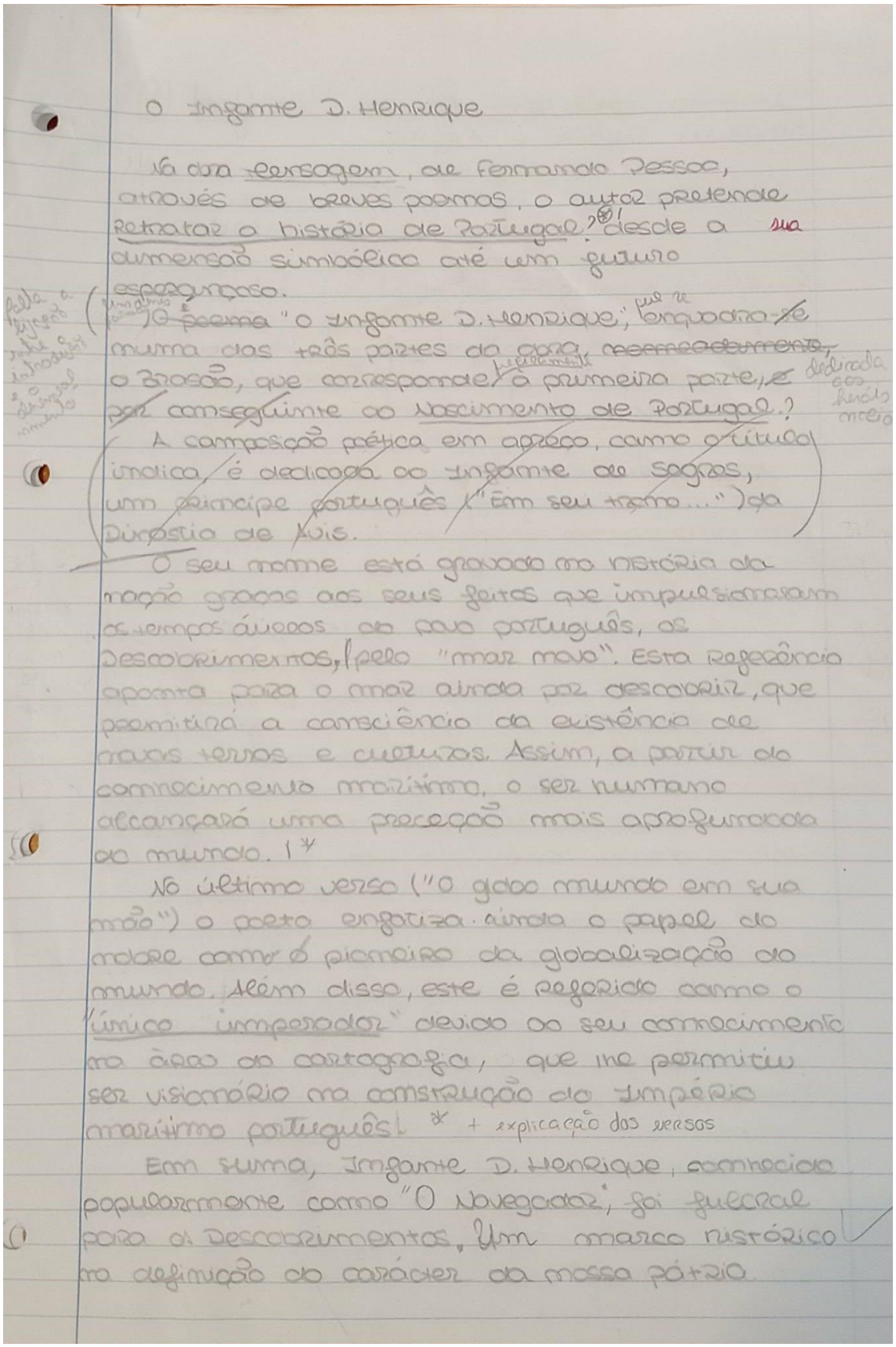
O poema "O Infante", situado na segunda parte da obra "Mensagem" ("Mar Português"), é um dos mais conhecidos de Fernando Pessoa e fala acerca da intervenção divina na para luitana, referindo nesse Infante D. Henrique como um homem destinado a unir os continentes. Vendo o mar não como um meio de dividir as terras, mas como uma estrada unindo-as.

No segundo estrofe, o poeta, através da hipérbole de antecipação ao longo da sua viagem ao longo do eixo dos descobrimentos marítimos, esse processo leva com que Portugal não só a visão dos navegadores, mas a visão do mais pequeno do Povo do seu mundo contribuindo para a consolidação da hipótese que a Terra era redonda.

Por último, volta a salientar e a glorificar o povo português como povo responsável pelos descobrimentos marítimos, mas que não consegiu solidificar o quinto império, suplicando a Deus para que esse império se cumpra.

Em suma, este poema reflete sobre os descobrimentos como uma missão sagrada que foi destinada a Portugal e iniciada pelo Infante D. Henrique.

Anexo XXXVIII



O Infante D. Henrique

Na sua mensagem, de Fernando Pessoa, através de breves poemas, o autor pretende retratar a história de Portugal, desde a sua dimensão simbólica até um futuro esperançoso.

O poema "O Infante D. Henrique", enquadra-se numa das três partes da obra, a Brasão, que corresponde à primeira parte, e por conseguinte ao Nascimento de Portugal.

A composição poética em apreço, como o título indica, é dedicada ao infante de sagres, um príncipe português ("Em seu trono...") da Dinastia de Avis.

O seu nome está gravado na história da nação graças aos seus feitos que impulsionaram os tempos áureos do povo português, os Descobrimentos, pelo "mar novo". Esta referência aponta para o mar ainda por descobrir, que permitiria a consciência da existência de novos terros e cultuzos. Assim, a partir do conhecimento marítimo, o ser humano alcançará uma perceção mais aprofundada do mundo. 1*

No último verso ("O globo mundo em sua mão") o poeta engrandeza ainda o papel do mar como o pioneiro da globalização do mundo. Além disso, este é referido como o "único imperador" devido ao seu conhecimento na área da cartografia, que lhe permitiu ser visionário na construção do Império marítimo português! * + explicação dos versos

Em suma, Infante D. Henrique, conhecido popularmente como "O Navegador", foi fulcral para os Descobrimentos. Um marco histórico na definição do carácter da nossa pátria.

Anexo XXXIX

D. Dinis – Planificação



Introdução: Apresentação do tema

Sugestão do tema: A figura histórica de D. Dinis

- Mencionar a identidade do rei
- Mencionar a qualidade de trovador
- Mencionar que D. Dinis valorizava muito a cultura
- Mencionar que ficou conhecido também como rei lavrador por ter implementado leis que regularizaram a agricultura

Desenvolvimento: apresentação organizada da informação + exemplos.

Sugestões: fazer referência ao poema (versos 1, 2, 4, 7, 9 e 10) e explicar o motivo pelo qual a figura de D. Dinis está presente na obra.

Conclusão: reforço das informações expostas.

Sugestão: "Pode, assim, concluir-se que D. Dinis foi, de facto, uma personalidade bastante importante para o desenvolvimento de Portugal, tendo contribuído…."

O Infante D. Henrique – Planificação



Introdução: Apresentação do tema

Sugestão do tema: Quem foi o Infante D. Henrique e qual a sua importância nos Descobrimentos Portugueses?

Desenvolvimento: apresentação organizada da informação + exemplos.

Conclusão: reforço das informações expostas.

Sugestão: "Para concluir, o Infante D. Henrique, conhecido popularmente como "O Navegador", foi um marco histórico na definição do carácter da nossa pátria…".

O Infante – Planificação



Introdução: Apresentação do tema

Sugestão do tema: contextualização da segunda parte da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, dedicada à descoberta do mar, em que se percebe a importância desse elemento para o povo português e a sua ânsia em descobrir novas rotas, que levavam a novas terras e novas culturas – Descobrimentos.

Desenvolvimento:

ideia de ligação "um desses poemas é "O Infante", um dos poemas mais conhecidos de Fernando Pessoa, pelo seu primeiro verso "Deus quer, o homem sonha, a obra nasce" (explicar este verso e mencionar que a união da terra foi promovida pelos Descobrimentos). – globalização.

(apresentação organizada da informação + exemplos)

Conclusão: reforço das informações expostas.

Sugestão: "Em conclusão/ Por fim/ Para concluir/ Em suma, a conquista e domínio do mar pelos portugueses foi o resultado da coragem do povo português, que permitiu a criação de um império marítimo, transformando o sonho em realidade".

D. Sebastião, Rei de Portugal – Planificação



Introdução: Apresentação do tema

Sugestões de temas: A) a figura histórica de D. Sebastião; B) O mito do sebastianismo; C) sebastianismo na literatura e na cultura portuguesa (*Frei Luís de Sousa,* de Almeida Garret; *Labirinto da Saudade,* de Eduardo Lourenço; "Abaixo el-rei Sebastião", de Manuel Alegre) ; D) O sonho.

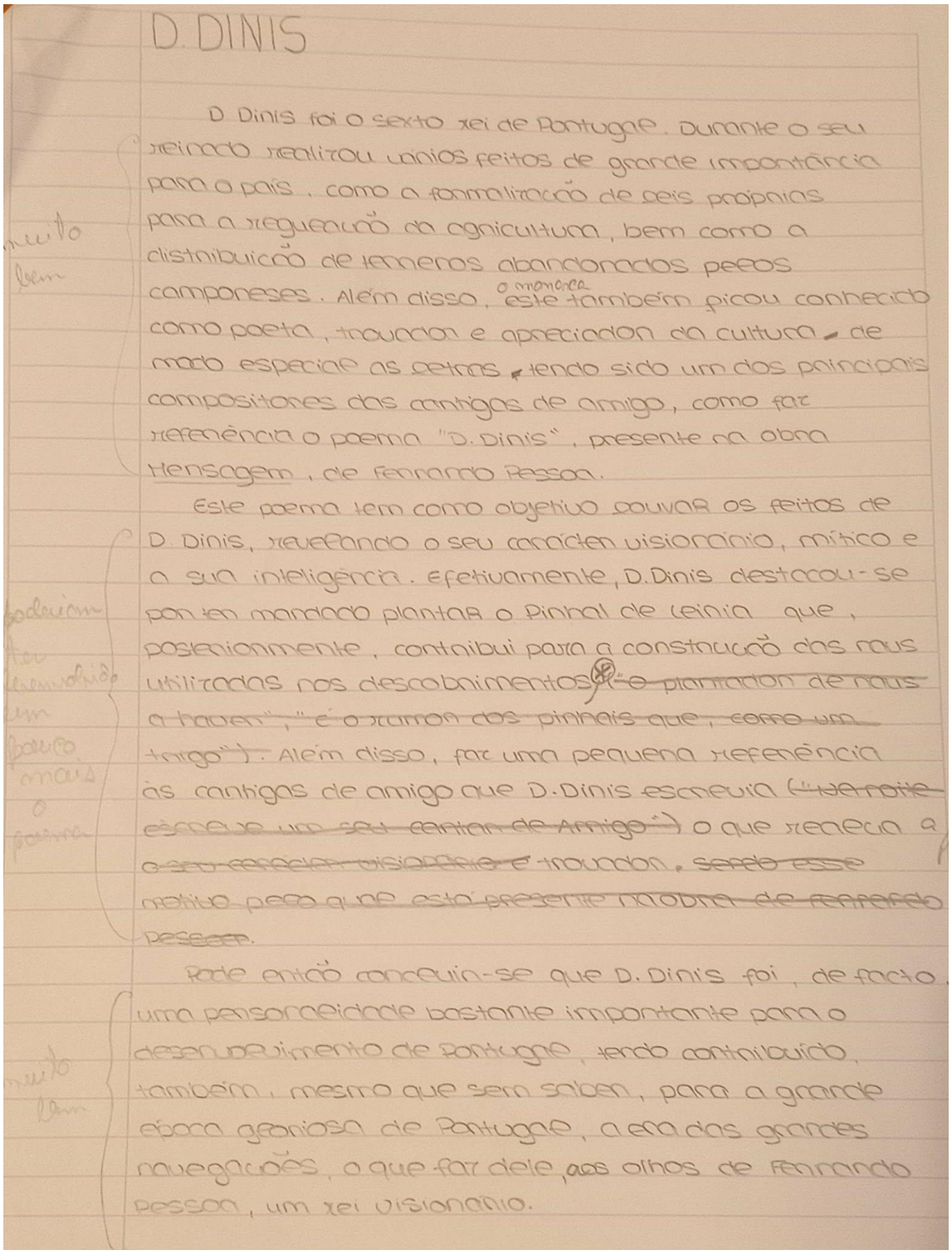
Desenvolvimento: apresentação organizada da informação + exemplos.

Sugestões: Podem falar sobre o mito do sebastianismo e explicar de que forma o mito foi adquirindo cada vez mais força na cultura portuguesa até se tornar um marco do saudosismo e da melancolia, traços caracterizantes do povo português. Podem dar como exemplo, o livro *Labirinto da Saudade,* de Eduardo Lourenço. Podem, também, falar do poema de Manuel Alegre, que vai ao encontro das ideias do professor Eduardo Lourenço. Falámos deste assunto na aula.

Por outro lado, podem falar da importância do sonho, expressa no poema "D. Sebastião, Rei de Portugal", de Fernando Pessoa, também analisado na aula.

Conclusão: reforço das informações expostas.

Anexo XL



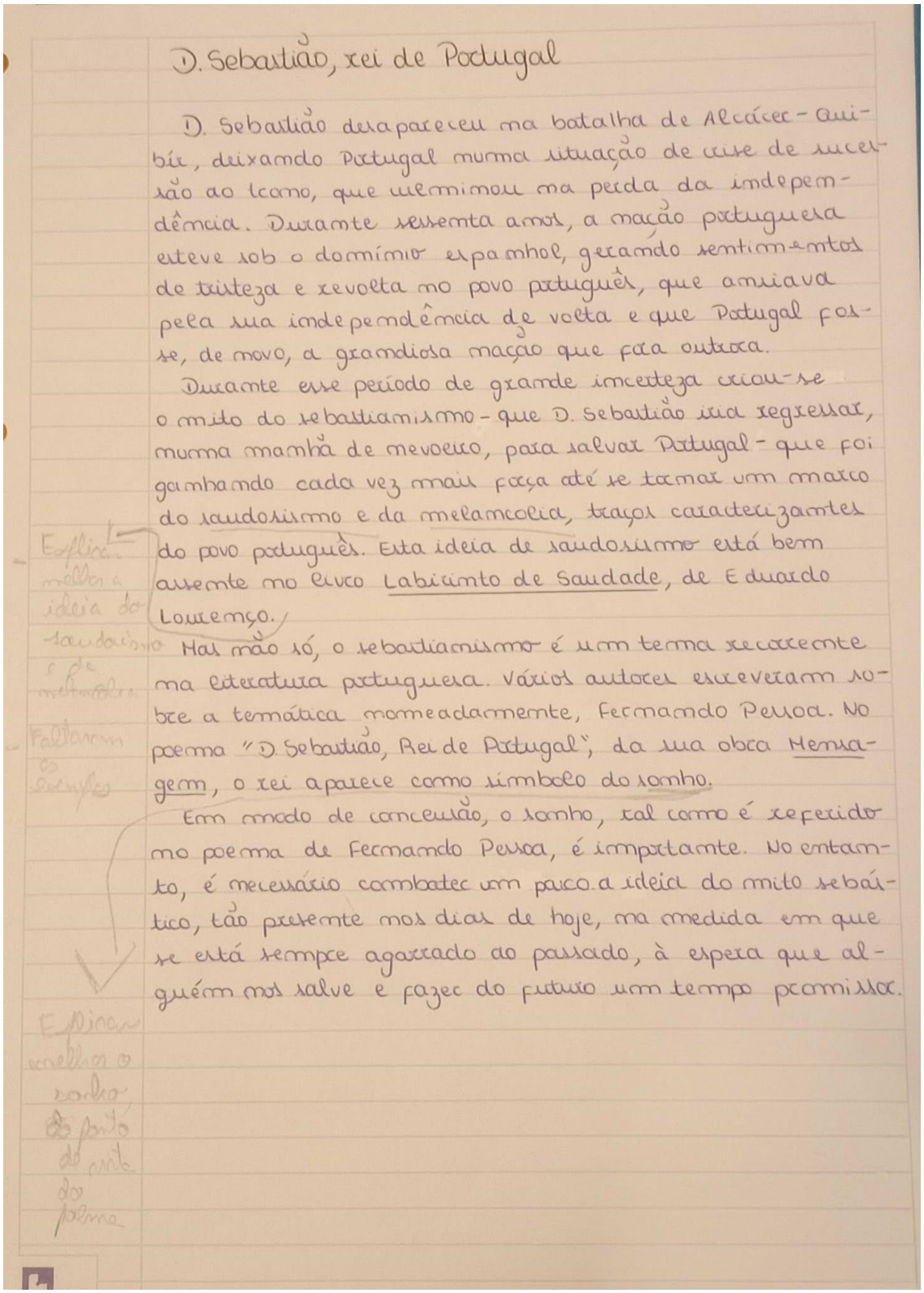
D. DINIS

D. Dinis foi o sexto rei de Portugal. Durante o seu reinado realizou vários feitos de grande importância para o país, como a formalização de leis próprias para a regulação da agricultura, bem como a distribuição de terrenos abandonados pelos camponeses. Além disso, este monarca também ficou conhecido como poeta, tradutor e apreciador da cultura, de modo especial as letras, tendo sido um dos principais compositores das cantigas de amigo, como faz referência o poema "D. Dinis", presente na obra Mensagem, de Fernando Pessoa.

Este poema tem como objetivo louvar os feitos de D. Dinis, revelando o seu carácter visionário, mítico e a sua inteligência. Efetivamente, D. Dinis destacou-se pontos mandou plantar o Pinhal de Leiria que, posteriormente, contribui para a construção das naus utilizadas nos descobrimentos (~~"o plantador de naus a haver", "é o ramo dos pinhais que, como um trigo"~~). Além disso, faz uma pequena referência às cantigas de amigo que D. Dinis escreveu (~~"Ai noite escreve um seu cantar de Amigo"~~) o que reflete a ~~o seu refúgio visionário~~ tradução, sendo esse motivo pelo que está presente na obra de Fernando ~~Pessoa~~.

