



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**

Mariana Isabel Santos de Oliveira

# PRÁTICAS DE ENSINO DO CONTEXTO LITERÁRIO

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário orientado pela Professora Doutora Ana Maria e Silva Machado, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Julho de 2023



# FACULDADE DE LETRAS

## PRÁTICAS DE ENSINO DO CONTEXTO LITERÁRIO

### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<i>Práticas de ensino do contexto literário</i>
<b>Autora</b>	Mariana Isabel Santos de Oliveira
<b>Orientadora</b>	Ana Maria e Silva Machado
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Maria Isabel Pires Pereira</b> <b>Vogais:</b> <b>1. Doutora Amélia Maria Loureiro Correia</b> <b>2. Doutora Ana Maria e Silva Machado</b>
<b>Identificação do Curso</b> <b>Área científica</b>	<b>2º Ciclo em Ensino de Português</b> <b>Formação de Professores</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>25 de julho de 2023</b>
<b>Classificação do Relatório</b>	<b>17 valores</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	<b>18 valores</b>



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA





## **RESUMO**

### **Práticas de ensino do contexto literário**

O presente Relatório de Estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário como uma parte do modelo de avaliação da prática pedagógica supervisionada. O estágio curricular foi realizado na Escola Secundária Avelar Brotero, no ano letivo 2022/2023, junto de uma turma de 11.º ano do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias.

No que diz respeito à estrutura, este Relatório de Estágio está organizado em duas grandes partes: a primeira parte, constituída pela caracterização do contexto socioeducativo em que foi realizada a prática pedagógica supervisionada e a descrição e reflexão crítica sobre o estágio; a segunda parte, é composta pela componente monográfica, metodologia, aplicações didáticas e respetiva análise de dados.

Na secção monográfica é desenvolvido e aprofundado o tema de investigação: *Práticas de ensino do contexto literário*. Este segmento é iniciado por uma reflexão mais geral sobre a literatura e o seu ensino e um posterior afunilamento para as propostas de Cristina Mello e, principalmente, de José Cardoso Bernardes para a abordagem do contexto no estudo do texto literário. As três didatizações cujos dados foram analisados tiveram como objetivo aferir o efeito da lecionação do contexto em função do momento em que este é apresentado aos alunos. Assim, desenvolvi uma investigação centrada em duas práticas: uma, seguindo o modelo de ensino dedutivo, que pressupõe uma contextualização histórico-literária antes da abordagem ao texto e é a prática dominante no ensino; a outra, seguindo um modelo de ensino indutivo, a abordagem textual foi anterior à apresentação detalhada do contexto, que foi surgindo a propósito do texto.

A prática de ensino do contexto literário pode ser determinante para o desenvolvimento de competências no aluno, nomeadamente da sua compreensão leitora, da sua autonomia e de um maior dinamismo na construção do seu próprio conhecimento. A análise de dados das três aplicações didáticas permitiu aferir que as vantagens na inversão do momento da lecionação do contexto em relação à prática mais frequente se refletem em melhores resultados de aprendizagem.

**Palavras-chave:** literatura, práticas de ensino, educação literária, compreensão leitora, contexto literário

## **ABSTRACT**

### **Teaching practices of the literary context**

This Internship Report was carried out within the scope of the Master in Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário as part of the model for evaluating supervised pedagogical practice. The curricular internship was carried out at Escola Secundária Avelar Brotero, in the academic year 2022/2023, with an 11th grade class of the scientific-humanistic course of Sciences and Technologies.

In terms of the structure, this Internship Report is organized into two major parts: the first part, consisting of the characterization of the socio-educational context in which the supervised pedagogical practice was carried out and the description and critical reflection on the internship; the second part involves the monographic component, methodology, didactic applications and respective data analysis.

In the monographic section, the research theme is developed and deepened: teaching practices of the literary context. This segment begins with a more general reflection on literature and its teaching and a subsequent funneling to the proposals of Cristina Mello and, mainly, of José Cardoso Bernardes for the approach of the literary text. The three didactizations whose data were analyzed aimed to assess the effect of teaching the context in function of the moment in which it is presented to the students. Thus, there is an investigation centered on two approaches to the text and its context: one, following the deductive teaching model, that supposes a historical and literary contextualization before the interpretation of the text and it is the dominant practice in teaching; the other, following an inductive teaching model, the textual approach preceded the presentation of the context, which arose because of the text.

The practice of teaching the literary context can be decisive for the development of skills in the student, namely their reading comprehension, their autonomy and greater dynamism in building their own knowledge. The data analysis of the three didactic applications allowed to verify that there are advantages in inverting the moment of teaching the context and that, therefore, the students' learning results are better.

**Keywords:** literature, literary education, teaching practices, reading comprehension, literary context

## Índice

Tabela de Siglas .....	1
Introdução .....	2
PARTE I .....	4
CAPÍTULO 1.....	4
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM QUE FOI REALIZADO O ESTÁGIO .....	4
Contexto socioeducativo .....	4
Envolvente – .....	4
Concelho .....	4
1. Envolvente .....	5
2. A Escola.....	5
3. A Turma da prática pedagógica .....	7
CAPÍTULO 2.....	8
DESCRIÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ESTÁGIO.....	8
PARTE II .....	18
CAPÍTULO 1.....	22
CAPÍTULO 2.....	30
1. Metodologia .....	30
2. DIDATIZAÇÕES .....	33
Considerações Finais.....	64
REFERÊNCIAS .....	66
ANEXOS .....	68
Anexo 1: Questionários da 1.ª didatização (Q1 e Q2) .....	68
Anexo 2: Questionário da 2.ª didatização (Q3) .....	71
Anexo 3: Questionário da 3.ª didatização (Q4) .....	72

Anexo 5: Segundo Questionário de Perceção dos Alunos (Q6).....	75
Anexo 6: Respostas ao Q1 seleccionadas em função dos níveis bom, suficiente e insuficiente .....	77
Anexo 7: Respostas ao Q2 seleccionadas em função dos níveis bom, suficiente e insuficiente .....	80
Anexo 8: Respostas ao Q3 seleccionadas em função dos níveis bom, suficiente e insuficiente .....	83
Anexo 9: Respostas ao Q4 seleccionadas em função dos níveis bom, suficiente e insuficiente .....	86
Anexo 10: Cenários de resposta ao Q1 .....	88
Anexo 11: Cenários de resposta ao Q2 .....	89
Anexo 12: Cenários de resposta ao Q3 .....	90
Anexo 13: Cenários de resposta ao Q4 .....	90
Declaração de Autoria.....	92



**Tabela de Siglas**

Aprendizagens Essenciais	AE
Escola Secundária Avelar Brotero	ESAB
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra	FLUC
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	PASEO
Relatório de Estágio	RE

Figura 1: Tabela de Siglas

## Introdução

O presente Relatório de Estágio<sup>1</sup> surge no âmbito da prática pedagógica supervisionada inserida no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Este RE, através de um método híbrido de investigação-ação e de estudo de caso, tem como tema monográfico as *Práticas de ensino do contexto literário*. Através da bibliografia consultada, tornou-se inequívoca a importância e a valorização do contexto. No entanto, o tema deste RE tornou-se ainda mais pertinente pois, considerando já a importância da lecionação do contexto, pretende aferir em que momento essa exploração é mais vantajosa para os alunos. Este estudo realizou-se junto de uma turma de 11.º ano, do curso de Ciências e Tecnologias, na Escola Secundária Avelar Brotero.

No que diz respeito à organização, este RE divide-se em duas grandes secções: a Parte I é composta por dois capítulos: a caracterização do contexto em que foi realizada a prática pedagógica supervisionada e a descrição e reflexão crítica sobre o estágio; a Parte II é constituída pela componente monográfica, metodologia e respetivas didatizações.

De modo mais específico, este RE apresenta uma proposta alternativa para o ensino do contexto histórico-literário. Prevalendo uma prática de ensino que pressupõe a lecionação do contexto no início do estudo das unidades temáticas, pretende-se perceber se há benefícios em fazer esse estudo a partir do texto, ou seja, os alunos passam a ter primeiro contacto com o texto e só depois, gradualmente, com o contexto. A intenção é, precisamente, a de acrescentar mais um método de ensino-aprendizagem, não desconsiderando a necessidade de averiguar as características e preferências dos alunos. Assim, embora a escolha do tema a desenvolver no RE tenha sido feita numa fase inicial do estágio, foi, tanto quanto necessário, adaptada à turma, e a sua aplicação tornou-se transferível a todos os alunos, independentemente das suas preferências, interesses, dificuldades, etc.

No que diz respeito à aplicação, a metodologia teve em consideração as características da turma e o método de recolha de dados mais apazível para os alunos. A recolha de dados foi feita, por isso, através do preenchimento de questionários em formato *Google Forms*. As respostas a esses questionários foram posteriormente analisadas e esses resultados são também apresentados neste RE. Para essa análise de dados considereei as três aplicações didáticas apresentadas na respetiva secção.

---

<sup>1</sup> Doravante RE

Sendo o objetivo principal deste RE o de aferir se o método indutivo<sup>2</sup> de leção do contexto traz mais benefícios nos resultados de aprendizagem dos alunos, concluí que os resultados dos alunos foram francamente mais positivos quando o contexto foi abordado em função do estudo de um texto concreto. Sendo a minha intenção proporcionar aos alunos o contacto com uma abordagem diferente ao texto, não deixou de ser relevante perceber qual a opinião dos estudantes e se as suas preferências estavam em harmonia com o método que lhes proporcionou melhores resultados de aprendizagem. Por isso, foram realizados dois questionários de percepção que permitiram verificar que existe coincidência entre o método preferido pelos alunos e aquele que os leva a ter melhores resultados de aprendizagem.

Por fim, elaborei as conclusões e considerações finais, dando conta de como é importante manter constantemente as turmas cativadas e motivadas para que haja adesão às tarefas. Assim, promover atividades dinâmicas e que, de certo modo, vão ao encontro dos gostos e do universo dos alunos é fundamental para que as aplicações didáticas sejam bem-sucedidas. A missão de docente, enquanto elemento ativo na construção de conhecimento, também só foi possível cumprir tendo em mente o estatuto do professor investigador que estuda e reflete sobre as suas próprias práticas.

---

<sup>2</sup> Entenda-se a utilização do vocábulo “indutivo” como oposto ao “dedutivo”, não considerando a semântica plena da palavra.

# PARTE I

## CAPÍTULO 1

### CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM QUE FOI REALIZADO O ESTÁGIO

#### Contexto socioeducativo

No presente capítulo, proponho-me a apresentar uma caracterização do contexto em que foi realizado o estágio pedagógico supervisionado. A caracterização consistirá, essencialmente, numa descrição do contexto socioeducativo da Escola Secundária Avelar Brotero<sup>3</sup>, incluindo secções menores com dados sobre a envolvente – concelho e parque escolar –, da escola e sobre a turma onde foi exercida a Prática Pedagógica.

#### Envolvente –

##### Concelho:

A *ESAB* localiza-se na zona urbana do concelho de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais.

O município de Coimbra tinha, em 2021, uma população residente de cerca de 140 838 habitantes, dos quais, em termos de grandes grupos etários, 11,7% são população jovem [0 – 14 anos] e 63,0% são população entre os 15 e os 64 anos. Dos cerca de 141 mil habitantes encontravam-se matriculados no 3.º ciclo do Ensino Básico, nas escolas do concelho, 4 482 alunos e 6 972 frequentavam o Ensino Secundário.

Dados da PORDATA, relativos aos censos de 2021, dão conta de cerca de 22,1% de munícipes com Ensino Secundário concluído e 34,1% com um grau de Ensino Superior.

De acordo com dados da PORDATA, em Coimbra, o ganho médio mensal dos trabalhadores por conta de outrem em 2019 era de 1 182€, estando abaixo da média nacional. Destacam-se, no concelho, as atividades nos vários setores laborais<sup>4</sup> – primário, secundário e terciário – ressaltando os 85,1% da população empregada nos Serviços, os 0,8% da população empregada na Agricultura e Pescas e os 14,2% da população empregada na Indústria e Construção. Também por esse motivo, os alunos da Escola Secundária Avelar Brotero provêm de vários estratos e realidades socioeconómicas distintas, o que permite um encontro plural de vários jovens e culturas.

---

<sup>3</sup> Doravante *ESAB*

<sup>4</sup> <https://www.pordata.pt/censos/resultados/escolaridadeeemprego-coimbra-474>

## **1. Envolvente – Parque Escolar**

No âmbito da envolvente do parque escolar, no Ensino Público, o Concelho de Coimbra conta com 14 escolas de 3.º Ciclo do Ensino Básico e nove escolas de Ensino Secundário. Existem no concelho escolas em regime de Mega-agrupamento, Agrupamento e desagrupadas.

Localizada numa área privilegiada do concelho de Coimbra, a Escola Secundária Avelar Brotero integra a zona urbana na cidade e é uma das escolas de Ensino Secundário público do município, que conta, todos os anos, com o ingresso de cerca de cinco milhares alunos do Ensino Secundário.

Rodeada de grandes áreas de habitação, nas suas imediações, a Escola Secundária Avelar Brotero partilha uma das ruas com um centro comercial, com o Estádio Cidade de Coimbra e com o Pavilhão Multiusos de Coimbra – Pavilhão Multidesportos Dr. Mário Mexia e com o Complexo Olímpico e Piscina, permitindo este último a prática desportiva de natação no contexto das aulas de Educação Física.

Integrando, ainda, um dos maiores parques escolares do concelho, a *ESAB* faz vizinhança com a Escola Básica da Solum, com a Escola Secundária Infanta Dona Maria e com a Escola Superior de Educação de Coimbra – Instituto Politécnico de Coimbra, sendo que, entre elas, se pode usufruir da zona verde do Jardim da Praça dos Heróis do Ultramar.

Em termos da oferta formativa geral, no ano letivo 2022/2023, a Escola Secundária Avelar Brotero oferece opções nas áreas dos cursos Científico-Humanísticos, Profissionais, Educação e Formação de Adultos e Ensino Recorrente.

## **2. A Escola**

A Escola Secundária Avelar Brotero, assim nomeada em homenagem ao seu patrono Félix de Avelar Brotero, ocupou inicialmente a antiga Igreja da Trindade, teve como primeira denominação Escola de Desenho Industrial e foi fundada por António Augusto de Aguiar. Félix de Avelar Brotero foi um dos maiores botânicos do seu tempo. É no Jardim Botânico da Universidade de Lisboa e no Museu do Instituto Botânico da Universidade de Coimbra que encontramos o que resta do espólio de Brotero. Além disso, é precisamente em Coimbra que funciona a Sociedade Broteriana, cujos objetivos passam por perpetuar o legado do botânico português, homenageado como patrono da *ESAB*, existindo também uma estátua sua na entrada do Jardim Botânico da Universidade de Coimbra.

A *ESAB*, fundada no início do ano de 1889, evoluiu para escola industrial e, nos seus primórdios, foram-lhe anexados diversos espaços do Jardim da Manga. Depois de outras mudanças, em 1961, a escola transferiu-se para a atual localização. Na década de 70, a par do

desenvolvimento educacional, a escola ofereceu vários cursos que davam acesso ao ensino superior. No ano de 1971, denominava-se Escola Técnica de Avelar Brotero e ministrou nos anos subsequentes os novos Cursos Gerais e Complementares, da área industrial, de serviços e de artes visuais.

Iniciado em 1975/76, após um período de transição, a *ESAB* assumiu o Ensino Secundário Unificado, porém, só em 1978/79, foi lançado, a título experimental, o 10º ano de escolaridade.

Quanto à oferta formativa na *ESAB*, nesse período, apenas se excluiu a área de Estudos Humanísticos, incluindo-se todas as outras: a de Estudos Científico-Naturais, Científico-Tecnológicos, a de Económico-Sociais, Artes Visuais. Desde 1980, funcionaram na *ESAB*, cursos desdobrados nas duas vias – a via de ensino e a via profissionalizante.

A Escola Secundária de Avelar Brotero adquiriu o nome que hoje ainda mantém, em 1979, na sequência da unificação do ensino liceal e técnico. A partir de 1983, tiveram lugar nos seus planos de estudo os Cursos Técnico-Profissionais e Profissionais e, ainda, o funcionamento de cursos diversos, incluindo cursos para o núcleo de deficientes auditivos, como o de Pintor Decorador Cerâmico e o de Técnico Auxiliar de Informática.

Em 1986, foi decretada a Lei de Bases do Sistema Educativo que entrou em vigor em 1992/93, no 7º ano, e em 1993/94, no 10º ano, estendendo-se, progressivamente aos anos seguintes. Em 1997/98, a Escola perdeu os ciclos de ensino básico e, assim, integrou-se no somatório dos estabelecimentos de ensino com o estatuto de escolas exclusivamente secundárias. A partir desse período, foi-se acentuando a tendência de se introduzirem, na Avelar Brotero, cursos tecnológicos/profissionais.

Hoje, a *ESAB* oferece cursos no âmbito de Ensino Secundário diurno – o Curso de Ciências e Tecnologias, de Artes Visuais, e de Ciências Socioeconómicas, mantendo-se excluído, ainda, o Curso de Línguas e Humanidades – e do Ensino recorrente noturno – Sistema de Educação e Formação de Adultos.

Na *ESAB*, funciona, ainda, uma atrativa série de Cursos Profissionais de Nível 3, tais como: Design de Moda, Eletrónica, Automação e Comando, Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Informática de Gestão, Mecatrónica Automóvel, Multimédia e Secretariado. Nas oficinas mantêm-se ainda em funcionamento áreas ditas tradicionais, como a Mecânica-Auto, Cerâmica, Tapeçaria, Escultura, Eletrotecnia, Construção Civil/Madeiras. Em simultâneo, a *ESAB* prossegue a dinamização do seu Centro de Novas Oportunidades, que, curiosamente, tem feito regressar aos bancos da Escola ex-alunos.

A *ESAB* distingue-se, também, pela inclusão. Destaco o facto de ser uma escola de referência para o ensino bilingue de Surdos. Em termos físicos, a escola encontra-se preparada para receber alunos com diferentes Necessidades Educativas Especiais, tendo, por exemplo, acessos através de rampas, infraestruturas adequadas, equipamentos e um Centro de Apoio à Aprendizagem com profissionais qualificados.

Em 2008, a *ESAB* foi sujeita a uma intervenção de requalificação e a uma ampliação dos seus edifícios. Com a atualização dos diversos setores, isto é, das oficinas e laboratórios, das salas específicas para o ensino das artes e dos novos espaços para a prática desportiva, foi possível verificar um aumento da qualidade do ensino e simultaneamente um aumento dos níveis de satisfação de alunos e professores.

Mantendo o pessoal docente e não docente de modo relativamente estável, segundo o Projeto Educativo da escola, existe um “sentido de pertença (...) muito enraizado na comunidade educativa pelo desenvolvimento, ao longo dos anos, duma forte cultura de Escola”<sup>5</sup>.

A *ESAB* e os seus alunos encontram-se envolvidos em diversos projetos, dois quais destaco: o Projeto Cultural da Escola Secundária de Avelar Brotero, o Plano Nacional de Cinema – apoiado pelo Clube de Cinema – e a Brotero TV, o Clube de Programação de Robótica e Design, PRODE, – com especial relevo, uma vez já reconhecido com vários prémios –, o Projeto AniMat, o Projeto EcoModa, Projetos Europeus, Parlamento dos Jovens e, ainda, o Desporto Escolar. Além destes projetos, os alunos são incentivados com prémios e bolsas de mérito académico.

Todos os documentos, regulamentos, projetos e informações relevantes aos alunos e a toda a comunidade escolar estão disponibilizados no sítio da escola<sup>6</sup> – organizado, atualizado, intuitivo.

### **3. A Turma da prática pedagógica**

A Prática Pedagógica decorreu junto de uma turma de 11.º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

A turma é constituída por quase 30 alunos dos dois géneros mais comuns, maioritariamente matriculados na disciplina de Português.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Cf. Projeto Educativo da *ESAB*, disponível em: <http://www.brotero.pt/>

<sup>6</sup> <http://www.brotero.pt/>

<sup>7</sup> Considerando as limitações que o Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, veio introduzir na elaboração desta secção dos Relatórios de Estágio, a Direção do mestrado solicitou à Direção da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra uma orientação geral sobre o procedimento a seguir. Vista a complexidade do tema e a necessidade de articulação entre as várias unidades orgânicas em que existe Formação Inicial de Professores, enquanto se aguarda essa indicação, a descrição das turmas onde se realizou o

A turma, apesar de heterogénea, com alguns grupos em que se distinguem relações interpessoais de maior proximidade, é bastante sociável; mais ainda, encontramos uma turma com carisma.

