

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

Conversas entre textos: o impacto da intertextualidade e da comparação de textos no desenvolvimento da competência literária de uma turma do 12.º ano

Cristiana Rafaela de Sousa Correia

M

2023



Cristiana Rafaela de Sousa Correia

Conversas entre textos: o impacto da intertextualidade e da comparação de textos no desenvolvimento da competência literária de uma turma do 12.º ano

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Jorge Pereira Nunes Deserto e pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Cristiana Rafaela de Sousa Correia

Conversas entre textos: o impacto da intertextualidade e da comparação de textos no desenvolvimento da competência literária de uma turma do 12.º ano

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Jorge Pereira Nunes Deserto e pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) — Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) — Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) — Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra	7
Agradecimentos	8
Resumo.....	9
Abstract	10
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas	12
Índice de Gráficos	13
Lista de abreviaturas e siglas	14
Introdução	15
1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática	18
1.1. Caracterização do contexto educativo	19
1.1.1. A instituição escolar.....	19
1.1.2. Perfil da turma.....	21
1.2. Identificação da área de intervenção pedagógico-didática.....	25
1.2.1. As conclusões retiradas através da observação de aulas	25
1.2.2. A análise documental do exercício de diagnose	30
1.2.3. A análise do inquérito por questionário acerca da dificuldade do exercício de diagnose.....	34
1.3. Delimitação da área de intervenção	37
2. Fundamentação teórica.....	39
2.1. Competência literária	39
2.2. A intertextualidade: definição e evolução do conceito.....	43
2.3. A comparação de textos	48
2.4. A presença da intertextualidade e da comparação de textos nos documentos orientadores do ensino de Português e no exame nacional.....	51
2.5. O papel do professor e os efeitos da reflexão acerca da intertextualidade ao nível do desenvolvimento de competências	54
3. Estudo empírico	57
3.1. Metodologia científica, ferramentas de recolha e de análise de dados e objetivos da investigação	57
4. Plano de ação.....	61

4.1.	Primeiro ciclo de investigação-ação	62
4.1.1.	Prática letiva	62
4.1.2.	Reflexão pedagógico-didática dos resultados obtidos	68
4.2.	Segundo ciclo de investigação-ação	77
4.2.1.	Prática letiva	77
4.2.2.	Reflexão pedagógico-didática dos resultados obtidos	83
4.3.	Terceiro ciclo de investigação-ação	94
4.3.1.	Prática letiva	94
4.3.2.	Reflexão pedagógico-didática dos resultados obtidos	100
	Considerações Finais	108
	Referências Bibliográficas	114
	Anexos	121
	Anexo 1	122
	Anexo 2	125
	Anexo 3	126
	127
	Anexo 4	128
	Anexo 5	129
	Anexo 6	131
	Anexo 7	133
	Anexo 8	138
	Anexo 9	142
	Anexo 10	144
	Anexo 11	147
	Anexo 12	149
	149
	Anexo 13	150
	Anexo 14	152
	Apêndice	153
	Apêndice 1	154

Declaração de honra

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

Porto, 17 de setembro de 2023

Cristiana Rafaela de Sousa Correia

Agradecimentos

À minha orientadora de estágio, professora Anabela Borges, por todos os ensinamentos, pelo acompanhamento diário, pela dedicação, pela confiança e por todo o carinho.

Ao professor Doutor Jorge Deserto, orientador deste trabalho e supervisor de estágio, pelo seu cuidado e atenção, pelos valiosos conselhos e por todas as perguntas que me fizeram refletir acerca da minha ação enquanto professora-investigadora.

À professora Sónia Valente Rodrigues, coorientadora deste projeto, pelo seu tempo, por todo o conhecimento que partilhou com os estudantes ao longo do mestrado, pelo encorajamento e apoio.

Ao professor Pedro Eiras, por todo o cuidado e disponibilidade, por me ensinar a pensar, a ler e a viver a literatura e a arte e por ser sempre o meu maior exemplo do que é ser um professor.

Aos meus primeiros alunos, pelo carinho e pela sua colaboração neste projeto.

Aos meus pais e a toda a minha família, pela motivação, por todas as palavras de encorajamento e por serem sempre o meu maior apoio.

Ao Di, pela confiança, pela motivação e pela alegria partilhada em todos os momentos.

Às minhas amigas, Pipa e Helena, por todas as partilhas de ideias e pela animação que trouxeram sempre a esta experiência tão desafiadora, e à minha colega de estágio, Ana Sofia, pelas horas de conversa, pela partilha de sugestões e pelas palavras encorajadoras nas alturas mais difíceis deste percurso.

Resumo

O presente relatório, integrado no Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tem como objetivo analisar os efeitos que o trabalho acerca da intertextualidade e da comparação de textos tem ao nível do desenvolvimento da competência literária de alunos no 12.º ano de escolaridade.

Tendo por base a metodologia da investigação-ação, neste trabalho, começa-se por descrever o contexto no qual se realizou o estágio pedagógico e por caracterizar a turma na qual se sucedeu a intervenção. Partindo das observações de aulas e da análise de alguns trabalhos dos alunos, é identificada a área de intervenção, sustentada pelo quadro teórico, no qual se definem os conceitos de competência literária, intertextualidade e comparação de textos, refletindo-se ainda sobre a presença destes dois últimos conceitos nos documentos orientadores do ensino de Português e no exame nacional. No final desta fundamentação, apresentam-se algumas estratégias para desenvolver a reflexão, junto dos estudantes, acerca do fenómeno literário enquanto uma rede permanente de relações entre textos, bem como as consequências que esta aprendizagem suscita ao nível do desenvolvimento de competências.

Posteriormente, é apresentado o plano de ação traçado para o ano letivo 2022/2023, que inclui três ciclos de investigação-ação. Cada ciclo interventivo é descrito e analisado criticamente neste trabalho. O relatório termina com a elaboração de reflexões finais acerca dos resultados do plano de ação, que demonstram a eficácia que o trabalho acerca da intertextualidade e da comparação de textos tem ao nível do desenvolvimento da competência literária, de competências de leitura, da motivação e do envolvimento dos alunos na interpretação do texto literário.

Palavras-chave: ensino de Português, didática da literatura, competência literária, intertextualidade, comparação de textos.

Abstract

This report, integrated into the Master's Degree in Portuguese Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education, aims to analyze the effects that intertextuality and text comparison has on the development of literary competence in students in the 12th year of schooling.

Based on the action research methodology, the project begins by describing the context in which the pedagogical internship took place, followed by the characterization of the class in which the intervention happened. Based on class observations and on the analysis of some student's work, the area of intervention is identified. This selection is supported by the theoretical framework, in which the concepts of literary competence, intertextuality and text comparison are defined. This section also reflects on the presence of these concepts in the guiding documents for teaching Portuguese and in the National Exam. At the end of this chapter, we present some strategies for developing reflection, among students, on the literary phenomenon as a permanent network of intertextual relationships, as well as its consequences in terms of skills development.

Subsequently, an action plan was drawn up for the 2022/2023 academic year, which includes three cycles of action research. Each intervention cycle is described and critically analyzed in this report. This report ends with the elaboration of final reflections on the results of the action plan, which demonstrate the effectiveness that intertextuality and the technique of comparing texts have in terms of developing literary competence, reading skills and motivation.

Key-words: teaching Portuguese, literature didactics, literary competence, intertextuality, text comparison.

Índice de Figuras

FIGURA 1 — PINTURAS PROJETADAS NA AULA	65
FIGURA 2 — PRIMEIRO EXEMPLO DA MODALIDADE INTERTEXTUAL	65
FIGURA 3 — SEGUNDO EXEMPLO DA MODALIDADE INTERTEXTUAL	65
FIGURA 4 — TERCEIRO EXEMPLO DA MODALIDADE INTERTEXTUAL	65
FIGURA 5 — QUARTO EXEMPLO DAS MODALIDADES INTERTEXTUAIS	66
FIGURA 6 — QUINTO EXEMPLO DAS MODALIDADES INTERTEXTUAIS	66
FIGURA 7 — TÓPICOS DE RESPOSTA CONSTRUÍDOS EM GRUPO-TURMA	81
FIGURA 8 — RESPOSTA REDIGIDA EM GRUPO-TURMA	82
FIGURA 9 — DIAPOSITIVO UTILIZADO NA AULA PARA APRESENTAR AS INTERTEXTUALIDADES	97
FIGURA 10 — INTERPRETAÇÃO DA REFERÊNCIA INTERTEXTUAL AO POEMA "VIOLONCELO"	99

Índice de Tabelas

TABELA 1 — DADOS RECOLHIDOS PARA A IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA DO ESTUDO	29
TABELA 2 — LEVANTAMENTO DE RESPOSTAS DO EXERCÍCIO DE DIAGNÓSTICO.....	33
TABELA 3 — RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO SOBRE A RAZÃO PELA QUAL SENTIRAM UMA DETERMINADA DIFICULDADE AO REALIZAR O EXERCÍCIO DE DIAGNOSE	36
TABELA 4 — CÁLCULO DAS MÉDIAS DOS GRUPOS CONSTITUINTES DO PRIMEIRO TESTE DE AVALIAÇÃO REALIZADO PELA TURMA.....	37
TABELA 5 — A OCORRÊNCIA DA COMPARAÇÃO DE TEXTOS NO EXAME NACIONAL	52
TABELA 6 — PLANO DE AÇÃO TRAÇADO PARA O ANO LETIVO 2022/2023.....	61
TABELA 7 — DADOS DO DIÁRIO DE INVESTIGADOR ACERCA DA 1.ª INTERVENÇÃO	69
TABELA 8 — PRINCIPAIS RAZÕES QUE JUSTIFICAM AS DIFICULDADES SENTIDAS.....	76
TABELA 9 — ALGUMAS SUGESTÕES APRESENTADAS PELOS ALUNOS PARA RESOLVER AS SUAS DIFICULDADES....	77
TABELA 10 — DADOS DO DIÁRIO DE INVESTIGADOR ACERCA DA 2.ª INTERVENÇÃO	83
TABELA 11 — PRINCIPAIS RAZÕES QUE JUSTIFICAM AS DIFICULDADES SENTIDAS.....	93
TABELA 12 — PROPOSTAS DOS ALUNOS PARA AJUDAR A COMBATER AS DIFICULDADES.....	94
TABELA 13 — DADOS DO DIÁRIO DE INVESTIGADOR ACERCA DA 3.ª INTERVENÇÃO	100

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 — NÍVEL DE DIFICULDADE ATRIBUÍDO AO EXERCÍCIO DE DIAGNOSE.....	34
GRÁFICO 2 — ASPETO QUE SUSCITOU MAIS DIFICULDADE NA RESOLUÇÃO DO EXERCÍCIO DE DIAGNOSE	35
GRÁFICO 3 — ASPETO QUE SUSCITOU MAIS DIFICULDADES DURANTE A RESOLUÇÃO DA FICHA DE TRABALHO ...	76
GRÁFICO 4 — ASPETO QUE SUSCITOU MAIS DIFICULDADE DURANTE A RESOLUÇÃO DA FICHA DE TRABALHO.....	93

Lista de abreviaturas e siglas

AEE	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE
ESE	ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE
<i>PASEO</i>	<i>PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA</i>
I-A	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português, integrado no segundo ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Esta iniciação à prática profissional decorreu ao longo do ano letivo de 2022/2023, na Escola Secundária de Ermesinde (ESE), situada no concelho de Valongo, no distrito do Porto.

O tema do projeto, que segue a metodologia da investigação-ação, situa-se no domínio da Educação Literária, no âmbito do desenvolvimento da competência literária em alunos do 12.º ano de escolaridade. A definição desta área de intervenção resulta da reflexão acerca dos dados recolhidos através da observação direta das aulas lecionadas pela professora titular da turma, que foram registados no diário de investigador, das entrevistas semidirigidas realizadas nos seminários com a orientadora do estágio e da aplicação de um exercício de diagnóstico e de um inquérito por questionário à turma na qual se realizou a intervenção (Fortin, 2009).

Estes métodos de recolha de dados permitiram verificar que a turma em questão revelava dificuldades no que concerne ao estabelecimento de relações entre textos, causadas pelas lacunas ao nível da interpretação textual e pela desmotivação associada à análise do texto literário, decorrente da utilização de estratégias que não promoviam o desenvolvimento progressivo do nível de dificuldade dos exercícios realizados. Através destas conclusões, tornou-se evidente a necessidade de suscitar, juntos destes estudantes, a reflexão acerca do fenómeno literário enquanto uma rede de relações entre textos e, por isso, traçou-se um plano de ação baseado no trabalho acerca da identificação e da interpretação de intertextualidades e na aplicação de uma metodologia de análise textual associada à comparação de textos.

De facto, a investigação demonstra que os saberes intertextuais são essenciais para desenvolver a competência literária (Serena & Fillola, 2003) e a identificação e interpretação de manifestações de intertextualidade é um dos objetivos de desempenho incluídos no *Programa e Metas Curriculares* para o Ensino Secundário (2014). Do mesmo modo, a comparação é uma estratégia de análise do texto literário

que permite o desenvolvimento cognitivo dos alunos (Duarte, 2008) e que deixa evidente a multiplicidade de relações que os textos podem estabelecer entre si, sendo um exercício que tem ocorrido com alguma frequência, nos últimos anos, no exame nacional de Português, realizado no final do 12.º ano.

Estas constatações permitiram formular a pergunta orientadora do projeto de investigação-ação: “Qual é o impacto que a comparação de textos e a análise explícita de referências intertextuais tem ao nível do desenvolvimento da competência literária dos estudantes?”. Nesta sequência, traçaram-se os objetivos específicos do trabalho, que se prendem com a implementação de atividades que implicam a comparação de dois textos, através da identificação de aspetos que permitam aproximá-los e/ou distingui-los, e a promoção da identificação e interpretação de intertextualidades, assim como a avaliação da eficácia das estratégias implementadas ao nível do desenvolvimento da competência literária dos alunos.

Assim, no que concerne à organização interna do relatório, o primeiro capítulo destina-se à contextualização da intervenção pedagógica-didática. Neste, é feita a caracterização do agrupamento e da escola na qual se realizou o estágio pedagógico e a descrição do perfil da turma na qual se efetuou a intervenção. Partindo destas informações, procede-se à descrição do processo de identificação da área de intervenção pedagógica, no âmbito da qual se analisa, com mais detalhe, a forma como a turma reagiu aos momentos da aula em que foram propostas atividades de associação entre textos, através da intertextualidade ou da comparação, seguindo-se a descrição dos resultados da aplicação do exercício de diagnose e do inquérito por questionário, no qual os estudantes expressaram as suas dificuldades ao longo da realização deste exercício. Partindo das conclusões retiradas neste subcapítulo, delimita-se a área de intervenção e formula-se a questão de partida da investigação-ação, mencionada anteriormente.

O segundo capítulo é constituído pela fundamentação teórica que permitiu atestar a importância das estratégias adotadas para desenvolver a competência literária dos discentes. Neste, apresentam-se, inicialmente, a evolução e a definição do conceito de competência literária, bem como os saberes que ela comporta no sentido de construir

um leitor competente e, por isso, crítico, autônomo e hábil para fruir esteticamente os textos literários, como defendem os documentos orientadores do ensino de Português. Em seguida, expõem-se algumas das definições do conceito de intertextualidade, que culminam com a introdução da definição do *Dicionário Terminológico* e com a reflexão acerca de algumas nuances relacionadas com este conceito e a sua presença no contexto pedagógico-didático do ensino da literatura. Depois define-se ainda a noção de comparação e explica-se a sua importância ao nível do desenvolvimento de competências dos estudantes relativas à análise textual. Num momento posterior, demonstra-se a presença da menção à intertextualidade e à comparação de textos nos documentos orientadores do ensino de Português, clarificando-se, ainda, as formas como a estratégia de comparação é proposta em alguns exames nacionais. Por fim, faz-se uma breve menção ao papel do professor, que deve suscitar a curiosidade dos alunos relativamente à rede de relações que se podem formar em torno dos textos, e demonstram-se alguns dos efeitos que esta reflexão pode ter no desenvolvimento de competências dos discentes.

No terceiro capítulo, descreve-se o procedimento de ação implicado no projeto de investigação-ação, as ferramentas de recolha e de análise de dados utilizados para refletir acerca da eficácia das intervenções realizadas ao longo do ano e esclarecem-se os objetivos específicos do trabalho.

O quarto capítulo agrega a apresentação do plano de ação traçado para o ano letivo 2022/2023, a descrição das atividades realizadas nos três ciclos de investigação-ação, bem como a demonstração e reflexão acerca dos resultados adquiridos através da observação direta das aulas lecionadas e da análise documental dos questionários pedagógicos e dos inquéritos por questionário resolvidos pelos discentes, que permitiram aperfeiçoar a prática pedagógica e garantir que, num ciclo posterior, se contribuiria para a resolução de algumas das dificuldades sentidas pelos mesmos.

Por último, nas considerações finais, discutem-se os efeitos do trabalho acerca da intertextualidade e da comparação de textos ao nível do desenvolvimento da competência literária, entre outros aspetos, apontando-se as limitações do projeto e um possível percurso para uma investigação futura.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

O estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário implica a realização de um projeto de investigação-ação, metodologia associada frequentemente à formação de professores, porque, como intensifica a reflexão crítica associada à prática pedagógica, torna-a mais informada, sistemática e rigorosa (Moreira, 2004, p. 664), contribuindo, desta forma, para a formação de docentes preocupados com a resolução de problemas concretos no contexto educativo e, conseqüentemente, para a melhoria das aprendizagens.

Esta abordagem metodológica é representada através de um modelo em espiral cíclica que é composto por diversas fases, a saber: a planificação de uma intervenção, a ação propriamente dita, a observação e a reflexão sobre essa intervenção, que levará à construção de um novo plano adaptado às necessidades verificadas durante o primeiro ciclo de intervenção (Coutinho et al., 2009, p. 366). Durante este processo, o professor é encarado como um investigador que reflete sobre as suas ações, recolhendo e analisando dados, de modo a “operar mudanças nas práticas” para alcançar uma melhoria dos resultados (Latorre, 2003, p. 20 *apud* Coutinho et. al, 2009, pp. 358, 366).

Neste sentido, o processo de investigação-ação implica, em primeiro lugar, a imersão e tentativa de compreensão do contexto onde se realizará o projeto e dos indivíduos que o constituem, passando-se, depois, à elaboração de um diagnóstico e à identificação de um problema, através do qual se procederá à construção de um primeiro esboço do plano de ação (Moreira, 2004, p. 664; Amado, 2014). Assim, no capítulo presente, irá descrever-se a instituição escolar onde decorreu a prática de ensino supervisionada e a turma na qual se realizou a intervenção pedagógica, para, posteriormente, se demonstrar a área de intervenção selecionada e a fundamentação que sustentou esta escolha.

A recolha de informação que possibilitou a caracterização da escola baseou-se numa conjugação de técnicas baseadas na análise de documentos oficiais da instituição e na observação direta de situações do quotidiano, que foram documentadas no diário de investigador.

1.1. Caracterização do contexto educativo

O presente projeto de investigação-ação, que decorreu ao longo do ano letivo 2022/2023, num espaço temporal de cerca de dez meses, foi realizado na Escola Secundária de Ermesinde. Para caracterizar o contexto educativo em que decorreu a intervenção pedagógica irá proceder-se à descrição da constituição física e humana da instituição escolar, à apresentação dos valores pelos quais o agrupamento a que a escola pertence se norteia e à caracterização do perfil da turma na qual se interveio.

1.1.1. A instituição escolar

A constituição do AEE teve início, em 2003, com integração das escolas EB/JI da Bela, EB/JI de Sampaio e Escola D. António Ferreira Gomes. Em 2006, foi incluída a escola EB/JI da Gandra e foi adotada a designação de Agrupamento Vertical de Escolas D. António Ferreira Gomes — Ermesinde — Valongo, que, em 2012/13, se passaria a denominar Agrupamento de Escolas de Ermesinde, depois da inclusão da Escola Secundária de Ermesinde, que foi inaugurada em 1989 e constitui a sede do agrupamento, situando-se no concelho de Valongo, no distrito do Porto (AEE, 2021c, pp. 3-4).

O Agrupamento tem uma importância crucial no meio em que se insere, uma vez que é constituído por um número considerável de população infantojuvenil da cidade e dos seus arredores, caracterizada por uma grande heterogeneidade a nível socioeconómico e cultural, e abrange os vários ciclos de ensino. A sede do Agrupamento é um dos maiores estabelecimentos de ensino do conselho de Valongo e é a única escola pública da cidade com ensino secundário regular e profissional (*ibidem*, p. 4).

Representado pelo lema “Conhecimento e Humanismo”, o AEE manifesta a intenção de “formar cidadãos cultos, interventivos e solidários” e assume a missão de garantir condições igualitárias de acesso a um serviço público educativo de qualidade, que valoriza a integração social plena do indivíduo, o prosseguimento de estudos, o acesso ao mercado de trabalho e a aprendizagem ao longo da vida (*ibidem*).

Na ESE, há uma vasta oferta educativa, constituída por quatro cursos do ramo Científico-Humanístico e quatro cursos do ensino profissional. O Agrupamento disponibiliza ainda

programas para a formação de adultos e o curso “Português para Todos” (PPT), por exemplo (AEE, 2021d, p. 11). A oferta curricular é complementada, em termos de desenvolvimento de competências previstas no *PASEO*, através do incentivo à prática do desporto escolar e da promoção de uma série de projetos ligados às áreas das artes, cidadania, educação ambiental, desenvolvimento sustentável, robótica, entre outras, destacando-se, ao nível da promoção da leitura e da escrita, o “Clube de Leitura”, o “Clube de Teatro” e o Jornal escolar *AEEOnline*. Note-se que, no recinto da escola, é notória a presença constante de trabalhos realizados pelos alunos, na forma de cartazes, pinturas e desenhos, que vão variando ao longo do ano e aludem, muitas vezes, a datas importantes do calendário escolar e civil.

A preocupação com o desenvolvimento integral do indivíduo, associada à missão de fomentar a educação inclusiva e de garantir o sucesso escolar, concretiza-se através das práticas de trabalho colaborativo, representado pelo *Programa de Mentoria e Tutoria*, que visa a integração e a cooperação entre alunos e/ou entre discentes e professores, de forma a fomentar boas práticas de estudo e a desenvolver relações interpessoais, minimizando-se, assim, situações problemáticas e prevenindo-se o abandono escolar (AEE, 2020, pp. 11-12).

O combate às desigualdades sociais e o desenvolvimento das práticas pedagógicas é concretizado também através do desenvolvimento progressivo da aptidão tecnológica dos alunos, preocupação que emergiu, sobretudo, no contexto pandémico do surgimento da doença COVID-19, mas que, devido à perceção das “fragilidades ao nível das infraestruturas e da insuficiência do apoio às famílias na utilização das tecnologias”, se mantém até ao ano letivo atual. Assim, através do *Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola*, o Agrupamento impulsiona a diversificação da oferta formativa assente no reforço das competências digitais e na educação para a Cidadania e para a Inclusão, através da promoção da autonomia e de comportamentos seguros, responsáveis e críticos, o que possibilitará o aumento do grau de envolvimento ativo do aluno na aprendizagem (AEE, 2021a, pp. 4-5, 9).

Associada à tecnologia, a inovação está também na vontade de melhorar a avaliação pedagógica no AEE. O novo sistema de avaliação previsto no *Projeto de Intervenção da*

Avaliação Pedagógica defende um sistema não centralizado numa modalidade que privilegia a avaliação sumativa e a classificação, mas que atribui a primazia à avaliação formativa continuada, de modo que haja uma melhoria significativa nos vários domínios de aprendizagem (AEE, 2021b, p.2). Neste sentido, os professores, no ano letivo de 2021/2022, estiveram presentes em ações de formação pedagógica e, no ano 2022/2023, foi implementado um sistema de avaliação dividido por domínios, que estão de acordo com os princípios defendidos pelo *PASEO* e pelas *Aprendizagens Essenciais* de cada disciplina e ano de escolaridade.

O desenvolvimento do espírito colaborativo e tolerante, a promoção do pensamento crítico e da capacidade reflexiva dos alunos, associada à abertura para a inovação e à valorização da dimensão cultural e artística são aspetos que, segundo o relatório de avaliação do anterior *Projeto Educativo*, constituem alguns dos pontos fortes do Agrupamento (AEE, 2021c, p. 8). Ao mesmo tempo, a modernização das instalações da ESE, a garantia da disponibilidade, em cada sala de aula, de um projetor, um quadro e um computador com ligação à *internet*, associado ao ambiente escolar tranquilo e acolhedor, garantem as condições necessárias para a aprendizagem significativa.

1.1.2. Perfil da turma

Depois da análise do contexto escolar, fez-se uma reflexão sobre a dinâmica da turma na qual se realizou o projeto de investigação-ação. Para este propósito, foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Num primeiro momento, a observação participante e não estruturada das aulas lecionadas pela professora titular das turmas foi crucial para promover a integração no grupo que se pretendia estudar e para “recolher informação sobre os comportamentos” dos alunos de forma flexível, dado que as atitudes podiam alterar-se e suscitar diferentes interpretações ao longo do ano escolar (Fortin, 2009, p. 371). O método da observação participante foi ainda utilizado durante a presença nas reuniões intercalares de avaliação das turmas da professora orientadora do estágio e revelou ser importante para recolher informações sobre os alunos a nível socioeconómico e no que concerne ao rendimento escolar. O registo das reflexões resultantes dos momentos de

observação foi feito no diário de investigador, que forneceu um relato “em primeira mão” e uma visão “por dentro” das situações, sendo que a minúcia associada às descrições realizadas por uma ordem cronológica, ao longo do ano letivo, obrigou a uma seleção criteriosa de informações mais relevantes, para garantir uma apresentação global e sintética do perfil da turma (Amado, 2014, p. 284). Além disso, recorreu-se à análise quantitativa dos resultados dos discentes em momentos de avaliação, através do cálculo das médias de classificações diversas.

Em primeiro lugar, note-se que a professora orientadora do estágio pedagógico era titular de três turmas de Português, sendo duas do 9.º ano de escolaridade e uma do 12.º. Apesar de, num momento inicial, se ter procedido à observação de todas as aulas lecionadas pela professora, a certo momento, devido à incompatibilidade de horários resultante das longas viagens necessárias até à chegada à escola, deixou de se assistir às aulas de uma das turmas do 9.º ano, e, por isso, a aplicação do projeto de investigação-ação neste contexto tornou-se impossível. As observações continuaram a decorrer, ao longo do ano letivo, nas duas turmas restantes. Mais tarde, foi selecionada como alvo da intervenção a turma do ensino secundário, uma vez que a colega estagiária iria realizar o seu projeto de investigação no 9.º ano, e, devido à limitação temporal de momentos de intervenção, que coincidia com o número de regências obrigatórias, considerou-se que seria mais propício à realização de um trabalho consistente a escolha desta turma, na qual seria possível realizar, garantidamente, pelo menos dois ciclos de investigação-ação, ao contrário do que aconteceria se se realizasse o trabalho com o 9.º ano de escolaridade.

A turma do 12.º ano, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, era composta por 22 alunos, sendo 16 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, e tinha idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Os cinco alunos que atingiram a maioria tiveram uma reprovação, ao longo do seu percurso escolar, no ensino secundário. Na globalidade, os estudantes provinham de um contexto socioeconómico homogéneo, ainda que quatro beneficiassem dos escalões A e B da Ação Social Escolar, que auxilia as famílias nas despesas relacionadas com a alimentação e o material escolar.

Na reunião de avaliação intercalar, realizada no dia 25 de janeiro de 2022, a diretora de turma informou os professores que havia vários alunos com problemas de ansiedade. Além disso, na turma havia um aluno diagnosticado com uma Perturbação do Espectro do Autismo, que realizava os testes nos mesmos moldes que os seus colegas, e uma aluna com anorexia nervosa em processo de recuperação, que, apesar da sua fragilidade física, revelou sempre muita motivação para a aprendizagem e contou com o apoio constante da turma e dos professores.

Na conversa entre os docentes, destacou-se a referência a um aluno que, apesar de não estar sinalizado por dificuldades de aprendizagem, apresentava um rendimento escolar baixo e alguns problemas ao nível da socialização. Assim, os professores admitiram que iriam prestar-lhe mais atenção e promover a sua integração, que acabou por suceder, mais tarde. Tal como este aluno, outros seis ingressaram nesta turma no último ano do seu percurso escolar, devido à escolha de disciplinas opcionais.

Na reunião supramencionada, todos os professores admitiram que a turma era constituída por alunos extremamente trabalhadores, empenhados e humildes, e reconheceram que a maioria tinha objetivos de carreira académica e profissional bem definidos, o que transparecia no seu rendimento escolar. Note-se que a média da turma, no final do primeiro semestre, foi de 16, 31 valores.

De facto, através da observação de aulas, foi possível entender que o comportamento da turma era exemplar. Todos os alunos apresentavam uma postura calma e ordeira, propiciando um ambiente de trabalho sereno e agradável. A partir do início do mês de janeiro, o departamento pedagógico da ESE impôs uma alteração da disposição das mesas de sala de aula, que permaneceu até ao final do ano letivo. Anteriormente dispostas individualmente, as mesas adotaram uma configuração que organizava os estudantes em grupos constituídos, no máximo, por quatro elementos. Depois desta alteração, convidativa a um maior contacto entre os alunos, a turma tornou-se mais conversadora e houve uma maior ocorrência de faltas de atenção, que, no entanto, eram rapidamente solucionadas através de uma chamada de atenção feita pela professora, que garantia a reposição imediata do silêncio.

A relação de confiança e de respeito que os discentes mantinham com a professora titular, que acompanhava alguns alunos desde o 7.º ano de escolaridade, era notória. Além disso, a turma revelava um grande espírito colaborativo e de união e mesmo os sete alunos recém-chegados a este grupo acabaram por se integrar com naturalidade. Assim, tendo em conta a descrição de Schmuck, segundo o qual “um clima [de sala de aula] positivo é aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência potencial, tanto uns com os outros como com o professor [...]”, entende-se que este se tratava de um contexto propício à aprendizagem significativa (Arends, 1995, p. 112).

Ao longo do primeiro semestre, foi possível verificar que a turma apresentava conhecimentos muito satisfatórios nos domínios da Leitura, Gramática, Oralidade e Escrita, consagrados nas *Aprendizagens Essenciais*, apesar de demonstrar algumas dificuldades ao nível da Educação Literária. Além disso, os discentes demonstraram, desde logo, os seus excelentes hábitos de trabalho em casa, uma vez que os exercícios propostos pela professora eram sempre realizados pela maioria dos alunos com muito cuidado. No entanto, na sala de aula, os estudantes destacavam-se pela ausência de motivação, pela falta de participação e pela dependência da professora titular ou das colegas mais participativas, principalmente em momentos de análise do texto literário.

O grau de envolvimento da turma dependia do horário em que decorriam as aulas. Os discentes tinham, semanalmente, uma carga horária de 250 minutos dedicados à disciplina de Português e as aulas ocorriam às terças, quartas e quintas-feiras, iniciando sempre às 8 horas. O cansaço dos alunos era notório no primeiro bloco de 50 minutos das aulas, e, por norma, no segundo bloco das aulas, na terça e na quarta-feira, estavam mais despertos e, por isso, mais envolvidos e ativos nas tarefas que tinham de executar.

Relativamente ao aproveitamento, o perfil da turma era muito positivo, visto que a média global na disciplina de Português, no final do primeiro semestre, foi de 15,32 valores e não houve nenhum nível negativo, apesar de dois alunos terem obtido a classificação de 10 valores e de três alunos terem terminado o semestre com a classificação de 11 valores. Neste momento de avaliação, destacaram-se sete alunas

com uma nota igual ou superior a 18 valores. De facto, o empenho demonstrado pela turma aquando da realização de trabalhos em casa ou em sala de aula, em pequenos grupos, valorizou significativamente as notas dos estudantes e contrastou com os momentos de avaliação escrita formal. Note-se que, no primeiro teste, a média das classificações foi de 13,2 valores e verificou-se que houve quatro níveis negativos e nove ocorrências de nota igual ou superior a 15 valores, dos quais apenas uma classificação correspondia ao nível de 18 valores.

Resta destacar que, de acordo com a informação dada pela professora titular da turma, dez alunos se inscreveram para a realização do exame nacional de Português.

1.2. Identificação da área de intervenção pedagógico-didática

1.2.1. As conclusões retiradas através da observação de aulas

Para se proceder à seleção da área de intervenção, a recolha de dados foi feita através da observação direta das aulas lecionadas na turma na qual se realizou o projeto de investigação e do registo de comportamentos, atitudes e situações sugestivas e ilustrativas das dificuldades e potencialidades deste grupo de alunos no diário de investigador (Amado, 2014, p. 282). Recorreu-se também à técnica da entrevista semidirigida, realizada nos momentos de seminário com a professora titular da turma, quando se pretendia obter mais informações sobre os alunos e “compreender o ponto de vista” da entrevistada em relação a determinadas estratégias pedagógicas (Fortin, 2009, p. 377).

Para complementar a informação recolhida, foi feita a análise documental do exercício de diagnose realizado pelos discentes no primeiro teste de avaliação, a análise de conteúdo do inquérito por questionário relativo às principais dificuldades sentidas pelos estudantes durante a resolução do diagnóstico e a análise quantitativa da ficha de avaliação, através do cálculo da média de classificação da turma por domínios de aprendizagem.

Dado que a Educação Literária se apresenta como um domínio que comporta uma particular importância na disciplina de Português, uma vez que permite a interação e a

exploração de todos os outros domínios convocados nas *Aprendizagens Essenciais*, a atenção da investigadora ficou centrada nesta área.

Neste sentido, através da observação direta das aulas, desde setembro até janeiro, concluiu-se, rapidamente, que a turma em apreço, que estudava a poesia de Fernando Pessoa, revelava um alto nível de desmotivação face à análise do texto literário. Esta atividade era realizada, maioritariamente, oralmente, em grupo-turma e através do questionário direcionado, e verificou-se que os alunos, mesmo sendo interpelados pela professora, não respondiam às suas perguntas, esperavam em silêncio que esta explicasse o texto expositivamente ou dependiam da intervenção voluntária de grande qualidade feita pelas quatro alunas mais participativas. Os discentes que não participavam, por norma, estavam desconcentrados e a docente precisava de os alertar para a importância de registarem apontamentos relacionados com a interpretação do texto.

