



Susana Raquel Antunes Ferreira

A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO: PROPOSTAS DIDÁTICAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS E DE LATIM

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, orientado pela Professora Doutora Maria Cristina Almeida Mello e coorientado pela Professora Doutora Cláudia Raquel Cravo Silva, 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 IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO: PROPOSTAS DIDÁTICAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS E DE LATIM

Ficha Técnica:

| | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de trabalho | Relatório de estágio |
| Título | A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO: PROPOSTAS DIDÁTICAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS E DE LATIM |
| Autora | Susana Raquel Antunes Ferreira |
| Orientadora | Professora Doutora Maria Cristina Almeida Mello |
| Coorientadora | Professora Doutora Cláudia Raquel Cravo Silva |
| Júri | Presidente: Doutora Judite Manuela Silva Nogueira |
| | Carecho |
| | Vogais: |
| | 1. Doutora Ana Maria Silva Machado |
| | 2. Doutora Cláudia Raquel Cravo Silva |
| Identificação do Curso | Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário |
| Área científica | Iniciação à Prática Profissional |
| Data da defesa | 30-10-2015 |
| Classificação | 19 valores |



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

À Escola Secundária com 3.º Ciclo Dr. Bernardino Machado, por me ter acolhido com tanta amabilidade.

À professora Teresa Carriço, pelo profissionalismo, amizade e erudição.

Às turmas de Português e de Latim, pelo talento, ousadia, solidariedade e vontade de aprender.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Maria Cristina Almeida Mello e Professora Doutora Cláudia Raquel Cravo Silva, pelo apoio e pela perseverança.

Aos meus amigos, por me encaminharem e desencaminharem sempre que eu preciso.

Aos meus pais, por todas as oportunidades que me deram.

À minha irmã, pelas palavras de incentivo.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Índice de tabelas | 4 |
| Índice de ilustrações | 5 |
| Resumo | 6 |
| Abstract | 7 |
| Introdução | 8 |
| Parte I – Prática pedagógica supervisionada | 9 |
| 1. O contexto socioeducativo | 10 |
| 1.1. A cidade de Figueira da Foz | 10 |
| 1.2. A escola e o agrupamento | 10 |
| 1.3. Caracterização das turmas observadas | 13 |
| 1.3.1. A turma de Português | 13 |
| 1.3.2. A turma de Latim | 13 |
| 2. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada | 14 |
| Parte II – A importância do imaginário: propostas didáticas | 21 |
| 1. Enquadramento teórico | 22 |
| 1.1. Do imaginário | 23 |
| 1.1.1. Imaginário e imagem | 23 |
| 1.1.2. Imaginário e subversão | 25 |
| 1.1.3. Imaginário e mito | 26 |
| 1.1.4. Imaginário e Imagologia | 28 |
| 1.1.5. Imaginário e sonho | 30 |
| 1.2. Da leitura | 32 |
| 1.2.1. Para uma leitura proficiente | 32 |
| 1.2.2. Leitura e escrita: uma aliança conveniente | 34 |

| | |
|---|----|
| 2. Didatização | 35 |
| 2.1. Metodologia | 35 |
| 2.2. Operacionalização | 37 |
| 2.2.1. Operacionalização na turma de Português | 37 |
| 2.2.2. Operacionalização na turma de Latim | 41 |
| 3. Análise de dados e discussão de resultados | 47 |
| 3.1. Análise das atividades de leitura | 47 |
| 3.1.1. Análise das atividades de leitura de Português | 47 |
| 3.1.2. Análise das atividades de leitura de Latim | 55 |
| 3.2. Análise dos inquéritos | 61 |
| 3.2.1. Análise do inquérito de Português | 61 |
| 3.2.2. Análise do inquérito de Latim | 61 |
| Considerações finais | 63 |
| Bibliografia | 65 |
| Anexos | 67 |
| Índice de anexos | 68 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Aulas lecionadas na disciplina de Português (9.º F) | 17 |
| Tabela 2 - Aulas lecionadas na disciplina de Latim (10.º A) | 18 |
| Tabela 3 - Projeto Carpe Scholam! - Atividades organizadas pelo Núcleo de Estágio de Latim | 19 |

Índice de ilustrações

| | |
|---|----|
| Ilustração 1 – Primeira atividade de leitura de Português: perguntas sobre o texto | 38 |
| Ilustração 2 – Segunda atividade de leitura de Português: pergunta sobre o texto (incorporada no <i>PowerPoint</i> da aula) | 39 |
| Ilustração 3 – Terceira atividade de leitura de Português: construção de um poema visual (incorporada no <i>PowerPoint</i> da aula) | 40 |
| Ilustração 4 – Primeira atividade de leitura de Latim: pergunta de verdadeiro ou falso | 42 |
| Ilustração 5 – Segunda atividade de leitura de Latim: comentário sobre o texto | 43 |
| Ilustração 6 – Terceira atividade de leitura de Latim: escolha múltipla e comentário sobre o texto | 45 |
| Ilustração 7 – Quarta atividade de leitura de Latim: perguntas sobre o texto | 46 |
| Ilustração 8 – Primeira atividade de leitura de Português: resposta do aluno A | 48 |
| Ilustração 9 – Primeira atividade de leitura de Português: resposta do aluno B | 49 |
| Ilustração 10 – Primeira atividade de leitura de Português: resposta do aluno C | 50 |
| Ilustração 11 – Segunda atividade de leitura de Português: resposta do aluno D | 50 |
| Ilustração 12 – Segunda atividade de leitura de Português: resposta do aluno E | 51 |
| Ilustração 13 – Segunda atividade de leitura de Português: resposta do aluno F | 51 |
| Ilustração 14 – Terceira atividade de leitura de Português: caligrama do grupo α | 52 |
| Ilustração 15 – Terceira atividade de leitura de Português: caligrama do grupo β | 53 |
| Ilustração 16 – Terceira atividade de leitura de Português: caligrama do grupo γ | 54 |
| Ilustração 17 – Terceira atividade de leitura de Português: caligrama do grupo δ | 55 |
| Ilustração 18 – Primeira atividade de leitura de Latim: exemplo de resposta aleatório | 56 |
| Ilustração 19 – Segunda atividade de leitura de Latim: resposta do aluno 1 | 57 |
| Ilustração 20 – Segunda atividade de leitura de Latim: resposta do aluno 2 | 57 |
| Ilustração 21 – Terceira atividade de leitura de Latim: resposta do aluno 1 | 58 |
| Ilustração 22 – Terceira atividade de leitura de Latim: resposta do aluno 3 | 58 |
| Ilustração 23 – Terceira atividade de leitura de Latim: resposta do aluno 2 | 59 |
| Ilustração 24 – Quarta atividade de leitura de Latim: resposta do aluno 1 | 60 |
| Ilustração 25 – Quarta atividade de leitura de Latim: resposta do aluno 4 | 60 |

Resumo

A empatia que os alunos desenvolvem pelos textos que os fazem redescobrir o mundo feérico, característico da infância, pode ser o início de uma mudança nas práticas de leitura escolares. O presente relatório visa, pois, averiguar se o imaginário, com o seu caráter mágico, favorece o entendimento dos textos. Além de potenciar as capacidades de interpretação e de reflexão dos estudantes, ainda se pretende promover valores como a tolerância, a cidadania e a autonomia de pensamento.

A primeira parte deste trabalho compreende uma breve apresentação da realidade socioeducativa da escola onde realizei o estágio curricular e uma reflexão acerca da prática pedagógica supervisionada nas turmas de Português (9.º F) e de Latim (10.º A).

De modo a fundamentar teoricamente o estudo que proponho, procedo, na segunda parte, a uma revisão da literatura no domínio do imaginário e da didática da leitura. Esclareço, ainda, o *modus operandi* das atividades que preparei para cada uma das disciplinas. Finalmente, analiso e discuto os resultados decorrentes das minhas investidas.

A taxa de sucesso favorável que obtive confirma que, quando abandonados em territórios irrealis, os alunos estabelecem uma relação profícua com o texto.

Abstract

The empathy that the students develop for the texts is what makes them rediscover the fae world, typical from childhood, could be the beginning of a change in school reading habits. This report aims, on this account, examine if the imaginary, with its magical feature, cooperates in the understanding of the texts. More than potentiate the students' capacities of interpretation and reflexion, its intended the promotion of values like tolerance, citizenship, and the critical thinking.

The first part of this task comprises a brief presentation of the socio-educative reality of the school where this curricular internship was accomplished and a reflexion about the supervised pedagogic practice in Portuguese (9.º F) and Latin (10.º A) classes.

To theoretically base the proposed study, I proceed, in the second part, a literary revision of the imaginary domain and the reading didactics. I clarify, still, the *modus operandi* of the activities I prepared for each one of the subjects. At last, I analyze and discuss the course of the results of my attempts.

The favorable success rate I obtained confirms that, when abandoned in unreal territories, the students established a profitable relationship with the text.

Introdução

Além de proporcionar o encontro com uma dimensão extraordinária e fantasista, a formulação de representações desencadeia no sujeito a reflexão. Tendo em conta que é dever da escola formar leitores fluentes e assegurar o desenvolvimento de uma atitude íntegra, responsável e criativa, estou convicta de que o imaginário desempenhe um papel fundamental no cumprimento dessas finalidades.

O presente relatório insere-se no âmbito da prática pedagógica supervisionada, dá conta das atividades desenvolvidas, ao longo do ano letivo, nas turmas de Português (9.º F) e de Latim (10.º A) e encerra como principal objetivo verificar se o caráter lúdico do imaginário agiliza a capacidade interpretativa dos alunos.

A primeira parte deste trabalho abrange a caracterização do meio socioeducativo da escola onde decorreu o estágio curricular, traça o perfil das turmas a que estive afeta e apresenta uma reflexão minuciosa acerca da prática pedagógica supervisionada. Por sua vez, a segunda parte dedica-se ao tema monográfico que elegi e à didatização do mesmo.

No enquadramento teórico, justifico a escolha do tema, esclareço alguns conceitos-chave, abordo a importância de uma leitura proficiente em sala de aula e fundamento a aliança que estabeleci com o domínio da escrita. No capítulo referente à didatização, aponto os pressupostos metodológicos de que me socorri para realizar a investigação, procedo a uma descrição da atividades que preparei para cada uma das disciplinas, bem como a uma análise e discussão dos resultados obtidos.

Finalmente, teço algumas considerações no que concerne ao trabalho realizado: aponto os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, avalio a minha performance e a dos estudantes e ressalvo a pertinência do tema, não só para a comunidade docente, mas também para futuros investigadores.

PARTE I – A prática pedagógica supervisionada

1. O contexto socioeducativo

1.1. A cidade de Figueira da Foz

A instituição de ensino a que estive vinculada, Escola Secundária com 3.º Ciclo Dr. Bernardino Machado, situa-se no concelho da Figueira da Foz. O município dista quarenta quilómetros de Coimbra, é constituído por catorze freguesias e cinge cerca de sessenta e dois mil habitantes.

Além de beneficiar de uma privilegiada localização geográfica, a sua paisagem prima pela riqueza e variedade. A compor o quadro bucólico encontram-se os arrozais e milheirais. O cenário marítimo é matizado com as marinhas de sal, as famosas praias de areal extenso e as falésias do Cabo Mondego. A Serra da Boa Viagem acrescenta um toque de aventura e equilibra os cheiros da cidade com o aroma de bosque.

O Porto Comercial de construção e reparação naval, bem como o Mercado Municipal Engenheiro Silva, que nas suas bancas expõe sobretudo peixe, comprovam a existência de uma tradição ligada ao mar. No polo do lazer, destacam-se, pela *nuance* cosmopolita, os hotéis requintados, o Casino Figueira e o Coliseu Figueirense. Quanto aos equipamentos culturais, refiram-se, como principais, o Centro de Artes e Espetáculos, a Biblioteca Municipal, o Museu Doutor Santos Rocha e o Arquivo Fotográfico. As festas de maior expressão acontecem nas épocas de santos populares – com direito à habitual sardinha assada e ao desfile de marchas populares – e de fim de ano, com a Avenida Marginal Oceânica repleta de gente para assistir ao fogo-de-artifício.

1.2. A escola e o agrupamento

Bernardino Machado, natural do Rio de Janeiro (1851) e doutorado em Filosofia pela Universidade de Coimbra, distinguiu-se no campo da política e da educação, tendo sido, por dois curtos períodos, Presidente da República. Publicou obras significativas sobre pedagogia, pensamento político e gestão comercial. A instituição de ensino que me acolheu honra a memória do estadista, reconhecendo-o como seu patrono.

A Escola Secundária com 3.º Ciclo Dr. Bernardino Machado pertence à atual freguesia de Buarcos/ S. Julião, encontrando-se edificada entre as ruas dos Bombeiros Voluntários, Fernandes Coelho e Visconde da Marinha Grande. Dado o seu

posicionamento, usufrui da movimentação cultural da Biblioteca Municipal, do Centro de Artes e Espetáculos e de outros estabelecimentos de ensino.

O concelho da Figueira da Foz abrange quatro agrupamentos de escolas, sendo, um deles, o Agrupamento de Escolas Figueira Mar, formado no ano letivo de 2012/2013. A Escola Secundária com 3.º Ciclo Dr. Bernardino Machado é a sede do agrupamento que conta, ainda, com mais seis instituições. A unidade orgânica, gerida e administrada pelo Dr. Pedro Mota Curto, considera basilar conduzir os alunos ao sucesso, reduzir o abandono escolar, praticar o princípio da inclusão, fomentar a autonomia dos indivíduos, potencializar talentos, investir e rentabilizar recursos, oferecer atividades diversificadas e estabelecer um intercâmbio produtivo entre a Escola e a comunidade.

O agrupamento soma um total de mil duzentos e quinze alunos, maioritariamente provenientes da freguesia de Buarcos. No que diz respeito ao corpo docente, estima-se que 81.3% faz parte do quadro do agrupamento e, como tal, acompanhou o percurso evolutivo dos aprendentes e das instituições. Por sua vez, o corpo não-docente é constituído por cinquenta e cinco assistentes, pelo que 75% desses funcionários desempenham tarefas de auxiliares de ação educativa.

Quanto aos serviços disponibilizados pela unidade orgânica, importa realçar a presença de docentes capazes de responder a alunos com Necessidades Educativas Especiais, às Unidades de Ensino Estruturado de Autismo e ao Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Juntam-se a este rol, não só os serviços de Psicologia e Orientação Escolar, mas também o Apoio ao Aluno e à Família e o centro de Atividades de Tempos Livres que visam promover a integração, a igualdade de oportunidades e combater possíveis carências. Ademais, convém apontar que tanto professores, como técnicos de Psicologia orientam estagiários, investindo, desta forma, na sua formação pessoal, na dos futuros colegas e no bem-estar da comunidade.

Quanto aos espaços físicos e equipamentos, as escolas do Agrupamento estão apetrechadas de bibliotecas, salas de apoio às atividades letivas e de convívio, onde se sente um ambiente de camaradagem. A referir ainda laboratórios e oficinas, destinadas às disciplinas científicas e técnicas (Ciências Experimentais, Informática, Matemática, Eletricidade, Eletrónica, Mecânica e Construção Civil). Respeitando normativos legais, existem núcleos cujo propósito é atestar a continuidade do percurso académico dos alunos com autismo, gabinetes de Psicologia e Orientação Escolar, gabinetes que certificam o desenvolvimento de atividades relacionadas com o Projeto de Educação

para a Saúde e Educação Sexual, gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e um espaço de ATL, da responsabilidade da Cáritas Diocesana, que anima os alunos em tempo de férias escolares. Inclui, além disso, papelarias, bufetes, secretarias e portarias informatizados em conformidade com o Sistema Integrado de Administração Escolar.

De modo a levar a cabo o seu projeto educativo, o Agrupamento de Escolas Figueira Mar assina parcerias com empresas, instituições e organizações que, a título de exemplo, abrem portas no mundo do trabalho, premeiam o mérito dos alunos, sustentam os projetos relacionados com a saúde, entre outros.

Como já se foi adiantando, a unidade orgânica oferece os vários níveis de ensino aos seus educandos, desde o Pré-escolar até ao Ensino Secundário. Tendo em conta o objetivo deste trabalho, considera-se oportuno especificar as opções formativas que a Escola Secundária com 3.º Ciclo Dr. Bernardino Machado concede. Depois de concluírem o terceiro ciclo, os alunos ficam habilitados a ingressar num curso regular de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades ou Ciências Socioeconómicas. Se, ao invés, preferirem o ensino profissional, são livres de optar pelos cursos de Manutenção Industrial (Mecânica), Instalações Elétricas (Eletricidade e Eletrotécnica), Saúde, Psicossocial ou Marketing.

Assente em princípios construtivistas da aprendizagem, o Agrupamento de Escolas Figueira Mar tenciona, essencialmente, inculcar nos jovens o sentido de responsabilidade, educar para a originalidade e empreendedorismo e investir numa formação sólida que coadjuve na vivência do indivíduo em sociedade. Mais particularmente, o agrupamento pretende refinar os valores de cidadania dos alunos, alertar para o direito à igualdade, desenvolver um espírito tolerante e solidário e praticar a intervenção crítica dos alunos, de modo a participarem ativamente na sociedade democrática atual.

Para o quadriénio 2013/2017, o projeto educativo prevê o desenvolvimento do leque de ofertas educativas, a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem, a inovação dos sistemas e recursos tecnológicos e a perpetuação da boa imagem do Agrupamento. O grande desafio do Agrupamento é o aumento do sucesso escolar, a promoção de uma Escola participativa e participada, a inovação de estratégias de ensino, a difusão de uma cultura de autoavaliação que preze a qualidade.

1.3. Caracterização das turmas observadas

1.3.1. A turma de Português

A turma F do nono ano de escolaridade é constituída por quinze elementos, cinco rapazes e dez raparigas, com uma média de catorze anos de idade. A maior parte dos alunos reside em São Julião, juntamente com a família nuclear, e frequentou, no ano letivo anterior, a Escola Secundária com 3.º Ciclo Dr. Bernardino Machado.

A turma acolhe duas alunas com Necessidades Educativas Especiais Permanentes, devido à dislexia, beneficiando de apoio pedagógico apropriado e personalizado. A presença de dois alunos que fizeram os seus estudos básicos na Bélgica e em França obriga a disponibilização de um apoio pedagógico individualizado, de modo a colmatar o desfazamento entre os sistemas de ensino.

Ainda que se manifestem, episodicamente, alguns problemas de comportamento, a turma apresenta um aproveitamento satisfatório. Realço que a participação oral dos estudantes é excelente, isto é, são espontâneos e preocupam-se com a qualidade do seu discurso. Mostram-se, também, empolgados aquando da leitura analítica e crítica. Por outro lado, sempre que é pedido que respondam, por escrito, a questões sobre um texto, os alunos revelam alguma resistência.

De um modo geral, a turma do 9.º F é empenhada, solidária e com um sentido de humor muito particular, o que facilita o trabalho do professor.

1.3.2. A turma de Latim

A disciplina de Latim afigura-se de carácter opcional no plano de estudos dos alunos do ensino secundário, por isso, apenas seis elementos frequentam as aulas. A turma de Latim do décimo ano de escolaridade é constituída por seis alunos, dois rapazes e quatro raparigas, com uma média de dezassete anos de idade. Apesar de denunciar pontuais problemas de conduta, o grupo é empenhado e apresenta bons resultados.

Acrescento que os estudantes são muito curiosos no que diz respeito à língua latina, apreendem rapidamente os conteúdos e admitem compreender melhor a cultura e a estrutura da língua portuguesa. Contudo, sente-se falta de um estudo mais regular das matérias, em casa.

Sucintamente, a turma é dedicada, proativa, com um sentido de cooperação apurado e receptiva a todas as atividades que o professor propõe.

2. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada

Em setembro de 2014, iniciei o estágio curricular na Escola Secundária com 3.º Ciclo Dr. Bernardino Machado, no âmbito do mestrado em docência bidisciplinar que frequento. Por conseguinte, esta secção revisita os momentos que contribuíram para o meu progresso, tanto a nível pessoal como científico. Convém realçar que, antes das atividades desempenhadas ao longo deste ano letivo, a minha experiência na área do ensino era limitada: de acordo com as condições de avaliação da disciplina de Didática das Línguas Clássicas, lecionei, unicamente, uma aula de Latim para os colegas inscritos nesta unidade curricular. Para a Figueira da Foz levei, pois, a vontade mas também a inquietação que o desconhecido provoca.

No que concerne à vertente emotiva, destaco a reestruturação da minha atitude. Graças às relações que mantive e ao trabalho árduo, considero-me, hoje, detentora de uma literacia emocional distinta da que possuía anteriormente: conheço melhor as minhas potencialidades e limitações, recorro, frequentemente, ao diálogo para resolver conflitos, respondo ao imprevisto de forma tranquila e tento proporcionar uma ambiência agradável aos que me rodeiam. Reconheço, portanto, que o espírito de cooperação e a cumplicidade que alimentaram o núcleo de estágio em que me inseri permitiram afirmar-me enquanto pessoa e enquanto profissional.

Sempre estimei as duas colegas que me acompanharam nesta jornada. Na verdade, a amizade que nos unia facilitou todo o processo. As sugestões, as críticas e o encorajamento mútuo tornaram-nos um grupo coeso e beneficiaram o nosso crescimento. Por sua vez, a sabedoria e o nível de exigência da Professora Orientadora, Teresa Carriço, foram fundamentais para o alargamento do meu repertório de saberes e para o aperfeiçoamento da minha prestação em sala de aula. Se, no início, apresentava uma linguagem corporal algo contida e acusava alguma insegurança no que concerne aos conteúdos, volvido o ano, considero que alcancei a assertividade desejada.

Do contacto com os alunos resultou uma relação saudável e equilibrada. Hoje, com algum distanciamento e depois de ter criado laços com as turmas de Português e de Latim, admito que trabalhei com jovens bem formados, interessados e solidários, sempre dispostos a colaborar connosco, professoras estagiárias, e com os próprios

colegas. Contudo, foi necessário aprender a debelar determinados comportamentos típicos da adolescência. O controlo da agitação e da irreverência dos estudantes afigurou-se um grande desafio, dado o meu temperamento reservado.

No que ao rigor científico diz respeito, o estágio favoreceu, sobretudo, o meu crescimento intelectual. Prezo todos os ensinamentos de ordem prática que me foram transmitidos (a importância de uma boa projeção de voz, a posição que o professor deve ocupar na sala de aula, a valorização da dinâmica e da expressividade, bem como o cultivo do respeito e da disciplina). Julgo, todavia, que um professor deve, antes de mais, mostrar-se conhecedor das matérias objeto de ensino. Efetivamente, pude comprovar que os alunos depositam mais confiança num docente que alimenta o espírito e que está a par da atualidade. Por outro lado, estou convicta de que um professor informado participa, de forma mais ativa, nas discussões que visam o melhoramento do sistema educativo do país.

Ao planificar as atividades de Português e de Latim, tomei sempre cuidado, a fim de não deixar «pontas soltas», isto é, preocupei-me em esclarecer dúvidas, antes de trabalhar os conhecimentos com os alunos. Deparei-me ciente das decisões que tomei ao elaborar os planos, previ o que podia funcionar e o que devia rejeitar de imediato. Conduzi as aulas por forma a levar as turmas a atingir os objetivos traçados e a responder a todas as hesitações que surgiam. Além disso, valorizei um processo de ensino-aprendizagem onde o professor e os estudantes partilham o conhecimento. Mantive esse preceito relativamente à «aula aberta»¹ proposta a Português. Creio que esta decorreu com naturalidade e fluidez. Ainda que estivesse um pouco ansiosa, procurei lembrar os ensinamentos apreendidos ao longo da prática pedagógica supervisionada e não arrisquei em algo em que soubesse que iria vacilar aquando da leção. Fiquei bastante satisfeita com a minha prestação, porque foi, de facto, o momento em que tive a certeza de que seria capaz de dirigir uma turma.

Findado este período de aprendizagem, sinto-me bastante competente nas áreas do «saber», do «estar» e do «fazer», designadas nos planos anuais de formação de Estudos Clássicos e de Português da FLUC. Em ambas as disciplinas demonstrei capacidade de trabalho e procurei superar-me e surpreender. No entanto, reconheço que, futuramente, necessito de limar arestas: ser mais incisiva quando pretendo advertir os estudantes, ler com muita atenção o material fornecido nas aulas (uma vez que, por

¹ No final do ano letivo, as professoras estagiárias prepararam uma aula de Português sem o auxílio da Professora Orientadora da escola.

distração, podem conter erros de índole científica), melhorar a forma como formulo as questões em sala de aula e aperfeiçoar a pronúncia de algumas palavras latinas.

Outras preocupações assaltaram a minha mente durante o tempo de formação. De um modo geral, a escolha do tema e a recolha de dados para a elaboração do Relatório de Estágio suscitaram perplexidades a nós, mestrandos, não só porque queríamos fazer algo que primasse pela originalidade, mas também porque queríamos marcar um ponto de viragem. Na realidade, os trabalhos produzidos até à data centram-se, e bem, nos domínios de referência e nas estratégias a desenvolver para suprir dificuldades que existem, sobretudo, na expressão escrita. Porém, o ideal seria desviarmo-nos desta tendência e trazermos alguma inovação. Quando tomei uma decisão definitiva a respeito do tema monográfico do meu relatório, novos obstáculos surgiram: o cumprimento obrigatório dos programas de Português e de Latim e a necessidade de respeitar o princípio da progressão das matérias a lecionar impediam-me de aplicar, de forma sistemática, o tema eleito. Ainda assim, não abri mão do encantamento que o imaginário podia despertar nos alunos e prossegui com o meu desejo inicial.

Devido às incertezas que iam surgindo e ao pouco traquejo, não consegui esboçar, inicialmente, um conjunto de atividades que satisfizesse o propósito do meu trabalho. Adotei, por isso, uma atitude diferente, ou seja, encarei a recolha de dados como um processo, um *work in progress*: à medida que planificava as aulas e refletia sobre conteúdos, equacionava modos de obter elementos analisáveis e discutíveis, já que estes deveriam sustentar a minha tese. Acabei, então, por reunir um total de sete atividades, quatro a Latim e três a Português. De facto, o programa de Latim reveste-se de alguma flexibilidade, cedendo, assim, espaço à criatividade do professor.

