Universidade do Minho
Instituto de Educação

Adriana João Carvalho Machado da Cunha

A leitura em interação: práticas de leitura na aula de Português

dezembro de 2021

A leitura em interação: práticas de leitura na aula de Português
Adriana João Carvalho Machado da Cunha
Uminho | 2021

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Adriana João Carvalho Machado da Cunha

A leitura em interação: práticas de leitura na aula de Português

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor António Carvalho da Silva

dezembro de 2021

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e aos meus tios (Paula, Cândido e Zé Maria), por serem uma base de apoio incondicional ao longo dos anos e os responsáveis por eu ser quem sou.

À minha avó Julieta, à Tia Mira e à Tia Maria José, as estrelas brilhantes que guiam os meus dias e que vibram no céu com as minhas conquistas.

Ao Rúben, a minha outra metade, por ser o meu porto de abrigo e por me inspirar todos os dias a ser mais e melhor.

À Daniela por ser a prima-irmã que, com o seu jeito particular, mais me incentiva a tirar o melhor de mim e dos meus dias, todos os dias.

Aos meus amigos por toda a dedicação, pelo encorajamento e por todas as conversas pela noite dentro que me motivaram a continuar.

À Sara, a minha colega de estágio e parceira de vida académica, pela amizade, pelas partilhas, pelo exemplo de resiliência e por todo o apoio mútuo.

À professora cooperante e à Direção da escola pela possibilidade de realizar este estágio e por toda a ajuda que nos deram ao longo de todo o processo.

À Universidade do Minho e, em particular, ao corpo docente do Instituto de Educação e da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas que lecionou no Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário por todas as aprendizagens que me proporcionaram e que levo comigo para a vida.

Por fim, e não menos importante, ao professor Doutor António Carvalho da Silva, por todos os ensinamentos, por toda a disponibilidade, pelo rigor científico e por todo o humanismo com que me orientou ao longo do percurso sinuoso da formação.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A leitura como interação: práticas de leitura na aula de Português

Adriana João Carvalho Machado da Cunha

Relatório de Estágio

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

RESUMO

O presente Relatório constitui uma narrativa profissional do ano de estágio integrado no Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Seguindo uma metodologia de investigação-ação que visa resolver problemas concretos observáveis a partir da prática, procedeu-se à assistência de aulas. Nestas verificou-se que os alunos apresentavam dificuldades a nível da leitura que ditavam o seu afastamento dos livros.

Nesse sentido, procurando incrementar os seus hábitos de leitura e promover experiências positivas em sala de aula, delineou-se um Projeto de Intervenção. Empreendendo um exercício reflexivo em torno das práticas de leitura na sala de aula, neste documento defende-se uma conceção deste domínio como um processo de interação que contempla, como elementos vitais na equação de aprendizagem, a tríade leitor-texto-contexto. Estas noções sustentam-se no modelo de compreensão leitora de Giasson (1993), modelo justificativo do título do presente Relatório - "A leitura como interação: práticas de leitura na aula de Português" - que veicula uma visão integradora na qual o aluno, o seu conhecimento enciclopédico e os contextos modelizantes são considerados como peças fundamentais e indissociáveis.

Assim, procurou-se operacionalizar atividades que concorressem para o desenvolvimento de competências neste domínio e para a promoção da leitura por prazer, formando leitores atentos, críticos e autónomos que usufruem do contacto com os textos, co-construindo sentidos.

A avaliação, realizada através da análise dos resultados obtidos e das reações dos discentes, permitiu verificar que a implementação de estratégias baseadas neste modelo interativo foram positivas, propiciando aos alunos um contacto mais sustentado e proveitoso em torno dos textos que aumentou a sua motivação para a leitura e os auxiliou a desenvolver competências literácitas.

Palavras-chave: Hábitos de Leitura; Leitura; Modelo de Compreensão Leitora; Motivação

Reading as interaction: reading practices in Portuguese class

Adriana João Carvalho Machado da Cunha

Internship report

Master's Degree in Portuguese Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in the Secondary Education

ABSTRACT

This Report is a professional narrative of the internship year as part of the Master's Degree in Portuguese Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in the Secondary Education at the Institute of Education of the University of Minho.

Following an action-research methodology that aims to solve concrete problems observable from practice, classes were attended. In these, it was found that students had difficulties in reading that dictated their distance from books.

In this sense, seeking to increase their reading habits and promote positive experiences in the classroom, an Intervention Project was designed. Undertaking a reflective exercise around reading practices in the classroom, this document defends a conception of this domain as an interaction process that includes, as vital elements in the learning equation, the reader-text-context triad. These notions are supported by Giasson's model of reading comprehension (1993), a model justifying the title of this Report - "Reading as interaction: reading practices in Portuguese classes" - which conveys an integrative view in which the student, their encyclopedic knowledge and the modeling contexts are considered fundamental and inseparable pieces.

Thus, we sought to operationalize activities that contributed to the development of skills in this domain and to the promotion of reading for pleasure, training attentive, critical and autonomous readers who enjoy contact with the texts, co-constructing meanings.

The evaluation, carried out through the analysis of the results obtained and the reactions of the students, allowed us to verify that the implementation of strategies based on this interactive model were positive, providing students with a more sustained and fruitful contact around the texts, which increased their motivation to reading and helped them to develop literacy skills.

Keywords: Model Reading Habits; Motivation; Reading; Reading Comprehension.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....ii
AGRADECIMENTOS.....iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....iv
RESUMO.....v
ABSTRACT vi
ÍNDICE DE FIGURAS..... x
ÍNDICE DE TABELAS..... x
LISTA DE ABREVIATURAS..... x
INTRODUÇÃO..... 1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E TEÓRICO..... 5
1.1. Introdução..... 6
1.2. Contexto da prática pedagógica..... 6
1.2.1. Caracterização da escola..... 6
1.2.2. Caracterização das turmas..... 7
1.2.3. Síntese do Projeto de Intervenção..... 8
1.3. Contextualização teórica: a leitura, domínio central da aula de Português..... 9
1.3.1. A aula de Português enquanto espaço privilegiado de formação de leitores..... 9
1.3.2. A representação da leitura e da educação literária nos documentos reguladores oficiais..... 10
1.3.3. Da visão tradicional à perspetiva renovada da leitura..... 11
1.3.4. O modelo interativo da leitura..... 13
1.3.5. A leitura na escola hoje: práticas correntes..... 14
1.3.6. A leitura como processo de interação: práticas de leitura na aula de Português..... 16
CAPÍTULO II – A DIMENSÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA..... 19
2.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 20
2.1.1. Metodologia de investigação adotada..... 20
2.1.2. Instrumentos de recolha de informação..... 21
2.2. A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO..... 21
2.2.1. Descrição e discussão das atividades dinamizadas no âmbito do Projeto..... 21
2.2.1.1. 7º ano de escolaridade..... 23
A) Fase da Pré-Intervenção..... 23

2.2.1.1.1. Análise do inquérito sobre os hábitos de leitura dos alunos 23
B) Fase de Implementação/Intervenção..... 24
2.2.1.2. 11º ano de escolaridade..... 29
A) Fase da Pré-Intervenção..... 29
2.2.1.2.1. Análise do inquérito sobre os hábitos de leitura dos alunos..... 30
2.2.1.2.2. Análise do inquérito sobre a experiência de leitura autónoma d'*Os Maias* 31
B) Fase de Implementação/Intervenção..... 32
2.3. AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO..... 37
2.3.1. Intervenção no 7º Ano..... 37
2.3.1.1. Análise dos inquéritos de experiência de leitura..... 41
2.3.2. Intervenção no 11º ano..... 43
2.3.2.1. Análise dos produtos escritos..... 45
2.3.2.2. Análise dos inquéritos de experiência de leitura em sala de aula..... 46
2.3.3. Conclusões..... 53
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 60
ANEXOS..... 63
Anexo 1 - Inquérito sobre os hábitos de leitura dos alunos do 7º ano..... 64
Anexo 2 – *Powerpoint* - *Slides* utilizados no momento de pré-leitura d'*O Cavaleiro da Dinamarca* 66
Anexo 3 – *Powerpoint* - Perguntas sobre Giotto..... 67
Anexo 4 – *Powerpoint* - Partilha de obras de Giotto e de curiosidade sobre a marca..... 68
Anexo 5 – Planificação da terceira aula em regime *online* (7ºano) 69
Anexo 6 - Ficha de Trabalho sobre a narrativa de encaixe de Dante..... 70
Anexo 7 – Planificação da quarta aula em regime *online* (7ºano) 72
Anexo 8 - Ficha de Trabalho sobre a narrativa de encaixe de Pêro Dias..... 73
Anexo 9 – Ficha de trabalho sobre *Leandro, Rei da Helíria*..... 75
Anexo 10 – *Powerpoint* – Entradas de dicionário: "Simplício" e "Felizardo" 77
Anexo 11 – Inquérito sobre a experiência de leitura de *Leandro, Rei da Helíria*..... 78
Anexo 12 - Inquérito sobre os hábitos de leitura dos alunos do 11º ano..... 79
Anexo 13 - Inquérito sobre a experiência de leitura autónoma d'Os Maias..... 81
Anexo 14 – Recursos complementares utilizados nas aulas do 11º ano..... 82
Anexo 15 – Excertos do manual *Novo Plural 11* - A infância e a educação de Carlos da Maia..... 86

Anexo 16 - Sugestão de atividade de escrita..... 87
Anexo 17 – Excerto do manual *Novo Plural 11* – "Dâmaso Salcede" 88
Anexo 18 – Planificação da quarta aula do 11º ano..... 89
Anexo 19 - Ficha de Leitura do 11º ano..... 91
Anexo 20– Questionário sobre as experiências de leitura em sala de aula..... 93
Anexo 21 - Exemplos de textos dos alunos do 11º ano..... 95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Resposta do aluno A4..... 31
Figura 2 - Resposta da aluna A7..... 32
Figura 3 - Resposta da aluna A19..... 32
Figura 4 - Resposta da aluna A15..... 41
Figura 5 - Resposta da aluna A17..... 41
Figura 6 - Resposta do aluno A4..... 42
Figura 7 - Resposta da aluna A15..... 42
Figura 8 - Resposta do aluno A2..... 42
Figura 9 - Resposta da aluna A17..... 43
Figura 10 - Resposta da aluna A18..... 43
Figura 11 - Resposta da aluna A5..... 47
Figura 12 - Resposta da aluna A6..... 47
Figura 13 - Resposta da aluna A14..... 47
Figura 14 - Resposta da aluna A1..... 48
Figura 15 - Resposta do aluno A12..... 48
Figura 16 - Resposta da aluna A19..... 48
Figura 17 - Resposta do aluno A7..... 49
Figura 18 - Resposta da aluna A3..... 49
Figura 19 - Resposta da aluna A15.....49
Figura 20 - Resposta da aluna A1.....50
Figura 21 - Resposta da aluna A2..... 50
Figura 22 - Resposta do aluno A4..... 50
Figura 23 - Resposta da aluna A6..... 50
Figura 24 - Resposta do aluno A8..... 51
Figura 25 - Resposta da aluna A15..... 51
Figura 26 - Resposta da aluna A19..... 51
Figura 27 - Resposta da aluna A1..... 52
Figura 28 - Resposta da aluna A5..... 52
Figura 29 - Resposta da aluna A16..... 52

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Propostas de Intervenção.....22

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Agrupamento Escolar

Introdução

O presente Relatório, inserindo-se no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tem como principais objetivos descrever a prática pedagógica e refletir acerca da Intervenção realizada.

As dificuldades dos estudantes portugueses em questões relacionadas com o domínio da leitura são sobejamente conhecidas. Com efeito, o PISA[1] 2018 mostra que os resultados dos alunos pioraram desde 2015, apresentando descidas no desempenho ao nível da leitura, com um em cada cinco alunos a não conseguir identificar a ideia principal de um texto[2].

De modo paralelo, a afluência de estudos como o de Mata *et alii* (2020, p. 54) apontam a progressiva diminuição dos hábitos de leitura dos jovens, revelando "um decréscimo dos valores dos indicadores relativos à posse de livros em casa e de leitura de livros por parte dos alunos, em particular do ensino secundário, entre 2007 e 2019".

No entanto, apesar destas constatações, uma das conclusões que os autores retiraram foi a de que quanto maior é a exposição a atividades de leitura e de escrita, maior é o número de livros lidos pelos estudantes. Com efeito, segundo os dados recolhidos, "Cerca de um em cada três alunos (34,9%) tem uma exposição alta" a atividades de leitura e de escrita, mostrando-se assim "as vantagens do reforço da frequência destas [...] em contexto de sala de aula" (Mata *et alii*, 2020, p. 55). Assim, atendendo à necessidade de habilitar um contacto salutar e eficiente com os livros e de promover a formação de leitores autónomos e críticos, delineou-se um Projeto direcionado a esta competência.

Neste momento introdutório, urge referir que este documento teve por base objetivos que se bifurcam em duas dimensões, sendo, por isso, importante distinguir os objetivos relativos à componente de investigação sobre a própria prática (num plano relativo à condição de professora em formação) dos objetivos relativos à intervenção propriamente dita e aos resultados que se pretendia atingir junto dos alunos.

---

[1] O PISA, "Programme for International Students Assessment", (em português "Programa Internacional de Avaliação de Alunos") foi desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e "visa avaliar se os alunos de 15 anos conseguem mobilizar as suas competências de leitura, de matemática e de ciências na resolução de situações do dia a dia", verificando-se também "a capacidade de resolução colaborativa de problemas, a literacia financeira e o pensamento criativo desses alunos". (Fonte: *Website* do IAVE, disponível em https://iave.pt/estudo-internacional/pisa/ e consultado a 22 de novembro de 2021).

[2] Estas informações foram retiradas da *webpage* da Rádio Renascença e estão disponíveis em https://rr.sapo.pt/noticia/pais/2019/12/11/relatorio-pisa-alunos-portugueses-pioraram-nos-ultimos-tres-anos/173914/ (consultada a 22 de novembro de 2021).

No primeiro plano, procurou-se promover um processo de aprendizagem que fomentasse a reflexão e que tornasse o professor ciente das suas competências e ações, recorrendo ao espírito crítico para avaliar o seu desempenho. Com efeito, as considerações que se encerram neste Relatório são o "espelho" avaliativo da prática pedagógica por traduzirem precisamente a evolução que, embasada nas múltiplas experiências proporcionadas pelo ano de estágio, se opera nesta fase inicial da vivência profissional.

Por sua vez, e no que à intervenção e aos resultados obtidos concerne, pretendeu-se desenvolver nos alunos competências ao nível da leitura, sendo este o objetivo genérico da implementação do projeto. Em suma, pretendeu-se centrar a ação pedagógica em questões relacionadas com o domínio da leitura, procurando formar leitores críticos, participativos e dotados de autonomia que interagem com os textos e procuram construir os seus sentidos num processo dinâmico não impositivo que visa o desenvolvimento de competências literácitas.

Com efeito, o Projeto de Intervenção assenta numa perspetiva interativa que defende que o aluno-leitor deve ser o protagonista, na medida em que, no decurso deste processo, são consignadas as estruturas, os processos e os contextos que o definem e é este quem ativa o texto e o impregna de sentido, recorrendo aos seus conhecimentos pessoais e à sua intenção de leitura (Pimenta, 2005, p. 20).

Segundo o mesmo autor, "qualquer indivíduo, ao ler, actualiza dimensões de natureza diversa: psicológica, cognitiva, afectiva, linguística e cultural" (*Idem*, p. 42). A "atualização" mencionada, para além de remeter para a modalidade interativa da leitura, é também significativa do poder da leitura e dos livros. De facto, o ato de ler, apesar de complexo, é igualmente transformador, fomentando a reflexão e o crescimento pessoal. É, por isso, vantajoso trabalhar os textos com os alunos de forma livre e aberta às suas contribuições, promovendo-se, através de experiências positivas, a leitura voluntária e por prazer.

Em relação à sua estrutura, este Relatório compreende três capítulos principais ordenados de forma lógica num todo coerente que compreende as componentes obrigatórias a integrar.

No capítulo 1, intitulado "Enquadramento Contextual e Teórico", realiza-se, num primeiro momento, uma caracterização da escola onde decorreu o estágio e das turmas onde se efetivou a prática. De seguida, é apresentada uma síntese do Projeto de Intervenção, passando-se depois para um enquadramento teórico, no qual são abordadas questões relacionadas com a leitura. Nesse âmbito, começa-se por falar do enfoque central que este domínio conhece na aula de língua materna,

mencionando a sua representação nos documentos reguladores oficiais. Depois estabelece-se uma contraposição entre a perspetiva tradicional e a perspetiva renovada da leitura, completando-se esta sequência teórica com uma referência ao modelo interativo e à sua aplicação, abordando-se também as práticas correntes e as possíveis mudanças a implementar para melhorar o desempenho dos alunos ao nível da leitura.

Após se apresentar a base contextual e teórica que permeia a prática, no capítulo 2, "A Dimensão da Intervenção Pedagógica", referem-se as linhas de ação perfilhadas. Nesse âmbito, no ponto 2.1., "Procedimentos metodológicos", enfatiza-se a metodologia de investigação e os instrumentos de recolha de informação selecionados. No ponto 2.2., "A Implementação do Projeto de Intervenção", descrevem-se e discutem-se as atividades dinamizadas e, de seguida, no ponto 2.3., realiza-se uma avaliação de todo o processo de intervenção à luz dos objetivos delineados e da literatura, atendendo quer às manifestações comportamentais quer à análise qualitativa dos dados recolhidos. Assim, neste ponto reflete-se sobre o desempenho dos alunos na realização de tarefas de leitura, procurando traduzir os objetivos da intervenção em resultados de aprendizagem. Simultaneamente, apresenta-se um exercício reflexivo em torno da prática pedagógica, abrindo caminho para um diálogo acerca de estratégias de formação de leitores críticos e competentes e da promoção da leitura por prazer em alunos do 7º e do 11º anos de escolaridade.

Por sua vez, num último capítulo intitulado "Considerações finais", apresentam-se e discutem-se as conclusões e as limitações do Projeto implementado, empreendendo-se ainda uma análise reflexiva em torno do valor deste no nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Esta secção do Relatório apresenta um balanço geral da formação, plasmando-se nesta uma visão de conjunto que serve de conclusão a este documento.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E TEÓRICO

1.1.Introdução

O primeiro capítulo deste Relatório divide-se em dois níveis de análise que, como o próprio título indica, se atêm ao contexto de intervenção e à teoria que sustenta a prática pedagógica. No que ao contexto de intervenção concerne, e partindo de uma perspetiva global para uma perspetiva específica, realiza-se, num primeiro momento, uma caracterização geral da escola onde decorreu o estágio, seguindo-se uma apresentação das turmas implicadas no processo de atuação e uma síntese do Projeto de Intervenção pedagógica correspondente ao eixo investigativo do presente relatório.

Entretanto, a contextualização teórica segue uma linha análoga de abordagem, abarcando questões relacionadas com a leitura numa lógica sequencial que começa com a conceção centralizada deste domínio na aula de Português, seguindo-se a sua representação nos documentos reguladores oficiais e uma teorização em torno das perspetivas tradicional e renovada deste domínio. Esta sequência culmina com uma abordagem do modelo interativo e da sua aplicabilidade, focalizando ainda as práticas correntes e as mudanças a efetuar no sistema de ensino, tendo em vista a formação de alunos-leitores eficientes, críticos e estáveis.

1.2. Contexto da prática pedagógica

1.2.1. Caracterização da escola

No que ao contexto espacial respeita, a prática decorreu na escola sede de um agrupamento escolar (AE) situado na zona ocidental da cidade de Braga. A nível geográfico, e segundo informação elencada no Projeto Educativo, este AE mescla "a parte mais antiga e populosa da cidade, completamente citadina" com "zonas ainda com características rurais", ambivalência que se reflete "nas caraterísticas principais do Agrupamento" (Projeto Educativo da Escola, 2020). Segundo o mesmo documento, este AE, enquanto defensor de uma política educativa inclusiva que visa possibilitar o acesso e o sucesso de todos os agentes envolvidos, destaca-se pela resposta "à multiculturalidade atual", integrando uma percentagem considerável de alunos estrangeiros e tendo ainda recebido, a partir do final de 2019, "jovens com estatuto de refugiados". O agrupamento é também "desde 2008 uma escola de referência para as crianças e jovens com problemas visuais" sendo, nesse quesito, dotado quer de "equipamentos e materiais específicos que garantem a acessibilidade à informação e ao currículo", quer de profissionais com formação especializada em educação especial na área da visão que adequam a resposta acional de acordo com a especificidade conjuntural (*Idem*).

Num outro prisma, esta escola apresenta ainda uma vasta oferta de "Atividades de Enriquecimento Curricular", integrando e revelando bom desempenho em diversos projetos promissores tais como o "Concurso Nacional de Leitura" (Rede de Bibliotecas Escolares), o "Faça lá um Poema" (Plano Nacional de Leitura), o "Parlamento Jovem", o "Peddy-Paper «Saber (Fazer) Tudo»", o "Projeto «10 Mins a Ler»" (Plano Nacional de Leitura), o "Projeto Miúdos a Votos: quais os livros mais fixes?" (Rede de Bibliotecas Escolares e Visão Júnior), o "Projeto «Leituras com História»", entre outros.

1.2.2. Caracterização das turmas

Após traçar um retrato geral da escola onde foi realizado o estágio, circunscrevemo-nos, neste tópico, ao contexto específico da prática, procedendo à caracterização das turmas de 7º e de 11º ano onde se efetivou a lecionação, abordando aspetos variados que denotam algumas das suas peculiaridades.

Com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, a turma do 7º ano possuía 21 alunos, sendo 8 do sexo feminino e 13 do sexo masculino.

A sua heterogeneidade pautava-se, por um lado, pela existência de alunos com ritmos de aprendizagem distintos que exigiam, consequentemente, níveis de atenção diferenciados. Nesse âmbito existia, inclusive, um número considerável de alunos com planos de acompanhamento e com planos de recuperação, frequentando apoios ministrados por professores da escola.

Por outro lado, a junção de fatores como a imaturidade, a prevalência de divergências pessoais e a existência de vários alunos desestabilizadores redundava numa relação interpessoal conflituosa, pejada de constantes interações negativas. Cumulativamente, existia também um número considerável de discentes bastante dispersivos e que não possuíam sentido de responsabilidade, descartando a realização de tarefas e de avaliações. Perante o quadro descrito, constata-se que, em termos comportamentais, a turma do 7º ano era problemática, indisciplinada e de difícil gestão, constituindo-se um complexo desafio.

Para efeitos de caracterização, importa ainda ressalvar nesta subdivisão que as realidades sociais enunciadas na parte terminal do tópico 1.2.1 ("Caracterização da escola") encontram manifestação nesta turma, uma vez que, para além de dispor de três alunos estrangeiros, esta tinha ainda uma aluna com baixa acuidade visual que exigia um maior grau de acompanhamento e orientação.

Por fim, fica também uma nota positiva sobre esta turma que traduz a sua peculiaridade. Com efeito, não obstante o baixo rendimento e o desinteresse generalizados, foi curioso verificar que os alunos

gostavam de leitura e apresentaram uma receção positiva ao "Projeto 10 minutos a Ler"[3], solicitando sempre a sua realização e comentando a sua vontade de prolongar a duração deste.

Por sua vez, a turma do 11º ano era constituída por 19 alunos, sendo 6 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com o intervalo das suas idades a surgir compreendido entre os 16 e os 17 anos. Fazendo jus à política inclusiva da escola veiculada no Projeto Educativo, esta turma tinha quatro alunos estrangeiros e um aluno com visíveis problemas de saúde. Em termos comportamentais, esta turma situava-se no espetro oposto ao do 7º ano, sendo educada e de trato afável. Com efeito, o bom rendimento dos alunos e o forte sentido de responsabilidade destes espelhava-se nas interações, no zelo e na dedicação com que realizavam as tarefas propostas. Não obstante existir uma aluna que, de certo modo, monopolizava as atenções, a dimensão afetivo-relacional era positiva, estabelecendo-se práticas dialógicas próximas do registo informal que tornavam as aulas mais leves e permissivas.

1.2.3. Síntese do Projeto de Intervenção

As dificuldades dos estudantes portugueses em questões relacionadas com o domínio da leitura são sobejamente conhecidas e é forçoso alterar-se este panorama. Para isso e empreendendo um exercício reflexivo em torno das práticas de leitura na sala de aula, defende-se, no seio do Projeto de Intervenção, uma conceção que encara este domínio como um processo de interação. Este processo contempla como elementos vitais na equação de aprendizagem a tríade leitor-texto-contexto, variáveis que, por sua vez, conhecem, dentro deste paradigma, um dinamismo complementar. Estas noções sustentam-se no modelo de compreensão leitora de Giasson (1993), o qual veicula uma visão integradora, na qual o aluno, o seu conhecimento enciclopédico e os contextos modelizantes são considerados como peças fundamentais e indissociáveis.

Este modelo fundamenta uma visão de investigação-ação, abrindo caminho para um diálogo em torno de estratégias de formação de leitores competentes, críticos, participativos e dotados de autonomia, que interagem com os textos ministrados e procuram construir os seus sentidos num processo dinâmico não impositivo que visa o desenvolvimento de competências literácitas.

Assim, atendendo ao contexto da intervenção e à estrutura composicional diferenciada das turmas-alvo, num primeiro momento foram identificadas as dificuldades presentes. Partindo daí,

[3] Projeto da autoria do Plano Nacional de Leitura (PNL) que, como o próprio nome indica, em horários rotativos, dava a oportunidade de os alunos disporem, diariamente, dos dez minutos finais de uma aula para realizarem leitura livremente. Podem consultar-se mais informações sobre este projeto em https://www.pnl2027.gov.pt/np4/10minutosaler.html.

procurou-se desenhar e implementar atividades que incorporassem uma visão da leitura assente no modelo interativo e que, consequentemente, envolvessem ativamente o aluno, tornando-o "um co-construtor dos significados textuais" (Azevedo, 2007a, p. 149).

Por outro lado, descreveu-se e caraterizou-se o desempenho dos alunos na realização de tarefas de leitura, procurando traduzir os objetivos da intervenção em resultados de aprendizagem dos discentes implicados. Concomitantemente, ao longo de todo o processo de prática pedagógica, apostou-se na promoção da leitura por prazer em alunos do 7º e do 11º anos de escolaridade de modo a reforçar hábitos. Esta ação conjunta visou possibilitar, sempre que possível, uma relação mais positiva com o ato de ler, afastando-o da estrita pedagogia que intimida e paralisa, ideia sustentada por Pennac (2010), quando afirma "Que espantosos pedagogos nós éramos, quando não nos preocupávamos com a pedagogia!" (Pennac, 2010, p. 19).

1.3. Contextualização teórica: a leitura, domínio central da aula de Português

O título deste tópico aponta diretamente para uma visão da leitura como domínio central na aula de Português. Partindo desta conceção, ao longo deste capítulo apresentar-se-ão fundamentos teóricos que circunscrevem este domínio ao espaço da sala de aula e aos documentos reguladores oficiais, realizando-se também uma contraposição entre a perspetiva tradicional e a perspetiva renovada e uma abordagem às práticas correntes e aos desafios emergentes.

1.3.1. A aula de Português enquanto espaço privilegiado de formação de leitores

Segundo Dionísio (2000), a leitura e a escrita tornaram-se uma "componente estruturante de um número significativo de eventos" (Dionísio, 2000, p. 20). Esta conjuntura denota a força axiomática da prática de leitura enquanto peça vital que sustenta uma idónea inserção social, podendo efetivamente esta "ser vista como condição indispensável de «cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica»" (Benavente *et alii*, 1996 *apud* Dionísio, 2000, p.31). Esta ocorrência, por sua vez, faz emergir a necessidade de se realizar um trabalho em torno desta habilidade, conhecendo a escola um papel de incontestável relevo na consecução deste propósito ao surgir, em simultâneo, como lugar social privilegiado de acesso à leitura e como espaço de produção de leitores. (Dionísio, 2000, p. 19).

