



Diogo Emanuel Gonçalves Nogueira dos Santos

A Compreensão do Texto Dramático: Estratégias e Atividades Didáticas

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientado pela Doutora Ana Paula Arnaut e coorientado pela Doutora Cláudia Cravo, apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

setembro de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

A Compreensão do Texto Dramático: Estratégias e Atividades Didáticas

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A Compreensão do Texto Dramático: Estratégias e Atividades Didáticas
Autor	Diogo Emanuel Gonçalves Nogueira dos Santos
Orientadora	Professora Doutora Ana Paula Arnaut
Coorientadora	Professora Doutora Cláudia Cravo
Júri	Presidente: Professora Doutora Ana Maria Machado Vogais: 1. Professor Doutor José Luís Brandão 2. Professora Doutora Ana Paula Arnaut
Identificação do Curso	2.º Ciclo em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário
Área científica	Formação de Professores
Data da defesa	27 de outubro de 2015
Classificação	18 valores



Agradecimentos

Aos orientadores, Doutora Ana Paula Arnaut, Doutora Cláudia Cravo e Dr. Antonino Silva, o meu agradecimento pelos sábios conselhos e pela disponibilidade que sempre demonstraram.

À minha orientadora de escola, Professora Fátima por ter conduzido a minha ação pedagógica, e ao Colégio Bissaya Barreto por me ter possibilitado esta experiência.

Aos meus pais, avós, irmãos e a toda a minha família, pelo apoio constante e por estarem sempre comigo.

À minha colega e amiga, Ana, pela amizade e companheirismo demonstrado ao longo de todo o percurso académico.

Agradeço ainda à minha namorada, Liliana, pela ajuda e compreensão essenciais ao longo deste ano.

A todos, um muito obrigado.

Índice

Resumo	6
Abstract.....	7
Introdução.....	8
PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	9
1. O Colégio.....	10
1.1. Contexto socioeducativo	10
1.2. O espaço físico	10
1.3. Projeto educativo.....	11
2. Perfil das turmas	12
2.1. A turma de Português	12
2.2. A turma de Introdução à Cultura Clássica	13
3. Reflexão sobre a prática pedagógica.....	14
PARTE II - A COMPREENSÃO DO TEXTO DRAMÁTICO: ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DIDÁTICAS	19
1. Nota introdutória	20
2. Enquadramento teórico.....	20
2.1. O papel do texto dramático nas literaturas clássicas e portuguesa.....	22
2.2. O espaço do texto dramático nos Programas oficiais das disciplinas	23
2.3. A leitura do texto dramático nos documentos oficiais	25
2.4. A leitura: a sua compreensão	28
2.4.1. A compreensão da leitura nos documentos oficiais.....	30
2.4.2. Fases de compreensão da Leitura	32
2.4.2.1. Pré-leitura.....	33
2.4.2.2. Leitura.....	33
2.4.2.3. Pós-leitura	34

3.	Didatização	36
3.1.	Metodologia	36
3.2.	Recursos utilizados em Português	37
3.3.	Recursos utilizados em Introdução à Cultura Clássica	38
3.4.	Operacionalização	39
3.4.1.	Operacionalização na turma de Português	39
3.4.2.	Operacionalização na turma de Introdução à Cultura Clássica	43
4.	Análise e discussão de dados	47
4.1.	Análise dos questionários de verificação da compreensão da leitura	47
4.1.1.	Análise de dados a partir do questionário sobre <i>Felizmente Há Luar!</i> de Sttau Monteiro, em Português	48
4.1.2.	Análise de dados a partir do questionário sobre <i>O Soldado Fanfarrão</i> de Plauto, em Introdução à Cultura Clássica	55
4.1.3.	Análise de dados a partir do questionário sobre <i>As Rãs</i> de Aristófanes, em Introdução à Cultura Clássica	65
4.2.	Análise dos questionários de satisfação	73
4.2.1.	Análise dos questionários de satisfação de Português	73
4.2.2.	Análise dos questionários de satisfação de Introdução à Cultura Clássica	75
5.	Propostas de remediação	78
	Conclusão	79
	Bibliografia	81
	Anexos	85
	Índice de anexos	86

Resumo

No âmbito da prática pedagógica supervisionada, pretendemos apurar de que modo a diversificação de estratégias/atividades aplicadas a uma turma de 7.º ano de Introdução à Cultura Clássica e a outra de 12.º ano de Português, contribuíram para a compreensão do texto dramático.

As estratégias/atividades desenvolvidas tiveram na sua base três textos dramáticos, nomeadamente *Felizmente Há Luar!* de Luís de Sttau Monteiro, *O Soldado Fanfarrão* de Plauto e *As Rãs* de Aristófanes, para os quais foram implementadas as seguintes estratégias/atividades: uso do *PowerPoint*, visualização de um vídeo, realização de atividades de escrita, preenchimento de esquemas e de um guião de leitura, dramatização e visita de estudo.

Abstract

Related to pedagogic practice supervised, we intend to find out in what way the strategies/activities administrated in a 7th grade class of Classical Culture Introduction and in the 12th grade of Portuguese contributes to understand dramatic texts.

The strategies/activities developed have in its basis three dramatic texts, such as *Felizmente há Luar* by Luís de Sttau Monteiro, *O Soldado Fanfarrão* by Plauto and *As Rãs* by Aristófanes, for which were implemented the following strategies/activities: the use of Powerpoint, video watching, written activities, schemes and reading scripts filling in, dramatization and a school trip.

Introdução

Saber ler é uma condição indispensável ao sucesso individual do ser humano, quer na vida escolar, quer na profissional, e esta condição individual tem uma aplicação direta na vida das comunidades. Deste modo, é expectável que a escola desempenhe um papel fundamental na aprendizagem da linguagem escrita, visto que ao contrário da linguagem oral, o seu domínio implica o ensino explícito de quem ensina e a vontade de quem aprende.

Consciente de que a falta de motivação para a leitura é um dos grandes problemas do ensino atual, o docente deve preocupar-se em encontrar as melhores estratégias para captar a atenção dos alunos. Assim, deve socorrer-se de originalidade e criatividade para que as aulas não sejam monótonas. Para isso, é crucial diversificar as estratégias e os recursos para que os alunos compreendam os conteúdos lecionados. É neste ponto que assenta o tema deste trabalho, particularmente, em averiguar de que modo a diversificação de estratégias contribui para a compreensão do texto dramático. Este género literário, pela sua especificidade, é acolhido pelos alunos com maior entusiasmo, dado que explora vertentes com as quais nutrem afeição, tais como a expressividade da linguagem e os sentimentos de cada personagem.

Para atingir tal objetivo é essencial implementar a aplicação/realização de várias estratégias/atividades para trabalhar três textos dramáticos em ambos os contextos do estágio: *O Soldado Fanfarrão* de Plauto e *As Rãs* de Aristófanes, numa turma de 7.º ano de Introdução à Cultura Clássica e *Felizmente Há Luar!* de Sttau Monteiro, numa turma de Português, de 3.º ano de um curso profissional, equivalente ao 12.º ano.

Por motivos metodológicos, este trabalho encontra-se dividido em duas partes: a primeira contém uma descrição do espaço e do meio socioeducativo do colégio onde decorreu o estágio, uma descrição das turmas observadas e ainda uma reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada. Por sua vez, a segunda parte encontra-se afeta ao tema escolhido para este relatório. Constam desta parte uma secção onde é apresentado o enquadramento teórico que serve de base a este tema, as orientações metodológicas dos programas oficiais em torno do texto dramático e algumas considerações face ao conceito de compreensão da leitura e as suas fases. Além disso, contém ainda a descrição da didatização das atividades realizadas nas duas turmas, assim como a análise e discussão dos resultados obtidos.

Por último, apresentamos algumas propostas de remediação, tendo em conta certas dificuldades encontradas durante o processo desenvolvido.

PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

1. O Colégio

1.1. Contexto socioeducativo

Situado em Bencanta, o Colégio Bissaya Barreto¹ localiza-se na freguesia de São Martinho do Bispo e Ribeira de Frades, a oeste do concelho de Coimbra. A freguesia abrange uma área de 14,3 Km² e conta com uma população residente de 16049 habitantes e uma população presente de 16414 habitantes, de acordo com os Censos 2011.

A Fundação Bissaya Barreto foi reconhecida por Despacho do Ministério da Saúde e Assistência, IIIª Série, n.º 277, de 26 de novembro de 1958, tomando como princípios orientadores os que o seu patrono, Doutor Bissaya Barreto, tão sabiamente resumiu na máxima “Façamos felizes as crianças da nossa terra”.

Com o passar dos anos, a Fundação Bissaya Barreto criou, em setembro de 2003, o CBB, com uma resposta ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. Atualmente, é um estabelecimento de educação com uma resposta ao nível dos três Ciclos do Ensino Básico e, ainda, do Ensino Profissional.

O corpo docente é constituído por 30 professores, distribuídos pelos três Ciclos de Ensino Básico e de Ensino Profissional, sendo que, além destes, existem cinco formadores externos (área técnica). O pessoal não docente conta com 11 assistentes: uma psicóloga, 3 administrativas, uma bibliotecária e 6 auxiliares de ação educativa.

1.2. O espaço físico

O CBB é composto por cinco edifícios distintos (cf. Imagem 1) e uma vasta área de espaços verdes. O edifício representado com a letra A inclui a direção e a administração, bem como salas de aulas do 3.º Ciclo. No rés-do-chão podemos encontrar a secretaria, a biblioteca, casas de banho e uma sala de aula. No primeiro andar situa-se a sala da direção, a da coordenação, a dos professores, uma casa de banho e ainda três salas de aulas. Por último, no segundo piso, podemos encontrar várias salas de estudo.

O edifício B, constituído por dois andares, serve as aulas do 1.º Ciclo, e o C, também com dois andares, comporta as salas de aula destinadas ao 2.º Ciclo. O bar e o auditório encontram-se localizados num edifício isolado, que inclui ainda o refeitório. Há ainda um pavilhão gimnodesportivo e uma piscina coberta.

¹ Por questões de ordem metodológica, passamos a utilizar a sigla CBB.



Imagem 1 – Vista aérea do CBB. Fonte: *Google Earth*

As disciplinas dos cursos profissionais decorrem no interior de um bloco do Instituto Bissaya Barreto. A sua construção caracteriza-se por linhas direitas, salas de aula amplas e com luz solar. O exterior é assumidamente agradável, com densos espaços verdes e um bar.



Imagem 2 – Vista aérea do Instituto Bissaya Barreto. Fonte: *Google Earth*

1.3. Projeto educativo

Um dos fatores consequentes da evolução da sociedade decorre de uma conduta assente na competitividade, princípio norteador do mundo coevo, caracterizado pela exigência e universalidade, onde os mais capazes têm maior sucesso.

De acordo com o exposto, os encarregados de educação do século atual passaram a ter como prioridade para os seus filhos uma educação que preconiza aptidões que possibilitem a

“liberdade de pensamento, a iniciativa, a determinação, a criatividade e o pensamento imaginativo”.²

É assente neste propósito que o Projeto Educativo do CBB procura dar resposta a estas valências, agregando-as numa noção de indivíduo que, dotado de valores e competências ativas enquanto cidadão, se sente capaz de participar e interrogar-se sobre as grandes questões que são atualmente colocadas à sociedade, contribuindo assim para a formação de uma nova cultura.

Neste âmbito, o CBB, tendo como pilar a visão do seu patrono, pretende desenvolver um sistema pedagógico centrado no aluno e se dá a entender como referência: “pela sua qualidade; pela sua organização; pela sua formação integral que ministra; pela sua formação profissional que disponibiliza; enquanto escola participada; por se tratar de uma escola em constante renovação.”³

2. Perfil das turmas

Ao longo do ano letivo 2014/2015, e no que ao estágio supervisionado respeita, lecionámos aulas de Português do 3.º ano do Curso Profissional e Técnico de Termalismo e de ICC do 7.ºA.

2.1. A turma de Português

A turma do 3.º ano do Curso Profissional e Técnico de Termalismo (equivalente ao 12.º ano) é composta por 16 alunos, dos quais 4 pertencem ao sexo masculino e 12 ao sexo feminino, variando a sua faixa etária entre os 16 e os 23 anos de idade. É de salientar que 7 destes alunos vivem noutros concelhos vizinhos, nomeadamente Figueira da Foz, Cantanhede, Mealhada e Miranda do Corvo.

Relativamente às disciplinas em que apresentam maiores dificuldades, segundo os próprios, as selecionadas são a Físico-Química, a Matemática e o Português. Em contrapartida, aquelas em que dizem sentir menor dificuldade são as técnicas inerentes ao curso, bem como Educação Física e Inglês.

No que concerne a questões que possam dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, 13 dos 16 alunos já repetiram pelo menos uma vez um ano letivo e, a partir da observação realizada, conseguimos aferir que estes alunos apresentam várias lacunas ao nível

² Informação retirada de: <http://www.cbbonline.pt/colégio/o-colegio-bissaya-barreto/>, consultado a 30 de outubro de 2014.

³ Informação retirada de: <http://www.cbbonline.pt/colégio/projeto-educativo/>, consultado a 30 de outubro de 2014.

da construção e da análise textuais. Porém, são uma turma interessada na aprendizagem e com um bom nível de comportamento em sala de aula.

2.2. A turma de Introdução à Cultura Clássica

A turma de Introdução à Cultura Clássica⁴, 7.º A, é composta por 25 alunos, dos quais 11 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino, distribuídos por uma faixa etária entre os 11 e os 13 anos. No que toca à nacionalidade, a esmagadora maioria é portuguesa, excetuando uma aluna, que é de nacionalidade brasileira. Quanto às reparações, 4 destes alunos apresentam retenções ao longo do seu percurso letivo, e 2 têm um Currículo Específico Individual, enquanto 3 estão inseridos num Plano Educativo Individual.

Tendo em conta a existência de medidas educativas proporcionadas pela escola e orientadas pelo corpo docente, 3 alunos frequentam aulas de recuperação às disciplinas de Português, Inglês e Matemática.

Além destes planos de acompanhamento, 4 alunos requerem um acompanhamento psicopedagógico específico, no Colégio ou em entidades exteriores.

Contudo, e apesar de algumas destas vicissitudes, a turma é constituída por alunos motivados e criativos, detentores de variadas capacidades e de uma enorme vontade de aprender. Sublinhamos, no entanto, a necessidade de encontrar estratégias para melhorar o seu comportamento dentro da sala de aula, fator importante para uma otimização da participação oral.

⁴ Por questões de ordem metodológica, passamos a utilizar a sigla ICC.

3. Reflexão sobre a prática pedagógica

“A vantagem é recíproca, pois os homens, enquanto ensinam, aprendem.”

Séneca

Importa, aqui, refletir acerca do caminho percorrido ao longo da prática pedagógica supervisionada e no que esta experiência nos enriqueceu, tanto a nível profissional, como pessoal. O estágio pedagógico bidisciplinar em Português e Línguas Clássicas⁵ decorreu durante o presente ano letivo, no CBB, onde desempenhámos as funções inerentes à condição de professores estagiários.

Assim, num primeiro contacto com o ambiente escolar, reunimos com a orientadora, que prontamente facultou várias informações referentes às turmas que nos estavam destinadas: uma de 3.º ano do Curso Profissional de Termalismo (equivalente ao 12.º ano) para lecionar a disciplina de Português e outra, de 7.º ano, para lecionar a disciplina de ICC. Posto isto, e depois de uma excelente receção concedida pelo corpo docente e não-docente, e também pelos alunos, foi com todo o entusiasmo que iniciámos o estágio, prevendo um ano preenchido por aprendizagens mútuas.

Após a observação das primeiras aulas das duas turmas, verificámos que existiam grandes diferenças entre elas, tanto a nível socioeconómico, como cultural, o que exigiu a adoção de diferentes métodos e estratégias de ensino, nomeadamente ao nível da planificação de materiais e de atividades.

Na turma de Português, tivemos a oportunidade de assistir a todas as aulas lecionadas, tanto pela colega de estágio, como pela Professora titular da disciplina, bem como aos seminários por ela desenvolvidos e, durante os 3 períodos, assegurámos um total de 9 aulas⁶, distribuídas pelas diferentes tipologias textuais projetadas para este ano escolares, como se pode confirmar através do quadro seguinte:

⁵ Cf. Anexo 24, p. CV. O estágio decorreu nos mesmos moldes no ano 2014/2015.

⁶ De acordo com o n.º 1.1.4.2. do Plano Anual Geral de Formação, “o número mínimo de actividades lectivas que cada Estagiário tem de assegurar situa-se entre 28 e 32 aulas de 45 minutos ou entre 14 e 16 aulas de 90 minutos, divididas equitativamente pelas duas áreas de formação”. Disponível em www.uc.pt/fluc.

Aulas lecionadas de Português			
Unidade temática	Texto lecionado	Conteúdo gramatical lecionado	Duração
1.º Período			
Textos líricos	“Ode Triunfal” “Aniversário” “Trapo” de Álvaro de Campos	Atos de fala/ atos ilocutórios	1x 45 min. 1x 90 min.
Textos épicos e épico-líricos	<i>Os Lusíadas</i> de Luís de Camões: Episódio do Velho do Restelo” (Canto IV, estâncias 94 a 104)	Os valores de “que”	1x 90 min.
2.º Período			
Textos épicos e épico-líricos	<i>Os Lusíadas</i> de Luís de Camões (Canto X, estâncias 145 a 146) “Nevoeiro” da <i>Mensagem</i> de Fernando Pessoa	Os valores de modalidade: apreciativa, deôntica, epistémica	1x 90 min.
Texto dramático	<i>Felizmente Há Luar!</i> de Luís de Sttau Monteiro	Os valores de Tempo e de Aspeto	1x 45 min. 1x 90 min.
3.º Período			
Texto narrativo	Capítulos XI, XII, XIII, XXIV e XXV do <i>Memorial do Convento</i> de José Saramago	Os valores do gerúndio: modal, condicional, temporal e causal	1x 45 min. 2x 90 min.

Quadro 1 – Aulas lecionadas na disciplina de Português.

A observação das aulas forneceram-nos elementos que nos auxiliaram a compreender o funcionamento da turma, os conhecimentos que detinham e os seus métodos de trabalho, o que se figurou fulcral na nossa aprendizagem e formação enquanto futuros professores, uma vez que, através de todos estes dados, o nosso desempenho pôde ser adaptado às necessidades educativas da turma. Deste modo, nas aulas asseguradas, a preocupação basilar assentou na

aprendizagem dos alunos. Para isso, comprometemo-nos a saber, com exatidão e segurança, os conhecimentos científicos imprescindíveis à transmissão dos conteúdos, para evitar induzir os discentes em erro.

Noutro prisma, a disciplina de ICC, oferta complementar de escola, assumo-se como uma disciplina inovadora e original. Os conteúdos nela explorados têm por base o projeto *Pari Passu*⁷ (Anexo 17, p. LXXXIV), que está elaborado a pensar em alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico e que, por isso, teve de ser adaptado pelos estagiários e pela professora orientadora da escola, tendo em consideração a especificidade dos alunos da turma, bem como o tema do trabalho a ser desenvolvido no relatório de estágio.

Na planificação destas aulas, recorrendo a materiais diversos e motivantes, procurámos cativar os alunos para o gosto pela língua e cultura clássicas, uma vez que este é um dos objetivos principais do projeto e da disciplina. Assistimos a todas as aulas lecionadas pela colega e pela orientadora de escola. No total, assegurámos 14 aulas, distribuídas por 45 minutos semanais, listadas no quadro abaixo, de acordo com os temas centrais que as orientaram:

Aulas lecionadas de ICC	
Unidade temática	Duração
1.º Período	
A expansão romana na Lusitânia	1 x 45 min.
Organização política em Roma (Monarquia, República e Império) Noção de caso, tema, vogal temática, desinência e radical	1 x 45 min.
Os espaços públicos em Roma: As termas O verbo <i>Sum</i> no Presente, no Imperfeito e no Futuro Imperfeito do Indicativo Pretérito Imperfeito do Indicativo (1.ª Conjugação) e Complementos de lugar (<i>lugar onde e lugar para onde</i>)	2 x 45 min.

⁷ O projeto pode ser consultado no seguinte sítio: <http://xanaaareis.wix.com/projeto-pari-passu#!>.

Os espaços de divertimento romano: O Circo, o Anfiteatro e o Teatro	1 x 45 min.
2.º Período	
Literatura greco-latina: <i>O Soldado Fanfarrão</i> de Plauto 2.ª declinação no singular e no plural	4 x 45 min.
3.º Período	
Mitos greco-latinos: O mito de Prometeu	1 x 45 min.
Literatura greco-latina: <i>As Rãs</i> de Aristófanes Orações subordinadas adverbiais causais e temporais	4 x 45 min.

Quadro 2 – Aulas lecionadas na disciplina de ICC.

Na maior parte destas aulas promovemos estratégias e métodos diversificados para a leção dos conteúdos, com incidência na abordagem do texto dramático, visto que o tema do relatório assenta nesta perspetiva. Nomeadamente, pretendemos observar de que modo a diversificação de estratégias auxilia a compreensão do texto dramático. Assim, optámos por seleccionar duas comédias (uma grega e outra latina) conceituadas no panorama literário clássico, tomando em consideração o facto de os alunos nesta turma apresentarem um nível cultural elevado e revelarem um grande e interesse por estes conteúdos.

No decurso do ano de estágio participámos em várias atividades, entre as quais: a festa de Natal, atividades de ocupação dos alunos durante a interrupção letiva, o dia aberto do colégio, a ida ao Teatro Académico Gil Vicente para visualizarem o filme “Os Maias”, a visita de estudo à vila romana do Rabaçal (em parceria com a disciplina de História), os dois dias romanos dos *Ludi Conimbrigenses*⁸ (na condição de monitor), a festa de encerramento de final de ano, e na leção da área curricular Hora do Conto, durante todo o ano letivo.

Logo no início do ano, fomos confrontados com a proposta de lecionar a disciplina Hora do Conto, área curricular extraletiva, a alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo, que se assomou

⁸ Para mais informações acerca deste projeto, consultar: <http://cechfluc.wix.com/ludiconimbrigenses>.

como um grande desafio, exigindo uma tremenda adaptação da nossa parte, visto que se trata de um ano escolar, para o qual, à partida, não estamos habilitados a ensinar. Porém, ficámos aliciados com a proposta e não hesitámos em aceitá-la. Mesmo assim, acreditamos ter despertado nas crianças o gosto pela literatura, recorrendo a obras referenciadas nas Metas Curriculares de 1.º Ciclo e elaborando materiais originais com atividades adequadas ao ano em questão, para as quais os alunos sempre se mostraram motivados a realizar.

Em suma, este foi um ano trabalhoso, como já era previsto, e concomitantemente gratificante. Tivemos a oportunidade de conhecer grandes profissionais, de trabalhar com vários indivíduos e, como não poderia deixar de ser, lecionar.

Portanto, ao longo do ano de estágio vivemos múltiplas experiências, das quais retirámos vários ensinamentos que servirão de base para a nossa realização futura.

PARTE II - A COMPREENSÃO DO TEXTO DRAMÁTICO: ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DIDÁTICAS

1. Nota introdutória

“Aquilo que pode ser opressivo num ensino não é (...) o saber que ele veicula, mas sim as formas discursivas através das quais anunciamos esse saber ou essa cultura.”

Roland Barthes

Ao observarmos as primeiras aulas, concluímos que a turma de Português apresentava algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da leitura em geral, revelando falta de motivação, e conseqüentemente, problemas de compreensão. O desinteresse pela leitura pode ser explicado por variados fatores, podendo justificar-se pela forma como as aulas de português são conduzidas ou até pelos interesses pessoais, dado que vivemos numa era tecnológica, onde os jovens preferem ocupar o seu tempo com videojogos, ao invés de se deleitarem com o prazer da leitura. Como tal, os estudantes optam por ler o resumo das obras disponíveis em vários *sites* cibernéticos, acabando por não recolher o sentido essencial e peculiar do texto literário, o que provoca um *deficit* na compreensão da obra em questão. Deste modo,

“os alunos chegam aos anos terminais do Ensino Secundário não só com uma confrangedora falta de vocabulário e de referências culturais que dificultam a sua integração socioprofissional, mas, sobretudo, com um desinteresse tal face à leitura, a qualquer tipo de leitura, que tem bloqueado as melhores intenções de modificação da situação” (Alarcão, 1995: 7).

2. Enquadramento teórico

A falta de motivação para a leitura origina um outro grande problema no ensino. Referimo-nos à falta de empenho nas tarefas que os discentes apresentam, não revelando índices de persistência na operacionalização das tarefas de sala de aula. A respeito deste assunto, Arends (2008: 151) afirma que “um dos aspectos mais difíceis do ensino é fazer com que os alunos sejam persistentes nas tarefas de aprendizagem”, defendendo que tendem a ser mais perseverantes nos seus estudos e tarefas de aprendizagem, caso o ambiente de aprendizagem em que estejam inseridos seja positivo. Como tal, é de extrema relevância que o docente invista em utilizar estratégias de modo a resolver este problema.

Assim, e uma vez que o tema do relatório deve ser obrigatoriamente idêntico às duas disciplinas que asseguramos, pretendemos apurar de que forma uma diversificação de estratégias de ensino por parte do professor contribui para uma melhor compreensão do texto dramático. A seleção deste género literário prendeu-se essencialmente com a maior empatia

que os textos desta natureza despertam nos discentes, pois, segundo Mello (1998: 96), no que respeita à “adesão do texto dramático, é notória alguma simpatia pelas atividades de representação, a começar pela simples leitura que valoriza a dimensão teatral deste tipo de texto”, tentando assim principiar por motivar os alunos para a sua leitura, dado que explora vertentes com as quais nutrem afeição, tais como a expressividade da linguagem e os sentimentos de cada personagem.

Saber ler é uma condição imprescindível para o sucesso individual do ser humano, quer na vida escolar, quer no âmbito profissional. Segundo Inês Sim-Sim, esta condição individual tem uma aplicação direta na vida das comunidades:

Não é por acaso que os países mais ricos e, portanto, com um nível de desenvolvimento mais elevado, erradicaram o analfabetismo mais cedo e apresentaram níveis superiores de *literacia*, o que significa que os respectivos cidadãos têm mais facilidade em aceder à informação escrita através da leitura, (...) do que os nativos de países pobres com níveis elevados de iliteracia (2007: 5).

Deste modo, é expectável que a escola desempenhe um papel fundamental na aprendizagem da linguagem escrita, visto que “ao contrário da linguagem oral, que a criança adquire no contexto familiar natural e espontaneamente, o domínio da vertente escrita da língua exige o ensino explícito e sistematizado de quem ensina, o professor, e a vontade consciente de aprender por parte do aluno” (*ibidem*).

A aula de português é assim o espaço por excelência onde se devem desenvolver, segundo o *Programa de Português do Ensino Secundário* (2002: 17): “competências de compreensão/expressão oral e escrita (...) através do contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno”.

Para dar resposta a estas competências, é essencial focar a atenção no ensino atual, bem como nas dificuldades com que o professor se depara diariamente. Neste âmbito, concordamos com as palavras de Moraes & Pacheco (2003: 128), para quem, “[a]o longo das duas últimas décadas, as escolas, e conseqüentemente os professores, têm sido confrontados com novos desafios, nomeadamente o alargamento das suas responsabilidades e dos seus papéis”.

Em suma, podemos compreender que o docente contemporâneo deve ser eclético, pois cada vez mais lhe é exigido um maior número de funções e de competências, para que seja eficiente na transmissão dos ensinamentos aos diversos tipos de alunos. Assim, é necessário um docente que não esgote as suas capacidades na mera transmissão de saber, pois deve, antes de mais, orientar o ensino, incitando o interesse do aluno para a aprendizagem dos conteúdos que doravante ensinará, através de estratégias adequadas.

2.1. O papel do texto dramático nas literaturas clássicas e portuguesa

Partindo do pressuposto de que a palavra “drama” significa, em grego, *ação*, ou seja, imitação da realidade por meio da ação de personagens, falar de género dramático é falar em género teatral. O ponto de partida é um texto, mas ao contrário dos outros géneros, a sua relação com o público pode ocorrer através da mediação dos atores que transformam a composição escrita em ação dialogada. Na sua relação com a literatura em geral, o drama surge associado ao modo dramático, compondo, juntamente com o lírico e o narrativo os “chamados modos fundacionais da literatura” (Reis & Figueiredo, 1995: 50).

Contudo, os mesmos autores (*ibidem*), alertam para o facto de esta distinção não dever ser encarada como rigidamente exclusiva, dado que “é possível, encontrar textos (literários ou paraliterários) que encerrem mais do que uma tonalidade modal”. Por outro lado, os géneros literários são “categorias substantivas que representam entidades por natureza instáveis e transitórias, sujeitas ao devir da História e da Cultura e dotadas de características formais variavelmente normativas” (*ibidem*). Assim, os géneros literários devem ser entendidos em estreita conexão com os contextos epocais em que emergem, “uma vez que eles traduzem uma cosmovisão resultado do diálogo com os valores, com as ideias e com a sociedade em que o escritor se integra” (*idem*: 51). Logo, a distinção entre géneros atravessa não só uma caracterização da forma da expressão, mas também na análise do conteúdo.

Assim, a caracterização modal do drama passa pela “valorização de tensões e conflitos, resolvidos num determinado tempo e vividos por personagens em número geralmente restrito” (*idem*: 52). Portanto, podemos compreender o texto dramático como “aquele que se integra na forma literária do drama e implica uma comunicação direta das personagens entre si e com os recetores do enunciado” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2003-2015)⁹, servindo-se das suas personagens para representar as ações e reações humanas, seja pela tragédia, seja pela comédia ou pelo drama propriamente dito.

Ao falarmos de texto dramático, não podemos ignorar os elementos¹⁰ que remetem para a eventualidade de uma representação em palco. Contudo, constata-se que o hábito de considerar a representação como uma parte essencial que esclarece o texto persiste, colocando-o, assim, numa posição de dependência em relação àquela, e por outro lado, ao

⁹ Para aprofundar esta questão, consultar: Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-05-29 19:16:41].

¹⁰ Por elementos entendam-se os “de tensão” e os “de movimento”, que se manifestam nas modalidades e categorias que o texto dramático aduz, sobretudo nas didascálias, bem como na estrutura interna e externa da sua ação.

nível do ensino, surge uma valorização do texto em detrimento da representação (Diegues, 2010: 22).

Prossegue a mesma autora (*ibidem*), referindo que não devemos ser radicais quando se trata de delimitar uma fronteira entre o texto dramático e a representação teatral, a união entre ambos parece óbvia, podendo um originar o outro, mas a sua separação também sobressai, na medida em que subsistem cada um por si só: pode-se assistir a uma peça de teatro sem conhecimento do texto de origem, da mesma forma que se pode ler um texto dramático sem que se tenha assistido à sua representação.

Por tudo isto, o modo dramático distingue-se dos demais pela convergência de categorias essenciais que garantem um ritmo expedito e uma progressão capaz de captar a atenção do leitor. Assim, impera a função apelativa da linguagem, ao exprimir o mundo exterior e objetivo, recorrendo, em geral, à enunciação na segunda pessoa. Outra característica deste género é a sua ação que, segundo Diegues (2010: 25), “constitui o factor central na obra dramática, à volta do qual se organizam os elementos que contribuem para a sua progressão (...), que evolui em três momentos: exposição, conflito e desenlace, que constituem a estrutura interna da obra dramática”.

Uma outra peculiaridade do texto dramático diz respeito à presença de didascálias, também denominadas indicações cénicas, que, quando subsistem, visam apresentar as personagens intervenientes no enredo, a sua movimentação, atitude, gestos, expressões faciais, entoação de voz; podem ainda facultar informações sobre o cenário, o guarda-roupa, a iluminação e o som. Para além da estrutura interna, o texto dramático apresenta, como estrutura externa, a sua divisão em atos e cenas.

2.2. O espaço do texto dramático nos Programas oficiais das disciplinas

Durante o ano de estágio, lecionámos as disciplinas de Português e de ICC. A última, devido à flexibilidade do seu programa, levou-nos a orientar pelos Programas de Latim e de Grego, bem como pelo projeto *Pari Passu*. Deste modo, analisaremos o espaço que é concedido ao texto dramático nestes documentos oficiais e no Programa de Português (3.º Ciclo e Ensino Secundário).

O projeto *Pari Passu* tem como objetivo dar a “conhecer a matriz clássica da cultura ocidental através do teatro” aos alunos, assim como “desenvolver o gosto pela leitura de obras clássicas”. Deste modo, o professor tem a liberdade de introduzir, nas suas aulas, textos dramáticos, com o intuito de responder a estes objetivos.

No Programa de Grego (Martins & Soares, 2002) nota-se pouca incidência ao nível do texto dramático, tal como a sua indicação explícita; no entanto, isto tem a sua explicação no facto de que este Programa, tal como o de Latim (10.º ou 11.º anos), terem como finalidade o estudo e o conhecimento da estrutura das línguas grega e latina.

Contudo, no Programa de Grego é evidente a preocupação em referir alguns dramaturgos, nomeadamente Aristófanes, Ésquilo e Sófocles (enquanto estudo de textos de autores gregos, em tradução); e ainda são recomendadas duas tragédias – *Euménides* de Ésquilo e *Rei Édipo* de Sófocles.

O Programa de Latim (Martins, 2001) de 10.º ou 11.º ano de escolaridade recomenda o estudo do dramaturgo Plauto. Quanto às indicações de textos a abordar aponta os “textos latinos acompanhados de tradução”.

Por outro lado, no Programa de Latim (Martins, 2001) de 11.º ou 12.º ano surge já o termo “texto dramático” de forma explícita, o que se justifica, uma vez que os discentes já detêm conhecimento da língua latina e procura-se alargar os seus conhecimentos culturais. Além dos “textos adaptados” ou “em tradução” recomendados, mencionam dois nomes sonantes na dramaturgia latina: Plauto e Séneca.

Assim, podemos concluir que o docente detém liberdade para seleccionar os textos que julga serem os mais adequados à sua turma, podendo eleger textos desta natureza. Quanto aos autores, referenciam-se dramaturgos reputados, contudo poderia ser apontado um conjunto de peças de cada autor, pois não só orientava o professor, como permitia ao aluno participar na seleção dos textos.

No Programa de Português (Reis, 2009) do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, o destaque concedido ao texto dramático é superior, pois trata-se de um Programa de língua-materna. Logo no 2.º Ciclo é apontado o estudo deste género textual; assim, no que respeita ao referencial de textos, para o 5.º ano é indicado um “texto dramático da literatura infanto-juvenil” e para o 6.º ano um “texto dramático da literatura juvenil” a serem selecionados pelo docente por entre as obras literárias recomendadas no Plano Nacional de Leitura¹¹, conferindo “ao professor autonomia para gerir, de acordo com as especificidades do(s) contexto(s) de aprendizagem que lidera, as leituras que ele considerar mais oportunas” (*idem*: 105).

No que respeita ao 3.º ciclo, no 7.º ano, o *corpus* textual a lecionar deve ser constituído por, no mínimo, um “texto dramático de autor português (incluindo literatura juvenil)”, no 8.º ano deve ser composto por, no mínimo, “dois textos dramáticos de autores portugueses

¹¹ O Plano Nacional de Leitura pode ser consultado no seguinte endereço: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>

(incluindo literatura juvenil)” e por fim, no 9.º ano, o professor deve abordar no mínimo “uma peça teatral de Gil Vicente”. Quanto aos textos dramáticos de autor português a serem lecionados ao 7.º ano, estes encontram-se indicados nas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buesco, 2012).

