



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Ana Cláudia da Silva Pires

**A ARTE DA PALAVRA E AS OUTRAS ARTES:
DIÁLOGO INTERARTÍSTICO E COMPREENSÃO
TEXTUAL**

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

julho de 2023

FACULDADE DE LETRAS

A ARTE DA PALAVRA E AS OUTRAS ARTES: DIÁLOGO INTERARTÍSTICO E COMPREENSÃO TEXTUAL

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A arte da palavra e as outras artes: diálogo interartístico e compreensão textual.
Autora	Ana Cláudia da Silva Pires
Orientadora	Doutora Ana Maria Machado
Júri	Presidente: Doutora Maria Isabel Pires Pereira Vogais: 1. Doutora Maria João Albuquerque Figueiredo Simões 2. Doutora Ana Maria e Silva Machado
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português
Data da defesa	25-07-2023
Classificação do Relatório	19 valores
Classificação do Estágio e Relatório	19 valores



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Declaração de Autoria

Eu, Ana Cláudia da Silva Pires, estudante n.º 2018299481, declaro que:

- a) Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra;
- b) Sou o único autor do Relatório intitulado *A arte da palavra e as outras artes: diálogo interartístico e compreensão textual*, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Universidade de Coimbra.

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

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

Data: 29 de janeiro de 2023.

Assinatura:

Ana Cláudia Pires

RESUMO

A arte da palavra e as outras artes: diálogo interartístico e compreensão textual

Inserido no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, o estudo de caso que este relatório apresenta relaciona-se com a integração das artes visuais nas práticas pedagógicas da disciplina de Português enquanto tarefa capaz de promover, a partir da interrelação artística, uma compreensão textual mais consistente e aprofundada. A investigação foi desenvolvida junto de uma turma de 12.º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, e pretendeu-se responder às seguintes questões: (i) partindo do estabelecimento de relações entre a arte da palavra e outros tipos de arte – a pintura e o desenho –, em que medida é que os artefactos artísticos se podem aproximar ou distanciar semanticamente?; (ii) qual o grau de compreensão/interpretação que os alunos extraem do texto literário, com base no diálogo interartístico?; (iii) em que medida a compreensão/interpretação do texto literário beneficia da aproximação entre literatura e a arte visual? Neste relatório, procurou-se que a inclusão do diálogo interartístico nas aulas de Português fosse capaz de promover uma leitura comprometida do texto literário e a consolidação das aprendizagens literárias. A recolha e apuramento dos dados evidenciou que as diferentes aplicações didáticas desencadearam um impacto positivo, sendo que as respostas dos alunos, de um modo generalizado, mostraram um conhecimento pormenorizado e sagaz dos diferentes textos literários estudados. Foi, assim, possível comprovar os benefícios do diálogo interartístico para a Educação Literária.

Palavras-chave: diálogo interartístico; compreensão textual; ensino da literatura; pintura; desenho.

ABSTRACT

The art of the word and the other arts: interartistic dialogue and reading comprehension

Inserted in the scope of the Master in Teaching of Portuguese in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education, the case study that this report presents is related to the integration of visual arts in the pedagogical practices of the Portuguese discipline as a task capable of promoting, through the artistic interrelationship, a more consistent and profound textual understanding. The investigation was carried out with a 12th grade class of the Scientific-Humanistic Course of Sciences and Technologies, and it was intended to answer the following questions: (i) starting from the establishment of relations

between the art of the word and other types of art – painting and drawing –, to what extent can artistic artifacts be semantically close or distant?; (ii) what degree of understanding/interpretation do students extract from the literary text, based on the interartistic dialogue?; (iii) to what extent does the understanding/interpretation of the literary text benefit from the rapprochement between literature and visual art? In this work, the aim was to ensure that the inclusion of interartistic dialogue in Portuguese classes was capable of promoting a committed reading of the literary text and the consolidation of literary learning. The collection and verification of data showed that the different didactic applications had a positive impact, and the students' responses, in general, showed a detailed and sagacious knowledge of the different literary texts studied. It was thus possible to prove the benefits of interartistic dialogue for Literary Education.

Keywords: interartistic dialogue; textual comprehension; literature teaching; painting; drawing.

A arte serve para ver o interior das coisas, disse Sors.

Atravessar as paredes e mostrar aquilo que não se vê, o que está escondido.

A. Cruz, O Pintor Debaixo do Lava-Loiças

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I	2
Capítulo 1 – Contexto Socioeducativo	2
1.1. Envolvente.....	2
1.2. A Escola.....	2
1.3. Projeto Educativo	4
1.4. Turmas da Prática Pedagógica	4
Capítulo 2 – Descrição e reflexão crítica sobre o estágio curricular	5
Parte II	9
Capítulo 1	
1.1. O Ensino da Literatura.....	9
1.1.1. A apologia de uma abordagem interartística.....	10
1.2. Documentos educativos; decisões departamentais; manual adotado	15
1.3. Outros trabalhos empíricos já desenvolvidos	18
Capítulo 2	
2.1. Metodologia	19
2.2. Primeira aplicação didática	22
2.3. Segunda aplicação didática	27
2.4. Terceira aplicação didática	32
2.5. Análise de dados.....	37
2.5.1. Análise de dados da primeira aplicação didática	38
2.5.2. Análise de dados da segunda aplicação didática	41
2.5.3. Análise de dados da terceira aplicação didática	45
2.6. Considerações finais.....	47
Conclusões.....	50
Referências	51
Anexos	53

Índice dos anexos

Anexo 1 – Pinturas da 1ª aplicação didática (<i>Retrato da Irmã Paula</i> , 1925-1927, de Sarah Affonso, Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado, Lisboa)	54
Anexo 2 – Pinturas da 1ª aplicação didática (<i>A Estrela</i> , 1937, de Sarah Affonso, Museu Calouste Gulbenkian)	54
Anexo 3 – Desenho da 2ª aplicação didática (<i>A Europa</i> , 1943, de José de Almada Negreiros)	55
Anexo 4 – Pintura da 3ª aplicação didática (<i>Planos da Memória</i> , 2016, de Rui Brás)	55
Anexo 5 – Tabelas pormenorizadas dos dados recolhidos na 1ª didatização aplicada	56
Anexo 6 – Tabela pormenorizada dos dados recolhidos na 2ª didatização aplicada	59
Anexo 7 – Tabela pormenorizada dos dados recolhidos na 3ª didatização aplicada	61
Anexo 8 – Resultados individuais recolhidos na 1ª didatização aplicada	63
Anexo 9 – Resultados individuais recolhidos na 2ª didatização aplicada	64
Anexo 10 – Resultados individuais recolhidos na 3ª didatização aplicada	65
Anexo 11 – Resultados individuais (núcleo duro)	66

Índice de figuras

Fig. 1 – Aulas lecionadas.....	7
Fig. 2 – Formações e conferências 2022/2023.....	8
Fig. 3 – Aulas nas quais foram aplicadas as estratégias	22
Fig. 4 – Enunciado da tarefa da 3ª didatização	34
Fig. 5 – Médias dos resultados da 1ª didatização	39
Fig. 6 – Modelo de análise e classificação dos questionários	42
Fig. 7 – Médias dos resultados da 2ª didatização	42
Fig. 8 – Médias dos resultados da 3ª didatização	46
Fig. 9 – Médias das três didatizações (núcleo duro)	48

INTRODUÇÃO

Este Relatório de Estágio, parte integrante do plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tem como foco da sua abordagem dois grandes tópicos: um primeiro, no qual se procede a uma caracterização das componentes que ditaram a Prática Pedagógica Supervisionada, que tomou lugar na Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra, desenvolvida no ano letivo de 2022/2023, e da respetiva trajetória (atividades desenvolvidas e conseguinte perceção); e um segundo, que aponta para o foco da nossa investigação que é o de apurar se e de que forma é que a relação interartes texto-imagem (pintura/desenho) é capaz de auxiliar os alunos na tarefa de compreender o texto literário.

De um modo coerente, o presente trabalho organiza-se, estruturalmente, também em duas partes. Composta por dois capítulos, a primeira parte do RE visa a apresentação do contexto socioeducativo que constituiu o pano de fundo do estágio pedagógico, contemplando-se a envolvente escolar, a instituição de ensino, o Projeto Educativo da ESAB e as turmas integrantes da prática pedagógica (cap. 1), assim como também integra uma reflexão crítica das atividades curriculares e extracurriculares desenvolvidas ao longo do atual ano letivo (cap.2). A segunda parte deste relatório, de igual forma, também se encontra subdividida em dois capítulos, sendo que cada um deles aborda, respetivamente, (i) a reflexão teórica de conceitos da teoria interartes, a compatibilidade das relações interartísticas com documentos oficiais educativos, a consideração de outros relatórios de estágio dedicados ao estudo do diálogo texto-imagem; e (ii) a metodologia utilizada, as didatizações aplicadas, as análises dos dados recolhidos, assim como as correspondentes mediações e considerações finais. Por último, encerra-se a ordem de trabalhos com as conclusões da investigação aqui desenvolvida e perspectivas para as vindouras.

PARTE I

CAPÍTULO 1

Contexto socioeducativo

O Estágio Pedagógico Supervisionado, correspondente ao ano letivo de 2022/2023, teve lugar na Escola Secundária Avelar Brotero¹, em Coimbra. Para uma melhor compreensão das atividades desenvolvidas ao longo do estágio, cuido ser útil uma breve contextualização dos fatores que determinaram o curso desta atividade: primeiramente, abordarei a envolvente, num segundo momento, a escola, de seguida, afunilando cada vez mais, mencionarei os aspetos mais relevantes e distintivos do Projeto Educativo da ESAB e, por último, será ainda pertinente falar das turmas que integraram a Prática Pedagógica.

1.1. Envolvente

A ESAB localiza-se no município de Coimbra, pertencente à Região Centro, à sub-região da Região de Coimbra e ao distrito de Coimbra. Segundo os dados da PORDATA, relativos a 2021, nesse ano, o município contava com 140.816 residentes.²

Relativamente ao perfil de escolaridade da população, 27.480 pessoas detinham o Ensino Secundário, apresentando-se, assim, uma taxa de retenção e desistência da escolaridade obrigatória de apenas 6,8 %, com tendência a baixar de ano para ano. Para além disso, Coimbra é conhecida por ser uma cidade universitária, não só pela mais antiga academia do país – a Universidade de Coimbra – , mas também pelas várias outras instituições de Ensino Superior (18, no total), o que possibilitou que, ainda em 2021, 42.402 pessoas estivessem formadas para além da escolaridade obrigatória.

No que toca aos ramos profissionais de maior atividade no município, nos últimos anos, de acordo com a *Carta Educativa do Município (2008-2015)*, o comércio, a administração pública, a educação, a saúde e ação social são os primordiais. A par disso, tem-se verificado também uma exponencial propensão para o investimento no setor industrial.

1.2. A Escola

Concretamente falando sobre a ESAB, sabemos que foi nomeada após o célebre Lente de Botânica e Agricultura da Universidade de Coimbra, Félix de Avelar Brotero, e fundada em 1884, por António Augusto de Aguiar, começando por ter o estatuto de Escola de Desenho Industrial e tornando-se, cinco anos mais tarde, numa escola industrial.³ Esta escola apresenta um historial de mudança de

¹ Doravante, ESAB ou Brotero.

² Informação disponível em <https://www.pordata.pt/municipios>

³ Informação disponível em <http://www.brotero.pt/index.php/escola?showall=&limitstart=>

instalações e itinerâncias por diversos pontos da cidade, desde 1889. Motivada pela necessidade de melhores e mais adequadas condições, começou por funcionar na antiga Igreja da Trindade, passando, mais tarde, pelos atuais locais do Jardim da Manga, da Associação Académica de Coimbra e ainda da Escola Secundária Jaime Cortesão. Apenas na década de 60, a movimentação cessou, fixando-se a ESAB, até ao presente dia, no maior parque escolar de Coimbra, que abrange, a curtas distâncias, instituições de ensino como a Escola Secundária Infanta Dona Maria e a Escola Superior de Educação de Coimbra. Para além disso, encontra-se localizada numa área do concelho que permite aos alunos o acesso a múltiplos espaços de lazer e cultura, como é exemplo o centro comercial Alma Shopping e o Estádio Cidade de Coimbra.

Com a grande afluência às escolas pela qual se pautaram as décadas de 60 e 70, o Ministro da Educação, José Veiga Simão, fez com que, para além dos já existentes ensinos Liceal e Técnico, o Ensino Secundário se tornasse numa opção para os estudantes, criando-se condições favoráveis, a nível de requisitos, para o acesso ao Ensino Superior.⁴

Com a reforma do ensino pós-Revolução de Abril, dá-se a instituição do Ensino Secundário Unificado, que, com as suas *nuances*, acabou por resultar numa oferta e aposta educativa liceal, para além da artística e tecnológica, atualmente verificáveis.⁵ De acordo com o Projeto Educativo⁶, podemos constatar que a oferta educativa da Brotero veio a tornar-se cada vez mais vasta, incluindo, nos dias de hoje, Cursos Científico – Humanísticos, como os de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais, e uma diversidade de Cursos Profissionais, tais como o de Técnico/a de Design de Moda, Técnico/a de Mecatrónica Automóvel e ainda de Técnico/a de Multimédia. Em adição a isso, a Brotero investe ainda na Educação e Formação de Adultos, assim como no Ensino Recorrente, sendo esta última uma modalidade de ensino não presencial. (PE, p.7).

Para além disso, a ESAB detém um valioso património, sendo considerada uma Escola-Museu, pela sua riqueza de peças de arte, fruto de trabalho de “cerâmica (modelação e pintura), marcenaria e talha, serralharia, tapeçaria”, e ainda outras “técnicas, como a serigrafia, o esmalte sobre o cobre e gravura.” (PE, p. 4). Caminhar pelos corredores da escola ou entrar nas suas salas significa depararmos com obras de arte de alunos, realizadas desde os primórdios da existência desta instituição.

A ESAB acolhe, tal como assinala o PE, alunos que “provêm de estratos socioculturais e económicos muito diversos, o que torna o ensino aqui ministrado propiciador de uma formação humana integral, pela sua aproximação aos universos sociais da vida ativa e produtiva.” (PE, p.8-9).

Sobre o corpo docente e não docente, há que sublinhar a sua estabilidade, afetividade perante os alunos e o constante dinamismo, seja em atividades curriculares ou extracurriculares.

⁴ Informação disponível em <http://www.brotero.pt/index.php/escola?showall=&limitstart=>

⁵ Informação disponível em <http://www.brotero.pt/index.php/escola?showall=&limitstart=>

⁶ Doravante, PE.

No que diz respeito aos espaços que a escola disponibiliza, para além das instalações e serviços escolares essenciais, como a Secretaria, a Reprografia, o Bar dos Alunos, o Refeitório, a Biblioteca e o Ginásio, graças à requalificação potenciada pela Parque Escolar, no ano de 2008, a ESAB beneficia agora de salas de aula, oficinas e laboratórios com condições e materiais cada vez mais adequados aos cursos que acolhe. O melhoramento dos edifícios traduziu-se, claro está, na crescente oferta educativa, assim como na superior qualidade das práticas pedagógicas.

1.3. Projeto Educativo

O PE da ESAB para 2017/2020 alicerça-se em valores como o Bem, o Rigor e a Equidade, e declara que esta é uma escola que

Tem como missão a formação qualificada de pessoas capazes de dar resposta eficaz às solicitações das instituições do ensino superior e do mercado de trabalho e de exercer a cidadania de forma ativa, responsável e sustentável, pautada por uma atuação ética consistente e inclusiva ao serviço do bem comum. (PE, p. 8)

Tendo em conta este compromisso, a escola desenvolve, paralelamente à sua vasta oferta educativa, projetos extracurriculares promotores de um percurso eclético, autónomo e inclusivo, tanto para professores, como para alunos. Saliento, a título de exemplo, os projetos de intercâmbios internacionais *Leonardo da Vinci*, *Comenius* e *Erasmus+*, e ainda a aposta na Educação Bilingue de Alunos Surdos. Também vale a pena fazer menção a outros clubes e projetos desenvolvidos, como o Parlamento dos Jovens, o Projeto Animat ou a Brotero TV, que, para além de todo o dinamismo que criam na comunidade escolar, fomentam o trabalho interdisciplinar e a exploração de outras potencialidades das diferentes áreas disciplinares, para a qual o contexto de aula não é suficiente.

1.4. Turmas da Prática Pedagógica

Nas turmas que possibilitaram e fizeram parte desta Prática Pedagógica, estão incluídas duas turmas – uma do 11.º ano e outra do 12.º – do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, com um número de alunos que oscila entre a vintena e a trintena e idades compreendidas entre os 15 e os 18, distribuídos pelos dois géneros, e com nula ou baixa taxa de retenção.⁷

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

Uma vez que fiquei afeta à turma do 12.º – a colega de estágio desenvolveu a sua Prática Pedagógica junto da turma do 11.º –, importa agora direcionar o foco para a turma que contribuiu para a minha experiência de estágio.

Aprofundando um pouco mais o perfil da turma do 12.º, em termos pedagógicos, esta é uma turma que, apesar de se distrair com alguma facilidade, posso caracterizá-la, na sua generalidade, como aplicada, interessada, muito interventiva e reativa, sempre com um espírito crítico arguto. Dito isto, pela manifesta curiosidade e sólidas opiniões que os alunos revelaram aquando da discussão dos mais variados tópicos em contexto de aula, percebi, desde logo, que o tema do presente Relatório de Estágio⁸ tinha potencial para ser bem recebido por eles.

Para além disso, uma vez que se trata de uma turma do curso de Ciências e Tecnologias, tal como o próprio nome indica, há uma forte tendência para que se privilegie o estudo das Ciências (ditas exatas), em detrimento das Artes e das Humanidades. Consciente das vantagens comprovadas que estas duas últimas áreas são capazes de trazer aos alunos, não só durante o período de escolaridade, mas também para a vida, pretende-se expandir o seu papel em contexto pedagógico. Na minha ótica, é de urgente importância levar para junto destes alunos a subjetividade e a criatividade que nem sempre são integradas nas disciplinas de Matemática A, Biologia e Física, mas que, na disciplina de Português, se revelam férteis e até mesmo necessárias. Para citar Teixeira de Pascoaes, “A ciência desenha a onda; a poesia enche-a de água”. É, pois, nesta emblemática frase que parece resumir-se, por um lado, a adequação do meu tema à turma selecionada, mas também o papel edificante e *enchente* da disciplina de Português e, mais concretamente, da literatura, quando as potencialidades da *arte da palavra* são exploradas a par das *outras artes* que, neste caso, são a da pintura e do desenho.

CAPÍTULO 2

DESCRIÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ESTÁGIO

A jornada fez-se: desde a obsessão primordial pelas Letras, na infância, através da obra (para mim, muito irónica) *O Menino que Não Gostava de Ler* de Susanna Tamaro, passando por um ensino secundário de Línguas e Humanidades, e ainda uma licenciatura em Português, aqui me encontro, na via da lecionação, no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Confesso que não foi sempre, nem desde sempre, que a carreira da docência me pareceu a mais aliciante e, olhando para a atual crise da educação, poucos parecem ser os motivos capazes de

mestrandos recolheram (v.g., taxa de retenção, número de alunos por género, nacionalidade, Necessidades Educativas Especiais, perfil de escolarização e perfil profissional dos pais e encarregados de educação).

⁸ Doravante, RE.

me demover deste posicionamento. Contudo, não deixo de vislumbrar nas falhas do sistema educativo a grande oportunidade para um novo fôlego. Acredito que a minha geração não só tem a responsabilidade de se reinventar, como também reúne as condições e capacidades requeridas para inverter o declínio do ensino que, nos nossos dias, continua algo conservador e, portanto, ultrapassado. Há que manifestar e acreditar em ventos de mudança, claro está, sem, no entanto, descuidar todos os obstáculos e dissabores que a escolha de um caminho diferente e ousado possa implicar. A determinação deve persistir no momento em que, como José Régio, dissermos “Não sei por onde vou,/Não sei para onde vou/Sei que não vou por aí!” (Régio,1926).