No contexto de sala de aula, trata-se de uma turma que adere às propostas apresentadas e desenvolvidas na aula, no entanto, não é particularmente participativa por iniciativa própria. Assim, foi necessário que se fossem aplicando estratégias motivadoras e cativantes, que promovessem o dinamismo e o diálogo. Considerando a idade dos alunos, podemos, claramente, observar oscilações entre comportamentos mais eufóricos e alguma inconstância humoral. No entanto, há uma excelente distinção em relação ao comportamento adequado a ter em sala de aula – mantendo o silêncio, concentração e cooperação durante os momentos de exposição da matéria. Com grande variedade de interesses específicos, os alunos revelam-se cooperantes e recetivos aos vários métodos de ensino, tornando-se propícia a escolha e implementação das diferentes práticas de ensino do contexto literário, propiciando a utilização de vários recursos e estratégias – *Kahoot*, *Mentimeter*, *Google Forms*, apresentações *PowerPoint*, modelos tradicionais de fichas, atividades em computador, como exercícios da escola virtual –, que contribuem não só para a formação mais completa dos discentes, como para a minha formação.

## **CAPÍTULO 2**

### **DESCRIÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ESTÁGIO**

O estágio foi iniciado na *ESAB* a 27 de setembro de 2022, sem qualquer experiência prévia como docente. Ingressei na Universidade de Coimbra, na Faculdade de Letras<sup>8</sup>, em 2018 e concluí, com sucesso, a licenciatura em Português, com Menor e Formação Geral em História, no ano letivo 2020/2021. Ainda nesse ano, candidatei-me ao Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Uma vez que tinha sido aluna, ao longo de todo o percurso no Ensino Secundário, na *ESAB*, rapidamente me reintegrei, ainda que numa nova perspetiva, no ambiente e espaço escolares. Conhecendo já os padrões de trabalho, dinâmica e exigência da escola, embora com algum receio e cautela, ingressei no estágio com expectativas moderadas, mas com sentido de responsabilidade e compromisso. Encarei, desde o início, este estágio como uma oportunidade para me tornar um elemento ativo na construção de personalidades e de uma sociedade melhor,

---

estágio terá de ser forçosamente lacunar e omitir os dados que inicialmente os mestrandos recolheram (v.g., taxa de retenção, número de alunos por género, nacionalidade, Necessidades Educativas Especiais, perfil de escolarização e perfil profissional dos pais e encarregados de educação).

<sup>8</sup> Doravante FLUC



nomeadamente, uma sociedade mais inclusiva, para transmitir a todos os alunos a importância de compreender e aplicar bem a nossa língua, seja ela ensinada através dos métodos mais clássicos ou mais alternativos, fazendo por aperfeiçoar, tanto quanto pude, as minhas práticas. Procurei estar atenta às necessidades de cada um dos discentes que se cruzou comigo e, desse modo, tive como propósito fazer sobressair, em todos eles, o expoente máximo das suas capacidades. Desenvolvi, gradualmente, o meu espírito crítico e capacidade de reflexão e através de processos de “autoavaliação” e “autorreflexão”, confrontei-me com lacunas e com novas aprendizagens e, assim, foi possível progredir ao longo do estágio. Considerando todas as formações ao longo do ano letivo, tive oportunidade de aprender e de me familiarizar com ferramentas tecnológicas, evoluir na elaboração dos planos de aula e, ainda, adequar o meu discurso e atitude ao contexto de lecionação em sala de aula.

A relação pedagógica com os alunos tornou-se progressivamente mais natural, potenciando, ao longo do tempo, aulas cada vez mais fluidas e orgânicas. Um dos grandes desafios foi o de conquistar a turma, cativá-la e trazer dinamismo, pois, embora fosse uma turma com comportamento, assiduidade e desempenho muito bons, tinha pouca iniciativa para participar espontaneamente. Assim, o que senti foi que, de facto, ao longo do período de estágio, não deixei de ser um elemento externo, estando na sala de aula numa posição difícil de gerir e intermédia entre os alunos e a professora orientadora, com uma função muito específica – à qual me cingi. Apesar de tudo isto, o balanço não deixa de ser positivo e animador considerando as 28 aulas lecionadas e o modo como pude transmitir saber aos estudantes.

No âmbito dos desafios, foi muito difícil encontrar o meu lugar e a minha posição profissionais, sendo necessário moldar o meu discurso e a minha atitude, o que algumas vezes colidiu com a minha atitude e opinião pessoais, em função das exigências da avaliação da prática pedagógica supervisionada e, por isso, nem sempre foi fácil gerir expectativas e foi necessário reformular perspectivas e ambições. Assim, adaptei-me, constantemente, a sugestões que, nem sempre, se coadunavam com aquilo que sou e ambiciono ser, nem com o tipo de relação pedagógica que pretendo cultivar ou com o modo como pretendo contribuir para a formação cívica dos alunos. Do mesmo modo, a avaliação constante de todas as minhas ações, interações com os alunos e gestão de sala de aula tornaram todo o período de estágio menos fluido e muito artificial. No final, senti que perdi alguma da minha essência e me tornei uma professora estagiária que cristalizou em si, temporariamente, visões da educação que não são as minhas.

Além de todas as questões relacionadas com a gestão de expectativas, tornou-se muito difícil fazer, de algum modo, parte do meio e ambiente escolar num período tão conturbado. As

greves e manifestações constantes, bem como todas as tentativas de recrutamento sindicais transformaram-se em situações constrangedoras e a evitar. Nesse âmbito, também os comentários desmotivadores de outros professores, abnegados com a situação atual, contribuíram para uma maior instabilidade e desânimo. Toda esta conjuntura trouxe consigo, mais uma vez, a sensação de ser um elemento estranho, várias vezes pouco legitimado – por exemplo, por fatores como a idade.

Considerando o trabalho desenvolvido ao longo do ano teórico, isto é, no primeiro ano de mestrado, não tinha qualquer perceção do que esperar no estágio, pois, devido à pandemia, não existiu qualquer oportunidade de ser induzida na prática pedagógica – o que tinha acontecido em anos anteriores, em atividades como o Laboratório de Ensino ou com a ida às escolas. Ademais, o trabalho realizado ao longo do ano teórico revelou-se, nalguns aspetos, defasado da realidade e dos requisitos encontrados na escola. É possível, no entanto, destacar a atividade do módulo “De aluno a professor”, onde gostaria apenas de ter tido oportunidade de contar com a partilha de experiências de colegas recém mestres.

Participei, com empenho, nas horas atribuídas à orientação de estágio, e, além das 28 aulas assistidas de carácter avaliativo, por mim lecionadas, assisti às aulas lecionadas pela professora orientadora da *ESAB*, na minha turma de estágio, bem como às aulas assistidas de carácter avaliativo lecionadas pela colega de estágio, na sua turma da prática pedagógica supervisionada. Além disso, mostrei-me prestativa quando me foram solicitadas tarefas extraordinárias, como, pontualmente, assegurar a aula na ausência da professora orientadora. Tive, também, a oportunidade de integrar, apenas no primeiro período, a reunião do Conselho de Turma. Relativamente às aulas lecionadas, apresento o quadro de atividades.

### Quadro de atividades<sup>9</sup>

<b>Aula n.º (leccionada por mim)</b>	<b>Aula n.º</b>	<b>Data</b>	<b>Unidade temática</b>	<b>Texto a estudar</b>	<b>Designação da Atividade:</b>	<b>Temporização da atividade</b>	<b>Materiais</b>	<b>Instrumento (s) de recolha de dados</b>
1 e 2	20 e 21	26 de outubro de 2022	Padre António Vieira	Capítulo VI: <i>Peroração o do Sermão de</i>	Padre António Vieira, “Sermão de	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint</i> , Computador,	Observação direta,

<sup>9</sup> Destacadas a negrito as atividades que serão alvo de análise pormenorizada na secção das didatizações.

				<i>Santo António aos Peixes</i> , de Padre António Vieira.	Santo António aos Peixes”: leitura expressiva do Capítulo VI e respetiva análise e compreensão – intenção persuasiva, crítica social e alegoria. Dêixis: noção e exercícios.		Projektor, <i>Smartphones</i>	participação na aula
3 e 4	27 e 28	9 de novembro de 2022	O Discurso Político	O discurso político e o <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> como géneros do texto argumentativo.	O Discurso Político: características – estrutura e utilização. O texto de opinião: retoma em revisão e escrita de um.	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint</i> , Computador, Projektor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, participação na aula
5 e 6	33 e 34	17 e 22 de novembro de 2022	Almeida Garrett	<i>Frei Luís de Sousa</i> , Cena I, Ato I	Aferição do efeito da leção do contexto na compreensão do texto <i>Frei Luís de</i>	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint</i> , Computador, Projektor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, <i>GoogleForms</i>

					<i>Sousa</i> – <b>Cena I, Ato I.</b>			
7 e 8	42 e 43	7 de dezembro de 2022	Almeida Garrett	Ato II, Cena I, II, III	Continuação do estudo do drama romântico <i>Frei Luís de Sousa</i> , de Almeida Garrett: dramatização /leitura expressiva das cenas I, II e III do Ato II e respectiva análise e compreensão Atos de Fala – retoma em revisão e exercícios.	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint</i> , Computador, Projetor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, participação na aula
9 e 10	53 e 54	11 de janeiro de 2023	Almeida Garrett	Ato III, Cena I	Almeida Garrett, <i>Frei Luís de Sousa</i> : dramatização /leitura expressiva da cena I do Ato III e respectiva análise e compreensão	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint</i> , Computador, Projetor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, participação na aula

					<p>- recorte das personagens principais; a dimensão trágica. Subordinação – retoma em revisão e exercícios.</p>			
11 e 12	56 e 57	18 de janeiro de 2023	Almeida Garrett	Ato III, Cenas II, III, IV, V, VI	<p>Almeida Garrett, <i>Frei Luís de Sousa</i>: dramatização /leitura expressiva das cenas II a IV do Ato III e respetiva análise e compreensão - recorte das personagens principais; a dimensão trágica. Funções sintáticas – retoma em revisão e exercícios.</p>	50 + 50 minutos	<p>Apresentação <i>PowerPoint</i>, Computador, Projetor, <i>Smartphones</i></p>	<p>Observação direta, participação na aula</p>

13 e 14	58 e 59	25 de janeiro de 2023	Camilo Castelo Branco	<i>Amor de Perdição</i>	Aferição do efeito da leção do contexto na compreensão do texto <i>Amor de Perdição</i> – Prefácio, Introdução e Capítulo I	50 + 50 minutos	Apresentação o <i>PowerPoint</i> , Computador, Projetor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, <i>GoogleForms</i>
15 e 16	62 e 63	1 de fevereiro de 2023	Camilo Castelo Branco	Capítulo XIX	Camilo Castelo Branco, <i>Amor de perdição</i> : leitura, análise e compreensão do Capítulo XIX (excerto). Coesão textual – retoma em revisão e exercícios.	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint</i> , Computador, Projetor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, participação na aula
17 e 18	66 e 67	8 de fevereiro de 2023	Camilo Castelo Branco	Conclusão	Camilo Castelo Branco, <i>Amor de perdição</i> :	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint</i> , Computador, Projetor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, participação na aula

					leitura e análise interpretativa da “Conclusão” – o amor-paixão; relações entre as personagens; construção do herói romântico.			
19 e 20	79 e 80	8 de março de 2023	Antero de Quental	Sonetos Completos	Antero de Quental, configurações do ideal – leitura e análise interpretativa do soneto “O Palácio da Ventura”. Síntese das características da poesia Anteriana.	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint</i> , Computador, Projetor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, participação na aula
21 e 22	83 e 84	15 de março de 2023	Eça de Queirós	<i>Os Maias</i>	Aferição do efeito da <b>leção</b>	50 + 50 minutos	Apresentação <b>o</b> <i>PowerPoint</i> ,	Observação <b>direta</b> ,

					do contexto na compreensão do texto <i>Os Maias</i> – Capítulo I		Computado, Projetor, Smartphones	GoogleForms
23 e 24	93 e 94	19 de abril de 2023	Eça de Queirós	<i>Os Maias</i>	Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> : leitura, análise e compreensão do excerto “o jantar no Hotel Central” - a representação de espaços sociais e a crítica de costumes.	50 + 50 minutos	Apresentação PowerPoint, Computador, Projetor, Smartphones	Observação direta, participação na aula
25 e 26	104 e 105	10 de maio de 2023	Eça de Queirós	<i>Os Maias</i>	Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> : leitura, análise e compreensão do excerto “As corridas no hipódromo” – a representação de espaços	50 + 50 minutos	Apresentação PowerPoint, Computador, Projetor, Smartphones	Observação direta, participação na aula



					sociais e a crítica de costumes.			
27 e 28	116 e 117	31 de maio de 2023	Cesário Verde	<i>O sentimento de um ocidental</i>	Cesário Verde, <i>O Sentimento de um ocidental</i> , leitura, análise e compreensão do poema “Horas mortas”.	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint</i> , Computador, Projetor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, participação na aula

Figura 2: Quadro de atividades

Na FLUC, ao longo dos dois semestres, foram trabalhados, em contexto de seminário e em formações extracurriculares, vários tópicos enriquecedores e necessários a um bom desempenho como docente estagiária. Destaco a oficina “Vozes em Aula”, a formação em “Metodologias de leitura e estratégias de metacognição”, a formação em “Meios e aplicações digitais na aula de Português” e o Estado de Arte – atividade importante, onde, por vontade dos próprios, não contou com a participação de todos mestrados. Sendo uma mais-valia, as primeiras atividades referidas surgem num momento muito próximo àquele em que podem ser realizadas em sala de aula, fazendo com que as mestradas aprendam e apliquem praticamente em simultâneo, o que pode resultar num maior nervosismo e numa lecionação menos segura.

## PARTE II

O ensino da literatura é, neste relatório, um tópico incontornável, não só porque se relaciona com a prática pedagógica, mas também porque, tal como ao longo dos ciclos de estudo na Faculdade de Letras fomos estimulados a fazer, a reflexão sobre o ensino de literatura tem de ser uma constante na atividade docente.

Incluído no universo das Humanidades e da literatura, em particular, o ensino não escapa ao que parece ser um fenómeno de distanciamento da literatura, que nenhuma prática consegue reverter – ou que nenhuma prática conseguiu, ainda, evitar.

A passagem do tempo traz consigo várias conceções do mundo. Isto é, o que vigora na geração atual pode, muitas vezes, ser diferente do que vigorava na geração anterior e distinto também do que prevalecerá nas gerações futuras, havendo, assim, uma constante renovação da cosmovisão. *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, no entanto, há uma razão de ser para a preservação das Humanidades e da literatura e, por isso, abdicar das Humanidades é abdicar do estudo dos textos, o que significa prescindir do estudo da história do próprio Homem.

Ainda que considere que a literatura seja necessária, parece-me que existe uma relação de proporcionalidade indireta com a sua valorização, isto é, quanto mais ela é desacreditada, mais necessária é e, quanto maior for a opressão e a censura, mais vital se torna. Recorrendo a um exemplo histórico, ainda que não seja, atualmente, o nosso caso, em regimes opressores e totalitários, há uma necessidade de manter o povo ignorante. Um dos meios para que tal aconteça é, precisamente, a proibição de livros.

Mais do que apontar os motivos para a mudança de paradigma relativamente à importância da literatura, esta reflexão pretende contribuir, modestamente, para uma solução. A literatura é considerada um dos grandes motores da vida e da nossa formação, e esta constatação recorda-me o Professor Keating, em *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989), quando nos diz:

We don't read and write poetry because it's cute. We read and write poetry because we are members of the human race and the human race is filled with passion. Medicine, law, business, engineering, these are noble pursuits and necessary to sustain life, but poetry, beauty, romance, love these are what we stay alive for.

Deste modo, se considerarmos o contexto de sociedade global em que vivemos, a literatura pode surgir como um motor para a mudança e a sua função formativa e frutiva pode ser resgatada. Idealmente, a literatura seria de todos e para todos, e teria na sua base um ensino consciente e crítico que desenvolvesse, desde os primeiros contactos, o melhor que cada um

terá dentro de si. Uma vez que a literatura, como afirma o Professor Aguiar e Silva, é a representação do Homem e da experiência humana e que

conhecer a pluralidade e a relatividade, mas também a permanência e a universalidade dos valores éticos, e em última instância, da própria condição humana é uma fascinante aventura cognitiva (...) e uma riquíssima experiência pedagógica. A leitura, desde os poemas homéricos até aos dias de hoje, proporciona a representação incomparavelmente valiosa dessa mutabilidade e dessa constância, com as suas emoções e paixões, com as suas grandes e misérias. (Silva, 2010: 42)

Esta reflexão, entre várias questões, confrontou-me com o facto, quase incompreensível, de esta ideia da necessidade vital da literatura não ser partilhada por todos e, principalmente, pelos mais jovens. Ao mergulhar neste pensamento, e por isso digo “quase incompreensível”, percebi que, talvez, essa “quase negação” ocorra devido às práticas de ensino atuais. Após a leitura que fiz de “Pequena apologia das Humanidades: contra os éticos e contra os dogmáticos” de Aguiar e Silva (2010), constatei que a crise contemporânea do ensino da literatura não é específica de Portugal: é visível noutros países da Europa, ou em quase todos os países do Ocidente. Além disso, tal como acredito, esta crise pode estar relacionada com os métodos de ensino, os objetivos, os valores propostos, os programas, os instrumentos didáticos, o enquadramento curricular e, também, com os próprios professores e alunos.

É possível que estejamos a formar alunos, mas não estejamos, efetivamente, a conseguir formar alunos leitores. Assim, urge repensar orientações teóricas e metodológicas que permitam desenvolver bons leitores, pois, seguindo o mesmo Mestre,

o leitor que só aceita no mundo ficcional dos textos literários a imagem especular da sua visão do mundo é um mau leitor, incapaz de compreender a legitimidade na diversidade das crenças, dos valores e dos comportamentos dos outros e inapto para enriquecer, alargar e matizar o seu conhecimento do mundo e da vida graças aos modelos contruídos e propostos pelos textos literários. (Silva, 2010: 44)

Apesar de um currículo baseado em *Aprendizagens Essenciais*<sup>10</sup> que a privilegiam, os alunos parecem afastar-se cada vez mais da essência da literatura. Para isso, contribuem também as escolhas relativamente às obras que se estudam nos Programas de Português. A legitimação de autores e de obras é um processo complexo e moroso. Muitos dos autores mais consagrados, ou cujas obras têm mais reconhecimento, foram-no postumamente. Assim, não são raras as situações em que muitos autores não tiveram a possibilidade de ver as suas obras

---

<sup>10</sup> Doravante AE

publicadas. A verdade é que são, parece-me, muitos desses autores, cujo reconhecimento foi póstumo, que compõem o cânone da literatura portuguesa.

O cânone não é estático, há alguns autores que se vão movendo, se considerarmos o cânone como um conjunto de círculos de diâmetro cada vez maior, da periferia para o núcleo duro do cânone. Porém, *grosso modo*, a atualização não se coaduna, necessariamente, com uma inclusão frequente de novos autores – isto porque, como já referido, parece ser sempre preciso um determinado período para que um autor seja notado e, com isso, notabilizado, período esse que é, por muito teóricos, como José Cardoso Bernardes (2019),<sup>11</sup> necessário.

Sendo o cânone da literatura portuguesa bem mais lato e abrangente do que o cânone escolar, inevitavelmente, nem todos os autores, ou obras, que compõem o primeiro têm lugar no cânone escolar. Seja porque nem todas as obras se consideram adequadas a ser lecionadas, ou porque não é exequível que todas elas sejam abordadas. No entanto, em diversos momentos da vida de cada um, há obras que, imperiosamente, fará sentido que não deixem de ser lidas.

Tal como defendem vários autores, incluindo Sara Leite, o ensino de Literatura deve acompanhar os tempos. Não estando o ensino dissociado do contexto sociocultural em que cada geração se insere, este deve procurar satisfazer as necessidades de cada momento – não esqueçamos a ideia de que a sociedade de hoje não é a mesma de há vinte ou trinta anos. Não são, conseqüentemente os mesmos jovens, com os mesmos interesses, contudo, muitas obras do cânone escolar permanecem inalteradas. Para que tal aconteça, muito provavelmente, a revisão dos textos e autores que integram o cânone escolar devia ser mais sistemática, ou seja, “a escola portuguesa deve dar a conhecer, em bases de constante e adequada renovação, os escritores portugueses mais representativos, num quadro de inteligibilidade histórico-cultural.” (Bernardes, 2005: 47) A revisão teria, como principal objetivo, permitir aos alunos contactar com textos e autores do passado, bem como com textos e autores do presente. Corroborando a ideia de Aguiar e Silva de que o aluno que estude um texto literário terá a possibilidade de se confrontar com uma realidade completamente dissemelhante da sua e com um contexto diferente, o contacto com esses textos permitirá que o aluno enriqueça a sua personalidade e dialogue com códigos de valores ético-morais distintos daquele que conhece.