O texto dramático no Programa de Português do Ensino Secundário (Coelho, 2002) é também recomendado. No 11.º ano, de entre as três obras obrigatórias, o professor deve lecionar a peça *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett e, no 12.º ano, o texto de teatro *Felizmente Há Luar!* de Sttau Monteiro. Para o 10.º ano não existe nenhuma obra recomendada, pois a este ano estão destinados outros objetivos, tal como nos indica o *Programa de Português do Ensino Secundário*,

o 10.º Ano de escolaridade é um ano em que a orientação e as estratégias de recuperação e de acompanhamento devem ter uma grande relevância (...). Deve, pois, prever-se um módulo inicial que equacione os problemas relacionados com as competências nucleares da disciplina, que contribua para a aquisição de um patamar comum mínimo a partir do qual seja possível pôr em prática o programa do Ensino Secundário. (2002: 16)

Terminada esta análise, no capítulo seguinte observaremos os Programas curriculares das referidas disciplinas no que respeita às formas de abordagem do texto dramático, particularmente as sugestões metodológicas e os recursos didáticos recomendados.

2.3. A leitura do texto dramático nos documentos oficiais

Importa aqui descortinar-se o modo como o texto dramático é lecionado em sala de aula. Para isso recorreremos às sugestões metodológicas e aos recursos didáticos indicados nos Programas das disciplinas de Grego, Latim e Português, uma vez que são estas as áreas de estudo com que nos ocupamos.

O Programa de Grego (Martins & Soares, 2002: 6) menciona que “o professor desempenha no processo um papel determinante na orientação, sugestão de pistas, ajuda ao aluno na construção do seu saber e da sua personalidade”; e ainda que o “processo pedagógico implica, da parte do professor, uma busca contínua de métodos adequados (...) e uma atenção constante à realidade em que se move o aluno”. Contudo, o professor deve propor aos discentes “actividades de análise e reflexão sobre os textos”, variando “os métodos e estratégias de apresentação do conteúdo” e servindo-se “de meios auxiliares diversificados, nomeadamente livros, diapositivos, mapas, vídeos e visitas de estudo”. Tudo isto num âmbito geral, pois no que concerne à abordagem do *Rei Édipo* de Sófocles, o Programa (2002: 12)

contempla que o docente explicita a estrutura e os elementos trágicos, bem como trace uma relação com a peça *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett. Ao nível das diferentes e múltiplas atividades facilitadoras do ensino e aprendizagem dos conteúdos salientam-se, entre outros: “a leitura de compreensão” e o “trabalho de grupo” (*idem*: 23-24).

O Programa de Latim do 10.º ou 11.º ano (Martins, 2001) recomenda que o docente “promova tarefas que levem o aluno a organizar os seus próprios esquemas conceptuais, numa atitude de construção progressiva do conhecimento” (2002: 8); e ao lecionar um texto, deve-o “explorar (...) na reciprocidade língua e cultura, tendo em conta um enriquecimento paralelo”, mantendo sempre presente “a relação do texto em estudo com o seu contexto, e a organização de elementos prévios que permitam a sua compreensão”. Quanto aos materiais, menciona que o professor deve “procurar servir-se de auxiliares diversificados, nomeadamente livros, diapositivos, vídeos, visitas de estudo, para motivação, ilustração, síntese e/ou alargamento de conhecimentos” (*idem*: 9).

O Programa de Latim (Martins, 2001) do 11.º ou 12.º ano começa por referir que “se mantêm, para este nível, as orientações metodológicas sugeridas para o 10.º ano” (*idem*: 12). Indica que “entre outros textos (...), destaca-se o estudo de textos de teatro, quer em latim quer em tradução.” (*idem*: 13); vai mais longe, ao mencionar os métodos e os recursos que o docente poderá optar aquando da leitura de qualquer texto, refere que “deve ser precedida de uma integração temática e contextual, que poderá ser feita de formas variadas”. A respeito dessas “formas variadas” assinala que podem ser as seguintes: “uma breve introdução pelo professor; uma pesquisa feita pelo aluno; a apresentação de um vídeo; a observação de imagens que esclareçam o referente do texto; a consulta de mapas.” Portanto, estes são os recursos sugeridos pelos autores dos Programas de que o professor se pode socorrer na análise de qualquer texto, nomeadamente no dramático.

Foquemo-nos agora nos Programas do ensino de Português. No Programa de Português do Ensino Básico (Reis, 2009) defende-se a ideia de que o “contacto com diferentes géneros literários possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação” (*idem*: 64); auxiliando ainda a definir o gosto de cada leitor, “permitindo a identificação com este ou com aquele género.” Assim, o *corpus* textual “deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo (...) textos dramáticos.” O Programa é ainda mais específico no que concerne aos conteúdos a abordar aquando a leção do texto dramático no 3.º ciclo do ensino:

no estudo do texto dramático e tendo em conta os textos seleccionados para leitura no 7.º e no 8.º ano, importa identificar e complementar aspectos como: estrutura

externa e estrutura interna; distinguir entre diálogo, monólogo, aparte e réplica; identificar os diferentes procedimentos do cómico; reconhecer a dupla enunciação e a dupla recepção. No 9.º ano, em função da peça de Gil Vicente que for seleccionada, serão considerados os elementos com maior relevância para o trabalho analítico a concretizar (*idem*: 144).

As metodologias que o docente deve utilizar no domínio da leitura, para que os discentes atinjam os desempenhos descritos na competência, necessitam ser de ordem variada, procurando sempre, no momento de organizar a sua planificação, prever “percursos diversificados de leitura, não esquecendo a necessária clarificação dos objectivos que presidem ao acto de ler” (*idem*: 148).

Por último, resta-nos analisar o Programa de Português do Ensino Secundário (Coelho, 2002), onde há a referência aos conteúdos a abordar para cada um dos textos de teatro contemplados. Deste modo, ao lecionar *Frei Luís de Sousa*, no 10.º ano, o professor terá de abordar as categorias do texto dramático, a intenção pedagógica da peça, o tema do sebastianismo, a ideologia romântica e o valor simbólico de alguns elementos (*idem*: 41). No caso da obra de Luís de Sttau Monteiro, *Felizmente Há Luar!*, a ser abordada no 12.º ano, o docente deve traçar um paralelismo entre o passado representado e as condições históricas dos anos 60: denúncia da violência e da opressão, os valores de liberdade e do patriotismo, bem como alguns aspetos simbólicos (*idem*: 46).

As sugestões metodológicas para a abordagem da obra de Almeida Garrett concedidas pelo documento oficial em análise são as seguintes: exercícios de escuta ativa; dramatização de cenas da peça; ida ao teatro; pesquisa sobre factos históricos referidos na peça; entrevistas imaginárias a personagens da peça; pesquisa sobre o autor e a obra; constituição de base de dados de autores e personagens (*idem*: 57). No caso da obra de Luís de Sttau Monteiro, as sugestões passam por o professor realizar com a turma exercícios de escuta ativa; produções de textos expositivo-argumentativos; debates sobre temas abordados na peça; ficheiros de autores e personagens; pesquisas sobre temas abordados na peça e dramatizações (*idem*: 62).

Ao longo da análise destes documentos oficiais pudemos observar as metodologias recomendadas para a análise do texto dramático; contudo, o professor deve considerá-las sob um olhar crítico, delineando qual a estratégia que melhor se adequa à sua turma, nunca descurando o facto de a

“leitura em contexto escolar exigir (...) práticas diversificadas segundo o tipo de texto, a situação ou o objectivo perseguido, podendo, por isso, admitir estratégias pessoais mais consentâneas com o sucesso individual dos membros da comunidade de leitores” (*idem*: 23).

2.4. A leitura: a sua compreensão

O ato de ler é uma ação permanente na condição humana, a leitura é uma habilidade/capacidade adquirida desde cedo e treinada de vários modos. Lemos para entender e conhecer, para sonhar, por puro prazer ou por simples curiosidade. Lemos para resolver problemas e para questionarmos o mundo, pois o indivíduo que lê participa de forma consciente na construção e reconstrução da sociedade e de si mesmo, enquanto ser humano na sua completude.

Enquanto definição, segundo Ribeiro *et al.* (2010: 3), “ler é extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar de leitura se não houver compreensão”. Prossegue a mesma autora, referindo que, para aprender a ler é primeiramente indispensável conhecer um código e dominá-lo a um nível que permita a decifração¹² automática do que está escrito, mas ler vai mais além do que reconhecer somente uma sequência de palavras escritas, pois a “essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura” (Sim-Sim, 2007: 5).

O primeiro momento da leitura assenta na fase da decifração. Como tal não devemos descurar o papel deste processo na compreensão cabal do texto, pois sem um domínio rápido e automático deste método, o leitor nunca conseguirá compreender o que lê, visto que “quando não há automatismo na decifração, o leitor dirige a sua atenção e os seus recursos cognitivos para a identificação das letras e das palavras, em detrimento da compreensão.” (Ribeiro *et al.*, 2010: 10)

Durante vários anos a competência de ler foi vista como a capacidade de pronunciar convenientemente o texto. Nesse sentido, pretendia-se que o aluno aprendesse a identificar e a ler as palavras com um ritmo fluente e com uma entoação adequada; contudo, Thorndike (*apud* Vaz, 1998: 99) introduz uma nova perspetiva ao assemelhar a leitura ao processo de resolução de problemas matemáticos, definindo, deste modo, o ato de ler como uma atividade de raciocínio, o que permitiu um alargamento da noção de ler, inaugurando o caminho para a associação entre os dois conceitos: leitura e compreensão. Assim, à luz da psicologia cognitiva e enquanto atividade do pensar, “a leitura só é considerada uma competência adquirida se tiver implícita a necessária compreensão, ou

¹² Por decifrar entenda-se “identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes. Através do processo de decifração, o leitor converte grafemas (letras ou conjunto de letras) em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado numa língua” (Sim-Sim, 2009: 5).

seja, ler é compreender” (Wittrock, *apud* Vaz, 1998:100). A leitura passa, deste modo, a ser vista como uma atividade de maior complexidade do que até então tinha sido, e toda a investigação posterior contribuiu para o ampliação do conhecimento deste processo, vindo a assumir um destaque particular a sua natureza cognitiva e construtiva (Lundberg & Linnakyla, *apud* Vaz, 1998: 100).

Atualmente, é consensual que ler implica obrigatoriamente uma compreensão do que se lê¹³, e ainda que uma leitura competente provém de, pelo menos, três tipos de fatores: derivados do texto, do contexto e do próprio leitor (Ribeiro *et al.*, 2010: 3). Dentro dos fatores derivados do texto, a autora aponta para a inclusão de variáveis como a estrutura, a sintaxe, o conteúdo e o vocabulário. Quanto aos fatores derivados do contexto, são tidos em conta: a motivação do leitor para ler, as suas condições físicas e psicológicas e as condições ambientais em que se encontra. Por último, os fatores provenientes do leitores abarcam variáveis como as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura que este ativa, isto é, o conhecimento que o indivíduo detém sobre o tema do que lê e o (des)conhecimento de vocábulos utilizados no texto, dado que “[a] compreensão beneficia (...) da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui.” (Sim-Sim, 2007: 8) Posto isto, seguimos a opinião de Inês Sim-Sim quando assinala que

[o] ensino da compreensão da leitura tem de incluir (...) estratégias pedagógicas direccionadas para o desenvolvimento do *conhecimento linguístico* das crianças, para o alargamento das vivências e *conhecimento* que possuem sobre o *Mundo* e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura (*idem*: 9).

Neste âmbito, a leitura é entendida como um processo cognitivo em que intervêm três variáveis. Seguimos, sobre este assunto, o entendimento de Giasson (*vide apud* Morim, 2013: 5-6). A variável “texto” refere-se ao material que irá ser lido e deve ser considerado sob três aspetos fundamentais: a intenção do autor (informar, divertir ou persuadir o leitor), a estrutura (a forma como as ideias se estruturam e a clareza da narração) e o conteúdo (os conceitos, conhecimentos e vocabulário transmitidos) do texto. No que respeita à variável “leitor”, ela abrange as estruturas (os conhecimentos e atitudes) do sujeito e os processos (as competências) a que recorre para abordar o texto. Finalmente, o “contexto” refere-se à situação em que a leitura é efetuada, e pode ser segmentado em três categorias: o contexto psicológico (o interesse pelo texto, a motivação, a intenção da leitura, etc.), o contexto físico

¹³ Para aprofundamento desta temática poderá consultar: Giasson, J. (2000), Sim-Sim, I. *et al.* (2007), entre outros.

(o tempo disponível, o ruído, o formato do texto, etc.) e o contexto social (ler em voz alta para um auditório, ler em silêncio para si mesmo, etc.)

Ao longo do capítulo seguinte concederemos relevo ao que os Programas oficiais de Português¹⁴ aludem a propósito da compreensão da leitura, bem como às modalidades de leitura neles referenciadas.

2.4.1. A compreensão da leitura nos documentos oficiais

Contemplando o programa de português do Ensino Básico, entende-se por leitura “o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (Reis, 2009: 16). Na leitura estão implicados vários processos de atuação interligados, tais como a decifração, o acesso a informação semântica, a construção de conhecimento, entre outros.

No 1.º ciclo, preconiza-se que as aprendizagens já realizadas sirvam como ponto de partida para a aprendizagem do processo de decifração. Outro ponto fulcral assenta no “desenvolvimento da consciência fonológica a partir de actividades de identificação, de manipulação, de segmentação e de reconstrução dos sons da língua”, uma vez que “facilitam a aprendizagem da leitura.” No 2.º ciclo, o que é esperado é um alargamento de horizontes culturais e literários, desenvolvendo progressivamente a competência leitora.

No final do 3.º Ciclo, pretende-se “atingir um perfil de leitor mais confiante e mais arguto; para isso, os alunos serão envolvidos de forma mais intensa na compreensão das relações entre linguagem, estrutura e estilo, através do contacto com textos escritos variados” (*idem*: 139).

Para atingir estes resultados, é crucial que o professor de Português conceda espaço ao desenvolvimento de várias modalidades de leitura, com o intuito de “o aluno tent[ar] a possibilidade de ler de forma flexível, detendo um leque diversificado de abordagens, a que poderá recorrer consoante os propósitos e as perspectivas pessoais.” (Coelho, 2001: 23-24) Posto isto, segundo o Programa de Português do Ensino Secundário, à escola compete sobretudo promover três tipos de modalidades de leitura: a leitura funcional, a leitura analítica e crítica e a leitura recreativa.

¹⁴ O caso dos Programas ligados às disciplinas de estudos clássicos é diferente, uma vez que a questão da leitura é voltada para a compreensão linguística e cultural. Nomeadamente auxiliar os alunos na tradução de textos clássicos.

A leitura funcional, “ou leitura para pesquisa de dados e informações, na perspectiva pragmática da resolução de problemas” (Amor, 1993: 92), é aquela voltada para um uso de carácter instrumental, que exige o fomento das aptidões básicas de compreensão, como por exemplo: consultar um dicionário, manusear auxiliares bibliográficos e utilizar arquivos de bibliotecas. Deste modo, o professor deve preocupar-se em estabelecer programas sistemáticos de promoção deste uso de leitura, principalmente porque “num sistema de ensino-aprendizagem tão dependente dos textos, ele constitui um instrumento básico e transversal ao currículo de construção do saber”, pois quanto mais estas capacidades se desenvolverem num indivíduo, “mais apetrechado ele estará para, de futuro, corresponder a solicitações variadas, de modo autónomo e bem sucedido” (*idem*: 94).

A leitura analítica e crítica tem que ver com a “construção pormenorizada da significação do texto visando a capacidade de análises críticas autónomas” (Coelho, 2001: 24). Esta é uma atividade complexa que exige um treino progressivo, para o exercício pleno de todas as capacidades. Tomada como retrospectiva e reflexiva, a leitura analítica e crítica cruza a observação e a interpretação: “o aluno procura respostas às questões colocadas inicialmente, aprende a justificá-las, confronta-se com observações de outros, infirma ou confirma as suas hipóteses, compreende o texto e finalmente aprecia a sua singularidade” (*ibidem*).

A leitura recreativa é a responsável pela fruição estética e pessoal dos textos. O seu uso pedagógico deverá passar por estimular, diversificar, elaborar e personalizar o gosto pela leitura, para isso “o professor terá necessidade de possuir uma ideia aproximada do perfil dos seus alunos como leitores: dos seus conhecimentos e capacidades, dos seus interesses e expectativas, dos seus hábitos e cultura face ao escrito e à leitura” (Amor, 1993: 96).

Além destas três modalidades, a mesma estudiosa (*idem*: 98) aponta ainda uma outra: a leitura extensiva, que surge sob o apelo da substituição dos excertos pela obra integral. Embora a preocupação pela leitura integral não multiplicasse, necessariamente, a adoção de textos de maior amplitude, ela refletiu-se nas práticas de leitura, que passaram a comportar atividades exercidas sobre o todo da obra, designadas por leitura extensiva. Contudo, um outro momento diz respeito à seleção dos textos: quem escolhe os textos que o aluno lê?

Apesar da posição privilegiada do professor para realizar esta escolha, ele encontra-se sobredeterminado nas suas opções, quer seja pela oferta dos manuais escolares, quer pelo próprio Programa. O docente deve, pois, promover a leitura integral, seja ela “literária” ou “não-literária”, uma vez que esta separação não é a mais inteligente na captação dos alunos para a leitura (*idem*: 100), pois o objetivo primário e basilar é que o discente contacte com o texto escrito.

Em suma, seguindo o Programa de Português do Ensino Básico e tomando a leitura como uma (re)construção de sentidos, ao definir as propostas de trabalho, “o professor deverá ter em conta não só os processos cognitivos específicos associados à compreensão, mas igualmente os objectivos que norteiam o acto de ler e que auxiliam essa compreensão, pois o leitor orientará o seu modo de ler pelo propósito de leitura que tiver traçado” (Reis, 2009: 103).

Podemos então afirmar que ensinar a compreender um texto implica o desenvolvimento de estratégias específicas, que ocorrem em diferentes fases, e que abordaremos no capítulo seguinte.

2.4.2. Fases de compreensão da Leitura

Antes de mais, importa descortinar uma noção de estratégia, não aquela de significação mais ampla, utilizada no sector militar e desportivo, mas sim aquela que assenta sob uma perspectiva de ensino, concebida e executada pelo docente, que a ajusta ao longo de um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro. Deste modo, “[o] termo estratégia implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a propósitos fixados, servindo-se de meios” (Vieira & Vieira, 2005: 169). Num sentido mais restrito, as estratégias de ensino devem ser minuciosamente seleccionadas e refletidas pelo docente, uma vez que “tem que ver (...) com intenções educativas, mas concretiza-se em aspectos particulares da aprendizagem, ou em capacidades que se considera importante adquirir, e nas metodologias mais adequadas” (Boavida, 1998: 14).

As intenções educativas, neste caso, são voltadas para a compreensão da leitura. Assim, “de uma fase de leitura mais centrada no ler para aprender a ler, evolui-se para uma fase em que o ler para extrair e organizar conhecimentos é privilegiada” (Reis, 2009: 70). Para isso, o professor deve desenvolver estratégias que possibilitem a compreensão do texto por parte dos discentes. Estratégias essas que ocorrem em três momentos: antes da leitura (a pré-leitura), durante a leitura (a leitura) e depois da leitura (a pós-leitura):

A pré-leitura pressupõe: a observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão, mobilizando conhecimentos ou vivências que se possam relacionar com o texto, adquirindo novos conhecimentos imprescindíveis à sua interpretação; observação/reconhecimento/interpretação de índices de modo a familiarizar o leitor com o texto e a anteciper o seu sentido e função. *A leitura* pressupõe a construção dos sentidos do texto, feita através de estratégias adequadas. *A pós-leitura* pressupõe actividades de reacção/reflexão que visam integrar e sistematizar os novos conhecimentos e competências (Programa de Português do Ensino Secundário, 2001/2002: 23).

2.4.2.1. Pré-leitura

Numa fase de pré-leitura de uma obra ou de um texto, o docente deve “facultar uma visão imediata e abrangente da obra, uma avaliação rápida do seu conteúdo, nível de complexidade e interesse” (Amor, 1993: 100). Portanto, segundo esta estudiosa, o professor preocupar-se-á em focar a atenção dos alunos em indicadores como:

- Aspeto exterior (capa, título e subtítulo e contra-capas);
- Textos introdutórios (prefácio, preâmbulo, introdução, prólogo, notas);
- Eventualmente, o 1.º capítulo e as conclusões.

Uma outra fase de leitura diz respeito à evocação de conhecimentos, que se situa entre a etapa de pré-leitura e a da leitura. “Nesta etapa de leitura procura-se estimular, no leitor, a activação de conhecimentos já existentes e necessários à contextualização e ao aprofundamento da leitura” (*idem*: 101). Aqui, o professor deve facultar várias informações, como por exemplo, sobre:

- Autor, género, corrente em que a obra se insere;
- Personalidade, época em foco;
- Tema/problemas abordados.

Segundo Olívia Figueiredo (*apud* Morim, 2013: 12), a estratégia de antecipação oferece inúmeras vantagens, pois possibilita a ativação dos esquemas cognitivos necessários para que o aluno interprete e atribua significado ao texto, ao mesmo tempo que o prepara para a pesquisa da informação relevante.

2.4.2.2. Leitura

A leitura reside na configuração e na construção dos sentidos do texto. Assim, para alcançar esta construção, o leitor, à medida que vai lendo, socorre-se de um leque de estratégias adequadas que o auxiliam a interpretar e o envolvem num processo de controlo da compreensão (Solé, *apud* Morim, 2013: 12), estratégias essas que podem partir do aluno ou serem potenciadas pelo professor, que munido dos meios mais adequados, auxilia o aluno na compreensão do texto.

A fase de leitura propriamente dita deve ser orientada de acordo com as características da obra em questão e com os objetivos que sustentam a sua seleção. Assim sendo, de um modo geral, deve garantir-se que a leitura dê conta de aspetos como:

- Objetivos e focalização da obra;
- Organização do conteúdo e processos de desenvolvimento temático;
- Características da estrutura textual;
- Construção do sentido global do texto (cf. Amor, 1993: 101 e Solé, 1998).

Morim (2013) e Sim-Sim (2007) apontam, a título de exemplo, algumas estratégias que intervêm durante a leitura e que, portanto, pressupõem a construção dos sentidos do texto:

- Formulação de hipóteses a respeito do conteúdo do texto, à medida que se vai desencadeando o processo da leitura;
- Validação ou reformulação das hipóteses levantadas, a partir de novas informações obtidas no seguimento do processo da leitura;
- Criação de mapas mentais do que foi lido, o que facilita o estabelecimento de comparações e amplia a capacidade de memorização do trabalho;
- Elaboração de sínteses, à medida que se vai avançando na leitura do texto;
- Consulta de fontes de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outros leitores, o professor).

Em suma, o professor deverá ensinar de modo explícito e sistematizado técnicas de localização e de recolha de informação, sempre tendo em mente os objetivos que traçou, a saber: sublinhar, tirar notas, fazer esquemas, entre outros.

2.4.2.3. Pós-leitura

A pós-leitura engloba atividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos. Na linha do que diz Amor (1993) e Sim-Sim (2007), nesta fase da leitura procura-se fornecer ao aluno uma perspetiva integradora da obra e promover nele uma reflexão crítica, executada em atividades como:

- Formular questões sobre o lido e tentar responder;
- Discutir com os colegas o que leram;
- Extrair conclusões;
- Elaborar sínteses;

- Produzir comentários e ensaios críticos sobre o texto;
- Reler.

O faseamento apresentado é muito genérico e, em cada situação de leitura, deve sofrer alterações e ajustes que o tornem consistente, face às características dessa situação e da obra em análise.

Uma vez que diversidade de obras/géneros/subgéneros exige diversas dinâmicas de leitura, neste trabalho socorremo-nos destas propostas e da dos Programas oficiais na abordagem do texto dramático, apresentando ainda outras, que indicaremos e justificaremos posteriormente¹⁵.

¹⁵ Cf. *infra*, pp. 37-45.

3. Didatização

3.1. Metodologia

A proposta de trabalho que apresentamos assume como objetivo determinar de que modo a diversificação de estratégias contribui para a compreensão do texto dramático. Assim, para a abordagem de cada texto dramático lecionado, a saber: *O Soldado Fanfarrão* de Plauto e *As Rãs* de Aristófanes para a disciplina de ICC e *Felizmente Há Luar!* de Sstau Monteiro para a disciplina de Português, selecionámos três estratégias/atividades. Além destas, elaborámos 5 questionários: 3 de verificação da compreensão da leitura dos textos lecionados (2 distribuídos na turma de ICC e 1 na turma de Português) e 2 questionários de satisfação acerca do trabalho desenvolvido em torno do texto dramático durante o ano letivo (1 na turma de ICC e outro na de Português).

Demarcados os objetivos, tudo se encaminha para que o presente trabalho culmine na estratégia metodológica do estudo de caso, que tem vindo a assumir um maior protagonismo no âmbito da investigação em educação, “revelando-se uma metodologia propícia para a análise de uma dada realidade educativa de forma mais circunscrita e mais profunda” (Morgado, 2012: 8).

No que respeita ao tipo de estudo de caso, segundo Stake (1999: 16-17), as nossas propostas encontra-se englobadas no *estudo de caso instrumental*, dado que reportam a “uma situação em que o investigador, ao sentir necessidade de uma compreensão mais global sobre um determinado assunto, constata que pode aprofundar esse conhecimento se estudar um caso particular” (*idem*: 65). Este é o tipo de estudo que nos servirá de base, uma vez que nos encontramos em contextos reduzidos, que são duas turmas escolares.

Com o intuito de recolher os dados para a análise, os alunos são incitados a responder a alguns inquéritos por questionário, que é uma “técnica de recolha de dados muito utilizada no domínio da investigação” (*idem*: 77). Por questionário entenda-se

uma série ordenada e coerente de perguntas que são colocadas a um conjunto de inquiridos para colher elementos sobre (...) as suas opiniões, as atitudes que assumem e/ou a forma como se posicionam perante certas questões, as suas expectativas, o seu nível de conhecimentos e, ainda, sobre quaisquer assuntos de interesse para o investigador (Quivy & Campenhoudt, *apud* Morgado, 2012: 77).

Note-se que as questões colocadas aos alunos serão de natureza mista, ou seja, tanto fechadas como abertas, com vista à obtenção de um vasto leque de esclarecimentos, augurando uma resposta viável à questão inicial que norteia toda esta proposta. As respostas

fechadas serão dicotômicas, isto é, haverá um grupo de questões de verdadeiro ou falso e, ainda, um outro que sugere respostas abertas.

Num contexto de recolha de dados devemos ter sempre em mente os valores humanos e sociais dos participantes envolvidos no processo. Logo, é de pertinência vital que se tome em consideração um conjunto de normas que salvaguardam as identidades dos participantes em determinadas investigações.

Tendo como ponto de referência o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, do ponto de vista ético terão de ser levados em linha de conta os seguintes aspetos: 1. Anonimato e confidencialidade de dados recolhidos - no contexto desta investigação não se recolherão quaisquer tipos de dados pessoais dos participantes e os mesmos se encontrarão sob a devida confidencialidade. 2. Serão informados, os participantes, quanto aos objetivos iniciais e quanto aos posteriores resultados da investigação. 3. Concluída a investigação, deverá haver consciência da fidelidade ao tratamento de dados e não adulterarão as conclusões, aspetos que foram por nós respeitados.

3.2. Recursos utilizados em Português

Na ótica de Cardoso, no

plano de aula, o professor começa por definir com clareza o objectivo da aula. Em seguida, ir-se-á questionar de que forma poderá ajudar os alunos a aprenderem a lição. Quais as analogias que usará, quais os meios que poderão ser aconselháveis (vídeo, *PowerPoint*, texto, imagem) para que eles melhor interiorizem o que vai ser ensinado. Podem também ser pensadas actividades, materiais e recursos a serem usados para ajudar os estudantes a atingir os resultados esperados. Este pensar de actividades não é mais do que conceber uma estratégia. Finalmente, terá de pensar na maneira de, informalmente, (...) aferir se realmente o conteúdo foi apreendido (Cardoso, 2013: 153).

Partindo desta premissa, as aulas lecionadas foram estruturadas com o intuito de diversificar estratégias de ensino com vista à pesquisa deste trabalho.

A obra *Felizmente Há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro foi abordada usando as seguintes estratégias: a utilização do *PowerPoint*, com o paralelismo entre o início do Ato I e do Ato II; a visualização de um vídeo alusivo ao General Humberto Delgado, figura do tempo da escrita da peça que inspira toda a caracterização do General Gomes Freire D'Andrade e realização de uma atividade; e, por último, uma atividade de escrita assente nos valores educacionais veiculados no Monólogo de Matilde.

3.3. Recursos utilizados em Introdução à Cultura Clássica

Tomando em consideração a flexibilidade do programa orientador da disciplina de ICC, seleccionámos duas comédias, uma grega – *As Rãs* de Aristófanes – e outra latina – *O Soldado Fanfarrão* de Plauto.

Tendo em atenção o facto de, nesta turma, os alunos apresentarem um nível cultural elevado e revelarem uma grande curiosidade e interesse por estas temáticas, optou-se por seleccionar a comédia *O Soldado Fanfarrão*, inserida na unidade programática “Literatura greco-latina”.

Partindo da tradução da comédia plautina por parte de Carlos Alberto Louro Fonseca (1987), tomámos a liberdade de realizar algumas adaptações, sempre fiéis ao texto autêntico e ao discurso das personagens (Anexo 1, p. I), visando agilizar o processo de compreensão da peça teatral por parte dos discentes.

No âmbito deste trabalho, servimo-nos de diversas estratégias, tais como: o *PowerPoint*, para explicitar o contexto, o autor e alguns dos nomes das personagens da peça; o preenchimento de esquemas a partir do Prólogo da comédia; e uma atividade de escrita, a pares, com posterior dramatização. Nesta atividade de escrita foi solicitado aos alunos que recriassem um novo final para a peça e que em seguida o dramatizassem.

A propósito da comédia *As Rãs*, inserida igualmente na mesma unidade, o *Programa de Português do Ensino Básico*¹⁶ recomenda que

no domínio do literário devem ser seleccionados textos de ontem e de hoje (clássicos e contemporâneos); textos de longe e de perto (autores portugueses e estrangeiros) e textos de diferentes géneros (2009: 63).

Defendendo ainda que

a leitura de textos clássicos contribui para a formação estética e literária e possibilita os primeiros passos no conhecimento de um património literário nacional e universal riquíssimo, ajudando a criar, ainda que incipientemente, um conjunto de referenciais que permitirão compreender melhor o funcionamento do mundo e estabelecer relações entre textos (*idem*: 64).

Partindo da tradução de Maria de Fátima Silva (2014) (Anexo 2, p. VIII), servimo-nos de diversas estratégias/atividades para abordar a comédia, tais como: o preenchimento de um guião de leitura; ida ao teatro para visualizar a dramatização da peça *As Rãs*, pelo grupo *Thíasos*¹⁷ da FLUC; e uma atividade de escrita.

¹⁶ Recorremos a este Programa por se tratarem de alunos que frequentam o Ensino Básico.

¹⁷ Para mais informações acerca deste grupo, consultar: <http://thiasoscech.blogspot.pt/>.

Por fim, e além do que pretendemos focar especificamente com o estudo destas duas comédias, é igualmente essencial despertar nos alunos o gosto pela literatura e cultura clássicas.

3.4. Operacionalização

O estudo efetuado pressupôs a realização de várias atividades/estratégias distintas para as duas turmas. Deste modo, na turma de Português, realizaram-se 3 atividades e na de ICC, 6. Foram ainda preenchidos, em ambas as turmas, 3 questionários de verificação da compreensão da leitura (2 em ICC e 1 em Português) e por último, foi solicitado aos alunos, nas duas disciplinas, que respondessem a um questionário de satisfação acerca das estratégias/atividades realizadas em torno do texto dramático, com o intuito de averiguar a sua opinião relativamente ao que desenvolveram ao longo do ano.

No que concerne aos recursos utilizados para a concretização do estudo, foram selecionados/elaborados materiais originais para a abordagem das obras dramáticas. Quanto ao preenchimento dos questionários, tanto o de verificação da compreensão da leitura, como o de satisfação, a nossa intervenção restringiu-se ao mínimo possível, visando não comprometer os resultados, nem neles interferir.

3.4.1. Operacionalização na turma de Português

As atividades/estratégias colocadas em prática nesta disciplina desenvolveram-se no 2.º período letivo. Para a abordagem de *Felizmente Há Luar!*, elaborámos 3 atividades distintas, 1 questionário de verificação da compreensão da leitura e um outro de satisfação.

A primeira atividade (Anexo 3, p. XXIII) desenvolveu-se na sequência do estudo do início do Ato II da peça. Porém, antes de se partir para a análise textual, principiámos com uma análise comparativa com o início do Ato I, de modo a facultar a melhor compreensão dos conteúdos lecionados. Para tal, e recorrendo ao *PowerPoint*, solicitámos aos alunos o preenchimento de um quadro síntese das partes comuns aos dois atos.

Paralelismo entre os começos dos Ato I e II

No palco	Ato I	Ato II
Iluminação da cena		
Número de personagens		
Localização da personagem		
Nome da personagem		
Primeira fala		

Documento 1 – Diapositivo referente à 1.ª atividade em Português.

A partir da projeção do Doc. 1, iniciou-se um diálogo proficiente entre docente e alunos, de modo a alertá-los para a realização de uma atividade coletiva. Posto isto, com a informação extraída do texto, os discentes foram retirando as “caixas verdes”, dando origem, assim, ao que aferimos no Doc. 2.

Paralelismo entre os começos dos Ato I e II

No palco	Ato I	Ato II
Iluminação da cena	Às escuras	Às escuras
Número de personagens	Uma	Uma
Localização da personagem	Intensamente Iluminada, ao centro e à frente do palco	Intensamente Iluminada, ao centro e à frente do palco
Nome da personagem	Manuel	Manuel
Primeira fala	"Que posso eu fazer? Sim: que posso eu fazer?" <i>(Dá dois passos em direção ao fundo do palco, detém-se, e continua.)"</i>	"Que posso eu fazer? Sim, que posso eu fazer?" <i>(Dá dois passos em direção ao fundo do palco. Detém-se.)"</i>

Documento 2 – Diapositivo final da 1.ª atividade em Português.

A seleção deste recurso prendeu-se essencialmente com a necessidade de trazer para a sala de aula as tecnologias, já que num mundo globalizado é imperativo inovar o ambiente escolar. Como escreve Eurico Ferreira, “existe a necessidade de utilização de outros recursos

didáticos que auxiliem o ensino, com o intuito de dinamizar os conteúdos abordados em sala de aula” (2010: 16), visto que, “as tecnologias devem ser utilizadas na prática pedagógica (...).

Partindo da utilização de um vídeo¹⁸ sobre o General Humberto Delgado, e com o objetivo de estabelecer o paralelismo com Gomes Freire, solicitámos aos alunos a realização de uma atividade (Anexo 4, p. XXVI) acerca da caracterização dos dois generais, de modo a aproximá-los e a apontar os seus traços comuns.

De seguida, de acordo com a informação extraída do vídeo e do seu conhecimento da peça, os discentes responderam a três questões. A primeira delas (Doc. 3) incidiu especificamente no conteúdo do vídeo e naquilo que ele permitiu observar.

1. Após a visualização do vídeo sobre o General Humberto Delgado, aponte três das suas características.

Documento 3 – Enunciado da 1.ª pergunta da 2.ª atividade em Português.

Uma vez respondida, segue-se outra pergunta (Doc. 4), desta vez a partir de informações concedidas por excertos retirados da peça em estudo. Ao contrário da primeira, esta pergunta encontra-se voltada para a caracterização do General Gomes Freire, predispondo, desde já, os discentes para a relação entre as duas figuras históricas.