Como já fui antecipando, as aulas asseguradas durante a prática pedagógica supervisionada não se circunscreveram exclusivamente ao tema monográfico do relatório. Acima de tudo, concentrei-me na minha evolução e em proporcionar um ensino de qualidade às turmas a que estava afeta, considerando todos os domínios verbais da língua. Os quadros que se seguem oferecem, portanto, um panorama geral das aulas que lecionei ao longo deste ano letivo.

| Aulas lecionadas de Português | | |
|-------------------------------|--|--------------|
| Unidade temática | Texto lecionado | Duração |
| Texto dramático | <i>Auto da Índia</i> , de Gil Vicente. | 1 x 100min. |
| Texto épico | <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões. | 3 x 100min. |
| Texto narrativo | «Já escrevi isto amanhã», crónica de António Lobo Antunes; «Anástrofe e incerteza em Tony Carreira», crónica de Ricardo Araújo Pereira. | 2 x 100 min. |
| Texto poético | «Aquela nuvem/ parece um cavalo...», de José Gomes Ferreira. | 1 x 100 min. |

Tabela 1 - Aulas lecionadas na disciplina de Português (9.º F)

Convém ressaltar que quase todos os textos lecionados a Latim foram elaborados por mim e pela Professora Orientadora da escola. Na verdade, a tarefa de encontrar textos apropriados ao nível cognitivo dos alunos e que se adequassem ao tema do meu trabalho tornou-se difícil, pelo que me dispus a construir textos originais, adequados à turma que tinha em mãos. Em virtude deste processo, amadureci a minha aptidão para o tratamento pedagógico da língua latina.

| Aulas lecionadas de Latim | | |
|--|--|-------------|
| Texto lecionado | Conteúdos programáticos | Duração |
| <i>Natura stulta</i> , adaptação para texto de uma «Mixórdia de Temáticas» de Ricardo Araújo Pereira para a Rádio Comercial. | <ul style="list-style-type: none"> Revisões para o teste de avaliação sumativa (prática das técnicas de tradução, exercícios de correspondência de casos e funções) | 1 x 100min. |

| | | |
|---|--|---------------------|
| | <p>sintáticas e exercícios de retroversão).</p> | |
| <p>Adaptação para texto de um exercício da página 165 do manual <i>Latim 1. Iniciação ao Latim e à Civilização Romana</i> da autoria de João S. Soares.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • O horóscopo; • O Futuro Imperfeito do Indicativo: verbos de tema em consoante. | <p>1 x 100min.</p> |
| <p><i>Quattuor aetates</i>, texto original.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Mitos e lendas greco-latinos: <i>As Quatro Idades</i>; • Declinação do nome próprio <i>Iuppiter, Iouis</i>. | <p>1 x 100 min.</p> |
| <p><i>Merenda insana</i>, texto original inspirado na obra de Lewis Carroll, <i>Alice no País das Maravilhas</i>, cap. 7, «Um Chá Maluco».</p> | <ul style="list-style-type: none"> • A vida em família: a alimentação; • O verbo defetivo <i>inquam, is, it</i>. | <p>1 x 100 min.</p> |
| <p>Texto adaptado do Manual <i>Latim 1. Iniciação ao Latim e à Civilização Romana</i> de João S. Soares, pág. 98.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • O povo Etrusco; • A voz passiva; • O complemento circunstancial de lugar ‘donde’. | <p>1 x 100 min.</p> |
| <p><i>De Pandora</i>, texto original.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Mitos e lendas greco-latinos: <i>Pandora</i>; • A quinta declinação – nomes de tema em [-e]. | <p>1 x 100 min.</p> |
| <p><i>De Medusa</i>, texto original.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Mitos e lendas greco-latinos: <i>Medusa</i>; • Os nomes falsos imparissilábicos. | <p>1 x 100 min.</p> |

Tabela 2 - Aulas lecionadas na disciplina de Latim (10.º A)

Finalmente, não posso deixar de referir as atividades extraletivas em que participei e que contribuíram, igualmente, para a minha desenvoltura. De modo a «sacudir o pó» e a eliminar os preconceitos que desconsideram a língua latina, a Secção de Estudos Clássicos da FLUC oferece o projeto *Carpe Scholam!*, um conjunto de palestras que estão à disposição das escolas básicas e secundárias do país. O quadro que se segue elenca as atividades que foram dinamizadas na Escola Secundária com 3.º Ciclo Dr. Bernardino Machado.

| Atividades | Dinamizador | Professores Convidados | Público-alvo | Data |
|--|----------------------------|---|--|------------------------|
| « <i>Latini sumus</i> . O Latim no nosso quotidiano» | Núcleo de estágio de Latim | Prof. Dra. Paula Barata Dias | Alunos do 10º A; 9.º ano do Agrupamento e professores interessados | 10 de dezembro de 2014 |
| «Ser criança na Grécia Antiga» | Núcleo de estágio de Latim | Prof. Dra. Luísa de Nazaré Ferreira | Alunos do 10º A; 9.º ano do Agrupamento e professores interessados | 14 de janeiro de 2015 |
| «Quadros da mitologia da Eneida e n'Os <i>Lusíadas</i> » | Núcleo de estágio de Latim | Prof. Dr. Delfim Leão e Prof. Dr. José Luís Brandão | Alunos do 10º A; 9.º ano do Agrupamento e professores interessados | 16 de janeiro de 2015 |
| «Jogos Olímpicos» | Núcleo de estágio de Latim | Prof. Dr. Delfim Leão | Alunos do 10º A; 9.º ano do Agrupamento e professores interessados | 08 de abril de 2015 |

Tabela 3 - Projeto *Carpe Scholam!* - Atividades organizadas pelo Núcleo de Estágio de Latim

Ainda no âmbito da disciplina de Latim, acrescento que fui convidada a integrar o grupo de monitores dos *Ludi Conimbrigenses*², num dos dias do evento (06 de maio), realizado nas Ruínas de Conímbriga. Creio que todas as iniciativas deste cariz são bem-

² Mais informações em <http://www.facebook.com/ludiconimbrigenses?fref=ts>.

vindas, numa altura em que o Latim e a Cultura Clássica³ estão em ascensão e a conquistar o seu lugar nos *curricula* escolares.

A convivência com os jovens da instituição de ensino que me acolheu alertou-me para a importância das artes e para a potencialização de talentos, pelo que decidi deslocar-me até à cidade de Aveiro, de modo a assistir às provas de dança, canto e representação, promovidas pela associação Escolíadas Glicínias Plaza 2015. Foi com grande orgulho que testemunhei o potencial dos alunos do Agrupamento de Escolas Figueira Mar.

Considero relevante mencionar a minha participação nas reuniões de Conselho de Turma e do Grupo Disciplinar de Português, uma vez que tive a oportunidade de perceber como se assegura a dinâmica de uma escola e se discute a conduta e o aproveitamento dos alunos.

Realço, ainda, que estive presente na cerimónia de entrega da primeira estrela ao Agrupamento de Escolas Figueira Mar, pelo sucesso da implementação do *Common Assessment Framework (CAF)*, ferramenta que atesta a qualidade das organizações que pertencem ao setor público.

Em suma, reconheço que o estágio curricular me proporcionou experiências notáveis que enriqueceram o meu carácter e o meu intelecto. Além disso, libertou-me de algumas inseguranças, como a timidez e o receio da exposição, e preparou-me para a vida ativa.

³ Realço que a disciplina de Introdução à Cultura e Línguas Clássicas foi introduzida, este ano, no Sistema Educativo Português, como «oferta de escola», no 3.º Ciclo do Ensino Básico. Mais informações em www.dge.mec.pt/introducao-cultura-e-linguas-classicas.

PARTE II – A importância do imaginário: propostas didáticas

1. Enquadramento teórico

O tema sobre o qual incide a vertente monográfica do meu relatório é o imaginário. A razão da sua escolha prende-se com a minha convicção de que o imaginário pode despertar grande encantamento no processo de leitura em contexto escolar. Assim, pretendo que o fascínio que o imaginário me desperta se repercuta nos alunos e os faça redescobrir a ilusão, já que esta conduz a uma existência mais plena. Além de o imaginário possibilitar a amenização da angústia que corrompe o presente, facilita a inserção do indivíduo na sociedade e dota-o de preocupações intelectuais e de ensinamentos morais. Num momento em que se discutem medidas para combater a crise económica, social e política que transtorna o país, afigura-se importante educar para a criatividade, originalidade, imprevisibilidade e para o pensamento crítico – a humanização gera lucro. Aludindo a um poema de José Gomes Ferreira, «Viver sempre também cansa», não abandonaremos o superficial e a indiferença enquanto não deixarmos o pensamento extrapolar os limites do concreto: «Ainda por cima os homens são os homens./ Soluçam, bebem, riem e digerem/ sem imaginação.»⁴.

É inegável que a leitura proporciona a imersão no universo do texto e a absorção de novas experiências. No entanto, são sobejamente conhecidas as dificuldades cognitivas que os alunos apresentam aquando da leitura dos textos. Deste modo, o trabalho que apresento tenciona aliar a envolvência e o estado de sonho que a leitura oferece, à urgência em promover a interação entre texto e leitor. Traço, portanto, como objetivo primordial desta lavra, verificar se existe relação entre o imaginário e a leitura analítica e crítica, isto é, compreender se o imaginário, com o seu carácter mágico, coopera no entendimento do texto. A fim de aferir o propósito estipulado, tornou-se necessário associar, também, o domínio da escrita: se a leitura exige aos alunos uma atividade de índole cogitativa, a escrita expressa essa ação, ou seja, traduz o conhecimento que os alunos possuem do texto.

Sobre os domínios da leitura e da escrita debruçar-me-ei adiante. Por ora considero oportuno estudar a relevância do imaginário, sobretudo pela prolixidade que lhe é inerente.

⁴ in FERREIRA, José Gomes, *Poeta Militante*, vol. I, Moraes Ed., 1977.

1.1. Do imaginário

1.1.1. Imaginário e imagem

A trivialidade dos termos não implica a precisão do seu significado. Os correlativos «imagem» e «imaginário» gozam de uma certa latitude, uma vez que estabelecem encontros com diversas áreas do saber.

Acedendo ao verbete «imagem» da *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, verifica-se que Maria de Lourdes A. Ferraz (1997: 1147-1148) diferencia o «procedimento retórico» do «processo de representação». Enquanto a primeira distinção «corresponde a uma interpretação da realidade», a segunda

tanto corresponde a uma tendência visualista da referência empírica como a uma modelização dessa referência, ou seja, tanto diz respeito a uma explicitação comparativa com o que se vê, como resulta da capacidade de se visualizarem conceitos, de se construírem abstrações: numa palavra a capacidade de idealizar (Ferraz, 1997: 1148).

Na verdade, como recurso estilístico, a imagem é um mecanismo que se presta à analogia, reforçando as ideias do discurso com um *insight* visual. Subsidiada pelas palavras de Bronowski⁵, Maria de Lourdes A. Ferraz concorda que, na qualidade de «processo de representação», a imagem equivale ao objeto concebido pela imaginação. De facto, esta segunda diferenciação participa, de forma crucial, no propósito do meu trabalho. Abandonada na ilusão, a consciência transpõe os limites do real e cria o que o sujeito mais anseia. Jean-Paul Sartre (1996: 165) corrobora esta perspetiva afirmando que

O ato de imaginação, como acabamos de ver, é um ato mágico. É um encantamento destinado a fazer aparecer o objeto no qual pensamos, a coisa que desejamos, de modo que dela possamos tirar posse. Nesse ato há sempre algo de imperioso e infantil, uma recusa de dar conta da distância, das dificuldades.

O deleite e ingenuidade estão, pois, associados à «capacidade de idealizar», à formulação de representações.

O mesmo autor aprofunda a problemática da idealização e garante que os objetos gerados são irrealis: insensíveis, inertes e efémeros. Por revelarem uma dimensão fantasiosa, sem tempo e sem espaço, torna-se inexecutável plantar-lhes veracidade.

⁵ Maria de Lourdes A. Ferraz segue a linha de pensamento de Jacob Bronowski, na obra *Arte e Conhecimento, Ver, Imaginar, Criar*, afirmando que imaginação constitui um sinónimo de idealização.

Sentir a textura do objeto, conhecer o seu caráter ou preservar a sua longevidade são condições que a imaginação renuncia. Contudo, face a estas ilações, não se antecipe a improficuidade da abstração. Sartre reitera a ideia de que, instantaneamente, o sujeito possui não o que necessita, mas uma miragem do que necessita. Assim se começa a desenhar, também, o poder de amenização da imaginação:

Entretanto não é inútil: constituir um objeto irreal é uma maneira de enganar por um instante os desejos para exasperá-los em seguida, um pouco como a água do mar faz com a sede. Se desejo ver um amigo, vou fazer com que apareça irrealmente. É uma maneira de *encenar* a satisfação (Sartre, 1996: 166-167).

Sendo a imagem um produto da operação imaginativa, o imaginário funciona, por assim dizer, como suporte de todas essas produções. Carlos Mendes de Sousa (1997: 1151), auxiliado pelos estudos de Gilbert Durand e Gaston Bachelard, assegura que, no que concerne aos estudos literários, se pode obter uma significação mais explícita do termo: «pode definir-se genericamente o imaginário como o repositório de imagens que em várias civilizações se congregam em torno de determinados eixos arquetípicos comuns». Ao longo do tempo, a humanidade catalogou imagens, sejam elas mitos, símbolos ou emoções despertadas pela contemplação de um objeto estético, que revisita sempre que a negatividade contamina o presente, já que esses arquétipos lhe conferem alguma estabilidade. Como afirma o mesmo estudioso, «As constelações de imagens são organizadas sobretudo em função de esquemas que vão ser procurados como antídoto face à angústia provocada pelo tempo e pela morte» (*ibidem*).

De modo a esclarecer os «eixos e os «esquemas» a que se refere, Carlos Mendes de Sousa remete para o imaginário animal, trabalhado, uma vez mais, por Gilbert Durand e Gaston Bachelard. Por serem imagens que acompanham o sujeito desde a infância, manifestando-se tanto nos sonhos como nos costumes, os animais permitem um encontro com a primitividade, com os instintos básicos. A título de exemplo, a representação de uma tarântula ou de uma sanguessuga permite canalizar a frustração originada pela realidade opressora, pelos «constrangimentos sociais» e pela «agressividade» (*ibidem*). Porém, os eufemismos construídos para combater as aflições da vida não devem ser encarados como um estupefaciente que anestesia o sujeito e o afasta, momentaneamente, dos dilemas, pois

a função da imaginação é antes de mais uma função de eufemização, não um simples ópio negativo, máscara que a consciência ergue face à horrenda figura da morte, mas pelo contrário dinamismo prospectivo, que, através de

todas as estruturas do projecto imaginário, tenta melhorar a situação do homem no mundo (*apud* Sousa, 1997: 1156).

Em suma, o imaginário consiste num arquivo individual e coletivo de representações forjadas pela imaginação, consoante as disposições individuais do sujeito. A capacidade de idealizar certifica, evidentemente, a vitalidade do pensamento, que tanto concebe imagens inspiradas no mundo empírico (o mar, um amigo, uma tarântula ou uma sanguessuga) como cria objetos extraordinários (um fantasma, um duende, um ogre ou uma fada).

1.1.2. Imaginário e subversão

A génese de imagens excepcionais estabelece ligação com a estética surrealista. Segundo Maria João Simões (2008:134), os surrealistas imergem «na água fecunda da imaginação», dado que só essa «transforma» e «transtorna»⁶. Só a imaginação possibilita o encontro profícuo com o «eu», vasculhando as suas emoções, penetrando a sua essência. Uma vez revolvido, está pronto a abandonar o convencional, a entregar-se à criatividade.

A subversão implica, portando, uma «tendência interiorista» (*idem*: 136), por forma a atingir a inverosimilhança expressa nas obras literárias e artísticas do surreal. O desejo de suplantar as restrições mundanas orienta o sujeito para a recuperação do deslumbramento da infância. Combinando elementos fantásticos e maravilhosos, busca «o mundo belo do sonho onde vive uma outra humanidade diferente desta e onde o inconcebível é válido real» (*apud* Simões, 2008: 136).

De modo a que o presente trabalho não se distancie do seu intento, opto por não discutir a fronteira ténue entre o fantástico e o maravilhoso na literatura, todavia reconheço que é imprescindível abordar o seu contributo para o efeito subversivo. Se o fantástico se define pela «perturbação do mundo quotidiano pela introdução de elementos extraordinários» e por ser «difícil determinar a verdadeira origem do elemento perturbador» (Sousa, 1997: 468), o maravilhoso «constrói um universo próprio onde a leis do real-quotidiano deixam de fazer sentido» (Cortez, 1997: 306). Por outras palavras, o fantástico semeia a perplexidade de maneira a que seja «difícil determinar a verdadeira origem do elemento perturbador» (Sousa, 1997: 468). Quanto

⁶ Maria João Simões cita Cesariny para comprovar a sua perspetiva: «só a imaginação transforma. Só a imaginação transtorna».

maior for a ambiguidade, mais difícil será circunscrever a participação do sobrenatural. Exemplificando, um fantasma ou um encapuçado são constituintes que amplificam o temor e a agonia, pelo facto de adulterarem a fisionomia expectável. Contrariamente, o maravilhoso põe, desde logo, as «cartas em cima da mesa», «o destinatário sabe que a acção decorre num mundo imaginado onde todas as regras podem estar subvertidas» (*ibidem*). Longe da hesitação, o maravilhoso bebe do folclore e cria narrativas de «fadas e mouras encantadas, bruxas e diabos, noites mágicas de S. João, feitiços e encantamentos, aparições e ressurreições» (Cortez, 1997: 306).

Na verdade, como tenho vindo a adiantar nesta secção, a obra de arte, particularmente a literatura, é a maior prova de manifestação da imaginação. Sobre a obra de arte discorrer-se-á adiante (p. 30), no entanto convém antecipar que o mito integra o imaginário, quer quando reitera a sua fecundidade, a sua positividade, quer quando o toma para uma realização artística subversiva.

1.1.3. Imaginário e mito

Sabe-se que o mito espelha a dinâmica de uma sociedade, as suas práticas, crenças e comportamentos. G. S. Kirk (1971: 252) é mais específico e afirma que «They [myths] may also reflect specific human preoccupations, including those caused by contradictions between instincts, wishes, and the intransigent realities of nature and society». O mesmo autor avança que o que parece motivar a criação destas narrativas é a necessidade de ressaltar a fragilidade humana, a atribuição da causa dos infortúnios naturais e sociais ao divino e a formulação de novas explicações relativas ao ciclo de vida do homem, dos ecossistemas e da cultura. Mais aprofundadamente, Kirk (1971: 253) apresenta uma «typology of mythical functions» para que se compreenda a imprescindibilidade destas estórias que perduram no imaginário individual e coletivo.

O primeiro tipo, «narrative and entertaining», prende-se com a invenção de contos que alimentam a esfera folclórica de um povo e contribuem para a preservação do seu passado: espontaneamente, recorrem-se a «traditional memories as the basis for dramatic narrative – much of the *Iliad*, again, is obviously of this kind – or elaborate a kind of historical fiction or ethnic fantasy» (*idem*: 254) com o propósito de entreter as gentes e glorificar heróis ou líderes que se alojaram na memória por feitos singulares.

Por sua vez, o segundo tipo, «operative, iterative, and validatory», alude para a funcionalidade dos mitos. Quando as praxes assim o exigem, estes são reiterados com a

intenção de incitar uma aura mágica e simbólica, «on ritual or ceremonial occasions; and their repetitions is part of their value and meaning» (*idem*: 255). Neste caso, inscrevem-se narrativas que remetem para a abundância das colheitas, para a alternância de solstícios e equinócios e para as chuvas sazonais. Crê-se que o desempenho de certos rituais e a recitação de certos mitos providenciam um auguro positivo aos eventos.

Finalmente, o terceiro tipo, «speculative and explanatory», assinala o conforto emocional oferecido pelos mitos, já que estes tornam inteligíveis as preocupações do homem acerca da origem das coisas, «plants, animals, men, cults, rituals, customs, institutions, cliffs, caves, mountains, rivers» (*idem*: 257). Não obstante, revestidos de um caráter ardiloso, estes acabam por suplantar ou mitigar uma determinada situação problemática. Veja-se, por exemplo, a irreversibilidade da morte: no mito de Orfeu e Eurídice, a última é devolvida ao submundo porque o poeta havia desrespeitado uma das condições impostas – não olhar para trás. Assim se mascara a impossibilidade de resgatar alguém que já não habita entre os vivos.

Os parágrafos acima expõem, portanto, as funções dos mitos. Ainda assim, Kirk estuda, também, os fatores que contribuem para a criação dos mesmos, isto é, que tipo de consciência origina estas representações. Desta feita, propõe uma outra tipologia onde dá conta dos ingredientes basilares para a construção de mitos. O autor começa por admitir que o retorno a uma concepção pueril é determinante: «the use and nature of fantasy, symbols, and dreams, and unconscious and infantile modes of thought» (*idem*: 261). Sem aprofundar, o estudioso diz que o primeiro fator está relacionado com a religião, uma vez que, de uma forma ou de outra, se assiste à comparência de divindades nesta espécie de contos. O segundo tipo norteia-se pelo que já tenho vindo a referir ao longo deste enquadramento teórico, a intenção de acalmar a ansiedade do quotidiano, canalizando as inquietações: «have the effect of alleviating anxiety (primarily by the comforting repetition and traditionalism of myths) and directing antisocial feelings into safe channels» (*idem*: 262). Os mitos são, pois, considerados uma terapia. Por fim, o terceiro tipo aborda a essência do pensamento mítico. O mundo exterior não é, simplesmente, contemplado pela mente. A essa contemplação soma-se a perturbação da emoção. A adrenalina provocada por experiências intensas como o amor, o medo, a alegria ou a esperança precisa de se libertar de alguma forma. É justamente neste ponto que se origina o mito: ao libertar-se, a tensão objetiva-se e apresenta a imagem de um deus ou de um demónio – «then the spark jumps somehow across, the tension find release, as the subjective excitement becomes objectified and confronts the mind as a

god or a demon» (*idem*: 265). Excitada, a imaginação cria uma representação. Os resultados deste processo assemelham-se ao sonho, incluem assombrações, objetos enfeitiçados, personagens perversas, bem como «all manner of shifting, fantastic images which speak of Good and Evil, of Life and Death» (*idem*: 265).

Atendendo ao que foi esclarecido acima, parece claro que a mente que concebe mitos obedece, segundo Kirk, às leis da fantasia, onde o inaceitável se torna viável. A fantasia permite o desfile de figuras excêntricas que revelam os medos ou as ambições de um sujeito:

the fantastic figures of myths tend to be giants, ogres, monsters, animal with supernatural powers (...), heroes who can fly, or become invisible, or otherwise change their appearance, or climb up to the sky. (...) Certain fantasies, like ogres, may be projections of childhood terrors and imaginings, just as heroes who can fly through the air, and easily defeat terrible opponents, reflect subconscious aspirations to absolute power and freedom. (Kirk, 1971: 268).

Concluindo, percebe-se que os mitos fomentam a criatividade do homem, vislumbram a cultura de um povo e facultam uma visão mais otimista do mundo. Além disso, enriquecem o imaginário, já que permitem a adição de novas imagens a este arquivo irreal. Por meio deste inventário, «o espírito descobre a unidade do que anteriormente surgia múltiplo e a multiplicidade do que parecia único e simples» (*apud* Simões, 2008: 143). De seguida, dissertar-se-á sobre isso mesmo.

1.1.4. Imaginário e Imagologia

Conforme Maria João Simões (2011: 9), «a Imagologia surge como um campo privilegiado de pesquisa e de estudo das relações entre os seres». Se, por um lado, a heterogeneidade cultural traz à tona a faceta hospitaleira do ser humano, a necessidade de descobrir o estranho e dele tomar ensinamentos, por outro lado, constitui o pomo da discórdia. Quando a identidade se sente ameaçada, as divergências culturais culminam, frequentemente, em rixas ou atentados. A Imagologia nasce, assim, da dificuldade em vislumbrar a diferença como um motivo de reflexão e do interesse em contribuir para uma sociedade confortável com a presença do «outro». Por outras palavras, «A Imagologia interroga-se sobre a “imagem” do “outro”, pensa a estranheza e o estrangeiro e, por isso mesmo, levanta a questão da “imagem” enquanto construto histórico» (*idem*: 10).

De que forma a Imagologia pode alcançar essa atitude reflexiva? Para Maria João Simões (2011: 12), a resposta parece simples: só a obra de arte, mais precisamente a literatura, por atuar na esfera do sensível, possibilita a articulação do sentir e do pensar, desencadeando no sujeito a vontade de sair de si próprio, isto é, de se alhear do seu território, das suas raízes e, deste modo, detetar as falhas do «eu», do «outro» e da realidade. A literatura proporciona o acesso a outros mundos, a descoberta de personagens peculiares, o encontro com a ética e, naturalmente, a reavaliação da conduta humana. Então, «Se as obras literárias, na sua radical diferença, figuram e constantemente reconfiguram a nossa identidade confrontando-a com a diversidade e a “outridade”, a Imagologia literária perscrutará as representações mentais emergentes destes embates» (*ibidem*).

Por uma questão de organização, as imagens agrupam-se em «esquemas»⁷, o que facilita o «entendimento dos fenómenos socioculturais» (*idem*: 17). O processo de categorização de imagens, também denominado «estereótipo», simplifica o modo de pensar, permitindo atuar de forma espontânea nas relações sociais. O estereótipo afigura-se, pois, bastante proveitoso no sentido de que, imediatamente, se reconhecem as especificidades e os modos de proceder de um determinado grupo social. Porém, utilizado indevidamente, atinge proporções desagradáveis, como o cultivo do preconceito, da desigualdade e da injustiça. Assim, enquanto a literatura propicia o encontro com o «outro», a Imagologia estuda as imagens formuladas aquando desse encontro, sobretudo se essas imagens forem categorizadas ilegitimamente.

Na verdade, a construção de pontes entre o «eu» e o «estranho» favorece a reestruturação da identidade. Após a convivência com o estrangeiro, o «eu» não permanece igual, nele já mora um rasto do «outro»: seja uma atitude, um preceito ou uma ideia. Nesse caso, admitindo que a identidade é o resultado do legado genético, do contacto com o meio envolvente e de tudo o que este ocasiona, conclui-se que a mesma «não é dada de uma vez por todas, constrói-se e transforma-se ao longo da existência» (*apud* Simões, 2011: 28).

A Imagologia intenta, portanto, que a resignação ceda lugar ao pensamento, que o pensamento despolete o querer e, quiçá, o querer suscite a ação. Do encontro das partes que se achavam separadas, é suposto germinar a vontade de estabelecer um

⁷ Termo utilizado por Carlos Mendes de Sousa, Verbete «Imaginário» in Bernardes, José Augusto Cardoso et al., *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, vol. 2., Lisboa: Verbo, 1997.

«interrelacionamento social» (*idem*: 27) livre de repulsa. Através da obra de arte e da conceção de imagens, «o espírito descobre a unidade do que anteriormente surgia múltiplo e a multiplicidade do que parecia único e simples» (*apud* Simões, 2008: 143). Apesar das dissemelhanças, há que relembrar que, em primeiro lugar, todos os sujeitos integram o género humano.

1.1.5. Imaginário e sonho

Como referi anteriormente (p. 26), a obra de arte é a maior prova de manifestação da imaginação. Jean-Paul Sartre (1996: 245) assegura mesmo que «a obra de arte é um irreal». Pensa-se, vulgarmente, que o objeto estético consiste na mera execução das imagens originadas pela consciência e que, por isso, se reveste de autenticidade. O senso comum não podia estar mais errado. Considere-se, por exemplo, a pintura: com efeito, as tintas, os pincéis e a tela pertencem ao mundo concreto; contudo, a representação criada com o auxílio destes materiais não é real, é fruto da operação imaginativa. A confusão gerada em torno deste assunto deve-se, certamente, ao «prazer real e sensual transmitido por certas cores reais da tela» (*idem*: 247). O enlevo proporcionado pela disposição cromática e pelas texturas estimula a sensibilidade e facilita a compreensão do objeto estético: deste modo, «[a fruição estética] serve para constituir através da tela real o objeto imaginário» (*idem*: 248).