Pode então concluir-se que D. Dinis foi, de facto, uma personalidade bastante importante para o desenvolvimento de Portugal, tendo contribuído, também, mesmo que sem saber, para a grande época gloriosa de Portugal, a era dos grandes navegações, o que faz dele, aos olhos de Fernando Pessoa, um rei visionário.

Anexo XLII



D. Sebastião, rei de Portugal

D. Sebastião desaparece na batalha de Alcácer-Quibir, deixando Portugal numa situação de crise de sucessão ao trono, que culminou na perda da independência. Durante sessenta anos, a nação portuguesa esteve sob o domínio espanhol, gerando sentimentos de tristeza e revolta no povo português, que ansiava pela sua independência de volta e que Portugal fosse, de novo, a grandiosa nação que fora outrora.

Durante esse período de grande incerteza criou-se o mito do sebastianismo - que D. Sebastião iria regressar, numa manhã de nevoeiro, para salvar Portugal - que foi ganhando cada vez mais força até se tornar um marco do saudosismo e da melancolia, traços caracterizantes do povo português. Esta ideia de saudosismo está bem ausente no livro Labirinto de Saudade, de Eduardo Lourenço.

Explicar melhor a ideia do saudosismo e de melancolia.

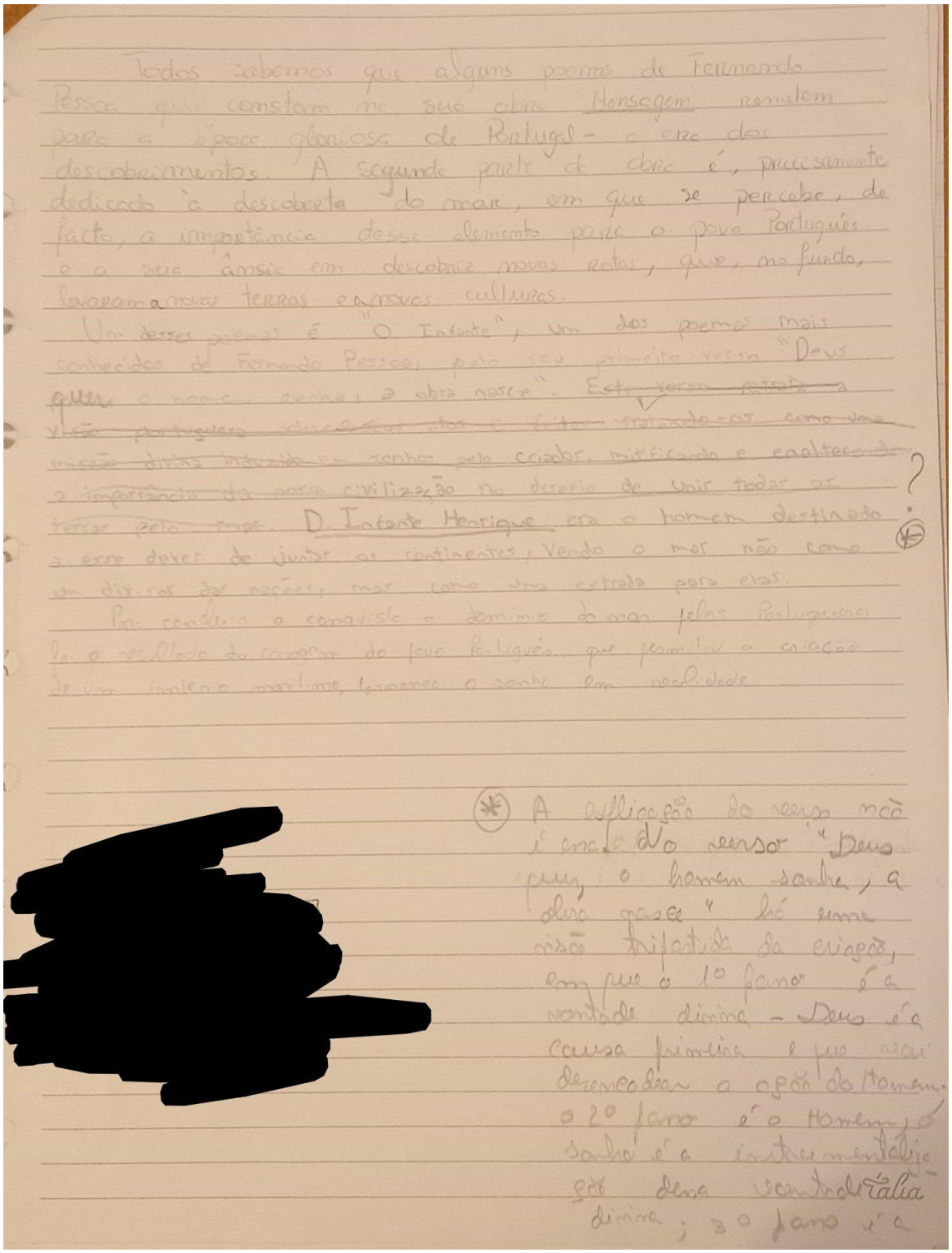
Faltam os exemplos

Não só, o sebastianismo é um tema recorrente na literatura portuguesa. Vários autores escreveram sobre a temática nomeadamente, Fernando Pessoa. No poema "D. Sebastião, Rei de Portugal", da sua obra Mensagem, o rei aparece como símbolo do sonho.

Em modo de conclusão, o sonho, tal como é referido no poema de Fernando Pessoa, é importante. No entanto, é necessário combater um pouco a ideia do mito sebástico, tão presente nos dias de hoje, na medida em que se está sempre agarrado ao passado, à espera que alguém nos salve e fazer do futuro um tempo promissor.

Explicar melhor o sonho, do ponto de vista do poema

Anexo XLII



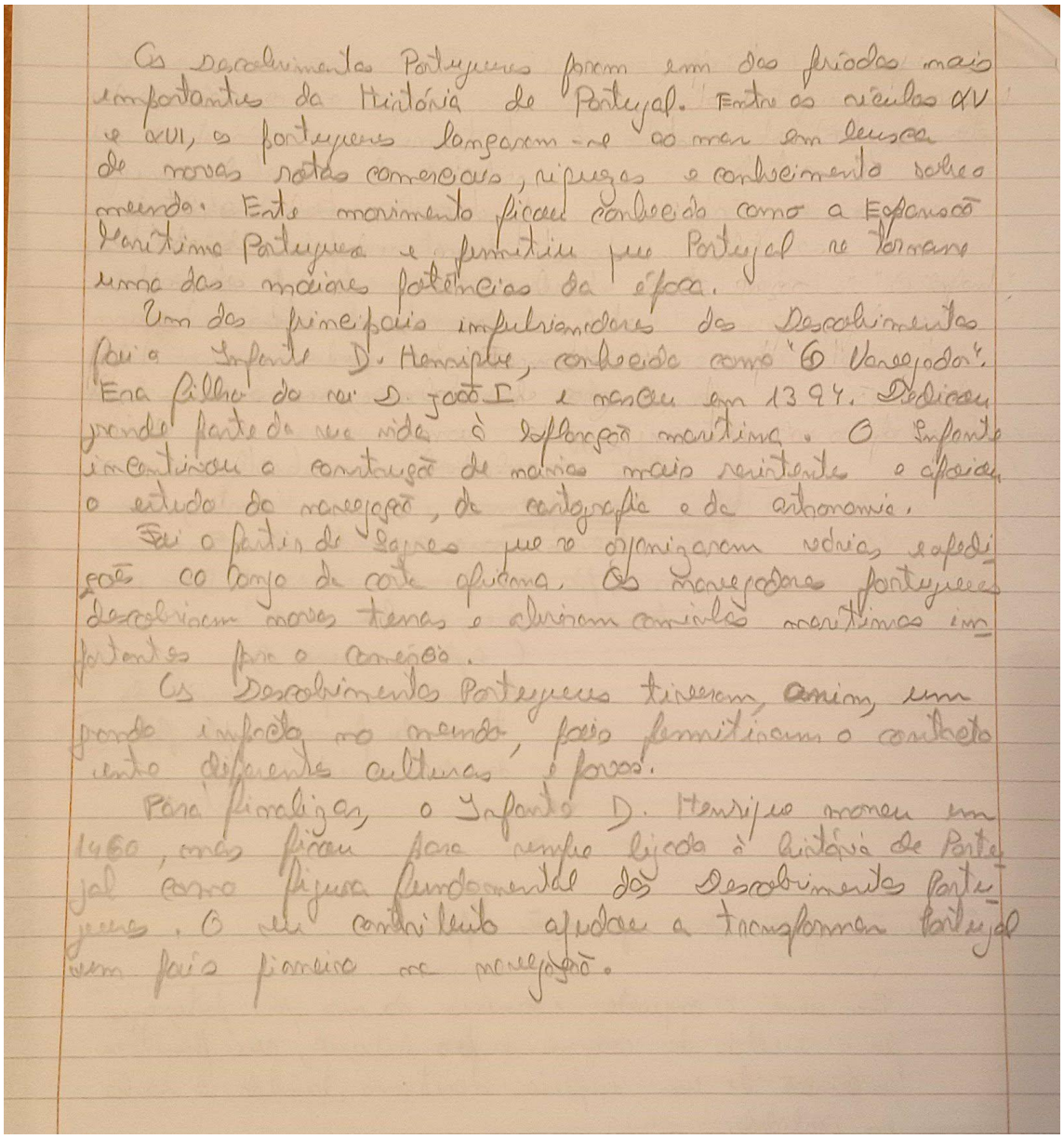
Todos sabemos que alguns poemas de Fernando Pessoa que constam na sua obra Mensagem remetem para a época gloriosa de Portugal - a era dos descobrimentos. A segunda parte da obra é, precisamente dedicada à descoberta do mar, em que se percebe, de facto, a importância desse elemento para o povo Português e a sua ânsia em descobrir novas rotas, que, no fundo, levaram a novas terras e novas culturas.

Um desses poemas é "O Infante", um dos poemas mais conhecidos de Fernando Pessoa, pelo seu primeiro verso "Deus quer o homem sonha a obra nasce". Este verso retrata a visão portuguesa descobridora dos e feitos [illegible] mandado-os como uma missão divina inerente ao sonho pelo criador, mitificando e enaltecendo a importância da nossa civilização no desejo de unir todas as terras pelo mar. D. Infante Henrique era o homem destinado a esse dever de unir os continentes, vendo o mar não como um divisor das nações, mas como uma estrada para elas.

Por conclusão a conquista e domínio do mar pelos Portugueses foi a realização do sonho dos Portugueses que permitiu a criação de um império marítimo, tornando o sonho em realidade.

(*) A explicação do verso não é encontrada no verso "Deus quer, o homem sonha, a obra nasce" há uma visão tripartida da origem, em que o 1º plano é a vontade divina - Deus é a causa primeira e que vai desencadear a ação do Homem. O 2º plano é o Homem, o sonho é a instrumentalização dessa vontade divina; o 3º plano é a

Anexo XLIII



Os Descobrimentos Portugueses foram uma das épocas mais importantes da História de Portugal. Entre os séculos XV e XVI, os portugueses lançaram-se ao mar em busca de novas rotas comerciais, riquezas e conhecimento sobre o mundo. Este movimento ficou conhecido como a Expansão Marítima Portuguesa e permitiu que Portugal se tornasse uma das maiores potências da época.

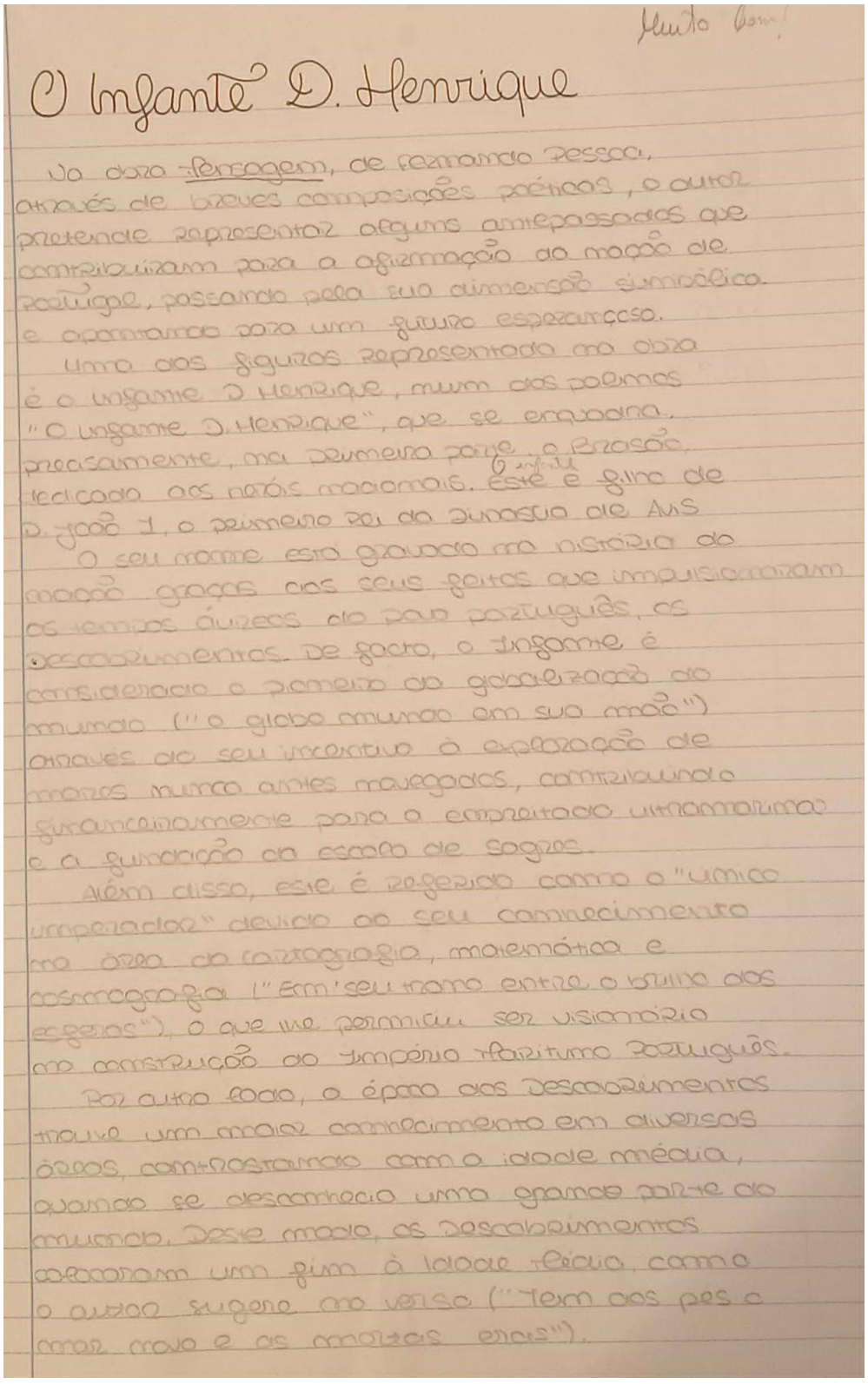
Um dos principais impulsionadores dos Descobrimentos foi o Infante D. Henrique, conhecido como "O Navegador". Era filho do rei D. João I e nasceu em 1394. Dedicou grande parte da sua vida à exploração marítima. O Infante incentivou a construção de navios mais resistentes e apoiou o estudo da navegação, da cartografia e da astronomia.

Foi a partir de Sagres que se organizaram várias expedições ao longo da costa africana. Os navegadores portugueses descobriram novas terras e abriram caminhos marítimos importantes para o comércio.

Os Descobrimentos Portugueses tiveram, assim, um grande impacto no mundo, pois permitiram o contacto entre diferentes culturas e povos.

Para finalizar, o Infante D. Henrique morreu em 1460, mas ficou para sempre ligado à História de Portugal como figura fundamental dos Descobrimentos Portugueses. O seu contributo ajudou a transformar Portugal num país pioneiro na navegação.

Anexo XLIV



Muito bem!

O Infante D. Henrique

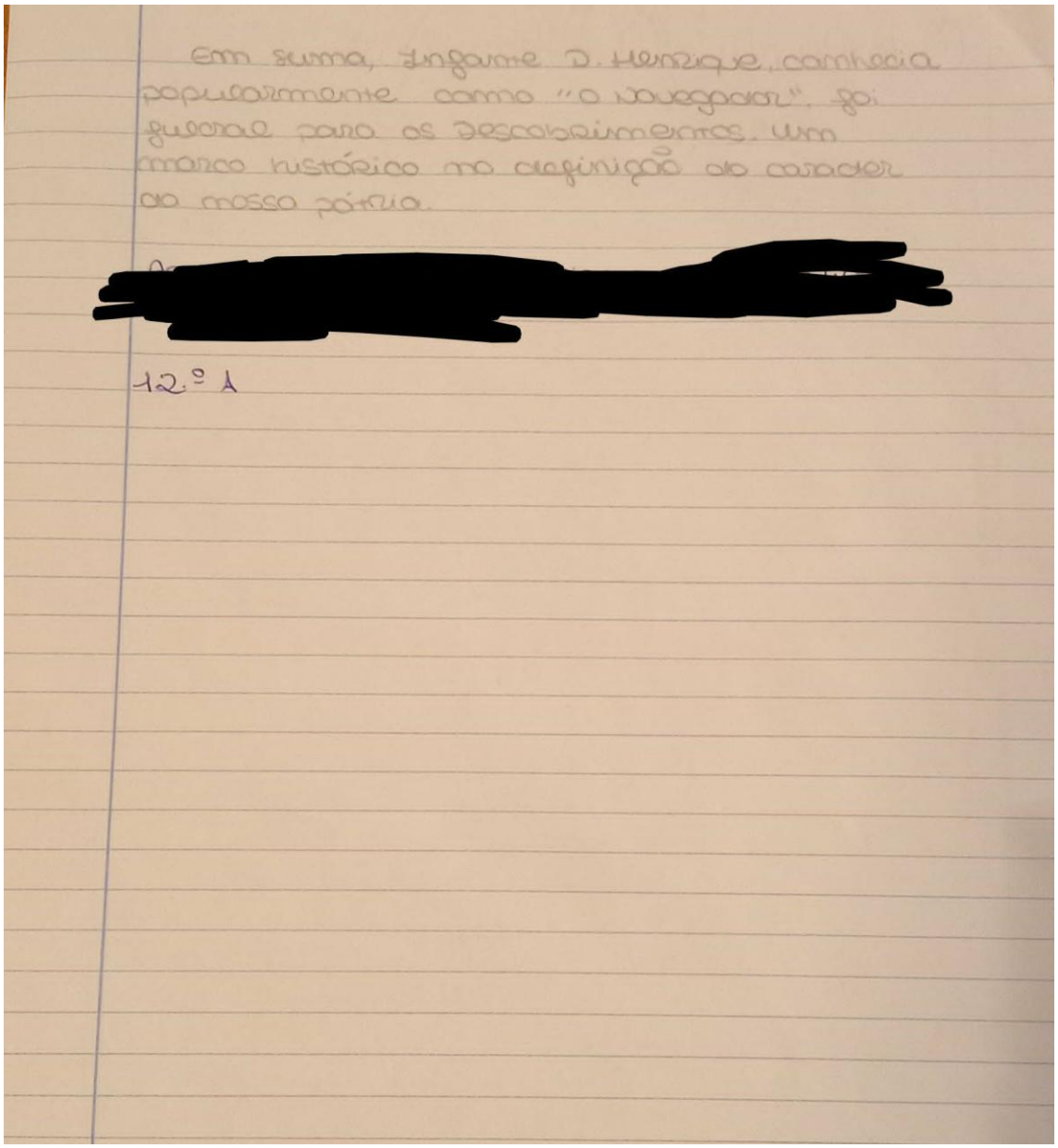
Na obra Mensagem, de Fernando Pessoa, através de breves composições poéticas, o autor pretende representar alguns antepassados que contribuíram para a afirmação da nação de Portugal, passando pela sua dimensão simbólica e apontando para um futuro esperançoso.