¹⁸ Pode ser visualizado no seguinte sítio: <http://sicnoticias.sapo.pt/pais/2015-02-13-General-Humberto-Delgado-foi-morto-pela-PIDE-ha-50-anos>.

2. A partir dos seguintes excertos textuais retirados da obra *Felizmente Há Luar!*, refira três características que definam o General Gomes Freire D'Andrade.

“Um amigo do povo! Um homem às direitas! Quem fez aquele não fez outro igual...”
(Fala do Antigo Soldado, *Felizmente Há Luar!*, Ato I, p. 20)

“Senhores Governadores: aí tendes o chefe da revolta. Notai que lhe não falta nada: é lúcido, é inteligente, é idolatrado pelo povo, é um soldado brilhante, é grão-mestre da Maçonaria e é, senhores, um estrangeirado...” (Fala do Antigo Soldado, *Felizmente Há Luar!*, Ato I, p. 71).

“Excelência: Se pusermos de parte a pessoa d’el-rei e a vossa, a ninguém tem o povo mais amor do que ao primo de V. Excelência. Soldado distinto, súbdito fiel... Em ninguém põe o povo mais esperança do que no general...” (Fala de Vicente dirigida a D. Miguel, quando falam sobre ao General Gomes Freire, *Felizmente Há Luar!*, Ato I, p. 34).

Documento 4 – Enunciado da 2.^a pergunta da 2.^a atividade em Português.

Na terceira e última questão da atividade (Doc. 5) é solicitado um paralelismo entre as características das duas figuras. Neste momento, os alunos são capazes de entender esta aproximação.

Num momento de leitura ou de pós-leitura, é crucial “definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas” (Ribeiro, 2010: 16), a fim de os discentes compreenderem o texto.

3. Luís de Sttau Monteiro aproveitou a personagem Gomes Freire de Andrade para retratar Humberto Delgado, general do seu tempo. Tendo em conta a caracterização das duas figuras, indique os seus traços comuns.

Documento 5 – Enunciado da 3.^a pergunta da 2.^a atividade em Português.

A terceira atividade (Anexo 5, p. XXIX) decorre da análise textual do Monólogo de Matilde, que contempla uma reflexão acerca da educação do ser humano, momento carregado de simbolismo e de intimismo. Tendo como base a análise do texto dramático, foi solicitada uma reflexão escrita sobre estes valores.

1. Tendo em conta a seguinte fala de Matilde na peça *Felizmente Há Luar!*, escreva um breve comentário onde reflita sobre os valores que para si são mais importantes no carácter humano.

Nota: O seu comentário deve ter no mínimo **80** e no máximo **120** palavras.

MATILDE

Quem é mais feliz: o que luta por uma vida digna e acaba na força, ou o que vive em paz com a sua inconsciência e acaba respeitado por todos?

(MONTEIRO, L. Sttau., *Felizmente Há Luar!*, Ato II, p. 83)

Documento 6 – Enunciado da 3.ª atividade em Português.

O objetivo desta atividade prendeu-se com a necessidade de os discentes refletirem sobre o que leram, pois o facto de os alunos “expressar[em] opiniões pessoais fundamentadas (formação de juízos próprios/interpretações pessoais, ou seja, deduzir, exprimir opiniões e emitir juízos)” (*idem*: 14) é igualmente uma estratégia referenciada nesta fase de pós-leitura.

Depois de terminadas estas atividades, a turma recebeu um questionário de verificação da compreensão da leitura (Anexo 6, p. XXXI), com o intuito de apurar o modo como estas estratégias os auxiliaram a compreender o texto. Por último, no final do ano letivo, receberam um outro questionário (Anexo 7, p. XXXVII), agora para avaliar globalmente o trabalho desenvolvido durante o ano letivo.

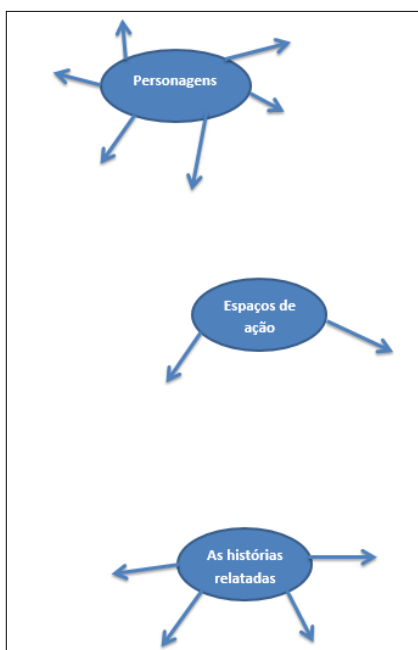
3.4.2. Operacionalização na turma de Introdução à Cultura Clássica

Na turma de ICC, a aplicação da primeira estratégia (Anexo 8, p. XL) surgiu na sequência da abordagem da comédia *O Soldado Fanfarrão*, no 2.º período letivo. Como nos encontrávamos a iniciar o estudo desta obra, decidimos apresentar, com recurso ao *PowerPoint*, uma breve síntese da origem do teatro, alguns dos principais dramaturgos greco-latinos, bem como a configuração dos adereços cénicos.

Em diapositivos seguintes, procedeu-se à devida apresentação da comédia, nos quais explorámos o título, com particular destaque para o adjetivo, pois como defende Inês Sim-Sim, “antecipar conteúdos com base no título” (2007: 15) é uma das estratégias a utilizar

antes de iniciar a leitura. Ainda através deste recurso, apresentámos a imagem de um hipotético cenário, com base na sua descrição. O que se pretendeu foi fornecer à turma o maior número de informações possíveis para o entendimento do contexto da peça, pois nesta etapa de leitura “procura-se estimular no leitor a ativação de conhecimentos (...) necessários à contextualização e ao aprofundamento da leitura” (Amor, 1993: 101).

A segunda atividade (Anexo 9, p. LII) ocorreu em concomitância com a leitura do Prólogo da comédia plautina. À medida que os discentes liam o texto, preenchiam os esquemas (Doc. 7).



Documento 7 – Esquemas da 2.ª atividade em ICC.

Deste modo, durante esta fase de leitura, os alunos foram elaborando mapas mentais, o que amplia a capacidade de memorização do trabalho em torno do texto dramático¹⁹.

A terceira atividade (Anexo 10, p. LIV) foi realizada no final da leitura da peça e consistiu num trabalho a pares, no qual os alunos criaram um diálogo dramático, com o objetivo de concederem um final a esta obra (Doc. 8). Concluída esta tarefa, sugerimos que cada grupo dramatizasse o seu texto.

¹⁹ Cf. *supra*, p. 32.

Literatura greco-latina

O Soldado Fanfarrão, Plauto



1. Lê o seguinte excerto retirado da comédia de Plauto, *O Soldado Fanfarrão*.

(Pirgopolinices é trazido para fora de casa e espancado por escravos de Periplectômeno, porém não o matam, sob promessa de ele mudar de atitude - de deixar de ser um fanfarrão.)

Pirgopolinices

Oh! Que desgraça a minha! Estou a ver que me pregaram uma grande partida. O patife do Palestrião! Foi ele que me fez cair nesta cilada! Mas foi muito bem feito! Se acontecesse a todos os outros da minha espécie o mesmo, haveria sobre a terra menos gente assim: seriam muito mais humildes!

(adaptado de *O Soldado Fanfarrão*, Plauto. P. 164)

2. Num trabalho a pares, reescreve um final diferente para esta comédia. Cria um curto diálogo onde contracenem duas personagens.

Documento 8 – Enunciado da 3.ª atividade em ICC.

Note-se que esta atividade implica grandes ganhos para os discentes. Como afirma Inês Sim-Sim, a “leitura de textos de teatro e a representação dos mesmos pelas crianças é de grande importância no desenvolvimento sociocognitivo dos alunos”, bem como “o ensaio de um texto de teatro para o apresentar perante uma audiência fomenta o aprofundamento da compreensão do texto” (2007: 47). Comungamos também das palavras de Jorge Cardoso, ao referir que “aprender é uma actividade mais eficaz quando tem lugar dentro de um grupo que pretende realmente aprender” (2013: 211).

Depois de concluídas estas 3 atividades/estratégias, a turma recebeu um questionário de verificação da compreensão da leitura (Anexo 11, p. LVI), com o intuito de apurar o modo como estas estratégias os auxiliaram a compreender a obra *O Soldado Fanfarrão*.

A quarta atividade (Anexo 12, p. LXII), realizada no 3.º período letivo, surge na sequência do estudo da comédia *As Rãs* e consistiu no preenchimento de um guião de leitura. Dividido em duas partes - antes e após a leitura da peça - os alunos são confrontados com vários grupos de questões (Doc. 9).

Guião de Leitura
As Rãs, Aristófanes



Antes da leitura

1. Observa a capa do livro. Preenche a seguinte ficha bibliográfica com as informações aí disponíveis.

Ficha bibliográfica

Título: _____

Autor: _____

Tradutora: _____

Documento 9 – Segmento da 4.^a atividade em ICC.

À medida que os discentes leem a peça, vão respondendo às questões do guião de leitura, com exercícios originais. Note-se que a opção pela utilização de um guião de leitura prendeu-se com a necessidade de saber ler não simplesmente para extrair informações da escrita, descodificando-a, mas sim para compreender o seu sentido, pois “a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura” (Sim-Sim, 2007: 5).

A quinta estratégia (Anexo 13, p. LXVIII) constou numa visita de estudo, que se desdobrou numa ida ao Teatro Paulo Quintela da FLUC, para que os discentes assistissem à dramatização da peça *As Rãs*, concretizada pelo grupo *Thíasos*.

Assumindo a visita de estudo como estratégia de aprendizagem, importa mencionar que é desenvolvida enquanto atividade que favorece a aprendizagem num contexto extra sala de aula e que valoriza a experimentação pessoal, que se expressa num conhecimento mais realista do que está a ser estudado, devido ao facto de se estar inserido num ambiente onde existe o objeto de estudo, portanto, funciona como um complemento do que é lecionado em sala de aula.

Lecionado o texto, é um enorme privilégio conseguir facultar aos discentes a possibilidade de presenciarem a peça em palco, ainda que com as particularidades de cada encenação. Assim, encontra-se, cremos nós, mais do que justificada a seleção desta estratégia. Tal como afirmam Bonito & Sousa as “visitas de estudo devem estar enquadradas e articuladas com outras actividades (...) “comuns” que decorrem na sala de aula” (1997: 10).

Sabendo que numa fase de pós-leitura, a produção de comentários escritos é uma das estratégias propostas por autoras como Emília Amor (1993), Inês Sim-Sim (2007) e Isabel Solé (1998), a sexta atividade (Anexo 14, p. LXX) decorre da conclusão do estudo de *As Rãs* e compreende a realização de uma atividade de escrita (Doc. 10), com base no que os alunos visualizaram em palco e no conhecimento que detêm do texto de Aristófanes. A partir de imagens de algumas personagens da dramatização da peça, os discentes caracterizaram uma delas, fazendo-lhes corresponder a sua respetiva figura.

1. Escreve um texto onde descrevas uma personagem da comédia *Rãs*, à tua escolha. Cola a imagem da personagem que irás caracterizar ao fundo da página.

Documento 10 – Segmento da 6.ª atividade em ICC.

Depois de findadas estas atividades, a turma recebeu um questionário de verificação da compreensão da leitura (Anexo 15, p. LXXIV), tal como sucedeu na peça anterior. No final do ano letivo, os alunos receberam um outro questionário (Anexo 16, p. LXXX), desta feita para avaliar todo o trabalho realizado em torno dos dois textos dramáticos.

4. Análise e discussão de dados

4.1. Análise dos questionários de verificação da compreensão da leitura

Após a aplicação de estratégias e a realização das atividades em torno dos textos dramáticos abordados, os alunos foram confrontados com um questionário de verificação da compreensão da leitura para cada uma das obras estudadas.

Dada a disparidade das turmas e dos níveis de escolaridade, a análise dos resultados será apresentada por secções, consoante a turma e o texto em questão. Note-se que os questionários encontram-se sempre divididos em três partes, que correspondem às três estratégias/atividades utilizadas.

4.1.1. Análise de dados a partir do questionário sobre *Felizmente Há Luar!* de Sttau Monteiro, em Português

Tendo em vista a aferição de resultados acerca das estratégias utilizadas na abordagem do texto dramático, foi aplicado um questionário (Anexo 6, p. XXXI) aos alunos, com o intuito de apurar a compreensão de *Felizmente Há Luar!*, através de cinco perguntas de verdadeiro ou falso, uma pergunta aberta e outra de apreciação, para cada uma das três partes.

Considerando os grupos de questões em análise, principiaremos pela análise das respostas obtidas quanto à utilização do *PowerPoint* (Anexo 3, p. XXIII). Para tal, apresenta-se em seguida o Gráfico 1, que demonstra o total de respostas corretas e erradas em torno da compreensão do texto.

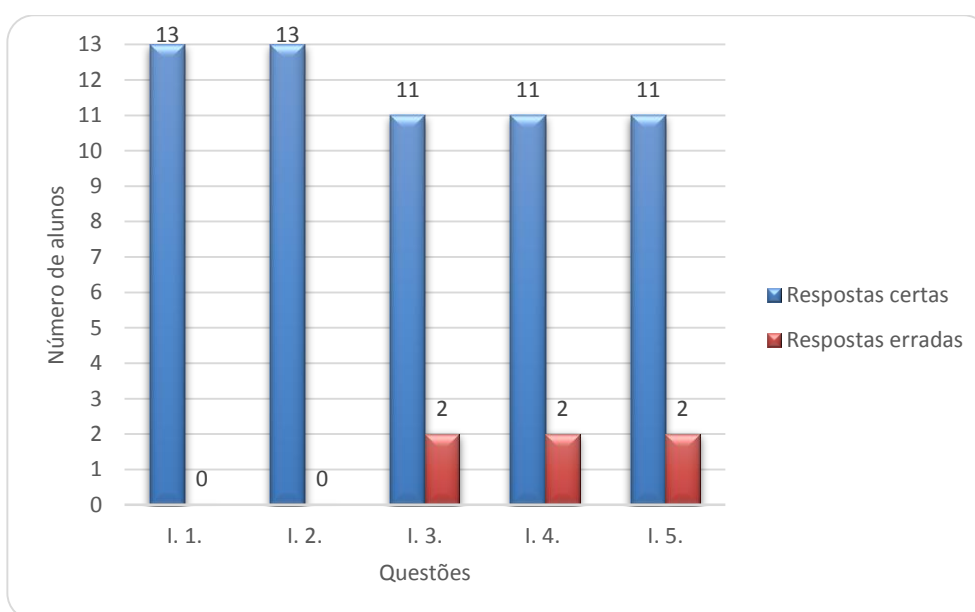


Gráfico 1 - Resultados obtidos face à compreensão de *Felizmente Há Luar!* tendo em conta o uso do *PowerPoint*.

Tomando em linha de conta um total de 5 questões de verdadeiro ou falso, as perguntas recaíram maioritariamente no paralelismo entre o Ato I e II da peça.

A estas questões, num universo de 15 alunos da turma, unicamente 13 responderam, uma vez que 2 dos discentes não se encontravam presentes na aula. Posto isto, os resultados foram bastante satisfatórios, pois só nas duas últimas questões existiram algumas dúvidas: duas respostas erradas. As duas primeiras questões foram de claro entendimento, dado que todos os alunos as acertaram, o que demonstra que o uso do *PowerPoint* os auxiliou, de facto, na compreensão das semelhanças entre o início dos dois atos.

No que concerne à pergunta de resposta aberta, os esclarecimentos foram, obviamente, de natureza diversa. Com isto, de modo a agilizar a análise dos resultados obtidos e a sua compreensão, categorizámos as respostas (cf. Gráfico 2).

Os contributos que os alunos referiram maioritariamente enquadraram-se na categoria *clarificação e síntese da informação*, alegando que através deste recurso foram capazes de compreender melhor o paralelismo entre os dois atos.

Ao analisarmos os resultados obtidos na questão de resposta aberta, concluímos que 9 alunos assinalaram que esta estratégia ofereceu uma maior *clarificação e síntese da informação*. Noutra ótica, 3 apresentaram *respostas inadequadas* face ao que era solicitado no enunciado e ainda 1 outro que *não respondeu*.

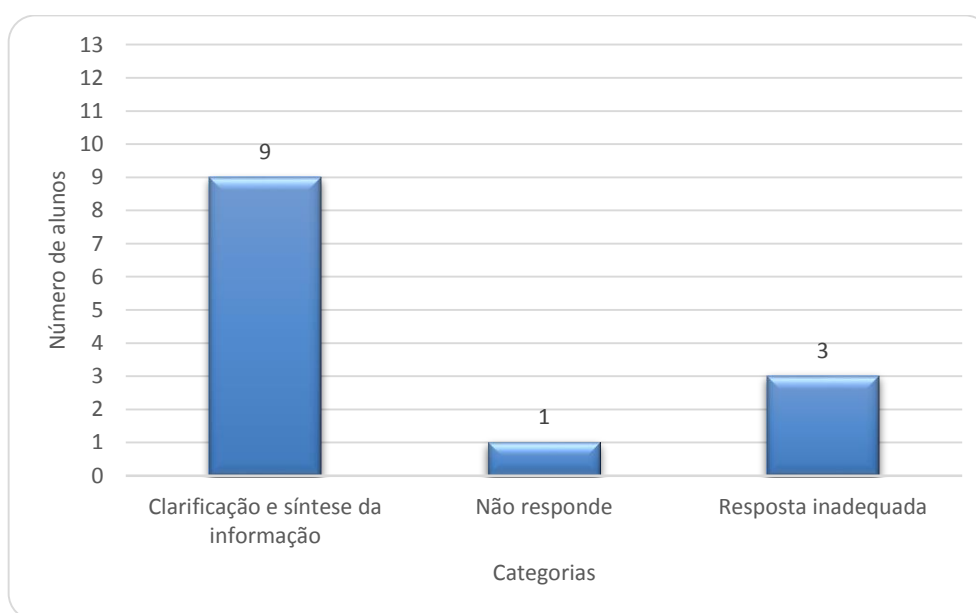


Gráfico 2 - Resultados obtidos face ao modo como o uso do *PowerPoint* contribuiu para a compreensão de *Felizmente Há Luar!*.

Note-se que, entre as várias respostas²⁰ em torno da *clarificação e sintetização de ideias*, destaca-se a seguinte:

6. De que modo é que o uso do *PowerPoint*, com o quadro síntese do paralelismo entre os inícios dos atos I e II, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Felizmente Há Luar!*)? Justifique.

Consegui perceber com mais clareza, as semelhanças entre os atos I e II. As semelhanças estavam realçadas no PowerPoint, o que ajudou muito no entendimento do texto.

Documento 11 – Contributo do *PowerPoint* no entendimento de *Felizmente Há Luar!*.

²⁰ Uma vez que os questionários são anónimos e, obviamente, não serão entregues aos alunos, as suas respostas não foram corrigidas.

Na última questão da primeira parte do questionário, era pedido que avaliassem o contributo da utilização do *PowerPoint*, no entendimento da obra estudada em *Muito*; *Razoavelmente*; *Pouco* ou *Nada*, obtendo-se o seguinte gráfico:

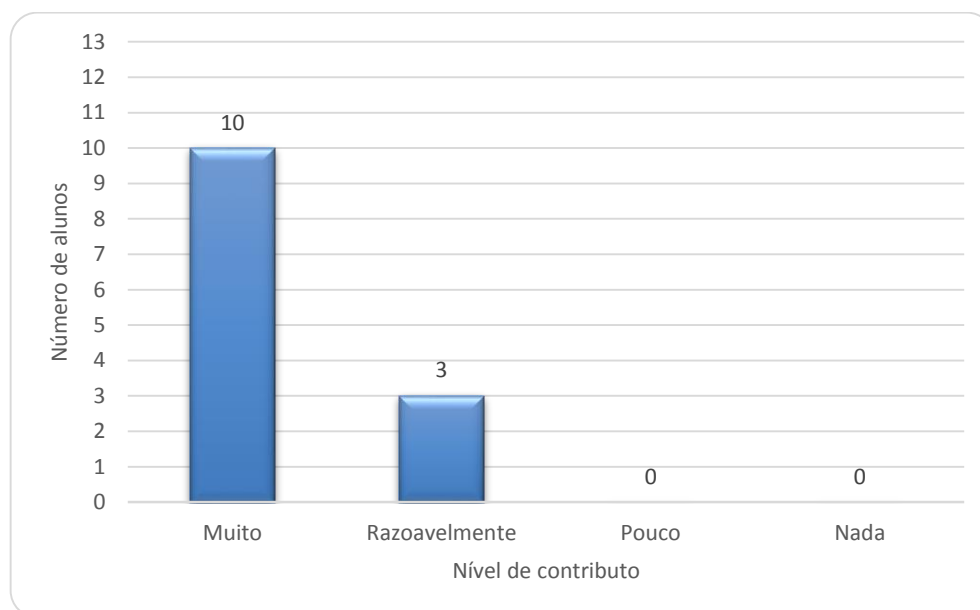


Gráfico 3 - Resultados obtidos face ao nível de contributo do uso do *PowerPoint* para a compreensão de *Felizmente Há Luar!*.

Ao analisar os dados recolhidos, podemos concluir que 10 alunos responderam que esta estratégia contribuiu *Muito* para a compreensão do texto dramático e 3 afirmaram que contribuiu *Razoavelmente*.

Foqremo-nos agora na análise das respostas obtidas quanto à visualização do vídeo sobre o General Humberto Delgado e respetiva atividade (Anexo 4, p. XXVI), segunda parte do questionário. Para tal, apresenta-se em seguida um gráfico que expõe o total de respostas certas e erradas em torno da compreensão do texto.

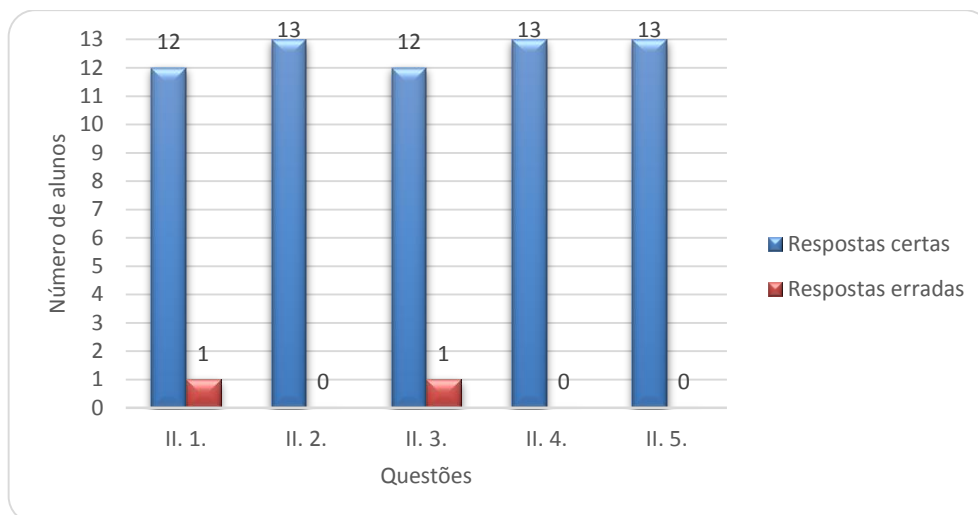


Gráfico 4 - Resultados obtidos face à compreensão de *Felizmente Há Luar!* tendo em conta a visualização do vídeo.

Considerando um total de 5 questões de verdadeiro ou falso, que recaíram incisivamente na caracterização do General Gomes Freire D’Andrade, face à relação com o General Humberto Delgado, registou-se um número escasso de respostas erradas, somente duas. Às questões 2, 4 e 5 a totalidade dos alunos respondeu corretamente; enquanto na 1 e 3 registou-se somente uma resposta errada.

No que concerne à questão de resposta aberta (cf. Gráfico 5), o contributo que mais alunos referenciaram assenta na *compreensão das semelhanças entre os dois generais*, alegando que através da visualização do vídeo foram capazes de compreender as características inerentes à figura de Gomes Freire – personagem central nesta obra (cf. Doc. 12).

6. De que modo é que o uso do vídeo, sobre o General Humberto Delgado, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Felizmente Há Luar!*)? Justifique.

O vídeo sobre o General Humberto Delgado contribuiu para o entendimento do texto dramático, pois o General Humberto Delgado apresentava características semelhantes com Gomes Freire D'Andrade, e assim podemos entender melhor esta personagem.

Documento 12 – Contributo do vídeo no entendimento de *Felizmente Há Luar!*.

Ao analisarmos os resultados obtidos nesta questão, verificámos que 6 alunos assinalaram que esta estratégia permitiu uma maior *compreensão das semelhanças entre o General Humberto Delgado e Gomes Freire*, 3 indicaram que *compreenderam as*

características de Gomes Freire e 1 aluno aponta que o auxiliou a *relacionar as duas épocas históricas* (a da escrita e a da história). Por outro lado, 1 aluno apresenta uma *resposta vaga* face ao que era solicitado e ainda 2 outros que *não responderam*.

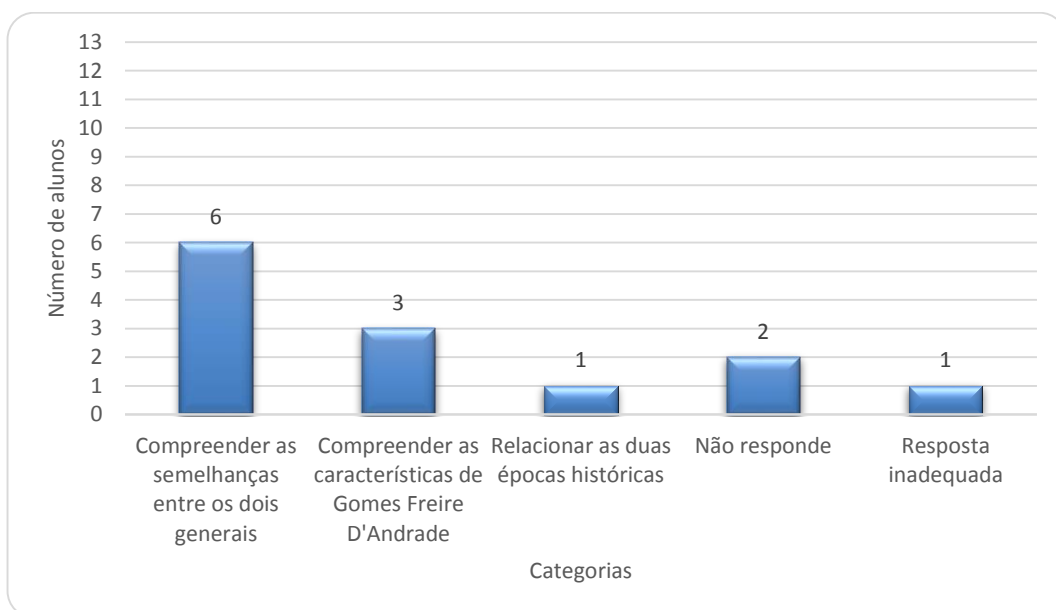


Gráfico 5 - Resultados obtidos face ao modo como a visualização do vídeo contribuiu para a compreensão de *Felizmente Há Luar!*.

Na última questão da segunda parte do questionário, os alunos avaliaram o contributo da visualização do vídeo nos níveis *Muito*; *Razoavelmente*; *Pouco* ou *Nada*. Assim, obteve-se o seguinte gráfico que esclarece essa avaliação:

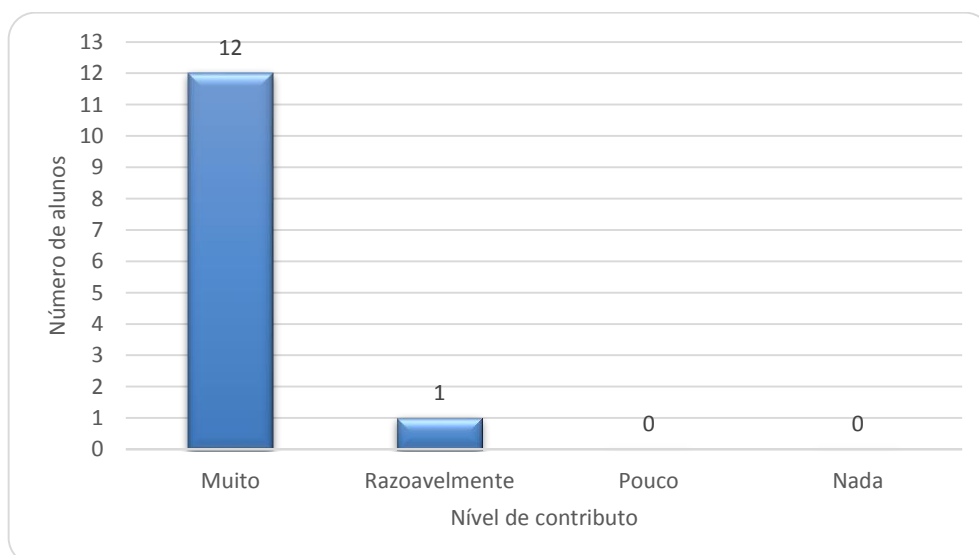


Gráfico 6 - Resultados obtidos face ao nível de contributo da visualização do vídeo para a compreensão de *Felizmente Há Luar!*.

Ao observar os dados recolhidos, concluímos que 12 alunos responderam que esta estratégia contribuiu *Muito* para a compreensão do texto dramático e 1 afirmou que contribuiu *Razoavelmente*.

Voltemo-nos para a análise das respostas obtidas quanto à atividade de escrita sobre os valores patentes no monólogo de Matilde (Anexo 5, p. XXIX), terceira parte do questionário (cf. Gráfico 7).

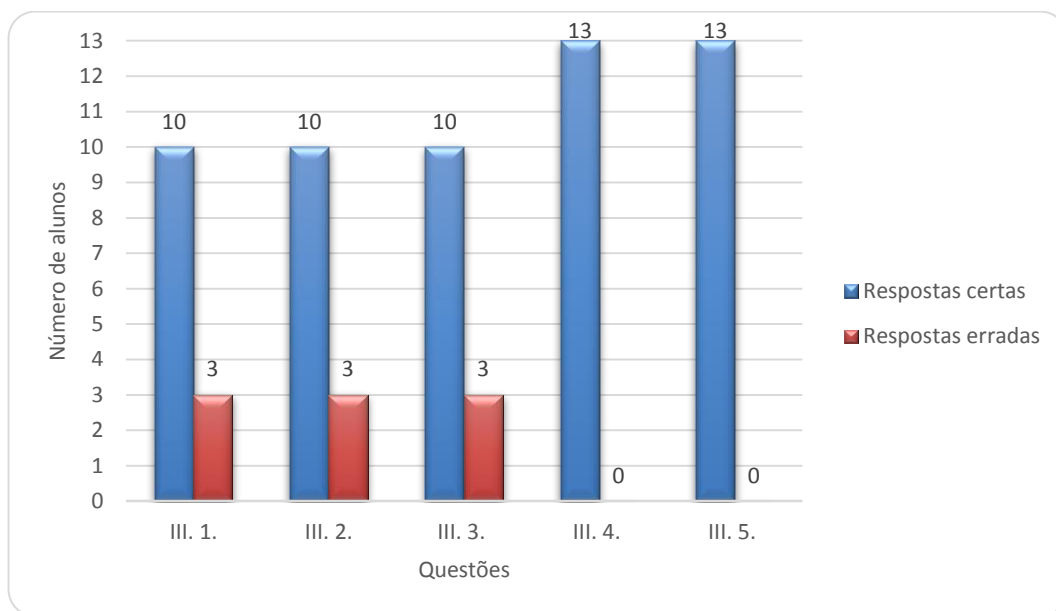


Gráfico 7 - Resultados obtidos face à compreensão de *Felizmente Há Luar!* tendo em conta a atividade de escrita.

Tomando em consideração um total de 5 questões de verdadeiro ou falso, que recaíram no conteúdo do Monólogo de Matilde, os discentes responderam de forma notavelmente satisfatória, pois registou-se um número abundante de respostas corretas: 9 no total. As questões 1, 2 e 3 obtiveram o maior número de respostas erradas, cada uma com 3, no entanto, as duas últimas apresentaram um pleno de respostas corretas.

No que concerne à questão de resposta aberta (cf. Gráfico 8), salientamos que vários alunos fazem referência à *reflexão dos valores educacionais patentes no Monólogo*, como o maior contributo que esta estratégia oferece, mencionando que através da realização da atividade de escrita foram capazes de refletir acerca dos dois valores humanos plasmados nas palavras de Matilde (cf. Doc. 13).

6. De que modo é que a realização do exercício de escrita, sobre os valores veiculados no Monólogo de Matilde, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Felizmente Há Luar!*)? Justifique.

Contribuiu para a nossa aprendizagem sobre os valores veiculados no Monólogo, e foi muito explícito.

Documento 13 – Contributo do exercício de escrita no entendimento de *Felizmente Há Luar!*.

Ao analisarmos os resultados obtidos nesta questão, averiguámos que 7 alunos assinalaram que esta estratégia permitiu uma *reflexão acerca dos valores* e 2 indicaram *outros contributos*; noutra ótica, 2 alunos apresentaram *respostas desajustadas* face ao solicitado e ainda 2 outros que *não responderam* à questão.

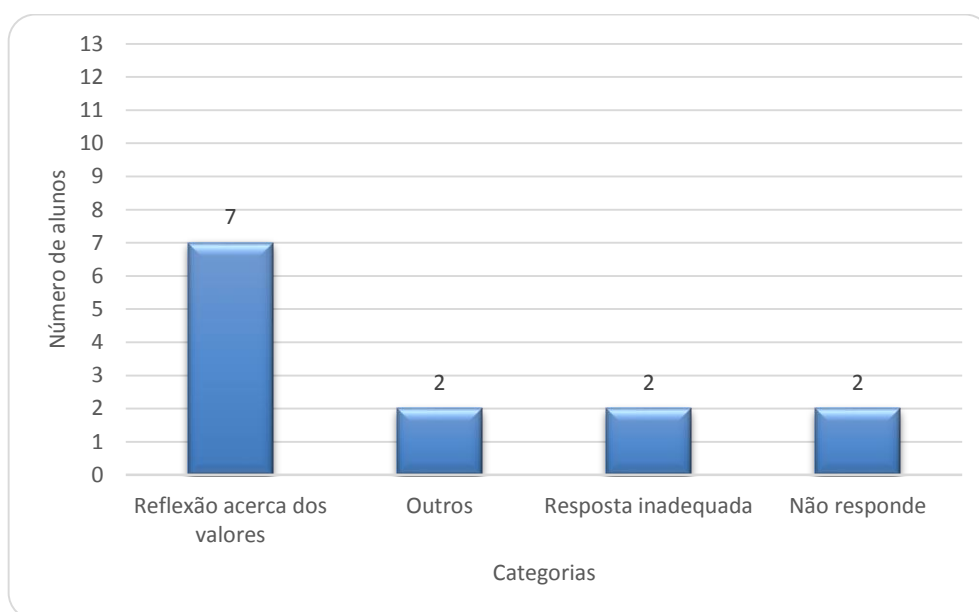


Gráfico 8 - Resultados obtidos face ao modo como a atividade de escrita contribuiu para a compreensão de *Felizmente Há Luar!*.