Tanto as perguntas feitas pela professora como as que constituíam o manual, que eram raramente resolvidas, representavam, por norma, um nível de dificuldade baixo, situando-se na categoria do “Conhecimento” e da “Compreensão”, de acordo com a taxonomia de Bloom, e a escrita de uma resposta a questões associadas a um nível de dificuldade superior estava limitada aos momentos de realização de testes ou de questões-aula, fichas de avaliação elaboradas através da seleção de perguntas do exame nacional (Ferraz & Belhot, 2010, p. 422).

Através das respostas ao questionário oral, foi perceptível que, normalmente, a turma compreendia o sentido global do texto literário e identificava com facilidade recursos expressivos, mas tinha dificuldade em explicar a sua expressividade, fazia análises com base no seu conhecimento do mundo e respondia com repetições do que a professora tinha dito ou com paráfrases do texto. Quando proferiam as respostas, os estudantes faziam-no, muitas vezes, num tom de interrogação, o que revelava a sua insegurança em relação à interpretação.

Em contrapartida, quando se realizavam trabalhos em pequenos grupos que implicavam a análise de um poema na íntegra e a posterior explicação do mesmo à turma, exercício

associado a um elevado nível de exigência cognitiva, os discentes demonstravam-se mais envolvidos e participativos. Durante a preparação do trabalho, os alunos conversavam entre si, discutiam os textos com os colegas e com a professora, questionando-a acerca de alguns aspetos que não tinham ficado claros, e apresentavam trabalhos com muita qualidade. Este contraste da atitude dos estudantes face ao primeiro cenário de atividades apresentado podia dever-se à natureza mais dinâmica do segundo exercício, que obrigava à participação, enquanto o outro autorizava a atitude mais passiva, à motivação associada ao trabalho colaborativo, ao estímulo intelectual que a exigência dos exercícios suscitava e ao tempo de que os discentes dispunham para investir na pesquisa para analisar detalhadamente o texto literário.

Partindo destas primeiras observações, foi possível concluir que o potencial da turma tinha de ser estimulado e, por isso, havia a necessidade de desenvolver a competência literária através da realização de exercícios associados a um nível de dificuldade progressivamente mais elevado, que garantissem o aumento do grau de desafio e, conseqüentemente, o nível de envolvimento dos alunos nos momentos de reflexão acerca do texto literário.

Neste seguimento, aquando da observação das aulas, houve um conceito que suscitou a curiosidade da investigadora: a intertextualidade. Para além de estar contemplada como um dos descritores de desempenho no *Programa e Metas Curriculares de Português* (2014, p. 56), a identificação e interpretação de “manifestações de intertextualidade” revela ser uma dificuldade dos alunos à entrada na universidade, segundo Henriqueta Gonçalves, que concluiu que “se o texto apresenta na sua textura um ou mais intertextos, só raramente um ou outro aluno identifica e/ ou interpreta a relação intertextual” (2000, p. 627). Assim, tornou-se necessário compreender de que forma é que este conceito era explorado nas aulas de Português.

No dia 4 de outubro de 2022, verificou-se que a professora distribuiu uma ficha de leitura acerca da obra *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, que devia ser preenchida ao longo do ano e na qual constava uma coluna em que os alunos deviam identificar algumas referências intertextuais presentes no texto. Neste dia, a docente explicou a formação da palavra *intertextualidade*, para decifrar o conceito e explicar a tarefa que

cabia aos estudantes. Durante uma conversa com a professora titular da turma, percebeu-se que, como o preenchimento da ficha era feito em casa, através de uma breve pesquisa na *internet*, a turma identificava rapidamente as referências intertextuais, e, portanto, o exercício era realizado sem qualquer dificuldade. Além disso, durante a resolução desta atividade, não foi feita, em aula, qualquer reflexão complementar acerca das modalidades intertextuais nem se procedeu à interpretação de algumas das referências, o que seria essencial para garantir a compreensão da obra de Saramago.

Associada ao conceito de intertextualidade, também a aproximação temática entre textos surgia com frequência nas propostas de atividades do manual *Entre Palavras* (2013). Mais uma vez, no *Programa e Metas Curriculares* do Ensino Secundário, está previsto como descritor de desempenho “Comparar temas, ideias e valores expressos em diferentes textos da mesma época e de diferentes épocas” (2014, p. 56). Além disso, através da consulta dos exames nacionais do 12.º ano, verifica-se que este é um exercício que tem surgido com bastante frequência, nos últimos anos, seja através de exercícios de resposta restrita, que visam a interpretação de dois excertos de duas obras literárias de leitura integral, através do estabelecimento de pontos que permitam aproximar e diferenciar personagens, ambientes, críticas sociais, entre outros aspetos (cf. exame da 1.ª fase de 2021), como na forma de exercícios de resposta extensa, que consistem na escrita de uma exposição acerca de dois textos literários, com base num tema em comum e partindo da experiência de leitura dos alunos (cf. exame da 1.ª fase de 2022) ou da comparação dos dois textos analisados nos grupos anteriores do exame (cf. exame da 2.ª fase de 2022).

De facto, a importância que o exame nacional assume na avaliação e no processo de candidatura para o prosseguimento de estudos dos alunos suscita uma dinâmica de sala de aula que, para além de garantir o cumprimento dos objetivos previstos nos documentos orientadores do ensino em Portugal, deve preparar os discentes para o sucesso nesta prova final. Neste sentido, para definir a área de intervenção, foram considerados aspetos inerentes ao próprio projeto de investigação-ação, como a identificação de um problema ou dificuldade no contexto de intervenção, mas também

foi essencial selecionar uma área de competências que garantisse a preparação dos estudantes para este momento de avaliação final.

Apesar de se notar a complexidade inerente ao exercício de comparação e a sua utilidade para a preparação para o exame, foi necessário compreender a forma como ele era realizado em sala de aula e, por isso, procedeu-se ao levantamento de informações registadas no diário de investigador, disponíveis na tabela seguinte, e refletiu-se acerca das mesmas.

Tabela 1 — Dados recolhidos para a identificação do problema do estudo

Dados do diário de investigador	Conclusões
<p>“No final da aula, depois de terem analisado o poema “Vendaval”, a professora perguntou aos alunos que outro autor do 10.º ou do 11.º ano este texto lhes fazia lembrar. Os alunos não responderam. A docente referiu que o poema transmite sofrimento, sentimento que está associado a um olhar sobre a natureza, e perguntou que poeta é que estudaram no 11.º ano que tratava estas temáticas. Um aluno respondeu em tom de interrogação “Cesário Verde?”. A professora recusou esta resposta e outra aluna disse “Antero de Quental?”. A professora aceitou a resposta, mas a relação entre a obra dos dois escritores não foi explorada.</p> <p>Numa conversa com a professora estagiária, no final da aula, a docente admitiu que propôs este exercício depois de a estagiária referir que o seu tema do relatório de estágio estaria relacionado com a intertextualidade e a comparação de textos.” (13/10/2022)</p>	<p>A participação dos alunos foi feita num tom de interrogação, que revela a incerteza em relação à resposta ou a insegurança em relação aos seus conhecimentos.</p> <p>As respostas foram pronunciadas através da mecânica “tentativa-erro”, não sendo possível aferir se, de facto, se recordavam de alguns poemas ou da temática que os autores referidos tratam nas suas obras.</p>
<p>“Depois de corrigir o trabalho de casa, que consistia na resolução do questionário do manual sobre o poema “Vendaval”, de Fernando Pessoa, a professora pediu que os alunos lessem o poema “Oceano Nox”, de Antero de Quental. A comparação dos poemas foi feita apenas através da identificação de um sentimento expresso pelo sujeito poético em comum nos dois textos. Uma aluna referiu que ambos transmitem melancolia e outra aluna referiu que a noite representa a depressão. Não estabeleceram nenhuma outra relação entre os poemas.” (25/10/2022)</p>	<p>Duas alunas demonstraram que conseguiram retomar rapidamente a informação aprendida no ano anterior acerca do poema de Antero de Quental ou, então, revelaram rapidez na realização da inferência do sentimento transmitido pelo sujeito poético e na identificação da simbologia associada à noite, depois da leitura silenciosa. Como não desenvolveram as suas respostas, não se conseguiu perceber se seriam capazes de as justificar ou de elaborar uma comparação mais detalhada.</p>

<p>“Depois de terem lido o poema “Aniversário”, de Álvaro de Campos, e o texto “Os Aniversários”, de Rómulo de Carvalho, através do questionário oral e da orientação da professora, apenas duas alunas referiram corretamente pontos que permitem aproximar os dois textos, dizendo: “falam sobre aniversários”, “falam da loiça nos dias de festa” e “mostram momentos alegres”.” (29/11/2022)</p>	<p>As alunas identificaram corretamente o tema dos dois textos, exercício simplificado pelo facto de esta informação ser referida no título dos mesmos. As mesmas alunas identificaram objetos relativos ao aniversário, presentes nos dois textos, e, partindo dos seus conhecimentos do mundo, associaram um sentimento de felicidade a esta celebração.</p> <p>O exercício não permitiu inferir se estas estudantes estariam aptas para realizar comparações entre textos que pressuponham atividades mais complexas do que a identificação.</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria.

Através da observação das aulas nos dias identificados, verificou-se que a associação temática entre textos foi realizada em momentos de pós-leitura, estendendo-se durante menos de dez minutos e contando com a participação de apenas dois alunos, em cada dia, o que impossibilitou a verificação do nível de dificuldade que o exercício representava para a totalidade da turma. Deste modo, foi necessário refletir acerca da possibilidade de aplicar um exercício de diagnóstico que visasse a comparação de textos literários e que permitisse perceber, de facto, o desempenho dos estudantes aquando da realização desta atividade.

1.2.2. A análise documental do exercício de diagnose

A oportunidade de aplicar um exercício de diagnóstico surgiu quando se preparava o primeiro teste de avaliação, momento no qual a professora titular da turma se apercebeu de que ainda não tinha realizado nenhum exercício de escrita sobre o texto literário. Neste seguimento, foi proposta pela professora estagiária a inclusão, no teste, de um exercício de resposta extensa que pressupunha a associação do poema “Lisboa com suas casas”, de Álvaro de Campos, à poesia de Cesário Verde, com base na seguinte instrução:

“**Escreva** uma breve exposição, na qual **compare** o poema “Lisboa com suas casas”, de Álvaro de Campos, com a poesia de Cesário Verde, tendo em conta a ligação do sujeito poético à cidade.

A sua exposição deve incluir:

- uma introdução ao tema;
- um desenvolvimento no qual identifique **quatro** pontos:

- um aspeto da descrição da cidade que aproxime e outro que distinga o poema de Campos da poesia de Cesário Verde;
- um sentimento comum que caracterize o estado de espírito do sujeito poético nos textos;
- as diferentes causas que suscitaram o estado de espírito do sujeito poético, no poema de Campos e na poesia de Cesário Verde;
- uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.”

Fonte: Elaboração própria.

No primeiro momento de avaliação escrita, devido ao tempo limitado que os alunos tinham para realizar o teste, o grupo I era constituído apenas por duas partes, sendo a parte A correspondente à interpretação do poema de Álvaro de Campos e a parte B associada à escrita sobre o texto literário. Depois da leitura do poema do heterónimo, constatou-se que a obra literária que poderia ser convocada de uma forma mais evidente através de uma comparação temática seria a de Cesário Verde. Assim, ao contrário do que se sucede no exame, um dos textos a comparar estaria à disposição para a leitura e a recordação da outra obra literária seria feita através da convocação dos conhecimentos dos estudantes. Além disso, dado que este seria o primeiro momento em que a turma realizaria, no ano letivo de 2022/2023, um exercício de escrita sobre o texto literário, considerou-se que seria vantajoso formular uma instrução que orientasse os alunos na identificação dos aspetos que deveriam ser referidos para se realizar a comparação, ao contrário do que sucede no exame nacional, onde, por norma, é pedido que se identifique um aspeto que permita aproximar e outro que permita distinguir os textos (cf. exame da 2.ª fase de 2022). Note-se que, antes do teste, os discentes foram informados de que deveriam estudar a poesia de Cesário Verde e de que fariam um exercício de escrita sobre o texto literário, que pressupunha a convocação do conhecimento da obra.

Depois da aplicação da ficha de avaliação, no dia 17 de janeiro de 2023, procedeu-se à recolha e à análise de dados. Através da análise documental dos textos, verificou-se que o exercício foi realizado por 21 alunos, uma vez que um dos estudantes da turma não escreveu uma resposta, e todos os discentes efetuaram uma comparação entre as obras e não se limitaram a apresentar sucessivamente os vários aspetos requeridos.

O tópico identificado corretamente por mais alunos (15) foi o sentimento que caracteriza o estado de espírito dos sujeitos poéticos nas obras referidas e a maior parte da turma sugeriu como resposta a tristeza, a melancolia e a inquietação. Segue-se a este a referência ao aspeto da descrição da cidade que permite distinguir os textos, identificado corretamente por 14 alunos, que referiram, maioritariamente, a descrição pormenorizada de Cesário que contrasta com a descrição sucinta de Campos e a oposição da descrição associada à morte e à melancolia em Cesário e a descrição associada à cor no poema de Campos. Em contrapartida, apenas 9 alunos identificaram corretamente um aspeto da descrição da cidade que permite aproximar a obra dos autores, sendo referida mais vezes a ideia de que ambos descrevem a cidade em termos negativos e associando-a à melancolia. O mesmo número de alunos referiu acertadamente a causa do estado de espírito do sujeito poético na poesia de Cesário Verde: a opressão, a depressão, a associação à morte e a perceção dos contrastes sociais e das injustiças que se vivem na cidade. 4 alunos não apresentaram uma resposta relativa a este tópico. O aspeto referido com mais incorreções foi a identificação da causa do estado de espírito no poema de Álvaro de Campos, referido corretamente por apenas 5 alunos e não referido de todo na resposta de 4, o que demonstra que, neste aspeto, a turma apresentava mais dificuldades na interpretação do texto literário do heterónimo pessoano do que na recordação dos conhecimentos relativos à poesia de Cesário Verde.

Apesar de, aparentemente, os resultados obtidos terem sido relativamente satisfatórios, constatou-se a ocorrência de alguns problemas ao nível da associação entre textos e da sua interpretação, como, por exemplo, a produção de generalizações de aspetos acerca da poesia de Cesário Verde associadas forçosamente a Álvaro de Campos (cf. ED_R1 e R2¹), a associação de expressões-chave e lugares-comuns a autores

¹ A cada resposta foi atribuído um código, de modo a garantir o anonimato do aluno. Nas respostas às fichas de trabalho, é representado o número da ficha tendo em conta a ordem da sua aplicação, o número do exercício e o número de cada resposta. O exercício aplicado como diagnóstico assume a representação “ED” à qual se segue o número de cada resposta. Nas respostas aos inquéritos por questionário, é representado o número do inquérito correspondente à sua ordem de aplicação, o número da pergunta e o número da resposta.

de forma descontextualizada e sem a demonstração da compreensão do seu significado (cf. ED_R3 e R4), a confusão entre épocas literárias (cf. ED_R5), a confusão entre a identidade dos escritores (cf. ED_R6), a interpretação literal de uma referência específica ao texto “O Sentimento dum Ocidental” (cf. ED_R7 e R8), conforme se verifica na tabela 2.

Tabela 2 — Levantamento de respostas do exercício de diagnóstico

ED_R1: “Álvaro de Campos e Cesário Verde são ambos poetas da cidade, que nos seus textos valorizam o quotidiano.”; ²
ED_R2: “[...] não gostam muito da cidade e preferiam o campo”;
ED_R3: “No caso de Cesário Verde, na sua poesia, está presente a subversão da memória épica, ou seja, o imaginário épico”;
ED_R4: “[...] têm dificuldades em imaginar outra realidade e de sentir imaginando, em vez disso sentem pensando, sendo mais racionais”);
ED_R5: “Estes dois autores são exemplos da poética inspiradora do modernismo português”;
ED_R6: “Apesar de Álvaro de Campos e Cesário Verde serem heterónimos de Fernando Pessoa [...]”;
ED_R7: “enquanto que em Cesário Verde está presente o desejo súbito de sofrer, demonstrado pela confusão do ambiente descrito nos seus poemas”;
ED_R8: “Um sentimento em comum que a cidade provoca em Cesário e em Álvaro de Campos é o desejo de sofrer”.

Fonte: Elaboração própria.

Através deste levantamento de dados, foi possível concluir que a ausência de reflexão acerca das relações entre textos, em contexto de sala de aula, originou a produção de generalizações e associações entre autores erróneas, identificadas, possivelmente, para simplificar o processo de comparação e que mostram que havia uma conceção da comparação associada a um exercício de aproximação e não tanto de distinção entre textos, apesar de estes últimos aspetos terem sido igualmente identificados, conforme indicava a instrução.

Além destes apontamentos, observou-se ainda que o desenvolvimento de muitas respostas foi feito através de paráfrases presas ao texto ou com base em transcrições

² Ao longo do relatório, todas as respostas dos alunos apresentadas, sejam elas relativas aos inquéritos por questionário preenchidos ou às fichas de trabalho realizadas, são transcritas tal como o discente as redigiu, não sofrendo qualquer tipo de correção por parte da professora estagiária.

textuais sucessivas. No entanto, a estrutura da exposição foi respeitada e não se verificou uma frequência exagerada de erros sintáticos ou ortográficos, de acordo com o que se esperava através dos critérios de correção baseados nos do exame nacional.

1.2.3. A análise do inquérito por questionário acerca da dificuldade do exercício de diagnose

Depois da resolução do teste, no dia 18 de janeiro, foi aplicado um inquérito por questionário, através do qual se pretendia perceber quais tinham sido as principais dificuldades sentidas pelos alunos aquando da realização do exercício analisado anteriormente (anexo 1).

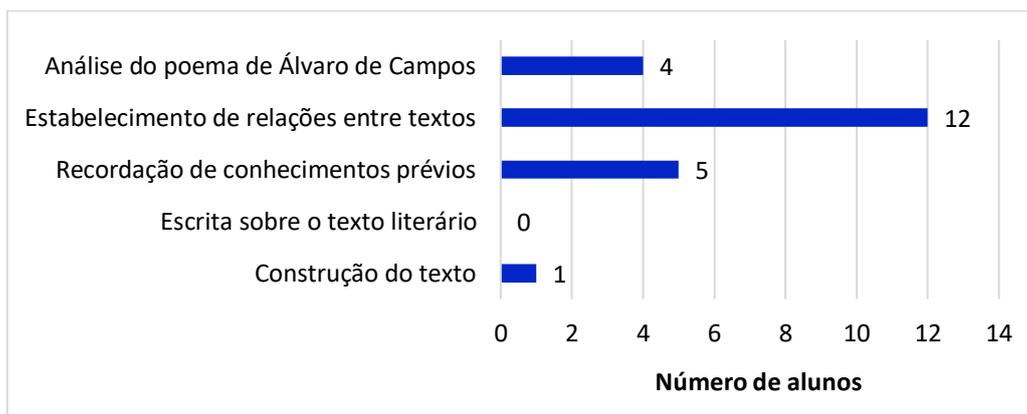
Através da análise dos resultados do inquérito, notou-se que, em 22 respondentes, 14 referiram que não consideraram o exercício nem fácil nem difícil e 6 consideraram-no difícil (gráfico 1). O aspeto que suscitou mais dificuldades, na turma, foi o estabelecimento de relações entre textos (55%), seguido da recordação dos conhecimentos prévios acerca da poesia de Cesário Verde (23%) e da análise do poema de Álvaro de Campos (18%) (gráfico 2).

Gráfico 1 — Nível de dificuldade atribuído ao exercício de diagnose



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2 — Aspeto que suscitou mais dificuldade na resolução do exercício de diagnose



Fonte: Elaboração própria.

Na resposta à pergunta sobre a razão pela qual os alunos sentiram a dificuldade identificada anteriormente (gráfico 2):

- cinco alunos notaram que foi difícil identificar os aspetos que permitiam aproximar os textos, principalmente, mas também os que permitiam distingui-los, porque eram textos muito diferentes e, por isso, estes aspetos não eram evidentes;
- quatro alunos referiram que não reviram a matéria de Cesário Verde com o devido cuidado ou não se lembravam da mesma;
- dois alunos referiram ter sentido dificuldades quando redigiram a introdução do texto e quando tinham de seleccionar os aspetos mais pertinentes para escrever a resposta.

No entanto, a principal razão identificada para justificar a dificuldade dos discentes durante a resolução do exercício estava relacionada com a interpretação dos textos literários, explicação apresentada por 10 alunos, dos quais se destacam, na tabela 3, as respostas representadas pelos códigos IQ_P4_R8, R9 e R10 por revelarem a dependência dos estudantes em relação à explicação da professora e a falta de autonomia para a realização deste exercício.

Tabela 3 — Respostas dos alunos à pergunta do inquérito por questionário sobre a razão pela qual sentiram uma determinada dificuldade ao realizar o exercício de diagnose

IQ_P4_R1: “Os textos de Álvaro de Campos e de Cesário Verde não são de fácil interpretação [...]”;

IQ_P4_R2: “Não me senti confortável com a análise feita por mim, anteriormente, do poema de Álvaro de Campos”;

IQ_P4_R3: “Foi difícil interpretar ambos os autores [...]”;

IQ_P4_R4: “[...] acho que era preciso uma interpretação (da poesia dos dois escritores) mais profunda para responder de forma completa”;

IQ_P4_R5: “Por ter dificuldades em interpretar os poemas”;

IQ_P4_R6: “Estive uma hora a ler o poema, mas não o entendia, as várias cores das casas de Lisboa pode ter muitas interpretações, porém nenhuma delas parecia bater ser com o sentido do poema devido á força de ser eu ou á força de diferente”;

IQ_P4_R7: “Vocabulário difícil e anástrofes dificultaram a interpretação do texto”;

IQ_P4_R8: “Não revimos na aula os poemas de Cesário Verde, o que fez falta, considerando o nível de conhecimento sobre o poeta que nós teríamos de recordar. Para além disso, este poema de Campos foi incomum em relação aos que costumamos analisar nas aulas, sendo de carácter mais calmo e não estou familiarizada com ele”;

IQ_P4_R9: “Senti dificuldades em encontrar pontos em comum e diferentes entre os dois escritores, na medida em que este poema de Álvaro de Campos era um bocadinho diferente dos que lemos nas aulas. Na minha opinião, este poema de Álvaro de Campos era diferente do habitual, tinha um carácter mais calmo em relação aos que demos na aula, o que talvez possa ter dificultado a minha interpretação”;

IQ_P4_R10: “Senti essa dificuldade pois foi matéria dada o ano passado e relembra-la sozinha não é igual a relembrar em contexto de aula logo não me consegui lembrar de tudo”.

Fonte: Elaboração própria.

Esta dificuldade tornou-se ainda mais evidente quando se calculou a média de classificações dos alunos no primeiro teste de avaliação por cada domínio de aprendizagem, conforme demonstra a tabela 4, a partir da qual é explícita a nota negativa associada à leitura e interpretação do texto literário.

Tabela 4 — Cálculo das médias dos grupos constituintes do primeiro teste de avaliação realizado pela turma

Leitura e interpretação do texto literário	Escrita sobre o texto literário	Leitura e Gramática	Escrita
8, 9 valores	<u>11, 78 valores</u>	14, 84 valores	17, 23 valores

Fonte: Elaboração própria.

1.3. Delimitação da área de intervenção

Através dos dados recolhidos, ficou evidente a necessidade de formular um plano de intervenção associado ao desenvolvimento da competência literária e ao estímulo da reflexão acerca do fenómeno literário como uma cadeia infinita de relações textuais. De acordo com o *Programa e Metas Curriculares* do Ensino Secundário, esta reflexão poderia associar-se à identificação e interpretação de manifestações de intertextualidade, competência essencial para “compreender textos a nível mais profundo” (Lenski, 1998, p. 75), assim como à comparação de textos, estratégia fundamental para aumentar o nível de dificuldade associado à leitura literária e para promover o contacto dos estudantes com mais textos, o que permitiria, por sua vez, desenvolver os seus conhecimentos literários e melhorar as suas competências de leitura (Duarte, 2008).

Como as principais dificuldades da turma se situavam no domínio da interpretação textual, entendeu-se que o estabelecimento de relações entre textos não deveria partir apenas da convocação, através da memória, do conhecimento adquirido anteriormente pelos alunos, mas da análise textual de, pelo menos, dois textos literários. Assim, a análise do texto poderia ser realizada através do questionário direccionado, em grupo-turma, ou através da resolução de tarefas em pequenos grupos, e poderia ser complementada pela resolução de um questionário pedagógico composto por perguntas de resposta restrita que implicariam a elaboração de uma comparação de elementos textuais ou a explicação de referências intertextuais.

Neste sentido, com base nos objetivos traçados anteriormente, formulou-se a pergunta orientadora da intervenção pedagógica, que foi construída tendo por base os critérios de clareza, exequibilidade e pertinência, propostos por Raymond Quivy e Luc Van

Campenhoudt (1998, p. 44), e que assumiu a função de um fio condutor, durante a realização do projeto, tendo possibilitado a expressão mais concreta do que a investigadora “procura[va] saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 32), a saber: “Qual é o impacto que a comparação de textos e a análise explícita de referências intertextuais tem ao nível do desenvolvimento da competência literária dos estudantes?”.

Formulada a questão de investigação e os objetivos principais do projeto, dar-se-á lugar ao enquadramento teórico que clarificará alguns conceitos e fundamentará as decisões pedagógico-didáticas formuladas aquando da construção do plano de intervenção.

2. Fundamentação teórica

No presente capítulo, elaborar-se-á uma breve reflexão acerca dos conceitos de competência literária, intertextualidade e comparação de textos, passando-se depois por uma análise do modo como os dois últimos conceitos são abordados nos documentos orientadores do ensino de Português e explorados no exame nacional. Finalmente, serão elencadas algumas estratégias de trabalho acerca da intertextualidade e da comparação de textos, bem como as repercussões que elas têm no desenvolvimento de competências de leitura literária e na formação integral do indivíduo.

2.1. Competência literária

A noção de *competência* está associada à mobilização de “saberes e saberes-fazer” para resolver determinadas situações-problemas (Duarte, 2008, p. 849) e tem sido uma das noções mais discutidas nas últimas décadas no âmbito dos estudos literários e linguísticos (Ballester & Insa, 2000, p. 825).

Em 1965, Manfred Bierwisch iniciou a discussão em torno do conceito de *competência literária*. Através da associação do conceito chomskyano de *competência linguística* à disciplina da poética, o teórico propôs a existência de uma capacidade humana específica que torna possível a produção “de estruturas poéticas”, assim como a compreensão dos seus efeitos, denominada *competência poética* (1970, p. 98 *apud* Silva, 1977, p. 109). Embora tivesse a vontade de submeter a “estrutura dos textos literários” a um exame científico, de modo a tornar a poética uma “ciência empírica teórica dotada de capacidade explicativa”, o modelo que propôs não apresentava “capacidade gerativa forte [ao contrário do conceito proposto por Chomsky] relativamente à totalidade das regras que interactivam na estruturação do texto poético”, limitação que o faz contrastar com os modelos propostos por outros autores, como nota o professor Aguiar e Silva (*ibidem*, pp. 107, 109).

Teun A. van Dijk, nos trabalhos que desenvolveu na área de investigação que designou como *poética teórica*, também tinha como objetivo descrever e explicar a *competência literária*, isto é, a “habilidade dos humanos para produzir e para interpretar

textos literários” (1972 *apud* Silva, 1977, p. 123). Para isso, ambicionava procurar regularidades para formular “propriedades universais inerentes” a esta capacidade humana (Sousa, 2004, p. 15). Deste modo, inicialmente, partindo do conceito de *native speaker* de Chomsky, afirmou que “todos os falantes [nativos] de uma língua” possuem “uma gramática literária”, isto é, um “modelo formal de uma competência idealizada que os habilita a reconhecer como literários os textos literários” e a distingui-los intuitivamente dos textos não literários. Porém, logo em seguida, foi obrigado a aceitar que a competência literária estaria limitada a um “grupo social de falantes nativos que adquiriram, através de um processo natural de aprendizagem, as regras e as categorias dos textos literários” (1972, p. 186 *apud* Silva, 1977, pp. 127-128). Apesar de a sua teoria ter esta limitação, entre outras apresentadas pelo professor Aguiar e Silva (1977), a sua inovação ao nível do desenvolvimento do conceito de competência literária está no facto de a identificar como uma “competência textual”, cujo modelo se forma através de uma “gramática literária de texto” e não de uma “gramática literária de frase”, como a competência linguística introduzida por Chomsky (Silva, 1977, p. 124).

A definição defendida por Jonathan Culler, na obra *Structuralist poetics* (1975), destaca-se pela importância que é atribuída ao processo de aprendizagem na formação e na aquisição desta competência, que é histórica e socialmente contextualizada (Sousa, 2004, p. 19). Além disso, acreditando que o estudo sobre o leitor garantiria uma melhor compreensão do conceito de competência literária e partindo da noção de *ideal speaker* de Chomsky, introduziu o conceito de *leitor ideal*, destacando que cabia à poética estudar o que este leitor deve saber “implicitamente [,] de modo a ler e a interpretar trabalhos de forma considerada aceitável” (1975, pp. 123-124 *apud* Silva, 1977, p. 139). Segundo Culler, o leitor ideal conheceria as convenções particulares de um sistema linguístico em que se insere e determinaria percursos interpretativos para diferentes discursos literários (Sousa, 2004, p. 19). Os problemas associados a este conceito advêm do facto de se desconhecer como se estabelece o *leitor ideal* e a quem cabe a competência de aceitar ou não uma leitura realizada pelo mesmo (Silva, 1977, pp. 139-140). Além disso, o próprio teórico afirmou que este conceito deve ser evitado porque sugere, de forma falaciosa, “a existência de uma leitura ideal” (Leite, 2009).

Stanley Fish (1980) valorizou as reações do leitor em interação com um texto literário e mostrou que o significado deste seria o resultado de uma conjugação de fatores, entre os quais se encontram o domínio da língua do texto e a competência literária, definida como o resultado “da experiência de leitura de textos literários e da interiorização das suas prioridades”, como o conhecimento de figuras de retórica e dos gêneros literários (Gens, 2020, p. 28). Mais tarde, em 1997, Juan Cervera Borrás distinguiu a competência linguística da competência literária, partindo dos estudos de Michael Riffaterre, reconhecido pela obra *Semiotics of Poetry* (1978), embora tenha reconhecido que sem a competência linguística um aluno não entende nenhum texto (Melo, 2011, p. 104). Este teórico francês definiu competência literária como “a familiaridade do leitor com os sistemas descritivos, temas, mitologias da sua sociedade e, sobretudo, com outros textos”, sendo, por isso, um conhecimento adquirido por via cultural e subjacente à leitura dos textos literários (Ballester & Insa, 2000, p. 829).

Deste modo, pode-se definir este conceito como o grau de conhecimento que um leitor deve ter para reconhecer, ler e interpretar um texto literário. Esta é uma aptidão aprendida e construída progressivamente, na qual se reflete a experiência individual do leitor, mas também os traços que o identificam culturalmente (Duarte, 2008, p. 850; Ceia, 2009). Além disso, no conceito de competência literária estão incluídas três dimensões: “o conhecimento sobre a literatura, o domínio de estratégias de leitura e o posicionamento pessoal perante o lido” (Duarte, 2013, p. 50) e, por isso, para a desenvolver, o leitor necessita de dominar um conjunto de saberes: os linguísticos, textuais e discursivos, para descodificar o texto; os pragmáticos, para reconstruir a situação presente no texto; os conhecimentos do uso literário da língua, entre os quais as estruturas retóricas e os recursos poéticos; conhecimentos ao nível do saber cultural e enciclopédico, composto por códigos, símbolos e mitologias; diversas estratégias para ler diferentes textos, dos mais simples aos mais complexos; e os saberes intertextuais, relativos às relações que os textos literários estabelecem entre si (Serena & Fillola, 2003, pp. 56-57).

Neste seguimento, é perceptível que a aquisição desta competência resulta da acumulação de leituras, isto é, do desenvolvimento da experiência leitora (Melo, 2011,

p. 106), através de um processo prolongado que pressupõe uma gradação do nível de dificuldade associado ao texto literário e que tem como objetivo final formar um leitor ativo, autónomo, crítico e apreciador da obra literária, que utiliza as estratégias necessárias para garantir a sua compreensão e interpretação (Serena & Fillola, 2003, pp. 54, 56), tal como preconizam os documentos orientadores do ensino de Português.

Atualmente, o *Programa e Metas Curriculares de Português* para o Ensino Secundário sublinha o valor que o texto literário comporta, uma vez que nele “convergem todas as hipóteses discursivas de realização da língua” e a partir dele se sedimentam a compreensão histórica, cultural e estética, através do “estudo da rede de relações (semânticas, poéticas e simbólicas)”, dos conceitos, da forma, da estrutura, do estilo e do vocabulário. Deste modo, o principal objetivo neste âmbito é garantir o contacto direto dos alunos com os textos e a construção de leituras fundamentadas, que combinam a reflexão e a fruição, valorizando as dimensões cultural, literária e linguística do ensino do Português e permitindo a formação de leitores críticos e autónomos, que contactam com textos progressivamente mais complexos (Buescu et al., 2014, pp. 5-10).

Apesar de durante muito tempo se ter acreditado que o sentido de um texto se encontrava no próprio texto e que o papel do leitor era simplesmente identificá-lo, atualmente sabe-se que a compreensão resulta de uma interação entre o texto e o leitor, sendo também condicionada pelo contexto. O leitor, enquanto cocriador do sentido do texto, serve-se dele, da sua intenção de leitura e dos seus conhecimentos (Giasson, 1993, p. 19). Portanto, para compreender um texto, o seu recetor deve estabelecer uma série de relações entre este e as suas experiências de vida e de outras leituras. Esta é uma estratégia que deve ser encorajada pelos professores (Lenski, 1998, p. 76). No entanto, a investigação demonstra que as atividades que são desenvolvidas no âmbito da leitura literária prendem-se, sobretudo, com os questionários de análise orais ou escritos e as estratégias cognitivas mais complexas, como a inferência ou a abordagem da intertextualidade, nem sempre são convocadas (Duarte, 2013, pp.172-173, 259).

Se o processo de estabelecer relações entre textos é importante para construir a compreensão do aluno e o seu desenvolvimento gradual enquanto leitor ativo, o próprio

carácter polifónico/ intertextual do texto (literário) implica que um leitor competente reconheça que diferentes autores de diferentes épocas e contextos dialogam entre si, num determinado texto, garantindo a permanência e/ ou transformação de temas ao longo dos tempos (Duarte, 2008, p. 851), por isso, a reflexão acerca da intertextualidade é um exercício fundamental para garantir o desenvolvimento da competência literária dos estudantes.