Uma das figuras representada na obra é o Infante D. Henrique, num dos poemas "O Infante D. Henrique", que se enquadra, precisamente, na primeira parte, o Brasão, dedicada aos reis mitológicos. Este é filho de D. João I, o primeiro rei da dinastia de Avis.

O seu nome está gravado na história da nação graças aos seus feitos que impulsionaram os tempos áureos do povo português, os descobrimentos. De facto, o Infante é considerado o pioneiro da globalização do mundo ("o globo mundo em sua mão") através do seu incentivo à exploração de mares nunca antes navegados, contribuindo significativamente para o empreitado ultramarino e a fundação da escola de sagres.

Além disso, este é referido como o "único imperador" devido ao seu conhecimento na área da cartografia, matemática e cosmografia ("Em seu trono entre o brilho dos esferos"), o que lhe permitiu ser visionário na construção do Império Marítimo Português.

Por outro lado, a época dos Descobrimentos trouxe um maior conhecimento em diversas áreas, contrastando com a Idade Média, quando se desconhecia uma grande parte do mundo. Desse modo, os descobrimentos colocaram um fim à Idade Média, como o autor sugere no verso ("Tem aos pés o mar novo e as mortas eras").


Em suma, Infante D. Henrique, conhecido popularmente como "o Navegador", foi figural para os Descobrimentos. Um marco histórico na definição do caracter da nossa pátria.

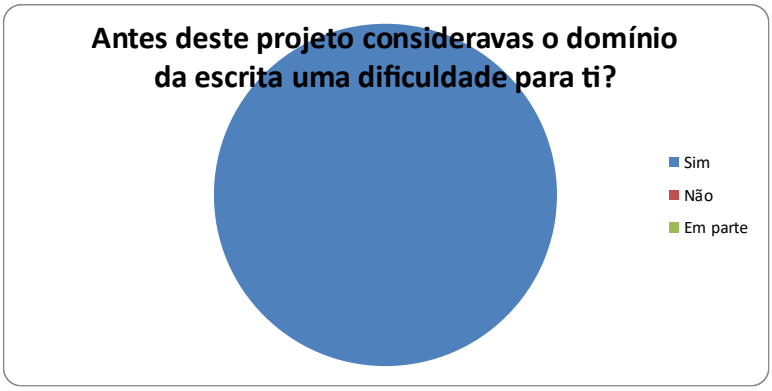
[redacted]

12.º A

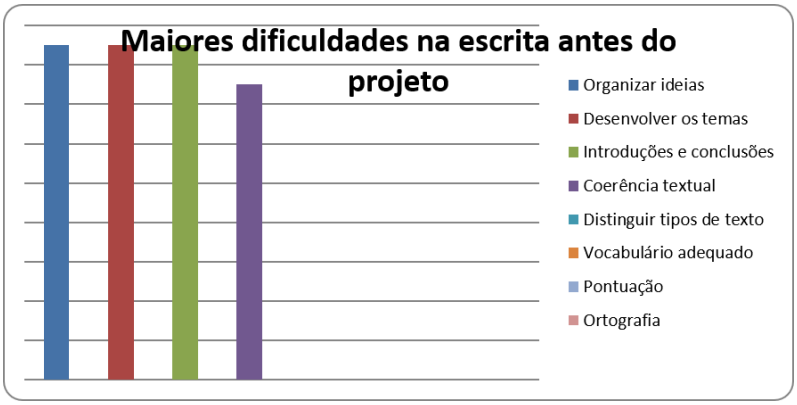
Anexo XLV



Anexo XLVI



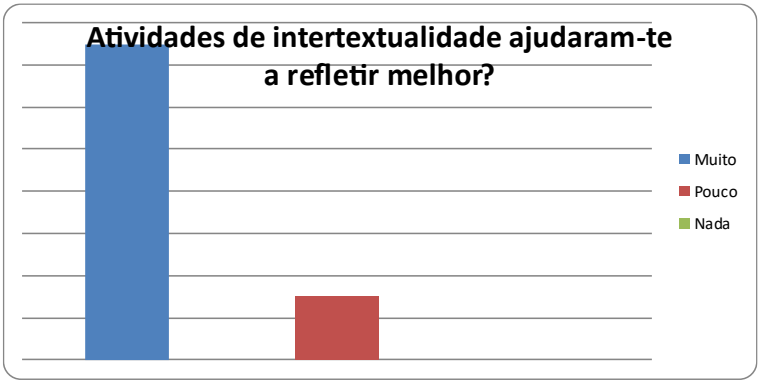
Anexo XLVII



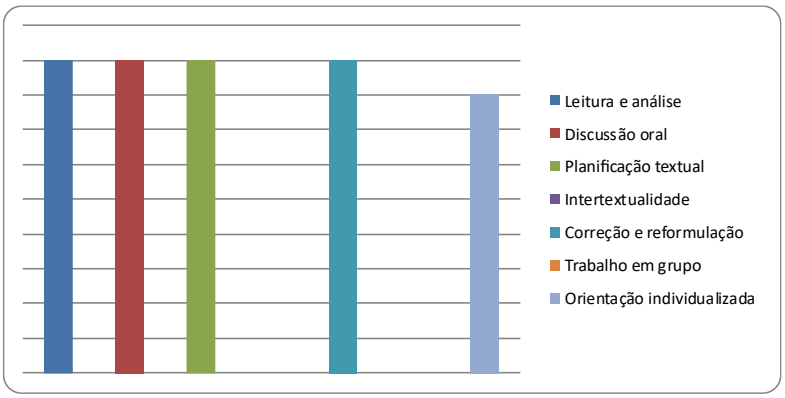
Anexo XLVIII



Anexo XLIX



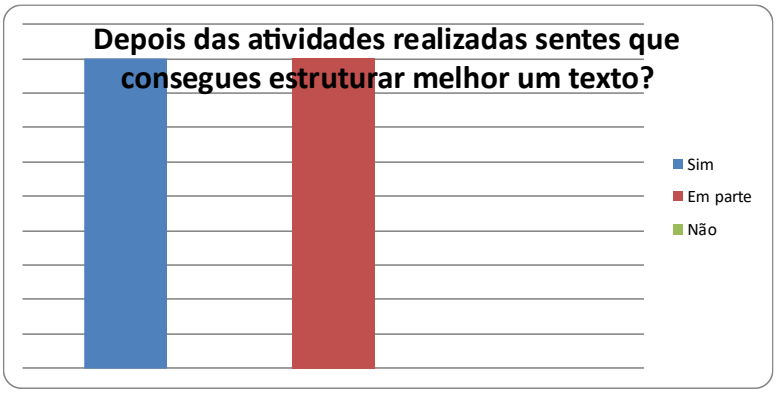
Anexo L



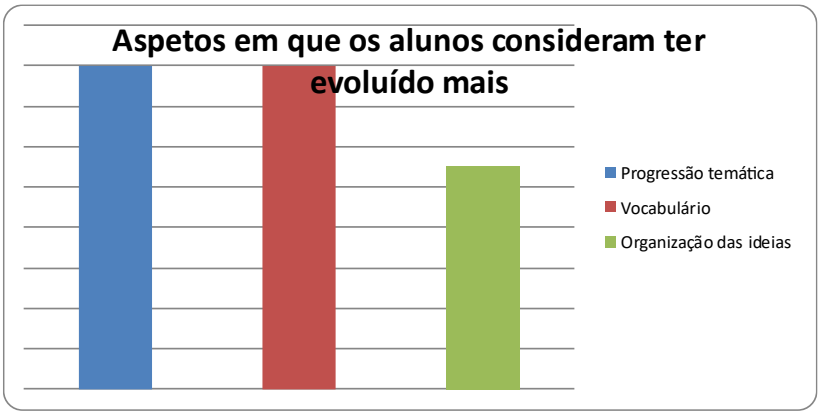
Anexo LI



Anexo LII



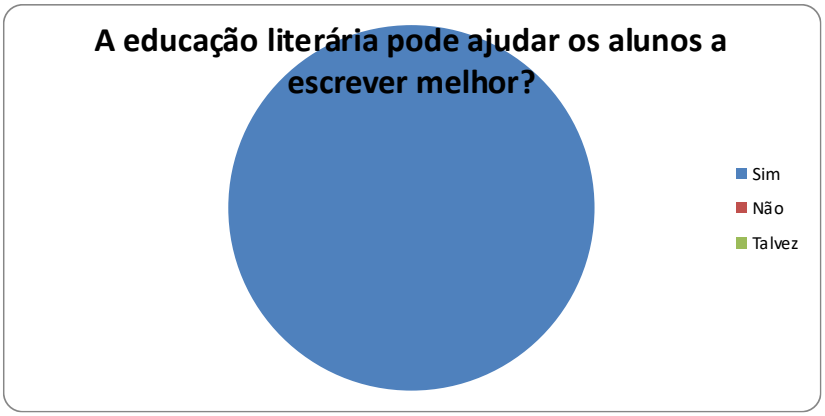
Anexo LIII



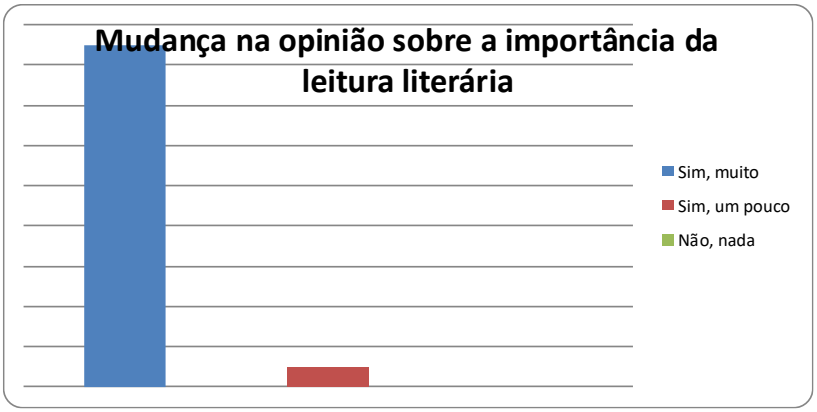
Anexo LIV



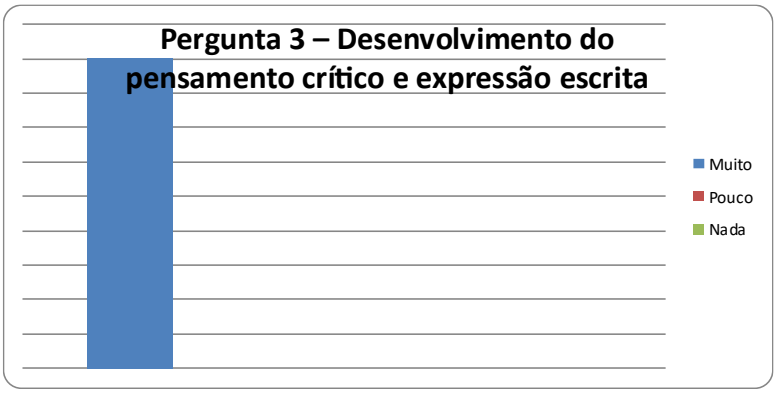
Anexo LV



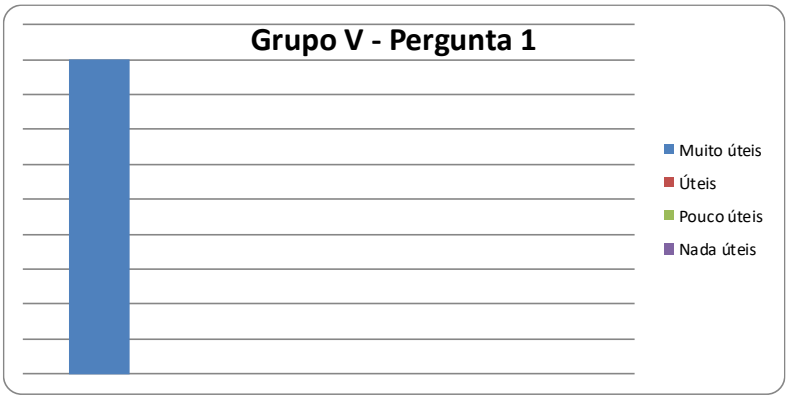
Anexo LVI



Anexo LVII

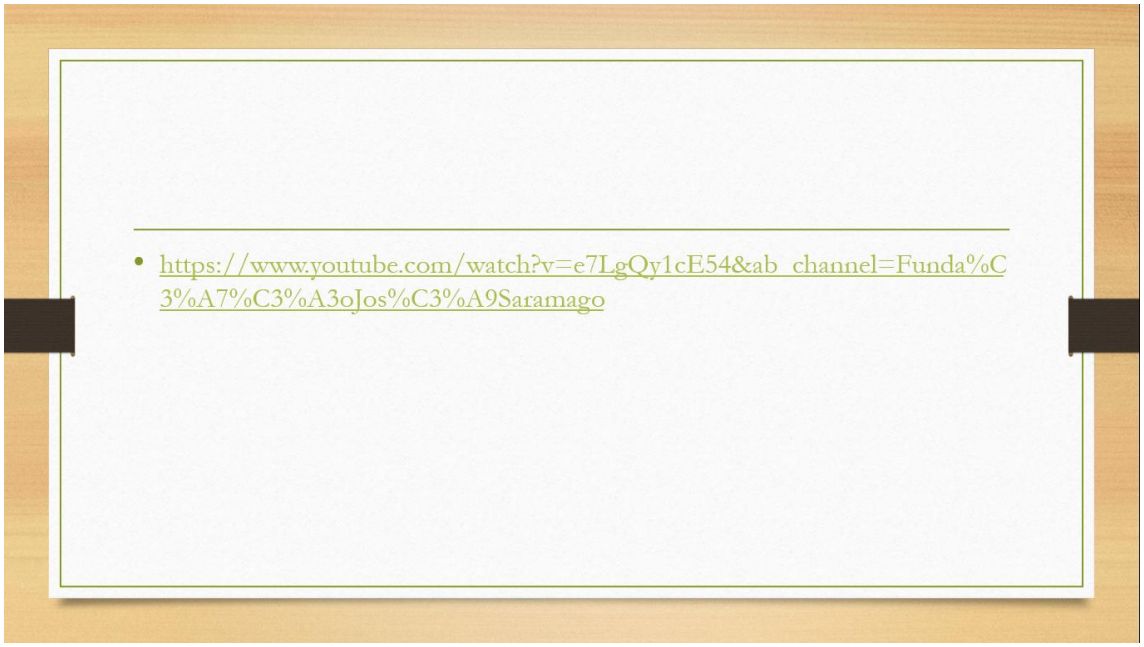


Anexo LVIII



Anexo LIX


Memorial do Convento
José Saramago


https://www.youtube.com/watch?v=e7LgQy1cE54&ab_channel=Funda%C3%A7%C3%A3oJos%C3%A9Saramago

História

Personalidades

- D. João V;
- D. Maria Ana Josefa;
- Os irmãos do rei, D. Francisco e D. Miguel;
- Os infantes reais: D. Maria Bárbara, D. Pedro e D. José;
- Padre Bartolomeu Lourenço de Gusmão;
- D. Nuno da Cunha, bispo inquisidor.

Eventos

- Casamento real - 1709;
- Voo da máquina voadora, na Casa da Índia - 1709;
- Autos de fé – 1711 e 1739;
- Construção do Convento de Mafra – 1717 a 173;
- Bênção da primeira pedra do convento;
- Procissão religiosas;
- Touradas;
- Abalo sísmico – 1723;
- Cortejos nupciais;
- Sagração Basílica de Mafra;
- Epidemia de cólera e febre-amarela, em Lisboa em 1723.









Espaços

- Cidade de Lisboa: Terreiro do Paço; Rossio; Palácio dos Estaus, Rua Nova; Quinta do Duque de Aveiro, em São Sebastião da Pedreira;
- Mafra: Alto da Vela; Pero Pinheiro; Serra do Barregudo; Serra de Montejunto;
- Alentejo: Aldegalega; Palácio de Vendas Novas; Montemor; Évora; Vila Viçosa; Elvas.

Ficção

Personagens

- Sebastiana Maria de Jesus, feiticeira e mãe de Blimunda;
- Blimunda;
- Baltasar;
- João Francisco e Marta, pais de Baltasar;
- Álvaro Diogo, cunhado de Baltasar;
- João Elvas, amigo de Baltasar;
- Trabalhadores do convento.

Eventos

- A recolha das vontades;
- O voo da passarola;
- A participação da música de Scarlatti na cura de Blimunda;
- A peregrinação de Blimunda durante nove anos.

Espaços

- Abegoaria – local onde a passarola é construída;
- Casa de Blimunda;
- Casa dos pais de Baltasar.

" Não há nada fora da História, a ficção acaba por refletir sempre a História, a História está nela mesmo que seja na última franja do que se narra".

