



EVA ou AVE

Representações da Mulher

nos conteúdos programáticos

Paulo Roberto Nóbrega Serra

Relatório de Estágio

**de Mestrado em Ensino de Português e das Línguas Clássicas no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário**

(versão corrigida e melhorada após defesa pública)

Lisboa, junho de 2016

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e das Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Nuno Júdice, Professor Associado, e da Professora Doutora Leonor Santa Bárbara, Professora Auxiliar, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Declaro que este Relatório de Estágio é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, 2 de junho de 2016

Declaro que este Relatório de Estágio se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas.

O orientador,

A orientadora,

Lisboa, 2 de junho de 2016

EVA ou AVE
Representações da Mulher
nos conteúdos programáticos

Paulo Roberto Nóbrega Serra

RESUMO

ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: Latim, Literatura, Cultura, Educação, Arte

KEYWORDS: Latin, Literature, Culture, Education, Art

Este relatório refere-se à minha Prática de Ensino Supervisionada no ano letivo de 2012/2013. A descrição e a reflexão crítica centram-se na observação e na lecionação de aulas (Português 10.º ano; Literatura Portuguesa 11.º ano; Latim II na FCSH da Universidade Nova de Lisboa), nas quais se estabeleceu sempre um diálogo entre a Língua e a Cultura Latinas e a Língua e a Cultura Portuguesas. A observação de aulas a nível do Português incluiu três turmas de 10.º ano e uma de Literatura Portuguesa de 11.º ano.

This report refers to my MA in Teaching as a trainer of Portuguese and Latin, during the school year of 2012/2013. Its aims are both to describe and reflect about my activity as a trainee teacher which includes classroom observation and teaching practice. I taught Portuguese to the tenth and Portuguese Literature to the eleventh form as well as Latin II to an university class of beginners, where the concepts of Portuguese and Latin Culture and Literature were really important.

AGRADECIMENTOS

Desejo agradecer, em primeiro lugar, aos meus pais que sempre me permitiram ter acesso a uma educação para a qual não tiveram a mesma possibilidade de acesso, mesmo que por vezes prevalecesse a sua incompreensão face à minha persistência em continuar a prosseguir estudos.

Agradeço à colega Susana Marta Pereira com quem se criou desde logo uma grande empatia, dada a sua paixão e convicção, e aprofundada pela sintonia constante nas ideias e nos projetos de trabalho.

Agradeço ainda ao meu colega e amigo Luís Ramos que por muito que eu dissesse veementemente que naquele dia ou fim de semana precisava mesmo de ficar em casa a trabalhar conseguia sempre boicotar as minhas melhores intenções, desafiando-me e, por vezes, quase me arrastando para um concerto, um cinema ou um restaurante. E quando, no final do estágio, comentava com ele que nunca pensei que pudesse de facto conseguir terminar a tese de doutoramento, a profissionalização em serviço, as aulas de mestrado e o estágio, além do trabalho que ia mantendo, guardo ainda hoje a sua resposta que tanto sentido faz: «E além disso conseguiste ainda o mais importante: manter as tuas amizades e conviver socialmente como uma pessoa normal!».

Um especial apreço pela professora Graciete Silva com quem ainda tive a honra de aprender e a minha gratidão para com a professora coordenadora Antónia Coutinho e os professores orientadores Nuno Júdice e Leonor Santa Bárbara que apesar de me verem encaminhado profissionalmente mantiveram-se expectantes quanto ao término do meu trabalho.

Um agradecimento muito especial à Professora orientadora Isabel Leal com quem redescobri o gosto pelo ensino, com quem tive conversas profícuas em torno de literatura, de cultura e de pequenos nada da vida que lhe dão tanto gosto.

Agradeço, por fim, a toda a comunidade da Escola Padre Alberto Neto, em Queluz. Num tempo em que os professores contratados se queixam que muitas vezes ainda não são tidos como pessoas ou profissionais, esta escola, por parte de alunos, funcionários e docentes fez com que me sentisse sempre em casa, com gosto em fazer parte de um grupo assim que luta por fazer uma diferença na vida dos jovens.

Índice

INTRODUÇÃO.....	5
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	10
I. Agrupamento de Escolas Queluz - Belas: Escola Secundária Padre Alberto Neto	10
II. Dados recolhidos no <i>website</i> da ESPAN e junto da Professora Isabel Leal	11
III. Integração e caracterização da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.....	13
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PRÁTICO.....	16
I. O jovem na era da imagem	16
II. A língua e a literatura como simulacro do mundo	18
III. Intertextualidade ou A arte pela arte	21
IV. Outras estratégias no ensino da literatura e da língua	23
V. EVA ou AVE: A Mulher nos conteúdos programáticos.....	27
CAPÍTULO III. O Ensino do Português	31
Caracterização das turmas de Português.....	31
Observação.....	32
Planificação.....	35
Execução.....	37
A turma de 11.º Ano de Literatura Portuguesa	42
Capítulo IV. Prática de Ensino Supervisionada - Ensino do Latim	52
A turma de Latim.....	52
Observação de aulas da Professora Inês Ornellas e Castro	52
Avaliação	57
Planificação.....	57
Execução.....	59
Anexos.....	67

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste no relatório da Prática de Ensino Supervisionada das disciplinas de Português e Literatura Portuguesa e de Latim II, no decorrer do ano letivo de 2012/2013. Encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira composta pelo enquadramento teórico e prático, de modo a estabelecer as fundações das estruturas pelas quais me regí e me alicercei, enquanto a segunda parte consiste na descrição da Prática de Ensino Supervisionada.

Sendo a leitura uma constante na minha vida e essencial ao meu crescimento enquanto ser humano, cidadão e, mais tarde, professor e investigador, fiz sempre da literatura uma prioridade neste trabalho.

Quando consultei o manual de Português *Entre Margens* (das autoras Olga Magalhães e Fernanda Costa, publicado pela Porto Editora) ou mesmo quando me deparei com o programa de Literatura Portuguesa no 11.º ano, que ainda por cima iria ser lecionado a uma turma que consistia essencialmente em alunas do sexo feminino, as únicas 9 alunas de uma escola que escolheram esta disciplina como opção, reparei como era abissal o silêncio em relação a algumas das grandes vozes da literatura do sexo feminino. E ganhei então plena consciência de como durante todo o meu percurso como aluno raramente tinha estudado uma obra de autoria feminina, a não ser, pontualmente, uma leitura e análise de alguns sonetos de Florbela Espanca e poemas de Sophia de Mello Breyner Andresen, no ensino secundário. Esta ausência permanecera mesmo no nível superior, onde tinha lido apenas alguns contos de Clarice Lispector numa aula do seminário de literatura brasileira. Ao atentar na primeira sequência didática, cuja leção me preparava para planificar (cf. Anexo 1), confrontei-me com a visão dualista da mulher na poesia de Camões que segue, afinal, uma certa tradição literária que perdurou ainda no tempo e afetou outros autores que fariam parte das minhas escolhas de leção, como Almeida Garrett ou Alexandre Herculano. Pensei em apresentar a minha ideia à professora orientadora que, apenas conforme as propostas se foram configurando com contornos mais específicos, se sentiu curiosa em relação à ideia, e, por fim, plenamente agradada, quando lhe perguntei se na unidade programática do conto narrativo do século XX poderia ignorar completamente as propostas de contos que o manual apresentava e avançar com a leção do conto «Marido» de Lídia Jorge, escolhida por ser uma das grandes vozes da literatura contemporânea. O teor do conto era polémico, mas defendi que ao

fazer-se a transição entre a unidade do conto narrativo para os textos dos *Media*, o conto «Marido» podia ser visto tendo em conta a realidade do país que ainda hoje vive tantos crimes passionais e onde a violência doméstica continua a revelar estatísticas preocupantes. Sabia ainda – quase de certeza – que poderia contar com a visita da autora Lúcia Jorge à escola para falar com os alunos, o que seria uma forma de tornar a literatura uma coisa viva que se estuda em sala de aula nas páginas de um livro mas que, tal como um lótus, é também matéria depurada a partir do real; que depende da leitura e do sentido crítico de cada um, para reconstruir o sentido do texto, procurar uma mensagem ou escolher aquela que melhor se adequa ao nosso próprio sentir, fazer da literatura uma mesa aberta de discussão, que permite ao aluno refletir e ganhar voz própria. Interessava-me ainda analisar como esta autora criou uma protagonista de um conto que não é de todo uma elegia à mulher, como os próprios autores masculinos o fazem, endeusando as suas protagonistas, mas tão somente a revelação à transparência, de forma subtil, de uma personagem com as suas fraquezas e falhas que procura retratar todo uma espécie de grupo social. Pela sua densidade e tamanho era ainda muito mais fácil trabalhar um conto do que uma obra literária, assegurando que os alunos efetivamente teriam contacto com o texto como artefacto a partir do qual se desenrolaria o nosso estudo e aprendizagem.

Apesar de já ter uma ideia do trabalho que pretendia desenvolver, em termos temáticos, e que pretendia unificar a minha abordagem dos textos literários, sem descurar as suas outras dimensões e aspetos, foi quando recebi um convite geral para uma chamada de artigos para um colóquio que me deparei com o título ideal para este trabalho, colóquio esse que reaproveitava o título da obra *Eva e Ave ou Maria triunfante* de António Sousa de Macedo (1606-82).

Aliado ao estudo da mulher na literatura, interessou-me ainda, ao folhear o manual de Português, perceber como apesar do uso (e em certos manuais abuso) da imagem, havia ainda pouco cuidado na escolha dessas mesmas imagens (e normalmente repetidas *ad nauseam* ano após ano) que muitas vezes surgem ao lado de um poema de Camões, por exemplo. Deste modo tentei não só usar a arte de forma mais adequada enquanto suporte de aprendizagem e meio de ilustrar as leituras feitas em aula, mas também como potenciador de discussão em torno do tema da representação feminina na literatura bem como na arte, em particular na pintura, no cinema e na música. Por não ser esse o âmbito específico do trabalho, achei por bem evitar um aprofundamento científico dessa minha decisão.

Em suma, o presente relatório pretende descrever, de forma clara, objetiva e concisa, as atividades promovidas ao longo do ano letivo de 2012/2013, bem como, de certa forma, traçar o percurso e fazer um balanço do processo de ensino e aprendizagem individual dos alunos que frequentaram as aulas de Português, Literatura Portuguesa e Latim, ministradas por mim. Alguns dos materiais apresentados seriam bastante extensos, pelo que optei por colocar no relatório apenas o que era relevante para o tema em análise, com o objetivo de evitar que a secção de anexos fosse demasiado extensa.

Todo o relatório é uma reflexão pessoal sobre um ano de trabalho intenso que me permitiu crescer enquanto ser humano e professor.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

I. Agrupamento de Escolas Queluz – Belas: Escola Secundária Padre Alberto Neto

No dia 20 de julho de 2012, numa reunião realizada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) sob orientação da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, coordenadora dos Mestrados em Ensino do Português e das Línguas Clássicas, ficou decidida a distribuição dos mestrados pelas várias escolas cooperantes. Determinou-se que a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) na disciplina de Português teria lugar na Escola Secundária Padre Alberto Neto (ESPAN), sob orientação da professora Isabel Leal. Após a determinação dos locais de estágio para todos os mestrados, a professora Doutora Maria Antónia Coutinho facultou os contactos dos futuros orientadores.

Fiz o meu primeiro contacto telefónico com a professora Isabel Leal ainda durante o mês de julho, mas como já estávamos a entrar em período de férias letivas optou-se por adiar o encontro para o início do ano letivo seguinte.