A absorção do belo assemelha-se, pois, a um sonho, transporta o sujeito para um universo alternativo, oferece-lhe o passaporte para a evasão e, conseqüentemente, para uma existência mais plena.

Já que o presente trabalho incide sobre o processo de leitura em contexto escolar, torna-se interessante explorar a literatura enquanto objeto estético, propiciadora do sonho.

O conjunto de imagens que pairam na mente durante o sono sempre suscitou curiosidade, especialmente pelo seu carácter bizarro. Na verdade, ao adormecer, a realidade desvincula-se da consciência. A energia aplicada para apreender, de novo, o mundo real é inútil porque, agora, a consciência encontra-se refém do imaginário: «a natureza do sonho consiste em que a realidade escapa por toda a parte à consciência que quer repreendê-la; todos os esforços da consciência voltam-se, apesar dela, para produzir o imaginário.» (*idem*: 230). A realidade só é devolvida à consciência quando esta, perdida no devaneio, vacila e impulsiona o pensamento. Muitas vezes, são

experienciados sonhos de quase morte – guilhotinas, perseguições mórbidas, ataques de animais, quedas de precipícios, asfixias ou cenários de guerra – que motivam o despertar imediato do sujeito e isso acontece porque a consciência se inibe, é incapaz «de imaginar um *depois*» (*idem*: 229), de conceber imagens tão exclusivas quanto estas. Sucintamente, o sonho, optando por uma analogia extremista, é a amostra do que seria uma consciência presa, eternamente, numa vida imaginária, como é o caso dos pacientes de esquizofrenia.

Segundo Jean-Paul Sartre, «O sonho é antes de tudo uma *história*, e temos nele o mesmo tipo de interesse apaixonado que o leitor ingénuo tem ao ler um romance.» (*ibidem*). Através do objeto real (o livro), é possível apreender o objeto irreal (o conjunto de imagens que cada página apresenta). À semelhança do sonho, o leitor entrega-se ao fascínio e deixa que a realidade se separe da consciência. Uma vez deslumbrado, envolve-se nas aventuras das personagens porque acredita nelas: «Um mundo inteiro aparece-me em imagens através das linhas do livro (...), e esse mundo se fecha sobre a minha consciência, não posso mais livrar-me, estou fascinado. É esse gênero de fascinação sem posição de existência o que chamo crença» (*idem*: 221). De facto, quando atinge o mundo imaginário, o leitor é consumido por uma espécie de transe que o encaminha para um processo de irrealização do «eu», passando a considerar-se a personagem principal do romance que tem em mãos, alimentando-se das venturas e desventuras da mesma:

Nesse momento, o interesse que tenho pelo romance muda de natureza: sou *eu* que estou ameaçado, sou perseguido, etc. Assisto a uma aventura que *me* acontece irrealmente. (...) Agora, o sentimento provocado é um sentimento de estar dentro, de pertencer; nesse mundo imaginário em que é preciso ser irreal para entrar, um eu irreal me representa, sofre, está em perigo (...) (Sartre, 1996: 224-225).

Quando a leitura termina, isto é, quando a consciência volta a captar a realidade, é frequente sentir alguma indisposição, provocada pelo corte abrupto com o mundo imaginário. Na verdade, a mente, que estava encantada, dececiona-se sempre que regressa à previsibilidade do quotidiano.

Nos dois últimos pontos foquei-me na relação de afetividade que o leitor estabelece com o texto, potenciada pelo «confronto do sujeito consigo, com os outros e com a realidade» (Amor, 1999: 97) e pelo recurso ao imaginário. O presente trabalho visa, efetivamente, fortalecer essa relação de afetividade, dada a minha convicção de

que os laços que o leitor cria com o texto estimulam «o gesto de interpretar» (Mello, 1998: 105). Apesar de a fruição estética constituir um dos objetivos da leitura escolar, reconheço que esse propósito não será completamente alcançado se, ao mesmo tempo, os alunos não forem motivados para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, ou seja, os alunos não compreenderão a afinidade que sentem por determinado texto, se não forem capazes de proceder a uma leitura analítica e crítica do mesmo. O tópico que se segue aborda, portanto, a importância de uma leitura proficiente na sala de aula.

1.2. Da leitura

1.2.1. Para uma leitura proficiente

Os livros são a «chave básica da educação» (Iser, 2002: 930), só eles libertam o homem do obscurantismo e, por isso mesmo, um dos principais compromissos da escola tem sido a formação de um leitor competente. Para além de ampliar o conhecimento, o contacto com o texto desbloqueia, ainda, o raciocínio, fomenta o espírito crítico e dota o futuro cidadão de princípios e valores.

Quando se fala, hoje, de leitura, especialmente no terceiro ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a ideia de reconhecimento e decifração dos códigos de comunicação socialmente estabelecidos parece bastante obsoleta e redutora, tendo em conta os requisitos preconizados pelos *Programas* e pelas *Metas Curriculares de Português*, as exigências das disciplinas que compõem o plano de estudos dos alunos e a bibliografia que existe sobre o tema. Na verdade, ler implica mais do que uma ação automatizada; ler requer, sobretudo, agilidade intelectual, porque «a leitura é, essencialmente, um “fazer interpretativo”, uma produção, relevando tanto do escrito como do não-escrito» (*ibidem*). Na demanda que é a compreensão de um texto, o leitor deve «proceder a antecipações de sentido, formular, confirmar ou corrigir hipóteses» (Coelho, 2001: 23), assim se vai trilhando o caminho para a fluência interpretativa.

Contudo, apesar da conceção de leitura cultivada pela escola, a interação entre texto e leitor está longe de ser frutífera. Cristina Mello (1998: 95), especializada no ensino da literatura, apoiada na «observação de diversas práticas de leitura», afiança que a maior parte dos alunos voga na superficialidade dos textos. Além disso, os estudantes

não demonstram qualquer autonomia ou proatividade aquando da apreensão dos conteúdos semânticos e culturais, esperando, constantemente, que o professor adiante as conclusões pretendidas:

Numa primeira aproximação à leitura escolar dos jovens, consideramos que, na maior parte dos casos, fazem-na apressada, incompleta e pouco profunda. Por outro lado, a representação do conteúdo semântico dos textos, normalmente, é amparada pelo professor, ainda quando suscita, maieuticamente, as respostas dos alunos. Mesmo as referências culturais, míticas, simbólicas e filosóficas são descodificadas pelo professor, que assim preenche a memória do aluno, porém não substituindo a sua leitura (*ibidem*).

Ainda que os jovens se disponham a ler, em casa, obras com algum grau de complexidade, na escola, não oferecem provas de que as compreenderam. A autora reforça, também, o quão preocupante pode ser o arrasto das fragilidades apresentadas ao nível da cognição: um leitor inabilitado comprometerá o seu percurso académico e as suas dificuldades repercutir-se-ão, particularmente, na chegada ao Ensino Superior.

De modo a superar a resistência e o «atrofiamento das operações discursivas» (*idem*: 96) dos leitores em formação, Cristina Mello sugere algumas estratégias que os professores devem adotar. De acordo com o tema do meu relatório e com as atividades que realizei em sala de aula, no âmbito da prática pedagógica supervisionada, sublinho o exercício sistemático do «fazer interpretativo», o contacto com as várias tipologias textuais e o proveito da simpatia que os alunos revelam por determinados textos ou personagens. O objetivo deste trabalho vai, justamente, ao encontro da última proposta. Com efeito, a promoção da afetividade torna a leitura uma atividade mais aprazível e desperta a veia reflexiva e crítica dos estudantes:

o aluno aprecia uma obra porque se identifica com uma personagem (...), mas nem sempre é capaz de verbalizar o sentido da adesão, o que nos parece fundamental. Mesmo aceitando a identificação afectiva com personagens, temas, situações, comportamentos, é preciso verbalizar esta relação, pois a linguagem que funda os mundos artísticos e que pode servir de deleite ao homem é veículo de comunicação (*idem*: 98).

Wolfgang Iser (2002: 950) corrobora a perspetiva anterior, já que é possível partir da afetividade, incitada pelo imaginário, para a compreensão de um texto. Aquando da receção do texto, o leitor absorve, antes de mais, o imaginário e o leque de experiências que este proporciona e só depois começa a produzir os primeiros «atos de compreensão», por forma a apreender, na íntegra, o objeto irreal:

Pois na recepção se trata de produzir, na consciência do receptor, o objeto imaginário do texto, a partir de certas indicações estruturais e funcionais. (...) Se o objeto imaginário é produzido como o correlato do texto na consciência do receptor, pode-se então dirigir a ele atos de compreensão. Esta é a tarefa da interpretação. Dela resulta a conversão deste objeto imaginário em uma dimensão semantizada (Iser, 2002: 950).

De modo a cumprir o propósito do meu relatório e a aferir se, de facto, o imaginário desencadeia o «gesto de interpretar», senti necessidade de convocar também o domínio da escrita. Assim, a recolha de dados tornou-se mais fácil e, por conseguinte, as minhas conclusões apresentam-se mais sustentadas.

1.2.2. Leitura e escrita: uma aliança conveniente

Além das intervenções orais, o professor carece de dados escritos que lhe forneçam um conhecimento pormenorizado das representações que os alunos constroem dos textos lecionados. Apesar de os elementos das turmas a que estive afeta serem, em geral, bastante competentes na oralidade, optei por preparar um conjunto de atividades que solicitavam as respostas escritas dos mesmos. Na realidade, a escrita afigura-se, somente, o meio pelo qual avaliei a leitura analítica e crítica dos jovens, nas disciplinas de Português e Latim.

Segundo Emília Amor (1999: 115), «as atividades de escrita desenvolvidas em contexto pedagógico ora assumem um carácter instrumental (...) ora são desenvolvidas com objetivos precisos»: enquanto a primeira vertente, a que deveras interessa a este trabalho, encara a escrita como um modo de «expressar conhecimentos» (Buescu, 2012: 66), de «responder por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto» (*ibidem*), a segunda está relacionada com a «aquisição de aptidões genéricas de escrita» (Amor, 1999: 115), isto é, com a redação de textos coesos e coerentes, bem como com a produção de textos das diversas tipologias (narrativo, argumentativo, descritivo e poético).

Convém ressaltar que as eventuais incorreções linguísticas que os alunos apresentam nas atividades não são o foco da minha apreciação, muito embora proceda à correção das imprecisões. Interessa-me, sobretudo, perceber os movimentos intelectuais que os estudantes realizam para a compreensão do objeto imaginário. Desta forma, tenciono contribuir para uma mudança positiva das práticas de leitura escolares, assim como para uma educação mais completa e eficiente dos alunos.

2. Didatização

2.1. Metodologia

Ainda que o tema monográfico do meu relatório tenha suscitado algumas hesitações, estas atenuaram quando comecei a preparar as aulas obrigatórias constantes dos planos anuais de formação de Estudos Clássicos e de Português da FLUC. Considerando as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* e o *Programa de Latim A de 10.º ou 11.º Anos*, planeei um conjunto de atividades cujo objetivo é, como referi anteriormente (p. 22), verificar se o imaginário, com o seu caráter lúdico e fantasista, coopera no entendimento dos textos.

De modo a assegurar o rigor e a coerência exigidos durante o processo de recolha de dados, tive em conta alguns fatores, como a seleção de textos adequados, a preparação de motivações apelativas, a realização de materiais de suporte às aulas e o respeito pelo princípio da progressão dos conteúdos a lecionar. Por sua vez, quando resolvi aliar o domínio da escrita ao meu trabalho, senti necessidade de refletir sobre outras questões: o tipo de atividades que pretendia desenvolver, com que frequência as aplicaria nas turmas a que estava afeta e de que forma procederia à avaliação das mesmas. Em suma, os dados que reuni não devem ser apreciados de forma isolada, já que resultam da interação de vários elementos.

No que diz respeito à disciplina de Português, os textos que elegi estão de acordo com os documentos oficiais, com o manual adotado pela escola, *Novo Plural 9*, e com as minhas preferências. O poema «Aquela nuvem/ parece um cavalo...», da autoria de José Gomes Ferreira, trata a imaginação como berço do sonho e como chave de acesso a um mundo feérico. Por outro lado, as crónicas «Já escrevi isto amanhã», de António Lobo Antunes, e «Anástrofe e incerteza em Tony Carreira», de Ricardo Araújo Pereira, abordam a importância do processo imaginativo para a conceção do objeto estético.

Com o intuito de desenvolver a aptidão para o tratamento pedagógico da língua latina, o núcleo de estágio empenhou-se na elaboração de todo o material necessário à evolução da turma de Latim, incluindo a construção de textos que visam a prática das

técnicas de tradução⁸. Na base dos textos originais estão alguns dos mitos greco-latinos mais conhecidos (As Quatro Idades, a criação de Pandora e o olhar petrificante de Medusa), bem como um episódio da obra *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Acrescento que, sendo os estudantes de Latim um público mais exigente e maduro, resolvi criar textos que suscitassem o debate e o levantamento de inquietações de teor filosófico.

Ressalvo que não pretendo traçar uma evolução das turmas de Português e de Latim, no que concerne às práticas de leitura escolares. Interessa-me, somente, averiguar se os alunos apreenderam os conteúdos semânticos e culturais dos textos que mencionei. Na verdade, o processo de recolha de dados afigurou-se uma tarefa difícil, sobretudo na disciplina de Português, devido à inflexibilidade do programa. Apesar de as atividades integrarem uma parte muito importante do meu relatório, decidi que só as aplicaria quando achasse conveniente. Uma vez que o nono ano se encontrava em fase de preparação para o Exame Nacional, considerei irresponsável orientar a aprendizagem dos estudantes segundo os meus interesses.

Na secção que se segue, irei proceder a uma descrição pormenorizada das atividades que delinee para cada uma das disciplinas. Antecipo que não se verifica um padrão no tipo de perguntas que fiz aos alunos, isto com o intuito de evitar a monotonia e o aborrecimento. De um modo geral, optei por organizar questionários com perguntas de resposta aberta e de resposta curta, escolhas múltiplas e verdadeiros ou falsos. Porém, uma das atividades de Português reveste-se de alguma subjetividade, já que solicitava a construção de um poema visual.

Subsidiada pelos ensinamentos que adquiri no decorrer do período de estágio, corriji todas as respostas que serão objeto de análise. No entanto, atendendo aos princípios de carácter deontológico, convém realçar que sempre que for necessário apresentar exemplos de resposta dos alunos, comprometo-me a preservar o seu anonimato, retirando o nome ou qualquer outro indício passível de identificação. Durante a recolha de dados, para além de garantir o consentimento dos participantes, fiz questão de os manter atualizados acerca do projeto e dos meus intentos. Por respeito à comunidade científica, afianço, ainda, que os dados obtidos não foram adulterados ou sujeitos a mão fraudulenta.

⁸ Os alunos organizaram um portefólio com o material que as professoras distribuíram ao longo do ano letivo.

Finalmente, no sentido de auscultar as opiniões das turmas relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, planeei um inquérito que, a seu tempo, tenciono dar a conhecer.

2.2.Operacionalização

2.2.1. Operacionalização na turma de Português

A cultura greco-romana encerra uma vertente folclórica muito expressiva, o que ativa a capacidade de reinvenção do professor e a curiosidade dos estudantes. Todavia, as limitações que surgiram no âmbito da disciplina de Português obrigaram-me a tomar uma atitude mais prudente. Assim, decidi preparar apenas três atividades. Estas tiveram lugar no terceiro período letivo e, na maioria das vezes, foram aplicadas na reta final da aula⁹.

O poema «Aquela nuvem/ parece um cavalo...»¹⁰, de José Gomes Ferreira, remete os jovens leitores para a infância, tempo do faz-de-conta e das histórias de encantar. Na praia, lugar idílico por excelência, um menino dá asas à imaginação e encontra nas nuvens uma forma de «jogar». Ao observar os pedaços de algodão que vagam no céu, a consciência do sujeito poético abandona o mundo concreto e idealiza as coisas que mais anseia. À medida que o poema avança, a imaginação e os desejos do «eu» lírico vão progredindo: se, no início, o apetite por aventura e evasão se traduziam num trote a cavalo ou numa viagem de barco à vela, posteriormente manifestar-se-ão através da vontade de voar e de se fundir com a natureza. No fundo, o sujeito poético deseja transformar-se numa nuvem para «tomar mil formas» e viver mil sonhos.

A propósito do estudo do poema, organizei a primeira atividade da disciplina: como trabalho de casa, enviei um questionário previsto pelo manual escolar¹¹. Embora não sejam da minha autoria, considerei os itens¹² selecionados (3. e 4.) bastante pertinentes, uma vez que orientam os alunos para a semântica do texto. A fim de

⁹ Esta decisão foi tomada conscientemente, de modo a não quebrar a dinâmica das aulas e a rentabilizar o tempo para o estudo os textos.

¹⁰ Vide Anexo I, p. 70.

¹¹ As restantes atividades que integram este relatório foram idealizadas por mim.

¹² Tendo em conta a gíria dos Exames Nacionais, decidi utilizar o termo «item».

preparar os estudantes para a tarefa de casa, destaco que, na sala de aula, solicitei a

3. “Vá, lancem-me no mar / donde voam as nuvens / para ir numa delas / tomar mil formas”. (w. 17-20)
 - Interpreta o desejo expresso na última estrofe, relacionando-o com os desejos anteriormente referidos.
4. Na descrição da nuvem observada, no início do poema, é usada uma comparação, mas depois a comparação dá lugar à metáfora.
 - 4.1 Identifica essa **comparação** e essas **metáforas**.
 - 4.2 Explica em que medida a passagem da comparação para as metáforas se relaciona com a progressão da imaginação.

PINTO, Elisa Costa, BATISTA, Vera Saraiva, *Novo Plural 9*, Raiz Editora, Lisboa, 2013, pág. 279.

Ilustração 1 – Primeira atividade de leitura de Português: perguntas sobre o texto realização dos itens 1. e 2.¹³ e procedi à respetiva correção.

Acredito que as estratégias que utilizei no início da aula tenham contribuído para a participação positiva da turma aquando da análise e interpretação do poema¹⁴. Tendo em conta que se pretendia introduzir o texto poético e mobilizar conhecimentos de anos anteriores, o primeiro momento da aula foi destinado a uma breve conversa com os alunos, mais propriamente a uma «chuva de ideias», norteada pela questão «O que significa, para vós, um poema?». Aludi, ainda, a uma pintura de René Magritte, «O espelho falso»¹⁵, com o objetivo de motivar os estudantes para o assunto do texto: sucintamente, o devaneio e a fantasia revolvem o sujeito, abstraindo-o da sua existência ordinária.

Por incidir sobre temas da atualidade, a crónica potencia a relação afetiva entre texto e leitor. De facto, arrisco afirmar que a crónica «Já escrevi isto amanhã»¹⁶, de António Lobo Antunes, foi o texto que mais cativou os alunos, talvez por retratar as dificuldades inerentes ao processo de criação. A angústia que domina o presente faz

¹³ Vide Anexo I, p. 77.

¹⁴ Creio que o *PowerPoint* continua a ser uma ferramenta muito útil no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que alia som, texto e imagem e possibilita a economia de algum tempo. Foi um recurso que utilizei frequentemente.

¹⁵ Vide Anexo I, p. 74.

¹⁶ Vide Anexo II, pp. 80-81.

com que o autor recorde alguns momentos fulcrais da sua infância, questione o seu modo de viver e se sinta insatisfeito com os textos que produz.

De modo a explorar o valor paradoxal do título e a trilhar caminho para a realização da segunda atividade, socorri-me de duas pinturas surrealistas¹⁷, da autoria de Vladimir Kush, e de um excerto do poema «Viver sempre também cansa»¹⁸, de José Gomes Ferreira. Na verdade, sempre que cedemos à rotina diária, gera-se um tédio que só pode ser amenizado quando a consciência volta a pisar territórios irreais. Assim, com o intuito de levar os alunos a refletir sobre a importância do imaginário, pedi que respondessem ao item abaixo.

Para responder...

Numa folha à parte, devidamente identificada, responde ao item que se segue, num texto de 50 a 60 palavras:

- o Relaciona o título da crónica com a dificuldade inerente ao processo de escrita.

Ilustração 2 – Segunda atividade de leitura de Português: pergunta sobre o texto (incorporada no *PowerPoint* da aula)

Apesar de o enunciado indicar um número limite de palavras, reconsiderarei a minha decisão. Os estudantes manifestaram vontade de espriar a suas respostas e, longe de querer castrar-lhes o pensamento, consenti.

Por fim, a terceira experiência distancia-se um pouco das que planeei anteriormente. Ainda que todas as atividades assumam como principal objetivo potenciar as capacidades de leitura dos alunos, através da redescoberta da ilusão, a última incentiva o uso da criatividade. No âmbito do estudo da crónica «Anástrofe e

¹⁷ Vide Anexo II, p. 83.

¹⁸ Vide Anexo II, p. 84.

incerteza em Tony Carreira»¹⁹, de Ricardo Araújo Pereira, solicitei a construção de um poema visual.

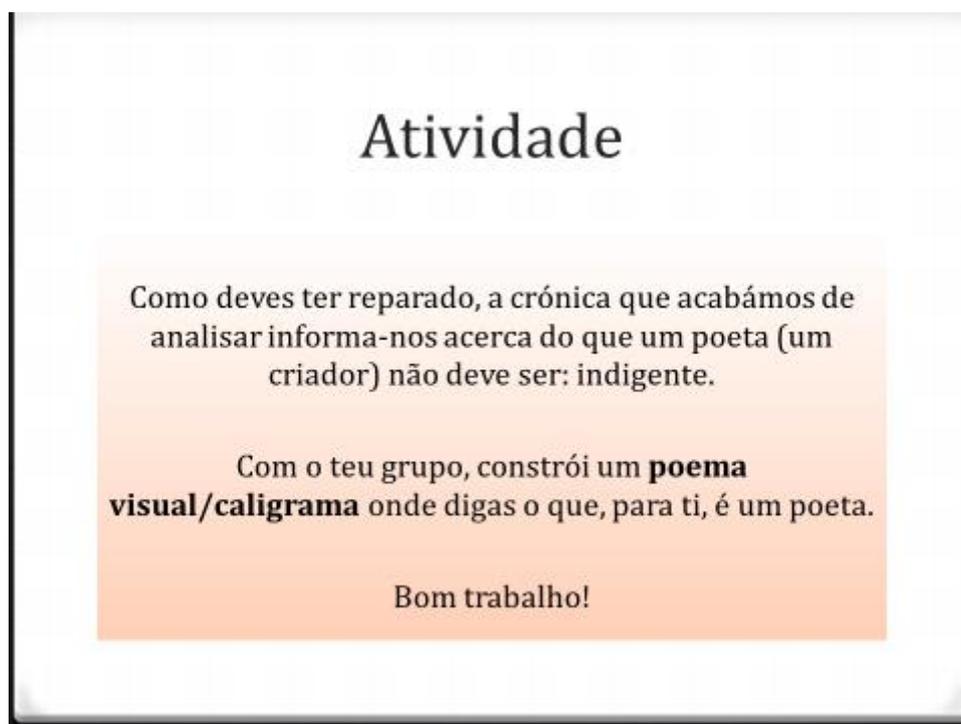


Ilustração 3 - Terceira atividade de leitura de Português: construção de um poema visual (incorporada no *PowerPoint*²⁰ da aula)

Efetivamente, o autor da crónica visa escarnecer do artista Tony Carreira e de todos os que, como ele, escrevem canções medíocres e superficiais. Um poeta é, acima de tudo, um criador, alguém que, com uma força quase sobrenatural, alcança a beleza. Todavia, a sociedade atual, consumida pela rapidez das tecnologias da informação e da comunicação, parece habitar o lugar-comum. De forma a contrariar esta tendência, organizei a atividade apresentada: em grupo²¹, os alunos deveriam refletir sobre o tema que lhes propus e mostrar, sobretudo, a eles próprios que são capazes de ser originais.

Uma vez mais, porque valorizo a intertextualidade, convoquei uma pintura²² de Vladimir Kush e um poema de António Botto, «Curiosidades estéticas»²³, como estratégias de motivação para o assunto do texto que seria analisado na aula.

¹⁹ Vide Anexo III, pp. 92-93.

²⁰ Vide Anexo III pp. 94-100.

²¹ Organizei cinco grupos, constituídos por três elementos. Optei por este método de trabalho para que os alunos pudessem trocar ideias entre si e conversassem sobre o texto estudado.

²² Vide Anexo III p. 94.

²³ Vide Anexo III p. 95.

Além disso, salvaguardo que, à exceção do caligrama, as tarefas supramencionadas foram corrigidas e classificadas quantitativamente, segundo as orientações da professora titular da disciplina. Sendo o poema visual de caráter subjetivo, considerei inapropriado atribuir-lhe uma classificação.

2.2.2. Operacionalização na turma de Latim

As aulas de Latim encerram uma dinâmica muito particular, já que a atenção se centraliza na análise gramatical e tradução do texto latino. As quatro atividades que preparei tiveram lugar nos dois últimos períodos letivos e pretendem agilizar a capacidade interpretativa dos alunos e alertá-los para a atualidade dos valores que os textos transmitem.

Considerei oportuno desenvolver a primeira atividade aquando da lecionação do mito das Quatro Idades, de Hesíodo, dado que a construção de ideias fantásticas relativas ao colapso do planeta Terra alimentou, desde sempre, o entusiasmo dos seres que nela habitam. Abri a lição com um excerto da música «Radioactive», da autoria da banda americana *Imagine Dragons*, para que a turma antecipasse os sentidos do texto latino. Através da sonoridade e da própria letra, os estudantes deveriam identificar o tema abordado: o início de uma nova era, provocada pela destruição da anterior.

Após a análise gramatical seguida de tradução do texto latino, sugeri que se procedesse a um esclarecimento, mais pormenorizado, da alegoria trabalhada em aula. Com o recurso ao *PowerPoint*²⁴, mostrei algumas representações iconográficas do mito, bem como um excerto do conto «A Estrela» (de H. G. Wells) que, para além dos seus traços cataclísmicos, reitera o declínio da humanidade tratado na narrativa de Hesíodo. A título de curiosidade projetei, ainda, o *trailer* de uma série televisiva, *The Walking Dead*, com o intuito de salientar que o tema do apocalipse resistiu e continua a cativar os espectadores.

No final da aula, solicitei que os estudantes resolvessem o exercício de verdadeiro ou falso que apresento abaixo²⁵.

²⁴ Vide Anexo IV pp. 105-109.

²⁵ O exercício integrava a ficha de trabalho distribuída na aula. Vide Anexo IV pp. 102-104.

GRUPO III

1. Assinala com **V** (Verdadeiro) ou **F** (Falso) as afirmações que se seguem.

- (A) A *Idade do Ouro* estabelece uma estreita ligação com a Infância, período pautado pela felicidade e candura.
- (B) Segundo o mito das *Quatro Idades*, habitamos a *Idade do Bronze*.
- (C) O mito das *Quatro Idades* realça as virtudes do Homem.
- (D) A alegoria estudada representa, também, a regeneração da vida na Terra.
- (E) O excerto do conto «A Estrela», de H. G. Wells, revela que o Homem demonstra, cada vez mais, preocupação com o próximo.