José Saramago

O título e as linhas de ação

O título do romance faz supor que estamos perante uma obra na qual vai ser narrado um facto memorável: a construção de um convento. Efetivamente, a ação central do romance prende-se com a construção do Convento de Mafra, no reinado de D. João V. A este acontecimento associam-se outras linhas de ação que estruturam o romance e que estão escritas no texto da contra capa.

O tempo histórico e o tempo da narrativa

O tempo histórico diz respeito à época histórica na qual se enquadram os acontecimentos e a ação. O tempo da narrativa diz respeito à ordem pela qual os acontecimentos são narrados.

O tempo histórico deste romance corresponde às primeiras décadas do século XVIII.

Memorial do Convento, enquanto romance histórico, denuncia assimetrias, absurdos paradoxos que caracterizam a sociedade portuguesa do início de 1700.

"Estaremos perante um romance histórico? Sim, pela minuciosa informação que organiza. Mas ninguém se entrega assim tão apaixonadamente a um passado se não estiver possuído de uma enorme gana, talvez de desforço, talvez de resgate. Sente-se que a época de D. João V dói, por qualquer fundo motivo, a José Saramago. (…) como se algo transbordasse de um memorial tão denso de uma geração de há mais de dois séculos e meio, e ainda hoje não haja suficiente capacidade para conter esse excesso".

Óscar Lopes, in Os Sinais e os Sentidos, Literatura Portuguesa do Século XX, Lisboa, Caminho.

Memorial do Convento

Capítulo I

D. João, quinto do nome na tabela real, irá esta noite ao quarto de sua mulher, D. Maria Ana Josefa, que chegou há mais de dois anos da Áustria para dar infantes à coroa portuguesa e até hoje ainda não emprenhou. Já se murmura na corte, (…) que a rainha, provavelmente, tem a madre seca (…). Que caiba a culpa ao rei, nem pensar, primeiro porque a esterilidade não é mal dos homens, das mulheres sim, por isso são repudiadas tantas vezes, e segundo material prova, se necessário ela fosse, porque abundam no reino bastardos da real semente e ainda agora a procissão vai na praça. (…)

Mas nem a persistência do rei, que, salvo dificultação canónica ou impedimento fisiológico, duas vezes por semana cumpre vigorosamente o seu dever real e conjugal, nem a paciência e humildade da rainha que, a mais das preces, se sacrifica a uma imobilidade total depois de retirar-se de si e da cama o esposo, para que se não perturbem em seu gerativo acomodamento os líquidos comuns, escassos os seus por falta de estímulo e tempo, e cristianíssima retenção moral, pródigos os do soberano, como se espera de um homem que ainda não fez vinte e dois anos, nem isto nem aquilo fizeram inchar até hoje a barriga de dona Maria Ana (…).

(...)Se o poderoso som, que ecoara por toda a capela, pôde chegar, por salas e extensos corredores, ao quarto ou câmara onde a rainha espera, fique ela sabendo que seu marido vem aí.

Que espere. Por enquanto, ainda el-rei está a preparar-se para a noite. Despiram-no os camaristas, vestiram-no com o traje da função e do estilo, passadas as roupas de mão em mão tão reverentemente como relíquias de santas que tivessem trespassado donzelas, e isto se passa na presença de outros criados e pajens, este que abra o gavetão, aquele que afasta a cortina, um que levanta a luz, o outro que lhe modera o brilho, dois que não se movem, dois que imitam estes, mais uns tantos que não se sabe o que fazem nem por que estão. Enfim, de tanto se esforçarem todos ficou preparado el-rei, um dos fidalgos retifica a prega final, outro ajusta o cabeção bordado, já não tarda um minuto que D. João V se encaminhe ao quarto da rainha. O cântaro está à espera da fonte.

Mas vem agora entrando D. Nuno da Cunha, que é o bispo inquisidor, e traz consigo um franciscano velho. (…) Retiram-se a uma parte D. João V e o inquisidor, e este diz, Aquele que além está é frei António de S. José, a quem falando-lhe eu sobre a tristeza de vossa majestade por lhe não dar filhos a rainha nossa senhora, pedi que encomendasse vossa majestade a Deus para que lhe desse sucessão, e ele me respondeu que vossa majestade terá filhos se quiser, e então perguntei-lhe que queria ele significar com tão obscuras palavras, porquanto é sabido que filhos quer vossa majestade ter, e ele respondeu-me, palavras enfim muito claras, que se vossa majestade prometesse levantar um convento na vila de Mafra, Deus lhe daria sucessão, e tendo declarado isto, calou-se D. Nuno e fez um aceno ao arrábido.

Perguntou el-rei, É verdade o que acaba de dizer-me sua eminência , que se eu prometer levantar um convento em Mafra terei filhos, e o frade respondeu, Verdade é, senhor, porém só se o convento for franciscano, e tornou el-rei, Como sabeis, e frei António disse, Sei, não sei como vim a saber, eu sou apenas a boca de que a verdade se serve para falar, a fé não tem mais que responder, construa vossa majestade o convento e terá brevemente sucessão, não o construa e Deus decidirá. (…) Então D. João, o quinto do seu nome, (…) levantou a voz para que claramente o ouvisse quem estava e o soubessem amanhã cidade e reino, Prometo, pela minha palavra real, que farei construir um convento de franciscanos na vila de Mafra se a rainha me der um filho no prazo de um ano a contar deste dia em que estamos, e todos disseram, Deus ouça vossa majestade (…).

(…) Mas el-rei já se anunciou, e vem de espírito aceso, estimulado pela conjugação mística do dever carnal e da promessa que fez a Deus por intermédio e bons ofícios de frei António de S. José. Entraram com el-rei dois camaristas que o aliviaram das roupas supérfluas, e o mesmo faz a marquesa à rainha, de mulher para mulher, com ajuda de outra dama, condessa, mais uma camareira-mor não menos graduada que veio da Áustria, está o quarto uma assembleia, as majestades fazem mútuas vénias, nunca mais acaba o cerimonial, enfim lá se retiram os camaristas por uma porta, as damas por outra, e nas antecâmaras ficarão esperando que termine a função, para que regresse el-rei acompanhado ao seu quarto, que foi da rainha sua mãe no tempo de seu pai, e venham as damas a este aconchegar D. Maria Ana debaixo do cobertor de penas que trouxe da Áustria também e sem o qual não pode dormir, seja inverno ou verão. E é por causa deste cobertor, sufocante até no frio fevereiro, que D. João V não passa toda a noite com a rainha (…).

Vestem a rainha e o rei camisas compridas , que pelo chão arrastam, a do rei somente fimbria bordada, a da rainha bom meio palmo mais, para que nem a ponta dos pés se veja, o dedo grande ou os outros, das impudicícias conhecidas talvez seja esta a mais ousada. D. João V conduz D. Maria Ana ao leito, leva-a pela mão como no baile o cavaleiro à dama, e antes de subirem os degrauzinhos, cada um de seu lado, ajoelham-se e dizem as orações acautelantes necessárias, para que não morram no momento do ato carnal, sem confissão, para que desta nova tentativa venha a resultar fruto, e sobre este ponto tem D. João V razões dobradas para esperar (…).

Já se deitaram. Esta é a cama que veio da Holanda quando a rainha veio da Áustria, mandada fazer de propósito pelo rei, (…). Quando a cama aqui foi posta e armada ainda não havia percevejos nela, tão nova era, mas depois, com o uso, o calor dos corpos, as migrações no interior do palácio, ou da cidade para dentro, donde este bichedo vem é que não se sabe, (…). Em noites que vem o el-rei, os percevejos começam a atormentar mais tarde por via da agitação dos colchões, são bichos que gostam do sossego e gente adormecida. Lá na cama do rei estão outros à espera do seu quinhão de sangue, que não acham nem pior nem melhor que o restante da cidade, azul ou natural.

D. Maria Ana estende ao rei a mãozinha suada e fria, (…) e el-rei, que já cumpriu o seu dever, (…) beija-lha como rainha e futura mãe (…). É D. Maria Ana quem puxa o cordão da sineta, entram de um lado os camaristas do rei, do outro as damas, (…). Retirados el-rei e os camaristas, deitadas já as damas que a servem e lhe protegem o sono, sempre cuida a rainha que seria sua obrigação levantar-se para as últimas orações, mas tendo de guardar o choco por conselho dos médicos, contenta-se com murmurá-las infinitamente, passando cada vez mais devagar as contas do rosário, até que adormece no meio duma avé-maria cheia de graça, (…) e é no seu ansiado próprio que está pensando, ao menos um filho, Senhor, ao menos um filho.

Também D. João V sonhará esta noite. Verá erguer-se do seu sexo uma árvore de Jessé, frondosa e toda povoada dos ascendentes de Cristo, até ao mesmo Cristo, herdeiro de todas as coroas, e depois dissipar-se a árvore e em seu lugar levantar-se, poderosamente, com altas colunas, torres sineiras, cúpulas e torreões, um convento de franciscanos, como se pode reconhecer pelo hábito de frei António de S. José, que está abrindo de par em par, as portas da igreja. Não é vulgar em reis um temperamento assim, mas Portugal sempre foi bem servido deles.

Resumo do capítulo I

O romance inicia-se com a visita do rei ao quarto da rainha, D. Maria Ana Josefa, princesa austríaca, com quem casou há á dois anos e que apesar do esforço empenhado do rei, não consegue engravidar. A culpa não é atribuída a D. João V, rei de Portugal, pois segundo o narrador, a culpa nesses casos era atribuída sempre à mulher, e até porque não faltavam os bastardos reais. Os "encontros" do rei e da rainha são cerimónias ritualizadas, despidas de qualquer envolvimento afetivo. Além disso, as "noites reais" são vigiadas por toda uma corte. Essas noites, que são quase encontros oficiais, são um sacrifício tanto para o rei como para a rainha: o rei porque considera a rainha desinteressante; a rainha porque se sente torturada por "grandes escrúpulos d alma".

A caminho do quarto da rainha, D. João V encontra o frei António de S. José, que o convence a contruir um convento franciscano para que o rei assegure a sucessão ao trono com um herdeiro real . Em desespero de causa, o rei promete construir um convento na vila de Mafra se a rainha engravidar.

Memorial do Convento

Capítulo III

No geral do ano há quem morra por muito ter comido durante a vida toda (…). Mas não falta (…) quem morra por ter comido pouco durante toda a vida, ou o que dela resistiu a um triste passadio de sardinha e arroz, mais a alface que deu a alcunha aos moradores, e carne quando faz anos sua majestade. Quer Deus que o rio seja pródigo de peixe, louvemo-los aos três por isso. E que a alface, mais as outras hortaliças, venham nas burricadas do termo, seirões repletos, a toque de saloios e saloias, que neste trabalho não se distinguem. E que o arroz não falte além do tolerável. Mas esta cidade, mais que todas, é uma boca que mastiga de sobejo para um lado e de escasso para o outro, não havendo portanto mediano termo entre a papada pletórica e o pescoço engelhado, entre o nariz rubicundo e o outro héctico, entre a nádega dançarina e a escorrida, entre a pança repleta e a barriga agarrada às costas. Porém, a quaresma, como o sol, quando nasce, é para todos.

Correu o entrudo essas ruas, quem pode empanturrou-se de galinha e de carneiro, de sonhos e de filhós, deu umbigadas pelas esquinas quem não perde vaza autorizada, puseram-se rabos surriados em lombos fugidiços, esguichou-se água à cara com seringas de clisteres, sovaram-se incautos com réstias de cebolas, bebeu-se vinho até ao arroto e ao vómito, partiram-se panelas, tocaram-se gaitas, e se mais gente não se espojou, por travessas, praças e becos, de barriga para o ar, é porque a cidade é imunda, alcatifada de excrementos, de lixo, de cães lazarentos e gatos vadios, e lama mesmo quando não chove. Agora é tempo de pagar os comedidos excessos, mortificar a alma para que o corpo finja arrepender-se, ele rebelde, ele insurreto, este corpo parco e porco da pocilga que é Lisboa.

Vai sair a procissão de penitência. Castigámos a carne pelo jejum, maceremo-la agora pelo açoite. Comendo pouco purificam-se os humores, sofrendo alguma coisa escovam-se as costuras da alma. Os penitentes, homens todos, vão à cabeça da procissão, logo atrás dos frades que transportam os pendões com as representações da Virgem e do Crucificado. Seguinte a eles aparece o bispo debaixo do pálio rico, e depois as imagens nos andores, o regimento interminável de padres, confrarias e irmandades, todos a pensarem na salvação da alma, alguns convencidos de que não a perderam, outros duvidosos enquanto se não acharem no lugar das sentenças, porventura um deles pensando secretamente que o mundo está louco desde que nasceu. Passa a procissão entre filas de povo, e quando passa rojam-se pelo chão homens e mulheres, arranham a cara uns, arrepelam-se outros, dão-se bofetões todos, e o bispo vai fazendo sinaizinhos da cruz para este lado e para aquele, enquanto um acólito balouça o incensório. Lisboa cheira mal, cheira a podridão, o incenso dá um sentido à fetidez, o mal é dos corpos, que a alma, essa, é perfumada.

Nas janelas só há mulheres, é esse o costume. Os penitentes vão de grilhões enrolados às pernas, ou suportam sobre os ombros grossas barras de ferro, passando por cima delas os braços como crucificados, ou desferem para as costas chicotadas com as disciplinas, feitas de cordões em cujas pontas estão presas bolas de cera dura, armadas de cacos de vidro, e estes que assim se flagelam é que são o melhor da festa porque exibem verdadeiro sangue que lhes corre da lombeira, e clamam estrepitosamente, tanto pelos motivos que a dor lhes dá como de óbvio prazer, que não compreenderíamos se não soubéssemos que alguns têm os seus amores à janela e vão na procissão menos por causa da salvação da alma do que por passados ou prometidos gostos do corpo.

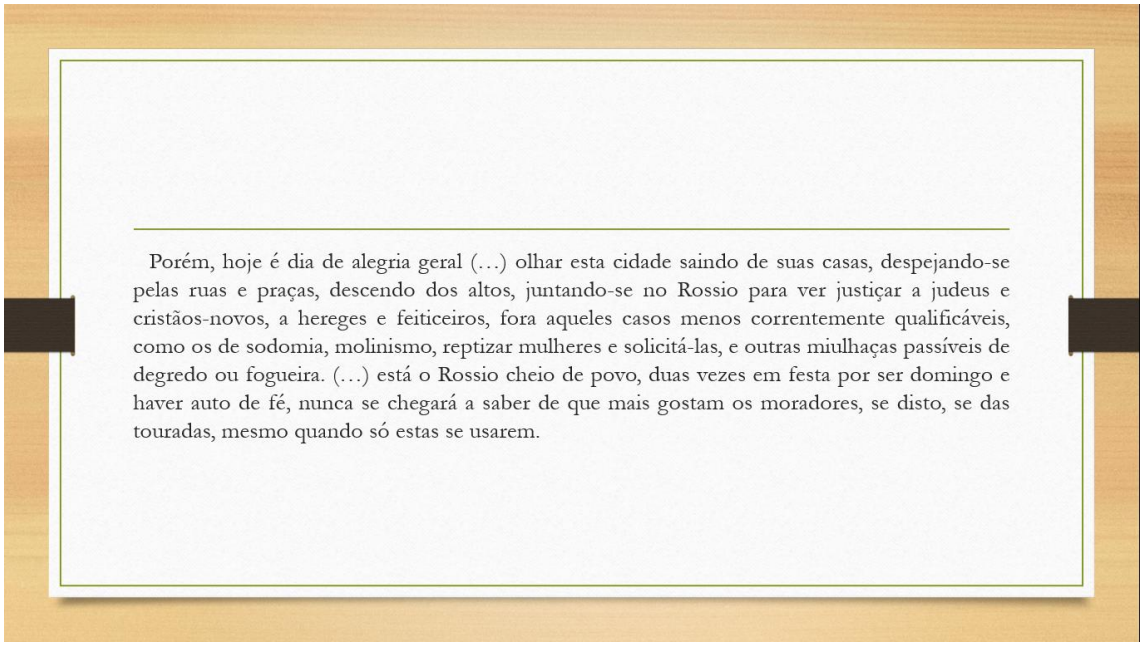
(…) levanta –se o coro feminil grande assuada, e possessas, frenéticas (…) querem ouvir o estralejar dos rabos do chicote, que o sangue corra como correu o do Divino Salvador, enquanto latejam por baixo das redondas saias, e apertam e abrem as coxas segundo o ritmo da excitação e do seu adiantamento. Está o penitente diante da janela da amada, em baixo na rua, e ela olha-o dominante, talvez acompanhada da mãe ou prima, ou aia, ou tolerante avó, ou tia azedíssima, mas todas sabendo muito bem o que se passa, por experiência fresca ou recordação remota, que Deus não tem nada a ver com isto, é tudo coisa de fornicação, e provavelmente o espasmo de cima veio em tempo de responder ao espasmo de baixo (…) .

Resumo do capítulo III

O capítulo III é uma crítica às diferenças sociais que existiam em Lisboa no século XVIII e também à própria cidade que caracterizada como sombria, suja, marcada pelos comportamentos sujos e opulentos da nobreza pela miséria do povo, sendo apelidada pocilga "Agora é tempo de pagar os comedidos excessos, mortificar a alma para que o corpo finja arrepender-se, ele rebelde, ele insurreto, este corpo parco e porco da pocilga que é Lisboa".

Este capítulo faz ainda uma crítica à hipocrisia religiosa fazendo referência à descrição da Quaresma, sublinhando, o narrador que, apesar dos contrastes existentes na época entre ricos e pobres, a quaresma é um tempo igual para todos e que exige os mesmos sacrifícios a ambas as classes sociais. O narrador utiliza a comparação entre o sol e a quaresma como recurso expressivo ao afirmar que "a quaresma, como o sol, quando nasce é para todos". A descrição da procissão permite evidenciar a coexistência de práticas profanas e sacrílegas com outras de carácter religioso, como por exemplo, o comportamento durante o percurso da procissão e o comportamento das mulheres que ficavam a assistir das janelas.


Memorial do Convento
Capítulo V


Porém, hoje é dia de alegria geral (…) olhar esta cidade saindo de suas casas, despejando-se pelas ruas e praças, descendo dos altos, juntando-se no Rossio para ver justiçar a judeus e cristãos-novos, a hereges e feiticeiros, fora aqueles casos menos correntemente qualificáveis, como os de sodomia, molinismo, reptizar mulheres e solicitá-las, e outras miulhaças passíveis de degredo ou fogueira. (…) está o Rossio cheio de povo, duas vezes em festa por ser domingo e haver auto de fé, nunca se chegará a saber de que mais gostam os moradores, se disto, se das touradas, mesmo quando só estas se usarem.