O primeiro encontro com a professora Isabel Leal, orientadora da Prática de Ensino Supervisionada na instituição cooperante, Escola Secundária Padre Alberto Neto, em Queluz, deu-se aos onze dias de setembro de 2012, pelas 11h30m. Nesta primeira reunião, tive a oportunidade de conhecer todo o espaço físico que envolve a escola, bem como as instalações da escola cooperante, nomeadamente a secretaria, biblioteca, reprografia, e a direção, apresentando o estagiando a diversos membros da comunidade escolar. Durante a reunião propriamente dita, trocaram-se algumas impressões acerca do Programa de Português do Ensino Secundário. Elencaram-se igualmente os principais objetivos a atingir no trabalho a desenvolver durante o primeiro período: assistir a um mínimo de 50% das aulas; assegurar a leção de uma sequência didática, com quatro blocos de 90 minutos, em duas turmas de 10.º ano, na disciplina de Português, e cerca de três blocos na turma de 11.º ano, de Literatura Portuguesa; a avaliação do envolvimento do estagiando na vida da comunidade escolar; as respetivas reuniões semanais com a professora orientadora, havendo um registo escrito das mesmas da minha responsabilidade. Seguidamente abordou-se a planificação anual da disciplina de Português, de 10.º ano, e a da disciplina de Literatura Portuguesa, de 11.º. Foram ainda indicadas algumas orientações relativamente ao trabalho a desenvolver: apresentação da planificação anual da disciplina de Português, de 10.º ano; escolha de um conteúdo programático para a leção dos blocos previstos, tendo ficado acordado uma sequência

didática sobre a lírica camonianiana; entrega de uma planificação ou roteiro descritivo onde se estruture as aulas a lecionar; realização de uma prova de avaliação, respetiva matriz, critérios de correção e cenários de resposta.

No final da reunião, ficou marcado o encontro seguinte para o dia da Reunião Geral de Docentes, aos treze dias de setembro de 2012, pelas 14h30m, a que se seguiria a reunião de departamento do grupo de Português, em que foi solicitada a leitura de documentos como as Metas Curriculares do Ensino Básico, o novo Estatuto do Aluno, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, e foi acordada uma reunião por grupos de trabalho para se proceder à planificação anual da disciplina, onde também participei.

Após este primeiro contacto com a instituição cooperante, e tendo em conta o aproximar do início das aulas, aproveitei para recolher alguma informação sobre a ESPAN, depois de ter tido uma primeira impressão extremamente positiva, até porque se tratava de uma escola com infraestruturas recentes ou modernizadas, o ambiente parecia calmo e simpatizei de imediato com a professora orientadora que percebi também ser muito flexível e delicada na forma como transmitia os seus conselhos e sugestões, deixando-me sempre espaço para o livre arbítrio, e procurando não influenciar – o que veio a acontecer com a própria determinação do tema a ser escolhido para o presente trabalho.

Apesar de já ter experiência no ensino deixei bem claro junto da professora Isabel Leal que o ensino no secundário era, efetivamente, uma experiência nova para mim e estava ali para aprender.

II. Caracterização e descrição da ESPAN

A Escola Secundária Padre Alberto Neto¹ situa-se na Avenida Paiva Couceiro, em Queluz, concelho de Sintra, próxima da Igreja Matriz, dos Bombeiros Municipais e do Palácio Real de Queluz. A sua história remonta ao ano de 1965, quando foi criada a partir de uma secção do Liceu Passos Manuel, em Massamá. Em 1972, deslocou-se para a morada atual, com um corpo docente e administrativo autónomo, passando a designar-se Liceu Nacional de Queluz. Após o 25 de Abril de 1974, tal como aconteceu com todos os liceus, alterou o nome para Escola Secundária de Queluz – n.º 1.

¹ Os dados aqui presentes foram recolhidos junto do *site* da escola e em conversa com a professora orientadora Isabel Leal.

No ano de 1991, voltou a alterar a sua denominação para Escola Secundária Padre Alberto Neto – Queluz, em homenagem ao educador Alberto Neto Simões Dias. Padre Alberto Neto, nascido no Fundão, a 11 de fevereiro de 1931, era sacerdote católico português. Além de assistente diocesano, acumulou funções como professor em vários liceus de Lisboa, até se fixar na Escola Secundária de Queluz, e muito contribuiu para a formação de jovens nesta escola, onde lecionou durante vários anos. Ter-se-á ainda distinguido pela sua oposição ao regime de Salazar. Faleceu em Setúbal, no dia 3 de julho de 1987, numa morte aparentemente envolta em mistério.

A escola sofreu, há poucos anos, uma reestruturação através da empresa Parque Escolar. Curiosamente fui ouvindo, ao longo do ano letivo, diversas opiniões tanto de professores, funcionários e ex-alunos, de como a escola perdera a sua originalidade e beleza com esta reestruturação, pois tornou-se numa espécie de complexo industrial anódino e pós-moderno.

A ESPAN conta com cerca de 2.200 alunos, 210 professores e 72 funcionários. A Direção Executiva é composta pelo diretor José Brazão, o subdiretor Fernando Ascenso, as coordenadoras técnico-pedagógicas Fátima Grilo e Clarinda Branco e o coordenador do ensino recorrente noturno Edmundo Tavares. De acordo com as informações obtidas, a comunidade estudantil provém de uma classe maioritariamente média/baixa, oriunda de diferentes países (Portugal, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Brasil, entre outros). Na sua maioria, os alunos residem na cidade de Queluz, mas alguns residem em Massamá e Amadora, sendo os meios de transporte mais utilizados o autocarro e o comboio.

No que respeita ao espaço físico, o estabelecimento conta com 36 salas de aula de índole geral, dotadas de computador e projetor, 4 salas de informática, 1 sala de serigrafia, 1 estúdio de fotografia, laboratórios de Biologia, Física, Geologia, biblioteca/mediateca (com cerca de 10.000 volumes, 500 documentos em vídeo e 80 documentos em CD-Rom), auditório, reprografia, papelaria, refeitório, enfermaria de cuidados básicos, sala de professores e 1 sala de trabalhos de professores, 1 sala de alunos, gabinete de apoio e integração do aluno, salas de estudo, pavilhão gimnodesportivo e 4 campos exteriores de jogos.

Para que todo o espaço educativo funcione em pleno, a ESPAN visa a formação dos seus alunos aos níveis físico, intelectual, cultural e social, com o objetivo de alcançar o sucesso educativo, promovendo para isso uma cultura e ensino de qualidade, exigência,

responsabilidade e autorregulação, onde o atual Regulamento Interno e o Projeto Educativo tentam que se concretize, chamando todos os intervenientes (alunos, professores, pais, encarregados de educação, auxiliares e funcionários) a cumprir o seu papel.

Integração e caracterização da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Dada a dificuldade em encontrar uma escola para a PES de Latim, a Professora Doutora Antónia Coutinho, coordenadora dos Mestrados de Ensino de Português e Latim, recorreu à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, à semelhança do que ocorrera em anos anteriores. Desta forma, realizei a minha PES de Latim, ao longo do segundo semestre de 2012/2013, na disciplina de Latim II da FCSH, sob orientação da Professora Doutora Inês de Ornellas e Castro, que ministrava a cadeira e se tornou a responsável por receber os estagiários que inicialmente tinham sido indicados para efetuar o estágio na Escola Secundária de Camões.

O facto de o estágio de Latim se realizar na FCSH não é algo invulgar e a coordenação de mestrados apenas tomou esta opção em último recurso, de forma a não comprometer a formação dos mestrados, apesar de o método de ensino, os métodos pedagógicos, o programa e o público-alvo não serem exatamente os mesmos dos de uma escola básica e secundária, com um programa preestabelecido e com uma faixa etária de alunos diferente da que encontramos normalmente no ensino superior.

O Latim II faz parte do currículo obrigatório da Licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos e tem como pré-requisito a frequência e conclusão da disciplina de Latim I. Estas são disciplinas de iniciação à Língua Latina, que visam criar competências adequadas ao entendimento e à tradução de textos de autores latinos, assim como estabelecer relações entre a cultura romana e a cultura ocidental.

Tendo em conta este lento processo, a prática de ensino supervisionada de Latim arrancou com o início das aulas do segundo semestre, se bem que eu só tenha começado a frequentar as aulas no dia 28 de fevereiro de 2013, quando soube, por intermédio do meu colega, e de modo completamente informal, que era suposto já termos começado a assistir às aulas. Passei, então, juntamente com o meu colega de estágio, Joaquim Pacheco, a assistir às aulas. Logo no final da primeira aula reuni-me com a Professora Doutora Inês de Ornellas e Castro, a fim de esclarecer o que cada um iria fazer, como se iriam processar as aulas

assistidas, que aulas iríamos lecionar e que aspetos do programa iríamos abordar. Definiu-se, em suma, o trabalho que desenvolveríamos a partir de então, com vista a tentar que a experiência fosse o mais proveitosa possível.

Ficou claro desde logo que o tempo de execução da PES seria limitado, visto que o próprio semestre era breve. Foi-nos entregue o programa com o sumário das várias matérias, já devidamente agendadas, de modo a que cada um de nós procedesse à escolha das datas em que exerceria a sua prática pedagógica assistida. Foi-nos ainda pedido a redação de um relatório das aulas assistidas, de modo a que a professora pudesse avaliar o nosso processo de observação das aulas e o modo como entendíamos as matérias abordadas.

No seguimento desta reunião, a orientadora manifestou a sua disponibilidade para ajudar a resolver quaisquer questões associadas à língua latina, permitiu que cada um de nós seleccionasse os aspetos do programa que, de algum modo, se relacionavam com o tema do trabalho final e deu uma enorme liberdade para a escolha das datas mais propícias à prática de ensino supervisionada. Esta atitude deixou perceber uma orientação voltada para a partilha de conhecimentos e permitiu que cada um de nós desenvolvesse as práticas pedagógicas mais adequadas.

A Faculdade de Ciências Sociais e Humanas é, portanto, uma instituição de ensino superior público português. Mesmo não tendo uma tradição centenária, pois foi fundada em 1977, e inaugurada no ano seguinte, conta com um leque de professores e investigadores de enorme reputação, como José Mattoso ou Fernando Gil, e é reconhecida internacionalmente. O próprio nome Universidade NOVA, como indica o *site* da instituição, apela à constante inovação e criatividade.

Situada numa zona extremamente central de Lisboa e de acesso fácil, a instituição encontra-se repartida por cinco edifícios, oferecendo um leque de áreas do conhecimento tão abrangente como Antropologia, Ciências da Comunicação, Ciência Política e Relações Internacionais, Geografia e Planeamento Regional, Filosofia, História e Arqueologia, História da Arte, Línguas, Literaturas e Culturas Modernas, Portuguesa e Estrangeiras, Linguística, Musicologia, Sociologia, entre outras.

A NOVA conta, atualmente, com mais de 19.000 alunos, um total de 1.527 docentes, de diversas nacionalidades, e 707 funcionários, dispersos por cinco faculdades, três institutos e uma escola. Acolhe 41 Unidades de Investigação financiadas pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, incluindo 3 Laboratórios Associados. A oferta curricular da FCSH inclui

cerca de 14 licenciaturas, 10 pós-graduações, 48 mestrados, 25 doutoramentos em diversas áreas, onde estudam, investigam, lecionam ou colaboram milhares de pessoas. A FCSH coordena 150 projetos de investigação e possui uma biblioteca, um instituto de línguas (ILNOVA), o edifício I&D, onde estão compreendidas as várias unidades de investigação da Faculdade, e uma Escola de Verão, que recebe todas as pessoas que queiram participar em cursos de curta duração. Participa ainda em projetos de prestação de serviços em empresas e autarquias e na formação profissional, sendo atualmente dirigida pelo Professor Doutor Francisco Caramelo.