Nesse sentido, o estágio curricular define-se, para mim, na palavra ‘elucidativo’: da minha pequenez, mas também da magnitude do meu impacto; da minha desmotivação e, logo de imediato, da minha resiliência; da minha vontade de baixar os braços, seguida da urgência de erguer a voz.

Reconheço que nem sempre foi fácil a gestão de aspetos como o tempo, a colisão de mundividências, a comunicação, as emoções, os imprevistos e as expectativas, durante um ano em que todos os momentos eram de avaliação (auto e hetero). A esta dificuldade acresce alguma carência de preparação prévia. Devo confessar que senti um grande fosso e algum desalento nesta ampla transição de quatro anos profundamente teóricos para um ano prático de grande exigência, sem quaisquer momentos de introdução gradual, como o Laboratório em Ensino, devido à pandemia, e a ida às escolas para assistir a aulas de 3.º Ciclo ou Ensino Secundário, que a oferta formativa prevê.

Mas como nem só de inquietudes e ânsias se fez este percurso, com ele veio, sobretudo, uma grande clareza quanto a questões muito menos egocentradadas. Esta professora-estagiária ficou a saber que ensinar é a tarefa mais compensatória que até agora conheceu; que o ensino nunca é unilateral e que aprender está ao alcance de todos; que esta é uma profissão que exige de nós uma profunda empatia e constante preocupação, sobretudo pelos alunos e por questões sociais; que, enfim, é uma atividade que muito humaniza.

Por tudo o que foi dito, sei, e sinto-o nos ossos, que este ano me abonou de um profundo crescimento pessoal e, esperançosamente, profissional, munindo-me de valências como a autonomia, a capacidade de relativização e a consciência de que a realidade que nos circunda precisa de nós. Todo este processo de aprendizagem foi ininterrupto, mas foi sobretudo nas aulas lecionadas, e abaixo elencadas que, efetivamente, retirei grande parte dos ensinamentos:

Aulas/Duração	Conteúdos lecionados	Data
Aulas 1 e 2 (50+50)	- A poesia dos heterónimos pessoanos - Ricardo Reis, o poeta "clássico": análise e interpretação do poema "Vem sentar-te comigo, Lídia" – a consciência e a encenação da mortalidade. - Literatura e outras Artes: o diálogo entre a arte da palavra e a arte da pintura. - Atividade de escrita – Texto de Opinião.	28/10/2022
Aulas 3 e 4 (50+50)	- Fernando Pessoa, a heteronímia: perfil biográfico, versatilidade, sujeito, consciência e tempo na poética de Álvaro de Campos. - Leitura expressiva, análise e compreensão do texto "Aniversário" – nostalgia da infância; linguagem, estilo e estrutura do poema.	11/11/2022
Aulas 5 e 6 (50+50)	- Debate: noção, características, estrutura e objetivos.	2/12/2022
Aulas 7 e 8 (50+50)	- Fernando Pessoa, "Mensagem": estrutura da obra e sua simbologia – leitura expressiva, análise e compreensão do poema "O dos Castelos" - o imaginário épico; intertextualidade com "Os Lusíadas" (Canto III, Est. 20).	9/12/2022
Aulas 9 e 10 (50+50)	- Fernando Pessoa, <i>Mensagem</i> : leitura expressiva, análise e compreensão do poema "D. Dinis" – a construção da figura mítica. - Funções sintáticas – revisão. - Debate – <i>Se a "Mensagem" tivesse sido escrita nos dias de hoje, que figuras nacionais poderiam ser contempladas por Fernando Pessoa?</i>	6/01/2023
Aulas 11 e 12 (50+50)	- Fernando Pessoa, <i>Mensagem</i> : leitura expressiva, análise e compreensão do poema "O Infante" – a vontade divina, o sonho e a mitificação do herói. - A Dêixis: revisão e resolução de exercícios a partir da obra pessoana em estudo.	20/01/2022
Aulas 13 e 14 (50+50)	- O conto literário: marcas de género. - Início do estudo de <i>Sempre é uma Companhia</i> , de Manuel da Fonseca. - Leitura integral do conto e análise da primeira parte – O Batola: tempo, espaço físico e social, e relações entre personagens.	27/01/2023
Aulas 15 e 16 (50+50)	- Poesia contemporânea: leitura expressiva, análise e compreensão do poema "Majestade", de Miguel Torga – figurações do poeta. - Oralidade: trabalho de grupo – <i>A que outras figuras pode o poeta ser aproximado?</i>	3/02/2023
Aulas 17 e 18 (50+50)	- Poetas contemporâneos: leitura expressiva, análise e compreensão do poema "Câmara escura", de Ana Luísa Amaral – a memória; representações do quotidiano e figurações do poeta. - Diálogo interartístico: redação de um texto argumentativo.	17/02/2023
Aulas 18 e 20 (50+50)	- Poetas contemporâneos: leitura expressiva, análise e compreensão do poema "Agora as palavras", de Eugénio de Andrade – a arte poética (metapoesia). - Funções sintáticas – retoma em revisão.	10/03/2023
Aulas 21 e 22 (50+50)	- <i>Memorial do Convento</i> , José Saramago: o escritor; título e texto da contracapa; vetores temáticos da produção ficcional; contexto do Portugal do reinado de D. João V. - Leitura expressiva, análise e compreensão do excerto "D. João, quinto do nome na tabela real." - as personagens; visão crítica; dimensão simbólica; linguagem e estilo.	21/03/2023
Aulas 23 e 24 (50+50)	- <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago: a construção do Convento pela História versus a construção do Convento por Saramago. - Leitura expressiva, análise e compreensão do episódio da "Epopéia da Pedra" (cap. XIX) – a importância do herói coletivo (povo); visão crítica; dimensão simbólica; linguagem e estilo.	18/04/2023
Aulas 25 e 26 (50+50)	- <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago: a construção e o voo da passarola. - Leitura, análise e compreensão de excertos significativos dos capítulos IX, XI e XVI – as personagens e respetivos contributos para a construção do engenho e sucesso do voo; visão crítica; dimensão simbólica; linguagem e estilo. - Gramática – funções sintáticas.	9/05/2023
Aulas 27 e 28 (50+50)	- Ato de crescer – discussão em grande grupo. - Atividade de escrita: redação de um texto argumentativo.	30/05/2023

Fig. 1: Aulas lecionadas.

Em paralelo, foram ainda desenvolvidas outras atividades extracurriculares igualmente enriquecedoras. A Brotero participou em atividades como a 37.ª Cerimónia do World Cultural Council, a 29 de novembro de 2022, e o Workshop Arduino, a 21 de abril de 2023.

Em contexto de faculdade, foram ainda promovidas e dinamizadas formações e conferências no sentido de enriquecer os professores em processo de profissionalização:

Atividade	Data	Duração
Oficina "Vozes em aula", por António Augusto Barros.	24/10/ 2022	2 horas
"O biógrafo é um fingidor?", por Richard Zenith.	28/11/2022	2 horas
"Meios e aplicações digitais na aula de Português", por Antonino Silva.	5/12/2022	3 horas
Coesão e Coerência - competências de escrita, pela Prof. Ana Paula Loureiro.	13/02/2023	3 horas
O elogio da ignorância: reflexões sobre o ensino da literatura, pela Prof. Patrícia Nakagome.	13/03/2023	2 horas
Léxico Disléxico – Pedagogias Inclusivas, pela Prof Alexandra Dias.	8/05/2023	2 horas

Fig. 2: Formações e conferências 2022/2023.

PARTE II

CAPÍTULO 1

1.1 O Ensino da Literatura

Ao longo das últimas décadas, e devido à crise instalada no ensino, são inúmeros os rios de tinta que têm vindo a correr sobre concepções de ensino e respetivas estratégias, procurando identificar e diminuir eventuais problemas. Atentando nas palavras que Hannah Arendt nos deixou, já na década de 50, sabemos que

Para preservar o mundo contra a mortalidade dos seus criadores e habitantes, é necessário constantemente restabelecê-lo de novo. **O problema é saber como educar de forma a que essa recolocação continue a ser possível, ainda que, de forma absoluta, nunca possa ser assegurada.** A nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo. (Arendt, 2006: 203)⁹

Depreendo, portanto, que é justificável que o ensino seja uma preocupação, uma vez que este parece ter a nobre função de assegurar a continuidade do mundo. No entanto, as expectativas atuais relativamente às práticas pedagógicas sugerem desânimo, principalmente no panorama das Artes e Humanidades, e, mais concretamente, no ensino da literatura.

Autores como Aguiar e Silva (2010), Cosson (2010), Bernardes & Mateus (2013) e Franchetti (2021) são porta-vozes desta preocupação que assola o ensino do texto literário em contexto escolar. As suas opiniões convergem naquele que parece ser um dos grandes motivos (se não o maior) para a crise da literatura nas escolas: por se acreditar, cada vez mais, num ensino capaz de formar cidadãos que sirvam as necessidades de uma sociedade capitalista, privilegia-se o investimento em áreas cujos resultados são diretos, rápidos e, invariavelmente, úteis, o que se repercute num exponencial abandono das humanidades, entendidas como pouco produtivas ou escassamente responsivas face às exigências da atualidade.

Dito isto, o estudo do texto literário é perspetivado como uma superficialidade e, em alguns casos, como uma prática elitista que pode ver-se facilmente dispensada das práticas escolares.

Consciente das vantagens que o objeto literário é capaz de proporcionar aos jovens em formação, não é esta a posição que aqui defendo. É com base na leitura dos textos literários que os

⁹ Grifo nosso.

alunos, em fase de pleno desenvolvimento intelectual, se tornam massa crítica capacitada para ver e interpretar o mundo com base numa multiplicidade de experiências que a vida por si só nunca propiciaria. Ao encontro desta ideia, elevando o seu sentido, vão ainda as convictas palavras de Aguiar e Silva (2002), quando nos diz que

O texto literário, ao longo dos tempos, hoje como há mais de dois milénios, tem sido tantas vezes, e felizmente, a voz da revolta, a voz da revolução, a voz da insatisfação, a voz da ânsia por transformar o mundo e os homens; (...) A língua do texto literário, como a língua, pura e simplesmente a língua, a língua em absoluto, é um instrumento por excelência de **libertação do homem**. (Silva, 2002 *apud* Bernardes & Mateus, 2013: 27)¹⁰

Confirma-se, assim, o papel edificante e libertador que se pode extrair do “estilhaçar”, nas palavras de Vieira Mendes (1997), do objeto literário, isto é, do contacto e experiência diretos do aluno com o texto, tornando-o muito seu e usando-o a seu favor, sem nunca excluir da equação a figura de grande relevância do professor, que impulsiona e medeia esta tarefa, e reconduz o aluno ao texto.

Entendendo a literatura como um todo absolutamente necessário, mas que, de momento, enfrenta alguma relutância por parte da comunidade escolar (alunos, mas também alguns professores), urge apresentar soluções que promovam e potenciem a leitura literária, sendo, do mesmo modo, capazes de superar eventuais dificuldades que também possam estar no centro dos motivos para a tendência do afastamento em relação ao texto literário.

Para o efeito, o presente Relatório de Estágio surge arreigado a um entendimento da Literatura como uma arte que é altamente passível de ser entendida à luz de outras manifestações da Arte, defendendo-se, portanto, uma abordagem interartística enquanto estratégia que catapulta os alunos para uma compreensão mais aprofundada dos sentidos do texto.

1.1.1 A apologia de uma abordagem interartística

Em *Literatura e Ensino do Português* (2013), de José Bernardes e Rui Mateus, pode ler-se o seguinte: “(...) a arte da palavra desde sempre estabeleceu nexos com outras manifestações artísticas, os quais foram conhecendo profundas transformações ao longo dos tempos, em sintonia com a matriz ideológica e as perspetivas artísticas que marcaram as diferentes épocas culturais.” (Bernardes & Mateus, 2013: 92).

Sabendo destes possíveis nexos, surgiu, necessariamente, um ramo da Literatura capaz de estudá-los: a Literatura Comparada. Segundo Clüver (2006),

¹⁰ Grifo nosso.

o Comparativismo, nos seus primórdios, ocupava-se especialmente de fontes e modelos, bem como daquilo que se chamava de influência. (...) O que, então, aos poucos se tornou claro, ou foi cada vez mais considerado, foi o fato de que havia entre os “pré-textos” de um texto uma série de outros textos que não podiam ser identificados isoladamente. Entretanto, o que era passível de identificação, na maioria das vezes, não pertencia apenas a uma literatura isolada e frequentemente relacionava-se ao âmbito de outras artes e mídias. (Clüver, 2006: 14)

Supunha-se, então, a existência do estabelecimento de relações de intertextualidade e, num plano mais alargado, de interartes. Por isso se fala nos Estudos Interartes enquanto uma das ramificações da Literatura Comparada, os quais, tal como o nome indica, se focam no estudo da “iluminação mútua das artes” (*ibidem*: 12).

Apesar de a intensificação do debate e o reconhecimento da Literatura Comparada como disciplina ter atingido o seu cume no século vinte, o que, por si só, já envolve uma longa tradição, especular sobre a literatura e a relação com outras artes não é exclusivo do período histórico da Idade Contemporânea. Por essa razão, para esta abordagem, a recuperação de alguns valores clássicos vem totalmente a propósito. Destacamos, então, a pedagogia socrática e, mais adiante, os conceitos de *mimesis* e *catharsis* de Aristóteles.

Nussbaum, na sua obra *Not For Profit: Why Democracy Needs The Humanities* (2010), recupera o método de Sócrates que se coaduna perfeitamente com a minha cosmovisão da pedagogia interartes. Considera-se, assim, necessário “(...) stimulate students to think and argue for themselves, rather than defer to tradition and authority – and they believe that the ability to argue in this Socratic way is, as Socrates proclaimed, valuable for democracy. (Nussbaum, 2010: 48).”. A autora destaca ainda que “Each student must be treated as an individual whose powers of mind are unfolding and who is expected to make an active and creative contribution to classroom discussion.” (*ibidem*: 55). Dito isto, para uma compreensão envolvida, participada, ativa e, sobretudo, crítica em contexto de aula, há que cultivar nos alunos aquilo a que Martha Nussbaum designa de “narrative imagination”, que consiste na capacidade de nos colocarmos, num plano hipotético, no lugar do outro, tornando-nos capazes de ler os nossos semelhantes, de desenvolver empatia, de entendermos os seus pensamentos, sentimentos, desejos, interesses e opiniões, e, num plano mais amplo, de reconhecermos o outro como humano (*ibidem*: 96): “It is an achievement **to see a soul in that body, and this achievement is supported by poetry and the arts**, which ask us to wonder about the inner world of that shape we see – and, too, to wonder about ourselves and our own depths.” (*ibidem*: 102)¹¹

Claro está que, para o efeito, as humanidades e as artes continuam a estar no âmago deste cultivo. Assim sendo, e com o compromisso em mente de que o ensino serve para elevar os alunos,

¹¹ Grifo nosso.

entendo que o estudo do texto literário só tem a ganhar quando associado à compreensão de outras manifestações da expressão artística.

Até aqui assentes os benefícios do estudo interartes de forma generalizada, para este RE, há que justificar a escolha de trabalhar a arte da palavra em contiguidade com a arte da pintura. Entre as múltiplas manifestações da arte, poderá interrogar-se o porquê da pintura ou do desenho. Porquê enveredar pelo estudo do texto literário em consonância com esta dimensão tão visual da arte?

De um modo muito lato e simplista, pode dizer-se que, desde cedo, até mesmo antes de sabermos falar e escrever, primeiro vemos. As sensações visuais são, assim, a nossa primordial forma de apreender e compreender o mundo que nos circunda e, por isso, recorri aos trabalhos de Moreillon (2007) e Serafini (2011) para o captar pleno dos sentidos que uma imagem é capaz de oferecer. A imagem e respetivos componentes (formas, cores, perspetiva...) integram um sistema semiótico que nos serve também de meio de comunicação e de expressão. Para objetivar, podemos pensar nas pinturas e desenhos rupestres pré-históricos, cravados nas paredes das grutas e/ou abrigos enquanto uma maneira embrionária de transmissão de mensagens. Recuperando a premissa da famosa série alemã *Dark*, "Der Anfang ist das Ende, Das Ende ist der Anfang"¹², é incontornável voltarmos à origem de tudo e, por isso, esta abordagem passa pelo imagético.

Sobre a pintura e o desenho, há que trazer para este RE a problemática que Botton e Armstrong (2013) expõem em *Art as Therapy*: "Despite the esteem art enjoys, its importance is too often assumed rather than explained. Its value is taken to be a matter of common sense." (Botton & Armstrong, 2013: 4-5). À partida, é de partilhada opinião que o ato de preservar a arte é um dever, mas será proveitoso limitarmo-nos à mera observação passiva do objeto artístico?

Reconhecer-lhe a importância, parece, simultaneamente, um ato ilustre e redutor. Mais do que estar cientes do espólio artístico, devemos também saber-lhe funções e utilidades. Este será o momento mais adequado para recuperar a epígrafe deste RE. Afonso Cruz, na sua obra *O Pintor Debaixo do Lava-Loiças*, escreveu: "A arte serve para ver o interior das coisas, disse Sors. Atravessar as paredes e mostrar aquilo que não se vê, o que está escondido." (Cruz, 2022: 88). É aqui que parece residir a premissa da minha investigação: a arte visual (nomeadamente, a pintura e o desenho) é capaz de promover verdadeiros *close ups* no texto literário, sendo capaz de trespassá-lo, abri-lo ao meio, virá-lo do avesso, até que o *seu interior* (e diria até mesmo o nosso próprio íntimo) possa ser por nós, leitores, vislumbrado.

Se a arte (desta vez incluindo também a da Literatura), por si só, revela magnificência e autossuficiência, quando em diálogo interartístico, atinge potencialidades e desempenha uma outra

¹² Tradução do alemão: O começo é o fim, o fim é o começo.

amplitude de sentidos. Por esse motivo, é de total interesse trazer para esta discussão a ideia de autotelicidade do texto, e, assim, descartá-la, apoiando-me em Clüver (1997):

(...) quanto mais amplo for nosso acervo de imagens e informações, mais rica será nossa vivência (...). Deste modo, revela-se insustentável a afirmação da auto-suficiência do poema: e já faz tempo que nós nos distanciamos de um paradigma que insiste em tratar o texto como um absoluto, em detrimento de seus vários contextos. (Clüver, 1997: 40)

Ao encontro desta ideia, sabe-se ainda que, e tal como supramencionado, em relação à pintura e ao desenho, o objeto literário solicita a intervenção ativa do leitor e é a este que cabe a função de preencher as indeterminações textuais, tal como sugere Roman Ingarden:

Roman Ingarden's literary phenomenology, which describes the process which the reader of a literary text recreates the text in all its plenitude, filling in, so to speak, the blanks and "indeterminacies" that characterize the work as the pure linguistic construct – of arbitrary signs – that in reality it is. There is a large margin of discretion in the reading that any of us can make of a given novel or poem, to which we intentionally grant a meaning that derives from our own sensibility, experience, and cultural horizons. (Domínguez *et alii*: 2014: 114)

Em concordância com estas duas perspectivas, o texto literário não tem um fim em si mesmo e ganha em profundidade quando contextualizado, e quanto maior for o nosso leque de referências – a enciclopédia do leitor –, entre as quais destacamos as artísticas e, mais concretamente, a pintura e o desenho, melhor e mais completa será a experiência literária.

Continuando a sustentar este ponto, resgato, agora sim, a *mimesis* e a *catharsis* aristotélicas. Na obra *Introducing Comparative Literature: New trends and applications* (2014), os autores exploram estes dois conceitos, ainda que de forma breve, para justificar a pertinência da comparação interartística.

Considerando, num primeiro momento, a *mimesis*, sabemos que

(...) the origin of the arts lies in the Aristotelian principle of *mimesis*, and that human nature is fundamentally mimetic. All the arts are imitative and the object of imitation is always the same: human and natural reality. But each art imitates in different ways, and this divergence in artistic means is the reason that interartistic studies are essential to comparative literature. (Domínguez *et alii*: 2014: 107)

Relativamente ao princípio da *catharsis*, que corresponde ao impacto psicoemocional que a arte desencadeia no seu recetor, atentemos nas palavras de Abbé Du Bos: "(...) the greatest value of

poetry and painting lay in their capacity to imitate interesting objects, and that **poems and pictures can only be evaluated in terms of the extent to which they impress or affect us.**" (Du Bos, 1719 *apud* Domínguez *et alii*, 2014: 107)¹³.