Configurando-se como um domínio medular das *Aprendizagens Essenciais*, a leitura conhece um espaço de protagonismo na aula de Português, sendo encarada, de modo concomitante, como atividade

e como objetivo de ensino-aprendizagem. Assim, e não obstante a dificuldade que radica na sua definição, a aula de língua materna surge como um "lugar especializado de leitura" (*ibidem*, p. 51) por esta se constituir como "terreno fértil para a concretização da pluralidade de funções cometidas à generalidade das acções educativas, particularmente no campo da formação pessoal e da socialização" (*ibidem*, p. 59).

Em suma, constituindo-se como um espaço privilegiado para a formação de leitores, é no seio desta aula que os alunos contactam com este domínio e importa, por isso, definir linhas de ação que fomentem uma perceção positiva deste, de modo a edificar e consolidar hábitos congruentes para a vida. Procurando perfilhar este objetivo, os professores regem a sua prática segundo documentos reguladores oficiais que tutelam a forma como o ensino deverá ser ministrado e que consignam uma visão representativa da leitura a que nos reportaremos em seguida pela sua relevância no presente Relatório.

1.3.2. A representação da leitura e da educação literária[4] nos documentos reguladores oficiais

O *Programa e Metas Curriculares de Português* subscreve uma definição retirada dos estudos de Lee & Spratley (2010) segundo a qual, durante o período do 7.º ao 12.º ano, é realizado um movimento de "reading to learn" (ler para aprender). Neste documento fala-se também da importância de uma variação nos textos propostos ao longo do 3º ciclo, permitindo que os alunos "revisitem os de maior importância para a sua preparação escolar, [...] possam consolidar o seu conhecimento [...] e assim se aperceberem da riqueza da língua". Nele veicula-se igualmente a importância da variação nas "formas de leitura e compreensão diferenciadas" e nos "diferentes procedimentos, gramaticais, inferenciais e intratextuais, da construção dos sentidos do texto".

No domínio da Educação Literária, apresenta-se como objetivo principal "capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários" através do "domínio de vocabulário próprio". Afirma-se ainda que "o Programa pugna por uma visão integrada do texto literário" em vez de "por uma visão estreita de especialização, considerada improcedente na faixa escolar dos alunos a que se dirige". (Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V., 2015, p.27). Balça & Azevedo (2017) dizem-nos que "Em síntese, o documento programático PMCP (2015) apresenta, de um modo geral,

[4] Segundo Balça & Azevedo (2017), a ideia de encarar a educação literária nos programas oficiais como "domínio autónomo e explícito [...] é relativamente recente". No entanto, facilmente se depreende que esta surge imbricada na leitura e estabelece com ela uma relação de interdependência porquanto "a promoção de uma educação literária visa sempre a formação de leitores e de leitores literários" (Balça & Azevedo, 2017, p. 140). Esta argumentação em torno da vinculação estabelecida entre os dois domínios sustenta, assim, a inserção da educação literária no ponto que consigna a representação da leitura nos documentos reguladores oficiais.

categorias, objetivos e metas que permitem o fomento de uma educação literária na escola." (*Idem*, p.142)

O texto que introduz as *Aprendizagens Essenciais* dos três níveis do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário foca a necessidade de zelar por uma "formação consolidada de leitores". Para a consecução desse propósito, segundo o documento, no domínio da leitura pretende-se que, ao longo do terceiro ciclo do ensino básico, "os alunos tenham adquirido fluência e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao motivo pelo qual leem determinado texto ou obra" (Ministério da Educação, 2018a, p. 2). Por sua vez, no domínio da educação literária, "pretende-se capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários" bem como proporcionar "experiências gratificantes de leitura" que contribuam para "Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender" (*Ibidem*). Destaca-se ainda, no seio do documento, a aposta no desenvolvimento da "capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores" (*Idem*, pp. 2-3).

No ensino secundário, para o domínio da leitura, enfatiza-se a pretensão de desenvolver nos alunos "processos de leitura e de interpretação de textos escritos de diversos géneros de complexidade considerável" associados a uma apreciação crítica dos conteúdos e a um "desenvolvimento da consciência reflexiva das suas funcionalidades" (Ministério da Educação, 2018b, p. 2). Para o domínio da educação literária, reiteram-se as ideias de "capacitar os alunos para a leitura, compreensão e fruição de textos literários" e para a apreciação crítica da dimensão estética desses textos e do modo como neles se manifestam experiências e valores (*ibidem,* p.3). Comum aos três níveis do ensino secundário é também a afirmação de que se pretende que a aula de Português esteja orientada para o desenvolvimento desta competência "não só para conhecimento, leitura e apreciação estética de obras portuguesas que constituíram um marco do pensamento e da literatura portugueses" (entre os séculos XII e XX), "mas também para desenvolvimento de hábitos de leitura" (*Idem*, pp. 3-4).

1.3.3. Da visão tradicional à perspetiva renovada da leitura

A leitura sempre conheceu um lugar de destaque no espaço escolar, sendo "um instrumento transversal ao currículo" (Amor, 1995, p. 105) de elevada importância para a formação individual e coletiva. Partindo de uma visão de conjunto, podemos verificar que as conceções de leitura podem ser divididas em dois eixos nos quais é possível visualizá-la segundo uma perspetiva tradicional ou uma

perspetiva contemporânea. Neste ponto, far-se-á um percurso que abarca e cruza os dois eixos em análise, apresentando fundamentos que se afigurem relevantes no decurso da teorização.

Segundo Dionísio (2000), durante um longo período a pedagogia da língua e da leitura alicerçou-se numa ótica convergente com a do "modelo clássico da mimese e da imitação como base do desenvolvimento das competências verbais", enfatizando "a repetição, a cópia e a memorização com vista quer à aquisição de conhecimentos quer à edificação moral" (Dionísio, 2000, p. 67).

Não obstante o seu lugar de relevo na aula de Português, Amor (1995) aponta para o facto de esta "sobre-atenção dispensada à leitura" não se traduzir, neste sistema de ensino tradicional, "em práticas suscetíveis" de criar leitores competentes e aficionados. Em consonância com a reflexão delineada no parágrafo anterior, a autora afirma que o elemento justificativo desta realidade radica na própria definição da conceção de leitura "demasiado restritiva", visualizada como um "fazer recetivo" - de reconstituição linear e submissão a ideias pré-definidas - em vez de um "fazer interpretativo" - de reflexão e produção dos sentidos do texto. Trabalha-se, assim, ao nível da imposição, uma vez que o processo interpretativo já está predefinido e o contacto com o texto surge condicionado. O aluno e o seu conhecimento enciclopédico, por sua vez, são relegados para um nível secundário, funcionando o primeiro como um mero recetáculo passivo de informação e conhecimento. Trata-se, portanto, de uma abordagem mecanicista, condicionante e restritiva do texto assente numa "concepção de transposição" (Giasson, 2000, p. 19). A leitura é, então, vista como um produto e utilizada para dar resposta a questionários. Deste método limitado de abordar a leitura resulta um desajustamento do aluno e um insucesso consequente da sensação de incompreensão e alheamento. As práticas em sala de aula têm, por isso, sofrido reajustamentos no sentido de ir ao encontro do aluno e evitar estas conjunturas.

Nos programas em vigor a partir de 1991, a leitura deixou de ser encarada como mera decodificação e passou a ser "reconhecida como uma capacidade que se continua a ensinar, a desenvolver e a aperfeiçoar ao longo da vida de cada um" (Dionísio, 2000, p. 74). Nestes documentos, o aluno figura como responsável pelo processo interpretativo e pela indagação reflexiva em torno do texto, incentivando-se a mobilização dos seus saberes prévios (*Idem*, p. 76).

Esta cambiante, ao promover e valorizar o conhecimento do aluno-leitor, diverge da ótica tradicional e encara-o como parte ativa da já mencionada tríade texto-leitor-contexto, outorgando-lhe autonomia para a criação de sentido e de espaço para o diálogo entre pares.

Nesta dinâmica acional ocorre, concomitantemente, a valorização de estratégias de metacognição, procurando-se que este faça um percurso até à compreensão em vez de se insistir no grau de correção da sua resposta. Nesta linha, Sousa (1998, p. 58) frisa que "ler é uma actividade que

se assemelha ao modo como interpretamos a nossa existência". Assim, embora solitária, a leitura é uma atividade que nos aproxima da história, nos faz conhecer o mundo e estimula a nossa imaginação, ideia patente também em "A leitura é um acto de criação permanente" (Pennac, 2010, p. 24).

Sustentando uma argumentação que diverge da perspetivação tradicional, Amor referencia as teorias pragmáticas que veiculam o ato de leitura numa perspetiva interativa. Esta perspetiva rege-se pela existência de uma "relação contratual de leitura" entre o texto e o sujeito, implicando uma relação complexa de três instâncias: "a produção (autor), o produto (obra) e a (re)produção (leitor)" (Amor, 1995, pp. 82-83). Para incrementar o desenvolvimento dos alunos nesta competência, a autora defende a promoção de três modalidades de leitura – funcional, analítica/crítica e recreativa -, outorgando um lugar de destaque à modalidade recreativa. Esta, ao retirar a pressão do ato de leitura impositivo, combate as sensações de não "adequação" e de descrédito anteriormente sentidas pelos alunos que tinham como consequências imediatas a desistência e o insucesso destes. Torna-se, então, categórico criar um vínculo positivo do aluno com a leitura, antes de fazer uso da pedagogia: "anteriormente à aprendizagem das diversas modalidades de leitura e do seu uso intencional e sistemático, há que promover uma relação íntima do aluno-leitor com os livros e objectos de leitura: a forma pessoal e libertadora de se viver a leitura" (Amor, 1995, p. 92). Esta formulação remete para uma conceção que defende um contacto proximal do aluno com o texto, para que a leitura em interação seja propiciada e o prazer do ato de leitura germine.

1.3.4. O modelo interativo da leitura

Giasson (2000), numa visão homóloga à de Amor (1995), apresenta um modelo de compreensão da leitura formado pelas componentes leitor-texto-contexto, apresentando o leitor como a variável fundamental deste processo. Esta perspetiva interativa atribui-lhe um novo papel na compreensão, considerando-se as estruturas (que se relacionam com o que ele é e abarcam os seus conhecimentos e as suas atitudes) e os processos (entendidos aqui, em sentido lato, como as habilidades a que recorre durante a leitura), bem como os contextos que o moldam e definem.

Segundo a mesma autora, durante o ato este realiza microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos[5]. Partindo desta tipologia e tendo

[5] Os microprocessos prendem-se com o reconhecimento das palavras, a leitura de grupos de palavras e a microselecção. Os processos de integração baseiam-se na utilização de referentes e de conectores e em inferências baseadas em esquemas. Os macroprocessos têm a ver com a identificação de ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto. Os processos de elaboração com previsões, imagens mentais, resposta afetiva, ligação com os conhecimentos e raciocínio e os processos metacognitivos com a identificação de perda da compreensão e a reparação dessa perda (cf. Giasson, 2000).

em consideração a simbiose leitor-texto-contexto deverá ser feita uma reformulação das perguntas. Estas deverão incidir sobre o processo em detrimento do produto (Giasson, 2000, p. 300). Nesse sentido, Sousa (1998) diz-nos que se deverá "encorajar a explicitação e reflexão sobre os processos de leitura que se revelaram produtivos a fim de proporcionar uma melhor compreensão dos "recursos" usados pelo leitor competente" (Sousa, 1998, pp. 66-67). Assim, e segundo a autora, "a leitura como jogo deve preceder a análise reflectida e parece ser até um pré-requisito para que esta tenha significado uma vez que, sem prazer ninguém é leitor voluntário" (*Idem*, p. 56).

1.3.5. A leitura na escola hoje: práticas correntes

Não obstante a proliferação de estudos que apoiam a adoção de estratégias metodológicas vinculadas a uma visão interativa da leitura, ainda é possível verificar a existência de uma conceção tradicional extremamente enraizada. Esta ideia da confluência de práticas tradicionais e de práticas correntes era já mencionada por Dionísio (2000) que, referenciando Williams (1989), releva que

> este domínio da leitura, tal como a disciplina a que pertence [...] é cimentado por sentidos residuais e práticas formadas no passado que continuam a estruturar o presente e práticas culturais correntes ou emergentes que coexistem com práticas residuais (cf. Williams, R. 1989, p. 67) (Dionísio, 2000, p. 66).

Do que acima ficou exposto, destaca-se a existência de práticas "residuais" mescladas com pressões externas de variada ordem que perpassam domínios "extra-escola" como valores culturais, influências político-sociais, entre outros. Esta "intromissão" tem como consequência imediata a estruturação de um tipo de ensino que serve os propósitos de uma determinada sociedade circunscrita a um determinado tempo e a uma determinada ordem social, dotando os "jovens com modelos de leitura e de vida consonantes com as exigências sociais e com concepções sedimentadas na cultura" (*Idem,* p. 67).

Apesar do virtual pendor de elevada limitação que advém destas questões, urge quebrar com práticas erróneas e explorar de forma profícua a leitura na disciplina de Português. Nesse sentido, a sua abordagem em sala de aula deve desviar-se do padrão mecanicista implementado, não importando apenas que se leia executando um ato passivo de decifração e decodificação de marcas gráficas do texto, mas que se assuma uma postura ativa e crítica perante o que é dado a ler. Deve, por isso, existir uma clivagem com as definições dicionarísticas literais do processo e devem fazer-se questionamentos e reflexões em torno do texto, mobilizando-se conhecimentos enciclopédicos no decurso desse exercício mental. Deverá igualmente existir uma "política" de abertura que propicie uma troca de ideias e de

modos de pensar de forma a abrir horizontes a novas linhas de conhecimento, uma vez que "Pela leitura confrontamos o que somos e o que sabemos com outros sujeitos e outros saberes e é neste jogo de atenção e reflexão que a leitura pode ser sempre vista como um acto de aprendizagem, um acto educativo" (Dionísio, 2000, p. 35).

Um obstáculo considerável ao propósito acional acima delineado é a dependência do manual escolar verificada no espaço pedagógico. Com efeito, ao consistir na "ferramenta principal da tarefa docente" e no "recurso didático por excelência" (Silva, 2018, p. 150), o manual estabelece uma hierarquização que promove os autores do manual a um estatuto de "donos" dos saberes. No que ao domínio da leitura concerne, verifica-se, neste aspeto, uma submissão a linhas de análises predeterminadas que são replicadas no espaço de sala de aula. Esta ocorrência transforma quer o professor quer o aluno em consumidores "de sentidos que os outros postulam", figurando estes como "receptores acríticos de esquemas convencionais" (Dionísio, 2000, p. 403), no seio de práticas de interpretação que "transformam os textos em objectos de sentido único" (Balça, 2007, p. 131).

Esta abordagem de cariz impositivo gera uma leitura (e interpretação) condicionadas e concorre para a perda das noções próprias e da mundividência dos alunos, desconsiderando-se a idiossincrasia dos alunos-leitores implicados em contextos pluridimensionais de aprendizagem. Com efeito, o leitor não conhece efetivamente uma interação significativa com os textos, ocorrendo, portanto, uma adesão a conceções de leitura que demonstram uma "desvalorização quase total do factor contexto, uma menor atenção à variável sujeito e uma representação centrada em larga medida no texto, nas características textuais" (Dionísio & Castro, 1998, p. 65).

Esta conceção deve ser contornada e substituída por uma outra que, ao promover e valorizar o conhecimento enciclopédico e a subjetividade de cada leitor, perfilha os pressupostos de uma metodologia ativa que defende a interação permanente entre texto e leitor. Referindo-se a este tópico, Sardinha (2007) cita Umberto Eco e destaca a ideia de que "«O texto requer movimentos cooperativos, activos e conscientes por parte do leitor»" (Eco, 1993 *apud* Sardinha, 2007, p. 4). Com efeito, se esses movimentos forem potenciados pelo professor-mentor, possibilitar-se-á, de modo concomitante, a participação ativa individual dos alunos e a oportunidade de partilha e de construção conjunta, elementos que, por sua vez, são vitais à aprendizagem.

Além disso, ao incluir-se o aluno no processo de leitura e compreensão são reforçadas as suas capacidades metacognitivas, uma vez que este, enquanto questiona, reflete e constrói sentidos, amplia a sua base de conhecimentos e reforça a sua bagagem intelectual. Deste modo, conhece uma evolução

gradual no seu desenvolvimento que lhe permite orientar as suas aprendizagens num sentido positivo. Assim, e segundo Castro (1998), a leitura pode ser efetivamente assumida como um valor positivo e deverá ser promovida e incentivada, tendo a Escola um papel fulcral neste campo (Castro, 1998, p. 41).

Nesse âmbito, e no seio de uma prática ideal de leitura na aula de Português, todos os pontos de vista deverão ser considerados no decurso do processo interpretativo e todos deverão ser convidados a participar no debate de ideias sobre os textos. Essa aglutinação de ideias irá permitir uma interpretação conjunta com a orientação do professor para pontos importantes (sem uma postura impositiva), permitindo-lhes encarar o texto com um olhar livre, sem o condicionalismo de seguir padrões predefinidos pela tipologia de resposta obrigatória. Com efeito, as perguntas deverão promover o sentimento de prazer da descoberta, para que os alunos possam aprender a autoquestionar-se sobre os textos e, perguntas acerca de sensações, pensamentos e descobertas experienciados na leitura deverão também ser exploradas, por serem estas que os ensinam a ser leitores emotivos, racionais e ativos. Por outro lado, o professor deve ainda fomentar o cariz aditivo da leitura, de modo a auxiliar a construção de um "leitor autónomo e proficiente, capaz de monitorizar constantemente a sua aprendizagem", que cruza informações recebidas com aquelas que já possui e constrói "conhecimento em contextos inovadores" (Azevedo, 2007b, p. 29). Com efeito, segundo Balça & Azevedo (2019, p. 29)

> um bom leitor é um sujeito que, para além de gastronomicamente *amar e devorar os textos*, é igualmente capaz de refletir criticamente acerca deles, ultrapassando o nível de uma mera leitura de superfície, inferindo e completando aquilo que os textos não dizem, mas prometem, sugerem ou implicam.

Esta formulação remete para a necessidade da posse de hábitos de leitura (quer em quantidade, quer em qualidade) consolidados e para uma ação voluntária e conscienciosa (*Idem*, p. 28). Com estes propósitos, importa ter como pedra de toque a ideia de que "ensinar já não é inculcar ou pré-digerir, mas ajudar alguém nas suas próprias etapas de aprendizagem" (Jolibert, 2003, p. 19). Nesse sentido, propostas de abordagem da leitura como processo de interação são interessantes porque promovem e fomentam uma leitura de fruição, por prazer, procurando ir ao encontro da especificidade do aluno, ajudando-o, simultaneamente, a desenvolver competências de leitura.

1.3.6. A leitura como processo de interação: práticas de leitura na aula de Português

Este tópico, cujo título foi utilizado para nomear o Projeto de Intervenção e o Relatório de Estágio, apresenta, em síntese, a matriz que sustentou a prática pedagógica. Nesse sentido, no seio de uma

perspetivação da leitura como processo de interação, este domínio é encarado "como um processo holístico, que não isola o leitor, impedindo-o de ser apenas um agente detentor de "habilidades" isoladas que lhe permitirão apreender o sentido do texto" (Pimenta, 2005, p. 20).

No âmbito da prática, esta construção dos sentidos pelo leitor foi, por isso, estimulada através de estratégias que incluíram os discentes e lhes deram espaço para interagir com o texto. Nesse sentido, a abordagem ao *corpus* textual (e a própria formulação das perguntas) procurou, sempre que possível, vincular-se à perspetiva interativa, ativando o conhecimento enciclopédico dos discentes ou dotando-os de informações necessárias para a compreensão de referências plasmadas no texto. Partindo daqui, no espaço de sala de aula, estes foram levados a "guiar uma série de raciocínios até à construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir tanto da informação que o texto proporciona como dos conhecimentos do leitor" (Lomas, 2008, p. 165).

A referência à informação que o texto proporciona reveste-se de importância no quadro interpretativo uma vez que, segundo Pimenta (2005, p. 45) "importa reconhecer as limitações à reconstrução de sentidos impostos pelo próprio texto". Assim, urge destacar que, apesar de se procurar não condicionar e limitar a visão dos alunos-leitores, não se pode "concluir que qualquer interpretação é possível" e "qualquer leitura dos alunos seria sempre aceitável", uma vez que "O que se afirma é a qualidade da interpretação tal como ela é permitida pelo texto, pois, nele estão já inscritos todos os textos virtuais" (M. L. Sousa, 1993, p. 63 apud Pimenta, 2005, p. 45).

Esta ideia é muito relevante e acaba por demonstrar que, apesar do papel ativo do leitor, a interdependência das três variáveis leitor-texto-contexto é notória. Devem, por isso, ser criadas as condições propícias a uma interação positiva com os textos, recorrendo-se a estratégias variadas. Assim, no ponto subsequente, "A dimensão da intervenção pedagógica", dar-se-á conta do modo como se operacionalizou a ligação teoria-prática, focalizando as estratégias utilizadas.

CAPÍTULO II – A DIMENSÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

CAPÍTULO II – A DIMENSÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo realiza-se uma análise reflexiva em torno da intervenção pedagógica, apresentando, inicialmente, os procedimentos metodológicos adotados, enfatizando-se a metodologia de investigação e os instrumentos de recolha de informação selecionados. De seguida, aborda-se a implementação do Projeto, descrevendo e discutindo as atividades dinamizadas. Por fim, é feita uma avaliação de todo o processo de intervenção, atendendo quer às manifestações comportamentais quer aos dados recolhidos. Nesse subtópico, apresentam-se, numa ótica qualitativa, análises dos inquéritos realizados e das produções escritas dos alunos, retirando-se conclusões em torno da atuação.

2.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1.1. Metodologia de investigação adotada

Percorrendo a ordem de trabalhos do ano de estágio, num primeiro momento procedeu-se à observação das aulas da professora cooperante, estabelecendo, assim, um primeiro contacto com o contexto onde se iria efetivar a prática pedagógica.

Neste ano letivo, a professora teve ao seu encargo duas turmas de 7º ano, uma de 11º ano e uma de 12º ano. Assim, e uma vez que existiam duas estagiárias, a prática pedagógica decorreu na turma do 11º ano (que foi partilhada entre ambas) e numa das turmas do 7º ano (que foi atribuída através de sorteio). Durante este período, delinearam-se as linhas de atuação, procedendo-se à calendarização dos momentos de regência e à definição do *corpus* textual a lecionar segundo critérios fundamentados no cumprimento do programa. A influência de fatores externos relacionados com o contexto pandémico vivenciado conduziu a uma série de alterações e reajustamentos que culminou com a decisão de lecionar, no 7º ano, uma sequência de quatro aulas em regime *online* para efeitos de cumprimento do número mínimo necessário de regências. As restantes aulas decorreram já em regime presencial com uma distribuição de quatro para o 11º ano e de quatro para o 7º ano, num período compreendido entre abril e junho.

Durante o período de observação de aulas foi possível verificar o desempenho dos alunos e tomar consciência da existência de dificuldades na leitura que, consequentemente, ditou o seu afastamento dos livros. Esta situação, ao espelhar o panorama nacional negativo que se conhece, justificou a escolha do tema.

Esta tentativa de resolver um problema concreto e visível a partir da observação decorre da investigação-ação, metodologia de pesquisa utilizada na área da Educação que suporta, então, a prática pedagógica. Nesse sentido, foram implementadas atividades de leitura que visavam promover um modelo interativo de leitura, fomentar hábitos de leitura e desenvolver competências literácitas.

Visando a recolha de dados, procedeu-se à realização de questionários, de inquéritos e de produções escritas e atentou-se na dimensão atitudinal manifestada pelos alunos em ambos os níveis de escolaridade. Por sua vez, os materiais recolhidos no seio deste método permitiram o acesso a dados factuais cuja análise, ao veicular informações quer ao nível dos resultados atingidos pelos discentes quer ao nível do desempenho profissional, facultou conclusões relativamente à implementação do Projeto e à prática pedagógica. Disto resulta que a análise dos produtos obtidos obedeceu, assim, a fins investigativos, não avaliativos e de natureza qualitativa.

2.1.2. Instrumentos de recolha de informação

No 11º ano, realizou-se um questionário sobre os hábitos de leitura dos alunos. De seguida, antes de proceder à lecionação da obra *Os Maias* de Eça de Queirós, foi distribuído um inquérito que visava recolher informações sobre a experiência autónoma de leitura desta obra. No final, de modo a contrapor as impressões iniciais com as impressões suscitadas pela leitura em sala de aula, facultou-se aos alunos outro inquérito. Este, por sua vez, procurava aferir a eficácia da implementação de estratégias alicerçadas nos pressupostos do Projeto, questionando-os acerca de potenciais mudanças de perceção ou de maior abertura à obra. Na segunda aula, foi-lhes também solicitada a redação de um texto reflexivo que pretendia que estes estabelecessem paralelismos entre uma crónica de António Lobo Antunes e a temática educacional n'*Os Maias*.

No 7º ano, ainda em regime presencial, foi distribuído um inquérito que visava recolher informações sobre o contexto de atuação, conhecendo-se as perceções dos alunos em relação à disciplina de Português e os seus hábitos de leitura. No segundo momento foi distribuído um inquérito de experiências de leitura sobre a obra dramática lecionada: *Leandro, Rei da Helíria* de Alice Vieira.

2.2. A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

2.2.1. Descrição e discussão das atividades dinamizadas no âmbito do Projeto

No desenho do Projeto, quando ainda não existia uma noção precisa do *corpus* textual a lecionar, construiu-se uma tabela (Tabela 1) com propostas de intervenção. Esta possuía, então, um caráter geral, apresentando os objetivos específicos e as atividades / estratégias a adotar, tendo por base os documentos *Aprendizagens Essenciais*[6] do 7º e do 11º anos.

Objetivos específicos	Atividades / Estratégias	7º ANO - *Aprendizagens Essenciais:* conhecimentos, capacidades e atitudes	11º ANO- *Aprendizagens Essenciais:* conhecimentos, capacidades e atitudes
-Desenvolver competências ao nível da leitura nos alunos. - Promover o gosto e a motivação pela leitura em contexto de sala de aula; - Formar leitores atentos, críticos, autónomos; - Promover a leitura voluntária pelo prazer da descoberta; - Potenciar a construção autónoma de sentidos do texto através de um contacto próximo com os textos; - Verificar a eficácia da implementação de metodologias e estratégias que visem uma noção interativa da leitura.	- Leitura de texto(s) – extensiva (e intensiva, quando aplicável). - Dinamização de momentos pré-, durante e pós-leitura; - Mobilização de conhecimentos prévios dos alunos; - Leitura silenciosa (promotora da interação pessoal com o texto) e leitura em voz alta orientada; - Trabalho de dimensões processuais não contempladas em manuais escolares. - Diálogo sobre sensações experienciadas e dificuldades encontradas (e estratégias para a sua resolução utilizadas); - Discussão de vocabulário; - Discussão sobre as temáticas dos textos; - Abertura a quadros de referência intertextuais. - Realização de questionário(s).	**Leitura** - "Ler em suportes variados textos [...] de diferentes géneros" - "Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma [...]" –"Expressar, com fundamentação, pontos de vista e apreciações críticas suscitadas pelos textos lidos." - "Explicitar o sentido global de um texto." -"Fazer inferências devidamente justificadas." - "Identificar tema(s), ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos, opiniões." - "Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes)"	**Leitura** - "Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade argumentativa [...]." - "Realizar leitura crítica e autónoma." - "Analisar a organização interna e externa do texto." - "Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista." - "Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa" - "Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação." - "Exprimir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas."

Tabela 1 – Propostas de Intervenção

Este instrumento serviu como ponto de orientação da prática pedagógica e foi retomado e consultado recursivamente durante todo esse período. De seguida, apresentam-se as atividades que foram dinamizadas enquanto resultado da efetivação dos propósitos elencados na tabela. Começa-se por abordar o 7º ano de escolaridade (2.2.1.1.), focando as diferentes fases (pré-intervenção e implementação) e os dois registos (*online* e presencial). De seguida, aborda-se o 11º ano de escolaridade (2.2.1.2.) e, por fim, retiram-se conclusões de todo o processo.