A remodelação pode estar, assim, relacionada com a quantidade de textos que o aluno deve conhecer de cada época ou período literário, bem como com a necessidade de os textos serem ou não estudados integralmente em sala de aula. Uma gestão mais equilibrada das obras a ser estudadas pode permitir que novas obras sejam introduzidas, dando espaço a que o aluno

---

<sup>11</sup> Disponível em: [https://ionline.sapo.pt/artigo/658135/jose-cardoso-bernardes-o-ensino-da-literatura-corre-o-risco-de-desumanizacao-?seccao=Mais\\_i](https://ionline.sapo.pt/artigo/658135/jose-cardoso-bernardes-o-ensino-da-literatura-corre-o-risco-de-desumanizacao-?seccao=Mais_i)

conheça também a literatura e os autores que lhe são contemporâneos. É importante adotar uma perspectiva conciliatória que permita ao aluno, também, através das semelhanças de perspectivas e da atualidade dos temas, identificar-se, partindo, daí, para uma relação mais próxima com a literatura.

Mais ainda, para lá, desta hipotética mudança, também o modo como os alunos são cativados a ler os textos poderia sofrer uma intervenção. Uma proposta como a que Cristina Mello e José Cardoso Bernardes nos apresentam podem realmente ter efeitos positivos neste ponto.

Vejamos a proposta de Cristina Mello considerando um exemplo prático: um romance mais extenso – que tenha de ser estudado integralmente – pode ser, em sala de aula, abordado apenas em termos dos seus aspetos fundamentais, se o aluno for conduzido para uma leitura a realizar de modo independente fora da sala de aula. Ou seja, dividindo a leitura do texto de forma lógica e equilibrada, o professor pode, com os alunos, elaborar um plano de leitura em que os estudantes devem ler ao longo de x dias um número y de páginas. Ao longo do processo de leitura, os alunos seriam conduzidos, através de guiões, para a identificação de características formais, retórico-estilísticas e outras que o professor considere relevantes. Para a aula, trariam, também, dúvidas que, eventualmente, surgissem no momento da leitura.

Este sistema poderia contribuir, eficazmente, para a formação de alunos leitores mais autónomos, que no final do processo, estariam rendidos à literatura. Sendo também um método que poderia agilizar o processo de ensino, rentabilizando o trabalho em sala de aula que seria de maior fruição dos trechos específicos, absorvendo-lhes os sentidos mais obscuros, num procedimento encaminhado pelo professor, pelo próprio e pelos colegas, na aula de Português. Concretizada esta ideia, várias seriam as vantagens, entre as quais, como sugiro, a de se introduzirem novas obras.

Especulando sobre os motivos que afastam, atualmente, os alunos da literatura, podemos aferir que são vários. Existe, nos dias de hoje, uma conjuntura que parece propiciar esse apartamento entre os jovens e os livros – não falando sequer do livro no seu modelo físico, uma vez que há novos suportes para contactar com a obra literária. Os jovens encontram-se imersos num mundo altamente estimulado pela tecnologia. É possível verificar esta questão na sala de aula: quando uma atividade que é proposta necessita de acesso a meios tecnológicos há uma adesão muito maior, até mesmo os mais alheados parecem ser rápida e eficazmente cativados.

Apesar de todas as vantagens que o contacto com textos anteriores ao seu tempo pode trazer na construção das personalidades dos jovens, não há neles maturidade suficiente para

reconhecer a importância desse estudo e, aquilo que poderia ser uma mais-valia, torna-se, velozmente, em algo negativo e em desinteresse.

O estudo das obras é geralmente realizado de modo linear. Sempre que se inicia uma nova unidade temática o processo é o mesmo: uma contextualização histórico-literária e o estudo do texto, que o aluno, inquestionavelmente, integra e assimila no contexto que lhe é apresentado previamente. Outro modo de cativar o aluno para a leitura poderia ser a forma como esta a obra é lecionada em sala de aula, até porque

vários teóricos (...) reconhecem o papel crucial da metodologia de abordagem da obra para despertar o interesse dos alunos: a forma como o texto é tratado na sala de aula pode fazer a diferença entre criar meros leitores escolares e formar leitores para a vida. (Leite, 2013: 174)

Ou seja, alterar a atitude passiva do aluno, retirando-o do seu lugar de recetor de informação e envolvendo-o no processo de descoberta do contexto a partir do texto, guiado pelo professor, poderia suscitar um maior interesse e, conjugado com o método proposto por Cristina Mello, torná-lo mais autónomo e desperto para o texto e a sua envolvente. Propõe-se, pois, que o aluno seja transferido para o centro da construção da aprendizagem, como um processo que promove

o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, respeitando-se a articulação entre o saber e saber fazer. O domínio de diversos métodos e técnicas favorece a construção da aprendizagem, tanto através de vários tipos de trabalho (individual e em grupo), como nas atividades implicadas no tratamento da informação. Pretende-se assim que o aluno utilize instrumentos didáticos que constituam um suporte para a aprendizagem no domínio da língua e do texto literário, em particular nas atividades de leitura e de escrita. Por aprender, concebemos uma atitude de empenhamento e de esforço por parte do aluno em estratégias para adquirir ou aprofundar os conhecimentos literários implicados nos projetos de leitura e de escrita. (Mello, 1998: 329)

Destas reflexões e propostas, surgiu o tema deste relatório: perceber qual a importância da leção do contexto e qual o seu lugar no ensino da literatura, como é que a informação se torna mais eficiente e de que modo é mais bem assimilada pelos alunos.

Para que tudo isto se clarifique, na secção seguinte do relatório foi desenvolvido um enquadramento teórico composto por uma discussão teórica de conceitos relevantes para a aplicação prática desenvolvida no estágio.

## **CAPÍTULO 1**

A escolha do tema *Práticas de ensino do contexto literário* afigura-se particularmente relevante, pois, como já referido, a problematização da crise da literatura levou a que se procurassem, mais do que as causas, hipóteses de a combater. A finalidade última foi a de, humildemente, melhorar o processo de ensino-aprendizagem e de explorar e desenvolver as

capacidades e aptidões dos alunos, que se tornaram elementos mais ativos na construção da aula e na desconstrução e conhecimento do texto, munindo-os, ainda, de informações de índole histórica, cultural, estética e literária.

O estudo dos textos literários e do seu contexto no âmbito da disciplina de Português no Ensino Secundário solicitou uma reflexão conceptual sobre conceitos correlatos como literacia, educação literária, literatura, leitura, contexto e sobre o próprio modo de abordar a literatura na escola. Neste capítulo abordarei primeiro os conceitos (1.1) e, depois (1.2), apresentarei a proposta de abordagem didática. Num segundo momento do capítulo, referir-me-ei ao modo como os documentos educativos mais relevantes, o manual adotado na escola e outros trabalhos empíricos abordam o tema das práticas de ensino do contexto literário.

### 1.1.

Nesta secção partiremos da explicitação dos conceitos supramencionados para a explicação da abordagem que foi especificamente tida em consideração para a implementação prática do tema do RE.

Sendo este um tema que se insere, em termos latos, no campo da literacia, é importante esclarecer o conceito que

de acordo com a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE) (2002), literacia define-se como a capacidade de compreender, usar e refletir sobre textos para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e potencial individual para participar/atuar na sociedade. A literacia, é a capacidade de compreender e refletir sobre materiais escritos diversos e saber usá-los para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e o potencial individual para participar em sociedade. Entende-se dessa forma, como o domínio da leitura e da escrita e a capacidade de fazer uso social dessas habilidades. (Carvalho et al, 2011: 111-112)

Como já mencionado, o objetivo último será o de dotar o aluno de ferramentas que promovam a sua autonomia e que, ainda que apreendidas no contexto escolar, o aluno possa levar para a sua vida.

Seguindo a linha de pensamento proposta pela OCDE, o domínio da Educação Literária visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como de convenções, temas e estilemas literários, de modo que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma mesma comunidade. O conceito de educação literária ultrapassa, assim, o nível do ensino aprendizagem da literatura – apreender os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou aprender a apreciar a literatura – referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis. (Azevedo et al, 2016: 2)

Assim, com base nestas ideias, tendo também a noção de que a literatura é um veículo de transmissão de cultura, saberes e conhecimentos fundamentais, pensei numa proposta de abordagem para a lecionação dos textos literários nas minhas aulas assistidas de caráter avaliativo.

A sugestão de lecionação que se relaciona diretamente com a prática de ensino do contexto literário teve na sua gênese a combinação das propostas de Cristina Mello – já referidas anteriormente – e, principalmente, de José Cardoso Bernardes. É nesta última que me irei focar neste momento.

Na sua obra, *Como abordar a literatura no Ensino Secundário*, José Cardoso Bernardes apresenta-nos novos caminhos que assentam em cerca de cinco aspetos fundamentais, dos quais destaco:

1. A recuperação doseada da história enquanto forma privilegiada de densificar culturalmente o texto, e da retórica;
2. A alteridade diacrónica (*versus* anacronismo). Ou seja, é importante atender à historicidade do texto literário, sem fazer um texto acrónico. O texto literário é um produto do seu tempo e deve ser interpretado à luz da cosmovisão que estava vigente no momento da sua produção. Esta ideia consolida, portanto, a tese de que há fatores externos ao texto, o seu contexto, que importam para a sua leitura;
3. Fomentar uma atitude interpelativa nos alunos (em detrimento de uma atitude apenas descritiva e parafraseante);
4. Proporcionar uma maior ênfase aos conteúdos e ao seu enraizamento em coordenadas de pensamento e de sensibilidade;
5. Apostar na formação de leitores como contrapeso ao efeito de saturação normalmente produzida nos estudantes.

Dos cinco aspetos supramencionados, para o tema monográfico este RE, foram tidos em particular atenção os pontos 1, 2 e 4. Considerando que a inteligibilidade do texto, bem como o enriquecimento da enciclopédia do aluno, pode ser mais eficiente quando recuperada a informação histórica e quando outros fatores externos são convocados para a sua leitura, chegamos assim ao contexto.

Podemos pensar que

enquanto “saber constelado, a Literatura não se resume, porém, às palavras e à sua disposição formal. Passando a um outro domínio (ao qual se convencionou chamar “pré-literário”), revela-se muito útil possuir um conhecimento razoável dos contextos ou das factuaisidades. Mais uma vez pode pensar-se que esse conhecimento é essencialmente requerido para lidar com obras e



autores mais afastados. (...) Neste quadro, a importância do contexto não se circunscreve à análise de texto antigos. Num mundo em que, apesar dos ritmos da globalização, os fusos temporais tardam em coincidir, as discrepâncias da história continuam a fazer-se sentir e a determinar o diálogo que cada escritor e cada leitor mantêm com o seu tempo. (Bernardes, 2010: 47)

Assim, concordo naturalmente com José Cardoso Bernardes quanto à inequívoca importância de um saber transversal por parte do professor que possa munir o aluno de informações contextuais. De facto, essa “revalorização da componente histórica na cultura literária afigura-se uma estratégia essencial para aproximar os leitores da Literatura.” (Bernardes, 2010: 48) Mais ainda, nas palavras do autor que venho a seguir, “aproveitar as coordenadas temporais da comunidade estética na sua justa medida: como elemento condicionante da produção de sentido e como instância que favorece o seu (do texto literário) entendimento.” (Bernardes, 2010: 48)

O que se procura defender é que será redutor estudar um texto sem o enquadrar de modo histórico, estético e cultural. E, além disso, vários sentidos do texto podem nem ser corretamente interpretados se o aluno passar pelas passagens sem que haja uma explicação “das ideias que se entrecruzam no texto literário” (Bernardes, 2010: 50), sejam elas, por exemplo, de índole política, antropológica, considerando assim que

no campo particular do ensino da literatura, em que a matriz disciplinar da história literária foi preponderante durante décadas, estamos perante uma noção de contexto que corresponde ao “conjunto das circunstâncias sociais, políticas, religiosas, económicas, culturais, etc., que condicionam ou orientam a produção e a interpretação de textos”, de acordo com a definição proposta por Aguiar e Silva, que não deixa de sublinhar a natureza “extraverbal, extratextual e extradiscursiva” dos elementos que o integram. (Bernardes et al, 2013: 62)

Em sintonia com aquilo que eu própria considero, não há na bibliografia consultada, qualquer negação da importância do contexto; há, aliás, uma defesa inequívoca da relevância da sua leção. No entanto, parece não parece ser relevante a discussão do lugar do contexto nem a preponderância que lhe deve ser atribuída.

Tal como eu projeto, as aulas devem ser centradas no texto, embora este não possa ser estudado sem o enquadramento necessário – diferente para cada texto literário e, na minha opinião, com novas modulações para cada nova geração de alunos/leitores, que gradualmente se vão tornando cada vez mais distantes (em termos históricos, ideológicos, estéticos, etc) da data de produção do texto literário.

Ainda que acarrete riscos, ainda que o lugar do contexto no ensino do texto literário não esteja definitivamente determinado – e talvez nunca venha a estar –, ainda que ele não deva ser

o foco, o contexto deve integrar as aulas de literatura, trazendo não só uma experiência mais rica em termos de compreensão do lugar da literatura na sua época e de fruição do texto literário, mas promovendo também o conhecimento dos alunos em outras áreas, alargando os seus horizontes e enriquecendo a sua enciclopédia, pois

Ao mesmo tempo que consegue, de alguma maneira, aproximar os alunos da realidade das obras literárias, o estudo dos contextos promove o alargamento dos seus horizontes culturais, visto que, sempre em função da leitura, o acesso a informação contextual viabiliza o conhecimento da alteridade do tempo histórico ou do espaço social de que os textos provêm. Ancorada numa abordagem ao seu contexto de produção e receção, a leitura dos textos não só atinge uma espessura superior de sentidos, como ganha em densidade dialética (pelo jogo entre planos da realidade cultural a que obriga) e em possibilidades performativas, visto que favorece exercícios de debate que seriam impensáveis sem o recurso a esta estratégia. (Bernardes et al, 2013: 73)

Mais ainda, relevo aquilo que considero ser uma perspetiva sensata e conciliatória, humana e humanista, entre uma abordagem ao texto prestando atenção ao contexto e uma abordagem que estuda o texto por si só, mas que busca resgatar o contexto nos momentos-chave. Isto porque

a integração do estudo dos contextos na leitura do texto literário ocorrerá sempre a partir da realização dessa leitura. É prática corrente nas aulas de Português que a entrada no estudo de uma obra se faça por via do seu enquadramento histórico e da pesquisa acerca da vida do seu autor sem que seja estabelecida uma ligação efetiva entre estas atividades e a leitura do texto. Texto e contexto são arrumados em compartimentos fechados e incommunicantes, resultado de uma abordagem que não replica a forma como a obra se articula dialeticamente com o tempo e o espaço da sua génese. A evocação do contexto deverá ser oportuna e nascer diretamente do apelo feito pelo texto ao seu leitor, em momentos em que a compreensão da mensagem não é viável ou satisfatória sem a introdução de uma informação histórico-cultural específica. Esta perspetiva de equilíbrio entre o que corresponde ao texto e ao que está para lá dele, que, de acordo com Vítor Aguiar e Silva, deverá ser a prevalecente no ensino pré-universitário, é fundamental para que o aluno reconheça que o texto se inscreve na História e, num plano mais restrito, se enquadra na história literária, ou seja, corresponde a uma etapa do devir dos códigos literários, entidades em constante modificação, abarcando e expulsando de si elementos retóricos, temáticos, linguísticos e culturais. E o texto é também reflexo dessa dinâmica, na medida em que fornece pistas, a cada passo, para o reencontro com o tempo e o espaço da sua produção. (Bernardes et al, 2013: 78)

Em harmonia com esta perspetiva, baseando-me no itinerário pedagógico, proposto em *Como abordar a literatura no Ensino Secundário*, projetei, criteriosamente, as três didatizações que serão alvo de análise pormenorizada.

A abordagem que segui, ainda que com adaptações, foi sistematizada em cinco etapas por José Cardoso Bernardes:

1. Leitura expressiva, que num primeiro momento deve ser feita pelo professor;
2. Explicação semântica, com o esclarecimento de palavras, por exemplo;
3. Descrição retórico-formal;
4. Fase interpelativa;
5. Explicação histórico-cultural.

O itinerário, à semelhança do que defendo como sendo uma abordagem indutiva ao texto, propõe uma inversão da lecionação do contexto literário. Veremos no ponto seguinte de que modo é que essa inversão se encontra, ou não contemplada nos documentos educativos, nas decisões departamentais da *ESAB* e no manual adotado.

#### 1.2.

Para lá do interesse pessoal pelo estudo deste tema e a sua aplicação prática junto da turma, é importante perceber em que medida é que ele se adequa, também, ao modelo de ensino em vigor. Assim, mais do que justificar a escolha do tema monográfico, esta secção pretende averiguar de que modo é que a escolha se encontra visada nos documentos educativos, nas decisões departamentais e no manual adotado pela *ESAB*.

Como objeto desta análise, foram consultados os principais documentos reguladores do ensino, destacando as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018),<sup>12</sup> o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017)<sup>13</sup> e, num universo mais micro, as planificações do departamento curricular de Línguas: Português, Francês e Espanhol, e os Critérios de Avaliação da *ESAB*.

De acordo com a Direção Geral da Educação as *Aprendizagens Essenciais* são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Tendo sido construídas a partir dos documentos curriculares existentes, as AE são a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos, isto é, o denominador curricular comum, nunca esgotando o que um aluno tem de aprender. Desta forma, constituem-se, a par com o Perfil dos Alunos, como o referencial para a avaliação externa.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Doravante AE

<sup>13</sup> Doravante PASEO

<sup>14</sup> Fonte: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Considerando genericamente as AE, existe uma compatibilidade entre o tema desenvolvido e a sua inclusão no domínio da Educação Literária. Contudo, não são fornecidas instruções sobre o momento em que se estuda o contexto. Paralelamente, uma vez que as planificações departamentais são elaboradas com base nos documentos reguladores, o tema coaduna-se, também, com as planificações que apresentam o contexto histórico-literário no início do estudo de uma nova unidade temática. A sua lecionação é apoiada pela informação sistematizada nos manuais escolares, não sendo exceção o manual adotado pela *ESAB – Mensagens 11* (Cameira et al, 2022).

No plano mais macro, foi consultado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que se define como

documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. (...) A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. (PASEO, 2017: 8)

A natureza abrangente e inclusiva do PASEO também permite a exploração do tema, tanto mais que ele concorre para a colocação dos alunos no centro do processo de aprendizagem. A inversão do momento em que se estuda o contexto e a sua dedução a partir do texto literário permite que, à semelhança do que é defendido pelo PASEO, os alunos possam ser elementos ativos no processo de construção do seu saber e, mais ainda, é um método capaz de munir os alunos de uma cultura de base humanista com apelo à autonomia do aluno e ao desenvolvimento do seu pensamento crítico.

A pertinência da escolha deste tema é igualmente corroborada pelo princípio de “Adaptabilidade e ousadia”, significando isto que

educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções. (PASEO, 2017: 13)

Apesar de o método de lecionação proposto neste RE não ser explicitamente mencionado, ele adapta-se aos valores e princípios do perfil que se pretende que o aluno atinja no momento de saída do ensino obrigatório. Sem descurar a participação do professor na transmissão de conhecimentos, o método de apresentação do contexto literário proposto promove a participação do aluno na construção do seu próprio conhecimento, tornando-o mais significativo, possibilitando ao aluno um confronto mais autónomo com outros universos e apetrechando o aluno de novos saberes e de novas cosmovisões.

É, por isso, possível assumir que, não sendo explicitamente referidos, tanto os objetivos do RE, como os objetivos de aprendizagem que se pretenderam observar nos alunos estão em consonância com os parâmetros dos documentos fundamentais.

### 1.3.

Depois de uma análise aos documentos reguladores, no universo escolar e ministerial, importa perceber de que modo é que este é um tema já estudado. Porém, e corroborando a pertinência da escolha deste tema, foi verificado, na pesquisa feita nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto em Portugal, que não há qualquer registo de tese ou RE no âmbito das práticas de ensino do contexto literário. Isto transmite a ideia de que o modo como se leciona atualmente o contexto não é questionado, sendo de supor que as práticas mais comuns são consideradas adequadas, não sendo promovida uma nova prática ou modelo de ensino. No entanto, um dos modos de melhorar o ensino é precisamente através do questionamento e do ensaio de mais do que um caminho para obter o mesmo ou um melhor resultado em termos de desenvolvimento das competências dos alunos e de uma maior dimensão significativa do conhecimento adquirido.