Ora, como é possível corroborar, a arte da palavra e a arte da pintura, apesar de autónomas, acabam também por estar umbilicalmente ligadas e beneficiam desta relação simbiótica porque (i) contribuem para o fomento de uma pedagogia assente nos valores socráticos, isto é, estimulam o espírito crítico e empatia dos alunos; (ii) podem inspirar-se/influenciar-se mutuamente (*mimesis*); e (iii) são capazes de mover ou impactar os seus recetores de forma idêntica, a um nível psicológico e emocional (*catharsis*).

Apesar de estudiosos desacreditarem numa interação mútua benéfica, pretende-se aqui contrariar uma relação fratricida entre as "sister arts" (poesia e pintura), como são tantas vezes referenciadas. Pondo esta relação de Literatura e Pintura/Desenho nos termos Linguagem e Imagem, vejamos como uma, de facto, depende da outra. Em *The Pictorial Third* (2020), pode ler-se o seguinte:

Barthes suggested that our visual perception of the world must necessarily be translated into language. In consonance to Barthes's views, François Wahl reminds us that, since we consist of language, "all experience, for us, is language." Put differently, all experiences are verbalised and thought is realised in language, which would justify calling upon discourse when viewing a painting or an image. (...), as per A-M Christin, "writing was born from the image." (...) At the same time, and despite all this, we can also conversely affirm that there is no language without an image. (...) In effect, as Louis Marin put it, "describing is interpreting." **Word and image are interdependent and, thus, as practice — first and foremost literature — shows, their interaction is a necessity.** (Louvel, 2020: 48-49)¹⁴

Linguagem e Imagem, Poesia e Pintura, Literatura e a Pintura convocam-se com reciprocidade. Podemos pensar nesta dinâmica a partir de exemplos mais palpáveis: (i) quando lemos um texto literário, tendemos a criar imagens mentais dos cenários da narrativa (Linguagem evoca Imagem) e (ii) tendemos a recorrer à Linguagem para descrever Imagens (Imagem evoca Linguagem). Posto isto, ambas são passíveis de ser observadas e analisadas em consonância, comparativamente, sem que uma mitigue ou elimine o valor da outra. Pelo contrário, são capazes de se iluminarem mutuamente: "Comparison therefore becomes an absolutely necessary tool for a full comprehension of the mimetic impulse of the varieties of artistic expression." (Domínguez *et alii*: 2014: 107).

Perceber as duas artes num exercício de aproximação é percebê-las melhor na sua individualidade. Deste entendimento interrelacional, resulta aquilo a que Louvel (2020) chama de "the

¹³ Grifo nosso.

¹⁴ Grifo nosso.

pictorial third”, que dá título à sua obra; um terceiro elemento pictórico: “*The pictorial third gives meaning* (or causes an effect, evokes an experience) that is either additional or of another nature to that of the text and that could never have been accessed without this operation.” (Louvel, 2020: 297).

Nesta linha de pensamento, a Imagem/Pintura não reduz nunca o Texto a uma condição subalterna, mas trabalha para a construção de sentidos cada vez mais claros, o que admite, à partida, bons resultados desta investigação: a compreensão textual é favorecida pelo diálogo interartístico. Mais uma vez, nas palavras de Louvel:

Language infinitely interprets the painting and its substitutes. Yet, conversely, the painting (or, more broadly speaking, the image)-in-text subtly enlightens the text, supplementing and complementing it, bringing in meaning and energy that would not have been possible otherwise. It is a matter of “making one see” (more, or differently), of giving form to the text in the manner of the image, according to its modalities and its history. (Louvel, 2020:289-290).

Em termos pedagógicos, no contexto das aulas de Português, o diálogo interartístico afigura-se, assim, como um elemento de fruição da análise e compreensão textual altamente aplicável, por elevar o potencial de sentido e o potencial relacional do objeto literário. Ao mesmo tempo que funciona como promoção do envolvimento e motivação dos alunos para as tarefas da aula, tal como sugere o método socrático, desempenha um papel igualmente crucial no desenvolvimento da sensibilidade estética e no enriquecimento cultural.

É também nas palavras de Bernardes & Mateus (2013) que sustentamos este argumento:

Ao aliar a leitura do texto a suportes estéticos passíveis de com eles serem relacionados, o professor, ao mesmo tempo que anula a tentação do impressionismo fácil e vazio que muitas vezes retira valor e interesse pedagógico a este tipo de exercícios, contribui para o amadurecimento da capacidade interpretativa e da competência valorativa do aluno perante um objeto estético. (Bernardes & Mateus, 2013: 103)

Amélia Correia (2012) partilha de uma cosmovisão semelhante, defendendo que a função do professor, de Português em particular por já trabalhar com um tipo de arte, é a de “educar o aluno no sentido de uma consciencialização da literatura como sistema semiótico plurissignificativo em interacção com outras expressões ou manifestações de arte.” (Correia, 2012: 56)

1.2. Documentos educativos; decisões departamentais; manual adotado.

Para um melhor entendimento da pertinência desta investigação, será de grande relevância recorrer aos documentos oficiais reguladores do ensino e destacar os pontos-chave que nestes figuram

e que revelam compatibilidade com o tema que aqui proponho tratar. O foco incidirá no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)*¹⁵, nas *Aprendizagens Essenciais (2018)*¹⁶, passando também por algumas considerações sobre as planificações de departamento e ainda sobre o manual pedagógico adotado.

Começando pelo PASEO, segundo o despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, este documento afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. (PASEO, 2017: 2)

Este é um referencial que defende uma educação de base humanista que, por isso, não pode ser dissociada da ideia de que a escola, mais do que um lugar de formação profissional, é um espaço onde a formação de cidadãos deve surgir como objetivo primordial de longo prazo. A sua estrutura corresponde a quatro partes: 1. Princípios; 2. Visão, 3. Valores; 4. Áreas de Competências. Procurarei explorá-las com a finalidade de justificar e comprovar a relevância da proposta pedagógica deste RE.

Começando pelos Princípios, destaco a alínea (f) “Adaptabilidade e ousadia”, que defende que “Educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.” (PASEO, 2017: 13).

No *item Visão*, relevo os pontos um, quatro e cinco, que, de um modo geral, revelam uma apologia da inclusão de diferentes literacias no ensino, incluindo as que correspondem às Artes e Humanidades, tendo em consideração a sua importância para a sustentabilidade das sociedades nos seus variados domínios. A corroborar esta ideia, o documento refere a vontade de formar alunos e, por consequência, cidadãos com espírito crítico e livre arbítrio, capazes de fazer escolhas tanto autónomas como seguras no seu quotidiano.

Relativamente aos Valores, não posso deixar de mencionar a “Curiosidade, Reflexão e Inovação” que, tal como o tópico indicia, prevê que o aluno se sinta motivado para a aprendizagem e que nele se funda um sentido de curiosidade e criatividade para enfrentar os diferentes desafios que lhe são propostos.

¹⁵ Doravante, PASEO.

¹⁶ Doravante, AE.

Quanto às “Áreas de Competência”, a quarta e última parte, o referente também prevê uma atuação neste campo. Considero significativos os tópicos relativos a

- a) “Linguagens e Textos”: enquanto seres comunicativos por excelência, não podemos descartar o papel crucial da linguagem, oral ou escrita, para entendermos e sermos entendidos nas diversas áreas de conhecimento.
- b) “Raciocínio e resolução de problemas:” os alunos devem ser capazes de tomar uma atitude reflexiva perante as diversas questões que lhes são colocadas, procurando resolvê-las da forma mais criativa e eficaz.
- c) “Pensamento crítico e pensamento criativo”: esta alínea coaduna-se e resume as anteriores; os alunos devem mostrar desenvoltura de pensamento e argumentação no momento de discutir ideias e/ou de resolver problemas.
- d) “Sensibilidade estética e artística”: na preparação dos indivíduos para a cidadania, há que ter em linha de conta que os alunos se inserem num universo com inúmeras referências artístico-culturais que necessitam de identificar como património e, portanto, como objetos de preservação. Num outro nível, pretende-se ainda que sejam capazes de olhar para esse património de um prisma crítico, procurando percebê-lo e apreciá-lo.

Dado que a turma a que fiquei afeta é do 12.º ano de escolaridade, analiso agora as orientações das AE para este nível de ensino. Este documento, de agosto de 2018, visa orientar o trabalho da disciplina a partir de objetivos de ensino e aprendizagem bem definidos e transversais.

As aulas de Português deste ano caracterizam-se pela centralidade do texto literário, sendo que os outros domínios, especialmente os da Leitura, a Oralidade e a Gramática, devem ser trabalhados a partir deste. A Educação Literária é, portanto, o âmbito de aprendizagem que mais peso tem nos momentos formais de avaliação, mas também aquele que mais dificuldades levanta. Pela dimensão do conhecimento que envolve, considereei pertinente fomentar o diálogo interartístico por acreditar que contribui para o processo de consolidação das aprendizagens literárias.

A pintura pode auxiliar o cumprimento de objetivos do domínio Educação Literária como:

- “Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais”;
- “Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.”

- “Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais.” (AE, 2018: 7)

Tendo optado, por razões que explicitarei no próximo capítulo, por artefactos artísticos que se inseriram na mesma corrente estética que os objetos literários, será mais fácil estabelecer uma compreensão mútua destas duas artes, privilegiando sempre o texto.

De um outro ponto de vista, tendo em conta que a recolha de dados para o presente estudo foi feita a partir do registo escrito de respostas por parte dos alunos, o RE também exercita o domínio da Escrita. A este nível, procurou cumprir alguns dos objetivos previstos, nomeadamente “Escrever textos de opinião, apreciações críticas, exposições sobre um tema”; “Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante”; “Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados” (AE, 2018: 8).

Em harmonia com estes objetivos de ensino-aprendizagem estão as planificações (a longo prazo e por período escolar) do departamento curricular de Português da Brotero, que se orientam por estes mesmos tópicos e/ou outros mais detalhados, mas que se concretizam nos moldes propostos pelas AE.

O manual pedagógico adotado para o ano letivo de 2022/2023, *Outras Expressões 12* (Silva *et alii*, 2017) contempla atividades de intertextualidade com outros textos literários, mas não com outros tipos de arte, como sugerimos nesta investigação.

Neste e noutros manuais, o texto literário é frequentemente acompanhado de imagens que, em muitos casos, são reproduções de pinturas. Ora, ainda que, à primeira vista, este fator pareça constituir um ponto forte dos manuais pedagógicos, compete-me olhá-lo de forma crítica e com algum ceticismo, considerando os problemas que neles podemos encontrar: primeiramente, grande parte dos objetos pictóricos que são associados ao texto não é adequada, induzindo os alunos a erros de interpretação; e, em segundo lugar, quando reunidas boas e propícias condições, isto é, quando a junção da dimensão pictórica ao texto literário é adequada e correta, não são trabalhadas as relações que podem ser estabelecidas entre eles. A arte da pintura é, deste modo, relegada um mero adorno. Uma pintura descontextualizada tem maiores probabilidades de confundir o aluno do que de o esclarecer. Este é, no meu entender, um ato redutor e de desperdício dos materiais que o manual pedagógico oferece.

1.3. Outros trabalhos empíricos já desenvolvidos

Nesta secção, exploram-se sugestões apresentadas em trabalhos empíricos anteriores e que se relacionam com o tema da minha investigação, na tentativa de considerar os resultados apresentados para uma melhor ponderação e condução deste estudo. Para o efeito, por estarem próximos a nível temático da investigação que aqui se desenvolveu, selecionei e apoiei-me em dois

relatórios de estágio: (i) *A POESIA E A PINTURA: UMA RELAÇÃO DE (IN)CERTEZAS. CONTRIBUTO DA PINTURA NAS AULAS DE PORTUGUÊS E DE LATIM*, por Fátima Ferreira, pela rica e cuidada revisão bibliográfica e miríade de referências que orientaram as minhas leituras; e (ii) *O DIÁLOGO ENTRE AS ARTES E A LITERATURA NAS AULAS DE PORTUGUÊS*, por Paulo Vaz, uma vez que trata a relação interartes partindo dos dois autores (Fernando Pessoa e Ana Luísa Amaral) por mim abordados.

Ter estes dois RE como ponto de partida permitiu-me ter uma outra visão de como o tema das interartes pode ser aplicado em contextos distintos, como Fátima Ferreira explora nas aulas de Português e de Latim, e também das formas mais variadas, como é exemplo da poesia digital “Cantiga” de Rui Torres, que Paulo Vaz trouxe para a mesa. Para além disso, os trabalhos dos colegas deram-me a oportunidade de colocar o meu em perspetiva, olhá-lo com outro *input*, e pensar no que poderia trazer de diferente para a investigação.

CAPÍTULO 2

2.1 Metodologia

A investigação que proponho fazer no presente Relatório de Estágio tem como objetivo averiguar se e de que forma o diálogo interartístico é capaz de promover a compreensão textual. Para o efeito, pretendo encontrar respostas para as seguintes perguntas de investigação: (i) Partindo do estabelecimento de relações entre a arte da palavra e outros tipos de arte – a pintura e o desenho –, em que medida é que os artefactos artísticos se podem aproximar ou distanciar semanticamente?; (ii) Qual o grau de compreensão/interpretação que os alunos extraem do texto literário, com base no diálogo interartístico? (iii) Em que medida a compreensão/interpretação do texto literário beneficia da aproximação entre literatura e a arte visual? A inclusão do diálogo interartístico nas aulas de Português é capaz de promover uma leitura comprometida do texto literário e a consolidação das aprendizagens literárias?

Orientado pelas questões que acabei de mencionar, o trabalho desenvolvido reuniu métodos de investigação-ação, uma vez que se tratou de uma investigação com uma forte componente prática, de impacto direto e interventivo na sala de aula e na própria docência, assim como de estudo de caso, na medida em que foi efetuado um trabalho de campo que teve em vista um universo específico circunscrito à turma da prática pedagógica. Os resultados obtidos num contexto tão exíguo não são, naturalmente, extrapoláveis para um universo mais alargado. No âmbito da PPS, não é possível desenvolver um estudo mais amplo. Ainda assim, é possível oferecer uma amostra significativa das vantagens pedagógicas e científicas da operacionalização do tema proposto.

O Estágio Pedagógico e, por conseguinte, a investigação que sustentou parte substancial das aulas lecionadas decorreram numa turma de 12.º ano, da área de Ciências e Tecnologias, da Escola Secundária Avelar Brotero. O grupo apresentou-se bastante cooperante, criativo, participativo, com boas e pertinentes ideias, o que viabilizou a realização das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Por uma questão de economia e gestão de tempo (tendo em conta os prazos de entrega e defesa do presente RE), a aplicação das estratégias teve lugar apenas no primeiro e no segundo períodos escolares.

Após uma breve apresentação das pretensões da minha investigação, nas aulas por mim lecionadas durante o Estágio Pedagógico Supervisionado, sempre que possível, procurei incluir manifestações artísticas em sintonia com a estética do texto, dando especial relevância à pintura e, em casos pontuais, ao desenho. Pretendi, assim, através das relações identificadas entre o texto literário e o texto pictórico, aferir quais os sentidos que os alunos eram capazes de extrair do texto, principal objeto de estudo, e, por concomitância, os sentidos que atribuíram à pintura, com o intuito

de que esta última fosse capaz de promover e consolidar os saberes relativos ao primeiro, nomeadamente ao seu contexto de produção.

Para além disso, previu-se que esta estratégia funcionasse igualmente como um fator de motivação para que, nas palavras de Margarida Vieira Mendes (1997), o “estilhaçar” do texto literário fosse promovido. Uma vez consciente de que a literatura não tem um fim em si mesma, sendo, pois, passível de ligações diferentes do expectável, neste caso, com o recurso à análise da pintura e do desenho, esperava-se, por parte dos alunos, uma renovada compreensão/interpretação, predisposição e curiosidade para o estudo dos textos.

De modo a efetivar os objetivos acima delineados, segui sempre o mesmo procedimento: numa primeira etapa, procedeu-se ao estudo do texto literário e, de seguida, de modo a avaliar a compreensão dos alunos, solicitou-se o apurar de semelhanças ou diferenças entre o objeto privilegiado de estudo e uma pintura previamente selecionada, que fosse contemporânea do texto literário e que se coadunasse com a sua estética. Não sendo esta a única abordagem possível, este tipo de confronto pareceu-me o mais adequado à consolidação da educação literária dos alunos.

Para cada aula em que foi pertinente e possível a relação entre a arte da palavra e outras, fiz uma seleção prévia dos materiais a utilizar. Uma vez definido o texto literário que abordámos em contexto de aula, pesquisei por pinturas e, nalguns casos, desenhos, que correspondiam ao diálogo interartístico pretendido.

A manifestação artística selecionada devia, portanto, integrar-se na mesma corrente estético-literária que o texto em estudo, ou estar ligada a ele de outra forma igualmente próxima. No entanto, também considerei expor os alunos a uma experiência contrastante, pelo que utilizámos uma pintura que, de alguma forma, se desviasse do texto, esperando que os alunos reconhecessem a oposição.

Em sala da aula, a arte da pintura foi apresentada mediante dois cenários possíveis: antes e após a leitura e análise do texto literário, funcionando, assim, ou como motivação/momento de abertura da aula, ou como atividade de consolidação e expansão de conhecimento e experiência estética. No contexto da PPS, o estudo do objeto literário foi feito, na maioria das vezes, em primeiro lugar.

Assim sendo, depois de lido e analisado o texto, chegava o momento do primeiro contacto do aluno com a pintura. A par disso, foi sempre feita uma breve contextualização da mesma, contemplando aspetos como a corrente estético-literária em que se insere e dados mínimos sobre o seu autor, como o nome e/ou outros aspetos de maior relevo, sem que a essência da obra fosse desenvolvida, de forma que os alunos fossem capazes de exercitar o olhar de uma forma menos marcada pelo contexto das imagens.

Seguiram-se as atividades do diálogo interartístico propriamente ditas em que os alunos estabeleciam relações entre o texto literário e o texto pictórico, eventualmente subjetivas, mas

sempre fundamentadas, mencionando em que aspetos os dois artefactos se aproximavam ou diferiam. Para o efeito, ainda que, propedeuticamente, se pudessem proporcionar momentos de debate ou de *brainstorming* (que poderiam também servir para a recolha de dados) acerca do impacto inicial da pintura, houve, da minha parte, uma preferência para que os alunos desenvolvessem um trabalho individual e por escrito, de acordo com as estratégias que pretendi aplicar.

As estratégias de recolha e observação de dados que propus adquiriram variados formatos por dois motivos: um primeiro, que tem a ver com o fomento da diversidade de atividades em sala de aula, evitando rotinas que pudessem ser maçadoras e que o interesse dos alunos decaísse; e um segundo, relacionado com a riqueza de prisms que cada uma das estratégias, com as suas particularidades, foi capaz de trazer para o presente Relatório de Estágio.

Tendo em vista a recolha dos dados (num momento posterior, devidamente anonimizados), sugeri a aplicação, em diferentes aulas, dos seguintes instrumentos: (i) um inquérito, a partir da plataforma *Google Forms*, que reuniu perguntas de resposta curta e de resposta longa, tendo, estas últimas, indicações específicas, como o número mínimo e máximo de palavras e quais os itens e respetivo número que a resposta devia contemplar; (ii) um questionário, com base na estratégia proposta por Judi Moreillon (2007), relativa às imagens sensoriais, e na observação de imagens visuais, seguindo os indicadores de Frank Serafini (2011); e, (iii) por último, textos produzidos pelos alunos (de acordo com os géneros textuais trabalhados no 12.º ano de escolaridade), sempre com o foco na interrelação.