[6] Informações retiradas de Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais, Português, 7º Ano.* Descarregado em 02 de dezembro de 2020 de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf e de Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais, Português, 11º Ano.* Descarregado em 02 de dezembro de 2020 de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf.

2.2.1.1. 7º ano de escolaridade

A) Fase da Pré-Intervenção

Como já foi referido, num espaço temporal anterior ao da intervenção pedagógica, procedeu-se à realização de um inquérito aos alunos que visava conhecer as suas perceções relativamente à aula de Português e os seus hábitos de leitura (Anexo 1). De seguida, apresenta-se a análise desses documentos.

2.2.1.1.1. Análise do inquérito sobre os hábitos de leitura dos alunos

No que ao primeiro ponto concerne, os alunos, em geral (87%), responderam que gostam da disciplina de Português e realçaram a sua preferência pelo domínio da leitura em detrimento dos restantes. Por sua vez, quando questionados sobre o que gostariam de fazer de diferente, esta inclinação prevaleceu e surgiram várias propostas que iam no sentido de prolongar os momentos de leitura na sala de aula.

Com efeito, no ponto posterior do inquérito, esta tendência é confirmada com 53% dos alunos inquiridos a responderem que gostam muito de ler, 35% que gostam de ler e 12% a responderem que não gostam. Como justificação para a realização de leituras, a opção que obteve mais respostas foi a leitura "por prazer/gosto" com 82%, seguindo-se 35% para a opção "ler para saber mais", 29% "para estudar para outras disciplinas" e 24% "por obrigação escolar". No que às preferências respeita, as aventuras reuniram 76% das respostas, seguindo-se a banda desenhada com 65% e a ficção científica com 59%, opções que se coadunam com a faixa etária em questão.

Apesar de demonstrarem gostar de leitura, 35% dos alunos considera a sua competência ao nível do "razoável", questão que mereceu especial atenção independentemente de 47% considerarem estar ao nível do "bom" e 18% estarem ao nível do "muito bom". Por fim, como principais dificuldades sentidas durante a leitura, a "falta de concentração" reuniu 59% das respostas, seguindo-se "dificuldade em ler" e "não gosto do que estou a ler" com 29% ambas. A assunção da existência de dificuldades de variada ordem, comprovada quer pela observação de aulas quer pelas respostas recolhidas nos inquéritos, motivou a dinamização de atividades que promovessem o modelo interativo da leitura. Estas visavam potenciar o já existente gosto dos alunos pela leitura e, ao mesmo tempo, auxiliá-los a desenvolver competências que lhes permitissem usufruir de um contacto mais profícuo e prazeroso com os textos e/ou obras em estudo.

B) Fase de Implementação/Intervenção

A intervenção na turma de 7º ano realizou-se em dois momentos distintos, com estes a surgirem, por isso, separados de acordo com o regime em que ocorreram. Com efeito, no primeiro momento procedeu-se à lecionação, em regime *online*, da obra *O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner Andresen e, no segundo, já em regime presencial, foi analisada a obra *Leandro, Rei da Helíria* de Alice Vieira. De seguida, apresentam-se os pontos de destaque de ambos e as atividades implementadas no âmbito do Projeto.

Regime *online*

No sentido de implementar e concretizar os pressupostos do Projeto, ao longo das aulas realizaram-se leituras de trechos em voz alta (por solicitação) e em silêncio (durante a realização autónoma de questionários), estabelecendo-se um contacto próximo com os textos. Para ativar e mobilizar conhecimentos prévios dos discentes, dotá-los de informação necessária para a compreensão dos textos, estimular o levantamento de hipóteses ou ainda potenciar "jogos" de inferências, foram dinamizados diferentes momentos de pré-leitura.

Na primeira aula empreendeu-se uma análise de elementos paratextuais (Anexo 2) com espaço para diálogos sobre o título da obra e pistas de leitura "lançadas" por este. Neste âmbito teceram-se também considerações sobre a autora, apresentando dados biográficos de Sophia de Mello Breyner Andresen (que visavam "aproximá-la" dos alunos), obras infanto-juvenis publicadas (para que os alunos relembrassem as que já leram) e partilhou-se, pela sua pertinência, uma curiosidade sobre a existência de uma pintura de Sophia num túnel da cidade de Braga.

Neste momento de introdução à obra, foram também apresentados tópicos de contextualização sobre a localização geográfica e o clima da Dinamarca. Estas informações visavam lançar pistas para a leitura de um texto que se prende intimamente com este tipo de detalhes, auxiliando-os, assim, na compreensão textual. Com efeito, esta estratégia permite fornecer aos alunos alguma bagagem cultural que Azevedo (2006) denomina "saberes do mundo empírico e histórico-factual", sendo estes passíveis de serem cruzados, num momento posterior, com a informação do texto que vai ser lido (Azevedo, 2006 *apud* Pontes & Barros, 2007, p. 72).

Ao longo dos momentos de leitura dinamizados nas aulas seguintes, travaram-se diálogos sobre sensações experienciadas e dificuldades encontradas, bem como procedimentos utilizados para a sua resolução, explorando-se, assim, estratégias de teor metacognitivo. Ainda neste âmbito, abriu-se também espaço para discussões sobre as temáticas dos textos (com referências a ideias principais, recursos

expressivos, marcas linguísticas, etc.) e promoveu-se a realização de inferências e o levantamento de hipóteses.

No seio da leitura e na análise de excertos da obra, foi apresentado um *powerpoint* interativo com um esquema da viagem do cavaleiro que apresentava os principais pontos de referência e as narrativas de encaixe, elencando os elementos concernentes à ação principal e às ações secundárias. Importa destacar neste ponto que, apesar de a obra ter sido lecionada integralmente, não se incidirá sobre todas as atividades realizadas, focando apenas aquelas que nos permitiram promover a modalidade interativa da leitura.

Com efeito, durante a lecionação da história de Giotto, para além das questões tradicionais em torno das categorias da narrativa sugeridas pela professora cooperante, procurou-se fazer perguntas que promovessem a interação com o texto e conduzissem os alunos a realizar processos que não passassem pelo mero reconhecimento de informação textual. Assim, estes, para dar resposta, tiveram de fazer inferências, mobilizar e expressar opiniões pessoais e usar a sua criatividade. Como exemplos desta realidade (apresentados no Anexo 3) tem-se as perguntas 1, 2, 5 e 6.

Após a partilha de respostas e posterior correção, foram apresentados exemplos de obras de Giotto e uma curiosidade sobre a marca com o nome do pintor (Anexo 4). Este momento visou mostrar aos alunos exemplos do mundo "real" / "extratexto" que passam pela existência de um património cultural (no que concerne às pinturas) e por referências que estes conhecem (no que concerne à marca Giotto). Esta abertura pretendia demonstrar que esta disciplina permite partilhas em suportes variados, incrementando simultaneamente o envolvimento dos alunos e o aprofundamento cultural destes.

Na terceira regência, cuja planificação se encontra no Anexo 5, a narrativa de encaixe sobre Dante foi lida em voz alta pelos alunos e, em seguida, realizou-se uma ficha de trabalho (disponível no Anexo 6) que implicava uma nova leitura silenciosa para dar resposta às questões. Estas, por sua vez, implicavam conhecimentos sobre a categoria da narrativa "narrador" (questão 1), a ligação com conhecimentos enciclopédicos e a realização de previsões (processos elaborativos, nas questões 4.1, e 4.2.), bem como a promoção do raciocínio através de movimentos interpretativos e de compreensão textual (questões 1.1, 2, 2.1 e 6). O trabalho a nível microprocessual foi explorado nas questões 4.3. e 5, atentando-se nas palavras e atenuando potenciais dificuldades.

A questão 3, por sua vez, ao exigir dos alunos um conhecimento das diferentes partes que estruturam o texto, levou-os a trabalhar a um nível macroprocessual e apelou à sua criatividade para

sintetizar a ação de cada parte num título-chave, constituindo-se, assim, como o ponto mais desafiante desta ficha.

Na quarta e última aula (cuja planificação surge no Anexo 7) o enfoque recaiu na história de encaixe de Pêro Dias e no desfecho da história principal. Nesse âmbito, foi disponibilizada, no *Google Drive*, uma ficha de trabalho sobre a narrativa de encaixe (apresentada no Anexo 8) que principiava com uma sugestão de levantamento de palavras desconhecidas à medida que a leitura era realizada. Após a partilha dessas palavras, foram sugeridas estratégias para conhecer o seu significado que passavam por: 1) Atentar no contexto e formular hipóteses; e 2) Navegar por dicionários físicos ou *online* fidedignos. A elucidação foi realizada em conjunto, exemplificando-se com sinónimos e com a sua aplicação "em uso" contextual. Este trabalho microprocessual visava reparar, logo à partida, potenciais falhas de compreensão para que a leitura fluísse.

Após este momento de facilitação processual, as questões foram realizadas autonomamente. A pergunta 2 implicava que os alunos realizassem movimentos interpretativos para dar resposta, inferindo quem terá sido a personagem, ao ligar a informação apresentada com os seus próprios conhecimentos. A pergunta 3, ao requerer a classificação de frases com verdadeiro e falso, pode parecer reduzir as potencialidades de análise. No entanto, ao ser aplicada num grupo de alunos com dificuldades, ajudou-os a trabalhar o texto, traduzindo-se nas respostas a interpretação e a compreensão textual efetuadas. Por sua vez, a questão 4 exigia dos alunos um movimento comparativo dentro de um exercício de intertextualidade que implicava, por sua vez, a compreensão dos dois textos em confronto (a narrativa de Pêro Dias e o poema *Lágrima de Preta* de António Gedeão). Por fim, a questão 5 implicava que os alunos identificassem qual era a mensagem da história, dando, para esse efeito, a sua opinião pessoal sobre as partes mais relevantes em termos de significado no texto. Há, em suma, neste conjunto de perguntas, a valorização do aluno e das suas opiniões e contribuições bem como a consideração das sensações experienciadas e dificuldades sentidas.

A correção da ficha foi realizada em conjunto, dinamizando-se uma leitura do poema a propósito da questão de intertextualidade. Depois desse momento, projetou-se a versão musicada do poema da autoria de Manuel Freire, enriquecendo este momento de partilha. Por fim, e após a correção da ficha e o término da obra, os alunos analisaram elementos paratextuais, observando e comentando as capas de diferentes edições d' *O Cavaleiro da Dinamarca*.

Após descrever as atividades, importa destacar que a opção pela realização autónoma de fichas de trabalho visava o desenvolvimento de competências literácitas em diferentes domínios (tais como:

capacidades de inferência, de identificação ou de resposta afetiva) numa lógica de construção de sentidos num processo dinâmico não impositivo.

Com efeito, dessas fichas constavam questões de interpretação e de compreensão textual, bem como de expressão de pareceres e juízos sobre os textos lidos. Nestas existia ainda uma abertura a quadros de referência intertextuais que conduziam os alunos a exercícios reflexivos mais exigentes e desafiadores. Este conjunto de perguntas traduz, assim, a operacionalização de um "jogo de negociações de sentidos entre o leitor e o texto, por meio do qual aquele contribui para a leitura deste com as suas crenças, ideologias, sentimentos e conhecimentos acerca do mundo" (Azevedo & Balça, 2016, p. 85).

Por sua vez, a correção coletiva e a discussão em torno das respostas, incluía a realização de debates, nos quais se operacionalizou a contraposição de ideias de forma construtiva e sustentada no seio de uma dinâmica cooperativa.

Nos momentos de pós-leitura, verificou-se o que os alunos "capturaram" do texto e quais os principais bloqueios experienciados, permitindo-lhes, nesse sentido, partilhar opiniões, respostas afetivas e potenciais soluções para contornar obstáculos à leitura. Os alunos foram, assim, incentivados a participar em momentos dialógicos sobre ideias gerais em torno dos textos lidos, pronunciando-se sobre palavras preferidas, palavras desconhecidas, personagens marcantes, passagens preferidas e dificuldades sentidas, fomentando-se a modalidade interativa da leitura.

No fim, optou-se por subverter a tradicional abordagem da análise da capa do livro num momento de pré-leitura para uma abordagem pós-leitura (possibilitadora de uma visão de conjunto). Esta atividade pretendia que os alunos encontrassem nas capas elementos-chave da obra que aí surgem simbolicamente representados. Foi feita desta forma, ainda que indiretamente, uma síntese que evocou os elementos principais que estão representados e aqueles que, na opinião subjetiva dos alunos, deveriam também surgir. Esta opinião, por sua vez, traduziu a interpretação dos alunos que, de modo concomitante, ao apresentar os "seus" destaques, apresentaram também a sua resposta afetiva ao texto e a sua visão da obra.

Regime presencial

Para implementar e concretizar os pressupostos do Projeto, apostou-se na leitura integral e dialogada de cenas da obra dramática *Leandro, Rei da Helíria* de Alice Vieira.

À semelhança do que ocorreu na abordagem d'*O Cavaleiro da Dinamarca*, foi realizado um momento de pré-leitura que incluiu uma conversa sobre o título, a capa e a sinopse do livro e uma

partilha posterior de dados sobre a autora (biografia, obras infanto-juvenis publicadas e a sua condecoração pelo Presidente da República). Este momento inicial visou criar expetativas de leitura nos alunos e levá-los a formular hipóteses sobre a história, procurando-se, desde logo, cativá-los para o estudo da obra.

Na segunda aula, os alunos realizaram uma leitura dialogada das cenas II, III e IV e deram resposta às questões presentes na ficha de trabalho (Anexo 9) que lhes foi distribuída.

Nessa ficha constava um desafio de palavras cruzadas sobre a cena II que, pelo seu caráter lúdico, foi bem rececionado pelos alunos e os levou a reler várias vezes o texto para conseguir dar resposta a questões que visavam o reconhecimento literal de informação.

Na abordagem à cena III, optou-se pela realização de um exercício de verdadeiro e falso, com correção das afirmações falsas e pelo preenchimento de uma tabela com informações retiradas do texto. O exercício de verdadeiro e falso, embora apresente uma série de afirmações que resultam de uma (pré) interpretação textual, potenciou um comprometimento com o texto. Com efeito, o exercício forçou os alunos a realizarem movimentos interpretativos que lhes permitiram aferir a sua veracidade ou a sua falsidade, procurando ainda entender o que estava errado e como teriam de efetuar a correção.

Por sua vez, as questões 1. e 1.1. sobre a cena IV (abordada e corrigida na aula posterior) visavam mobilizar informações sobre as didascálias e as suas funções, consolidando o conhecimento em torno destes elementos característicos do texto dramático. A questão 1.2. requeria que, dotados de uma noção geral de conjunto, os alunos fizessem correspondências que traduzissem a sua interpretação do caráter das personagens em cena.

Na questão 1.3. os alunos tiveram de estabelecer conexões entre os nomes das personagens e a sua personalidade. Para os auxiliar, exibiram-se em diapositivos *powerpoint* (disponíveis no Anexo 10) as entradas de dicionário relativas ao nome das personagens em cena mais relevantes, ou seja, o Príncipe Simplício e o Príncipe Felizardo. Partindo da informação exposta, travou-se um diálogo com os discentes tendo em vista estabelecer paralelismos entre os significados das palavras e a representação das personagens, conexão que a autora deixou transparecer na própria nomeação destas.

Por fim, na questão 2. os alunos levantaram hipóteses relativamente ao posterior momento da ação, promovendo-se, assim, a sua curiosidade e o engajamento destes com a história.

Em síntese, esta ficha consignava questões que procuravam desenvolver competências literácitas, exigindo dos discentes movimentos de ativação e mobilização de conhecimentos, de identificação, de inferência e de formulação de hipóteses, partindo do seu repositório cognitivo e da sua visão particular da obra.

Após a lecionação de *Leandro, Rei da Helíria*, os alunos observaram elementos paratextuais num diapositivo *powerpoint* e foram questionados acerca dos constituintes da capa e a sua respetiva representação. No final, foi-lhes distribuído um inquérito de experiência de leitura (disponível no Anexo 11).

Em suma, neste segundo momento com os alunos do 7º ano, promoveu-se um contacto próximo com os textos pautado pela reação e reflexão em torno destes. No seio desta ação, os alunos relacionaram novas informações com os *schemata* possuídos, resumiram o que foi lido, esquematizaram e trabalharam ideias e opinaram, atribuindo sentidos próprios aos textos, no seio de um trabalho cooperativo com o professor e com os colegas que valorizava a individualidade de cada um dos envolvidos. Ainda nesse âmbito, os alunos foram encorajados a "distanciar-se da narrativa e confrontá-la com o seu próprio sistema de valores", interagindo com o texto ao participar no processo interpretativo, expressando o efeito por este exercido, formulando opiniões e confirmando (ou não) as hipóteses de leitura que haviam elencado (Contente, 1995, p. 26).

2.2.1.2. 11º ano de escolaridade

A) Fase da Pré-Intervenção

Para implementar o Projeto foram realizados, num momento prévio à leitura da obra, dois inquéritos. O primeiro, intitulado "Inquérito sobre hábitos de leitura dos alunos" (Anexo 12) foi disponibilizado *online* na plataforma *Google Forms*. Este questionário, tal como a própria designação indica, pretendia conhecer a realidade de leitor dos alunos e os hábitos e atitudes que estes assumem perante os livros e a leitura.

O segundo inquérito prendia-se com a experiência autónoma de leitura d'*Os Maias* (Anexo 13) e procurou conhecer o impacto que esta obra teve nos alunos, questionando-os acerca da extensão lida, dos pensamentos e sensações suscitados, das três palavras-chave que utilizariam para a resumir e de opiniões que lhes haviam sido transmitidas por pessoas que a leram. Na parte final do questionário, aferiu-se também o conhecimento dos alunos relativamente ao espólio literário queirosiano e verificou-se se *Os Maias* os motivou a ler outras obras do autor.

2.2.1.2.1. Análise do inquérito sobre os hábitos de leitura dos alunos

A análise das respostas à primeira pergunta permitiu verificar que 44,4% dos alunos assumiu gostar de ler, 38,9% selecionou a opção "gosto pouco", 11,1% escolheu "gosto muito" e apenas 5,6% optou por "não gosto nada". A proximidade dos valores das duas opções mais "votadas" denota a divisão que ocorre no seio da turma, com o valor de 38,9% a ser preocupante, por mostrar que uma percentagem considerável de alunos apresenta, desde logo, um afastamento assumido da leitura.

À questão 2 ("O que consideras que influenciou (com maior relevo) a tua posição face à leitura?") 50% dos inquiridos selecionou as "características pessoais", 22,2% "a escola" e 11,1% quer "a família" quer "o grupo de amigos". Na questão 3, a maioria dos alunos (88,9%) diz ter um Dicionário de Português em casa, 33,3% tem uma Gramática de Português e 11,1% não tem nenhum dos anteriores. Para a questão 4 (relacionada com os hábitos de leitura de livros das pessoas com quem os alunos vivem), a opção "algumas têm" reuniu 72,2% das respostas e a opção "nenhumas têm" 16,7%. Por sua vez, a opção "todas têm" reuniu 11,1% das respostas. Em relação ao hábito de leitura de jornais/revistas pelas pessoas com quem os alunos vivem (questão 5), 50% escolheu a opção "algumas têm" e 22,2% "a maior parte tem", mas o que surge aqui como significativo é a percentagem de "nenhuma tem" que, ao ser de 16,7%, é superior à de "todas têm" que reflete apenas 11,1% das respostas. Relativamente à conversa com amigos sobre leituras (questão 6), 50% dos alunos admite fazê-lo "poucas vezes" e 33,3% diz que essa partilha ocorre "algumas vezes".

À questão 7 ("O que costumas ler com maior frequência?") os alunos assinalaram "Aventuras" (55,6%), "Ficção Científica" (38,9%) e "Romance", "Revistas" e "Arte" (ambas com 33%). Como razões para a escolha de um livro para ler (questão 8), as opções mais destacadas foram "O assunto interessa-me" (55,6%), "Falaram-me bem dele" (44,4%) e "A sinopse agrada-me/desperta a minha curiosidade" e "É um género de que gosto" (ambas com 38,9%).

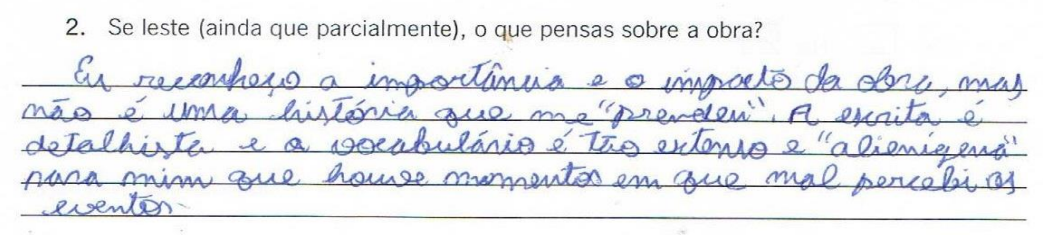
Estes dados permitem verificar que os hábitos de leitura dos alunos conhecem alguma influência dos ambientes onde se inserem, mas as "características pessoais" apontadas na questão 3 parecem prevalecer na hora de selecionar as suas leituras. As leituras dos alunos são também muito variadas, conforme as respostas à questão 10 ("Qual(ais) o(s) teu(s) livro(s) preferido(s)?") parecem mostrar, com alguns alunos a apontarem exclusivamente obras lecionadas em sala de aula (*Os Lusíadas* (Luís de Camões), *Auto da Barca do Inferno* (Gil Vicente) ou *Felizmente Há Luar!* (Luís de Sttau Monteiro)) e outros a alargarem o leque a possibilidades diversas como a *Bíblia*, a série infanto-juvenil *Harry Potter* (J. K. Rowling), *O Principezinho* (Antoine de Saint-Exupéry), *Mulherzinhas* (Louisa

May Alcott), *Os livros que devoraram o meu pai* (Afonso Cruz), *Iracema* (José de Alencar) e até clássicos como *Romeu e Julieta* (William Shakespeare), *Madame Bovary* (Gustave Flaubert) e *O vermelho e o negro* (Stendhal).

Não obstante a interessante variedade acima representada, o número de livros lido no ano anterior mostra também que os hábitos de leitura dos alunos necessitam de um incremento, uma vez que 66,7% admite ter lido apenas 1 a 2 livros, 27,8% leram 3 a 5 e, apesar de se encontrarem em idade escolar (e por isso em contacto com a leitura de obras), 5,6% afirma não ter lido nenhum livro. Esta questão vem refletir o atual panorama nacional e demonstra existir, de facto, um afastamento dos livros que, pela natureza das obras apresentadas como favoritas, parece radicar em práticas de leitura em sala de aula que ditam essa realidade, uma vez que as escolhas "extra-escola" são interessantes e até evoluídas para a faixa etária em questão.

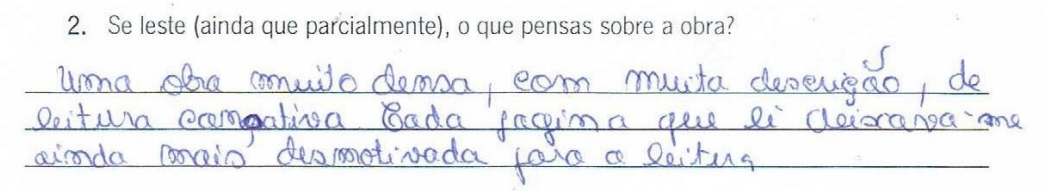
2.2.1.2.2. Análise do inquérito sobre a experiência de leitura autónoma d'*Os Maias*

Uma análise global dos inquéritos permitiu concluir que os alunos não gostaram da obra, sentindo-se, até, maçados pela obrigatoriedade da sua leitura, tendo-a realizado apenas parcialmente (com a exceção de uma aluna que a leu na íntegra). Com efeito, um aluno assumiu tê-lo feito porque tinha "outros compromissos mais importantes", afirmação que denota a irrelevância que esta leitura teve para ele. Segundo outros contributos apresentados nos questionários, constatou-se que os alunos, em geral, a consideraram "lenta" e maçadora pelo seu cariz descritivo, pela linguagem de difícil compreensão (que um aluno caricatamente designou como "alienígena"), pelo número considerável de personagens que causavam alguma confusão na compreensão e no ato de reconhecimento e pela "não-existência" de uma história cativante desde o início.


2. Se leste (ainda que parcialmente), o que pensas sobre a obra?

Eu reconheço a importância e o impacto da obra, mas não é uma história que me "prenda". A escrita é detalhista e o vocabulário é tão extenso e "alienígena" para mim que houve momentos em que mal percebi os eventos.

Figura 1 - Resposta do aluno A4


2. Se leste (ainda que parcialmente), o que pensas sobre a obra?

Uma obra muito densa, com muita descrição, de leitura cansativa. Cada página que lia deixava-me ainda mais desmotivada para a leitura.

Figura 2 - Resposta da aluna A7

A própria escolha de palavras-chave para caracterizar a obra recai com maior incidência sobre termos como "descrição" e "descritiva", embora também tenham sido apresentadas palavras como "família", "amor" e "drama". Por outro lado, as opiniões facultadas por pessoas que tinham lido a obra (pais, familiares, amigos, etc.) também não eram "convidativas", insistindo-se na ideia de uma obra muito longa e descritiva, com uma aluna a afirmar que efetivamente "é difícil ouvir uma opinião positiva".

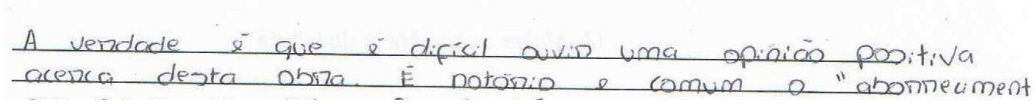

A verdade é que é difícil ouvir uma opinião positiva acerca desta obra. É notório e comum o "aborrecimento

Figura 3 - Resposta da aluna A19

À questão sobre o conhecimento de outras obras, 74% afirmou não conhecer, 21% disse não se recordar do nome (apesar de já ter tido contacto) e apenas 5% apontou obras como *O Crime do Padre Amaro* e os *Contos*. Por fim, também apenas 5% dos alunos inquiridos assumiram ter vontade de ler mais obras de Eça de Queirós após contactarem com *Os Maias*.

Perante um cenário adverso, tornou-se necessário utilizar todos os recursos passíveis de mudar as impressões negativas provocadas pela leitura, aproximando os alunos do texto.

B) Fase de Implementação/Intervenção

Num primeiro momento de introdução foi distribuído aos alunos um texto de Afonso Reis Cabral (trineto de Eça de Queirós) denominado "Carta ao aluno que não lê *Os Maias*"[7] que, com um leve tom humorístico, visava desencadear sentimentos de identificação e, concomitantemente, promover a leitura da obra. Após uma breve discussão das linhas gerais desse texto e das experiências de leitura dos alunos,

[7] Pode ler-se esta carta no *site* da revista Visão em https://visao.sapo.pt/atualidade/cultura/2018-12-06-carta-ao-aluno-que-nao-le-os-maias/.

distribuiu-se o questionário de experiência autónoma de leitura da obra, estabelecendo uma ponte entre os dois momentos.

Posteriormente, para dinamizar um momento expositivo sobre a vida e a obra de Eça de Queirós foi utilizada uma apresentação em *powerpoint* que reunia os principais marcos da vida do autor. Por seu turno, para efetuar a contextualização histórico-literária, recorreu-se a um vídeo educativo sobre o tema disponibilizado no canal de *youtube* "Help2Learn PT"[8] que possuía uma vertente pedagógica, conjugada com uma vertente cómica e "apaziguadora", apresentando os conteúdos de forma leve e despreocupada, porém com rigor e correção.

Antes de se proceder à leitura e análise de excertos da obra, foi também apresentada, em vídeo, uma rábula de Ricardo Araújo Pereira[9] (na qual este, inicialmente, tece considerações sobre a descrição do Ramalhete e, posteriormente, abarca, no seu comentário, toda a obra), fornecendo-se aos alunos um momento satírico que procurou aproximá-los da obra e gerar um vínculo positivo que propiciasse uma maior abertura à leitura.