Na última questão da terceira parte do questionário, os alunos avaliaram o contributo da realização desta atividade na compreensão da peça em estudo, nos níveis *Muito*; *Razoavelmente*; *Pouco* ou *Nada*, obtendo-se o seguinte gráfico que esclarece essa apreciação:

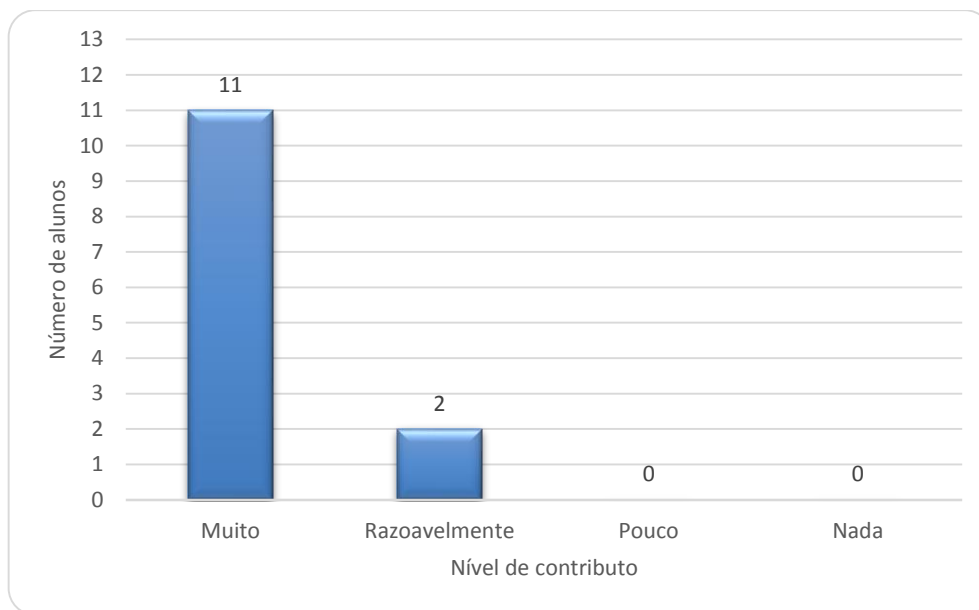


Gráfico 9 - Resultados obtidos face ao nível de contributo da atividade de escrita para a compreensão de *Felizmente Há Luar!*.

Ao reunirem-se os dados, concluímos que 11 discentes responderam que a realização desta atividade contribuiu *Muito* para a compreensão peça e 2 declararam que contribuiu *Razoavelmente* (cf. Gráfico 9).

Partindo destes resultados, podemos concluir que estas estratégias/atividades nutriram o efeito desejado, dado que os discentes, através delas, foram capazes de compreender os conteúdos em estudo e conseqüentemente o texto dramático em análise.

4.1.2. Análise de dados a partir do questionário sobre *O Soldado Fanfarrão* de Plauto, em Introdução à Cultura Clássica

Procurando a aferição de resultados acerca das estratégias utilizadas na abordagem do texto dramático, foi aplicado um questionário (Anexo 11, p. LVI) aos alunos constituído por respostas de verdadeiro ou falso, uma questão aberta e outra de apreciação, com o objetivo de verificar a compreensão do texto dramático – *O Soldado Fanfarrão*.

Atendendo aos grupos de questões em análise, principiamos pela análise das respostas obtidas quanto à utilização do *PowerPoint* (Anexo 8, p. XL). Para tal, apresenta-se em seguida o Gráfico 10, que evidencia o total de respostas certas e erradas em torno da compreensão do texto.

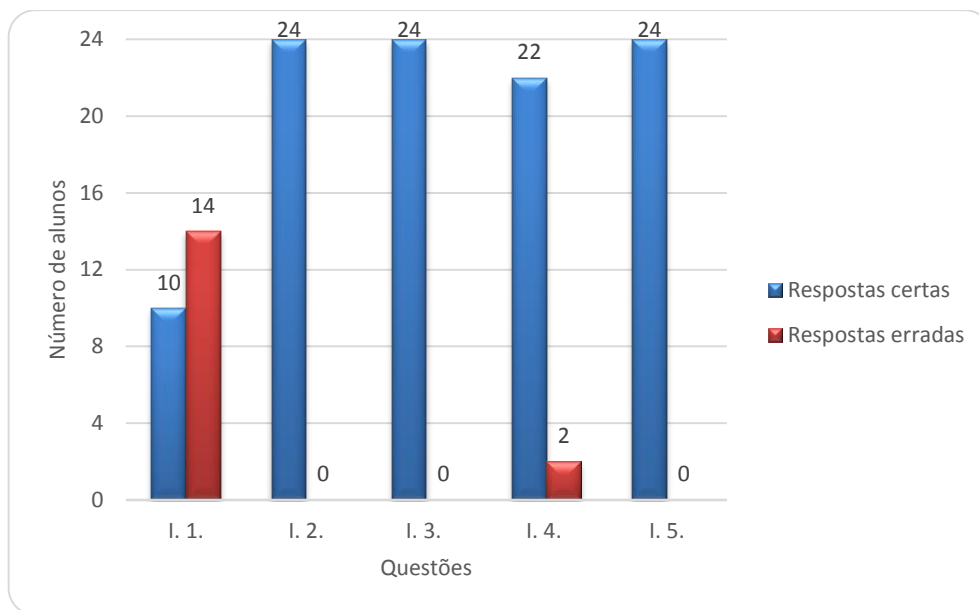


Gráfico 10 – Resultados obtidos face à compreensão de *O Soldado Fanfarrão* tendo em conta o uso do *PowerPoint*.

Num universo de 25 alunos da turma, apenas 24 responderam ao questionário, uma vez que um dos discentes não frequenta a disciplina. Assim, no total de 5 questões de verdadeiro ou falso, que incidiram no contexto da peça, bem como em conteúdos alusivos às personagens, ao cenário e a outros elementos, à primeira pergunta 10 alunos responderam acertadamente, enquanto 14 erraram; à segunda, terceira e quinta questões todos responderam corretamente. Na quarta pergunta, registaram-se duas respostas erradas.

A questão onde os alunos apresentaram mais dificuldades em avaliar como falsa foi “O teatro teve a sua origem em Roma” pois, apesar de a informação acerca da origem do teatro se encontrar no *PowerPoint*, talvez fosse necessário um maior reforço deste aspeto. Nas restantes questões, sobre o cenário e a caracterização das personagens, os alunos não mostraram dificuldades, o que corrobora a ideia por eles indicada na resposta aberta (cf. Gráfico 11), ao referirem que esta estratégia os auxiliou a compreenderem o cenário e a características das personagens.

Quanto à questão de resposta aberta (cf. Gráfico 11), é de salientar que vários alunos referiram a visualização do cenário da peça como o maior contributo desta estratégia para o entendimento da obra, alegando ainda que também foi através dela que compreenderam melhor o desenrolar da ação.

Ao analisarmos os resultados obtidos, concluímos que 8 alunos responderam que o uso do *PowerPoint* permitiu a *visualização do cenário* da peça e de alguns *adereços cénicos*, outros 8 indicaram que os auxiliou a *compreenderem com maior precisão a história da peça* e

algumas das suas *personagens*, 4 alunos referiram que graças a esta estratégia perceberam o *contexto da peça*. Noutra ótica, 3 alunos apresentam *outras vantagens* e somente 1 refere que em *nada o auxiliou* a compreender o texto. Quanto aos alunos que apontam outras vantagens, as suas ideias situam-se no domínio do incerto, no qual não foi possível retirar indicações consistentes.



Gráfico 11 - Resultados obtidos face ao modo como o *PowerPoint* contribuiu para a compreensão de *O Soldado Fanfarrão*.

Em seguida, apresentam-se dois exemplos de respostas dadas pelos discentes às duas categoriais mais seleccionadas:

6. De que modo é que o uso do *PowerPoint*, apresentação do contexto, do autor e da peça, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*O Soldado Fanfarrão*)? Justifica.

Contribuiu para o entendimento do texto porque me ajudou a perceber quem eram as personagens, o cenário, o autor, etc...

Documento 14 – Contributo do *PowerPoint* no entendimento de *O Soldado Fanfarrão*.

Esta resposta foi enquadrada nas contribuições da estratégia na ordem da *compreensão do cenário e adereços cénicos* (cf. Gráfico 11). Um outro discente referiu claramente que esta estratégia o auxiliou a deter uma sólida compreensão da história da peça (cf. Doc. 15).

6. De que modo é que o uso do *PowerPoint*, apresentação do contexto, do autor e da peça, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*O Soldado Fanfarrão*)? Justifica.

contribuiu porque deu uma perspetiva melhor a história

Documento 15 – Outro contributo do *PowerPoint* no entendimento de *O Soldado Fanfarrão*.

Na última questão desta primeira parte do questionário, foi pedido aos discentes que avaliassem o contributo desta estratégia, no entendimento da obra em estudo, em *Muito*; *Razoavelmente*; *Pouco* ou *Nada*. Assim, obteve-se o seguinte gráfico:

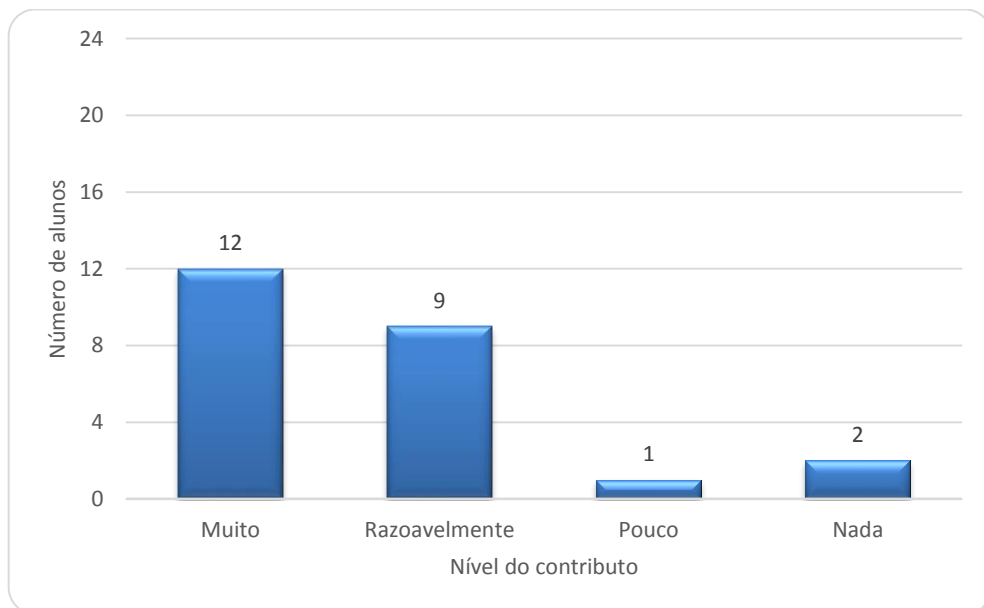


Gráfico 12 - Resultados obtidos face ao nível de contributo do *PowerPoint* para a compreensão de *O Soldado Fanfarrão*.

Podemos então concluir que 12 discentes responderam que o *PowerPoint* contribuiu *Muito* para a compreensão do texto dramático, 9 afirmaram que contribuiu de modo *Razoável*, 1 indicou que auxiliou *Pouco* e 2 declararam que a estratégia em *Nada* contribuiu.

Centremo-nos agora na análise das respostas obtidas na segunda parte do questionário, isto é, quanto ao preenchimento de esquemas a partir do Prólogo da peça (Anexo 9, p. LII). Para tal, apresenta-se em seguida um gráfico que revela o total de respostas corretas e erradas face à compreensão do texto.

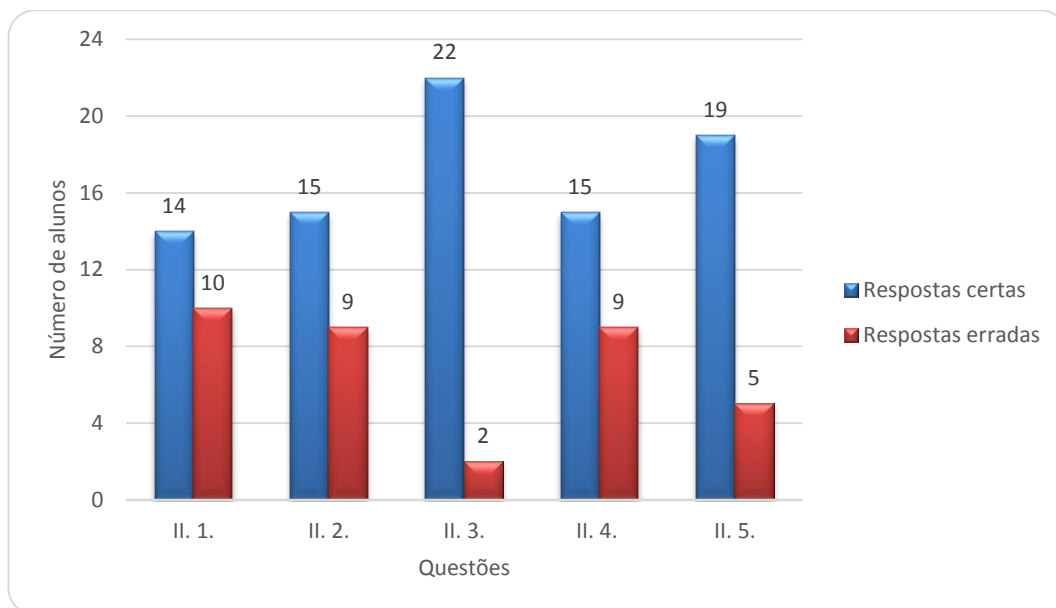


Gráfico 13 - Resultados obtidos face à compreensão de *O Soldado Fanfarrão* tendo em conta o preenchimento de esquemas.

No total de 5 questões de verdadeiro ou falso, que incidiram no Prólogo desta comédia latina, as suas respostas foram francamente positivas, dado que os alunos acertaram na maioria delas, com destaque para a terceira, onde somente 2 alunos erraram. Em contrapartida, a primeira questão foi a que apresentou um maior número de respostas erradas: 10.

Possivelmente, devido à complexidade do Prólogo e pelo facto de os alunos ainda não se encontrarem totalmente familiarizados com este género textual, as questões tenham suscitado algumas dúvidas, particularmente as que incidiam nas falas das personagens, como é o caso da primeira.

Uma vez que os discentes indicaram na resposta aberta que esta estratégia os auxiliou na *consolidação da leitura e na compreensão do tema da peça* (cf. Gráfico 14), o baixo número de respostas erradas às questões 3 e 5 pode encontrar a sua explicação na utilização desta estratégia, na qual os alunos apontaram os espaços da ação e ainda as histórias de algumas personagens.

No que concerne à questão de resposta aberta (cf. Gráfico 14), destacamos que vários alunos mencionaram a *consolidação da leitura* como o maior contributo desta estratégia, alegando que com a informação disposta por tópicos alcançaram uma melhor compreensão do Prólogo desta obra (cf. Doc. 16).

6. De que modo é que o preenchimento de esquemas, a partir do Prólogo da peça, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*O Soldado Fanfarrão*)? Justifica.

Com o preenchimento de esquemas, eu (~~consolidei~~) consegui memorizar como era o prólogo.

Documento 16 – Contributo do preenchimento de esquemas no entendimento de *O Soldado Fanfarrão*.

Ao analisarmos os resultados obtidos nesta questão, concluímos que 6 alunos responderam que esta estratégia permitiu *consolidarem o que estava a ser lido*, outros 5 assinalaram que os auxiliou a entender claramente *o tema da peça* (cf. Doc. 17), 4 alunos referiram que através desta estratégia obtiveram uma maior *compreensão dos nomes das personagens* e das suas características, e ainda 2 alunos apontaram que com a *esquematisação da peça* foi-lhes mais fácil entender o texto. Noutra ótica, 2 discentes apresentaram *outras vantagens* e 4 *não responderam*.

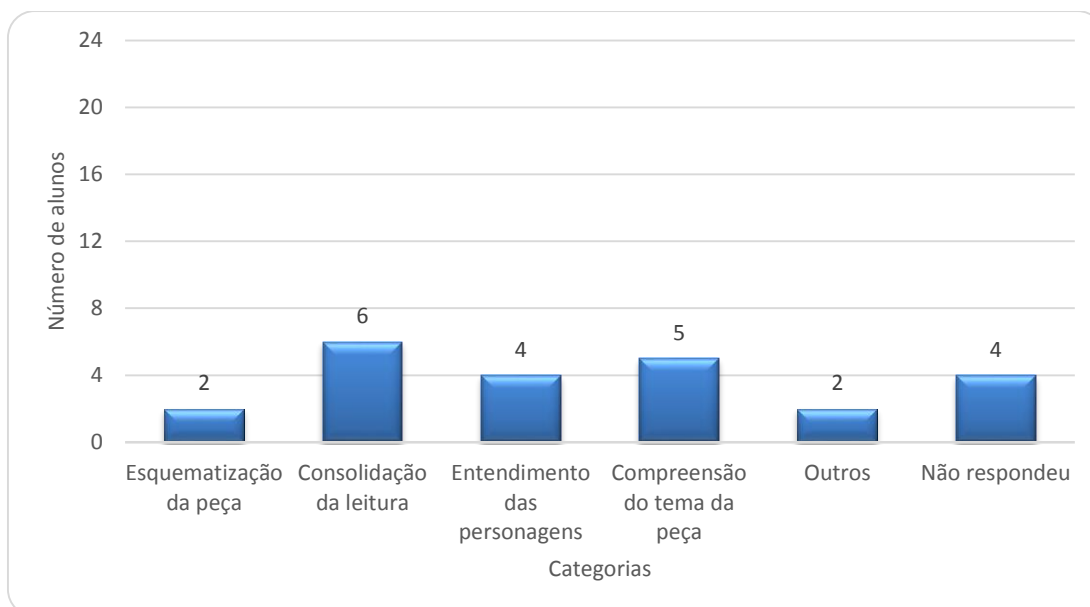


Gráfico 14 - Resultados obtidos face ao modo como o preenchimento de esquemas contribuiu para a compreensão de *O Soldado Fanfarrão*.

6. De que modo é que o preenchimento de esquemas, a partir do Prólogo da peça, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*O Soldado Fanfarrão*)? Justifica.

Para entendermos o tema da esquematização.

Documento 17 – Outro contributo do preenchimento de esquemas no entendimento de *O Soldado Fanfarrão*.

Na última questão desta segunda parte do questionário os alunos avaliaram o contributo do preenchimento de esquemas para o entendimento do texto dramático em estudo, em *Muito*; *Razoavelmente*; *Pouco* ou *Nada*. Assim, obteve-se o seguinte gráfico:

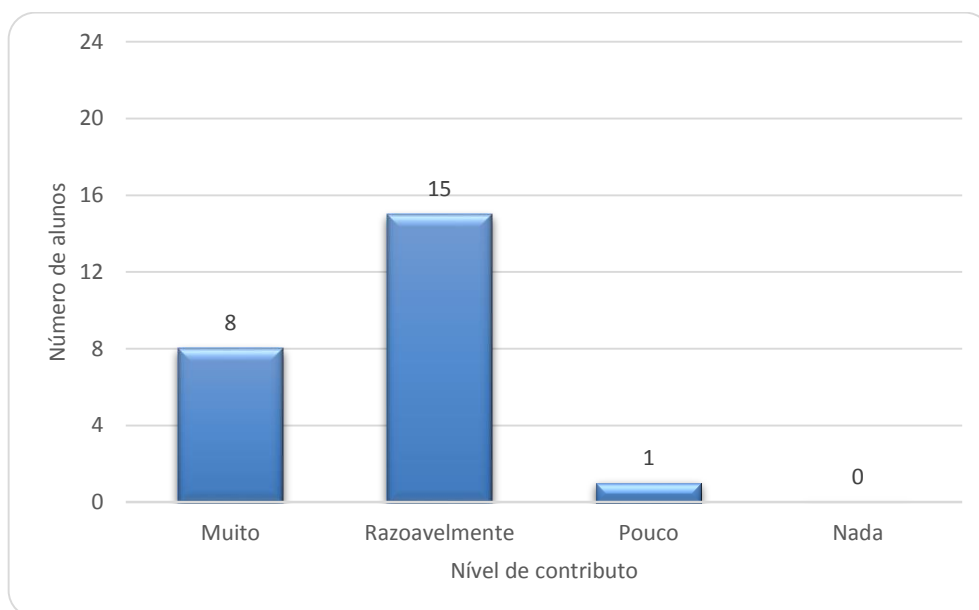


Gráfico 15 - Resultados obtidos face ao nível de contributo do preenchimento de esquemas para a compreensão de *O Soldado Fanfarrão*.

Podemos então concluir que 8 alunos responderam que o preenchimento de esquemas, contribuiu *Muito* para a compreensão do texto dramático, 15 afirmaram que contribuiu de modo *Razoável* e 1 aluno indicou que o auxiliou *Pouco*.

Detenhamo-nos agora na análise das respostas obtidas quanto à atividade de escrita e posterior dramatização (Anexo 10, p. LIV), terceira e última parte do questionário. Para tal, apresenta-se em seguida o Gráfico 16 que expõe o total de respostas certas e erradas face à compreensão do texto.

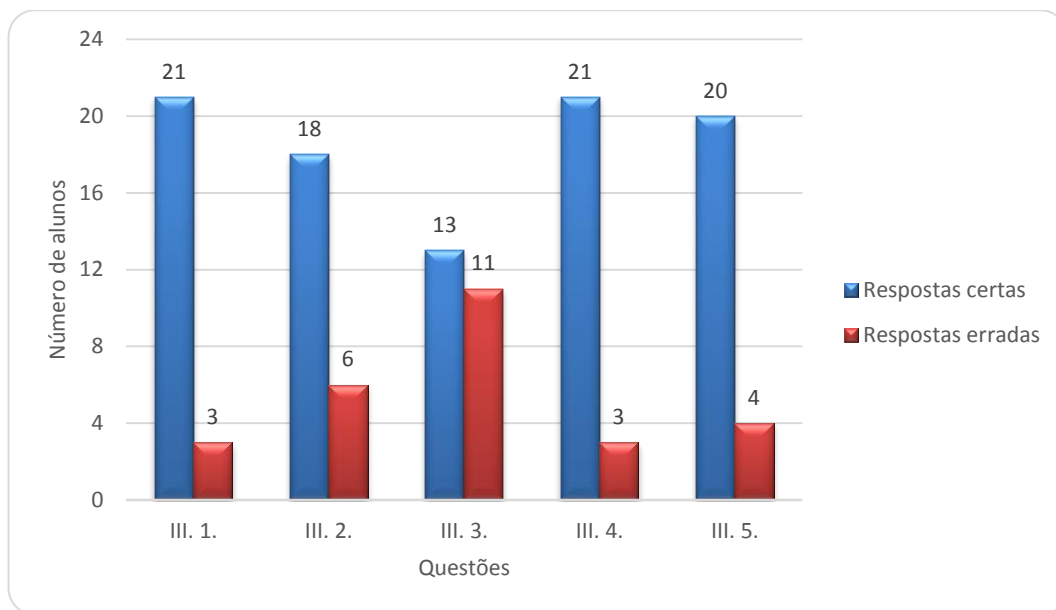


Gráfico 16 - Resultados obtidos face à compreensão de *O Soldado Fanfarrão* tendo em conta a atividade de escrita e posterior dramatização.

No total de 5 questões de verdadeiro ou falso, que recaíram no final desta comédia, os resultados foram bastante satisfatórios, pois só na terceira questão se levantaram algumas dúvidas, talvez devido à dificuldade em extrair a informação da pergunta ou à mera distração. As questões 1, 4 e 5 obtiveram o maior número de respostas corretas, possivelmente devido à natureza da atividade que fora solicitada, pois uma vez que os alunos recriaram um final diferente para a comédia, tiveram necessariamente de compreender o seu verdadeiro final, tal foi comprovado pelos próprios alunos na resposta à questão aberta, quando lhes foi solicitado o maior contributo desta estratégia (cf. Gráfico 17), onde existiu uma forte tendência para indicarem que os auxiliou no *entendimento do final da peça*.

No que concerne à questão de resposta aberta (cf. Gráfico 17), destacamos que vários alunos mencionaram que o maior contributo desta estratégia foi a *compreensão do final da peça*, alegando que com a criação de um novo final puderam entender o verdadeiro final da comédia. Evidenciaram ainda a índole prática da atividade que os fez sentir “verdadeiros dramaturgos e atores” (cf. Doc. 8).

6. De que modo é que a realização do exercício de escrita, onde era pedida a recriação de um final diferente para a peça e posterior dramatização, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*O Soldado Fanfarrão*)? Justifica.

Muito pois podemos sentir-nos como uns verdadeiros dramaturgos e atores.

Documento 18 – Contributo da atividade de escrita e posterior dramatização para o entendimento de *O Soldado Fanfarrão*.

Ao analisarmos os resultados obtidos nesta questão, concluímos que 9 alunos responderam que esta estratégia permitiu a *compreensão do final da peça* (Doc. 19), 6 assinalaram que a *atividade prática auxilia a compreender a história* (Doc. 20) e outros 4 discentes referiram que *exploraram a sua imaginação*. Noutra ótica, 2 alunos apresentam *outras vantagens* e 3 *abstiveram-se de responder*.

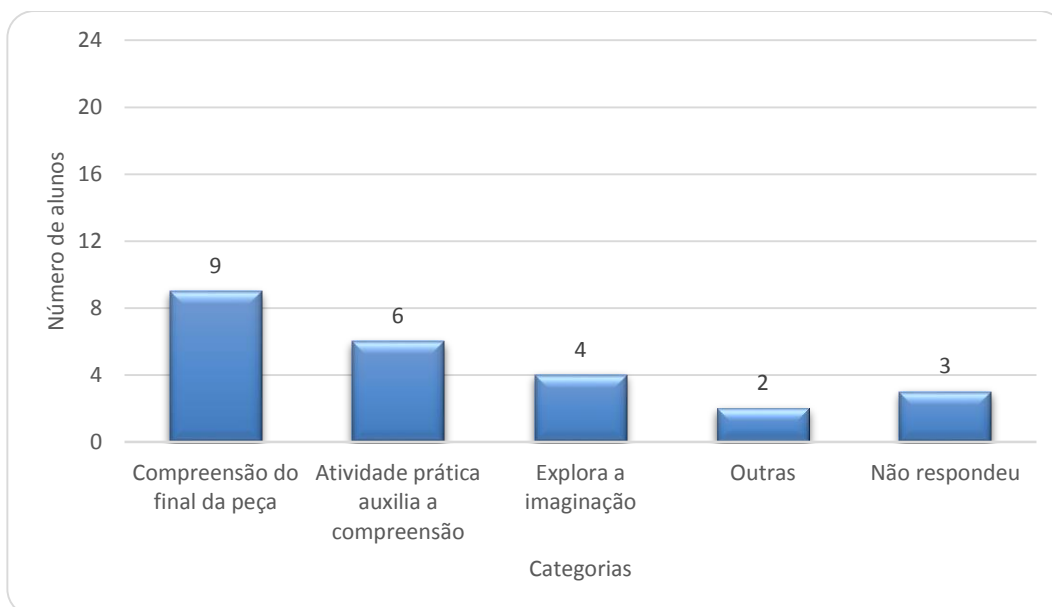


Gráfico 17 - Resultados obtidos face ao modo como a atividade de escrita e posterior dramatização contribuiu para a compreensão de *O Soldado Fanfarrão*.

6. De que modo é que a realização do exercício de escrita, onde era pedida a recriação de um final diferente para a peça e posterior dramatização, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*O Soldado Fanfarrão*)? Justifica.

Para percebermos melhor o fim da história.

Documento 19 – Outro contributo da atividade de escrita e posterior dramatização para o entendimento de *O Soldado Fanfarrão*.

6. De que modo é que a realização do exercício de escrita, onde era pedida a recriação de um final diferente para a peça e posterior dramatização, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*O Soldado Fanfarrão*)? Justifica.

O exercício de escrita ajudou-me a ter uma melhor perspectiva do história.

Documento 20 – Outro contributo da atividade de escrita e posterior dramatização para o entendimento de *O Soldado Fanfarrão*.

Na última questão desta terceira parte do questionário, os alunos avaliaram o contributo desta estratégia para o entendimento do texto em estudo, em *Muito*; *Razoavelmente*; *Pouco* ou *Nada*. Assim, obteve-se o seguinte gráfico:

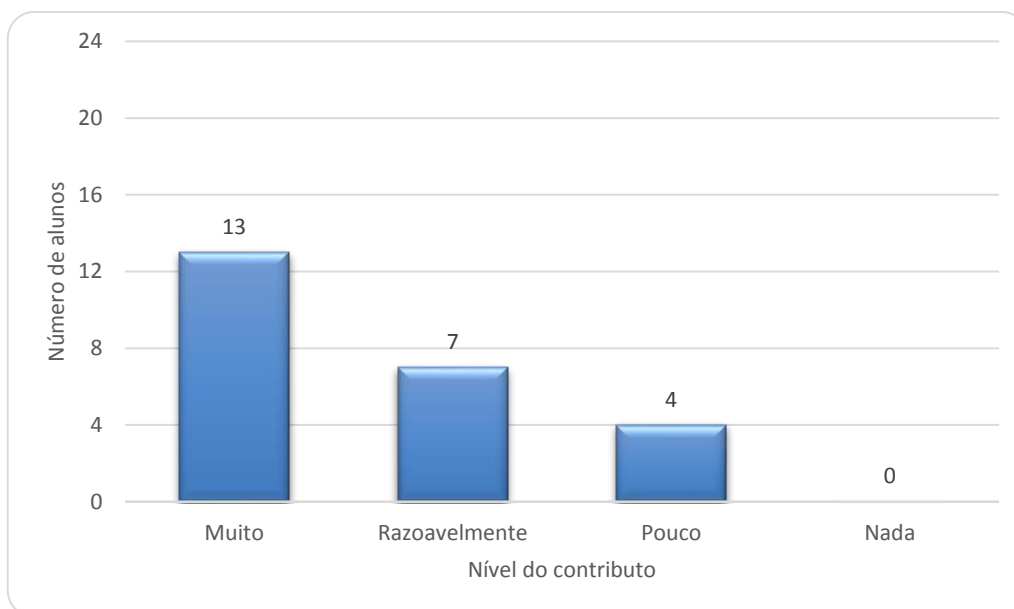


Gráfico 18 - Resultados obtidos face ao nível de contributo da atividade de escrita e posterior dramatização para a compreensão de *O Soldado Fanfarrão*.

Através destes dados, podemos concluir que 13 alunos responderam que esta atividade contribuiu *Muito* para a compreensão do texto dramático, 7 afirmaram que contribuiu de modo *Razoável* e 4 discentes responderam que *Pouco* os auxiliou.

Em resumo, podemos referir que os alunos entenderam o texto dramático em estudo, pois não só apresentaram bons resultados nestas questões, como também, no decorrer das aulas, foram participando e respondendo acertadamente às perguntas dirigidas pelo docente.

4.1.3. Análise de dados a partir do questionário sobre *As Rãs* de Aristófanes, em Introdução à Cultura Clássica

Com o intuito de aferir resultados face às estratégias utilizadas na abordagem de *As Rãs* foi aplicado um questionário (Anexo 15, p. LXXIV) aos alunos, visando apurar a sua compreensão. Constituído por 5 perguntas de verdadeiro ou falso, uma pergunta aberta e outra de apreciação, para cada uma das partes.

Atendendo aos grupos de questões em análise principiaremos pela interpretação das respostas obtidas quanto ao preenchimento do guião de leitura (Anexo 12, p. LXII). Para tal, apresenta-se em seguida o Gráfico 19, que evidencia o total de respostas corretas e erradas face à compreensão do texto.

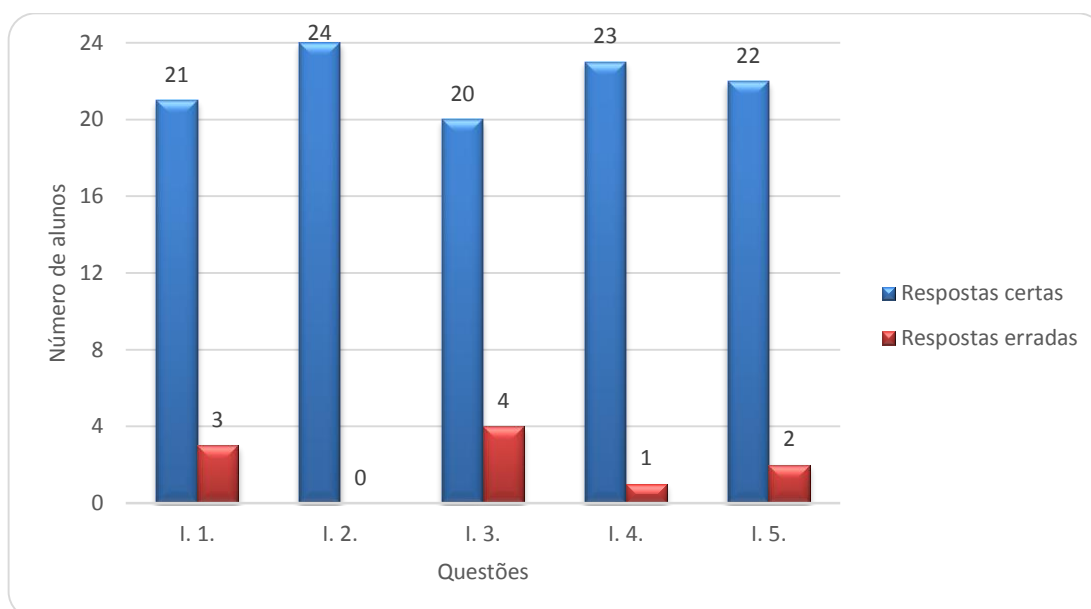


Gráfico 19 - Resultados obtidos face à compreensão de *As Rãs* tendo em conta o preenchimento do guião de leitura.

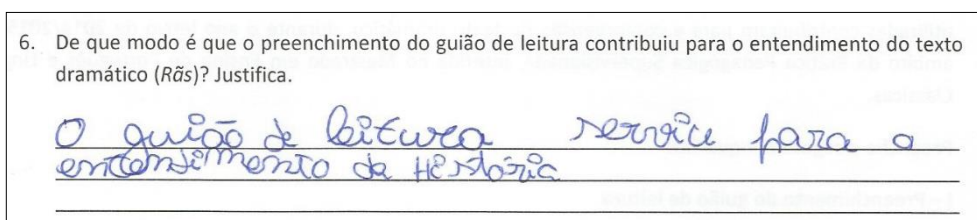
Tendo em conta um total de 5 questões de verdadeiro ou falso, que incidiram no contexto da peça e no desenrolar primário da respetiva ação, num total de 25 alunos da turma, apenas 24 responderam ao questionário, visto que 1 dos discentes não frequenta a disciplina.

À primeira pergunta, 21 alunos responderam corretamente, enquanto 3 erraram; à segunda questão todos acertaram; à terceira, 20 responderam corretamente, enquanto 4 errou; na quarta questão, vinte e três discentes acertaram; na quinta pergunta, vinte e dois alunos somente dois alunos erraram.

Estes resultados demonstram que a atividade os terá auxiliado a compreender a comédia grega, revelando uma boa compreensão do seu início e do seu contexto. O que

corroborar a ideia por eles indicada na questão de resposta aberta (cf. Gráfico 20), onde mencionaram que esta estratégia os auxiliou a entender estes conteúdos.

Quanto à questão de resposta aberta (cf. Gráfico 20), por entre as várias categorias, salientamos que, apesar de as perguntas incidirem exclusivamente no contexto da peça e na fase primária do desenrolar da ação, o guião de leitura atravessa toda a obra, daí que os discentes tenham respondido que os auxiliou na *compreensão geral da peça* (cf. Doc. 21).



Documento 21 – Contributo do preenchimento do guião de leitura para o entendimento de *As Rãs*.