1.1 Corrige as afirmações que consideraste falsas.

Ilustração 4 - Primeira atividade de leitura de Latim: pergunta de verdadeiro ou falso

A segunda atividade vem a propósito do conteúdo civilizacional «a vida em família – a alimentação dos Romanos», proposto pelo programa. Decidi construir um texto latino²⁶ inspirado no original de Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas*, mais propriamente no episódio intitulado «Um chá maluco» (em Latim, *Merenda insana*). Além de pertencer aos domínios do fantástico e do maravilhoso, a narrativa encerra um caráter altamente metafórico e desconcertante que permite, através do *nonsense*, uma reflexão sobre a condição humana.

GRUPO IV

A obra «Alice no País das Maravilhas» é-te, com certeza, familiar, quer pelas adaptações cinematográficas quer pelas histórias fantasiosas que te contaram na infância.

1. Lê atentamente o excerto que se segue:

«"Gatinho de Cheshire", começou, timidamente, pois não tinha a certeza se ele gostaria de ser chamado assim: entretanto, ele apenas sorriu mais um pouco. "Acho que ele gostou", pensou Alice, e continuou. "Poderia dizer-me, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?"

"Isso depende muito de para onde queres ir" – respondeu o Gato.

"Não me importo muito para onde..." – retorquiu Alice.

²⁶ Vide Anexo V p. 111.

“Então não importa o caminho que escolhas” - disse o Gato.

“...Desde que eu chegue a algum lugar” - completou Alice.

“Oh, podes ter a certeza que vais chegar” - disse o Gato - “se caminhares bastante.”

Alice sentiu que isso não deveria ser negado, então tentou outra pergunta. “Que tipo de pessoas vive aqui?”

“Naquela direção” - disse o Gato, apontando com a sua pata direita - “Vive o Chapeleiro, e naquela” -
- apontando com a outra pata - “vive a Lebre de Março. Visita qualquer um: os dois são loucos.”

“Mas eu não quero ficar entre gente louca” - retorquiu Alice.

“Oh, não tens escolha” - disse o Gato - “**somos todos loucos aqui**. Eu sou louco. Tu és louca”.

“Como é que sabes que eu sou louca?” - perguntou Alice.

“Deves ser” - afirmou o Gato - “ou então não terias vindo para cá”.»

CARROLL, Lewis, *Alice's Adventures In Wonderland*, Boston: Lee and Shepard, 1869.

- 1.1. Comenta a expressão destacada, tendo em conta os vários significados do vocábulo «loucura». Por forma a auxiliar e a enriquecer a tua resposta, compara a expressão sublinhada com os versos da autoria de Fernando Pessoa,

«(...)
Sem a loucura que é o homem
Mais que a besta sadia,
Cadáver adiado que procria?».

Poema «D. Sebastião» que integra a obra *Mensagem* de 1934.

Ilustração 5 - Segunda atividade de leitura de Latim: comentário sobre o texto

O diálogo entre o Gato e Alice compreende uma simbologia pertinente: na ânsia de escolhermos o rumo certo, esquecemo-nos de que, ao deixarmo-nos levar pelo sabor da loucura, podemos fazer a diferença. As pequenas extravagâncias e a mínima imprudência conferem sentido à vida do ser humano. Mais do que um corpo destinado ao ciclo natural da existência (nascer, crescer, reproduzir-se e morrer), possuímos a capacidade de sonhar. Pretendia que a turma tecesse um breve comentário ao excerto da obra apresentada, estabelecendo um paralelismo com os versos da autoria de Fernando Pessoa.

Desde os primórdios da civilização que a mulher é tida como um ser menor. De acordo com o mito de Pandora, a mulher é a causa da destruição e degeneração da

humanidade. A terceira atividade²⁷ que planeei vai, pois, ao encontro da necessidade de refletir sobre os preconceitos e as representações ilegítimas que se criam em torno da figura feminina.

Na verdade, o estudo do texto latino²⁸, *De Pandora*, suscitou um pequeno debate prévio acerca da condição feminina na sociedade do século XXI. A partir de um anúncio publicitário, intitulado *Girls Can*, a fotografias que integraram a exposição «100 homens, Sem preconceitos» e a um excerto de uma notícia do jornal *Público*, a turma compreendeu a urgência em reavaliar os direitos e os deveres do ser humano, já que a igualdade de géneros parece ser uma realidade distante. Em suma, a debilidade que ainda hoje está associada à mulher impede uma sociedade mais equilibrada e feliz. A insegurança, o desconforto e o sentimento de injustiça farão sempre parte da condição feminina. O escrutínio da beleza e do corpo, a desigualdade nos salários e a inacessibilidade a cargos de chefia são exemplos do quotidiano que comprovam a persistência de uma visão redutora, semeada pela narrativa de Hesíodo.

GRUPO III

1. De acordo com o mito que acabámos de estudar, seleciona as opções que te parecem mais adequadas para cada item.
 - 1.1 _____ conduziu à construção de *Pandora*.
 - (A) O declínio da humanidade
 - (B) O fim da *Idade do Ouro*
 - (C) A astúcia de Prometeu
 - (D) A vontade incontornável de Júpiter
 - 1.2 Concluída a moldagem, Júpiter enviou *Pandora* aos homens.
 - (A) Prometeu recebeu a donzela, inteligente e sedutora, que libertou da jarra todos os dons que resguardariam a humanidade.
 - (B) Epimeteu recebeu a donzela, inteligente e sedutora, que libertou da jarra todos os males que degenerariam a humanidade.
 - (C) Prometeu recebeu a donzela, inteligente e sedutora, que libertou da jarra todos os males que degenerariam a humanidade.
 - (D) Epimeteu recebeu a donzela, inteligente e sedutora, que libertou da jarra todos os dons que resguardariam a humanidade.
 - 1.3 Só a _____ permaneceu dentro da jarra.
 - (A) benevolência
 - (B) doença
 - (C) prosperidade
 - (D) esperança

²⁷ Os alunos realizaram a atividade depois do debate e do estudo do texto latino.

²⁸ Todos os recursos utilizados na aula encontram-se no Anexo VI pp. 117-128.

1.4 À luz do mito de Hesíodo, a mulher apresenta-se ...

- (A) ... como um ser maldito que carrega consigo todas as desgraças.
- (B) ... como um ser virtuoso que carrega consigo todas as bem-aventuranças.
- (C) ... como um ser humano que carrega consigo as qualidades e defeitos inerentes a qualquer indivíduo.
- (D) ... como um ser debilitado que carrega consigo alguma graciosidade.

1.5. A campanha «100 homens, Sem preconceitos» pretende salientar a ideia de uma sociedade igualitária, com os mesmos direitos, assente numa perspetiva _____.

- (A) misógina
- (B) sexista
- (C) feminista
- (D) machista

2. Num breve comentário, explica de que forma a visão redutora, semeada pela narrativa de Hesíodo, em relação à mulher, se repercute na sociedade atual. Enriquece o teu comentário com exemplos do quotidiano que consideres ilustrativos desta questão.

Ilustração 6 - Terceira atividade de leitura de Latim: escolha múltipla e comentário sobre o texto

Finalmente, a quarta experiência sucedeu o estudo do mito de Medusa. Com efeito, a mulher que ostenta um emaranhado de cobras na cabeça e que petrifica qualquer pessoa que a encare sobrevive no nosso imaginário, quer pelo mistério que a envolve quer pela fisionomia monstruosa de que é portadora.

Antes de me debruçar sobre o texto latino²⁹, cantei, com a colaboração dos alunos, a música «Demons» (da banda americana *Imagine Dragons*), acompanhada à guitarra. A faixa sonora aborda a importância do olhar, esse que reflete o lado negro do ser humano, os seus medos e as suas inseguranças. Distribuí, ainda, uma ficha informativa com a exposição do mito e com duas representações iconográficas: enquanto a primeira nos remete para a inocência da personagem (a donzela que foi reprovada severamente), a segunda enfatiza a luxúria e a monstruosidade que, curiosamente, prevaleceu até aos dias de hoje.

²⁹ Todos os recursos utilizados na aula encontram-se no Anexo VII pp. 129-137.

A última atividade que preparei visa, portanto, chamar a atenção dos alunos para o perigo da formulação de ideias precipitadas, no sentido de que a aparência física não denuncia, forçosamente, o caráter de um indivíduo.

GRUPO III

1. Através das respostas às questões que se seguem, dá a conhecer a tua perspetiva acerca do mito de *Medusa*.
 - 1.1 Como classificas a atitude de Perseu e de Minerva? Justifica.
 - 1.2 Consideras que Medusa foi merecedora da pena que lhe foi atribuída? Justifica.

Ilustração 7 - Quarta atividade de leitura de Latim: perguntas sobre o texto

Ao contrário de Português, não atribuí uma classificação às tarefas que propus a Latim, visto que a maioria solicitava o parecer dos alunos. Contudo, aquando da análise e discussão de dados, irei tecer as minhas considerações, já que há respostas que revelam mais perspicácia e conhecimento do que outras.

3. Análise de dados e discussão de resultados

3.1. Análise das atividades de leitura

De modo a cumprir o objetivo do meu relatório, estabeleci alguns parâmetros essenciais que me permitiram avaliar os dados recolhidos, ao longo do ano letivo, nas turmas de Português e de Latim. Assim, no que diz respeito à disciplina de Português, tive em conta a identificação e justificação de recursos expressivos, a explicitação das ideias e dos temas principais dos textos, a capacidade de emitir e de fundamentar apreciações críticas suscitadas pelos textos, a autonomia, a criatividade e o emprego de um vocabulário cuidado e adequado. Já a Latim, apreciei, sobretudo, a capacidade de reflexão dos alunos, no que concerne à mensagem que os textos veiculam e à atualidade dos valores que preconizam.

Todos os resultados serão ilustrados com respostas dos alunos. No caso de Português, irei apresentar três exemplos de resposta: um fraco, um médio e um bom. Por outro lado, devido ao número de alunos de Latim ser bastante reduzido, resolvi expor, somente, dois exemplares, um que considere bom e outro, em minha opinião, menos bom³⁰.

3.1.1. Análise das atividades de leitura de Português

De um modo geral, na primeira atividade, os alunos apresentaram resultados satisfatórios. A turma apreendeu as ideias principais do texto e estabeleceu uma relação de empatia com o mesmo. De facto, o poema de José Gomes Ferreira proporciona a redescoberta da candura e da ingenuidade, amenizando as contrariedades que pautam o quotidiano do sujeito adolescente.

Se, na oralidade, os alunos revelaram alguma proatividade e destreza intelectual, quando passaram para a escrita, verificou-se um ligeiro atrofiamento das operações cognitivas: curiosamente, as respostas mais fracas que obtive pertencem aos estudantes que, no decorrer da aula, participaram com mais qualidade. Por outro lado, confesso que a decisão de enviar a atividade como trabalho de casa foi precipitada, visto que os alunos se apoiaram demasiado nos apontamentos que forneci sobre o texto. As

³⁰ Os alunos de Latim não apresentaram respostas medíocres.

circunstâncias levaram-me a concluir que ainda há um caminho a percorrer, no que diz respeito à promoção de valores de autonomia e de espírito crítico.

A Ilustração 8 vai ao encontro dos cenários de resposta que idealizei para a primeira atividade. O aluno A é um bom exemplo de uma interação frutífera entre texto e leitor, uma vez que não se limitou a transcrever as anotações que constam no *PowerPoint* da aula. A sua resposta revela autonomia de pensamento e empenho. No item 3. reconheceu que as nuvens são fonte de sonhos e que o sujeito poético deseja fundir-se com a natureza para tomar tantas formas quanto as nuvens permitirem, já que em cada figura há uma fantasia para viver. Saliento, ainda, que o aluno A foi dos poucos elementos da turma que identificou todas as metáforas solicitadas em 4.1. Apesar de fazer referência ao processo de transfiguração da realidade no item 4.2., considero que o aluno deveria completar a sua ideia, acrescentando que o «eu» lírico está demasiado embrenhado no jogo que criou para proceder a meras comparações.

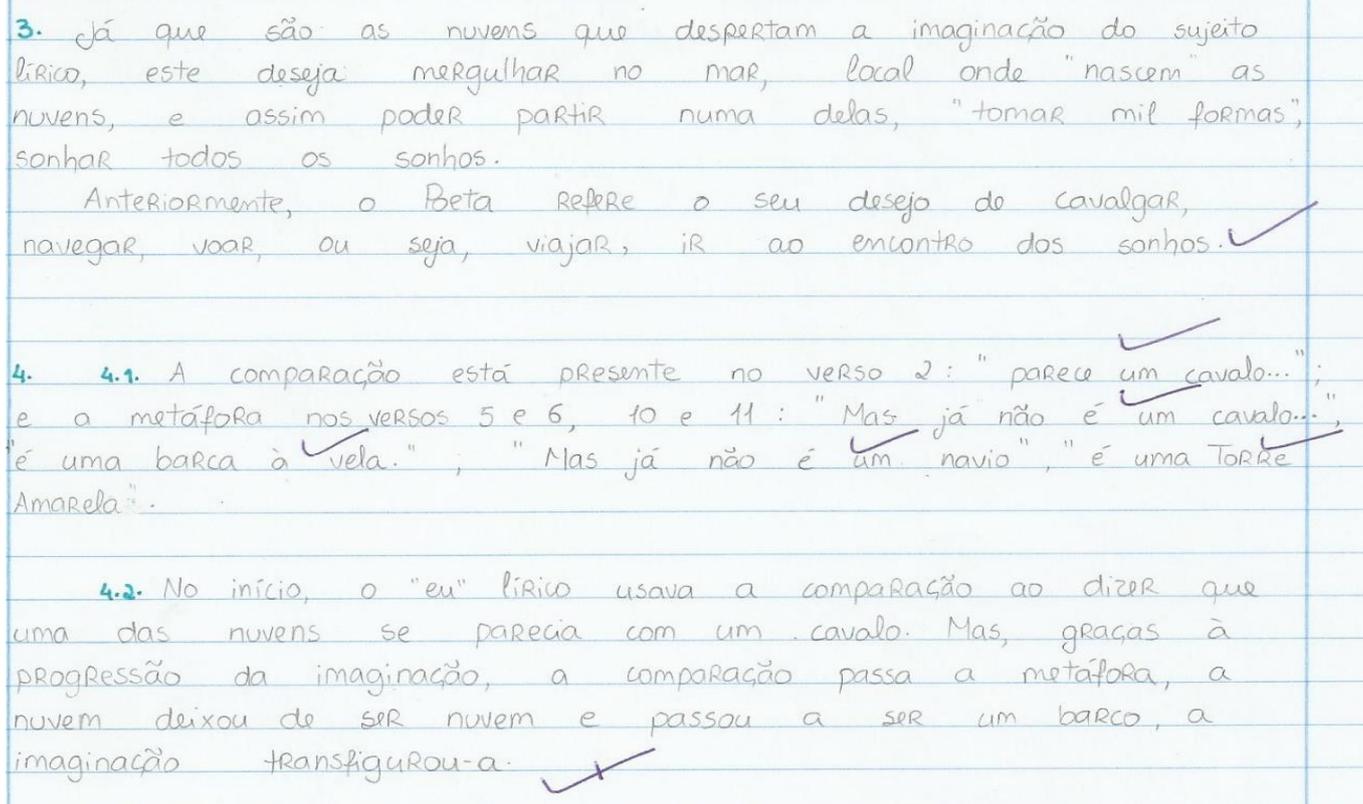


Ilustração 8 - Primeira atividade de leitura de Português: resposta do aluno A

Ao contrário do exemplo anterior, o aluno B não se expressa de forma tão fluente e apresenta respostas incompletas. No item 3., reconhece que as nuvens são uma máquina de sonhos, no entanto, não é claro quanto ao desejo de mergulhar na própria

natureza, manifestado pelo sujeito poético. Além disso, o termo «estância» foi utilizado indevidamente.

Por outro lado, o aluno B não soube identificar as metáforas solicitadas no item 4.1. Devido ao estilo minimalista de resposta e à dificuldade em identificar e justificar o valor dos recursos expressivos, o aluno ficou aquém do que era pretendido em 4.2.; todavia, valorizei o facto de ter mencionado que o sujeito poético anseia evadir-se. Efetivamente, a progressão da imaginação encerra esse propósito.

Lamentavelmente, o aluno B cometeu erros de ortografia que, por distração, não corrigi («pudesse» e «montá-lo»).

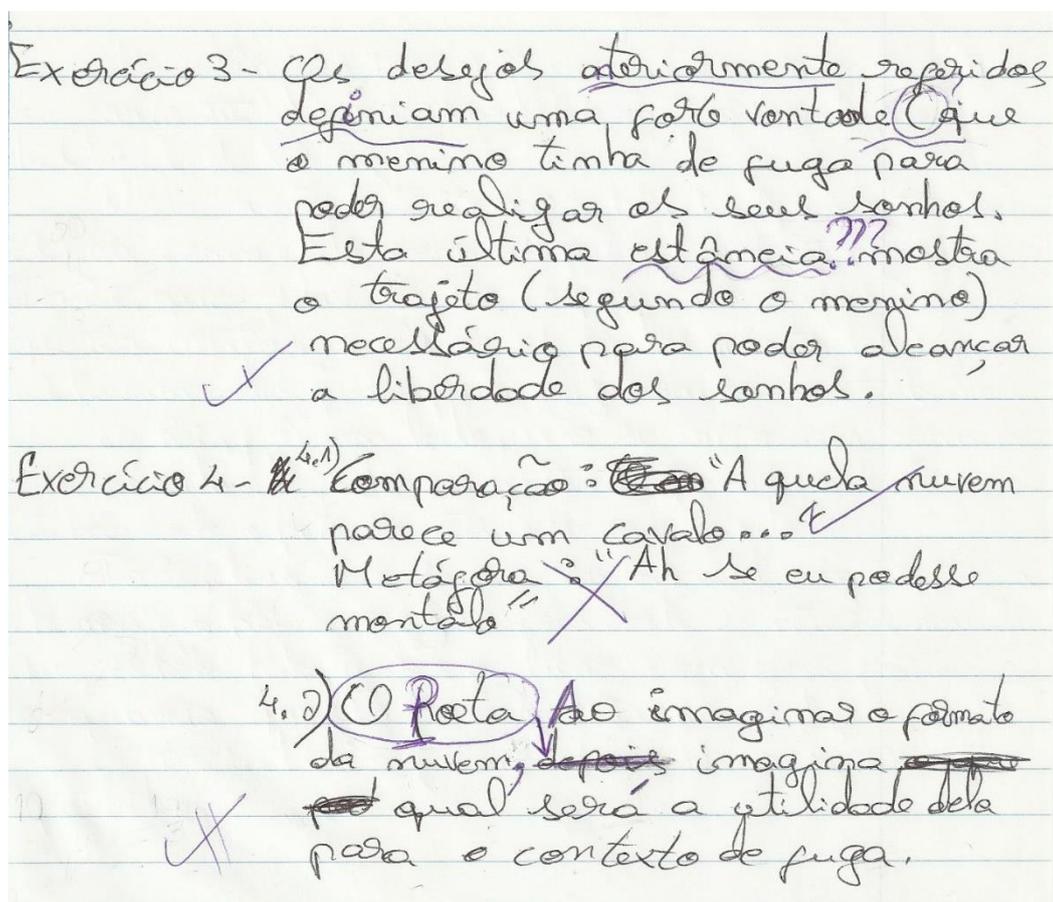


Ilustração 9 - Primeira atividade de leitura de Português: resposta do aluno B

O aluno C é detentor da resposta mais fraca, distanciando-se por completo do que era pretendido. Revela, pois, ter um conhecimento débil do texto que estudou na sala de aula. Das suas respostas, aproveitei, somente, o facto de ter referido que as nuvens podem «tomar mil formas» e de ter identificado a comparação.

pág. 279

3) O poeta refere-se, de uma forma metafórica, à liberdade dos nuvens, o facto de elas poderem ter "mil formas" e "voar" pelos céus. ~~UHT~~

4)

4.1) A comparação é "Aquele nuvem parece um cavalo" e a metáfora é "Ah! se eu pudesse montá-lo". ~~X~~

4.2) O poeta acredita fortemente que as nuvens se transformam em objetos reais do qual ele possa interagir como estes. ~~X~~

Ilustração 10 - Primeira atividade de leitura de Português: resposta do aluno C

Na verdade, os resultados da segunda atividade superaram os da primeira. No decorrer da aula, os alunos fizeram intervenções pertinentes e, ao contrário da aula anterior, mostraram-se mais autónomos, isto é, não se socorreram dos apontamentos que forneci para construir as suas respostas. Ressalvo, ainda, que a simpatia que a turma manifestou pela crónica de António Lobo Antunes excedeu as minhas expectativas. Os estudantes identificaram-se com o tema do texto e justificaram, prontamente, o valor paradoxal do título. Inclusivamente, um dos elementos da turma afirmou que gostaria de ler, em casa, a crónica na íntegra. Confesso que esta revelação me deixou orgulhosa, pois senti que, de facto, é possível despertar nos alunos o gosto pela leitura.

Ainda que o aluno selecionado apresente algumas fragilidades ao nível da expressão escrita, considero que o seu texto contempla os tópicos de resposta que delinee para a tarefa. O aluno D reconhece e fundamenta a expressividade do paradoxo e explicita a monotonia, a insatisfação e a previsibilidade que bloqueiam o presente do autor. Para uma resposta mais completa, o aluno D deveria fazer referência à expressão «sempre olhei para ontem», enfatizando o carácter rotineiro da escrita do autor.

☞

o título

✓ "já escrevi isto amanhã" ~~X~~ ^{é um} paradoxo ~~apresentado~~ ~~X~~ utilizado para demonstrar a dificuldade que o autor tem para escrever, o autor sente-se como ^{se tivesse} entivense ~~caído~~ na rotina. ~~que~~ ^A sua escrita já não ^{surpreende} ~~surpreende~~ ~~daí~~ ~~ele~~ ~~penso~~ ~~que~~ ~~há~~ ~~o~~ dia seguinte ^{vai ser} ~~igual~~ a mesma ~~coisa~~ ^{igual} ~~que~~ já não ^{vai} ~~surpreender-se~~ ~~surpreende-se~~ com ~~ela~~ ^{ela} que está para vir. Ele apercebe-se ~~de~~ que a sua escrita é monotona e que já não é original ~~original~~ e imprevisível.

Ilustração 11 - Segunda atividade de leitura de Português: resposta do aluno D

O aluno que se segue apresenta uma resposta mediana, já que, inicialmente, se desviou do que era pretendido. Contudo, nos dois últimos parágrafos do seu texto, o aluno E aborda, com alguma fluência, a falta de originalidade e a padronização vigente na produção escrita do autor. Ao contrário do exemplo anterior, o aluno E enriquece a sua resposta com a expressão «sempre olhei para ontem».

No último parágrafo, é visível um erro ortográfico não assinalado por mim («frustrado»).

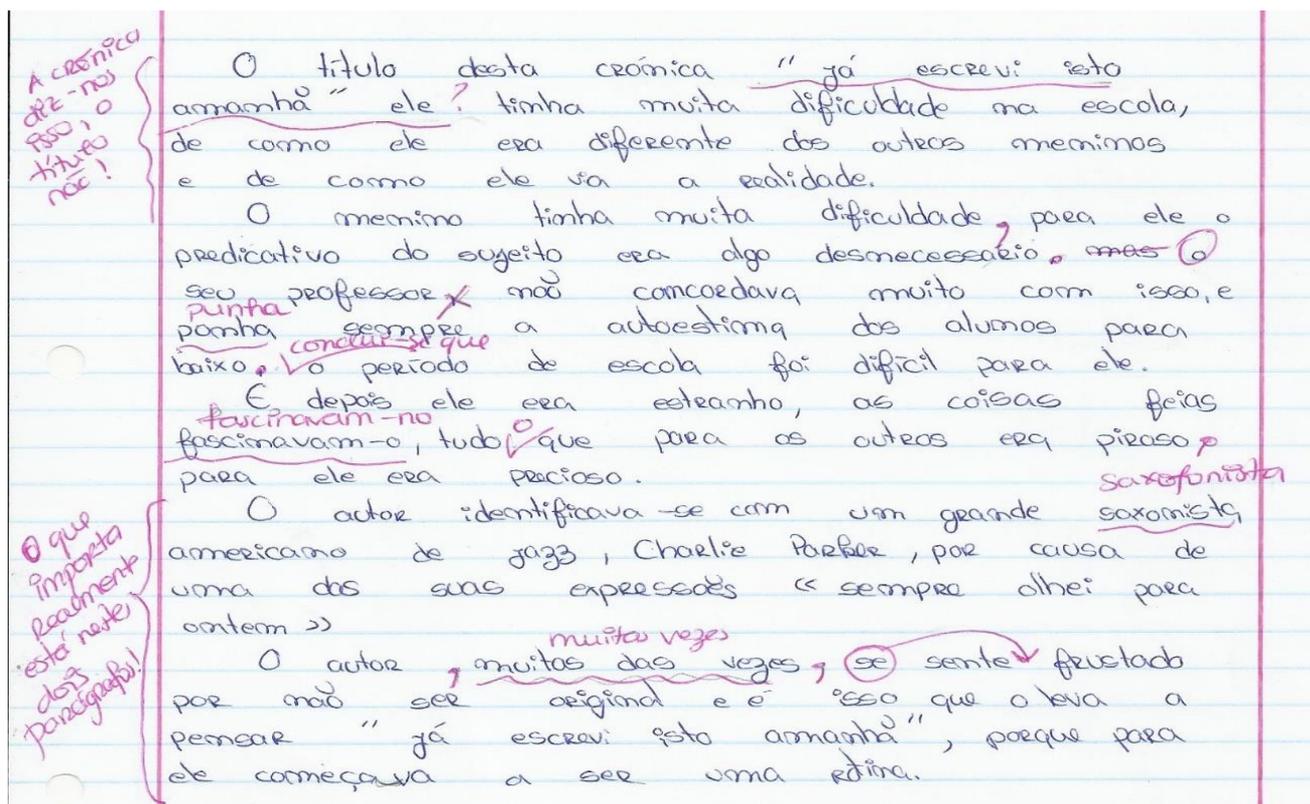


Ilustração 12 - Segunda atividade de leitura de Português: resposta do aluno E

Por outro lado, a resposta do aluno F encerra uma mera divagação. Ao empregar, indevidamente, o vocábulo «Poeta», o aluno denunciou a sua ignorância face ao texto lecionado.