Considerando todos os elementos apresentados, bem como a inexistência de trabalhos empíricos no âmbito do que aqui se propõe sobre o ensino do contexto literário, a metodologia utilizada neste RE foi grandemente baseada no itinerário pedagógico proposto por Cardoso Bernardes, como se verá no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 2

### 1. Metodologia

Este RE centrou-se numa pergunta de investigação, cujo objetivo foi verificar se a informação relativa ao contexto histórico-cultural, transmitida antes da leitura do texto literário melhora a sua compreensão e a apreensão das características específicas da obra e do período literário em que se insere, ou se, pelo contrário, a competência leitora e o conhecimento do texto literário aumentam quando o aluno é incentivado a identificar, por si, singularidades textuais que o professor enquadra, posteriormente, num género e/ou período literário ou tempo histórico.

Através de um modelo híbrido entre a metodologia de um estudo de caso – pois a investigação foi feita no universo circunscrito da turma e baseada em trabalho de campo – e de uma investigação-ação – uma vez que se caracterizou “por ciclos espirais de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema.” (Johnson 1993, cit. por Amado 2013: 190), a investigação conta com a forma de pesquisa de triangulação, através métodos quantitativos e qualitativos de recolha de dados.

Numa das aulas por mim lecionadas, anterior à aplicação da primeira experiência didática, expliquei aos alunos a natureza do trabalho que ia desenvolver, distribuí pelos alunos o documento de consentimento informado, que os Encarregados de Educação assinaram, autorizando a utilização das respostas dos seus educandos depois de anonimizados os dados.

Para este estudo, foram considerados três autores, Almeida Garrett, Camilo Castelo Branco e Eça de Queirós. A escolha dos autores teve em consideração a planificação do grupo disciplinar de Português da *ESAB* e uma distribuição das didatizações pelo período de estágio. Assim, o primeiro autor, Almeida Garrett, pressupôs uma didatização no 1.º período, e os dois seguintes, Camilo Castelo Branco e Eça de Queirós, no início e no final do 2.º período, respetivamente. A opção pelas duas didatizações ao longo do 2.º período prendeu-se, principalmente, com o desejo de concluir o RE na primeira época de avaliação, assim como com a distribuição das datas das aulas assistidas.

O estudo de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, foi introduzido por mim, em duas aulas de 50 minutos, lecionadas de acordo com o método dedutivo, isto é, com um enquadramento prévio da obra no seu contexto histórico-cultural e estético-literário, situando o autor e a obra. De seguida, iniciou-se o estudo da obra, verificando nela marcas do seu contexto de produção.

No final de cada aula de 50 minutos, os alunos responderam a um inquérito por questionário no *Google Forms*, instrumento utilizado para proceder à recolha de dados. O primeiro formulário visou aferir o conhecimento sobre o contexto em que Almeida Garrett se inseria; o segundo, já no decurso do estudo da obra, continha três questões de interpretação sobre o excerto estudado de modo a verificar se os alunos apreenderam e integraram o contributo do contexto. Esta recolha de dados serviu também para que, posteriormente, se comparassem estes resultados com os obtidos nas diferentes estratégias de estudo do contexto e, assim, se verificasse em qual dos métodos os alunos tinham obtido melhores resultados e, também, qual dos métodos lhes era mais apazível.

Como o ensino dedutivo é o prevalecente, lecionei de acordo com este método apenas num dos autores, isto porque o objetivo do RE consistia, efetivamente, em averiguar se o estudo de uma obra através do método indutivo proposto seria mais eficaz.

O estudo das obras *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco e *Os Maias*, de Eça de Queirós, foi, também, iniciado por mim, cumprindo, desta vez, os requisitos de uma abordagem indutiva. A decisão de lecionar duas aulas, para aplicar este modelo de ensino, é justificada pelo facto de ele ser menos recorrente. Dada a distribuição de aulas e os temas do programa, este foi o número possível, não havendo hipótese de se realizarem mais experiências didáticas. Assim, na primeira aplicação, os alunos tomaram contacto com o método e, para se perceber se há alguma consistência nos resultados, foi lecionada esta segunda aula seguindo o mesmo modelo.

Assim sendo, foi apresentada aos alunos uma informação basilar preliminar sobre o contexto, bem como alguma informação sobre o autor, de modo a situar minimamente o aluno-leitor. De seguida, a exploração do texto literário baseou-se num diálogo com os alunos orientado para os aspetos nucleares do excerto, em articulação com a restante informação do contexto, que foi sendo simultaneamente explorada e sistematizada. Só depois, apresentei outros aspetos contextuais relevantes para a compreensão da obra. À semelhança do que fiz para o estudo de Almeida Garrett, para as unidades didáticas sobre Camilo Castelo Branco e Eça de Queirós, foram utilizadas duas aulas de 50 minutos, respetivamente.

Para o estudo de *Amor de Perdição* e de *Os Maias*, como forma de recolha de dados para posterior análise, os alunos preencheram um terceiro e quarto formulários, com questões de compreensão e interpretação dos textos estudados, de forma a verificar se conseguiam integrar o contexto na compreensão/interpretação da obra.

Lecionados os dois blocos de 50 minutos relativos a Camilo Castelo Branco, uma vez que se tratava da primeira aula seguindo o método de ensino indutivo, foi pedido aos alunos

que respondessem, também, a um inquérito relativamente à sua perceção sobre esta abordagem textual. Para lá de registar as preferências dos alunos, o objetivo deste inquérito foi, também, o de verificar se havia necessidade de proceder a adaptações na condução da aula e na elaboração do questionário que se iria realizar nos dois blocos de 50 minutos dedicados à introdução ao estudo de *Os Maias*. Para operacionalizar e avaliar o ensino do contexto foram utilizadas estratégias e instrumentos diversos, tais como o diálogo em grande grupo, a observação direta e a avaliação formativa do estudo do texto, inquéritos por questionário para perceber como é que os alunos consideravam mais frutífero fazer o estudo da obra e questionários de avaliação para aferir que método produziu melhores resultados na aprendizagem.

Esperava-se que a abordagem ao texto literário através do ensino indutivo resultasse melhor, uma vez que o aluno era conduzido na descoberta da singularidade estética cujo conhecimento poderia aprofundar à medida que ia recebendo informações contextuais que a contextualizassem, num movimento do particular para o geral, ao invés de receber informação genérica sem concretização literária. Este processo tende a replicar o processo de leitura frutiva e dotar e sensibilizar o aluno para as perplexidades que ela pode suscitar. Creio que este caminho não só desperta a curiosidade do aluno, como estimula a sua inteligência e favorece a sua autonomia, desenvolvendo a sua competência leitora e, conseqüentemente, a sua capacidade de ler novos textos.

A prática da abordagem dedutiva do texto literário é, sem dúvida, produtiva e tem revelado bons resultados, mas gera uma maior tendência para a reprodução de conteúdos, criando nos alunos o hábito de decalcar informações prévias por vezes acriticamente, deste modo, limitando a experiência estética individual. Pensando na prática escolar das respostas-modelo, ela pode ser exercitada nos dois casos.

Apesar de estar consciente de que o ensino indutivo, pela participação que exige dos estudantes (ao invés de uma maior passividade geral no ensino dedutivo), pode não funcionar com todas as turmas, também admiti que, apesar de estar dependente do perfil, dos hábitos e das preferências dos alunos, o método tinha condições para ser implementado na turma da prática pedagógica supervisionada.



## 2. DIDATIZAÇÕES

No âmbito do tema do Relatório de Estágio – *Práticas de ensino do contexto literário* – serão objeto de estudo detalhado três das atividades realizadas, conforme a figura n.º 3.

Aula n.º (lecionada por mim)	Aula n.º	Data	Unidade temática	Texto a estudar	Designação da Atividade:	Temporização da atividade	Materiais	Instrumento (s) de recolha de dados
5 e 6	33 e 34	17 e 22 de novembro de 2022	Almeida Garrett	<i>Frei Luís de Sousa</i> , Cena I, Ato I	Aferição do efeito da leção do contexto na compreensão do texto <i>Frei Luís de Sousa</i> – Cena I, Ato I.	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint</i> , Computador, Projetor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, <i>Google Forms</i>
11 e 12	58 e 59	25 de janeiro de 2023	Camilo Castelo Branco	<i>Amor de Perdição</i>	Aferição do efeito da leção do contexto na compreensão do texto <i>Amor de Perdição</i> – Prefácio, Introdução e Capítulo I	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint</i> , Computador, Projetor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, <i>Google Forms</i>
21 e 22	83 e 84	15 de março de 2023	Eça de Queirós	<i>Os Maias</i>	Aferição do efeito da leção do contexto na compreensão do texto <i>Os</i>	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint</i> , Computador, Projetor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, <i>Google Forms</i>

					<i>Maias</i> – Capítulo I			
--	--	--	--	--	------------------------------	--	--	--

Figura 3: Didatizações analisadas

As restantes atividades desenvolvidas no âmbito do estágio pedagógico supervisionado não são objeto de análise, uma vez que as práticas de ensino do contexto literário pressupunham que as atividades fossem elaboradas no início do estudo das unidades temáticas. Assim sendo, os resultados apresentados são apenas relativos a três atividades direcionadas para o tema do RE. As restantes atividades tiveram a função de ensaiar hipóteses de abordagem do texto literário que me auxiliaram a definir o caminho a seguir e a metodologia a adotar.

Esses ensaios decorreram, essencialmente, da necessidade de averiguar qual o melhor método para ensinar e para realizar a recolha de dados. Por isso, numa primeira aula, foi elaborada, por mim, um modelo tradicional de ficha, à qual os alunos deviam responder e entregar no final da aula. No entanto, este método revelou-se pouco eficaz, uma vez que teria de realizar a transcrição e anonimização de modo manual, o que iria ser demasiado moroso. Desse modo, o formato *Google Forms* agilizou todo o processo, sendo mais imediato e promovendo um maior dinamismo, consequência da aplicação de ferramentas tecnológicas e de uma maior adesão dos alunos.

### Atividade n.º 1

#### Contexto da aula:

Aula n.º (lecionada por mim)	Aula n.º	Data	Unidade temática	Texto a estudar	Designação da Atividade:	Temporização da atividade	Materiais	Instrumento (s) de recolha de dados
5 e 6	33 e 34	17 e 22 de novemb ro de 2022	Almeida Garrett	<i>Frei Luís de Sousa, Cena I, Ato I</i>	Aferição do efeito da lecionação do contexto na compreensã o do texto <i>Frei Luís de Sousa – Cena I, Ato I.</i>	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint,</i> Computador, Projektor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, <i>Google Forms</i>

Figura 4: Quadro da atividade n.º 1

Na primeira atividade, foi iniciado o estudo da unidade temática de Almeida Garrett com a apresentação do contexto histórico-cultural e estético-literário, com suporte *PowerPoint* com a informação fundamental; a opção por este modo de exibição da informação nas três atividades descritas revela-se mais cativante para os alunos, sendo também uma forma de, num tempo de grande valorização das tecnologias, fazer uma utilização equilibrada dos recursos disponíveis.

Relativamente ao início do estudo da unidade temática de Almeida Garrett, solicitei aos alunos que respondessem a dois questionários. O primeiro com questões relativas ao contexto histórico-cultural e estético-literário e o segundo com questões de análise e interpretação relativas à Cena I, do Ato I, de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett. (anexo 1, p. 65)<sup>15</sup>

No âmbito do contexto literário, transmiti aos alunos informações sobre o período do romantismo de modo transversal. Como motivação (10 minutos), foi explorada uma pintura a óleo do mesmo período estético: o *Caminhante sobre o mar de névoa*, de 1818, do artista alemão Caspar David Friedrich. Através da pintura, foram extraídas características como: o individualismo – visão do mundo centrada no indivíduo; as paisagens – retratadas de forma dramática e emocional; a inspiração no mundo dos sonhos, do fantástico e do desconhecido; os efeitos de cores “claro-escuro”; a utilização de óleo e de aquarela; e a preferência por linhas curvas e sinuosas – que reforçam o sentido dramático, trágico e heroico.

Seguidamente, foram exploradas as características do romantismo (20 minutos) como movimento literário autónomo – com três gerações –, que surge em Portugal, na década de 30 do século XIX. Dessas destaquei: a crença no sebastianismo; o amor à pátria: patriotismo e nacionalismo; as crenças em agouros, superstições e visões; a hiperexcitação de emoções/exacerbação dos sentimentos; a noite; (o apelo da) Morte – física ou espiritual (para o mundo); a solidão; e o romantismo como corrente que assentava em valores como liberdade, igualdade, justiça social.

Para melhor se compreender a conjuntura em que surge o Romantismo, elaborei uma explicação do panorama político dos finais do século XVIII e século XIX. Compilei, para isso, algumas datas relevantes tais como: a Revolução Francesa (1789), Revolução Liberal (1820/25), a independência do Brasil em 1822, datas relevantes de revoluções e contrarrevoluções entre absolutistas e liberais (1823, 1824, 1826, 1832, 1834, 1836) e a subida ao poder de Costa Cabral em 1842.

---

<sup>15</sup> A pergunta 1 encontra-se suprimida, pois era solicitada, nessa questão, a identificação do aluno.

Uma vez que a obra *Frei Luís de Sousa* é um drama romântico, expus também as suas características em paralelo com as da tragédia. Apresentei o drama romântico como um género pautado por uma escrita em prosa, com a tematização de um assunto nacional; em que há uma valorização e um cultivo dos sentimentos e em que o humano banal passa a ser responsável pelas suas ações/paixões; nele se encontra a presença da religião cristã e a presença do fatalismo; finalmente, a literatura é vista como veículo de uma missão social.

Por fim, em termos de contextualização apresentei aos alunos informações a respeito do autor, como: a data de nascimento (4 de fevereiro de 1799) e de morte (9 de dezembro de 1854); as principais produções literárias (*Viagens na Minha Terra* de 1846, *Arco de Sant'Ana* de 1845 e 1850 e *Folhas Caídas* de 1853). Relativamente à vida pessoal do autor, destaquei a sua formação em Direito na Universidade de Coimbra, a sua posição como liberal, o exílio em Inglaterra em 1823, os casamentos e a filha Maria Adelaide, que nunca conseguiu legitimar. Ainda sobre o autor relevei as suas ações como impulsionador da edificação do Teatro Nacional D. Maria II, a criação do conservatório de Arte Dramática.

Após a apresentação do contexto literário e da apresentação da estrutura interna e externa de *Frei Luís de Sousa*, solicitei aos alunos que respondessem, individualmente, nos seus *Smartphones*, a um questionário, em formato *Google Forms*, com questões relativas à informação apresentada sobre o contexto, o autor e sobre a interpretação do texto (15 minutos):

Questões:<sup>16</sup>

1. Descreve a pintura de Caspar Friedrich.
2. Indica três características do Romantismo nesta pintura.
3. Quais foram as três gerações do Romantismo?
4. Três características do Romantismo (na literatura) são:
5. Almeida Garrett faz parte: (selecionar apenas uma hipótese)
  - a. da primeira geração do Romantismo.
  - b. da geração do Ultrarromantismo.
  - c. da segunda geração do Romantismo.
  - d. da Geração de 70.
  - e. outra.

---

<sup>16</sup> Cf. o *layout* original no anexo 1, p. 65. Pontualmente, introduzi pequenas alterações nos materiais apresentados, resultantes de uma revisão crítica do trabalho feito ou para assegurar a coerência da sua inserção no texto do RE. De todo o modo, os documentos anexos são autênticos. Cf. com o cenário de resposta no anexo 10.

6. Almeida Garrett promoveu a escrita e a representação teatral, sendo ele o criador: (selecionar apenas uma hipótese)
- do drama romântico.
  - da tragédia.
  - da composição poética em forma de ode.
  - outra.

7. Qual a posição política de Almeida Garrett durante as Lutas Liberais?

No segundo momento da aula, foi lida a Cena I do Ato I, de *Frei Luís de Sousa* (10 minutos) e realizada a respetiva interpretação, em grande grupo, conduzida pela professora estagiária (15 minutos). A leitura expressiva do professor é importante para promover a fruição do texto e fazer com que se dissipem dúvidas. Nesta e nas restantes atividades descritas, privilegiou-se a leitura partilhada do texto, iniciada por mim para dar o mote. Uma vez que se trata de textos longos e para que não se torne fastidioso, bem como para promover a atenção dos alunos, é solicitada a sua participação. No momento do comentário do texto, em grande grupo, foram relidas, por mim, as passagens mais relevantes. Por fim, foi novamente pedido aos alunos que respondessem a um questionário, no mesmo formato *Google Forms*, com questões de análise e interpretação textual relacionadas com o contexto histórico-cultural e estético-literário, para que se pudesse aferir os resultados da lecionação do contexto:

Questões:<sup>17</sup>

- Na cena I, D. Madalena compara-se a D. Inês de Castro. Explicita a intenção dessa comparação.
- Na cena II, Telmo afirma que D. Maria podia ter nascido em melhor estado (l. 83). Esclarece o sentido da afirmação e qual o assunto nela tematizado.
- Identifica, na cena II, a presença do mito sebástico.

A proposta de atividade tinha, na sua génese, três grandes objetivos: verificar se os alunos assimilaram a informação relativa ao contexto; se essa informação foi utilizada na análise e interpretação do texto; e se a compreensão do texto é otimizada com a apresentação prévia de informação sobre o contexto literário.

Por outro lado, a planificação desta aula teve também em consideração objetivos de aprendizagem: pretendeu-se aumentar a enciclopédia pessoal, com a informação relativa ao contexto histórico-cultural e estético literário dos alunos, bem como desenvolver a prática de recolha de informação, de seleção e de registo e assimilação de informação útil, munindo os

---

<sup>17</sup> Cf. o *layout* original no anexo 1, p. 65  
Cenário de resposta no anexo 11

alunos de ferramentas e consciencializando-os para a importância de relacionar informação obtida previamente com o texto em estudo.

Era esperado que os alunos registassem e assimilassem informação sobre o contexto e que esta fosse utilizada de modo integrado e significativo na análise e interpretação do texto; para que fosse possível aferir estas questões, foram elaborados os questionários e, posteriormente, recolhidas as respostas dos alunos.

Com base na avaliação desta atividade, foi possível perceber que o formato *Google Forms* é o mais adequado para realizar a recolha, pelo que projetei a atividade seguinte nos mesmos moldes.

Em todas as aulas, os últimos 5 minutos da aula foram rentabilizados com uma síntese dos conteúdos. Também o *feedback* relativo à apreciação das respostas dos alunos aos questionários ficou, nas três didatizações, reservado para uma aula posterior, sendo esclarecidos os tópicos em que os alunos tiveram mais dificuldades; não se tratando de um exercício de avaliação escrita, foi minha intenção chamar a atenção apenas para os pontos mais relevantes.

Descrita a atividade, passarei para a apresentação dos dados recolhidos e respetiva análise, em percentagem. Procederei do mesmo modo nas três aplicações didáticas. Assim, considerando o número elevado de questões, para cada questionário serão apresentadas apenas as respostas<sup>18</sup> que, por motivos explicitados em cada caso, justificam um comentário. Em anexo, para cada pergunta transcrevem-se as três respostas selecionadas em função dos níveis bom, suficiente e insuficiente.

Respostas	Avaliação
++	Muito adequado
+	Adequado
+/-	Incompleto
-	Desadequado
Não responde (NR)	Resposta em branco
Não aplicável (NA)	Critério não aplicável
Pessoalidade	Faz referência a elementos não previstos no cenário de resposta

<sup>18</sup> Todas as respostas apresentadas são autênticas. As correções foram, como disse antes, feitas em aula.

Figura 5: Critérios de correção em função do cenário de resposta

Nesta e nas demais atividades, os questionários de interpretação foram analisados seguindo os critérios *supra*.

Mais especificamente, a classificação “muito adequado” é atribuída a respostas que mencionam todos os elementos previstos no cenário de resposta; “adequado” às respostas que mencionam a maior parte dos tópicos do cenário de resposta; “incompleto” às respostas em que apenas são mencionados metade ou menos elementos considerados no cenário de resposta; o critério “desadequado” é atribuído às respostas que não mencionam elementos relevantes, estejam eles previstos, ou não, no cenário de resposta<sup>19</sup>.

Considerando que o objetivo desta primeira abordagem didática foi recolher dados para, posteriormente, fazer uma análise comparativa dos resultados em função do método de lecionação do contexto, a análise dos resultados restringe-se à avaliação da sua correção.

Uma vez que a primeira aplicação didática se dividiu por duas aulas em dias diferentes, a percentagem de respondentes a cada um dos questionários é diferente, conforme se pode ver na tabela *infra*:

Aplicação Didática	Questionário	Percentagem de respondentes
Didatização 1	Q1	95,5%
	Q2	81,8%

<sup>19</sup> Os cenários de resposta podem ser consultados nos anexos indicados em nota de rodapé.