Para analisar diferentes episódios da obra foram utilizados trechos do filme de João Botelho *Os Maias* (2014) conjugados com a leitura de textos previamente selecionados e apresentados em fichas ou disponibilizados no manual *Novo Plural 11*.

Para enriquecer e tornar as aulas atrativas a jovens estudantes, apostou-se também no fator da atualidade e da intemporalidade d'*Os Maias*. Nesse âmbito, foram apresentados vários recursos complementares (presentes no Anexo 14) como a coleção de selos dos CTT alusiva à comemoração dos 130 anos da obra, a revista de fantasia *Bang!* disponibilizada nas lojas Fnac (que incluía uma referência à genialidade de Eça (e das suas descrições) enquanto inspiração de uma obra do género fantástico recentemente lançada – *O Deus das Moscas Tem Fome* de Luís Corte Real) e até *cartoons*, que refletiam a crítica social veiculada na crónica de costumes queirosiana e a percecionavam com o olhar-filtro consonante do presente.

Foram também partilhados *slides* com curiosidades sobre as referências simbólicas do texto que espelham a índole trágica da obra em tópicos como "O encontro na quinta dos Olivais: "A Toca" (cap. XIII)" (com a referência à "Toca do Coelho" do filme de 1951 da Disney – *Alice no País das Maravilhas* – promotora de uma discussão oral sobre potenciais paralelismos com o texto lido), "A cabeça de S.

[8] Este recurso foi visualizado a 30 de abril de 2021 em https://www.youtube.com/watch?v=yhJwcraZvzU&list=PLI5HSuc6dt_s2Ruew_Keoj3JoWduxSs5u&index=5.

[9] Recurso disponível em https://www.youtube.com/watch?v=o2iL2za0_B4 (visualizado a 30 de abril de 2021).

João Batista – representações artísticas" (com a apresentação de representações pictóricas), "O simbolismo da coruja" (com a inclusão de um *slide* com informação retirada de um dicionário de símbolos *online* enriquecido pelo pormenor da inserção da música da coruja de Harry Potter – *The Hedwig's Theme*) e "Vénus e Marte" (com a apresentação de uma imagem com a filiação de Júpiter que comprova a relação incestuosa e de uma representação em quadro dos dois visados). Estes *slides* serviram o propósito de tornar as referências mais claras para os alunos, ampliando, assim, o seu repertório de conhecimentos, de forma a possibilitar ligações com o texto de base.

Todos estes recursos pretendiam tornar as aulas apelativas e clarificar conceitos, tornando a leitura mais aprazível aos alunos, levando-os a recuperar o livro e a encará-lo movidos pelo prazer da leitura. Com efeito, esta (re) leitura, ao ser sustentada pela compreensão adquirida em sala de aula, afasta a "névoa" das referências "perdidas", permitindo, assim, uma experiência mais positiva entre o leitor e o texto.

No seio dos momentos de leitura dinamizados no espaço de sala de aula, procurou-se que os alunos lessem em voz alta os textos e os relessem em silêncio para terem um contacto mais orgânico com estes. Esta combinação entre o momento oral conjunto e o momento individual de leitura, procuraria, assim, encarar a leitura do texto literário como "transação activa e construtiva do leitor com o texto", ação que "pode torná-la um modo de aprendizagem poderoso para desenvolver a compreensão exercitando competências cognitivas e afectivas" (Sousa, 2007, p. 51).

Para efeitos de análise, solicitou-se a realização de fichas de trabalho em pares ou individualmente, a tomada de notas, a discussão oral sobre temáticas e elementos constitutivos dos textos e a escrita de produtos numa ótica de abertura a quadros intertextuais e à mobilização e ao cruzamento de referências.

A segunda aula, dedicada à leitura e análise de episódios integrados no momento de analepse e às questões-satélite em torno deste, permitiu dinamizar uma atividade baseada no tópico da infância de Carlos da Maia. Assim, no momento de abordagem da educação de Carlos, procurou-se proporcionar momentos de interação continuada com o texto, levando os alunos a realizar leituras com propósitos específicos, perfilhando a noção de que "se pode decifrar e assimilar fragmentos de sentido" proposta por Contente (1995, p. 14) quando sugere uma leitura através da formulação de hipóteses sobre o conteúdo textual. Este desiderato justifica a opção por uma leitura silenciosa de trechos consignados no manual (Anexo 15), acompanhada pela tomada de notas das ideias principais.

Na prática, esta dinâmica visava que os alunos, no seu processo de compreensão leitora, fossem capazes de fragmentar, classificar e sintetizar o texto segundo gradações de relevância, assumindo uma "posição de «observador»" (*Idem*). Com efeito, no seio desta atividade, os discentes localizaram e selecionaram a informação que consideravam mais importante, redobrando, para isso, a atenção dedicada à leitura, promovendo-se a interação com os textos e o "germinar" de ideias sobre estes.

Uma vez que as três filas que constituíam a sala de aula trabalharam três excertos diferentes, estabeleceu-se, de seguida, um diálogo em torno da tarefa que impulsionou uma troca de ideias em grupo. Deste momento de partilha, passou-se para uma sistematização conjunta sobre o sistema inglês de educação, realizada sob a forma de palavras-chave, que pretendia que os discentes estabelecessem ligações entre ideias.

Por fim, a leitura de um trecho sobre Eusebiozinho (representante da educação tradicional) pretendia que os alunos apontassem as diferenças entre os dois sistemas e visualizassem os indivíduos retratados como produtos desses sistemas. Após ser realizada essa contraposição, os alunos foram desafiados a redigir um pequeno texto de reflexão (Anexo 16) sobre a forma como os conteúdos de uma crónica de António Lobo Antunes, publicada na *Visão*, se cruzam com o tema da educação explorado n'*Os Maias*, enviando-os por correio eletrónico para a professora.

Na terceira aula, a apresentação de um *cartoon* no momento introdutório da aula e a partilha oportuna de curiosidades (como a coleção de selos comemorativa dos 130 anos da obra ou a referência a Eça na revista *Bang!*), foram satisfatórias e trouxeram um novo ânimo à lecionação.

Durante os momentos de leitura e análise de trechos, procurou-se, criar uma experiência aproximada da realidade "extra-livro", conduzindo os alunos num percurso de leitura que valorizava as interpretações pessoais e as impressões causadas, levando-os a estabelecer "jogos" comparativos, traçando paralelismos com cenários da contemporaneidade.

A este propósito, após a visualização de um vídeo do filme *Os Maias* de João Botelho, que apresentava a figura de Dâmaso e a leitura de um texto sobre este (Anexo 17), vários alunos participaram numa discussão sobre a temática da "negação" da pátria pela sobrevalorização do estrangeiro. Este momento foi relevante por indiciar uma interessante interpretação em torno da figura de Dâmaso e do emigrante português, com os alunos a apresentarem pontos de contacto e de afastamento e a partilharem as suas experiências pessoais como potencial argumentação de base.

A quarta e última aula (cuja planificação surge no Anexo 18) decorreu em torno de uma sequência dedicada aos amores de Carlos e Maria e ao episódio da "Corneta do Diabo", realizando-se, a esse propósito, uma ficha de trabalho (apresentada no Anexo 19).

Em primeiro lugar, realizou-se a leitura em voz alta do texto "As visitas de Carlos a Maria Eduarda" (cap. XI) presente na ficha de trabalho. De seguida, os alunos fizeram uma nova leitura silenciosa para responderem às questões sobre este.

Depois visualizou-se um trecho do filme *Os Maias* (2014) de João Botelho sobre os encontros na rua de S. Francisco em Lisboa e os alunos sistematizaram oralmente a informação veiculada no vídeo. Depois deste momento, apresentou-se, em *powerpoint*, um excerto intitulado "Carlos e Ega: presságio" e os alunos comentaram oralmente o texto e o *meme* que o acompanhava.

Ainda no âmbito da sequência de amores de Carlos e de Eduarda, passou-se para a leitura em voz alta do excerto "O encontro na quinta dos Olivais: "A Toca" (cap. XIII) presente na ficha de trabalho, trocando-se ideias sobre o seu conteúdo. A este propósito partilhou-se uma curiosidade sobre a "Toca do Coelho" do filme de 1951 da Disney, *Alice no País das Maravilh*as, desafiando-se os alunos a encontrarem paralelismos entre esta referência e o texto lido, gerando-se uma discussão em torno do assunto.

O momento anterior serviu de ponte para a leitura e análise do excerto "A Toca: o quarto de Maria Eduarda" (cap. XIII). Este texto possuía várias referências simbólicas e, para facilitar a compreensão dos alunos, partilharam-se *slides* com curiosidades e informações sobre estas ("A cabeça de S. João Batista – representações artísticas"; "O simbolismo da coruja" e "Vénus e Marte"). De seguida, já dotados destes conhecimentos, os alunos responderam às perguntas presentes na ficha.

Para abordar a questão da representação dos espaços sociais e a crónica de costumes abordou-se o episódio da "Corneta do Diabo", realizando-se uma leitura de excertos e respondendo-se às questões sobre este que estavam na ficha de leitura. No fim, apresentaram-se quatro *cartoons* que promoveram uma discussão sobre a atualidade da crítica queirosiana relativamente ao jornalismo.

Após descrever as atividades, importa realçar que a ficha de leitura incluía questões que visavam aferir as competências de identificação, de inferência, de justificação e de juízos de valor, proporcionando ao aluno-leitor um contacto mais próximo com os textos. Nesse sentido, este conhece uma participação ativa na construção de sentidos, "levando-o ora a recorrer aos seus conhecimentos prévios, ora a operar movimentos mais complexos que contribuem para o desenvolvimento do seu raciocínio e tornam a aprendizagem mais consistente" (Silva & Costa, 2016, p. 73).

Por sua vez, as correções das questões consignadas nesta ficha, ao serem realizadas numa dinâmica coletiva e cooperativa, favoreceram a contraposição de ideias em torno dos textos, envolvendo ativamente os alunos.

Por outro lado, a inclusão de curiosidades, de representações artísticas, de uma entrada do dicionário de símbolos, de uma música do filme Harry Potter, de um *meme* adaptado à obra e de *cartoons* tornou a aula mais dinâmica. De facto, foi possível observar que estes recursos complementares cativaram os alunos e os trouxeram para o texto, auxiliando-os a mobilizar ideias em torno deste e a construir sentidos, estabelecendo relações pertinentes entre diferentes elementos. Esta aula foi, com efeito, a que teve uma maior participação, com os alunos a debaterem ativamente as questões e a responderem prontamente às perguntas da ficha de trabalho, discutindo entre si as opções tomadas.

Por fim, foi distribuído um inquérito sobre a experiência de leitura d'*Os Maias* em sala de aula (Anexo 20) que auxiliaria a avaliar a implementação do Projeto de Intervenção.

2.3. AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Neste ponto, apresentam-se reflexões sobre as regências do 7º ano (em regime *online* e em regime presencial) e do 11º ano, colocando a tónica no que foi feito e nos resultados obtidos. Neste âmbito, focam-se os aspetos positivos, o que é necessário melhorar e quais as estratégias futuras a adotar para contornar questões menos conseguidas durante o período da intervenção. Para enriquecer este ponto, inserem-se também análises de diferentes produtos recolhidos que, ao constituírem-se como um espelho do que foi feito, permitem aferir conclusões relativamente à implementação do Projeto.

No fim, atendendo a todos estes dados, faz-se um balanço geral da prática pedagógica, empreendendo uma avaliação do processo de intervenção à luz da literatura e dos objetivos delineados.

2.3.1. Intervenção no 7º Ano

Regime *online*

Ao longo das aulas procurou-se mostrar aos alunos a relevância das suas participações, valorizando-se, de igual modo, os seus acertos e os seus processos de tentativa-erro. Esta atitude ajudou a conquistar a confiança destes e, apesar da distância que o regime *online* trouxe, estabeleceu-se uma

boa relação entre os alunos e a professora. Este é, indubitavelmente, um elemento que importa destacar, uma vez que, a relação professor-alunos deve alicerçar-se numa base de boa convivência.

Quando, após a primeira aula, a colega de estágio alertou para a necessidade de criar momentos de socialização para lá da matéria, mudou-se a estratégia de modo a existir uma maior aproximação aos alunos. Nesse sentido, usaram-se referências do seu mundo para validar as suas contribuições e usou-se o sentido de humor como trunfo para conquistar a atenção destes e os tornar mais dispostos a aprender.

As reações positivas manifestadas mostraram que a abordagem próxima à realidade deles e sem "hierarquizações" (numa ótica de professor > aluno) funcionou bem e é uma estratégia a adotar futuramente.

Ao longo das atividades registaram-se participações interessantes e construtivas que foram acrescentadas às propostas de resolução. Esta "inclusão" pretendeu demonstrar aos alunos que não existem respostas pré-formuladas que devem ser memorizadas e até replicadas. Assim, promoveu-se uma abertura à interpretação livre e orientada que lhes concedeu espaço para usar o sentido crítico e formular opiniões, explicitando raciocínios e ligações com os seus conhecimentos. Esta abertura propiciou um incremento do "à-vontade" dos discentes, com estes a apresentarem menos receio de errar quando chamados a participar.

Com efeito, verificou-se uma participação satisfatória, no seio do qual alguns alunos se evidenciaram pelo esforço. A título de exemplo, um dos alunos, para além de intervir com ideias originais, lançou perguntas pertinentes que remetiam para os contextos da época (mais especificamente, à (i)legalidade ou da compra e venda de armas em feiras que o Cavaleiro visitou). Num ponto subsequente, questionou também a proposta de categorização das personagens em principais e secundárias, apresentando a sua contra-argumentação para o ponto em que discordava. De modo a não reprimir a sua "livre iniciativa" e o seu espírito crítico, confrontaram-se ideias num diálogo que se estendeu depois à turma e que se transformou num momento de partilha e discussão aliciante.

No final, frisou-se que este tipo de reflexão em torno das questões era interessante precisamente por se alicerçar na subjetividade de cada um, podendo as personagens marcar os leitores em diferentes graus de importância conforme, por exemplo, o seu sentimento de identificação com elas. A turma foi, assim, aconselhada a manter o seu pensamento crítico e a participar ativamente na construção de sentidos, validando-se os seus contributos.

No que à interação com o texto concerne, foram promovidos momentos de partilha de sensações e experiências de leitura, criando-se um interessante diálogo em torno do texto, com os alunos a participarem voluntária e ativamente, dando as suas opiniões. Por sua vez, a leitura de trechos tornou visíveis as dificuldades sentidas relativamente a algumas palavras. Partindo desta situação, foi-lhes sugerida a procura dos significados e, para o ilustrar, foram apresentados (através da partilha da tela) alguns dicionários *online* que os alunos poderiam consultar sempre que surgissem dúvidas em relação a palavras desconhecidas que encontrassem durante a leitura. Assim, a partir desta sugestão, frisou-se que estas ferramentas podem ser muito úteis para procurar corrigir potenciais falhas sentidas durante a leitura de um texto, explorando-se com os alunos estratégias de teor metacognitivo.

Como aspetos negativos e/ou a melhorar, destaca-se, em primeiro lugar, a criação de planos de aula ambiciosos[10] que geraram conflitos a nível da gestão do tempo. Com efeito, as aulas eram densas e com muitos pontos a abordar, conjuntura que levou a que o ritmo destas fosse geralmente acelerado, com os alunos a nem sempre conseguirem tomar notas atempadamente. Por outro lado, esta ocorrência reduziu o tempo útil de trabalho autónomo dos alunos, situação que deverá ser evitada em momentos futuros. Com efeito, na construção de planos de aulas, o professor, ao refletir em torno daquilo que quer transmitir, deve ser incisivo e ter uma noção precisa do tempo que os alunos precisam para concretizar as atividades.

Por fim, outro dos aspetos negativos prende-se com o assumir, por parte dos alunos, da dificuldade sentida em algumas das atividades propostas. A divisão da história em partes conforme as principais ocorrências foi o exercício no qual estes admitiram sentir mais dificuldades e para o qual necessitaram de maior orientação. Nesse âmbito, também a falta de conhecimentos sobre assuntos relacionados com preceitos religiosos condicionou a compreensão em torno dos conceitos de "Inferno", "Purgatório" e "Céu". Com efeito, a abstração que lhes está subjacente poderá ser a causa desta limitação, uma vez que os alunos se encontram num estádio de desenvolvimento cognitivo. Estas ocorrências, por sua vez, mostraram que a especificidade do público-alvo deve ser sempre considerada no momento de delinear as questões para que os alunos não se sintam frustrados durante a realização das atividades.

[10] Em relação a esta questão, justifica-se a opção por apresentar apenas alguns dos planos de aula pelo facto de nem todas as atividades realizadas se enquadrarem nos pressupostos do Projeto. Assim, em alguns momentos referiram-se e descreveram-se atividades "isoladas" que são pertinentes para o presente Relatório.

Regime presencial

Embora se tenha verificado uma evolução positiva desde a primeira aula presencial, a manifestação de comportamentos indisciplinados foi constante. De facto, apesar de existir algum controlo sobre a turma, existiram momentos de confusão e ataques pessoais entre os alunos.

Esta conjuntura obrigou, inclusive, a efetuar várias interrupções para chamadas de atenção que impulsionaram quebras consecutivas no ritmo da aula. Esta questão, por sua vez, acabou também por ter um peso significativo na tentativa de consecução das atividades. Com efeito, em turmas desta natureza, dever-se-á então apostar em planos de aula mais incisivos de forma a tirar maior proveito dos momentos em que os alunos estão atentos.

Contudo, efetuando uma reflexão em torno das aulas presenciais (e apesar do registo de frenesim e das sucessivas tentativas de resposta em "coro" estimuladas pelas rivalidades existentes) registaram-se participações efetivamente pertinentes dos alunos, que considero positivas e denotam o envolvimento com a história.

Ainda neste âmbito da participação positiva, destaca-se também que vários discentes, para além de seguirem a ordem de levantar a mão para falar e esperarem ser chamados, efetuaram o mesmo "movimento" quando se ofereceram para fazer registos no quadro, o que mostrou o seu comprometimento com a aula.

Por outro lado, a gestão de uma turma expansiva e problemática levanta sérias necessidades de *multitasking* que se tornam difíceis de por em prática. A constante espiral de chamadas de atenção, as consequentes quebras e retomas de raciocínio e a necessidade de avançar com a obra por esta ter de ser lecionada integralmente num reduzido espaço de tempo levaram a que não se verificassem as respostas que os alunos registaram no quadro. O supervisor chamou a atenção para esta questão, uma vez que surgiram erros ortográficos e de concordância verbal que, na azáfama de controlar uma multiplicidade de fatores coexistentes, não foram notados. Após se incorrer neste erro e tomar consciência das implicações que lhe estão associadas, deverá ser feito um esforço para que esta situação não se repita no futuro.

No que ao trabalho em torno do texto respeita, os alunos mostraram-se interessados nos momentos de levantamento de hipóteses e posterior validação ou negação destas. Com efeito, esta estratégia fez germinar a curiosidade de saber o que ocorreria a seguir e levou-os a concentrarem-se no texto para perceberem se tinham ou não razão nos seus "intentos". Ao longo da leitura foram também

visíveis e audíveis as diferentes reações dos alunos que, além de fazerem uso da sua linguagem corporal para expressarem emoções variadas, não se coibiram de fazer comentários em voz alta (ainda que nem sempre solicitados) sobre o que pensavam daquilo que haviam lido.

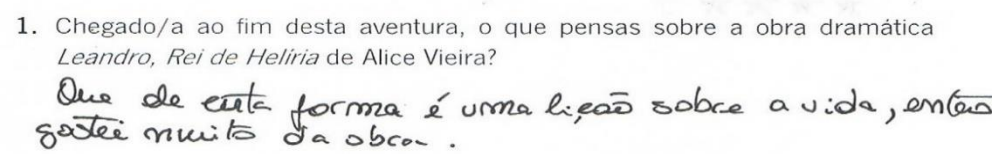
Em suma, embora se caracterize pela indisciplina, esta turma demonstrou gostar efetivamente de ler, de realizar leituras em voz alta e de trocar opiniões sobre estas, existindo uma grande afluência de pedidos para o fazer. Efetivamente, ao longo do estudo da obra, os alunos foram muito expansivos nas suas opiniões e no julgamento das personagens, facto que demonstra a sua adesão.

No final, distribuiu-se um inquérito de experiência de leitura, cuja análise permite reunir algumas reflexões sobre a perceção dos alunos apresentadas já de seguida.

2.3.1.1. Análise dos inquéritos de experiência de leitura

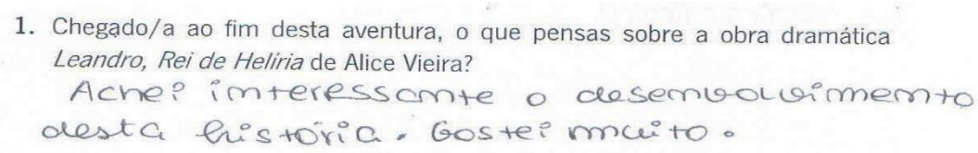
O inquérito dividia-se em sete questões e visava conhecer, como o próprio título indica, as experiências de leitura dos alunos através da partilha de opiniões.

A primeira questão procurava saber o que os alunos pensam da obra após a sua leitura. Salvo raras exceções, a quase generalidade da turma manifestou reações positivas, apontando-a como "uma lição sobre a vida", sendo ainda recorrente encontrar-se a palavra "interessante" nas suas considerações.


1. Chegado/a ao fim desta aventura, o que pensas sobre a obra dramática *Leandro, Rei de Helíria* de Alice Vieira?

Que de esta forma é uma lição sobre a vida, entao gostei muito da obra.

Figura 4 - Resposta da aluna A15


1. Chegado/a ao fim desta aventura, o que pensas sobre a obra dramática *Leandro, Rei de Helíria* de Alice Vieira?

Achei interessante o desenvolvimento desta história. Gostei muito.

Figura 5 - Resposta da aluna A17

A segunda questão, à qual todos responderam "Não", pretendia perceber se os alunos sentiram dificuldades durante a leitura. A terceira, por sua vez, procurava compreender o que mais lhes agradou na obra, procurando-se uma resposta afetiva ao texto. Os discentes, na sua grande maioria, apontaram o desenlace como o momento preferido, embora se tenham registado outras respostas interessantes como a atitude das personagens.

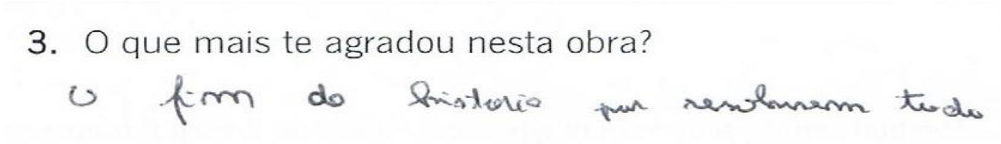


Figura 6 - Resposta do aluno A4

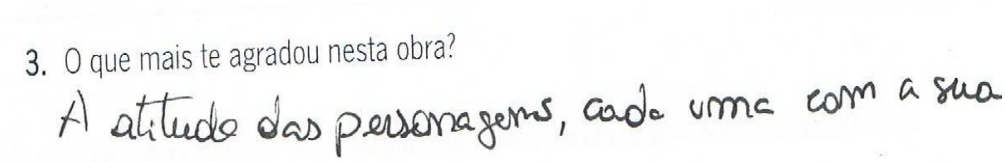


Figura 7 - Resposta da aluna A15

A questão 4 pretendia perceber qual foi a principal mensagem transmitida pelo texto na perceção dos alunos. Registaram-se, neste âmbito, respostas curiosas que atestam a subjetividade inerente a este tipo de questões que considera a variável "leitor". A título de exemplo tem-se a resposta do aluno A2 ("Nunca julgar o livro pela capa") que, apesar de carecer de fundamentação, traduz uma interpretação relevante da conduta de personagens que não exteriorizam a sua verdadeira forma de ser.

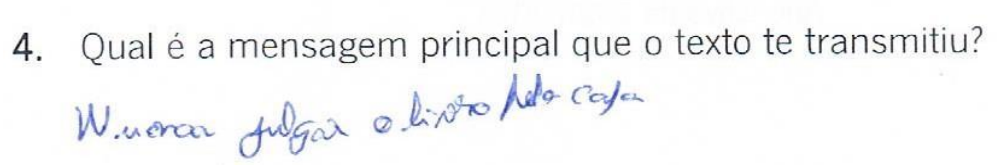


Figura 8 - Resposta do aluno A2

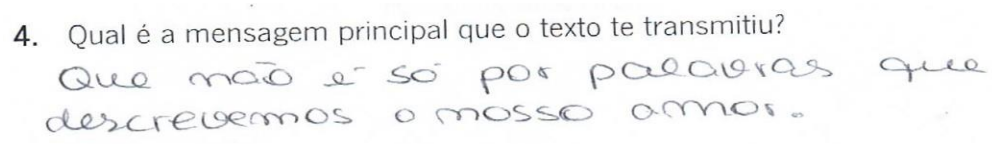

4. Qual é a mensagem principal que o texto te transmitiu?
Que não é só por palavras que descrevemos o nosso amor.

Figura 9 - Resposta da aluna A17

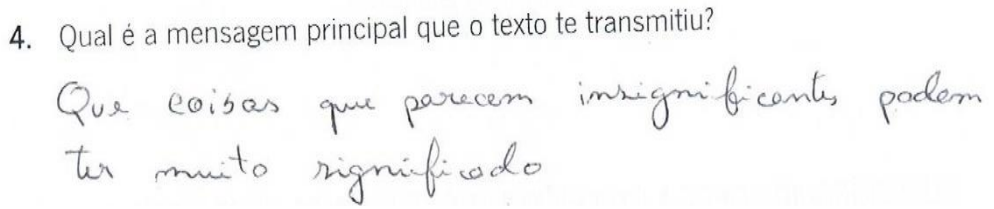

4. Qual é a mensagem principal que o texto te transmitiu?
Que coisas que parecem insignificantes podem ter muito significado

Figura 10 - Resposta da aluna A18

A questão 5 pretendia perceber quais as razões que levaram alguns dos alunos a não gostar da obra. A maioria deixou a pergunta em branco ou respondeu "Eu gostei" e apenas uma aluna forneceu como resposta "História sem sal", afirmação que, na realidade, parece uma ironia.

No ponto 6 do questionário solicitava-se aos alunos a utilização de três palavras-chave para caracterizar a obra. As palavras com maior incidência de respostas foram "sal", "família", "reinado" e "interessante", demonstrando-se que, por um lado, os alunos compreenderam a mensagem, pois sintetizaram a história nas duas primeiras palavras e, por outro, manifestaram o seu apreço pela obra ao insistir na palavra "interessante" para a descrever.

O questionário terminava com uma pergunta (7.) que solicitava a classificação de *Leandro, Rei da Helíria* numa escala de uma a cinco estrelas. A média de quatro estrelas atribuída (4,11) constitui-se como um dado que comprova a adesão à história, confirmando o grau de satisfação com que os alunos encararam a obra e o facto de a experiência de leitura ter sido positiva.

2.3.2. Intervenção no 11º ano

A primeira aula, maioritariamente dedicada a referências da vida e obra de Eça de Queirós e à contextualização histórico-literária d'*Os Maias*, pautou-se pela circunscrição a um modelo expositivo. Procurando contrariar o traço maçador associado a este tipo de ensino, incluíram-se vídeos que, apesar

de possuírem uma modulação cómica, se comprometiam com a seriedade das temáticas a abranger, ajudando os alunos a compreender os conceitos de uma forma mais leve e a reter um maior fluxo de informação. A opção por estes recursos resultou muito positiva, com os discentes a pedirem para apontar as referências relativas às fontes.

A criação de uma ambiência leve e a índole afável dos alunos possibilitaram interações positivas e o estabelecimento de um relacionamento saudável. Neste contexto houve espaço, até, para momentos informais com abertura para a partilha de experiências e conhecimentos, cultivando-se sempre o respeito mútuo.