2.2. A intertextualidade: definição e evolução do conceito

Desde o seu surgimento até à atualidade, o conceito de intertextualidade acarreta uma multiplicidade de definições e de conceções diferentes, propostas pelos mais diversos teóricos.

O termo foi cunhado por Julia Kristeva, no final da década de 60 do século XX, e surgiu, inicialmente, nos artigos intitulados “A palavra, o diálogo, o romance” e “O texto fechado”. Nestes, a escritora franco-húngara elaborou uma interpretação da obra de Mikhail Bakhtin, que, na altura, em França, ainda não era largamente conhecida e a maior parte não estava publicada. Assim, a base para a formação da conceção intertextual de Kristeva estava em conceitos como os de *dialogismo* e *polifonia*, preconizados por Bakhtin (Allen, 2000).

De acordo com o teórico russo, um enunciado não existe nem pode ser compreendido isoladamente, pois relaciona-se com outros enunciados. Ele surge de uma complexidade histórica de enunciados anteriores e procura uma “resposta ativa” de um contexto social complexo em que é recebido, sendo o seu significado dependente do que foi dito anteriormente e da forma como o enunciado irá ser recebido posteriormente (*ibidem*, p. 19). Neste sentido, sabe-se que um “texto é sempre, sob modalidades várias, um *intercâmbio discursivo*, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências” (Silva, 2007, p. 625). Assim, através dos trabalhos de Bakhtin, sabe-se que, num texto, sobretudo no literário, uma série de consciências, visões do mundo e usos linguísticos confluem e se exprimem nas vozes do autor implícito, do narrador, das personagens, da época e dos grupos sociais retratados, através de falares antigos e

provérbios, sendo ainda possível encontrar expressões de outros autores anteriores que foram lidos ou eram conhecidos (Duarte, 2008, p. 851).

Partindo destas ideias, Kristeva afirmou que “ ‘a palavra literária’ é, não um *ponto* (um sentido fixo), mas um *cruzamento de superfícies* textuais, um diálogo de várias escritas [...]” (1977, p. 70). O processo de escrita resultaria também da leitura de um *corpus* literário anterior (Carvalho, 2006, p. 50), e, neste seguimento, a teórica referiu que “a palavra do texto pertence ao mesmo tempo ao sujeito da escrita e ao destinatário [...] [e] é orientada para um *corpus* literário anterior ou sincrónico”, eixos que se cruzam para mostrar que “a palavra (o texto) é um entrecruzar de palavras (de textos) onde se lê pelo menos uma outra palavra (texto)” e, por isso, o conceito de *intertextualidade* foi utilizado para denominar uma propriedade do texto literário, segundo a qual “todo o texto se constrói como mosaico de citações, todo o texto é absorção e transformação de um outro texto” (*ibidem*, pp. 70-72). Note-se que a conceção de *texto* de Kristeva é abrangente, não se limita ao texto literário e está associada a um alargado sistema de signos (Silva, 2015, p. 4).

O surgimento do conceito de intertextualidade marcou um verdadeiro “ponto de viragem” ao nível dos estudos literários, já que a noção do texto como sistema fechado e a ideia de leitura centrada no texto enquanto entidade autónoma assumiram, segundo a conceção intertextual, uma nova representação, que implicou que o texto deixasse de ser estudado de forma autónoma e passasse a ser encarado como um espaço no qual se desenrola uma interação entre textos (Gens, 2020, p. 18). Neste seguimento, a partir da sua formação, o conceito de intertextualidade passou a assumir uma importância cabal ao nível dos estudos literários, que se mantém até à atualidade, e, a partir da conceção defendida por Julia Kristeva, foram inúmeros os teóricos que, nas suas produções textuais, o discutiram e reinterpretaram.

Roland Barthes, um dos maiores pensadores do estruturalismo e do pós-estruturalismo, por exemplo, declarou que a intertextualidade é uma “condição de todo o texto” e, por isso, não pode ser reduzida “a um problema de fontes ou influências” (2004, p. 276). Em contrapartida, afirmou que o texto deve ser analisado com base na forma como transforma e inclui outros e não com base na forma como os textos anteriores explicam

um texto atual (Silva, 2015, p. 6). No seu trabalho “Texto (Teoria do)” (1973), explicou que “todo o texto é um tecido novo de citações passadas”, “um *intertexto*”, já que outros textos “da cultura anterior e os da cultura ambiente” “estão presentes nele, em níveis variáveis, com formas mais ou menos reconhecíveis”, passando para ele através de “códigos, fórmulas, modelos rítmicos, fragmentos de linguagens sociais, etc., pois há sempre linguagem antes do texto e em torno dele” (Barthes, 2004, pp. 275-276).

Já na perspectiva de Gérard Genette, apresentada na obra *Palimpsestos* (1982), a intertextualidade é um tipo de *transtextualidade* que consiste na “presença efetiva de um texto [...] [no] outro”, evidenciando-se em modalidades como a citação, o plágio e a alusão, sendo a transtextualidade “tudo que coloca [o texto] em relação, manifesta ou secreta, com outros textos” (2010, pp. 13-14). De acordo com o teórico estruturalista, neste conceito estão incluídos outros, para além do de intertextualidade: a *paratextualidade*, que representa “todas as coisas que nunca temos a certeza se pertencem a um texto”, mas que contribuem para apresentá-lo, “transformando-o num livro”, como, por exemplo, o título, o prefácio, as notas de rodapé, etc. (Genette, 1988, p. 63 *apud* Allen, 2000, p. 104); a *metatextualidade*, que ocorre quando um texto comenta o outro, isto é, quando um texto refere outro sem o citar e, por vezes, sem o nomear (Genette, 2010, p. 16); a *arquitextualidade*, que representa a relação do texto com o estatuto a que pertence, incluindo os géneros literários, os modos de enunciação e os tipos de discurso (Allen, 2000, p. 99); e a *hipertextualidade*, que abrange qualquer relação que una um texto B (o hipertexto) ao texto A (o hipotexto), mas que não implique o comentário (Genette, 2010, p. 18), o que torna claro que, segundo o teórico, o hipertexto se constrói a partir do hipotexto, num processo de transformação, apesar de o hipertexto poder ser compreendido sem o conhecimento do hipotexto, fenómeno verificado, por exemplo, na paródia e no pastiche (Gens, 2020, p. 23).

Kristeva, Barthes e Genette foram apenas alguns dos teóricos que contribuíram para a formação e o desenvolvimento da noção de intertextualidade, que, à semelhança de outras, não apresenta uma única definição e é continuamente reinterpretada. Quando é aplicado ao ensino, a instabilidade deste conceito obriga o professor a adotar uma definição que seja partilhada pelo grupo de docentes a nível nacional. Neste sentido, o

Dicionário Terminológico é uma base do trabalho essencial para os professores, dado que tem a “função reguladora” de apresentar “termos e conceitos sobre o conhecimento explícito da língua, de forma a acabar com a deriva terminológica” (DGE, s/d).

Adaptando a definição sugerida no *Dicionário* (cf. apêndice 1), entende-se por intertextualidade um conjunto de relações que um texto, o hipertexto, estabelece com um ou mais textos, os hipotextos (*ibidem*).³ Note-se, no entanto, que estas relações não se situam ao nível da influência, como notou Roland Barthes (1973), mas correspondem a um processo de “absorção e transformação” de um ou diversos textos “na superfície de um texto literário particular” (Reis, 1978, p. 128).

Este fenómeno pode apresentar-se sob a forma de várias modalidades, manifestando-se de modo explícito, quando assume a forma de uma citação, paródia ou imitação declarada, e de modo implícito, quando se trata de uma alusão, por exemplo (Silva, 2007, pp. 631-632). Além disso, a intertextualidade pode ser “hétero-autoral”, quando num texto de um determinado autor estão subjacentes textos de outros escritores, ou “homo-autoral”, quando, na sua própria obra, um autor alude a outros textos da sua autoria (*ibidem*, p. 630).

De facto, “nenhum texto é uma entidade fechada sobre si própria” nem depende apenas da atualização do “sistema linguístico” e, por isso, todos os textos dialogam com os outros, sejam eles literários ou não (DGE, s/d). Apesar de o objetivo deste projeto recair sobre o estabelecimento de relações entre textos literários, considera-se que a intertextualidade também pode estar associada aos textos não literários, à relação entre textos não literários e literários, entre textos literários e outras formas de arte, como a poesia e a música, e entre as próprias formas artísticas, como as relações que se estabelecem entre o cinema e a pintura ou entre duas ou mais pinturas (Walty, 2009). De acordo com Aguiar e Silva, no entanto, “o fenómeno da intertextualidade desempenha, quer na produção, quer na recepção literárias, uma função relevante, que

³ De acordo com a definição apresentada no *Dicionário Terminológico*, assume como “hipertexto” um texto que é produzido a partir de outros e sobre outros textos, os hipotextos (DGE, s/d).

não encontra paralelo em qualquer outra classe de textos”, uma vez que o texto literário tem a capacidade de produzir “diacrónica ou sincronicamente, múltiplos novos significados, com a singular riqueza formal e semântica da *memória* do sistema semiótico literário”, que é fundamental para a cultura literária (2007, p. 628). Note-se, porém, que, se, por um lado, a intertextualidade pode representar o “prestígio da memória do sistema, da tradição literária”, através da imitação e citação do texto canónico, por outro, este fenómeno pode ser também uma forma de “destruir a tradição literária, o código literário vigente”, assumindo a forma da paródia ou da citação ou alusão com propósitos pejorativos e “caricaturais” (*ibidem*, p. 632).

De acordo com Sophie Rechin (2022), a intertextualidade pode ocorrer, por um lado, no próprio texto, quando é feita uma referência explícita ou implícita a outro texto (sendo esta referência reconhecida ou não pelo leitor, continua a existir⁴), e, por outro, pode depender do leitor, por exemplo, quando um aluno relaciona as suas leituras anteriores, as suas experiências ou memórias pessoais com o texto que lê num determinado momento, no sentido de o compreender melhor (p. 44). Neste seguimento, note-se que o fenómeno intertextual ocorre quer ao nível da produção quer ao nível da receção, uma vez que cada “texto constitui uma proposta de significação que não está inteiramente construída”, porque ela é o resultado de uma interação entre o destinatário e o texto e, neste processo, o leitor tem um papel ativo, participando no “jogo intertextual tanto quanto o autor” (Walty, 2009). Assim, cabe ao leitor ativar a sua “biblioteca interna”, quando lê um texto, de modo a estabelecer “nexos relacionais entre o que lê e o que já foi lido” (*ibidem*), processo essencial para construir a significação e para identificar referências intertextuais que surgem no texto em análise, que podem, inclusive, remeter para um tempo anterior à data associada ao texto em análise, mas também para um momento posterior à publicação do mesmo. Neste

⁴ A intertextualidade, quando encarada ao nível do texto, pode englobar obras conhecidas pelo leitor ou obras que ele desconhece (Taberner, 2007). Neste último caso, o professor precisa de as identificar ou de promover um trabalho de pesquisa que leve os alunos a descobrir autonomamente a referência (Silva, 2016, p. 25).

projeto, privilegiar-se-ão as referências situadas ao nível do texto e que remetem para textos anteriores àqueles que serão analisados com os alunos (Silva, 2015, pp. 8-9).

O desinteresse manifestado pelos estudantes em relação à leitura e a limitação das experiências com textos literários àquelas que são exigidas pela escola são alguns dos maiores desafios com que o professor de Português se depara, aos quais se acrescenta a escassez de referências culturais, históricas e estéticas dos discentes (Saraiva, 2000, p. 859; Xavier, 2000, p. 906). Tendo em conta este cenário, é natural a constatação de que, à entrada na faculdade, raramente um ou outro aluno identifica e/ ou interpreta relações intertextuais (Gonçalves, 2000, p. 627), uma vez que, se, para um leitor experiente, este exercício é um desafio aliciante e recompensador, para um outro, com pouca experiência e pouco contacto com textos, a identificação e compreensão destas marcas revela-se difícil (Azevedo, 2008, pp. 76-77).

Devido à carência de referências literárias, pode-se inferir que, no momento da aula, a identificação e interpretação de referências intertextuais ao nível do texto pode ficar, muitas vezes, a cargo do professor, que as demonstra aos alunos. Como consequência, os discentes testemunham este fenómeno, mas não o experienciam enquanto descoberta autónoma, logo a motivação que podia advir deste exercício acaba por dar lugar a uma posição passiva do aluno. Nesta sequência, para começar a desenvolver o papel ativo dos leitores ao nível do estabelecimento de relações entre textos, pode-se começar por trabalhar com textos literários que convoquem intertextualmente outros, anteriormente estudados pelos alunos. Uma outra alternativa, que não implica que os estudantes recorram explicitamente aos seus conhecimentos literários para identificar textos com os quais outro se pode relacionar, pode consistir na proposta de realização de exercícios de comparação entre dois ou mais textos, colocando-os lado a lado e convidando os discentes a identificar uma multiplicidade de aspetos que permitam aproximá-los ou distingui-los.

2.3. A comparação de textos

A comparação é um “procedimento que faz parte da estrutura do pensamento do homem e da organização da cultura”, possibilitando a elaboração de generalizações e

diferenciações, sendo, por isso, utilizado em várias áreas de conhecimento (Carvalho, 2006, p. 7). Mesmo no quotidiano, a comparação é importante para a vida de qualquer cidadão informado, que compreende a necessidade de considerar várias perspetivas sobre um assunto e de colocar diversos textos em diálogo para conhecer devidamente um tema e assumir uma perspetiva crítica fundamentada e informada sobre o mesmo, objetivo apresentado no *PASEO* (2017, p. 16).

No âmbito dos estudos literários, a atitude comparativa remonta a períodos históricos distantes, sendo já evidente a sua importância para que se estabelecessem relações de associação e distinção entre a literatura e cultura gregas e latinas, por exemplo, como nota Helena Buescu (2001, p. 4). Naturalmente, esta atitude está muitas vezes associada à disciplina da Literatura Comparada, porém, revela ser essencial para cada ato de leitura.

Segundo George Steiner, o processo de receção de uma obra artística tem por base a comparação, uma vez que este processo implica a ativação de recordações que constituem a memória do destinatário da obra em análise: “procuramos compreender, ‘colocar’ o objecto diante de nós — o texto, o quadro, a sonata — atribuindo-lhe o contexto inteligível, informativo, de uma experiência anterior e afim”, incorporando o novo naquilo que é conhecido (1998, p. 142). Neste sentido, a leitura é “ativação, partilha [e] ‘cooperação interpretativa’ ”, sendo que o “sentido reside, justamente, neste acto de cooperação, intercâmbio e interação”, por isso, “não é possível ler senão comparativamente” (Buescu, 2001, p. 23).

De facto, a nível didático, a investigação demonstra que, para compreender um texto literário, o leitor tem de estabelecer relações entre o novo, o texto que está a ler, e o conhecido, os conhecimentos anteriores de que dispõe (Giasson, 1993, p. 27). Deste modo, como os conhecimentos anteriores influenciam a compreensão do texto e a aquisição de novos conhecimentos, é importante “encorajar os alunos a [...] estabelecerem relações entre o mundo do[s] texto[s] e o da sua experiência pessoal, na qual se inclui naturalmente, a sua experiência de outras leituras”, para garantir o seu envolvimento e facilitar a análise literária que se segue (Sousa, 1990, p. 123).

Apesar de ser um procedimento essencial para garantir a compreensão do texto literário, a comparação de textos, trabalhada explicitamente, pode representar um método de análise textual importante para refletir acerca de aspetos como a estrutura ou o conteúdo de um texto, por exemplo. Ao nível do conteúdo, é possível aproximar e/ou distinguir personagens (quanto às suas atitudes e descrições físicas e psicológicas), ambientes socioeconómicos, entre outros parâmetros, destacando-se, neste âmbito, a comparação em termos temáticos, uma vez que possibilita o desenvolvimento da compreensão do fenómeno literário enquanto objeto social e historicamente integrado, permitindo, portanto, distinguir ou aproximar as representações de um tema em períodos temporais distintos, atividade essencial para o desenvolvimento da competência literária. Ademais, este método de análise textual pode ser uma forma de demonstrar aos alunos que todos os textos dialogam uns com os outros, como preconiza o conceito de intertextualidade, e que “a literatura, seja como for, e seja de que modos for, *fala de e com*. Fala também *para*, ou *contra*” (Buescu, 2001, p. 26). Assim, a comparação de textos, ao permitir o contacto do aluno com mais obras literárias, pode suscitar o alargamento da enciclopédia literária e cultural do estudante. Além disso, sendo um procedimento complexo a nível cognitivo, permite aumentar o nível de dificuldade dos exercícios realizados durante a interpretação textual, já que, como se defende no *Programa e Metas Curriculares*, “o trabalho mais fácil não torna os leitores mais capazes” e, como tal, os alunos têm de ser continuamente desafiados (Shanahan, Fischer & Frey, 2012, p. 62 *apud* Buescu et al., 2014, p. 7).

De acordo com as definições dos conceitos anteriormente apresentados, na parte prática deste projeto de investigação-ação, a intertextualidade será encarada enquanto fenómeno literário que ocorre no próprio texto, isto é, que implica a presença efetiva de um texto no outro (Rechin, 2022, p. 44), e a comparação de textos estará associada a uma estratégia de análise textual que visa promover a identificação de aspetos contedísticos do texto literário, de modo a aproximá-los e distingui-los.

2.4. A presença da intertextualidade e da comparação de textos nos documentos orientadores do ensino de Português e no exame nacional

A importância que a intertextualidade e a comparação de textos representam ao nível do desenvolvimento da competência literária é confirmada pela sua referência nos documentos orientadores do ensino de Português.

No *Programa e Metas Curriculares* para o Ensino Secundário, associado à componente da linguística textual do ensino da gramática, no 12.º ano, destaca-se o seguinte descritor de desempenho: “Identificar e interpretar manifestações de intertextualidade” (2014, p. 56). Neste sentido, é evidente a necessidade de o professor abordar, em aula, a definição deste conceito e de apresentar algumas das suas modalidades, que não são identificadas no *Programa*, possivelmente porque o seu ensino deve estar de acordo com a ocorrência das mesmas nos textos literários.

Se se atentar à lista de autores e de obras incluídas no plano de estudos do 12.º ano, a intertextualidade está explicitamente associada ao estudo das duas obras de José Saramago contempladas no Programa, embora se destaque a sua menção relativamente ao trabalho sobre *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, porque, nesta sequência, são referidos os nomes dos autores que devem ser convocados para se explorar a interpretação intertextual, a saber, Luís de Camões, Cesário Verde e Fernando Pessoa (2014, p. 27). Além disso, o trabalho acerca deste fenómeno está implícito ainda na menção ao tema da representação da “Tradição literária” na poesia dos autores contemporâneos (*ibidem*). Note-se, porém, que é evidente que a autonomia do professor possibilita que, durante o trabalho acerca de outras obras literárias, este fenómeno seja igualmente explorado.

No mesmo documento orientador do ensino de Português no Ensino Secundário, está também previsto que os alunos comparem “temas, ideias e valores expressos em diferentes textos da mesma época e de diferentes épocas”, descritor de desempenho associado a um objetivo que pressupõe que se situem “obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais” (*ibidem*, p. 56). Apesar de esta ser a orientação

proposta pelas *Metas*, a utilização do método da comparação de textos, em sala de aula, não tem de estar sempre subjugada ao objetivo de situar uma obra em termos histórico-culturais. Em contrapartida, este método pode ser utilizado com o objetivo de aumentar o nível de dificuldade dos exercícios de interpretação do texto, de permitir o contacto dos alunos com mais textos e de promover a reflexão acerca das relações que se podem estabelecer entre textos literários.

Nesta sequência, nota-se que, no exame nacional, os exercícios relacionados com a comparação entre textos têm ocorrido com alguma frequência, nos últimos anos, adotando formulações diferentes e estando associados à compreensão e interpretação do texto literário e à escrita sobre o mesmo, como se verifica na tabela seguinte.

Tabela 5 — A ocorrência da comparação de textos no Exame Nacional

Tipologia do exercício	Frequência nos Exames Nacionais
Resposta restritiva — interpretação e comparação de aspetos diversos em dois excertos de dois textos literários de leitura integral.	<ul style="list-style-type: none"> - Exame da 1ª fase de 2020 (Parte A); - Exame da 2ª fase de 2020 (Parte A); - Exame da Época Especial de 2020 (Parte A); - Exame da 1ª fase de 2021 (Parte B); - Exame da 1.ª fase de 2023 (Parte A).
Resposta extensa — exposição sobre um tema comum evidente em dois textos literários, com base na experiência de leitura das obras	<ul style="list-style-type: none"> - Exame da Época Especial de 2012 (Parte B); - Exame da 1ª fase de 2018 (Parte C); - Exame da Época Especial de 2018 (Parte C); - Exame da 1ª fase de 2022 (Parte C).
Resposta extensa — exposição sobre a comparação de dois textos literários, analisados nas partes anteriores do exame.	<ul style="list-style-type: none"> - Exame da 2ª fase de 2022 (Parte C); - Exame da 1.ª fase de 2023 (Parte C).

Fonte: Elaboração própria.

Associado à escrita de uma resposta extensa, o exercício que ocorreu com mais frequência está relacionado com a redação de uma exposição acerca de um tema comum entre dois textos que foram estudados no Ensino Secundário, sendo que os alunos devem partir do conhecimento que têm sobre estes, conhecimento que deve ser convocado através da memória. No entanto, verifica-se também a ocorrência de

exercícios que implicam a escrita de uma exposição acerca de aspetos que permitem aproximar e/ou distinguir dois textos literários presentes no enunciado e, que, por norma, foram interpretados numa parte anterior do exame. Neste último exercício, a comparação pode relacionar-se com o trabalho acerca do tema dos textos (cf. exame da 1.ª fase de 2023), mas também pode estar relacionada com a caracterização de personagens (cf. exame da 2.ª fase de 2022), por exemplo, tal como ocorre nos exercícios de resposta restrita.

Os exercícios de respostas restrita que implicam a comparação de textos estão associados à interpretação de uma obra literária narrativa, extensa e de leitura integral, a saber, *Os Maias* ou *A Ilustre Casa de Ramires*, de Eça de Queirós, no 11.º ano, e *O Ano da Morte de Ricardo Reis* ou *Memorial do Convento*, de José Saramago, no 12.º.⁵ Durante o ano letivo, das obras referidas, cada escola seleciona uma, conforme a sua preferência, e, por isso, os alunos, a nível nacional, estudam obras diferentes. Neste seguimento, por norma, quando algum destes escritores está contemplado no exame, são apresentados dois excertos de cada uma das obras mencionadas e as perguntas de interpretação implicam, frequentemente, a aproximação e/ou distinção de personagens, tendo em conta a sua caracterização e os seus comportamentos (cf. exame da 1.ª fase de 2020, exercício 1 da parte A do grupo I), e de ideologias ou críticas sociais apresentadas nos textos (cf. exame da 1.ª fase de 2020, exercício 2 da parte A do grupo I).

Assim, sublinha-se a importância de trabalhar a comparação de textos, em sala de aula, não apenas como uma forma de contrastar ou aproximar as representações temáticas ou ideológicas de textos literários que remetem para contextos histórico-sociais próximos ou diferentes, como preconizam as *Metas* do Ensino Secundário, mas também como um exercício de interpretação do texto literário que visa desenvolver um

⁵ Note-se apenas a exceção do exame da 1.ª fase de 2021, no qual o mesmo exercício estava associado às obras *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett, e *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, das quais apenas uma é explorada em sala de aula, não sendo a sua leitura integral e podendo ser qualquer uma delas substituída pela análise integral de “A abóbada”, de Alexandre Herculano.

raciocínio mais complexo ao nível da análise textual e preparar os estudantes para o exame nacional.

2.5. O papel do professor e os efeitos da reflexão acerca da intertextualidade ao nível do desenvolvimento de competências

Apesar de a investigação demonstrar que a competência literária transparece na forma como os estudantes conseguem relacionar umas leituras com as outras (Sánchez-Fortún, p. 792), num estudo realizado por Regina Duarte, apenas 7,12% dos professores inquiridos mostraram que determinavam como objetivo de leitura dos textos literários a capacidade de os estudantes relacionarem os textos que leem com outros e com o seu contexto (Duarte, 2013, p. 180). Ademais, a mesma investigadora notou que a intertextualidade surge, por norma, no final de uma sequência didática, como uma forma de alargar conhecimentos ou completar informação acerca de um texto ou autor, e não tanto como uma “forma de leitura em si” (*ibidem*, p. 214).

Como se sabe que, para compreender textos a nível mais profundo, os alunos precisam de estabelecer relações intertextuais (Lanski, 1998, p. 75), cabe ao professor diversificar as suas estratégias, trazendo para a aula mais textos, propiciando momentos de reflexão acerca das relações que se podem estabelecer entre eles e aplicando exercícios que devem ir ao encontro deste objetivo, exercícios estes que devem ser adequados ao perfil da turma e que podem promover a resolução das suas principais dificuldades, possibilitando o alcance de melhores resultados ao nível do desenvolvimento de competências.

Deste modo, o trabalho acerca da intertextualidade, apesar de ser, em si mesmo, essencial para que o aluno reflita acerca de uma característica essencial do fenómeno literário, pode estar associado a outros objetivos, como, por exemplo, o aprofundamento do conhecimento dos alunos em relação a um autor recentemente estudado, a recuperação e a revisão de textos analisados anteriormente, a introdução de um novo autor na aula, de modo a promover o aumento do conhecimento literário da turma, e o aumento da motivação dos estudantes para ler e analisar textos literários. Neste seguimento, se o docente considerar a ocorrência da intertextualidade ao nível

do texto (Rechin, 2022, p. 44), pode trazer para a aula textos que convoquem outros textos (conhecidos ou não pelos alunos), conduzindo os estudantes na análise das obras através da “observação de indícios”, da procura ou demonstração de referências e da análise das mesmas (Silva, 2016, p. 24). Caso pretenda trabalhar sobretudo a motivação para a leitura, o professor pode associar a ocorrência da intertextualidade ao nível do leitor (Rechin, 2022, p. 44), e, se o perfil da turma permitir a convocação controlada dos conhecimentos do mundo dos alunos, pode questioná-los acerca de textos que leram que tratam o mesmo assunto e a mesma problemática presente no texto em análise, por exemplo (Lenski, 1998, pp. 79-80), ou pode ainda perguntar quais são os filmes, séries, músicas, vídeos ou jogos que os estudantes conhecem que se podem relacionar, de algum modo, com o texto literário lido. Apesar de se terem nomeado apenas algumas hipóteses de trabalho, note-se que todas elas permitem que os discentes trabalhem diretamente com o texto, relacionando com outros e comparando experiências e conhecimentos (Silva, 2016, pp. 33-34).

É, assim, importante sublinhar que “a dimensão intertextual da competência literária precisa de ir sendo devidamente trabalhada, ao longo do Ensino Básico, de modo a que o aluno chegue ao Ensino Secundário capaz de procurar, naquilo que lê, os sinais da presença de outros textos que dialogam com aquele que é objecto do seu estudo” (Duarte, 2008, p. 853), uma vez que, além de proporcionar ao estudante um conhecimento mais íntimo das obras, o trabalho acerca da intertextualidade e da comparação de textos apresenta uma série de benefícios para o discente, tanto ao nível do desenvolvimento de competências relacionadas com a leitura de textos literários, como ao nível da sua formação individual, psicológica e social.

Em primeiro lugar, o ensino da intertextualidade “amplia os modos de ler” dos estudantes (Gracida & Mata, 2013, p. 7), possibilita a libertação das contingências de um ensino limitado às obras de leitura obrigatória (Duarte, 2013, p. 264) e permite, por isso, “alargar a enciclopédia literária do leitor”, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da sua competência de leitura, que é fundamental para consolidar a competência linguística e literária, e promovendo o seu desenvolvimento cognitivo, já que a associação entre textos com base em temáticas próximas ou distantes comporta,

por si só, um elevado grau de exigência (Duarte, 2008, p. 851). Além disso, esta reflexão sobre os diálogos entre textos pode possibilitar a adoção, por parte dos discentes, de uma “postura mais ativa e crítica” em relação à leitura, já que cada um deve procurar decodificar as referências intertextuais, no texto, pesquisando informações que o auxiliem neste processo, e todos podem contribuir com a sua experiência de leitura para estabelecer relações entre textos, o que pode torná-los leitores mais interessados e ambiciosos, já que este processo de descoberta pode ser altamente motivador, desde que seja adequado, pelo professor, aos interesses da turma e aos seus níveis de leitura (Gracida & Mata, 2013, pp. 7-8). Neste sentido, os estudantes podem tornar-se “mais autônomos e responsáveis pelas próprias aprendizagens”, já que reconhecem que, para compreenderem melhor um texto, têm de estabelecer relações com outros lidos anteriormente (Silva, 2016, p. 28).

O domínio dos mecanismos da intertextualidade permite ainda ter acesso “a um capital simbólico” (Bourdieu, 1982 e 1994) e “aderir a uma comunidade interpretativa que habilita os seus leitores a poderem compartilhar textos e interpretações” (Bloome e Egan-Robertson, 1993), já que o leitor é convidado a identificar o que é dito, em que contexto e as razões pelas quais aquilo é dito, reconhecendo códigos e convenções do sistema semiótico literário, e, por isso, a atitude intertextual permite não só uma análise crítica do texto, mas também uma leitura crítica do mundo (Azevedo, 2008, p. 76). Dito de outro modo, a procura do sentido do texto obriga o leitor a ir além-texto, procurando-o noutros textos, da mesma altura, anteriores ou posteriores àquele, e que partilhem a língua ou que pertençam à mesma “herança cultural” (Duarte, 2008, p. 855), o que contribui para o desenvolvimento do conhecimento literário e cultural dos estudantes e para a construção da sua identidade.

Verifica-se, portanto, que, para garantir a construção do leitor competente e a formação integral do indivíduo, é necessário promover a reflexão dos estudantes acerca das relações que se estabelecem entre textos, cabendo ao professor a função de aplicar as dinâmicas mais adequadas para desenvolver os conhecimentos e as estratégias que permitam aos alunos construir estas relações de forma progressivamente mais crítica e autónoma.

3. Estudo empírico

O estudo empírico realizado ao longo do estágio pedagógico no AEE seguiu a metodologia da investigação-ação, que será explanada neste capítulo, no qual também se identificarão as ferramentas e técnicas de análise de dados utilizadas para refletir sobre os resultados do plano de ação. Neste ponto do trabalho, nomear-se-ão ainda os objetivos da investigação.

3.1. Metodologia científica, ferramentas de recolha e de análise de dados e objetivos da investigação

A investigação-ação é uma metodologia comumente associada às ciências sociais e, sobretudo, à área da educação, sendo considerada por Bell (2008) uma abordagem particularmente “atraente para os educadores”, uma vez que se trata, segundo a definição de Cohen & Manion (1994), de uma intervenção “em pequena escala” que visa lidar com um “problema concreto localizado numa situação imediata”, sobre o qual o docente, encarado como um investigador, fará uma “análise pormenorizada”, refletindo de forma sistemática e rigorosa sobre as suas ações, para compreender os seus efeitos e garantir, deste modo, um aperfeiçoamento do seu desempenho e do processo de ensino-aprendizagem (Bell, 2008, p.22).

A base da execução da investigação-ação está na combinação permanente entre ação e reflexão crítica, que permite uma convivência equilibrada entre as dimensões prática e teórica, que se organizam, em termos processuais, num modelo composto por ciclos dispostos numa espiral, sendo que cada um é constituído por diversas fases (Coutinho et. al, 2009). A primeira fase de um projeto que segue esta metodologia passa pela identificação de um problema, sobre o qual o investigador irá refletir, propondo uma série de hipóteses de ações e de estratégias que visam a sua melhoria ou resolução, e construindo, de seguida, uma planificação para o primeiro ciclo de investigação-ação, de acordo com as necessidades identificadas no contexto de intervenção (Brown e McIntyre, 1981, p. 245 *apud* Bell, 2008, pp. 21-22).

No presente projeto, depois de se ter identificado, na turma do 12.º ano, a dificuldade ao nível do estabelecimento de relações entre textos, causada, em larga medida, pelas lacunas relacionadas com a interpretação textual, foram discutidas várias propostas de intervenção com a orientadora do estágio, no momento de preparação de cada ciclo de investigação-ação. No entanto, neste relatório, serão apresentadas apenas as estratégias implementadas.

Segundo esta metodologia, durante a execução dos ciclos de investigação, o professor-investigador deve recolher dados acerca dos efeitos da intervenção, no sentido de depois analisar com mais distanciamento e de forma mais eficaz os efeitos que a prática letiva surtiu (Coutinho et al., 2009, p. 373). Deste modo, neste projeto, foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, uma vez que a triangulação da informação recolhida, através de técnicas distintas, possibilita uma reflexão mais consistente e a apresentação de conclusões mais credíveis (Vieira, 1998 *apud* Amado, 2014, p. 160).

Em primeiro lugar, durante a execução dos próprios ciclos de intervenção, a observação não estruturada foi essencial para recolher informação sobre determinados comportamentos, atitudes e respostas em momentos da aula que se consideraram oportunos (Fortin, 2009, p. 371). Estas informações foram registadas no diário de investigador, na forma de notas de campo, durante e depois da intervenção. Através deste registo escrito flexível, pôde ser feita uma descrição e um comentário reflexivo acerca da(s) aula(s). A professora pensou sobre as atitudes e as participações dos alunos, assim como sobre a sua própria prática, identificando novos problemas e possíveis propostas de ações alternativas.

Além da observação direta, decidiu-se também analisar, em termos qualitativos, as respostas dos discentes aos questionários pedagógicos realizados durante as diversas intervenções, dado que o objetivo era averiguar se tinham conseguido identificar e/ou explicar corretamente as relações que os textos literários analisados estabeleciam entre si e perceber quais eram as principais dificuldades que deveriam ser resolvidas num momento de intervenção posterior. Esta análise foi realizada através de várias leituras atentas e sucessivas das respostas recolhidas, de modo a garantir um exame mais seguro e minucioso das mesmas. Durante este processo, procedeu-se à identificação dos temas

e das informações mais referidas e mais relevantes no conjunto das respostas apresentado (Amado, 2014, p. 311).