O Departamento de Estudos Portugueses (DEP) foi criado em 1982 e constitui uma unidade de ensino dedicada aos estudos de língua, literatura e cultura dos países lusófonos. Fomenta a investigação interdisciplinar, oferece licenciaturas e mestrados em Estudos Portugueses - a minha área de formação inicial -, bem como em cursos com variantes estrangeiras opcionais, Edição de Texto, Ensino, e doutoramentos com especialização em ensino do Português, Estudos Clássicos, Estudos Comparatistas, Estudos de Literatura, Estudos de Cultura, História do Livro e Crítica Textual, Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa, e Literatura Tradicional e Oral. No ano letivo em que realizei a PES, registava-se cerca de 170 alunos inscritos nos cursos de 1.º Ciclo, 110 alunos nos de 2.º Ciclo, e 31 nos de 3.º Ciclo. Integrou 29 docentes e o seu coordenador executivo foi o Professor Doutor Abel Barros Baptista.

Dentro do DEP, a licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos compreende as disciplinas de Latim I e Latim II, no grupo das unidades obrigatórias, e as disciplinas de Latim III e IV, no grupo das opções condicionadas. Uma vez que as condições de acesso ao curso não exigem pré-requisitos em relação às línguas clássicas, no ano transato as turmas de Latim reuniram tanto alunos que frequentam esta disciplina no Ensino Secundário, que puderam assim continuar a sua aprendizagem, como alunos que não possuíam quaisquer conhecimentos prévios de Latim, tendo sido, por isso mesmo, inseridos num nível de iniciação.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E PRÁTICO

«Talvez o sinal de que o milénio está a encerrar-se seja a frequência com que nos interrogamos sobre a sorte da literatura e do livro na era tecnológica chamada pós-industrial. (...) A minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com os seus meios específicos pode dar-nos.»

Ítalo Calvino²

I. O jovem na era da imagem

Vivemos numa sociedade que passou de monocultural a globalizadora, numa época pós-industrial de rápido desenvolvimento das tecnologias informáticas, com acesso a redes globais de computadores, correio eletrónico, bases de dados, bibliotecas virtuais, plataformas de recursos e variado *software*. Os *Media* e as Tecnologias de Informação e Comunicação parecem substituir o tempo que se ocupava antes com a leitura ou a escrita. Vivemos uma era de globalização, de velocidade e de excesso de informação, em que se impõe a criação de um espírito crítico e de seleção, mas também vigora a necessidade de trabalhar o espírito crítico, a capacidade de análise, de compreensão, de interrelação, numa época em que intelectuais como Umberto Eco escrevem livros sobre o fim do livro³. Isto provoca mudanças enormes na organização da vida e do trabalho, que implicam inclusive a forma como o cérebro humano processa a informação, pelo que as crianças e jovens de hoje requerem um saber mais prático, visual e imediato, o que por outro lado conduziu a uma série de pedagogias, a que Nuno Crato se refere como discursos do "eduquês", por vezes perniciosas, com a sua tendência em focarem-se mais em competências e no chamado saber utilitário. José Augusto Cardoso Bernardes remete para este problema atual de centrar o ensino em competências técnicas, em detrimento do conhecimento ou da memorização, quando ressalva que a Escola democrática «não pode estar limitada às pressões conjunturais da sociedade» e «não deve renunciar à sua vocação instrutora, limitando-se a desempenhar o papel de transmissora de um "saber-fazer" direto de cariz mais ou menos profissionalizante.» (Dionísio, 2005:124). Helena Carvalhão Buescu disserta acerca desta morte da literatura e da «nossa presente consciência desta perda de estatuto» (Buescu, 2008:41), como consequência de uma «suspeição» que afeta um «certo

² *Seis Propostas para o Próximo Milénio*, Lisboa:Teorema, 1998, p. 12, *Apud* Helena Carvalhão Buescu, *Emendar a Morte. Pactos em literatura*. Porto:Campo das Letras, 2008, p. 50.

³ Refiro-me ao livro *This is not the end of the book*, uma conversa entre Umberto Eco e Jean-Claude Carrière, Harvill Secker, 2011.

tipo de saber (o das Humanidades mas também, e de forma clara, aquele que imediatamente não se destina ao campo da aplicação técnica) e, mesmo um certo tipo de cultura» (Buescu, 2008:30), obedecendo a uma certa lógica transviada ao serviço da democratização do ensino, que assentaria num pretexto de que «não ensinar literatura é uma forma de igualizar na escola as diferenças que os alunos trazem de casa e da sociedade em geral» (Buescu, 2008:47).

José Afonso Furtado faz um balanço muito pertinente da nossa era digital. Numa altura em que tanto se fala de jovens com défice de atenção e hiperatividade, talvez seja bom pensar se a origem do problema não estará para lá de alguns diagnósticos erróneos, apressados ou manipulados. Talvez a origem dessas situações resida, parcialmente, numa alteração em relação ao estilo cognitivo da atenção profunda, que se designa como hiperatenção. José Afonso Furtado afirma que «os adolescentes se encontram confrontados com uma maior diversidade (para não dizer concorrência) de diferentes tipos de atividades e que a leitura exaustiva de uma obra como um romance de alguma dimensão ou complexidade se tem tornado uma capacidade cada vez mais rara» (Furtado, 2012:208). Dedicar um longo tempo à leitura pode tornar-se, assim, uma atitude cada vez menos acessível, que implica a atenção profunda de um jovem «que se encontra integrado num ambiente de interrupção ambiental» (Furtado, 2012:208). Um exemplo ilustrativo disso seria o caso de um adolescente que pode ser interrompido no seu estudo, por exemplo, por uma SMS, por uma mensagem num *chat*, ou o som da televisão da casa ao lado, ou que consegue escrever no computador, enquanto fala ao telemóvel, ouvindo música e com a televisão ligada, e simultaneamente pode ouvir os sons de aviso que chegam das várias janelas abertas no *browser* da *net*. Todavia, estas interrupções podem ser benéficas, na medida em que a «hiperatenção permite reagir a todos os estímulos e desenvolver capacidades de uso *multitasking*, mas que não são necessariamente complexas» (Furtado, 2012:209). Carlos Ceia colocou algumas questões pertinentes acerca do predomínio dos jogos como ocupação dos tempos livres dos jovens de hoje. Os jogos são cada vez mais inovadores e permitem redimensionar o real, inclusivamente possibilitam a aprendizagem de futuros profissionais, em áreas como a cirurgia, mediante simuladores, mas nenhum consegue substituir o gosto pela leitura, a capacidade de imaginar e de viajar noutros mundos. Talvez por isso, os filmes raramente agradem tanto como os livros, como as histórias e mundos que imaginámos. Ainda que a criança de hoje possa ser mais visual do que verbal, isso não invalida que se encontre um momento próprio em que a leitura possa prevalecer e transcender a realidade oferecida pelo cinema e pelos jogos audiovisuais.

Existem livros, como a saga de Harry Potter, que se tornaram *best-sellers*⁴, pois redimensionam a realidade, permitem transfigurar o real e viajar até aos mundos ficcionais da literatura, permitindo também aprender sobre o mundo. A imagem não substitui o prazer do livro, da mesma forma que os documentos em formato digital, os áudio-livros e outros equipamentos eletrónicos não substituem o prazer do papel.

A educação como ação «promotora e instauradora de valores»⁵ choca inclusivamente com os *media*, cujo protagonismo na modelação das jovens mentes é crescente, desinformando e inculcando valores antitéticos, como o mediatismo, o subjetivismo, ou o egotismo. A escola deve zelar pelos interesses dos alunos, defendendo uma educação de qualidade, através de um esforço cooperativo e do fomento das virtudes públicas. A educação é um **bem** de qualidade que deve inculcar **bens** ou valores numa geração que não parece gostar de ler ou escrever. É curioso como assisti a uma aula com alunos de Humanidades que, quando se lhes começa a ditar respostas (para que aprendam a escrever respostas completas), começaram de imediato a suspirar expressivamente manifestando o seu desagrado face à atividade proposta, numa atitude que, mais do que imaturidade, revela quão pouco habituados estão a escrever e a desmotivação que sentem. Situação idêntica ocorreu quando se lhes disse que, tal como num exame, a ficha de avaliação sumativa teria uma composição de 200 a 300 palavras, o que originou um "äh" coletivo. Os *Media* e as novas tecnologias substituem o tempo que se ocupava antes com a leitura ou a escrita (eu próprio leio menos hoje e muito mais depressa vou ao cinema ou vejo uma série televisiva, como forma de descansar depois de um dia de trabalho e leituras técnicas). Vivemos numa era de globalização, velocidade e excesso de informação em que se impõe a fomentação de um espírito crítico e seletivo, bem como a necessidade da capacidade de análise, compreensão e interrelação, numa época em que os intelectuais escrevem livros sobre o fim do livro. Mas à escola assiste manter um "pé" na tradição e outro na inovação.

II. A língua e a literatura como simulacro do mundo

A aquisição da língua é um processo de desenvolvimento pessoal e de socialização da criança. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento é promovido a partir das experiências de vida

⁴ A saga foi eleita entretanto como um dos livros que mudou o mundo, a par de livros como *Crítica da Razão Pura* ou *Alice no País das Maravilhas*, pela editora Santillana, numa exposição em vigor na biblioteca da minha escola.

⁵ BARROS DIAS, J. M. de (2004). *Ética e Educação*. Universidade Aberta: Lisboa, pág. 145.

e da interação com os adultos e com outras crianças. A criança é tratada como elemento de um grupo social com uma história e uma cultura, com um conhecimento adquirido e transmitido de geração em geração: símbolos, costumes, atividades, crenças, valores, etc. O veículo de transmissão fundamental é a linguagem que, enquanto instrumento cultural, vai permitir, a partir das interações sociais, a apropriação por parte da criança de outros recursos culturais. Mas a linguagem é igualmente um poderoso instrumento de representação da realidade, de reflexão e de regulação da cognição e do comportamento. Tal como os animais herdam geneticamente os seus padrões migratórios e os elefantes sabem para onde se dirigir quando "chega a sua hora", o ser humano é o único animal que herda o gene da linguagem, que vai desenvolvendo à medida que cresce. É principalmente através da linguagem que apreende as significações socio-históricas que possibilitam o seu agir social, sendo a escola uma das instituições responsáveis pela transmissão desses valores e do conhecimento declarado válido pela sociedade. Maria Helena Mira Mateus vai ao encontro desta linha de pensamento, quando refere que o ensino da língua materna tem um «cariz cultural e normatizador» (Mateus, 2002a:2) cujo contributo se dirige para a fruição da obra literária e correção padronizada no uso da língua oral e escrita. A linguística reconhece a existência de uma faculdade universal e inata, uma série de capacidades humanas «que estão na base da utilização das línguas e que são inatas e diferentes das demais capacidades cognitivas» (Mateus, 2002a:7). António Damásio explica como o cérebro humano, quando se depara com alguma história, isto é, com um «mapa não linguístico de acontecimentos logicamente ligados», rapidamente a traduz em palavras e frases (Damásio, 2001:220). Por outro lado, o neurologista considera que «contar histórias sem palavras é a mais natural das coisas», sendo, provavelmente, esta ocorrência espontânea e pré-verbal da narração de histórias, a razão por que «inventámos o teatro, os livros, e por que uma grande parte da humanidade passa uma grande parte da vida activa em salas de cinema e defronte de ecrãs de televisão. Os filmes constituem a representação externa mais semelhante ao atarefado contar de histórias que acontecem sem descanso nas nossas mentes» (Damásio, 2001:220).