Figura 6: Percentagem de respostas aos questionários da primeira didatização

Alunos	Questões											
	1 Descreve a pintura de Caspar Friedrich.		2 Indica três características do Romantismo na pintura.		3 Quais foram as três gerações do Romantismo?		4 Três características do Romantismo (na literatura) são:		5 Almeida Garrett faz parte:	6 Almeida Garrett promoveu a escrita e a representação teatral, sendo ele o criador:	7 Qual a posição de Almeida Garrett durante as Lutas Liberais?	
	Correção	Pessoalidade	Correção	Pessoalidade	Correção	Pessoalidade	Correção	Pessoalidade	Correção	Correção	Correção	Pessoalidade
A01	+/-		-		-		+		+	-	-	
A02	+		+/-		+		+		+	-	+	X
A03	+/-		-		-		+		+	-	+	
A04	+/-		+		-		+/-		+	+	-	
A05	+		+	X	+		+		+	-	+	
A06	+/-		-		+		+		+	-	-	
A07	+/-		-		+		+		+	-	+	
A08	+/-		-		+		+		+	-	+	
A09	+/-		+		+	X	+/-		+	+	+	
A10	+		-		+		+		+	+	+	
A11	NR											
A12	+/-		+		+		+		+	-	+	
A13	++		+/-		+	X	+		+	+	+	
A14	+/-		+/-		+/-		+		+	+	+	
A15	++		+		-		+		+	+	+	
A16	++		+	X	+		+		+	-	+	X
A17	+/-		+/-		+		+		+	+	+	X
A18	+/-		+/-		+		+		+	+	+	
A19	+/-		+/-		+		+		+	+	+	X
A20	+/-		+/-		+		+		+	+	NR	
A21	+/-		+/-		+		+		+	+	+	
A22	+/-		+/-		+		+		+	+	+	

Figura 7: Apreciação das respostas dos alunos ao Q1

Em relação ao Q1, os resultados individualmente considerados mostram que só em relação à primeira pergunta há respostas “muito adequadas” e que a pessoalidade é residual, registando-se apenas em respostas às perguntas 2, 3 e 5.

Por exemplo: A16\_Q1\_P2

A identificação com a natureza: lugar de autenticidade e pureza; o sentimento angustiante perante esta solidão; no entanto a mesma solidão da natureza pode dar a entender uma certa liberdade para quem com ela convive



Genericamente, os alunos responderam de forma positiva ao Q1. No entanto, foi necessário recuperar, em aula posterior, alguma informação, uma vez que a questão 6 teve uma percentagem de respostas desadequadas de 40,9%. Em consequência da elevada percentagem de respostas erradas, coloquei a hipótese de ter havido alguma falha na apresentação da informação, pelo que procurei reajustar a minha explicação desse assunto.

Questões	Avaliação					
	Muito adequado	Adequado	Incompleto	Desadequado	Pessoalidade	Não responde
1	13,6	13,6	68,2	0	0	4,6
2	0	27,3	40,9	27,3	9,1	4,6
3	0	72,7	4,6	18,2	0	4,6
4	0	86,4	9,1	0	9,1	4,6
5	0	100	0	0	NA	4,6
6	0	54,5	0	40,9	NA	4,6
7	0	77,3	0	13,6	18,2	9,1

Figura 8: Percentagem de correção e pessoalidade das respostas ao Q1

Considerando as percentagens dos resultados da avaliação (Figura n.º 8) as respostas dos alunos situam-se, essencialmente, nos patamares adequado, incompleto e desadequado. Saliento ainda que a opção de, na primeira aplicação didática, realizar dois questionários – um apenas relativo ao contexto e, o segundo, de interpretação textual, – serviu para que os alunos se familiarizassem com o método e o tipo de informação contextual que seria importante registar no caderno de forma a que, futuramente, pudessem resgatar essas notas como forma de complementar as respostas.

As respostas ao Q1, sendo relativas a um contexto específico, à exceção da primeira questão, não permitiam um elevado grau de pessoalidade em relação ao cenário de resposta. Por este motivo, relativamente à questão 1, considero relevante destacar positivamente a resposta A13\_Q1:

A pintura de Caspar Friedrich tem em primeiro plano o centro de foco, uma figura humana (masculina de espada á cintura) simbolizando um cavaleiro ou herói. Em segundo plano temos uma grande quantidade de nevoeiro simbolizando o desconhecido e em terceiro plano temos uma paisagem montanhosa. O quadro inteiro dá uso a cores claras e escuras para realçar certos aspetos ( a paisagem montanhosa usa cores escuras para realçar o nevoeiro a cores claras que por sua vez ajuda a realçar e a centralizar o herói a cores escuras de novo).

Esta é uma hipótese de resposta que mostra que o aluno integrou o contexto apresentado por mim e que o articulou com a sua sensibilidade e o seu sentido estético, fazendo uma descrição e interpretação muito completas da pintura de Caspar Friedrich.

Ainda relativamente ao Q1, considero pertinente destacar a resposta A14\_Q1 pelo que ela revela do contexto de sala de aula em que decorreu a prática pedagógica supervisionada: “Uso de óleo; (n me lembro de mais)”. De facto, tal como referi acima, além da minha explicação, a aula recorreu ao suporte *PowerPoint*, possibilitando um melhor acompanhamento

da exposição da matéria e facilitando o registo apontamentos. A resposta citada atesta que o respondente e grande parte da turma não registam apontamentos e que, quando o fazem, não tomam iniciativa de recorrer a essa informação para responder aos questionários. Esta atitude contraria o objetivo da transmissão de conteúdos contextuais, pois não se pretende que os alunos os decorem, mas sim que os compreendam e que, pertinentemente, revisitem essas informações e as utilizem.

Por outro lado, a resposta A15\_Q1 à pergunta 3: “indianismo, ultrarromantismo e geração social”, revela que, quando há autonomia do aluno para pesquisar conteúdos, há necessidade de o orientar nas pesquisas na *internet*, pois há a possibilidade de ser recolhida e registada informação errada. Uma vez que os questionários foram preenchidos de forma individual, na aula seguinte, depois de ter analisado globalmente o Q1, reforcei junto dos alunos a necessidade de prestarem atenção ao que é pedido nos enunciados e às fontes que consultam.

O Q2 foi apresentado aos alunos na segunda parte da aula. Sendo um questionário de interpretação textual deu aos alunos a possibilidade de expressarem nas suas respostas uma maior criatividade e personalidade, o que se verifica no aumento da percentagem desse critério nessas respostas. Depois de assimilado o contexto, essa informação pôde ser apropriada pelos alunos para que, de acordo com um certo grau de subjetividade, fizessem as suas interpretações ao texto. Neste segundo questionário, verificamos, também, que a percentagem de adequação das respostas se distribui de modo mais amplo pelos vários níveis.

Alunos	Questões					
	1		2		3	
	Na cena I, D. Madalena compara-se a D. Inês de Castro. Explicita a intenção dessa comparação.		Na cena II, Telmo afirma que D. Maria podia ter nascido em melhor estado (I.83), esclarece o sentido da afirmação e qual o assunto nela tematizado.		Identifica, na cena II, a presença do mito sebástico.	
	Correção	Pessoalidade	Correção	Pessoalidade	Correção	Pessoalidade
A01	-		-		+	
A02	+		-		+	
A03	+/-		-		+/-	
A04	NR					
A05	++		+		++	
A06	NR					
A07	+		-		+	
A08	+		-		+	
A09	+		-	X	+	
A10	+		-		-	
A11	+/-	X	-		+	
A12	+	X	-		+	
A13	NR					
A14	+/-		NR		+	
A15	+		-		+	
A16	++		-		+	
A17	++		++		++	
A18	+		-		+	
A19	+		+		+/-	
A20	NR					
A21	-		+/-		+/-	
A22	+		+	X	+/-	

Figura 9: Apreciação das respostas dos alunos ao Q2

Em relação ao Q2, os resultados individualmente considerados mostram que há respostas “muito adequadas” às três questões e que as respostas “adequadas” também

aumentaram. Assim, concluímos que a exploração do texto em grande grupo terá sido benéfica e que a maior parte dos alunos compreenderam o texto estudado. Por outro lado, a personalidade mantém-se residual. Considero ainda pertinente chamar a atenção para a quantidade de respostas “desadequadas” na questão 2. Ao explorar o texto, foi feita a caracterização da personagem Maria e enfatizado o seu estado de saúde frágil e débil. Assim, ainda que a referência à possibilidade de nascer “melhor estado” não se referisse à saúde de Maria, muito alunos interpretaram a questão nesse sentido, esquecendo o contexto familiar de Maria e também o do autor, Almeida Garrett.

Estes resultados traduzem-se nas seguintes percentagens:

Questões	Avaliação					
	Muito adequado	Adequado	Incompleto	Desadequado	Pessoalidade	Não responde
1	9,1	40,9	13,6	9,1	9,1	13,6
2	4,5	13,6	4,5	54,6	9,1	18,2
3	9,1	50	18,2	4,5	0	13,6

Figura 10: Percentagem de correção e personalidade das respostas ao Q2

De acordo com o objetivo da didatização, com este questionário pretendia-se perceber o modo como os alunos integravam nas suas respostas os elementos contextuais apresentados previamente. Assim sendo, a resposta seria tanto mais completa quanto maior e mais consistente fosse a relação estabelecida com o contexto. Exemplo disso é a resposta A17\_Q2 à pergunta 2:

Ao afirmar que Maria podia ter nascido em melhor estado, Telmo procura mencionar a legitimidade de Maria, visto que após a morte do primeiro marido de Madalena, esta casou-se novamente pouco tempo depois, nascendo Maria mais tarde após o segundo casamento. Ao relacionarmos a legitimidade de Maria com a vida de Almeida Garrett, este teve uma filha com o mesmo nome da personagem que nunca conseguiu legitimizar.

No entanto, a maior parte dos alunos respondeu, como é exemplo A19\_Q2\_P2:

Telmo afirma que D.Maria poderia ter nascido em melhor estado devido ao facto de ele ver Maria como a filha do pecado pois poderia ter nascido legitimamente do primeiro casamento de Madalena.

Verificamos que, nesta resposta, ainda que correta, não é feita uma relação como contexto e a história de Almeida Garrett.

Houve ainda alunos que interpretaram incorretamente a questão e responderam do seguinte modo: A12\_Q2\_P2

D. Maria é uma jovem fisicamente débil, apesar do seu crescimento precoce. Telmo afirma que o esta poderia ter nascido em melhor estado, com a intenção de declarar que a jovem não tivesse nascido com essa debilidade.

## Atividade n.º 2

### Contexto da aula:

Aula n.º (lecionada por mim)	Aula n.º	Data	Unidade temática	Texto a estudar	Designação da Atividade:	Temporização da atividade	Materiais	Instrumento (s) de recolha de dados
11 e 12	58 e 59	25 de janeiro de 2023	Camilo Castelo Branco	<i>Amor de Perdição</i>	Aferição do efeito da lecionação do contexto na compreensão do texto <i>Amor de Perdição</i> – Prefácio, Introdução e Capítulo I	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint</i> , Computador, Projetor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, <i>Google Forms</i>

Figura 11: Quadro da atividade n.º 2

Nestas aulas procedi à aplicação da segunda atividade didática com o objetivo de aferir o efeito da lecionação do contexto na compreensão de três excertos de *Amor de Perdição*.

Nestas aulas foi introduzido e iniciado o estudo da unidade temática de Camilo Castelo Branco, com a obra *Amor de Perdição*. Comecei por apresentar aos alunos algumas edições da obra em estudo e, para que pudessem contactar com a materialidade física do livro, levei também uma das minhas edições, que fiz circular pela turma. Ainda como forma de introduzir o estudo do texto, foram explorados o título, que remete para a perdição associada à loucura e/ou desastre e subtítulo da obra em análise: “Memórias de uma família”, dando conta de que será narrada a história de uma família.

De acordo com o tema do RE, o início do estudo desta unidade temática seguiu o método indutivo. Concretizando: ao contrário do que foi feito na lecionação de *Frei Luís de Sousa*, o estudo de *Amor de Perdição* iniciou-se pela leitura dos textos, sendo o contexto explorado na sequência do seu conteúdo. Concluído o estudo dos três textos, foi retomada a informação relativa ao contexto a que acrescentei mais informação relevante. A opção por este método prende-se com a necessidade de perceber qual o lugar do contexto no ensino do texto literário: em termos de aprendizagem, será mais produtivo apresentar informações contextuais prévias à leitura do texto ou haverá mais benefícios explorando o contexto a propósito de

conteúdos e de características do texto, procedendo, no final, a uma síntese das informações identificadas e a uma articulação com outros dados contextuais pertinentes para a compreensão da obra.

Todo este conteúdo teve como suporte uma apresentação *PowerPoint* com a informação fundamental, que foi sendo desenvolvida por mim.

Tal como na atividade anterior, como forma de situar os alunos, apresentei uma breve biografia do autor e apenas alguma informação básica sobre o contexto histórico-cultural, como a data de publicação da obra (1862). No que diz respeito ao autor, foram considerados dados como a data de nascimento e a morte por suicídio; a personalidade instável e irreverente de Camilo Castelo Branco e a subsequente vida de inquietude, boémia e excessos – desde o ingresso em vários cursos de ensino superior aos amores tumultuosos; destacando, principalmente, a paixão e casamento com Ana Plácido. Este envolvimento teve consequências nefastas na vida de Camilo, uma vez que, à luz do código de valores da época, manter uma relação amorosa com uma mulher casada era crime, o que levou o casal a ser julgado, condenado e preso na Cadeia da Relação do Porto. Estas referências, embora possam parecer excessivas na abordagem do contexto que aqui se propõe, pretenderam suscitar o interesse dos alunos através da *petite histoire*, uma estratégia que normalmente cumpre os seus objetivos. Já com este pano de fundo, foi feita a transição para o estudo dos textos cuja leitura seguiu o plano da atividade anterior.

Também a análise e interpretação dos textos se realizou em grande grupo, sob a minha orientação. Os aspetos fundamentais do texto foram abordados a partir de questões formuladas por mim. Desses aspetos, importa destacar as características do protagonista enquanto herói romântico: Simão Botelho pertence à nobreza, é rebelde, violento e marginal; sobrepõe os sentimentos à razão, quebra convenções e preconceitos sociais que, quando confrontados com a personagem, exemplificam um conteúdo recorrente nas obras românticas; o mesmo com a crítica social, o casamento por conveniência, a valorização da capital (Lisboa) em relação ao meio rural (Vila Real) – relacionadas com os pais do herói, D. Rita e Domingos Botelho.

Esta abordagem conjunta teve como finalidade enriquecer a inteligibilidade do texto. Mais ainda, pretende-se que os alunos tenham um papel ativo nas aulas e que desenvolvam, de forma articulada, holística e interdisciplinar, as suas competências e enriqueçam, também, a sua enciclopédia.

Após o momento de exploração textual, foi recuperada a informação contextual já apresentada e acrescentou-se nova informação relevante. Para isso foram apresentados aos

alunos: o vídeo *A burguesia no século XIX* da “RTPEnsina”<sup>20</sup>, com o intuito de organizar a informação relativa ao contexto social do século XIX, nomeadamente à ascensão da burguesia e a sátira que suscitou. A lecionação processou-se do particular, configurado nos trechos do romance, para outras temáticas abordadas pelo Romantismo – o apelo a valores do Liberalismo como liberdade, igualdade, justiça social; as desigualdades sociais; os privilégios perante a lei; a crítica às convenções sociais e ao código de valores – e para uma visão geral da sociedade de meados do século XIX, de modo a que os estudantes compreendessem a inserção do microcosmos familiar ficcional do quotidiano oitocentista que Camilo satiriza.

Recuperando os traços de herói romântico identificados em Simão Botelho, acrescentei outros valores importantes na configuração deste tipo de personagem, a saber: a valorização do amor, que o transforma, o individualismo e a rotura com o paradigma social – temas que procurei introduzir a partir da leitura da Introdução e do Capítulo I e da exploração dos dados contextuais.

De modo a retomar e a rever os conteúdos apreendidos e a recolher dados para posterior análise, nos últimos 20 minutos da aula, foi solicitado aos alunos o preenchimento de um questionário *Google Forms* (anexo 2, p. 68) com cinco perguntas.

Questões:<sup>21</sup>

1. Quais os sentimentos que a leitura dos documentos oficiais provocou no narrador e o que os motivou.
2. *Amor de Perdição* critica diferentes aspetos da sociedade. Explicita dois exemplos que comprovem esta afirmação.
3. Qual a frase que, segundo o narrador, sintetiza a história de vida de Simão?
4. Exprime o teu ponto de vista acerca do paralelismo que se pode estabelecer entre Simão e o narrador-autor.
5. Que características de Simão Botelho o aproximam do herói romântico.

As perguntas visavam a interpretação textual e, para que se possa aferir o efeito da lecionação do contexto nestes moldes, foi necessário introduzir três questões em que os alunos relacionassem a intriga com o contexto histórico-literário. Os alunos deviam servir-se da informação fornecida tanto no momento da motivação, como ao longo do estudo do texto para responder de modo completo às questões. Indo ao encontro das minhas previsões, os estudantes deviam estabelecer um paralelismo entre a história do autor, Camilo Castelo Branco, e a

---

<sup>20</sup> <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-burguesia-no-seculo-xix/>

<sup>21</sup> Cf. o layout original no anexo 2, (p. 68)  
Cf. com o cenário de resposta no anexo 12

personagem principal da novela, Simão Botelho. Além disso, uma vez exploradas as características de Simão e sistematizadas as particularidades e atributos do herói romântico, era expectável que os alunos identificassem a personagem de Simão como herói, realçando as semelhanças passíveis de fazer essa identificação. Por fim, a questão número dois tinha como objetivo a identificação, no excerto em análise, dos temas da literatura do século XIX presentes no capítulo, como o casamento por conveniência e as desigualdades sociais.

A aula terminou com uma síntese do trabalho desenvolvido pelos alunos, feita em grande grupo. Deste modo, pretendeu-se tornar a aprendizagem mais significativa e que os alunos conseguissem sistematizar as novas aprendizagens com maior eficiência.

No âmbito da minha investigação, a atividade descrita devia suscitar nos alunos uma maior autonomia na exploração do texto e na aprendizagem de conteúdos. De facto, assim sucedeu, pois os alunos, guiados por mim, debruçaram-se mais atentamente sobre o texto e sobre os seus elementos, ficando também responsáveis por estabelecer as analogias com o contexto. As respostas aos questionários demonstram que, quando os estudantes estão disponíveis para colaborar mais ativamente no trabalho de compreensão e dissecação e análise do texto literário, se obtêm melhores resultados.

Com o objetivo de conhecer a perceção dos alunos relativamente a esta prática de ensino do contexto, na aula de dia 8 de março, e antes da terceira didatização, foi apresentado aos alunos um inquérito por questionário cujas perguntas serviram, essencialmente, para constatar qual o método mais apazível para os discentes, bem como para perceber, na ótica do aluno, qual dos modelos tornou os seus conhecimentos e resultados de aprendizagem mais significativos. (anexo 2, p. 67)

Para obter resultados mais consistentes sobre os efeitos do método indutivo na lecionação do contexto, projetei uma terceira aplicação didática usando a mesma metodologia.

Relativamente à segunda aplicação didática foi possível recolher os dados que apresento e analiso de seguida.

Aplicação Didática	Questionário	Percentagem de respondentes
Didatização 2	Q3	87,5%

Figura 12: Percentagem de respostas aos questionários da segunda didatização

Verificamos através da tabela que a percentagem de respondentes é elevada e que embora inferior à percentagem do Q1, é superior à do Q2. Do mesmo modo que em Q1 e em



Q2, fiz uma análise individual das respostas dos alunos classificadas seguindo os critérios de correção supra enunciados. Os resultados constam da Figura n.º 13.

Alunos	Questões				
	1 Quais os sentimentos que a leitura dos documentos oficiais provocou no narrador e o que os motivou.	2 <i>Amor de Perdição</i> crítica diferentes aspetos da sociedade. Explicita dois exemplos que comprovem esta afirmação.	3 Qual a frase que, segundo o narrador, sintetiza a história de vida de Simão?	4 Exprime o teu ponto de vista acerca do paralelismo que se pode estabelecer entre Simão e o narrador-autor.	5 Que características de Simão Botelho o aproximam do herói romântico.
	Correção	Correção	Correção	Correção	Correção
A01	-	+/-	-	NR	+
A02	+	+/-	++	+/-	+/-
A03	+	+	++	NR	NR
A04	+	+/-	-	NR	+
A05	+	+	++	+/-	+/-
A06	+	+/-	++	-	+/-
A07	+/-	+/-	++	-	+/-
A08	+/-	+/-	++	+/-	+/-
A09	+	+	++	+/-	+/-
A10	+/-	+/-	++	-	+/-
A11	+/-	+/-	++	NR	NR
A12	+/-	+	++	+/-	+/-
A13	+/-	+/-	++	+	+/-
A14	NR				
A15	+/-	+/-	++	+/-	+/-
A16	+/-	NR	++	NR	+
A17	++	+/-	++	+/-	+/-
A18	+	+/-	++	+/-	+/-
A19	+/-	+/-	++	+/-	+/-
A20	NR				
A21	+	+/-	++	+/-	+/-
A22	NR				
A23	+/-	+/-	++	+/-	+/-
A24	NR				

Figura 13: Apreciação das respostas dos alunos ao Q3

Ao analisar as respostas dos alunos, verifiquei que não existia pessoalidade nas suas respostas, restringindo-as aos elementos previstos no cenário de resposta. É possível observar, também, que há uma percentagem maior de alunos que não respondeu às questões quatro e cinco. Pelo contrário, verifiquei que a questão três tem uma percentagem de respostas “muito adequadas” de 75%. Assim, parece-me que os alunos têm resistência às questões que exigem um esforço mental maior e uma expressão do seu ponto de vista, não revelando qualquer dificuldade em questões de resposta direta.