(…) Começou a sair a procissão, vêm os dominicanos depois à frente, trazendo a bandeira de S. Domingos, e os inquisidores depois, todos em comprida fila, até aparecerem os sentenciados, foi já dito que cento e quatro, trazem círios na mão, ao lado dos acompanhantes, e tudo são rezas e murmúrios, por diferenças de gorro e sambenito se conhece quem vai morrer e quem não, embora um outro sinal haja que não mente, que é ir o alçado crucificado de costas voltadas para as mulheres que acabarão na fogueira, pelo contrário mostrando a sofredora e benigna face àqueles que desta escaparão com vida, maneiras simbólicas de se entenderem todos quanto àquilo que os espera, se não reparassem no que trazem vestido, e isso sim, é tradução visual da sentença, o sambenito amarelo com a cruz de Santo André a vermelho para os que não merecem a morte, o outro com as chamas viradas para baixo, dito fogo revolto (…) e a samarra cinzenta, (…) com o retrato do condenado cercado de diabos e labaredas, (…) significa que aquelas duas mulheres vão arder não tarda.

Grita o povinho furiosos impropérios aos condenados, guincham as mulheres debruçadas dos peitoris, alanzoam os frades, a procissão é uma serpente enorme que não cabe direita no Rossio e por isso se vai curvando e recurvando como se determinasse chegar a toda a parte ou oferecer o espetáculo edificante a toda a cidade(…).

(...) e esta sou eu, Sebastiana Maria de Jesus, um quarto cristã-nova, que tenho visões e revelações, mas disseram-me no tribunal que era fingimento, que ouço vozes do céu, mas explicaram-me que era efeito demoníaco, que sei que posso ser santa como os santos o são, ou ainda melhor, pois não alcanço diferença entre mim e eles, mas repreenderam-me de que isso é presunção insuportável e orgulho monstruoso, desafio a Deus, aqui vou blasfema, herética, temerária, amordaçada para que não me ouçam as temeridades, as heresias e as blasfémias, condenada a ser açoitada em público e a oito ano de degredo no reino de Angola, e tendo ouvido as sentenças, as minhas e mais de quem comigo vai nesta procissão, não ouvi que se falasse da minha filha, é seu nome Blimunda,

onde estás Blimunda, se não foste presa depois de mim, aqui hás de vir saber da tua mãe, e eu te verei se no meio dessa multidão estiveres, (…) ó coração meu, salta-me no peito se Blimunda aí estiver, entre aquela gente que está cuspindo para mim e atirando cascas de melancia e imundices(…), ali está, Blimunda, Blimunda, Blimunda, filha minha, e já me viu, e não pode falar, tem de fingir que me não conhece ou me despreza, mãe feiticeira e marrana ainda que apenas um quarto, já me viu, e ao lado dela está o padre Bartolomeu Lourenço, não fales, Blimunda, olha só, olha com esses teus olhos que tudo são capazes de ver, e aquele homem quem será, tão alto, que está perto de Blimunda e não sabe, ai não sabe não, quem é ele, donde vem, que vai ser deles, (…) adeus Blimunda que não te verei mais, e Blimunda disse ao padre, Ali vai minha mãe, e depois, voltando-se para o homem alto que lhe estava perto, perguntou, Que nome é o seu, e o homem disse (…) Baltasar Mateus, também me chamam Sete-Sóis.

Frias hão de ter parecido, a quem perto estivesse, as palavras ditas por Blimunda, Ali vai minha mãe, nenhum suspiro, lágrima nenhuma, nem sequer o rosto compadecido, que ainda assim não faltavam estes no meio do povo apesar de tanto ódio, de tanto insulto e escárnio, e esta que é a filha, e amada como se viu pelo modo como a olhava a mãe, não teve mais que dizer senão, Ali vai, e depois voltou-se para um homem a quem nunca vira e perguntou, Que nome é o seu, como se contasse mais sabê-lo que o tormento dos açoites (…)de ir Sebastiana Maria de Jesus, (…), degredada para Angola e lá ficar (…). Porém, agora, em sua casa, choram os olhos de Blimunda como duas fontes de água (…).

Deitaram-se. Blimunda era virgem. Que idade tens, perguntou Baltasar, e Blimunda respondeu, Dezanove anos, mas já então se tornara muito mais velha. Correu algum sangue sobre a esteira. Com as pontas dos dedos médio e indicador humedecidos nele, Blimunda persignou-se e fez uma cruz no peito de Baltasar, sobre o coração. Estavam ambos nus. (…).

Quando de manhã, Baltasar acordou, viu Blimunda deitada ao seu lado, a comer pão, de olhos fechados. Só os abriu, cinzentos àquela hora, depois de ter acabado de comer, e disse, Nunca te olharei por dentro.

Questões

1. Explica o ritual do auto de fé e refere a intenção crítica do autor.
2. Em que contexto se conhecem Baltasar e Blimunda?
3. De que forma e por quem é feita a apresentação de Blimunda?
4. Compara a relação entre Baltasar e Blimunda com a relação entre o rei e a rainha.

Resposta

1. O auto de fé é descrito como um ritual organizado pela Inquisição, em que os acusados de heresia, bruxaria ou outros crimes contra a fé católica eram julgados publicamente. O auto de fé é narrado como um espetáculo e como uma cerimónia solene que culminava em castigos humilhantes e, muitas vezes, em execuções. Era apresentado como um ato de purificação religiosa. No entanto, o auto de fé era um momento de violência, manipulação e intolerância, por trás de uma fé aparente. O autor usa a descrição do auto de fé para criticar o poder repressivo da Igreja e do Estado, que, em nome da religião, praticavam atos de extrema violência e opressão. Critica, ainda, a hipocrisia das autoridades religiosas e políticas, que usavam a fé como controlo social. A crítica estende-se ao povo, que assistia aos autos de fé como se fossem festas, o que demonstra a normalização da crueldade e da injustiça na sociedade da época.

Resposta

2. Baltasar e Blimunda conhecem-se no auto de fé em que seguia Sebastiana Maria de Jesus, mãe de Blimunda, condenada ao degredo.

Resposta

3. A apresentação de Blimunda é feita através de um monólogo, pela voz de sua mãe.

Resposta

4. Blimunda e Baltasar apaixonaram-se desde o primeiro momento. Permanecem em silêncio por algum tempo, sendo que é esse silêncio que permite que os dois comuniquem um com o outro de forma profunda, através de gestos simples, como o de servir a sopa e partilharem a mesma colher, selando a sua união simbólica. O amor de ambos é vivido à margem das regras da sociedade, pois não são casados. Porém, vivem uma relação de igualdade, instintiva e natural. Entre os dois há apenas amor, cumplicidade e entrega. Já a relação entre o rei e a rainha é apenas contratual, resumindo-se a um único objetivo: dar um herdeiro à coroa. Não existe nenhum envolvimento afetivo entre ambos. O rei cumpre o seu dever de marido e vai ao quarto da rainha duas vezes por semana, a fim de concretizar o seu dever real. Todo o cerimonial que reveste o encontro periódico do casal e o artificialismo que rodeia um ato que deveria ser espontâneo e natural revelam-nos uma relação em que há ausência de amor e que só se justifica na fecundidade e nunca em si mesma.

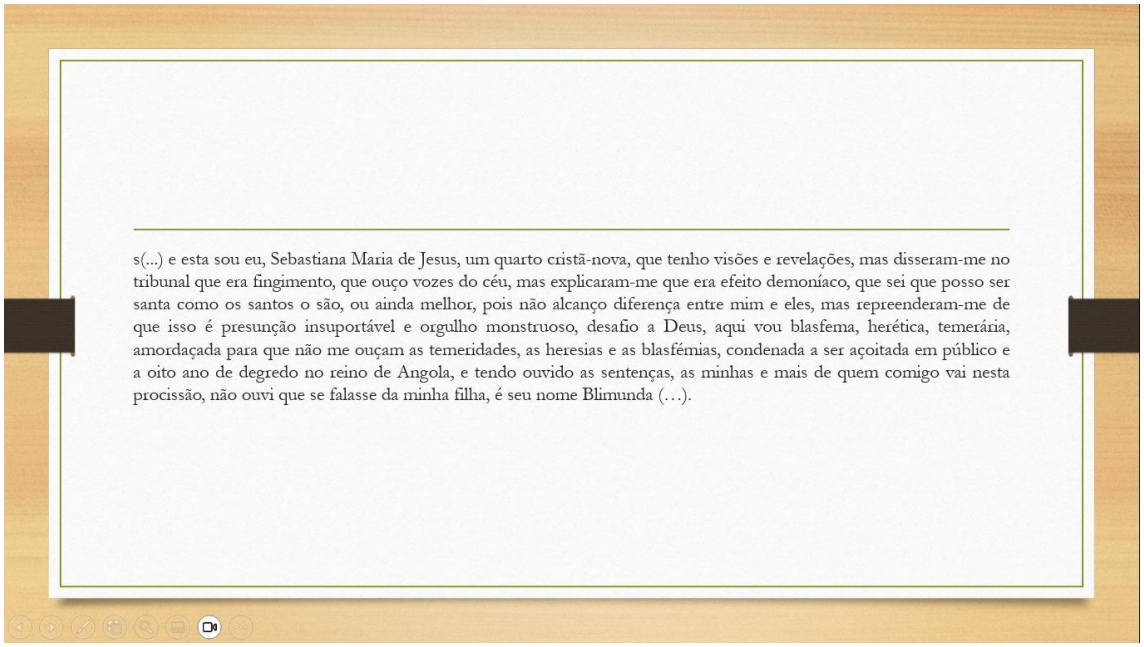
Memorial do Convento

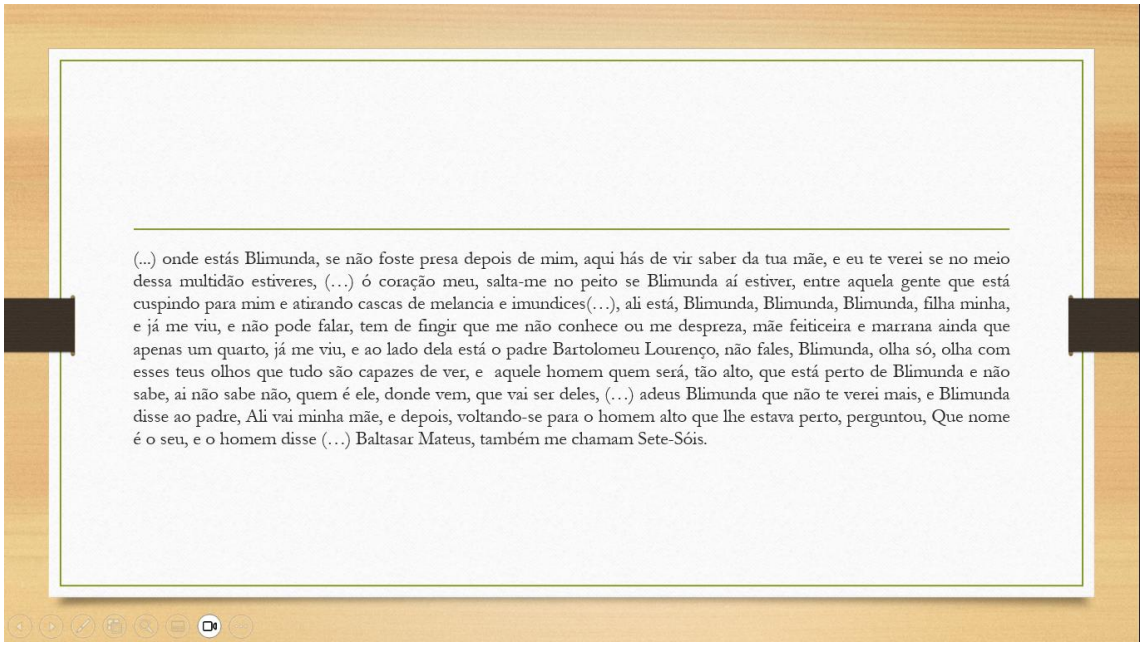
Capítulos V e VI

Porém, hoje é dia de alegria geral (…) está o Rossio cheio de povo, duas vezes em festa por ser domingo e haver auto de fé, nunca se chegará a saber de que mais gostam os moradores, se disto, se das touradas, mesmo quando só estas se usarem. Nas janelas que dão para a praça estão as mulheres, (…).

(…) Começou a sair a procissão, vêm os dominicanos depois à frente, trazendo a bandeira de S. Domingos, e os inquisidores depois, todos em comprida fila, até aparecerem os sentenciados, foi já dito que cento e quatro, trazem círios na mão, ao lado dos acompanhantes, e tudo são rezas e murmúrios, por diferenças de gorro e sambenito se conhece quem vai morrer e quem não, embora um outro sinal haja que não mente, que é ir o alçado crucificado de costas voltadas para as mulheres que acabarão na fogueira, pelo contrário mostrando a sofredora e benigna face àqueles que desta escaparão com vida, maneiras simbólicas de se entenderem todos quanto àquilo que os espera, se não reparassem no que trazem vestido, e isso sim, é tradução visual da sentença, o sambenito amarelo com a cruz de Santo André a vermelho para os que não merecem a morte, o outro com as chamas viradas para baixo, dito fogo revolto (…) e a samarra cinzenta, (…) com o retrato do condenado cercado de diabos e labaredas, (…) significa que aquelas duas mulheres vão arder não tarda.

Grita o povinho furiosos impropérios aos condenados, guincham as mulheres debruçadas dos peitoris, alanzoam os frades, a procissão é uma serpente enorme que não cabe direita no Rossio e por isso se vai curvando e recurvando como se determinasse chegar a toda a parte ou oferecer o espetáculo edificante a toda a cidade(…).

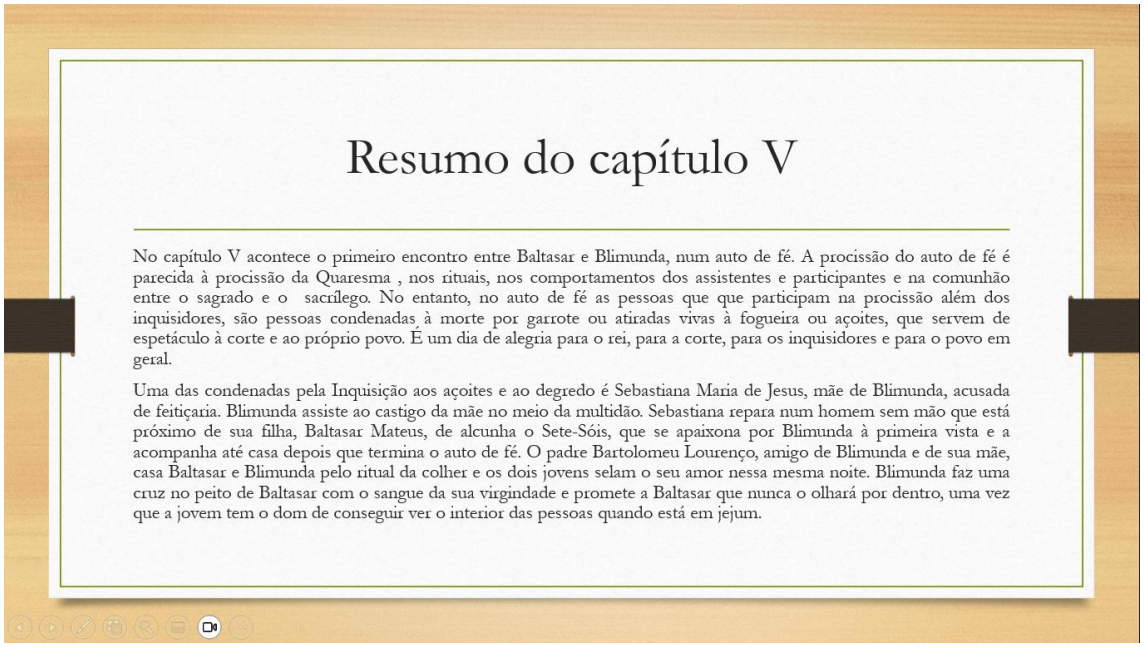

s(...) e esta sou eu, Sebastiana Maria de Jesus, um quarto cristã-nova, que tenho visões e revelações, mas disseram-me no tribunal que era fingimento, que ouço vozes do céu, mas explicaram-me que era efeito demoníaco, que sei que posso ser santa como os santos o são, ou ainda melhor, pois não alcanço diferença entre mim e eles, mas repreenderam-me de que isso é presunção insuportável e orgulho monstruoso, desafio a Deus, aqui vou blasfema, herética, temerária, amordaçada para que não me ouçam as temeridades, as heresias e as blasfémias, condenada a ser açoitada em público e a oito ano de degredo no reino de Angola, e tendo ouvido as sentenças, as minhas e mais de quem comigo vai nesta procissão, não ouvi que se falasse da minha filha, é seu nome Blimunda (…).