Um dos problemas que se coloca logo no 2.º ciclo do ensino básico, onde possuo mais experiência profissional, é o facto de as obras sugeridas no programa, como *A Menina do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, e *Ulisses*, de Maria Alberta Menéres, serem demasiado infantis, tanto que muitas vezes os alunos já as leram no 1.º ciclo. Essa situação prolonga-se, em parte, no 3.º ciclo, ainda que se apresentem aos alunos alguns excertos mais significativos de algumas obras, como o *Auto da Barca de Inferno* ou *Os Lusíadas*, até que,

de repente, se veem confrontados com obras inteiras que têm de ler, no ensino secundário. Os jovens deviam ser incentivados ou obrigados, mediante os programas, a ler obras integrais desde cedo. José Augusto Cardoso Bernardes reclama esta «presença da Literatura nas práticas de ensino desde os níveis mais precoces», salientando que, tal como as «competências de comunicação verbal» são desenvolvidas faseadamente, o ensino da literatura pode ser adaptado mediante a seleção cuidada de certas obras, mesmo que isso implique recorrer a outros recursos como adaptações e material audiovisual (Dionísio, 2005:123). O professor deve proporcionar a fruição da literatura, numa escolha pensada, mas nem por isso facilitadora, podendo haver, no entanto, concessões válidas como, em vez de ler a *Odisseia* em versão integral, dar a ler ao aluno uma adaptação, como a de Frederico Lourenço. A adaptação de uma obra literária clássica pode, aliás, constituir um ponto de partida para, mais tarde, um jovem querer ler a obra original, pois José Augusto Cardoso Bernardes considera ainda como «as leituras proveitosas nem sempre são leituras frutivas» (Dionísio, 2005:122), em particular com os chamados "grandes livros" ou clássicos da literatura mundial. Deste modo, o leitor ganha inclusive a consciência de que um bom livro não «se lê definitiva e totalmente, de uma só vez» (Dionísio, 2005:122). Chega-se assim à tese número oito de Ítalo Calvino, quando salvaguarda que «um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma vaga de discursos críticos sobre si, mas que continuamente se livra deles» (Calvino, 1994:10). Um discurso crítico funciona como o ato propedêutico de ler, em que o texto nunca é uma obra hermética, ainda que críptica, e o seu centro de leitura fuja constantemente ao leitor, quanto mais ele se move no tempo, pois um livro é também um «talismã», segundo Ítalo Calvino, ou «uma metáfora do mundo que se oferece como desafio de decifração» (Dionísio, 2005:122).

Uma questão central que se coloca acerca da orientação de leituras complementares aos programas escolares é a da «literariedade». No pós-modernismo alguns teóricos advogam que esta condição intrínseca a um texto literário deixou de ser pertinente e já não podemos ignorar o êxito que certos autores da chamada "infra-literatura" têm na nossa sociedade, como se pôde constatar na escolha de alguns alunos, na escola onde realizei a minha PES para as suas exposições orais, escolhas essas que tanto eu como a professora orientadora procurámos sempre, categoricamente, refutar, na ótica de que não basta ler "qualquer coisa". Esta questão pode ser sintomática do período do pós-modernismo, cuja produção literária procura tornar-se mais próxima dos géneros que agradam às massas e rejeita hierarquias intelectuais. Miguel Real, num balanço muito útil do romance português contemporâneo, ressalva que o respeito

por esses romances, que já se podem comprar até num hipermercado, «deve ser acompanhado pela ideia bem clara de que este, se desempenha uma função consolatória e catártica socialmente útil (como se comprova pelo número de venda de exemplares deste tipo de narrativa), não desempenha uma função esteticamente útil, isto é, em nada contribui para a história da literatura» (Real, 2012:37). É curioso como Nuno Júdice ressalva, citando Germán Gullón, a discussão que se tem gerado em torno de autores como Carlos Ruiz Zafón cuja obra, *A Sombra do Vento*, será «extraordinária» e deveria entrar no «cânone da literatura atual» (Júdice, 2010:44). Germán Gullón conclui que está perfeitamente de acordo com essa opinião generalizada e remata: «Acontece ser uma excelente obra que merece entrar no cânone da literatura de entretenimento.» (Júdice, 2010:44). Eu próprio tive essa discussão com a professora orientadora, enquanto leitores compulsivos que apreciam, coincidentemente, esse mesmo autor.

III. Intertextualidade ou A arte pela arte

Na pós-modernidade, a intertextualidade enquanto estratégia narrativa reforça o carácter autogenerativo da escrita em que os autores passam agora a citar outros livremente, contemporâneos ou antigos, e chegam mesmo a pedir "emprestadas" certas personagens. Um pouco como no mito de Pigmalião, a literatura, outrora assumida como simulacro do real, torna-se autotélica. Vítor Manuel de Aguiar e Silva especifica que a intertextualidade pode desempenhar uma função contraditória no código e na tradição literária vigente, definindo-se como uma interação dialógica com outros textos, cujo resultado tanto pode ser o de reconhecer e prestigiar, como o de contestar e subverter esse mesmo texto. Por outro lado, a intertextualidade numa obra literária pode ser criada tanto de forma explícita, através da citação, da paródia e da imitação declarada, ou pode atuar num texto de modo implícito, através da alusão (Aguiar e Silva, 2000:633). A intertextualidade no ensino da literatura deve, ainda, possibilitar uma forma de análise que cruza o texto literário com a literatura, bem como com outras formas de arte. Partindo da exploração dos mitos da cultura clássica, pode-se trabalhar um texto de forma diacrónica, por exemplo, em torno de uma temática, de maneira a evitar historicismos e procurando compreender como certos temas evoluem ao longo da história periodológica e se entrecem interdisciplinarmente com outras disciplinas como a História, a Música, a Pintura e o Cinema. Inclusivamente esse estudo transdisciplinar pode ser

feito em torno de um período literário ou no âmbito de um tema ou de uma temática, de forma a perceber os tratamentos específicos que cada época lhes confere e o modo como diversas áreas do conhecimento confluem e se interrelacionam.

Helena Carvalhão Buescu considera como ao ensino de hoje compete, em primeira instância, «contribuir para uma responsabilidade estética e humanística», inscrevendo-se aí uma «reflexão sobre a literatura como arte e como exercício de uma cidadania crítica, baseada no conhecimento» (Buescu, 2011:6). A um enquadramento da literatura nacional como parcela de um conjunto maior, a literatura mundial ou universal, deve aliar-se ainda um ensino da literatura que seja «construído sobre duas ideias fundamentais: estabilidade e continuidade», isto é, compreender cada momento histórico e cada período literário como tendo uma contiguidade sincrónica, «num quadro que permite reconhecê-las como o contraponto de continuidades visíveis» (Buescu, 2011:11), em vez de se darem saltos, como ocorre no programa de Português de 10.º ano, em que de textos autobiográficos, se recua até à lírica camoniana e depois se avança novamente para a poesia e o conto contemporâneos. Deste modo, pode-se, por exemplo, ler um poema de Camões que se interrelacione com um poema de um autor contemporâneo que tenha recorrido à paródia ou à mera alusão intertextual. Na tentativa de definição de um cânone, em relação à poesia do século XX, urge complementar o manual, o que motivou a realização de uma pesquisa e a constituição de uma seleta de poemas. Evitou-se uma busca orientada pela importância dos autores selecionados, para que os alunos não se vejam circunscritos a ouvir sempre os mesmos nomes (como Sophia ou Pessoa, ainda que sejam baluartes da nossa produção literária), sob risco de se esquecerem outros nomes, não necessariamente menores, mas secundarizados. Como ressalva Osvaldo Manuel Silvestre, «em sede pedagógica e didáctica, a distinção entre nomes grandes e pequenos nem sempre é útil nem é, muito menos, garantia do que quer que seja» (Cruz, 2002:75). Manuel Gusmão considera a pertinência de trabalhar a literatura como caixa de ressonâncias, por exemplo, quando se pega num *topos* ou numa dada temática, fazendo uma leitura inter cruzada ao longo do tempo, percebendo como é trabalhado ao longo dos vários períodos literários. Os textos literários só podem ser entendidos numa «constelação» de textos, em associação com outras obras culturais, além do próprio período literário em que se inscrevem, cingindo-se simplesmente às suas diretrizes ou transcendendo-o e refutando-o. Conforme reforça Vítor de Aguiar e Silva, os textos podem ser lidos segundo propostas avançadas por «teorias da intertextualidade», que proporcionam «novas visões e experiências hermenêuticas dos poemas como textos eminentemente dialógicos e memoriais» (Cruz,

2002:92). Por outro lado, cabe ao professor ter alguma sensibilidade em relação à escolha de textos, pois há primeiras experiências que podem repudiar definitivamente o leitor/aluno, ainda que à escola caiba, primeiramente, servir como estímulo para que o aluno queira descobrir mais por sua conta e risco, sob orientação do professor. Ainda acerca da definição de um cânone literário, propósito que os próprios manuais, enquanto seleta de textos didáticos, acabam por constituir, onde podem figurar autores como José Saramago, ao lado de jovens escritores na moda (com tudo o que as modas têm de efémero) como José Luís Peixoto ou Ricardo Araújo Pereira (cujo estatuto como escritor/cronista pode igualmente ser discutível), Manuel Gusmão alerta para os perigos de antologiar autores da contemporaneidade, pois como comumente se considera «o presente é aquilo em relação ao qual não temos distância suficiente para ver bem» (Gusmão, 2010:528), e muitos dos nomes hoje lidos serão esquecidos um dia, nessa voragem que é o tempo, onde conflui ainda uma velocidade vertiginosa de publicação como nunca antes se viu. Nesta perspetiva, uma escolha de um autor contemporâneo é sempre uma decisão arriscada, mas mais do que tudo a leitura imanente de um texto, além de ser sempre válida, torna-se tanto mais rica quanto possa servir como ponto de partida ou de chegada a outros textos. Por outro lado, à perspetiva sincrónica pode assistir igualmente uma lógica de leitura diacrónica, ainda mais numa era de globalização como esta, em que a própria comunidade escolar já não segue um perfil massificado de alunos, pois recebe alunos de terceira geração de diversos países de expressão portuguesa e de outros cantos do mundo, sem terem o Português como primeira língua. Apesar de Manuel Gusmão se referir à questão da historicidade como um confronto de diversas ideologias, por vezes, num mesmo tempo, podemos adaptar as suas palavras acerca do paradigma da «simultaneidade», em que «suspendido o tempo, experimentamos a heterogeneidade do que é simultâneo, a não contemporaneidade do contemporâneo» (Gusmão, 2010:545) como forma de reforçar a importância de se estudar autores oriundos de outros continentes, para além do "Velho Mundo". Manuel Gusmão afirma noutro local que «as turmas são crescentemente multiculturais e virtualmente multilingues», pelo que fará todo o sentido essa inclusão de autores lusófonos numa escolha cuidada, que não tome os textos como «folclóricos ou exóticos» (Gusmão, 2011:189).