Cumulativamente, o reforço e o *feedback* positivos das tentativas e o elogio dos acertos auxiliaram os alunos no incremento da sua confiança e do seu espírito de iniciativa, situação que se tornou percetível quando diferentes protagonistas participaram ativamente na aula. Destaca-se ainda, neste âmbito, a intervenção de alunos que nunca tinham participado, ocorrência importante que mostra que as tentativas de legitimar as suas contribuições os deixaram confortáveis para responder às solicitações voluntariamente.

Relativamente a potenciais aspetos a melhorar, destaca-se que, à semelhança do que ocorreu no 7º ano, os planos de aula eram muito ambiciosos e esta situação exigiu um exercício reflexivo aprofundado. Por outro lado, a desorientação causada pelos "silêncios" dos alunos levou a que, em diferentes circunstâncias, o "mutismo" dos alunos e a total ausência de respostas causasse desconforto e fossem imediatamente cedidas pistas de análise textual, em vez de se conduzir os alunos num percurso de descoberta.

Esta ação de "fuga", ainda que tenha conhecido alguma retração nas últimas aulas, terá de ser repensada para que a interação com o texto por parte dos alunos seja mais fluída e menos condicionada.

Não obstante estas ocorrências, os alunos apreciaram a leitura em sala de aula e compenetraram-se na realização das tarefas. Os produtos recolhidos (exercício de escrita e inquérito de experiência de leitura) sustentam esta conclusão, apresentando-se, de seguida, uma análise destes que o comprova.

2.3.2.1. Análise dos produtos escritos

Empreendendo uma análise global em torno dos produtos escritos (com alguns exemplos apresentados no Anexo 21), verifica-se que, inicialmente, os alunos apresentaram uma forte tendência para dissertar em torno dos conhecimentos sobre os dois sistemas de ensino (tradicional e inglês), replicando as características mencionadas em aula.

Esta necessidade de elencar cuidadosamente informação lecionada levou a que os alunos escrevessem de forma semelhante, apresentando formulações idênticas (como, por exemplo, quando referem o "recurso à memorização"). Estas ocorrências são bastante reveladoras no sentido em que, de uma forma um tanto irónica dado o contexto em questão, espelham os efeitos de um modelo de ensino expositivo enraizado no panorama educacional português.

De facto, os alunos, ao estarem sujeitos a matrizes orientadoras e a critérios de correção muito restritos acabam por ser formatados na direção de um determinado tipo de resposta que passa pela apresentação de informações do tipo expositivo. Ocorre, assim, uma assimilação e uma reprodução mimética e passiva destas ideias, estando-se, aqui, perante a crença de que este "debitar" de informação enriquece a resposta por mostrar o conhecimento (ainda que irrefletido, porque memorizado) de uma série de tópicos.

Na sequência do que foi dito, verifica-se, assim, que ocorreu um momento "caricato" em que os alunos criticaram um determinado sistema de ensino por condicionar os indivíduos, enquanto as suas redações refletiam, em parte, a sua formatação pelo mesmo.

Apesar desta constatação, notou-se que os alunos tentaram usar esta informação expositiva como base de argumentação, procurando estabelecer pontos de contacto partindo destas. Nesse sentido, defenderam que o sistema tradicional de ensino castra a livre iniciativa, a criatividade (e até o sonho) e que esta ação faz com que não haja oposição aos princípios fundamentais da sociedade.

Partindo destas ideias, concluíram, como se pode verificar nas suas redações, que esta conjuntura justifica a adoção de um sistema de ensino baseado nos pressupostos tradicionais para que se perpetue a mediocridade generalizada.

Não obstante ter-se verificado que alguns alunos incorreram no erro de afirmar que António Lobo Antunes defende a educação inglesa na sua crónica (dado explícito que não surge em nenhum momento

diretamente), a argumentação em torno da "contenção" de massas que pontualmente foram realizando denota um apurado sentido crítico em relação à sociedade atual.

Assim, estas afirmações são bastante pertinentes e mostram que os alunos, para além de compreenderem as críticas veiculadas pela crónica, foram também capazes de estabelecer paralelismos entre textos sobre diferentes épocas que, apesar de distantes, manifestam muitas semelhanças. Nesse sentido, reforçaram a ideia de que a crítica queirosiana se mantém atual e verificaram que efetivamente esta obra não é estanque nem um mero produto do passado que não vale a pena ler.

Em suma, os produtos escritos recolhidos demonstram que os alunos, ainda que um pouco condicionados na sua ação pelas razões já apontadas, compreenderam o que estava em causa e formularam as suas opiniões, manifestando o seu posicionamento relativamente ao tema. Deste modo, esta atividade ao nível da intertextualidade permitiu, por isso, fomentar o espírito crítico destes, auxiliando a formar jovens leitores capazes de partilhar e discutir ideias em torno de diferentes textos. Por fim, o paralelismo entre as críticas incentivou também uma visão mais positiva da obra, confirmando-se a sua intemporalidade e o seu estatuto como objeto de interesse cultural.

2.3.2.2. Análise dos inquéritos de experiência de leitura em sala de aula

O inquérito dividia-se em duas secções, correspondendo a primeira a considerações sobre o autor e a segunda a considerações sobre o estudo da obra *Os Maias*. A opção por esta divisão justifica-se pelo facto de os alunos apresentarem, logo à partida, muita resistência em relação a Eça de Queirós e ao seu estilo de escrita descritivo que, por sua vez, permeia a obra. Assim, as perguntas inseridas em cada secção visavam descobrir se existiu alguma mudança nas perceções, atendendo aos dois eixos de análise (autor e obra).

A primeira pergunta questionava-os acerca do estilo queirosiano, pedindo-lhes uma classificação da escrita do autor. Apesar de existir alguma insistência na questão da descrição, vários alunos conseguiram ver para lá desse tópico e descreveram o estilo como "muito próprio e único" e a escrita como "estratégica" e "muito rica", demonstrando, assim, uma mudança significativa relativamente ao inicial "aborrecido".

1.Como pudeste verificar ao longo do teu percurso escolar, os autores que estudaste evidenciam diferentes estilos que lhes são muito próprios, podendo até falar-se em marcas autorais específicas. Após tomares contacto com vários excertos d' *Os Maias*, o que pensas do estilo queirosiano e como classificarias a escrita do autor? O autor possui uma escrita estratégica, onde em certos momentos introduz uma ~~ea~~ certa personagem, que ~~representa~~ irá representar ~~uma pessoa~~ ou é um indício de uma passagem posterior na obra.

Figura 11 - Resposta da aluna A5

1.Como pudeste verificar ao longo do teu percurso escolar, os autores que estudaste evidenciam diferentes estilos que lhes são muito próprios, podendo até falar-se em marcas autorais específicas. Após tomares contacto com vários excertos d' *Os Maias*, o que pensas do estilo queirosiano e como classificarias a escrita do autor? É uma escrita muito rica, que evidencia a necessidade de estar atentos a cada pormenor para "apanhar" os preságios, achei bastante interessante.

Figura 12 - Resposta da aluna A6

1.Como pudeste verificar ao longo do teu percurso escolar, os autores que estudaste evidenciam diferentes estilos que lhes são muito próprios, podendo até falar-se em marcas autorais específicas. Após tomares contacto com vários excertos d' *Os Maias*, o que pensas do estilo queirosiano e como classificarias a escrita do autor?

Na minha opinião, este é um autor com um estilo muito próprio, com um certo toque especial na ironia e na crítica. Ao longo desta leitura, fui-me compreendendo positivamente com o autor e atribuo uma boa classificação. Gosto imenso do toque pessoal da ironia, torna a obra menos cansativa e mais apelativa.

Figura 13 - Resposta da aluna A14

A questão 2.1. versava sobre a crítica queirosiana, auscultando-se os alunos no sentido de compreender se apreciavam os moldes em que esta fora feita, apresentando exemplos na sua resposta. Em geral, as respostas demonstravam que os alunos gostaram das críticas de Eça e as consideraram

como necessárias e relevantes, opinando em torno da persistência de algumas questões na atualidade. Sendo que um dos objetivos era transmitir a intemporalidade da ficção queirosiana, estas respostas demonstraram que esse ponto foi atingido.

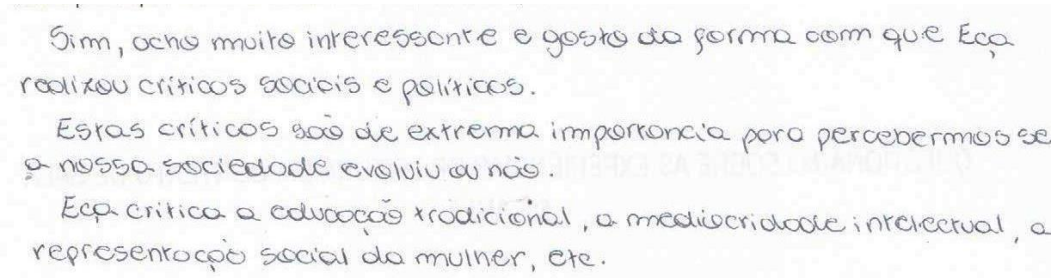
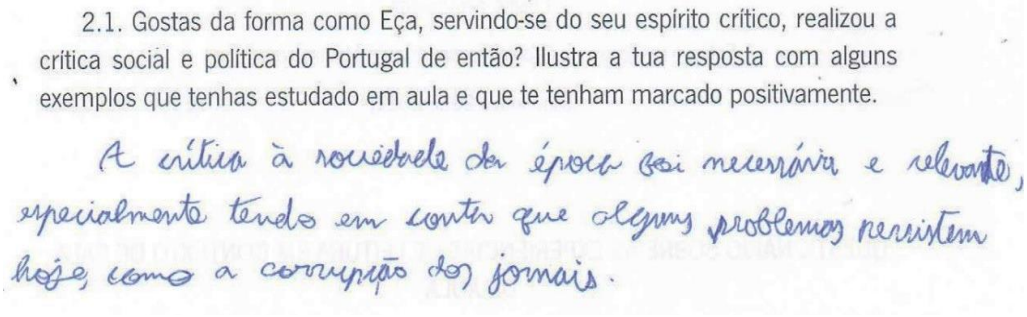
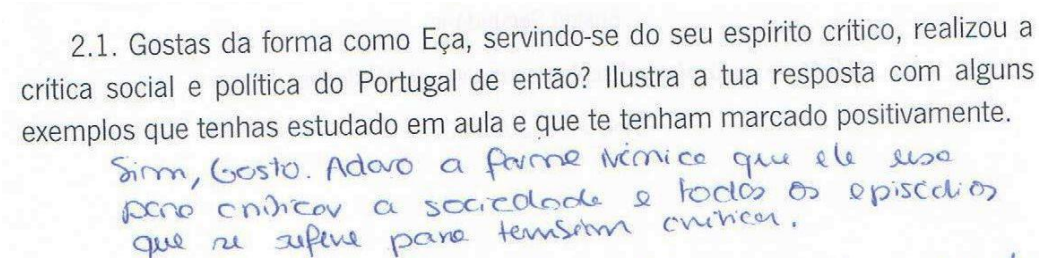

Sim, acho muito interessante e gosto da forma com que Eça realizou críticos sociais e políticos.
Estas críticos são de extrema importância para percebermos se a nossa sociedade evoluiu ou não.
Eça critica a educação tradicional, a mediocridade intelectual, a representação social da mulher, etc.

Figura 14 - Resposta da aluna A1


2.1. Gostas da forma como Eça, servindo-se do seu espírito crítico, realizou a crítica social e política do Portugal de então? Ilustra a tua resposta com alguns exemplos que tenhas estudado em aula e que te tenham marcado positivamente.

A crítica à sociedade da época foi necessária e relevante, especialmente tendo em conta que alguns problemas persistem hoje, como a corrupção dos jornais.

Figura 15 - Resposta do aluno A12


2.1. Gostas da forma como Eça, servindo-se do seu espírito crítico, realizou a crítica social e política do Portugal de então? Ilustra a tua resposta com alguns exemplos que tenhas estudado em aula e que te tenham marcado positivamente.

Sim, Gosto. Adoro a forma irónica que ele usa para criticar a sociedade e todos os episódios que se sucede para tornarem críticos.

Figura 16 - Resposta da aluna A19

À pergunta 2.2. (que pedia uma opinião acerca do que distingue Eça dos outros autores abordados nas aulas de Português), os alunos destacaram novamente as questões da crítica e da ironia, com um aluno a dizer, de forma direta, que "Eça não tem medo de dizer o que pensa".

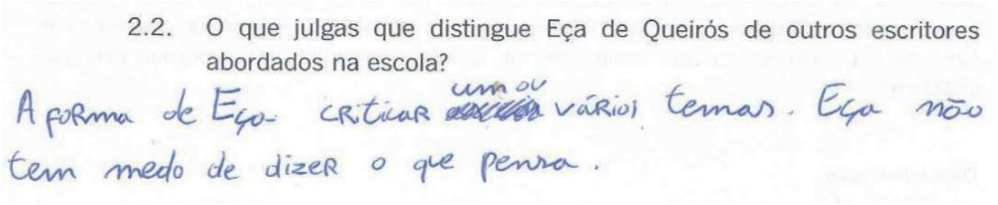


Figura 17 - Resposta do aluno A7

A secção 2 ("Considerações sobre o estudo da obra") começa por apresentar uma questão 1. onde surgem alguns tópicos temáticos da obra e se solicita aos alunos que selecionem aqueles que mais os marcaram e/ou despertaram maior interesse. Os pontos "suicídio e fraqueza humana" e "representação das intrigas amorosas" reuniram um conjunto de 13 respostas cada. De seguida, com 12 respostas, tem-se o ponto "crítica à educação tradicional" e, com 10 respostas, o ponto "crítica às classes dirigentes". Por fim, a "caricatura dos indivíduos" reuniu 8 respostas, sendo o quarto tópico mais selecionado.

Na pergunta 1.1., questionam-se os discentes acerca das razões que motivaram as escolhas anteriores. Para além dos gostos pessoais, a justificação predominante é a da existência de semelhanças com o panorama atual, ou seja, a atualidade da crítica queirosiana, confirmando-se assim, novamente, a consecução deste objetivo.

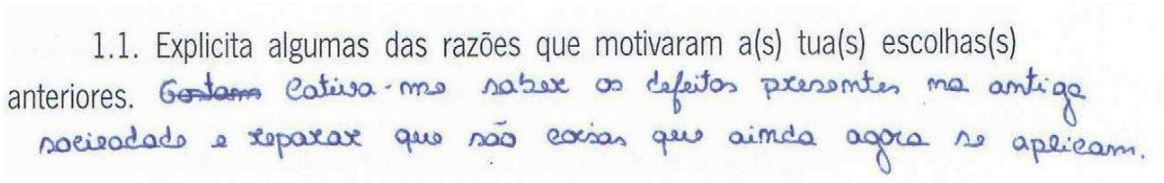
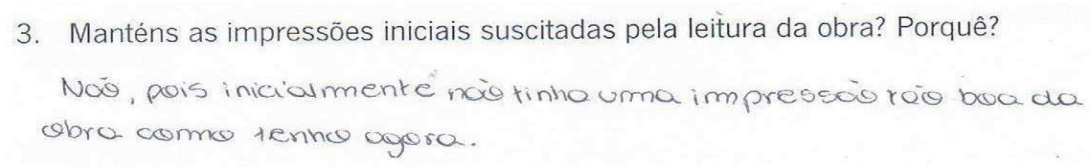


Figura 18 - Resposta da aluna A3

Figura 19 - Resposta da aluna A15

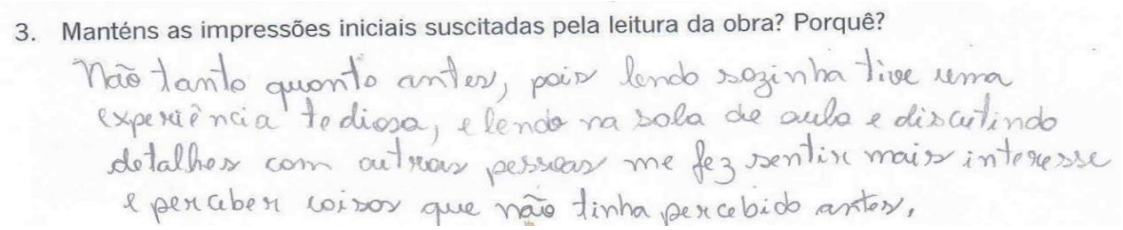
Na questão 2, em que se pede aos alunos para classificarem a sua experiência de leitura da obra em contexto de sala de aula, verificou-se que 32% dos inquiridos a consideraram "Muito boa", 53% "Boa" e 15% "Razoável", não existindo seleções da opção "Má".

Na questão 3 – "Manténs as impressões iniciais suscitadas pela leitura da obra? Porquê?" – a grande maioria dos alunos (79%) mostraram que essas impressões foram contornadas e conseguem agora olhar a obra com uma visão mais positiva, sentindo maior interesse e motivação para lê-la.


3. Manténs as impressões iniciais suscitadas pela leitura da obra? Porquê?

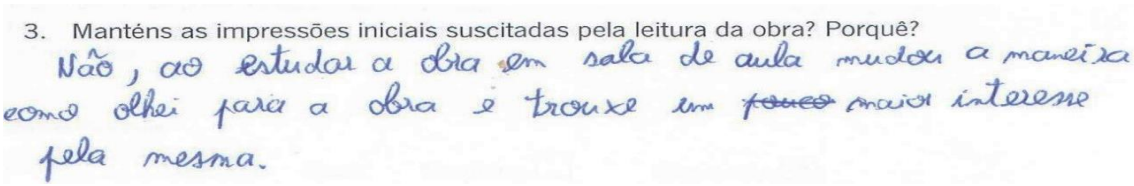
Não, pois inicialmente não tinha uma impressão tão boa da obra como tenho agora.

Figura 20 - Resposta da aluna A1


3. Manténs as impressões iniciais suscitadas pela leitura da obra? Porquê?

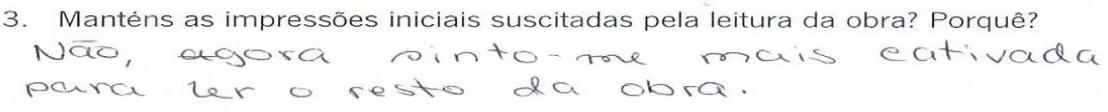
Não tanto quanto antes, pois lendo sozinha tive uma experiência tediosa, e lendo na sala de aula e discutindo detalhes com outras pessoas me fez sentir mais interesse e perceber coisas que não tinha percebido antes,

Figura 21 - Resposta da aluna A2


3. Manténs as impressões iniciais suscitadas pela leitura da obra? Porquê?

Não, ao estudar a obra em sala de aula mudou a maneira como olhei para a obra e trouxe um ~~pouco~~ maior interesse pela mesma.

Figura 22 - Resposta do aluno A4


3. Manténs as impressões iniciais suscitadas pela leitura da obra? Porquê?

Não, agora sinto-me mais ativada para ler o resto da obra.

Figura 23 - Resposta da aluna A6

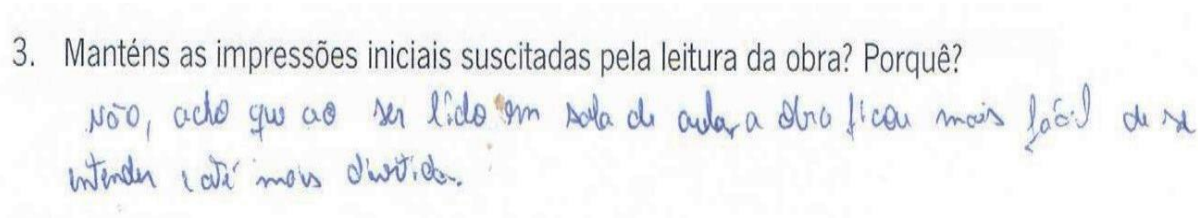


Figura 24 - Resposta do aluno A8

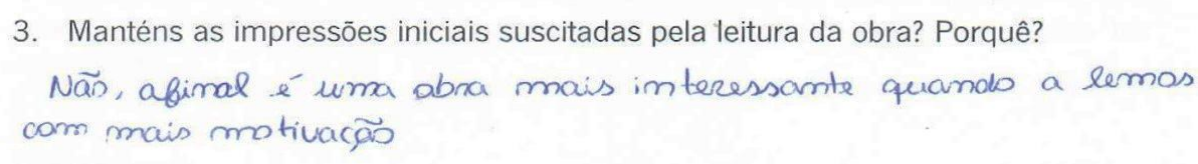


Figura 25 - Resposta da aluna A15

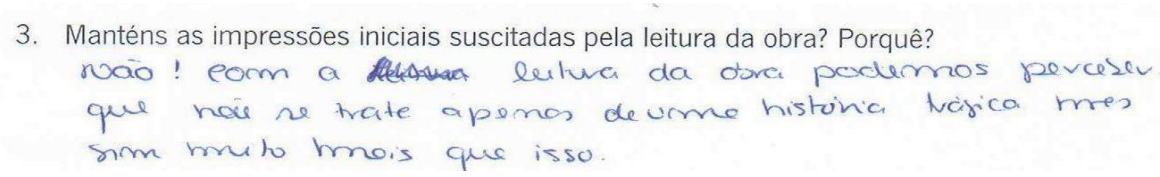


Figura 26 - Resposta da aluna A19

Através da análise destas respostas, comprova-se que efetivamente um dos maiores desafios foi superado. A título de curiosidade, destaca-se a resposta da aluna A19 que, para demonstrar a sua mudança de perspetiva, usou, inclusive, a marca gráfica de exclamação em frente ao "Não", enfatizando, assim, a sua resposta.

A última questão (4.) pretendia que os alunos dissertassem acerca das primeiras impressões que lhes surgiriam em torno da obra quando forem questionados sobre esta no futuro. É interessante verificar que, no seio das respostas, o pendor destrutivo associado às descrições e à extensão da obra foi atenuado. Com efeito, os alunos apontaram estas características, mas conjugaram-nas com a ideia de que, contornando isso, a obra é interessante e permite trazer novas perspetivas e conhecimentos.

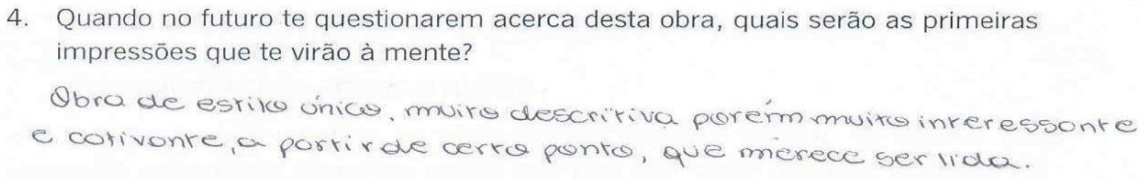


Figura 27 - Resposta da aluna A1

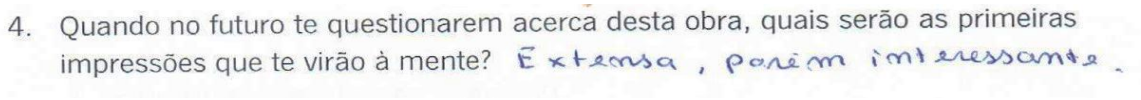


Figura 28 - Resposta da aluna A5

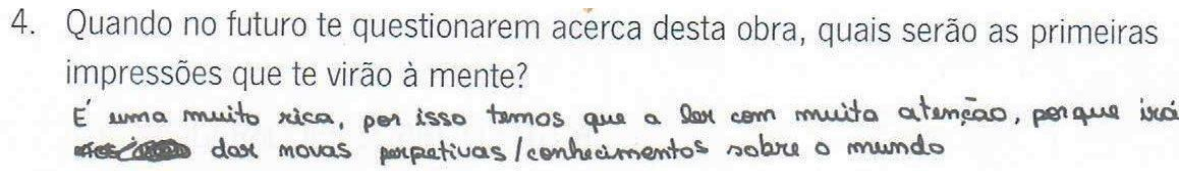


Figura 29 - Resposta da aluna A16

O conjunto de respostas apresentadas permite concluir que a abordagem à obra foi positiva, uma vez que não só despertou o interesse dos alunos como os motivou a realizar uma leitura voluntária desta. Promoveu-se, assim, o gosto e a motivação pela leitura em contexto de sala de aula, sendo este um dos objetivos principais a atingir.

2.3.3. Conclusões

Do que acima ficou exposto, e olhando para toda a intervenção e para as respostas e produtos recolhidos no âmbito do Projeto, verifica-se que, ao longo do processo, existiram momentos de sucesso e de insucesso.

No 7º ano, o registo *online* pareceu funcionar melhor do que o presencial em termos de execução do Projeto. A indisciplina pode surgir como a justificação mais plausível para esta ocorrência, uma vez que os alunos, quando reunidos fisicamente em sala de aula e no seio de atividades que visavam troca de ideias ou comentários paralelos, apostavam frequentemente no cariz destrutivo da crítica para provocar os colegas e emancipar-se aos olhos dos pares.

Na sequência do que foi dito, o modo como os discentes encararam as aulas e as tarefas tornou também difícil a implementação do Projeto. Nesse sentido, foram precisas várias tentativas para conduzir os alunos no caminho de uma interação com os textos que não perpassasse a manifestação de atitudes imaturas. Assim, foi necessário filtrar as suas contribuições de modo a validar participações positivas e incrementar momentos de partilha e de construção ativa conjunta, proporcionando momentos de leitura passíveis de desenvolver competências literácitas e promover leitores autónomos, críticos e capazes de efetivamente (co-)construir sentidos.

Não obstante toda esta adversidade contextual, os alunos usufruíram da leitura das obras lecionadas e apreciaram algumas das atividades dinamizadas (com destaque para os momentos de pré-leitura, os de leitura dialogada e para os de levantamento de hipóteses). Com efeito, a estratégia de *cliffhanger*[11] similar à das séries televisivas adotada foi a que embrenhou os alunos na leitura com maior afinco por apelar à sua curiosidade, característica amplamente significativa na faixa etária em questão.

Por sua vez, a exploração de estratégias de teor metacognitivo sensibilizou os alunos para a necessidade de não desistir do texto num primeiro contacto, recorrendo, para isso, a diferentes técnicas passíveis de auxiliar a corrigir falhas que surjam durante a leitura. As sugestões apresentadas neste âmbito incrementaram o desenvolvimento de competências ao nível da leitura, uma vez que se os alunos foram capazes de questionar, discutir sentidos e apresentar as suas dúvidas em relação aos textos de forma autónoma.

[11] Esta expressão (que, numa tradução literal para o português, significa "à beira do precipício") é um recurso utilizado na ficção para prender a audiência uma vez que, ao representar uma situação limite, deixa o espetador curioso em relação ao que irá suceder e com vontade de ver mais.

Em suma, ao aplicar-se a modalidade interativa, os discentes foram encarados como peças fulcrais do processo de leitura e as suas contribuições, quando devidamente fundamentadas, foram consideradas e valorizadas. Disto resultou uma experiência positiva de leitura, ideia corroborada pelo inquérito realizado, cuja análise permite verificar que a implementação de metodologias e estratégias que visam a noção interativa é eficaz. Com efeito, apesar de toda a dificuldade sentida na implementação do Projeto, os alunos, no seio deste documento, teceram importantes considerações que denotam a interação ocorrida com os textos e mostram o seu gosto pela obra, cumprindo-se assim parcialmente os propósitos do Projeto de Intervenção.

A interação com o 11º ano, por sua vez, foi muito positiva, uma vez que foram promovidos momentos reflexivos em torno dos textos e alteraram-se perspetivas adversas a estes. Com efeito, a turma chegou à primeira aula com uma forte aversão à obra *Os Maias*, utilizando recorrentemente a palavra "secante" para a caracterizar. Procurando contornar o pendor "hermético" associado a este clássico e tomando os alunos como protagonistas da tríade leitor-texto-contexto, apostou-se em temas-chave da obra e procurou-se fazer uma leitura orientada que promovesse uma maior clareza na compreensão de referências, cruzando-a com exemplos do mundo dos discentes e com cenários atuais que estes conhecem.