Mesmo que através desta análise fossem perceptíveis os principais problemas dos alunos, considerou-se que seria oportuno questioná-los diretamente acerca das dificuldades que tinham sentido aquando da resolução dos exercícios. Deste modo, no final dos dois primeiros ciclos de intervenção, foi aplicado um inquérito por questionário, constituído por perguntas de resposta fechada e aberta, sendo que este último tipo de questão permitiu “uma expressão livre” da “interpretação e opinião dos respondentes acerca [de alguns] dos processos educativos” a que tinham sido submetidos (*ibidem*, p. 274). Além desta finalidade, o preenchimento do inquérito permitiu ainda promover a autorreflexão dos estudantes acerca dos seus processos de aprendizagem, uma vez que, depois de nomearem as suas dificuldades, deviam tentar compreender o que as provocara, isto é, qual poderia ser o problema de origem e o que poderia ser feito para ultrapassar estes obstáculos, partilhando as suas conceções com a professora. Depois de se terem recolhido os dados, foi realizada a análise de conteúdo das respostas, que foram, posteriormente, descritas e explicadas, através da realização de inferências devidamente fundamentadas, que serviram para se apresentarem as conclusões acerca das intervenções (*ibidem*, p. 303).

Nos pressupostos da investigação-ação, a reflexão crítica minuciosa acerca dos dados recolhidos, num primeiro ciclo de intervenção, deve permitir a revisão das hipóteses iniciais, a redefinição do problema e a elaboração das alterações necessárias relativamente às estratégias implementadas e aos métodos utilizados para a recolher e interpretar os dados, de modo a possibilitar uma melhoria da ação e dos resultados num segundo ciclo de investigação (Coutinho et al., 2009; Amado, 2014, p. 188). Esta sequência pode repetir-se ao longo do tempo de que o investigador dispõe para executar a sua intervenção, para que ele consiga “analisar convenientemente e com consciência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo”. Assim, a investigação deverá resultar, idealmente, num triplo objetivo: a modificação da realidade, a transformação de atores e a produção de conhecimento (Coutinho et. al, 2009, p. 366).

No projeto aqui explanado, foi possível realizar três ciclos de investigação-ação, que tiveram como objetivo principal o desenvolvimento da competência literária dos alunos da turma do 12.º ano, através de atividades que pressupunham a comparação entre textos e a identificação e interpretação de referências intertextuais. Partindo deste objetivo geral, foram delimitados os objetivos específicos que nortearam a investigação-ação:

- implementar atividades associadas à comparação de dois textos, tendo em conta aspetos que permitissem aproximá-los e/ ou distingui-los;
- promover a identificação de intertextualidades e de algumas das suas modalidades;
- promover a interpretação de referências intertextuais;
- avaliar a eficácia da estratégia ao longo do projeto de investigação-ação.

Neste sentido, no final da intervenção pedagógica, como resultado dos momentos de intervenção, esperava-se que os alunos:

- compreendessem o conceito de intertextualidade;
- identificassem referências intertextuais;
- interpretassem referências intertextuais;
- comparassem textos literários:
 - identificassem aspetos que permitissem aproximar e distinguir textos;
 - explicassem aspetos que permitissem aproximar ou distinguir textos;
 - identificassem outros textos que estabelecessem uma relação temática ou de outra natureza com o texto analisado previamente.

4. Plano de ação

O plano de ação do projeto realizado ao longo do ano letivo 2022/2023 corresponde à lecionação de três ciclos supervisivos, realizados ao longo do segundo semestre de forma intencional e controlada (Amado, 2014, p. 188).

Tabela 6 — Plano de ação traçado para o ano letivo 2022/2023

	1.º ciclo de investigação-ação	2.º ciclo de investigação-ação	3.º ciclo de investigação-ação
Data	15 e 16 de março de 2023	26 e 27 de abril de 2023	1 de junho de 2023
Duração da sequência didática	150 minutos	150 minutos	50 minutos
Temática	Intertextualidade e comparação temática de textos	Comparação de textos com base na caracterização de personagens	Intertextualidade
Textos literários centrais na sequência didática	“Qualquer coisa de intermédio”, de Ana Luísa Amaral; “Ela canta, pobre ceifeira”, de Fernando Pessoa.	<i>O Ano da Morte de Ricardo Reis</i> e <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago.	<i>O Ano da Morte de Ricardo Reis</i> , de José Saramago; “Violoncelo”, de Camilo Pessanha.
Atividades realizadas	Introdução ao conceito e explicação de algumas modalidades da intertextualidade; Identificação de referências intertextuais no poema de Ana Luísa Amaral; Resolução de um questionário acerca da comparação entre o poema de Ana Luísa Amaral e “Ela canta, pobre ceifeira”, de Fernando Pessoa.	Aplicação de estratégias relacionadas com a planificação e a escrita de uma resposta que envolve a comparação de personagens com base em dois excertos das obras referidas, em grupo-turma; Resolução de um questionário acerca da comparação de personagens com base em dois outros excertos das obras referidas, em pequenos grupos e individualmente, através da estratégia <i>think-pair-share</i> .	Análise de um excerto da obra de Saramago acerca do nome de Marcenda e com a referência intertextual ao poema de Camilo Pessanha; Interpretação do poema simbolista; Interpretação da referência intertextual, associando-a à descrição física e psicológica de Marcenda; Resolução de um questionário acerca da interpretação da referência intertextual (TPC).
Modo de recolha de informação	Observação direta dos alunos e registo no diário de investigador;	Observação direta dos alunos e registo no diário de investigador;	Observação direta dos alunos e registo no diário de investigador;

	Análise documental do questionário realizado pelos alunos; Análise de conteúdo do inquérito por questionário relacionado com as dificuldades sentidas pelos alunos aquando da resolução do questionário.	Análise documental do questionário realizado pelos estudantes; Análise de conteúdo do inquérito por questionário relacionado com as dificuldades sentidas pelos alunos aquando da resolução do questionário.	Análise documental do questionário realizado pelos alunos.
--	---	---	--

Fonte: Elaboração própria.

Nos subcapítulos subsequentes, serão descritas as atividades realizadas em cada ciclo interventivo e apresentados os dados recolhidos acerca do desempenho dos alunos ao longo das aulas lecionadas, bem como as respetivas reflexões suscitadas pelos mesmos.

4.1. Primeiro ciclo de investigação-ação

4.1.1. Prática letiva

O primeiro ciclo de investigação-ação deste projeto realizou-se nos dias 15 e 16 de março de 2023, num bloco de 100 e noutro de 50 minutos, respetivamente. O conteúdo programático em estudo, neste período temporal, era a Poesia Contemporânea. Nestas aulas, decidiu-se introduzir a obra de Ana Luísa Amaral, devido, sobretudo, à riqueza intertextual que a caracteriza, mas também por conta da linguagem mais coloquial e comunicativa pela qual se destaca, que “conquista o leitor pela via emocional”, estimulando a criação de uma “relação empática”, características adequadas a uma turma que não demonstrava uma grande motivação para a leitura de textos deste género literário (Gens, 2020, pp. 26-27).

Em primeiro lugar, resolveu-se explorar o poema “Intertextualidades”, que possibilitaria uma introdução ao conceito identificado no título baseada no desenvolvimento de um processo de metacognição, uma vez que, ao refletirem sobre o processo de leitura apresentado pelo sujeito poético, os alunos desenvolveriam um raciocínio que permitiria a reflexão sobre o seu próprio processamento da intertextualidade (anexo 2). Além deste, a análise do poema “Qualquer coisa de intermédio” poderia constituir uma forma atrativa de introduzir a dinâmica da identificação e interpretação de referências

intertextuais, devido às múltiplas alusões à poesia de Fernando Pessoa, autor que, como tinha sido estudado uns meses antes, seria, à partida, mais facilmente lembrado pelos estudantes, o que facilitaria, numa primeira abordagem, o estabelecimento de relações entre textos (anexo 3). Deste modo, a partir deste poema, a turma poderia consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos em relação a Fernando Pessoa, dado que seriam convocadas outras vertentes da sua obra e da vida pessoal, como, por exemplo, a alusão a Alexander Search, aos amores entre o poeta e Ofélia Queirós e à sua amizade com Mário de Sá-Carneiro, e ainda desenvolveria o conhecimento literário acerca do século XX, já que a menção da obra deste último autor seria também essencial para compreender o poema de Ana Luísa Amaral na sua totalidade. Ademais, as potencialidades didáticas do poema possibilitariam ainda o estabelecimento de uma relação temática com outro texto estudado também anteriormente pela turma, “Ela canta, pobre ceifeira”, de Fernando Pessoa, o que facilitaria, num primeiro momento, o exercício de comparação e garantiria, logo na primeira intervenção, a exploração de duas formas diferentes de estabelecer relações entre textos. Neste sentido, no final desta unidade didática, esperava-se que os alunos:

- compreendessem o conceito de intertextualidade;
- identificassem modalidades intertextuais em textos literários (citação, epígrafe e alusão);
- identificassem e interpretassem alusões no poema “Qualquer coisa de intermédio”;
- comparassem os poemas “Qualquer coisa de intermédio” e “Ela canta, pobre ceifeira”, considerando elementos textuais, ao nível do conteúdo, que permitissem aproximá-los e distingui-los.

A primeira aula da sequência didática iniciou-se através da apresentação de alguns aspetos da biografia e da bibliografia de Ana Luísa Amaral, autora desconhecida da turma, à qual se seguiu uma discussão, suscitada pela audição e pela leitura de alguns excertos de uma entrevista dada pela poeta à RTP⁶, sobre a sua conceção de poesia e

⁶ Entrevista disponível em: <https://www.rtp.pt/play/p9766/e634310/grande-entrevista>.

sobre a influência que as suas leituras tinham no seu processo de escrita, ideia que desencadeou a reflexão acerca do conceito de intertextualidade, que foi definido pelos alunos. Neste seguimento, considerando que o poema “Intertextualidades” retrata o momento no qual, enquanto lê, o sujeito poético encontra uma anotação, metaforizada na forma de uma migalha, que foi escrita por outro leitor na margem do texto (cf. anexo 2), decidiu-se questionar os discentes acerca dos seus hábitos de leitura. Assim, a professora perguntou se costumavam prestar atenção à presença da intertextualidade nos textos que liam, se escreviam anotações nos livros e se tinham como hábito mais frequente comprar, requisitar ou trocar livros com os colegas, de modo a introduzir o conteúdo do poema, partindo dos conhecimentos do mundo dos discentes. Depois desta partilha de ideias, os estudantes leram o poema silenciosamente e identificaram, em grupos, a metáfora associada à palavra “migalha”, relacionando-a com o título do texto, de acordo com a ficha de trabalho (anexo 2). Em grupo-turma, concluiu-se que este recurso expressivo representava o apontamento escrito num livro por um leitor desconhecido do sujeito poético, que poderia remeter para uma intertextualidade descoberta, como o título indicia. Além disso, para demonstrar os efeitos que a descoberta deste fenómeno pode ter num leitor, discutiram-se os seguintes aspetos, com base no poema: a forma como a intertextualidade surge no momento da leitura, as emoções que provoca no leitor e as consequências resultantes dessa descoberta.

À análise e discussão do poema seguiu-se a explicação dos conceitos de hipertexto, hipotexto e intertextualidade, e a clarificação de que a presença deste fenómeno não se limita à literatura, através da projeção dos quadros “As Meninas”, de Velázquez e de Picasso (figura 1). Logo depois, introduziram-se algumas modalidades intertextuais que iriam ser necessárias para analisar o poema “Qualquer coisa de intermédio”. Para explicar a alusão, a citação e a epígrafe, foram projetados exemplos de cada uma das modalidades nos textos *Frei Luís de Sousa*, *O Ano da Morte de Ricardo Reis* e “Fingimentos poéticos”, de Ana Luísa Amaral, que remetiam, respetivamente, para textos estudados pelos alunos, a saber, *Os Lusíadas* e “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa (figuras 2 a 4). Nesta atividade, os estudantes deviam identificar a obra referida intertextualmente e, em seguida, a professora explicaria a modalidade representada.

Figura 1 — Pinturas projetadas na aula



Figura 2 — Primeiro exemplo da modalidade intertextual

“Madalena, só, sentada junto à banca, os pés sobre uma grande almofada, um livro aberto no regaço, e as mãos cruzadas sobre ele, como quem descaiu da leitura na meditação.

Madalena
(repetindo maquinalmente e devagar o que acaba de ler)

“Naquele engano d’alma ledo e cego
Que a fortuna não deixa durar muito...”

Com paz e alegria d’alma... um engano de poucos instantes que seja... Deve ser a felicidade suprema neste mundo [...]”

Frei Luís de Sousa, Almeida Garrett (ato I, cena I) *Os Lusíadas*, Camões (canto III, est. 120)

CITAÇÃO

Figura 3 — Segundo exemplo da modalidade intertextual

“Fingimentos poéticos

finge tão completamente

Faz-me falta a tristeza para o verso:
falta feroz de amante,
ausência provocando dor maior.”

Ana Luísa Amaral

“Autopsicografia

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.”

Fernando Pessoa

EPÍGRAFE

Figura 4 — Terceiro exemplo da modalidade intertextual

“Aqui o mar acaba e a terra principia”

O Ano da Morte de Ricardo Reis, José Saramago

ALUSÃO

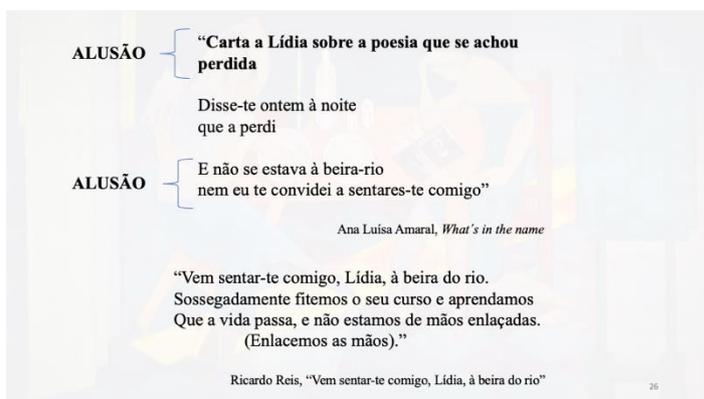
“Onde a terra se acaba e o mar principia”

Os Lusíadas, Camões

Fonte das imagens: Elaboração própria.

Para testar a compreensão da turma acerca dos conceitos apresentados, a docente projetou novos excertos com outras referências intertextuais que remetiam para textos também estudados previamente pelos alunos (figuras 5 e 6). Note-se que o objetivo desta atividade era perceber se os estudantes sabiam identificar modalidades intertextuais e não se as conseguiam interpretar, embora se tenha clarificado que este seria um exercício excepcional, e que, num momento posterior, todas as referências identificadas deviam também ser interpretadas.

Figura 5 — Quarto exemplo das modalidades intertextuais

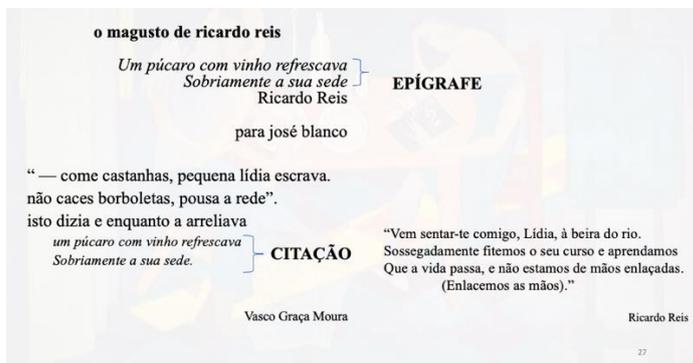


ALUSÃO — “Carta a Lídia sobre a poesia que se achou perdida
Disse-te ontem à noite
que a perdi

ALUSÃO — “E não se estava à beira-rio
nem eu te convidei a sentares-te comigo”
Ana Luísa Amaral, *What’s in the name*

“Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio.
Sossegadamente fitemos o seu curso e aprendamos
Que a vida passa, e não estamos de mãos enlaçadas.
(Enlacemos as mãos).”
Ricardo Reis, “Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio”

Figura 6 — Quinto exemplo das modalidades intertextuais



o magusto de ricardo reis

*Um púcaro com vinho refrescava
Sobriamente a sua sede*
Ricardo Reis

EPIGRAFE

para José Blanco

“— come castanhas, pequena Lídia escrava.
não caces borboletas, pousa a rede”.
isto dizia e enquanto a arreliaava
*um púcaro com vinho refrescava
Sobriamente a sua sede.*

CITAÇÃO

“Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio.
Sossegadamente fitemos o seu curso e aprendamos
Que a vida passa, e não estamos de mãos enlaçadas.
(Enlacemos as mãos).”
Ricardo Reis

Vasco Graça Moura

Fonte: Elaboração própria.

Na segunda parte da aula, procedeu-se à análise do poema “Qualquer coisa de intermédio”, de Ana Luísa Amaral, que passou, num primeiro momento, pela decifração do código das referências intertextuais e, em seguida, pela compreensão da mensagem transmitida, num esquema crescente de dificuldade. Neste sentido, em primeiro lugar, a professora identificou a referência intertextual em epígrafe, o poema “7”, de Mário de Sá-Carneiro, apresentou o autor, leu o texto e explicou-o brevemente, através da exposição, uma vez que a sua compreensão seria essencial para interpretar o poema de

Ana Luísa Amaral. Em seguida, seguindo as orientações da ficha de trabalho (anexo 3), os alunos leram o poema “Qualquer coisa de intermédio” silenciosamente, e, em grupos, identificaram o sujeito descrito, caracterizaram-no psicologicamente e identificaram as referências intertextuais que reconheciam.

Durante a correção, os grupos partilharam as suas conclusões com a turma e a professora explicou as referências desconhecidas dos alunos: a alusão a Alexander Search na expressão “ingleses versos” (anexo 3, v. 14) e a alusão à relação amorosa entre Fernando Pessoa e Ofélia Queirós no verso “o que amou estranho” (anexo 3, v. 9). Para finalizar a análise deste texto, a interpretação foi realizada em grupo-turma, através do questionário oral direcionado e da participação voluntária, tendo sido explorados os seguintes aspetos: a identificação do desejo expresso pelo sujeito poético através da análise da repetição do verso “se eu fosse o outro” (anexo 3, v. 1), a explicação da razão deste desejo, a explicação da expressividade da totalidade das referências a Fernando Pessoa e ao poema “7”, na última estrofe do poema de Ana Luísa Amaral, entre outros.

No final da aula, a professora pediu à turma que identificasse um outro poema que tratasse o tema do desejo de ser outro e, através da participação dos alunos, foram identificados e explicados oralmente os pontos que permitem aproximar e distinguir os poemas “Qualquer coisa de intermédio”, de Ana Luísa Amaral, e “Ela canta, pobre ceifeira”, de Fernando Pessoa, a saber: a expressão do desejo de ser outro e a razão desse desejo, que, no poema de Ana Luísa, está relacionado com a vontade do sujeito poético se exprimir de forma mais complexa e, no poema de Fernando Pessoa, está relacionado com o desejo de viver uma vida caracterizada pela ausência da consciência, que limita a felicidade. Como na aula seguinte se iria realizar um exercício de comparação mais detalhado e complexo, a professora determinou como trabalho de casa a resolução de uma ficha de trabalho composta por duas perguntas de interpretação relativas ao poema “Ela canta, pobre ceifeira”. Esta ficha permitiria que os alunos recordassem alguns aspetos da análise que foi feita no início do ano com a professora titular da turma (anexo 4).

No dia 16 de março, foram retomados oralmente alguns dos pontos essenciais relativos à análise do poema “Qualquer coisa de intermédio”, para verificar possíveis dificuldades

de compreensão e colmatá-las através da interação, uma vez que o exercício de “contar um texto por outras palavras reflecte a compreensão do leitor” (Giasson, 1993, p. 116). Em seguida, as perguntas de interpretação resolvidas como trabalho de casa foram corrigidas em grupo-turma, através da participação voluntária de alguns estudantes, sendo que cada um autocorrigiu o seu trabalho. No final deste exercício, voltou-se a esquematizar oralmente os pontos que permitiram aproximar e afastar os poemas referidos. Depois, a professora explicou aos alunos que iriam realizar uma ficha de trabalho, na qual comparariam os dois poemas através de dois exercícios que deviam ser resolvidos em 25 minutos (anexo 5), e acrescentou que, em casa, deviam responder ao inquérito por questionário disponibilizado no *Google Teams* (anexo 6).

A ficha de trabalho tinha como principal objetivo verificar as aprendizagens adquiridas pelos alunos ao nível da comparação dos textos mencionados, testando-se a compreensão das relações estabelecidas durante a aula, com a pergunta 3, através da qual se esperava que identificassem as causas que levavam os sujeitos poéticos dos poemas a desejar ser “outro”, e a capacidade de distinguir autonomamente outros aspetos dos dois textos, na pergunta 2, a saber, os traços de personalidades e o ofício dos sujeitos poéticos. Os exercícios situavam-se ao nível da “compreensão” e “análise”, que correspondem aos níveis 2 e 4 de dificuldade, de acordo com a taxonomia de Bloom (Ferraz & Belhot, 2010, pp. 422-423) e, durante a sua preparação, o nível de complexidade do questionário aparentou ser adequada ao contexto, uma vez que a sua resolução seria posterior à análise dos poemas e à reflexão, em grupo-turma, acerca da comparação dos mesmos. Além disso, o tempo da atividade foi estipulado com base num cálculo aproximado do período temporal de que os alunos dispõem para resolver as perguntas acerca da interpretação literária no exame nacional (aproximadamente 10 minutos para cada questão). No entanto, ao contrário do esperado, os alunos necessitaram do tempo do intervalo para continuar a escrever as suas respostas e, na totalidade, a resolução da ficha demorou cerca de 30 minutos. No final da aula, a professora recolheu os trabalhos, que foram corrigidos e entregues numa aula posterior.

4.1.2. Reflexão pedagógico-didática dos resultados obtidos

4.1.2.1. Análise dos resultados através da observação direta

No final do 1.º ciclo de intervenção, foram registadas e organizadas, no diário de investigador, informações relativas ao desempenho dos alunos e às suas participações ao longo das aulas, apresentados na tabela seguinte.

Tabela 7 — Dados do diário de investigador acerca da 1.ª intervenção

15 de março de 2023
<ul style="list-style-type: none">– Os alunos souberam definir sem dificuldade o conceito de intertextualidade, mas, durante a discussão acerca dos hábitos de leitura, apenas uma aluna admitiu que estava atenta a este fenómeno, quando lia nos tempos livres, e duas outras referiram que o faziam, quando liam obras que iam estudar na escola. O silêncio do resto da turma pode mostrar que não costumavam prestar atenção à intertextualidade;– Na análise do poema “Intertextualidades”, os estudantes identificaram com facilidade a metáfora associada à migalha, explicaram corretamente que ela representava os apontamentos feitos por um leitor desconhecido pelo sujeito poético, que, por sua vez, poderiam remeter para referências intertextuais, na conceção de alguns alunos. Estes justificaram a sua resposta corretamente. A análise deste poema suscitou o envolvimento de uma grande parte da turma, notório através da motivação para a participação, momento no qual era evidente a qualidade das respostas proferidas;– Durante a explicação das modalidades intertextuais, os discentes identificaram corretamente e sem dificuldade os títulos e os autores dos excertos dos textos apresentados. No exercício de consolidação, conseguiram identificar todas as modalidades intertextuais, apesar de terem precisado da orientação da docente, em alguns casos, e de nem sempre terem conseguido justificar as suas respostas;– Durante a identificação das referências intertextuais no poema “Qualquer coisa de intermédio”, os discentes estavam extremamente envolvidos, discutiam com os colegas do grupo, tiravam notas e procuravam os títulos dos poemas no manual escolar. Aquando da correção do exercício, mostraram-se ansiosos por partilhar as suas respostas e todos os grupos tiveram a oportunidade de identificar pelo menos uma referência intertextual. A referência a Fernando Pessoa foi identificada de imediato, através da sua descrição física, logo após a leitura do poema. Posteriormente, foram referidas as seguintes referências: o poema “O guardador de rebanhos”, de Alberto Caeiro, na expressão “guardador” (v. 6); “Esta minha velha angústia”, de Fernando Pessoa, e a alusão ao fenómeno da heteronímia, no verso “angústia dividida em tantas partes” (v. 4); <i>Mensagem</i>, na expressão “fraco império” (v. 11) e a alusão ao poema “Para ser grande, sê inteiro”, de Ricardo Reis, nos versos “se eu fosse aquele inteiro/ ditado de exageros e exclusões”, (vv. 12-13). A turma não identificou a referência ao poema “Tabacaria”, de Álvaro de Campos, na expressão “sonhos” (v. 6), uma vez que não o tinha estudado em aula. De um modo geral, todos os grupos souberam justificar as suas respostas;– Quando se procedeu à interpretação do poema “Qualquer coisa de intermédio”, a participação diminuiu um pouco, em relação ao exercício anterior, mas foi consideravelmente mais alta do que o que se verificou durante as aulas observadas.

Os estudantes caracterizaram corretamente Fernando Pessoa, em termos psicológicos, apesar de demonstrarem algumas dificuldades ao nível da justificação das suas respostas. Reconheceram que o verso “se eu fosse o outro” exprime um desejo, mas só depois de a docente remeter para os versos “podia-te contar” e “falava-te de tudo” é que conseguiram explicar a razão que o justifica, referindo que “se [o sujeito poético] tivesse o poder que Pessoa teve, podia falar e contar em inglês, como ele” e “poderia expressar-se melhor”.

Os discentes não conseguiram explicar a expressividade do conjunto das intertextualidades e este foi o único momento em que esperaram que a professora apresentasse uma resposta. Esta atitude podia não estar associada à dificuldade ao nível da compreensão do texto, mas ao cansaço da turma, dado que o final da aula se aproximava;

- Quando a docente perguntou se conheciam outro poema que tratasse o tema do desejo de ser outro, os alunos identificaram, de forma rápida e entusiástica, os textos “Gato que brincas na rua” e “Ela canta, pobre ceifeira”, de Fernando Pessoa. Para além de os saberem identificar, vários estudantes explicaram corretamente que o sujeito poético “desejava ser um gato porque ele não tinha consciência” e, no outro poema, “gostava de ser a ceifeira porque ela tinha uma vida simples e era feliz”, ao contrário do “eu” poético, que “tinha consciência” do que acontecia à sua volta e “racionalizava as coisas” que via e sentia. Para contrastar estes poemas com o de Ana Luísa Amaral, a professora perguntou a razão pela qual o sujeito poético no poema “Qualquer coisa de intermédio” queria ser (como) Fernando Pessoa. Apenas duas alunas responderam à questão e disseram: “para [a sua forma de se expressar] ser mais complexa” e “para dizer aquilo que quer e não consegue”.

Este exercício mostrou que uma parte da turma, pelo menos, compreendeu a análise do poema estudado na aula e soube recuperar a informação relativa a outros textos, estudados no início do ano letivo.

16 de março de 2023

- No início da aula, os alunos questionados souberam recuperar autonomamente a informação referida acerca do poema “Qualquer coisa de intermédio” e, com o auxílio do questionário da professora, associá-lo ao texto “Ela canta, pobre ceifeira”, aproximando-os tendo em conta o desejo que têm em comum e afastando-os considerando a razão que justifica essa vontade. Apesar de terem participado quando a professora pediu, o cansaço dos alunos era notório, talvez devido ao horário do início da aula (8h) e aos exercícios que não estimulavam tanto uma atitude ativa por parte da turma, já que remetiam, principalmente, para a informação trabalhada na aula anterior;

- Durante a realização da ficha de trabalho (anexo 5), os discentes demonstraram estar muito desconfortáveis e nervosos.

Quando faltavam 10 minutos para terminar a aula, apercebendo-se de que apenas três alunas tinham iniciado a resposta ao exercício 3, a professora aconselhou os estudantes a fazer o último exercício. Nesse momento, foi notória a surpresa dos alunos, que não se tinham apercebido da pergunta no verso da página, mesmo depois de a docente notar que deviam resolver dois exercícios. Logo a seguir a este aviso, uma aluna perguntou se tinham de entregar o trabalho no final da aula, mesmo depois de a professora o ter referido antes de distribuir as fichas. Perante a resposta afirmativa da docente, a turma ficou extremamente agitada e ainda mais nervosa. A maioria dos alunos começou a realizar o exercício 3 nos 5 minutos extra que a professora disponibilizou do intervalo.

Nota: Num momento posterior, durante a entrega das fichas corrigidas, a professora estagiária explicou que não percebeu a razão pela qual os alunos não compreenderam que tinham de entregar o trabalho no final da aula. Uma estudante disse que “achava que não era para entregar a ficha porque a professora [titular] costuma deixar terminar em casa”, quando os estudantes não conseguem terminar os exercícios na aula. A turma concordou com esta aluna.

Fonte: Elaboração própria.

A partir destas observações, pode-se concluir que:

- o conceito de intertextualidade foi interiorizado pelos alunos, uma vez que o conseguiram definir e associar rapidamente ao poema “Intertextualidades”, explicando adequadamente as suas respostas;
- os exercícios de identificação de referências intertextuais foram realizados com correção e suscitaram o envolvimento ativo e a motivação da turma;
- a aprendizagem das modalidades da intertextualidade deve ser consolidada, através da realização de mais exercícios;
- a interpretação de referências intertextuais foi o exercício que provocou mais dependência em relação à professora e, possivelmente, mais dificuldades ao nível da análise textual;
- a identificação de textos que se podem relacionar em termos temáticos foi realizada rapidamente e sem qualquer dificuldade. Em contrapartida, a comparação oral entre os mesmos foi feita com correção, mas não de forma totalmente autónoma, uma vez que a docente teve de orientar as respostas dos alunos através do questionário oral;
- o nervosismo suscitado pela realização da ficha de trabalho, mesmo depois da análise dos textos em grupo-turma, pode ser interpretado como uma atitude natural decorrente da complexidade da mesma, uma consequência da flexibilidade temporal que a professora titular da turma associava à realização de questionários pedagógicos e uma evidência do desconforto que advém da análise autónoma e por escrito de textos literários.

4.1.2.2. Análise documental dos questionários pedagógicos

Para complementar a reflexão decorrente da observação da aula, foi elaborada a análise documental da ficha de trabalho resolvida no dia 16 de março de 2022 (anexo 5).

Em primeiro lugar, numa turma constituída por 22 alunos, constatou-se que apenas 12 responderam às duas perguntas da ficha de trabalho. Dois estudantes não responderam a nenhuma das questões, apesar de um deles ter registado tópicos de resposta, o que pode mostrar que a discente acreditava que iria ter a oportunidade de terminar a ficha em casa, se não o fizesse durante a aula, como veio a admitir durante a entrega dos trabalhos, assim como outros alunos, o que pode explicar o facto de metade da turma não ter respondido a, pelo menos, uma pergunta.

Como durante as aulas os estudantes souberam identificar e explicar corretamente as informações sobre as quais deveriam escrever na ficha de trabalho, estes dados podem evidenciar, se os associarmos ao nervosismo observado na aula, uma dificuldade ao nível da escrita de respostas a um questionário pedagógico acerca da interpretação literária com um nível de complexidade elevado e a falta de competências ao nível da gestão do tempo.

Se a evidência de que 7 alunos não responderam à pergunta 3 demonstra o problema ao nível do controlo do tempo, confirmada pelos dados decorrentes da observação da aula, na qual se verificou que a maior parte da turma redigiu esta resposta nos últimos cinco minutos, o facto de 5 alunos não terem respondido à questão 2 torna clara a dificuldade que uma parte da turma associou a esta pergunta, o que, por sua vez, confirma a falta de autonomia em relação à análise literária, dado que os aspetos sobre os quais deveriam escrever nesta resposta não tinham sido diretamente discutidos na aula com a professora, ao contrário do que aconteceu relativamente ao tema da pergunta 3. Esta ideia foi confirmada quando se percebeu que, entre os 17 respondentes da pergunta 2, 5 alunos não respeitaram a instrução e elaboraram uma resposta sobre o tema em comum dos poemas “Qualquer coisa de intermédio” e “Ela canta, pobre ceifeira”, o desejo de ser “outro”, explicitando os desejos manifestados em cada poema e explicando as razões que os justificam, tópicos que foram discutidos em grupo-turma várias vezes. Neste sentido, a dependência dos alunos em relação à professora no que concerne à análise literária ficou evidente, tal como a fragilidade na compreensão da instrução da pergunta 2 ou a desmotivação para pensar sobre o exercício e refletir sobre os textos.

Relativamente à pergunta 2, através da qual se esperava que os estudantes conseguissem comparar o poeta descrito no poema de Ana Luísa Amaral com a ceifeira descrita no poema de Fernando Pessoa, associando o trabalho intelectual do poeta à angústia e/ ou delicadeza que o caracterizam e contrastando-o com o trabalho físico e a alegria e inocência da ceifeira, dos 12 alunos que respeitaram a instrução, apenas 2 efetuaram uma comparação explícita entre os dois sujeitos referidos anteriormente, como se verifica a seguir:

- F1_E2_R1:⁷ “[...] nestes dois poemas são apresentadas duas personagens completamente distintas. No poema de Ana Luísa Amaral, é representado um homem angustiado por racionalizar as suas emoções com bastante complexidade e que se dedica a um trabalho intelectual, enquanto, no poema de Fernando Pessoa é representada uma mulher feliz de vida simples, inconsciente e com um trabalho mais físico”;
- F1_E2_R2: “[...] ambos têm características que lhes são úteis para o seu trabalho, a ceifeira é uma mulher trabalhadora e Fernando Pessoa tem uma grande capacidade para se expressar através dos seus poemas”.

Estes alunos realizaram a comparação na conclusão da sua resposta, depois de identificarem os ofícios e os traços de personalidade de cada sujeito descrito separadamente. O primeiro aluno demonstrou, de facto, um domínio da estrutura comparativa e contrapôs corretamente a angústia e o trabalho intelectual com a felicidade e o trabalho físico. No entanto, incorreu numa generalização da poética do ortónimo, associando o conceito de racionalização das emoções ao próprio escritor Fernando Pessoa, descrito no poema de Ana Luísa Amaral, erro cometido também por outra aluna aquando da caracterização de Fernando Pessoa, quando escreveu “este escritor, cuja angústia estava “dividida em tantas partes” intelectualiza tudo aquilo que sente e que pensa e por isso origina obras bastante complexas”. Estas incorreções demonstram uma confusão entre os conceitos de *poeta* e *sujeito poético* e uma incompreensão do conceito de “fingimento poético”.