IV. Outras estratégias no ensino da literatura e da língua

Alguns autores, como Ítalo Calvino, defendem a importância do cânone, apesar de cada vez menos surgirem excertos de clássicos juvenis e infantis nos manuais escolares, havendo mesmo uma certa desadequação, apesar da liberdade de escolha patente no ensino básico, na seleção de textos. É imperativo que os discentes leiam e regressem a esse passado e a essa herança cultural, percebendo que o mundo e a história dos tempos não nasceram agora, com a sua geração. Pode-se tomar o exemplo de uma rádio escolar que decide criar um tempo para audição de música clássica. Se não se der a conhecer a tradição no meio escolar e o peso da herança dos clássicos que continua a estruturar muita da literatura que se produz, os alunos nunca lá chegarão por *motu proprio*. A não ser, claro, que sejam alunos brilhantes e curiosos, prontos a autoinstruir-se. Não deixa de ser curioso que muitas obras de literatura juvenil de sucesso se inspirem e recriem aspetos da cultura e da mitologia clássica⁶. É importante demonstrar ao jovem leitor como cada leitura presentifica e revivifica o texto, da mesma forma que um ato de escrita nunca acontece no vazio, mas sempre como uma revivescência da tradição. Para motivar para a leitura pode-se recorrer a trechos fílmicos, apresentações, leituras dramatizadas e declamações, mas, em última instância, uma criança só aprende a gostar de ler lendo! Como professor do ensino básico, fui já confrontado com turmas em que a maioria dos alunos adorava ler e tinha sempre um livro na mochila, cuja leitura eu permitia, quando terminavam mais rapidamente as tarefas propostas. Para manter o espírito vivo e atizar a curiosidade destes jovens leitores, é fundamental um professor manter-se informado sobre as novidades literárias, acompanhar os alunos à biblioteca, mesmo fora do tempo de aula, de forma a orientar tanto os leitores habituais como as crianças que liam menos, procurando o livro que melhor corresponderia aos seus gostos e interesses. Outra estratégia deveras interessante é possibilitar um encontro entre alunos e autores, como quando promovi um encontro com a escritora Lídia Jorge com turmas do ensino básico, que tinham lido e trabalhado a sua obra infantil, *O Grande Voo do Pardal*. Foi um momento extremamente enriquecedor para estes jovens, que ficaram sentados em seu redor, numa espécie de anfiteatro desenhado com as cadeiras, possibilitando-lhes transmitir a noção de um escritor como uma pessoa viva, de um contador de histórias, e mesmo os alunos usualmente mais indisciplinados portaram-se muito bem e todos procuraram colocar perguntas por sua livre iniciativa. Foi muito mais estranho constatar uma certa indiferença da parte de colegas docentes em relação à escritora, o que, afinal, se explica por algo que, muitas vezes, acabo por constatar, em conversa com colegas de ensino: verifico que hoje se lê muito pouco, mesmo entre a classe

⁶ Começando pelo *Harry Potter*, podíamos referir obras como *Jogos da Fome* ou *Percy Jackson*.

docente, onde alguns professores ensinam inclusivamente obras que eles próprios não r leram (ou leram) na íntegra. Fernando Pinto do Amaral confirma este problema quando defende que «nenhum professor conseguirá pôr os seus alunos a ler se não for ele mesmo um bom leitor, sem reear o contacto direto com os textos» (Amaral, 2004:350).

Outras estratégias igualmente válidas assentam na ideia da aprendizagem pela repetição, mas imitar não deve aqui ser entendido como «fazer a mesma coisa da mesma maneira» (Cruz, 2002:77). Helena Carvalhão Buescu cita Filomena Molder quando explana que «unicamente pela imitação é possível a realização da aprendizagem», o que pode ser posto em prática, por exemplo, com a produção escrita de um soneto à maneira de Camões ou num exercício de *Ekphrasis*, onde se pode aprofundar o conceito de *Mimese* ou *Imitatio*. Paula Morão ressalva o lado positivo de o aluno aparecer com «pastiches dos autores recomendados» o que corresponde «à fase de mimetismo, identificação e encantamento» (Cruz, 2002:77), mas compete ao professor transformar esta etapa numa fase transitória. Luísa Álvares Pereira aprofunda um pouco mais a questão da produção de texto como estratégia de criação literária que permite levar o aluno além de uma ótica passiva de receção, enquanto sujeito que recebe passivamente um saber que lhe é incutido de forma expositiva. É essencial que o aluno se envolva no próprio processo de criação artística e perceba dessa forma que o próprio poeta ou autor que é estudado por si não criou, como alegava Fernando Pessoa, como que fulminado por um relâmpago de inspiração. Como dizia Thomas Edison, o talento é 1% de inspiração e 99% de transpiração. A autora define que um processo de «autorização (tornarem-se autores)» permite «iluminar as mutações do literário, enquanto fruto de um trabalho de construção e desconstrução. Deste modo, as noções de transgressão, imprevisibilidade, originalidade definem-se não em relação a uma prática "intransitiva" de escritor inspirado, mas em relação a uma poética dos textos. (...) sendo a actividade literária percebida como um jogo de forças e de constrangimentos variados.» (Dionísio, 2005:142). Um bom exemplo deste enquadramento teórico colocado em prática seria a elaboração pelos alunos, no final da sequência didática sobre a lírica camoniana, de um exercício de produção de texto, que consistisse em recriar um poema segundo as convenções e temáticas da época. Desta forma, o aluno entra nessa tessitura de criação e ao internar-se no processo ganha maior consciência da arte poética como um artefacto estético cuja liberdade é «sujeita a tradições, constrições técnico-formais e outras, de vária ordem: sociais e simbólicas, ideológicas, culturais ou civilizacionais» (Gusmão, 2010:108). Por outro lado, a questão referida por Luísa Álvares Pereira da poética dos textos é igualmente relevante, pois

pode relacionar-se com uma estratégia adotada que foi a de analisar um poema de António Ferreira, «D'onde tomou Amor», no seguimento de outros de Luís de Camões, sendo que só depois de uma análise cuidada com os alunos é que foi referido o autor do soneto. Foi possível analisar a forma como em Camões as convenções poéticas são, de algum modo, fletidas, em torno de uma sensibilidade muito própria, enquanto a produção de António Ferreira, embora possa ser bastante ilustrativa como «expressão mais perfeita do Renascimento literário português», acaba por ser apontada pela sua «pobreza imaginativa» e concebida apenas de forma «livresca», sendo Camões, por outro lado, um verdadeiro Humanista (Earle, 2001:22). A receção da obra literária em contexto de sala de aula nunca pode ser pensada como paráfrase de um texto crítico, originado por um discurso altamente especializado (ideia que no seu pior levou à elaboração e publicação de sebatas sobre as obras), com o qual o próprio professor pode não se identificar de todo, limitando-se a papagueá-lo. O ato de leitura entre professores e alunos, como defende António Branco, deve procurar ser construído como uma «rede discursiva que procura socializar a Arte e responder às suas solicitações e provocações» (Dionísio, 2005:89). Da mesma forma que uma leitura permite sempre novas senhas de entrada num texto de qualidade, este diálogo não cristalizado em torno do texto permite pontes de ligação extremamente interessantes e criativas, enriquecendo a experiência do aluno e do próprio professor que, ao fim de anos ou décadas de ensino, ainda pode dar por si a aprender durante a própria aula e graças aos alunos. O texto deve assim manter o seu fascínio próprio, como artefacto estético, sem os «acronismos» forçados, para que José Augusto Cardoso Bernardes remete (Dionísio, 2005:117). Apresentar um autor ou um texto, deve «significar a possibilidade de contacto com valores e sentimentos de diferença», sendo que o contrário, isto é, «a suspensão desta margem de indeterminação» equivale a «desperdiçar o enorme potencial formativo que pode resultar desse encontro de novidade» (Dionísio, 2005:117). Este perigo, apontado como um dos excessos do ensino da literatura no ensino secundário, incorre no erro de «anacronizar os textos, projectando-os, a todo o custo, no tempo de leitura dos alunos» (Dionísio, 2005:89). Esta descaracterização corresponde à perda de fascínio do texto literário enquanto artefacto estético e obra de arte, ainda que possa servir para originar discussões e debates interessantíssimos que também contribuem para atualizar o texto, sem ter, necessariamente, que o desvirtuar do seu sentido inicial (se é que tal existe). Permitam-me a ilustração através de dois exemplos: a propósito de *Um Auto de Gil Vicente*, de Almeida Garrett, uma aluna de Literatura Portuguesa expressou a sua incompreensão face à questão da morte por amor, o que permitiu, por um lado, citar Miguel Esteves Cardoso, quando escreve algo como «hoje é mais frequente morrer de amor

do que amar até à morte», e por outro remeter a aluna para uma série de notícias que enchem os escaparates dos jornais, com imensos crimes passionais que ainda acontecem; da mesma forma, quando se referiu que no contexto da lírica medieval e renascentista, o poeta amava a mulher, numa sublimação proporcional à sua distância ou inacessibilidade, e que quando o amor era concretizado muitas vezes levava à noção de pecado, insatisfação, sofrimento ou desamor, um aluno manifestou alguma confusão, atitude que é perfeitamente natural, pelo que procurei explicar que, quando se ama na adolescência (e não só), muitas vezes ama-se um ideal que formamos da pessoa e não a pessoa em si, pelo que quando a conhecemos esse amor platónico acaba por se perder e dissipar.

V. EVA ou AVE: A Mulher nos conteúdos programáticos

O objetivo da minha prática de ensino supervisionada foi atentar nas Representações da Mulher, focando as relações de intertextualidade com a pintura e a arte em geral. Pretendi abordar nas sequências didáticas a lecionar o modo como certos autores representaram a mulher, ora como feiticeira, num claro contraste com o platonismo e o petrarquismo, relacionando-se esta visão com a religião, sendo a mulher alvo de amor carnal vista numa clara associação com o Mal, dentro de um quadro mental enformado pela religião, ora como mulher idealizada, enquanto personificação do Bem e do Conhecimento Divino, e intermediária entre o Homem e a perfeição divina. A mulher é assim vista num binómio, não necessariamente redutor, de EVA ou de AVE, representando o profano ou fazendo a ponte do Homem em direção ao Amor Sagrado. O estudo de certas obras e autores, no âmbito das sequências didáticas a lecionar, será perspetivado em torno de algumas temáticas, como o amor físico vs. amor platónico; a mulher angelical vs. a mulher como ser maléfico; a divisão interior do sujeito poético, causada pelo conflito amoroso; interrelacionando com outras expressões e linguagens artísticas, percecionando a recriação feita por escritoras do sexo feminino na atualidade dessas mesmas temáticas, bem como pela "pena" de autores do sexo masculino. Pretende-se compreender e complementar a lógica, inconscientemente preconizada ou não, que assiste aos programas de Português e de Literatura Portuguesa do ensino secundário, pois a presença da mulher-autora nos programas parece ser quase invisível, à parte da exceção que vem a ser regra, da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen. Pretende-se igualmente promover a leitura de outras autoras que vão além do programa e

trazem a literatura para o agora, possibilitando uma valorização da figura feminina e da retórica narrativa que lhe assiste. Estudos desse âmbito pertencem a um movimento como foram os Estudos Feministas, cujos contributos consistiram num redimensionamento da escrita feminina. O que me interessa particularmente é a questão da Mulher retratada sempre numa certa valorização específica, que pode inclusivamente resultar de forma redutora. A magia do feminino que se configura na escrita de autoria feminina surge como uma das dominantes da ficção contemporânea, afigurando-se como uma estratégia de transfiguração e revalorização do papel da mulher na sociedade através da literatura. A imagem da mulher, ao longo dos tempos quase sempre retratada por autores-homens numa dicotomia maniqueísta e redutora como deusa ou bruxa, ora surgia no seu polo positivo, como figura enigmática ou visitação angelical à terra, ora no seu polo negativo, como feiticeira que deitava a perder o homem, seduzindo-o com artes demoníacas. Apesar disso o culto da Virgem Maria sobrepôs-se ao da Eva pecadora que, tal como Pandora, trouxe toda a calamidade ao mundo. Assim poetas e trovadores passam a adorar a mulher nas suas cantigas. A literatura pode ser estudada como uma forma de expressão privilegiada para recuperar a figura da mulher, retratada muitas vezes como detentora de dons ou poderes mágicos que têm o condão de influenciar e ajudar as pessoas e o mundo em seu redor. O feminismo na literatura tem sido estudado enquanto um modo de pós-colonialismo ("colonização" essa que ainda dura em alguns países e culturas), em que o corpo e a pessoa da mulher eram vistos como um território dominado pelo homem. A proliferação destas personagens femininas, detentoras de poderes visionários ou da capacidade de se fecharem num mundo interior – onde o homem não consegue penetrar para as dominar e controlar –, surge assim como uma forma de emancipação e revalorização da mulher na literatura, tentando certamente passar essa mensagem para a sociedade. Os poderes mágicos que certas personagens literárias detêm, na pós-modernidade, como Branca (*O Dia dos Prodígios*, de Lídia Jorge), Lillias Fraser (*Lillias Fraser*, obra homónima de Hélia Correia), Blimunda (*Memorial do Convento*, de José Saramago), além de acentuarem a alteridade destas mulheres e a sua marginalização dentro da sua própria comunidade ou sociedade, são também uma forma de se proteger, de compensar e contestar a tirania que lhes é imposta pelo homem. Estas personagens femininas integram um conjunto de uma literatura dita feminina «em que o timbre do género é reconhecidamente duplo: por ser essa uma literatura escrita por mulheres e por ganharem nela especial significado as personagens femininas, com consciência dessa sua condição.» (Reis, 2005:310). Neste sentido, considere a hipótese de estudar um conto da autora Lídia Jorge, nomeadamente o conto «Marido».