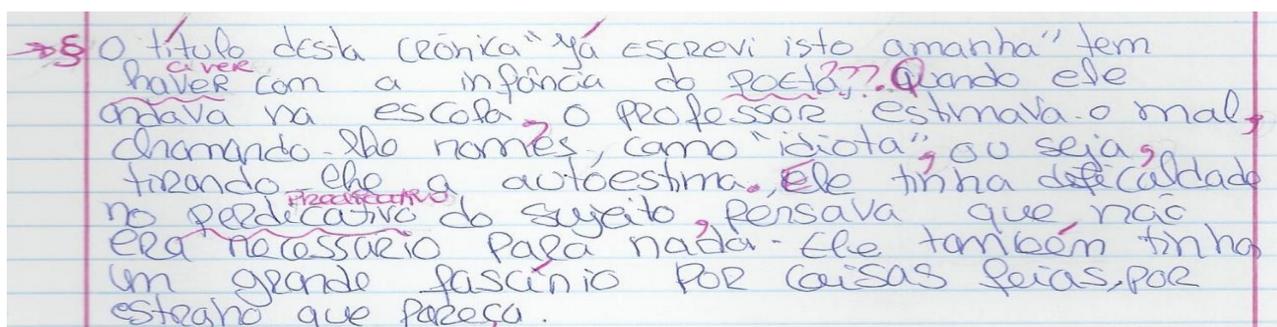


Ilustração 13 - Segunda atividade de leitura de Português: resposta do aluno F

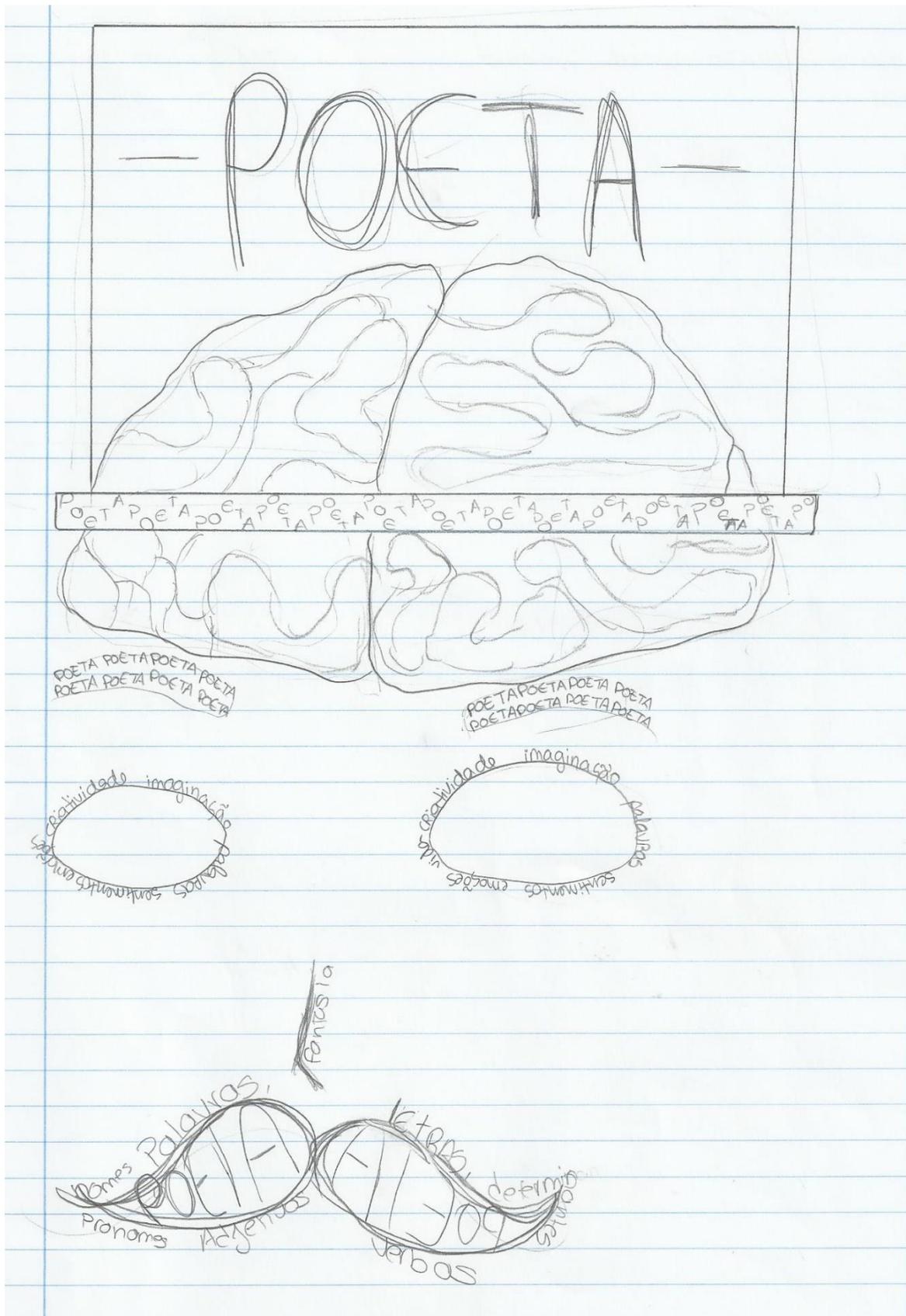


Ilustração 15 - Terceira atividade de leitura de Português: caligrama do Grupo β

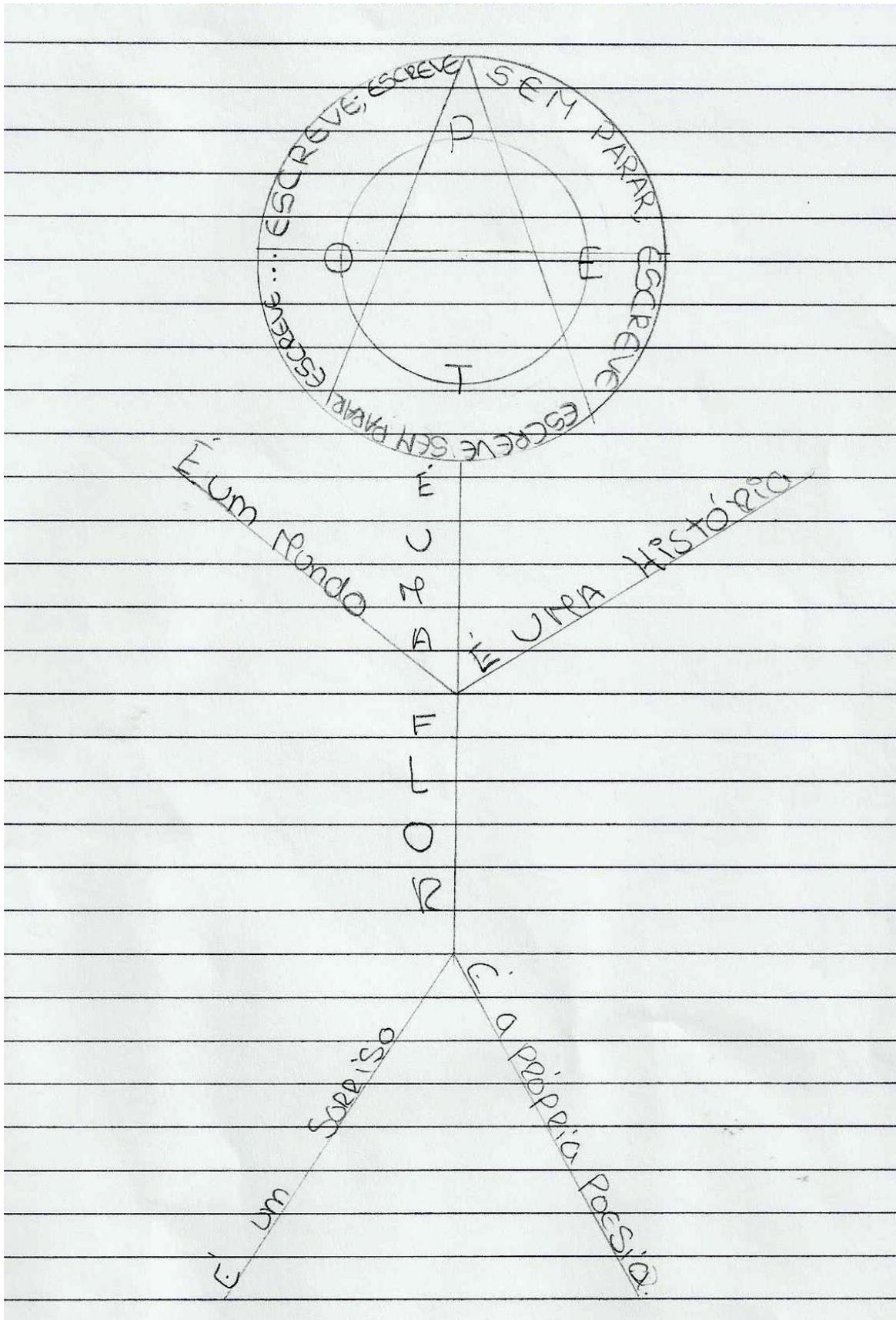


Ilustração 16 - Terceira atividade de leitura de Português: caligrama do Grupo γ

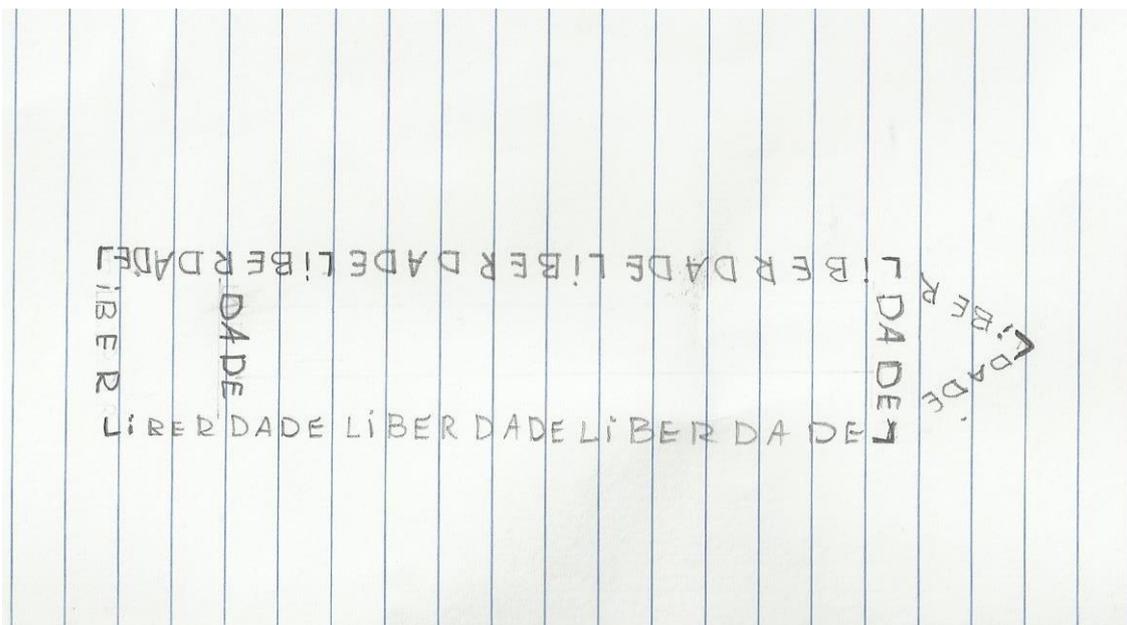


Ilustração 17 - Terceira atividade de leitura de Português: caligrama do Grupo δ

A autonomia de pensamento, o brio e a sensibilidade que os estudantes revelaram nesta experiência, levam-me a concluir que deveria ter proporcionado mais atividades desta natureza. Contudo, atendendo aos resultados que obtive, concluo que o propósito do meu relatório foi almejado: de facto, verifico que quando os alunos contactam com textos que os fazem redescobrir os territórios do imaginário, afiguram-se leitores mais competentes.

3.1.2. Análise das atividades de leitura de Latim

À semelhança da disciplina de Português, as respostas que obtive a Latim indicam que o objetivo do meu trabalho foi cumprido. Na verdade, os alunos revelaram ser capazes de emitir e fundamentar apreciações críticas acerca de textos que os transportam para uma dimensão extraordinária. Por outro lado, atendendo aos desígnios da Imagologia, julgo que os textos que construí questionam a imagem do «outro» e promovem o debate sobre a condição humana.

Após analisar, cuidadosamente, todas as resoluções referentes à primeira atividade de Latim, concluo que a turma compreendeu a simbologia do mito estudado, já que respondeu corretamente ao exercício proposto. Acredito que a grande taxa de sucesso se deve ao facto de ter aplicado estratégias eficientes e motivadoras que orientaram, desde o início, os estudantes para a semântica do texto latino.

Ainda que tenha ficado satisfeita com o êxito da turma, confesso que, hoje, teria elaborado uma atividade diferente. Considero que a tarefa é elementar, previsível, e incapaz de transmitir a visão crítica dos alunos. No fundo, a atividade denunciou a minha inexperiência inicial.

Tendo em conta que não se verificam discrepâncias nas respostas dos estudantes, apresento, somente, um exemplo de resolução.

GRUPO III

1. Assinala com **V** (Verdadeiro) ou **F** (Falso) as afirmações que se seguem.

- ✓ (A) A *Idade de Ouro* estabelece uma estreita ligação com a Infância, período pautado pela felicidade e candura. ✓
- ✓ (B) Segundo o mito das *Quatro Idades*, habitamos a *Idade de Bronze*. f
- ✓ (C) O mito das *Quatro Idades* realça as virtudes do Homem. f
- ✓ (D) A alegoria estudada representa, também, a regeneração da vida na Terra. ✓
- ✓ (E) O excerto do conto «A Estrela», de H. G. Wells, revela que o Homem demonstra, cada vez mais, preocupação com o próximo. f

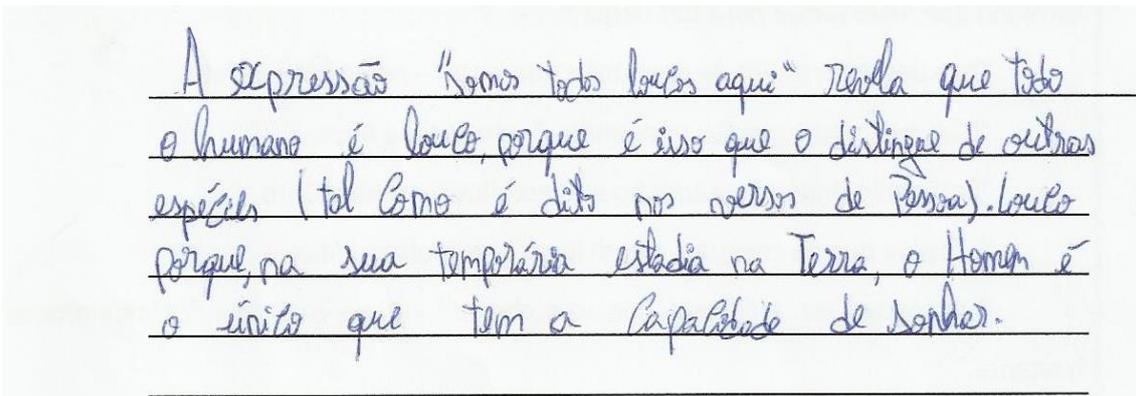
1.1 Corrige as afirmações que consideraste falsas.

- ✓ (B) → Segundo o mito das Quatro Idades, habitamos na Idade de Ferro.
- ✓ (C) → O mito das Quatro Idades realça as características negativas do homem.
- ✓ (E) → O excerto do conto «A Estrela», de H.G. Wells, revela que o Homem demonstra, cada vez menos, preocupação com o próximo.

Ilustração 18 - Primeira atividade de leitura de Latim: exemplo de resposta aleatório

Em contrapartida, a segunda atividade exigia alguma destreza intelectual por parte dos alunos. Uma vez que me encontrava mais segura do objetivo do meu relatório aquando da aplicação do exercício, fiquei satisfeita, não só com a prestação dos estudantes, mas também com a minha.

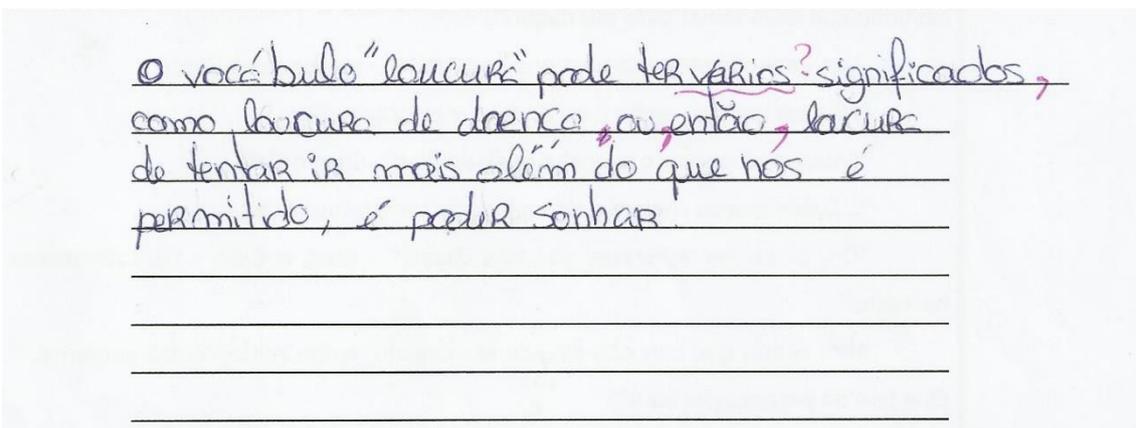
Como se esperava, a maioria dos alunos relacionou a expressão destacada no excerto da obra de Lewis Carroll, com os versos da autoria de Fernando Pessoa. No exemplo que se segue, o aluno 1 explica, de forma fluente, o sentido do vocábulo «loucura», associando-o à capacidade de sonhar, característica exclusiva do ser humano.



A expressão "somos todos loucos aqui" revela que todo o humano é louco, porque é isso que o distingue de outras espécies (tal como é dito nos versos de Pessoa). Louco porque, na sua temporária estadia na Terra, o Homem é o único que tem a capacidade de sonhar.

Ilustração 19 - Segunda atividade de leitura de Latim: resposta do aluno 1

Apesar de reconhecer o sentido do vocábulo «loucura», o aluno 2 não responde, de forma completa, ao que o enunciado lhe solicitava: não mencionou a expressão destacada, nem o excerto do poema apresentado.



O vocábulo "loucura" pode ter vários significados, como loucura de doença, aventura, loucura de tentar ir mais além do que nos é permitido, e poder sonhar.

Ilustração 20 - Segunda atividade de leitura de Latim: resposta do aluno 2

A terceira atividade incluía dois exercícios: um item de escolha múltipla e um breve comentário acerca das representações do feminino na sociedade atual. Os resultados apurados nos itens de escolha múltipla foram unânimes³², os alunos revelaram-se conhecedores do mito que estudaram em aula. No que diz respeito ao comentário, saliento que fiquei muito satisfeita com a suscetibilidade e autonomia de pensamento dos estudantes. Num tom inquieto, os alunos criticaram as diferenças salariais, a inacessibilidade a cargos administrativos, a debilidade associada ao género feminino e a violência física e psicológica exercidas sobre a mulher.

³² Todos os alunos assinalaram as opções corretas, pelo que julgo ser desnecessário apresentar exemplos de resposta que o comprovem.

Já que, neste exercício, se destacaram duas boas respostas, tenciono apresentá-las. Os alunos 1 e 3 expressam a sua opinião de modo fluente, reconhecem a atualidade dos valores transmitidos pelo texto latino e incluem no seu comentário aspetos que não foram abordados na aula.

2. Num breve comentário, explica de que forma a visão redutora, semeada pela narrativa de Hesíodo, em relação à mulher, se repercute na sociedade atual. Enriquece o teu comentário com exemplos do quotidiano que consideres ilustrativos desta questão.

A sociedade atual continua extremamente machista. Muitos machistas nem sequer sabem o que defendem pois o machismo não tem qualquer fundamento. Os machistas nem argumentos têm! É justo, num país supostamente desenvolvido, que uma mulher tenha um salário inferior a um homem desempenhando as mesmas funções? Não. É porque razão não pode uma mulher destalar-se tanto como um homem pelo seu profissionalismo?

Não faz sentido algum! Porque não as mulheres vistas como bracos se têm

SEDE: ESCOLA SECUNDÁRIA DR. BERNARDINO MACHADO - R. VISCONDE DA MARINHA GRANDE, Nº 15 - 3080-135 FIGUEIRA DA FOZ
TELEFONE 233 407 970 - FAX 233 425 058 - TELEMÓVEL 960 141 333 - EMAIL: DIRECAO@AEFIGUEIRAMAR.PT - SECRETARIA@AEFIGUEIRAMAR.PT

Tanta coragem para enfrentar a desigualdade de sexos?

Ilustração 21 - Terceira atividade de leitura de Latim: resposta do aluno 1

2. Num breve comentário, explica de que forma a visão redutora, semeada pela narrativa de Hesíodo, em relação à mulher, se repercute na sociedade atual. Enriquece o teu comentário com exemplos do quotidiano que consideres ilustrativos desta questão.

Infelizmente, a visão redutora de Hesíodo contra as mulheres mantém-se até hoje, com vários exemplos, alguns sendo: diferença no salário, abuso verbal e físico e não têm os mesmos direitos que os "homens", o que é ridículo. É estranho pensar que, depois de (pelo menos) três mil anos de história relatada, ainda hoje a nossa "sociedade progressiva" pense e se comporte desta maneira.

Ilustração 22 - Terceira atividade de leitura de Latim: resposta do aluno 3

Considero que a resposta mediana pertence, novamente, ao aluno 2, visto que denuncia fragilidades ao nível da expressão e se limitou a fazer referência a um tópico discutido na aula.

2. Num breve comentário, explica de que forma a visão redutora, semeada pela narrativa de Hesíodo, em relação à mulher, se repercute na sociedade atual. Enriquece o teu comentário com exemplos do quotidiano que consideres ilustrativos desta questão.

A mulher, ao longo do tempo, tem conseguido ^{adquirir} ~~adquirido~~ novas posições a nível social, como o direito de votar, ^{a oportunidade de} ~~emprego~~, ...

Apesar de tudo, a mulher ainda é considerada num estatuto abaixo dos homens, como por exemplo os salários das mulheres são mais baixos do que os homens.

Ilustração 23 - Terceira atividade de leitura de Latim: resposta do aluno 2

Já no âmbito da quarta atividade, tendo em conta que Medusa se perpetuou no imaginário coletivo, devido à fisionomia peculiar e à maleficência que lhe está associada, considere interessante questionar os alunos acerca das circunstâncias que a conduziram a tal maldição.

A maioria dos alunos referiu que a atitude de Perseu, degolador de Medusa, revela presunção, enquanto a de Minerva denuncia avareza. Na verdade, a turma afirma que ambos se aproveitaram da Górgona para atingir as suas pretensões. Os estudantes concluíram que Medusa não foi merecedora da pena que lhe foi atribuída.

O aluno 1 foi detentor da melhor resposta, já que soube justificar o seu ponto de vista, à luz dos conhecimentos que adquiriu na aula. Ainda que o aluno 4 apresente, no item 1.1, uma perspetiva diferente, não foi capaz de a fundamentar; além disso, não respondeu, de forma completa, ao que o enunciado lhe propunha.

De um modo geral, à semelhança dos resultados anteriores, fiquei bastante satisfeita com a prestação dos alunos.

1. Através das respostas às questões que se seguem, dá a conhecer a tua perspetiva acerca do mito de *Medusa*.

1.1 Como classificas a atitude de Perseu e de Minerva? Justifica.

Acho que foram atitudes injustificáveis e injustas. Medusa foi punida somente por não ter apoiado.
A atitude de Perseu foi completamente incoerente porque ele estava apenas a obedecer e a querer acabar com a Medusa.

1.2 Consideras que Medusa foi merecedora da pena que lhe foi atribuída? Justifica.

Não, acho que Medusa não mereceu a pena. Medusa apaixonou-se por Neptuno, não tem culpa disso, e mesmo assim foi castigada.

Ilustração 24 - Quarta atividade de leitura de Latim: resposta do aluno 1

1. Através das respostas às questões que se seguem, dá a conhecer a tua perspetiva acerca do mito de *Medusa*.

1.1 Como classificas a atitude de Perseu e de Minerva? Justifica.

Foi uma atitude consciente, foi ele que reagiu contra a cabeça de Medusa, foi uma atitude voluntária.

???

Não justifica
devidamente
o teu cp
porto cp
vita!

1.2 Consideras que Medusa foi merecedora da pena que lhe foi atribuída? Justifica.

Não. Ela apenas obedeceu a ordem do seu pai, e foi injustamente castigada por isso. Foi um castigo um pouco cruel, acho que ninguém devia ser castigado por seguir a sua criação e a felicidade.

Ilustração 25 - Quarta atividade de leitura de Latim: resposta do aluno 4

3.2. Análise dos inquéritos

De modo a auscultar as opiniões das turmas de Português e de Latim a respeito das atividades de leitura realizadas nas minhas aulas ao longo do ano letivo, resolvi aplicar um inquérito³³. Nos tópicos que se seguem, dou conta das conclusões que retirei.

3.2.1. Análise do inquérito de Português

Dos quinze alunos inquiridos, dez consideraram que o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo os ajudou «bastante» a refletir sobre os textos e a agilizar as suas capacidades interpretativas; os restantes assinalaram que foi «muito» proveitoso.

Relativamente às tarefas propostas a Português, os estudantes indicam que se afiguraram importantes, uma vez que lhes permitiram consolidar conhecimentos e, para além de terem desenvolvido o domínio da leitura, também aperfeiçoaram o da escrita. A turma certifica, ainda, que as atividades que preparei «foram muito interessantes»; porém, um aluno garante que «foram difíceis». Na perspetiva dos inquiridos, as estratégias que utilizei para estimular as práticas de leitura escolares foram «úteis».

A atividade mais apreciada pelos alunos foi a construção de um poema visual. Todavia, quatro estudantes desviam-se da tendência: dois preferiram responder ao item sobre a crónica de Lobo Antunes, um elegeu a atividade referente ao poema «Aquela nuvem/ parece um cavalo...» e o último afirma não se lembrar de nenhuma tarefa realizada nas minhas aulas. A resposta do último aluno não me surpreende, uma vez que sempre apresentou uma atitude desinteressada e desatenta.

A última pergunta do inquérito tencionava averiguar se os alunos seriam capazes de apontar o tema monográfico do meu relatório. A turma foi unânime, assinalando a opção «O imaginário».

3.2.2. Análise do inquérito de Latim

À semelhança da turma de Português, os alunos de Latim consideraram que as tarefas propostas se afiguraram muito importantes, já que lhes permitiram desenvolver a competência de leitura e refletir sobre a simbologia dos textos estudados. Os inquiridos

³³ Vide Anexo VIII pp. 138-142.

deixam, ainda, claro que as estratégias de que me socorri para cumprir o objetivo do meu relatório foram «úteis».

Dos cinco estudantes auscultados, quatro indicam que a atividade de que mais gostaram foi a referente ao mito de Medusa. O elemento sobranste afirma que «todas as atividades foram muito boas».

Finalmente, todos os inquiridos assinalaram, corretamente, o tema monográfico do meu relatório.

Face às respostas dos alunos indagados, posso antecipar que o trabalho que desenvolvi ao longo do ano letivo nas turmas de Português e de Latim se revelou proveitoso, estimulante e merecedor de uma segunda oportunidade, isto é, tenciono repetir a experiência com futuros alunos.

Considerações finais

Findada a análise e discussão de dados, é chegado o momento de tecer algumas considerações acerca do trabalho desenvolvido, ao longo do ano letivo, nas disciplinas de Português e de Latim.

De acordo com as minhas suspeitas iniciais, o tema monográfico que elegi e que está subjacente às atividades propostas cativou os alunos, não só porque os estimulou para uma relação proficiente com os textos, mas também porque lhes aguçou o espírito crítico e os fez redescobrir uma dimensão imaginária que julgavam encerrada na infância. Efetivamente, foi com grande satisfação que pude verificar que a empatia que os estudantes estabeleceram com os textos não lhes permitiu estudá-los de forma leviana.