A análise do questionário de experiência de leitura em sala de aula mostrou que efetivamente as tentativas e estratégias tornaram a leitura mais fluída e mais prazerosa e alimentaram a curiosidade dos alunos. No cômputo geral, a maior parte afirmou ter mudado a sua perspetiva relativamente à obra e reforçou que o contexto de aulas lhes suscitou uma outra visão e um outro interesse em torno desta, encontrando até elos de identificação e motivação para a ler. Foram, por isso, atingidos os objetivos de promover quer o gosto e a motivação pela leitura em contexto de sala de aula quer a leitura voluntária pelo prazer da descoberta.

Por outro lado, a referência positiva à "discussão de detalhes" com os colegas, apontada por uma das alunas, é ilustrativa da política de abertura que se procurou implementar e a formulação de opiniões (nem sempre convergentes) denotou o despontar do espírito crítico dos alunos.

Esta conjuntura comprova que o objetivo de formar leitores atentos, críticos e autónomos capazes de construir sentidos através de um contacto próximo com os textos foi concretizado. A atividade de escrita confluiu igualmente para este ponto, com os alunos a traçarem paralelismos pertinentes entre os dois textos. Em suma, é de crer, por isso, que foi no 11º ano que se efetivaram com maior sucesso os propósitos e objetivos a que nos propusemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Intervenção Pedagógica pretendeu concretizar as questões consignadas no Projeto que, ao apresentar uma proposta de abordagem da leitura como processo de interação, promoveu a leitura por prazer ao proporcionar experiências positivas aos alunos e desenvolveu competências literácitas, atentando, para esse efeito, na tríade leitor-texto-contexto e no aluno como peça ativa e fundamental da equação de aprendizagem.

No momento anterior ao da Intervenção propriamente dita, existiu um período de observação das aulas da professora cooperante que permitiu tomar contacto com a realidade das turmas onde se iria efetivar a prática pedagógica.

Durante este momento, constatou-se que, não obstante o seu gosto pela leitura (comprovado também na análise do inquérito), a turma do 7º ano apresentava significativas dificuldades no que a esta concernia. Com efeito, quando confrontados com os textos, estes não conseguiam realizar movimentos interpretativos que se esperavam de fácil consecução e sentiam vários bloqueios que os afastavam da leitura. Perante este cenário, foi necessário delinear uma série de estratégias que permitissem, num primeiro momento, cativá-los e, de seguida, promover a construção autónoma de sentidos, clarificando ideias e auxiliando-os a contornar potenciais obstáculos à compreensão, apostando na utilização de estratégias de teor metacognitivo.

A turma de 11º ano, por sua vez, mostrou-se claramente enfadada pel'*Os Maias* de Eça de Queirós (obra que iria ser lecionada no momento de intervenção). Esta perspetiva encontrava reflexo nos seus hábitos de leitura, uma vez que, segundo a análise dos inquéritos realizada, as suas experiências escolares tendiam a afastá-los dos livros. Esta conjuntura levou a que fosse fundamental tentar contrariar esta realidade para que o cariz aditivo da leitura prevalecesse e os alunos retirassem algo positivo dos textos em estudo.

Desse modo, na fase de Intervenção, apostou-se em atividades que potenciaram um contacto mais rico e sustentado com os textos, auxiliando, assim, os alunos a desenvolver competências que lhes permitiram apreciar a leitura. No final, os produtos recolhidos demonstraram que a prática pedagógica decorreu positivamente, com os alunos a assumirem ter encontrado interesse e motivação para a leitura das obras no decurso das aulas e a apresentarem respostas que espelhavam a interação ocorrida.

Fruto desta experiência, desenvolveram-se competências profissionais e pessoais, com a palavra-chave deste percurso a ser resiliência. De facto, apesar de difícil, este processo proporcionou muitas

aprendizagens e trouxe um sentimento de realização, uma vez que os alunos reagiram bem à Intervenção e conseguiram-se empreender mudanças que denotam o balanço positivo de toda esta experiência.

Por outro lado, quer o Estágio quer a construção posterior deste Relatório permitiram perceber o quanto importante é, para um professor, refletir criticamente em torno do seu desempenho, interrogando e avaliando os diversos fatores em ação de modo a conseguir evoluir progressivamente.

Nesse sentido, importa realçar que o contexto da prática permitiu concluir que um professor deve ter também presente a noção de que o conhecimento não é estanque, sustentando a sua atuação numa atualização permanente que, por sua vez, lhe permita acumular aprendizagens passíveis de conduzir os alunos ao sucesso. Esta é efetivamente uma das maiores lições que se retira desta formação, comprovando-se, tal como Isaac Asimov referiu, que "A educação não é algo que se possa terminar" ("Education isn't something you can finish").

Com efeito, este Estágio permitiu realizar aprendizagens a vários níveis que resultaram dos diferentes desafios que foram surgindo.

A este propósito, realça-se que a construção dos planos de aula foi um desafio constante, sendo que uma das maiores dificuldades sentidas se prendeu com o desenho das atividades e a sua implementação. As disciplinas de "Avaliação e Conceção de Materiais Didáticos" e de "Metodologia do Ensino de Português" foram muito úteis neste âmbito, uma vez que, ao constituírem-se como "espaços" de curadoria, permitiram aos professores-investigadores realizar (re) leituras pertinentes e recuperar aprendizagens valiosas adquiridas nesse contexto.

No entanto, e numa perspetiva divergente à acima enunciada, uma das aprendizagens mais relevantes que este Estágio trouxe prende-se com a constatação de que, por mais leituras que se realizem, o contexto da prática é sempre muito particular e exige respostas que só a experiência pode proporcionar. A título de exemplo, pode apontar-se que o insucesso obtido na gestão da turma do 7º ano durante a primeira aula presencial demonstrou que, logo numa primeira introdução, deveria ter sido estabelecido um contrato que regesse os comportamentos expetáveis, negociando as regras do "jogo" com todos os implicados.

Por outro lado, foram também vários os momentos em que a imposição de diretrizes gerou frustração, destacando-se, neste âmbito, a necessidade imperativa de "cumprir o programa". Esta foi uma realidade que condicionou amplamente a Intervenção uma vez que, algumas atividades, apesar do

seu potencial de sucesso na consecução dos objetivos de aprendizagem, requeriam mais tempo disponível e tiveram, por isso, de ser suprimidas.

Na sequência do que foi dito, também a necessidade de lecionar integralmente obras literárias de elevada extensão e considerável grau de complexidade num reduzido período de tempo, fez com que determinadas abordagens resultassem "apressadas" e superficiais e se perdesse muita da riqueza proporcionada pelo contacto com os textos.

Esta conjuntura levou a que a implementação de um Projeto direcionado à leitura em interação se assemelhasse, por vezes, a uma tarefa hercúlea. Assim, para propiciar ao máximo esse contacto com os textos, o tempo de lecionação de domínios como a gramática ou a escrita tiveram forçosamente de ser reduzidos, embora se procurasse, sempre que possível, fazer perguntas que levassem a pensar na língua em funcionamento a partir dos textos ou se pedissem aos alunos produtos de escrita que transparecessem um exercício reflexivo mais aprofundado ao nível da intertextualidade.

Abordando ainda questões reflexivas emergentes, ao longo do percurso constatou-se que a escola e a academia possuem visões diferentes do que deverá ser o ensino, sendo que a primeira ainda se rege por práticas que a segunda rejeita. Esta divergência impulsionou uma série de questionamentos sobre como se deveria agir e, por vezes, levantou sérias dificuldades devido à natureza inconciliável dos posicionamentos em causa.

Embora este choque de realidades tenha condicionado a atuação, é inegável que acabou também por proporcionar processos de tentativa e erro que são sempre enriquecedores para o professor estagiário. Com efeito, esta formação, num sentido global, promoveu, a partir de vários "episódios", uma reflexão profunda sobre o "fazer" pedagógico que ajudou a perceber quais as linhas de ação que deveriam ou não ser adotadas, questionando-se e enfrentando-se criticamente as "desventuras" que sucederam na prática.

Assim, para além de se incentivar a continuação de práticas assentes no modelo interativo de leitura que toma os alunos-leitores como protagonistas, aos futuros colegas recomenda-se que sejam profissionais humildes que não se coíbem de alargar horizontes e aprender com os discentes porque eles também têm muito para nos ensinar, apesar de esse papel, em teoria, nos ser outorgado. Lembrem-se sempre que os jovens de hoje são o futuro de amanhã e tenham como referência as palavras proferidas por Mandela no lançamento do *Mindset Network* que sustentam que "A educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo".

Por fim, reiteram-se os agradecimentos à Direção e à professora cooperante da escola onde se efetuou a prática pedagógica, pois estes, com a sua boa vontade, criaram condições para que o Estágio sucedesse, mesmo numa época tão complicada como a da pandemia. Esperamos que esta situação melhore o mais rapidamente possível e que os alunos e os professores possam voltar a ser livres para sorrir e conviver sem restrições no espaço da sala de aula, criando laços e construindo aprendizagens para a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amor, E. (1995). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Andresen, S. M. B. (2014). *O Cavaleiro da Dinamarca*. Porto: Porto Editora

Azevedo, F. (2007a). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. Em F. Azevedo (coord.). *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp. 149-164). Lisboa: LIDEL.

Azevedo, F. (2007b). Práticas estimuladoras da formação de leitores críticos e comprometidos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 3 (1), 27-34.

Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso perfilhado com a literatura infantil. Em F. Azevedo (coord.). *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: LIDEL.

Azevedo, F. & A. Balça (2016). Formar leitores literários, competentes e críticos: o programa da leitura fundamentado na literatura. Em A.C. Silva (org.). *Questões Atuais da Educação em Línguas – dos domínios do ensino do Português a uma política de língua* (pp. 79-94). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

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.

Balça, Â. & Azevedo, F. (2019). Práticas de Educação Literária e de promoção da literatura. *Textura*, 21 (45), 6-29.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português*, descarregado em 7 de novembro de 2019 de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Castro, R. V. (1998). Leitura e escrita em contexto escolar. Para a caracterização de um campo de investigação. Em M. D. Sousa & R. V. Castro (org.). *Entre linhas paralelas - estudos sobre o Português nas escolas* (pp. 39-54). Braga: Angelus Novus.

Contente. M. (1995). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português.* Coimbra: Livraria Almedina.

Dionísio, M. L. & Castro, R. V. (1998). Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa. Em, R. V. Castro & M. L. Dionísio (org.). *Linguística e Educação. Actas do Encontro Regional Sobre Linguística e Educação* (pp. 43-68). Lisboa: APL/Edições Colibri.

Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.

Jolibert, J. (2003). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições ASA.

Lomas, C. (2008). *O Valor das Palavras (I): Falar, Ler e Escrever nas Aulas*. Porto: Edições Asa.

Mata, J. *et alii* (2020). *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário - Primeiros resultados*. Lisboa: ISCTE. Apresentação realizada a 30 de setembro de 2020 disponível em https://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1940&fileName=PLEP_Apresenta__o_p_blica_30_9_2020.pdf (Consultada a 2 de outubro de 2021).

Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais 7º Ano*. Descarregado em 21 de dezembro de 2019 de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf.

Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais 11º Ano*. Descarregado em 21 de dezembro de 2019 de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf.

Pennac, D. (2010). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.

Pimenta, J. M. R. (2005). *O Processo de Compreensão Leitora: O desenvolvimento de capacidades de leitura na narrativa, em alunos do 8º ano de escolaridade*. Relatório de Investigação. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho.

Pontes, V. & Barros, L. (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: O programa de leitura fundamentado na literatura. Em F. Azevedo (coord.) *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp. 65-87). Lisboa: LIDEL

Queirós, E. (1993). *Os Maias*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.

Sardinha, M. G. (2007). Formas de ler. Ontem e hoje. Em F. Azevedo (coord.) *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp. 1-7). Lisboa: LIDEL.

Silva, A. C. (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, A.C. & Costa, M. (2016). A avaliação no domínio da leitura nos exames nacionais de Português. Em A.C Silva (org.) *Questões Atuais da Educação em Línguas – dos domínios do ensino do Português a uma política de língua* (pp. 59-77). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Sousa, M. D. (1998). Agora não posso. Estou a ler! Em M. D. Sousa & R. V. Castro (org.). *Entre linhas paralelas: estudos sobre o português nas escolas* (pp. 55-70). Braga: Angelus Novus.

Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem - Círculos de Leitura. Em F. Azevedo (coord.) *Formar leitores – das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: LIDEL

Vieira, A. (2017). *Leandro, Rei da Helíria*. Alfragide: Caminho.

OUTROS DOCUMENTOS

(S/A). Projeto Educativo da Escola (2020).

ANEXOS

Anexo 1 - Inquérito sobre os hábitos de leitura dos alunos do 7º ano

Inserido no âmbito do ano de estágio do mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o presente inquérito visa recolher informações para a intervenção da professora estagiária. As respostas são anónimas e confidenciais e os resultados serão analisados, exclusivamente, para efeitos de validação do Projeto de Intervenção. Obrigada pela vossa participação!

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐ **Idade:** _____

1. A AULA DE PORTUGUÊS

1. **Gostas da disciplina de Português em geral? E das aulas de Português?**
   _____
   _____

2. **Quais são as matérias de que mais gostas de abordar nesta aula? E quais são aquelas de que menos gostas?**
   _____
   _____

3. **O que gostarias de fazer de diferente nestas aulas relativamente a atividades de leitura e a atividades de escrita?**
   _____
   _____

2. A LEITURA

1. **Gostas de ler?**

Gosto muito ☐ Gosto ☐ Não gosto ☐ Não gosto nada ☐

2. **Se costumas ler, por que razão o fazes?** (Seleciona todas as respostas que se aplicarem.)

Por gosto/prazer ☐ Por obrigação escolar ☐ Para saber mais ☐

Para estudar para outras disciplinas ☐ Por outra razão ☐ Qual? _____

3. **Quando lês por gosto/prazer, quais são as tuas preferências?** (Seleciona todas as respostas que se aplicarem.)

Romances ☐ Biografias ☐ Policiais ☐ Aventuras ☐ Contos ☐

Ficção Científica ☐ Ciência ☐ Diários ☐ Arte ☐ Saúde/Doença ☐

Jornais ☐ Banda desenhada ☐ Revistas ☐

Outras ☐ Quais? _____

4. **Como classificarias a tua competência de leitura?**

Muito boa ☐ Boa ☐ Razoável ☐ Má ☐ Muito má ☐

5. **Quais sentes serem as tuas principais dificuldades durante a leitura?** (Seleciona todas as respostas que se aplicarem.)

Falta de concentração ☐ Falta de interesse ☐ Falta de motivação para a leitura ☐

Dificuldade em ler ☐ Não gosto do que estou a ler ☐ Prefiro outras atividades ☐

Acho aborrecido ler ☐ Dificuldade em compreender o(s) texto(s) ☐

Dificuldades em interpretar o(s) texto(s) ☐

Não me identifico com o conteúdo do(s) texto(s) ☐

Outras ☐ Quais? _____

Braga, 19 de janeiro de 2021.

A professora estagiária,

Adriana Cunha.

Anexo 2 – *Powerpoint* - *Slides* utilizados no momento de pré-leitura d'*O Cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner

Fontes:

- Mapas da Dinamarca retirados de https://pt.maps-denmark.com/dinamarca-localiza%C3%A7%C3%A3o-no-mapa e de https://www.gratispng.com/png-7is6ey/ (*webpages* consultadas a 28 de fevereiro de 2021);
- Imagens ilustrativas do clima da Dinamarca retiradas de https://seasonsyear.com/Denmark; https://blog.p2pmilhas.com.br/trabalhe-em-copenhage-na-dinamarca/; https://pt.dreamstime.com/imagens-de-stock-royalty-free-inverno-em-dinamarca-image652599 (*webpages* consultadas a 1 de março de 2021);
- Imagens de Sophia retiradas de https://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=296 e de https://www.wook.pt/autor/sophia-de-mello-breyner-andresen/652 (*webpages* consultados a 2 de março de 2021);
- Imagens das capas dos livros de Sophia retiradas da *webpage* da *Wook* em https://www.wook.pt/autor/sophia-de-mello-breyner-andresen/652, consultada a 2 de março de 2021).

.

Existe uma imagem de Sophia num túnel
na cidade de Braga.

(Fotografias da autoria da professora estagiária)

Anexo 3 – *Powerpoint* - Perguntas sobre Giotto

1. Giotto di Bondone foi um pintor italiano que terá nascido em 1267 e falecido em Florença em 1337. Partindo desta informação biográfica do pintor e das informações que te são dadas pelo narrador, indica em que século decorrerá a viagem do Cavaleiro.

2. Qual é, para ti, a palavra que melhor define Giotto?

3. Identifica o narrador desta história e classifica-o quanto à participação.

4. Classifica a personagem Cimabué quanto à sua relevância na ação.

5. Que lição podes retirar da história de Giotto?

6. Sugere um título alternativo para esta história/narração.

Fonte: Fotografia de Giotto retirada de https://pt.wikipedia.org/wiki/Giotto_di_Bondone (*webpage* consultada a 3 de março de 2021).

Anexo 4 – *Powerpoint* - Partilha de obras de Giotto e de curiosidade sobre a marca

Fontes:

- Obras de Giotto: "Capella degli Scrovegni" (imagem disponível em http://italiaperamore.com/capela-degli-scrovegni-a-obra-prima-de-padova/); "Ognissanti Madonna" (imagem disponível em https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Giotto,_1267_Around-1337_-_Maest%C3%A0_-_Google_Art_Project.jpg); "Adoration of the Magi" (imagem disponível em https://www.wikiart.org/en/giotto/adoration-of-the-magi-1306-1) – *webpages* consultadas a 3 de março de 2021.
- Montagem com produtos da marca Giotto: imagem retirada de https://compronoribatejo.pt/produto/giotto-pinturamaterial-escolar-202008282232 (*webpage* consultada a 3 de março de 2021)

Anexo 5 – Planificação da terceira aula em regime *online* (7ºano)

Plano de Aula – 09-03-2021

Português 7ºano	Ano letivo: 2020/2021
Aulas n.º 75/76. Data: 09-03-2021. Aula online síncrona. Tempo: 90 minutos	Sumário: - Conclusão do estudo da história de Giotto (narrativa de encaixe). - Leitura e Educação literária: leitura e análise da história de Dante. - Realização e correção de uma ficha de trabalho.

Competências / Conteúdos (PMC)	Objetivos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)
<u>Leitura</u> **L7 – 7.** ***Ler textos diversos.*** 1. Ler textos narrativos [...]. **L7 – 8.** ***Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.*** 1. Formular hipóteses sobre os textos e comprová-las com a respetiva leitura. 2. Identificar temas e ideias principais. 3. Identificar pontos de vista e universos de referência. 4. Identificar causas e efeitos. 5. Fazer deduções e inferências. 7. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes). 9. Explicitar o sentido global do texto. **L7 –** ***9. Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação.*** 2. Identificar ideias-chave. <u>Educação Literária</u> **EL7 –** ***18. Ler e interpretar textos literários.*** 2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 3. Explicitar o sentido global do texto **19. Apreciar textos literários.** 2. Reconhecer valores culturais presentes nos textos. 3. Exprimir, oralmente (...), ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos.	-Desenvolver competências ao nível da leitura nos alunos. - Promover o gosto e a motivação pela leitura em contexto de sala de aula. - Formar leitores atentos, críticos e autónomos. - Promover a leitura voluntária pelo prazer da descoberta. - Potenciar a construção autónoma de sentidos do texto através de um contacto próximo com os textos.	1. Projeção de *powerpoint* interativo com sumário. 2. Retoma dos conteúdos: a história de Giotto. 2.1. Pedido de reconto oral da história pelos alunos. 2.2. Resolução conjunta de questões sobre a história de Giotto. 2.3. Partilha de exemplos de obras de Giotto e de curiosidade sobre a marca com o nome do pintor. 3. Leitura em voz alta e orientada da história de Dante. 3.1. Realização autónoma de uma ficha de trabalho disponibilizada no *Google Drive.* 3.2. Correção e discussão conjunta da ficha. 4. Leitura de trechos sobre a partida de Florença e a chegada à Antuérpia para fazer a ponte para a introdução da história de Pêro Dias. 4.1. Resolução de questão sobre identificação e caracterização do narrador quanto à participação na ação. 5. Proposta de releitura da história de Pêro Dias e do desfecho da obra em casa como preparação para a aula seguinte.	- Meios digitais: -Computador; - PPT; -Recursos pedagógicos: ficha de trabalho disponibilizada no *Google Drive.* - Caderno diário.	- Sumativa (leitura expressiva de trechos); - Formativa; - Observação; - Atitudes;

Anexo 6 - Ficha de Trabalho sobre a narrativa de encaixe de Dante

Ficha de Trabalho – "DANTE"

"- Quem era Dante? – perguntou o Cavaleiro.

- Dante foi o maior poeta da Itália, um poeta que conhecia os segredos deste mundo e do outro, pois viu vivo aquilo que nós só veremos depois de mortos.

- Como é isso? - espantou-se o Cavaleiro.

- É uma história tão extraordinária que muitos creem que Dante a sonhou.

- Diz-me essa história - pediu o Cavaleiro.

E Filippo começou a contar:

- Quando Dante tinha nove anos de idade, viu um dia na rua uma rapariguinha, tão jovem como ele, e que se chamava Beatriz. (...) Dante amou-a desde essa idade e desde esse primeiro encontro. Mas passados anos, em plena juventude, Beatriz morreu. (...) Então, para esquecer o seu desgosto, começou uma vida de loucuras e erros. Até que um dia (...) se encontrou perdido no meio duma floresta escura e selvagem. Aí lhe apareceram um leopardo, um leão e uma loba. Dante olhou então à roda de si e viu passar uma sombra. Ele chamou-a em seu auxílio e a sombra disse-lhe:

«Sou a sombra de Virgílio, o poeta morto há mais de mil anos, e venho da parte da Beatriz para te guiar até ao lugar onde ela te espera.»

Dante seguiu Virgílio. Primeiro passaram sob a porta do Inferno onde está escrito: «Vós que entrais deixai toda a esperança».

Depois atravessaram os nove círculos onde estão os condenados. Viram aqueles que estão cobertos por chuvas de lama, viram os que são eternamente arrastados em tempestades de vento, viram os que moram dentro do fogo e viram os traidores presos em lagos de gelo. Por toda a parte se erguiam monstros e demónios, e Dante agarrava-se a Virgílio, tremendo de terror. (...)

Depois de terem percorrido todos os abismos do Inferno voltaram à luz do Sol e chegaram ao Purgatório (...) Aí Dante e Virgílio viram as almas que através de penitências e preces vão a caminho do Paraíso. Neste lugar já não se viam demónios, mas em cada novo caminho surgiam anjos brilhantes como estrelas.

Até que chegaram ao Paraíso Terrestre, que fica no cimo do monte do Purgatório. Aí, entre relvas, bosques, fontes e flores, Dante tornou a ver Beatriz. (...)

- Dante – disse ela -, mandei-te chamar para te curar dos teus erros e pecados. Já viste o que sofrem as almas do Inferno e já viste as grandes penitências daqueles que estão no Purgatório. Agora vou-te levar comigo ao Céu, para que vejas a felicidade e a alegria dos bons e dos justos.

Guiado por Beatriz, o poeta atravessou os nove círculos do Céu. Caminharam entre estrelas e planetas, rodeados de anjos e cânticos. E viram as almas dos justos cheias de glória e de alegria. Quando chegaram ao décimo Céu, Beatriz despediu-se do seu amigo e disse-lhe:

- Volta à Terra e escreve num livro todas estas coisas que viste. Assim ensinarás os homens a detestarem o mal e a desejarem o bem.

Dante voltou a este mundo e cumpriu a vontade de Beatriz. Escreveu um longo e maravilhoso poema chamado «A Divina Comédia», no qual contou a sua viagem através do reino dos mortos. (...)

- É verdadeiramente a história mais extraordinária que ouvi em toda a minha vida – disse o Cavaleiro. (...)"

Andresen, S. M. B. (2014). *O Cavaleiro da Dinamarca*. Porto: Porto Editora., pp.26-30. (texto com supressões)

Questionário

1. Identifica o narrador do texto e classifica-o quanto à sua participação na ação, justificando com elementos do texto.

   1.1. Atenta nas palavras do narrador e indica por que razão Dante é uma personalidade de relevo.

2. Indica qual o motivo do desgosto de Dante e o efeito que esse desgosto teve nele.

   2.1. Qual foi o acontecimento que modificou o rumo que a vida de Dante estava a tomar?

3. Divide a história de Dante segundo as principais ocorrências e dá um título a cada uma das partes.
   Nota: Podes fazer a divisão por períodos (frases) sempre que achares conveniente.

4. "Dante seguiu Virgílio. Primeiro passaram sob a porta do Inferno onde está escrito: «Vós que entrais deixai toda a esperança»".

   4.1. Por que razão as palavras "Inferno", "Purgatório" e "Céu" surgem no texto escritas com letra maiúscula?

   4.2. O que podes prever acerca do Inferno a partir da afirmação «Vós que entrais deixai toda a esperança»?

   4.3. Caracteriza o Inferno com uma palavra-chave.

5. Forma um campo lexical relacionado com o Céu através do levantamento de cinco palavras.

6. Quais te parecem ser os objetivos que Beatriz tinha quando levou Dante a fazer a viagem?

Anexo 7 – Planificação da quarta aula em regime *online* (7ºano)

Plano de Aula – 11-03-2021

Português 7ºano	Ano letivo: 2020/2021
Aulas n.º 77/78. Data: 11-03-2021. Aula online síncrona. Tempo: 90 minutos	Sumário: - Leitura e Educação Literária: - Estudo das narrativas de encaixe: a história de Pêro Dias. - Conclusão do estudo do conto "O Cavaleiro da Dinamarca": o desfecho da obra. - Oralidade: elementos paratextuais - análise das capas dos livros.

Competências / Conteúdos (Programa e Metas Curriculares)	Objetivos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)
<u>Leitura</u> **L7 – 7.** ***Ler textos diversos.*** 1. Ler textos narrativos [...]. **L7 – 8.** ***Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.*** 1. Formular hipóteses sobre os textos e comprová-las com a respetiva leitura. 2. Identificar temas e ideias principais. 3. Identificar pontos de vista e universos de referência. 4. Identificar causas e efeitos. 5. Fazer deduções e inferências. 9. Explicitar o sentido global do texto. **L7 – *9. Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação.*** 2. Identificar ideias-chave. <u>Educação Literária</u> **EL7 –*18. Ler e interpretar textos literários.*** 2. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 3. Explicitar o sentido global do texto **19. Apreciar textos literários.** 2. Reconhecer valores culturais presentes nos textos. 3. Exprimir, oralmente (...), ideias pessoais sobre os textos lidos ou ouvidos.	-Desenvolver competências ao nível da leitura nos alunos. - Promover o gosto e a motivação pela leitura em contexto de sala de aula. - Formar leitores atentos, críticos e autónomos. - Promover a leitura voluntária pelo prazer da descoberta. - Potenciar a construção autónoma de sentidos do texto através de um contacto próximo com os textos.	1. Projeção de *powerpoint* interativo com sumário. 2. Leitura da história de Pêro Dias. 2.1. Indicação de pré-leitura: levantamento de palavras desconhecidas. 2.1.1. Partilha das palavras desconhecidas e sugestão de estratégias para conhecer o seu significado. 2.1.2. Elucidação em conjunto e exemplificação com sinónimos e com a sua aplicação "em uso" contextual. 2.2. Realização autónoma de uma ficha de trabalho disponibilizada no Google Drive sobre a narrativa de encaixe de Pêro Dias. 2.3. Correção e discussão conjunta da ficha (com momento de leitura do poema *Lágrima de Preta* de António Gedeão (p. 176 do manual) a propósito de questão de intertextualidade). 3. Síntese conjunta das narrativas de encaixe – preenchimento de tabela no caderno diário. 4. Leituras de trechos sobre a decisão de partida do Cavaleiro para a Dinamarca e sobre a sua viagem de regresso. 5. Elementos paratextuais: observação e comentário das capas dos livros com conhecimento geral da obra.	- Meios digitais: -Computador; - PPT. - Manual *Diálogos 7*: p.145, p. 176. -Recursos pedagógicos: ficha de trabalho disponibilizada no *Google Drive.* - Caderno diário.	- Sumativa (leitura expressiva de trechos); - Formativa; - Observação; - Atitudes;

Anexo 8 - Ficha de Trabalho sobre a narrativa de encaixe de Pêro Dias

Ficha de Trabalho – "PÊRO DIAS"

1. À medida que lês o texto, faz o levantamento das palavras que não conheces e necessitas de procurar no dicionário.