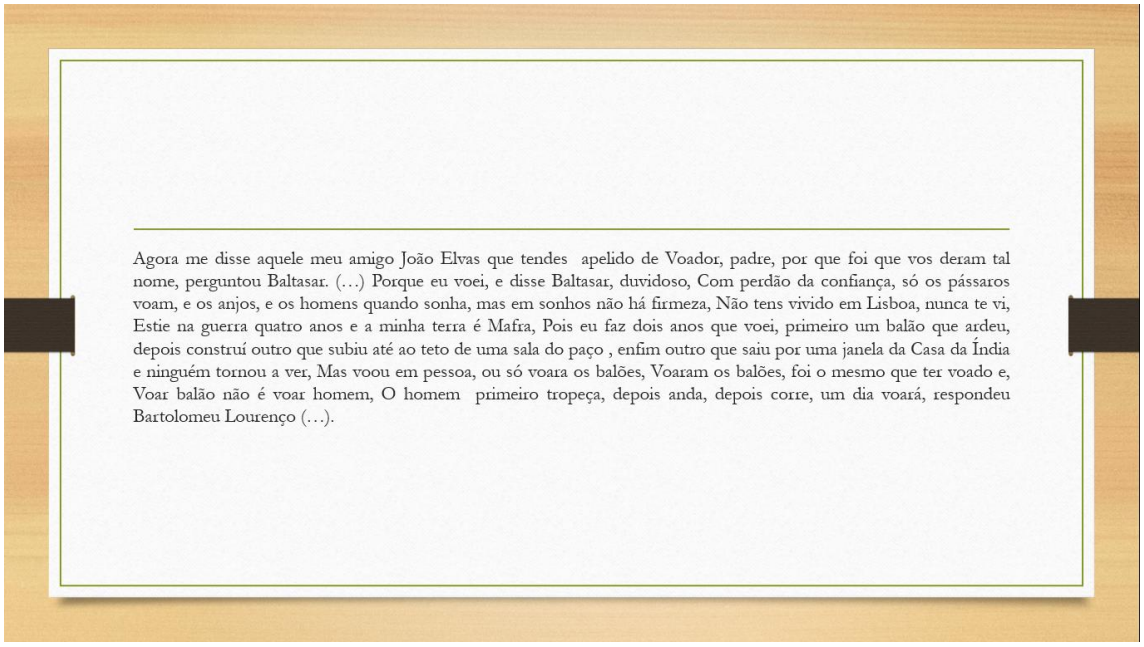

(...) onde estás Blimunda, se não foste presa depois de mim, aqui hás de vir saber da tua mãe, e eu te verei se no meio dessa multidão estiveres, (…) ó coração meu, salta-me no peito se Blimunda aí estiver, entre aquela gente que está cuspindo para mim e atirando cascas de melancia e imundices(…), ali está, Blimunda, Blimunda, Blimunda, filha minha, e já me viu, e não pode falar, tem de fingir que me não conhece ou me despreza, mãe feiticeira e marrana ainda que apenas um quarto, já me viu, e ao lado dela está o padre Bartolomeu Lourenço, não fales, Blimunda, olha só, olha com esses teus olhos que tudo são capazes de ver, e aquele homem quem será, tão alto, que está perto de Blimunda e não sabe, ai não sabe não, quem é ele, donde vem, que vai ser deles, (…) adeus Blimunda que não te verei mais, e Blimunda disse ao padre, Ali vai minha mãe, e depois, voltando-se para o homem alto que lhe estava perto, perguntou, Que nome é o seu, e o homem disse (…) Baltasar Mateus, também me chamam Sete-Sóis.

Frias hão de ter parecido, a quem perto estivesse, as palavras ditas por Blimunda, Ali vai minha mãe, nenhum suspiro, lágrima nenhuma, nem sequer o rosto compadecido, que ainda assim não faltavam estes no meio do povo apesar de tanto ódio, de tanto insulto e escárnio, e esta que é a filha, e amada como se viu pelo modo como a olhava a mãe, não teve mais que dizer senão, Ali vai, e depois voltou-se para um homem a quem nunca vira e perguntou, Que nome é o seu, como se contasse mais sabê-lo que o tormento dos açoites (…)de ir Sebastiana Maria de Jesus, (…), degredada para Angola e lá ficar (…). Porém, agora, em sua casa, choram os olhos de Blimunda como duas fontes de água (…).

Deitaram-se. Blimunda era virgem. Que idade tens, perguntou Baltasar, e Blimunda respondeu, Dezanove anos, mas já então se tornara muito mais velha. Correu algum sangue sobre a esteira. Com as pontas dos dedos médio e indicador humedecidos nele, Blimunda persignou-se e fez uma cruz no peito de Baltasar, sobre o coração. Estavam ambos nus. (…).

Quando de manhã, Baltasar acordou, viu Blimunda deitada ao seu lado, a comer pão, de olhos fechados. Só os abriu, cinzentos àquela hora, depois de ter acabado de comer, e disse, Nunca te olharei por dentro.


Resumo do capítulo V
No capítulo V acontece o primeiro encontro entre Baltasar e Blimunda, num auto de fé. A procissão do auto de fé é parecida à procissão da Quaresma , nos rituais, nos comportamentos dos assistentes e participantes e na comunhão entre o sagrado e o sacrílego. No entanto, no auto de fé as pessoas que que participam na procissão além dos inquisidores, são pessoas condenadas à morte por garrote ou atiradas vivas à fogueira ou açoites, que servem de espetáculo à corte e ao próprio povo. É um dia de alegria para o rei, para a corte, para os inquisidores e para o povo em geral.
Uma das condenadas pela Inquisição aos açoites e ao degredo é Sebastiana Maria de Jesus, mãe de Blimunda, acusada de feitiçaria. Blimunda assiste ao castigo da mãe no meio da multidão. Sebastiana repara num homem sem mão que está próximo de sua filha, Baltasar Mateus, de alcunha o Sete-Sóis, que se apaixona por Blimunda à primeira vista e a acompanha até casa depois que termina o auto de fé. O padre Bartolomeu Lourenço, amigo de Blimunda e de sua mãe, casa Baltasar e Blimunda pelo ritual da colher e os dois jovens selam o seu amor nessa mesma noite. Blimunda faz uma cruz no peito de Baltasar com o sangue da sua virgindade e promete a Baltasar que nunca o olhará por dentro, uma vez que a jovem tem o dom de conseguir ver o interior das pessoas quando está em jejum.

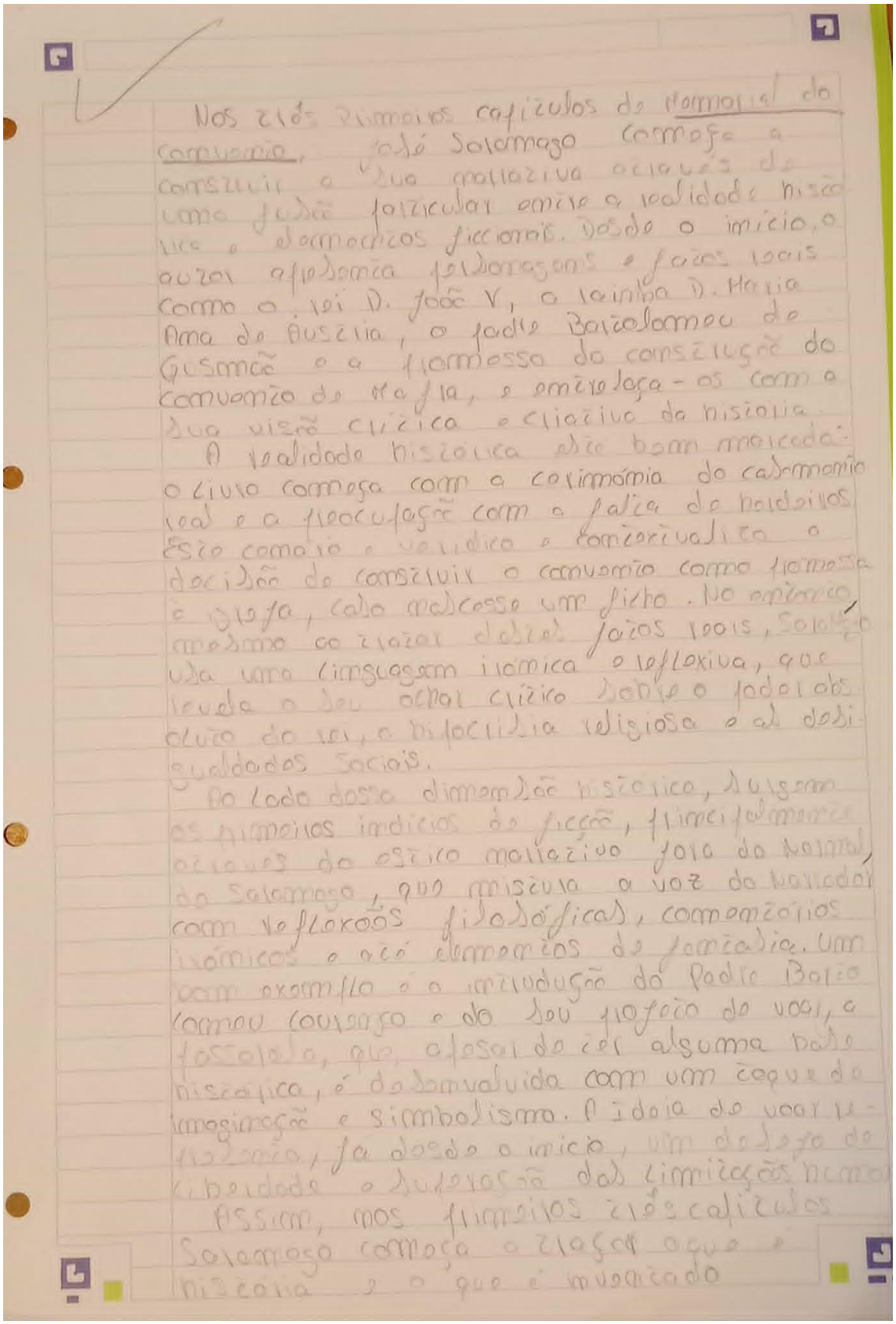

Agora me disse aquele meu amigo João Elvas que tendes apelido de Voador, padre, por que foi que vos deram tal nome, perguntou Baltasar. (…) Porque eu voei, e disse Baltasar, duvidoso, Com perdão da confiança, só os pássaros voam, e os anjos, e os homens quando sonha, mas em sonhos não há firmeza, Não tens vivido em Lisboa, nunca te vi, Estie na guerra quatro anos e a minha terra é Mafra, Pois eu faz dois anos que voei, primeiro um balão que ardeu, depois construí outro que subiu até ao teto de uma sala do paço , enfim outro que saiu por uma janela da Casa da Índia e ninguém tornou a ver, Mas voou em pessoa, ou só voara os balões, Voaram os balões, foi o mesmo que ter voado e, Voar balão não é voar homem, O homem primeiro tropeça, depois anda, depois corre, um dia voará, respondeu Bartolomeu Lourenço (…).

Baltasar entrou logo atrás do padre, curioso, olhou em redor sem compreender o que via, talvez esperasse um balão, umas as de pardal em maior, um saco de penas, então teve mão que não duvidasse, Então é isto, e o padre Bartolomeu Lourenço respondeu, Há de ser isto, e, abrindo uma arca, tirou um papel que desenrolou, onde se via o desenho de uma ave, a passarola seria, isso era Baltasar capaz de reconhecer, e porque á vista era o desenho um pássaro, acreditou que todos aqueles materiais , juntos e ordenados nos lugares competentes, seriam capazes de voar. (…). Isto que aqui vês são as velas que servem para cortar o vento e que se movem segundo as necessidades, e aqui é o leme com que se dirigirá a barca, não ao acaso, mas por mão e ciência do piloto, e este é o corpo do navio dos ares(…).

Resumo do capítulo VI

Baltasar encontra-se com o padre Bartolomeu Lourenço, que lhe fala do projeto da passarola e lhe pede ajuda na concretização da construção da máquina voadora. Baltasar fica com algumas dúvidas, mas acaba por aceitar a parceria com o padre Bartolomeu e vão os dois juntos a S. Sebastião da Pedreira ver a passarola, máquina que ao mesmo tempo que assusta, também fascina Baltasar.

Anexo LX

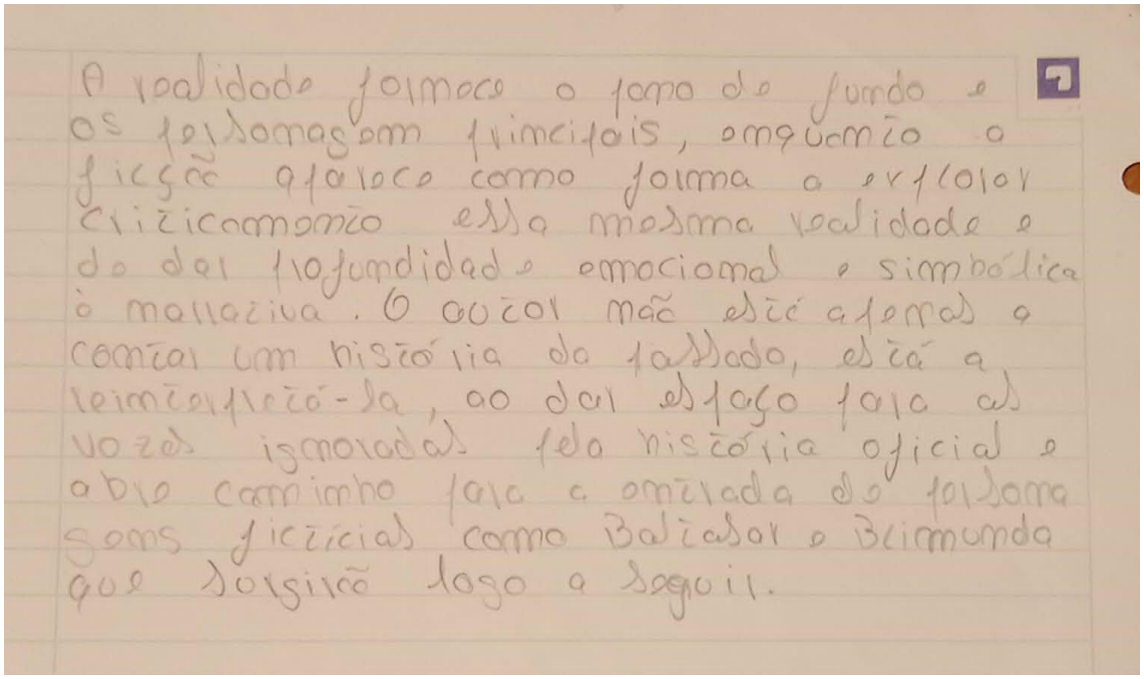


Nos três primeiros capítulos do Memorial do convento, José Saramago começa a construir a sua narrativa através de uma fusão particular entre a realidade histórica e elementos ficcionais. Desde o início, o autor apresenta personagens e factos reais como o rei D. João V, a rainha D. Maria Ana de Áustria, o padre Bartolomeu de Gusmão e a promessa da construção do convento de Mafra, e entrelaça-os com a sua visão crítica e criativa da história.

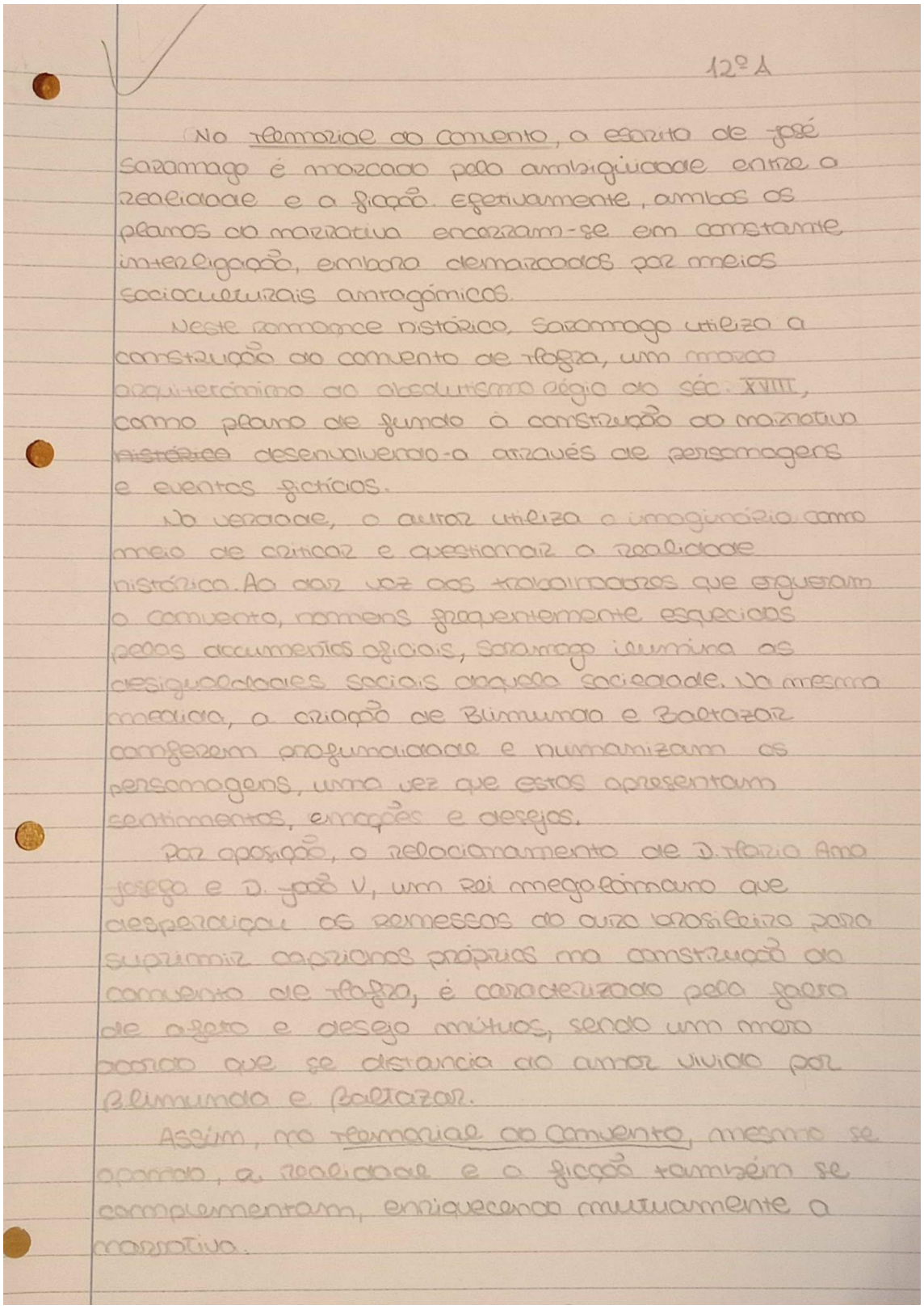
A realidade histórica está bem marcada: o início começa com a cerimónia do casamento real e a preocupação com a falta de herdeiros. Está como é verídico e tomado pela decisão de construir o convento como promessa e graça, caso nascesse um filho. No entanto, mesmo os factos reais, Saramago usa uma linguagem irónica e reflexiva, que revela o seu olhar crítico sobre o poder absoluto do rei, a hipocrisia religiosa e as desigualdades sociais.

No todo desta dimensão histórica, surgem os primeiros indícios de ficção, principalmente através do estilo narrativo próprio do Saramago, que mistura a voz do narrador com reflexões filosóficas, comentários irónicos e até elementos de fantasia. Um bom exemplo é a introdução do Padre Bartolomeu Lourenço e do seu projeto de voar, a passarola, que, apesar de ter alguma base histórica, é desenvolvida com um toque de imaginação e simbolismo. A ideia de voar representa, já desde o início, um desejo de liberdade e ultrapassagem das limitações humanas.