Após a resolução dos exercícios solicitados, para sistematizar, forneci uma contextualização mais detalhada do texto pictórico (título da obra, inspiração, galeria/museu onde se encontra exposta, etc.), assim como do artista e respetivo trabalho/repertório (dados biográficos relevantes; temáticas recorrentes na sua produção artística; técnicas de pintura/desenho utilizadas; impacto cultural). Em adição a isso, procurei sublinhar, a título de exemplo e como cenário de resposta, os aspetos de maior pertinência que os alunos mencionaram ou acrescentar o que ficou por dizer nos seus trabalhos. Este foi também o momento no qual procurei criar um espaço que desse, aos alunos, a oportunidade de acrescentar, oralmente, algo que pudessem não registado por escrito, que quisessem destacar, ou qualquer outra dúvida que pudesse ter surgido.

Durante a experiência da Prática Pedagógica Supervisionada, lecionei 4 aulas que foram ao encontro da minha abordagem no presente RE, tal como consta no quadro infra. Contudo, condicionada pelas limitações formais deste trabalho, entendi que, neste capítulo, de modo a economizar tempo, o melhor seria cingir-me às aulas por mim escolhidas para objeto de análise e recolha de dados (aulas 3 e 4; 7 e 8; 17 e 18).

Aula n.º (lecionada por mim)	Aula n.º	Data	Unidade temática	Texto a estudar	Designação da atividade	Temporização da atividade	Materiais	Instrumentos de recolha de dados
1 e 2	31 e 32	28/10/2022	Poesia dos heterónimos - O fingimento artístico / Reflexão existencial: Ricardo Reis, o poeta "clássico".	"Vem sentar-te comigo, Lídia"	A relação interartística entre a arte da palavra e a pintura.	10 minutos (motivação); 10 minutos (pós-leitura); 30 minutos (atividade escrita).	Apresentação PowerPoint.	Atividade de <i>brainstorming</i> ; Exercício de escrita: redação de um texto de opinião.
3 e 4	34 e 35	11/11/2022	Poesia dos heterónimos: Álvaro de Campos, o poeta da modernidade – sujeito, consciência e tempo; nostalgia da infância.	"Aniversário"	A relação interartística entre a arte da palavra e a pintura.	15 minutos	Apresentação PowerPoint; Google Forms.	Google Forms: Relação interartística entre o poema "Aniversário", de Álvaro de Campos, e a pintura modernista de Sarah Affonso.
7 e 8	56 e 57	9/12/2022	Fernando Pessoa, <i>Mensagem</i> .	"O dos Castelos"	A relação interartística entre a arte da palavra e o desenho.	20 minutos	Apresentação PowerPoint; questionário.	Questionário em formato físico: A Europa (1943), de Almada Negreiros; Compreender "O dos Castelos" à luz da arte do desenho.
17 e 18	90 e 91	17/02/2023	Poetas Contemporâneos: Ana Luísa Amaral.	"Câmara escura"	A relação interartística entre a arte da palavra e a pintura.	35 minutos	Apresentação PowerPoint.	Exercício de escrita: redação de um texto argumentativo.

Fig.3: Aulas nas quais foram aplicadas as estratégias.

2.2 Primeira aplicação didática

Aula n.º (lecionada por mim)	Aula n.º	Data	Unidade temática	Texto a estudar	Designação da atividade	Temporização da atividade	Materiais	Instrumentos de recolha de dados
3 e 4	34 e 35	11/11/2022	Poesia dos heterónimos: Álvaro de Campos, o poeta da modernidade – sujeito, consciência e tempo; nostalgia da infância.	"Aniversário"	A relação interartística entre a arte da palavra e a pintura.	15 minutos	Apresentação PowerPoint; Google Forms.	Google Forms: Relação interartística entre o poema "Aniversário", de Álvaro de Campos, e a pintura modernista de Sarah Affonso.

Nas aulas 3 e 4, que tiveram lugar no dia 28 de novembro de 2022, procedi a uma aplicação da proposta de abordagem à unidade didática de leção prevista – “Poesia dos heterónimos: Álvaro de Campos, o poeta da modernidade – sujeito, consciência e tempo; nostalgia da infância” –, correspondente ao domínio da Educação Literária, dado que o tema de investigação do relatório se prende diretamente com a compreensão textual. Optei, mais concretamente, pela abordagem do poema pessoano “Aniversário”.

Na primeira aula deste bloco, após o momento de análise textual e do trabalho com o domínio da Gramática baseado no texto, para uma aplicação mais contextualizada e, por conseguinte, mais frutífera da estratégia, comecei por fornecer, aos alunos, um breve conjunto de dados sobre a literatura e pintura no panorama do Modernismo português, estreitando a abordagem para as figuras de Fernando Pessoa e de Sarah Affonso (1937), prestando maior atenção a esta última por ser o elemento novo e desconhecido pela maioria dos alunos.

A escolha de trazer Sarah Affonso para o espaço da aula foi motivada por dois aspetos cruciais. O primeiro prende-se com o empoderamento feminino que esta figura representou, nomeadamente na primeira metade do século XX português, numa sociedade modernista bastante vincada por traços patriarcais. Affonso, mais do que uma artista, é também um ícone social, pois foi capaz de desbravar o seu próprio caminho, demarcando-se do convencional, sem ceder a pressões de uma sociedade que ditava como a mulher se devia ou não comportar: “É que Sarah tinha descoberto a vida na província, conheceu mais mundo na capital, viveu os loucos anos vinte em Paris e **tornou-se uma mulher livre**”¹⁷. Por isso é que teve a coragem, à época, de frequentar sozinha a “Brasileira do Chiado”. A intelectualidade lisboeta comentou.”¹⁸ O segundo motivo que me fez falar da sua produção artística está diretamente ligado às temáticas e influências patentes nos seus trabalhos, entre elas, o retrato de uma infância simples, mas feliz, passada no Minho:

É toda a infância passada em Viana que volta, num lirismo cheio de emoção, usando cores fortes, para representar cenas de um quotidiano rural banal, mas pacífico, alegre, satisfeito. Um mundo que não era afinal o mundo real da artista, mas que ela pode ter ido buscar, quiçá, para fugir a esse mundo real.¹⁹

Com isto dito, acredito que a seleção da pintura *A Estrela* (1937) foi a mais adequada, pois, para além de ser contemporânea do poema com o qual se pretendia o diálogo interartístico, verifica-se cabalmente a representação de uma infância bem passada, repleta de emoções positivas que a artista procura reviver na sua adultez. É esta a pintura de Sarah Affonso que maior compatibilidade revelou com os sentidos do texto poético que me comprometi a explorar. Vejamos como: em “Aniversário” de Álvaro, a análise textual visou a contemplação dos tempos/fases de vida mencionadas – a infância, correspondente ao passado, que é resgatada a partir da memória na idade adulta, correspondente ao presente/momento em que o sujeito poético tece as suas reflexões. Estes são dois momentos que surgem como totalmente opostos: a infância da insciência, do carinho, da presença da família, da celebração do *aniversário*, e, portanto, da felicidade lembrada com grande nostalgia, enquanto, na adultez, o sujeito poético se sente assolado por uma profunda tristeza, cansaço e solidão, sentindo o peso da razão e da consciência que surge com o avançar da vida. Assim, é notória a clara preferência por esse tempo de menino que, apesar de saber que não volta mais, não deixa de querer possuir e de a ele regressar.

¹⁷ Negrito nosso.

¹⁸ Disponível em: <https://pontosj.pt/especial/sarah-affonso-e-a-arte-popular-do-minho/>, grifo nosso.

¹⁹ Disponível em: <https://pontosj.pt/especial/sarah-affonso-e-a-arte-popular-do-minho/>

São, desde logo, perceptíveis alguns pontos de convergência da pintura de Sarah Affonso e do poema do heterónimo pessoano, que esperava que os alunos mencionassem na atividade interartes proposta.

O momento da exploração da relação interartística propriamente dita, passível de ser estabelecida entre objeto literário (poema "Aniversário", Álvaro de Campos) e pintura (*A Estrela*, Sarah Affonso), que aqui pretendo apurar, deu-se após a breve contextualização supramencionada, e ocupou os últimos 15 minutos da presente aula e cerca dos primeiros 20 da seguinte. O tema teve aplicabilidade a partir do preenchimento de um *Google Forms*, como forma de levantamento de dados, no qual foi solicitado aos estudantes que redigissem duas respostas, nas quais registassem relações devidamente sustentadas entre o poema acabado de analisar e o trabalho artístico de Sarah Affonso. Eis o enunciado da atividade proposta:

Questão 1:

Haverá algum tema/ponto em comum entre o poema "Aniversário" de Álvaro de Campos e alguma destas obras artísticas de Sarah Affonso? Se sim, indique qual/quais. *



Questão 2:

Considerando o poema "Aniversário" de Álvaro de Campos, procure, num breve comentário (150-180 palavras), relacioná-lo com uma das pinturas de Sarah Affonso (acima apresentadas), explicitando se e de que modo é que estas duas formas de arte (literatura e pintura) se aproximam ou afastam. Sustente a sua opinião com exemplos concretos (2/3 semelhanças ou diferenças).

Como o leitor do presente RE pode observar, talvez com alguma estranheza, numa primeira fase, os quadros de Sarah Affonso que figuram no enunciado não se fazem acompanhar de dados identificadores como os respetivos títulos, ano de realização ou local de exposição. Vale a pena esclarecer que esta ausência de informação visou que o trabalho realizado pelos alunos fosse feito de

modo independente, sem que o diálogo interartístico se visse influenciado por informações que situassem os quadros. O foco dos discentes deve, assim, incidir veementemente no texto literário e no texto pictórico.

Para além disso, ao invés de incluir apenas a pintura *A Estrela* (1937) (à direita), decidi trazer, para esta tarefa, uma segunda pintura – *Retrato da irmã Paula* (1925-1927) (à esquerda) –, para que, por um lado, a atividade não se pautasse pelo óbvio, apurando o posicionamento crítico dos discentes, no momento de optarem por um dos objetos pictóricos, e, por outro, para observar as diferentes realizações da criatividade dos alunos.

No âmbito da minha investigação, a atividade que acabei de descrever teve como objetivo aferir se os alunos compreendem e estabelecem possíveis relações entre o poema “Aniversário” e objeto pictórico *A Estrela*, e de que forma é que o diálogo interartístico favorece a sua compreensão do texto, sendo possível discernir quais as temáticas principais que os discentes retiraram do momento de análise e compreensão textuais e que puderam verificar na pintura. Além disso, tivemos em consideração o tipo de associações feitas entre a palavra e a imagem, pois previ que estas variassem consoante o aluno.

De acordo com as minhas previsões para os resultados, o cenário mais expectável era que os alunos destacassem a pintura *A Estrela*, associando-a à grande e transversal temática do poema – a infância. Mais concretamente, indo ao encontro do que o enunciado da atividade pedia, a título de exemplo, esperava que mencionassem, a respeito do poema, (i) a simplicidade desse tempo passado – “Eu tinha a grande saúde de não perceber coisa nenhuma” (v.2) –; (ii) a felicidade e o amor caloroso que outrora sentiu – “E a alegria de todos, e a minha, estava certa com uma religião qualquer.” (v.4); “De ser inteligente para entre a família,/E de não ter as esperanças que os outros tinham por mim.” (v.7-8) –; e ainda (iii) a ausência do sentimento de solidão/abandono. Estes aspetos detetados na análise textual verificam-se na pintura, respetivamente, (i) através da candura e ingenuidade das crianças que brincam e se divertem com uma simples estrela, assim como pela utilização de formas e contornos que, à primeira vista, não parecem nada complexos; (ii) das cores muito vivas e quentes que remetem para o conforto e afeto; e, finalmente, (iii) a partir da presença de três crianças, e não apenas de uma, que participam conjuntamente na brincadeira.

Por último, ainda em termos de operacionalização da tarefa em contexto de aula, vi-me perante a necessidade, tal como previamente mencionado, de ocupar mais 20 minutos da aula seguinte, de modo a concluir a aplicação da estratégia. Procedi, então, a uma sistematização sucinta do trabalho artístico da pintora, contribuindo, agora sim, com dados mais concretos sobre as suas obras (alguns deles automaticamente revelados, aquando do término do preenchimento do formulário, surgindo numa segunda secção, tais como: título, ano e local de exposição dos quadros):

Obras artísticas de Sarah Affonso

Imagem 1 -

Retrato da irmã Paula (1925-1927), de Sarah Affonso, Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado, Lisboa.Imagem 2 - *A Estrela* (1937), de Sarah Affonso, Museu Calouste Gulbenkian.

Mencionei ainda que na produção artística de Sarah Affonso converge uma forte influência da arte popular minhota, advinda das suas ligações a Viana do Castelo, que se repercute numa pintura ilustrativa dos locais e tradições que mais marcaram a sua vida, entre eles, claro está, a infância feliz no Minho, as romarias, os ranchos e as procissões religiosas. Também foi importante ressaltar que a artista, na criação do seu espólio, se debruçou inúmeras vezes na produção de retratos, entre eles o *Retrato da irmã Paula* (1925-1927) apresentado no exercício.

Além disso, e para fechar a atividade, promovendo o diálogo em grande grupo, foram ainda discutidos outros aspetos da relação interartística que ficaram por mencionar por escrito, ou que simplesmente surgiram aos alunos num momento posterior. Nesta partilha, houve um maior foco e interesse na pintura *Retrato da irmã Paula* (1925-1927), a respeito do qual surgiram interpretações ligadas ao estado de espírito da figura representada, tendo sido mencionado o aparente olhar vazio, indicador de tristeza e melancolia. Entusiasmados com a discussão, os alunos foram ainda mais longe e destacaram, nesse mesmo quadro, um objeto que a figura feminina segura na sua mão direita: aquilo que lhes pareceu ser um lenço e que terá servido para enxugar lágrimas, o que vai ao encontro da aura pesada do quadro e, mais importante de tudo, à infelicidade e náusea existencial que atravessa o poema de Álvaro de Campos estudado.

2.3. Segunda aplicação didática

Aula n.º (lecionada por mim)	Aula n.º	Data	Unidade temática	Texto a estudar	Designação da atividade	Temporização da atividade	Materiais	Instrumentos de recolha de dados
7 e 8	56 e 57	9/12/2022	Fernando Pessoa, <i>Mensagem</i> .	"O dos Castelos"	A relação interartística entre a arte da palavra e o desenho.	20 minutos	Apresentação PowerPoint; questionário.	Questionário em formato físico: A Europa (1943), de Almada Negreiros: Compreender "O dos Castelos" à luz da arte do desenho.

Nas aulas 7 e 8, lecionadas no dia 9 de dezembro de 2022, procedi a uma aplicação da proposta de abordagem da unidade didática de leção prevista – "Poesia épica de Fernando Pessoa – *Mensagem*", no domínio da Educação Literária. Dado que esta foi a aula de introdução à obra

peçoana, a abordagem centrou-se na contextualização histórico-literária, no estudo da estrutura da obra e dos respetivos elementos simbólicos que concorrem para o seu sentido. O poema estudado foi o primeiro que nela figura: “O dos Castelos”.

O foco da aula incidu maioritariamente em aspetos de contextualização e, de seguida, passámos para a análise textual do poema. Concluída essa parte, iniciei a presente aplicação didática com uma breve reapresentação de Almada Negreiros (figura já mencionada anteriormente a propósito do Modernismo Português, que também Fernando Pessoa integra). Importava munir os alunos do conhecimento das valências/funções desempenhadas por Almada, tanto na área da Literatura como nas Artes Plásticas.

Optar por trazer para esta aula um artista (no sentido mais eclético da palavra) como Almada Negreiros é facilmente justificável por vários motivos. Primeiramente, devo evocar a sua carismática influência e o profundo contributo para a fundação de uma escola modernista em Portugal. A estreita relação com Fernando Pessoa e também com Mário de Sá Carneiro permitiu avançar com a revista *Orpheu*, publicação que se caracteriza por ser o marco primeiro de um movimento estético-literário que veio abanar a estrutura de um país oprimido e adormecido, num contexto socio-político de crise. Almada revelou ser uma figura de disrupção, trazendo, para a conjuntura portuguesa conservadora do século XX, o vislumbre do futurismo e do vanguardismo. A partir dele, assistimos à afirmação do inovador e diferente:

Almada constitui, sem dúvida, um caso único no panorama português do século XX. Ninguém como ele se soube exprimir através das várias modalidades das artes plásticas, da literatura, da dança e artes de palco, encontrando em cada expressão artística um estilo próprio, inconfundível, depurado, marcado pela exigência e pela força lírica.²⁰

Para além disso, Almada Negreiros privou de perto com Fernando Pessoa e, por conhecer privilegiadamente o seu trabalho, são elevadas as hipóteses de melhor o entender, chegando a inspirar-se na poesia pessoana para a sua produção artística. O desenho que apresentei em aula, com a finalidade de se estabelecer o diálogo interartístico, é um exemplo concreto da influência de Pessoa em Almada. *A Europa*, desenho de 1943, teve claramente por inspiração o poema “O dos Castelos” (1928), o que é automaticamente verificável a partir dos versos da composição poética pessoana citados no canto superior esquerdo do artefacto artístico: “A Europa jaz, posta nos cotovelos:/O rosto com que fita é Portugal.” Ao contrário da primeira aplicação didática, que não deixa de ser legítima,

²⁰ Informação disponível em: <https://pubhtml5.com/wygv/vhys/basic/>

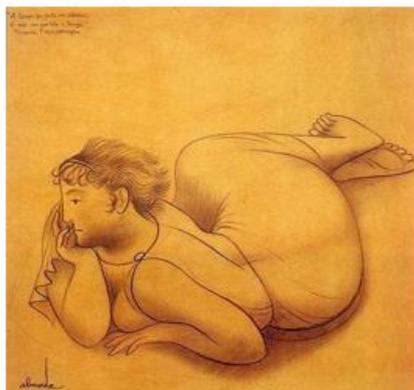
nesta, a intertextualidade está inscrita e, portanto, evidenciada no próprio objeto artístico, o que favorece a relação interartes que aqui se pretende.

Chegar até a este desenho de Almada Negreiros implicou uma análise atenta dos recursos dos quais dispus, entre eles o manual pedagógico adotado e outros, como o *Palavras 12* (Pereira *et alii.*, 2017:132). Foi neste último que encontrei o desenho escolhido, estrategicamente apresentado juntamente com o poema que ocupou esta aula. Devo ressaltar, porém, que esta opção não se prendeu com questões meramente práticas. Em primeiro lugar, apesar de o manual oferecer este recurso de texto acompanhado por uma imagem perfeitamente adequada, nele não constava qualquer proposta de atividade capaz de promover o diálogo entre as artes. Ora, sabemos como, nos manuais pedagógicos, imagem e texto nem sempre estabelecem uma relação lógica, coerente e passível de exploração estético-literária. Perante recursos cuidadosamente selecionados, creio que a melhor forma de os tornar significativos consiste em dar-lhes utilidade e deles tirar proveito. Em segundo, quando é feita a tentativa de dar aos alunos a dimensão visual da representação da Europa em “O dos Castelos”, este desenho da autoria de Almada parece passar despercebido comparativamente a outros mais divulgados, como o mapa “Europa Regina” (1587), que também confere à Europa uma figura feminina, de Sebastian Münster.

Esta aplicação didática, na qual se inclui a sucinta exposição de dados sobre Almada Negreiros, ocupou os vinte minutos finais da aula e, pelo espartilhamento temporal, exigiu ainda que os alunos concluíssem o preenchimento de um questionário em trabalho de casa. A construção da ferramenta de recolha de dados — o questionário escrito, intitulado *A Europa* (1943), de Almada Negreiros: compreender “O dos Castelos” à luz da arte do desenho — teve por base teórica (i) a estratégia proposta por Judi Moreillon (2007), relativa às imagens sensoriais, explorada na obra *Desafios Curriculares no séc. XXI* (Fernandes *et alii.*, 2022); e (ii) os indicadores de Frank Serafini (2011) para a observação de imagens visuais, no seu artigo “Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts”. Eis o modelo de atividade:

PORTUGUÊS 12.º ano

Questionário: *A Europa* (1943), de Almada Negreiros: Compreender “O dos Castelos” à luz da arte do desenho



Após uma observação atenta do desenho *A Europa*, de Almada Negreiros, responda às seguintes questões, por tópicos ou por extenso.