Porém, há respostas bastante satisfatórias, como por exemplo: A13\_Q3\_P4

Apesar de não serem de todo vidas paralelas, podemos ver muitas semelhanças entre ambas no que toca a questões familiares e vida romântica. Ambos tiveram problemas familiares desde cedo e ambos escaparam às formas normais de romantismo na sua sociedade

Além da resistência às questões abertas de desenvolvimento mais extenso, senti que nem sempre foi fácil promover a adesão dos alunos aos questionários e que, mesmo respondendo, nem todos encararam o trabalho com a mesma seriedade dando origem a respostas como a A01\_Q3, que à questão três respondeu: “Amou perdeu-se e morreu o amante”. Esta é uma resposta classificada como desadequada, ainda que acredite que o aluno A01 soubesse responder corretamente.

A elevada percentagem de respostas incompletas – que correspondem em parte ao padrão da turma que colabora apenas quando instada a fazê-lo – é justificada pela despreocupação dos alunos em elaborar não só respostas completas, como desenvolver e explicitar os seus raciocínios. Exemplo, A10\_Q3\_P5, deixando a resposta por concluir ao dizer “Era um jovem excecional,”.

Questões	Avaliação					
	Muito adequado	Adequado	Incompleto	Desadequado	Pessoalidade	Não responde
1	4,2	33,3	41,7	4,2	0	0
2	0	16,7	62,5	0	0	20,8
3	75	0	0	8,3	0	16,7
4	0	0	50	12,5	0	37,5
5	0	12,5	62,5	0	0	25

Figura 14: Percentagem de correção e pessoalidade das respostas ao Q3

### Atividade n.º 3

#### Contexto da aula:

Aula n.º (lecionada por mim)	Aula n.º	Data	Unidade temática	Texto a estudar	Designação da Atividade:	Temporização da atividade	Materiais	Instrumento (s) de recolha de dados
21 e 22	83 e 84	15 de março	Eça de Queirós	<i>Os Maias</i>	Aferição do efeito da leção do contexto na compreensão do texto <i>Os Maias</i> – Capítulo I	50 + 50 minutos	Apresentação <i>PowerPoint</i> , Computador, Projetor, <i>Smartphones</i>	Observação direta, <i>Google Forms</i>

Figura 15: Quadro da atividade n.º 3

Na aula do dia 15 de março, introduzi o estudo da unidade temática de Eça de Queirós, com a abordagem de *Os Maias*. Para iniciar a aula foi projetado o sumário, que os alunos registaram nos cadernos diários, e esclarecidos os objetivos a desenvolver.

De acordo com o tema do RE, o início do estudo desta unidade temática seguiu o método indutivo e teve, também, em consideração as respostas e sugestões dadas nas respostas ao questionário de percepção dos alunos (Q5), respondido na aula do dia oito de março. Concretizando: o estudo iniciou-se com a leitura do texto e o restante contexto foi surgindo a seu propósito. No final, retomei a informação relativa ao contexto e acrescentei outra informação relevante. Tal como referi antes, a opção por este método prende-se com a necessidade de perceber qual o lugar do contexto no ensino do texto literário e se, esse lugar, deve preceder a leitura do texto ou se terá mais benefícios sendo explorado aquando da sua leitura e articulado com o seu estudo.

À semelhança das outras didatizações, todo o conteúdo da aula teve como suporte uma apresentação *PowerPoint* com a informação fundamental. Para fomentar a memória visual da obra na sua integralidade e nas diferentes materialidades, comecei por apresentar aos alunos algumas edições da obra em estudo, *Os Maias*. Optei, ainda, por apresentar uma edição de bolso d'*O Mandarim*, uma vez que “a novela *O Mandarim* está, de forma algo enviesada, relacionada com a génese d'*Os Maias* e com aquilo que a sua evolução compositiva nos diz, quanto à feição e à amplitude do texto do romance”. (Reis, 2017) A título de curiosidade, expliquei aos alunos que Eça de Queirós se tinha comprometido com a escrita de uma novela, que seria *Os Maias*, porém, rapidamente se apercebeu que uma narrativa mais curta, como a novela, não chegaria para contar a história da família Maia. Por esse motivo, como forma de cumprir o acordo feito, Eça de Queirós escreveu *O Mandarim*, narrativa que obedece aos preceitos do género novela. Além disso, aproveitei este momento para chamar a atenção para as diferenças de extensão da narrativa entre um romance e de uma novela.

Como forma de introduzir o estudo do texto, pretendendo também desconstruir o preconceito dos alunos relativamente ao estudo d'*Os Maias* e corroborando as minhas palavras de incentivo à leitura da obra, lemos, em conjunto, o texto adaptado no manual “Carta ao aluno que não lê *Os Maias*” de Afonso Reis Cabral (2018). A título de curiosidade, uma vez que já tinha abordado este autor com os discentes, lembrei que Afonso Reis Cabral é trineto de Eça de Queirós.

Mais uma vez, como forma de situar os alunos, apresentei uma breve biografia do autor e apenas alguma informação básica sobre o contexto de produção e publicação (1888) da obra em estudo e sobre a sua estrutura. Considerei assim a estrutura externa, composta por 18

capítulos, e a interna, com a intriga principal, sobre a história de amor trágico e incestuoso de Carlos e Maria Eduarda, e a intriga secundária, que prepara e condiciona a ação principal, pois é narrada a história de amor trágico de Pedro da Maia e Maria Monforte, pais dos protagonistas<sup>22</sup>. No que diz respeito ao autor, os alunos tiveram acesso a informações como o ano de nascimento (1845) e morte (1900), que causou confrangimento nacional e teve honras de funeral de Estado; um pouco da história familiar de Eça e de seu pai, que sendo magistrado, omitiu o nome da progenitora no momento do registo do filho, uma vez que os pais de Eça não estavam casados no momento do seu nascimento – o escritor só foi reconhecido já criança; foram também transmitidos dados relativos ao percurso académico e profissional do autor, que se destacou pela sua produção literária, mas também pelo seu trabalho como jornalista e diplomata.

A transição para o estudo do texto foi feita através da exploração do título, que remete para a narração da história de uma família, e do subtítulo: *Episódios da vida romântica*, com referência à crítica de costumes da sociedade portuguesa, sobretudo da alta burguesia lisboeta oitocentista. A leitura expressiva seguiu o percurso indicado nas atividades antes descritas.

O texto do Capítulo I foi distribuído aos alunos em fotocópias. A decisão de não seguir a abordagem proposta pelo manual prendeu-se com a necessidade de selecionar outras passagens do capítulo para que se pudesse averiguar o efeito da leção do contexto a partir do texto. Tal como anteriormente, também nesta atividade a análise e interpretação do texto foi realizada em grande grupo, com a minha orientação.

O excerto entregue aos alunos era composto por passagens relevantes do Capítulo I de forma a, na sua análise, possibilitar a ligação ao contexto. Optei por selecionar trechos que tinham presente a descrição do Ramalhete, as descrições físicas e/ou psicológicas de Afonso da Maia, Maria Eduarda Runa e Pedro da Maia. A propósito de Pedro da Maia, foi ainda incluída a passagem relativa à sua educação. No âmbito da análise textual foram analisados, junto com os alunos, os dois momentos da descrição do Ramalhete: o primeiro momento, antes da remodelação da casa, mostrava o seu aspeto sombrio e triste; o segundo, depois do restauro, descreve um ambiente cheio de uma nova vida e de uma nova perspetiva realista/naturalista. As duas descrições encerram em si o contraste, em termos de conteúdo, entre o universo realista e o romântico. No que diz respeito à forma, as duas são descrições são realistas, destacando-se a sobrecarga de pormenores, as enumerações e a adjetivação. Considerando estas

---

<sup>22</sup> Na primeira aula, optei por concentrar-me nas duas intrigas, deixando o nível da crónica de costumes para a aula em que se estudou o episódio do jantar no Hotel Central.

características, os alunos foram conduzidos a observar esses aspectos nas descrições da casa e, também, das personagens.

A propósito da primeira descrição do Ramallete, os alunos destacaram os adjetivos de teor negativo, a remeter para as sombras, a morte, a tragédia, o abandono e ruína, e a representar uma mundividência romântica que o regresso dos Maias, com o racionalismo da segunda metade do século XIX, vão querer transformar. Nesse momento, destacámos a referência a elementos religiosos, as críticas ao clero e, por isso, a referência à religião de modo genérico (por exemplo: “tinha o aspeto tristonho de residência eclesiástica” e “Monsenhor, com os seus hábitos de rico prelado romano”). A modernização proposta pelos Maias, expressa pelo conforto, modernidade e cosmopolitismo é visível no segundo momento de descrição, toda ela, pautada pela renovação – o abandono e a superstição deram lugar à luz e à racionalidade. Os adjetivos são, nesse momento, positivos e os elementos que estavam relacionados com a morte, o *fatum* e a Antiguidade, são personificados – ganham vida e alma (por exemplo: “o cipreste e o cedro envelhecendo juntos como dois amigos tristes”).

De modo autónomo, os alunos destacaram facilmente o parágrafo que dizia respeito à descrição física do avô, Afonso da Maia, bem como os traços psicológicos condizentes com a mundividência positivista – por exemplo, a descrença na alusão à lenda de que as paredes do Ramallete sempre foram fatais aos Maias. em contraste com a atitude de Afonso da Maia, foi mencionada a personalidade nervosa e frágil de Maria Eduarda Runa.

No momento seguinte de interpretação do texto, reli a passagem relativamente a Pedro da Maia. Novamente os alunos foram conduzidos a destacar os adjetivos presentes, tal como o uso do diminutivo (como é o caso de “Pedrinho”), e a dar conta da ideia de fragilidade e excesso de mimo/proteção que conota. Assim, ressaltou-se, mais uma vez, o perfil romântico de Pedro da Maia, personagem que é, na verdade, a expressão plena da tese naturalista – que através da análise textual os alunos foram levados a inferir, percebendo rapidamente dois dos três fatores determinantes da vida da personagem: educação e hereditariedade. Relativamente a Pedro da Maia, os alunos retiveram, que ele era “em tudo um fraco” (Reis, 2017), muito por causa do efeito determinista destes fatores.

Após a exploração e a análise interpretativa do texto, foi retomado o contexto e sistematizada nova informação relativa ao realismo e ao naturalismo, como se verá. Por fim, de modo a retomar e a rever os conteúdos apreendidos e a proceder à recolha de dados, nos últimos 20 minutos da aula, propus aos alunos a resolução de um *Google Forms* com quatro perguntas (anexo 3) de interpretação textual que permitissem aferir o efeito da lecionação do contexto nos moldes descritos.

Questões:<sup>23</sup>

1. Qual o efeito produzido pela descrição do Ramalhete?
2. Comenta a afirmação “[...] eram sempre fatais aos Maiais as paredes do Ramalhete [...]”.
3. Quais as consequências que o modelo de educação portuguesa teve em Pedro da Maia.
4. Relaciona a construção da personagem Pedro da Maia com o Naturalismo defendido por Eça de Queirós.

As questões relativas à descrição do Ramalhete, à superstição associada à casa e à conformação e educação da personagem Pedro da Maia pressupunham respostas que fizessem referência às características do movimento literário e artístico que foi o Realismo – as descrições pormenorizadas, a estratégia de “dar a ver”, o modo como os pormenores descritivos podem produzir o efeito de real com que o realismo se preocupa, a rejeição de superstições (fatalismo) que, contudo e apesar da racionalidade do tempo, acabaram por vitimar a família (indícios de tragédia) – e o Naturalismo, enquanto realismo mais científico com a proposta da tese de que o ser humano é condicionado pela sua hereditariedade, meio e educação.

Como de costume, a aula terminou com uma síntese do trabalho desenvolvido.

De acordo com as respostas dadas, os dados recolhidos estão descritos na Figura n.º 16.

Aplicação Didática	Questionário	Percentagem de respondentes
Didatização 3	Q4	66,7%

Figura 16: Percentagem de respostas aos questionários da terceira didatização

<sup>23</sup> Cf. o *layout* original no anexo 3, p. 69)  
Cenário de resposta no anexo 13

Alunos	Questões			
	1 Qual o efeito produzido pela descrição do Ramallete?	2 Comenta a afirmação “[...] eram sempre fatais aos Maias as paredes do Ramallete [...]”.	3 Quais as consequências que o modelo de educação portuguesa teve em Pedro da Maia.	4 Relaciona a construção da personagem Pedro da Maia com o Naturalismo defendido por Eça de Queirós.
	Correção	Correção	Correção	Correção
A01			NR	
A02	-	+/-	+	++
A03	-	+	NR	NR
A04			NR	
A05			NR	
A06			NR	
A07	+/-	+/-	+/-	+
A08	-	NR	+/-	+/-
A09	+	+	+/-	+
A10	+	+	+/-	+
A11			NR	
A12	+	+	+/-	+
A13	+/-	+	+/-	-
A14			NR	
A15	++	++	++	+/-
A16	+	+	+	++
A17	+	+	+	++
A18	++	++	++	++
A19	++	+	+/-	+
A20			NR	
A21	++	+	+	++
A22			NR	
A23	-	NR	-	-
A24	+/-	+	+	+

Figura 17: Apreciação das respostas dos alunos ao Q4

Apesar de esta aplicação didática ter uma percentagem de respondentes significativamente inferior às didatizações anteriores, era esperado que os resultados fossem não só melhores – uma vez que os alunos já se encontravam familiarizados com o método e a estrutura da aula e dos questionários. A apreciação das respostas individuais deu origem à seguinte tabela:

Questões	Avaliação					
	Muito adequado	Adequado	Incompleto	Desadequado	Pessoalidade	Não responde
1	16,7	20,8	12,5	16,7	0	33,3
2	8,3	41,7	8,3	0	0	41,7
3	8,3	20,8	29,2	4,2	0	37,5
4	20,8	25%	8,3	8,3	0	37,5

Figura 18: Percentagem de correção e pessoalidade das respostas ao Q4

De acordo com o que tinha projetado, esta foi a aplicação didática em que os alunos obtiveram melhores resultados na apreciação das suas respostas. Houve um aumento significativo da percentagem de respostas “muito adequadas” e uma diminuição das respostas classificadas como “incompletas” e desadequadas”. Ao contrário dos questionários anteriores, a percentagem de não respostas deveu-se ao facto de este questionário ter uma percentagem de respondentes de apenas 66,7%. Ou seja, os alunos esforçaram-se mais para responder às questões e de forma competente<sup>24</sup>. No entanto, também nesta avaliação o critério da pessoalidade foi suprimido, uma vez que os alunos, ainda que tenham dado respostas satisfatórias, se restringiram aos elementos textuais e a uma interpretação específica do texto.

A18\_Q4\_P1

O Ramallete foi descrito em dois momentos. No primeiro, ele está abandonado e em estado deplorável, transmite infelicidade e tragédia, pois é descrito como sombrio, severo e tristonho. Depois de reformado, o Ramallete é descrito novamente. Desta vez transmite beleza e opulência. Esta descrição em dois momentos produz efeitos contrastantes no leitor, contribuindo assim, para o tom realista da obra.

Apesar de não comprovar com elementos textuais, a resposta de A18 à pergunta 1 vai diretamente ao que é solicitado na questão. O mesmo acontece com a resposta de A21 na questão 4:

A personagem de Pedro de Maia é influenciado pela sua hereditariedade (este não possui a “força” dos Maias), o meio onde cresceu (protegido e sem desenvolvimento a nível pessoal) e a educação à qual este foi sujeito, uma educação tradicional com o estudo da religião muito presente.

A resposta A19\_Q4\_P3, demonstra, mais uma vez que, embora saibam as respostas, os alunos optam por responder de forma direta às questões, não explorando toda a informação que o texto lhes fornece:

**Ficou para sempre fraco e frágil, sem a essência da família Maia.**

Da análise dos resultados por atividade, podemos transitar para a verificação de eventuais evoluções, retrocessos ou estagnações. Constatei que, ao longo das aplicações didáticas, os resultados dos alunos melhoraram e a aplicação da abordagem indutiva ao texto fez com que as respostas se enquadrassem de modo mais expressivo na categoria “muito adequado”.

Tal como é possível ver na tabela *infra*:

---

<sup>24</sup> Cf. anexo 9, p.84



Questionários	Avaliação				
	Muito adequado	Adequado	Incompleto	Desadequado	Pessoalidade
Q1	13,6	64	7,4	15	5,4
Q2	11,7	47,1	15,7	29,4	7,8
Q3	27	16	51	6%	0
Q4	20,3	40,6	21,9	10,9	0

Figura 19: Percentagem de correção e pessoalidade das respostas a Q1, Q2, Q3 e Q4

Observa-se principalmente que aumentou a percentagem de respostas “muito adequadas” e que a pessoalidade, que era residual, desapareceu nos dois últimos questionários. A par do aumento das respostas positivas, houve uma diminuição da percentagem de respostas classificadas como “desadequadas”. É ainda possível constatar, através dos resultados ao Q3, que sendo uma primeira abordagem indutiva ao texto literário, houve 51% de respostas “incompletas” – que pode ser justificada pela ausência de ligação entre os elementos contextuais apresentados e a análise textual feita pelos estudantes. Na última aplicação didática 40,6% dos alunos deu respostas “adequadas” e 20,3% deu respostas “muito adequadas”; além disso, a percentagem de respostas “incompletas” diminuiu consideravelmente (21,9%) face à segunda aplicação didática, embora tenha aumentado relativamente à primeira aplicação didática (7,4% e 15,7%).

No entanto, uma vez que não estavam familiarizados com a abordagem indutiva ao texto, tratando-se, por isso, de uma experiência, foi importante recolher as perceções dos alunos relativamente ao método implementado. Para isso foram elaborados dois questionários de perceção, apresentados aos alunos em dois momentos.

O primeiro questionário de perceção foi apresentado aos alunos depois da segunda aplicação didática. O objetivo era que os alunos, uma vez que já conheciam os dois modelos de abordagem ao texto, indicassem a sua preferência e que, em consequência, eu respondesse à possível necessidade de adaptar a planificação da terceira aplicação didática – o que não se revelou necessário.

Questões:<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Cf. com o *layout* original no anexo 4, p. 70

1. Preferes que a contextualização histórico-literária seja feita:
  - a. Antes do estudo do texto (Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*)
  - b. A partir do texto (Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição*)
  - c. Não sei
2. Compreendeste melhor o texto quando:
  - a. A contextualização foi feita antes do estudo do texto (Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*)
  - b. A contextualização foi feita a partir do texto (Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição*)
  - c. Não sei
3. Classifica o grau de dificuldade que sentiste a analisar o texto quando a contextualização foi feita antes do estudo do excerto (Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*)
4. Classifica o grau de dificuldade que sentiste a analisar o texto quando a contextualização foi feita a partir do estudo do excerto (Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição*)
5. Consideras que os resultados de aprendizagem obtidos com o estudo do texto foram melhores quando:
  - a. A contextualização foi feita antes do estudo do texto (Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*)
  - b. A contextualização foi feita a partir do texto (Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição*)
  - c. Não sei
6. Sugestões a implementar para a próxima contextualização histórico-literária.  
Por exemplo: o que retomar, o que esclarecer.

O segundo questionário foi apresentado depois de todas as aplicações didáticas, para que os alunos pudessem fazer um balanço do trabalho que desenvolveram ao longo das três aplicações didáticas e dizer de que modo gostariam de trabalhar no futuro.