Por outro lado, acredito que o sucesso que obtive nas duas turmas se deve, também, às estratégias de motivação que apliquei no início de cada aula. Considero que as motivações que preparei foram apelativas, atenderam aos gostos dos alunos e, acima de tudo, contribuíram para o alargamento do horizonte cultural dos mesmos. Com a curiosidade afilada, os estudantes partiram para o estudo dos textos mais determinados e confiantes.

No que concerne à disciplina de Português, estou bastante satisfeita com os resultados obtidos. A turma compreendeu os textos lecionados e, em virtude disso, desenvolveu a sua autonomia de pensamento. Na verdade, fiz questão de inculcar nos alunos a importância da originalidade e da imprevisibilidade, já que a seleção natural favorece os indivíduos mais aptos. Por outras palavras, numa sociedade estandardizada, quanto mais original o sujeito for, mais probabilidade terá de atingir o sucesso. Contudo, com algum distanciamento, ressalto que gostaria de ter preparado mais atividades como a última (caligrama). Se a conjuntura permitisse, teria planeado tarefas que promovessem a criatividade e, ao mesmo tempo, fortalecessem a capacidade reflexiva dos alunos, visto que, de uma forma lúdica, os estudantes indicaram ter apreendido as ideias e os temas principais da crónica em questão.

No que diz respeito a Latim, sinto-me, igualmente, realizada com os dados que reuni. Além do desenvolvimento das competências de leitura, as atividades promoveram valores de cidadania, de tolerância e de responsabilidade. No entanto, tal como tive oportunidade de referir, a primeira tarefa que preparei não me agradou, devido ao seu carácter rudimentar. Tendo em conta o objetivo do meu trabalho, considero que as

perguntas de resposta fechada não são enriquecedoras e, muito menos, transmitem a visão crítica dos alunos. À semelhança da atividade de verdadeiro ou falso, concluo que o item de escolha múltipla que integrava a terceira tarefa não é pertinente. Assim, de modo a corrigir as minhas falhas, propunha que a primeira atividade fosse substituída por um comentário de texto, isto é, em vez de apresentar o excerto do conto «A Estrela», de H. G. Wells, na aula, sugeria que os alunos o comentassem, por escrito, relacionando-o com o mito das Quatro Idades, de Hesíodo. Por sua vez, excluía o item de escolha múltipla da terceira tarefa.

Apesar das falhas, estou contente com a minha prestação e com a dos estudantes. Atendendo às respostas dos inquéritos, acredito que desenvolvi um trabalho vantajoso e merecedor da atenção de professores e investigadores no campo da didática do Português e do Latim.

Bibliografia

ALMEIDA, António Rodrigues (coord.) (2008). *Dicionário de Latim-Português*. 3ª edição, Porto: Porto Editora.

AMOR, Emília (1999). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

AZEREDO, M. Olga, M. Isabel Pinto, M. Carmo Lopes (2014). *Gramática Prática de Português – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Raiz Editora

BUESCU, Helena, José Morais, Maria Regina Rocha e Violante Magalhães (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.

CARROLL, Lewis (1869). *Alice's Adventures In Wonderland*. Boston: Lee and Shepard.

COELHO, Maria da Conceição (coord.), João Seixas, José Pascoal, Maria Joana Campos, Maria José Grosso e Maria de La Salette Loureiro (2001). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

CORTEZ, M. T. (1997). “Maravilhoso”. In BUESCU, Helena Carvalhão (coord.). *Dicionário do romantismo literário português*. Lisboa: Caminho. Pp. 305-306.

DOGGETT, Dannielle (2006). *Mitologia. MITOS e LENDAS de todo o MUNDO*. Seixal: Lima – Edição e Distribuição de Livros, Lda.

FERRAZ, M.^a de Lourdes A. (1997). “Imagem”. In BERNARDES, José Augusto Cardoso (dir.). *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. Lisboa: Verbo. Pp. 1148-1150.

FERREIRA, Sara Joana Branco dos Santos (2010). *A expressão escrita em aulas de língua estrangeira*. Relatório de estágio (Mestrado em Ensino) – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

FIGUEIREDO, José Nunes, Maria Ana Almendra (1991). *Compêndio de gramática latina*, Porto: Porto Editora.

HESÍODO (2005). *Teogonia*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

ISER, Wolfgang (2002). “Problemas da teoria da literatura atual: O imaginário e os conceitos-chave da época”. In LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Pp. 927-951.

KIRK, G. S. (1971). “Tales, Dreams, Symbols: towards a fuller understanding of Myths”. In KIRK, G. S. *Myth: Its Meaning and Functions in Ancient and Other Cultures*. Cambridge: University of Bristol. Pp. 252-285.

MARTINS, Isaltina, Maria Leonor Sardinha e Maria Margarida Silva (2001). *Programa de Latim A - 10.º ano*. Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.

MARTINS, Isaltina e Maria Teresa Freire (2014). *Nova itinera 10/11 Ano*, Porto: Edições Asa.

MELLO, Cristina (1998). *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: Edições Almedina.

PINTO, Elisa Costa, Vera Saraiva Baptista (2012). *Novo Plural 9*. Lisboa: Raiz Editora.

REIS, Carlos (org.), Ana Paula Dias, Assunção Cabral, Encarnação Silva, Filomena Viegas, Glória Bastos, Irene Mota, Joaquim Segura e Maria Pinto (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

SARTRE, Jean-Paul (1996). *O imaginário. Psicologia Fenomenológica da imaginação*. São Paulo: Editora Ática S. A.

SIMÕES, Maria João (2011). “Cruzamentos teóricos da Imagologia literária: imagotipos e imaginário”. In SIMÕES, Maria João (coord.). *Imagotipos Literários: Processos de (Des)configuração na Imagologia Literária*. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa. Pp. 9-53.

SIMÕES, Maria João (2008). “Luminescentes subversões: o fantástico na narrativa breve surrealista”. In Universidade de Aveiro. Departamento de Línguas e Culturas. *Forma breve 6: o conto em Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Línguas e Culturas. Pp. 133-148.

SOARES, João (1991). *Latim I – Iniciação ao Latim e à Civilização Romana*. 2ª edição, Coimbra: Livraria Almedina.

SOUSA, Carlos Mendes de (1997). “Imaginário”. In BERNARDES, José Augusto Cardoso (dir.). *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. Lisboa: Verbo. Pp. 1150-1156.

SOUSA, Maria Leonor Machado de (1997). “Fantástico”. In BERNARDES, José Augusto Cardoso (dir.). *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. Lisboa: Verbo. Pp. 468-471.

Webgrafia

HESÍODO. *Trabalhos e Dias*. Disponível em <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Os-trabalhos-e-os-dias-Hes%C3%ADodo.pdf> [consultado em 06-02-2015].

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Figueira Mar 2013-2017. Disponível em <http://www.aefigueiramar.pt/siteag/images/PDF/ProjetoEducativo27junho2014.pdf> [consultado em 20-11-2014].

Município da Figueira da Foz. Disponível em <http://www.cm-figfoz.pt/> [consultado em 20-11-2014].

WELLS, H. G. *A Estrela*. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/153948134/A-estrela-pdf#scribd> [consultado em 06-02-2015].

Anexos

Índice de anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo I – 1. ^a atividade de leitura de Português: recursos utilizados na aula | 69 |
| Anexo II – 2. ^a atividade de leitura de Português: recursos utilizados na aula | 79 |
| Anexo III – 3. ^a atividade de leitura de Português: recursos utilizados na aula | 91 |
| Anexo IV – 1. ^a atividade de leitura de Latim: recursos utilizados na aula | 101 |
| Anexo V – 2. ^a atividade de leitura de Latim: recursos utilizados na aula | 110 |
| Anexo VI – 3. ^a atividade de leitura de Latim: recursos utilizados na aula | 117 |
| Anexo VII – 4. ^a atividade de leitura da Latim: recursos utilizados na aula | 129 |
| Anexo VIII – Inquéritos aplicados nas disciplinas de Português e de Latim | 138 |

Anexo I – 1.^a atividade de leitura de Português: recursos utilizados na aula

4

Viajar na distância



José Gomes Ferreira

Nasceu no Porto em 1900 e morreu em 1985. Licenciou-se em Direito e foi diplomata. Escreveu novelas, contos, ensaios autobiográficos, e sobretudo poesia. Em 1962, recebeu o Grande Prémio de Poesia da Sociedade Portuguesa de Escritores.



Antes de Ler



Faça áudio



Andar com a cabeça nas nuvens é uma expressão que todos conhecemos e que significa andar distraído, com a imaginação à solta. Olhar para as nuvens e ver nelas figuras imaginárias é uma experiência que todos já tivemos e sabemos como é bom.

É desse olhar sobre o desenho das nuvens que parte o poema. Escuta-o.

(*Na praia. O menino aprende a linguagem das nuvens.*)

Aquela nuvem
parece um cavalo...

Ah! se eu pudesse montá-lo!

Aquela?

- 5 Mas já não é um cavalo,
é uma barca à vela.

Não faz mal.
Queria embarcar nela.

Aquela?

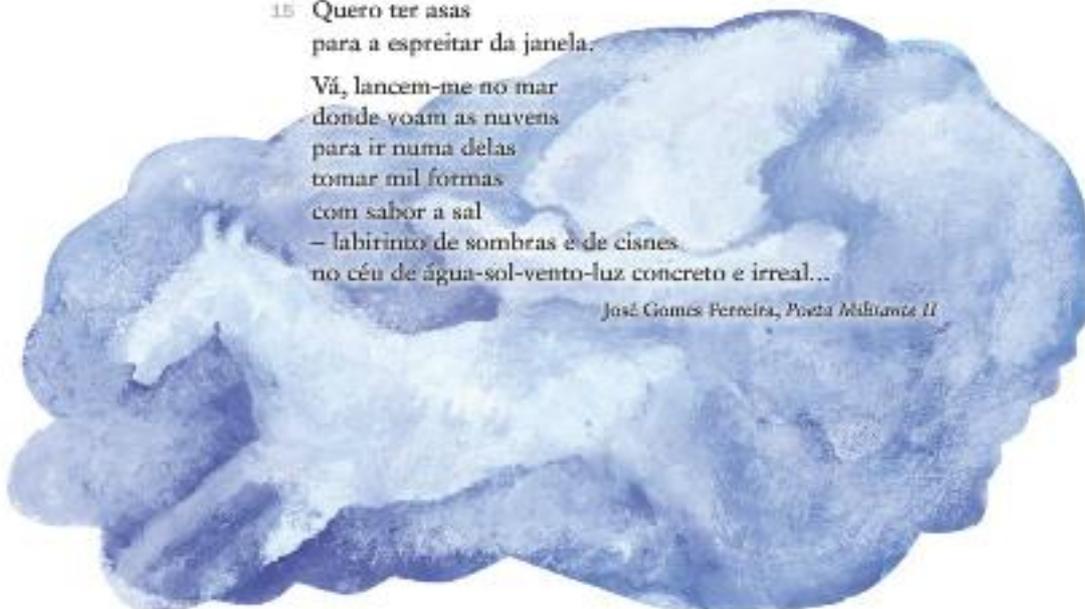
- 10 Mas já não é um navio,
é uma Torre Amarela
a vogar no frio
onde encerraram uma donzela.

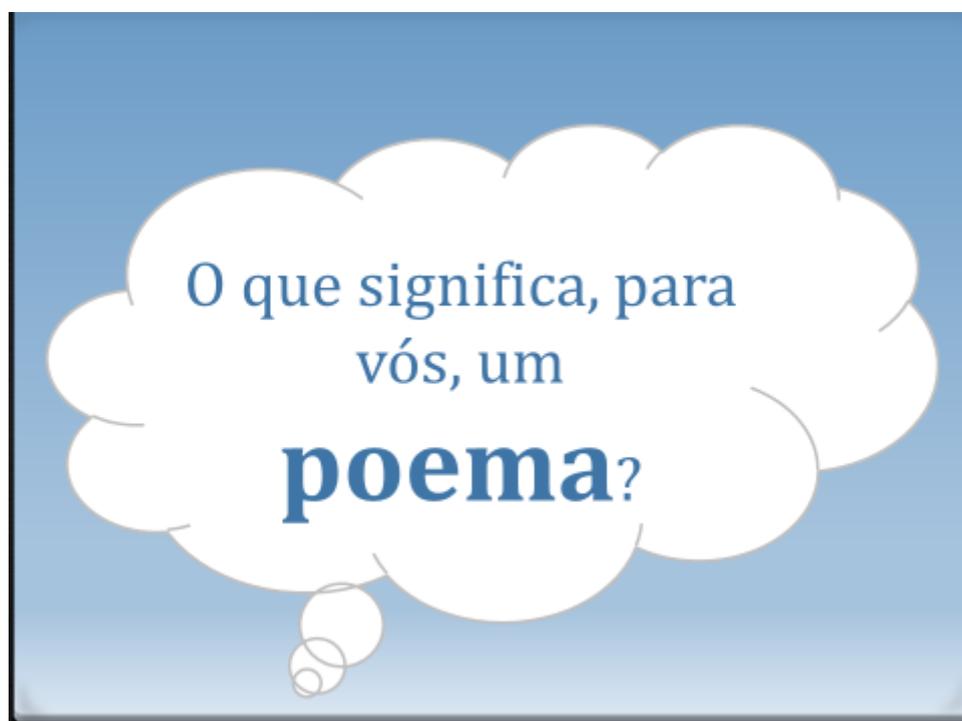
Não faz mal.

- 15 Quero ter asas
para a espreitar da janela.

Vá, lancem-me no mar
donde voam as nuvens
para ir numa delas
tomar mil formas
com sabor a sal
– labirinto de sombras e de cisnes
no céu de água-sol-vento-luz concreto e irreal...

José Gomes Ferreira, *Poesia Militante II*





Quanto à forma...

- Chamamos **rima** à semelhança de sons verificável no final dos versos.
- Essa semelhança de sons agrupa-se segundo um **esquema rimático**:
 - **Rima cruzada**: abab
 - **Rima emparelhada**: aabb
 - **Rima interpolada**: abba
- Quando os versos não rimam denominam-se **soltos** ou **brancos**.

Quanto ao conteúdo...

- A **voz** que se ouve no poema **não pertence ao autor**. O autor é, somente, a entidade que escreve.
- A **voz interior** pertence ao **sujeito lírico**, "eu" lírico, **sujeito poético** ou **Poeta**.
- O poema é o resultado das **emoções** experimentadas pelo sujeito lírico.
- Predomina uma **visão peculiar da realidade**, visível ou imaginada.
- Um poema é, sobretudo, sinónimo de **liberdade** no que diz respeito à escrita e à sensibilidade.

O que vos sugere?



O espelho falso, René Magritte, 1935.

O Texto Poético

Página 278 do Manual

«(Na *praia*. O menino aprende a *linguagem das nuvens*.)

Aquela nuvem
parece um cavalo... → **Comparação**

Ah! Se eu pudesse montá-lo!

Aquela?
Mas já não é um cavalo,
é uma barca à vela. → **Metáfora**

Não faz mal.
Queria embarcar nela.



Sistematização

- ◊ A praia é um lugar **idílico** por excelência. A **céu aberto**, o menino dá asas à **imaginação** e encontra nas nuvens uma forma de **"jogar"**.
- ◊ A **comparação** presente no segundo verso realça o **processo de criação** de imagens através das nuvens.
- ◊ O sujeito lírico **observa** as nuvens, **imagina** uma situação e expressa um **desejo/sonho**.
- ◊ A **conjunção adversativa** enfatiza o **rompimento** com a ideia anterior. O Poeta assegura a continuidade do jogo, a imaginação permite **criar outras formas** para as outras nuvens que estão suspensas no céu.
- ◊ A **metáfora** presente na terceira estrofe ressalta a **transfiguração** realizada pelo sujeito poético: o "eu" lírico está demasiado embrenhado no seu jogo para proceder a comparações, agora **transforma** de imediato a realidade, sem hesitações.

O Texto Poético

Página 278 do Manual

Aquela?
Mas já não é um navio,
é uma **Torre Amarela**
a **vogar** no frio
onde encerram uma **donzela**.

Não faz mal.
Quero ter asas
para espreitar da janela.

Sistematização

- o O sujeito poético anseia viver no mundo encantado dos **contos de fadas**. Quer ter asas para espreitar da janela da torre onde fecharam a princesa em apuros.
- o À medida que o poema avança, a **imaginação** e, conseqüentemente, o **desejo** do Poeta vão **progredindo**: se, no início, o apetite por **aventura** e **evasão** se traduziam num trote a cavalo ou numa viagem de barco à vela, agora manifestam-se através da **vontade de voar**.

O Texto Poético

Página 278 do Manual

Vá, **lancem-me no mar**
donde voam as nuvens
para ir numa delas
tomar **mil formas**
com sabor a sal
- labirinto de **sombras** e de **cisnes**
no céu de **água-sol-vento-luz concreto e irreal...»**

↓
Expressão com
valor adjetival e
qualificativo.

↓
Antítese

José Gomes Ferreira, *Poeta Militante II*

Sistematização

- A ânsia de **partir** e de se **transformar na própria a natureza** atinge o zênite na última estrofe. O sujeito lírico pretende mergulhar na imensidão do céu e viver tantas utopias quanto as nuvens permitirem, sejam elas sombrias ou deslumbrantes como um cisne.
- Nesse **céu** composto por água, sol, vento e luz (elementos necessários à formação de nuvens), o Poeta deseja "**tomar mil formas**" (as nuvens estão em constante formação, cada nuvem possibilita uma configuração nova e, portanto, um **sonho** a estrear).
- A **antítese** presente no último verso realça o contraste entre o **céu concreto/real** e o **céu de fantasia** do sujeito poético: é esse céu que alberga as nuvens, que proporciona a construção de um imaginário pessoal.

Leitura do texto/escrita

Página 279 do manual

1. Indica, no texto inicial, entre parêntesis, um **lugar**, uma **personagem** e uma **situação**.
2. O sujeito poético observa uma nuvem.
 - 2.1 Mostra como, ao longo do poema, **observação** e **imaginação** caminham de mãos dadas.
 - 2.2 Da imaginação nasce o **desejo**, o **sonho**.
 - Explica como esse desejo vai **progredindo** a par da imaginação.
 - 2.3 Refere o que há de **comum** entre os três desejos formulados.

Trabalho de casa

Numa **folha à parte**, responde, de forma completa, aos itens 3 e 4 da página 279 do manual.

Não te esqueças de **identificar** devidamente a tua folha de respostas.

Bom trabalho!

Anexo II – 2.^a atividade de leitura de Português: recursos utilizados na aula

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares Direção
de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

Já escrevi isto amanhã

Escrevo esta crónica num caderno pautado, eu que nunca escrevo em papel pautado porque me lembra a escola, e volto a ter uma caligrafia infantil. Era uma escola pequena, a minha, com um professor tirânico que puxava pelos do nariz: ramal da Beira Baixa, afluentes da margem esquerda do Tejo, o nome predicativo do sujeito.

5 - Diz o nome predicativo do sujeito, idiota
e nós lá gaguejávamos o nome predicativo do sujeito, cheios de dúvidas, a hesitar. O professor escolhia um pelo, desprezando-nos

- Nunca hás de ser ninguém na vida

e o facto do nome predicativo do sujeito me impedir de ser alguém na vida preocupava-me. Que raio de importância tão grande o nome predicativo do sujeito tem? 10 Ou o ramal da Beira Baixa? Ou os afluentes da margem esquerda do Tejo? Meu Deus a quantidade de coisas que existem entre mim e o meu futuro. (...)

O professor

- Estás a olhar para ontem, idiota?

15 E é verdade, estou a olhar para ontem, sempre olhei para ontem. Até o amanhã é ontem às vezes. Charlie Parker interrompeu uma vez uma gravação, atirando com o saxofone, a gritar

- Já toquei isto amanhã

e ninguém foi capaz de convencê-lo a continuar. Como eu o compreendo, como

20 às vezes sinto

- Já escrevi isto amanhã.

e rasgo tudo. Um trabalho difícil, quase tão difícil como viver. Acho que não sei viver. Acho que não sei viver? Acho que não sei viver como os outros vivem. Que dias os meus, repletos de surpresas, de mistérios. De espantos. Sou um saloio: não há montra 25 de loja que não me encante, sobretudo as lojinhas minúsculas de certos bairros, mercearias, roupas, brinquedos. Apetece-me logo comprar vassouras, aipo, um macaco

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

Já escrevi isto amanhã

de corda, a camisa mais feia que descobrir na montra. A beleza das coisas feias fascina-me. O seu ar de desamparo, coitadas. A cinquenta metros da casa dos meus pais existia um estabelecimento de vestidos e artigos correlativos chamado Marijú. O Paraíso deve ser no género da Marijú, com empregadas a cheirarem bem que me faziam cócegas na alma. Não se calcula o que a Marijú alegrou a minha infância. A Marijú, do meu ponto de vista, era o centro do quarteirão. Para indignação minha a minha mãe considerava a Marijú o suprassumo do horrível, a ignorante. Em matéria de gosto os meus pais, aliás, deixavam imenso a desejar: detestavam quadros com gatinhos a saírem de botas velhas, palhaços de porcelana a chorarem, dálmatas cromados em tamanho natural. Onde se viu tanta cegueira? Serras do sistema galaico-duriense: Peneda, Soajo, Gerez, Larouco, Falperra, etc. Ficou tudo na minha cabeça graças ao medo do professor, conhecimentos utilíssimos, até ele apreciava a Marijú: tenho de concordar que em espírito artístico superava os meus pais. O problema era o nome predicativo do sujeito. Sem o nome predicativo do sujeito a minha infância teria sido perfeita. Pretéritos, pronomes, tabuada. E os olhos de Charlie Parker tristíssimos nas fotografias. Escrever como ele toca. Vá, António, levanta-te do papel com as palavras: quem disse que não eras capaz, és capaz, levanta-te do papel com as palavras. Fecha os olhos e elas saem sozinhas. As palavras são notas, repara. Não penses em nada, abandona-te. O mundo inteiro está dentro de ti. (...)

António Lobo Antunes, in *Visão*, 15 de Dezembro de 2007.



Recordam-se?

- ◊ A crónica surge na página fixa de um **jornal** ou, na **rádio**, num espaço determinado;
- ◊ Parte de um **assunto do quotidiano**, por exemplo, uma situação vivida ou lida pelo cronista;
- ◊ Predomina o discurso de **primeira pessoa**;
- ◊ Reflete um **olhar pessoal** sobre a realidade;
- ◊ Apresenta um tom **ligeiro** ou **polémico**, **irónico** ou **humorístico**, **lírico**, **narrativo** ou **reflexivo**;
- ◊ Usa uma **linguagem cuidada**;
- ◊ Visa **sensibilizar o leitor**.

O imprevisível



Pintura óleo sobre tela, Vladimir Kush

O imprevisível



Pintura óleo sobre tela, Vladimir Kush

O previsível

«Viver sempre também cansa.

O sol é sempre o mesmo e o céu azul
[...]

As **paisagens** também não se transformam.
Não cai neve vermelha,
não há flores que voem,
a lua não tem olhos
e ninguém vai pintar olhos à lua.

Tudo é igual, mecânico e exato.

Ainda por cima os **homens** são os homens.
Soluçam, bebem, riem e digerem
sem imaginação.
[...]

José Gomes Ferreira, Poeta Militante, vol. I, 1.ª ed., Moraes Ed., 1977.

Já escrevi isto amanhã

Tendo em conta os quadros e o excerto do poema, de que modo interpretas o título da crónica que vamos estudar?

Torna-se difícil ...



... **quebrar as regras;**
... **ir além** do que já se espera de nós e das nossas capacidades;
... ser **original;**
... fugir da **previsibilidade;**
... **surpreender.**

Já escrevi isto amanhã

Situação a partir da qual o autor parte para o assunto da crónica.

Escrevo esta crónica num **caderno pautado**, eu que nunca escrevo em papel pautado porque me lembra a **escola**, e volto a ter uma **caligrafia infantil**. Era uma escola pequena, a minha, com um **professor tirânico que puxava pelos do nariz**: ramal da Beira Baixa, afluentes da margem esquerda do Tejo, o nome predicativo do sujeito.

- Diz o nome predicativo do sujeito, **idiota**

e nós lá gaguejávamos o nome predicativo do sujeito, cheios de dúvidas, a hesitar. **O professor escolhia um pelo, desprezando-nos**

- Nunca há de ser ninguém na vida

Sistematização

- ◊ O autor escreve a presente crónica num «**caderno pautado**». As linhas **transportam-no** para o tempo da **infância**. A expressão «caligrafia infantil» leva-nos a crer de que se trata da época da **instrução primária (tempo psicológico: a memória)**.
- ◊ A **memória** conduz o autor ao espaço (**psicológico**) da **escola**. Lembra-se de que era «pequena» e que tinha um **professor cruel e repugnante**. Enumera, ainda, três matérias/conteúdos que, certamente, o marcaram.
- ◊ A **relação** que o professor tinha com os seus alunos era **bastante desagradável**. Tratava os estudantes com **desdém** («idiota») e **beliscava-lhes a autoestima** («Nunca há de ser ninguém na vida»).
- ◊ Assim, os alunos sentiam-se **inibidos /amedrontados** quando o professor lhes colocava uma questão sobre a matéria.

Já escrevi isto amanhã

e o facto do nome predicativo do sujeito me impedir de ser alguém na vida preocupava-me. **Que raio de importância tão grande o nome predicativo do sujeito tem? Ou o ramal da Beira Baixa? Ou os afluentes da margem esquerda do Tejo?** Meu Deus a quantidade de coisas que existem entre mim e o meu futuro. (...)

Pergunta
Retórica

O professor

- **Estás a olhar para ontem, idiota?**

E é verdade, estou a olhar para ontem, **sempre olhei para ontem. Até o amanhã é ontem às vezes.** **Charlie Parker** interrompeu uma vez uma gravação, atirando com o saxofone, a gritar

- Já toquei isto amanhã

e ninguém foi capaz de convencê-lo a continuar. Como eu o compreendo, como às vezes sinto

- **Já escrevi isto amanhã.**

Paradoxo

e rasgo tudo. (...)



Charlie Parker
1920 - 1955

Saxofonista
americano de jazz.



Sistematização

- A utilização de **perguntas retóricas** evidencia o **descrédito** do autor relativamente às matérias. Aparentemente, as aprendizagens que efetuava na escola primária **não iriam definir a sua vida futura**. Todavia, a pressão que o professor exercia sobre os alunos faz crer que, por exemplo, o nome predicativo do sujeito é um **requisito** para o sucesso.
- A **recordação** da pergunta do professor «Estás a olhar para ontem, idiota?» desencadeia no autor uma **reflexão**.
- A **atitude de desespero** tomada pelo **saxofonista** leva a crer que **caiu na rotina**, isto é, a sua arte tornou-se **previsível**.
- O **autor** identifica-se com Charlie Parker, visto que sente que **deixou de ser capaz de surpreender**: sempre seguiu as regras («sempre olhei para ontem»), mantendo-se fiel ao seu percurso.
- O ato de rasgar o papel intensifica a **frustração** presente na frase «**Já escrevi isto amanhã**». O **paradoxo** destaca a ideia de um futuro que se iguala ao passado («**Até o amanhã é o ontem às vezes**»). O autor confessa que, por vezes, sente que a sua escrita já não preza a **originalidade**.