1. Sobre o desenho:	
O que primeiro despertou a sua atenção?	
Quais são as cores dominantes? Que impacto têm em si? Que sensações/emoções inspiram?	
Há algum/alguns elemento(s) que o surpreendam? Porquê? ¹	

¹Foram introduzidas correções.

2. <i>A Europa</i> e “Os dos Castelos” - Possíveis relações interartísticas:	
Tendo em conta as linhas traçadas, as cores, os contrastes, gestos (movimentos), o que é que o artista pretendeu destacar no seu desenho?	
O que Almada Negreiros destaca no seu desenho <i>A Europa</i> é o mesmo que Pessoa no poema “O dos Castelos”? ²	
De que modo é que o texto “O dos Castelos” está espelhado no desenho? Mencione 3 elementos comuns entre o texto pessoano e a obra artística de Almada Negreiros.	

<p>Dos cinco sentidos corpóreos (visão, olfato, gosto, audição e tato), indique qual (ou quais) estão presentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. no poema; 2. no desenho. 	
<p>Os sentidos são os mesmos em ambos os contextos?</p>	

² Foram introduzidas correções.

<p>O estilo/escolhas artísticas do desenho são adequadas à representação da Europa? Em que medida podem contribuir para a compreensão textual? Facilitam-na ou dificultam-na?</p>	
---	--

Este questionário apresenta uma estrutura bipartida: 1. Sobre o desenho; 2. *A Europa* e “O dos Castelos” – Possíveis relações interartísticas. Optei por esta divisão com o intuito de seguir percurso lógico: ao foco no poema “O dos Castelos” (análise textual), seguiu-se uma maior atenção ao desenho *A Europa* (primeira parte do questionário), para, finalmente, ser possível, aos alunos, atentar nos dois elementos (texto literário e desenho) em simultâneo, de modo a estabelecerem o diálogo interartístico, conforme indicado na segunda parte do questionário.

Apesar de a parte um do questionário ser mais subjetiva do que a segunda, entre outras possíveis respostas, previ que os alunos mencionassem aspetos como a cor amarelada do desenho, que pode remeter para as ideias de antigo e arcaico, e, quanto aos elementos que pudessem causar surpresa ou estranheza, apontaria o facto de, embora o desenho represente a Europa como uma figura feminina, o seu rosto parecer algo masculinizado.

Já na segunda parte, voltada para as relações interartísticas propriamente ditas, esperava que os alunos mencionassem que, de facto, há uma intenção por parte do artista de representar a Europa tal como ela é descrita por Fernando Pessoa. Desta forma, sabemos que aquilo que é destacado pelo poeta acaba, invariavelmente, por ser alvo de atenção também para o artista e, por isso, como pontos de convergência, podemos destacar:

a) no desenho, são citados o primeiro e último verso do poema pessoano (“A Europa jaz, posta nos cotovelos:/O rosto com que fita é Portugal.”);

b) assim como no poema, o desenho traça uma figura humana e, mais concretamente, feminina da Europa, que “fita” com o seu “olhar esfíngico e fatal”;

c) os “românticos cabelos” mencionados por Pessoa são transpostos para o desenho como esvoaçantes e desgrenhados, de acordo com a imagem típica do homem romântico;

d) quanto à Grécia, que surge no poema pela sua importância fundacional e civilizacional para a Europa, podemos vê-la esboçada no desenho a partir das vestes da figura feminina, que fazem lembrar uma deusa grega com um simples manto. A indumentária que Almada “veste” à Europa poderá ter um alcance simbólico: o manto grego que cobre a Europa poderá remeter para a profunda e determinante influência da civilização grega.

e) a disposição dos cotovelos da Europa apresentada por Almada coincide com aquela que consta no poema e, num plano mais alargado, corresponde à real posição geográfica dos países: “O cotovelo esquerdo é recuado;/ O direito é em ângulo disposto. /Aquele diz Itália onde é pousado;/Este diz Inglaterra onde, afastado,” — o cotovelo esquerdo afastado, posto em Itália, corresponde à zona da Europa Meridional; o cotovelo direito afastado, assente em Inglaterra, remete para a região norte da Europa Ocidental;

f) pela mão de Almada, vemos ainda que, apesar de toda a figura da Europa se mostrar feminina, o rosto aparenta ser masculino, o que parece aludir à ideia patenteada no “O dos Castelos” de que “O rosto com que fita é Portugal.”, sendo Portugal uma entidade masculina. Para além disso, se colocarmos, lado a lado, este rosto do desenho e o mapa de Portugal, verificamos evidentes semelhanças, pois ambos parecem ter o mesmo formato ou contorno.

g) se repararmos nas dimensões corporais da *Europa* de Almada, constatamos uma figura feminina opulenta. Ora, por norma, associamos a figura da mulher de maiores dimensões à saúde, à fertilidade, à continuidade da vida. Nos termos de Fernando Pessoa, a Europa teve e terá tempos áureos, agora encabeçados por Portugal. Falamos, assim, da ideia profética de um Quinto Império português, espiritual e cultural.

h) relativamente aos sentidos corpóreos presentes em ambos os objetos artísticos, é de destacar o sentido da visão e do tato. A visão é referida no poema em momentos como “De Oriente a Ocidente jaz, **fitando**,”; “**Olhos** gregos, lembrando.”; “**Fita, com olhar esfíngico e fatal**,” e “O rosto com que **fita** é Portugal.”. Já no desenho, é possível identificarmos esta dimensão visual não só a partir do olhar da Europa, mas na totalidade do seu rosto, já que apresenta uma expressão enigmática e indecifrável. Por outro lado, falar da presença do tato no poema implica citarmos versos como “A Europa jaz, **posta nos cotovelos**,”; “O cotovelo esquerdo é recuado;/O direito é em ângulo disposto.” e “**A mão** sustenta, em que se apoia o rosto.”. No desenho, é possível observar como estes elementos são fidedignamente reproduzidos pelo artista.

Ao contrário do que se sucedeu na primeira aplicação didática, desta vez pude constatar uma adesão inferior no preenchimento do questionário: apesar de quase todos os alunos terem entregado, foi necessária alguma insistência para o fazerem, e, em alguns casos, houve respostas muito incompletas e/ou por preencher. Devido a esta entrega algo espaçada dos questionários e à necessidade de avançarmos nos trabalhos da disciplina, a sistematização da tarefa tornou-se inviável. De facto, teria sido importante que tivesse existido um espaço de discussão, de modo a suprimirmos algumas lacunas e esclarecer as eventuais dúvidas que a tarefa certamente levantou.

Não pude, claro, deixar de ponderar possíveis motivos para a incompletude da resposta ao questionário: (i) o seu nível de dificuldade; (ii) o facto de ser uma atividade escrita, o que, tendo em consideração o perfil da turma, espoleta alguma resistência nos alunos; (iii) a escassez de tempo, que se revela sempre como o pior inimigo. Estamos, então, perante algumas circunstâncias a mim alheias, mas também perante aspetos aos quais devia ter prestado especial cautela. Pensando no que podia ter feito de diferente para colmatar ou mesmo impedir este resultado, percebo agora que a aplicação da estratégia teria funcionado melhor se tivesse recorrido, por exemplo, ao *Google Forms*. Por ser um método digital, e sabendo que os alunos aderem bastante bem ao trabalho mediado por esta tecnologia, é capaz de desencadear um outro tipo de predisposição e motivação para realizar a atividade proposta, tal como verificámos na aplicação da primeira estratégia. Para além desta vantagem, o *Google Forms* beneficia da opção de colocar questões de resposta obrigatória e, por isso, caso uma resposta não seja apresentada, o formulário, por estar incompleto, não pode ser submetido e contabilizado. Outro aspeto a aprimorar é a minha assertividade no momento de definir prazos de entrega, no sentido de melhor se cumprirem as atividades definidas no tempo previsto.

2.4 Terceira aplicação didática

Aula n.º (lecionada por mim)	Aula n.º	Data	Unidade temática	Texto a estudar	Designação da atividade	Temporização da atividade	Materiais	Instrumentos de recolha de dados
17 e 18	90 e 91	17/02/2023	Poetas Contemporâneos: Ana Luísa Amaral.	“Câmara escura”	A relação interartística entre a arte da palavra e a pintura.	35 minutos	Apresentação PowerPoint.	Exercício de escrita: redação de um texto argumentativo.

No dia 17 de fevereiro de 2023, lecionei as 17ª e 18ª aulas, nas quais os conteúdos do domínio da Educação Literária incidiram na abordagem da unidade didática “Poetas contemporâneos: Ana Luísa Amaral”. À semelhança das restantes aulas, por me ter sido concedida uma margem de escolha, da panóplia de poemas desta autora previstos para lecionação, optei pelo “Câmara escura”, uma vez que a sua temática – as memórias – convoca uma dimensão visual que interessa totalmente para o trabalho interartes.

Na análise textual valorizámos precisamente o modo como as memórias se constroem e como podemos recuperá-las. Na aplicação didática propriamente dita, e tal como aconteceu nas outras duas aulas que constam deste RE, houve um momento sucinto inicial de apresentação do artista Rui Brás e de visualização da sua obra “Planos da Memória”. A brevidade destes dados justifica-se pela minha intenção de condicionar o menos possível as respostas dos alunos, mas também pela escassa informação disponível sobre o artista: um pintor contemporâneo, natural de Lisboa, autodidata, com presença em várias exposições tanto a nível nacional como internacional.

Para mim, fez todo o sentido escolher este pintor por duas razões propedêuticas: em primeiro lugar, fascinou-me o seu autodidatismo. Esta ideia de que o artista *se fez* é altamente inspiradora e capacitante, fazendo-nos (a mim e aos alunos, assim espero) acreditar que também conseguimos fazer aquilo que queremos, basta haver a vontade de aprender, na qual Jacques Rancière (1987) deposita confiança para o sucesso. O segundo fator prende-se com o pouco reconhecimento do artista. Incluí-lo neste trabalho de investigação é a minha modesta tentativa de contribuir para o reconhecimento de Rui Brás no contexto da arte contemporânea do nosso século, pois compreendo no seu trabalho grande potencial.

Se o percurso do artista já tinha servido de mote para esta escolha, a pintura “Planos da Memória” foi o que realmente me convenceu: a sua complexidade e o potencial para o trabalho a desenvolver em sala de aula. Nesta e noutras obras de Rui Brás disponíveis, constatam-se alguns elementos técnicos em comum: os contornos definidos, as cores vivas e as sobreposições, em sintonia com a arte do século XXI muito livre, inovadora e desprendida de escolas ou padrões. Assim, sendo, cumpre o propósito que desde o início tracei: a pintura e o texto literário, neste caso, o poema “Câmara escura”, encontram-se *na mesma página*, pertencendo a uma mesma época.

Passando para a atividade interartística propriamente dita, propus aos alunos um exercício de escrita. Aquando do anúncio de que teriam de redigir um texto argumentativo, notei uma certa relutância: a prática da escrita continua a ser encarada como um momento de dificuldade, portanto, de resistência. Por ser, em geral, um processo demorado e exigente, este domínio acaba por ser negligenciado, ocupando muito esporadicamente o trabalho de sala de aula. Destarte, cabe-me a mim e a todos os que vão iniciar uma carreira na docência, combater esta secundarização e, por isso, há que procurar esbater os preconceitos e dificuldades que os alunos associam ao ato de escrever. Nesse sentido, após a apresentação do enunciado da atividade que consta abaixo, procedi a uma explicitação daquilo que se pretendia para a redação do texto argumentativo.

Redija um texto argumentativo (100-130 palavras), no qual relacione o poema “Câmara escura”, de Ana Luísa Amaral, com a pintura “Planos da Memória” de Rui Brás, mencionando dois a três aspectos em que convergem e/ou se distanciam. Para sustentar os seus argumentos, recorra a exemplos concretos do poema e da pintura.

Fig.4: Enunciado da tarefa da 3ª didatização.

Acredito, com veemência, que uma das formas de combater as dificuldades da escrita consiste em fornecer instruções claras relativamente aos objetivos e às exigências do género textual em causa. Para o caso em particular do género argumentativo, recorri ao quadro branco para a esquematização dos aspetos temático-formais que os alunos deveriam contemplar nas suas redações. Comecei por propor uma estrutura tripartida, de introdução, desenvolvimento e conclusão, especificando e exemplificando, no momento a seguir, o que cada uma destas partes do texto deveria contemplar. No que toca à introdução, indiquei que deveriam ter em linha de conta dois tópicos: a apresentação do tema, numa abordagem interartística do poema e da pintura, e a identificação de diferenças, semelhanças, ou de ambas entre os dois artefactos artísticos. No momento de textualização do desenvolvimento, o objetivo seria que apresentassem essas relações com argumentos sustentados por exemplos concretos. Isto é, para cada ideia, teriam de mencionar um exemplo/elemento do texto e outro da pintura. Finalmente, para a conclusão, referi que este era o espaço para se fazer um apanhado da argumentação; não se acrescentam ideias novas, mas sistematizam-se as que foram anteriormente apresentadas. Em síntese, e para continuar a promover um trabalho orientado, sugeri ainda que, antes de passarem à textualização, os alunos fizessem uma breve planificação topicalizada do que tencionavam incluir nas três partes do texto.

Após esta explicação, os estudantes passaram à realização da tarefa. Enquanto isso, disponibilizei-me para o esclarecimento de eventuais dúvidas que fossem surgindo, quer sobre a estruturação do texto, quer sobre os elementos pouco perceptíveis do quadro.

Tal como consta na planificação das duas aulas cuja didatização aqui apresento, despendi cerca de 35 minutos da segunda parte para que esta tarefa pudesse ser completada. Para alguns alunos, este período de tempo foi suficiente para a concluírem, mas, para outros, não foi exequível. Respeitando o princípio de que todos temos ritmos de trabalho diferentes, propus a entrega dos textos na aula seguinte.

Para esta atividade, tendo em conta a riqueza de sentidos do quadro “Planos da Memória” e do poema “Câmara escura”, previ que as respostas dos alunos fossem amplamente diversas e diferentes umas das outras. Ainda assim, não deixei de elencar alguns tópicos para a construção de um cenário de resposta. Eis alguns itens de aproximação dos artefactos artísticos:

a) desde logo, o título do quadro de Rui Brás — “Planos da Memória” — está em total harmonia com o tema transversal ao poema: as memórias, bem como a tentativa de explicar em que consistem. Em ambos, parece haver o intuito de se explicar o que realmente são as memórias.

b) tanto a pintura como a poesia abordam a dimensão visual das memórias: em “Planos da Memória”, através de cores, traços e formas, conseguimos concretamente visualizar esta transposição da perspectiva do artista para a tela. Para o pintor, esta parece ser a forma mais autêntica de reproduzir as memórias. Já no poema de Ana Luísa Amaral, essa dimensão visual — representada pela ‘fotografia’, que, à semelhança do quadro, é precisa e colorida — revela-se insuficiente para alcançar cabalmente este “Cofre guardado”. Para o sujeito poético, as sensações olfativas e auditivas são muito mais intensas do que as visuais; são aquelas que realmente persistem e que melhor são capazes de nos fazer viajar no tempo, teletransportando-nos novamente para momentos passados.

c) a maneira como os *planos da memória* se configuram na pintura faz lembrar uma casa, com janelas/divisões e com abertura para o exterior, à semelhança da aproximação entre a casa e a memória na retórica antiga. No poema, a ideia de “cofre” (que encerra, guarda e arquiva), enquanto metáfora para repositório de memórias (a mente humana), pode ser aproximada da ideia de casa, pois ambos têm formatos semelhantes (estrutura cúbica) e uma porta que permite estabelecer uma ligação entre o interior e o exterior.

d) assim como no quadro, também no poema podemos constatar diferentes *planos da memória*: Rui Brás, através de várias *janelas*, cada uma delas com cenários distintos, apresenta-nos a nebulosidade e toda a incerteza e confusão mentais que caracterizam o ato de relembrar. Por sua vez, Ana Luísa Amaral menciona os diversos níveis de acesso às memórias através das várias sensações (olfativas e auditivas) que, num primeiro momento, auxiliam na sua construção, e, num segundo, fazem com que elas fiquem presas na mente.

e) a infinitude de elementos no quadro remete para o incessante processo de recuperar o passado. Se ingressarmos neste exercício de resgatar o nosso memorial, dificilmente conseguimos parar, pois memória puxa memória. Esta ideia patenteia-se no poema no verso “contas em trança de pequeno terço:” (v.12). No ato de rezar, sabemos como o terço auxilia o crente, pois este vai avançando nas “contas em trança” para não se perder nas orações; a uma conta segue-se sempre outra. Indo ainda ao encontro desta ideia, será legítimo falar, a propósito do quadro, da escadaria no canto inferior direito. Como é possível observar, há uma cortina que deixa entrever o vão de escadas. Uma linha de interpretação é que tal como sucede com as contas do terço, também, na escada, um degrau leva necessariamente ao outro, atividade comparável à de memorar. A cortina, que não nos permite vislumbrar o fim da escadaria, poderá, aqui, ser uma metáfora para a fluidez da memória e para os infindáveis caminhos que podemos percorrer a partir do momento em que começamos a resgatar lembranças; nunca sabemos onde as *escadas da mente* nos levarão.

f) em “Câmara escura”, logo no início, menciona-se “São assim as memórias:/coisas cheirando a sol, / outras a morte”. Estes versos dão-nos conta da dualidade das recordações, que podem ser positivas ou negativas. Em “Planos da Memória”, esse contraste é apresentado sobretudo pelo espectro de cores, que vai das mais vivas (as diferentes tonalidades de amarelos e verdes) às mais escuras e pesadas (tons de azul escuro e cinzento). Para além disso, há ainda elementos do quadro que contribuem para essa oposição. Associados às memórias sinestésicas que *cheiram a sol*, vale a pena referir a figura feminina no vão da porta, que se apresenta com vestes leves, o que remete para o calor, o verão e a aura positiva associada ao bom tempo; e o vaso de flores, a árvore e a relva que, por serem elementos naturais, apontam para a fertilidade e para a vida. Em contrapartida, para ilustrar a premissa de que também há memórias que *cheiram a morte*, é de destacar as nuvens carregadas na parte superior do quadro e a ampulheta partida que verte o seu conteúdo.

g) na pintura, a ampulheta a verter e o conteúdo que escorre são sintomáticos da efemeridade da vida e da passagem do tempo, que adquirem relevância na composição poética, dado que é esse fator temporal que permite a construção de memórias.

h) em ambas as formas de arte é perceptível a existência das sensações auditivas. No poema, são referidos “pequenos sons metálicos/que convém afinar/Em tom de contrabaixo/um rouco saxofone /devagar,/no tempo” (vv. 4-9) e que, no quadro, se articulam com os mecanismos do relógio de areia (ampulheta); as roldanas são igualmente capazes de emitir um *som metálico*.

i) as sensações olfativas são comuns ao poema e à pintura: versos como “Persistem-se nos cheiros, (...) / a terra ou a assado, / o leite ou o suor da maior agonia” (vv.10-14) estão de acordo com constituintes do quadro como a relva e as flores, que, por serem intensos e familiares, certamente permanecem connosco.

Realizada a tarefa solicitada, e uma vez entregues os textos, pudemos proceder à etapa da sistematização dos dados, que teve lugar na semana seguinte (sexta-feira, dia 24 de fevereiro, devido à curta pausa letiva do Carnaval). A discussão de ideias foi muito produtiva e pertinente. Os alunos entusiasmaram-se a participar, contribuindo com novas perspetivas e prismas de análise, para além daquelas que tinham mencionado nas suas redações. Devo, assim, destacar algumas intervenções:

i) o destaque para uma linha vermelha que parece dividir o quadro em dois *planos*: o consciente (plano superior) e o subconsciente (plano inferior). Para justificar esta divisão, o aluno em causa fez referência ao facto de, no plano inferior, a escadaria com a cortina poder aludir às memórias reprimidas, aquelas que não queremos lembrar e que *cheiram a morte*, assim como à sombra humana que parece estar a fugir de algo, como que com medo; no plano superior, ressaltou ainda a existência de uma figura feminina que olha para baixo, com distanciamento dessas memórias negativas, que não se querem recuperadas ou conscientes;

ii) o realce para o homem que parece subir por um fio de vinho, no canto superior direito. Quanto a este elemento do quadro, surgiram duas interpretações plausíveis: ou o homem estaria com *sede* de viver, trepando até à garrafa, ou estaria a subir para tapar a garrafa que verte, no sentido de parar as memórias negativas, tendo em conta que o fundo deste cenário/plano é um céu carregado e nublado.