No âmbito da possibilidade de um estudo transversal em literatura no contexto de sala de aula em torno de um tema, como o do Rouxinol, realizei, como exemplo, uma sequência didática para a turma de Literatura Portuguesa, sobre a obra romântica *Eurico, o Presbítero*, de Alexandre Herculano, de onde se partiu para uma leitura comparativa e contrastiva com o conto de «A Dama Pé de Cabra», do mesmo autor, que por sua vez foi interrelacionado com o conto *Fascinação* de Hélia Correia, fazendo remontar essa narrativa aos Livros de Linhagens, aludindo a outras figuras míticas como Dona Marinha, que eram invocadas como forma de justificar a excecionalidade de certas famílias nobres. Maria Alzira Seixo considera como o estudo do tema em literatura (o que equivale a pensar na literatura *per se*) pode enriquecer com o desenvolvimento dessa abordagem numa linha crítica de «adequação aos estudos feministas, enquanto disciplina e enquanto perspectiva de trabalho» (Seixo, 2001:474). Ainda que a autora alerte para o perigo de se estudar a literatura no âmbito dessa disciplina onde parece cair tudo, que dá pelo nome de Estudos Culturais, e que remete o estudo da literatura para a «extraliterariedade» (Seixo, 2001:474). Além disso, José Maria Pozuelo Yvancos considera como muitos departamentos de estudos literários norte-americanos parecem, num certo extremismo, ter subvertido o cânone literário, criando «novos cânones», com base «em razões de raça, sexo, ou procedência, que têm vindo a instituir-se como uma nova ortodoxia» (Pozuelo Yvancos, 2001:430). Todavia, ressalva como a força do cânone literário está baseada em razões ideológicas e não pode ser «exclusivamente de índole ética», pois «as razões éticas acabam por excluir inevitavelmente toda a razão do contrário, em favor da preservação do sentido de compromisso com a sobredita razão, o que acaba por a converter em impositiva» (Pozuelo Yvancos, 2001:430).

Urge um reforço do Português como disciplina transversal a todas as disciplinas e em todos os cursos, desde o primeiro ciclo do ensino básico até ao ensino superior, pois o seu domínio está intimamente ligado à capacidade de argumentação e de análise do ser humano. Vítor Aguiar e Silva, quando defende acerrimamente a importância do estudo da língua e da literatura portuguesa, como forma de garantir o nosso património cultural e de preservar a identidade numa era de globalização, em que as fronteiras entre territórios se esbatem cada vez mais, refere precisamente que «as nações não podem renunciar à sua memória linguística e cultural» (Aguiar e Silva, 2010:90). Neste sentido, podemos refletir sobre as palavras de Maria Helena Mira Mateus quando esta ressalva que todas as «línguas constituem formas preferenciais de identificação cultural no uso que delas faz o falante no seu quotidiano e contribuem para a realização do indivíduo como membro de uma comunidade» (Mateus,

2002b:6). Uma língua viva em risco de se perder é uma parte da nossa própria identidade, pois perdem-se referências históricas e culturais e «torna-se mais obscura a caracterização da comunidade que a fala» (Mateus, 2002b:7). Helena Carvalhão Buescu, a propósito desta identificação entre nação, língua e literatura, correlaciona o estatuto da literatura com «um projecto nacional de objectivos claramente educativos», com o intuito de fomentar a «aquisição de um determinado tipo de literacia através do qual uma cultura nacional específica é simultaneamente recebida e transmitida, assim formando o território simbólico partilhado por uma comunidade (Buescu, 2008:35). Nuno Júdice remete, no estudo *ABC da Crítica*, para a crítica literária em geral, mas esse é também o trabalho de um professor, que deve ter sempre a veia de investigador latente e saber «enfrentar tão grandes confusões, estabelecendo as justas diferenças entre a obra literária e a de entretenimento, sem ir em detrimento de uma e de outra.» (Júdice, 2010:44). Fernando Cabral Martins afirma, justamente, que «toda a leitura (...) é crítica» e «ensinar a ler é ensinar a compreender» e «a mudar de ideias» (Cruz, 2002:15). A poesia é entendida como a «linguagem carregada de sentido ao mais alto grau» (Cruz, 2002:15), servindo, por excelência, como conteúdo para trabalhar essa função «propedêutica da literatura» (Cruz, 2002:34) no ensino secundário, independentemente de serem alunos de Letras e Humanidades, ou outros, pois, afinal, a literatura é um património da humanidade que permite inclusive a construção da nossa identidade e da nossa identificação nacional. Manuel Gusmão invoca a poesia, que é como quem diz a literatura, como «um modo outro de pensamento ou uma maneira outra da racionalidade, sem o que a razão tende a tornar-se monológica e a reduzir-se a uma ou outra variante de uma "razão instrumental", hoje crescentemente dependente da "racionalidade económica" do capitalismo», permitindo acrescentar «uma diferença que multiplica e intensifica os nossos aparelhos de percepção e reconfiguração do mundo» (Cruz, 2002:43). Apesar dos avanços técnicos e culturais conquistados, o progresso histórico não se parece traduzir num progresso moral e os valores da nossa sociedade sintomatizam isso mesmo, valorizando o materialismo, hedonismo, permissividade, relativismo e consumismo. A educação como ação «promotora e instauradora de valores» (Barros Dias, 2004:145) entra em confronto, aliás, com os *media*, cujo protagonismo na modelação das jovens mentes é crescente, desinformando e incutindo valores antitéticos, como o mediatismo, o subjetivismo, ou o egotismo. A educação deve zelar pelos interesses dos alunos, num esforço cooperativo, fomentando as virtudes públicas, instituindo-se, assim, como um bem de qualidade que pode incutir valores, responsabilidade que deve assistir também ao ensino da literatura. António Branco remete para este paradigma sintomático de uma geração estudantil, quando alude ao

«inventado protagonista anónimo dos *reality shows* que, como Goldmundo, confunde sentimentos com ideias» (Dionísio, 2005:89). José Augusto Cardoso Bernardes remete mesmo para a importância da literatura como «testemunho do itinerário profundo da humanidade», superior até a disciplinas como a História ou a Filosofia (Dionísio, 2005:117). Se, na Antiguidade Clássica, Platão defendia que os poetas deviam ser expulsos, ao longo da história literária, há vários filósofos que se destacam como grandes escritores, pois a poesia, tal como a filosofia, permite atingir um elevado grau de purificação e idealização do discurso e do pensamento, ainda que à poesia assista sempre um valor intrínseco de autorreflexividade (o que não deve ser confundido com auto-biografismo como acontece no programa de Português de 10.º ano), além de que a própria literatura do século XX enveredou cada vez mais pela reflexão filosófica, nomeadamente em autores alemães, como Robert Musil ou Thomas Mann. Este valor formativo do ensino literário permite a construção e a disciplinação de um espírito crítico e reflexivo. Além de que, como escreve Fernando Pinto do Amaral, parecendo adotar as palavras de Aristóteles acerca do propósito da literatura, que se cingia no autor grego à tragédia grega, talvez «a função mais decisiva do ensino da literatura nas nossas sociedades contemporâneas consista no efeito de profunda catarse» (Amaral, 2004:352).

III. O Ensino do Português

Caracterização das turmas de Português

A professora orientadora Isabel Leal ministrava a disciplina de Português a três turmas de 10.º Ano: H, de Humanidades; F, de Economia; e B, de Ciências e Tecnologias. É de salientar que se tratava da primeira vez que a professora Isabel Leal iria lecionar a qualquer uma destas turmas de 10.º, não podendo oferecer por isso qualquer *feedback*. No entanto, a professora orientadora manifestou claramente uma inteligência emocional distinta, aliada a uma larga experiência em ensino, capacidades que a dotam de uma visão inovadora não só de qual deve ser o papel do professor ou quais as metodologias adequadas para exponenciar os conhecimentos dos alunos, mas também quais as turmas que revelavam mais potencial, ainda no início do ano. Quando me foi pedido para escolher duas de entre as três turmas, as quais nos permitiriam desenvolver um trabalho mais eficaz, de acordo com os objetivos do meu projeto e da minha própria aprendizagem, foi através dessa sua sensibilidade que a professora, subtilmente, me indicou, logo no início do ano, que a turma de Humanidades poderia não ser a mais indicada, devido a um rendimento que se previa fraco e por um comportamento que a

professora previa já mais desajustado. Sem nunca ter sido instruído acerca das turmas que deveria escolher, acabei realmente por perceber os conselhos subtis da orientadora e decidi-me pelas turmas F e G. No entanto, no decorrer do ano letivo, e, presumo, porque a professora Isabel Leal me viu aumentar a minha confiança, na pedagogia, nas escolhas e métodos, acabou por me ser proposto também lecionar algumas aulas à turma H, nomeadamente em relação à sequência didática do conto.

A turma F, de Economia, era constituída por 27 alunos, sendo 19 indivíduos do sexo masculino e os outros 8 do sexo feminino. O seu aproveitamento traduziu-se em 74%, com 20 positivas. A turma B, de Ciências e Tecnologias, era constituída por 24 alunos (eram 25 de início, mas um estava apenas inscrito para melhoria e desistiu posteriormente), sendo 14 indivíduos do sexo masculino e os outros 10 do sexo feminino. O seu aproveitamento traduziu-se em 91,6%, com 22 positivas. Apesar da (ligeira) disparidade em termos de aproveitamento entre as turmas B e F, esta foi a turma que mais motivação me ofereceu ao longo do ano, pois eram curiosos e participativos. Com o evoluir da confiança mútua entre professores e alunos deu-se espaço a alguma brincadeira, o que levou a um clima bastante animado nas aulas. A turma de Economia manifestou sempre, por seu lado, uma postura mais adulta e igualmente empenhada, além de serem também comedidos na participação em aula, à exceção de alguns elementos.

A turma H, de Humanidades, era constituída por 23 alunos, sendo 12 indivíduos do sexo masculino e os outros 11 do sexo feminino. Em termos de aproveitamento foi a turma que efetivamente registou pior aproveitamento, tendo apenas obtido 43,4% de positivas, o que se compatibiliza com um comportamento mais irregular, ainda que as situações de indisciplina tivessem sido muito pontuais.

Observação

O processo de observação, em contexto de sala de aula, mesmo para um professor estagiário que possua já diversos anos de ensino, é uma das mais importantes ferramentas de aprendizagem, pois permite ao observador um olhar crítico, levando-o em simultâneo à reflexão (essa sim, sempre revisionista e recorrente, mesmo que a aula já tenha acabado há horas), visto que esta ferramenta de aprendizagem vai expandir-se muito para além do tempo cronológico da observação. Dever-se-ia, aliás, apostar mais numa estratégia de observação

mútua entre professores do mesmo departamento ou escola, em que houvesse a desinibição e a honestidade de permitirem dar-se a ver e a humildade de procurarem ver as aulas de colegas.