Analisando os resultados obtidos, concluímos que 7 alunos indicaram que esta estratégia permitiu *sintetizar a informação* lida (cf. Doc. 22), outros 5 assinalaram que funcionou como um forte estímulo *motivacional*, 4 alunos referiram que os auxiliou a *compreender a peça* e outros 4 mencionaram que conseguiram *compreender o contexto* em que a peça ocorre (cf. Doc. 23); Noutro âmbito, 1 aluno apresentou *outra vantagem* e 3 *não responderam*.

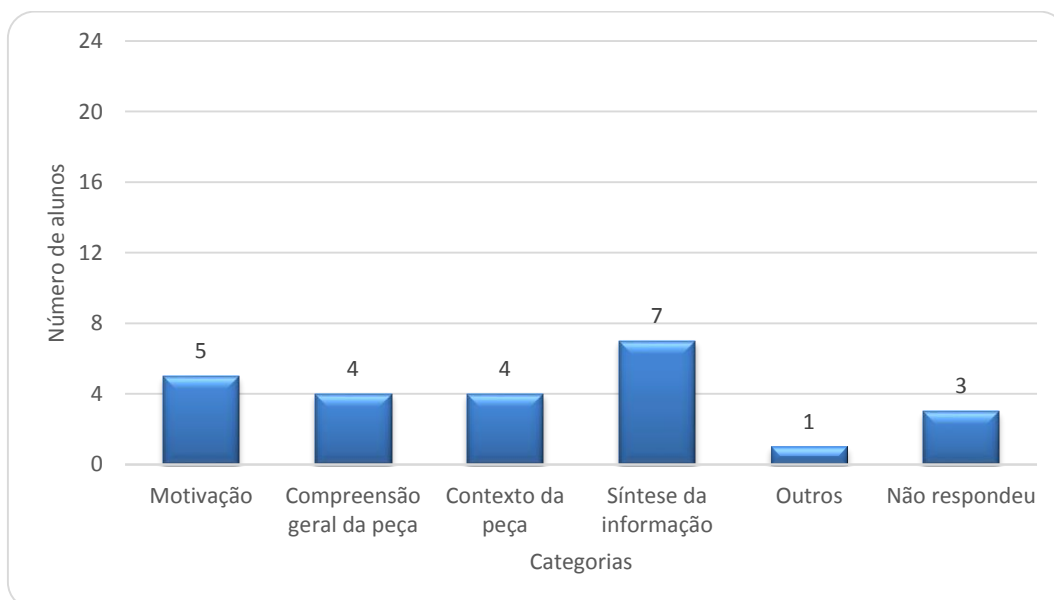


Gráfico 20 - Resultados obtidos face ao modo como o preenchimento do guião de leitura contribuiu para a compreensão de *As Rãs*.

6. De que modo é que o preenchimento do guião de leitura contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Rãs*)? Justifica.

Ajudou-me porque compreendi melhor a peça, organizei as minhas ideias.

Documento 22 – Outro contributo do preenchimento do guião de leitura para o entendimento de *As Rãs*.

6. De que modo é que o preenchimento do guião de leitura contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Rãs*)? Justifica.

Porque podemos saber o conteúdo e o que esperáramos da peça.

Documento 23 – Outro contributo do preenchimento do guião de leitura para o entendimento de *As Rãs*.

Na última questão desta primeira parte do questionário, foi pedido que os alunos avaliassem o contributo do preenchimento do guião de leitura no entendimento da obra estudada, em *Muito*; *Razoavelmente*, *Pouco* ou *Nada* (cf. Gráfico 21).

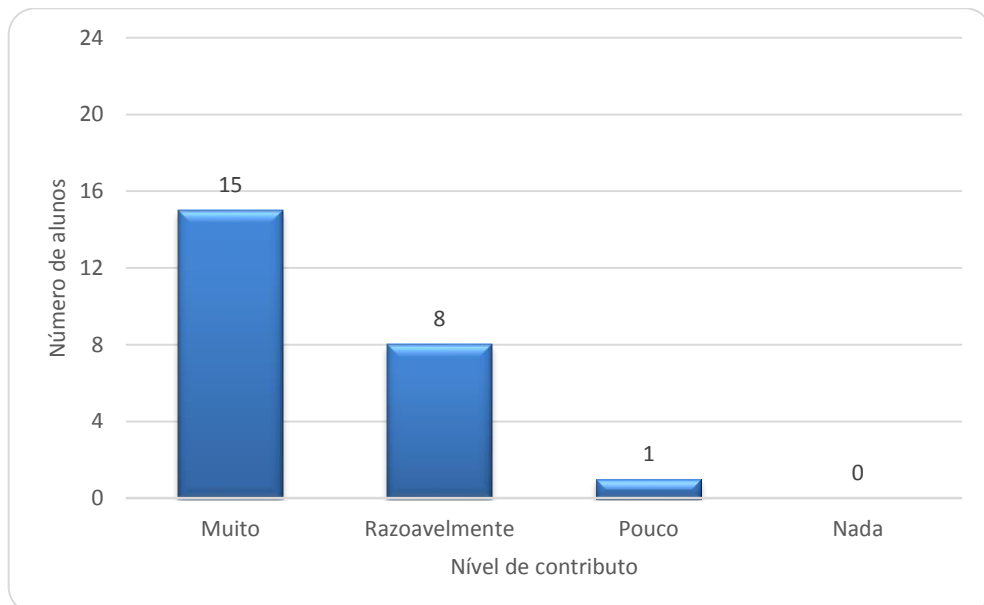


Gráfico 21 - Resultados obtidos face ao nível de contributo do preenchimento do guião de leitura para a compreensão de *As Rãs*.

Recolhidos os dados, podemos concluir que 15 alunos responderam que esta estratégia contribuiu *Muito* para a compreensão desta obra, 8 afirmaram que contribuiu de modo *Razoável* e 1 indicou que o auxiliou *Pouco*.

Atentemos agora na análise e interpretação das respostas obtidas face à visualização da dramatização da peça (Anexo 13, p. LXVIII), segunda parte do questionário. Para tal, apresenta-se em seguida um gráfico que demonstra o total de respostas corretas e erradas em torno da compreensão do texto.

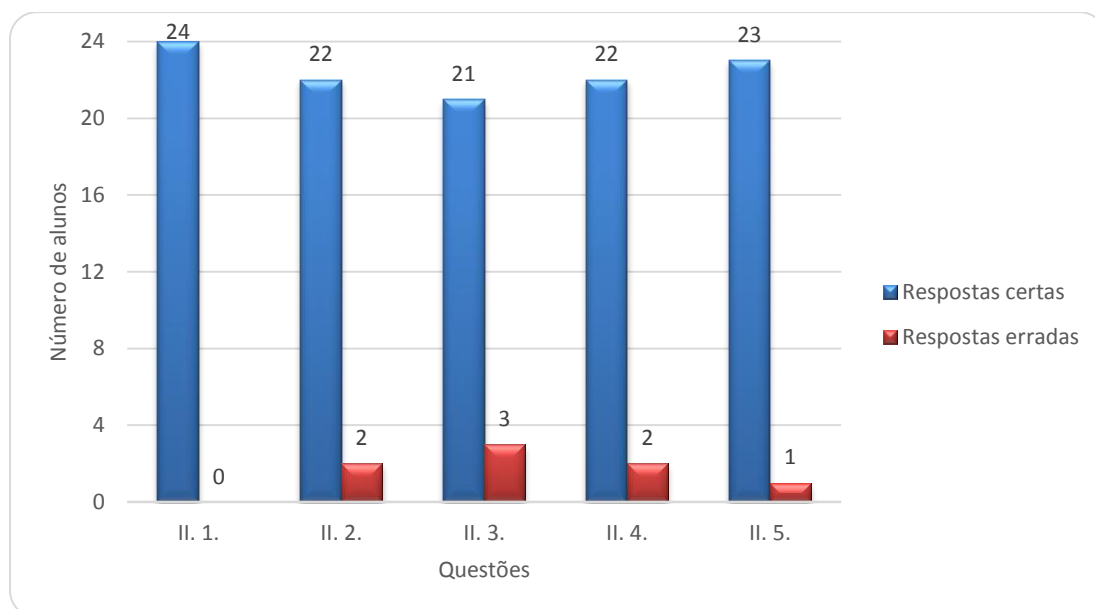


Gráfico 22 - Resultados obtidos face à compreensão de *As Rãs* tendo em conta a visualização da dramatização da peça pelo grupo *Thíasos*.

No total de 5 questões de verdadeiro ou falso, as perguntas incidiram maioritariamente na zona intermédia e final da ação da comédia *As Rãs*, visto que esta estratégia proporcionou aos alunos uma melhor visão da ação da peça e dos seus pormenores, pois mesmo tratando-se de uma adaptação moderna, foi bastante fiel à trama grega.

Deste modo, as suas respostas foram positivas, com destaque para a primeira, onde nenhum aluno respondeu erradamente. Todavia, à terceira pergunta, 3 alunos erraram, à segunda e quarta perguntas, 22 alunos responderam corretamente e à pergunta 5: 23.

O baixo número de respostas erradas às questões 1 e 5 pode encontrar a sua explicação na utilização desta estratégia, dado que os discentes visualizaram a dramatização da peça em palco, o que lhes permitiu entender a sua trama.

No que concerne à questão de resposta aberta (cf. Gráfico 23), vários alunos mencionaram a *compreensão geral da peça* como o maior contributo desta estratégia, alegando que ao verem as personagens em palco, compreenderam melhor a sua ação (cf. Doc. 24).

Ao analisarmos os resultados obtidos nesta questão, concluímos que 9 alunos responderam que esta estratégia permitiu a *compreensão geral da peça*, outros 8 assinalaram que os auxiliou a *entender as características do cenário e das personagens* (cf. Doc. 25) e 5 alunos salientaram o fator *motivacional* inerente a esta estratégia. Noutro prisma, 4 abstiveram-se de responder.

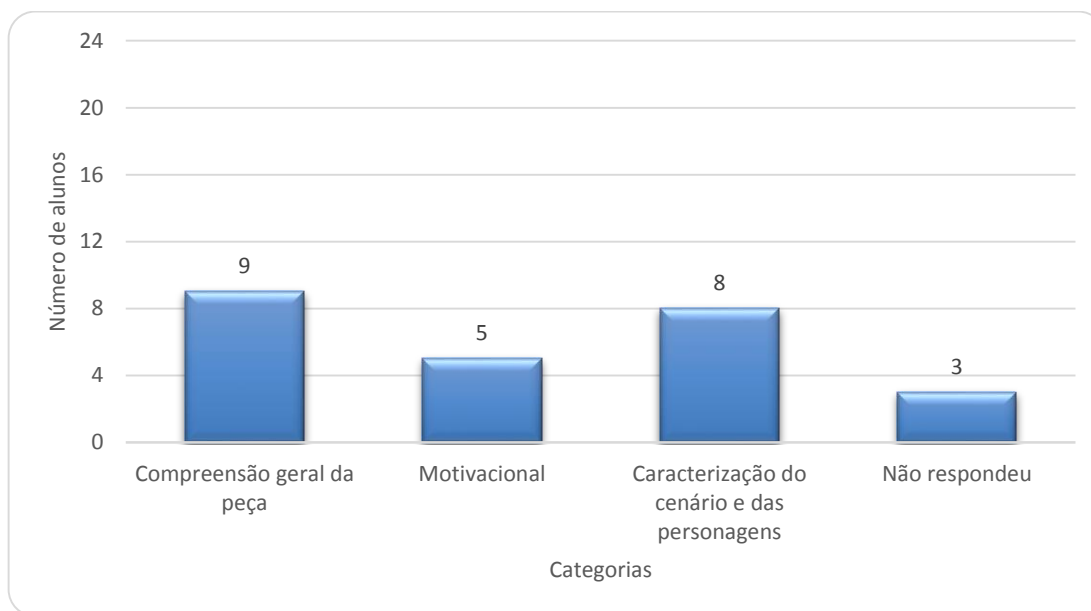


Gráfico 23 - Resultados obtidos face ao modo como a visualização da dramatização da peça contribuiu para a compreensão de *As Rãs*.

6. De que modo é que a visualização da dramatização da peça pelo grupo *Thíasos*, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Rãs*)? Justifica.

Podemos ver de uma outra maneira e com algumas adaptações que ajudaram bastante à interpretação da peça, que já tínhamos estudado antes, na aula de F.C.C.

Documento 24 – Contributo da visualização da peça para o entendimento de *As Rãs*.

6. De que modo é que a visualização da dramatização da peça pelo grupo *Thíasos*, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Rãs*)? Justifica.

Muito pois podemos perceber ao perceber como seriam as personagens e o cenário.

Documento 25 – Outro contributo da visualização da peça para o entendimento de *As Rãs*.

Na última questão desta primeira parte do questionário, os discentes avaliaram o contributo da visualização da dramatização da peça, no entendimento da comédia em estudo, em *Muito*; *Razoavelmente*, *Pouco* ou *Nada* (cf. Gráfico 24).

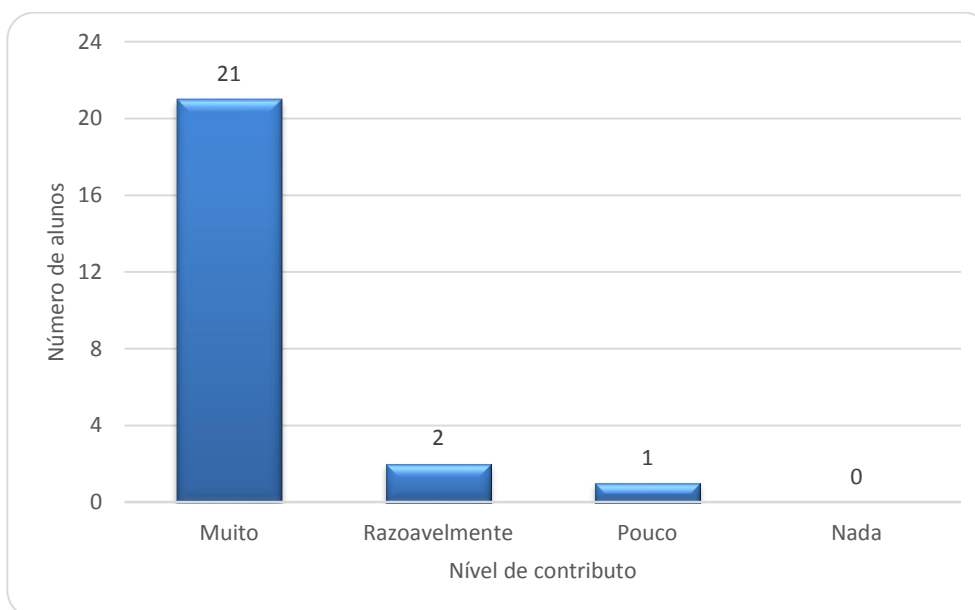


Gráfico 24 - Resultados obtidos face ao nível de contributo da visualização da dramatização da peça para a compreensão de *As Rãs*.

Podemos, assim, concluir que 21 alunos responderam que esta estratégia contribuiu *Muito* para a compreensão desta comédia, 2 afirmaram que contribuiu de modo *Razoável* e 1 respondeu que *Pouco* o auxiliou.

Quanto à análise das respostas obtidas face à atividade de escrita (caracterização de uma personagem da comédia) (Anexo 14, p. LXX), terceira e última parte do questionário, apresenta-se o Gráfico 25 com o total de respostas corretas e erradas em torno da compreensão do texto.

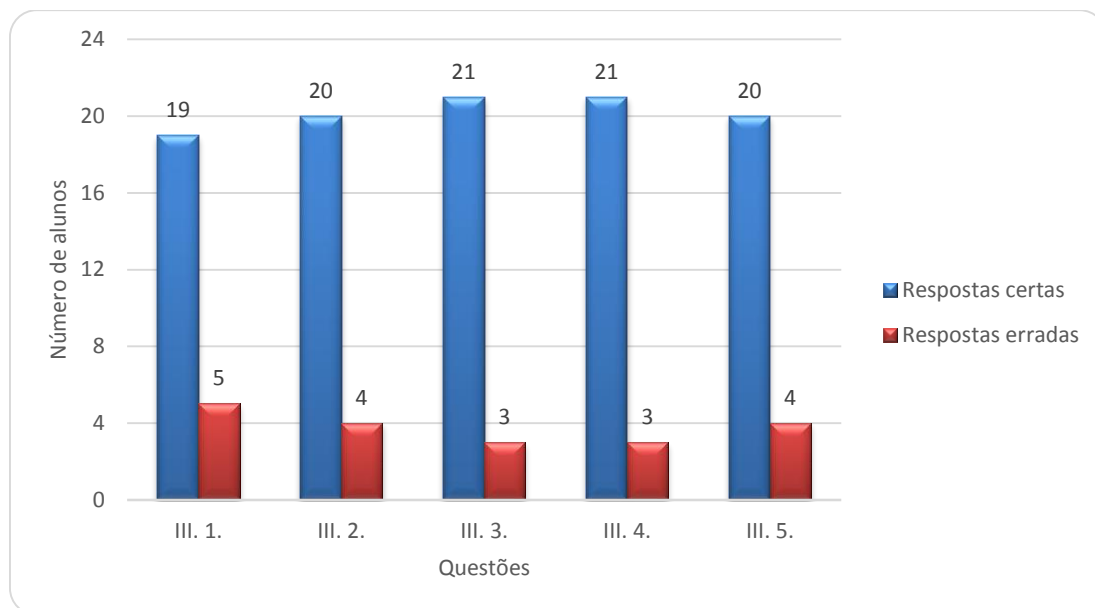


Gráfico 25 - Resultados obtidos face à compreensão de *As Rãs* tendo em conta a atividade escrita (caracterização de uma personagem da peça).

No total de 5 questões de verdadeiro ou falso, as perguntas focaram a caracterização das personagens da peça. Nestas questões, os resultados mostraram-se satisfatórios, pois nas questões 3 e 4 obteve-se o maior número de respostas corretas (21) e apenas na primeira questão 5 alunos falharam.

O número elevado de respostas corretas estará ligado possivelmente à natureza da atividade solicitada, pois uma vez que os alunos caracterizaram uma personagem da comédia, tiveram necessariamente de compreender as suas características, tal foi comprovado pelos próprios na resposta à questão aberta, quando lhes foi solicitado o maior contributo desta estratégia para a compreensão de *As Rãs* (cf. Gráfico 26), na qual indicaram que os auxiliou no *entendimento das características das personagens* (cf. Doc. 26).

No que concerne à questão de resposta aberta (cf. Gráfico 26), vários alunos mencionaram a *compreensão das características das personagens da peça* como o maior contributo desta estratégia, alegando que através dela puderam refletir acerca das características das personagens (cf. Doc. 26).

6. De que modo é que a realização do exercício de escrita, onde era pedida a caracterização de uma personagem da comédia, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Rãs*)? Justifica.

Contribuiu de modo a refletirmos as características positivas e negativas das personagens

Documento 26 – Contributo da atividade de escrita para o entendimento de *As Rãs*.

Ao analisarmos os resultados obtidos, concluímos que 9 alunos responderam que esta estratégia contribuiu para a *compreensão das características das personagens*, 5 assinalaram que promoveu o *espírito reflexivo*, 3 discentes salientaram que a *realização de textos os ajuda na compreensão* e outros 3 referiram que esta atividade ajuda ao *encadeamento das ideias* (cf. Doc. 27). Todavia, 2 discentes apresentaram *outras vantagens* e outros 2 *não responderam*.

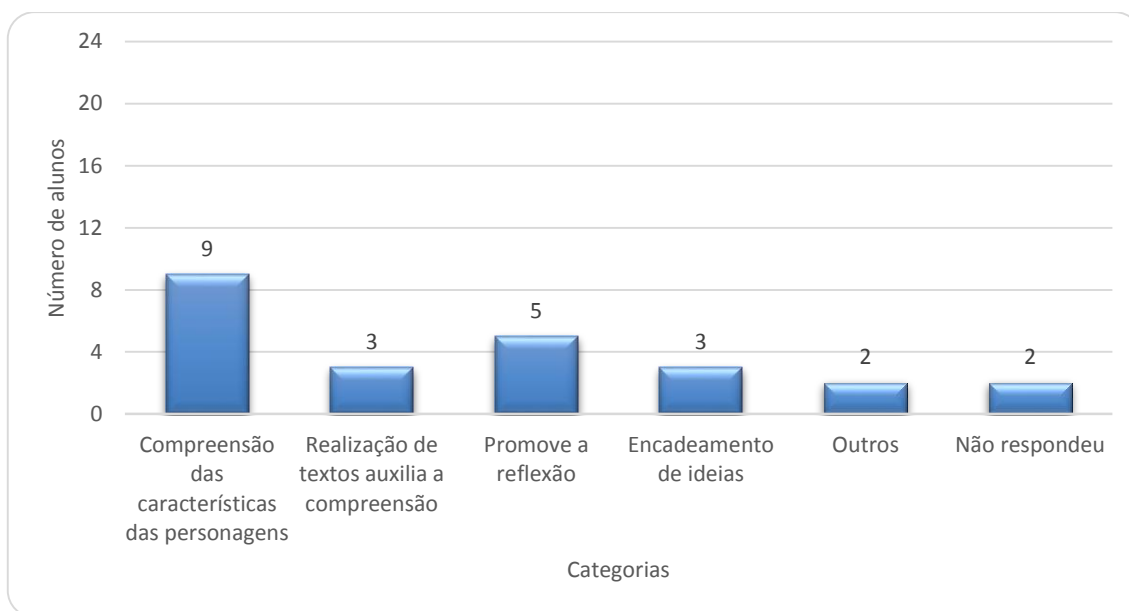


Gráfico 26 - Resultados obtidos face ao modo como a atividade de escrita contribuiu para a compreensão de *As Rãs*.

6. De que modo é que a realização do exercício de escrita, onde era pedida a caracterização de uma personagem da comédia, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Rãs*)? Justifica.

Basta conseguirmos caracterizar as personagens tirarmos que nos ajudam e que fizemos mais atividades anteriores.

Documento 27 – Outro contributo da atividade de escrita para o entendimento de *As Rãs*.

Na última questão da terceira parte do questionário, foi pedido aos alunos que avaliassem o contributo da atividade de escrita, no entendimento da comédia em estudo, em *Muito*; *Razoavelmente*; *Pouco* ou *Nada*. Assim, obteve-se o seguinte gráfico:

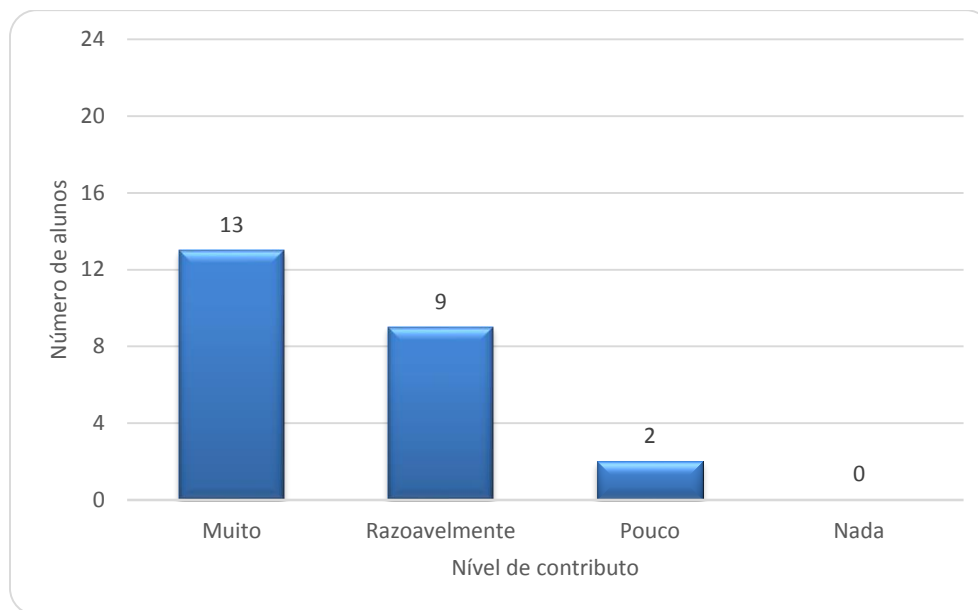


Gráfico 27 - Resultados obtidos face ao nível de contributo da atividade de escrita para a compreensão de *As Rãs*.

Podemos então observar que 13 discentes responderam que esta estratégia contribuiu *Muito* para a compreensão da peça, 9 afirmaram que contribuiu de modo *Razoável* e 2 discentes indicaram que os auxiliou *Pouco*.

Em conclusão, neste texto já notamos uma maior evolução na compreensão da leitura face ao texto anterior (*O Soldado Fanfarrão*), pois os resultados mostraram-se bastante bons, visto que não houve registo, em nenhuma das questões, de uma taxa negativa de respostas corretas. O que nos leva a concluir que estas estratégias/atividades terão contribuído para o entendimento do texto *As Rãs*.

4.2. Análise dos questionários de satisfação

De seguida analisaremos os questionários preenchidos no final do ano letivo que permitiram apurar a opinião e a perceção dos alunos face ao trabalho desenvolvido.

4.2.1. Análise dos questionários de satisfação de Português

O questionário (Anexo 7, p. XXXVII) foi preenchido por 12 alunos e encontra-se dividido em 4 partes, onde as 3 primeiras correspondem às 3 estratégias/atividades

aplicadas/realizadas em torno da peça *Felizmente Há Luar!*. Por último, na Parte IV, surgem duas questões mais gerais, com o objetivo de captar a opinião dos discentes sobre o tema.

Deste modo, na abordagem desta obra, apurámos que a opção pela *visualização do vídeo* foi a mais benéfica, uma vez que das 3 estratégias, foi a que obteve um maior número de respostas à opção *considero bastante importante, porque consigo compreender melhor o texto* (cf. Gráfico 28).

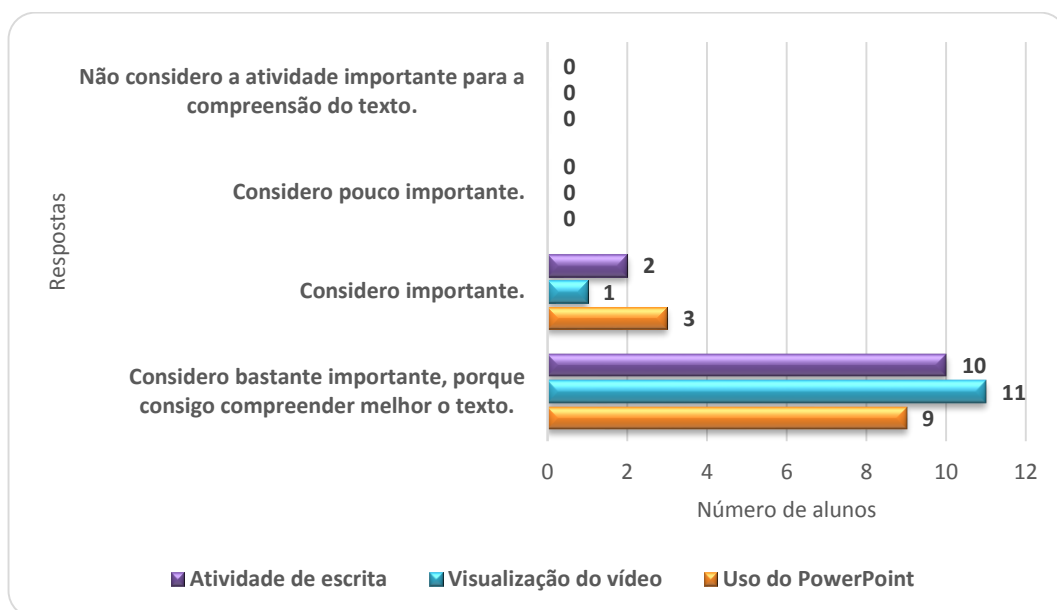


Gráfico 28 - Resultados obtidos face à importância do contributo das três estratégias/atividades utilizadas/realizadas na compreensão de *Felizmente Há Luar!*.

Por fim, na Parte IV alcançaram-se, na primeira questão, os seguintes dados:

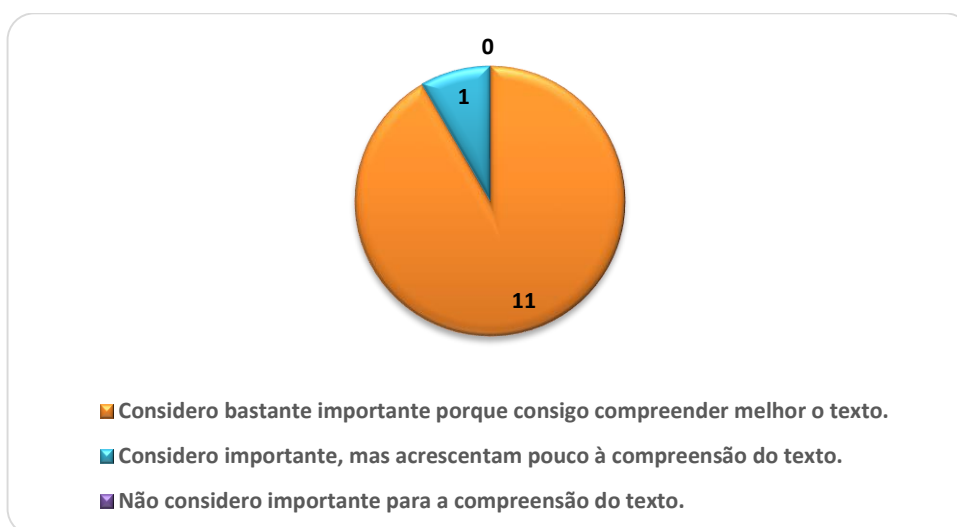


Gráfico 29 - Resultados obtidos face à pertinência da realização de várias atividades na abordagem de textos dramáticos.

Assim, 11 alunos *consideraram bastante importante esta diversificação de estratégias e atividades*, uma vez que *conseguiram compreender melhor o texto*, enquanto um *considerou importante, mas acrescentam pouco à compreensão do texto*.

Na segunda questão desta última parte, apuraram-se os seguintes resultados:

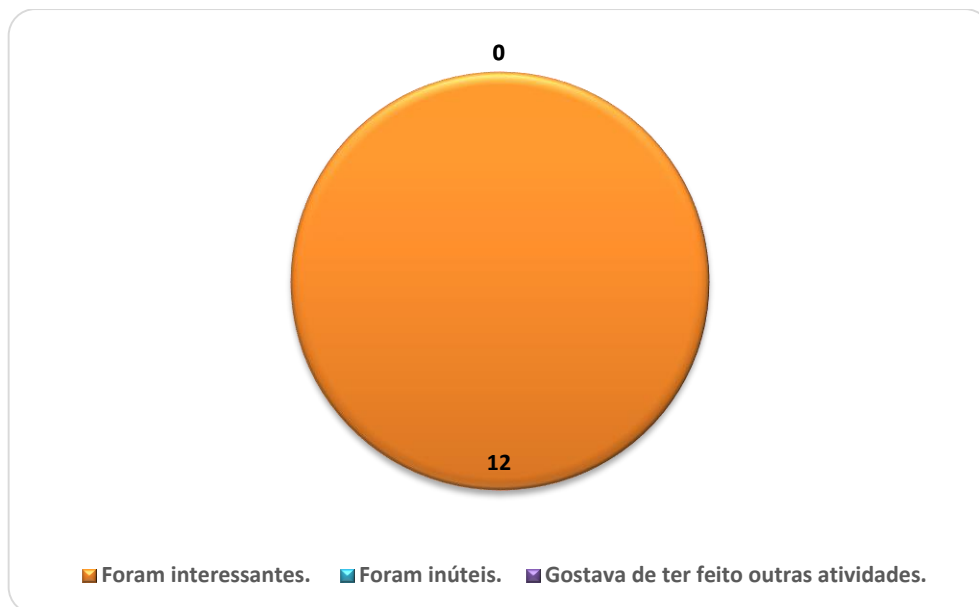


Gráfico 30 – Resultados obtidos face à apreciação das atividades realizadas na abordagem de *Felizmente Há Luar!*.

Deste modo, podemos concluir que todos os alunos consideraram *interessantes* as atividades realizadas ao longo do ano.

4.2.2. Análise dos questionários de satisfação de Introdução à Cultura Clássica

O questionário (Anexo 16, p. LXXX) foi preenchido por 22 alunos e encontra-se dividido pelas duas obras: *O Soldado Fanfarrão* e *As Rãs*. Para cada uma delas existem 3 partes (com duas perguntas), que correspondem às 3 estratégias/atividades aplicadas/realizadas. Por último, numa Parte IV, surgem duas questões mais gerais, com o objetivo de captar a opinião dos discentes sobre o tema trabalhado.

Deste modo, na abordagem da peça de Plauto, apurámos que a opção pela *atividade de escrita*, onde era solicitada a recriação de um final diferente para a peça e posterior dramatização, foi a mais benéfica, uma vez que foi aquela a que os alunos atribuíram o maior número de respostas à opção *considero bastante importante, porque consigo compreender melhor o texto* (cf. Gráfico 31).

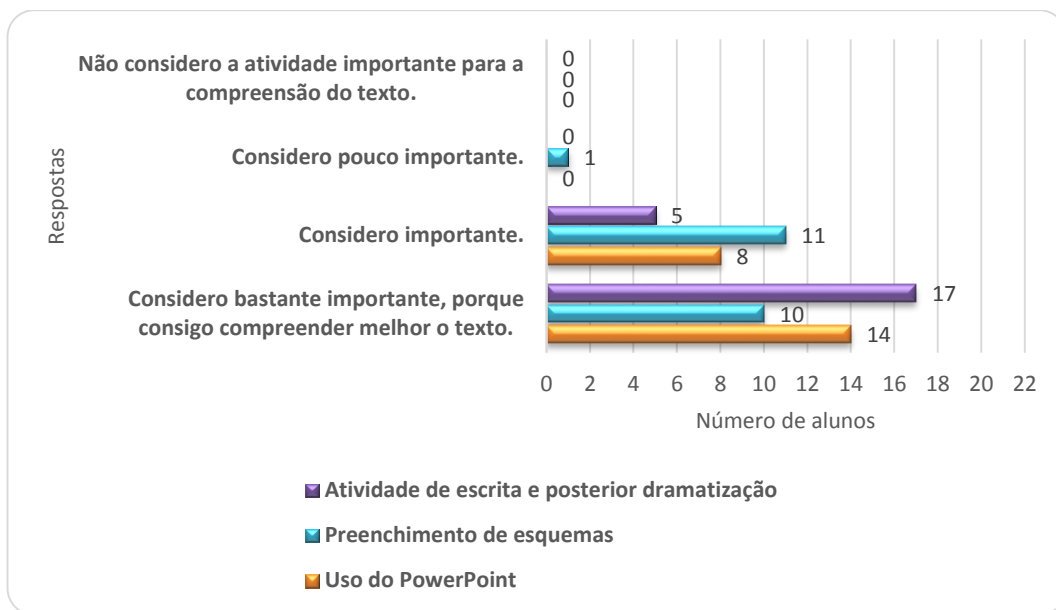


Gráfico 31 - Resultados obtidos face à importância do contributo das estratégias/atividades na compreensão de *O Soldado Fanfarrão*.

No que concerne à peça de Aristófanes, concluímos que a sua *visualização* em palco foi a mais benéfica para a sua compreensão, uma vez que, das 3 estratégias, foi a que obteve o total de 18 respostas ao nível máximo de importância (cf. Gráfico 32).