Para concluir a discussão e perceber o efeito/impacto da relação interartes, questionei os alunos sobre a pertinência da atividade que desenvolveram, procurando averiguar em que medida é que o diálogo interartístico foi benéfico para a compreensão do texto poético. O *feedback* foi positivo. Os estudantes assinalaram a dimensão visual do quadro como um bom auxiliar ao estudo do objeto literário, pois é como se espelhasse o texto; como se fosse a materialização visual daquilo que está por palavras no poema. Relataram ainda que é sempre bom ter opções/haver uma diversidade de recursos que possam ir ao encontro das necessidades e/ou preferências de todos, pois certamente existem estudantes que apre(e)ndem melhor os conteúdos se estes tiverem um suporte visual.

Desta discussão, pude apurar que os alunos concordam que a relação entre os textos potencia um diálogo enriquecedor, de sentidos, sensações e experiências estéticas, que a obra isolada poderia não suscitar. Deste modo, a exploração interartística afigura-se estimulante para o desenvolvimento da sensibilidade artística, nomeadamente para a sugestividade poética e visual. O foco é sempre o texto, mas verificamos como quadro acrescenta e estimula o escrutínio de sentidos, pois dá-se uma iluminação recíproca pelo viés de um tema comum, neste caso, as memórias.

2.5 Análise de dados

Para o tratamento dos dados, procurei definir critérios de avaliação transversais que pudessem servir as três didatizações com a mesma eficácia. Para que essa coerência analítica fosse possível, apoiei-me no trabalho de Serafini (2011) relativo à análise de imagens visuais e que pertinentemente recupera três conceitos de Erwin Panofsky (1955). Trata-se de três níveis/etapas distintos(as) de observação e inventariação dos vários componentes de um objeto artístico: 1. pré-iconográfico (corresponde ao reconhecimento de elementos que conhecemos e a interpretação do seus sentidos primários a partir da nossa experiência); 2. iconográfico (diz respeito a uma interpretação secundária dos elementos destacados; exige que se vá para além da interpretação literal desses elementos); 3. iconológico (relacionado com o significado que os elementos da imagem podem adquirir num contexto social, político e histórico específicos) (Serafini, 2011: 344).

Uma vez que este trabalho não se foca no estudo das imagens visuais *per se*, mas sim numa sensibilização artística ao serviço do diálogo com o texto literário, destes três níveis, interessam os dois primeiros – o pré-iconográfico e o iconográfico. No sentido de tornar clara a análise do conteúdo

(Bardin, 1977: 117), simplifiquei a nomenclatura destes dois níveis, respetivamente: Observação e Interpretação.

Estes dois critérios permitiram avaliar quais os elementos que os alunos destacaram no momento de Observação da pintura (nível denotativo; identificação de elementos/aspectos que são conhecidos pela experiência) e a correspondente Interpretação (nível conotativo; interpretação dos elementos que exige que o leitor vá além do sentido literal da imagem). Contudo, foi necessário criar um terceiro critério para que o diálogo interartístico pudesse efetivamente ser avaliado – o da Relação com o Texto. Destarte, orientei esta fase de avaliação de resultados do presente RE pelos seguintes critérios: 1. Observação, 2. Interpretação, 3. Relação com Texto. Para a ponderação de cada um destes pontos, construí uma escala numérica com 5 níveis diferentes: 1 – Muito incompleto/muito desadequado; 2 – Incompleto/desadequado; 3 – Satisfatório; 4 – Adequado; 5 – Excelente/criativo.

Definidos os critérios da análise de conteúdo (Bardin, 1977: 119-120), pude passar à reflexão pormenorizada e atenta dos dados de cada uma das aulas.

2.5.1. Análise de dados da primeira aplicação didática

Em primeiro lugar, começando por dar conta de dados quantitativos mais gerais, note-se que 20 de 22 alunos responderam ao formulário.

Considerando a primeira pergunta do *Google Forms* – Haverá algum tema/ponto em comum entre o poema "Aniversário" de Álvaro de Campos e alguma destas obras artísticas de Sarah Affonso? Se sim, quais. –, a questão começa com a pretensão de que os alunos escolhessem uma das pinturas de Sarah Affonso que, tal como previsto no cenário de resposta por mim criado, esperava-se que fosse *A Estrela*. A esta pergunta, 55% das respostas foram pouco explícitas, isto é, os alunos mencionaram que ambas as pinturas se poderiam relacionar com o texto poético, mas sem indicar qual delas representa o quê explicitamente, e apenas 1 aluno mencionou o quadro *A Estrela*.

Já na segunda questão – Considerando o poema "Aniversário" de Álvaro de Campos, procure, num breve comentário (150-180 palavras), relacioná-lo com uma das pinturas de Sarah Affonso (acima apresentadas), explicitando se e de que modo é que estas duas formas de arte (literatura e pintura) se aproximam ou afastam. Sustente a sua opinião com exemplos concretos (2/3 semelhanças ou diferenças) –, na qual se averiguam as relações interartísticas, este foi o curioso panorama com o qual me deparei, contra todas as expectativas. Tal como apresento no cenário de resposta, e um pouco redutoramente, ao preparar a aula, previ que os alunos optassem por estabelecer o diálogo interartes apenas com a pintura *A Estrela*, por ser a que oferece mais afinidades com o universo infantil. Encarei a pintura *Retrato da Irmã Paula* exclusivamente como um mero possível fator desviante, adequado ao nível de dificuldade do 12.º ano de escolaridade. No entanto, eis o que é de mais interessante: cerca

de 85% dos alunos viram potenciais relações entre o texto de Pessoa e ambas as pinturas de Sarah Affonso, considerando as duas nas suas respostas.

O leitor do presente RE poderá pensar que foi redutor da minha parte nem sequer ter colocado a possibilidade de o *Retrato da Irmã Paula* ser passível deste diálogo interartístico, daí não ter sido contemplado no cenário de resposta. Se assim o pensou, razões terá para pensá-lo. Cabe-me, agora, procurar encontrar uma explicação para este fenómeno: acredito que o que aconteceu foi que, uma vez conhecedora do trabalho de Sarah Affonso, fiquei condicionada (ou deixei-me cegar) pelo conceito/título do *Retrato*. Contrariamente, os alunos só souberam que a pintura se tratava do *Retrato da Irmã Paula* após a realização da atividade; só tiveram acesso a informações detalhadas do(s) quadro(s) na última secção do formulário que sucede as questões. Se, por um lado, podemos apontar uma falha minha, por outro, e muito mais importante, atentemos na flexibilidade e abrangência criativa dos alunos. Para além disso, podemos também retirar desta lacuna uma aprendizagem: o diálogo interartístico poderá beneficiar deste ocultar de dados que possam condicionar ou comprometer a relação com o texto, como o simples título da obra artística. É óbvio que, sendo o título uma escolha do pintor, ele pode constituir uma importante chave semântica da obra. Porém, nesta fase de sensibilização para as imagens visuais, pretendi que os alunos estivessem mais predispostos a procurar elementos no quadro capazes de cumprir com o desafio de estabelecer relações texto-imagem, sem estarem arreigados ao sentido que o artista escolheu atribuir ao seu próprio trabalho. Só assim a pintura passa a ser de quem a vê e olha por dentro, independentemente de, numa fase posterior, ser associada à intenção autoral que o título expressa.

Após a ponderação de cada uma das respostas de acordo com os critérios e escala delineados, a média dos resultados obtidos revelou-se bastante satisfatória (v. Figura n.º 5), até porque no tópico que, para este trabalho mais importa, o da Relação com o Texto, calculam-se os melhores resultados (4,5), aproximando-se do nível mais elevado da escala. Abrangentemente falando, a atividade pautou-se por um sucesso geral, verificando-se uma média de 4,25. Os resultados individuais podem ler-se no anexo n.º 8, pg. 63.

Observação	Interpretação	Relação com o Texto	Média da atividade
4	4,25	4,5	4,25

Fig. 5: Médias dos resultados da 1ª didatização.

De modo mais pormenorizado²¹, sondei as respostas mais frequentes dos alunos para cada um dos critérios de análise e em ambas as pinturas. Refletindo, primeiramente, sobre o quadro *A Estrela*,

²¹ O quadro geral das respostas dadas pode ser lido no anexo n.º 5, pg. 56.

ao nível da Observação, os elementos estéticos mais mencionados, percentualmente, foram as cores “claras”, “alegres”, “quentes”; “vivas” (50%); o facto de estarem rodeadas de pessoas/juntas/em ambiente de convivência (35%), e ainda as crianças a brincar/a divertirem-se (30%). Ao nível da Interpretação, os tópicos mais destacados foram o tempo da infância, por cerca de 90% dos alunos; a felicidade/alegria (70%) e ainda a insciência/leveza do pensamento/ingenuidade/inocência (35%). Relativamente à Relação com Texto, 80% dos alunos focaram-se no facto de o sujeito poético relembrar, com nostalgia, o tempo alegre em que festejavam o dia do seu aniversário, ou seja, o tempo da infância; destacaram também o companheirismo que o sujeito poético sentia ao ter por perto as pessoas que o amavam e com quem festejava o seu aniversário (55%) e ainda fizeram menção ao tópico da ausência da dor de pensar/insciência (45%).

No que toca à pintura *Retrato da Irmã Paula*, na Observação dos elementos, as cores “escuras”, “foscas”, “tristes”, “negras”, “pesadas”, “sem vida”/“tons “escuros”, “melancólicos” foram aspeto destacável para 70% dos alunos; sobressaiiu, para 50% dos participantes, a representação de uma pessoa sozinha/isolada; também a expressão facial/semblante sombrio, cansado, melancólico, depressivo foi recorrentemente mencionado (35%), assim como a figura de uma mulher em idade adulta/uma senhora (35%).

Passando ao nível da Interpretação, os alunos deram especial atenção aos seguintes sentidos: sentimentos de tristeza/angústia (80%); a solidão (45%) e a adultez/passagem do tempo (40%).

Finalmente, aquando do momento de Relacionar com o Texto, os resultados mais significativos fruíram da associação da melancolia do retrato com a nostalgia do poema e corresponderam a tópicos temáticos como a morte dos familiares/ausência das pessoas que mais gostavam do sujeito poético e festejavam o aniversário consigo/solidão (85%); a infelicidade/melancolia/depressão sentida pelo sujeito poético (50%); o ato de relembrar o tempo em que festejavam o dia do seu aniversário, já na fase adulta (55%), e ainda a dor de pensar (15%), numa clara associação ao sentimento expresso por Álvaro de Campos noutros poemas estudados.

Como é constatável, esta foi uma atividade para a qual os alunos se animaram a participar e, tendo em conta os resultados, não me parece que tenha havido grandes dificuldades na realização da tarefa. Para corroborar o seu sucesso, transcrevo uma das melhores respostas:

No poema, ficamos com a ideia de que Álvaro de Campos sente uma nostalgia e saudade gigante da sua infância e de quando festejava o seu aniversário - quando estava toda a gente viva e o ambiente era leve e de felicidade, contrastando com o sentimento melancólico e negativo que sente no tempo presente, pois tudo está agora mais cinzento na sua vida. Estas ideias parecem ser refletidas em ambas as pinturas de Sarah Affonso. Na primeira, vemos uma pessoa adulta, num ambiente escuro e triste, aparentemente a pensar, com um lenço na mão e um livro aberto, o que pode remeter para esta pessoa ter estado a chorar ao ver um álbum de fotografias, sentindo uma profunda saudade do que podemos ver na segunda pintura: crianças felizes a brincar "com as estrelas", podendo remeter para o facto de que quando somos crianças, o mundo é algo feliz e leve e pensar não é doloroso de todo. Quando somos crianças, pensar é imaginar e imaginar é brincar / diversão, ao contrário do que se verifica quando se é adulto, onde pensar é sofrer, sendo sinónimo de dor.

Passando correta e objetivamente pelas três etapas da atividade (observar os quadros e destacar alguns dos seus elementos; interpretá-los e, por fim, relacioná-los com o texto), para além dos pontos em comum com o cenário de resposta relativo ao quadro *A Estrela*, o aluno investiu criativamente noutras relações interartísticas ao considerar as duas pinturas. Soube reconhecer elementos distintos na pintura, como o lenço na mão e livro aberto, no *Retrato da Irmã Paula*, atribuiu-lhes significados adequados e foi capaz de relacioná-los pertinentemente com o texto.²²

2.5.2. Análise de dados da segunda aplicação didática

Começando por mencionar a adesão à atividade, mais uma vez, pude contar com 20 repostas dos 22 participantes.

Para esta avaliação dos dados, decidi *arrumar* as perguntas do questionário de acordo com os critérios de ponderação que já dei a conhecer: Observação; Interpretação e Relação o Texto. A cada questão foi atribuída uma classificação de 0-5 e, seguidamente, foi feita a média para cada critério. Eis a seguinte tabela da qual me servi para orientar o meu trabalho analítico (para cada aluno) e que agora apresento para uma compreensão cabal deste método:

²² As transcrições das respostas são autênticas e não têm intervenção da professora estagiária.

Critérios	Questões	Classificação das questões	Média para cada critério
Observação (Corresponde à primeira parte do questionário - 1. Sobre o desenho)	a) O que primeiro despertou a sua atenção? b) Quais são as cores dominantes? Que impacto têm em si? Que sensações/emoções inspiram? c) Há algum/alguns elemento(s) que o surpreendam? Porquê?	a) 0-5 b) 0-5 c) 0-5	Obs.: 0-5
Interpretação	d) Tendo em conta as linhas traçadas, as cores, os contrastes, gestos (movimentos), o que é que o artista pretendeu destacar no seu desenho? e) O que Almada Negreiros destaca no seu desenho <i>A Europa</i> é o mesmo que Pessoa destaca no poema "O dos Castelos"?	d) 0-5 e) 0-5	Int.: 0-5
Relação com o Texto	f) De que modo é que o texto "O dos Castelos" está espelhado no desenho? Mencione 3 elementos comuns entre o texto pessoano e a obra artística de Almada Negreiros. g) Dos cinco sentidos corpóreos (visão, olfato, gosto, audição, audição e tato), indique qual (ou quais) estão presentes: 1. no poema; 2. no desenho. h) Os sentidos são os mesmos em ambos os contextos? Justifique. i) O estilo/escolhas artísticas do desenho são adequadas à representação da Europa? Em que medida é que podem contribuir para a compreensão textual? Facilitam-na ou dificultam-na?	f) 0-5 g) 0-5 h) 0-5 i) 0-5	Rel. c/ o Texto: 0-5

Fig.6: Modelo de análise e classificação dos questionários.

Aplicado o modelo a cada um dos questionários, obtivemos, então, os resultados da terceira coluna (v. Fig.6), a média de cada um dos critérios, nos quais interessa agora atentar, juntamente com a média geral da atividade (Os resultados individuais podem ler-se no anexo n.º 9, pg. 64):

Observação	Interpretação	Relação com o Texto	Média da atividade
3,6	3,4	3,1	3,4

Fig.7: Médias dos resultados da 2ª didatização.

De um modo global, o que se verifica de imediato é que, e recuperando os resultados obtidos na primeira atividade, nesta segunda, houve um claro decréscimo em cada um dos níveis de análise/critérios. O primeiro motivo que antecipadamente explica esta quebra é o facto de os alunos, desde logo, evidenciaram pouca abertura, diria até um determinado preconceito, para o estudo da *Mensagem* pessoana, o que gerou uma predisposição reduzida para tarefas relacionadas com a obra. Um segundo fator relaciona-se com a maior dificuldade/complexidade do questionário proposto. Apesar de considerar que esta atividade cumpre protocolo metódico e explícito, que começa por solicitar uma observação atenta do desenho com vista a que, num momento posterior, as relações entre as artes sejam fluidamente estabelecidas, também é necessário reconhecermos que este

exercício exige que o aluno ponha em prática funções/capacidades que não são frequentemente estimuladas, pelo menos em contexto escolar, como a educação do olhar para a observação de arte, e até mesmo o estabelecimento de diálogos interartísticos.

Perante estes pontos, constata-se um cenário de quase desistência, do qual não só as médias são sintomáticas, mas a estas juntam-se as respostas incompletas e, inclusivamente, algumas em branco.

Ainda assim, a média da atividade encontra-se num nível satisfatório e não posso deixar de fazer a ressalva de que houve respostas que trouxeram ideias e associações inovadoras, como mostrarei. Da sondagem que fiz das respostas²³, eis aquelas que se destacaram, para cada um dos critérios.

Começando pelas questões relativas à Observação, 60% dos alunos assinalaram a pose/posição da Europa; o facto de estar deitada, mas não completamente, como o elemento do desenho que primeiro despertou a sua atenção. No que toca à cor dominante do desenho, a larga maioria, cerca de 90% (18) dos estudantes identificou o amarelo/amarelo torrado/dourado, sendo que a 7 desses 20 alunos (35%), esta cor transmitiu-lhes a sensação de passado/antigo/papel velho/fotos sépia. Quando confrontados com a pergunta “Há algum/alguns elemento(s) que o surpreenda? Porquê?”, o foco de 25% (5) dos alunos foi, mais uma vez, a pose da figura representada, esta mulher deitada; a maneira como está deitada (“toda torcida”), fazendo lembrar o formato da Europa. Também outros 20% (4) apontaram para um outro aspeto de especial interesse: o rosto da figura e a respetiva dificuldade em perceber se se trata de um homem ou mulher.

Passando para os tópicos relativos à Interpretação, 30% (6) dos alunos sinalizaram, coerentemente, a pose da figura enquanto aquilo que o artista pretendeu destacar no seu desenho; e 90% (18) responderam positivamente à questão “O que Almada Negreiros destaca no seu desenho *A Europa* é o mesmo que Pessoa destaca no poema “O dos Castelos”?”, ainda que sem apresentarem justificações ou justificações desenvolvidas.

Nas questões de Relação com o Texto, como se pode constatar pelas médias da tabela acima, este foi o critério com menor índice de sucesso de toda a atividade. No entanto, há que dizer que as respostas pecam mais pela incompletude do que pela desadequação, pois verifica-se que os alunos são capazes de atender pertinentemente ao que se pede. Na questão “De que modo é que o texto “O dos Castelos” está espelhado no desenho? Mencione 3 elementos comuns entre o texto pessoano e a obra artística de Almada Negreiros.”, talvez a mais considerável e aquela que visa mais concretamente a relação texto-imagem, verifica-se uma alargada coerência das respostas dos alunos com o cenário de resposta que elaborei previamente: dentro dos dados quantitativamente mais significativos, 60%

²³ O quadro geral das respostas dadas pode ser lido no anexo n.º 6, pg. 59.

(12) dos participantes consideraram o cotovelo esquerdo recuado e o cotovelo direito em ângulo disposto; 55% (11) falaram do olhar esfíngico e fatal; 45% (9) mencionaram os românticos cabelos e 30% (6) não deixaram de referir a pose da Europa. No momento de identificar quais os sentidos corpóreos presentes tanto no poema como no desenho, mais uma vez, as respostas são adequadas e correspondem ao previsto, porém, são, na sua maioria, incompletas: apesar de os sentidos da visão e do tato terem sido devidamente mencionados – em relação ao poema, o tato foi referido por 70% (14) dos alunos e a visão por 85% (17); referente ao desenho, o tato surgiu em 60% (12) das respostas e a visão em 100% (20) –, apenas 3 dos 20 alunos procuraram sustentar as suas respostas com exemplos concretos.

Na presente atividade, este parece ser o panorama: é possível ter um vislumbre de que os alunos entendem o enunciado; percebem o que têm de fazer e são capazes de concretizá-lo, porém sem sustentarem as suas teses; sem justificações, mesmo quando estas são requisitadas, o que leva, invariavelmente, à classificação das respostas como incompletas e à descida dos resultados.