Já escrevi isto amanhã

Um trabalho difícil, quase tão difícil como viver. Acho que não sei viver. Acho que não sei viver? **Acho que não sei viver como os outros vivem**. Que dias os meus, repletos de surpresas, de mistérios. De espantos. **Sou um saloio**: não há montra de loja que não me encante, sobretudo as lojinhas minúsculas de certos bairros, mercearias, roupas, brinquedos. Apetece-me logo comprar vassouras, aipo, um macaco de corda, **a camisa mais feia** que descobrir na montra. **A beleza das coisas feias fascina-me**. O seu ar de desamparo, coitadas. A cinquenta metros da casa dos meus pais existia um estabelecimento de vestidos e artigos correlativos chamado Marijú. O Paraíso deve ser no género da Marijú, com empregadas a cheirarem bem que me **faziam cócegas na alma**.

Comparação

Antítese

Metáfora

Sistematização

- ◊ A **comparação** presente na linha 22 realça a **complexidade associada ao processo de escrita**. Tal como a vida, escrever torna-se, por vezes, uma tarefa **angustiante**.
- ◊ A **comparação** presente na linha 23 reforça o **modo de viver** do autor. Ao contrário dos demais, os seus dias valem a pena pela necessidade de se sentir **surpreendido**.
- ◊ A **metáfora** presente na linha 24 salienta a faceta "**foleira**" do autor. As **lojas de bairro** satisfazem a sua carência de **encanto**.
- ◊ Por sua vez, a **antítese** que se encontra na linha 27 intensifica o **fascínio** que as **coisas grosseiras** lhe provocam.
- ◊ A reflexão acerca do modo de viver transporta o autor para um outro **espaço** da sua infância: a **loja Marijú**. Este estabelecimento é considerado o «**Paraíso**» da "**pirosice**", «com empregadas a cheirarem bem que me faziam cócegas na alma» (**metáfora**), isto é, com empregadas que o deleitavam.

Já escrevi isto amanhã

Não se calcula o que a Marijú alegrou a minha infância. A Marijú, do meu ponto de vista, era o centro do quarteirão. Para indignação minha a minha mãe considerava a Marijú o suprassumo do horrível, **a ignorante**. Em matéria de gosto os meus pais, aliás, deixavam imenso a desejar: **detestavam quadros com gatinhos a saírem de botas velhas, palhaços de porcelana a chorarem, dálmatas cromados em tamanho natural. Onde se viu tanta cegueira?** Serras do sistema galaico-duriense: Peneda, Soajo, Gerez, Larouco, Falperra, etc. Ficou tudo na minha cabeça graças ao medo do professor, **conhecimentos utilíssimos**, até ele apreciava a Marijú: **tenho de concordar que em espírito artístico superava os meus pais**. O problema era o nome predicativo do sujeito. **Sem o nome predicativo do sujeito a minha infância teria sido perfeita.**

Enumeração

Ironia

Metáfora

Sistematização

- Ao contrário do professor da escola primária, a loja *Marijú* **divertiu** a infância do autor.
- Por outro lado, os pais do autor, principalmente a mãe («a **ignorante**»), **detestavam** os produtos que o estabelecimento vendia.
- A **enumeração** presente nas linhas 34 e 35 realça a quantidade de artigos “pirosos” que os pais do autor **abominavam**.
- O autor **associa o gosto dos pais à ignorância**: «Onde se viu tanta cegueira?» (**metáfora e interrogativa retórica**).
- Apesar de não os considerar proveitosos, «**conhecimentos utilíssimos**» (**ironia**), o autor retoma os conhecimentos que adquiriu na escola primária, graças ao **medo** que o professor lhe causava. Somente o nome predicativo do sujeito **comprometeu** a sua infância feliz.
- O professor e o autor **tinham em comum** o gosto pela *Marijú*. Contudo, por razões diferentes: enquanto o professor apreciava a loja porque ia ao encontro da sua “**pirosice**”, o autor apreciava a loja porque busca, quotidianamente, o **efeito surpresa**.

Já escrevi isto amanhã

Comparação

Pretéritos, pronomes, tabuada. E os olhos de Charlie Parker tristíssimos nas fotografias. **Escrever como ele toca**. Vá, António, levanta-te do papel com as palavras: quem disse que não eras capaz, és capaz, levanta-te do papel com as palavras. Fecha os olhos e elas saem sozinhas. **As palavras são notas**, repara. Não penses em nada, abandona-te. O mundo inteiro está dentro de ti. (...)

Metáfora

António Lobo Antunes, in *Visão*, 15 de Dezembro de 2007

Sistematização

- A **comparação** presente na linha 41 enfatiza a **genialidade** do músico Charlie Parker.
- **Angustiado**, o autor parece estar com um **bloqueio criativo**, até os olhos de Charlie Parker estão «**tristíssimos**» nas fotografias.
- Nos últimos períodos do texto, o autor dirige a si próprio **palavras de encorajamento**. Tal como as notas de música, as palavras precisam de **fluir**, com **convicção**. Os ingredientes necessários à produção escrita estão dentro de nós: **confiança, inspiração e talento**.

Para responder...

Numa folha à parte, devidamente identificada, responde ao item que se segue, num texto de 50 a 60 palavras:

- Relaciona o título da crónica com a dificuldade inerente ao processo de escrita.

Anexo III – 3.^a atividade de leitura de Português: recursos utilizados na aula

Anástrofe e incerteza em Tony Carreira

Quem é, hoje, o mais conhecido e apreciado poeta português?

A Academia divide-se, o que demonstra, uma vez mais, que a Academia não percebe nada do assunto. Inúmeros portugueses sabem de cor os seus versos - e, no entanto, a Universidade despreza-o, a crítica ignora-o, as selectas barram-lhe a entrada.

5 Valha-nos o povo, especialmente aquela parcela do povo que é constituída por pessoas maiores de 50 anos que o venera. O mais famoso poeta da actualidade é, sem dúvida nenhuma, Tony Carreira. Fazia falta um estudo sério sobre a sua obra. Um pouco vergado sob o peso de ser sempre pioneiro a fazer o que faz falta, aqui o apresento.

O primeiro aspecto que o leitor de Tony Carreira deverá ter em conta é o seu
10 universo vocabular. Carreira definiu um vocabulário restrito, não porque queira, como Eugénio de Andrade, estabelecer um conjunto de vocábulos essenciais e, a partir desse núcleo, obter uma expressividade reforçada pelos contextos inesperados em que eles surgem, mas, ao que tudo indica, porque conhece poucas palavras. E a maior parte das que conhece não tem muitas sílabas. Tony Carreira não perde tempo a procurar o
15 adjectivo certo. Na dúvida, é tudo «lindo». É o caso da vida, no poema *Não chores mais* (« Não chores mais/ não nunca mais/ que a vida é tão linda»), da mãe, em *Mãe querida* («Hoje velhinha estás, querida mãezinha/ Mas para mim serás sempre tu a mais linda»), de uma casa, em *Coração perdido* («Hoje vives numa linda casa»), ou de várias coisas, no poema *Ai que saudades* (nele, o herói parte de «uma casinha branca tão linda»,
20 recorda «esse cantinho doce e tão lindo» e anseia pelo regresso à «ilha linda (...) que o viu nascer», que é, evidentemente, a «a linda Madeira»).

Mas quem é, no fundo, Tony Carreira? No essencial, talvez um vagabundo.

O poeta apresenta-se como «Um eterno vagabundo» (em *Quem era eu sem ti*), declara: «Sou vagabundo, não vou parar» (em *A minha guitarra*), descreve-se como
25 «Um romântico, meio vagabundo» (em *Será que sou feliz*), adianta que «Ninguém conseguia mesmo parar /O meu lado vagabundo» (em *Um homem muda*), define-se como um «Vagabundo feliz» (em *A vida que eu escolhi*) e, no belíssimo *Eterno*

Anástrofe e incerteza em Tony Carreira

Vagabundo, confessa: «Já pensei ter mulher / Ter um lar a condizer / Mas não deu / Porque o meu coração / É vagabundo / Até mais não.» Talvez o melhor retrato do poeta seja, de facto, o deste «vagabundo até mais não», uma vez que, como vimos, há muita indigência na poesia de Carreira (e aqui estou a ser tão denotativo quanto conotativo).

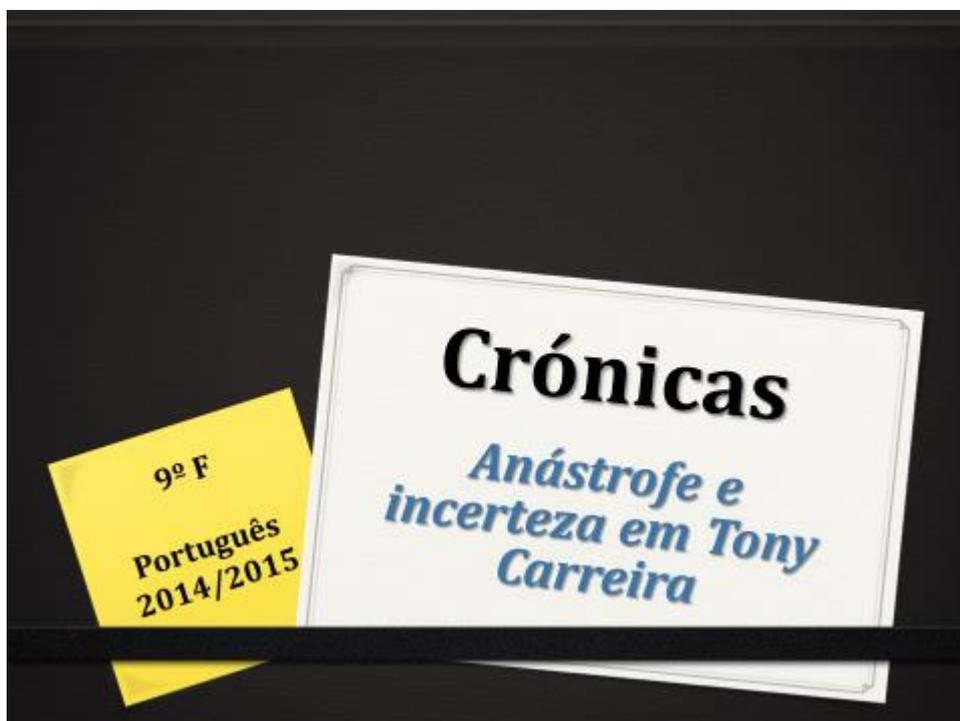
Enquanto poeta, Tony Carreira está preocupado com dois problemas principais: a quantidade de frases que, não terminando numa palavra acabada em «ar», não podem rimar com outras frases que terminem numa palavra acabada em «ar» (e por isso recorre com frequência a belas anástrofes, como em *Morena Bonita*: «Um dia destes eu com ela vou falar / Vou fazer tudo p'ra seu amor conquistar»); e as idiossincrasias do amor, e as perplexidades que elas causam. Neste capítulo, são exemplares os poemas *Qualquer dia posso-me cansar* («E quando as coisas correm mal porque é que tu me ofendes / Se ao fim da noite queres fazer as pazes na cama?») e *Cai nos meus braços*, *Maria* («Tu que estás aí dançando / Faz aquilo que eu desejo / Vem para mim bamboleando / Escorrega nos meus lábios»), sendo que este último parece alertar para o carácter traiçoeiro dos beijos, que ora fazem tropeçar ora saem de lábios escorregadios. A registar por quem, desejando entregar-se aos prazeres do amor, não queira, ainda assim, partir uma perna.

Fica o incentivo para uma leitura atenta da poesia de Tony Carreira – que, por ser inclassificável, não me sinto capaz de adjectivar. A não ser, talvez, com a expressão: «muito linda».*

Ricardo Araújo Pereira, *Boca do Inferno*, 15.^a ed., Tinta da China, 2008.

*Ricardo Araújo Pereira escreve segundo o antigo acordo ortográfico.

PowerPoint de apoio à aula



O processo de criação



Island of Memory, Vladimir Kush

O processo de criação

«O mais importante na vida
É **ser-se criador** - criar beleza.

Para isso,
É **necessário pressenti-la**
Aonde os nossos olhos não a virem.

Eu creio que sonhar o impossível
É como que **ouvir uma voz de alguma coisa**
Que pede existência e que nos chama de longe.

Sim, o mais importante na vida
É ser-se criador:
E para o impossível
Só devemos caminhar de olhos fechados
Como a fé e como o amor.»

António Botto, «Curiosidades estéticas», *As Concepções de António Botto*, Editorial Presença.

Anástrofe e incerteza em Tony Carreira

Quem é, hoje, o mais conhecido e apreciado poeta português?

Ironia A **Academia** divide-se, o que demonstra, uma vez mais, que **a Academia não percebe nada do assunto**. Inúmeros portugueses sabem de cor os seus versos - e, no entanto, a Universidade despreza-o, a crítica ignora-o, as selectas barram-lhe a entrada. Valha-nos o povo, especialmente aquela parcela do povo que é constituída por **pessoas maiores de 50 anos** que o venera. **O mais famoso poeta da actualidade é, sem dúvida nenhuma, Tony Carreira**. Fazia falta um estudo sério sobre a sua obra. **Um pouco vergado sob o peso de ser sempre pioneiro a fazer o que faz falta, aqui o apresento.**

Ironia

Sistematização

- Devido aos múltiplos seguidores, o autor afirma que **Tony Carreira** é, atualmente, **o mais reconhecido poeta português (assunto da crónica)**.
- Contudo, a **Academia** (sociedades de escritores) ignora o sucesso do artista. A **ironia** presente nas linhas 2 e 3 realça a **seriedade** e a **sanidade** da Academia pelo facto de ignorar os versos de Tony Carreira.
- A **ironia** presente nas linhas 7 e 8 reforça a ideia de que, na verdade, este assunto não é merecedor de destaque.
- Salienta-se que a presente crónica está **impregnada de ironia**. O autor **critica, de forma acutilante**, o versejar de Tony Carreira.

Anástrofe e incerteza em Tony Carreira

O **primeiro aspecto** que o leitor de Tony Carreira deverá ter em conta é o seu universo vocabular. Carreira definiu um vocabulário restrito, não porque queira, como **Eugénio de Andrade**, **estabelecer um conjunto de vocábulos essenciais e, a partir desse núcleo, obter uma expressividade reforçada pelos contextos inesperados em que eles surgem**, mas, ao que tudo indica, porque conhece poucas palavras. E a maior parte das que conhece não tem muitas sílabas. **Tony Carreira não perde tempo a procurar o adjectivo certo. Na dúvida, é tudo «lindo»**. É o caso da vida, no poema *Não chores mais* (« Não chores mais/ não nunca mais/ que a vida é tão **linda**»), da mãe, em *Mãe querida* («Hoje velhinha estás, querida mãezinha/ Mas para mim serás sempre tu a **mais linda**»), de uma casa, em *Coração perdido* («Hoje vives numa linda casa»), ou de várias coisas, no poema *Ai que saudades* (nele, o herói parte de «uma casinha branca **tão linda**», recorda «esse cantinho doce e **tão lindo**» e anseia pelo regresso à «ilha **linda** (...) que o viu nascer», que é, evidentemente, a «a **linda** Madeira»).

Sistematização

- ◊ O autor invoca o exemplo de Eugénio de Andrade para **estabelecer uma oposição** entre este e Tony Carreira. Na realidade, Eugénio de Andrade faz uso da **repetição de vocábulos** (*mãe, mar, amigo, corpo, silêncio e branco*) para conferir expressividade à sua poesia. Por sua vez, Tony Carreira repete o adjetivo «lindo» porque o seu vocabulário é **pouco enriquecido**.
- ◊ A frase «**Tony Carreira não perde tempo a procurar o adjetivo certo**» relaciona-se com o poema que vimos anteriormente, visto que **contraria a perspetiva do poeta criador**, aquele que busca o impossível.
- ◊ O autor faz questão de **exemplificar** a repetição do adjetivo «lindo» nas canções de Tony Carreira.

Anástrofe e incerteza em Tony Carreira

Mas quem é, no fundo, Tony Carreira? **No essencial, talvez um vagabundo.**

O poeta apresenta-se como «Um eterno vagabundo» (em *Quem era eu sem ti*), declara: «Sou vagabundo, não vou parar» (em *A minha guitarra*), descreve-se como «Um romântico, meio vagabundo» (em *Será que sou feliz*), adianta que «Ninguém conseguia mesmo parar / O meu lado vagabundo» (em *Um homem muda*), define-se como um «Vagabundo feliz» (em *A vida que eu escolhi*) e, **no belíssimo Eterno Vagabundo**, confessa: «Já pensei ter mulher / Ter um lar a condizer / Mas não deu / Porque o meu coração / É vagabundo / Até mais não.» Talvez o melhor retrato do poeta seja, de facto, o deste «vagabundo até mais não», uma vez que, como vimos, há muita **indigência** na poesia de Carreira (**e aqui estou a ser tão denotativo quanto conotativo**).

Ironia

Tom
sarcástico

Sistematização

- Mais uma vez, o autor exemplifica a **repetição** de adjetivos na “obra” de Tony Carreira: à semelhança do adjetivo «lindo», o artista utiliza o vocábulo «**vagabundo**» em diversas canções.
- A **ironia** presente na linha 27 realça a **pobreza** dos versos de Tony Carreira.
- O **tom sarcástico** presente na linha 31 destaca a **inaptidão** de Tony Carreira para a arte de escrever versos. Tanto no **sentido objetivo (denotação)** como no **sentido subjetivo (conotação)**, a “poesia” do artista é **indigente**.

Anástrofe e incerteza em Tony Carreira

Enquanto poeta, Tony Carreira está preocupado com **dois problemas principais**: a quantidade de frases que, não terminando numa **palavra acabada em «ar»**, não podem rimar com outras frases que terminem numa palavra acabada em «ar» **(e por isso recorre com frequência a belas anástrofes**, como em *Morena Bonita*: «Um dia destes eu com ela vou falar / Vou fazer tudo p’ra seu amor conquistar»); e **as idiossincrasias** do amor, e as **perplexidades** que elas causam. Neste capítulo, são exemplares os poemas *Qualquer dia posso-me cansar* («E quando as coisas correm mal porque é que tu me ofendes / Se ao fim da noite queres fazer as pazes na cama?») e *Cai nos meus braços, Maria* («Tu que estás aí dançando / Faz aquilo que eu desejo / Vem para mim bamboleando / Escorrega nos meus lábios»), sendo que este último parece alertar para o carácter traiçoeiro dos beijos, que ora fazem tropeçar ora saem de lábios escorregadios. **A registar por quem, desejando entregar-se aos prazeres do amor, não queira, ainda assim, partir uma perna.**

Ironia

Anástrofe e incerteza em Tony Carreira

Fica o incentivo para uma leitura atenta da poesia de Tony Carreira – que, por ser inclassificável, não me sinto capaz de adjectivar. A não ser, talvez, com a expressão: « **muito linda**».

Ironia

Ricardo Araújo Pereira, *Boca do Inferno*, 15.ª ed., Tinta da China, 2008.

Sistematização

- ◊ A “poesia” de Tony Carreira recorre a «**belas anástrofes**» (**ironia**), não porque queira conferir expressividade aos seus versos mas porque se preocupa com a rima.
- ◊ Ainda assim, preocupando-se com a **rima, esta não é variada**. Verifica-se, somente, sonoridades que terminam em «**ar**».
- ◊ As **vicissitudes do amor (tanto a nível físico como psicológico)** são outra preocupação do artista.
- ◊ O autor escolhe a expressão «**muito linda**» (**ironia**) para classificar a “poesia” de Tony Carreira. Como já foi referido, o autor considera os versos do artista **pobres, no que diz respeito ao vocabulário, e ocios, no que diz respeito ao conteúdo**.
- ◊ Ao criticar Tony Carreira, o autor pretende não só **escarnecer** o artista em questão **mas todos os que se assemelham a ele**. O poeta é um **criador**, val ao **impossível para ouvir a voz que o chama**. Este tipo de trabalho exige **criatividade e imaginação**, sem estes ingredientes estamos condenados à mediocridade.

Anexo IV – 1.^a atividade de leitura de Latim: recursos utilizados na aula

DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos
Escolares Direção de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

TEXTUS

Lê o texto e responde aos itens que se seguem. Se necessitares, consulta o *glossarium* apresentado.

Quattuor aetates¹

1 Aetas aurea² prima³ erat. Homines bene⁴ uiuebant⁵. Terra⁶ cibum⁷ hominibus dabat. Homines quotidie⁸ celebrabant⁹ et iuuenes¹⁰ manebant¹¹. Occidebant¹² per¹³ somnum¹⁴.

4 Aetas argentea¹⁵ secunda¹⁶ erat. Homines per centum¹⁷ annos¹⁸ cum matre uiuebant et in pubertate¹⁹ cum doloribus²⁰ cadebant²¹. Iuppiter aetatem argenteam exstinguit²² quia homines deos non colunt²³.

7 Aetate aerea²⁴ homines pugnabant²⁵. Animum²⁶ sanguinarium²⁷ habebant. Aetate ferrea²⁸ dei dolorem hominibus mittunt. Iustitia²⁹ non erit. Malum³⁰ uincet³¹.

Texto original elaborado pela Professora Estagiária e pela Professora Orientadora.

GLOSSARIUM:

¹*aetas, atis* (f.) – idade

²*aureus, a, um* (adj.) – de ouro

³*primus, a, um* (adj.) – primeiro

⁴*bene* (adv.) – com felicidade

⁵*uiuo, is, ere, uixi, uictum* – viver

⁶*Terra, ae* (f.) – Terra

⁷*cibus, i* (m.) – alimento; sustento

⁸*quotidie* (adv.) – todos os dias

⁹*celebro, as, are, aui, atum* – estar em festa

¹⁰*iuuenis, is* (m.) – jovem

¹¹*maneo, es, ere, mansi, mansum* – permanecer

¹²*occido, is, ere, cidi, casum* – morrer

¹³*per +Ac.* = durante

¹⁴*somnus, i* (m.) – sono

¹⁵*argenteus, a, um* (adj.) – de prata

¹⁶*secundus, a, um* (adj.) – segundo

¹⁷*centum* (num. card.) – cem

¹⁸*annus, i* (m.) – ano

¹⁹*pubertas, atis* (f.) – adolescência

²⁰*dolor, oris* (m.) – dor; sofrimento

²¹*cado, is, ere, cecidi, casum* – morrer

²²*extinguo, is, ere, stinxi, stinctum* – extinguir

²³*colo, is, ere, colui, cultum* – honrar; respeitar

²⁴*aereus, a, um* (adj.) – de bronze

²⁵*pugno, as, are, aui, atum* – guerrear

²⁶*animus, i* (m.) – espírito

²⁷*sanguinarius, a, um* (adj.) – sanguíneo

²⁸*ferreus, a, um* (adj.) – de ferro

²⁹*iustitia, ae* (f.) – justiça

³⁰*uincio, is, ere, uici, uictum* – vencer

³¹*malum, i* (n.) – mal



DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

3. Declina *Iuppiter, Iouis*.

GRUPO III

1. Assinala com **V** (Verdadeiro) ou **F** (Falso) as afirmações que se seguem.

- (A) A *Idade do Ouro* estabelece uma estreita ligação com a Infância, período pautado pela felicidade e candura.
- (B) Segundo o mito das *Quatro Idades*, habitamos a *Idade do Bronze*.
- (C) O mito das *Quatro Idades* realça as virtudes do Homem.
- (D) A alegoria estudada representa, também, a regeneração da vida na Terra.
- (E) O excerto do conto «A Estrela», de H. G. Wells, revela que o Homem demonstra, cada vez mais, preocupação com o próximo.

1.1 Corrige as afirmações que consideraste falsas.

PowerPoint de apoio à aula



O que vos sugere?

«I'm waking up to ash and dust
I wipe my brow and sweat my rust
I'm breathing in the chemicals
I'm breaking in, shaping up
Then checking out on the prison bus
This is it, the **apocalypse**

I'm waking up
I feel it in my bones
Enough to make my system blow

Welcome to the new age
To the new age

I'm radioactive
I'm radioactive
(...)

Radioactive, Imagine Dragons, 2012



A Idade do Ouro



The Golden Age, Joachim Wtewael, 1605

Prometeu



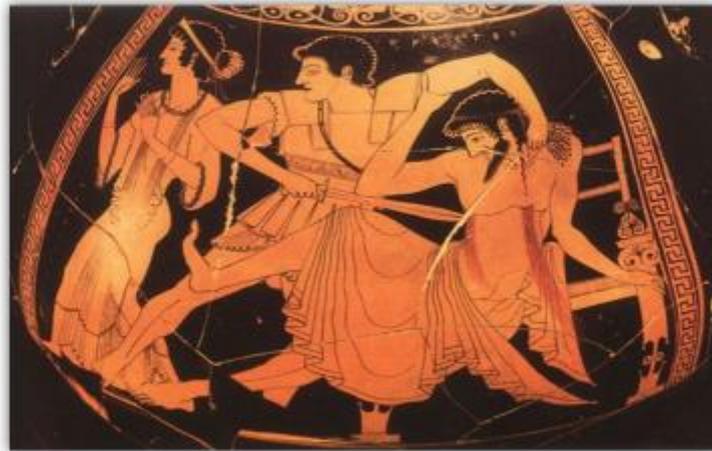
Prometheus Fountain, Paul Howard Manship, 1934



A Idade da Prata

L'Âge d'Argent, Lucas Cranach the Elder, 1535

A Idade do Bronze



<http://pages.uoregon.edu/klio/im/gr/br-age/aigisthos2Med.jpg>

A Idade do Ferro

«(...) vão **desonrar** os pais tão logo estes envelheçam e vão censurá-los, com duras palavras insultando-os;»

«(...) honrar-se-á muito mais ao malfeitor e ao homem **desmedido**; (...) respeito não haverá»

«(...) A todos os homens miseráveis a **inveja** acompanhará, Ela, malsonante, malevolente, maliciosa ao olhar.»

Trabalhos e Dias, Hesíodo

O entendimento do mito

As Quatro Idades

Degeneração da humanidade

Estágios da vida do Homem

Apocalipse
(Regeneração da vida na Terra)

O entendimento do mito

«Os astrónomos marcianos – pois havia astrónomos em Marte, ainda que fossem seres muito diferentes dos homens – ficaram, naturalmente, com profundo interesse sobre essas coisas.

(...) “Considerando a temperatura do projétil lançado sobre nosso sistema solar, na direção do sol,” escreveu um deles, “é impressionante quão poucos danos teve a Terra (...) Todos os familiares contornos continentais e as massas oceânicas parecem intactos. Aliás, a única diferença parece ser uma redução da calota esbranquiçada (supostamente de água em estado sólido) sobre cada polo.” **Isso apenas demonstra quão pequena pode parecer a mais vasta das catástrofes humanas a uma distância de alguns milhões de milhas.»**

A Estrela, H. G. Wells, Hypercubic Books, 2013

Curiosidade

O apocalipse está muito em voga. A literatura, a música, o cinema e a televisão reaproveitaram um dos temas que sempre apaixonou a humanidade.

Exemplo:

<https://www.youtube.com/watch?v=AAxMij8ycc>

(*The Walking Dead*, Frank Darabont, AMC, 2010)

Anexo V – 2.^a atividade de leitura de Latim: recursos utilizados na aula

TEXTUS

Lê o texto e responde aos itens que se seguem. Se necessitares, consulta o *glossarium* apresentado.