O estudante, cuja resposta está apresentada como F1_E2_R2, apesar de ter estabelecido uma aproximação entre as duas entidades representadas nos poemas, fê-

⁷ Cf. nota de rodapé 1.

lo de um modo redundante e simplificador. Os restantes 10 discentes não analisaram simultaneamente os dois sujeitos, porém, identificaram as informações que permitiam compará-los, o que demonstra que compreenderam os textos literários e que os souberam analisar comparativamente, mas não dominam as técnicas de escrita adequadas para redigirem uma resposta que implica a comparação.

Apesar de a maioria da turma demonstrar a dificuldade ao nível da construção de uma comparação, alguns alunos, num segmento da sua resposta, associaram aspetos que não foram solicitados na instrução, distinguindo o sujeito poético do sujeito descrito, nos poemas, o que, mais uma vez, pode evidenciar problemas ao nível da compreensão da instrução, mas, ao mesmo tempo, uma maior facilidade em comparar entidades dentro de um mesmo texto do que em comparar dois sujeitos de dois poemas diferentes:

- F1_E2_R3: “Ao contrário da ceifeira, o sujeito racionaliza tudo o que sente, e, por pensar, sente uma dor à qual não consegue fugir, daí ser descrito como angustiante e a ceifeira como inconsciente, uma vez que o sujeito deseja ser como ela pois esta não tem a dor de pensar e mesmo com uma vida dura é feliz”;
- F1_E2_R4: “[...] é descrito uma ceifeira que se contenta com a vida que leva e não se esconde com a sua inconsciência do mundo, e “ter a tua alegre inconsciência” é o desejo do sujeito poético”;
- F1_E2_R5: “[...] rapariga feliz e sem preocupações e possui uma “alegre inconsciência” que o sujeito poético deseja obter”;
- F1_E2_R6: “Ao contrário do sujeito poético, [Fernando Pessoa] é uma pessoa mais complexa e um “gênio”;
- F1_E2_R7: “Assim, no poema de Ana Luísa Amaral é descrito “o outro”, um homem brilhante que é capaz de se expressar de maneira mais completa e complexa do que o sujeito poético poderia (“Se eu fosse o outro/ Podia-te contar”), sendo o outro Fernando Pessoa, um poeta”.

O cenário negativo em relação ao parâmetro da comparação manteve-se quando se analisou a capacidade da turma de relacionar explicitamente o trabalho a que se dedicavam os sujeitos descritos nos poemas com um traço da sua personalidade (realizado corretamente por 4 alunos relativamente a cada um dos poemas), mas melhorou significativamente quando se verificou o número de alunos que simplesmente identificaram os ofícios e os traços de personalidade dos sujeitos, fazendo transcrições ou inferências simples a partir da leitura dos poemas, sem os relacionarem. Entre os 12

alunos que respeitaram a instrução, 11 identificaram corretamente o trabalho da ceifeira e 11 nomearam acertadamente o seu traço de personalidade, destacando a sua alegria e inocência; 12 identificaram corretamente o trabalho do poeta e 10 o seu traço de personalidade, associando-o à angústia e à delicadeza. Deste modo, verifica-se que a maioria da turma apenas elaborou corretamente a parte da resposta que implicava a identificação de informação explícita no texto ou que envolvia a elaboração de uma inferência simples, exercícios que correspondem a um nível de dificuldade baixa, se os compararmos com a dificuldade cognitiva associada aos verbos “relacionar” e “comparar”, o que pode ser um resultado da pouca prática associada à resolução, por escrito, de questionários pedagógicos com uma dificuldade elevada.

A má formulação da pergunta 3 levou os estudantes à simples identificação das causas que levavam os sujeitos descritos a desejar ser “outro” e não à distinção e aproximação explícitas dos textos. Assim, a pergunta deveria ser reformulada do seguinte modo:

“**Compara** os poemas “Qualquer coisa de intermédio” e “Ela canta, pobre ceifeira”, tendo em conta:

- os desejos expressos por cada sujeito poético;
- as causas que justificam os desejos explicitados em cada poema.”

Mesmo nestas condições, a partir da identificação correta das causas, os estudantes mostraram que compreenderam as diferenças entre os poemas. No que concerne ao poema de Ana Luísa Amaral, em 15 respondentes, 12 identificaram corretamente a causa que levava o sujeito poético a querer ser Fernando Pessoa, tendo destacado a vontade do sujeito poético de se expressar de forma mais complexa e completa. Em relação ao poema de Fernando Pessoa, 12 alunos destacaram a vontade do sujeito poético de alcançar a inconsciência e a felicidade, de modo a evitar a racionalização e a viver feliz e tranquilamente, aspeto através do qual os discentes revelaram a capacidade de realizar inferências a partir da leitura do texto e com base nos conhecimentos adquiridos, dado que alguns recuperaram conceitos trabalhados aquando do estudo da obra de Fernando Pessoa ortónimo, nomeadamente o conceito de “dor de pensar”.

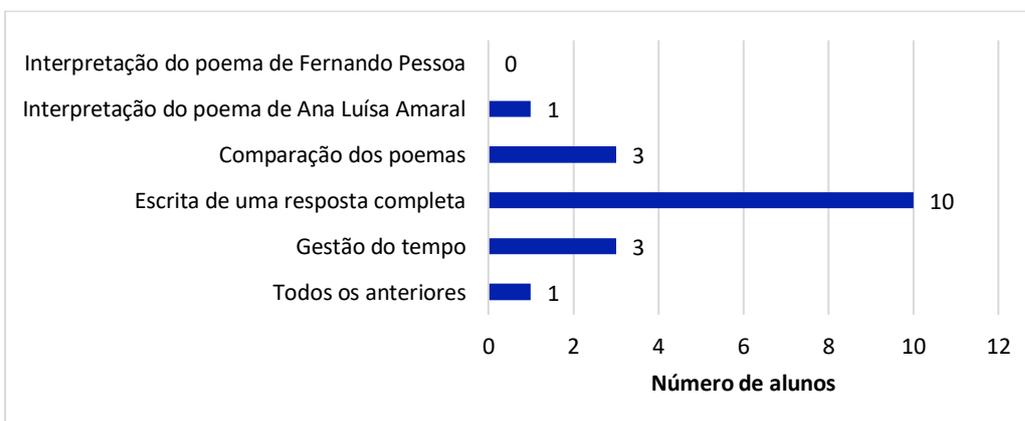
Ao nível da escrita, uma grande parte da turma redigiu as suas respostas com base na transcrição de excertos do texto, muitas vezes, sem os explicarem por palavras suas, e nenhum aluno escreveu uma resposta com introdução, desenvolvimento e conclusão.

Além disso, um grande número de estudantes, apresentou problemas ao nível da organização da informação na resposta. Neste seguimento, e depois da nomeação de uma série de dificuldades que devem ser resolvidas, pode-se concluir que a turma soube identificar os elementos que permitiam comparar dois textos literários, mas teve dificuldades ao nível da redação de uma comparação explícita, na compreensão das instruções e na gestão do tempo para responder a um questionário pedagógico com uma dificuldade elevada.

4.1.2.3. Análise dos inquéritos por questionário

As conclusões apresentadas anteriormente foram confirmadas quando se analisaram as respostas ao inquérito por questionário preenchido pelos alunos depois da realização da ficha de trabalho (anexo 6). Em 18 respondentes, 10 (56%) selecionaram como o aspeto no qual sentiram mais dificuldades a “Escrita de uma resposta completa” (gráfico 3). Quando explicaram a razão da sua dificuldade, 7 alunos (38%) identificaram o pouco tempo atribuído à atividade como uns dos principais problemas e outros 7 (38%) a insegurança em relação à seleção dos tópicos essenciais para responder a uma pergunta ou a dificuldade ao nível da organização das ideias num texto (tabela 8).

Gráfico 3 — Aspeto que suscitou mais dificuldades durante a resolução da ficha de trabalho



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 8 — Principais razões que justificam as dificuldades sentidas

IQ2_P3_R1: “As perguntas exigiam respostas complexas e não consegui gerir bem o tempo para escrever as minhas respostas”;

IQ2_P3_R2: “Maioritariamente nervosismo dado ao tempo que foi dado para responder de uma forma completa às duas perguntas”;

IQ2_P3_R3: “senti dificuldade em organizar as ideias para construir uma resposta completa”;

IQ2_P3_R4: “tenho algumas dificuldades em escrever respostas completas, porque nem sempre consigo abordar todos os tópicos pretendidos”;

IQ2_P3_R5: “não sabia bem quais os tópicos essenciais a falar”;

IQ2_P3_R6: “Senti essa dificuldade por ser uma pergunta complexa e ter de escrever de forma muito completa; porque era mais difícil interpretar e concluir essas razões comparativamente ao outro poema”;

IQ2_P3_R7: “Porque não estava a conseguir organizar os tópicos que eram precisos para escrever as respostas”.

Como sugestões acerca do trabalho que poderia ser desenvolvido num segundo ciclo de investigação, além da referência à necessidade de atribuir mais tempo à atividade, notada por 9 alunos, foi proposto por 4 o treino da escrita de respostas completas (tabela 9).

Tabela 9 — Algumas sugestões apresentadas pelos alunos para resolver as suas dificuldades

IQ2_P4_R1: “Treinar a escrita de respostas completas, dando exemplos e não apenas tópicos”;

IQ2_P4_R2: “Trabalhar mais a escrita de respostas”;

IQ2_P4_R3: “Poderia demonstrar como se organizam os tópicos para uma resposta completa ou apresentar modelos de respostas completas”;

IQ2_P4_R4: “Indicar tópicos essenciais nas respostas de comparação”.

4.2. Segundo ciclo de investigação-ação

4.2.1. Prática letiva

O segundo ciclo de investigação-ação realizou-se nos dias 26 e 27 de abril, numa aula de 100 e noutra de 50 minutos, respetivamente. Nestes dias, estava previsto iniciar formalmente o estudo da obra *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, apesar de a professora titular da turma já ter analisado alguns excertos do texto ao longo do ano e de ter apresentado a contextualização histórico-literária na aula anterior.

De acordo com os resultados obtidos no primeiro ciclo de intervenção, decidiu-se traçar um plano baseado no ensino explícito de estratégias de escrita de respostas restritas a

um questionário pedagógico sobre a comparação de dois textos literários, com vista a resolver as dificuldades relacionadas com a compreensão das instruções, a organização da informação na resposta, a formulação de uma comparação (não limitada à identificação de informações separadamente) e a gestão do tempo.

Apesar do aparente desenquadramento dos objetivos da sequência didática perante as finalidades propostas inicialmente para o projeto, segundo os pressupostos da metodologia da investigação-ação, está prevista a possibilidade de alterar estratégias e rever ou redefinir o problema da investigação, conforme as conclusões obtidas depois da reflexão acerca da execução de um momento de intervenção e de forma a garantir a obtenção de melhores resultados (Coutinho et al., 2009; Amado, 2014, p. 188). Deste modo, o segundo momento de intervenção foi planificado com base na hipótese de que, caso se trabalhasse a dificuldade da turma em relação à escrita de respostas restritas que implicam a comparação entre textos, num momento posterior, os alunos realizariam a mesma atividade, autonomamente, com mais correção.

Como, para responder a uma pergunta de interpretação relacionada com a análise do texto literário, “o aluno deve possuir uma competência linguística segura não só para interpretar a instrução, isto é, inferir a intenção específica do enunciado em causa, selecionar os dados adequados para a composição da resposta e organizar textualmente a resposta a redigir de modo a tornar evidente ao professor os seus conhecimentos e capacidades” (Rodrigues, Duarte & Silvano, 2018, p. 367), e, dado que, além disso, a resposta deve ser constituída por etapas: a planificação, a textualização e a revisão (Cruz, 2020, p. 33), resolveu-se realizar todos estes passos em grupo-turma, de modo a exemplificar aquilo que deveria começar a ser feito, idealmente, pelos discentes, para garantirem a melhoria dos seus resultados. Note-se que esta competência é essencial para garantir o sucesso escolar dos alunos não só na disciplina de Português, mas também numa série de outras disciplinas que constituem o currículo escolar e cujo método de avaliação com uma maior percentagem na classificação final consiste na resolução de um questionário pedagógico.

Tendo em conta que esta seria a iniciação formal do estudo de José Saramago e que seria necessário começar a preparação da turma para o exame nacional, decidiu-se

selecionar excertos das duas obras do autor propostas como possibilidades de estudo no 12.º ano (*O Ano da Morte de Ricardo Reis* e *Memorial do Convento*) que representassem os seus protagonistas, para destacar alguns dos temas explorados por este escritor: a representação dos desfavorecidos, a partir de Baltasar e contrastando-o com Ricardo Reis, e o poder atribuído à mulher, nas relações amorosas entre Baltasar e Blimunda e Ricardo Reis e Marcenda (Arnaut, 2008, p. 21), e construíram-se questionários, com base no do grupo I do exame da 2.ª fase de 2020, que permitissem a comparação de personagens e que se situassem num nível de dificuldade intermédio, de modo a garantir uma evolução progressiva da turma ao nível da análise textual. Neste sentido, no final deste ciclo de intervenção, esperava-se que os alunos:

- identificassem aspetos que permitissem aproximar e distinguir personagens das obras literárias mencionadas;
- formulassem uma comparação efetiva e explícita das personagens das obras literárias referidas por escrito;
- construíssem respostas restritas com introdução, desenvolvimento e conclusão;

Para garantir que os discentes percebam a utilidade que caracterizava a unidade didática, ao nível da resolução das suas dúvidas e da preparação para o exame, e de modo a cativar a sua atenção, na primeira aula, foi apresentado um gráfico que identificava as principais dificuldades sentidas pela turma durante a resolução da ficha de trabalho do ciclo interventivo anterior, de acordo com os respostas dadas ao inquérito por questionário aplicado (gráfico 3), foram demonstrados os exercícios de comparação das obras de José Saramago no exame nacional de 2020 e foi explicado o plano da aula e a estratégia encontrada para dar conta dos objetivos nomeados anteriormente.

No dia 26, a docente começou por apresentar uma breve biografia e a bibliografia do escritor, conversou com os alunos sobre as suas impressões de leitura de *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, apresentou um excerto de uma entrevista⁸, na qual o autor

⁸ Entrevista disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4OjpbODwM8k> (10' 30'' até 14').

explicou como surgiu o seu estilo de escrita, sendo que a compreensão oral foi testada através do preenchimento de um breve texto sobre o assunto, e promoveu uma discussão em torno da complexidade que caracteriza os seus textos, remetendo os alunos para excertos da obra em estudo que demonstram a convivência da tradição popular, evidente nos provérbios, por exemplo, e da tradição literária canónica, representada nas referências intertextuais. Para finalizar a introdução à obra, foram lidos ainda dois excertos de uma entrevista dada a Carlos Reis, na qual José Saramago exprimiu duas inquietações pessoais que marcam a sua produção escrita: a preocupação com a representação dos mais pobres e o estímulo da reflexão do leitor acerca das injustiças e desigualdades sociais, temas relacionados com os excertos que seriam analisados na aula.

No final dos primeiros 50 minutos da primeira aula, e dado que ninguém na turma conhecia a obra *Memorial do Convento*, foi realizado um exercício de compreensão audiovisual⁹, que consistiu no preenchimento de um quadro com informações relativas a esta obra, ao qual se seguiu uma apresentação expositiva do resumo desta narrativa, que foi realizada pela professora estagiária com recurso a imagens ilustrativas (anexo 7, diapositivos 20-23).

Na segunda parte da aula de dia 26, a professora começou por distribuir as fichas de trabalho que iriam orientar a atividade em grupo-turma (anexo 8) e por apresentar as primeiras estratégias relativas à organização do trabalho e à gestão do tempo (anexo 7, diapositivo 25). Depois, seguindo as orientações do *PowerPoint*, deu-se lugar ao processo de compreensão da pergunta 2 da ficha. A docente pediu a uma aluna que identificasse os verbos de comando na pergunta, que deviam ser rodeados pelos estudantes, tal como a professora fazia no quadro, e clarificou o significado dos verbos “explicitar” e “comparar” (anexo 7, diapositivo 26), cuja incompreensão podia pôr em causa a correção da resposta. Em seguida, pediu a outra aluna que indicasse a informação que devia ser sublinhada na instrução para garantir a escrita de uma resposta completa, solicitando ainda que explicasse a pergunta por palavras suas.

⁹ Áudio disponível em <https://ensina.rtp.pt/artigo/memorial-do-convento-em-4-minutos/> (até 2' 25").

Depois de a professora corrigir a resposta, os alunos sublinharam as informações nas suas fichas.

Finalizada a análise da instrução, a docente explicou os passos seguintes relativos à leitura dos textos e à planificação da resposta (anexo 7, diapositivo 27), clarificando que, se a elaboração de um rascunho é essencial para o treino da escrita, como nota Cassany (2005) *apud* Cruz (2020, p. 85), num contexto em que há uma limitação de tempo, ele pode revelar-se um entrave ao sucesso dos alunos, na medida em que, caso o realizem, muito provavelmente, não conseguirão concluir a totalidade da ficha de trabalho ou do teste, como se verificou em alguns momentos durante a observação de aulas. Neste seguimento, os estudantes leram os excertos presentes nas suas fichas e sublinharam a informação que consideraram essencial para produzir uma resposta à pergunta 2.

Através da partilha de alguns discentes relativa aos sublinhados realizados, e recorrendo à participação direcionada, a professora promoveu a distinção oral entre os protagonistas masculinos das duas obras de Saramago, tendo em conta os aspetos mencionados na pergunta 2, e exemplificou a construção de tópicos de resposta, representados na figura 7, escrevendo-os no quadro da sala de aula. Os alunos copiaram-nos para as suas fichas.

Figura 7 — Tópicos de resposta construídos em grupo-turma

<p>Baltasar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Principal preocupação: sobrevivência;<ul style="list-style-type: none">○ trabalhar;○ pedir esmola.• Razões da preocupação: falta de dinheiro, perda da mão. <p>Ricardo Reis:</p> <ul style="list-style-type: none">• Despreocupação em relação à sua forma de sobrevivência;• Razão da preocupação: conforto económico.

Depois da etapa da planificação, foram apresentados os passos a seguir para redigir a resposta (anexo 7, diapositivo 32). Através do questionário direcionado, alguns alunos foram convidados a verbalizar uma parte da resposta, de acordo com os tópicos escritos, que era corrigida oralmente pela professora e registada pelos estudantes, conforme a representação na figura 8. Devido à limitação do tempo da aula, a professora resolveu atribuir como trabalho de casa a tarefa de completar a resposta escrita com a referência

a transcrições textuais que a justificassem, uma vez que a maioria da turma não revelou dificuldades neste sentido, e de a rever, atentando nos erros ortográficos e nas falhas na pontuação, sobretudo. Além disso, desafiou os alunos a responder à pergunta 3 da ficha autonomamente, como um treino para aplicarem as técnicas aprendidas, de modo a perceber os efeitos que a aula teve na turma ao nível da elaboração de uma comparação entre textos, e pediu que lessem os textos sobre os quais iriam trabalhar na aula seguinte, para garantir uma maior familiarização com os excertos no momento da resolução do questionário pedagógico a realizar na aula posterior (anexos 8 e 9).

Figura 8 — Resposta redigida em grupo-turma

<p>Depois de chegarem a Lisboa, percebemos que Baltasar e Ricardo Reis apresentam preocupações diferentes em relação à sua forma de sobrevivência.</p> <p>Enquanto Baltasar se preocupa com a sua forma de sobrevivência, Ricardo Reis demonstra uma despreocupação em relação a esta situação.</p> <p>Baltasar tem a necessidade de trabalhar e de pedir esmola para ganhar dinheiro. Em contrapartida, Ricardo Reis vive confortavelmente a nível económico e, por isso, não tem as preocupações de Baltasar.</p> <p>Assim, percebemos que estas personagens vivem realidades muito distintas.</p>
--

No dia 27 de abril, a aula iniciou-se, mais uma vez, através da apresentação do plano e da delimitação do tempo para cada atividade, para garantir que os alunos conheçam os objetivos que se esperavam atingir. Foi explicado que toda a aula seria dedicada à resolução de uma ficha de trabalho, que tinha como objetivo verificar o progresso dos alunos ao nível da comparação entre textos, e foi referido ainda que os estudantes deviam responder, em casa, ao inquérito por questionário acerca do exercício que realizariam na aula, que estava disponível no *Google Teams* (anexo 10).

A organização da estratégia didática desta aula teve como base uma adaptação da metodologia *Think-pair-share*, da qual foi excluída a última etapa, uma vez que a realização de trabalhos de grupo tinha demonstrado ser uma forma eficaz de motivar e de aumentar os níveis de empenho e de sucesso da turma, no processo de observação de aulas, porém, as alturas de realização do trabalho autónomo também seriam importantes para treinar para o momento de exame ou de avaliação escrita e individual. Ademais, dado que se queria garantir uma maior tranquilidade durante a resolução dos exercícios e possibilitar uma reflexão cuidada acerca dos excertos e das respostas, foi

alargado o período temporal da atividade, em relação ao ciclo de intervenção anterior, que foi combinado, no início da aula, com os alunos. Deste modo, a turma recebeu as fichas de trabalho com as perguntas que devia resolver e um quadro orientador com os passos que devia cumprir que devia estar preenchido no final da resolução da ficha (anexos 11 e 12). Num período de 10 minutos, os estudantes leram novamente os excertos dos textos, rodearam os verbos de comando e sublinharam a informação mais relevante nas instruções, sublinharam a informação nos excertos e planificaram a resposta através da escrita de tópicos. Em seguida, durante 10 minutos, discutiram os tópicos em pequenos grupos, fizeram as alterações necessárias às suas anotações, no sentido de as completar, retiraram as dúvidas que tinham com a professora e, por fim, durante 17 minutos, redigiram as duas respostas.

Finalmente, a professora recolheu as fichas de trabalho realizadas na aula e no trabalho de casa. Estas foram corrigidas e entregues numa aula posterior.

4.2.2. Reflexão pedagógico-didática dos resultados obtidos

4.2.2.1. Análise dos resultados através da observação direta

As informações relativas ao desempenho dos alunos e a reflexão posterior feita pela docente foram registadas no diário de investigador, conforme a seguinte tabela demonstra.

Tabela 10 — Dados do diário de investigador acerca da 2.ª intervenção

26 de abril de 2023
<ul style="list-style-type: none">– A turma colaborou com a professora durante toda a atividade relacionada com a aprendizagem de estratégias para a escrita de respostas completas que implicam a comparação entre textos. No entanto, notou-se que os alunos esperavam mais ver a exemplificação da docente do que contribuir para a construção de um exemplo, uma vez que estavam todos atentos às estratégias partilhadas e retiravam apontamentos frequentemente, sem que a professora referisse que o fizessem, mas uma parte da turma não participava;– Verificou-se que havia uma grande probabilidade de os estudantes, muitas vezes, não compreenderem as instruções e, sobretudo, os seus verbos de comando, dado que, quando a professora explicou o significado dos verbos “explicitar” e “comparar”, a turma começou a registá-los na ficha de trabalho, sem que a professora o tivesse pedido;– No momento da reflexão acerca dos textos que antecedeu a planificação de uma resposta, os discentes souberam, com a orientação do questionário oral da docente, distinguir os dois

protagonistas das obras de Saramago corretamente, apesar de o fazerem, algumas vezes, num tom de dúvida, o que revelava, sobretudo, a sua falta de confiança, uma vez que sabiam justificar as suas respostas de forma adequada e com base nos excertos dos textos. A escrita de tópicos de resposta ficou, maioritariamente, a cargo da professora, apesar de serem os alunos a identificar as informações que eram essenciais a registar;

- Os estudantes que participaram na textualização da resposta sentiram-se expostos e ficaram envergonhados, o que era notório a partir dos sorrisos nervosos e do baixar de olhares quando a professora pedia a colaboração de um aluno. Apesar de dependerem do seu auxílio, no início da textualização, depois de a docente dar uma sugestão para o início da frase, os alunos continuavam a proferir uma proposta de resposta corretamente. Os discentes que não participaram estavam muito atentos, preocupavam-se em ouvir e registar a resposta em construção e, por vezes, faziam sugestões de outras frases para ajudar os colegas que estavam a responder.

27 de abril de 2023

- Durante a realização da ficha de trabalho, os estudantes estavam descontraídos e envolvidos, ao contrário do que se verificou no primeiro ciclo de intervenção. Acompanharam o ritmo da aula, cumpriram os tempos estipulados sem alarmismos, respeitaram os momentos de trabalho individual e de partilha em grupo e notou-se que estavam empenhados em responder às perguntas de forma completa. A tranquilidade associada a esta aula pode ter resultado da combinação de uma série de fatores: o facto de a professora ter avisado os alunos, na aula anterior, de que iam realizar esta atividade, a possibilidade que a turma teve para ler em casa e se familiarizar com os excertos dos textos a analisar na atividade, o nível de exigência cognitiva das perguntas (que era inferior em relação ao ciclo de intervenção anterior), a oportunidade de partilhar ideias com os colegas em pequenos grupos, o facto de se tratarem de dois textos narrativos e não de dois poemas (note-se que, nas observações das aulas, os principais problemas dos alunos relacionavam-se com a interpretação do texto poético), o aumento do tempo dedicado à resolução da ficha de trabalho e os benefícios que a aprendizagem de estratégias ao nível da planificação e textualização na aula anterior suscitou;
- Dos seis grupos de alunos, apenas um não questionou a professora em relação à identificação do traço de personalidade que as personagens femininas tinham em comum. Quando a professora se dirigiu aos grupos para esclarecer as dúvidas, todos referiram explicitamente os comportamentos idênticos das mulheres, formulando-os por palavras suas e mostrando à professora onde encontraram essa informação no texto. No entanto, referiram que não sabiam qual era o traço de personalidade. Mal a docente referiu que deviam encontrar um adjetivo que caracterizasse as duas mulheres, tendo em conta as atitudes referidas pelo grupo, os estudantes proferiram a resposta certa, embora, em alguns casos, num tom de interrogação, o que revelou alguma falta de confiança, por parte dos alunos, em relação aos seus conhecimentos e uma dependência em relação à professora, já que esperavam a sua aprovação para redigir a resposta;
- Um grupo apresentou à docente os exemplos que selecionou nos excertos dos textos para mostrar o comportamento das figuras femininas e perguntou se estes contavam como dois exemplos, já que estavam relacionados com a forma como as mulheres falavam com os homens. Esta atitude demonstrou, mais uma vez, a dependência dos alunos em relação à aprovação da professora para explicarem a sua resposta e a falta de confiança que revelam em relação aos seus conhecimentos, já que a resposta dada estava correta e devidamente justificada.

Fonte: Elaboração própria.

Através destes dados, pode-se concluir que:

- os exercícios que envolveram a identificação de informações e a interpretação de excertos das obras *O Ano da Morte de Ricardo Reis* e *Memorial do Convento* com o objetivo de comparar personagens, no sentido de as aproximar e de as distinguir, tendo em conta os seus comportamentos e as situações económicas que representavam, foram realizados com correção, embora tivesse sido necessária a orientação do questionário pedagógico da professora, quando a atividade foi realizada oralmente;
- a dependência da aprovação da docente para começarem a redigir as respostas a um questionário pedagógico, mesmo quando as sabiam justificar corretamente, assim como a participação proferida em tom de interrogação, demonstraram o medo de errar da turma, a sua falta de confiança e a preocupação com o alcance de um bom desempenho e não uma particular dificuldade ao nível da compreensão textual.

4.2.2.2. Análise documental dos questionários pedagógicos

A informação obtida através da observação direta foi complementada através da análise das respostas dos alunos às perguntas resolvidas como trabalho de casa e durante a aula, no dia 27 de abril (anexos 8, 9 e 11).

O exercício proposto para casa consistia na distinção das personagens Baltasar e Ricardo Reis, tendo em conta a sua condição social, que devia ser inferida através da descrição do ambiente social em que os homens estavam inseridos e das suas reações perante a presença de comida, aspetos que deviam ser comparados com base nos excertos da ficha de trabalho (anexo 8, pergunta 3).

A atividade foi realizada por 18 alunos, dos quais apenas 6 fizeram uma comparação explícita das personagens, no desenvolvimento da sua resposta, tendo em conta os aspetos referidos anteriormente, como se verifica a seguir:

- F2_E3_R1: “No segundo parágrafo do excerto um, podemos perceber que Baltazar insere-se num ambiente mais popular, com as vendedoras a gritar e muita gente ao seu redor, “As vendeiras

- gritavam ...” e “Mas, no meio da multidão suja, ...”. Por sua vez, Ricardo Reis [...] encontra-se na sala de jantar do seu hotel, com a sala quase vazia e com criados a servi-lo, “... desceu à sala de jantar” e “... não estavam outros hóspedes na sala, só dois criados”. / Também é possível verificar diferenças entre estas duas personagens através da sua reação perante a presença de comida, uma vez que Baltasar demonstra fome, “a regalar a vista sôfrega nas grandes peças de carne”, e também esperança de conseguir comprar comida, o que lhe trará muita felicidade, “... prometeu um festim de viandas quando lhe desse o dinheiro para isso”. Em contrapartida, Ricardo Reis demonstra-se indiferente perante o que vai comer, “...obedeceu à sugestão, por indiferença ...”;
- F2_E3_R2: “[...] esta personagem percorre lugares como o mercado do peixe e talhos. Estes ambientes, por norma, são sítios com confusão, pouca organização e simples, na medida em que não há decoração e riqueza material. É caracterizado como um espaço sujo: “no meio da multidão suja” (l. 16). Normalmente, quem frequenta estes espaços são pessoas de uma classe social mais baixa, até porque os preços são mais baixos nestes espaços. Ao contrário de onde Ricardo Reis se encontra – num hotel requintado: “porta dupla de painéis de vidro, monogramados com um H e um B” (l. 37), e nem sequer estava mais ninguém na sala de jantar além de Ricardo. Além disso, as pessoas que chegaram, mais tarde, à sala estava vestida de forma formal: “com uma corrente de ouro [...] de gravata preta e fumo no braço” (l. 56). É por isso, contrariamente ao anterior, um espaço calmo e sofisticado. Todos estes aspetos caracterizam um ambiente requintado, assim como as pessoas que o rodeiam como um povo de uma classe social mais alta./ Seguidamente, outro aspeto que nos confirma a posição antagónica de ambas as personagens na sociedade é a reação de cada uma perante a presença de comida./ Baltasar ficava deliciado ao ver carne e enchidos, “a regalar a vista sôfrega nas grandes peças de carne” (l. 21), sugerindo que poderá ter fome. Esta fome deve-se ao facto de ele não ter dinheiro suficiente para comprar o necessário para a escassear. Por outro lado, Ricardo Reis, perante tanta opção de comida no hotel, acaba por comer apenas canja. Mostra assim não dar importância à comida. Pode sugerir também o facto de não ter fome, pois já teria tido possibilidade de comer algo antes.”;
 - F2_E3_R3: “Enquanto Ricardo Reis representa uma classe social mais elevada, Baltasar simboliza condições sociais mais desfavorecidas./ Tal é possível ser concluído através do meio em que se inserem: Baltasar encontra-se num meio sujo, confuso, com a desorganização própria do povo. Por sua vez, Ricardo Reis apresenta-se num local requintado, cuidado, em que até mesmo correm para lhe abrir a porta, servido de carácter inacessível para a classe de Baltasar./ Do mesmo modo, os dois têm reações diferentes perante comida. Baltasar espelha as suas condições económicas e sociais, ao demonstrar tamanho espanto, sendo até utilizado o adjetivo “sôfrego” na linha 21, ao se deparar com carne em abundância. É também referido que não tem dinheiro para tal banquete, revelando ainda mais o valor que dá à comida. Ricardo Reis, por outro lado, não dá importância, sendo apenas algo do seu quotidiano, escolhendo a sua comida “por indiferença”.”;

- F2_E3_R4: “Baltasar e Ricardo Reis são heterónimos do autor. Baltasar é uma personagem que representa a classe popular, trabalhadora e pobre da sociedade. Ele vive num ambiente humilde e é descrito como uma pessoa simples e ingénuo. Por outro lado, Ricardo Reis representa a classe média alta e culta da sociedade. Este heterónimo vive num ambiente sofisticado e intelectual e é caracterizado como uma pessoa segura e confiante./ Quanto as suas reações perante a presença de comida, Baltasar demonstra uma enorme satisfação e gula diante uma refeição, o que é compreensível devido a sua condição social marcada pela falta de recursos alimentares. Já Ricardo Reis apresenta um comportamento contido e ponderado diante a refeição, o que é reflexo da sua educação e posição social mais elevada”;
- F2_E3_R5: “Enquanto que Baltasar tem problemas financeiros e vive na baixa sociedade, Ricardo Reis tem um grande conforto económico e pertence à elite da sociedade./ Baltasar além de não ter dinheiro para comprar comida tem de se contentar com um prato simples de carne enquanto que Ricardo Reis tem à sua disposição vários menus compostos por sopas, pratos de peixe e pratos de carne.”;
- F2_E3_R6: “Enquanto Baltasar, um homem de baixa classe social e pobre (“Com pouco dinheiro no bolsilho”), sente dificuldade em arranjar o que comer, acabando por sacear a sua fome com um pão e sardinhas, Ricardo Reis, um homem abastecido e de classe média alta, é indiferente aquilo com que se alimenta (“obedeceu à sugestão, por indiferença”), uma vez que, das várias sugestões que lhe foram propostas, nenhuma se salientou”.

De facto, as respostas representadas através dos códigos F2_E3_R1, R2 e R3 mostram que os alunos examinaram simultaneamente as personagens de forma correta, descreveram as situações requeridas na instrução de forma detalhada e justificaram as respostas com transcrições textuais relevantes. Já o discente que redigiu a resposta F2_E3_R4 elaborou uma descrição muito lacunar no que diz respeito ao espaço onde se situavam as personagens, apesar de ter identificado corretamente a condição social que representava cada um dos indivíduos, tal como os alunos cujas respostas assumem as representações F2_E3_R5 e R6, que não descreveram de todo o espaço social apresentado no excerto. Além disso, na resposta F2_E3_R6, nota-se que o estudante referiu apenas a reação de Ricardo Reis à presença de comida, apesar de ter identificado a refeição de Baltasar, e, na F2_E3_R5, o discente limitou-se a nomear o que comeram as personagens, fazendo-o erradamente no caso de Baltasar. Estas lacunas podem dever-se à dificuldade na compreensão de uma parte da instrução e/ou à falta de atenção, dado que o conceito de “ambiente social” pode ter sido confundido com o de

“classe” ou “condição social” e a menção à comida pode ter remetido os alunos diretamente para a refeição que estava à disposição das personagens e não para a reação perante a mesma. Ademais, o erro cometido pelo estudante do texto F2_E3_R4, que se refere a Baltasar como um heterónimo de um “autor” que pressupomos ser Fernando Pessoa, demonstra que pode haver um desconhecimento do conceito de “heterónimo”, que pode ter sido confundido com o de “personagem”, e dos nomes que representam o fenómeno da heteronímia pessoana.