Assim, nos primeiros três capítulos Saramago começa a criar o que é histórico e o que é inventado


A realidade formece o tema de fundo e os personagens principais, enquanto a ficção ajuda como forma a explorar criticamente essa mesma realidade e dar profundidade emocional e simbólica à narrativa. O autor não está apenas a contar uma história do passado, está a reimaginá-la, ao dar espaço para as vozes ignoradas pela história oficial e abre caminho para a amizade de personagens ficticias como Baltasar e Blimunda que surgirão logo a seguir.

Anexo LXI



12º A

No Memorial do Convento, a escrita de José Saramago é marcada pela ambiguidade entre a realidade e a ficção. Efetivamente, ambos os planos da narrativa encaixam-se em constante interligação, embora demarcados por meios socioculturais antagónicos.

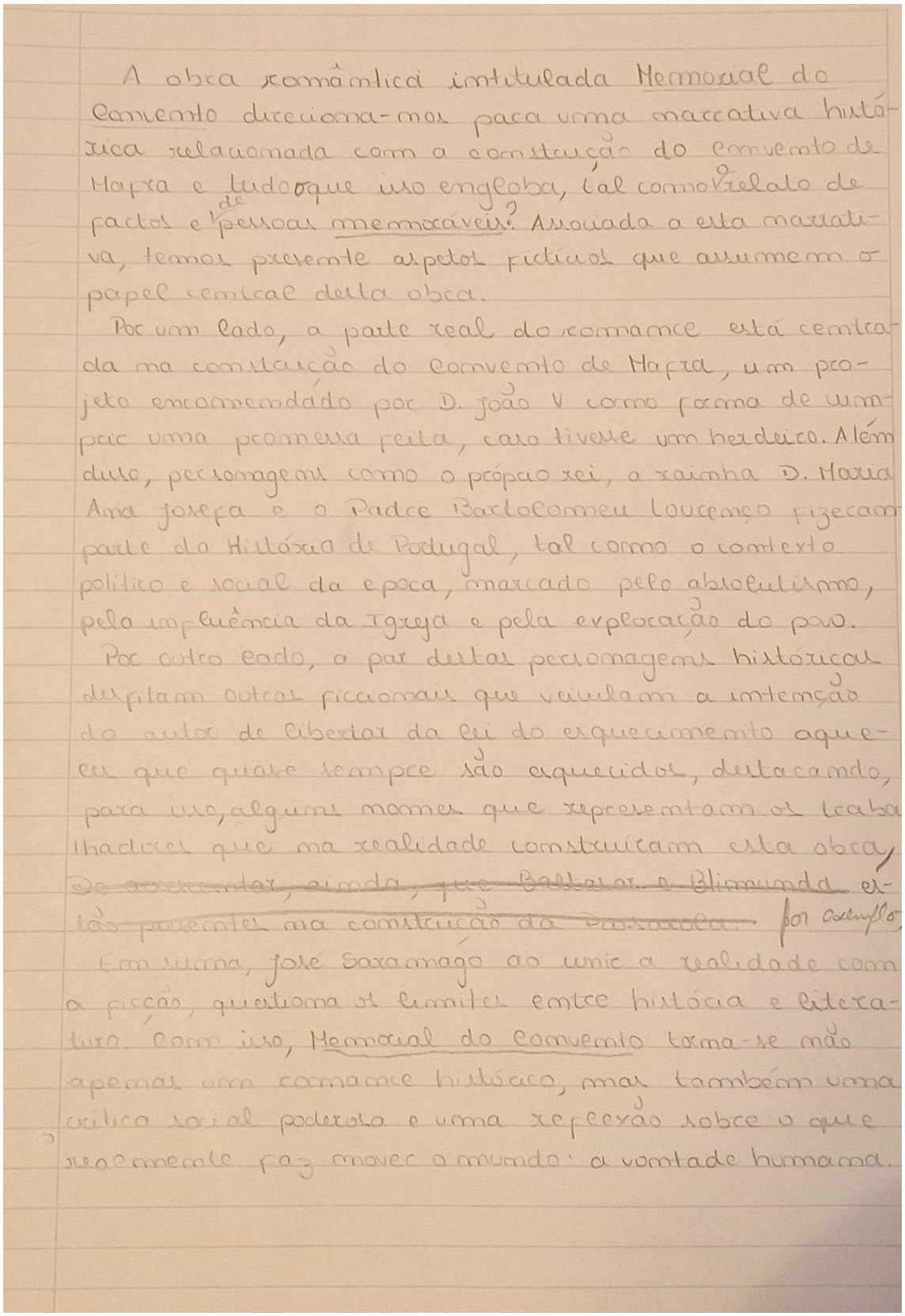
Neste romance histórico, Saramago utiliza a construção do convento de Mafra, um marco arquitetónico do absolutismo régio do séc. XVIII, como plano de fundo à construção da narrativa ~~histórica~~ desenvolvendo-a através de personagens e eventos fictícios.

Na verdade, o autor utiliza a imaginário como meio de criticar e questionar a realidade histórica. Ao dar voz aos trabalhadores que ergueram o convento, homens frequentemente esquecidos pelos documentos oficiais, Saramago ilumina as desigualdades sociais daquela sociedade. Da mesma maneira, a criação de Blimunda e Baltazar conferem profundidade e humanizam as personagens, uma vez que estas apresentam sentimentos, emoções e desejos.

Por oposição, o relacionamento de D. Maria Ana Josefa e D. João V, um rei megalómano que desperdiçou as remessas do ouro brasileiro para suprimir ambições próprias na construção do convento de Mafra, é caracterizado pela falta de afeto e desejo mútuos, sendo um mero pacto que se distancia do amor vivido por Blimunda e Baltazar.

Assim, no Memorial do Convento, mesmo se opondo, a realidade e a ficção também se complementam, enriquecendo mutuamente a narrativa.

Anexo LXII



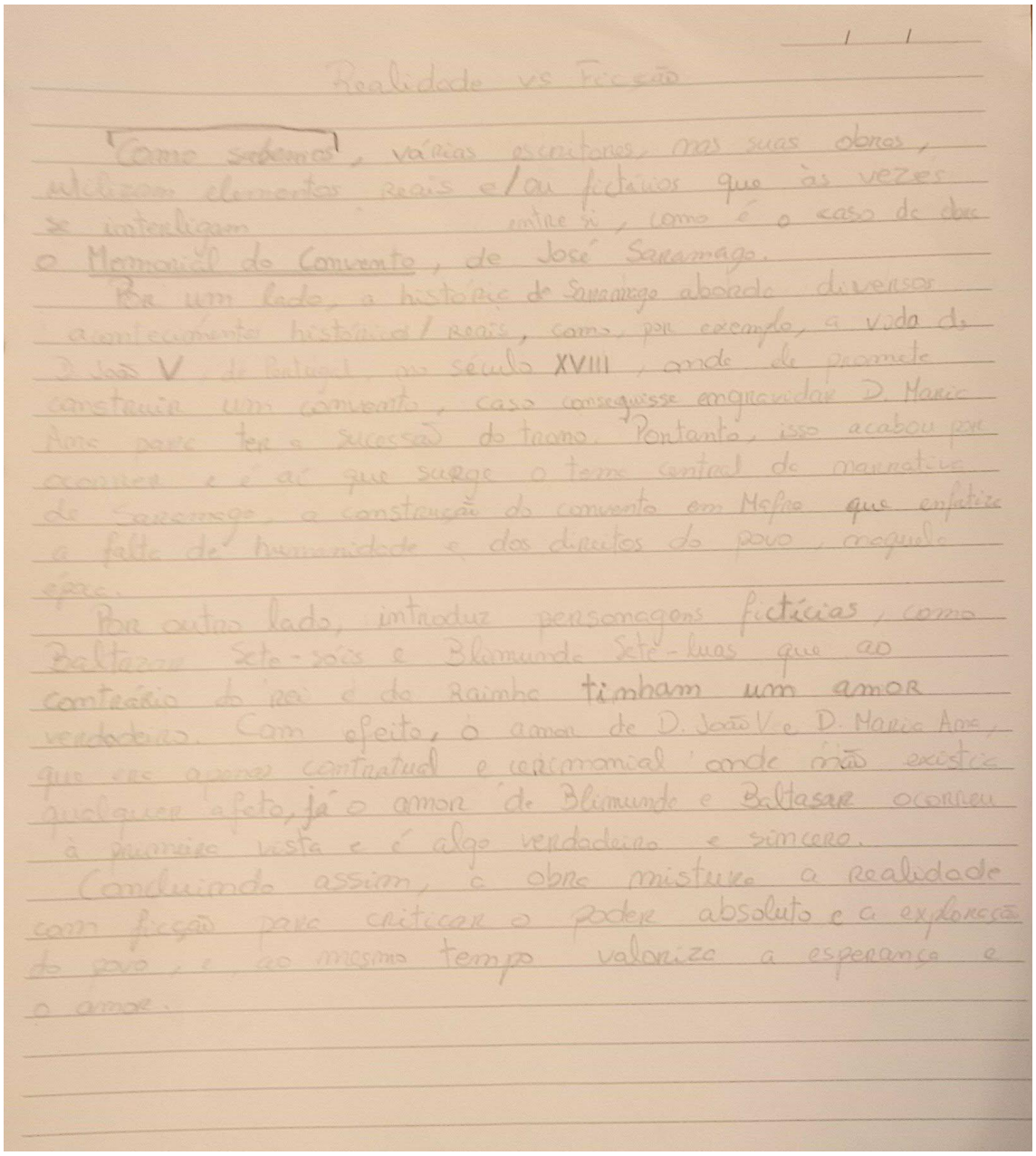
A obra romântica intitulada Memorial do Convento direciona-nos para uma narrativa histórica relacionada com a construção do convento de Mafra e tudo o que isso engloba, tal como o relato de factos e de pessoas memoráveis. Associada a esta narrativa, temos presente aspetos ficticios que assumem o papel central desta obra.

Por um lado, a parte real do romance está centrada na construção do Convento de Mafra, um projeto encomendado por D. João V como forma de um pacto uma promessa feita, caso tivesse um herdeiro. Além disto, personagens como o próprio rei, a rainha D. Maria Ana Josefa e o Padre Bartolomeu Lourenço fizeram parte da História de Portugal, tal como o contexto político e social da época, marcado pelo absolutismo, pela influência da Igreja e pela exploração do povo.

Por outro lado, a par destas personagens históricas desfilam outras ficcionais que veiculam a intenção do autor de libertar da lei do esquecimento aqueles que quase sempre são esquecidos, destacando, para isso, alguns nomes que representam os trabalhadores que na realidade constroem esta obra, ~~De acrescentar, ainda, que Baltasar e Blimunda estão presentes na construção da passarola.~~ por exemplo.

Em suma, José Saramago ao unir a realidade com a ficção, questiona os limites entre história e literatura. Como isso, Memorial do Convento torna-se não apenas um romance histórico, mas também uma crítica social poderosa e uma reflexão sobre o que realmente faz mover o mundo: a vontade humana.

Anexo LXIII



Realidade vs Ficção

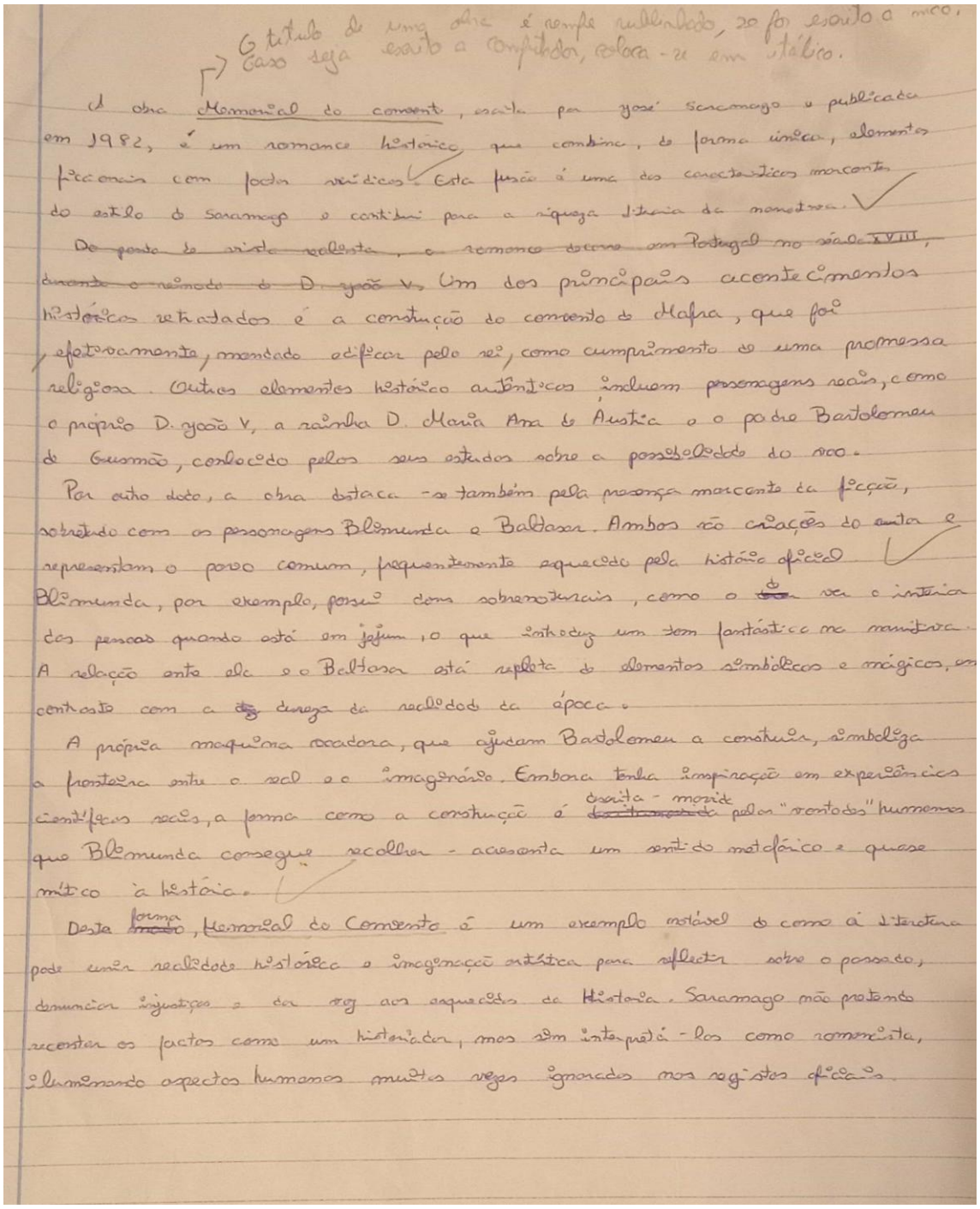
Como sabemos, várias escritores, nas suas obras, utilizam elementos reais e/ou fictícios que às vezes se interligam entre si, como é o caso de obra o Memorial do Convento, de José Saramago.

Por um lado, a história de Saramago aborda diversos acontecimentos históricos reais, como, por exemplo, a vida de D. João V de Portugal no século XVIII, onde ele promete construir um convento, caso conseguisse engravidar D. Maria Ana para ter a sucessão do trono. Portanto, isso acabou por acontecer e é aí que surge o tema central da narrativa de Saramago, a construção do convento em Mafra que enfatiza a falta de humanidade e dos direitos do povo daquela época.

Por outro lado, introduz personagens fictícias, como Baltazar Sete-sóis e Blimunda Sete-luas que ao contrário do rei e da Rainha tinham um amor verdadeiro. Com efeito, o amor de D. João V e D. Maria Ana, que era um amor contratual e cerimonial onde não existia qualquer afeto, já o amor de Blimunda e Baltasar ocorreu à primeira vista e é algo verdadeiro e sincero.

Concluindo assim, a obra mistura a realidade com ficção para criticar o poder absoluto e a exploração do povo, e ao mesmo tempo valoriza a esperança e o amor.

Anexo LXIV



O título de uma obra é sempre sublinhado, se for escrito a mão, caso seja escrito a computador, coloca-o em itálico.

A obra Memorial do convento, escrita por José Saramago e publicada em 1982, é um romance histórico que combina, de forma única, elementos ficcionais com factos reais. Esta fusão é uma das características marcantes do estilo de Saramago e contribui para a riqueza literária da narrativa.

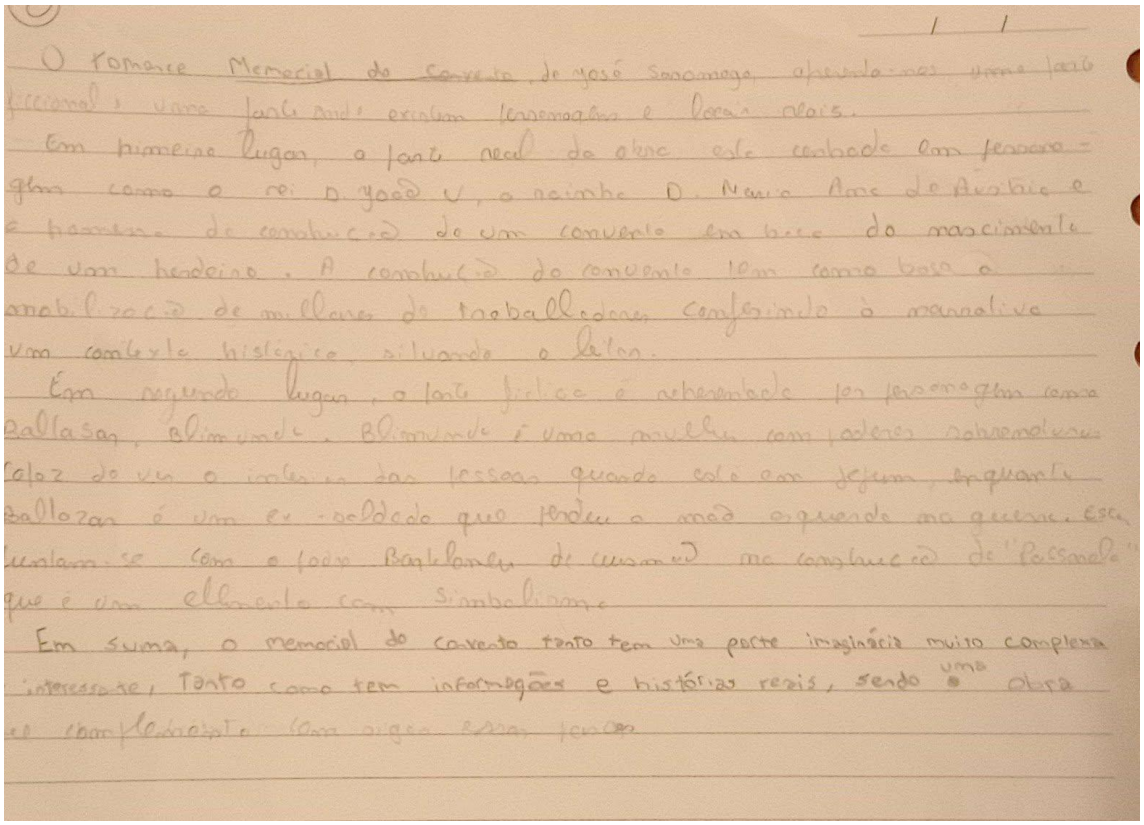
Do ponto de vista histórico, o romance decorre em Portugal no século XVIII, durante o reinado de D. João V. Um dos principais acontecimentos históricos retratados é a construção do convento de Mafra, que foi, efetivamente, mandado edificar pelo rei, como cumprimento de uma promessa religiosa. Outros elementos históricos autênticos incluem personagens reais, como o próprio D. João V, a rainha D. Maria Ana de Áustria e o padre Bartolomeu de Gusmão, conhecido pelos seus estudos sobre a possibilidade do voo.