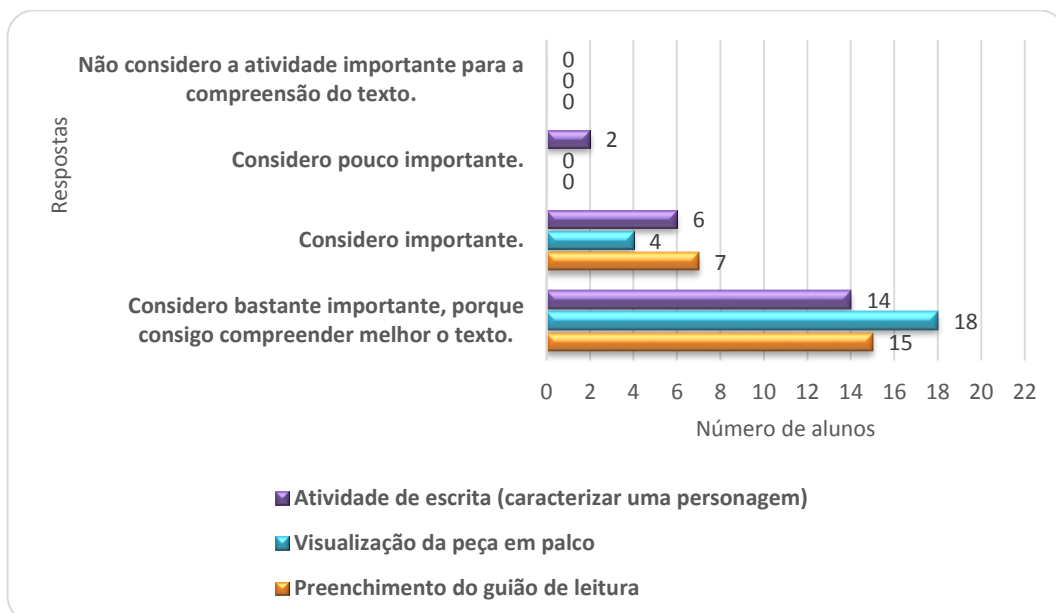


Gráfico 32 - Resultados obtidos face à importância do contributo das estratégias/atividades utilizadas/realizadas na compreensão de *As Rãs*.

Por fim, na Parte IV, alcançaram-se, na primeira questão, os seguintes dados:

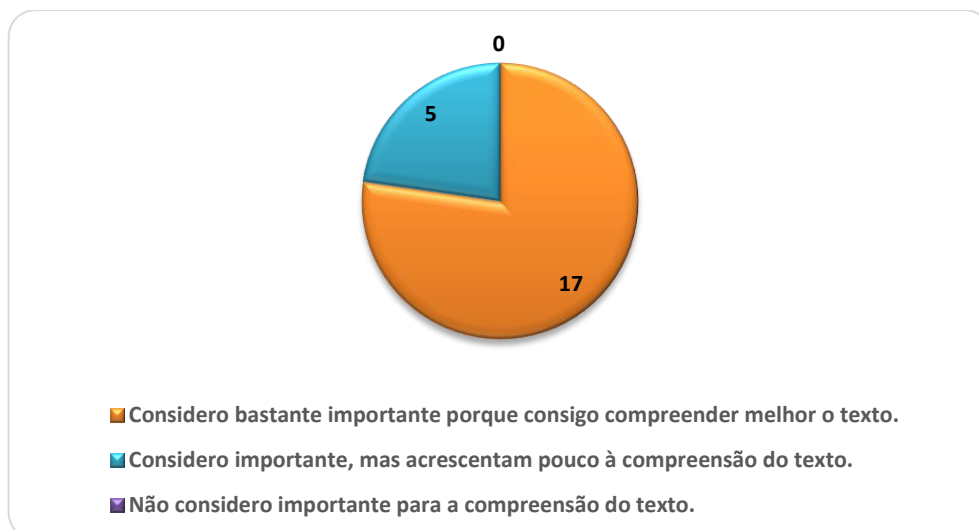


Gráfico 33 - Resultados obtidos face à pertinência da realização de várias atividades na abordagem de textos dramáticos.

Assim, 17 alunos *consideram bastante importante esta diversificação de estratégias e atividades*, uma vez que *conseguiram compreender melhor o texto*, enquanto cinco *consideraram importante, mas que acrescentaram pouco à compreensão do texto*.

Na segunda questão desta última parte, apuraram-se os seguintes resultados:

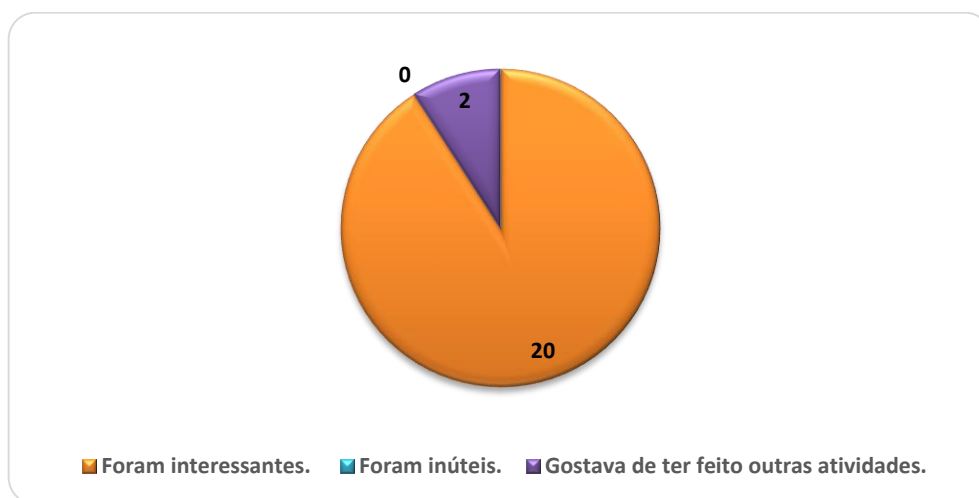


Gráfico 34 – Resultados obtidos face à apreciação das atividades realizadas ao longo da abordagem dos dois textos dramáticos.

Deste modo, 20 alunos consideraram *interessantes* as atividades realizadas, sendo que 2 deles apontaram *outras atividades* que gostariam de ter concretizado: jogos didáticos e visionamento de filmes.

5. Propostas de remediação

Ao longo do trabalho, deparámo-nos com algumas situações que poderiam ser aperfeiçoadas, pelo que apresentamos algumas estratégias para as remediar.

O fator *tempo* foi, na maior parte das vezes, o maior obstáculo, pois as atividades poderiam ter sido mais bem exploradas caso houvesse maior disponibilidade para a sua realização, sobretudo na disciplina de ICC, que aufer de 45 minutos semanais.

Na realização das atividades de escrita, é necessário um maior acompanhamento individual aos alunos, uma vez que é também nestas atividades que alguns deles revelam dificuldade ao nível da organização das ideias.

Nas respostas ao questionário de satisfação da turma de ICC, dois alunos mencionaram que gostariam de ter realizado jogos didáticos e visionado filmes. Posto isto, propomos que se sigam estes indicadores e que se elaborem alguns jogos com os conteúdos programáticos da disciplina. Quanto aos filmes, o professor pode utilizá-los principalmente na abordagem dos temas respeitantes à civilização e cultura clássica, para os quais existem vários, tais como: *Pompeia* (2014), *Gladiador* (2000), *Tróia* (2004), entre outros.

Assim, o docente pode futuramente optar também por estas estratégias para abordar o texto dramático, sem nunca cair na monotonia.

Conclusão

Tendo em conta os resultados da análise dos dados, torna-se pertinente ressaltar que os alunos sempre se mostraram recetivos e colaborativos. Através dos questionários, comprovámos que as estratégias utilizadas auxiliaram a compreensão dos vários textos dramáticos, pois as questões foram respondidas de modo correto, sendo ainda por eles indicados os seus contributos.

Nas respostas abertas, os discentes foram ao encontro do horizonte de expectativas projetado, referindo o modo como cada estratégia/atividade contribuiu na compreensão de determinado texto, revelando desde logo, uma boa capacidade de análise na sua aprendizagem. Estamos conscientes de que as perguntas de Verdadeiro ou Falso não refletem cabalmente a compreensão dos textos, e de que estas funcionaram como meros indicadores, pois a compreensão foi trabalhada ao longo da abordagem das peças, através de diálogos com perguntas de interpretação e de reflexão/análise mais profunda.

Assim, de modo lato, podemos dizer que as estratégias obtiveram inegáveis contributos para o entendimento dos textos na ordem da clarificação e síntese da informação; compreensão das semelhanças entre personagens, do cenário e do contexto da peça; consolidação da leitura e sistematização da informação; perceção do tema e do final da peça e, portanto, o entendimento geral da peça.

Pese embora as condicionantes impostas, as atividades/estratégias que traçámos não só funcionaram como um auxílio à compreensão dos textos, mas também como um fator motivacional, uma vez que os discentes se mantiveram sempre empenhados nas tarefas propostas.

Noutra perspetiva, notámos ainda que o estudo em torno do texto dramático não fora devidamente explorado até então, uma vez que os alunos, principalmente na turma de ICC, demonstraram algum desconhecimento das suas categorias, vazio que foi colmatado com todo este estudo.

Resta destacar que, com a criação oficial da disciplina de “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas”²¹ no sistema educativo português, a entrar em vigor no próximo ano letivo como oferta de escola, o nosso trabalho ganha um maior interesse, dado que estas propostas podem ser adaptadas ao programa da disciplina, uma vez que trabalhámos com textos ímpares na dramaturgia greco-latina.

²¹ Para mais informações, consultar: <http://dge.mec.pt/introducao-cultura-e-linguas-classicas#projs>.

Concluindo, este trabalho permitiu demonstrar que é possível inovar na abordagem dos textos dramáticos, e, em simultâneo, promover várias estratégias, de modo a oferecer valiosos contributos para o entendimento deste género textual.

Como ficou patente nos resultados obtidos, os discentes indicaram que a ida ao teatro foi uma das estratégias que mais apreciaram e que mais os auxiliou na compreensão geral da peça em estudo. Assim, proporcionar estas experiências aos alunos será sempre uma mais-valia, que deve ser explorada futuramente com maior rigor e frequência. O mesmo sucede com o caso da dramatização em aula, pois, apesar de ser uma atividade que implica uma maior disponibilidade letiva, acarreta vários benefícios aos alunos, conforme a opinião de autores como Sim-Sim (2007)²² e como se confirma através da análise das respostas dos nossos discentes.

Acreditamos no proveito da aplicação destas estratégias em experiências de lecionação posteriores, desbravando assim novos caminhos a futuras propostas didáticas. De facto, as presentes propostas mostraram ser um meio válido e eficaz para a compreensão dos textos dramáticos, contrariando a tendência para a prática de tarefas rotineiras e monótonas, que não raras vezes saturam os alunos, desmotivando-os. Pois, tal como alerta José Oliveira Barata (1979: 90), “a má pedagogia é utilizada por alguns professores para servir *iguarias*, que o jovem aceita como *pratos não saborosos e de difícil digestão*”.

²² Cf. *supra* p. 43.

Bibliografia

ALARCÃO, M. (1995). *Motivar para a leitura*. Texto Editora: Coleção Educação Hoje.

AMOR, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

ARENDS, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7.^a Ed.). Espanha: McGraw-Hill.

BARATA, J. O. (1979). *Didáctica do Teatro, Introdução*. Coimbra: Livraria Almedina.

BOAVIDA, J. (1998). *Educação: Objectivo e subjectivo*. Porto: Porto Editora.

BONITO, J. & SOUSA, M. (1997). *Actividades práticas de campo em geociências: uma proposta alternativa*. In Leite, L., et al.. (Orgs.). *Didácticas/Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

BUESCO, H. et al. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.

CARDOSO, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A., Clube do livro.

Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2.^a Série do Diário da República, 20 de abril de 2011 (Regulamento N° 258/2011)

COELHO, M. (coord.) et al. (2001/2002). *Programa de Português de 10.º, 11.º e 12.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

DIEGUES, F. (2010). *O texto dramático em contexto de sala de aula – Proposta para uma nova abordagem –*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

FERREIRA, E. (2010). *O uso dos audiovisuais como recurso didático*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

FONSECA, C. (1987). *O Soldado Fanfarrão – Plauto*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra.

GIASSON, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Asa;

MARTINS, I. & (coord.) SOARES, J. (2010). *Programa de Grego 12.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

MARTINS, I. (coord.) *et al.* (2001). *Programa de Latim A, 11º ou 12º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

MARTINS, I. *et al.* (2001). *Programa de Latim A, 10º ou 11º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

MELLO, C. (1998). *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra: Livraria Almedina.

MONTEIRO, L. (2014). *Felizmente Há Luar!*. (1.ª edição: 1961). Areal Editores.

MORAES, C. & PACHECO, J.; EVAGELISTA, M. (org.) (2003). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.

MORGADO, J. (2012). *O Estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: DE FACTO Editores.

MORIM, A. (2013). *Da pré-leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

REIS, C. & FIGUEIREDO, V., (1995). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Lisboa: Universidade Aberta.

REIS, C. (coord.) *et al.* (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

RIBEIRO, I. *et al.* (2010). *Compreensão da Leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

SILVA, M. (2014). *Aristófanis – Rãs*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Annablume.

SIM-SIM, *et al.* (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

SIM-SIM, I. (2009). *O ensino da leitura : a decifração*. 1ª ed. Lisboa : DGIDC.

STAKE. R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

VAZ, J. (1998). *Ensinar a compreender: Das estratégias de leitura à leitura estratégica*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXII.

VIEIRA, R. & VIEIRA, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, Colecção Horizontes Pedagógicos.

Webgrafia:

<http://sicnoticias.sapo.pt/pais/2015-02-13-General-Humberto-Delgado-foi-morto-pela-PIDE-ha-50-anos>, consultado a 03 de março de 2015.

Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015, consultado a 29 de maio de 2015.

<http://www.cbbonline.pt/colégio/projecto-educativo/>, consultado a 30 de outubro de 2014.

<http://www.cbbonline.pt/colégio/o-colégio-bissaya-barreto/>, consultado a 30 de outubro de 2014.

<http://xanaaareis.wix.com/projeto-pari-passu#!>, consultado a 12 de dezembro de 2014.

ANEXOS

Índice de anexos

Anexo 1 – Adaptação do texto dramático: <i>O Soldado Fanfarrão</i> de Plauto.....	I
Anexo 2 - Adaptação do texto dramático: <i>As Rãs</i> de Aristófanes.....	VIII
Anexo 3 – 1. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>Felizmente Há Luar!</i> de Sttau Monteiro: uso do <i>PowerPoint</i>	XXIII
Anexo 4 - 2. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>Felizmente Há Luar!</i> de Sttau Monteiro: atividade após a visualização do vídeo.....	XXVI
Anexo 5 – 3. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>Felizmente Há Luar!</i> de Sttau Monteiro: realização de uma atividade de escrita.....	XXIX
Anexo 6 - Questionário de verificação da compreensão da leitura do texto <i>Felizmente Há Luar!</i> de Sttau Monteiro.....	XXXI
Anexo 7 - Questionário de satisfação preenchido pela turma de Português.....	XXXVII
Anexo 8 - 1. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>O Soldado Fanfarrão</i> de Plauto: uso do <i>PowerPoint</i> - Primeira estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.....	XL
Anexo 9 - 2. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>O Soldado Fanfarrão</i> de Plauto: preenchimento de esquemas a partir do Prólogo da peça - Segunda estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.....	LII
Anexo 10 - 3. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>O Soldado Fanfarrão</i> de Plauto: criação de um final diferente para a peça e posterior dramatização - Terceira estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.....	LIV
Anexo 11 - Questionário de verificação da compreensão da leitura do texto <i>O Soldado Fanfarrão</i> de Plauto.....	LVI
Anexo 12 - 1. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>As Rãs</i> de Aristófanes: preenchimento do guião de leitura – Quarta estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.....	LXII

Anexo 13 - 2. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>As Rãs</i> de Aristófanes: ida ao teatro Paulo Quintela na FLUC – Quinta estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.....	LXVIII
Anexo 14 - 3. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>As Rãs</i> de Aristófanes: realização de uma atividade de escrita – Quinta estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.....	LXX
Anexo 15 - Questionário de verificação da compreensão da leitura do texto <i>As Rãs</i> de Aristófanes.....	LXXIV
Anexo 16 - Questionário de satisfação preenchido pela turma de Introdução à Cultura Clássica.....	LXXX
Anexo 17 – Programa do Projeto <i>Pari Passu</i>	LXXXIV
Anexo 18 – Exemplo da realização da 2. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>Felizmente Há Luar!</i> de Sttau Monteiro: atividade após a visualização do vídeo.....	LXXXVIII
Anexo 19 – Exemplo da realização da 3. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>Felizmente Há Luar!</i> de Sttau Monteiro: atividade de escrita.....	XCI
Anexo 20 – Exemplo da realização da 2. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>O Soldado Fanfarrão</i> de Plauto: preenchimento de esquemas a partir do Prólogo da peça - Segunda estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.....	XCIII
Anexo 21 – Exemplo da realização da 3. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>O Soldado Fanfarrão</i> de Plauto: criação de um final diferente para a peça e posterior dramatização - Terceira estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.....	XCIV
Anexo 22 – Exemplo da realização da 1. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>As Rãs</i> de Aristófanes: preenchimento do guião de leitura – Quarta estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.....	XCVII

Anexo 23 – Exemplo da realização da 3. ^a estratégia/atividade para abordagem de <i>As Rãs</i> de Aristófanes: realização de uma atividade de escrita – Sexta estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.....	CIII
Anexo 24 – Autorização da FLUC para a prática pedagógica supervisionada em ICC.....	CV

Anexo 1 – Adaptação do texto dramático: *O Soldado Fanfarrão* de Plauto.

O Soldado Fanfarrão, Plauto

Prólogo

Palestrião *(saindo da casa do soldado)*

“(...) Esta cidade é Éfeso; o meu amo é aquele soldado (Pirgopolinices) que acaba de ir daqui para o fórum: um fanfarrão, um desavergonhado, um falso. Ainda para mais, diz que todas as mulheres andam atrás dele, mas, por onde quer que ele passe, todas falam mal dele. (...) Ora, quanto a mim, há pouco tempo que sirvo em casa dele como escravo. Quero que saibam de que modo me tornei seu escravo, depois de ter servido, anteriormente, a outro amo. Prestem atenção, pois é agora que vou deslindar a meada.

O meu patrão, em Atenas, era uma joia de rapaz (Plêusicles). Andava de amores com uma cortesã (Filocomásio), filha de atenienses, e ela era igualmente apaixonada por ele. Ora o nosso jovem foi enviado em missão oficial a Naupacto, por causa de um importante negócio de Estado. Entretanto, aqui o nosso soldado chega por acaso a Atenas. Consegue aproximar-se da amante do meu amo e começa a aliciar a mãe dela com vinho, adornos e grandes iguarias, e assim torna-se íntimo em casa da velha. Logo que surgiu a oportunidade, o soldado engana a dita mãe da rapariga de quem o meu amo gostava. Sem a mãe saber, mete a filha num navio e traz a moça, à força, aqui, para Éfeso.

Ao ter conhecimento de que a amante do meu patrão fora raptada de Atenas, eu, o mais rápido possível, arranji passagem num barco e fiz-me ao mar, a fim de ir a Naupacto anunciar o sucedido ao meu amo.

Mal chegámos ao alto mar (...) os piratas apoderam-se do navio em que eu seguia, e raptam-me, antes de chegar junto do meu amo que eu ia procurar.

O pirata, que me tinha capturado, dá-me de presente a este nosso soldado. Quando ele me trouxe para sua casa, nem queria acreditar no que via, era a tal rapariga de Atenas, a amante de meu amo. Assim que ela, por sua vez, me viu, fez-me sinal com os olhos para a não tratar pelo nome. Em seguida, logo que foi possível, desabafou comigo: anseia, diz ela, fugir desta casa e voltar para Atenas; que ama unicamente o meu amo, o ateniense; e que não há pessoa que mais odeie do que esse tal soldado. Ao dar-me conta dos seus sentimentos, escrevi uma carta, lacrei-a e, em segredo, dei-a a um mercador, que a entregasse ao meu patrão, o de Atenas, que fora amante dela, para que cá viesse. Ele não desprezou as minhas recomendações, pois não só veio como ainda está alojado aqui (*aponta para a casa de Periplectómeno*), na vizinhança, em casa de um velho (Periplectómeno), sendo ele que nos aconselha e nos ajuda. Por isso, eu pude armar aqui dentro (*aponta para a casa do soldado*) uma tremenda artimanha, para arranjar maneira dos dois amantes se encontrarem. É que no quarto, que o soldado destinou à amante, onde ninguém, a não ser ela própria, tem licença para entrar, eu fiz um buraco na parede, a fim de que, através dela, a rapariga tivesse uma passagem secreta de uma casa para a outra. E tudo isso eu fiz com a ajuda do velho, aliás foi ele que deu a ideia.

Quanto ao meu companheiro de servidão (Céledro), que o soldado pôs de guarda à amante, não passa de um pobre-diabo. Nós, com os nossos estratagemas e artimanhas, havemos de lhe lançar poeira nos olhos, e assim o persuadiremos de não ter visto o que de facto viu.

Palestrião *(reunido com Periplectómeno e Plêusicles)*

Importa que, em primeiro lugar, pensemos no que temos de fazer. Agora, prestem atenção. Preciso da tua ajuda Periplectómeno: é que inventei uma peripécia para tramar o soldado e que nos há-de fornecer os meios de conseguirmos que este nosso jovem apaixonado *(aponta para Plêusicles)* rapte Filocomásio e se ponha a andar daqui com ela.

Periplectómeno

Venha de lá esse teu plano!

Palestrião

Então vou precisar do teu anel.

Periplectómeno

Para que o queres?!

Palestrião

A seu tempo saberás.

Periplectómeno

Serve-te dele: toma.

Plêusicles *(apontando para Periplectómeno)*

E nós estamos atentos, com as orelhas bem desentupidas.

Palestrião

O meu patrão é um feroz galã, como nunca houve nem haverá nenhum, estou em crê-lo.
Gaba-se de exceder Páris em beleza; por isso anda por aí a dizer que todas as mulheres de Éfeso o perseguem!

Periplectómeno

Abrevia lá esse teu discurso...

Palestrião (*dirigindo-se a Periplectómeno*)

És capaz de me desencantar uma mulher vistosa, jovem e bem jeitosa?

Periplectómeno

Conheço uma, sim!

Palestrião

Trá-la já para tua casa, e apresenta-a aqui arranjada: bem penteada e de cabelos compridos, e que finja ser tua mulher. É preciso dar-lhe essas instruções.

Periplectómeno

Não percebo onde queres chegar.

Palestrião

Hão-de sabê-lo. Mas essa tal tem uma criada?

Periplectómeno

Sim, e é uma beleza!

Palestrião (*entusiasmado*)

Também preciso dela... Dá as seguintes instruções à rapariga e à criada: a primeira, que finja que é tua esposa e que morre de amores cá pelo soldado e que deu este anel à sua escrava de confiança, e esta, por sua vez, a mim, para que eu o entregasse ao soldado.

Periplectómeno

Estou a entender.

Palestrião

E eu entregar-lho-ei e direi que da parte da tua mulher me foi trazido e confiado, para conseguir que ela caia nas boas graças dele. Então o tipo – devido ao seu feitio – ficará encantado, desavergonhado, que não tem interesse em mais nada a não ser pelo adultério!

(Periplectómeno surge da direita acompanhado de Acrotelêucio (a que se fará passar por esposa de Periplectómeno) e de Milfidipa (a criada da primeira). Logo de seguida, Palestrião trata de lhes recordar o seu plano.)

Pirgopolinices *(vindo do fórum com Palestrião)*

Fala: ponho os meus ouvidos à tua inteira disposição.

Palestrião

Para começar, recebe das minhas mãos esta prova de amor. *(entrega-lhe o anel)*

Pirgopolinices

Mas que é isto?! De onde vem?

Palestrião

Da parte de uma mulher deslumbrante e encantadora, que te ama e suspira pela tua famosa beleza. Foi uma criada dela quem me entregou este anel para que eu to trouxesse.

Pirgopolinices *(entusiasmado)*

Mas quem é ela?

Palestrião

É bonita! Só ela é digna da tua beleza!

Pirgopolinices

Oh! Então estás a falar de uma mulher bela a valer! Mas quem é ela?

Palestrião

É a mulher do velho Periplectómeno, aqui da casa ao lado. Ela está a morrer de amores por ti e deseja divorciar-se. Ordenou-me que te suplicasse o meio e a oportunidade de o conseguir.

Pirgopolinices

Por mim não tenho outro desejo, se ela quiser! Mas o que fazemos com aquela minha amante que está lá por casa?

Palestrião

Ora! Ordena-lhe que te deixe e que vá para onde muito bem lhe apetecer! Deixa-a levar as jóias que lhe oferecete e que leve de tua casa o que quiser! Desde que se vá embora...

Pirgopolinices

Parece-me bem o que dizes.

(Após uma conversa com Milfidipa, Pirgopolinices ordena-lhe que vá chamar a sua patroa, Acrotelêucio, para junto dele, em sua casa. Com este encontro acordado, Palestrião vai ter com as duas mulheres e com Plêusicles, para lhes dar novas instruções)

Palestrião (*a Plêusicles*)

Agora é a tua vez de tomares conhecimento das minhas instruções. Assim que Acrotelêucio tiver ido para dentro, então tu, sem perder tempo, trata de te apresentares aqui, junto de nós, na casa do soldado, vestido de marinheiro. Faz-te passar por piloto.

Plêusicles

E depois? Quando estiver assim mascarado, que faço eu?

Palestrião

Vens para aqui e perguntas por Filocomásio, da parte da mãe, e diz-lhe que, se tenciona ir para Atenas, te acompanhe ao porto imediatamente, e que mande transportar para o navio tudo o que quiser embarcar.

Plêusicles

Sim, continua...

Palestrião

O tipo vai dizer-lhe logo que vá, para não fazer esperar a mãe.

Quanto a mim, direi a Filocomásio que peça a minha ajuda para lhe levar a bagagem até ao porto. Ele dar-me-á ordem de a acompanhar; e assim irei logo contigo para Atenas!

Plêusicles

E quando lá chegares, não voltarás a ser escravo!

(Acrotelêucio e Milfidipa dirigem-se para casa do soldado, no caminho, com o soldado a ouvir a conversa dentro de casa, vão enaltecendo a beleza de Pírgopolinices, até ao momento em que Acrotelêucio finge desmaiar e é levada para casa.)

Milfidipa (*dirigindo-se para Pírgopolinices*)

Conforme me ordenaste, trouxe a minha senhora cá para fora.

Pírgopolinices

Mas onde está ela?!

Milfidipa

Ela ficou pasmada com a sua beleza! Pediu-me para lhe dizer que vá a casa dela: ela quer viver contigo, passar a vida inteira contigo.

Pirgopolinices

Eu ir a casa de uma mulher casada?!...Para o marido me apanhar!...

Milfidipa

Por tua causa ele correu com ele, e a casa faz parte do seu dote.

Pirgopolinices

Então diz-lhe que estou a caminho!

(Entretanto surge Plêusicles vestido de marinheiro e fazendo o que Palestrião lhe ordenara, leva consigo o escravo manhoso e a sua amada Filocomasio para o porto.)

(Pirgopolinices dirige-se agora para casa de Periplectómeno, a fim de se encontrar com Acrotelêucio.)

Escravo *(apontando para casa de Priplectómeno e dirigindo-se ao soldado)*

Ela suplica-te que entres! Socorre quem te ama!

Pirgopolinices

Eu vou já! *(entra para o interior da casa)*

Escravo *(para os espectadores)*

Foi-se mesmo embrulhar na rede! O velho pôs-se a postos para bater neste desavergonhado. Mas bem, em vez de mulheres, tem à sua espera uma bela de uma vara!

(Pirgopolinices é trazido para fora de casa e espancado por escravos de Periplectómeno, porém não o matam, sob promessa de ele mudar de atitude - de deixar de ser um fanfarrão.)

Pirgopolinices

Oh! Que desgraça a minha! Estou a ver que me pregaram uma grande partida. O patife do Palestrião! Foi ele que me fez cair nesta cilada! Mas foi muito bem feito! Se acontecesse a todos os outros da minha espécie o mesmo, haveria sobre a terra menos gente assim: seriam muito mais humildes!

(adaptado de O Soldado Fanfarrão, Plauto)

Anexo 2 - Adaptação do texto dramático: *As Rãs* de Aristófanes.

As Rãs, Aristófanes

Em cena, avançam dois viajantes em direção à casa de Hércules: Dioniso a pé, acompanhado de um escravo, Xântias, montado num burro e carregando ao ombro as bagagens.

XÂNTIAS

Ai desgraçado do meu pescoço, que está à rasca e nem uma piada pode dizer!

DIONISO

Já é preciso descaramento! Não é isto o cúmulo da preguiça, que eu, que sou Dioniso, filho de Zeus, vá a pé e me canse, para ceder a montada a este fulano, de modo a que sua excelência se não mace nem carregue com a carga!

XÂNTIAS

Não carrego com a carga?! Eu?! Essa agora!

DIONISO

Como é que carregas, se vai montado?

XÂNTIAS *(a apontar para a bagagem que transporta)*

Como é que carrego?! Carregando com isto que aqui vês!

DIONISO

Mas como?

XÂNTIAS

Como quem faz das tripas coração.

DIONISO

Mas afinal esse peso com que tu carregas não é o burro que o carrega?

XÂNTIAS

Ah não, nem por sombras! Este que aqui tenho, não, bolas! Quem o carrega sou eu!

DIONISO

Mas carregas como, se tu próprio és carregado por outro?

XÂNTIAS

Tanto não sei. Agora que aqui o meu ombro está apertadinho de todo, lá isso está!

DIONISO

Pois então, já que dizes que o burro te não serve para nada, é a tua vez de seres tu a pegar no burro e a carregar com ele.

XÂNTIAS (*lamentoso*)

Ai de mim! Que desgraça a minha!

DIONISO (*parando diante de uma porta*)

Salta daí, malandro! Que depois desta caminhada, cá estou eu diante da porta onde, para começar, me propunha vir. (*Xântias desmonta, o burro é retirado de cena e Dioniso bate e chama para dentro de casa.*) Ei, moço! Ó moço! Moço!

HÉRCULES (*ainda de dentro*)

Quem é? Seja lá quem for mandou-se aos coices à porta que nem um centauro. (*Abre a porta e é surpreendido pela sua imagem; enfim reconhece Dioniso.*) Ei! Explica-me lá! Que raio de ideia vem a ser esta?

DIONISO (*a Xântias*)

Ó moço.

XÂNTIAS

Que é?

DIONISO

Não reparaste?

XÂNTIAS

Em quê?

DIONISO

No susto que eu lhe preguei.

HÉRCULES (*a tentar controlar-se*)

Esta é de cabo de esquadra! Não consigo deixar de rir. Por mais que me morda, rio-me na mesma.

DIONISO (*a Hércules*)

Ó amigo! Chega aqui! Preciso de falar contigo.

HÉRCULES (*que se aproxima, ainda incapaz de suster o riso*)

Mas é que não consigo espantar o riso, ao ver uma pele de leão por cima de um vestido amarelo. Que ideia se te meteu na cabeça? O que fazem juntos um par de botas de senhora e um cacete? Porque paragens tens tu andado?

DIONISO

Andei...embarcado, às ordens do Clístenes.

HÉRCULES

E bateste-te no combate naval?

DIONISO

Bati pois. Navios inimigos, metemos no fundo uma boa dúzia deles.

HÉRCULES

Vocês os dois?

DIONISO

Sim, claro!

XÂNTIAS (*à parte*)

Esta até me deixou de olhos arregalados!

Dioniso mantém o diálogo com Hércules, num dado momento Dioniso refere que sentiu uma grande nostalgia, acompanhado de um grande desejo. O que provoca a curiosidade de Hércules.

DIONISO

Vou tentar explicar-te por analogia. Já alguma vez sentiste, assim, um desejo súbito de sopa?

HÉRCULES

De sopa?! Bolas, mil vezes na vida!

DIONISO

E então, faço-me entender ou é preciso mais explicações?

HÉRCULES

Quanto à sopa, não. Percebi perfeitamente.

DIONISO

Pois tal é o desejo que me consome... por Eurípides.

HÉRCULES

Como assim?! Por Eurípides, o falecido?

DIONISO

E não há quem me tire da cabeça a ideia de ir à procura dele.

HÉRCULES

O quê? Ao Hades, lá em baixo?

DIONISO

Sim, pois, e mais abaixo ainda, se um tal lugar existir.

HÉRCULES

Com que intenção?

DIONISO

Sinto falta de um poeta de talento. É que uns já não existem, e os que existem não prestam.

Hércules apresenta vários nomes de dramaturgos, questionando Dioniso se nenhum deles era bom o suficiente. No entanto, Dioniso mantém a sua ideia viva e pede indicações a Hércules acerca do melhor caminho para o Hades.

DIONISO

Mas vamos ao que cá me trouxe, com esta indumentária à tua imitação; a ideia é que me indiques os hospedeiros, em caso de necessidade, a quem tu mesmo recorreste, quando foste ao encontro do Cérbero. Enumera-me tudo, portos, padarias, casas, parques de repouso, cruzamentos, fontes, estradas, cidades, alojamentos, pensões, onde haja o mínimo possível de percevejos.

HÉRCULES

Ah valente! E atreves-te a lá ir? Tu também?

DIONISO

E tu, contra isso cala o bedelho. Indica-me mas é o caminho por onde eu possa chegar mais depressa ao Hades, lá em baixo. E que não seja nem muito quente, nem muito frio.

HÉRCULES

Ora deixa cá ver, por qual deles hei de começar? Qual há de ser? Há um que parte da corda e do banco. Enforca-te.

DIONISO

Vira essa boca para lá! É um sufoco esse que dizes.

HÉRCULES

Então qual há de ser?

DIONISO

Aquele mesmo por onde também tu, outrora, lá chegaste.

HÉRCULES

Só que esse é uma carga de trabalhos! Para começar, vais dar a um lago enorme, sem fundo.

DIONISO

E depois como atravesso?

HÉRCULES

Num barquinho, assim pequenininho (*acompanha a explicação com um gesto*), um velho barqueiro vai-te atravessar, por dois óbolos a passagem.

Dioniso e Xântias dirigem-se então para o lago à procura do tal barco que Hércules lhes indicara.

DIONISO (*em conversa com Xântias*)

És um tipo fixe, um sujeito às direitas. Toca a andar para o barco. (*O barco de Caronte aproxima-se.*)

CARONTE

U-up! Encostar!

DIONISO

Que é aquilo ali?

XÂNTIAS

Aquilo? É o lago.

DIONISO

Ah claro, o tal de que ele nos falava. E o barco, lá está ele.

XÂNTIAS

Pois é, caramba, e lá está o Caronte, olha ali.

DIONISO (*sem obter resposta*)

Olá, Caronte!

XÂNTIAS *(sem obter resposta também)*

Olá, Caronte!

DIONISO e XÂNTIAS *(mais alto)*

Olá, Caronte!

CARONTE *(sem atender a chamamento, num pregão geral)*

Quem vai para o eterno descanso das desgraças e das chatices?

DIONISO

Eu!

CARONTE

Vamos lá, toca a embarcar.

DIONISO *(a Xântias)*

Ó moço, anda daí.

CARONTE

Escravos não, não os levo! Vais ter de dar a volta ao lago.

XÂNTIAS

E onde vos espero?

CARONTE

Junto ao rochedo da Secura, lá na paragem.

XÂNTIAS

Entendi! *(Parte, em corrida, à volta do lago.)*

CARONTE *(a Dioniso que entra para o barco)*

Senta-te ao remo. Se houver mais alguém para embarcar, que se despache. *(A Dioniso, que entretanto se sentou em cima do remo)* Ei tu, que estás a fazer?