Apesar de apenas 6 alunos terem comparado de forma explícita os dois protagonistas das obras de Saramago, na totalidade da sua resposta, os restantes identificaram as informações relativas às duas personagens corretamente, embora apresentassem primeiro os dados relativos a um e depois ao outro. Neste sentido, todos os estudantes referiram que Baltasar circulava num ambiente pobre e humilde, alguns mencionaram a sujidade e desorganização dos espaços que frequentava, de forma mais ou menos desenvolvida, e 15 referiram o seu desejo de comer carne, quando a viu no talho, ao contrário de 3, que referiram apenas que comeu as sardinhas com pão. Relativamente a Ricardo Reis, 16 discentes referiram que ele estava instalado num hotel requintado, luxuoso e confortável, descreveram as pessoas que o rodeavam e mencionaram que foi servido por criados, inferindo corretamente a sua condição económica. Mais uma vez, apenas 15 fizeram alusão à sua indiferença, calma e naturalidade perante a presença de uma refeição, e os restantes 3 limitaram-se a referir que a personagem tinha muita comida à sua disposição.

Embora não o tenham feito na totalidade da resposta, outros 8 estudantes mencionaram, numa parte do desenvolvimento, uma diferença entre os homens, comparando-os num pequeno segmento do seu texto, como se verifica nos exemplos seguintes:

- F2_E3_R7: “Ricardo Reis, ao contrário de Baltasar, mostra uma reação mais normal e calma perante a existência de comida no espaço que se encontra.”;
- F2_E3_R8: “Já Ricardo Reis, pode-se afirmar que se encontrava em condições sociais superiores às de Baltasar, uma vez que este se encontrava hospedado num hotel.”;

- F2_E3_R9: “Em contrário a Baltasar, esta figura sente-se indiferente à presença de comida, aceitando simplesmente a sugestão do chefe.”; “Contrariamente, Ricardo Reis já é de uma certa importância social e algum poder económico.”;
- F2_E3_R10: “Por outro lado, Ricardo Reis fica hospedado num hotel revelando algum poder económico e um nível de vida acima da média.”;
- F2_E3_R11: “Ricardo Reis pelo contrário era médico e estava alojado num hotel com boas condições, tendo à sua disponibilidade criados.”;
- F2_E3_R12: “Pelo contrário, Ricardo Reis pertence a uma classe social alta.”;
- F2_E3_R13: “Ricardo Reis é diferente, este situa-se num ambiente social já mais confortável e luxuoso, pois encontra-se na sala de jantar de um hotel [...]”.

Além disso, entre os 12 discentes que não compararam as personagens no desenvolvimento da sua resposta, 5 fizeram-no na conclusão, distinguindo-os tendo em conta a classe socioeconómica que representam, como se verifica nos exemplos apresentados em seguida, e os restantes 7 referiram apenas na introdução ou na conclusão que se estava perante dois protagonistas diferentes a este nível.

- F2_E3_R14: “Em suma, tendo em conta estes aspetos todos, desde das suas reações até às condições sociais, é possível inferir que Baltasar é caracterizado como uma pessoa humilde e pobre, enquanto que Ricardo Reis representa uma classe social superior, com certas posses. Concluimos, então, que estas duas personagens distinguem-se uma da outra.”;
- F2_E3_R15: “Em suma é possível, então, caracterizar o Baltasar como alguém de um baixo estatuto social, e o Ricardo Reis como alguém de classe média”;
- F2_E3_R16: “Tendo isto em conta, percebemos que Baltasar está inserido num ambiente mais pobre e Ricardo Reis representa precisamente o contrário, uma condição social de riqueza e sem preocupação com o dinheiro.”;
- F2_E3_R17: “Destá forma é possível caracterizar Baltasar como uma personagem que se encontra numa condição social pobre, ao contrário de Ricardo Reis, que representa os cidadãos de classe média, encontrando-se numa situação social confortável e estável.”;
- F2_E3_R18: “Desté modo, conclui-se que os personagens pertencem a mundos totalmente diferentes e que Ricardo Reis representa uma condição social bastante superior em relação à de Baltasar”.

Perante estes dados, conclui-se que, ao contrário do que aconteceu no primeiro ciclo de intervenção, no qual apenas 2 alunos compararam os sujeitos poéticos dos poemas na conclusão da sua resposta, neste ciclo de investigação-ação, 6 estudantes compararam os protagonistas das duas obras de Saramago no desenvolvimento, 5 na conclusão e 8

fizeram-no de forma sucinta num segmento da sua resposta. Deste modo, verifica-se que o facto de os discentes não analisarem simultaneamente as personagens tendo em conta um determinado aspeto não demonstra falhas ao nível da interpretação textual, mas uma dificuldade associada à compreensão do conceito “comparar”, na instrução da pergunta, que implica, idealmente, colocar as personagens lado a lado na totalidade da resposta e não apenas na introdução ou na conclusão. Neste seguimento, seria necessário explicar novamente este conceito à turma, demonstrar exemplos de um texto que compare personagens, contrastando-o com outro que se limite a identificar aspetos separadamente, sem aproximar ou distinguir personagens, e exercitar a escrita de respostas que envolvam a comparação.

Relativamente à ficha de trabalho realizada durante a aula de dia 27 de abril (anexo 11), nenhuma das questões implicava a elaboração escrita de uma comparação entre personagens, apenas a nomeação de aspetos que permitissem aproximá-las e a justificação da resposta através da explicitação dos seus comportamentos, o que poderia constituir um elemento facilitador ao nível da construção da resposta, já que, no exercício analisado anteriormente, esta foi a principal dificuldade da turma ao nível da análise comparativa entre textos literários. Em contrapartida, a limitação temporal era um aspeto que aumentava o nível de desafio associado à ficha.

Uma das primeiras evidências da melhoria da turma está relacionada com o facto de todos os estudantes presentes na aula (20) terem elaborado uma resposta para as duas perguntas da ficha, enquanto, no primeiro ciclo de intervenção, apenas metade da turma o fez. Esta melhoria pode dever-se à estratégia utilizada, que garantia mais tempo para realizar a atividade e permitia a discussão da resposta entre pares, apesar de a textualização ser feita individualmente.

No que concerne à pergunta 2, todos os estudantes identificaram corretamente uma característica que Blimunda e Marcenda mostravam ter em comum: a confiança e a coragem. Do mesmo modo, todos explicitaram corretamente dois comportamentos de Blimunda relevantes para justificarem a sua resposta, como, por exemplo, o facto de ter deixado a porta aberta para Baltasar entrar e de ser ela a iniciar a conversa com este homem. Apenas 16 alunos explicaram de forma completa dois comportamentos de

Marcenda, referindo que ela pediu que Ricardo Reis esperasse por ela para conversarem e que, durante a conversa, foi assertiva e se dirigiu a Reis como um amigo, por exemplo. Estes dados demonstram que, a partir da leitura dos textos e da análise dos comportamentos das personagens, os discentes conseguiram inferir traços de personalidade em comum, aproximando as mulheres corretamente.

Apesar de não ser referido na instrução, uma aluna (cf. F3_E2_R1) comparou os comportamentos das mulheres na sua resposta, referindo que ambas iniciaram a conversa com os homens e que não tiveram medo de expressar o que queriam, dado que uma pediu ao homem para ficar consigo e a outra insistiu que Reis lhe desse a sua opinião sobre a sua mão. Outros 10 alunos referiram, num determinado segmento da resposta, um elemento comparativo, dizendo que, se uma mulher iniciou a conversa com o homem, a outra também o fez, o que demonstra que também conseguiram comparar as personagens tendo em conta os seus comportamentos e não apenas os seus traços de personalidade, como se verifica no exemplo F3_E2_R2.

- F3_E2_R1: “[...] Ambas as personagens expressam a sua coragem nas atitudes que têm, como por exemplo, ao tomar a iniciativa na conversa com o homem. Blimunda depois de um grande momento de silêncio inicia o diálogo com Baltasar (“Se não tens onde viver, fica aqui” ll. 14 e 15); por sua vez Marcenda não espera que Ricardo Reis venha falar consigo e diz “deço logo para conversar um pouco consigo”, ll. 36 e 37./ Para além disso, demonstram-se corajosas no decorrer das conversas ao serem diretas, sem medo de falarem o que querem. Blimunda expressa a sua vontade (“Fica” l. 15) e Marcenda insiste com o seu amigo (“responda-me”, l. 48) [...]”;
- F3_E2_R2: “[...] A personagem Blimunda toma a iniciativa de falar com Baltasar, depois de estarem calados durante muito tempo [...] No caso de Marcenda, esta também tem a coragem para iniciar o diálogo com Ricardo Reis [...]”.

Relativamente à pergunta 3, todos os discentes identificaram corretamente um aspeto que permite aproximar os homens e explicaram as suas reações perante a presença das mulheres, sendo que a ideia mais referida foi o fascínio e a perplexidade com que os dois reagiram, aspeto referido por 7 pessoas, seguido do nervosismo que caracterizava os mesmos, referido por 6 pessoas. Neste sentido, os estudantes revelaram a capacidade de inferir sentimentos e emoções a partir da descrição de comportamentos, na narrativa. Apesar de não ser pedido, nesta questão, uma aluna também comparou

explicitamente os comportamentos dos homens na sua resposta, tendo em conta o seu nervosismo (cf. F3_E3_R1). Além disso, apesar de a instrução referir que se devia identificar um aspeto que aproximasse os protagonistas, 3 alunas distinguiram os comportamentos dos homens, comparando-os, depois, na conclusão da sua resposta, como se verifica no exemplo F3_E3_R2, o que demonstra uma reflexão sobre a comparação que envolve a aproximação, como pedido na pergunta, mas também a distinção.

- F3_E3_R1: “[...] Baltasar fica encantado quando vê Blimunda e fica parado sem fazer nada, perplexo, “... está calado, apenas olha fixamente Blimunda”, tal como Ricardo Reis que quando vê Marcenda fica sem reação, sem saber o que fazer, “Ricardo Reis não sabe o que há e fazer” [...]”;
- F3_E3_R2: “[...] Baltasar é mais seguro de si, acabando até por dizer a Blimunda que de facto está apaixonado por ela (l. 19). Esta personagem fica encantada com ela apenas pelo olhar (l. 2 e 3), “olhos como estes”./ Ao contrário de Ricardo que é muito inseguro e não sabe o que fazer para começar a falar com Marcenda. Podemos ver isso através dos verbos “não sabe” (l. 24), “teme” (l. 34) [...]”.

A escrita de uma resposta completa e bem organizada foi um dos aspetos em que a turma demonstrou melhorias significativas. Se, no primeiro ciclo de intervenção, não houve uma única resposta constituída por introdução, desenvolvimento e conclusão, no exercício realizado como trabalho de casa, houve 16 (em 18 respondentes), na pergunta 2 da ficha realizada em aula no dia 27, houve 16 (em 20 respondentes) e, na pergunta 3, houve 14 (em 20 respondentes). Estes resultados são uma consequência evidente dos efeitos positivos associados às estratégias ensinadas na aula de dia 26, da presença de um segmento, na ficha de trabalho, que implicava a construção de tópicos de resposta, do tempo dedicado a esta planificação e do aumento do tempo dedicado à atividade.

Além destes dados, depois da realização da ficha de avaliação final, realizada no dia 31 de junho de 2023, na qual constavam os exercícios do exame de Português da 2.ª fase de 2020, que implicavam a análise comparativa entre as duas obras literárias de Saramago referidas, à semelhança da atividade realizada neste ciclo interventivo, a professora titular, que, em algumas das suas aulas, continuou o treino da escrita de respostas restritas a um questionário sobre interpretação literária, admitiu notar uma evolução significativa da turma ao nível da redação de respostas restritas completas, bem estruturadas e devidamente organizadas e referiu que alguns alunos, mesmo que

não fosse pedido na instrução, completaram a sua resposta comparando as personagens sobre as quais deviam escrever.

4.2.2.3. Análise dos inquéritos por questionário

Os efeitos positivos da segunda intervenção, sobretudo ao nível da escrita, foram confirmados quando se analisaram as respostas ao inquérito por questionário, preenchido por 14 alunos depois da aula.

A principal dificuldade sentida pelos estudantes deixou de ser a redação de uma resposta completa, conforme os resultados da 1.^a intervenção demonstram (gráfico 3), e passou a ser a identificação de aspetos que permitissem comparar as personagens dos dois excertos dos textos (gráfico 4), que, segundo 7 alunos, resulta dos problemas ainda sentidos ao nível da gestão de tempo (tabela 11).

Gráfico 4 — Aspeto que suscitou mais dificuldade durante a resolução da ficha de trabalho

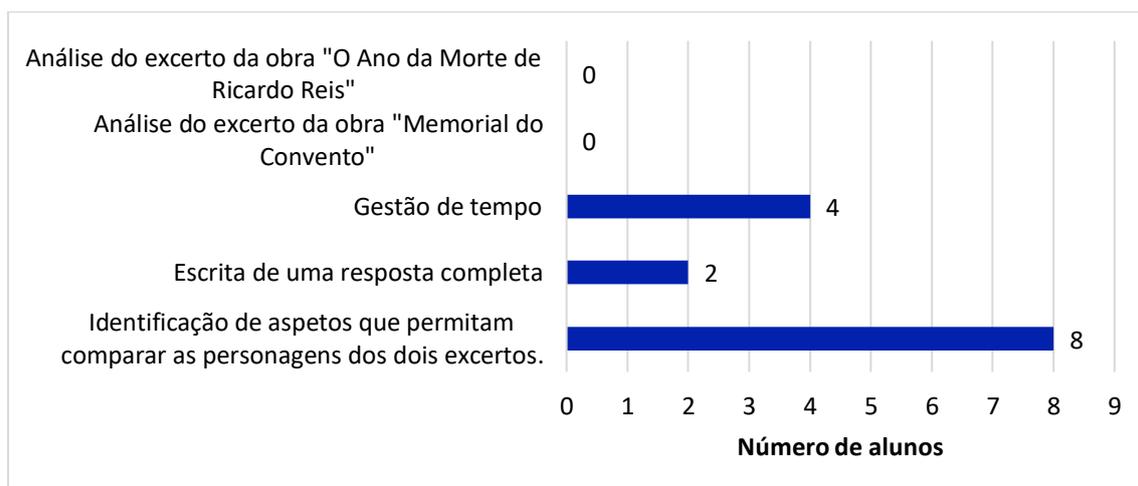


Tabela 11 — Principais razões que justificam as dificuldades sentidas

IQ3_P4_R1: "foi preciso um certo <u>tempo</u> para chegar ao traço correto."
IQ3_P4_R2: " <u>Demorei demasiado</u> na primeira pergunta"
IQ3_P4_R3: "Embora tenha conseguido <u>gerir melhor o meu tempo</u> , ainda sinto alguma dificuldade."
IQ3_P4_R4: "Porque eu <u>demoro muito tempo</u> na construção de cada frase."
IQ3_P4_R5: " <u>Demoro muito tempo a escrever as respostas</u> . A planificação até que faço rápido, no entanto, detenho-me sempre na elaboração da resposta em si."
IQ3_P4_R6: "Era necessário interpretar mais a fundo o excerto 1 para retirarmos um traço de personalidade (não estava simplesmente apresentado no texto). <u>Como o tempo estava contado</u> não nos podíamos exceder nem atrasar muito senão não tínhamos tempo de acabar a ficha."

IQ3_P4_R7: “Tive alguma dificuldade na escrita das minhas respostas, mais na pergunta 3, um bocado também porque me alonguei mais do que devia na redação da pergunta anterior de forma que não consegui escrever exatamente como queria, por isso, isto acaba também por ser uma má gestão do tempo da minha parte.”

Nas sugestões que os alunos apresentaram para que a professora os pudesse ajudar a combater as suas dificuldades num próximo momento, em 9 respondentes, 2 elogiaram a estratégia adotada pela docente, 3 referiram que gostavam de realizar mais atividades em que ela fosse novamente utilizada e 3 admitiram que as dificuldades serão solucionadas através do treino da escrita e do trabalho autónomo, o que demonstra que a aplicação do inquérito permitiu que alguns alunos refletissem acerca do seu processo de aprendizagem (tabela 12).

Tabela 12 — Propostas dos alunos para ajudar a combater as dificuldades

IQ3_P5_R1: “Esta dificuldade sinceramente penso que não haja muito que a professora possa fazer. Acaba por ter que ser um trabalho autónomo de cada um para tentar melhorar.”

IQ3_P5_R2: “Penso que é mais um treino pessoal que tem de ser feito constantemente, para conseguir ultrapassar as dificuldades. Para isso, se calhar a professora poderia facultar fichas de trabalho semelhantes a estas para quem quiser treinar em casa”

IQ3_P5_R3: “Não sei. Esta dificuldade passa por um trabalho mais autónomo.”

IQ3_P5_R4: “Acredito que a abordagem da professora a este exercício é muito boa, a questão de definir tempos reduzidos para cada passo da elaboração de uma resposta de desenvolvimento completa é essencial para eu ultrapassar esta dificuldade que eu tenho. Na minha opinião, acho que este tipo de exercício deve se repetir para nós, alunos, habituarmo-nos e interiorizarmos este método.”

IQ3_P5_R5: “Fazermos mais atividades como esta.”

IQ3_P5_R6: “As dicas que foram dadas quando fizemos questões e o controlo do tempo para cada tarefa da resolução da ficha ajudaram muito na realização e não acho que haja mais a acrescentar.”

4.3. Terceiro ciclo de investigação-ação

4.3.1. Prática letiva

O terceiro ciclo de investigação-ação teve lugar no dia 1 de junho de 2023, num bloco de 50 minutos. Nesta aula, dar-se-ia continuidade ao estudo da obra *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, que está obrigatoriamente associada à identificação e interpretação das inúmeras intertextualidades que a compõem. No *Programa e Metas Curriculares*, é

explícita à necessidade de explorar as referências a Luís de Camões, Cesário Verde e Fernando Pessoa (2014, p. 27). No entanto, durante a preparação da aula, decidiu-se optar por explorar uma outra menção intertextual, já que as que foram identificadas implicariam uma abordagem mais demorada e o tratamento deste assunto, num curto espaço de tempo, poderia tornar-se superficial, pouco motivador e ineficaz. Assim, resolveu-se optar pelo estudo da referência ao poema “Violoncelo”, de Camilo Pessanha, que surge associado à expressividade do nome de Marcenda, no seguinte excerto da obra, que seria o ponto focal de toda a aula:

“Marcenda, estranho nome, nunca ouvido, parece um murmúrio, um eco, uma arcada de violoncelos, les sanglots longs de l’automne, os alabastros, os balaústres, esta poesia de sol-posto e doente irrita-o, as coisas de que um nome é capaz, Marcenda” (Saramago, 2016, p. 112).

O significado atribuído ao nome de Marcenda poderia ter sido explorado em termos intertextuais, de uma forma mais evidente, através do poema “Saudoso já deste Verão que vejo”, de Ricardo Reis, já que é a partir deste que o nome da personagem surge. Porém, dado que os alunos tinham estudado a poesia deste heterónimo e tinham identificado, na obra de Saramago, algumas referências a outros textos de Fernando Pessoa, entendeu-se que o trabalho acerca de Camilo Pessanha contribuiria para o desenvolvimento do conhecimento literário da turma, já que, mesmo sendo um poeta que não está contemplado no plano de estudos de Português para o Ensino Secundário, o papel do professor é também apresentar textos, livros e autores que estimulem a motivação para a leitura e para o estudo das obras de leitura obrigatória, que permitam alargar o conhecimento cultural dos estudantes e que permitam desenvolver a sua competência literária, o que implica um aumento progressivo do nível de exigência associado aos textos e à sua análise. Além disso, como a turma já tinha trabalhado com a professora titular a descrição de Marcenda e estava familiarizada com a história da personagem, o excerto selecionado permitiria demonstrar aquilo que o reconhecimento de uma intertextualidade pode acrescentar a uma leitura literária. Neste caso em particular, ficaria evidente a forma como este fenómeno pode ser uma forma sagaz que os escritores encontram para apresentar ao leitor indícios da história de uma personagem. Para esta ideia ficar evidente, a reflexão acerca deste excerto teria de ser

dividida em duas partes principais. Num primeiro momento, a análise seria feita com base nos conhecimentos da obra de Saramago adquiridos pelos alunos e só depois de se identificar a referência intertextual e de se interpretar o poema de Camilo Pessanha é que se realizaria uma segunda análise, desta vez interpretando a referência intertextual e associando-a à história e à caracterização de Marcenda, que seria o principal objetivo da aula, já que, no primeiro momento de intervenção, os alunos revelaram dificuldades neste aspeto, quando foi analisado outro texto poético.

No início da aula, a professora distribuiu as fichas de trabalho que iriam orientar as atividades (anexo 13). Partindo do conhecimento que a turma tinha adquirido anteriormente, e considerando que “[...] o processamento da informação consiste num procedimento de encaixe entre a informação nova e a que faz parte do conhecimento prévio do leitor” (Costa, 1992, pp. 77-78), através do questionário oral, foi recapitulada a história de Marcenda e foram lembradas algumas das suas características físicas e psicológicas, nomeadamente a paralisia da sua mão esquerda e o sofrimento que a morte da sua mãe lhe causou, ideias essenciais para compreender o excerto do texto de Saramago, anteriormente transcrito.

A primeira análise do excerto teve como objetivo demonstrar o que se podia inferir sobre Marcenda, a partir da interpretação do segmento de texto apresentado, sem se reconhecer a referência intertextual, que ainda não tinha sido identificada. Assim, em primeiro lugar, a professora perguntou aos alunos de que forma é que o “murmúrio” e o “eco” se podiam relacionar com a personagem feminina e obteve respostas que a associavam às ideias de mistério e delicadeza. Depois, para suscitar a reflexão acerca da comparação do nome de Marcenda com uma “arcada de violoncelos”, a docente demonstrou um excerto da música “Clair de Lune”, adaptada ao piano e ao violoncelo, e perguntou à turma que sentimento estava associado ao som deste último instrumento, com o objetivo de obter respostas que remetessem para a melancolia.¹⁰

¹⁰ A escolha desta música deve-se à clareza com que os sentimentos de dor e tristeza são expressos e à influência que a corrente simbolista tem nas composições de Claude Debussy. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93x6nURAIEM>.

Posteriormente, a professora identificou as referências intertextuais ao poema de Camilo Pessanha e ao texto “Chanson D’Automne”, de Paul Verlaine (figura 9).

Figura 9 — Diapositivo utilizado na aula para apresentar as intertextualidades

“Marcenda, estranho nome, nunca ouvido, parece um murmúrio, um eco, uma arcada de violoncelos, les sanglots longs de l’automne, os alabastros, os balaústres, esta poesia de sol-posto e doente irrita-o, as coisas de que um nome é capaz, Marcenda”

CAMILO PESSANHA
Poema “Violoncelo”

PAUL VERLAINE
Poema “Chanson D’ Automne”

José Saramago, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, 22.ª ed.,
Porto, Porto Editora, 2016, p. 122.

Fonte: Elaboração própria.

No sentido de se partir do texto para introduzir a corrente simbolista, os alunos foram convidados a refletir, com base nos seus conhecimentos do mundo, sobre a forma como se poderia caracterizar uma poesia “de sol-posto e doente” (Saramago, 2016, p. 112). Depois de partilharem as suas considerações com a turma, ouviram a leitura do poema “Violoncelo” feita por Mário Viegas, através da qual deviam identificar um sentimento suscitado pela audição, de forma a confirmar ou a refutar as suas impressões em relação à expressão de Saramago citada.¹¹ Com base nesta primeira perceção sonora do poema, a professora apresentou a biografia de Camilo Pessanha e a corrente literária a ele associada, retomando os conhecimentos dos alunos acerca do estoicismo e do epicurismo, no sentido de esclarecer a razão pela qual a poesia simbolista irrita Ricardo Reis (“esta poesia de sol-posto e doente irrita-o”, *ibidem*). Nesta sequência, foram apresentados como traços da corrente simbolista, influenciada pela corrente decadentista, o culto da sugestão, a importância da musicalidade, o pessimismo, a desistência da vida e o refúgio no sonho, que foram contrastados com as filosofias que influenciam a poesia de Ricardo Reis, às quais os alunos associaram a ausência de emoções negativas, a busca dos prazeres moderados para atingir a felicidade e a valorização da indiferença.

¹¹ Vídeo disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/camilo-pessanha/> (21.45 min. – 22.45 min.).

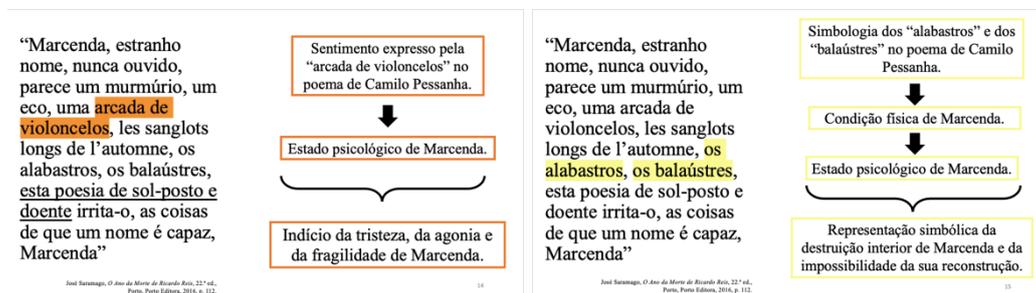
Depois de uma primeira análise do excerto da obra de Saramago, sem se considerar a interpretação da referência intertextual, os estudantes realizaram a leitura silenciosa do poema de Camilo Pessanha, para se familiarizarem com o vocabulário clarificado na ficha de trabalho e para iniciarem a imersão no texto literário, a partir da percepção individual da mensagem transmitida pelo sujeito poético (anexo 13). Posteriormente, a professora analisou o texto recorrendo, sobretudo, à exposição, mas também à participação voluntária da turma, de modo a garantir uma eficaz gestão do tempo e do nível de dificuldade atribuído à atividade.

Apesar da multiplicidade de elementos que podiam ser explorados, e uma vez que o objetivo principal da análise do texto poético era garantir que os alunos compreendessem a representação da musicalidade no poema, a simbologia atribuída às arcadas do violoncelo e aos “alabastros” e “balaústres” e a relacionassem com a evolução do estado de espírito do sujeito poético, para que, depois, associassem estes aspetos à representação de Marcenda no excerto de *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, decifrando a expressividade da intertextualidade, foi feita uma seleção dos elementos essenciais a referir para garantir o cumprimento do objetivo principal da atividade (Cabral, 2002, p. 53). Neste seguimento, a docente destacou, aquando da interpretação, a musicalidade do texto, através da referência aos sons das consoantes fricativas /j/ e /ʒ/, na primeira estrofe, que representam a vibração das cordas do violoncelo, aos sons das consoantes oclusivas surdas /k/ e /p/ e sonoras /d/ e /b/, na segunda estrofe, que indiciam o início da fragmentação, e ao som combinado da consoante oclusiva surda com a vibrante (/tr/), evidente ao longo da quarta estrofe, que representa a vibração das cordas do violoncelo e a fragmentação explícita na mensagem transmitida pelo texto (Lima, 2017, p. 139). Também foi feita referência à variação entre vogais abertas e fechadas na rima, que pode representar o movimento do arco do violoncelo. Além disso, a simbologia que a água assume no poema permitiu demonstrar a evolução da música e do estado de espírito do sujeito poético, sendo que o “rio”, na segunda estrofe, se transforma em “caudais de choro”, que dão lugar ao “sorvedouro”, para depois acalmar em “soidões lacustres” e cristalizar em “blocos de gelo”, que representam, respetivamente, “o fluir contínuo, espaçados soluços, o turbilhão confuso, a calma

mortal e estanque e a solidificação fragmentada do final” (Gomes, 2019, p. 153). Note-se ainda que o som das arcadas do violoncelo, personificado no choro que convoca a tristeza do sujeito poético, evolui, tal como as figurações da água, e provoca, a certo momento, a fragmentação de pontes e de um barco delirados em pedaços, entre os quais os “alabastros” e os “balaústres”, que evidenciam a impossibilidade de reconstrução e simbolizam a apatia e a desistência do “eu” da enunciação.

No final da análise do poema, foi retomado o excerto de *O Ano da Morte de Ricardo Reis* e foi feita uma nova análise com base na interpretação da referência intertextual. Para isso, a professora perguntou aos alunos, de forma sequencial, qual era o sentimento expresso pela “arcada de violoncelos” no poema de Camilo Pessanha, como se podia caracterizar o estado psicológico de Marcenda e de que forma é que estes dois elementos se podiam associar, demonstrando, no final, que a referência ao poema simbolista se trata de um indício da tristeza, da agonia e da fragilidade da figura feminina. Em segundo lugar, a docente perguntou qual era a simbologia dos “alabastros” e dos “balaústres” no poema, como se caracterizava a condição física e psicológica de Marcenda e como se podiam relacionar estas informações, demonstrando, finalmente, que estas referências são uma representação simbólica da destruição interior da mulher e da impossibilidade da sua reconstrução. A figura 10 representa os diapositivos do *PowerPoint* apresentados na aula, que serviram como orientação do questionário oral.

Figura 10 — Interpretação da referência intertextual ao poema "Violoncelo"



Fonte: Elaboração própria.

A professora discutiu com a turma que o facto de Reis não gostar da poesia simbolista, mas, mesmo assim, a associar a Marcenda poderia ser um indício da impossibilidade da concretização desta relação amorosa. Por fim, explicou que o nome “Marcenda” era,

em si mesmo, uma referência ao poema “Saudoso já deste Verão que vejo”, de Ricardo Reis, no qual este nome é um verbo que significa “aquela que tem de morrer”, o que, por si só, prenuncia o desfecho da história da figura feminina. Deste modo, foi demonstrado que a intertextualidade, neste contexto, tem a funcionalidade de indiciar a caracterização e a história de uma personagem, mesmo antes de ela ser desenvolvida e demonstrada através do seu comportamento, ao longo da obra.

Finalmente, a docente explicou que o trabalho de casa consistiria na resolução de um exercício sobre a interpretação desta referência intertextual, atividade que tinha como objetivo testar a compreensão da turma acerca da análise realizada na aula. O exercício foi corrigido e entregue posteriormente (anexo 14).

4.3.2. Reflexão pedagógico-didática dos resultados obtidos

4.3.2.1. Análise dos resultados através da observação direta

Os dados relativos à observação direta foram organizados na seguinte tabela.

Tabela 13 — Dados do diário de investigador acerca da 3.ª intervenção

1 de junho de 2023
<ul style="list-style-type: none">– A turma soube recuperar, de forma rápida e correta, a informação relativa a Marcenda estudada anteriormente, caracterizando a personagem física e psicologicamente, recontando resumidamente a sua história e explicando com detalhe a razão que justifica a paralisia da sua mão esquerda e os sentimentos, associados a esta situação, experienciados por esta mulher.– Durante o primeiro momento da análise do excerto da obra de José Saramago que trata a expressividade do nome de Marcenda, uma aluna associou prontamente a menção ao “murmúrio” a esta personagem, explicando que o murmúrio “é algo que não se ouve bem nem parece que é bem real”, mas teve alguma dificuldade em explicar a relação entre esta descrição e Marcenda. Além disso, depois de ouvirem o som do violoncelo, alguns alunos referiram que se tratava de uma melodia melancólica, que expressava sofrimento e infelicidade, e associaram-no ao estado psicológico de Marcenda. Foram ainda capazes de associar a “poesia de sol-posto e doente” a uma poesia que transmite tristeza.– Depois da audição da leitura expressiva do poema “Violoncelo”, de Camilo Pessanha, alguns estudantes referiram que o poema transmite, como o violoncelo, um sentimento melancólico e de dor. Um aluno disse que achou o poema estranho, porque “tem um ritmo esquisito”, mas não conseguiu desenvolver a sua participação. Este estranhamento demonstra, por um lado, que o estudante teve a sensibilidade para reconhecer a musicalidade do poema, mas, por outro, fica evidente que, apesar de ter contactado com diversos poemas ao longo da escolaridade obrigatória, ainda encara esta associação entre a música e a poesia como uma novidade peculiar, o que pode ser a evidência de um ensino da poesia limitado à compreensão e não à exploração da sensibilidade artística.

- No momento de interpretação da parte do texto onde era referido que a poesia simbolista irritava Ricardo Reis, vários alunos identificaram de imediato o epicurismo e estoicismo como as correntes filosóficas que influenciaram a sua obra, souberam recuperar características destas filosofias e esclareceram, remetendo para a explicação feita anteriormente pela professora acerca da corrente simbolista, a razão pela qual o protagonista da obra de Saramago não gosta desta poesia, contraponto o desejo dos prazeres moderados, de uma vida tranquila e sem sofrimento com o caráter melancólico do simbolismo.

- No final da análise, sobretudo expositiva, do poema de Camilo Pessanha, apesar de a docente ter perguntado porque é que se podia associar o poema a Marcenda num sentido retórico e com o objetivo de fazer uma transição entre as partes da aula, uma aluna levantou o braço e explicou com assertividade que “Marcenda também desiste da sua vida, ela também desiste do seu braço e só o pai dela acredita [que pode recuperar], tal como no poema há uma desistência”. Esta explicação demonstra que a estudante conseguiu estabelecer uma relação entre os dois textos de forma rápida e autónoma.