Durante o ano letivo, das aulas lecionadas pela professora orientadora, assisti, na disciplina de Português, no 10.º ano, a 28 blocos na turma B (18, no 1.º período; 9, no 2.º período; e 1, no 3.º), a 26,5 blocos na turma F (16, no 1.º período; 8,5, no 2.º período; e 2, no 3.º) e a 28 blocos na turma H (16, no 1.º período; 11, no 2.º período; e 1, no 3.º) e, na disciplina de Literatura Portuguesa, na turma G do 11.º ano, a 53 blocos (24, no 1.º período; 18,5, no 2.º período; e 10,5, no 3.º), o que perfaz um total de 135,5 blocos lecionados pela professora orientadora. Naturalmente que este elevado número de aulas deveu-se, na verdade, à vantagem de usufruir de disponibilidade total todos os dias da parte da manhã pelo que, por conseguinte, procurei assistir ao maior número possível de aulas. Apesar de, no início do ano letivo, a observação, que se julga essencialmente passiva, parecer um processo fastidioso, quase rotineiro, a verdade é que cada aula, mesmo que planificada de igual modo para diferentes turmas nunca decorre propriamente com o automatismo de um relógio ou de uma coreografia, pois, durante as suas aulas, a professora Isabel Leal recorre a diversos processos e métodos pedagógicos para chegar a um mesmo destino, tendo sempre em conta a turma a que se destinava. Por muito que um mestrando, enquanto testemunha no fundo da sala, possa depois revelar a sua capacidade de transformar o *feedback* da observação em instrumento de autorregulação da prática pedagógica com método e criatividade, arriscar-me-ia a dizer que, quanto mais tempo e experiência se adquire, mais inconsciente se torna a planificação prévia e mais aguçada se torna a intuição que, em meros segundos, leva um professor a mudar a sua estratégia de ensino. O método ensino/aprendizagem não é um mecanismo estanque pelo que o que resultava numa turma poderia depois revelar-se impraticável noutra classe, pelo que um professor deve, inequivocamente, fazer uso de regras e rotinas no início de uma aula, que promovem um clima de disciplina e ordem, imprimindo um ritmo e um ambiente de trabalho adequados, mas, gradualmente, no desenrolar da aula, deve despojar-se o mais possível de automatismos, manifestando uma ampla capacidade de adaptação, inteligência sensitiva e flexibilidade.

Outra característica observada, e de que a professora fazia um uso eficaz, é a capacidade de fazer algum "teatro" na aula (método de ensino que se tem afigurado uma utopia, um pouco exagerada em certos filmes que versam o ensino) de usar diversos tipos de linguagem, quer sejam corporais, gestuais ou conversacionais. O professor pode ser, de facto, como um ator perante uma plateia, onde a projeção ou o tom de voz, a linguagem corporal, a

sua movimentação pela sala são, como se sabe, recursos fundamentais que ajudam a superar um processo mecânico, em que o ensino muitas vezes incorre, pecando por ser unilateralmente transmissivo e expositivo, o que deixa os alunos literal e figurativamente adormecidos.

Notei sempre como a professora apelava a uma constante interação junto dos alunos, apelando à sua participação e dando espaço à discussão, se bem que numa das turmas (a H de Humanidades) a participação era realmente mais fraca e foi um processo gradual.

Considereei essenciais os seguintes aspetos que percecionei em particular no início do ano letivo, considerando aliás que eram turmas novas para a docente e particularmente heterogéneas: imposição da disciplina; firmeza na condução da aula; abertura aos alunos, criando disponibilidade para que apresentassem questões que considerassem pertinentes.

Com o passar das aulas, tornou-se mais relevante a forma como a docente procurava variar as atividades pedagógicas num mesmo tempo letivo, recorrendo ao exercício da leitura, da escrita e dos exercícios de funcionamento da língua. Sempre que possível, a professora recorria ainda a atividades de (re)conhecimento, como exercícios de oralidade, que representam uma mais-valia para o desenvolvimento dos alunos, através da audição de músicas, textos lidos ou poemas declamados, visionamento de documentários e outros. Confesso que me incomodou, nas primeiras aulas, assistir à construção das respostas dos itens de compreensão dos primeiros textos lidos em aula, mas depois percebi que essa tarefa coletiva, onde os alunos também podiam intervir e ajudar, era efetivamente essencial na medida em que os alunos, mesmo aqueles que eram de Humanidades, acusavam lacunas sérias tais como: não faziam uma efetiva distinção do uso formal e informal da língua nas suas intervenções orais, não havendo barreiras distintivas entre o quotidiano e a sala de aula; na escrita manifestavam dificuldades de expressão, tanto na sintaxe como no léxico utilizado; e mesmo na leitura os alunos tanto revelavam falhas na enunciação de palavras mais complexas como desconheciam o significado de outras aparentemente simples.

Mais no final das aulas, a observação tornou-se um processo muito menos passivo até porque, além de já ter ministrado várias aulas, a professora orientadora por vezes entabulava diálogo comigo, frente aos alunos, como forma de melhor ilustrar alguma explicação, permitindo-me aliás, sem que isso criasse qualquer dispersão ou confusão por parte dos alunos, intervenções pontuais, caso eu quisesse expressar algum ponto de vista ou consolidar o demonstrado com algum exemplo ou opinião.

Planificação

O processo de planificação foi certamente a parte mais morosa de todo o trabalho realizado, além de constituir a primeira etapa do mesmo, mas com a vantagem de facilitar os passos seguintes. Por outro lado, a planificação era permanentemente passível de ser revista, pois muitas vezes o plano de uma aula, por muito cuidado que fosse, depois de posto em prática levava a novas reformulações ou mesmo improvisações por parte do professor, face a necessidades sentidas pelos alunos ou em virtude de alguma aprendizagem mais rápida que facilitasse a passagem para as etapas seguintes.

Tentei sempre que a planificação estivesse aliada a uma série de leituras didáticas e científicas que ia realizando ao longo do estágio, o que tirava muito tempo a aprofundar um dado assunto, mas enriquecia a metodologia adotada e permitiu recorrer a elementos inovadores e cientificamente fundamentados. Houve casos em que a planificação começou a ser delineada meses antes da sua execução e revelou-se um processo contínuo até à sua aplicação prática em contexto de sala de aula.

Tendo-me deparado com algumas incongruências no programa de Português do 10.º ano, que acabei por transmitir à professora orientadora, de forma subtil e depois mais convictamente, sentindo haver concordância da sua parte, pensei em propôr algo diferente. Essa necessidade de fugir um pouco ao preconizado pelo manual aconteceu duas vezes. Logo no início do estágio, com a planificação da sequência didática de Camões, em que procurei criar linhas de leitura para poemas selecionados, como forma de complementar os contemplados no manual, e tentei abordar os poemas de forma intertextual e transversal, procurando fazer a ponte entre a lírica camoniana e a poesia do século XX, como forma de demonstrar que a poesia não pode ser trabalhada de forma estanque, encontrando-se em partes distintas do programa de 10.º ano então em vigor e sem qualquer ponte entre si, como se o cânone não repercutisse os seus ecos séculos depois, fazendo da literatura uma caixa de ressonância. Essa mesma insatisfação face ao manual fez-se sentir quando chegou a altura de delinear a planificação para o terceiro e último períodos em que deveria lecionar o conto narrativo. Ressalve-se, aliás, que este mesmo programa foi depois reformulado e apesar destas constantes reformas no ensino, que vão desde a terminologia ao acordo ortográfico, assentes num princípio mais político do que académico que temos sempre de fazer do passado tábua

rasa, no caso do programa do 10.º ano parece-me que esta reestruturação se impunha e foi bem acolhida junto dos professores de Português.

Apesar de reconhecer a importância dos autores e dos contos contemplados no manual, e considerando que depois da sequência do conto narrativo havia outro brusco salto para os textos dos *media*, comecei a delinear a hipótese de trabalhar um conto alheio ao manual, mas que fosse perfeitamente enquadrável no programa. Mais uma vez a professora orientadora deu-me total liberdade, evitando tecer comentários que pudessem influenciar ou limitar a minha proposta, enquanto eu procedia com as minhas deambulações. O primeiro aspeto que me chamava era poder trabalhar em aula um autor português contemporâneo, o que daria aos alunos a oportunidade de entrarem em contacto com um tema e uma sensibilidade de escrita mais atual. Pensei ainda em dar aos alunos a oportunidade de poderem confrontar o escritor do conto, o que faria da literatura não algo estanque e rígido, mas sim uma realidade viva e palpável, pulsante, em vez de um mundo concentrado no papel com o qual pouco se identificariam. Naturalmente que a responsabilidade do professor e de qualquer leitor é, em última instância, fazer reviver uma obra literária com a sua interpretação, cobrindo-a de novas camadas de possibilidades, mas trabalhar um conto atual permitiria criar maior discussão em contexto de sala de aula e, possivelmente, fazer a transição para os textos dos *media*, pelo que conviria também encontrar um ponto em comum entre essas duas sequências programáticas. Era ainda imperativo que os alunos percebessem que a dimensão do conto não era condicionante da sua qualidade ou da sua riqueza artística e literária, estética e linguística. Pelo contrário, o conto tinha de ser apresentado como um espaço de experimentação técnica e linguística, mas também como artefacto literário mais facilmente manuseável, pelo seu tamanho mas também por condensar as unidades diegéticas literárias. Seria muito mais fácil de trabalhar em aula e um aluno leria muito mais facilmente um conto do que, por exemplo, um romance, até porque estamos a falar de alunos com poucos hábitos de leitura. Incomodava-me também particularmente, ainda mais considerando o tema do meu relatório de estágio, que não houvesse nenhum autor do género feminino a ser trabalhado no programa. Por ser uma autora que me é particularmente querida e porque se trata de uma das grandes figuras da literatura portuguesa contemporânea acalentei desde logo a esperança de trabalhar um conto da autora Lúcia Jorge. Para que o conto selecionado fosse perfeitamente enquadrável no programa debruçei-me sobre o Plano Nacional de Leitura e constatei que a minha decisão podia ser legitimada pelo facto de a obra ***Marido e outros contos*** estar referenciada. Além disso, se possível e necessário, poder-se-ia fazer uma ponte com outras

obras da autora como *O Dia dos Prodígios* ou *O Vale da Paixão*, igualmente sugeridas no Plano Nacional de Leitura de ensino secundário. O conto «Marido» tinha a vantagem de ser um conto polémico, que versava temas bastante atuais como a violência doméstica, com a particularidade de esta parecer ser legitimada no conto pela própria protagonista e vítima e, desta forma, era possível ainda fazer a transição para a sequência didática seguinte dos textos dos *media*, sem que fosse absolutamente necessário trabalhá-los como unidades estanques e autónomas, demonstrando assim que a literatura é um trabalho artístico que cria as raízes no real e sempre passível de múltiplas leituras, como se veio a verificar e a corroborar em sala de aula. Por último, e mais uma vez como forma de fazer da literatura uma entidade viva, pensei em contactar e convidar a autora para se dirigir à escola Padre Alberto Neto, quando estivéssemos perto do final da exploração da unidade do texto narrativo. Esta escolha do conto «Marido» foi bem aceite pela professora orientadora e de imediato comecei a realizar a planificação e a explorar as linhas de leitura do conto, de modo a elaborar os materiais necessários.

Execução

A execução desta planificação (cf. Anexo 2) beneficiou de dois aspetos a ter em conta: primeiro, o facto de ter havido um longo caminho prévio de planificação de sequências anteriores e de observação de aulas; e em segundo lugar, uma crescente empatia com os alunos, que acompanhava já desde o primeiro período e com quem convivia diariamente.

O processo de execução de uma planificação nunca foi aliás tido como um processo rígido e a professora orientadora sempre mostrou essa compreensão, quando notava que, subitamente, face a alguma dúvida ou dada uma oportunidade súbita se criava uma tergiversação face ao planificado, abordando a matéria com uma turma de forma diferente do previsto.

A ideia foi sempre fugir a uma aula expositiva e criar constante diálogo e interação com os alunos, procurando estar sempre atento a pistas de que estavam a acompanhar, interpelando-os diretamente, colocando questões abertas, procurando estabelecer analogias com exemplos que lhes fossem mais próximos, e por vezes brincando com os alunos. Não houve, nunca, qualquer problema de indisciplina por parte dos alunos, mesmo junto de uma das turmas que no início do ano se afigurava mais indisciplinada. Houve até surpresas

agradáveis de alunos inicialmente muito pouco participativos que depois tiveram intervenções oportunas e que foram devidamente reforçadas e valorizadas. Julgo que este foi um dos aspetos que conduziu a que a professora orientadora acabasse por aumentar o número de aulas lecionadas por mim que estavam inicialmente previstas, ao longo do ano letivo, além de, nesta última sequência didática sobre o conto narrativo, ter lecionado não às duas turmas inicialmente previstas, mas também ao 10.º H, com a seguinte distribuição no 3.º período: 10.º B – 8 blocos; 10.º F – 8 blocos; 10.º H – 9 blocos.