Merenda¹ insana²

1 Petasi³ homo et Martii⁴ lepus⁵ infusionem⁶ ad arborem bibunt⁷. Mus⁸ in mensa dormiebat⁹. Indecore¹⁰, terrae portentosae¹¹ puella in solio¹² accumbit¹³. Martii lepus puellae immodestiam¹⁴ non approbavit¹⁵.

4 Petasi homo horologium¹⁶ cum butyro¹⁷ liuerat¹⁸ sed non profecit¹⁹ - «Horologium meum²⁰ stitit²¹! Nunc merendae hora²² semper erit» - inquit²³.

6 Per merendam, conuiuae fabulas deliras²⁴ narrabant. Terrae portentosae puella solum²⁵ conuiuas agitato²⁶ obseruabat - «Vos estis insani!» - inquit. Puella, irata, ad siluam ambulauit.

Texto inspirado no original de Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas*, cap. 7, «Um Chá Maluco».

GLOSSARIUM:

¹*merenda, ae* (f.) – merenda (refeição da tarde)

²*insanus, a, um* (adj.) – louco: maluco

³*petasus, i* (m.) – chapéu

⁴*Martius, ii* (m.) – Março

⁵*lepus, oris* (m.) – lebre

⁶*infusio, onis* (f.) – infusão (chá)

⁷*bibo, is, ere, bibi, bibitum* – beber

⁸*mus, muris* (m.) – ratazana

⁹*dormio, is, ire, iui, itum* – dormir

¹⁰*indecore* (adv.) – de modo inconveniente

¹¹*portentosus, a, um* (adj.) – maravilhoso

¹²*solium, ii* (n.) – poltrona

¹³*accumbo, is, ere, cubui, cubitum* – sentar-se

¹⁴*immodestia, ae* (f.) – indisciplina

¹⁵*approbo, as, are, aui, atum* – aprovar

¹⁶*horologium, ii* (n.) – relógio

¹⁷*butyrum, i* (n.) – manteiga

¹⁸*lino, is, ere, liui, litum* – untar

¹⁹*proficio, is, ere, feci, fectum* – ser útil, fazer progressos

²⁰*meus, a, um* (pron.) – meu

²¹*sisto, is, ere, stiti, statum* – parar

²²*hora, ae* (f.) – hora

²³*inquam, is, it* – digo, dizes tu, diz ele

²⁴*delirus, a, um* (adj.) – tresloucado

²⁵*solum* (adv.) – somente

²⁶*agitatus, a, um* (adj.) – agitado, perturbado

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos
Escolares Direção de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

GRUPO III

O texto que acabámos de analisar aborda uma das refeições que tomamos ao longo do dia – a merenda. Com efeito, a perenidade da Cultura Clássica também se verifica nos nossos hábitos alimentares.

1. Preenche a ementa que se segue, por forma a compreenderes as especificidades da gastronomia Romana.

| Romanorum alimenta | | | | | | |
|--------------------|-----------------|----------------|-----------------|-------------------|----------------------|----------------------|
| <i>lentaculum</i> | <i>Prandium</i> | <i>Merenda</i> | <i>Cena</i> | | | |
| _____ | _____ | _____ | <i>Gustatio</i> | <i>Prima cena</i> | <i>Alterata cena</i> | <i>Mensa secunda</i> |
| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| | | | | | | |

Como decorria a *cena*?

«Nas casas dos ricos, as refeições, especialmente a *cena*, eram servidas no *triclinium* ou, em certas ocasiões, nos jardins, à sombra de parreiras e de madressilvas. A mesa era requintadamente decorada, desde a toalha ao serviço de pratos, travessas e copos. Cada convidado, porém, trazia de casa o seu próprio guardanapo, que servia, não só para se limpar, mas também para levar para casa, no final do banquete, aquilo com o que o anfitrião podia obsequiá-lo. Comiam com os dedos da mão direita e com a esquerda seguravam o prato; sentavam-se nos leitos (*lectus, i*) reclinados e apoiados sobre o cotovelo, costume que foi introduzido a partir do século I.

No tempo do Império, os grandes festins prolongavam a *cena* com a *comissatio*, festa que se prolongava pela noite com cânticos, danças, jogos, discursos, música, leituras, atuação de bailarinas e comediantes. O *rex conuiuii*, normalmente o chefe da casa, presidia à festa e procurava que nada faltasse aos convivas e que o ambiente de alegria fosse mantido, sem excessos nem incidentes».



MARTINS, Isaltina, FREIRE, Maria Teresa, *Nova itinera*, Asa, 2014, pág. 279.

Figura 1- *Triclinium Romano*

Fonte: <http://www.quia.com/jg/1796660list.html>

DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos
Escolares Direção de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

GRUPO IV

A obra «Alice no País das Maravilhas» é-te, com certeza, familiar, quer pelas adaptações cinematográficas quer pelas histórias fantásticas que te contaram na infância.

1. Lê atentamente o excerto que se segue:

«"Gatinho de Cheshire", começou, timidamente, pois não tinha a certeza se ele gostaria de ser chamado assim: entretanto, ele apenas sorriu mais um pouco. "Acho que ele gostou", pensou Alice, e continuou. "Poderia dizer-me, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?"

"Isso depende muito de para onde queres ir" – respondeu o Gato.

"Não me importo muito para onde..." – retorquiu Alice.

"Então não importa o caminho que escolhas" - disse o Gato.

"...Desde que eu chegue a algum lugar" - completou Alice.

"Oh, podes ter a certeza que vais chegar" - disse o Gato - "se caminhares bastante."

Alice sentiu que isso não deveria ser negado, então tentou outra pergunta. " Que tipo de pessoas vive aqui?"

"Naquela direção" - disse o Gato, apontando com a sua pata direita - "Vive o Chapeleiro, e naquela" - apontando com a outra pata - "vive a Lebre de Março. Visita qualquer um: os dois são loucos."

"Mas eu não quero ficar entre gente louca" - retorquiu Alice.

"Oh, não tens escolha" - disse o Gato - "**somos todos loucos aqui**. Eu sou louco. Tu és louca".

"Como é que sabes que eu sou louca?" - perguntou Alice.

"Deves ser" - afirmou o Gato - "ou então não terias vindo para cá".»

CARROLL, Lewis, *Alice's Adventures In Wonderland*, Boston: Lee and Shepard, 1869.

Anexo VI – 3.^a atividade de leitura de Latim: recursos utilizados na aula

TEXTUS

Lê o texto e responde aos itens que se seguem. Se necessitares, consulta o *glossarium* apresentado.

De¹ Pandora

1 Ignis² immortalibus³ a Prometheo⁴ raptatur⁵. Iuppiter, iratus, fallaciam⁶ hominibus creavit⁷. Sic⁸ Pandora emergit⁹ et sic aetas aurea terminabit¹⁰.

3 Dei uirginem castam¹¹ cum aqua et terra finxerant¹². Virgo stola¹³ ornabatur et caput uelo¹⁴ tegebatur¹⁵. Vulcanus¹⁶ item¹⁷ coronam auream procudit¹⁸. Ultime¹⁹, dei uirginem docent: nunc Pandora artes²⁰ textrinumque²¹ cognoscit²².

6 Pandora species²³ immortales et homines delectabat. Tum, Iuppiter Pandoram, fallaciam blandam²⁴, hominibus misit. Dies²⁵ fecundi²⁶ terminauerant. Nunc homines cum fatigationibus²⁷ uiuunt quia uirgo hydriae²⁸ operculum²⁹ pandit³⁰.

Texto original construído pela Professora Estagiária e pela Professora Orientadora

GLOSSARIUM:

¹*de* (prep. + abl.) – a respeito de, acerca de

²*ignis, ignis* (m.) – fogo

³*immortales, ium* (m. pl.) – imortais

⁴*Prometheus, ei ou eos* (m.) – Prometeu

⁵*rapto, as, are, aui, atum* – roubar

⁶*fallacia, ae* (f.) – ardil; engano

⁷*creo, as, are, aui, atum* – criar

⁸*sic* (adv.) – assim; deste modo

⁹*emergeo, is, ere, si, sum* – nascer

¹⁰*termino, as, are, aui, atum* – terminar

¹¹*castus, a, um* (adj.) – casto; imaculado

¹²*finigo, is, ere, finxi, fictum* – modelar; esculpir

¹³*stola, ae* (f.) – vestido comprido

¹⁴*uelum, i* (n.) – véu

¹⁵*tego, is, ere, texi, tectum* – cobrir

¹⁶*Vulcanus, i* (m.) – Vulcano

¹⁷*item* (adv.) – também

¹⁸*procudo, is, ere, cudi, cusum* – forjar

¹⁹*ultime* (adv.) – Por fim

²⁰*ars, artis* (f.) – arte

²¹*textrinum, i* (n.) – tecelagem

²²*cognosco, is, ere, cognoui, cognitum* – conhecer; saber

²³*species, ei* (f.) – beleza

²⁴*blandus, a, um* (adj.) – sedutor

²⁵*dies, diei* (m./f.) – dia

²⁶*fecundus, a, um* (adj.) – fecundo; favorável

²⁷*fatigatio, onis* (f.) – grande fadiga

²⁸*hydria, ae* (f.) – jarro

²⁹*operculum, i* (n.) – tampa

³⁰*pando, is, ere, pandi, passum* – abrir

DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos
Escolares Direção de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

3. Como deves ter reparado, *species* e *dies* são palavras novas que integram o teu vocabulário. Preenche a tabela que se segue, por forma a conheceres a sua declinação.

| __ .ª DECLINAÇÃO – NOMES DE TEMA EM __ | | | | | |
|--|----------|--------------------|----------|-----------------|--|
| | | <i>species, ei</i> | | <i>dies, ei</i> | |
| CASOS | SINGULAR | PLURAL | SINGULAR | PLURAL | |
| Nominativo | | | | | |
| Vocativo | | | | | |
| Genitivo | | | | | |
| Acusativo | | | | | |
| Dativo | | | | | |
| Ablativo | | | | | |

4. Declina *respublica, reipublicae* (particularidade da língua).

**DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos
Escolares** Direção de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

OBSERVAÇÕES:

- 1) «Abrange esta declinação quase só **nomes femininos** e a maior parte não possui todos os casos.»;
- 2) Apenas os nomes *res*, *rei* e *dies*, *diei* possuem os casos de **genitivo, dativo e ablativo do plural**;
- 3) «*Dies* tem dois géneros. Como feminino, significa **prazo, dia fixado.**»

Exemplos:

1. *Dies fugitui sunt* ('Os dias são efémeros').
2. *Dies anniversarii mei beata est.* ('O dia do meu aniversário é feliz').

ALMENDRA, Maria Ana, FIGUEIREDO, José Nunes de, *Compêndio de Gramática Latina*, Porto Editora, Porto, 2003, pág. 42.

5. Passa para Latim:

- a. No Verão¹, os dias compridos² aborreciam³ Semprónia⁴.

- b. Os homens e os deuses são encantados pela beleza de Pandora.

VOCABULÁRIO:

¹*aetas, atis*

²*longus, a, um* (adj.)

³*obtundo, is, ere, tudi, tusum*

⁴*Sempronia, ae* (f.)

DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos
Escolares
Direção de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

GRUPO III

1. De acordo com o mito que acabámos de estudar, seleciona as opções que te parecem mais adequadas para cada item.

1.1 _____ conduziu à construção de *Pandora*.

- (A) O declínio da humanidade
- (B) O fim da *Idade do Ouro*
- (C) A astúcia de Prometeu
- (D) A vontade incontornável de Júpiter

1.2 Concluída a moldagem, Júpiter enviou *Pandora* aos homens.

- (A) Prometeu recebeu a donzela, inteligente e sedutora, que libertou da jarra todos os dons que resguardariam a humanidade.
- (B) Epimeteu recebeu a donzela, inteligente e sedutora, que libertou da jarra todos os males que degenerariam a humanidade.
- (C) Prometeu recebeu a donzela, inteligente e sedutora, que libertou da jarra todos os males que degenerariam a humanidade.
- (D) Epimeteu recebeu a donzela, inteligente e sedutora, que libertou da jarra todos os dons que resguardariam a humanidade.

1.3 Só a _____ permaneceu dentro da jarra.

- (A) benevolência
- (B) doença
- (C) prosperidade
- (D) esperança

1.4 À luz do mito de Hesíodo, a mulher apresenta-se ...

- (A) ... como um ser maldito que carrega consigo todas as desgraças.



DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

- (B) ... como um ser virtuoso que carrega consigo todas as bem-aventuranças.
- (C) ... como um ser humano que carrega consigo as qualidades e defeitos inerentes a qualquer indivíduo.
- (D) ... como um ser debilitado que carrega consigo alguma graciosidade.

1.5 A campanha «100 homens, Sem preconceitos» pretende salientar a ideia de uma sociedade igualitária, com os mesmos direitos, assente numa perspetiva _____.

- (A) misógina
- (B) sexista
- (C) feminista
- (D) machista

2. Num breve comentário, explica de que forma a visão redutora, semeada pela narrativa de Hesíodo, em relação à mulher, se repercute na sociedade atual. Enriquece o teu comentário com exemplos do quotidiano que consideres ilustrativos desta questão.

PowerPoint de apoio à aula



34

³⁴Anúncio em <https://www.youtube.com/watch?v=KmmGClZb8Mg>

Prometeu



Prometheus Fountain, Paul Howard Manship, 1934

Pandora



Pandora, Kirk Richards, 2002

Pandora

«O espanto apoderou-se dos deuses imortais e dos homens mortais

quando viram o duro engano, irresistível para os homens.

Pois dela provém a raça das delicadas mulheres,

[Dela provém de facto a maldita estirpe e raça das mulheres]

flagelo terrível que habita entre os homens mortais,
não companheiras da Pobreza funesta, mas da Abundância.»

Hesíodo, *Teogonia*, Trad. Ana Elias Pinheiro

Entendimento do mito

Pandora

A mulher

A
personificação
da desgraça

A dualidade
da
Esperança

100 Homens, Sem Preconceitos



Investigadores Principais do programa de Neurociências
da Fundação Champalimaud



100 Homens, Sem Preconceitos

Jorge Corrula, Ator



We Can Do It!

«A urgência é necessária, alerta Sofia Lucas, “principalmente depois dos resultados assustadores do estudo do Fórum Económico Mundial” – que revelam que só daqui a **80 anos** é que as mulheres terão as **mesmas oportunidades de trabalho, os mesmos salários e a mesma possibilidade de chegar à liderança das empresas.**»

in *Público* (05.03.2015)

Anexo VII – 4.^a atividade de leitura de Latim: recursos utilizados na aula

DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos
Escolares Direção de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

TEXTUS

Lê o texto e responde aos itens que se seguem. Se necessitares, consulta o *glossarium* apresentado.

De Medusa

1 Medusa et sorores¹ suae in terris remotis² uiuebant. Gorgon³ femina mortalis erat; tamen⁴ Minerua eam puniuit⁵. Medusa Neptunum in templo castae deae amauit. Ita⁶, Gorgonis capillus⁷ **serpentium**⁸ implicatione⁹ a Minerua mutatus¹⁰ est. Itaque¹¹ haec eam tenebris¹² damnauit¹³.

5 Ut primum Medusa personae adspectum¹⁴ inuenit¹⁵, haec lapidea¹⁶ erit. Perseus, gloriosus¹⁷, Gorgonis caput Polydectae¹⁸ regi promiserat¹⁹. Tum, in speluncam intrauit et id secuit²⁰. E collo²¹ Pegasus emergit²².

Texto original construído pela professora estagiária e pela professora orientadora.

GLOSSARIUM:

¹*soror, oris* (f.) – irmã

²*remotus, a, um* (adj.) – distante; remoto

³*Gorgon, onis* (f.) – Górgona

⁴*tamen* (conj.) – todavia; contudo

⁵*punio, is, ire, iui, itum* – punir

⁶*ita* (adv.) – assim; deste modo

⁷*capillus, i* (m.) – cabelo

⁸***serpens, serpentis* (f.) – serpente**

⁹*implicatio, onis* (f.) – emaranhado

¹⁰*muto, as, are, aui, atum* – transformar

¹¹*itaque* (conj.) – Por isso

¹²*tenebrae, arum* (f. pl.) – escuridão; trevas

¹³*damno, as, are, aui, atum* – condenar a (+ abl. ou gen.)

¹⁴*adspectus, us* (m.) – olhar

¹⁵*inuenio, is, ire, ueni, uentum* – encontrar

¹⁶*lapideus, a, um* (adj.) – petrificado

¹⁷*gloriosus, a, um* (adj.) – vaidoso; presunçoso

¹⁸*Polydectes, ae* (m.) – Polidecta

¹⁹*promitto, is, ere, misi, misum* – prometer (+ dat.)

²⁰*seco, as, are, secui, sectum* – cortar

²¹*collum, i* (n.) – pescoço

²²*emergeo, is, ire, emersi, emersum* – nascer

DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos
Escolares Direção de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

3. Como deves ter reparado, ***serpens, serpentis*** é uma palavra nova que integra o teu vocabulário.

3.1 Lê as informações abaixo, de modo a compreenderes a particularidade deste vocábulo.



- Tendo em conta o **número de sílabas**, rapidamente classificaríamos o vocábulo de **imparissilábico** (genitivo do singular com mais uma sílaba do que o nominativo).
- Sabemos que os nomes de **tema em consoante (imparissilábicos)** fazem o **genitivo do plural** em **–um**.
- Todavia, todos os nomes, ainda que imparissilábicos, que possuem **duas consoantes antes da desinência de genitivo do singular** fazem o **genitivo do plural** em **–ium** e denominam-se de **FALSOS IMPARISSILÁBICOS**.
 - Os **FALSOS IMPARISSILÁBICOS** fazem o **nominativo do singular** em **–s** ou em **–x**. Na verdade, assistiu-se às seguintes evoluções fonéticas:

**serpentis > serpens > serpens*

**noctis > noctis > noxs > nox*



DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos
Escolares Direção de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

3.2 Indica o **nominativo do singular** dos **nomes (falsos) imparissilábicos** que se seguem.

3.2.1 *mortis* (genitivo do singular)

3.2.2 *fontes* (nominativo do plural)

3.2.3 *ponte* (ablativo do singular)

3.2.4 *montium* (genitivo do plural)

3.2.5 *parti* (dativo do singular)

3.2.6 *dentibus* (ablativo do plural)

3.3 Declina nos casos do singular e do plural os nomes

3.3.1 *collis, collis* (m.) ‘colina’

3.3.2 *urbs, urbis* (f.) ‘cidade’

3.3.3 *nox, noctis* (f.) ‘noite’

3.3.4 *soror, oris* (f.) ‘irmã’



DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

GRUPO III

1. Através das respostas às questões que se seguem, dá a conhecer a tua perspetiva acerca do mito de *Medusa*.

1.1 Como classificas a atitude de Perseu e de Minerva? Justifica.

1.2 Consideras que Medusa foi merecedora da pena que lhe foi atribuída?

Justifica.



DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos
Escolares Direção de Serviços Região Centro
Agrupamento de Escolas Figueira Mar

Demons, Imagine Dragons

When the days are cold
And the cards all fold
And the saints we see
Are all made of gold

When your dreams all fail
And the ones we hail
Are the worst of all
And the blood's run stale

I want to hide the truth
I want to shelter you
But with the beast inside
There's nowhere we can hide

**No matter what we breed
We still are made of greed**
This is my kingdom come
This is my kingdom come

Refrão:
**When you feel my heat
Look into my eyes
It's where my demons hide
It's where my demons hide
Don't get too close
It's dark inside
It's where my demons hide
It's where my demons hide**

When the curtain's call
Is the last of all
When the lights fade out
All the sinners crawl

So they dug your grave
And the masquerade

Will come calling out
At the mess you made

Don't want to let you down
But I am hell bound
Though this is all for you
Don't want to hide the truth

No matter what we breed
We still are made of greed
This is my kingdom come
This is my kingdom come

Refrão (1x)

They say it's what you make
I say it's up to fate
It's woven in my soul
I need to let you go

Your eyes, they shine so bright
I want to save their light
I can't escape this now
Unless you show me how

Refrão (1x)

Ficha Informativa

O mito de Medusa

«Medusa era uma das três irmãs Górgonas. (...) Em algumas versões da história, porém, Medusa não era irmã das imortais por nascimento, mas uma mulher mortal que tinha sido punida por Atena (...) por ter feito amor com Posídon (Neptuno) no templo da deusa virgem. Nesta versão, Atena não lhe tinha retirado a formosura, mas transformara-lhe o cabelo num emaranhado de serpentes e condenara-a a esconder-se na escuridão, impossibilitando-a assim de mais alguma vez ter intimidades com um homem. Quem a olhasse nos olhos (...) seria instantaneamente petrificado. Em muitas narrativas e obras de arte, a Medusa é representada terrivelmente feia, com uma língua gorda que lhe sai da boca, mas também é representada como uma mulher de uma beleza serena cujas serpentes são ornamentos reais colocados na sua cabeça e não repugnantes desfigurações.

Perseu utilizou o elmo da invisibilidade para entrar na gruta onde as Górgonas estavam a dormir, e usou o escudo que parecia um espelho para olhar para a Medusa indiretamente, fixando o seu reflexo ao aproximar-se e puxou da foice. A Górgona com serpentes no cabelo contorceu-se, pressentindo o perigo, mas não via nada para atacar. Sem poder saber de onde, a espada brilhou e decepou-lhe a cabeça. (...)

Mal a cabeça da Medusa foi cortada, de dentro do seu pescoço saltou o cavalo alado, Pégaso, e um guerreiro humano já adulto, Criador, filho dela e de Posídon. (...)

Texto com alterações retirado da obra «Mitologia. MITOS e LENDAS de todo o MUNDO» da autoria de Danielle Doggett, Lima – Edição e Distribuição de Livros, Lda., Seixal, 2006.

Representações do mito



Figura 1- Medusa de Glen Vause

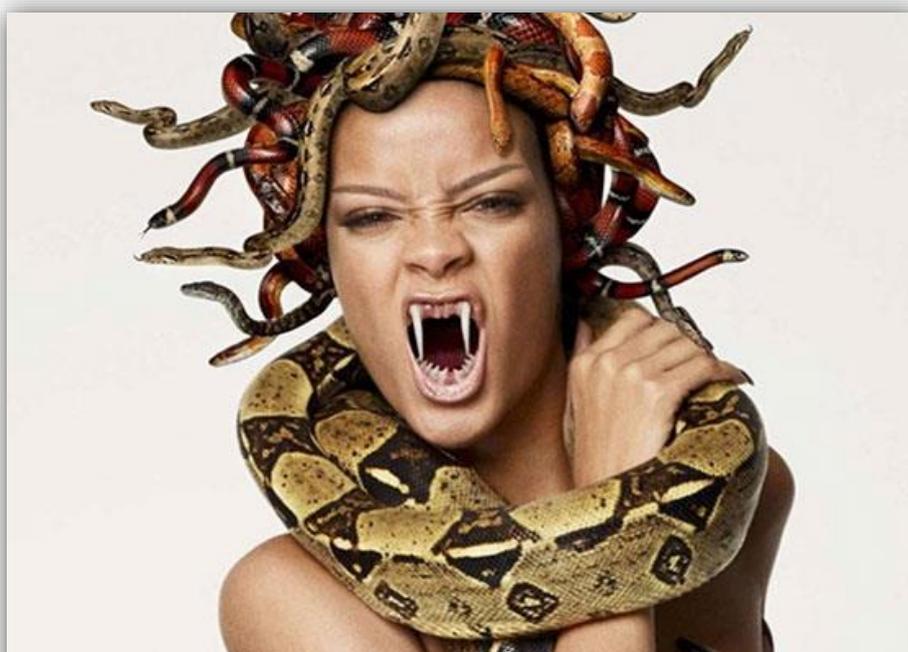


Figura 2 – Rihanna para uma produção fotográfica da revista GQ (2013).

Anexo VIII - Inquéritos aplicados nas disciplinas de Português e de Latim

As atividades de leitura nas aulas de Português

Ao longo do ano letivo realizaste algumas atividades que pediam que respondesses a alguns itens relativos às matérias que estudaste. Responde, por favor, às questões que se seguem sobre o assunto.

1. Consideras que as atividades te permitiram refletir sobre os textos e, conseqüentemente, desenvolver a tua capacidade interpretativa? Assinala com um X a tua resposta.

Muito

Bastante

Pouco

Nada

2. Qual a tua opinião acerca das atividades de leitura nas aulas de Português? Assinala com um X a tua resposta.

Considero bastante importante, porque testo os meus conhecimentos e, para além de desenvolver o domínio da leitura, também refino o da escrita.

Considero importantes, mas são atividades muito trabalhosas que prefiro não fazer.

Não considero as atividades de leitura importantes para o desenvolvimento das minhas capacidades.

3. Relativamente às atividades de leitura realizadas nas aulas da professora estagiária Susana Ferreira julgo que _____.
Escolhe a opção que melhor traduz a tua opinião.

a) ... foram interessantes.

- b) ... foram difíceis.
- c) ... gostaria de ter feito outras.

Se respondeste c), que tipo de atividades gostarias de ter realizado?

4. Qual a tua opinião acerca das estratégias utilizadas pela professora estagiária de modo a poderes desenvolver as tuas capacidades de leitura?

Assinala com um X a tua resposta.

- Úteis
- Inúteis
- Indiferentes

5. Lembras-te de alguma atividade de que tivesses gostado particularmente?

Qual?

6. Todas as atividades que realizaste estão subordinadas a um tema. Consegues antecipar qual?

Assinala com um X a tua resposta.

- O imaginário.
- A figura feminina.
- A importância da Mitologia.

Obrigada pela colaboração!

As atividades de leitura nas aulas de Latim

Ao longo do ano letivo realizaste algumas atividades que pediam que respondesses a alguns itens ou tecesses breves comentários relativos às matérias que estudaste. Responde, por favor, às questões que se seguem sobre o assunto.

7. Consideras que as atividades te permitiram refletir sobre a simbologia dos textos e, conseqüentemente, desenvolver a tua capacidade interpretativa?

Assinala com um X a tua resposta.

Muito

Bastante

Pouco

Nada

8. Qual a tua opinião acerca das atividades de leitura nas aulas de Latim?

Assinala com um X a tua resposta.

Considero bastante importante, porque testo os meus conhecimentos e, para além de desenvolver o domínio da leitura, também refino o da escrita.

Considero importantes, mas são atividades muito trabalhosas que prefiro não fazer.

Não considero as atividades de leitura importantes para a aprendizagem da língua latina.

9. Relativamente às atividades de leitura realizadas nas aulas da professora estagiária Susana Ferreira julgo que _____.

Escolhe a opção que melhor traduz a tua opinião.

d) ... foram interessantes.

- e) ... foram difíceis.
- f) ... gostaria de ter feito outras.

Se respondeste c), que tipo de atividades gostarias de ter realizado?

10. Qual a tua opinião acerca das estratégias utilizadas pela professora estagiária de modo a poderes desenvolver as tuas capacidades de leitura?

Assinala com um X a tua resposta.

- Úteis
- Inúteis
- Indiferentes

11. Lembras-te de alguma atividade de que tivesses gostado particularmente?

Qual?

12. Todas as atividades que realizaste estão subordinadas a um tema. Consegues antecipar qual?

Assinala com um X a tua resposta.

- O imaginário.
- A figura feminina.
- A genealogia dos deuses.

Obrigada pela colaboração!