- No momento final da interpretação das referências intertextuais no excerto da obra de Saramago, os discentes explicaram corretamente as referências ao poema “Violoncelo” e recuperaram novamente a informação relativa à caracterização física e psicológica de Marcenda. No entanto, dependeram maioritariamente da explicação da professora para estabelecerem uma relação entre os dois textos e explicarem a intertextualidade.
 Num primeiro momento, alguns alunos souberam, embora com algumas dificuldades, explicar a forma como os sentimentos expressos no poema evoluem da tristeza para a destruição e para a apatia e desistência e identificaram, novamente, a tristeza e o sofrimento como nomes que caracterizam o estado psicológico de Marcenda. No entanto, não responderam quando se perguntou de que forma se podiam relacionar estas duas informações e foi a docente que explicou que as “arcadas do violoncelo” podiam ser um indício da dor e da fragilidade de Marcenda. Do mesmo modo, uma aluna referiu que os alabastros e os balaústres eram partes destruídas do barco e, depois da pergunta da professora, alguns alunos referiram que a mão de Marcenda também estava destruída e que ela sofria devido à morte da sua mãe. Porém, dependeram da docente, mais uma vez, para explicar a relação entre estas duas informações. Pelo contrário, no momento em que se perguntou o que pode mostrar o facto de Reis afirmar não gostar da poesia simbolista e, mesmo assim, a associar a Marcenda, duas alunas explicaram imediatamente que este se pode tratar de um indício de que a relação vai acabar.

- Perante a referência ao facto de que o excerto que foi analisado está no início da obra de Saramago e que, se se conhecesse a referência intertextual, se poderia intuir a história e o final desta personagem, notou-se a expressão de surpresa no rosto de alguns alunos. Do mesmo modo, quando a docente referiu que o próprio nome de Marcenda é, em si mesmo, uma referência intertextual e a explicou aos alunos, alguns estudantes ficaram boquiabertos e uma estudante disse “Saramago assusta-me!” e explicou “Ele faz isto tudo em poucas linhas.”, o que pode mostrar que a análise intertextual se pode associar a uma descoberta surpreendente e, por isso, motivadora para a leitura literária.

- De um modo geral, a turma mostrou uma postura apática, ao longo da aula, e o seu cansaço era notório. Os alunos retiraram apontamentos nas suas fichas de trabalho e participaram

corretamente sempre que a professora dirigia uma pergunta, embora o fizessem de forma pouco desenvolvida. Esta atitude pode dever-se ao facto de, naquele momento, faltar uma semana para acabarem as aulas, ao facto de terem realizado o teste de avaliação final da disciplina de Português no dia anterior ou pode ser uma consequência da estratégia utilizada na aula, que consistia na análise textual em grupo-turma, que, como se verificou anteriormente, é aquela que menos cativa a atenção dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria.

Partindo destas observações, percebe-se que pelo menos uma aluna conseguiu associar os sentimentos expressos no poema “Violoncelo” à caracterização emocional de Marcenda e outros associaram corretamente a irritação de Ricardo Reis perante a poesia simbolista ao indício do final da relação entre ele e Marcenda, apesar de dependerem do questionário oral da professora para o fazerem.

Os estudantes continuaram a depender da docente para explicar as referências intertextuais ao poema de Camilo Pessanha, tal como se verificou na primeira intervenção em relação ao poema de Ana Luísa Amaral. Este comportamento pode dever-se à complexidade associada ao poema simbolista e ao facto de este ser o primeiro contacto que a turma teve com um poema deste escritor no ensino secundário, mas também se deve, certamente, ao facto de os discentes não terem interpretado outras referências intertextuais quando analisaram a obra *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, limitando-se à sua identificação, como se observou nas aulas a que se assistiu ao longo de todo o ano letivo. Como as duas intervenções da professora acerca deste tema se realizaram num total de aproximadamente 100 minutos (50 relativos ao primeiro ciclo de investigação-ação e outros 50 relativos ao terceiro), os resultados não poderiam demonstrar uma evolução excecional a este nível. No entanto, apesar da falta de autonomia dos alunos, através da reação da turma no final desta aula, verificou-se que o trabalho acerca da intertextualidade, apesar de não ter causado um particular entusiasmo, como se verificou na primeira aula do primeiro ciclo de intervenção, continuou a estar associada a um momento de descoberta e de surpresa, aquando da análise literária, o que demonstra que os alunos compreenderam a sua interpretação, como se confirmará com os dados obtidos através da análise documental apresentada em seguida.

4.3.2.2. Análise documental dos questionários pedagógicos

O exercício que a turma devia resolver como trabalho de casa foi aplicado como uma forma de averiguar a compreensão dos alunos acerca da associação, realizada durante a aula, entre a referência intertextual na expressão “arcada de violoncelos” e a caracterização psicológica de Marcenda (anexo 14).

Ao contrário do habitual, no dia em que a docente recolheu as fichas, apenas 14 alunos a tinham resolvido. O facto de 8 estudantes não terem realizado esta tarefa é uma evidência do cansaço associado ao final do ano letivo, assim como a atitude mais passiva verificada durante o último momento de intervenção.

Entre os 14 alunos que realizaram o exercício, 13 interpretaram corretamente a referência intertextual. Como se verifica nos exemplos a seguir representados, 6 discentes referiram que Marcenda se trata de uma mulher triste, melancólica e frágil, sentimentos estes que são transmitidos pela arcada de violoncelos, no poema de Camilo Pessanha. No entanto, entre estes 6 alunos, apenas um explicou a razão que justifica a descrição da figura feminina, apesar de, na totalidade das respostas, mais 5 alunos o terem feito (F4_P1.1_R2):¹²

- F4_P1.1_R1: “A relação entre Marcenda e a “arcada de violoncelos”, no Texto 2, é intensificada pela reação da mesma quando o seu passado é mencionado, revelando a tristeza e o sofrimento dentro de si./ Assim, concluímos que Marcenda é alguém melancólica, assim como os violoncelos de Camilo Pessanha”
- F4_P1.1_R2: “No texto 1, é evidente que esta personagem não se encontra feliz, falando do desgosto que a morte da sua mãe lhe trouxe, revelando, então, fragilidade e tristeza./ Também o som de um violoncelo pode ser caracterizado como melancólico e suave, lembrando sentimentos negativos, sentimentos estes mostrados por Marcenda. Desta forma, pode associar-se a expressão “arcada de violoncelos” a Marcenda, visto que as emoções transmitidas pelo som deste instrumento se assemelham aos sentimentos mais presentes nesta personagem.”
- F4_P1.1_R3: “No texto 1 vemos que Marcenda é uma personagem que vive num sofrimento constante, acabando por, no texto 2, ser então comparada a uma “arcada de violoncelos”, que

¹² Foram apenas transcritas as partes das respostas dos alunos relativas à associação entre os dois textos e não os momentos em que descreveram os dois textos separadamente, devido à limitação do número de páginas do relatório.

consiste numa metáfora que indica a tristeza, a agonia e a fragilidade de Marcenda./ Assim, é possível encontrar um ponto em comum entre o violoncelo e Marcenda, sendo esse os sentimentos transmitidos por ambos, a melancolia e a tristeza.”

- F4_P1.1_R4: “No texto 2, a expressão “arcada de violoncelos” é utilizada para descrever sentimentos de tristeza e melancolia, que se remetem à fragilidade psicológica de Marcenda, causada pelo seu constante estado de espírito de sofrimento (texto 1).”
- F4_P1.1_R5: “A arcada de violoncelos está associada à tristeza de Marcenda, sendo que um conjunto de violoncelos é triste sendo associado a Marcenda”
- F4_P1.1_R6: “Assim, ao associar o som triste das arcadas que “choram” ao nome de Marcenda (“Marcenda, estranho nome, (...) uma arcada de violoncelos”) conseguimos concluir que a personagem é melancólica./ Em suma, a referência intertextual descreve a tristeza profunda de Marcenda”

À exceção da resposta F4_P1.1_R5, incompleta e redundante, e F4_P1.1_R3, na qual o estudante confundiu a comparação com uma metáfora, quando analisou o excerto de *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, as respostas revelaram que estes discentes compreenderam e interpretaram corretamente a referência intertextual. No entanto, se associaram corretamente o sentimento de tristeza e apatia ao som do violoncelo descrito no poema de Camilo Pessanha e a Marcenda, não deixaram evidente se entenderam a complexidade de um segundo nível de interpretação do texto poético, que implicava o reconhecimento da evolução do sentimento transmitido pela melodia do instrumento ao longo da composição poética. Neste sentido, outros 5 alunos explicaram que tanto o violoncelo, no poema simbolista, como Marcenda estão associados à tristeza, mas também à destruição e à morte, como se verifica nas respostas transcritas a seguir, o que demonstra que estes estudantes prestaram atenção e perceberam a explicação dada pela professora estagiária durante a aula:

- F4_P1.1_R7: “No seu poema de origem, esta expressão, usada no texto 2, está associada a um sentimento de melancolia e a temas de destruição e desabamento. Marcenda também se encontra dessa maneira, visto que, no texto 1, após ser questionada sobre “algum desgosto”, esta emocionou-se no mesmo instante (“as lágrimas saltaram-lhe irreprimíveis”, l. 6 e 7) e refere que quando a sua “mãe morreu” o seu “braço não mexeu mais”. Assim, pode-se definir que o seu psicológico está destruído e é impossível a sua reconstrução./ Em suma, a associação feita entre a personagem e o verso do texto 3 é muito adequada, já que, tal como a arcada, esta mulher permanece num estado de apatia e desmoronamento.”

- F4_P1.1_R8: “O “violoncelo” presente na primeira estrofe é lentamente despedaçado ao longo da obra, não havendo qualquer esperança de reconstrução. O mesmo acontece com a personagem feminina na obra “O Ano da Morte de Ricardo Reis”. Também o som deste instrumento é relevante para [explicar] a destruição psicológica de Marcenda dado que é um som triste e melancólico./ “Assim, é possível associar o estado de espírito de Marcenda com a “arcada de violoncelos”, que, tal como ela, são frágeis, como se observa através da análise do poema e da personagem em si.”
- F4_P1.1_R9: “A protagonista do romance, devido ao falecimento de sua mãe, é infeliz e tal como acontece no poema, esta também é caracterizada pela infelicidade, confusão e resignação. A personagem feminina está destinada a murchar, morrer, como aconteceu com as arcadas do violoncelo./ Em suma, Saramago serve-se da intertextualidade para caracterizar psicologicamente Marcenda”
- F4_P1.1_R10: “A expressão “arcada de violoncelos” remete para um sentimento de melancolia associado à destruição completa. Todo o poema “Violoncelo” descreve essa mesma destruição que se pode associar ao estado de desespero e de agitação que caracteriza Marcenda./ Em suma, é possível estabelecer uma relação entre o estado de espírito de Marcenda e o som/ritmo de uma “arcada de violoncelos”.”
- F4_P1.1_R11: “Esta intertextualidade do poema “Violoncelo” associa o estado psicológico frágil e triste de Marcenda com a impossibilidade de reconstrução após a destruição, presente no texto poético./ Em suma, esta figura feminina psicologicamente vive num estado de melancolia realçado pela referência intertextual utilizada para comparar com o seu nome”

O aluno que redigiu a resposta F4_P1.1_R9, utilizou, no seu discurso, expressões proferidas na aula pela professora, nomeadamente a referência ao poema do heterónimo Ricardo Reis, do qual surge a ideia do nome “Marcenda”. Apesar de este estudante ter associado corretamente a ideia da morte à destruição das arcadas do violoncelo, não explicou esta parte da sua resposta, tal como o aluno que escreveu a resposta F4_P1.1_R8, que não explicou a razão pela qual não há “qualquer esperança de reconstrução” do violoncelo e de Marcenda, ideia também proferida pela docente. As respostas F4_P1.1_R10 e R11 mostram que as alunas foram mais específicas no estabelecimento de relações entre os dois textos, pois associaram a destruição do violoncelo e de Marcenda ao desespero e fragilidade desta personagem, apesar de não explicarem com o devido cuidado a razão pela qual tais sentimentos estavam associados tanto ao instrumento como à figura feminina da obra de Saramago.

Por fim, destacam-se as respostas F4_P1.1_R12 e F4_P1.1_R13. A primeira é realçada devido à sua completude, já que o aluno associou a destruição das arcadas do violoncelo à dor de Marcenda, devido à morte da sua mãe, e ainda a melodia que se assemelha ao choro ao choro real de Marcenda, como consequência da sua dor. Já na segunda, é evidente a interpretação original que a estudante fez da referência intertextual, que não foi mencionada em aula e que revela uma grande maturidade ao nível da competência literária, uma vez que a aluna transportou para a análise outros conhecimentos relativos à descrição da personagem (a confiança de Marcenda) e associou simbolicamente esta caracterização a um objeto inanimado, relacionando a evolução dos dois.

- F4_P1.1_R12: “No poema, as “arcadas do violoncelo” são vítimas de uma destruição (“despedaçadas”, v. 24) e, como tal, devido à sua impossibilidade de reconstrução associam-se à morte. Este acontecimento de vida possui um grande fardo no psicológico de Marcenda devido às marcas que o falecimento da mãe lhe deixou. Para além disso, a música do violoncelo relaciona-se com o choro na medida em que apresenta normalmente uma melodia melancólica. De forma semelhante, também se verifica um intenso sentimento de tristeza na personagem, acompanhado pelo choro (“as lágrimas saltaram-lhe irrimáveis”, ll. 6 e 7).”
- F4_P1.1_R13: “Esta evolução das arcadas, vai de encontro com a evolução de Marcenda, visto que esta, por um lado, mostra ser alguém seguro de si, como uma “ponte”, mas por outro lado, no final de contas, vive despedaçada e em agonia.”

Com base nestes textos, é notório que a turma compreendeu a referência intertextual, apesar de apresentar algumas fragilidades relativas à explicação do poema simbolista, que se prendem com a simplificação e o pouco desenvolvimento da resposta a este nível. No entanto, mais do que mostrar a capacidade dos alunos no que concerne à interpretação do fenómeno, o exercício demonstrou que estiveram atentos à explicação dada pela professora, da qual ainda dependem para escrever a sua resposta. Neste seguimento, para garantir a evolução dos estudantes ao nível da interpretação, teria sido necessário aplicar um outro exercício com uma outra referência intertextual a ser explorada pela turma, de modo a fomentar a sua autonomia, o que não foi possível, dado que, devido à proximidade do final das aulas, a professora estagiária não teria a oportunidade de explicar a correção do trabalho aos estudantes e, deste modo, a análise

dessa referência poderia tornar-se lacunar e, por isso, pouco significativa para o desenvolvimento da competência literária da turma.

Considerações Finais

O processo em espiral da investigação-ação implica que, no momento em que se reflete sobre os resultados do projeto, se retome a pergunta que orientou o seu desenvolvimento: “Qual é o impacto que a comparação de textos e a análise explícita de referências intertextuais tem ao nível do desenvolvimento da competência literária dos estudantes?”.

A evolução verificada na turma, através da comparação dos resultados dos três ciclos de investigação-ação, deixa evidente que, de facto, a estratégia da comparação de textos e da análise explícita da intertextualidade contribuiu para o desenvolvimento progressivo da competência literária dos discentes. Assim, de um modo geral e tendo em conta as limitações do projeto, os objetivos deste trabalho foram alcançados de forma satisfatória.

Primeiramente, a nível conceptual, a turma mostrou compreender a noção de intertextualidade e soube identificar e distinguir algumas das suas modalidades em textos literários (a alusão, a citação e a epígrafe).

Relativamente à compreensão e à interpretação literária, os alunos conseguiram identificar com correção as referências intertextuais presentes nos textos, desde que estas remetessem para obras que tivessem sido estudadas anteriormente, o que permitiu desenvolver a capacidade de acederem à sua “biblioteca interna” enquanto estudantes, recuperando nomes de autores e relembrando alguns textos que já tinham sido analisados (Walty, 2009). Este exercício revelou ser altamente motivador, suscitando um grande nível de participação, principalmente no primeiro ciclo de intervenção, o que permite comprovar que, quando a intertextualidade está associada a uma atitude ativa por parte do aluno e a um processo de descoberta realizado pelo próprio, os níveis de motivação, de fruição do texto poético e de envolvimento na análise textual tendem a aumentar (Gracida & Mata, 2013; Silva, 2016).

Tanto os exercícios realizado acerca da intertextualidade como os que foram desenvolvidos no âmbito da comparação de textos permitiram que os estudantes aprofundassem os seus conhecimentos acerca da obra de escritores que já conheciam,

como Fernando Pessoa e José Saramago, mas também possibilitaram o alargamento do seu conhecimento literário e cultural, uma vez que os alunos contactaram com textos de escritores que não pertencem à lista de nomes das *Aprendizagens Essenciais* do 12.º ano, como, por exemplo, Mário de Sá-Carneiro e Camilo Pessanha, e, tal como demonstra Isabel Duarte (2008), o contacto do leitor com bons textos e a capacidade de o aluno ler um texto relacionando-o com outros permite alargar a enciclopédia de leituras do aluno, o que abrirá portas para a leitura de novos textos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência literária (pp. 850-851).

Apesar de se ter notado um maior envolvimento da turma aquando da análise literária, nomeadamente quando se tratava de interpretar referências intertextuais e de perceber o sentido que elas adquiriam no contexto específico de um texto, os estudantes continuaram, de um modo geral, a demonstrar alguma dependência em relação à professora. No primeiro ciclo interventivo, através da orientação da docente, conseguiram retirar algumas conclusões relativamente ao sentido que as referências intertextuais à poesia de Fernando Pessoa atribuíam ao poema “Qualquer coisa de intermédio”, de Ana Luísa Amaral. Em contrapartida, no terceiro ciclo de investigação-ação, a dependência que revelaram a este nível podia estar associada ao desconhecimento prévio do texto e do autor referido intertextualmente, ao cansaço decorrente do momento em que decorreu a intervenção (penúltima aula de Português, no ano letivo) e à pouca exposição que a turma teve, ao longo do seu percurso escolar, a este fenómeno literário e a uma técnica de análise textual que implicava a convocação do conhecimento de outros textos para analisar uma obra literária e que, por isso, constituía um exercício de maior exigência cognitiva. Apesar de esta autonomia relativa à interpretação de referências intertextuais não ter sido alvo de uma evolução mais significativa, os alunos mostraram compreender as transformações às quais um texto é submetido e a forma como ele é absorvido por outro para adquirir novas significações e transmitir mensagens que apenas são compreendidas pelos leitores que conhecem os textos referidos intertextualmente e que dominam este fenómeno.

A facilidade com que a turma recuperou os conhecimentos adquiridos anteriormente para identificar textos que se podiam relacionar a nível temático revelou que, de facto,

os estudantes estavam prontos para serem expostos a uma elevação do nível de exigência relacionado com a técnica de análise textual, agora associada à comparação de textos.

De facto, os discentes conseguiram identificar aspetos que permitiam aproximar e distinguir figuras presentes em textos poéticos e personagens e ambientes sociais em textos narrativos, fazendo inferências e utilizando estratégias cognitivas de um nível elevado de dificuldade. No entanto, a exigência crescente do exercício de comparação associada, mais uma vez, à escassa prática do mesmo ao longo do percurso escolar resultaram numa dificuldade relativa à redação de uma comparação explícita, verificada no primeiro ciclo interventivo.

A evolução positiva do número de alunos que conseguiram redigir uma comparação explícita entre personagens, no segundo momento de intervenção, demonstrou que, de facto, o ensino explícito de estratégias para escrever uma comparação e a adoção de um método que implicava a colaboração e o trabalho autónomo contribuíram para o desenvolvimento da competência de leitura literária dos estudantes e para a promoção da adoção de uma postura ativa por partes dos alunos. No entanto, estes resultados mostram que uma parte da turma continuou a não redigir uma comparação explícita entre duas figuras textuais, limitando-se a identificar os aspetos que permitiam aproximá-las ou distingui-las, o que revela que os estudantes necessitavam de mais prática para executarem a tarefa corretamente. Ademais, não deixa de ser relevante notar que, nos resultados obtidos no momento da realização do exercício de diagnóstico para justificar a escolha do tema deste projeto de investigação, todos os alunos realizaram uma comparação explícita entre os poemas de Cesário Verde e o poema de Álvaro de Campos, o que pode confirmar, mais uma vez, a inferência realizada inicialmente: a turma revelava mais facilidade ao comparar textos partindo do conhecimento adquirido e convocando-o através da memória do que ao fazer uma comparação partindo da interpretação autónoma dos textos.

Apesar de o projeto se centrar, sobretudo, no desenvolvimento da competência literária, importa ressaltar que o segundo momento de investigação-ação suscitou uma melhoria significativa ao nível da competência de escrita de respostas restritas, evolução

notada também pela professora titular da turma. Além disso, a aplicação da atividade de comparação, realizada neste ciclo de investigação-ação como uma forma de preparação para a realização do exame, revelou ser especialmente vantajosa e útil, tendo em conta que a parte A do grupo I do exame nacional da 1.ª fase de 2023 implicava a análise de dois excertos das obras de Saramago e a comparação de alguns aspetos, no exercício 1. Repare-se ainda que a parte C do grupo I também estava relacionada com a comparação temática entre dois poemas, exercício sobre o qual a professora estagiária trabalhou com os alunos da turma na aula 0 e no primeiro ciclo de intervenção. Apesar de não haver uma relação direta entre a intervenção da professora estagiária e os resultados dos alunos no exame, que tiveram como média de classificações 15,71 valores, pode-se afirmar que o trabalho realizado com a turma ao longo do ano contribuiu de forma positiva para a sua preparação para este momento de avaliação final.

Efetivamente, a intervenção realizada suscitou, como os resultados do projeto espelham, a evolução dos alunos ao nível do desenvolvimento da componente intertextual da competência literária, da competência de leitura e de escrita (de respostas restritas a questionários de interpretação literária), do nível de motivação, de envolvimento e de participação associada à interpretação do texto literário. No entanto, a limitação do número de aulas disponível para a aplicação do projeto de investigação-ação, decorrente dos próprios limites do modelo de estágio, e o facto de a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre textos se limitar, quase exclusivamente, às aulas lecionadas pela professora estagiária não possibilitaram o testemunho e a obtenção de resultados mais satisfatórios, sobretudo ao nível da redação de comparações explícitas entre aspetos contedústicos de dois textos e da interpretação autónoma de referências intertextuais, áreas nas quais, devido à complexidade que lhes é inerente, seria necessário investir mais tempo dedicado à reflexão (em grupo e autónoma) e ao treino, para se alcançarem melhorias significativas. Ademais, os alunos não tiveram a oportunidade de voltar a comparar dois poemas em termos temáticos, o que teria sido importante, dado que foi uma das maiores dificuldades detetadas no primeiro ciclo interventivo, não refletiram sobre outras modalidades intertextuais, como a paródia e a

paráfrase, conceitos essenciais para compreender o fenómeno intertextual, e não se conseguiram aplicar atividades em que os próprios estudantes deviam selecionar e explicar, autonomamente, numa exposição, os aspetos que permitissem aproximar e distinguir dois textos, à semelhança de uma das formas de comparação que é proposta no exame nacional. Deste modo, acredita-se que se projeto incluísse mais momentos de intervenção ao longo do ano, mais próximos em termos temporais, talvez através de uma colaboração, em algumas aulas, da professora estagiária com a professora titular da turma, as respostas de alguns alunos aos objetivos gerais da investigação teriam sido mais positivas e ter-se-ia promovido, de modo mais explícito, uma reflexão acerca conceção do fenómeno literário enquanto uma rede infinita de relações entre textos, embora esta ideia estivesse implícita em todas as atividades realizadas neste projeto.

Dada a preocupação que estava associada à preparação para o exame nacional, ao longo do ano, a possibilidade desta colaboração poderia ter permitido, por exemplo, que a intertextualidade e a comparação de textos tivessem sido trabalhadas tendo dois objetivos principais complementares: promover a compreensão profunda do sentido do texto literário e rever obras e textos de escritores incluídos nos programas do 10.º e 11.º anos de escolaridade. Através desta estratégia, poder-se-ia mostrar que todos os textos dialogam uns com os outros, desenvolvendo-se a competência literária dos estudantes, e poder-se-ia fazer revisões ao nível da Educação Literária do Ensino Secundário, o que seria vantajoso para a preparação do estudo para o exame nacional. Assim, ao nível da investigação futura, seria útil compreender de que modo o trabalho acerca do fenómeno intertextual e em volta da técnica de comparação de textos pode beneficiar a elaboração de revisões textuais. Para isso, seria necessário analisar tanto a perspetiva do(a) professor(a) titular da turma como a prestação dos alunos na realização dos exercícios resolvidos neste âmbito.

Em jeito de conclusão, constata-se que a leitura e a interpretação de um texto literário implicam, necessariamente, a exploração da intertextualidade, uma vez que todos os textos dialogam uns com os outros. Um leitor competente deve, por isso, dominar os conhecimentos e as estratégias que lhe permitam identificar e interpretar referências intertextuais, devendo ainda conseguir estabelecer comparações, aproximando ou

afastando textos com base numa multiplicidade de aspetos. Deste modo, cabe ao professor mostrar e incentivar os seus alunos a descobrir as redes de relações textuais que se podem construir à volta de um texto, promovendo a sua motivação para a leitura e a sua construção enquanto leitor ativo, crítico e apreciador do texto literário.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Ermesinde (2020). *Programa de Mentoria e Tutoria*. https://novo.aermesinde.net/wp/wp-content/uploads/2023/03/Programa-de-Mentoria-e-Tutoria_2022_2023.pdf (acedido em 13 jun. 2023).

Agrupamento de Escolas de Ermesinde (2021a). *Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola*. <https://novo.aermesinde.net/wp/wp-content/uploads/2022/12/PADDE-21-23.pdf> (acedido em 13 jun. 2023).

Agrupamento de Escolas de Ermesinde (2021b). *Projeto de Intervenção da Avaliação Pedagógica*. https://aermesinde-my.sharepoint.com/personal/antonio_costa_aermesinde_net/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fantonio%5Fcosta%5Faermesinde%5Fnet%2FDocuments%2FDIREÇÃO%2FPÁGINA%20ESCOLA%2FDOCUMENTOS%20ORIENTADORES%2FPIAP%5FAEE%5F21%5F23%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fantonio%5Fcosta%5Faermesinde%5Fnet%2FDocuments%2FDIREÇÃO%2FPÁGINA%20ESCOLA%2FDOCUMENTOS%20ORIENTADORES&ga=1 (acedido em 13 jun. 2023).

Agrupamento de Escolas de Ermesinde (2021c). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde 2021-2025*. <https://novo.aermesinde.net/wp/wp-content/uploads/2023/03/PEA.pdf> (acedido em 13 jun. 2023).

Agrupamento de Escolas de Ermesinde (2021d). *Regulamento Interno*. https://novo.aermesinde.net/wp/wp-content/uploads/2022/10/RI_22-26-Redacao-Final.pdf (acedido em 13 jun. 2023).

Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investigação%20qualitativa%20em%20educação.pdf> (acedido em 2 jul. 2023).

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill: Lisboa.

- Azevedo, F. (2008). A intertextualidade como mecanismo auxiliador da formação de leitores: alguns exemplos da literatura infantil contemporânea publicada em Portugal. In *Lenguaje y Textos*, 28, pp. 75-82. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8928> (acedido em 3 de set. 2023).
- Ballester, J.; Insa, J. R. (2000). La formación de la competencia literaria en la educación. In Carlos Reis et al. (orgs.), *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. II, pp. 825- 839. Coimbra: Almedina/ ILLP Faculdade de Letras.
- Barreto, M. C. M. (2014). *Ler por Prazer. Contributos para a promoção da leitura literária em contexto escolar*. (Relatório de estágio, Universidade Aberta de Lisboa). <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3893> (acedido em 2 jul. 2023).
- Barthes, R. (2004). Texto (Teoria do). In *Inéditos*, São Paulo: Martins Fontes, pp. 261-289. https://iedamagri.files.wordpress.com/2020/02/aula5_barthes-teoria-do-texto.pdf (acedido em 3 de set. 2023).
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva: Lisboa.
- Buescu, H. C. (2001). *Grande Angular. Comparativismo e Práticas de Comparação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H. C.; Maia, L. C.; Silva, M. G.; Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Carvalho, T. F. (2006). *Literatura Comparada*. São Paulo: Ática.
- Ceia, C. (2009). Competência Literária. In *E-Dicionário de Termos Literários*. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/leitor-ideal> (acedido em 3 de set. 2023).
- Coutinho, C. P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. J.; Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. In *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), pp. 355-380. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148> (acedido em 2 jul. 2023).

Cruz, M. T. O. (2020). *Melhoramento da produção textual através da escrita por fases: estudo de caso no 8.º ano de escolaridade*. (Relatório de estágio, Universidade do Porto). <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/132577> (acedido em 3 de set. 2023).

DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais. Português. Ensino Secundário. 12.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.

DGE (s/d). *Dicionário Terminológico para Consulta em Linha*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. <http://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n127>. (acedido em 3 de set. 2023).

Duarte, I. M. (2008). Competência literária e intertextualidade. In Pardo, C.; Feijó, E.; Rodríguez, J. (ed.), *Da Galiza a Timor: a lusofonia em foco. Actas do VIII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*, vol. I. Universidade de Santiago de Compostela. <https://lusitanistasail.press/index.php/ailpress/catalog/book/30> (acedido em 3 de set. 2023).

Duarte, R. (2013). *Ensino da Literatura: nós e laços*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25638> (acedido em 3 de set. de 2023).

Ferraz, A.; Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. In *Gestão & Produção*, 17 (2), pp. 421-431. <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt> (acedido em 2 jul. 2023).

Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta: Loures.

Gens, M. M. M. (2020). *Intertextualidade na poesia de Fiama Hasse Pais Brandão e de Ana Luísa Amaral*. (Relatório de Estágio, Universidade do Porto). <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/130594/2/432479.pdf>. (acedido em 3 de set. 2023).

Genette, G. (2010). *Palimpsestos. A literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: Viva Voz.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. 2.^a ed. Porto: Edições ASA.

Gomes, A. C. (2019). Orquestração verbal e melancolia em Camilo Pessanha. In *Todas as Letras*, 21 (2), pp. 146-157. <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=130275>. (acedido em 3 de set. 2023).

Gonçalves, H. M. (2000). A análise de texto na aula de língua materna. In Carlos Reis et al. (orgs.). *Didáctica da língua e da literatura*, vol. 1., pp. 628-639. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras.

Gracida, Y.; Mata, J. (2013). Intertextualidad. De la teoría a las aulas. In *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 62, pp. 5-10. https://www.researchgate.net/publication/264750567_Intertextualidad_de_la_teor%C3%ADa_a_las_aulas (acedido em 3 de set. 2023).

Kristeva, J. (1977). *Semiótica do Romance*. Lisboa: Arcádia.

Leite, S. (2009). Leitor ideal. In *E-Dicionário de Termos Literários*. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/leitor-ideal> (acedido em 3 de set. 2023).

Lenski, S. D. (1998). Intertextual Intention: making connections across texts. In *The Cleaning House: a Journal of Education Strategies, Issues and Ideas*, 72 (2), pp. 74-80. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098659809599601> (acedido em 2 jul. 2023).

Lima, F. F. (2017). *O real e o avesso: o mar em Camões e Pessoa & outros temas*. Vol. 2. Salvador: Rio do Engenho.

Melo, I. M. P. S. (2011). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.)

Moreira, M. A. (2004). *Formar formadores pela investigação-ação: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/571> (acedido em 2 jul. 2023).

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva: Lisboa.

Rechin, S. (2022). Intertextuality and its role in the Classroom. In *Learning to Teach Arts, Mathematics, Science, and Social Studies Through Research and Practice*, 11 (1). <https://openjournals.utoledo.edu/index.php/learningtoteach/article/view/568> (acedido em 3 de set. 2023).

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

Rodrigues, S. V.; Duarte, I. M.; Silvano, P. (2018). O verbo *explicar* em enunciados de testes de avaliação do ensino básico: estudo de valores semânticos e pragmáticos. In Veloso, J.; Guimarães, J.; Silvano, P.; Sousa-Silva, R. (2018). *A linguística em diálogo: volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*, pp. 361-394. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/119704/2/275522.pdf> (acedido em 3 set. 2023).

Sánchez-Fortún, J. M. A. (2000). La intertextualidade y su significativdad didáctica. In Carlos Reis et al. (orgs.), *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. II, pp. 789-796. Coimbra: Almedina/ ILLP Faculdade de Letras.

Saramago, J. (2016). *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. 22.ª ed. Porto: Porto Editora.

Saraiva, J. I. A. (2000). Indissociabilidade entre literatura e alfabetização. In Carlos Reis et al. (orgs.), *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de*

Didáctica da Língua e da Literatura, vol. II, pp. 859-866. Coimbra: Almedina/ ILLP Faculdade de Letras.

Serena, F. J. C.; Fillola, A. M. (2003). Conceptos básicos em Didáctica de la Lengua y la Literatura. In Mendoza, A. (org.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson/ Prentice Hall, pp. 33-77. <https://www.researchgate.net/publication/284644645> Francisco Jose Cantero Serena Antonio Mendoza Fillola 2003 Conceptos basicos en Didactica de la Lengua y la Literatura (acedido em 3 de set. 2023).

Silva, C. I. R. S. (2016). *A Educação Literária e Intertextualidade — Estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências intertextuais dos alunos no 6.º ano de escolaridade*. (Tese de mestrado, Universidade do Algarve) <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/10009> (acedido em 3 de set. de 2023).

Silva, L. I. D. M. (2015). *Pelos textos é que vamos: percursos intertextuais no ensino do Português e do Latim*. (Relatório de estágio. Universidade Nova de Lisboa). <https://run.unl.pt/handle/10362/18307> (acedido em 3 de set. 2023).

Silva, V. M. A. (1977). *Competência linguística e competência literária*. Coimbra: Almedina.

Silva, V. M. A. (2007). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.

Sousa, M. L. D. (1990). Agora não posso. Estou a ler!. In *Revista Portuguesa de Educação*. 3:3 (1990), Universidade do Minho, pp. 115-127. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/462> (acedido em 3 de set. 2023).

Sousa, S. A. C. S. A. (2004). *Competência literária e o ensino da língua. Percursos didáticos de leitura de O Ano da Morte de Ricardo Reis, de José Saramago*. (Relatório de estágio, Universidade do Porto).

Steiner, G. (1998). What is Comparative Literature? In *No Passion Spent*. New Haven: Yale University Press.

Walty, I. (2009). Intertextualidade. In *E-Dicionário de Termos Literários*. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/leitor-ideal> (acedido em 3 de set. 2023).

Xavier, L. G. (2000). O que lêem e como lêem os jovens ou diz-me o que lêes, dir-te-ei quem és. (A problemática da leitura). In Carlos Reis et al. (orgs.), *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. II, pp. 905-914. Coimbra: Almedina/ ILLP Faculdade de Letras.

Anexos

Anexo 1

Inquérito por questionário acerca da dificuldade do exercício de diagnóstico

Dificuldade do exercício de escrita sobre o texto literário do primeiro teste de Português

O presente questionário insere-se no âmbito da recolha de dados para o relatório de estágio, realizado para concluir o ciclo de estudos no Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O público-alvo é constituído pelos alunos que constituem a turma na qual a mestranda realizará o seu trabalho de investigação, no ano letivo 2022-2023.