DIONISO

Que estou a fazer? Nada, a não ser sentar-me em cima do remo, como tu me mandaste.

CARONTE *(a apontar para o banco)*

Ora fazes favor de te sentares aqui, pançudo?

DIONISO *(que obedece à indicação)*

Pronto!

CARONTE

E fazes favor estendes-me esses braços para a frente?

DIONISO *(de novo seguindo as instruções)*

Pronto!

CARONTE

Deixa-te de patetices! Finca-me esses pés e toca a remar. Força!

DIONISO

A remar? Um sujeito como eu, que de experiência tem zero, que do mar não sabe nada. Como posso eu remar?

CARONTE

Não tem nada que saber. Vais ouvir um canto maravilhoso, mal que pegues nos remos. É logo!

DIONISO

De quem?

CARONTE

Das rãs-cisnes, um verdadeiro prodígio.

DIONISO

Bom, dá lá o sinal.

CARONTE

U-up! U-up! U-up!

Enquanto o barco avança, faz-se ouvir um coro de rãs.

RÃS

Brekekekex, coax, coax! Brekekekex, coax, coax! Brekekekex, coax, coax!

DIONISO

Já tenho o rabo a gemer, ó malta do coax!

RÃS

Brekekekex, coax, coax!

DIONISO (*impaciente*)

Ora um raio que vos parta, mais ao vosso coax! Não sabem outra senão coax!

RÃS

Brekekekex, coax, coax!

DIONISO

Caramba, ó raça dada ao canto, acabem lá com isso!

RÃS

Qual quê?! É mais alto ainda que vamos cantar, nós que, em dias de sol, saltamos por entre junças e juncos, felizes com as melodias que entoamos misturadas de mergulhos sem fim; ou que, para escaparmos à chuva que Zeus manda, nas águas profundas executamos coros festivos, com bailados ao som do ribombar das bolhas.

RÃS e DIONISO (*o deus finalmente acerta o ritmo com o das rãs e começa a remar com normalidade*)

Brekekekex, coax, coax!

DIONISO

Tomem lá, que esta já eu vos fanei!

RÃS

Essa é forte demais!

DIONISO

E muito mais forte será se eu com esta remação toda, ainda mandar um estoiro.

RÃS (*assustadas com a ameaça*) e **DIONISO** (*desafiador*)

Brekekekex, coax, coax!

DIONISO

Gritem à vontade, que eu fico-me nas tintas!

RÃS

Ai ele é isso! Pois então vamos coaxar com toda a força de que as nossas goelas forem capazes, e durante o dia inteiro.

RÃS e DIONISO (*à força de gritar, o deus já praticamente domina o coro de Rãs*)

Brekekekex, coax, coax!

DIONISO

Nesta é que vocês não me ganham!

RÃS (*a meio gás*)

Nem tu a nós, não penses!

DIONISO (*cada vez com mais força*)

Nem vocês a mim! Isso nunca! Vou coaxar, se necessário for, também o dia inteiro, até arrasar com esse vosso coax, Brekekekex, coax, coax!

As rãs, vencidas, silenciam-se.

Ora aí está! Eu não disse que mais cedo ou mais tarde, havia de acabar com o vosso coax?

CARONTE (*a dirigir a manobra de atracação, com ordens a Dioniso*)

Alto, alto! Usa o remo para encostar. (*depois de completada a manobra*) Toca a desembarcar. Paga a passagem.

DIONISO

Toma, aqui tens os teus dois óbolos. (*O barco afasta-se e Dioniso olha em volta.*) O Xântias. Onde é que está o Xântias? Ei, Xântias!

XÂNTIAS (*que se aproxima, em corrida, de bagagens às costas.*)

Ei!

Ao chegar ao inferno Dioniso reencontra seu criado Xântias e presenciam a aparição de um monstro lendário e pavoroso em forma de mulher, a chamada Empusa, que desaparece, deixando os novos visitantes desesperados. A partir daí várias peripécias sucedem, Dioniso é ameaçado de morte por Éaco, pois este confunde-o com Hércules (dado que Dioniso estava dele disfarçado), acusando-o de ter levado o cão de guarda do inferno; as taberneiras também o acusam de roubo.

Éaco não foi capaz de distinguir quem era o verdadeiro deus, já que Dioniso estava constantemente a trocar de disfarce com o seu escravo Xântias, e decidiu levá-lo a Perséfone, uma deusa e, segundo Éaco, teria mais condições para fazer essa tal distinção.

Após a distinção ser feita, Xântias sai da casa com um escravo de Plutão e após algumas conversas, ouvem uma calorosa discussão.

XÂNTIAS

Que raio vem a ser isto lá dentro, um sururu, uma gritaria, uma confusão?

CRIADO

É o Ésquilo e o Eurípides.

XÂNTIAS (*surpreendido e curioso*)

Ahn?

CRIADO

Anda por aí uma questão, uma questão séria, séria a valer, entre os mortos. Está tudo em pé de guerra.

XÂNTIAS

Mas porquê?

CRIADO

Vigora cá uma lei, a respeito das belas artes: que o melhor, entre os oficiais do mesmo ofício, ocupe um lugar de honra...até que cá chegue um outro que lhe seja superior na mesma arte. Então terá de lhe ceder o lugar.

XÂNTIAS

E em que é que essa disposição incomoda Ésquilo?

CRIADO

Era ele que ocupava o trono da tragédia, por ser o melhor nessa especialidade.

XÂNTIAS

E agora quem o ocupa?

CRIADO

Quando Eurípides chegou cá abaixo, fez campanha junto dos ladrões, dos carteiristas, dos assaltantes, que no Hades são mais do que as mães. E eles, depois de lhe ouvirem os contra-argumentos, passaram-se dos carretos e consideraram-no o número um. Nessa altura ele perdeu a cabeça e reivindicou o trono que Ésquilo ocupava.

XÂNTIAS

E Ésquilo, não tinha quem o apoiasse?

CRIADO

Ter, tinha. Mas gente séria, cá, há pouca, (*a apontar para o público*) como por aqui, aliás.

XÂNTIAS

E Plutão, o que é que ele tenciona fazer?

CRIADO

Está a preparar, agora mesmo, um debate, uma avaliação, que ponha à prova o talento dos dois. É aqui mesmo que se vai dar um acontecimento extraordinário. É numa balança que se vai pesar a poesia.

XÂNTIAS

E quem é o juiz nessa disputa?

CRIADO

Aí é que estava o *busílis*. É que os dois reconheciam falta que há de gente competente. Contudo, lá se valeram do teu patrão, que, em matéria de arte, é um perito. Bom, vamos lá para dentro, que quando os patrões entram em parafuso, sobra para nós.

Entram ambos no palácio de Plutão e dele saem Ésquilo e Eurípides, em companhia de Dioniso.

EURÍPIDES (a Dioniso)

O trono é que eu não deixo. Escusas de me vir com sermões. Juro a pés juntos que, na arte, sou melhor do que ele.

DIONISO (a Ésquilo)

Ésquilo, porque te calas? Não ouves o que ele diz?

EURÍPIDES

Lá começa o tipo a armar aos cágados, como fazia a cada passo nas tragédias.

DIONISO

Ó camarada, também não é preciso exagerar.

Após uma larga discussão, nas quais as obras literárias e os prólogos de cada um são avaliados, Dioniso é forçado a decidir, rapidamente, o vencedor do concurso e assim resolve pesar os versos de cada um na balança.

DIONISO (a Ésquilo e Eurípides)

Ora venham cá. Tenho de pesar, como quem vende queijo na praça, a arte dos poetas. Ora vamos lá, aproximem-se dos pratos.

ÉSKUÍLO e EURÍPIDES (que avançam)

Pronto.

DIONISO

Segurem-nos e tratem de recitar cada um a sua frase. Não os larguem, até eu dizer: cucu.

ÉSQUILO e EURÍPIDES

Está bem.

DIONISO

Agora recitem lá cada um o seu verso aqui para a balança.

EURÍPIDES

‘Oxalá nunca a nau Argos tivesse voado além...’

ÉSQUILO

‘Ó rio Esperquio, com os seus pastos para o gado...’

DIONISO

Cucu!

ÉSQUILO e EURÍPIDES

Larga.

DIONISO (*a Eurípides*)

O verso deste fulano aqui vai muito mais abaixo.

EURÍPIDES

E por que razão?

DIONISO

Por que razão? Porque ele pôs no prato um rio. Tu, pelo contrário, puseste-lhe em cima um verso alado.

EURÍPIDES

Bom, então ele que diga outro, para contrabalançar um meu.

DIONISO

Vamos lá, segurem nos pratos outra vez.

ÉSQUILO e EURÍPIDES

Pronto.

DIONISO (*a Eurípides*)

Ora diz lá outro.

EURÍPIDES

‘Para a Persuasão, o único templo é a Palavra...’

ÉSQUILO

‘É a única divindade, a Morte, que não se deixa cativar por presentes’.

DIONISO

Larga.

ÉSQUILO e EURÍPIDES

Prontos.

DIONISO

Continua a ser o deste tipo que desce mais. É que ele carregou-o com a Morte, a desgraça mais pesada que existe.

EURÍPIDES

E eu com a Persuasão, que, no verso, ficou mesmo a matar.

DIONISO

Pois é, só que a Persuasão é uma coisa leve e ‘sem miolo’.

A disputa continua até a um momento em que o prato de Ésquilo pesou mais, então Dioniso, novamente pressionado por Plutão se pronunciou.

PLUTÃO (*a Dioniso*)

Tens de tomar uma decisão.

DIONISO (*aos dois poetas*)

A minha decisão está tomada. Vou escolher o que me enche a alma.

EURÍPIDES

Lembra-te que juraste pelos deuses que me havias de levar de volta. Vota nos amigos.

DIONISO

‘Foi a língua que jurou’ ... mas eu prefiro o Ésquilo.

EURÍPIDES

Que foste tu fazer, desgraçado?

DIONISO

Eu? Dei a vitória ao Ésquilo. Porque não?

EURÍPIDES

Estafermo! Aceitas que eu fique morto? (*Eurípides parte, irritado*)

PLUTÃO (*a Dioniso e Ésquilo*)

Vamos, Dioniso, venham até lá dentro.

DIONISO

Para que?

PLUTÃO

Quero oferecer-vos qualquer coisa, antes da partida.

DIONISO

Excelente! Não me parece má ideia. (*Plutão, Dioniso e Ésquilo entra no palácio.*)

Plutão, Dioniso e Ésquilo regressam.

PLUTÃO

Adeus, Ésquilo, boa sorte! Vai lá, salva a nossa cidade com os teus bons conselhos, ensina os tolos, que lá não faltam!

ÉSQUILO

É o que vou fazer. E tu, põe a minha cadeira à guarda de Sófocles. Ele que ma vigie e ma reserve até eu voltar um dia para cá. Porque, em talento, é a ele que eu atribuo o segundo lugar. Mas lembra-te de impedires esse aldrabão, esse vigarista, esse safado de, nem que seja por acaso, me apanhar o lugar.

Texto adaptado de *Rãs*, Aristófanes. Tradução Maria de Fátima Silva, Imprensa da Universidade de Coimbra, Annablume Editora, 2014.

Anexo 3 – 1.^a estratégia/atividade para abordagem de *Felizmente Há Luar!* de Sttau Monteiro:
uso do *PowerPoint*.

Paralelismo entre os começos dos Ato I e II

No palco	Ato I	Ato II
Iluminação da cena	Às escuras	Às escuras
Número de personagens	Uma	Uma
Localização da personagem	Intensamente iluminada, ao centro e à frente do palco	Intensamente iluminada, ao centro e à frente do palco
Nome da personagem	Manuel	Manuel
Primeira fala	"Que posso eu fazer? Sim: que posso eu fazer?" <i>(Dá dois passos em direção ao fundo do palco, detém-se, e continua.)"</i>	"Que posso eu fazer? Sim, que posso eu fazer?" <i>(Dá dois passos em direção ao fundo do palco. Detém-se.)"</i>

Objetivos destes dois inícios semelhantes

- ▶ o **imobilismo** da sociedade portuguesa, por outro a **impotência** de alguns elementos mais conscientes do povo para alterar qualquer situação, por muito desagradado que esta lhe cause.
- ▶ **O imobilismo**
 - ▶ tudo se encontrar exatamente na mesma, antes e depois da prisão do General, antes e depois de abortada uma conspiração que poderia ter modificado o país.

Objetivos destes dois inícios semelhantes

▶ **A impotência**

- ▶ Houve uma esperança dada pela conspiração. Morta a esperança ficaram piores do que estavam. Se Gomes Freire, com todo o seu prestígio militar e político, nada pôde fazer contra o Poder, o que poderá um simples popular?

Anexo 4 - 2.^a estratégia/atividade para abordagem de *Felizmente Há Luar!* de Sttau Monteiro:
atividade após a visualização do vídeo.

Caracterização do General Gomes Freire D’Andrade

1. Após a visualização do vídeo sobre o General Humberto Delgado, aponte três das suas características.

2. A partir dos seguintes excertos textuais retirados da obra *Felizmente Há Luar!*, refira três características que definam o General Gomes Freire D’Andrade.

“Um amigo do povo! Um homem às direitas! Quem fez aquele não fez outro igual...”
(Fala do Antigo Soldado, *Felizmente Há Luar!*, Ato I, p. 20)

“Senhores Governadores: aí tendes o chefe da revolta. Notai que lhe não falta nada: é lúcido, é inteligente, é idolatrado pelo povo, é um soldado brilhante, é grão-mestre da Maçonaria e é, senhores, um estrangeirado...” (Fala do Antigo Soldado, *Felizmente Há Luar!*, Ato I, p. 71).

“Excelência: Se pusermos de parte a pessoa d’el-rei e a vossa, a ninguém tem o povo mais amor do que ao primo de V. Excelência. Soldado distinto, súdito fiel... Em ninguém põe o povo mais esperança do que no general...” (Fala de Vicente dirigida a D. Miguel, quando falam sobre ao General Gomes Freire, *Felizmente Há Luar!*, Ato I, p. 34).

Núcleo de estágio: Português e Línguas Clássicas
Professor estagiário: Diogo Santos



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



INSTITUTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL



3. Luís de Sttau Monteiro aproveitou a personagem Gomes Freire de Andrade para retratar Humberto Delgado, general do seu tempo. Tendo em conta a caracterização das duas figuras, indique os seus traços comuns.



Anexo 5 – 3.^a estratégia/atividade para abordagem de *Felizmente Há Luar!* de Sttau Monteiro:
realização de uma atividade de escrita.

Atividade de escrita

1. Tendo em conta a seguinte fala de Matilde na peça *Felizmente Há Luar!*, escreva um breve comentário onde reflita sobre os valores que para si são mais importantes no carácter humano.

Nota: O seu comentário deve ter no mínimo 80 e no máximo 120 palavras.

MATILDE

Quem é mais feliz: o que luta por uma vida digna e acaba na força, ou o que vive em paz com a sua inconsciência e acaba respeitado por todos?

(MONTEIRO, L. Sttau., *Felizmente Há Luar!*, Ato II, p. 83)

Anexo 6 - Questionário de verificação da compreensão da leitura do texto *Felizmente Há Luar!* de Sttau Monteiro.

Questionário de verificação da compreensão da leitura

Felizmente Há Luar! – Sttau Monteiro

O presente questionário pretende apurar de que modo as diversas estratégias de aprendizagem utilizadas contribuíram para a compreensão do texto dramático, realizadas na sua turma, durante o ano letivo de 2014/2015, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas.

Preencha o seguinte inquérito:

I – Uso de *PowerPoint*: Quadro síntese do paralelismo entre os inícios dos atos I e II

Para cada afirmação que se segue referente à peça *Felizmente Há Luar!* de Sttau Monteiro, assinale se esta é Verdadeira ou Falsa:

1. Os inícios dos atos I e II são bastante semelhantes.

Verdadeiro

Falso

2. A cena do início dos dois atos está bastante iluminada, concedendo, assim, pouca importância à personagem que está em palco.

Verdadeiro

Falso

3. O nome da personagem que inicia os dois atos (I e II) é D. Miguel.

Verdadeiro

Falso

4. Um dos objetivos desta semelhança entre o início dos dois atos é mostrar a impotência de alguns elementos mais conscientes do povo para alterar qualquer situação.

Verdadeiro

Falso

5. Com estes dois inícios, o autor mostrou-nos que a sociedade portuguesa evoluiu, o povo continuava a ter esperança, mesmo depois da prisão do general Gomes Freire.

- Verdadeiro
 Falso

6. De que modo é que o uso do *PowerPoint*, com o quadro síntese do paralelismo entre os inícios dos atos I e II, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Felizmente Há Luar!*)? Justifique.

7. Em resumo, a apresentação do *PowerPoint*, com o quadro síntese do paralelismo entre os inícios dos atos I e II, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Felizmente Há Luar!*).

- Muito
 Razoavelmente
 Pouco
 Nada

II – Vídeo sobre o General Humberto Delgado

Para cada afirmação que se segue referente à peça *Felizmente Há Luar!* de Sttau Monteiro, assinale se esta é Verdadeira ou Falsa:

1. O General Humberto Delgado não foi um aliado do povo, pois esteve sempre do lado do Chefe de Estado.

- Verdadeiro
 Falso

2. O General Gomes Freire foi um lutador ativo pela liberdade.

- Verdadeiro
 Falso

3. Na obra *Felizmente Há Luar!*, o autor apropria-se da figura histórica Gomes Freire D'Andrade para representar o general, da sua época, Humberto Delgado.

Verdadeiro

Falso

4. O General Humberto Delgado apresenta várias características em comum com a personagem Gomes Freire de Andrade.

Verdadeiro

Falso

5. O General Humberto Delgado e Gomes Freire D'Andrade foram contemporâneos de Sttau Monteiro.

Verdadeiro

Falso

6. De que modo é que o uso do vídeo, sobre o General Humberto Delgado, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Felizmente Há Luar!*)? Justifique.

7. Em resumo, o uso do vídeo, sobre o General Humberto Delgado, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Felizmente Há Luar!*).

Muito

Razoavelmente

Pouco

Nada

III – Atividade de escrita sobre o Monólogo de Matilde

Para cada afirmação que se segue referente à peça *Felizmente Há Luar!* de Sttau Monteiro, assinale se esta é **Verdadeira** ou **Falsa**:

1. Matilde apresenta-se como uma personagem alegre, extrovertida e com uma enorme força de mudar o rumo do país.
 Verdadeiro
 Falso

2. Matilde mostra-se lúcida face à situação do país, referindo o modo como o Estado pretende que o seu povo seja educado.
 Verdadeiro
 Falso

3. Matilde no seu Monólogo aponta dois modelos de personalidade: o homem que luta por uma vida melhor e o que se resigna com a sua condição e não ambiciona nada mais.
 Verdadeiro
 Falso

4. Matilde no seu Monólogo refere claramente qual o melhor modelo de educação.
 Verdadeiro
 Falso

5. Este Monólogo levanta uma discussão moral que se alastra até à atualidade.
 Verdadeiro
 Falso

6. De que modo é que a realização do exercício de escrita, sobre os valores veiculados no Monólogo de Matilde, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Felizmente Há Luar!*)? Justifique.

7. Em resumo, a realização do exercício de escrita, sobre os valores veiculados no Monólogo de Matilde, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Felizmente Há Luar!*).

- Muito
- Razoavelmente
- Pouco
- Nada

Obrigado!

Anexo 7 - Questionário de satisfação preenchido pela turma de Português.

Questionário de satisfação acerca das estratégias utilizadas

Ao longo do ano letivo realizaste várias atividades de compreensão de textos dramáticos. Responde, por favor, às seguintes questões sobre o assunto, assinalando com um X a tua resposta.

Felizmente Há Luar! de Sttau Monteiro

I- Uso de *PowerPoint*: Paralelismo entre o Ato I e II

1. Qual a tua opinião sobre a realização desta atividade para abordar o texto dramático?

- Considero bastante importante, porque consigo compreender melhor o texto.
- Considero importante.
- Considero pouco importante.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

II- Visualização do vídeo sobre General Humberto Delgado e realização da atividade

1. Qual a tua opinião sobre a realização desta atividade para abordar o texto dramático?

- Considero bastante importante, porque consigo compreender melhor o texto.
- Considero importante.
- Considero pouco importante.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

III- Atividade de escrita (sobre o Monólogo de Matilde)

1. Qual a tua opinião sobre a realização desta atividade para abordar o texto dramático?

- Considero bastante importante, porque consigo compreender melhor o texto.
- Considero importante.
- Considero pouco importante.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

Parte IV

1. Qual a tua opinião sobre a realização de várias atividades para abordar os textos dramáticos?

- Considero bastante importante porque consigo compreender melhor o texto.
- Considero importante, mas não acrescentam nada à compreensão do texto.
- Não considero importante para a compreensão do texto.

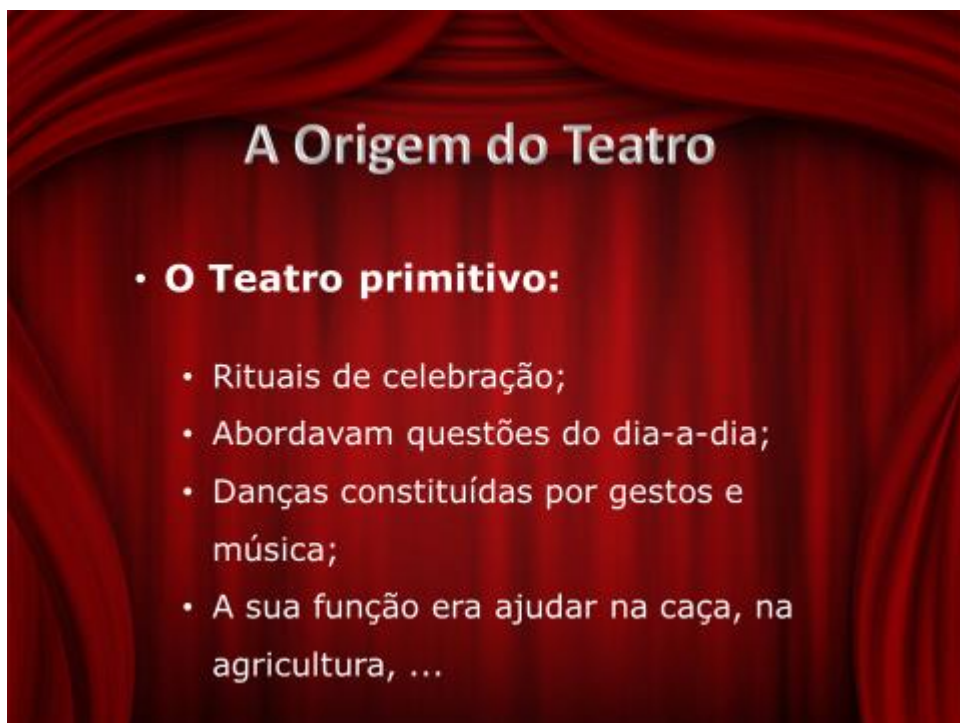
2. Relativamente às atividades realizadas nas aulas do professor estagiário (Diogo Santos) consideras que:

- Foram interessantes.
- Foram inúteis.
- Gostava de ter feito outras atividades.

Que tipo de atividades gostarias de ter realizado?

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 8 - 1.^a estratégia/atividade para abordagem de *O Soldado Fanfarrão* de Plauto: uso do *PowerPoint* - Primeira estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica



A Origem do Teatro

- **Na Grécia surge o Teatro (séc VI a.C.)**

- O "ditirambo": um tipo de procissão informal que servia para homenagear o deus Dionísio (deus do vinho);
- Realizava-se anualmente, na primavera, época de colheita



A Origem do Teatro

- **O "ditirambo" evolui...**

- **Teatro de rua:**

- Primeiro fazia-se teatro nas ruas, depois foi necessário um local

A Origem do Teatro

- **O primeiro edifício teatral:**



Teatro de
Dionísio, Atenas

A Origem do Teatro

- **O Teatro romano**

- Adotaram as construções do povo grego;
- Criaram a "pantomima": onde um ator interpretava vários papéis com base nos gestos.

Principais dramaturgos

Gregos	Romanos
Ésquilo	Plauto
Sófocles	
Eurípides - <i>As Troianas</i>	Terêncio
Aristófanes - <i>As Rãs</i>	Sêneca

Os dois géneros teatrais



- **A Tragédia:**
 - Caracterizada pelos sentimentos de terror e piedade que despertava no público;
 - Abordava-se a história de deuses e de heróis.

Os dois géneros teatrais

- **A Comédia:**

- Termo de origem grega (*komoidía*, de *kômos*, que significa festa, e *oidós*, cantor)
- subgénero dramático que se opõe à tragédia e cujo conteúdo apresenta a vida quotidiana e ações humanas.



Os dois géneros teatrais

- **A Comédia:**

- utiliza recursos que provocam o riso no espectador, recorrendo ao imprevisto, ao ridículo, à surpresa, à desordem.



As representações

- **O cenário típico**

- formado por um altar e três portas (a da esquerda conduzia ao porto, a da direita à cidade, a do centro ao interior da casa)



As representações

- **Uso de trajés e máscaras**

- As cores denunciavam a idade e a condição social da figura em cena.
 - Cabeleira **branca** - velhos
 - Cabeleira **preta** - jovens
 - Cabeleira **ruiva**- escravos
 - Manto de cor **púrpura**- adolescente
 - **Espada, manto curto e chapéu** - soldado

Adereços cénicos



Kothoroi



O Soldado Fanfarrão

Plauto

O autor – Plauto (cerca 230 a.C – 180 a.C)

- Tito Mácio Plauto (*Titus Maccius Plautus*);
- Dramaturgo romano, que influenciou vários outros artistas, tais como Shakespeare, Molière e Gil Vicente;
- Escreveu comédias, como por exemplo:
 - **O Soldado Fanfarrão (197 a.C.);**
 - *A comédia da marmita* (195 a.C.);
 - *O Anfitrião* (194 a.C.);
 - *O Gorgulho* (193 a.C.);



O Soldado Fanfarrão (*Miles Gloriosus*)

Aquele que se gaba falsa e exageradamente de algo que não fez



O Soldado Fanfarrão (Miles Gloriosus)

- **Personagem central:**
um **soldado** que se elogia (coragem e beleza física) e que no fundo é um gabarolas.

Pirgopolinices

Transmite a ideia de proeza /
artimanha



O Soldado Fanfarrão (Miles Gloriosus)

- **Personagem principal:**
um **escravo** manhoso e inteligente, que prepara toda a peripécia para enganar o soldado

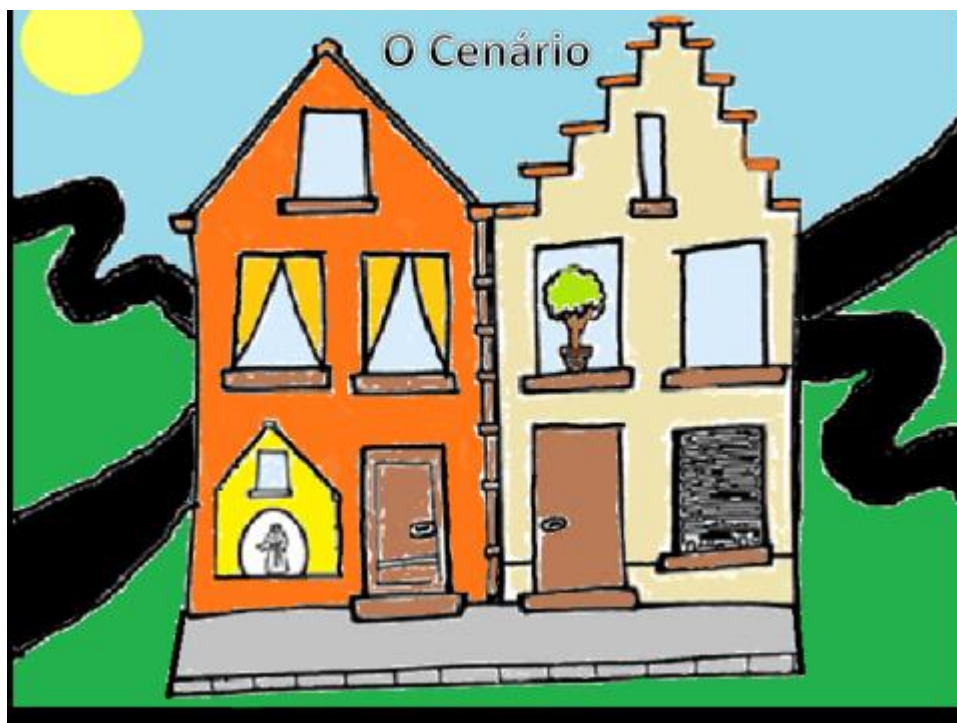
Palestrião

Pressupõe alguém que fale muito
bem



O Soldado Fanfarrão (Miles Gloriosus)

- Representações da peça atualmente...





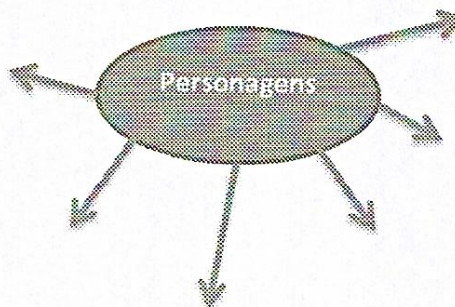
Anexo 9 - 2.^a estratégia/atividade para abordagem de *O Soldado Fanfarrão* de Plauto:
preenchimento de esquemas a partir do Prólogo da peça - Segunda estratégia/atividade
realizada em Introdução à Cultura Clássica.

O Soldado Fanfarrão, Plauto

Acto II

Ficha de trabalho

1. A partir da leitura do Prólogo da peça, preenche os seguintes esquemas.



1 Núcleo de estágio de Português e Línguas Clássicas
Professor estagiário: Diogo Santos

Anexo 10 - 3.^a estratégia/atividade para abordagem de *O Soldado Fanfarrão* de Plauto:
criação de um final diferente para a peça e posterior dramatização - Terceira
estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.

Literatura greco-latina

O Soldado Fanfarrão, Plauto



1. Lê o seguinte excerto retirado da comédia de Plauto, *O Soldado Fanfarrão*.

(Pirgopolinices é trazido para fora de casa e espancado por escravos de Periplectómeno, porém não o matam, sob promessa de ele mudar de atitude - de deixar de ser um fanfarrão.)

Pirgopolinices

Oh! Que desgraça a minha! Estou a ver que me pregaram uma grande partida. O patife do Palestrião! Foi ele que me fez cair nesta cilada! Mas foi muito bem feito! Se acontecesse a todos os outros da minha espécie o mesmo, haveria sobre a terra menos gente assim: seriam muito mais humildes!

(adaptado de *O Soldado Fanfarrão*, Plauto. P. 164)

2. Num trabalho a pares, reescreve um final diferente para esta comédia. Cria um curto diálogo onde contracenem duas personagens.

Nota: Não te esqueças de escrever as devidas indicações cénicas (didascálias)

Anexo 11 - Questionário de verificação da compreensão da leitura do texto *O Soldado Fanfarrão* de Plauto.

Questionário de verificação da compreensão da leitura

O Soldado Fanfarrão – Plauto

O presente questionário pretende apurar de que modo as diversas estratégias de aprendizagem utilizadas contribuíram para a compreensão do texto dramático, durante o ano letivo de 2014/2015, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas.

Preenche o seguinte inquérito:

I – Uso de *PowerPoint*: Apresentação do contexto, do autor e da peça

Para cada afirmação que se segue referente à peça *O Soldado Fanfarrão* de Plauto, assinala se esta é Verdadeira ou Falsa:

1. O teatro teve a sua origem em Roma.
 Verdadeiro
 Falso

2. Os dois grandes géneros teatrais eram a comédia e a tragédia.
 Verdadeiro
 Falso

3. Quando dizemos que alguém é um “fanfarrão”, estamos a dizer que essa pessoa é muito bonita.
 Verdadeiro
 Falso

4. O nome da personagem que interpreta o Soldado Fanfarrão é Pírgopolinices.
 Verdadeiro
 Falso

5. O cenário da peça contém duas casas, lado a lado, sendo que uma delas pertence a Pírgopolinices.

Verdadeiro

Falso

6. De que modo é que o uso do *PowerPoint*, apresentação do contexto, do autor e da peça, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*O Soldado Fanfarrão*)? Justifica.

7. Em resumo, a apresentação do *PowerPoint*, apresentação do contexto, do autor e da peça, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*O Soldado Fanfarrão*).

Muito

Razoavelmente

Pouco

Nada

II – Preenchimento de esquemas a partir do Prólogo da peça

Para cada afirmação que se segue referente à peça *O Soldado Fanfarrão* de Plauto, assinala se esta é Verdadeira ou Falsa:

1. Palestrião é a única personagem que fala no Prólogo da peça.

Verdadeiro

Falso

2. Palestrião, neste Prólogo, conta-nos a sua história de vida.

Verdadeiro

Falso

3. Um dos espaços da ação da peça é Éfeso.

Verdadeiro

Falso

4. Duas das personagens que surgem neste Prólogo são Periplectómeno e Milfidipa.

Verdadeiro

Falso

5. Com este Prólogo, ficamos a conhecer o nome dos familiares de Palestrião.

Verdadeiro

Falso

6. De que modo é que o preenchimento de esquemas, a partir do Prólogo da peça, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*O Soldado Fanfarrão*)? Justifica.

7. Em resumo, o preenchimento de esquemas, a partir do Prólogo da peça, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*O Soldado Fanfarrão*).

Muito

Razoavelmente

Pouco

Nada

III – Atividade de escrita (recriação de um final diferente para a peça) e posterior dramatização

Para cada afirmação que se segue referente à peça *O Soldado Fanfarrão* de Plauto, assinala se esta é Verdadeira ou Falsa:

1. A artimanha preparada por Palestrião para tramar o Soldado Fanfarrão teve o apoio de Periplectómeno.
 Verdadeiro
 Falso

2. Para concretizar a artimanha, Filocomásio tem de fingir que é um homem.
 Verdadeiro
 Falso

3. O objetivo da artimanha passa por fazer com que Pírgopolinices se apaixone por Acrotelêucio, para libertar Filocomásio e deixá-la ir ter com o seu amado Plêusicles.
 Verdadeiro
 Falso

4. Uma das funções sociais do teatro era criticar a sociedade. Assim, nesta peça, critica-se a fanfarronice do soldado, através da aplicação de um castigo.
 Verdadeiro
 Falso

5. A peça termina com o arrependimento do soldado, prometendo que será muito mais humilde dali em diante.
 Verdadeiro
 Falso

6. De que modo é que a realização do exercício de escrita, onde era pedida a recriação de um final diferente para a peça e posterior dramatização, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*O Soldado Fanfarrão*)? Justifica.

7. Em resumo, a realização do exercício de escrita, onde era pedida a recriação de um final diferente para a peça e posterior dramatização, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*O Soldado Fanfarrão*).

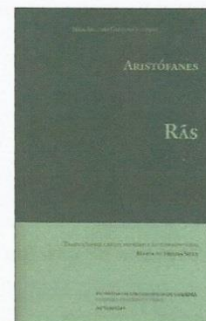
- Muito
- Razoavelmente
- Pouco
- Nada

Obrigado!

Anexo 12 - 1.^a estratégia/atividade para abordagem de *As Rãs* de Aristófanes: preenchimento do guião de leitura – Quarta estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.