Esta conjuntura é notória também nas respostas à penúltima pergunta “Os sentidos são os mesmos em ambos os contextos? Justifique.”, para a qual os resultados apontam que 10 dos alunos, cerca de 50%, apresentaram uma resposta classificada como negativa, isto é, entre os níveis de 0 e 2 da escala estabelecida.

Por último, o questionário encerra-se com um solicitar da perceção dos alunos: “O estilo/escolhas artísticas do desenho são adequadas à representação da Europa? Em que medida é que podem contribuir para a compreensão textual? Facilitam-na ou dificultam-na?”. A larga maioria dos estudantes (75%) respondeu positivamente às questões, sendo que a justificação mais frequentemente apresentada é a de que o desenho representa/permite visualizar o que está por escrito no poema (40%).

Ainda que esta não tenha sido a atividade mais bem sucedida do presente RE, continuo a acreditar nas potencialidades deste questionário, mas, futuramente, talvez sejam necessárias algumas reformulações relativas ao suporte (em papel) ou aos moldes (concluído em casa) em que este foi realizado.

2.5.3. Análise de dados da terceira aplicação didática

Para iniciar esta terceira análise, tal como sucede nas anteriores, há que dar a conhecer a percentagem de participantes, que é de 90,9% e corresponde a 20 dos 22 participantes ativos.

Antes de passarmos para uma avaliação mais precisa dos dados, devo munir o leitor deste RE com informações prévias que me parecem fulcrais e que se prendem com o nosso método de trabalho. Tratando-se de uma atividade de escrita, talvez o esperado fosse que a ponderação das classificações

tivesse em linha de conta a adequação das redações ao tipo de texto pedido – argumentativo. Aqui, essa reflexão não foi feita e isso explica-se, essencialmente, com dois motivos: um primeiro, relacionado com a economia de caracteres que esta dissertação permite; e um segundo, ligado ao foco desta investigação, que deve manter-se claro e exclusivo – a relação interartes. De igual modo, em contexto da aula, o *feedback* dado aos alunos sobre a correção textual dos seus trabalhos viu-se algo inviabilizado, por questões de tempo e por não querer incorrer na possibilidade de comprometer a planificação geral das aulas.

Assim sendo, por nem sempre ser possível dar um *feedback* mais incisivo e individualizado, tive de optar por um outro tipo de gestão: partindo do pressuposto de que os estudantes não devem carecer desse retorno para que a sua evolução possa acontecer, ao nível da adequação ao tipo de texto, escolhi dar instruções iniciais claras e sistematizadas relativas à estrutura e ao próprio conteúdo da redação argumentativa, capazes de orientá-la e, no final, aí sim, deu-se um momento de *feedback* oral, mas que considerou focalmente o conteúdo da tarefa (cf. Terceira didatização). Não fosse o espartilho do calendário e teria feito, numa aula posterior, uma síntese das lacunas formais mais frequentes dos textos argumentativos e como colmatá-las. Sabe-se como é complexo exercitar o domínio da escrita e como este exige tempo e vagar que nem sempre é fácil encontrar no meio de todos os outros trabalhos que têm de ser feitos.

Recuperando os dados desta tarefa, veja-se o quadro seguinte (os resultados individuais podem ler-se no anexo n.º 10, pg. 65):

Observação	Interpretação	Relação com o Texto	Média da atividade
4,15	4	4	4,05

Fig.8: Médias dos resultados da 3ª didatização.

Face a estes resultados, verifica-se um panorama bastante positivo para cada um dos critérios, havendo uma oscilação pouco significativa entre os três, assim como também a média geral da atividade se posiciona num patamar favorável.

O que há de mais curioso nesta e noutras tarefas de escrita realizadas ao longo do ano letivo é que, num momento inicial, os estudantes começam por evidenciar alguma resistência ao ato de escrever, alegando que é difícil. Contudo, assim que passam para a prática, são capazes de construir textos com conteúdo substancial e profundo, o que se reflete nas estatísticas acima apresentadas.

Para comprovar este meu ponto, descrevo as respostas mais recorrentes²⁴. No sentido de facilitar a abordagem, desta vez mencionarei os pontos relativos à Observação, à Interpretação e à Relação com o Texto de forma seguida e encadeada. Note-se: o elemento do quadro mais vezes referido, por 55% (11) dos participantes, foi a ampulheta/ampulheta quebrada com um líquido amarelo a escorrer (possivelmente, areia), ao qual os alunos atribuíram, na sua maioria (40%), o simbolismo da passagem do tempo, que relacionaram com a ideia do poema de que o tempo passa devagar, ainda que só 3 alunos (15%) tenham feito essa associação. As nuvens (mais escuras e mais claras; mais ou menos carregadas)/a oposição céu escuro/limpo foi o segundo componente do quadro que mais vezes surgiu nas respostas – 8 alunos (40%) – e beneficiou das interpretações e relações com o texto mais oportunas, por 30% dos envolvidos: as nuvens claras foram associadas às memórias positivas e que, no texto, seriam as memórias que *cheiram a sol*, enquanto que as nuvens mais carregadas emparelharam com as memórias negativas, aquelas, que, nas palavras da poetisa, *cheiram a morte*.

Ainda de acordo com o cenário de resposta que elaborei, foram mencionados elementos com as engrenagens/os mecanismos de relógio/as roldanas (40%; 8 alunos), como representativos dos *sons metálicos*; a figura feminina com pouca roupa/vestida confortavelmente (35%; 7 alunos) que remete para dias de calor e, por concomitância, para as memórias que *cheiram a sol*; a jarra de flores (30%; 6 alunos), ligada às sensações olfativas transversais ao poema e, mais uma vez, às memórias positivas; e ainda o facto de as memórias estarem arrumadas em compartimentos/blocos/planos sobrepostos (25%; 5 alunos), em alusão ao verso do poema “Contas em trança de pequeno terço”.

Constatam-se, assim, as capacidades argutas dos alunos de observar, interpretar/inferir sentidos e, a que mais interessa para aqui, a de relacionar com o texto, mostrando estar à altura dos objetivos da atividade. Para melhor ilustrar a prosperidade da tarefa, a título de exemplo, eis um dos textos que merece especial destaque:

²⁴ O quadro geral das respostas dadas pode ser lido no anexo n.º 7, pg. 61.

A mente humana é um baú de memórias e experiências passadas. Um cheiro, um som, uma fotografia, estes fenómenos simples que trazem consigo uma recordação perdida no baú. O poema "Câmara escura" de Ana Luísa Amaral e a pintura "Planos da Memória" de Rui Brás são duas obras convergentes onde ambas retratam a memória.

Como primeira impressão com a pintura, vê-se uma senhora a observar uma roldana. A roldana poderá ter como simbologia a mente, visto que se tratam ambos de mecanismos complexos. Imediatamente abaixo da roldana é possível reparar numa ampulheta partida, que pode representar a perda de memórias à medida que o tempo passa. Ainda na pintura, vê-se uma árvore, símbolo da vida, com folhas nos seus ramos. As folhas podem ser as memórias pois a nossa vida rege-se pelas memórias que vamos guardando. Tanto a árvore como a relva dão uma sensação olfativa, sensação esta que está bastante presente no poema de Luísa Amaral.

No poema, a autora que as memórias são coisas "cheirando a sol" ou "outras a morte", podemos associar esses versos às "nuvens" que são referidas mais adiante. Com esta ideia, transpondo-a para a pintura, podemos ver este contraste de memórias menos boas associadas a nuvens mais escuras e memórias boas associadas a nuvens claras. Assim como as nuvens vêm e vão, as memórias também.

Tanto o poema como a pintura abordam as várias sensações (olfativa e visual) porém de formas diferentes e únicas. (A09)

Face a esta resposta, é observável que o aluno é capaz de olhar criativamente a pintura, atribuir-lhe sentidos pertinentes e inovadores, como é exemplo da ampulheta partida e da árvore, sem nunca descuidar do diálogo interartístico, sustentando-o com elementos e expressões do poema, citando-o.²⁵

2.6 Considerações finais

Após a averiguação de todos os dados recolhidos, será agora pertinente fazer um balanço de todas as atividades, de modo a perceber se houve ou não evolução desde a primeira tarefa até à terceira. Para o efeito, por uma questão de coerência estatística, terei em linha de conta apenas o conjunto de estudantes que participou na realização da totalidade das tarefas, pelo que 5 dos 22 alunos não entram neste apuramento, restando apenas 17 integrantes deste núcleo duro. Destarte, segue-se a tabela das médias das 3 atividades, considerando apenas este grupo em específico (os resultados individuais podem ler-se no anexo n.º 11, pg. 66):

Média 1ª Didatização	Média 2ª Didatização	Média 3ª Didatização
4,2	3,4	4,1

Fig. 9: Médias das três didatizações (núcleo duro).

²⁵ As transcrições das respostas são autênticas e não têm intervenção da professora estagiária.

Num primeiro contacto com estes resultados, sabe-se que as três didatizações foram bem sucedidas, pois, na escala estabelecida, todas as médias se posicionam em níveis positivos, sendo que a primeira e a terceira inclusivamente estão próximas de atingir o nível máximo – 5.

De um prisma mais pormenorizado, da primeira para a segunda didatização, o leitor aperceber-se-á de um decréscimo significativo de 0,8 valores. Os motivos que clarificam o porquê desta queda já foram previamente mencionados no tratamento de dados da segunda didatização, pelo que pode ser novamente confrontada.²⁶

Já de uma outra perspetiva mais favorável, veja-se como esta queda dos resultados não se manteve constante, havendo uma clara recuperação das classificações, de 0,7 valores, entre a segunda e a terceira didatizações. Isto leva-me a acreditar e a legitimar que os fatores que interferem nas taxas de sucesso das tarefas serão aqueles que se prendem com questões de motivação/predisposição dos alunos para o trabalho proposto e respetivo nível de dificuldade e/ou complexidade, e não propriamente com as capacidades e habilitações dos alunos. Infere-se, por isso, que, quando colocados sob as condições e os estímulos mais adequados e cativantes, os estudantes são capazes de completar as tarefas com sucesso.

Ter optado por três métodos diferentes (*Google Forms*, questionário e texto argumentativo) também me permitiu ter uma melhor e mais alargada perceção daquilo que vai ao encontro das preferências da turma. Ainda que a diferença não seja abissal, a verdade é que a primeira tarefa é aquela que melhor média apresenta, o que me leva a colocar a hipótese de esse resultado poder ter sido influenciado pelo método utilizado – um *Google Forms*. Uma vez que esta didatização foi proposta num formato digital e online, sendo conhecedora das vantagens que a tecnologia traz para a motivação e dinamismo em sala de aula, consigo reconhecer a possibilidade de esta ser uma variável que interferiu positivamente, fazendo com que a turma se animasse para colaborar.

Numa última observação e de um modo global, pelo bom desempenho dos alunos traduzidos nos resultados favoráveis que obtive, confirma-se a eficiência da investigação a que me propus.

Partindo deste exercício de relação interartística, é perceptível como a pintura e o desenho conseguem trazer para primeiro plano aquilo que os alunos de melhor captaram do texto, potenciando a interpretação. Há assim, dois pontos que aqui se comprovam:

(i) o diálogo interartes mostra-se autêntico para o cimentar do conhecimento que os alunos têm do texto, auxiliando-os na sua compreensão, e isto acontece por estarmos perante uma lógica de interdependência: se os alunos não compreendessem o texto, não seriam capazes de *o ver* na pintura/no desenho, assim como, se os alunos não fossem sensíveis aos elementos do artefacto artístico, também não conseguiriam fazê-lo corresponder a passagens textuais;

²⁶ V. página 42.

(ii) o contacto com as pinturas e desenho, sendo estes os elementos novidade, exige uma abertura por parte dos estudantes para que os seus sentidos possam ser decifrados. A arte permite espoletar a criatividade de interpretação e, por isso, explorar novos elementos da composição artística surte uma maior desenvoltura nos alunos para explorar sentidos inovadores no texto literário. Esse exercício de Observação e a respetiva tentativa de Intepretação dos objetos de arte é altamente suscetível de criar novas possibilidades de compreensão de um texto. Por outras palavras, o fomento de uma sensibilidade estética a partir das artes visuais leva a que novas e mais complexificadas tarefas cognitivas sejam realizadas. O encadeamento de ideias torna-se cada vez mais denso, traduzindo-se no aventar de possibilidades originais de interpretar o texto literário.

Em suma, as atividades de relação interartes não só propiciam a compreensão textual, como ainda a tornam mais abrangente e simultaneamente aprofundada.

CONCLUSÕES

No presente relatório de estágio, foram desenvolvidos tópicos relacionados com a prática pedagógica supervisionada e toda a panóplia de aprendizagens pessoais e profissionais absorvidas, que a Escola Secundária Avelar Brotero e, de forma mais contextualizada, a turma de 12.º ano do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias promoveram.

Para além de uma descrição e reflexão sobre o estágio curricular, apresentou-se um estudo de caso que pretendeu deslindar se e de que forma a relação interartes texto-imagem (pintura/desenho) poderia contribuir para a compreensão do texto literário. Perante os resultados das três diferentes aplicações didáticas, de um modo geral e apesar de algumas oscilações, é possível reconhecer um impacto positivo desta inclusão da arte visual no trabalho pedagógico, dado que os alunos adotaram, em primeiro lugar, uma postura de recetividade, e, por conseguinte, de criatividade, o que se evidenciou nas associações estabelecidas entre os objetos artísticos. A pintura (e o desenho) tornaram possível, aos estudantes, olhar e ver o texto literário por outros prismas, despertando novos sentidos e realçando outros já superficialmente conhecidos. Juntamente com este despertar para interpretações novas, conseguiu-se ainda providenciar um incremento das referências artístico-culturais, pois, e de acordo com o documento orientador do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a escola tem também essa função de inserir os estudantes no contexto cultural que os circunda e de lhes oferece um sentimento de pertença a uma comunidade.

Quanto àquilo que ainda pode ser feito, deposito a minha esperança em investigações futuras que possam continuar a explorar o diálogo interartístico, mas recorrendo a outros métodos e a outras manifestações artísticas, nomeadamente a música, que possivelmente permitirá também uma abordagem por meios da tecnologia, o que não aconteceu tão intensivamente nesta investigação. Numa outra nota, prevejo que este tipo de trabalho de interrelação artística ver-se-ia muito mais viabilizado e cada vez mais adotado se houvesse mais materiais disponíveis para esse efeito como, por exemplo, guiões ou documentos com linhas orientadoras para a sua aplicação didático-pedagógica.

Em último lugar, gostaria ainda de reforçar o ponto que neste relatório se patenteia de que o texto literário e, superlativamente, os alunos beneficiam de um tipo de ensino abrangente, que cobre as várias áreas e momentos da sua experiência. Não acredito numa narrativa individualista, que separa as águas, mas sim numa narrativa em que uma parte é capaz de elevar a outra, tornando-a melhor, tal como acontece na relação interartes. Este parece ser um valor pilar do ensino do Português, e mais amplamente, da docência: unir e não separar e mostrar-se aberto ao diferente.

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro. Oito exercícios sobre o pensamento político*. Relógio D'Água.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bernardes, J. & Mateus, R. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Botton, A. & Armstrong, J. (2013). *Art as Therapy*. Phaidon Press LTD.
- Clüver, C. (1997). Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos, *Literatura e Sociedade*, 2(2), 37-55.
- Clüver, C. (2006). INTER TEXTUS/ INTER ARTES / INTER MEDIA. *Jornal Letra A*, 11-41. UFMG.
- Correia, A. (2012). *Ler Cesário Verde no Ensino Secundário*. Almedina.
- Cosson, R. (2010). *Letramento literário: teoria e prática*. Editora Contexto.
- Cruz, A. (2022). *O Pintor Debaixo do Lava-Loiças*. Editorial Caminho.
- Domínguez, C., Saussy, H. & Villanueva, D. (2014). *Introducing Comparative Literature: New Trends and Applications*. Routledge.
- Fernandes, A., Cravo, C., Castro, F. (Coord.) (2022). *Desafios Curriculares no séc. XXI*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, F. (2013). *A Poesia e a Pintura: uma Relação de (IN)certezas. Contributo da Pintura nas aulas de Português e de Latim*. [Master's thesis, Universidade de Coimbra].
- Franchetti, P. (2021). *Sobre o ensino da literatura*. Editora Unesp.
- Louvel, L. (2020). *The Pictorial Third: An Essay Into Intermedial Criticism*. Routledge.
- Mendes, M. (1997). Pedagogia da literatura, *Românica – Revista de Literatura*, (6), 155-166. Cosmos.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*. American Library Association.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs The Humanities*. Princeton University Press.
- Rancière, J. (2007). *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Autêntica.
- Régio, J. (2006). *Poemas de Deus e do Diabo*. Quasi Edições.
- Serafini, F. (2011). Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342-350. International Reading Association.

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

Vaz, P. (2022). *O Diálogo entre as Artes e a Literatura nas aulas de Português*. [Master's thesis, Universidade de Coimbra].

Documentos legislativos e reguladores:

Martins, G. et alii. *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (2017). Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (última consulta: 8/06/2023)

Aprendizagens Essenciais. 12.º Ano. Português. (2018). Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf (última consulta: 8/06/2023)

Webgrafia:

Dados do município de Coimbra: <https://www.pordata.pt/municipios> (última consulta: 26/11/2022)

Sarah Affonso e a arte popular do Minho: <https://pontosi.pt/especial/sarah-affonso-e-a-arte-popular-do-minho/> (última consulta: 29/01/2023)

Almada: Crónica de uma Exposição: <https://pubhtml5.com/wygv/vhys/basic/> (última consulta: 8/06/2023).

Escola Secundária Avelar Brotero – História: <http://www.brotero.pt/index.php/escola?showall=&limitstart=> (última consulta 26/11/2022).

Projeto Educativo da ESAB: http://www.brotero.pt/documentos/doc_2021_22/Documentos/ProjetoEducativo_2021_2024.pdf (última consulta: 8/06/2023)

Manuais:

Pereira, M. et alii. (2017). *Palavras 12*. Porto: Areal Editores.

Silva, P. et alii. (2017). *Outras Expressões 12*. Porto: Porto editora.

Outros documentos:

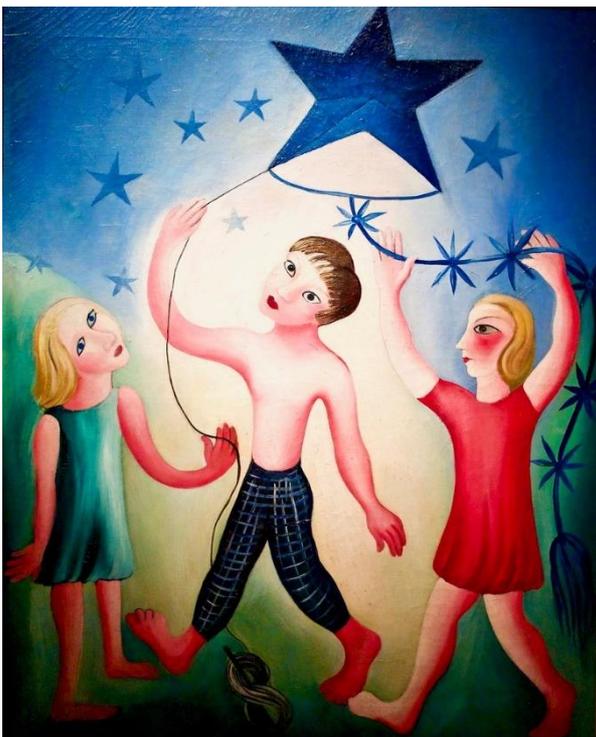
Carta Educativa do Município (2008-2015). Disponível em: <https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2018/02/carta-educativa.pdf> (última consulta: 26/11/2022)

ANEXOS

Anexo 1 – Pinturas da 1.ª aplicação didática (*Retrato da Irmã Paula*, 1925-1927, de Sarah Affonso, Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado, Lisboa).