Questões:<sup>26</sup>

1. Preferes que a contextualização histórico-literária seja feita:
  - a. Antes do estudo do texto (por exemplo: Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*)
  - b. A partir do texto (por exemplo: Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição* e Eça de Queirós, *Os Maias*)

---

<sup>26</sup> Cf. com o *layout* original no anexo 5, p. 72

- c. Não sei
2. Compreendeste melhor o texto quando:
  - a. A contextualização foi feita antes do estudo do texto (Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*)
  - b. A contextualização foi feita a partir do texto (por exemplo: Eça de Queirós, *Os Maias*)
3. Classifica o grau de dificuldade que sentiste ao responder às questões de interpretação do excerto de *Os Maias*, de Eça de Queirós:
4. Regista as tuas impressões, num texto de três a cinco linhas, sobre o lugar de lecionação do contexto (antes ou depois).
5. No futuro, preferias que a lecionação do contexto fosse feita:
  - a. Antes e durante o estudo do texto
  - b. Durante e depois do estudo do texto
  - c. Não sei

Aplicação Didática	Questionário	Percentagem de respondentes
Perceção comparativa entre Q1 e Q2 e Q3	Q5	91,7%
Perceção comparativa entre Q1 e Q2 e Q3 e Q4	Q6	95,8%

Figura 20: Percentagem de respondentes aos questionários de perceção

Como foi possível verificar, as percentagens de respondentes aos questionários oscilaram bastante ao longo das três aplicações didáticas e, por isso, apenas 50% dos alunos responderam a todos os questionários, fazendo assim o percurso completo. No entanto, uma vez que a intenção é analisar os resultados de modo geral, não o percurso de cada aluno, e porque as percentagens de respondentes nos questionários de perceção correspondem a quase 100% da turma, todas as respostas serão consideradas.

As tabelas *infra* mostram uma análise das respostas aos questionários de percepção, seguida de uma análise de modo comparativo, considerando “antes” as respostas fornecidas no primeiro questionário de percepção (Q5) e “depois” as respostas que dizem respeito ao segundo questionário de percepção (Q6).

Questões	Respostas				
	1. Preferes que a contextualização histórico-literária seja feita:	a. Antes do estudo do texto (Almeida Garrett, <i>Frei Luís de Sousa</i> )	b. A partir do texto (Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i> )		
	45,5	36,4			18,2
2. Compreendeste melhor o texto quando:	a. A contextualização foi feita antes do estudo do texto (Almeida Garrett, <i>Frei Luís de Sousa</i> )	b. A contextualização foi feita a partir do texto (Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i> )			c. Não sei
	36,4	45,5			18,2
3. Classifica o grau de dificuldade que sentiste a analisar o texto quando a contextualização foi feita antes do estudo do excerto (Almeida Garrett, <i>Frei Luís de Sousa</i> )	1 Muito fácil	2	3	4	5 Muito difícil
	9,1	45,5	27,3	18,2	0

4. Classifica o grau de dificuldade que sentiste a analisar o texto quando a contextualização foi feita a partir do estudo do excerto (Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i> )	1 Muito fácil	2	3	4	5 Muito difícil
	4,5	36,4	45,5	13,6	0
5. Consideras que os resultados de aprendizagem obtidos com o estudo do texto foram melhores quando:	a. A contextualização foi feita antes do estudo do texto (Almeida Garrett, <i>Frei Luís de Sousa</i> )	b. A contextualização foi feita a partir do texto (Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i> )		c. Não sei	
	36,4	45,5		18,2	
6. Sugestões a implementar para a próxima contextualização histórico-literária. Por exemplo: o que retomar, o que esclarecer.	A15_Q5: “Para mim a contextualização é melhor depois da leitura do texto. Apesar da interpretação do texto ser mais difícil, a nossa atividade mental de tentativa de interpretação é melhor. É como se tivéssemos uma folha em branco que é riscada com a leitura e mais tarde todos os traços se unem com a ajuda do professor na contextualização literária.”		A21_Q5 «Na minha opinião, é crucial implementar a contextualização histórico-literária. Apesar de ambas as abordagens terem sido esclarecedoras, considero que contextualizar a obra antes do estudo da mesma pode ser mais “fácil”.»		

Figura 21: Análise dos resultados ao Q5<sup>27</sup>

<sup>27</sup> As respostas à questão 6 do Q5 e à questão 4 do Q6 são apresentadas para dar conta das duas grandes perspetivas dos alunos relativamente ao estudo do texto.

Questões	Respostas				
1. Preferes que a contextualização histórico-literária seja feita:	Antes do estudo do texto (Almeida Garrett, <i>Frei Luís de Sousa</i> )	A partir do texto (Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i> e Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> )			Não sei
	34,8	56,5			8,7
2. Compreendeste melhor o texto quando:	A contextualização foi feita antes do estudo do texto (Almeida Garrett, <i>Frei Luís de Sousa</i> )	A contextualização foi feita a partir do texto (Camilo Castelo Branco, <i>Amor de Perdição</i> e Eça de Queirós, <i>Os Maias</i> )			
	30,4	69,9			
3. Classifica o grau de dificuldade que sentiste ao responder às questões de interpretação do excerto de <i>Os Maias</i> , de Eça de Queirós	1 Muito fácil	2	3	4	5 Muito difícil
	4,3	13	60,9	21,7	0
4. Regista as tuas impressões, num texto de três a cinco linhas, sobre o lugar de leção do contexto (antes ou depois).	<p>A16_Q6:</p> <p>“A meu ver, a contextualização da obra fica mais notória quando introduzida naturalmente durante a leitura e interpretação do texto. As ideias ficam mais conjugadas e interligadas. Quando é feita antes por vezes não fazemos todas as relações ou esquecemo-nos.”</p>			<p>A13_Q6</p> <p>“A contextualização antes do estudo da obra é sempre vantajosa pois dá nos uma impressão geral daquilo que vamos trabalhar e, por consequência, facilita o acompanhamento temporal da obra. Mas a contextualização durante o estudo é melhor pois ajuda a compreender as passagens uma a uma mais facilmente e assim ajuda a reter mais informação.”</p>	
5. No futuro, preferias que a leção do contexto fosse feita:	Antes e durante o estudo do texto.	Durante e depois do estudo do texto		Não sei	
	47,8	43,5		8,7	

Figura 22: Análise dos resultados ao Q6<sup>28</sup>

<sup>28</sup> As respostas à questão 6 do Q6 e à questão 4 do Q6 são apresentadas para dar conta das duas grandes perspetivas dos alunos relativamente ao estudo do texto.

Considerando que os alunos responderam aos questionários de modo consciente, existe aquilo que, inicialmente, interpretei como uma incoerência. Isto é, os alunos, nas respostas ao Q5 preferiam o método dedutivo (45,5%), no entanto, compreendiam melhor através do método indutivo. Ao refletir sobre estes resultados, concluí que pode haver alguma justificação para estas respostas – corroborando também a observação já feita de que os alunos se mostraram resistentes aos exercícios que requeriam maior esforço mental –, pois é natural que prefiram um método que lhes fornece todos os elementos sem qualquer esforço da sua parte, porém, estarem envolvidos no processo de exploração do texto – como pressupõe o segundo método – pode propiciar uma compreensão do texto mais profunda e mais consolidada.

Ao considerar os resultados do Q6, verifica-se que, uma vez mais familiarizados com o processo novo, a maioria dos alunos passou a preferir a contextualização literária seguindo um modelo de abordagem indutivo (56,5%). Além disso, há um reforço na percentagem de alunos que considera compreender melhor o texto através de uma prática indutiva, passando de 45,5% para uma percentagem expressiva de 69,9%. Embora o grau de dificuldade sentido pelos alunos ao responder às questões de Q2, Q3 e Q4 tenha variado pouco, oscilando essencialmente entre o grau de dificuldade 2 e 3, os alunos consideraram que os seus resultados de aprendizagem foram melhores seguindo a proposta indutiva (45,5%). Ou seja, os alunos compreenderam melhor o texto e, conseqüentemente, sentiram que os resultados de aprendizagem foram mais significativos.

Porém, quando questionados sobre o momento em que, no futuro, preferiam que fosse feita a leção do contexto histórico-literário, uma percentagem superior escolheu “antes e durante o estudo do texto”. Assim, os 47,8% que preferem um modelo de abordagem dedutivo conduzem-me novamente à ideia de que, apesar de a proposta de prática de leção do contexto literário proposta neste RE mostrar resultados amplamente mais positivos, os alunos preferem o método com o qual estão mais familiarizados e, além disso, que lhes permite obter informação com menor esforço da sua parte, procurando a facilitação e o estímulo à reprodução das aprendizagens

Saliento que, ao longo das aulas que lecionei, foi possível ir verificando um maior envolvimento dos alunos com os textos. Assim, de uma atitude mais passiva os alunos passaram a olhar mais atentamente para o texto e a questioná-lo mais. Os estudantes desenvolveram a sua consciência leitora essencialmente através de estratégias como a interpelação sobre léxico desconhecido, o que promoveu uma maior proximidade e compreensão em relação aos sentidos

do próprio texto literário, que deverão continuar a ser estimulados, pois estes processos são morosos.

Relativamente às suas aprendizagens, os alunos tiveram consciência de que os seus resultados foram melhores na aplicação indutiva, o que se coaduna com os resultados obtidos na minha classificação.

## Considerações Finais

Para desenvolver a investigação proposta neste RE foi necessário estabelecer os objetivos e a metodologia para a respetiva aplicação. Antes da primeira aplicação didática foi esclarecido com os alunos o modo como seria introduzido o estudo das unidades temáticas de Almeida Garrett, Camilo Castelo Branco e Eça de Queirós. O esclarecimento, junto dos alunos, das abordagens que seriam implementadas foi fundamental para que, no momento de responderem aos questionários de perceção, os alunos tivessem uma noção mais clara e assertiva sobre o que responder.

A primeira aplicação didática seguiu o modelo dedutivo, com o qual os alunos se encontravam familiarizados, para que fosse possível terem uma aula de controlo que lhes, e me, permitisse comparar com as duas aplicações didáticas seguintes. A segunda aplicação didática foi percecionada pelos alunos com alguma estranheza e resistência e, por isso, os resultados menos expressivos em relação à preferência relativamente à prática de lecionação indutiva. No entanto, na questão 6 do Q5, cerca de 5 alunos admitiram necessitar de uma nova aula seguindo o mesmo modelo para formular uma opinião. Desse modo, após a terceira aplicação didática, a análise dos resultados ao questionário de interpretação (Q4) deixou esclarecido que havia melhores resultados de aprendizagem com o método indutivo.

As análises feitas aos questionários de interpretação (Q1, Q2, Q3 e Q4) permitiram verificar um aumento gradual das percentagens de respostas “muito adequadas” e “adequadas”. As vantagens do método de lecionação do contexto literário segundo uma abordagem indutiva refletiram-se na qualidade das respostas que foi francamente mais positiva em Q4 e percecionadas – e transmitidas pelos alunos, como se verifica pelas respostas das tabelas – pelos alunos em Q5 e, principalmente, em Q6. Além de os resultados dos alunos terem melhorado, a abordagem ao texto, seguindo as diversas estratégias, demonstrou-se eficaz e impulsionadora do desenvolvimento da consciência leitora dos alunos. Tudo isto culminou no aumento da enciclopédia literária dos alunos, da sua consciência crítica, fomentando uma atitude mais interpelativa, dinâmica e autónoma dos alunos.



Apesar de a análise quantitativa e qualitativa da maior parte das respostas ter dado conta de uma preferência e de melhores resultados de aprendizagem quando implementado o método proposto neste RE, não deixa de ser relevante mencionar que os alunos preferem que, futuramente, a lecionação do contexto histórico-literário segua o modelo tradicional. Para justificar esta preferência importa recorrer a um último argumento de que dei conta ao longo do ano letivo: sendo uma turma de 11.º ano, encontra-se abrangida pelo sistema de avaliação extraordinário que foi implementado devido à Pandemia de Covid19. Isto significa que apenas os alunos que quiserem farão exame à disciplina de Português e, assim, ainda que lamentavelmente, muitos preferem um método com menor grau de dificuldade e que exija menos atividade mental, optando por realizar apenas as atividades fundamentais e o estudo necessário para que o aproveitamento nos momentos de avaliação formal seja o melhor possível.

Enquanto professora-estagiária, tentei sempre cativar os alunos e cultivar neles o gosto pela literatura. Apesar de nem sempre ter sido fácil obter *feedback* dos alunos no decorrer das aulas, considero que este estudo de caso foi frutífero. Ao observar o comportamento dos alunos, pude mesmo notar um envolvimento maior dos alunos em relação ao texto literário, que creio que se tornou mais fascinante para os estudantes, uma vez que eles próprios puderam analisá-lo e torná-lo mais inteligível. Assim, termino também esta investigação com um sentimento de missão cumprida, uma vez que tive oportunidade de deixar com os alunos a possibilidade de olharem para o texto literário de uma perspetiva diferente.

## REFERÊNCIAS

- Amado, A. (org.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Azevedo, F. & Balça, A. (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lidel.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bernardes, J. & Mateus, R. (2013). *Literatura e ensino do Português*, FFMS.
- Bernardes, J. (2010). *Cultura literária e formação de professores*. "Colóquio de Didáctica, Língua e Literatura" (pp. 29-62) FLUC.
- Bernardes, J. (2005). *Como abordar a literatura no ensino secundário: outros caminhos*, Areal Editores.
- Cabral, A. R. (2018), *Carta ao aluno que não lê Os Maias*. Consultada em <https://visao.pt/atualidade/cultura/2018-12-06-carta-ao-aluno-que-nao-le-os-maias/>
- Cameira, C., Pinto, A., Cardoso, C., & Andrade, A. (2022). *Mensagens 11*. LeYa.
- Carvalho C. & Sousa. O. C. (2011). *Literacia e ensino da compreensão na leitura*, (pp. 109-126) retirado de <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Cosson, R. (2021). *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, Editora Contexto.
- Cosson, R. (2010). *Letramento literário: teoria e prática*, Editora Contexto.
- Figueiredo, P. (2022). Promover a compreensão de leitura no Ensino Básico: relato de uma experiência. In A. Fernandes, C. Cravo e F. Castro. (Eds.), *Desafios Curriculares no século XXI*. (pp. 141-199). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Franchetti, P. (2021). *Sobre o Ensino de Literatura*, Editora Unesp.
- Gusmão, M. (2004). Desde que somos um diálogo. In I. Duarte, P. Morão (org.), *Ensino do Português para o século XXI* (pp. 11-26). Edições Colibri.
- Leite, S. (2013). "Repensar o ensino da literatura a propósito do *Ensaio sobre a Cegueira*", REL, 3. (pp. 171-186)
- Machado, A. M. (2022). O Português nos ensinos básico e secundário: um Itinerário para a Compreensão Textual. In A. Fernandes, C. Cravo e F. Castro (Eds.), *Desafios Curriculares no século XXI*. (pp. 99-144). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*, <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0> consultado em 08/04/2023
- Ministério da Educação (2018). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, <https://www.dge.mec.pt/search/site/perfil%2520dos%2520alunos%2520%25C3%25A0%252>

[0sa%25C3%25ADda%2520da%2520escolaridade%2520obrigat%25C3%25B3ria](#)

consultado em 08/04/2023

Morgado, José Carlos (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*, De Facto Editores.

REIS, C., (2001). *Cesário Verde: Realismo e criação poética*.

REIS, C., (Dir.) (2001). *História da Literatura Portuguesa. Vol. 5 [O Realismo e o Naturalismo]*. Alfa.

REIS, C., (2008). *O Conhecimento da Literatura – Introdução aos Estudos Literários*. Almedina.

Silva, V. A. (2010). *As humanidades, os estudos culturais, o Ensino da literatura e a política de língua portuguesa*, Almedina.

Weir, P., (Diretor). (1989). *Dead Poets Society* [Filme]. Touchstone Pictures; Silver Screen Partners IV.

# ANEXOS

## Anexo 1<sup>29</sup>: Questionários da 1.<sup>a</sup> didatização (Q1 e Q2)

### Romantismo

2. Descreve a pintura de Caspar Friedrich. \*

---

---

---

---

---

3. Indica três características do Romantismo na pintura. \*

---

4. Quais foram as três gerações do Romantismo? \*

---

5. Três características do Romantismo (na literatura) são: \*

---

### Almeida Garrett

---

<sup>29</sup> A pergunta 1 encontra-se suprimida, pois era solicitada, nessa questão, a identificação do aluno.

6. Almeida Garrett faz parte: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- da primeira geração do Romantismo.
- da geração do Ultrarromantismo.
- da segunda geração do Romantismo.
- da Geração de 70.
- Outra: \_\_\_\_\_

7. Almeida Garrett promoveu a escrita e a representação teatral, sendo ele o criador:

*Marcar apenas uma oval.*

- do drama romântico.
- da tragédia.
- da composição poética em forma de ode.
- Outra: \_\_\_\_\_

8. Qual a posição política de Almeida Garrett durante as Lutas Liberais? \*

\_\_\_\_\_

2. Na cena I, D. Madalena compara-se a D. Inês de Castro. Explicita a intenção dessa comparação. \*

---

---

---

---

---

3. Na cena II, Telmo afirma que D. Maria podia ter nascido em melhor estado (l. 83), esclarece o sentido da afirmação e qual o assunto nela tematizado. \*

---

---

---

---

---

4. Identifica, na cena II, a presença do mito sebástico. \*

---

---

---

---

---

## Anexo 2: Questionário da 2.<sup>a</sup> didatização (Q3)

1. Quais os sentimentos que a leitura dos documentos oficiais provocou no narrador e o que os motivou. \*

---

---

---

---

---

2. *Amor de perdição* critica diferentes aspetos da sociedade. Explicita dois exemplos que comprovem esta afirmação. \*

---

---

---

---

---

3. Qual a frase que, segundo o narrador, sintetiza a história de vida de Simão? \*

---

---

---

---

---

4. Exprime o teu ponto de vista acerca do paralelismo que se pode estabelecer entre Simão e o narrador-autor. \*

---

---

---

---

---

5. Que características de Simão Botelho o aproximam do herói romântico. \*

---

---

---

---

---

### Anexo 3: Questionário da 3.<sup>a</sup> didatização (Q4)

1. Qual o efeito produzido pela descrição do *Ramalhete*? \*

---

---

---

---

---

2. Comenta a afirmação "[...] eram sempre fatais aos Maiais as paredes do *Ramalhete* [...]". \*

---

---

---

---

---

3. Quais as consequências que o modelo de educação portuguesa teve em Pedro da Maia. \*

---

---

---

---

---

4. Relaciona a construção da personagem Pedro da Maia com o Naturalismo defendido por Eça de Queirós. \*

---

---

---

---

---



## Anexo 4: Primeiro Questionário de Percepção dos Alunos (Q5)

1. Preferes que a contextualização histórico-literária seja feita: \*

Marcar apenas uma oval.

- Antes do estudo do texto (Almeida Garrett, Frei Luis de Sousa)
- A partir do texto (Camilo Castelo Branco, Amor de Perdição)
- Não sei.

2. Compreendeste melhor o texto quando: \*

Marcar apenas uma oval.

- A contextualização foi feita antes do estudo do texto (Almeida Garrett, Frei Luis de Sousa)
- A contextualização foi feita a partir do texto (Camilo Castelo Branco, Amor de Perdição)
- Não sei.

3. Classifica o grau de dificuldade que sentiste a analisar o texto quando a contextualização foi feita antes do estudo do excerto (Almeida Garrett, Frei Luis de Sousa):

Marcar apenas uma oval.

Muito fácil

1

2

3

4

5

Muito difícil

4. Classifica o grau de dificuldade que sentiste a analisar o texto quando a contextualização foi feita a partir do estudo do excerto (Camilo Castelo Branco, Amor de Perdição): \*

Marcar apenas uma oval.

Muito fácil

1

2

3

4

5

Muito difícil

5. Consideras que os resultados de aprendizagem obtidos com o estudo do texto foram melhores quando: \*

Marcar apenas uma oval.

A contextualização foi feita antes do estudo do texto (Almeida Garrett, Frei Luis de Sousa)

A contextualização a partir do texto (Camilo Castelo Branco, Amor de Perdição)

Não sei.

6. Sugestões a implementar para a próxima contextualização histórico-literária. \*

Por exemplo: o que retomar, o que esclarecer.

---

---

---

---

## Anexo 5: Segundo Questionário de Perceção dos Alunos (Q6)

### 1.º Grupo - Perceção sobre a terceira didatização

Considerando a aula de introdução do estudo da obra *Os Maias* responde às questões que se seguem.

1. Preferes que a contextualização histórico-literária seja feita: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Antes do estudo do texto (por exemplo: Almeida Garrett, "Frei Luís de Sousa").
- A partir do texto (por exemplo: Camilo Castelo Branco, "Amor de Perdição" e Eça de Queirós, "Os Maias").
- Não sei.

2. Compreendeste melhor o texto quando: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- A contextualização foi feita antes do estudo do texto (Almeida Garrett, "Frei Luís de Sousa")
- A contextualização partir do texto (por exemplo: Eça de Queirós, "Os Maias").

3. Classifica o grau de dificuldade que sentiste ao responder às questões de interpretação do excerto de "Os Maias", de Eça de Queirós: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Muito fácil

1

2

3

4

5

Muito difícil

## 2.º Grupo

Considerando as três aulas, faz uma avaliação de toda a experiência.

4. Regista as tuas impressões, num texto de três a cinco linhas, sobre o lugar de lecionação do contexto (antes ou depois). \*

5. No futuro, preferias que a lecionação do contexto fosse feita: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Antes e durante o estudo do texto.
- Durante e depois do estudo do texto.
- Não sei.