O questionário apresentado tem como objetivo compreender as principais dificuldades sentidas pelos alunos aquando da resolução do exercício de escrita sobre o texto literário do primeiro teste de avaliação de Português, para que, num momento posterior, sejam definidas estratégias que visem colmatar as mesmas.

A participação neste questionário é totalmente anónima e confidencial.

Obrigada pela colaboração.

As perguntas a que irás responder dizem respeito ao exercício do Grupo B do teste de Português, transcrito a seguir.

Escreva uma breve exposição, na qual **compare** o poema “Lisboa com suas casas”, de Álvaro de Campos, com a poesia de Cesário Verde, tendo em conta a ligação do sujeito poético à cidade.

A sua exposição deve incluir:

- uma introdução ao tema;
- um desenvolvimento no qual identifique **quatro** pontos:
 - um aspeto da descrição da cidade que aproxime e outro que distinga o poema de Campos da poesia de Cesário Verde;
 - um sentimento comum que caracteriza o estado de espírito do sujeito poético nos textos;
 - as diferentes causas que suscitaram o estado de espírito do sujeito poético, no poema de Campos e na poesia de Cesário Verde;
- uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.

1. Qual é o nível de dificuldade que atribuis ao exercício do Grupo B do teste? *
Seleciona apenas **uma** opção.

- Muito difícil
- Difícil
- Nem fácil nem difícil
- Fácil
- Muito fácil

2. Seleciona o nível de dificuldade que associas a cada um dos parâmetros apresentados. *

	Muito difícil	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil	Muito fácil
Construção do texto (exposição)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita sobre textos literários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recordação dos conhecimentos prévios relativos à poesia de Cesário Verde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelecimento de relações entre textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análise do poema de Álvaro de Campos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Em que aspeto tiveste mais dificuldade ao resolver o exercício do Grupo B do teste? *

Selecciona apenas **uma** opção.

- Construção do texto (exposição)
- Escrita sobre textos literários
- Recordação dos conhecimentos prévios relativos à poesia de Cesário Verde
- Estabelecimento de relações entre textos
- Análise do poema de Álvaro de Campos
- Todos os anteriores
- Nenhum
- Outra: _____

4. Explica a razão pela qual sentiste essa dificuldade. *

A sua resposta

Anexo 2

Ficha de trabalho acerca do poema “Intertextualidades”, de Ana Luísa Amaral



Nome: _____
Data: _____ Ano/ turma: _____
Disciplina: Português Professora estagiária: Cristiana Correia

Ficha de trabalho 1 — Poetização do conceito de intertextualidade a partir de um poema de Ana Luísa Amaral

Intertextualidades

Microscópica quase,
uma migalha entre as folhas de um livro
que ando a ler.

Emprestaram-me o livro,
5 mas a migalha não.
No mistério mais essencial,
ela surgiu-me recatadamente
a meio de dois parágrafos solenes.
Embaraçou-me o pensamento,
10 quebrou-me o fio (já ténue) da leitura.
Sedutora, intrigante.

Fez-me pensar nos níveis que há de ler:
o assunto do livro
e a migalha-assunto do leitor.

15 (era pão a matéria consumida no meio
de dois parágrafos e os olhos
consumidos: virar a folha, duas linhas lidas,
a intriga do tempo quando foi
e levantou-se a preparar o pão
20 voltando a outras linhas)

Fiquei com a migalha,
desconhecida oferta do leitor,
mas por jogo ou consumo
deixei-lhe uma migalha minha,
25 não marca de água, mas de pão também:
um tema posterior a decifrar mais tarde
em posterior leitura
alheia

Ana Luísa Amaral, in *Minha Senhora de Quê* (1999)

1. Lê o poema silenciosamente.
2. Identifica o recurso expressivo associado à palavra “migalha”, no poema, e relaciona-o com o seu título. Justifica a tua resposta.

Anexo 3

Ficha de trabalho acerca do poema “Qualquer coisa de intermédio”, de Ana Luísa Amaral



Nome: _____
Data: _____ Ano/ turma: _____
Disciplina: Português Professora estagiária: Cristiana Correia

Ficha de trabalho 2 — Intertextualidades no poema “Qualquer coisa de intermédio”, de Ana Luísa Amaral

1. Lê silenciosamente o poema.

7

Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro.

Lisboa, fevereiro de 1914
Mário de Sá-Carneiro, in *Orpheu* (1915)

O poema “7”, de Mário de Sá-Carneiro, é retomado no poema “Qualquer coisa de intermédio”, de Ana Luísa Amaral, através do fenómeno da intertextualidade.

2. Lê silenciosamente o poema.

Qualquer coisa de intermédio

*Eu não sou eu nem sou o outro:
Sou qualquer coisa de intermédio*
M. de Sá-Carneiro

Se eu fosse o outro,
o do chapéu macio e do bigode
eternizado em cúbico arremedo,
angústia dividida em tantas partes
5 e óculos redondos,
podia-te contar: eu guardador e sonhos

Se eu fosse o outro,
o delicado e bêbedo génio de nós todos,
o que amou estranho e sabia dizer
10 coisas enormes numa pequena língua
e fraco império,
se eu fosse aquele inteiro
ditado de exageros e exclusões,
falava-te de tudo em ingleses versos

15 E mesmo se não foi ele quem disse
(e podia até ser, que eram amigos
e o século a nascer arrepiava como já não
o fim) há razão nessa história do pilar
e do tédio a escorrer de um
20 para o outro

Ana Luísa Amaral in *Minha Senhora de Quê* (1999)



3. Apesar de haver uma relação de intertextualidade com o poema “7”, de Mário de Sá-Cameiro, no poema “Qualquer coisa de intermédio”, de Ana Luísa Amaral, verifica-se ainda a referência a um outro escritor português e à sua obra.

3.1. **Rodeia**, na primeira estrofe do poema, três características relativas à aparência do autor português referido e **identifica-o** na linha abaixo.

3.2. **Sublinha**, nas duas primeiras estrofes, pelo menos duas expressões relativas aos poemas/ obras que reconheces desse escritor, e **identifica-os/as** ao lado do poema.

4. **Rodeia**, nas duas primeiras estrofes do poema, dois versos que permitam caracterizar psicologicamente o autor referido.

Anexo 4

Ficha de trabalho sobre o poema “Ela canta, pobre ceifeira”, de Fernando Pessoa



Nome: _____
Data: _____ Ano/ turma: _____
Disciplina: Português Professora estagiária: Cristiana Correia

Ficha de trabalho 3 — Análise do poema “Ela canta, pobre ceifeira”

1. Lê o poema “Ela canta, pobre ceifeira”, de Fernando Pessoa (página 29 do manual).
2. **Identifica** duas características que permitam descrever a figura feminina representada no poema. **Justifica** a tua resposta com transcrições textuais.

3. **Explica** a razão pela qual o sujeito poético deseja ter “a alegre inconsciência” da ceifeira, atentando no verso “Pesa tanto e a vida é tão breve”.

Anexo 6

Inquérito por questionário acerca da dificuldade do exercício de comparação entre os poemas “Qualquer coisa de intermédio” e “Ela canta, pobre ceifeira”

Dificuldade da ficha de trabalho sobre a relação temática entre os poemas de Ana Luísa Amaral e de Fernando Pessoa

O presente questionário insere-se no âmbito da recolha de dados para o relatório de estágio, realizado para concluir o ciclo de estudos no Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O público-alvo é constituído pelos alunos que constituem a turma na qual a mestranda realizará o seu trabalho de investigação, no ano letivo 2022-2023. O questionário apresentado tem como objetivo compreender as principais dificuldades sentidas pelos alunos aquando da resolução dos exercícios de interpretação acerca da comparação dos poemas “Qualquer coisa de intermédio”, de Ana Luísa Amaral, e “Ela canta, pobre ceifeira”, de Fernando Pessoa, para que, num momento posterior, sejam definidas estratégias que visem colmatar as mesmas.

A participação neste questionário é totalmente anónima e confidencial.

Obrigada pela colaboração!

As perguntas a que irás responder dizem respeito aos exercícios da ficha de trabalho número 4, realizada na última aula, transcritos a seguir.

2. **Compara** o sujeito descrito no poema “Qualquer coisa de intermédio”, de Ana Luísa Amaral, com a mulher descrita no poema “Ela canta, pobre ceifeira”, de Fernando Pessoa, **relacionando** o trabalho a que cada um se dedica com um traço da sua personalidade. **Justifica** a tua resposta com transcrições textuais.

3. Tanto no poema “Qualquer coisa de intermédio”, de Ana Luísa Amaral, como no poema “Ela canta, pobre ceifeira”, de Fernando Pessoa, o sujeito poético manifesta o desejo de ser “outro”, apesar de esta vontade ser suscitada por diferentes causas.

Explica esta afirmação, **identificando** as causas que levam o sujeito poético de cada poema a desejar ser “outro”. **Justifica** a tua resposta com transcrições textuais.

⋮

1. Qual é o nível de dificuldade que atribuis aos exercícios da ficha de trabalho número 4, onde ^{*} tinhas de comparar dois poemas?

Selecciona apenas **uma** opção.

- Muito difícil
- Difícil
- Nem fácil nem difícil
- Fácil
- Muito fácil

⋮

2. Em que aspeto tiveste mais dificuldade ao resolver a ficha de trabalho? ^{*}

- Interpretação do poema "Ela canta, pobre ceifeira", de Fernando Pessoa
- Interpretação do poema "Qualquer coisa de intermédio", de Ana Luísa Amaral
- Comparação dos dois poemas
- Escrita de uma resposta completa
- Todos os anteriores
- Nenhum
- Outra opção...

3. Explica a razão pela qual sentiste essa dificuldade. ^{*}

Texto de resposta longa
.....

⋮

4. O que é que a professora poderia fazer para te ajudar a resolver essa dificuldade, numa ^{*} próxima aula?

Texto de resposta longa
.....

Anexo 7

Alguns diapositivos do PowerPoint utilizado durante a intervenção pedagógica

Conteúdo/ Obra	<i>Memorial do Convento</i>
Ano da publicação da obra	1982
Forma de governo em vigor no tempo em que decorre a narrativa	Monarquia
Personagens a destacar	- Rei D. João V e rainha; - Blimunda; - Baltasar; - Padre Bartolomeu.

20

Memorial do Convento, José Saramago



Retrato por Jean Ranc (1729)

**Reinado de D. João V
(século XVIII).**



Retrato por Jean Ranc (1729)

**Dificuldade da rainha
Maria Ana da Áustria
em engravidar.**



**Promessa da construção do
Convento de Mafra feita aos
franciscanos.**

**Retrato dos trabalhadores na
construção do convento.**

21

Fonte das imagens: [Wikipédia](#).

Retorno de Baltasar a Lisboa depois da guerra.

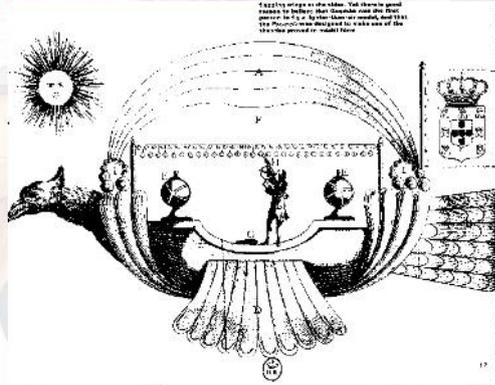
Início da história de amor entre Baltasar e Blimunda.

Sonho do padre Bartolomeu de Gusmão: conseguir voar.



"Bartolomeu Lourenço de Gusmão" por Benedito Calixto (1902)

Construção da Passarola.



Iconografia de 1784 "Passarola"

Fonte das imagens: Wikipédia

Demanda de Blimunda em busca de Baltasar.

Desaparecimento de Baltasar.



Morte de Baltasar.

"Blimunda Sete-Luas" por José Santa-Bárbara (2013)

23

Como responder a um questionário escrito de forma completa?



Caricatura por Luis Levy Lima (2011).
Fonte: <https://www.gutenberg.org/files/3961/05729696554444/>

24

Dez passos para responder a um questionário escrito de forma completa

Antes de resolver o questionário

1. **Preencher** o cabeçalho da ficha;
2. **Folhear** todo o enunciado;
3. Atentar na **tipologia de exercícios** que tenho de resolver;
4. Verificar o **tempo** que tenho para resolver todo o questionário;
5. **Delimitar** o **tempo** que necessito para resolver o questionário:
 - a) ler os textos;
 - b) responder às perguntas de interpretação;
 - c) rever as respostas.



NOTA

- Certifica-te de que tens uma folha de rascunho;



25

Enquanto resolvo o questionário

6. Ler a **pergunta** a que tenho de responder:

6.1. **Rodear** os **verbos** que me indicam o que fazer;

6.2. **Sublinhar** a **informação** que tenho de referir.

2. Explicita a principal preocupação de Baltasar quando desembarca em Lisboa e compara-a com as considerações de Ricardo Reis acerca da sua estadia na mesma cidade, com base no primeiro parágrafo do excerto 1 e no excerto 2. Justifica a tua resposta com transcrições textuais.



Enquanto resolvo o questionário

7. **Ler** os textos e **sublinhar** informação relevante para responder à pergunta;

8. Escrever e organizar **tópicos de resposta**.



NOTAS

- **NÃO** faças um rascunho da resposta a lápis, quando o tempo é limitado;
- Quando anotas os tópicos de resposta, escreve palavras-chave e frases curtas.



Enquanto resolvo o questionário

9. Escrever resposta

9.1. Escrever **introdução** partindo da pergunta;

9.2. Escrever **desenvolvimento**;

9.3. **Justificar** a resposta com transcrições do texto;

9.4. Escrever **conclusão** depois de reler a resposta que escrevi;

Depois de resolver o questionário

10. **Rever** a resposta que escrevi:

a) prestar atenção à pontuação e aos acentos.

NOTA

- NÃO refiras informação que não é pedida na pergunta.



32

Anexo 8

Ficha de trabalho sobre a comparação dos protagonistas masculinos das obras *Memorial do Convento* e *O Ano da Morte de Ricardo Reis*



Nome: _____
Data: _____ Ano/ turma: _____
Disciplina: Português Professora estagiária: Cristiana Correia

Ficha de trabalho 1 — Os protagonistas das obras *Memorial do Convento* e *O Ano da Morte de Ricardo Reis*

1. Lê os excertos e as notas. Ao realizar os exercícios 2 e 3 tem em consideração os três textos.

Excerto 1

“Com pouco dinheiro no bolsilho, umas só moedas de cobre que soavam bem menos que os ferros do alforge¹, desembarcado numa cidade que mal conhecia, tinha Baltasar de resolver que passos daria a seguir, se a Mafra onde não poderia a sua única mão pegar numa enxada que requer duas, se ao paço onde talvez lhe dessem uma esmola por conta do sangue perdido. Alguém lhe tinha dito isso em Évora, mas também lhe foram dizendo que era necessário pedir muito e por muito tempo, com muito empenho de padrinhos, e apesar disso muitas vezes se apagava a voz e acabava a vida antes que se visse a cor ao dinheiro. Na falta, aí estavam as irmandades para a esmola e as portarias dos conventos que proviam ao caldo e ao tassalho² do pão. E um homem a quem falte a mão canhota não tem muito de que se queixar se ainda lhe ficou a destra para pedir a quem passa. Ou exigir com um ferro aguçado.

Sete-Sóis³ atravessou o mercado do peixe. As vendedeiras gritavam desbocadamente aos compradores, provocavam-nos, sacudiam os braços carregados de braceletes de ouro, batiam juras no peito onde se reuniam fios, cruces, berloques, cordões, tudo de bom ouro brasileiro, assim como os longos e pesados brincos ou argolas, arrecadas ricas que valiam a mulher. Mas, no meio da multidão suja, eram miraculosamente asseadas, como se as não tocassem sequer o cheiro do peixe que removiam às mãos cheias. À porta duma taberna que ficava ao lado da casa dos diamantes, Baltasar comprou três sardinhas assadas, que, sobre a indispensável fatia de pão, soprando e mordiscando, comeu enquanto caminhava em direção ao Terreiro do Paço. Entrou no açougue⁴ que dava para a praça, a regalar a vista sófrega⁵ nas grandes peças de carne, nos bois e porcos abertos, quartos inteiros pendurados dos gachos. A si próprio prometeu um festim de viandas⁶ quando lhe desse o dinheiro para isso, não sabia então que ali viria a trabalhar, um dia próximo, e que deveria o emprego, a padrinho sim, mas também ao gancho que trazia no alforge, tão prático para puxar uma carcaça, para escoar umas tripas, para arredar umas mantas de gordura. Tirando a sangueira, o lugar é limpo, com as paredes forradas de azulejos brancos, e se o homem da balança não enganar no peso, com outros enganos ninguém dali sai, porque em qualidades de macieza e saúde é muito verdadeira a carne.”

José Saramago, *Memorial do Convento*, 63.ª ed., Lisboa, Porto Editora, 2022, pp. 44-45.

Excerto 2

30 “Ricardo Reis senta-se numa cadeira, passa os olhos em redor, é aqui que irá viver não sabe por quantos dias, talvez venha a alugar casa e instalar consultório, talvez regresse ao Brasil, por agora o hotel bastará, lugar neutro, sem compromisso, de trânsito e vida suspensa.”

José Saramago, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, 22.ª ed.,
Porto, Porto Editora, 2016, p. 20.

Excerto 3

35 “Pontual, quando ainda ecoava a última pancada das oito no relógio de caixa alta que ornamentava o patamar da receção, Ricardo Reis desceu à sala de jantar. O gerente Salvador sorriu, levantando o bigode sobre os dentes pouco limpos, e correu a abrir-lhe a porta dupla de painéis de vidro, monogramados com um H e um B entrelaçados de curvas e contracurvas, de apêndices e alongamentos vegetalistas, de reminiscências de acantos, palmetas, folhagens enroladas, assim dignificando as artes aplicadas o trivial ofício

40 hoteleiro. O maître⁷ saiu-lhe ao caminho, não estavam outros hóspedes na sala, só dois criados que acabavam de pôr as mesas, ouviam-se rumores de copa atrás doutra porta monogramada, por ali entrariam daí a pouco as terrinas, os pratos cobertos, as travessas. O mobiliário é o que costuma ser, quem viu uma destas salas de jantar viu todas, exceto quando o hotel for de luxo, e não é este o caso, umas frouxas luzes no teto e nas paredes,

45 uns cabides, toalhas brancas nas mesas, alvíssimas, é o brio da gerência, curdas de lixívia na lavandaria, senão na lavadeira de Caneças, que não usa mais que sabão e sol, com tanta chuva, há tantos dias, há de ter o rol atrasado. Sentou-se Ricardo Reis, o maître diz-lhe o que há para comer, a sopa, o peixe, a carne, salvo se o senhor doutor preferir a dieta, isto é, outra carne, outro peixe, outra sopa, eu aconselharia, para começar a habituar-se a esta

50 nova alimentação, recém-chegado do trópico depois duma ausência de dezasseis anos, até isso já se sabe na sala de jantar e na cozinha. A porta que dá para a receção foi entretanto empurrada, entra um casal com dois filhos crianças, menino, menina, cor de cera eles, sanguíneos os pais, mas todos legítimos pelas parecências, o chefe de família à frente, guia da tribo, a mãe tocando as crias que vão no meio. Depois apareceu um homem gordo, pesado, com uma corrente de ouro atravessada sobre o estômago, de bolsinho a bolsinho do colete, e logo a seguir outro homem, magríssimo, de gravata preta e fumo no braço, ninguém mais entrou durante este quarto de hora, ouvem-se os talheres tocando os pratos, o pai dos meninos, imperioso, bate com a faca no copo para chamar o criado, o homem magro, ofendido no luto e na educação, fita-o severamente, o gordo mastiga, plácido.

60 Ricardo Reis contempla as olhas da canja de galinha, acabou por escolher a dieta, obedeceu à sugestão, por indiferença, não por lhe ter encontrado particular vantagem”

José Saramago, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, 22.ª ed.,
Porto, Porto Editora, 2016, pp. 23-24.

Notas:

- ¹ alforge — bolsa.
- ² tassalho — pedaço.
- ³ Sete-Sóis — Baltasar.
- ⁴ açougue — talho.
- ⁵ sôfrega — ansiosa.
- ⁶ viandas — conjunto de iguarias.
- ⁷ maître — chefe de sala.

Anexo 9

Excertos dos textos para a resolução da ficha de trabalho acerca das relações amorosas nas obras *Memorial do Convento* e *O Ano da Morte de Ricardo Reis*



Nome: _____
Data: _____ Ano/ turma: _____
Disciplina: Português Professora estagiária: Cristiana Correia

Excertos dos textos para a resolução da ficha de trabalho 2 — As relações amorosas nas obras *Memorial do Convento* e *O Ano da Morte de Ricardo Reis*

1. Lê os excertos.

Excerto 1

“Baltasar Mateus, o Sete-Sóis, está calado, apenas olha fixamente Blimunda, e de cada vez que ela o olha a ele sente um aperto na boca do estômago, porque olhos como estes nunca se viram, claros de cinzento, ou verde, ou azul, que com a luz de fora variam ou o pensamento de dentro, e às vezes tornam-se negros noturnos ou brancos brilhantes como lascado carvão de pedra. Veio a esta casa não porque lhe dissessem que viesse, mas Blimunda perguntara-lhe que nome tinha e ele respondera, não era necessária melhor razão. Terminado o auto de fé, varridos os restos, Blimunda retirou-se, o padre foi com ela, e quando Blimunda chegou a casa deixou a porta aberta para que Baltasar entrasse. Ele entrou e sentou-se, [...] ouvem-se gritar soldados nas muralhas do castelo, fosse a ocasião outra, havia Sete-Sóis de lembrar-se da guerra, mas agora só tem olhos para os olhos de Blimunda, ou para o corpo dela, que é alto e delgado como a inglesa que acordado sonhou no preciso dia em que desembarcou em Lisboa.

[...]

Por uma hora ficaram os dois sentados, sem falar. [...] Se não tens onde viver melhor, fica aqui, Hei de ir para Mafra, tenho lá família, Mulher, Pais e uma irmã, Fica, enquanto não fores, será sempre tempo de partires, Por que queres tu que eu fique, Porque é preciso, Não é razão que me convença, Se não quiseres ficar, vai-te embora, não te posso obrigar, Não tenho forças que me levem daqui, deitaste-me um encanto, Não deitei tal, não disse uma palavra, não te toquei, Olhaste-me por dentro, Juro que nunca te olharei por dentro, Juras que não o farás e já o fizeste, Não sabes de que estás a falar, não te olhei por dentro, Se eu ficar, onde durmo, Comigo”

José Saramago, *Memorial do Convento*, 63.ª ed., Lisboa, Porto Editora, 2022, pp. 58-59.

Excerto 2

25 “Ó senhor Pimenta, por favor, ajude-me aqui a levar estes embrulhos para cima,
o Pimenta desce, sobe, é Marcenda que vem com ele, e Ricardo Reis não sabe que há de
fazer, se deixar-se ficar onde está, se voltar a sentar-se, fingir que lê ou dormita ao suave
calor, mas, se o fizer, que pensará Salvador, arguto espia, de modo que está flutuando a
meio caminho destes diferentes atos quando Marcenda entra na receção, diz, Boa tarde, e
se surpreende, Está aqui, senhor doutor, Estou a ler os jornais, responde ele, mas logo
acrescenta, Acabei agora mesmo, são frases terríveis, demasiado conclusivas, se estou a
30 ler jornais não quero conversar, se acabei agora mesmo vou-me embora, então acrescenta,
sentindo-se outra vez infinitamente ridículo, Está-se muito bem aqui, ao quente, aflige-o
a vulgaridade da expressão, mas mesmo assim não se decide, não volta a sentar-se, não
voltará por enquanto, se se for já sentar ela pensará que ele quer estar sozinho, se espera
que ela suba ao quarto teme que ela julgue que ele saiu depois, o movimento tem de ser
35 feito no tempo exato para que Marcenda seja levada a pensar que ele se foi sentar para
esperar por ela, não foi necessário, Marcenda disse simplesmente, Vou pôr estas coisas
no quarto e desço logo para conversar um pouco consigo, se tem paciência para me aturar
e não tem outras coisas mais importantes para fazer. [...] Ricardo Reis sorriu também,
com maior demora, disse, Tenho muito gosto [...]

40 [...]

Meu pai não gostaria de saber que me estou a aproveitar de o termos conhecido
ontem para lhe vir pedir a sua opinião de médico, É sobre o seu caso a opinião que me
pede, É, este braço que não é capaz de se mover por si mesmo, esta pobre mão, Espero
que compreenda por que não me sentirei à vontade para falar, primeiro porque não sou
45 especialista, segundo porque não conheço a história clínica, terceiro porque a deontologia
da profissão proíbe-me que me imiscua na ação de um colega, Sei isso tudo, mas um
doente não pode ser proibido de ter um médico amigo e de lhe falar dos males que o
apoquentem, Claro que não, Então faça de conta que é meu amigo e responda-me, Não
me custa nada fazer de conta que sou seu amigo, para usar as suas palavras, já a conheço
50 há um mês, Então vai-me responder, Pelo menos tentarei, terei de fazer-lhe algumas
perguntas, Todas as que quiser”

José Saramago, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, 22.ª ed.,
Porto, Porto Editora, 2016, pp. 139-142.

Anexo 10

Inquérito por questionário sobre a dificuldade dos exercícios da ficha de trabalho acerca das relações amorosas nas obras *Memorial do Convento* e *O Ano da Morte de Ricardo Reis*

Dificuldade da ficha de trabalho sobre as relações amorosas nas obras *Memorial do Convento* e *O Ano da Morte de Ricardo Reis*

O presente questionário insere-se no âmbito da recolha de dados para o relatório de estágio, realizado para concluir o ciclo de estudos no Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O público-alvo é constituído pelos alunos que constituem a turma na qual a mestranda realizará o seu trabalho de investigação, no ano letivo 2022-2023. O questionário apresentado tem como objetivo compreender as principais dificuldades sentidas pelos alunos aquando da resolução dos exercícios de interpretação acerca das obras de José Saramago, *Memorial do Convento* e *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, para que, num momento posterior, sejam definidas estratégias que visem colmatar as mesmas.

A participação neste questionário é totalmente anónima e confidencial.

Obrigada pela colaboração!

...

As perguntas a que irás responder dizem respeito aos exercícios da ficha de trabalho realizada na aula, transcritos a seguir.

2. Identifica um traço de personalidade comum às duas figuras femininas com base na forma como se dirigem aos homens.

Explicita o exemplo de, pelo menos, duas ações de cada uma das mulheres que comprove a tua resposta.

3. Explica as reações de Baltasar e de Ricardo Reis perante a presença das personagens femininas e **identifica**, pelo menos, um aspeto que os aproxime.

Para elaborares a tua resposta, atenta nas linhas 1-2 e 18 do primeiro excerto e nas linhas 24-39 do segundo excerto.

1. Qual é o nível de dificuldade que atribuis aos exercícios da ficha de trabalho? *

Seleciona apenas **uma** opção.

- Muito difícil
- Difícil
- Nem fácil nem difícil
- Fácil
- Muito fácil

2. Qual foi a pergunta em que tiveste **mais dificuldades**? *

Seleciona apenas **uma** opção.

- Pergunta 2
- Pergunta 3
- O nível de dificuldade foi idêntico nas duas perguntas

3. Em que aspeto tiveste mais dificuldade ao resolver a ficha de trabalho? *

- Análise do excerto da obra "Memorial do Convento".
- Análise do excerto da obra "O Ano da Morte de Ricardo Reis".
- Identificação de aspetos que permitam comparar as personagens dos dois excertos.
- Escrita de uma resposta completa.
- Gestão do tempo.
- Todos os anteriores.
- Nenhum.
- Outra opção...

4. Explica a razão pela qual sentiste essa dificuldade. *

Texto de resposta longa

5. O que é que a professora poderia fazer para te ajudar a resolver essa dificuldade, numa próxima aula? *

Texto de resposta longa

Anexo 12

Lista de verificação: dez passos para responder a um questionário escrito de forma completa



Nome: _____
 Data: _____ Ano/ turma: _____ Disciplina: Português

**LISTA DE VERIFICAÇÃO — DEZ PASSOS PARA RESPONDER
 A UM QUESTIONÁRIO ESCRITO DE FORMA COMPLETA**

Momentos da resolução	Passos a seguir	Lista de verificação (✓)
Antes de iniciar a resolução do questionário	1. Preenchi o cabeçalho do enunciado;	
	2. Folhei todo o enunciado;	
	3. Atentei na tipologia de exercícios que tenho de resolver;	
	4. Verifiquei o tempo que tenho para resolver todo o questionário;	
	5. Delimitei o tempo de que necessito para resolver o questionário, incluindo: a) ler os textos; b) responder às perguntas de interpretação; c) rever as respostas.	
Durante a resolução do questionário	6. Li a pergunta a que tenho de responder;	
	6.1. Rodeei os verbos que me indicam o que fazer;	
	6.2. Sublinhei a informação que tenho de referir;	
	7. Li os textos e sublinhei informação relevante para responder à pergunta;	
	8. Escrevi e organizei tópicos de resposta;	
	9. Escrevi a resposta;	
	9.1. Escrevi a introdução partindo da pergunta;	
	9.2. Escrevi o desenvolvimento;	
	9.3. Justifiquei a resposta com transcrições do texto;	
	9.4. Escrevi a conclusão depois de rereer a resposta que escrevi;	
Depois da resolução do questionário	10. Revi a resposta que escrevi: a) prestei atenção à pontuação e aos acentos.	
Notas: – Certifica-te de que tens uma folha de rascunho; – Não faças um rascunho da resposta a lápis, quando o tempo é limitado; – Quando anotas os tópicos de resposta, escreve palavras-chave e frases curtas; – Não refiras informação que não é pedida na pergunta; – Se não souberes a resposta a uma pergunta, avança para a seguinte; – Escreve no enunciado de resposta sempre a caneta.		

Anexo 13

Ficha de trabalho com os textos a analisar na aula



Nome: _____
Data: _____ Ano/ turma: _____
Disciplina: Português Professora estagiária: Cristiana Correia

Ficha de trabalho — A compreensão da expressividade do nome de Marcenda, a partir da intertextualidade (textos a analisar)

1. Lê os textos seguintes.
 - 1.1. Enquanto é feita a análise dos textos na aula, **anota** apontamentos.

Texto 1

“Lembra-se de ter acontecido alguma coisa importante nessa altura, ou esta, Sabe por que está assim, ou mais simplesmente, Teve algum desgosto. A tensão da cara de Marcenda mostrava que se aproximava de um ponto de rutura, havia já lágrimas mal seguras, então Ricardo Reis perguntou, Tem algum desgosto, além do estado do seu braço, e ela acenou afirmativamente, começou o gesto mas não o pôde concluir, sacudiu a um soluço profundo, como um arranque, um desgarramento, e as lágrimas saltaram-lhe irreprimíveis. [...] Marcenda já se dominara, só as lágrimas continuavam a correr, mas serenamente, e quando falou desaparecera-lhe da voz o tom hostil, se esse tinha sido, Minha mãe morreu e o meu braço não se mexeu mais”.

José Saramago, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, 22.ª ed., Porto, Porto Editora, 2016, p. 144 (cap. 6).

Texto 2

“Marcenda, estranho nome, nunca ouvido, parece um murmúrio, um eco, uma arcada de violoncelos, les sanglots longs de l’automne¹, os alabastros², os balaústres³, esta poesia de sol-posto e doente irrita-o, as coisas de que um nome é capaz, Marcenda”

José Saramago, *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, 22.ª ed., Porto, Porto Editora, 2016, p. 112.

Texto 3

VIOLONCELO

Chorai arcadas
Do violoncelo!
Convulsionadas,
Pontes aladas
5 De pesadelo...

De que esvoaçam,
Branços, os arcos...
Por baixo passam,
Se despedaçam,
10 No rio, os barcos.

Fundas, soluçam
Caudais de choro...
Que ruínas, (ouçam)!
Se se debruçam,
15 Que sorvedouro⁴!...

Trémulos astros...
Soidões⁵ lacustres...
—: Lemos e mastros...
E os alabastros²
20 Dos balaústres³!

Urnas quebradas!
Blocos de gelo...
— Chorai arcadas,
Despedaçadas,
25 Do violoncelo.

Camilo Pessanha, *Clepsidra*,
Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2014, p. 83.

Notas:

¹ *les sanglots longs de l'automne* — “os soluços graves do outono” (tradução livre);

² *alabastros* — espécie mineral branca;

³ *balaústres* — pequeno pilar que, com outros, sustenta um corrimão;

⁴ *sorvedouro* — sítio onde a água faz um remoinho;

⁵ *soidões* — ruídos.

Apêndice

Apêndice 1

Os conceitos de intertexto e intertextualidade no *Dicionário Terminológico (DT)*

C. Análise do discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual

C.1. Análise do discurso e áreas disciplinares correlatas

C.1.2. Texto

Intertexto / intertextualidade

1. **Texto** ou conjunto de textos com os quais, quer na sua produção, quer na sua interpretação, um texto concreto mantém relações de ordem retórico-estilística e de ordem semântica.

2. Conjunto das relações que um texto concreto contrai, desde a esfera da sua produção até à esfera da sua leitura e da sua interpretação, com outro(s) texto(s). Nenhum texto é uma entidade fechada sobre si própria e dependente apenas da actualização de um sistema linguístico. A transtextualidade, isto é, a abertura a outros textos, a interacção e o **diálogo** com outros textos, é uma dimensão constitutiva de todo o texto, seja ele literário ou não, embora a intertextualidade desempenhe na produção e na interpretação do texto literário uma função particularmente relevante, visto que a memória dos textos é fundamental na cultura literária (lembramos que as Musas, mitos tutelares da poesia e de outras artes, são filhas de Mnemósina, a deusa da memória).

A intertextualidade, que relaciona um **hipertexto** com um ou diversos hipotextos, pode assumir várias modalidades, desde a **alusão** e a **citação** até à imitação criativa, à **paráfrase**, à paródia e ao plágio.

O hipotexto de um texto literário pode ser um texto, na acepção semiótica do termo, não literário, nem sequer verbal (por ex., um texto pictórico, um texto musical). Nestes casos, ocorre a manifestação de uma intertextualidade interartística.

(Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt>. Consultado a 3 de set. de 2023.)