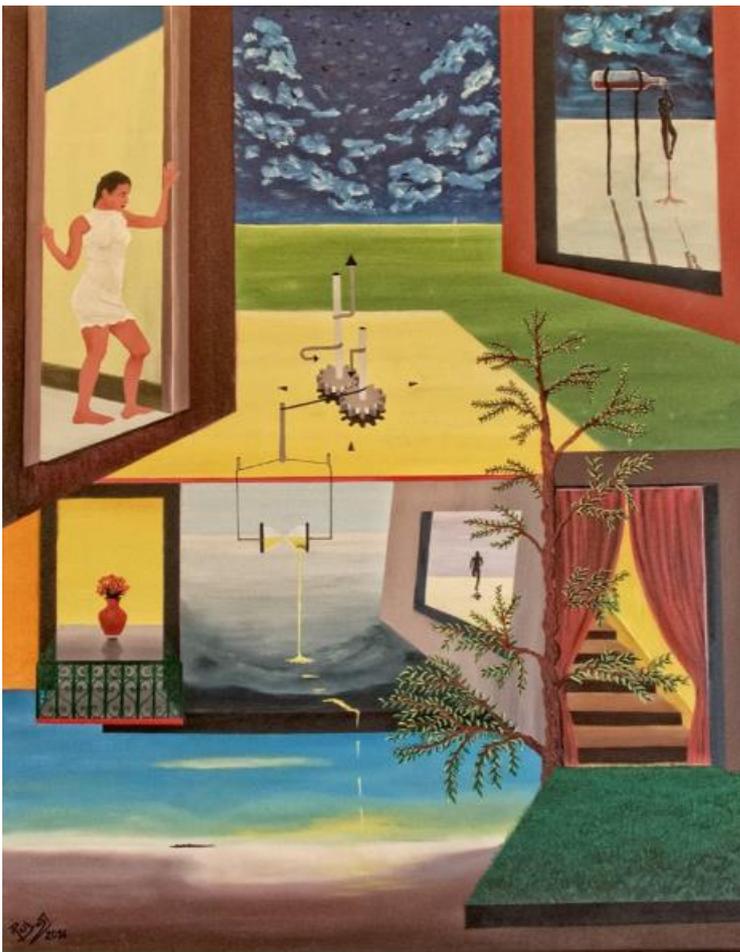
Anexo 2 – Pinturas da 1.ª aplicação didática (*A Estrela*, 1937, de Sarah Affonso, Museu Calouste Gulbenkian).



Anexo 3 – Desenho da 2ª aplicação didática (*A Europa*, 1943, de José de Almada Negreiros).



Anexo 4 – Pintura da 3ª aplicação didática (*Planos da Memória*, 2016, de Rui Brás).



Anexo 5 – Tabelas pormenorizada dos dados recolhidos na 1ª didatização aplicada.

20 de 22 alunos responderam.				
Primeira pergunta: Haverá algum tema/ponto em comum entre o poema "Aniversário" de Álvaro de Campos e alguma destas obras artísticas de Sarah Affonso? Se sim, quais.	N.º de alunos que responderam de acordo com o cenário de resposta - A Estrela	N.º de respostas nas quais os alunos foram mais além/se mostraram criativos (mencionaram ambas as obras, de forma explícita - a da direita (...); a da esquerda (...))	N.º de respostas menos explícitas (Caso mais recorrente: os alunos mencionam ambas as pinturas mas sem indicar qual delas representa o quê explicitamente; OU indicam apenas os temas)	N.º de respostas pouco adequadas
Primeira parte da questão: Escolher uma das pinturas - Cenário de resposta - A Estrela	1 aluno	6 alunos	11 alunos	2 alunos
Segunda parte da questão: Indicar temas/pontos em comum entre a(s) pintura(s)	N.º de alunos que responderam de acordo com o cenário de resposta - o tempo da infância/nostalgia da infância	N.º de respostas nas quais os alunos foram mais além/se mostraram criativos: Contraste entre o tempo da infância e a idade adulta e sentimentos associados	N.º de respostas menos explícitas: (indica temas vagos)	N.º de respostas pouco adequadas (simplesmente não referem tema(s); referem os temas errados)
	2 alunos	15 alunos	1 aluno	2 alunos

Segunda questão: Considerando o poema “Aniversário” de Álvaro de Campos, procure, num breve comentário (150-180 palavras), relacioná-lo com uma das pinturas de Sarah Affonso (acima apresentadas), explicitando se e de que modo é que estas duas formas de arte (literatura e pintura) se aproximam ou afastam. Sustente a sua opinião com exemplos concretos (2/3 semelhanças ou diferenças).	N.º de alunos que consideraram apenas uma pintura, tal como pedia o enunciado.	N.º de alunos que consideraram as duas pinturas (criatividade)
	Retrato da irmã Paula: 2	17
	A Estrela: 1	

Segunda questão	Observação	Interpretação	Relação com o Texto
<i>A Estrela</i>	Cores “claras”; “alegres”; “vivas”; “quentes”; “vivas” <u>N.º de alunos: 10</u> Rodeadas de pessoas/convivência/juntas; <u>N.º de alunos: 7</u> Crianças a brincar; a divertirem-se <u>N.º de alunos: 6</u> Luz/luminosidade/brilho/ contraste luz-sombra; <u>N.º de alunos: 4</u> Crianças; <u>N.º de alunos: 4</u> Expressões das crianças; <u>N.º de alunos: 4</u> A estrela <u>N.º de alunos: 2</u> Crianças descalças; sem camisola; <u>N.º de alunos: 1</u> Vários detalhes do cenário; <u>N.º de alunos: 1</u>	Tempo da infância; <u>N.º de alunos: 18</u> Felicidade/alegria; <u>N.º de alunos: 14</u> Insciência; leveza do pensamento; ingenuidade; inocência <u>N.º de alunos: 7</u> Despreocupação; <u>N.º de alunos: 5</u> Simplicidade; <u>N.º de alunos: 2</u> Sonhos/esperança; <u>N.º de alunos: 2</u> Sem esperanças; <u>N.º de alunos: 1</u>	O sujeito poético relembra (nostalgicamente) o tempo alegre em que festejavam o dia do seu aniversário - a infância; <u>N.º de alunos: 16</u> Ter por perto quem mais gosta/as pessoas com quem festejava o seu aniversário; companheirismo; era amado <u>N.º de alunos: 11</u> Ausência da dor de pensar/insciência; <u>N.º de alunos: 9</u> Ausência de responsabilidades e preocupações/simplicidade/leveza; <u>N.º de alunos: 4</u> Desejo de voltar a esse tempo <u>N.º de alunos: 2</u> Sentia-se são <u>N.º de alunos: 1</u>

<p><i>Retrato da irmã Paula</i></p>	<p>Cores “escuras”; “foscas”; “tristes”; “negras”; “pesadas”; “sem vida”/ Tons “escuras”; “melancólicos” <u>N.º de alunos: 14</u></p> <p>Pessoa sozinha/isolada; <u>N.º de alunos: 10</u></p> <p>Expressão facial/ ar/semblante sombrio, cansado, melancólico, depressivo; <u>N.º de alunos: 7</u></p> <p>Mulher adulta/senhora; <u>N.º de alunos: 7</u></p> <p>Pouca luminosidade/ambiente escuro; <u>N.º de alunos: 3</u></p> <p>O olhar: “vago”; “cansado”; “como se não estivesse presente no local” (ausente; absorta); <u>N.º de alunos: 3</u></p> <p>Livro aberto; <u>N.º de alunos: 3</u></p> <p>Lenço na mão; <u>N.º de alunos: 2</u></p> <p>Cenário pouco detalhado/trabalhado; <u>N.º de alunos: 1</u></p>	<p>Tristeza, angústia; <u>N.º de alunos: 16</u></p> <p>Solidão; <u>N.º de alunos: 9</u></p> <p>Fase adulta; passagem do tempo; <u>N.º de alunos: 8</u></p> <p>Sensação de melancolia; <u>N.º de alunos: 6</u></p> <p>Pensativa; <u>N.º de alunos: 5</u></p> <p>Depressão <u>N.º de alunos: 3</u></p> <p>Choro; <u>N.º de alunos: 2</u></p> <p>Cansaço/exaustão; <u>N.º de alunos: 1</u></p> <p>Dor; <u>N.º de alunos: 1</u></p> <p>Saudade; <u>N.º de alunos: 1</u></p>	<p>Morte dos familiares/ausência das pessoas que mais gostavam de si e festejavam o aniversário consigo/solidão; <u>N.º de alunos: 17</u></p> <p>Infelicidade/melancolia/depressão <u>N.º de alunos: 10</u></p> <p>O sujeito poético relembra o tempo em que festejavam o dia do seu aniversário - já na fase adulta; <u>N.º de alunos: 11</u></p> <p>Capacidade/dor de pensar; <u>N.º de alunos: 3</u></p> <p>Sente-se inútil, “um estorvo na vida”, um “erro” <u>N.º de alunos: 3</u></p> <p>Os outros tinham esperanças/expetativas nele; <u>N.º de alunos: 2</u></p> <p>Aproximação à morte <u>N.º de alunos: 1</u></p> <p>Frieza <u>N.º de alunos: 2</u></p> <p>Sentia-se amado na infância; <u>N.º de alunos: 1</u></p>
-------------------------------------	---	---	---

Anexo 6 – Tabela pormenorizada dos dados recolhidos na 2ª didatização aplicada.

20 de 22 alunos responderam.		
Observação	Interpretação	Relação com o Texto
<p><u>1.O que mais surpreendeu?</u></p> <p>A pose/posição; “como está deitada mas não completamente”: 12</p> <p>Sensação de tédio: 2</p> <p>Expressão facial: 1</p> <p>Rosto: 1</p> <p>“O facto de parecer um rosto masculino num corpo feminino”: 1</p> <p>Cotovelos 1</p> <p>Tristeza: 1</p> <p><u>2. Cores dominantes e sensações que transmitem</u></p> <p><u>a. Cores dominantes:</u></p> <p>Amarelo/dourado/amarelo torrado: 18</p> <p>Preto/cinza: 7</p> <p>Castanho: 1</p> <p>Laranja: 1</p> <p><u>b. Sensações:</u></p> <p>Passado/antigo/papel velho/ fotos sépia: 7</p> <p>Calor: 4</p> <p>Aconchego/conforto: 4</p> <p>Cansaço/aborrecimento: 3</p> <p>Riqueza/ouro/algo valioso: 2</p>	<p><u>O que o artista pretendeu destacar?</u></p> <p>Pose da figura: 6</p> <p>Aborrecimento/tédio da mulher/estagnação: 5</p> <p>Disposição dos cotovelos: 4</p> <p>Corpo/curvas da mulher: 3</p> <p>Pensamento no passado/ ar pensativo: 3</p> <p>Cabeça apoiada na mão: 2</p> <p>Cabelo: 1</p> <p>Mão a apoiar o rosto: 1</p> <p>Beleza da mulher: 1</p> <p>Forma da Europa: 1</p> <p>Simplicidade: 1</p> <p>Tristeza: 1</p> <p><u>O que o artista destaca no desenho é o mesmo que o poeta destaca no texto?</u></p> <p>De forma mais ou menos completa, responderam sim: 18</p> <p>Não: 2</p>	<p><u>De que modo é que “O dos Castelos” está espelhado no desenho? Mencione 3 elementos comuns entre o texto pessoano e a obra artística de Almada Negreiros.</u></p> <p>Cotovelo esquerdo recuado: 12</p> <p>Cotovelo direito em ângulo disposto: 12</p> <p>Olhar esfíngico e fatal: 11</p> <p>Românticos cabelos: 9</p> <p>Pose da europa: 6</p> <p>Mão que sustenta o rosto: 6</p> <p>Rosto: 4</p> <p>Olhos gregos: 2</p> <p>Direção do olhar - Portugal: 1</p> <p><u>Sentidos corpóreos:</u></p> <p><u>a.No poema:</u></p> <p>Visão: 17</p> <p>Tato: 14</p> <p>Audição: 1</p> <p><u>b.No desenho:</u></p> <p>Visão: 20</p> <p>Tato: 12</p>

<p>Tristeza: 2</p> <p>Calma/tranquilidade: 1</p> <p><u>3. Elementos que surpreendem</u></p> <p>Mulher deitada/ como está deitada “toda torcida”/faz lembrar o formato da Europa: 5</p> <p>Cara (dificuldade em perceber se é um homem ou mulher): 4</p> <p>Não há elementos que surpreendem: 3</p> <p>Expressão facial: 2</p> <p>Vestido: 1</p> <p>Cara/perfil (parecer o formato de Portugal): 1</p> <p>Pano na cara: 2</p> <p>Cor: 1</p> <p>Mulher descalça: 1</p> <p>Mão a apoiar o rosto: 1</p> <p>Corpo feminino: 1</p> <p>Disposição dos cotovelos: 1</p> <p>Naturalidade da figura: 1</p>		<p>Justificações:</p> <p>a.No poema:</p> <p>Tato: “a mão sustenta o rosto”/ “em que se apoia o rosto” (1); toque do corpo (1).</p> <p>Visão: “Olhar ‘sfíngico e fatal” (3); “fitando”; olhar; posição da Europa (2); cara (1).</p> <p>b.No desenho:</p> <p>Tato: sustentar o rosto (2); toque do corpo (1)</p> <p>Visão: “olhar esfíngico”(1); olhar (1); posição da Europa (1)</p> <p><u>O estilo/escolhas artísticas do desenho são adequadas à representação da Europa? Em que medida podem contribuir para a compreensão textual? Facilitam-na ou dificultam-na?</u></p> <p>Sim: 15</p> <p>Justificações:</p> <p>O que se lê é o que está representado no desenho/permite visualizar o que lemos, o que está descrito no poema: 8</p> <p>Ajuda a compreender o poema: 4</p> <p>No poema - rosto com que fita é Portugal - Ocidente (também assim aparece no desenho): 2</p> <p>Arte antiga/ Grécia antiga/ Roma antiga: 4</p>
--	--	---

		Posição da Europa/representação geográfica da Europa: 4 Posição dos braços: 3 Olhar fatal: 1
--	--	--

Anexo 7 – Tabela pormenorizada dos dados recolhidos na 3ª didatização aplicada.

20 de 22 alunos responderam.		
Observação	Interpretação	Relação com o Texto
<p>Ampulheta/ampulheta quebrada/ com um líquido amarelo a escorrer (areia): 11</p> <p>Nuvens (mais escuras e mais claras; mais ou menos carregadas)/céu escuro/limpo: 8</p> <p>Engrenagens/mecanismos (de relógio)/roldanas: 8</p>	<p><u>Ampulheta:</u> Passagem do tempo: 8 Derrama as memórias: 2</p> <p><u>Nuvens:</u> Memórias positivas/memórias negativas: 6</p> <p><u>Engrenagens:</u> Mecanismos de relógio - Passagem do tempo: 3 Mecanismos da mente: 1</p>	<p>O tempo passa devagar: 3</p> <p>Memórias que cheiram a sol/outras a morte; memórias positivas/negativas: 6</p> <p>Desvanecem como os cheiros: 1</p> <p>“Persistem-se nos cheiros/como nuvens”: 1</p> <p>Passagem das memórias positivas para as negativas: “contas em trança de pequeno verso”: 1</p> <p>Sons metálicos: 2</p> <p>Permitem pensar/recordar: 2</p>

<p>Senhora com pouca roupa/vestida confortavelmente: 7</p> <p>Memórias em compartimentos/blocos/planos sobrepostos/divisão da pintura: 5</p> <p>Jarra de flores: 6</p> <p>Árvore e folhas: 3</p> <p>Alguém a correr em direção a algo: 4</p> <p>Homem a tentar chegar à garrafa de vinho: 3</p> <p>Janela: 2</p> <p>Tudo amontoado/solto/baralhado: 2</p> <p>Garrafa de vinho: 1</p> <p>Relvado: 1</p> <p>Variedade de cores: 2</p> <p>Variedade de figuras/formas: 2</p> <p>Praia: 1</p> <p>Terra:1</p> <p>Escadas: 1</p>	<p><u>Senhora:</u></p> <p>Dias de verão/calor: 2</p> <p>Possui sentidos: 1</p> <p>Dona das memórias: 2</p> <p>Cofre das memórias abaixo da mulher: 1</p> <p>Uma memória leva à outra: 2</p> <p>Sensações agradáveis: 1</p> <p>Sensação olfativa (relva, árvore): 4</p>	<p>Memórias que cheiram a sol: 1</p> <p>Sentidos corpóreos: 1</p> <p>“Cofre guardado muito mais que em cor”: 1</p> <p>“Contas em trança de pequeno terço”: 2</p> <p>Memória que cheira a sol: 3</p>
--	--	---

Anexo 8 – Resultados individuais obtidos na 1ª didatização aplicada.

Alunos	Observação	Interpretação	Rel. com o texto
A01	4	4	5
A02	3	3	3
A03	4	4	5
A06	--	--	--
A07	4	4	4
A08	5	5	4
A09	4	5	5
A10	4	4	4
A11	4	4	5
A12	4	4	5
A13	4	5	5
A14	5	5	5
A16	5	5	5
A17	4	4	4
A18	3	4	5
A19	3	3	4
A20	4	4	4
A21	3	5	5
A22	4	4	5
A24	5	5	5
A26	4	4	3
A27	--	--	--
Média	4	4,25	4,5

Anexo 9 – Resultados individuais obtidos na 2ª didatização aplicada.

Alunos	Observação	Interpretação	Relação com o texto
A01	2,7	2,5	3,75
A02	4,3	4,5	2,75
A03	3,7	2,5	2,75
A06	3,3	4	4
A07	4,3	3,5	3,25
A08	--	--	--
A09	4,3	3	3
A10	2,7	3,5	3,25
A11	3	3	2,75
A12	4	3,5	3,25
A13	4	4	1,75
A14	4,7	4,5	3,5
A16	3,3	3	4,5
A17	3,7	3,5	0,75
A18	3,3	2,5	3,25
A19	3	2,5	2,5
A20	3,7	3	3
A21	3,7	3	3,75
A22	3	4,5	3,25
A24	5	4,5	4
A26	3	2,5	3,25
A27	--	--	--
Média	3,635	3,375	3,1125

Anexo 10 – Resultados individuais obtidos na 3ª didatização aplicada.

Alunos	Observação	Interpretação	Rel. com o texto
A01	3	4	4
A02	4	3	3
A03	5	5	5
A06	5	5	5
A07	3	3	2
A08	4	3	4
A09	5	5	5
A10	4	4	4
A11	4	4	4
A12	5	5	5
A13	4	4	4
A14	4	4	5
A16	5	3	4
A17	4	3	3
A18	--	--	--
A19	4	4	4
A20	4	4	4
A21	4	5	5
A22	--	--	--
A24	5	5	3
A26	4	4	4
A27	3	3	3
Média	4,15	4	4

Anexo 11 – Resultados individuais (núcleo duro).

Alunos	Obs. 1	Int. 1	Rel. c/ o texto 1	Obs. 2	Int. 2	Rel. c/ o texto 2	Obs. 3	Int. 3	Rel. c/ o texto 3
A01	4	4	5	2,7	2,5	3,75	3	4	4
A02	3	3	3	4,3	4,5	2,75	4	3	3
A03	4	4	5	3,7	2,5	2,75	5	5	5
A07	4	4	4	4,3	3,5	3,25	3	3	2
A09	4	5	5	4,3	3	3	5	5	5
A10	4	4	4	2,7	3,5	3,25	4	4	4
A11	4	4	5	3	3	2,75	4	4	4
A12	4	4	5	4	3,5	3,25	5	5	5
A13	4	5	5	4	4	1,75	4	4	4
A14	5	5	5	4,7	4,5	3,5	4	4	5
A16	5	5	5	3,3	3	4,5	5	3	4
A17	4	4	4	3,7	3,5	0,75	4	3	3
A19	3	3	4	3	2,5	2,5	4	4	4
A20	4	4	4	3,7	3	3	4	4	4
A21	3	5	5	3,7	3	3,75	4	5	5
A24	5	5	5	5	4,5	4	5	5	3
A26	4	4	3	3	2,5	3,25	4	4	4
	4	4,235294118	4,470588235	3,711764706	3,323529412	3,044117647	4,176470588	4,058823529	4
Média Ativ. 1	4,235294118								
Média Ativ. 2	3,359803921								
Média Ativ. 3	4,078431372								