**Anexo 6: Respostas ao Q1 selecionadas em função dos níveis bom, suficiente e insuficiente**

<p>Pergunta 1</p>	<p>Melhor: A13          “A pintura de Caspar Friedrich tem em primeiro plano o centro de foco, uma figura humana (masculina de espada á cintura) simbolizando um cavaleiro ou herói. Em segundo plano temos uma grande quantidade de nevoeiro simbolizando o desconhecido e em terceiro plano temos uma paisagem montanhosa. O quadro inteiro dá uso a cores claras e escuras para realçar certos aspetos (a paisagem montanhosa usa cores escuras para realçar o nevoeiro a cores claras que por sua vez ajuda a realçar e a centralizar o herói a cores escuras de novo).”</p>	<p>Intermédia: A02          “Na pintura podesse ver uma sombra, deduzindo que seja um homem que seja um homem com um sobretudo. Vê-se que o tal homem está no meio de uma paisagem misteriosa, sendo esta retratada com cores claras e escuras para fazer contraste. Constasse que o homem deve estar a apreciar a paisagem ou a pensar nela.”</p>	<p>Pior: A04          “Um homem bem formado e vestido em cima do que parece ser uma rocha. O suposto homem está a olhar para a sua paisagem, onde é possível visualizar um belo nevoeiro”</p>
-------------------	--	--	---

Pergunta 2	<p>Melhor: A05</p> <p>“Tal como o romantismo a pintura dá bastante destaque à natureza, e transmite uma ideia de que o homem se encontra em liberdade, por este ao ar livre, na natureza, sozinho mas em paz. Apesar disso, a pintura também transmite uma ideia de tristeza, verificada também no típico tom utilizado nos textos do Romantismo.”</p>	<p>Intermédia: A06</p> <p>“Dá ênfase a natureza, angústia, liberdade.”</p>	<p>Pior: A08</p> <p>“Crença no Sebastianismo; Uso de óleo; O desconhecido.”</p>
Pergunta 3	<p>Melhor: A09</p> <p>“A primeira geração do Almeida Garrett e do Herculano, a segunda de Camilo, de Soares de Passos e João de lemos e a última é a geração de 70.”</p>	<p>Intermédia: A14</p> <p>“Geração de Garrett, Herculano e António Feliciano de Castilho; geração do Ultrarromantismo Geração de 70 (última)”</p>	<p>Pior: A03</p> <p>“Início do romantismo, ultrarromantismo e fim do romantismo”</p>
Pergunta 4	<p>Melhor: A02</p> <p>“Três características são a identificação da</p>	<p>Intermédia: A21</p> <p>“Referência a liberdade, uso do</p>	<p>Pior: A04</p> <p>“Idealização do amor, autores</p>

	Natureza como lugar de pureza, a vivência do sentimento do amor e a valorização emocional do sentimento religioso e o sentimento angustiado e fatídica mente resolvido..”	"tradicional" e cenários desconhecidos”	românticos e q fuga da realidade”
Pergunta 5	NA		
Pergunta 6	NA		
Pergunta 7	Melhor: A17 “Almeida Garrett, na sua intervenção política e literária, exorta os contemporâneos a repudiar o governo de costa Cabral”	Intermédia: A12 “Almeida Garrett era liberal”	Pior: A01 “Visconde”

**Anexo 7: Respostas ao Q2 selecionadas em função dos níveis bom, suficiente e insuficiente**

Pergunta	Melhor: A16	Intermédia: A12	Pior: A21
2	<p>“Na cena 1 é introduzida a Madalena, uma das personagens, assim como Os Lusíadas, que neste caso são o livro que a mesma se debruçava a ler. Este livro é também causador de reflexão, por parte da personagem. Como podemos reparar num dos episódios do livro, o de Inês de Castro, esta e D.Pedro encontram-se apaixonados, num amor tórrido. No entanto como sabemos esta acabaria por ser morta. Assim Madalena, após a leitura, constata que também se encontrava feliz pois o seu amor era pleno, mas inquietada, pois semelhanças da sua história com a do livro eram bastantes e foi aí que supeitou que também poderia ter o mesmo destino é que a sua</p>	<p>“D. Madalena procura estabelecer um confronto entre a situação de D. Inês de Castro e a sua situação. Ela também procura a felicidade pessoal, sendo assim para ela a felicidade medida pela intensidade e não pela sua duração, princípio que se verifica na história de D. Inês.”</p>	<p>“D. Madalena compara-se com Inês de Castro, uma vez que a aia de D. Constança viveu um grande romance, uma paixão tórrida com D. Pedro, mas por pouco tempo. D. Madalena viveu esse mesmo romance com seu primeiro marido, que teve, infelizmente, um destino triste e brusco, tal como Inês de Castro.”</p>



	felicidade fosse enganosa.”		
Pergunta 3	<p>Melhor: A17</p> <p>“Ao afirmar que Maria podia ter nascido nascido em melhor estado, Telmo procura mencionar a legitimidade de Maria, visto que após a morte do primeiro marido de Madalena, esta casou-se novamente pouco tempo depois, nascendo Maria mais tarde após o segundo casamento. Ao relacionarmos a legitimidade de Maria com a vida de Almeida Garrett, este teve uma filha com o mesmo nome da personagem que nunca conseguiu legitimizar.”</p>	<p>Intermédia: A21</p> <p>“Ao afirmar que D. Maria podia ter nascido em melhor estado, Telmo está se a referir à possibilidade desta ser filha do primeiro marido de D. Madalena. Esta afirmação está relacionada com Almeida Garret, o autor desta obra, que sofreu um problema semelhante na sua vida: este nunca conseguiu legitimizar a sua filha.”</p>	<p>Pior: A12</p> <p>“D. Maria é uma jovem fisicamente débil, apesar do seu crescimento precoce. Telmo afirma que o esta poderia ter nascido em melhor estado, com a intenção de declarar que a jovem não tivesse nascido com essa debilidade.”</p>
Pergunta 4	<p>Melhor: A05</p> <p>“Na cena II podemos verificar a presença do mito sebástico, pois tal como nesse mito, em que se acredita que D. Sebastião iria um dia voltar, D. Madalena e Telmo demonstram que</p>	<p>Intermédia: A19</p> <p>«“Madalena- Para essa houve poder maior que as minhas forças... D.João ficou naquela batalha com o seu pai, com a flor da nossa gente.”»</p>	<p>Pior: A10</p> <p>«"Quitaram-te alguma coisa da confiança, do respeito, do amor e do carinho a que estava costumado o aio fiel de meu senhor D. João de Portugal, que Deus em glória?»</p>

	acreditam também que, semelhante a D. Sebastião, o primeiro marido de D. Madalena, D. João, poderá um dia também voltar.”		
--	---	--	--

**Anexo 8: Respostas ao Q3 selecionadas em função dos níveis bom, suficiente e insuficiente**

<p>Pergunta 1</p>	<p>Melhor: A17 “Ao ler os documentos oficiais, o narrador chorou, sendo este choro provocado por sentimentos de dor, amargura, respeito e compaixão (a Simão) e ódio. Estes sentimentos foram provocados pela história de vida de seu tio, Simão Botelho, e pelo facto de ele, devido ao seu amor, ter perdido o amor, a família e a pátria. “</p>	<p>Intermédia: A09 “Os sentimentos que a leitura dos documentos oficiais provocou no narrador foram raiva, angústia, ódio, amargura. Sendo motivados pela leitura dos livros antigos sobre a história de Simão que são semelhantes.”</p>	<p>Pior: A01 “Sentimentos como a , amargura o respeito e o òdioe respeito , o que os motivou foi que Camilo teve um sentimento de compaixão sobre Simão acerca da sua história.”</p>
<p>Pergunta 2</p>	<p>Melhor: A09 “As desigualdade sociais que diferenciam os nobres das figuras do povo e as presunções das classes superiores</p>	<p>Intermédia: A21 “A obra em estudo crítica as desigualdades sociais e as convenções sociais e do código da época”</p>	<p>Pior: A23 “Casamentos de conveniência/planeados e a falta de amor neles.”</p>

	com as classes mais baixas.”		
Pergunta 3:	Melhor: A21 “Amou, perdeu-se, e morreu amando”	Intermédia: NA	Pior: A01 “Amou perdeu e morreu o amante”
Pergunta 4:	Melhor: A18 “Existem várias semelhanças entre Simão e o narrador-autor, um exemplo é o facto de Camilo Castelo Branco ser bastardo e ter uma orfandade muito precoce e Simão ser expulso de casa e afastado da família. O narrador-autor, ao contar a história de Simão, tem o objetivo de despertar a compaixão dos leitores pelo seu tio e, possivelmente, para a sua própria história.”	Intermédia: A08 “Ambos viram-se perdidos de amor por casamentos não convencionais; E, por consequência ambos estiveram presos na mesma Cadeia da Relação do Porto.”	Pior: A05 «Na minha opinião, pode se verificar um grande paralelismo entre o narrador-autor e Simão, no que toca às suas situações amorosas, ao facto de ambos se terem apaixonado por mulheres casadas, terem tido uma relação com as mesmas e serem presos por esse mesmo "crime".»
Pergunta 5:	Melhor: A16 “Caracterizado pela sua rebeldia, afirma as suas vontades de forma agressiva,	Intermédia: A18 Impulsivo, rebelde e nobre de caráter.	Pior: A23 “A sua persistência no amor, perante as grandes peracidades da vida”

	<p>impulsiva e individual. Estudante boémio, que se transformará pelo amor. É nobre de carácter e por fim, demonstra respeito por todas as pessoas independentemente da classe social.”</p>		
--	---	--	--

**Anexo 9: Respostas ao Q4 selecionadas em função dos níveis bom, suficiente e insuficiente**

Pergunta	Melhor: A15	Intermédia: A10	Pior: A08
1	<p>“O Ramalhete aparentemente um nome com uma génese campestre e fresca na realidade não o é. Tem poucas janelas intuindo-nos na imaginação um espaço sombrio, ou seja uma relação com as trevas ou mesma a inevitável noção de fatalidade presente na casa. Assemelha-se também a um colégio jesuíta ou uma residência eclesiástica. Tudo isto parece antecipar a tragédia, pois o Ramalhete está rodeado de uma aura negativa. No fundo mais romântico apesar de realista. Depois da renovação do Ramalhete tudo ganha vida, tudo está pautado de luz e felicidade nas suas descrições, no entanto</p>	<p>“A descrição do Ramalhete antes da sua remodelação tem o efeito de algo escuro e triste, um lugar não muito habitável, mas após a sua remodelação parece que é descrito como um lugar claro, como fonte de felicidade e claridade, assim como um lugar grande e que dá um bom lugar para viver”</p>	<p>“Atrás da descrição do Ramalhete, é permitido o enquadramento das personagens”</p>

	sempre com um teor negativo.”		
Pergunta 2	Melhor: A15 “Sim, as paredes do ramalhete estavam associadas aos acontecimento trágicos do passado na família Mais com a sua humidade que a enegrecia. É claramente uma antecipação da tragédia.”	Intermédia: A16 “Na afirmação estão subjacente as superstições, os indícios de tragédia. O uso de “sempre fatais” de vaticínios, são essenciais na descrição e transmissão dos indícios.”	Pior: A07 “Esta afirmação significa que a casa da família Maia simboliza a sua tragédia e decadência.”
Pergunta 3:	Melhor: A15 “A educação era clerical e protecionista, mas também tradicional. Daí a fragilidade de Pedrinho. Este não foi livre, cresceu sem amores e sem interesses como o pai desejava. Apesar de já ser um homem era um fraco em tudo.”	Intermédia: A21 “A educação tradicional transmitida a Pedro da Maia tornou num indivíduo frágil, fraco e sem interesses próprios, sendo a paixão pela sua mãe o seu único sentimento vivo.”	Pior: A23 “Consequentemente a essa educação, Pedro adquiriu uma ideia tradicionalista e conservadora. Com as morais religiosas da altura, e a falta de reconhecimento e criticismo próprio.”
Pergunta 4:	Melhor: A18 “A construção da personagem Pedro da Maia está profundamente relacionada com os princípios do Naturalismo defendido por Eça de	Intermédia: A10 “Pedro da Maia tem algumas semelhanças com o Naturalismo defendido por Eça. Como por exemplo o meio e a educação	Pior: A23 “A naturalidade da casa, com a aparência da alegria e natureza acolhedora da mesma.”

	<p>Queirós. O Naturalismo é um movimento literário que busca retratar a realidade de forma objetiva mostrando que o indivíduo é determinado pelo ambiente e pela hereditariedade. Pedro da Maia é um exemplo claro de como o meio ambiente, a educação e a hereditariedade podem moldar a personalidade e o destino de um indivíduo.”</p>	<p>ditaram como seria a personalidade de Pedro ou seja, Pedro é sujeito a incidências definidas.”</p>	
--	---	---	--

## **Anexo 10: Cenários de resposta ao Q1**

### **1. Descreve a pintura de Caspar Friedrich.**

Na pintura a óleo de Caspar Friedrich podemos observar em primeiro plano e com contornos nítidos uma figura humana masculina, representando, dado o período estético, o herói romântico. A figura masculina está inserida numa paisagem natural, montanhosa e num ponto mais elevado. Da pintura, cujo fundo se torna pouco nítido e com contornos pouco definidos, destaca-se a presença de nevoeiro, remetendo para o desconhecido e para o mundo imaginário. Friedrich faz uso do contraste de cores, utilizando cores claras no plano evolvente e cores escuras para destacar a figura masculina.

### **2. Indica três características do Romantismo na pintura.**

- Uso de óleo;
- Contraste de cores;
- Exaltação da natureza.

### **3. Quais foram as três gerações do Romantismo?**

Em Portugal, o período estético-literário do Romantismo teve três gerações: 1.ª geração, 2.ª geração/Ultrarromantismo e 3.ª geração/Geração de 70.

### **4. Três características do Romantismo (na literatura) são:**



- Valorização dos sentimentos;
- Presença da religião;
- Personagem do “herói romântico”;

**5. Almeida Garrett faz parte: (selecionar apenas uma hipótese)**

a. da primeira geração do Romantismo.

**6. Almeida Garrett promoveu a escrita e a representação teatral, sendo ele o criador: (selecionar apenas uma hipótese)**

a. do drama romântico.

**b. Qual a posição política de Almeida Garrett durante as Lutas Liberais?**

Almeida Garrett, no período das Lutas Liberais, apoiou o liberalismo. Foi ativo na luta contra o regime absolutista e, mais tarde, contra o cabralismo. Devido à sua posição político exilou-se mais do que uma vez.

**Anexo 11: Cenários de resposta ao Q2**

**1. Na cena I, D. Madalena compara-se a D. Inês de Castro. Explicita a intenção dessa comparação.**

D. Madalena pensa na vida, que vive de forma aterrorizada, e compara-a com a de D. Inês de Castro. Ambas amam os seus companheiros, no entanto, D. Madalena não usufrui em pleno do seu amor. Ao comparar-se a D. Inês de Castro, D. Madalena desejava ter a mesma sorte, assim, ainda que de forma breve, poderia amar sem preocupações e viver a ilusão de uma felicidade plena. Os versos relativos ao episódio de *Os Lusíadas* conferem tragicidade à ação dramática, funcionando como presságio negativo.

**2. Na cena II, Telmo afirma que D. Maria podia ter nascido em melhor estado (l. 83). Esclarece o sentido da afirmação e qual o assunto nela tematizado.**

Ao afirmar que Maria podia ter nascido em melhor estado, Telmo pretende fazer referência à temática da ilegitimidade dos filhos. Fazendo referência à situação matrimonial da sua mãe, Dona Madalena e à luz dos valores da época, embora D. Madalena crê-se estar viúva, um segundo casamento não seria bem-encarado. O regresso do primeiro de Dona Madalena resultaria numa dissolução da família, tornando Maria uma filha do pecado. Almeida Garrett, na sua vida pessoal, confrontou-se, também, com a dificuldade de legitimar a sua filha, sendo possível estabelecer um paralelismo entre a vida do autor e a tematização feita na obra.

**3. Identifica, na cena II, a presença do mito sebástico.**

Na cena II é possível identificar a presença do mito sebástico ao longo do discurso de Telmo. Podemos destacar, porém, a fala de D. Madalena e a resposta de Telmo nas linhas 116 a 128.

## **Anexo 12: Cenários de resposta ao Q3**

**1. Quais os sentimentos que a leitura dos documentos oficiais provocou no narrador e o que os motivou.**

O narrador expressa amargura, respeito e ódio, uma vez que passou por uma situação semelhante e, por isso, adota uma posição de compaixão.

**2. *Amor de perdição* critica diferentes aspetos da sociedade. Explicita dois exemplos que comprovem esta afirmação.**

O casamento por conveniência – entre D. Rita e Domingos Botelho;

A arrogância e o sentimento de superioridade da nobreza lisboeta – representado através da personagem de D. Rita

**3. Qual a frase que, segundo o narrador, sintetiza a história de vida de Simão?**

“Amou, perdeu-se e morreu amando”

**4. Exprime o teu ponto de vista acerca do paralelismo que se pode estabelecer entre Simão e o narrador-autor.**

Camilo Castelo Branco e Simão Botelho viram as suas histórias de amor condenadas. Desse modo, o paralelismo entre a situação de Simão Botelho e o narrador-autor é observável no encarceramento por amor, na Cadeia da Relação do Porto – espaço em que os dois foram presos; ao considerar a condenação do tio como injusta, Camilo sugere também que a sua própria condenação, bem com a de Ana Plácido foram injustas, assim, do mesmo modo, também o apelo à compaixão e comiseração do público-leitor relativamente à história que narra, pretende trazer a empatia dos leitores para a sua própria história de amor condenada.

**5. Que características de Simão Botelho o aproximam do herói romântico.**

Simão era um jovem excepcional, rebelde e que afirmava as suas vontades; regia a sua vida pelo sentimento, sendo um estudante boémio que se transformará por amor. Além disso, também à semelhança de um herói romântico subjuga as exigências da lei em função dos direitos do coração e respeita as pessoas qualquer que seja a sua classe social.

## **Anexo 13: Cenários de resposta ao Q4**

**1. Qual o efeito produzido pela descrição do Ramalhete?**

A descrição pormenorizada do Ramalhete permite que o leitor possa, na sua mente, construir o cenário descrito. Assim, através de uma descrição realista o autor “dá a ver” a vivenda campestre, criando uma sensação de inclusão no cenário e trazendo verossimilhança. Contraste de duas imagens: abandono + restauro; permanecem signos associados à morte e ao mundo antigo – *fatum*.

**2. Comenta a afirmação “[...] eram sempre fatais aos Maias as paredes do Ramalhete [...]”.**

Ao enquadrar a obra no período do realismo percebemos que a afirmação de Vilaça não se trata de um vaticínio ou presságio. Através de uma análise rigorosa de factos passados, o procurador da família Maia considera que há motivos para acreditar num fatalismo associado ao Ramalhete. Por isso, relembra Afonso de uma lenda que denunciava que as paredes do Ramalhete eram sempre fatais aos Maias.

**3. Quais as consequências que o modelo de educação portuguesa teve em Pedro da Maia.**

O modelo de educação portuguesa que Maria Eduarda Runa fez ministrar no filho fez com que ele se desenvolvesse lentamente, sem desejos, paixões, sem interesses. Pedro tornou-se um jovem pequenino e nervoso e, principalmente, fraco e frágil. A educação de Pedro tinha um teor clerical, aprendeu latim e era baseada na memorização.

**4. Relaciona a construção da personagem Pedro da Maia com o Naturalismo defendido por Eça de Queirós.**

Pedro da Maia corrobora a ideia expressa pelo naturalismo de que o indivíduo é condicionado pela sua hereditariedade, meio e educação. A educação a que Pedro da Maia foi exposto condiciona todo o seu desenvolvimento, bem como o facto de, por questões hereditárias se assemelhar à mãe, “pobre senhora com face de cera” e nervosa, cuja educação que fez ministrar no filho fê-lo tornar-se “em tudo um franco”.

## Declaração de Autoria

Eu, Mariana Isabel Santos de Oliveira, 2018280790, declaro que:

- a) Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra;
- b) Sou o único autor do Relatório intitulado *Práticas de ensino do contexto literário*, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Universidade de Coimbra.

Declaro ainda que identifiquei de forma clara e citei corretamente trabalhos de outros autores que tenham sido utilizados neste trabalho; no caso de ter utilizado frases retiradas de trabalhos de outros autores, referenciei-as devidamente ou, se as redigi com palavras diferentes, indiquei o original de onde foram adaptadas.

Assim, declaro que não há qualquer plágio (apropriação indevida da obra intelectual de outra pessoa) no documento entregue e que reconheço que tal prática poderia resultar em sanções disciplinares e legais.

Data 13 de junho de 2023

Assinatura Mariana de Oliveira