Guião de Leitura

As Rãs, Aristófanes



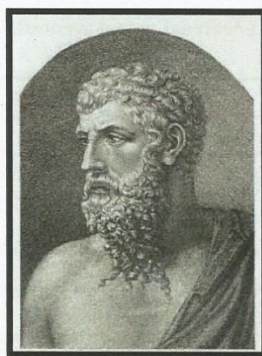
Antes da leitura

1. Observa a capa do livro. Preenche a seguinte ficha bibliográfica com as informações aí disponíveis.

Ficha bibliográfica	
Título:	_____
Autor:	_____
Tradutora:	_____

2. Lê o seguinte texto biográfico sobre o autor de *Rãs*.

Aristófanes foi um dramaturgo grego. É considerado o representante máximo da comédia antiga. Apesar das poucas informações sobre a vida deste autor, devido à falta de documentos, é



possível conhecermos aspetos fundamentais da sua vida. Nasceu em Atenas, por volta de 445 a.C. e a sua obra permite deduzir que teve uma formação de qualidade para a época em questão.

Escreveu mais de quarenta peças, das quais somente onze são conhecidas. Com a sua personalidade conservadora, revela hostilidade às inovações sociais e políticas e aos deuses e homens responsáveis por elas. Os seus heróis defendem o passado de Atenas, os valores democráticos tradicionais, as virtudes cívicas e a solidariedade social. Violentamente satírico, critica a pomposidade, a impostura, as infrações e a corrupção na sociedade em que viveu. A sua morte teve lugar na mesma cidade em que nascera, julga-se, a 380 a.C.

2.1. Retira informação a partir da biografia para completes o quadro que se segue.

Aristófanes	
Local de nascimento	
Provável ano de nascimento	
Género dramático	
Nível de formação	
Número de peças escritas e conhecidas	
Provável data de falecimento	

Após a leitura

1. Indica a opção correta.
 - 1.1. No início da peça, Dioniso e Xântias deslocam-se para casa de Hércules com o objetivo de:
 - a. Almoçarem e conversarem sobre os trabalhos de Hércules.
 - b. Solicitarem a Hércules o melhor caminho para chegar aos infernos.
 - c. Planearem um ataque ao Olimpo.

2. Dioniso pretende resgatar um tragediógrafo dos infernos.
 - 2.1. Que tragediógrafo é esse e qual o motivo que o levam a enveredar em tal aventura?

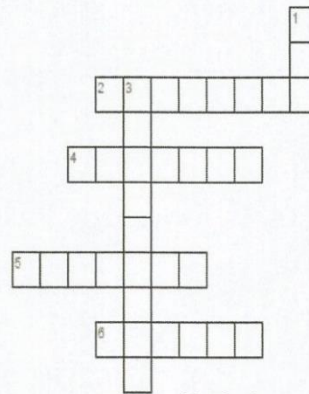
3. Qual o custo da viagem de barco imposto por Caronte?

4. Quais os sentimentos despoletados por Dioniso ao atravessar o lago ao som do coaxar das rãs?

5. Na sua viagem pelos infernos, Dioniso encontra vários perigos e encontra-se com vários seres.
5.1. Numera esses acontecimentos pela ordem em que surgem na peça.

Número	Acontecimento	Número	Acontecimento
	As taberneiras acusam Dioniso de roubo		Dioniso é ameaçado de morte por Éaco
	Aparecimento de Empusa		Dioniso é levado a Perséfone

6. Recorda o que leste, decifrando as palavras da grelha com base nas pistas dadas e preenche o quadro, fazendo associar a cada número da pista o número da palavra na grelha.



Horizontal

- 2 O semideus que indica a Dioniso o caminho dos infernos
4 O dono do barco que faz a travessia do lago em direção aos infernos.
5 O criado de Dioniso.
6 A arte a que Dioniso está associado.

Vertical

- 1 Animais que acompanham a viagem de Dioniso de barco.
3 Nome do tragediógrafo que inicialmente Dioniso prometeu resgatar.

7. Muitas são as personagens que participam nesta peça. Na tabela abaixo, faz corresponder a cada balão de diálogo o nome da personagem que pronuncia determinada fala.

Letra	Nome da personagem
a.	
b.	
c.	
d.	
e.	
f.	
g.	
h.	

- b. *Sinto falta de um poeta de talento. É que uns já não existem, e os que existem não prestam.*
- a. *Não carrego com a carga?! Eu?! Essa agora!*
- c. *Só que esse é uma carga de trabalhos! Para começar, vais dar a um lago enorme, sem fundo.*
- d. *Quem vai para o eterno descanso das desgraças e das chatices?*
- e. *Ai ele é isso! Pois então vamos coaxar com toda a força de que as nossas goelas forem capazes, e durante o dia inteiro.*
- f. *Lembra-te que juraste pelos deuses que me havias de levar de volta. Vota nos amigos.*
- g. *E tu, põe a minha cadeira à guarda de Sófocles. Ele que ma vigie e ma reserve até eu voltar um dia para cá.*
- h. *Quero oferecer-vos qualquer coisa, antes da partida.*

8. Tendo em conta o final da peça *Rãs*, preenche os espaços em branco com as palavras que se encontram na caixa ao lado.

Após um longo _____ entre Dioniso, Eurípides e Ésquilo, no qual as _____ dos dois autores são analisadas e avaliadas, Dioniso é forçado por _____ a decidir o vencedor do concurso e assim resolve colocar os versos de cada um nos pratos de uma _____.

A disputa entre os dois _____ prossegue até ao momento em que o prato de _____ pesou mais, então, _____ novamente pressionado por Plutão pronunciou-se acerca do vencedor.

Assim, Dioniso nomeia como vencedor _____, sendo infiel ao juramento inicial de resgatar _____ dos infernos. Ésquilo, orgulhoso, regressa ao mundo dos vivos, deixando o seu trono a _____, até ao momento em que voltasse ao mundo dos mortos. Por outro lado, Eurípides continuou nos infernos, _____ e inconformado com a atitude de Dioniso.

Eurípides
Obras
Sófocles
Dioniso
Debate
Tragediógrafos
Frustrado
Ésquilo x2
Plutão
Balança

(Elaborado pelo professor estagiário: Diogo Santos)

Anexo 13 - 2.^a estratégia/atividade para abordagem de *As Rãs* de Aristófanes: ida ao teatro Paulo Quintela na FLUC – Quinta estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.



Alunos da turma do 7.º ano do CBB com os atores da peça

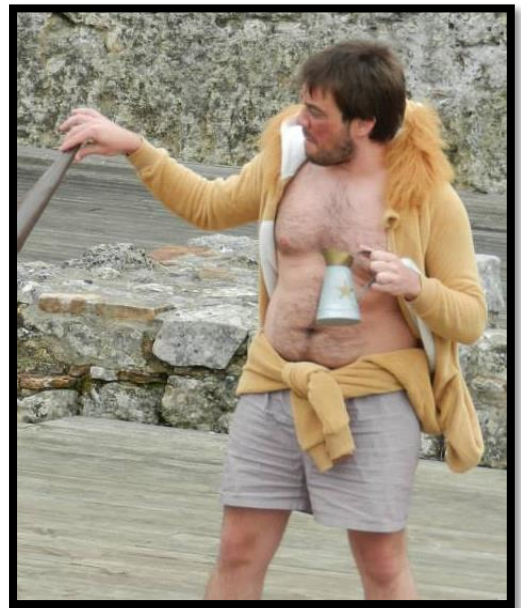
Anexo 14 - 3.^a estratégia/atividade para abordagem de *As Rãs* de Aristófanes: realização de uma atividade de escrita – Quinta estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.

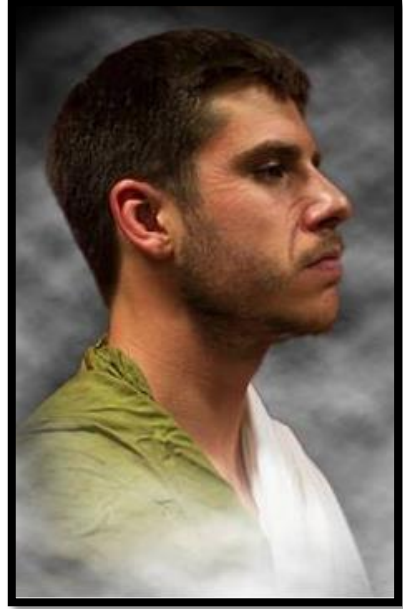
As Rãs de Aristófanes

Caracterização de personagens

1. Escreve um texto onde descrevas uma personagem da comédia *Rãs*, à tua escolha. Cola a imagem da personagem que irás caracterizar ao fundo da página.

Bom trabalho!





Anexo 15 - Questionário de verificação da compreensão da leitura do texto *As Rãs* de Aristófanes.

Questionário de verificação da compreensão da leitura

As Rãs – Aristófanes

O presente questionário pretende apurar de que modo as diversas estratégias de aprendizagem utilizadas contribuíram para a compreensão do texto dramático, durante o ano letivo de 2014/2015, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas.

Preenche o seguinte inquérito:

I – Preenchimento do guião de leitura

Para cada afirmação que se segue referente à peça *Rãs* de Aristófanes, assinala se esta é Verdadeira ou Falsa:

1. Aristófanes foi um dramaturgo romano.
 Verdadeiro
 Falso

2. A peça começa com um diálogo entre Dioniso e o seu escravo Xântias.
 Verdadeiro
 Falso

3. Dioniso vai a casa de Hércules para combinarem, juntos, resgatar um poeta dos infernos.
 Verdadeiro
 Falso

4. Caronte era um grande amigo de Dioniso, por isso ele não pagou a viagem de barco.
 Verdadeiro
 Falso

5. Caronte não permite que Xântias embarque por ser um escravo.

- Verdadeiro
 Falso

6. De que modo é que o preenchimento do guião de leitura contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Rãs*)? Justifica.

7. Em resumo, o preenchimento do guião de leitura contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Rãs*).

- Muito
 Razoavelmente
 Pouco
 Nada

II – Visualização da dramatização da peça pelo grupo *Thiasos* da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Para cada afirmação que se segue referente à peça *Rãs* de Aristófanes, assinala se esta é Verdadeira ou Falsa:

1. Na sua viagem pelos infernos, Dioniso atravessa vários perigos, devido a estar disfarçado de Hércules.

- Verdadeiro
 Falso

2. Dioniso e Xântias, durante a sua viagem pelos infernos, encontram o touro de Creta.

- Verdadeiro
 Falso

3. Dioniso é chamado a decidir qual dos dois tragediógrafos (Ésquilo e Eurípides) era melhor, uma vez que ele fora árbitro nos jogos em Olímpia.

Verdadeiro

Falso

4. Dioniso nomeia, como vencedor, Ésquilo, sendo infiel ao juramento inicial de resgatar Eurípides dos infernos.

Verdadeiro

Falso

5. Ésquilo regressa ao mundo dos vivos, deixando o seu trono a Sófocles, até ao momento em que voltasse ao mundo dos mortos.

Verdadeiro

Falso

6. De que modo é que a visualização da dramatização da peça pelo grupo *Thíasos*, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Rãs*)? Justifica.

7. Em resumo, a visualização da dramatização da peça pelo grupo *Thíasos*, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Rãs*).

Muito

Razoavelmente

Pouco

Nada

III – Atividade de escrita (caracterização de uma personagem da comédia)

Para cada afirmação que se segue referente à peça *Rãs* de Aristófanes, assinala se esta é Verdadeira ou Falsa:

1. Xântias fora um ilustre político em Atenas, no entanto, por desrespeitar algumas regras, foi declarado criado de Dioniso.
 Verdadeiro
 Falso

2. Dioniso é um deus ligado ao teatro, pois o desenvolvimento do Teatro Grego teve origem no culto prestado a Dioniso em Atenas.
 Verdadeiro
 Falso

3. Caronte é um deus grego, responsável por cobrar dinheiro a quem por ele ousasse passar.
 Verdadeiro
 Falso

4. Ésquilo fora um deus que escreveu várias comédias.
 Verdadeiro
 Falso

5. Eurípides sempre foi um grande amigo de Ésquilo, por isso não ficou aborrecido por este ter sido resgatado dos infernos.
 Verdadeiro
 Falso

6. De que modo é que a realização do exercício de escrita, onde era pedida a caracterização de uma personagem da comédia, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Rões*)? Justifica.

7. Em resumo, a realização do exercício de escrita, onde era pedida a caracterização de uma personagem da comédia, contribuiu para o entendimento do texto dramático (*Rões*).

- Muito
- Razoavelmente
- Pouco
- Nada

Obrigado!

Anexo 16 - Questionário de satisfação preenchido pela turma de Introdução à Cultura Clássica.

Questionário de satisfação acerca das estratégias utilizadas

Ao longo do ano letivo realizaste várias atividades de compreensão de textos dramáticos. Responde, por favor, às seguintes questões sobre o assunto, assinalando com um X a tua resposta.

O Soldado Fanfarrão de Plauto

I- Uso de *PowerPoint*: Apresentação do contexto, do autor e da peça

1. Qual a tua opinião sobre a realização desta atividade para abordar o texto dramático?

- Considero bastante importante, porque consigo compreender melhor o texto.
- Considero importante.
- Considero pouco importante.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

II- Preenchimento de esquemas a partir do Prólogo da peça

1. Qual a tua opinião sobre a realização desta atividade para abordar o texto dramático?

- Considero bastante importante, porque consigo compreender melhor o texto.
- Considero importante.
- Considero pouco importante.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

III- Atividade de escrita (recriação de um final diferente para a peça) e posterior dramatização.

1. Qual a tua opinião sobre a realização desta atividade para abordar o texto dramático?

- Considero bastante importante, porque consigo compreender melhor o texto.
- Considero importante.
- Considero pouco importante.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

As Rãs de Aristófanes

I- Preenchimento do guião de leitura

1. Qual a tua opinião sobre a realização desta atividade para abordar o texto dramático?

- Considero bastante importante, porque consigo compreender melhor o texto.
- Considero importante.
- Considero pouco importante.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

II- Visualização da dramatização da peça pelo grupo *Thiasos* da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

1. Qual a tua opinião sobre a realização desta atividade para abordar o texto dramático?

- Considero bastante importante, porque consigo compreender melhor o texto.
- Considero importante.
- Considero pouco importante.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

III- Atividade de escrita (caracterização de uma personagem da comédia)

1. Qual a tua opinião sobre a realização desta atividade para abordar o texto dramático?

- Considero bastante importante, porque consigo compreender melhor o texto.
- Considero importante.
- Considero pouco importante.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

Parte IV

1. Qual a tua opinião sobre a realização de várias atividades para abordar os textos dramáticos?

- Considero bastante importante porque consigo compreender melhor o texto.
- Considero importante, mas acrescentam pouco à compreensão do texto.
- Não considero importante para a compreensão do texto.

2. Relativamente às atividades realizadas nas aulas do professor estagiário (Diogo Santos) consideras que:

- Foram interessantes.
- Foram inúteis.
- Gostava de ter feito outras atividades.

Que tipo de atividades gostarias de ter realizado?

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 17 – Programa do Projeto *Pari Passu*.

Projeto *Pari Passu* – introdução à cultura clássica

Oferta Complementar – 2º CEB

	Educar para o conhecimento		Educar para os valores	Educar para a competência linguística	
	Contextualização histórica	Temas clássicos	Convivência cidadã	Língua latina / elementos compositivos de língua grega	Domínios da língua materna
Referências civilizacionais clássicas	*A Lusitânia *A romanização na Hispânia; *Origem das línguas novilatinas	Aspetos culturais da vida quotidiana romana: - nascimento/ritos - vestuário - rotina diária - profissões - a educação - atividades lúdicas - a religião	*mos maiorum * <i>virtus, pietas e a fides</i> * <i>devotio</i> * <i>religio</i> * <i>kallos kai agathos</i> * <i>otium /negotium</i> *respeito pelos mais velhos; *dever de hospitalidade	* Pragmática conversacional * Raízes etimológicas * Aspectos de morfologia - noção de caso /função sintática - noção de número - noção de género -declinação nominal (1ª e 2ª) -1ª classe dos adjetivos -noção de concordância -preposições (a, ab, ad, e, ex, in, sub, super, circum...); e regências - prefixos e sufixos -conjunções coordenativas -conjunções subordinativas	1. Leitura -ler textos variados com precisão e expressividade - ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética -fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos e géneros
		Mitos e lendas			2. Escrita - escrever em termos pessoais, criativos e em resposta a diferentes propostas de trabalho -produzir enunciados coerentes e coesos em português padrão
					3. Oralidade

		<ul style="list-style-type: none"> - a fundação de Roma: de Eneias a Rómulo e Remo, - principais divindades gregas e romanas, - Mito de Pandora, Teseu, Narciso, Dédalo e Ícaro - Aquiles e Ulisses -Hércules 		<p>temporais e causais</p> <ul style="list-style-type: none"> - o verbo (modo indicativo e imperativo), -radical, desinência, e característica -advérbios e pronomes interrogativos 	<ul style="list-style-type: none"> - produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade - saber escutar para reter informação essencial - interpretar a informação ouvida
					<p>4. Conhecimento explícito da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> - descobrir regularidades linguísticas, - alargar o vocabulário, reconhecendo matrizes etimológicas, - mobilizar conhecimentos morfossintáticos para aperfeiçoar desempenhos linguísticos.

Sugestão de abordagens didáticas



Jorge Moranguinho

Maria Alexandra Vasques Vieira Afonso de Azevedo

Junho de 2012

Referências culturais	Atividades e estratégias	
Mitos e lendas (Grécia e Roma) - a fundação de Roma: de Eneias a Rómulo e Remo, - principais divindades gregas e romanas, - Mito de Pandora, Teseu, Narciso, Dédalo e Ícaro, Aracné - Aquiles e Ulisses (aventuras) -Os trabalhos de Hércules	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Hora do conto • Leitura expressiva • Leitura silenciosa • Tradução de pequenos textos em latim.
	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências de dramatização • Exercitação da compreensão e expressão em língua materna ou reconto, a exposição.... • Desenvolvimento de pequenas experiências de comunicação em latim – diálogo.
	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • oficina de escrita em língua materna • tradução de pequenos textos de latim para português • redação de pequenas frases em latim
	Conhecimento Gramatical	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecimento de estruturas morfosintáticas - exercícios

Anexo 18 – Exemplo da realização da 2.^a estratégia/atividade para abordagem de *Felizmente Há Luar!* de Sttau Monteiro: atividade após a visualização do vídeo.

Caracterização do General Gomes Freire D'Andrade

1. Após a visualização do vídeo sobre o General Humberto Delgado, aponte três das suas características.

Destemido (sem medo); lutador; incansável;
inteligente, idolatrado pelo povo

2. A partir dos seguintes excertos textuais retirados da obra *Felizmente Há Luar!*, refira três características que definam o General Gomes Freire D'Andrade.

"Um amigo do povo! Um homem às direitas! Quem fez aquele não fez outro igual..."
(Fala do Antigo Soldado, *Felizmente Há Luar!*, Ato I, p. 20)

"Senhores Governadores: aí tendes o chefe da revolta. Notai que lhe não falta nada: é lúcido, é inteligente, é idolatrado pelo povo, é um soldado brilhante, é grão-mestre da Maçonaria e é, senhores, um estrangeirado..." (Fala do Antigo Soldado, *Felizmente Há Luar!*, Ato I, p. 71).

"Excelência: Se pusermos de parte a pessoa d'el-rei e a vossa, a ninguém tem o povo mais amor do que ao primo de V. Excelência. Soldado distinto, súbdito fiel... Em ninguém põe o povo mais esperança do que no general..." (Fala de Vicente dirigida a D. Miguel, quando falam sobre ao General Gomes Freire, *Felizmente Há Luar!*, Ato I, p. 34).

Um homem verdadeiro; inteligente; lúcido; idolatrado pelo povo; soldado distinto

Núcleo de estágio: Português e Línguas Clássicas
Professor estagiário: Diogo Santos



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL
PORTUGAL 2014-2020



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

3. Luís de Sttau Monteiro aproveitou a personagem Gomes Freire de Andrade para retratar Humberto Delgado, general do seu tempo. Tendo em conta a caracterização das duas figuras, indique os seus traços comuns.

Ambedoam são iddatizados pelo povo, inteligentes, lúcidos e soldados distintos.

Anexo 19 – Exemplo da realização da 3.^a estratégia/atividade para abordagem de *Felizmente Há Luar!* de Sttau Monteiro: atividade de escrita.

Atividade de escrita

1. Tendo em conta a seguinte fala de Matilde na peça *Felizmente Há Luar!*, escreva um breve comentário onde reflita sobre os valores que para si são mais importantes no carácter humano.

Nota: O seu comentário deve ter no mínimo 80 e no máximo 120 palavras.

MATILDE

Quem é mais feliz: o que luta por uma vida digna e acaba na forca, ou o que vive em paz com a sua inconsciência e acaba respeitado por todos?

(MONTEIRO, L. Sttau., *Felizmente Há Luar!*, Ato II, p. 83)

Acho que quem luta por uma vida digna e acaba na forca, acaba por ser mais feliz. Uma vida sem arrependimentos, sem remorsos, onde a felicidade própria não tem limites e os recursos para a alcançar não são excessivos. Prefiro morrer em paz, assumindo que tive uma vida feliz. Por isso, a morte, não vai interferir na sua felicidade pois ficou satisfeito com a vida que levou. Preferiu ser feliz enquanto viveu do que ter um vivez inteiro, triste e longo. Acaba na forca mas teve uma vida digna.

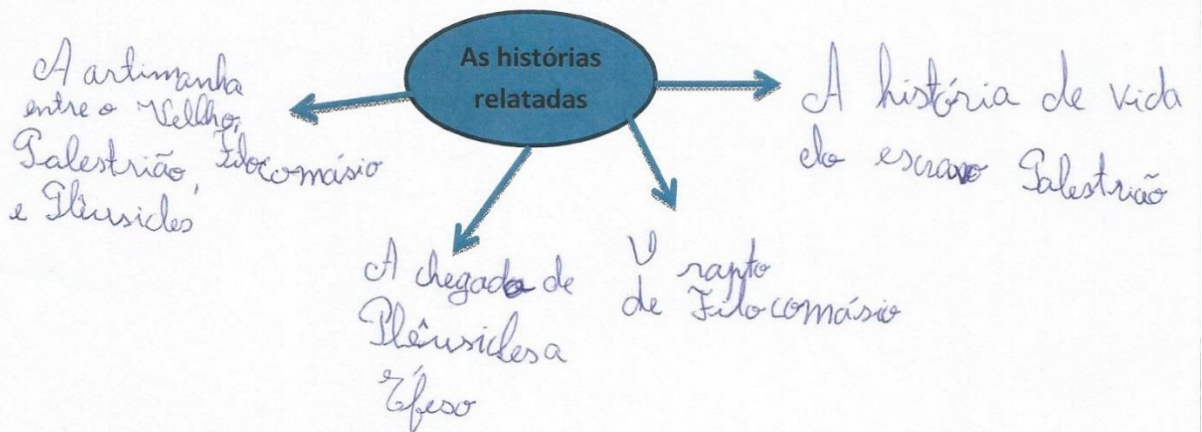
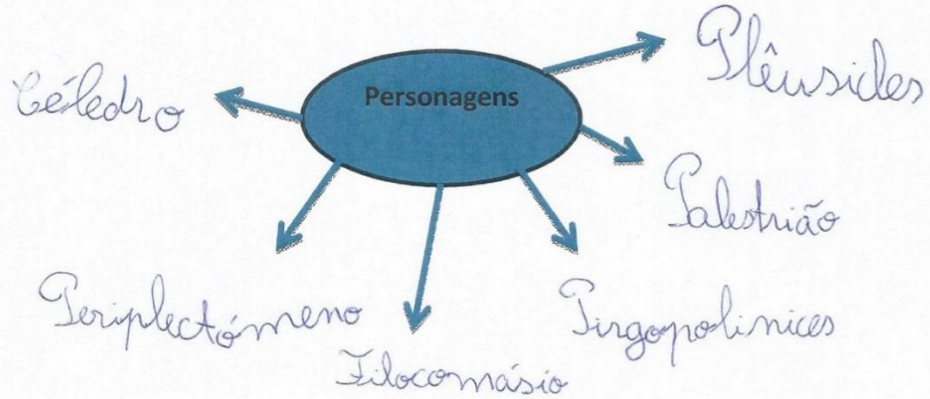
Anexo 20 – Exemplo da realização da 2.^a estratégia/atividade para abordagem de *O Soldado Fanfarrão* de Plauto: preenchimento de esquemas a partir do Prólogo da peça - Segunda estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.

O Soldado Fanfarrão, Plauto

Acto II

Ficha de trabalho

1. A partir da leitura do Prólogo da peça, preenche os seguintes esquemas.



1 Núcleo de estágio de Português e Línguas Clássicas
Professor estagiário: Diogo Santos

Anexo 21 – Exemplo da realização da 3.^a estratégia/atividade para abordagem de *O Soldado Fanfarrão* de Plauto: criação de um final diferente para a peça e posterior dramatização - Terceira estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.

O Teatro Clássico

O Soldado Fanfarrão, Plauto



1. Lê o seguinte excerto retirado da comédia de Plauto, *O Soldado Fanfarrão*.

(Pirgopolinices é trazido para fora de casa e espancado por escravos de Periplectómeno, porém não o matam, sob promessa de ele mudar de atitude - de deixar de ser um fanfarrão.)

Pirgopolinices

Oh! Que desgraça a minha! Estou a ver que me pregaram uma grande partida. O patife do Palestrião! Foi ele que me fez cair nesta cilada! Mas foi muito bem feito! Se acontecesse a todos os outros da minha espécie o mesmo, haveria sobre a terra menos gente assim: seriam muito mais humildes!

(adaptado de *O Soldado Fanfarrão*, Plauto. P. 164)

2. Num trabalho a pares, reescreve um final diferente para esta comédia. Cria um curto diálogo onde contracenem duas personagens.

Nota: Não te esqueças de escrever as devidas indicações cénicas (*didascálias*)

*(Pirgopolinices é espancado por escravos e com ele
intenciona como a sua cilada e mata-o. Ele
descobre que os escravos frustraram a Periplectómeno
e vai tentar matá-lo.)*

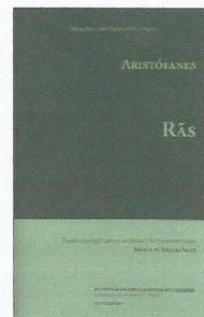
*Pirgopolinices: Mas que Periplectómeno o atrevido,
ele roubou a minha mulher, os meus escravos e
ainda tentou roubar a minha vida.*

*(Pirgopolinices vai a procura de Periplectómeno e os
dois travam uma luta épica terminando com a vitória
de Periplectómeno.)*

Anexo 22 – Exemplo da realização da 1.^a estratégia/atividade para abordagem de *As Rãs* de Aristófanes: preenchimento do guião de leitura – Quarta estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.

Guião de Leitura

As Rãs, Aristófanes



Antes da leitura

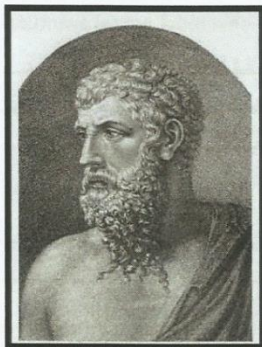
1. Observa a capa do livro. Preenche a seguinte ficha bibliográfica com as informações aí disponíveis.

Ficha bibliográfica

Título: Rãs
Autor: Aristófanes
Tradutora: Maria de Fátima Silva

2. Lê o seguinte texto biográfico sobre o autor de *Rãs*.

Aristófanes foi um dramaturgo grego. É considerado o representante máximo da comédia antiga. Apesar das poucas informações sobre a vida deste autor, devido à falta de documentos, é



possível conhecermos aspetos fundamentais da sua vida. Nasceu em Atenas, por volta de 445 a.C. e a sua obra permite deduzir que teve uma formação de qualidade para a época em questão.

Escreveu mais de quarenta peças, das quais somente onze são conhecidas. Com a sua personalidade conservadora, revela hostilidade às inovações sociais e políticas e aos deuses e homens responsáveis por elas. Os seus heróis defendem o passado de Atenas, os valores democráticos tradicionais, as virtudes cívicas e a solidariedade social. Violentamente satírico, critica a pomposidade, a impostura, as infrações e a corrupção na sociedade em que viveu. A sua morte teve lugar na mesma cidade em que nascera, julga-se, a 380 a.C.

1 Núcleo de estágio de Português e Línguas Clássicas
Professor estagiário: Diogo Santos

2.1. Retira informação a partir da biografia para completes o quadro que se segue.

Aristófanes	
Local de nascimento	Atenas - Grécia
Provável ano de nascimento	445 a.C.
Género dramático	Comédia
Nível de formação	qualidade
Número de peças escritas e conhecidas	Escreveu mais de 40 peças, das quais 11 são conhecidas
Provável data de falecimento	380 a.C.

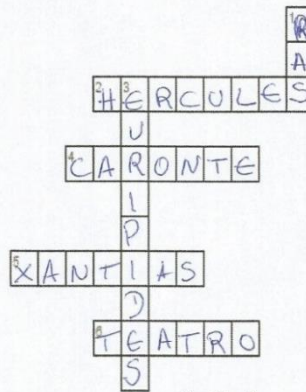
Após a leitura

1. Indica a opção correta.
 - 1.1. No início da peça, Dioniso e Xântias deslocam-se para casa de Hércules com o objetivo de:
 - a. Almoçarem e conversarem sobre os trabalhos de Hércules.
 - b. Solicitarem a Hércules o melhor caminho para chegar aos infernos.
 - c. Planearem um ataque ao Olimpo.
2. Dioniso pretende resgatar um tragediógrafo dos infernos.
 - 2.1. Que tragediógrafo é esse e qual o motivo que o levam a enveredar em tal aventura?
Dioniso pretende resgatar Eurípides dos infernos, pois sente falta de talento, uma vez que todos os tragediógrafos vivem nos muros.
3. Qual o custo da viagem de barco imposto por Caronte?
Caronte impõe o custo de dois óbolos para realizar a travessia.
4. Quais os sentimentos despoletados por Dioniso ao atravessar o lago ao som do coaxar das rãs?
Dioniso sente-se irritado, indignado e perturbado com todo aquele barulho

5. Na sua viagem pelos infernos, Dioniso encontra vários perigos e encontra-se com vários seres.
5.1. Numera esses acontecimentos pela ordem em que surgem na peça.

Número	Acontecimento	Número	Acontecimento
3	As taberneiras acusam Dioniso de roubo	2	Dioniso é ameaçado de morte por Éaco
1	Aparecimento de Empusa	4	Dioniso é levado a Perséfone

6. Recorda o que leste, decifrando as palavras da grelha com base nas pistas dadas e preenche o quadro, fazendo associar a cada número da pista o número da palavra na grelha.



Horizontal

- 2 O semideus que indica a Dioniso o caminho dos infernos
4 O dono do barco que faz a travessia do lago em direção aos infernos.
5 O criado de Dioniso.
6 A arte a que Dioniso está associado.

Vertical

- 1 Animais que acompanham a viagem de Dioniso de barco.
3 Nome do tragediógrafo que inicialmente Dioniso prometeu resgatar.

7. Muitas são as personagens que participam nesta peça. Na tabela abaixo, faz corresponder a cada balão de diálogo o nome da personagem que pronuncia determinada fala.

Letra	Nome da personagem
a.	Xântias
b.	Dioniso
c.	Hércules
d.	Caronte
e.	Ras
f.	Eurípides
g.	Esquilo
h.	Plutão

- b.** Sinto falta de um poeta de talento. É que uns já não existem, e os que existem não prestam.
- a.** Não carrego com a carga?! Eu?! Essa agora!
- c.** Só que esse é uma carga de trabalhos! Para começar, vais dar a um lago enorme, sem fundo.
- d.** Quem vai para o eterno descanso das desgraças e das chatices?
- e.** Ai ele é isso! Pois então vamos coaxar com toda a força de que as nossas goelas forem capazes, e durante o dia inteiro.
- f.** Lembra-te que juraste pelos deuses que me havias de levar de volta. Vota nos amigos.
- g.** E tu, põe a minha cadeira à guarda de Sófocles. Ele que ma vigie e ma reserve até eu voltar um dia para cá.
- h.** Quero oferecer-vos qualquer coisa, antes da partida.

8. Tendo em conta o final da peça *Rãs*, preenche os espaços em branco com as palavras que se encontram na caixa ao lado.

Após um longo debate entre Dioniso, Eurípides e Ésquilo, no qual as obras dos dois autores são analisadas e avaliadas, Dioniso é forçado por Plutão a decidir o vencedor do concurso e assim resolve colocar os versos de cada um nos pratos de uma balança

A disputa entre os dois tragediógrafos prossegue até ao momento em que o prato de Ésquilo pesou mais, então, Dioniso novamente pressionado por Plutão pronunciou-se acerca do vencedor.

Assim, Dioniso nomeia como vencedor Ésquilo, sendo infiel ao juramento inicial de resgatar Eurípides dos infernos. Ésquilo, orgulhoso, regressa ao mundo dos vivos, deixando o seu trono a Sófocles, até ao momento em que voltasse ao mundo dos mortos. Por outro lado, Eurípides continuou nos infernos, frustrado e inconformado com a atitude de Dioniso.

Eurípides
Obras
Sófocles
Dioniso
Debate
Tragediógrafos
Frustrado
Ésquilo x2
Plutão
Balança

(Elaborado pelo professor estagiário: Diogo Santos)

Anexo 23 – Exemplo da realização da 3.^a estratégia/atividade para abordagem de *As Rãs* de Aristófanes: realização de uma atividade de escrita – Sexta estratégia/atividade realizada em Introdução à Cultura Clássica.

As Rãs de Aristófanes

Caracterização de personagens

1. Escreve um texto onde descrevas uma personagem da comédia *Rãs*, à tua escolha. Cola a imagem da personagem que irás caracterizar ao fundo da página.

Diogenes

Diogenes é a personagem principal da peça *As Rãs*. Ele é divertido, birralhão e humilha o seu escravo.

Ele veste-se com roupas de mulher e é quem decide a vencedora do concurso de rãs.



Bom trabalho!

Anexo 24 – Autorização da FLUC da prática pedagógica supervisionada em ICC.

A solução encontrada para o funcionamento do Núcleo de Estágio de “Português/Estudos Clássicos” durante o ano letivo de 2013-2014 consistiu numa resolução com carácter de exceção. Tal resolução traduziu a aceitação da proposta apresentada pela área de ensino de Estudos Clássicos, de realização do período de prática letiva supervisionada no contexto de uma oferta complementar de escola (“Iniciação em Cultura Clássica”). O carácter excepcional desta resolução prendeu-se, antes de mais, com a necessidade de proteger o interesse dos alunos e, nomeadamente, as suas legítimas expectativas de completar a formação iniciada, num ano em que o estabelecimento da rede de núcleos de estágio, por motivos vários que foram do conhecimento público, foi particularmente difícil de concretizar.

A aceitação desta proposta pelo CFP, que integrou este núcleo (com toda a normalidade) na rede estabelecida para esse ano letivo, foi ainda enquadrada pelos seguintes procedimentos:

- a) A solução proposta foi sancionada após várias consultas, por igual positivas, aos coordenadores das áreas de ensino envolvidas, da escola em questão e do Sr. Diretor da Faculdade à altura.
- b) Todas as partes envolvidas e consultadas consideraram salvaguardados os regulamentos do CFP, o espírito do modelo de formação da FLUC, as exigências de acompanhamento pedagógico e didático, bem como o trabalho regular de supervisão científica.


Ao dispor para esclarecimentos adicionais,

E certo da melhor compreensão,



Luís António Umbelino.

Confirmando todas as informações prestadas pelo Doutor Luís Umbelino, nomeadamente no que respeita ao acordo que deu à origem, em conjunto com o Diretor, ao tempo, da FLUC.


2014.07.10