"Foi a Lisboa e aí embarcou numa caravela que partia a reconhecer e a explorar as costas de África. (...)

Assim um dia a caravela ancorou em frente duma larga e bela baía rodeada de maravilhosos arvoredos. Na longa praia de areia branca e fina, um pequeno grupo de negros espreitava o navio. Então o capitão resolveu mandar a terra dois batéis com homens, para que tentassem estabelecer contacto com os africanos. Mas, logo que os batéis tocaram a areia, os negros fugiram e desapareceram no arvoredo.

— Talvez tenham tido medo por ver que nós somos muitos e eles são poucos — disse um português chamado Pêro Dias.

E pediu aos seus companheiros que lhe deixassem um batel e embarcassem todos no outro e se afastassem da praia. (...)

O português, mal ficou sozinho, caminhou até meio da praia e ali colocou panos coloridos que tinham trazido como presente. Depois recuou até à orla do mar, encostou–se ao batel que ficara e esperou. Ao cabo de algum tempo saiu da floresta um homem que trazia na mão uma lança longa e fina e avançava, negro e nu, na claridade da praia. (...)

Em frente um do outro bailaram algum tempo. Mas no ardor do baile e da mímica Pêro Dias ergueu no ar a sua espada, que faiscou ao sol. O brilho assustou o nativo, que deu um pulo para trás e estremeceu. Pêro Dias fez um gesto para o sossegar. Mas o outro começou a fugir, e o navegador precipitou-se no seu encalce e agarrou-o por um braço. Vendo-se preso, o negro principiou a debater-se, primeiro com susto, depois com fúria. Com gritos roucos e sílabas guturais respondia às palavras e aos gestos que o tentavam apaziguar. Ao longe, no mar, os companheiros de Pêro Dias avistaram a luta e principiaram a remar para a praia.

O negro viu-os aproximarem-se, julgou-se cercado e perdido e apontou a sua lança. Pêro Dias com a espada tentou aparar o golpe, mas ambos caíram trespassados.

Os portugueses saltaram do batel e correram para os corpos estendidos. Do peito do negro e do branco corriam dois fios de sangue.

– Olhem – disse um moço –, o sangue deles é exatamente da mesma cor. (...)

Os dois corpos foram sepultados ali mesmo, na praia. E, com a lança do gentio e a espada do cristão, os marinheiros fizeram uma cruz, que espetaram na areia entre os túmulos dos dois homens mortos por não poderem dialogar."

Andresen, S. M. B. (2014). *O Cavaleiro da Dinamarca*. Porto: Porto Editora., pp.36-41. (texto com supressões)

Questionário

2. Após leres o texto consegues perceber quem terá sido Pêro Dias?

3. Classifica as seguintes afirmações como verdadeiras ou falsas:

A- Os portugueses estavam em desvantagem em relação aos africanos.

B- Pêro Dias teve uma atitude desafiadora com o negro.

C- A aproximação dos companheiros de Pêro Dias foi desfavorável.

D- Foram o medo e a impossibilidade de dialogar que levaram ao desfecho infeliz.

E- Os dois corpos foram sepultados na floresta selvagem.

F- A cruz feita com a espada de Pêro Dias e com a lança do africano simboliza a paz e a união entre as duas raças.

4. Atenta na fala "– Olhem – disse um moço –, o sangue deles é exatamente da mesma cor" e no poema "Lágrima de Preta" de António Gedeão que está na página 176 do teu manual.

4.1. Indica a mensagem que lhes é comum.

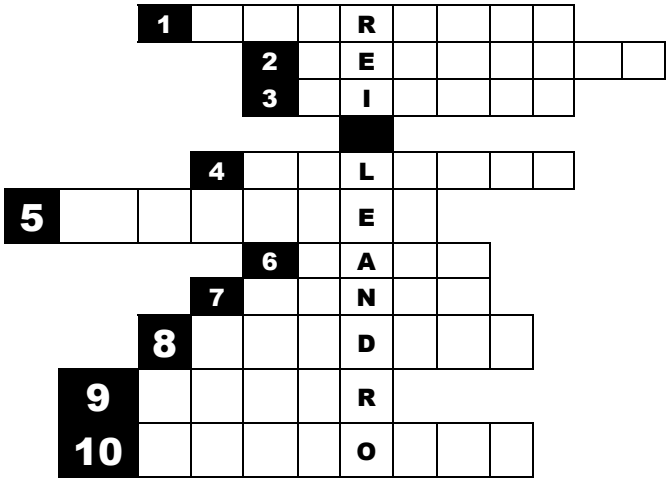
5. Qual é, para ti, a mensagem desta história?

Anexo 9 – Ficha de trabalho sobre *Leandro, Rei da Helíria*

Ficha de trabalho – *Leandro, Rei da Helíria* de Alice Vieira
(Cenas II, III e IV)

CENA II

1. Após leres a cena II, preenche as palavras cruzadas seguintes:



1. Adjetivo que Amarílis utiliza para descrever o "ar" da irmã.
2. Recurso expressivo presente em "Não sois vós o sol que alumia a minha velhice?" (l. 2-3).
3. Relação existente entre as irmãs.
4. Animal a que Hortênsia é comparada.
5. Palavra que o Bobo não compreende.
6. Animal cuja voz em noite de lua cheia se assemelha à de Hortênsia (segundo Amarílis).
7. Característica de Hortênsia revelada pelos seus sorrisos.
8. O que, segundo Amarílis, mantém o Bobo na casa do Rei.
9. Característica de Hortênsia comparada com a jumenta carregada do moleiro.
10. Local para onde deveria ir o Bobo (segundo Amarílis).

CENA III

1. Após leres a cena III, classifica as afirmações seguintes com **V (Verdadeiro)** ou **F (Falso)**:

A) Hortênsia e Amarílis demonstram-se amáveis e cordiais com Violeta. _____

B) Violeta é vista como uma criança pelas irmãs. _____

C) Violeta está noiva do príncipe Reginaldo. _____

D) As irmãs têm uma boa impressão do noivo. _____

E) A idade do Rei é um dos argumentos utilizados contra a realização do casamento. _____

F) Em "Muito depressa envelhecem os reis, palavra de honra..." o Bobo usa a ironia. _____

G) O Rei e as filhas comunicam utilizando o aparte. _____

H) As filhas do rei têm nomes de flores: Hortênsia, Amarílis e Violeta. _____

I) O Bobo, quando se dirige à plateia, utiliza o diálogo. _____

J) Hortênsia e Amarílis demonstram sentir apreço pelo povo. _____

1.1. Corrige as afirmações falsas.

2. Preenche a tabela seguinte:
3.

As "flores" do Rei	Características da flor	Personalidade das mulheres segundo o povo (revelada pelo Bobo)
Violeta		
Hortênsia		
Amarílis		

CENA IV

1. Neste momento do texto dramático entram em cena novas personagens. Identifica-as.

1.1. Qual é o elemento do texto que permite apresentar algumas características das novas personagens?

1.2. Associa os elementos da coluna A, B e C de forma a fazeres as correspondências corretas.

A	B	C
1. Felizardo 2. Simplício	A. Noivo de Amarílis B. Noivo de Hortênsia	a) Arrogante b) Tímido c) Inseguro d) Novo-rico e) Confiante f) Simplório

1.3. Pensas que existe alguma relação entre os nomes das personagens e a sua personalidade? Justifica.

2. Qual julgas ser a surpresa a que o rei se refere no final da cena?

Anexo 10 – *Powerpoint* – Entradas de dicionário: "Simplício" e "Felizardo"

Fontes:

- Imagens ilustrativas dos príncipes: "Simplício" (retirada de https://ohmy.disney.com/movies/2015/10/04/an-in-depth-analysis-of-prince-erics-gentle-soul/) e "Felizardo" (retirada de https://quotesgram.com/img/gaston-from-beauty-and-the-beast-quotes/875043/), *webpages* consultadas a 10 de junho de 2021.

Anexo 11 – Inquérito sobre a experiência de leitura de *Leandro, Rei da Helíria*

QUESTIONÁRIO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE LEITURA DA OBRA *LEANDRO, REI DA HELÍRIA* DE ALICE VIEIRA

Agora que chegaste ao final da leitura da obra dramática *Leandro, Rei da Helíria* de Alice Vieira, partilha as tuas opiniões, respondendo às questões que te são solicitadas. Procura justificá-las, sempre que possível, com base na tua experiência e nas impressões de leitura que tiveste em sala de aula. Obrigada pela tua colaboração!

Dados Pessoais

Idade: _____ Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

1. Chegado/a ao fim desta aventura, o que pensas sobre a obra dramática *Leandro, Rei de Helíria* de Alice Vieira?

2. Sentiste dificuldades durante a leitura? Sim ☐ Não ☐ Quais?

3. O que mais te agradou nesta obra?

4. Qual é a mensagem principal que o texto te transmitiu?

5. Se não gostaste deste livro, indica duas razões que o justifiquem.

6. Utiliza três palavras-chave para caracterizar a obra.

   ☐ ☐ ☐

7. Avalia a tua experiência de leitura de *Leandro, Rei da Helíria* numa escala de 1 a 5 estrelas.

   ☆☆☆☆☆

Anexo 12 - Inquérito sobre os hábitos de leitura dos alunos do 11º ano

INQUÉRITO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA DOS ALUNOS

Inserido no âmbito do ano de estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o presente inquérito visa recolher informações para a intervenção da professora estagiária. As questões a que irás responder não se destinam a contribuir para efeitos de avaliação, mas para ajudar a conhecer a tua realidade de leitor e os hábitos e as atitudes que assumes perante os livros e a leitura. As respostas são anónimas e confidenciais e os resultados serão analisados, exclusivamente, para efeitos de validação do Projeto de Intervenção. Obrigada pela vossa participação e colaboração!

DADOS PESSOAIS

Idade: _____ Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

I. LEITURA

1. Gostas de ler?

Gosto muito ☐ Gosto ☐ Gosto pouco ☐ Não gosto nada ☐

2. O que consideras que influenciou (com maior relevo) a tua posição face à leitura?

A escola ☐ A família ☐ O grupo de amigos ☐ Características pessoais ☐

Outro ☐ Qual? _____

3. Em tua casa há:

Dicionário de Português: Sim ☐ Não ☐
Gramática de Português: Sim ☐ Não ☐

4. As pessoas com quem vives têm por hábito ler livros?

Todas têm ☐ A maior parte tem ☐ Algumas têm ☐ Nenhuma tem ☐

5. As pessoas com quem vives têm por hábito ler jornais/revistas?

Todas têm ☐ A maior parte tem ☐ Algumas têm ☐ Nenhuma tem ☐

6. Costumas falar com os teus amigos sobre as coisas que lês?

Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

7. O que costumas ler com maior frequência? (Seleciona **as três opções** mais relevantes).

Romances ☐ Biografias ☐ Policiais ☐ Aventuras ☐ Contos ☐

Ficção Científica ☐ Ciência ☐ Diários ☐ Arte ☐ Saúde/Doença ☐

Jornais ☐ Banda desenhada ☐ Revistas ☐ Poesia ☐

Outras/os ☐ Quais? _____

8. Seleciona, pela sua gradação de importância, **as duas razões** pelas quais escolhes um livro para ler:

Falaram-me bem dele ☐ A capa cativou-me ☐ O título desperta a minha curiosidade ☐

A sinopse agrada-me/desperta a minha curiosidade ☐ O assunto interessa-me ☐

Conheço o autor e costumo gostar das suas obras ☐ Li um excerto e quero saber a continuação ☐

Tem muitas ilustrações ☐ É um género de que gosto ☐ Não é um livro muito extenso ☐

9. Quantos livros leste no ano passado?

0 ☐ 1 a 2 ☐ 3 a 5 ☐ 6 a 10 ☐ mais de 10 ☐

10. Qual(ais) o(s) teu(s) livro(s) preferido(s)? (**Indica no máximo 3.)**

(Documento baseado em Castro, R. & Sousa. M.L. (1996). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. Dados preliminares de um estudo nacional. *FORUM*. (20), pp. 111-132.)

Anexo 13 - Inquérito sobre a experiência de leitura autónoma d'*Os Maias*

Os Maias - experiência de leitura

Dados Pessoais:

Idade: _____ **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐

1. Leste *Os Maias* de Eça de Queirós?

   Sim, li a obra toda ☐ Não li ☐ Li parcialmente ☐

   Se respondeste "Li parcialmente", indica quais foram os capítulos que leste e porquê:
_____
_____

2. Se leste (ainda que parcialmente), o que pensas sobre a obra?

_____
_____

3. Se te pedissem para resumir esta obra em **três palavras-chave**, quais utilizarias?

_____

4. Como classificas a tua experiência de leitura (tendo por base as sensações suscitadas pela obra)?

_____
_____

5. *Os Maias* constitui-se como uma obra de referência no nosso país, sendo parte integrante do contexto escolar há vários anos. Que impressões/opiniões te deram sobre a obra? (por exemplo pessoas que já a estudaram como os teus pais, familiares, amigos, conhecidos, etc.)

_____
_____

6. Conheces outras obras de Eça de Queirós? Quais?

_____

7. A leitura desta obra motivou-te a conhecer mais trabalhos do autor?
   Sim ☐ Não ☐

Obrigada pela colaboração!

Anexo 14 – Recursos complementares utilizados nas aulas do 11º ano

1. *Powerpoint* - Apresentação da coleção de selos comemorativa dos 130 anos d' *Os Maias*

Fonte: Imagem retirada de https://www.tsf.pt/cultura/os-maias-vao-chegar-a-sua-caixa-de-correio-ctt-assinala-130-anos-do-livro-9632267.html (*webpage* consultada a 2 de maio de 2021).

2. Referência a Eça de Queirós na revista *Bang!*

***Que autores e imaginários mais influenciaram* O Deus das Moscas Tem Fome?**

Antes de mais, esta obra é uma carta de amor à cidade de Lisboa: à sua longa história, à sua arquitetura, paisagem humana, ao seu papel no império português e nos destinos do próprio mundo. É uma antologia que procura dar à nossa capital a merecida grandeza que outras ficções populares deram à Londres vitoriana ou à Nova Iorque do início do século XX. Não é necessariamente a Lisboa com a luz mágica que encanta os turistas, muitas vezes será a Lisboa escura, suja, cheia de segredos e podres.
A maior influência deste livro é a obra de Eça de Queiroz. No colorido, nas exposições, no humor, tentei recuperar o seu estilo e a sua voz; sabia que era impossível consegui-lo, a prosa de Eça continua a ser inigualável na nossa ficção, mas, como dizia Leo Burnett, «Quando almejas as estrelas, podes não as agarrar, mas também não ficas com as mãos cheias de lama.» Depois de Eça, o autor mais influente foi H. P. Lovecraft.

Fonte: Real, L. C. (2021). As Aventuras de Benjamim Tormenta, Detetive do Oculto. *Bang!, (29)*, 50.

3. *Powerpoint - Cartoon* utilizado como momento de pré-leitura

Fonte: *Cartoon* retirado de https://www.citador.pt/cartoons.php?idc=106&Eca_Queiros_Portugal&cor=1 (*webpage* consultada a 12 de maio de 2021).

4. *Powerpoint* – Simbolismos n' *Os Maias*

Fonte da primeira imagem: Retirada de https://www.aboutartonline.com/la-sorpresa-e-dietro-la-testa-la-vera-origine-della-natura-morta/2-andrea-solario-testa-del-battista-parigi-louvre-1507/ (consultada a 10 de maio de 2021).

Fontes:

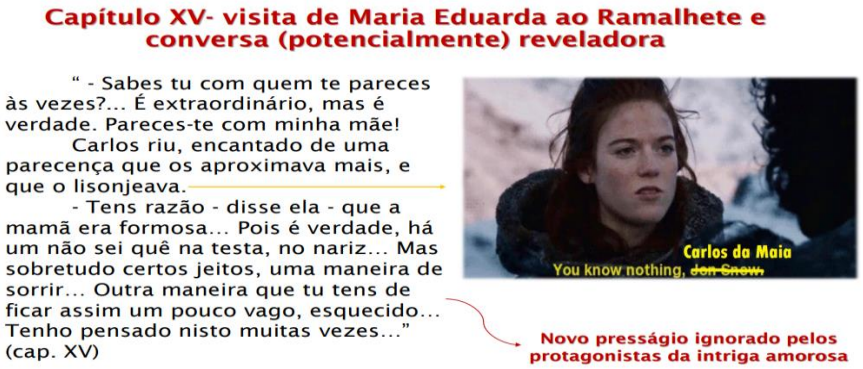
- Imagem de Harry Potter retirada de https://www.posterlounge.pt/p/728487.html (*webpage* consultada a 10 de maio de 2021);

- Imagem da coruja retirada de https://pt.dreamstime.com/photos-images/coruja-assustador-e-lua.html (*webpage* consultada a 10 de maio de 2021).

Fonte:

- Imagem de Sandro Botticelli – "Vénus e Marte" (1485) - retirada de https://virusdaarte.net/botticelli-venus-e-marte/ (*webpage* consultada a 10 de maio de 2021).

5. *Powerpoint – Slide* de texto com *meme* ilustrativo



Fonte da imagem original: Retirada da *webpage* https://ahseeit.com/meme-templates/?qa=2111/you-know-nothing-jon-snow-blank-template (consultada a 10 de maio de 2021)

6. *Cartoons* sobre o "estado" atual da comunicação social

Fontes: Imagens retiradas de https://midiaepoderabutre.wordpress.com/2012/10/31/urgencia-e-alerta-a-espetacularizacao-de-fatos-cotidianos-da-grande-metropole/; https://golpidia.wordpress.com/2016/12/06/518/ e https://rr.sapo.pt/noticia/clube-portugal/2016/06/22/um-microfone-ronaldo-e-um-lago-a-internet-fez-o-resto/57259/ (*websites* consultados a 14 de maio de 2021).

Anexo 15 – Excertos do manual Novo *Plural 11* - A infância e a educação de Carlos da Maia

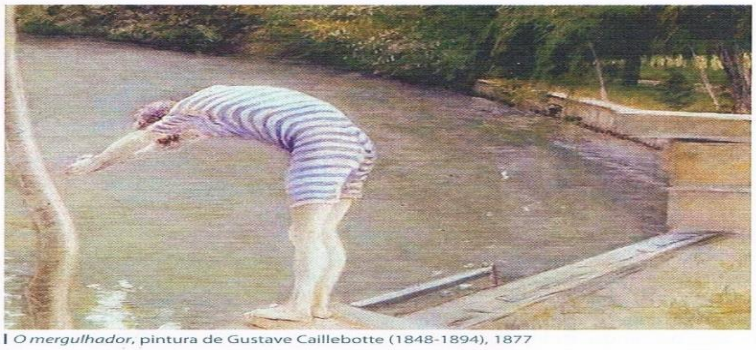
Mimos e mais mimos?

– Então o nosso Carlinhos não gosta de esperar, hem? Já se sabe, é ele quem governa... Mimos e mais mimos, naturalmente...

Mas o Teixeira, muito grave, muito sério, desiludiu o senhor administrador. Mimos e mais mimos, dizia Sua Senhoria? Coitadinho dele, que tinha sido educado com uma vara de ferro! Se ele fosse a contar ao sr. Vilaça! Não tinha a criança cinco anos já dormia num quarto só, sem lamparina; e todas as manhãs, zás, para dentro de uma tina de água fria, às vezes a gear lá fora... E outras barbaridades. Se não se soubesse a grande paixão do avô pela criança, havia de se dizer que a queria morta. Deus lhe perdoe, ele, Teixeira, chegara a pensá-lo... Mas não, parece que era sistema inglês! Deixava-o correr, cair, trepar as árvores, molhar-se, apanhar soalheiras, como um filho de caseiro. E depois o rigor com as comidas! Só a certas horas e de certas coisas. E às vezes a criancinha, com os olhos abertos, a aguar! Muita, muita dureza. [...]

– Sabe Vossa Senhoria, apenas veio o mestre inglês, o que lhe ensinou? A remar! A remar, sr. Vilaça, como um barqueiro! Sem contar o trapézio, e as habilidades de palhaço; eu nisso nem gosto de falar... Que eu sou o primeiro a dizê-lo: o Brown é boa pessoa, calado, asseado, excelente músico. Mas é o que eu tenho repetido à Gertrudes: pode ser muito bom para inglês, não é para ensinar um fidalgo português. Não é. Vá Vossa Senhoria falar a esse respeito com a sr.ª D. Ana Silveira...

(Cap. III, pp. 61 e 62)



O mergulhador, pintura de Gustave Caillebotte (1848-1894), 1877

O latinzinho

– Deve-se começar pelo latinzinho, deve-se começar por lá... É a base; é a basezinha!

– Não! latim mais tarde! exclamou o Brown, com um gesto possante. Prrimeiro forrça! Forrça! Músculo...

E repetiu, duas vezes, agitando os formidáveis punhos:

– Prrimeiro músculo, músculo!...

Afonso apoiava-o, gravemente. O Brown estava na verdade. O latim era um luxo de erudito... Nada mais absurdo que começar a ensinar a uma criança numa língua morta quem foi Fábio, rei dos Sabinos, o caso dos Gracos, e outros negócios de uma nação extinta, deixando-o ao mesmo tempo sem saber o que é a chuva que o molha, como se faz o pão que come, e todas as outras coisas do Universo em que vive...

– Mas enfim os clássicos, arriscou timidamente o abade.

– Qual clássicos! O primeiro dever do homem é viver. E para isso é necessário ser são, e ser forte. Toda a educação sensata consiste nisto: criar a saúde, a força e os seus hábitos, desenvolver exclusivamente o animal, armá-lo de uma grande superioridade física. Tal qual como se não tivesse alma. A alma vem depois... A alma é outro luxo. É um luxo de gente grande...

O abade coçava a cabeça, com o ar arrepiado.

– A instruçãozinha é necessária – disse ele. – Você não acha, Vilaça? Que V. Excelência, sr. Afonso da Maia, tem visto mais mundo do que eu... Mas enfim a instruçãozinha...

– A instrução para uma criança não é recitar *Tityre, tu patulae recubans*... É saber factos, noções, coisas úteis, coisas práticas...

(Cap. III, p. 67)

A lição, pintura de James Wells Champney (1843-1903), 1874

Honra e virtude

– Então que lhe ensinava você, abade, se eu lhe entregasse o rapaz? Que se não deve roubar o dinheiro das algibeiras, nem mentir, nem maltratar os inferiores, porque isso é contra os mandamentos da lei de Deus, e leva ao Inferno, hem? É isso?...

– Há mais alguma coisa...

– Bem sei. Mas tudo isso que você lhe ensinaria que se não deve fazer, por ser um pecado que ofende a Deus, já ele sabe que se não deve praticar, porque é indigno de um cavalheiro e de um homem de bem...

– Mas, meu senhor...

– Ouça, abade. Toda a diferença é essa. Eu quero qûe o rapaz seja virtuoso por amor da virtude e honrado por amor da honra; mas não por medo às caldeiras de Pero Botelho, nem com o engodo de ir para o Reino do Céu...

(Cap. III, pp. 71 e 72)

PROFESSOR

Leitura do texto

1. Manifestando pena por C
tima daquilo que consider
ferro», «barbaridades» e ex
reza, a tal ponto que, afirma
pensar que Afonso queria
neto.

2. O abade defende a edu
cional, virada para o conh
passado, por isso centrada
latim e dos clássicos. Em
Brown e Afonso defendem a

Fonte: Pinto, E. & Fonseca, P. & Baptista, V.S. (2016). *Novo Plural 11.* Lisboa: Editora Raiz, pp. 262-263.

Anexo 16 - Sugestão de atividade de escrita

10.6.17 (dia da morte do meu Pai)

"A escritora Gertrude Stein insistia com os jovens escritores americanos de quem era protectora, Hemingway, Fitzgerald, tantos outros, da importância que teria para eles viverem em Paris. A sua explicação era simples:

– Não é tanto o que Paris dá

(insistia ela)

é o que Paris não tira. Esta frase traz-me sempre à ideia a pergunta que Alexandre Dumas

(gosto de Alexandre Dumas)

faz no seu diário:

"Porque motivo há tantas crianças inteligentes e tantos adultos estúpidos?"

Fica a reflectir acerca disto durante uns parágrafos e acaba por concluir que só pode ser um problema de educação. Por exemplo os desenhos das crianças em geral são magníficos, os dos adultos, excepto no caso de serem artistas de talento, uma bodega. Claro que é um problema de educação: uma criança criativa é herética e subversiva (...)

(...) Não há nada que assuste mais as pessoas do que a criatividade, nada que as apavore mais do que a diferença. A sociedade necessita de medíocres que não ponham em questão os princípios fundamentais e eles aí estão: dirigem os países, as grandes empresas, os ministérios, etc. Eu oiço-os falar e pasmo não haver praticamente um único líder que não seja pateta, um único discurso que não seja um rol de lugares comuns. Mas os que giram em torno deles não são melhores. Desconhecemos até os nossos grandes homens: quem leu Camões por exemplo? Quase ninguém. Quem sabe alguma coisa sobre Afonso de Albuquerque? Mas todos os dias há paleios cretinos acerca de futebol em quase todos os canais. Porque não é perigoso. Porque tranquiliza. Os programas de televisão são quase sempre miseráveis mas é vital que sejam miseráveis. E queremos que as nossas crianças se tornem adultos miseráveis também, o que para as pessoas em geral significa responsáveis. Reparem, por exemplo, em Churchill. Quando tudo estava normal, pacífico, calmo, não o queriam como governante. Nas situações extremas, quando era necessário um homem corajoso, lúcido, clarividente, imaginativo, iam a correr buscá-lo. Os homens excepcionais servem apenas para situações excepcionais, pois são os únicos capazes de as resolverem. Desaparece a situação excepcional e prescindimos deles. Gostamos dos idiotas porque não nos colocam em causa. Quanto às pessoas de alto nível a sociedade descobriu uma forma espantosa de as neutralizar: adoptou-as. Fez de Garrett e Camilo viscondes, como a Inglaterra adoptou Dickens. E pronto, ei-los na ordem, com alguns desvios que a gente perdoa porque são assim meio esquisitos, sabes como ele é, coitado, mas, apesar disso, tem qualidades. Temos medo do novo, do diferente, do que incomoda o sossego. A criatividade foi sempre uma ameaça tremenda: e então entronizamos meios-artistas, meios-cientistas, meios-escritores. Claro que há aqueles malucos como Picasso ou Miró e necessitamos de os ter no Zoológico do nosso espírito embora entreguemos o nosso dinheiro a imbecis oportunistas a que chamamos gestores. E, claro, os gestores gastam mais do que gerem, com o seu português horrível e a sua habilidade de vendedores ambulantes: Porquê? Porque nos sossegam. Salazar sossegava. De Gaulle, goste-se dele ou não, inquietava. Eu faria um único teste aos políticos, aos administradores, a essa gentinha. Um teste ao seu sentido de humor. Apontem-me um que o tenha. Um só. Uma criatura sem humor é um ser horrível. Os judeus dizem: os homens falam, Deus ri. E, lendo o que as pessoas dizem, ri-se de certeza às gargalhadas. E daí não sei. Voltando à pergunta de Dumas

– Porque é que há tantas crianças inteligentes e tantos adultos estúpidos?

não tenho a certeza de ser um problema de educação que mais não seja porque os educadores, coitados, não sabem distinguir entre ensino, aprendizagem e educação. A minha resposta a esta questão é outra. Há muitas crianças inteligentes e muitos adultos estúpidos porque matámos o máximo de crianças que perdemos quando elas começaram a crescer. Por inveja, claro. Mas, sobretudo, por medo."