Por outro lado, a obra destaca-se também pela presença marcante da ficção, sobretudo com as personagens Blimunda e Baltasar. Ambos são criações do autor e representam o povo comum, frequentemente esquecido pela história oficial. Blimunda, por exemplo, possui dons sobrenaturais, como o de ver o interior das pessoas quando está em jejum, o que introduz um tom fantástico na narrativa. A relação entre ela e o Baltasar está repleta de elementos simbólicos e mágicos, em contraste com a dureza da realidade da época.

A própria maquina voadora, que ajudam Bartolomeu a construir, simboliza a fronteira entre o real e o imaginário. Embora tenha inspiração em experiências científicas reais, a forma como a construção é descrita - movida pelas "vontades" humanas que Blimunda consegue recolher - acrescenta um sentido metafórico e quase mítico à história.

Desta forma, Memorial do Convento é um exemplo notável de como a literatura pode unir realidade histórica e imaginação artística para refletir sobre o passado, denunciar injustiças e dar voz aos esquecidos da História. Saramago não pretende recontar os factos como um historiador, mas sim interpretá-los como romancista, iluminando aspectos humanos muitas vezes ignorados nos registos oficiais.

Anexo LXV



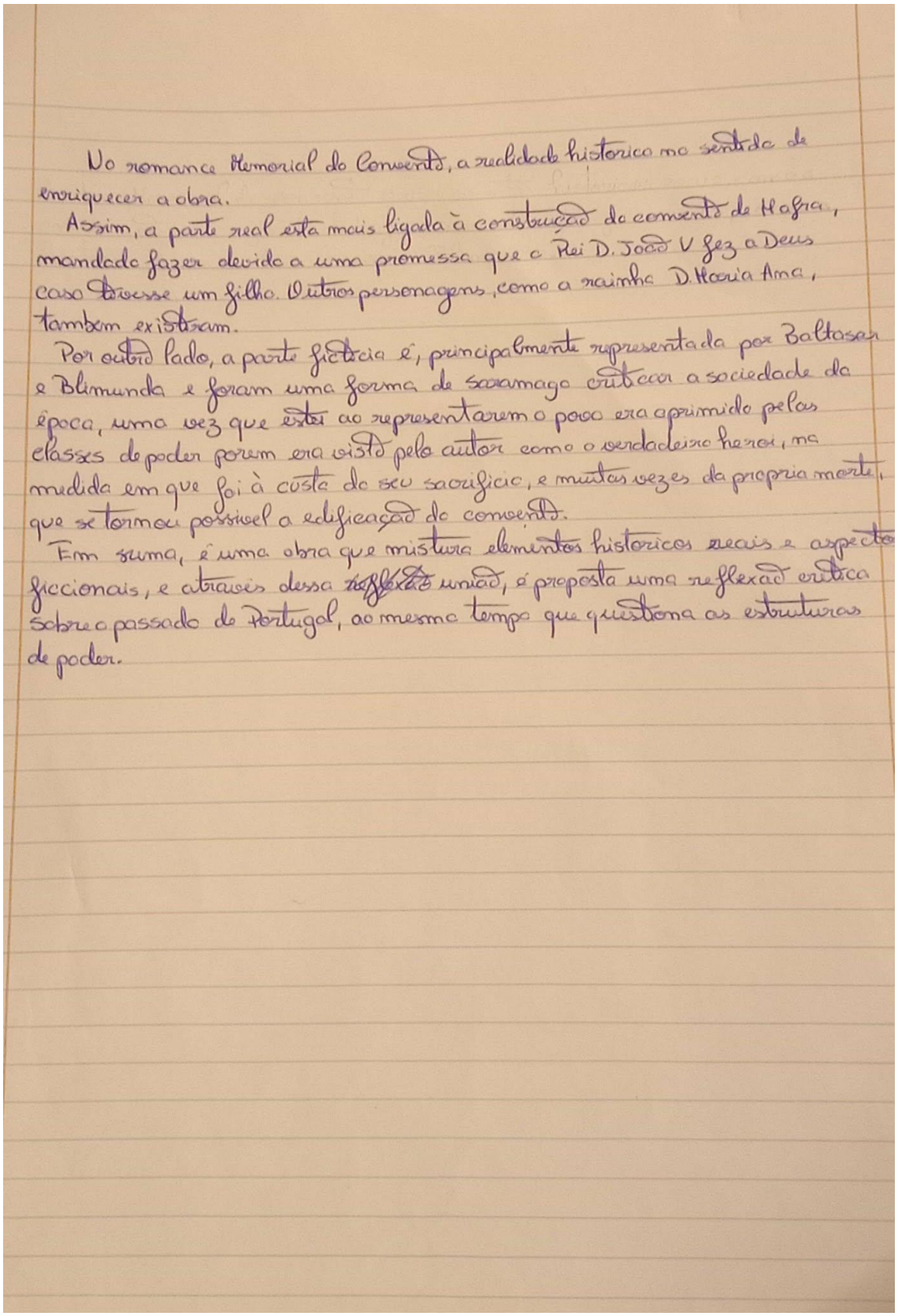
O romance Memorial do Convento, de José Saramago, apresenta-nos uma face ficcional e uma face onde existem personagens e locais reais.

Em primeiro lugar, a face real da obra está retratada em personagens como o rei D. João V, a rainha D. Maria Ana de Áustria e a promessa de construção de um convento em troca do nascimento de um herdeiro. A construção do convento tem como base a mobilização de milhares de trabalhadores, conferindo à narrativa um contexto histórico situando o leitor.

Em segundo lugar, a face fictícia é retratada por personagens como Baltasar, Blimunda e Blimunda é uma mulher com poderes sobrenaturais capaz de ver o interior das pessoas quando estão em jejum, enquanto Baltazar é um ex-soldado que perdeu a mão esquerda na guerra, esta juntam-se com o padre Bartolomeu de Gusmão na construção de "Passarola" que é um elemento com simbolismo.

Em suma, o memorial do convento tanto tem uma parte imaginária muito complexa interessante, tanto como tem informações e histórias reais, sendo uma obra bem complexa com várias faces.

Anexo LXVI



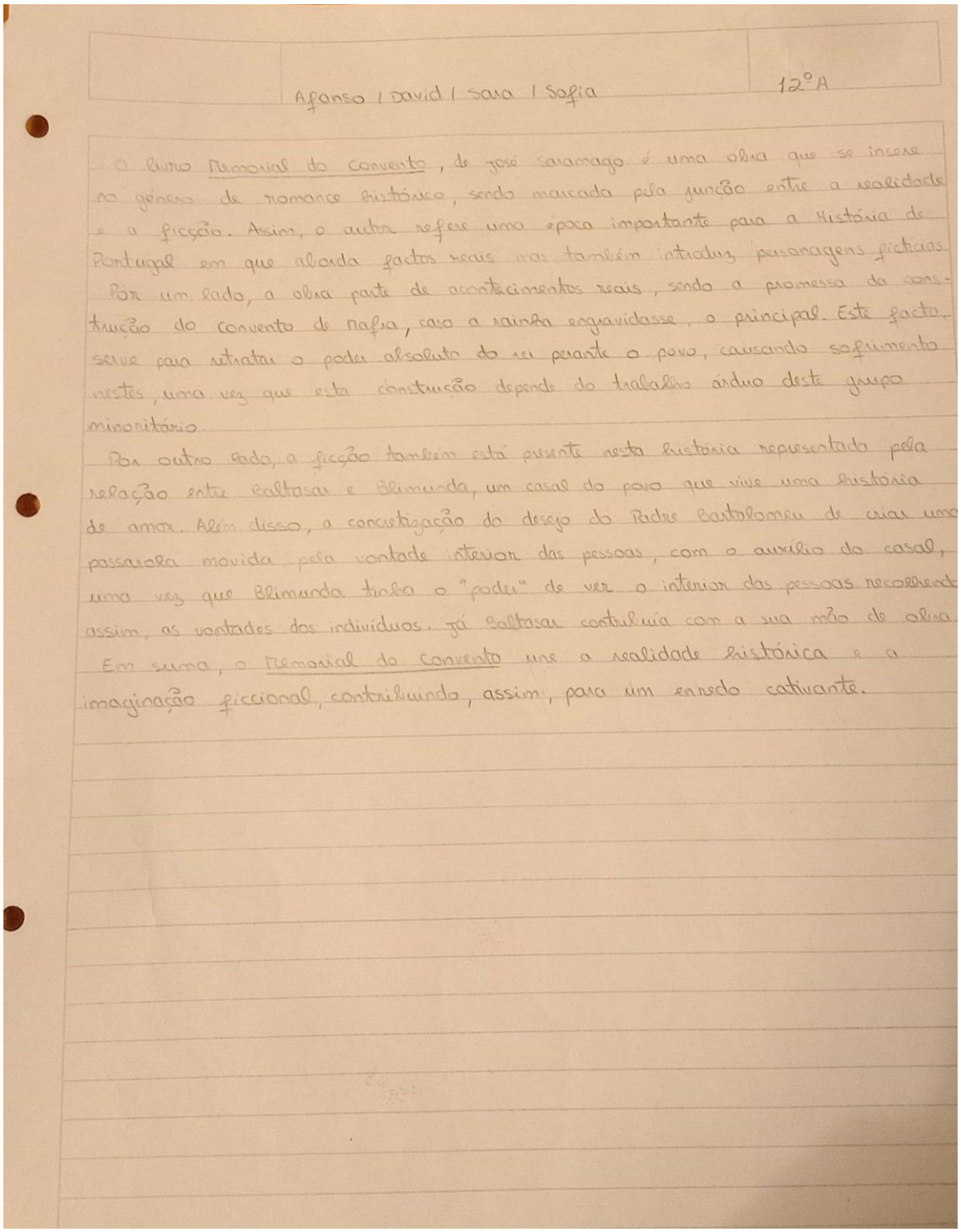
No romance Memorial do Convento, a realidade histórica no sentido de enriquecer a obra.

Assim, a parte real está mais ligada à construção do convento de Mafra, mandado fazer devido a uma promessa que o Rei D. João V fez a Deus caso tivesse um filho. Outros personagens, como a rainha D. Maria Ana, também existiram.

Por outro lado, a parte fictícia é, principalmente representada por Baltasar e Blimunda e foram uma forma de Saramago criticar a sociedade da época, uma vez que estes ao representarem o povo era oprimido pelas classes de poder porem era visto pelo autor como o verdadeiro herói, na medida em que foi à custa do seu sacrifício, e muitas vezes da própria morte, que se tornou possível a edificação do convento.

Em suma, é uma obra que mistura elementos históricos reais e aspetos ficcionais, e através dessa reflexão união, é proposta uma reflexão crítica sobre o passado de Portugal, ao mesmo tempo que questiona as estruturas de poder.

Anexo LXVII



Afonso | David | Sara | Sofia 12ºA

O livro Memorial do Convento, de José Saramago é uma obra que se insere no género de romance histórico, sendo marcada pela junção entre a realidade e a ficção. Assim, o autor refere uma época importante para a História de Portugal em que aborda factos reais mas também introduz personagens fictícias.

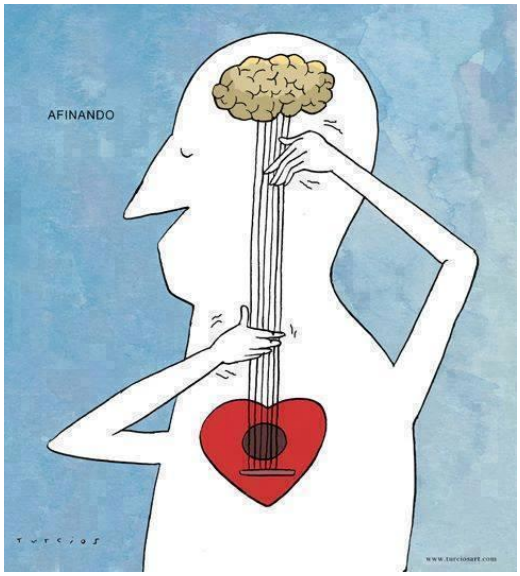
Por um lado, a obra parte de acontecimentos reais, sendo a promessa da construção do convento de Mafra, caso a rainha engravidasse, o principal. Este facto serve para retratar o poder absoluto do rei perante o povo, causando sofrimento nestes, uma vez que esta construção depende do trabalho árduo deste grupo minoritário.

Por outro lado, a ficção também está presente nesta história representada pela relação entre Baltasar e Blimunda, um casal do povo que vive uma história de amor. Além disso, a concretização do desejo do Padre Bartolomeu de criar uma passarola movida pela vontade interior das pessoas, com o auxílio do casal, uma vez que Blimunda tinha o "poder" de ver o interior das pessoas recolhendo assim, as vontades dos indivíduos. Já Baltasar contribuía com a sua mão de obra.

Em suma, o Memorial do Convento une a realidade histórica e a imaginação ficcional, contribuindo, assim, para um enredo cativante.

Apêndices

Apêndice 1



Apêndice 2

Inquérito aos Alunos

Educação Literária e Competência Escrita

Objetivo:

Este questionário tem como finalidade recolher a opinião dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas nas aulas de Português, no âmbito do projeto "Educação Literária e Competência Escrita: uma relação profícua?".

As respostas são anónimas e destinam-se exclusivamente à investigação pedagógica.

I – Relação com a disciplina de Português

1. Antes deste projeto, como classificavas a tua relação com a disciplina de Português?
   a) Muito positiva
   b) Positiva
   c) Pouco positiva
   d) Negativa

2. Antes deste projeto consideravas o domínio da escrita uma dificuldade para ti?
   a) Sim
   b) Não
   c) Em parte

3. Qual era a tua maior dificuldade na escrita? (Podes assinalar mais do que uma opção)
   a) Distinguir tipos de texto
   b) Organizar ideias
   c) Desenvolver os temas
   d) Fazer introduções e conclusões
   e) Utilizar vocabulário adequado
   f) Pontuação
   g) Ortografia
   h) Coerência Textual

II – Atividades Desenvolvidas nas Aulas

1. As atividades feitas nas aulas de educação literária ajudaram-te a compreender melhor os temas abordados?
   a) Muito
   b) Pouco
   c) Nada

2. As discussões e debates realizados em aula ajudaram-te a desenvolver ideias para a escrita?
   a) Muito
   b) Pouco
   c) Nada

3. As atividades de intertextualidade ajudaram-te a refletir melhor sobre os assuntos abordados?
   a) Muito
   b) Pouco
   c) Nada

4. Consideras que o contacto mais frequente com obras literárias contribuiu para melhorar a tua capacidade de expressão escrita?
   a) Sim, muito
   b) Sim, um pouco
   c) Não muito
   d) Não, de todo

5. Que atividades consideras que mais te ajudaram a melhorar a produção escrita? (Podes assinalar mais do que uma opção)
   a) Leitura e análise de textos literários
   b) Discussão oral em aula
   c) Trabalho de planificação Textual
   d) Atividades de Intertextualidade
   e) Correção e reformulação de textos
   f) Trabalho em grupo e debate de ideias
   g) Orientação mais individualizada por parte da professora

III – Planificação Textual e Escrita

1. O trabalho de planificação textual ajudou-te a organizar melhor as tuas ideias antes de as escrever?
   a) Muito
   b) Pouco
   c) Nada
2. Depois das atividades realizadas sentes que consegues estruturar melhor um texto?
   a) Sim
   b) Em parte
   c) Não
3. Em que aspetos consideras que evoluíste mais? (Podes assinalar mais do que uma opção)
   a) Introdução
   b) Progressão temática
   c) Conclusão
   d) Coerência textual
   e) Coesão textual
   f) Organização de ideias
   g) Vocabulário
   h) Pontuação
   i) Capacidade de reflexão
4. Consideras que, atualmente, tens mais facilidade em escrever textos de forma autónoma?
   a) Sim
   b) Em parte
   c) Não
5. Achas que as atividades realizadas ajudaram a diminuir a necessidade de memorizar respostas-modelo?
   a) Sim, muito
   b) Sim, um pouco
   c) Não muito
   d) Não, de todo

IV – Educação Literária e Desenvolvimento Pessoal

1. Com base nesta experiência, consideras que a educação literária pode ajudar os alunos a escrever melhor?
   a) Sim
   b) Não

c) Talvez

2. Depois deste projeto a tua opinião sobre a importância da leitura literária mudou?
   a) Sim, muito
   b) Sim, um pouco
   c) Não, nada
3. Sentes que as aulas te ajudaram a desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de expressar ideias por escrito?
   a) Muito
   b) Pouco
   c) Nada

V – Avaliação Global do Projeto

1. Consideras que as estratégias aplicadas pela professora foram úteis para melhorar a tua capacidade escrita?
   a) Muito úteis
   b) Úteis
   c) Pouco úteis
   d) Nada úteis