Antunes, A.L. (2017). 10.6.17 (dia da morte do meu Pai). *VISÃO (1272). Disponível em* https://visao.sapo.pt/opiniao/a/antonio-lobo-antunes/2017-07-27-10-6-17-dia-da-morte-do-meu-pai/ *[texto com supressões]*

Atividade: Redige um pequeno texto em que reflitas sobre a forma como os conteúdos da crónica de António Lobo Antunes que acabaste de ler se cruzam com o tema da educação explorado n'*Os Maias*.

Anexo 17 – Excerto do manual Novo *Plural 11* – "Dâmaso Salcede"

Dâmaso Salcede

Fotograma do filme *Os Maias*, de João Botelho, 2014

Logo na manhã seguinte ao jantar do Central, o sr. Salcede fora ao Ramalhete deixar os seus bilhetes, objetos complicados e vistosos, tendo ao ângulo, numa dobra simulada, o seu retratozinho em fotografia, um capacete com plumas por cima do nome – DÂMASO CÂNDIDO DE SALCEDE, por baixo as suas honras – COMENDADOR DE CRISTO –, ao fundo a sua *adresse* – *Rua de S. Domingos, à Lapa* –; mas esta indicação estava riscada, e ao lado, a tinta azul, esta outra mais aparatosa – GRAND HÔTEL, BOULEVARD DES CAPUCINES, CHAMBRE N.°103. Em seguida procurou Carlos no consultório, confiou ao criado outro cartão. Enfim, uma tarde, no Aterro, vendo passar Carlos a pé, correu para ele, pendurou-se dele, conseguiu acompanhá-lo ao Ramalhete.

Aí, logo desde o pátio, rompeu em admirações extáticas, como dentro de um museu, lançando, diante dos tapetes, das faianças e dos quadros, a sua grande frase: «Chique a valer!» Carlos levou-o para o *fumoir*, ele aceitou um charuto; e começou a explicar, de perna traçada, algumas das suas opiniões e alguns dos seus gostos. Considerava Lisboa chinfrim, e só estava bem em Paris – sobretudo por causa do género «fêmea» de que em Lisboa se passavam fomes: ainda que nesse ponto a Providência não o tratava mal. Gostava também do bricabraque; mas apanhava-se muita espiga, e as cadeiras antigas, por exemplo, não lhe pareciam cómodas para a gente se sentar. A leitura entretinha-o, e ninguém o pilhava sem livros à cabeceira da cama; ultimamente andava às voltas com Daudet, que lhe diziam ser muito chique, mas ele achava-o confusote. Em rapaz perdia sempre as noites, até às quatro ou cinco da madrugada, no delírio! Agora não, estava mudado e pacato; enfim, não dizia que de vez em quando não se abandonasse a um excessozinho; mas só em dias duples... E as suas perguntas foram terríveis. O sr. Maia achava chique ter um *cab* inglês? Qual era mais elegante, assim para um rapaz da sociedade que quisesse ir passar o verão lá fora, Nice ou Trouville?... Depois ao sair, muito sério, quase comovido, perguntou ao sr. Maia (se o sr. Maia não fazia segredo) quem era o seu alfaiate.

E desde esse dia, não o deixou mais. Se Carlos aparecia no teatro, Dâmaso imediatamente arrancava-se da sua cadeira, às vezes na solenidade de uma bela ária, e pisando os botins dos cavalheiros, amarrotando a compostura das damas, abalava, abria de estalo a claque, vinha-se instalar na frisa, ao lado de Carlos, com a bochecha corada, camélia na casaca, exibindo os botões de punho que eram duas enormes bolas. Uma ou duas vezes que Carlos entrara casualmente no Grémio, Dâmaso abandonou logo a partida, indiferente à indignação dos parceiros, para se vir colar à ilharga do Maia, oferecer-lhe marrasquino ou charutos, segui-lo de sala em sala como um rafeiro. [...] Dâmaso Cândido de Salcede filara-o, e para sempre.

(Cap. VII, pp. 193 e 194)

SSOR

a do texto

ões são «objetos complicados e », decorados com dobras fingi- «retratozinho», um capacete mas, a morada «aparatosa» de idenciando o seu mau gosto e o e ostentação de um estatuto so- ado.

gem denuncia-o, pelo uso de um ouco cuidado, roçando o calão, os ou expressões como «chin- género» «fêmea»,apanhava-se spiga, «ninguém o pilhava». O que usa para exprimir admira- evitável «chique a valer», mos- bém a pobreza do seu discurso. o lado, a obsessão com a ima- provinciana veneração de tudo o a do estrangeiro são enfatiza- uso de estrangeirismos, como s duples», ou «cab inglês».

e devia ter alguma **cultura**, ou, nos, mostrá-la, e gaba-se do seu los livros, mas, logo de seguida,

Fonte: Pinto, E. & Fonseca, P. & Baptista, V.S. (2016). *Novo Plural 11.* Lisboa: Editora Raiz, p. 290.

Anexo 18 – Planificação da quarta aula do 11º ano

Plano de Aula – 21-05-2021

Português 11º ano	Ano letivo: 2020/2021
Aulas n.º 117/118. Data: 21-05-2021. Aula presencial. Tempo: 90 minutos	Sumário: - Os Maias: a intriga amorosa - Carlos da Maia e Maria Eduarda. - Leitura e análise de excertos sobre o germinar da relação entre os protagonistas trágicos e sua consolidação. - A representação dos espaços sociais e a crónica de costumes: o episódio da "Corneta do Diabo".

Competências / Conteúdos (Programa e Metas Curriculares)	Objetivos	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)
<u>Leitura</u> L11– 7. *Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.* 1. Identificar tema e subtemas, justificando. 2. Fazer inferências, fundamentando. 4. Identificar universos de referência ativados pelo texto. 5. Explicitar o sentido global do texto, fundamentando. 6. Relacionar aspetos paratextuais com o conteúdo do texto. *9. Ler para apreciar criticamente textos variados.* 1. Exprimir pontos de vista suscitados por leituras diversas, fundamentando. <u>Educação Literária</u> EL11 – *14. Ler e interpretar textos literários.* 3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 4. Fazer inferências, fundamentando. 5. Analisar o ponto de vista das diferentes personagens. 7. Estabelecer relações de sentido: b) entre situações ou episódios; c) entre características e pontos de vista das personagens;	-Desenvolver competências ao nível da leitura nos alunos. - Potenciar o pensamento crítico dos alunos. - Promover o gosto e a motivação pela leitura em contexto de sala de aula. - Promover a leitura voluntária pelo prazer da descoberta. - Potenciar a construção autónoma de sentidos do texto através de um contacto próximo com os textos. - Verificar a eficacácia da implementação de estratégis que veiculam uma noção interativa da	1.Projeção do sumário em apresentação *powerpoint*. 2. Retoma (em registo oral) das linhas gerais da aula anterior. 3. *Os Maias*: a intriga amorosa - Carlos da Maia e Maria Eduarda. 3.1. Leitura e análise do texto "As visitas de Carlos a Maria Eduarda" (cap. XI) 3.1.1. Realização de questionário (ficha de leitura). 3.2. Visualização de trecho do filme *Os Maias* (2014) de João Botelho sobre os encontros na rua de S. Francisco em Lisboa. 3.2.1. Sistematização oral da informação veiculada no vídeo. 3.3. Leitura de excerto disponibilizado em *powerpoint*: "Carlos e Ega: presságio". 3.3.1. Comentários orais sobre o texto e sobre o *meme* apresentado. 3.4. Leitura de excerto "O encontro na quinta dos Olivais: "A Toca" (cap. XIII). 3.4.1. Partilha de curiosidade sobre a "Toca do Coelho" no filme de 1951 da Disney, *Alice no País das Maravilh*as e discussão oral sobre potenciais paralelismos com o texto lido.	- Meios digitais: - Computador; - PPT. - Recursos pedagógicos: Ficha de leitura. - Caderno diário.	- Formativa; - Observação; - Atitudes;

15. Apreciar textos literários. **1.** Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. **2.** Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo. **3.** Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos, fundamentando.	leitura.	3.5. Leitura e análise do excerto "A Toca: o quarto de Maria Eduarda" (cap. XIII) 3.5.1. Realização de questionário (ficha de leitura). 3.5.2. Partilha de *slides* com curiosidades e informações sobre as referências simbólicas do texto: "A cabeça de S. João Batista – representações artísticas"; "O simbolismo da coruja" e "Vénus e Marte". 4. A representação dos espaços sociais e a crónica de costumes: o episódio da "Corneta do Diabo". 4.1. Leitura e análise de excertos sobre o episódio da "Corneta do Diabo". 4.2. Realização de questionário (ficha de leitura). 4.3. Discussão oral sobre a atualidade da crítica queirosiana relativamente ao jornalismo. 5. Realização de inquérito sobre a experiência de leitura em contexto de sala de aula.		

Braga, 21 de maio de 2021.
A professora estagiária,
Adriana Cunha.

Anexo 19 - Ficha de Leitura do 11º ano

Ficha de leitura

Texto 1 - As visitas de Carlos a Maria Eduarda

"Então todos os dias, durante semanas, teve essa hora deliciosa, esplêndida, perfeita, «a visita à inglesa». (...)

Ela entrava. O seu sorriso ao dar-lhe os bons-dias, a sua voz de oiro, tinham cada dia para Carlos um encanto novo e mais penetrante. (...)

Pouco a pouco nas suas conversas foi havendo uma intimidade mais penetrante. Ela quis saber a idade de Carlos, ele falou-lhe do avô. E durante essas horas suaves em que ela, silenciosa, ia picando a talagarça, ele contou–lhe a sua vida passada, os planos de carreira, os amigos, as viagens... Agora ela conhecia a paisagem de Santa Olávia, o «Reverendo Bonifácio», as excentricidades do Ega. (...)

Ele tinha-lhe feito assim largamente todas as confissões — e ainda não sabia nada do seu passado, nem mesmo a terra em que nascera, nem sequer a rua que habitava em Paris. Não lhe ouvira murmurar jamais o nome do marido, nem falar de um amigo ou de uma alegria da sua casa. Parecia não ter em França, onde vivia, nem interesses, nem lar — e era realmente como a deusa que ele ideara, sem contactos anteriores com a Terra, descida da sua nuvem de oiro, para vir ter ali, naquele andar alugado da Rua de S. Francisco, o seu primeiro estremecimento humano. (...)

Foi aquele decerto o período mais delicado da sua vida. Sentia em si mil coisas finas, novas, de uma tocante frescura. Nunca imaginara que houvesse tanta felicidade em olhar para as estrelas, quando o céu está limpo; ou em descer de manhã ao jardim, para escolher uma rosa mais aberta. Tinha na alma um constante sorriso — que os seus lábios repetiam. O marquês achava-lhe o ar baboso e abençoador..." (*Os Maias*, pp. 365- 371)

Questões:

1. Destaca os elementos que comprovam a progressiva intimidade de Carlos com Maria Eduarda.
2. Explica, com base no texto, a imagem que Carlos tem de Maria Eduarda.
3. Caracteriza o estado emocional de Carlos.

Texto 2 – A Toca: o quarto de Maria Eduarda

"Mas depois o quarto que devia ser o seu, quando Carlos lho foi mostrar, desagradou-lhe com o seu luxo estridente e sensual. Era uma alcova recebendo a claridade de uma sala forrada de tapeçarias, onde desmaiavam, na trama de lã, os amores de Vénus e Marte (...) e, àquela hora, batida por uma larga faixa de Sol, a alcova resplandecia como o interior de um tabernáculo profanado, convertido em retiro lascivo de serralho... Era toda forrada, paredes e teto, de um brocado amarelo, cor de botão-de-oiro; um tapete de veludo, do mesmo tom rico, fazia um pavimento de oiro vivo (...) e o leito de dossel, alçado sobre um estrado, coberto com uma colcha de cetim amarelo, bordada a flores de oiro, envolto em solenes cortinas também amarelas de velho brocatel, enchia a alcova, esplêndido e severo, e como erguido para as voluptuosidades grandiosas de uma paixão trágica do tempo de Lucrécia ou de Romeu.(...)

Mas Maria Eduarda não gostou destes amarelos excessivos. Depois impressionou-se, ao reparar num painel antigo, defumado, ressaltando em negro do fundo de todo aquele oiro — onde apenas se distinguia uma cabeça degolada, lívida, gelada no seu sangue, dentro de um prato de cobre. E para maior excentricidade, a um canto, de cima de uma coluna de carvalho, uma enorme coruja empalhada fixava no leito de amor, com um ar de meditação sinistra, os seus dois olhos redondos e agoirentos... Maria Eduarda achava impossível ter ali sonhos suaves.

Carlos agarrou logo na coluna e no mocho, atirou-os para um canto do corredor; e propôs-lhe mudar aqueles brocados, forrar a alcova de um cetim cor-de-rosa e risonho.

- Não, venho-me a acostumar a todos esses oiros... Somente aquele quadro, com a cabeça, e com o sangue... Jesus, que horror!

- Reparando bem – disse Carlos, - creio que é o nosso velho amigo S. João Batista (...)

- Aquela horrível cabeça! - murmurou ela.

Carlos arrancou a coberta do leito, escondeu a tela sinistra. E então todo o rumor se extinguiu, a solitária casa ficou adormecida entre as árvores, numa demorada sesta, sob a calma de julho..." (*Os Maias*, pp. 433- 438)

Questões:

1. Identifica os elementos da decoração que desagradaram a Maria Eduarda.

1.1. Explicita o valor simbólico desses elementos, relacionando-os com a intriga amorosa d'*Os Maias*.

2. Indica qual a relação existente entre "os amores de Vénus e Marte" e o amor de Carlos da Maia e Maria Eduarda.

Texto 3- O episódio da "Corneta do Diabo"

"Quando perto das quatro horas se apearam à entrada do Lisbonense no Largo de Santa Justa, o Palma no portal, com um jaquetão de veludo coçado e calça de casimira clara colada à coxa, acendia um cigarro. Estendeu logo rasgadamente a mão a Carlos — que lhe não tocou. (...)

Carlos atalhou-o, tocando muito significativamente com a ponteira da bengala na borda da mesa.

— Vamos ao ponto essencial... Quanto quer o sr. Palma por me dizer quem lhe encomendou o artigo da *Corneta*?

— Dizer quem o encomendou, e prová-lo! — acudiu o Ega, que examinava na parede uma gravura onde havia mulheres nuas à beira de água. — Não nos basta o nome... (...)

Palma encolheu os ombros. Está visto que havia de dar provas. (...) Ele podia ter outros defeitos, trapalhão não! Em negócios era todo franqueza e lisura (...) Tinha a carta do amigo que lhe encomendara a piada: a lista das pessoas a quem se devia mandar a *Corneta*: o rascunho do artigo a lápis...

- Quer cem mil réis por tudo isso? — perguntou Carlos.

O Palma ficou um momento indeciso, ajeitando as lunetas com os dedos moles. Mas o criado veio trazer a garrafa da genebra: e então o redator da Corneta ofereceu a bebida rasgadamente, puxou mesmo as cadeiras para aqueles cavalheiros abancarem. Ambos recusaram (...)

— Cem mil réis são uma linda soma, Palma amigo! E olhe que se lhe oferecem por delicadeza consigo. Porque artiguinhos como este da *Corneta*, apresentados na Boa Hora, levam à grilheta! (...)

Imediatamente Carlos tirou da algibeira das calças um punhado de libras, que começou a deixar cair em silêncio uma a uma dentro de um prato. (...)

Então, ao palpar o ouro, Palma «Cavalão» comoveu-se. Palavra, caramba, se soubesse que se tratava de um cavalheiro como o sr. Maia, não tinha aceitado o artigo!" (*Os Maias*, pp. 539-542)

<u>Questões</u>

1. Explica a intenção crítica que subjaz a este episódio.
2. Partindo dos comportamentos de Carlos e de Ega, infere a sua opinião relativamente ao jornalista Palma "Cavalão".

2.1. Caracteriza o jornalista, explicando o seu simbolismo na obra.

Anexo 20– Questionário sobre as experiências de leitura em sala de aula

QUESTIONÁRIO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

Agora que possuis uma visão mais alargada da obra *Os Maias* de Eça de Queirós sustentada no conhecimento que adquiriste durante as aulas, partilha as tuas opiniões, respondendo às questões que te são solicitadas. Procura justificá-las, sempre que possível, com base na tua experiência e nas impressões de leitura na sala de aula. Obrigada pela tua colaboração!

Dados Pessoais

Idade: _____ Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

I. CONSIDERAÇÕES SOBRE O AUTOR

1.Como pudeste verificar ao longo do teu percurso escolar, os autores que estudaste evidenciam diferentes estilos que lhes são muito próprios, podendo até falar-se em marcas autorais específicas. Após tomares contacto com vários excertos d' *Os Maias*, o que pensas do estilo queirosiano e como classificarias a escrita do autor?

2. Segundo o jornalista Luís de Oliveira Guimarães (1900-1998), "Foi da janela do seu monóculo que Eça se debruçou para observar a vida".

2.1. Gostas da forma como Eça, servindo-se do seu espírito crítico, realizou a crítica social e política do Portugal de então? Ilustra a tua resposta com alguns exemplos que tenhas estudado em aula e que te tenham marcado positivamente.

2.2. O que julgas que distingue Eça de Queirós de outros escritores abordados na escola?

II. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DA OBRA

1.Escolhe os tópicos que mais te marcaram e/ou despertaram maior interesse:

A análise dos portugueses do tempo de Eça ☐ A crítica às classes dirigentes ☐ A representação das intrigas amorosas ☐ A imagem da mulher na obra ☐ O suicídio e a fraqueza humana ☐ A artificialidade e a

mediocridade vigentes ☐ A crítica à educação tradicional ☐ A referência à educação inglesa ☐ O contraste entre o "ser" e o "parecer" ☐ A caricatura dos indivíduos ☐ As tentativas de imitação do estrangeiro ☐ O diletantismo/dandismo ☐ Outro/outros ☐

Qual/Quais?_____

1.1. Explicita algumas das razões que motivaram a(s) tua(s) escolhas(s) anteriores.

2. Como classificas a tua experiência de leitura da obra em contexto de sala de aula?

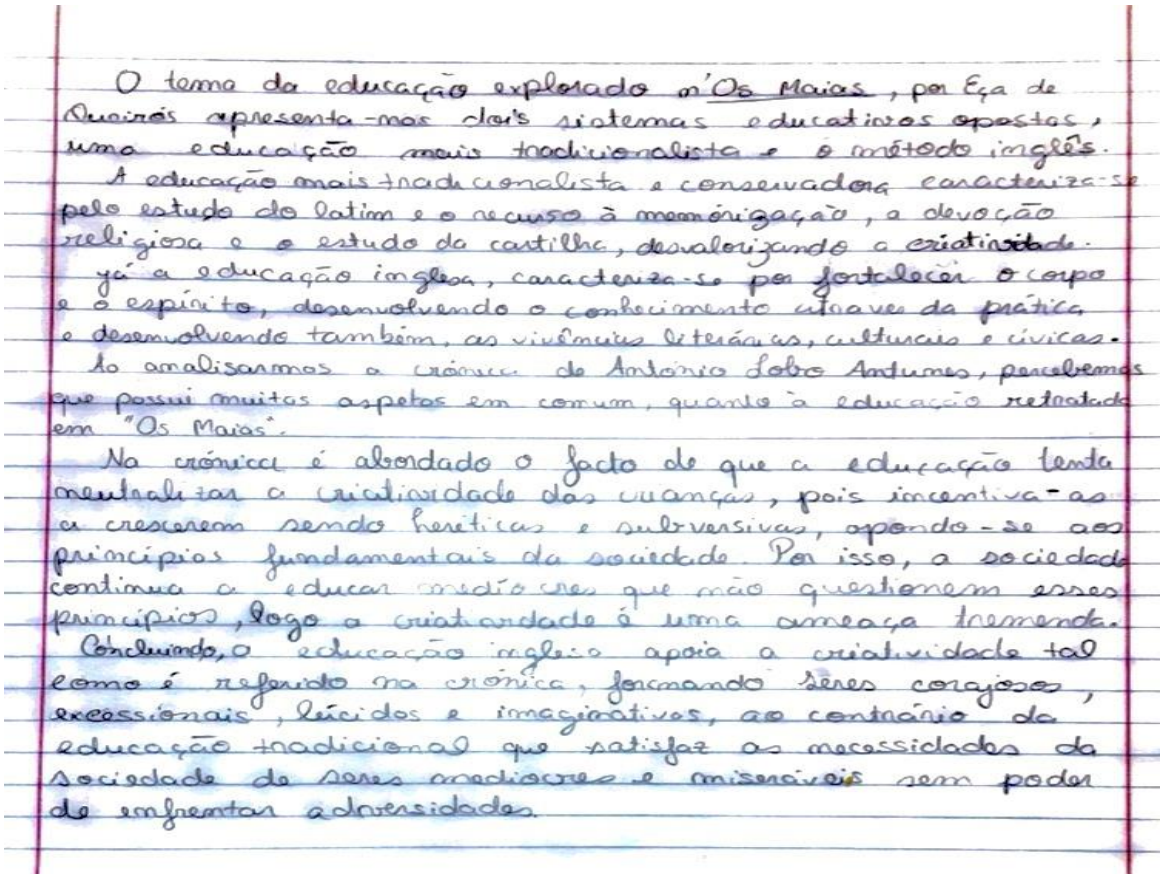
Muito boa ☐ Boa ☐ Razoável ☐ Má ☐

2. Manténs as impressões iniciais suscitadas pela leitura da obra? Porquê?

3. Quando no futuro te questionarem acerca desta obra, quais serão as primeiras impressões que te virão à mente?

Anexo 21 - Exemplos de textos dos alunos do 11º ano

Texto 1



O tema da educação explorado n'Os Maias, por Eça de Queirós apresenta-nos dois sistemas educativos opostos, uma educação mais tradicionalista e o método inglês.

A educação mais tradicionalista e conservadora caracteriza-se pelo estudo do latim e o recurso à memorização, a devoção religiosa e o estudo da cartilha, desvalorizando a criatividade.

Já a educação inglesa, caracteriza-se por fortalecer o corpo e o espírito, desenvolvendo o conhecimento através da prática e desenvolvendo também, as vivências literárias, culturais e cívicas.

Ao analisarmos a crónica de António Lobo Antunes, percebemos que possui muitas aspetos em comum, quanto à educação retratada em "Os Maias".

Na crónica é abordado o facto de que a educação tenta neutralizar a criatividade das crianças, pois incentiva-as a crescerem sendo heréticas e subversivas, opondo-se aos princípios fundamentais da sociedade. Por isso, a sociedade continua a educar medíocres que não questionem esses princípios, logo a criatividade é uma ameaça tremenda.

Concluindo, a educação inglesa apoia a criatividade tal como é referido na crónica, formando seres corajosos, excessivais, lúcidos e imaginativos, ao contrário da educação tradicional que satisfaz as necessidades da sociedade de seres medíocres e miseráveis sem poder de enfrentar adversidades.

Texto 2

Educação das crianças

A crónica de António Lobo Antunes, na minha opinião, assemelha-me a um dos temas explorados na obra *Os Maias*.

Eça de Queiroz e António Lobo Antunes aproximam-se quando dizem em seus textos que o ensino tradicional gera indivíduos fracos. Na obra dos Maias os indivíduos que são sujeitos ao modelo de educação portugues tornam-se indivíduos de caráter fraco, de condição débil e sem uma orientação prática na vida, exemplos disso são Pedro da maia e Eusebiozinho. Enquanto na crônica *10.6.17(dia da morte do meu pai)* o escritor mostra-se bastante revoltado com o facto dos adultos "estupido" fazerem com que a criatividade das crianças "inteligentes", os seres mais criativos do mundo, "morra"

Como vemos a crônica que Lobo Antunes nos apresenta é bastante recente, referente ao ano de 2017, e nada mudou desde a escrita desta carta por quando um adulto vê uma criança a sonhar muito alto, transmite-lhe que isso não passa de um sonho, e aqui se perde a essência da criança quando ela começa a crescer. Mas quanto mais sonhamos mais perto estaremos de conquistar algo.

Em suma, a educação em vez de funcionar com algo que impulsiona a criança para ser melhor no futuro está a funcionar ao contrário.

Texto 3

Na obra "*Os Maias"* são apresentados dois sistemas de educação antagônicos: educação tradicionalista e conservadora (portuguesa) e a educação inglesa.

Pedro da Maia e o Eusebiozinho são as personagens que protagonizam a educação portuguesa. Nesta educação valoriza-se a memorização do conhecimento, as aprendizagens religiosas e o latim (apesar de ser uma língua morta). Porém, não valoriza o desenvolvimento físico nem o contato com a natureza.

Já Carlos recebeu uma educação inglesa, que preza o fortalecimento do corpo e do espírito, através da prática de exercício físico e do contacto com a natureza. Aprende-se línguas vivas: o inglês e desprezam-se a cartilha e conhecimento teórico.

Na Crónica de Lobo Antunes, as crianças são ensinadas de forma a não colocarem nada em causa, pois as pessoas de altos cargos sociais têm medo do novo, do diferente, da criatividade e do que incomoda o sossego.

Sendo assim, considero que o ensino mencionado na crônica é semelhante à educação tradicionalista e conservadora d'*Os Maias*.

Podemos concluir que tanto na obra de Eça de Queiroz como na crónica de António Lobo Antunes, a educação é um fator importante para o desenvolvimento das pessoas

Texto 4

Texto de reflexão

Os Maias são uma obra bastante conhecida de Eça de Queirós que dos vários temas lá apresentados um deles é a educação que também é o tema principal desta crónica de António Lobo Antunes.

Na obra *Os Maias,* Pedro da Maia é educado por um padre lisboeta que o tornou muito fraco e vulnerável, principalmente quando Maria Monforte o deixou. Pedro da Maia foi educado pela educação tradicionalista e conservadora. A incapacidade para enfrentar as contrariedades ou a capacidade para se tornar interveniente na sociedade são as consequências imediatas deste processo educativo.

A educação tradicionalista e conservadora caracteriza-se pelo recurso à memorização; ao primado da cartilha apenas com os saberes e os valores aí insertos; à "moral do catecismo" e da devoção religiosa com a concepção punitiva do pecado; ao estudo do latim como língua morta; à fuga ao ar livre e ao receio do contacto com a Natureza.

No texto, António Lobo Antunes diz que as crianças que não dão a sua opinião tiveram uma educação parecida à de Pedro e que essa educação é dada em países em que não se quer que as pessoas tenham opinião e aí tenho que concordar. Aqui em Portugal temos uma educação bastante liberal que permite aos jovens de hoje se exprimirem.

Concluindo, esta crónica e a obra de Eça de Queirós têm pontos em comum no que toca ao objetivo da educação tradicionalista e ambos criticam essa educação.

Texto 5

Na crónica de António Lobo Antunes a ideia base é que a educação é como algo que necessita de ser controlado pois alguém que sabe muito é alguém que mete medo, alguém incontrolável por isso se limita o conhecimento.

Em "Os Mais" o tema da educação é abordado, como crítica social, através de diferentes personagens, Pedro da Maia e Eusebiozinho educados tradicionalmente e Carlos da Maia com uma educação inglesa.

A educação portuguesa era muito mais limitadora pois esta baseava-se em decorar a "cartilha", era um regime religioso, com pouco contato com a natureza, só considerava os valores da "moral do catolicismo". A educação inglesa promovia muito mais o contacto com a natureza, trabalhava o físico e desenvolvia a inteligência através da experiência.

A educação tradicional, como está presente na crónica pode ser considerada uma educação para criar "medíocres" aos quais concedemos cargos importantes pois estes não nos colocam em causa, já a educação inglesa, cria as pessoas das quais, como referido no texto de António Antunes, temos medo, "homens excecionais" para momentos excecionais.