Conforme a visita da autora Lúcia Jorge se tornou uma realidade, quando esta gentilmente se disponibilizou a visitar a escola no final do ano letivo, no âmbito do conteúdo programático «Texto narrativo – contos do século XX», a professora Isabel Leal numa das reuniões de departamento de Português deu-me a palavra pedindo que apresentasse aos professores do departamento o evento que se preparava. Face ao facto de o departamento encarar com satisfação e expectativa a visita da autora, e considerando que faria sentido os restantes professores também trabalharem o conto «Marido», a opção por mim planificada foi rapidamente seguida pela maior parte dos professores da escola que lecionam o 10.º ano. Mostrei, em seguida, disponibilidade para apoiar estes professores, fornecendo-lhes os materiais executados e chegando a ser convidado para lecionar nas suas turmas várias aulas sobre o referido conto.

Na primeira aula, foi apresentado um *PowerPoint* (cf. Anexo 3) que, primeiramente, defendia, com base num texto do prof. Petar Petrov⁷, a importância do conto narrativo de forma a que este não fosse entendido como género menor, como muitas vezes acontece. Só depois de tecidas diversas considerações sobre a importância e a natureza do conto, demonstrando-se, de forma breve, a evolução e intenção social da narrativa breve, desde o mito ou do texto bíblico, e do conto popular até ao conto narrativo da contemporaneidade, se procedeu à apresentação biobibliográfica da autora Lúcia Jorge. Como sempre os alunos mostraram franca adesão à apresentação de conteúdos didáticos em formato visual, mostrando-se inclusivamente disponíveis para ajudar na parte técnica.

O conto já tinha sido fornecido atempadamente aos alunos, tendo-lhes sido pedido que o lessem em casa. Em aula, optou-se por se proceder à leitura na íntegra do conto, em partes faseadas ao longo das aulas seguintes, começando-se, naturalmente, pela introdução. O conto como objeto literário tem a vantagem de permitir a leitura na íntegra em sala de aula, em vez

⁷ «A escrita inquietante de Lúcia Jorge» in Ferreira, Ana Paula (org.), *Para um leitor ignorado - Ensaios sobre a ficção de Lúcia Jorge*, Texto Editores, Lisboa, 2009.

de se fazer como muitas vezes acontecia com certos romances que são trabalhados por episódios soltos, sendo que o que permanece quase sempre de uma obra literária do cânone são pequenos fragmentos emblemáticos. Depois de se ler a primeira parte do conto, primeiramente lida pelo professor, até por causa das passagens em latim que introduzem o conto com a oração proferida pela personagem (e que foram traduzidas e explicadas aos alunos, apesar de estes terem primeiramente identificado alguns dos vocábulos, aproximando-os do português corrente), e depois por alunos. Convém aqui salguardar que da mesma forma que é importante trazer, novamente, a dimensão literária para as aulas de Português, é ainda mais urgente que os professores passem a beneficiar de alguma formação específica em aspetos como a colocação de voz, a leitura expressiva, etc.. Para que o aluno possa fruir de forma efetiva deste conto ou, diria mesmo, de qualquer texto literário (veja-se a prosa de Saramago cuja pontuação e cadência faz mais sentido quando lida em voz alta) este deve impreterivelmente ser lido em voz alta pois a sua leitura ganha toda uma dimensão performativa, onde se pode inclusive fazer realçar o registo polifónico que entretece o discurso de um narrador aparentemente heterodiegético e onisciente, mas que muitas vezes desce à perspectiva da protagonista, transmitindo-nos os seus pensamentos, onde ecoam ainda as vozes dos restantes inquilinos do prédio e os gritos do marido. Procedeu-se, seguidamente, à exploração do mesmo, mediante diversas fases: Explicação semântica, Análise dinâmica - Interpretação livre, Análise retórico-formal, Exploração temática e Caracterização psicológica da personagem feminina central ao conto. Apesar de haver linhas de orientação face à abordagem do conto, o objetivo central foi sempre executar esta sequência didática de forma livre e espontânea, agilizando a intervenção e opinião dos alunos, para que a leitura não fosse de todo um processo passivo, dando voz ao texto através das vozes dos alunos, sendo o professor uma figura de mediação que procura não transmitir de imediato as chaves da leitura ou da interpretação do objeto em análise. Além das linhas de análise referidas, foram abordadas as categorias do texto e do conto narrativo: Ação; Personagens; Espaço; Tempo; Narrador; Narratário; Modos de apresentação da narrativa; Focalização interna e externa. A questão da focalização foi dos aspetos mais interessantes de ser trabalhado em aula pois permitiu que os alunos tomassem consciência como a voz do narrador se confundia, por diversas vezes, com o próprio pensamento ou corrente de consciência da personagem Lúcia, e a forma como a violência doméstica era assim desculpabilizada pela própria protagonista, que em diversas passagens defende o comportamento do marido. A simbologia do final, quando a personagem é ateadada, aliado ao nome de Lúcia, derivado do lexema *Lux*, que em latim significa luz, representa ainda uma forte intenção crítica e de compromisso social com o tema

retratado no conto, o que faz da personagem um símbolo das várias vítimas de violência doméstica. Diversos alunos relevaram ainda o facto de a personagem acabar por, uma vez em fogo, ir ter à porta da advogada, como se isso prenunciasse os futuros problemas legais que advirão desse desfecho em aberto para o marido da porteira. Ressalve-se ainda que houve sempre o cuidado de atentar no estudo da gramática, o que começou desde logo pela questão de o conto se designar justamente «Marido», omitindo-se o artigo definido, o que pode levar, conforme os próprios alunos aventaram, à interpretação de este conto ter uma componente de crítica social e a figura do marido representada no conto pode representar universalmente muitos outros maridos.

Na etapa seguinte, após a leitura do conto procedeu-se à apresentação num outro *PowerPoint* (cf. Anexo 4), com passagens ilustrativas do livro *O Dia dos Prodígios*, de Lídia Jorge, em torno da personagem Branca, bem como à leitura e debate de alguns trechos bíblicos relativos à criação de Eva e ao mito da serpente, bordada por Branca em *O Dia dos Prodígios* na sua manta, como tarefa imposta pelo marido que de tal forma a queria dominar que até os seus tempos livres procurava ocupar de forma a que os seus pensamentos não ganhassem asas.

Em seguida, recuou-se no tempo através da leitura de um conto popular, intitulado «O João das Ovelhas» (cf. Anexo 5). Seguidamente, leu-se o conto de uma autora de expressão portuguesa «A moça tecelã», de Marina Colasanti (cf. Anexo 6), devido à analogia entre as duas personagens, capazes de invocarem ou provocarem mudanças no real a partir da sua tecelagem, da mesma forma que a literatura é uma expressão criativa que parte da tessitura da realidade. Isto permitiu ainda uma analogia com o mito clássico de Penélope. Houve ainda espaço para o visionamento de um pequeno excerto do filme «O Senhor dos anéis: A irmandade do anel». A análise desse trecho fílmico permitiu demonstrar aos alunos como uma obra literária do género da fantasia, profundamente inspirada na literatura medieval, apresentava a mulher no seu eterno binómio mulher anjo-demónio, fazendo a ponte inclusivamente com esse retrato dual apresentado na lírica camoniana e traçando ainda analogias entre o dragão, que muitas vezes guarda as princesas dos contos populares, e a própria mulher retratada como bruxa ou demónio. Conforme se apresentou aos alunos nesse mesmo *PowerPoint*, a cobra ou serpente está também ligada nos contos populares à ideia de masculinidade, como na história *A Bela e a Cobra*, em que uma donzela salva do seu encantamento um príncipe que tinha sido transformado em cobra com um beijo ou um herói que ao beijar uma hedionda serpente a vê transformar-se numa jovem donzela.

O debate orientado por mim em torno do tema do conto «Marido» que surgia isoladamente na planificação, acabou por ser uma constante da sequência didática e estendeu-se até à sequência seguinte, sobre os *Media*, onde apresentei um *PowerPoint* sobre os media em que incluí alguns cartazes da campanha da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima de violência doméstica (cf. Anexo 7).

Naturalmente que a leção desta sequência didática, além de uma constante releitura e análise do conto bem como de crítica literária sobre o conto e a obra da autora, em geral, foi acompanhada, necessariamente, da elaboração de outros materiais, como um teste com versão A (cf. Anexo 8) e B (cf. Anexo 9), a matriz do mesmo (cf. Anexo 10), e os cenários de resposta para ambas as versões do teste (cf. Anexos 11 e 12).

A visita de Lúcia Jorge ocorrida no dia 6 de maio de 2013 foi muito bem sucedida e criou um espaço aberto de diálogo entre a autora e os alunos, pois as várias turmas presentes não só mostraram um comportamento exemplar, como houve espaço para diversas perguntas por parte de membros da comunidade escolar. A autora mostrou-se sempre muito acessível, manteve um discurso leve mas extremamente rico, onde entrosou a sua motivação para escrever aquele conto com diversos outros aspetos da sua vida de escritora e de professora, sabendo estar ao nível da sua audiência e cativando o seu interesse. Foi particularmente interessante constatar a surpresa dos alunos, que tinham lido o conto «Marido» para depois discutirem, mais em particular, o tema da violência doméstica nos textos dos *media*, quando a escritora revelou que a história da porteira Lúcia foi inspirada não numa história real mas em duas histórias que a autora cruzou e ficcionou como forma de melhor retratar aquela realidade. Este evento foi filmado e consta atualmente dos registos vídeo da biblioteca da Escola Padre Alberto Neto.

Caracterização das turmas de Literatura Portuguesa

Literatura Portuguesa

A turma de 11.º Ano de Literatura Portuguesa

A turma de 11.º Ano de Literatura Portuguesa era constituída por apenas 9 alunas, da turma G, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos (uma aluna com 19 e outra com 20 anos), e é a única turma que beneficia desta componente opcional de disciplina de Literatura Portuguesa, pertencente ao curso *Científico Humanístico de Línguas e Humanidades*. Nesta faixa etária, a postura, os comportamentos e as atitudes, os objetivos e a assiduidade revelavam já bastante maturidade. Acrescendo a isto o fato de ser uma turma pequena e que já se conhecia desde o ano anterior, as aulas eram claramente espontâneas, leves e eficazes, o que permitia uma maior fluidez e abertura tanto nas metodologias como nas temáticas ou certos assuntos abordados em aula. Para além da empatia existente, senti sempre uma maior apetência para o ensino da literatura. Apesar de as temáticas serem mais exigentes, permitiram também uma ampla abertura, dando a possibilidade de estimular e testar as conexões que pretendi estabelecer. Foi, aliás, absolutamente perfeito poder aplicar o meu projeto a uma turma, ainda que reduzida, completamente constituída por estudantes do sexo feminino.

Planificação

A professora orientadora analisou comigo as planificações elaboradas para a sequência didática a lecionar durante o primeiro período que incidia na obra *Um Auto de Gil Vicente*, de Almeida Garrett (cf. Anexo 13) a partir da qual foram depois elaborados os vários planos de aula por mim ministradas (cf. Anexos 14-17).

Referi anteriormente como, partindo da exploração dos mitos da cultura clássica, se pode trabalhar um texto de forma diacrónica em torno de um tema. Maria Alzira Seixo tem um estudo sobre o tema em literatura, ainda que só o tenha descoberto depois de ter experimentado criar uma pequena seleta de leituras cruzadas, em torno do tema do Rouxinol, chegando até um poema de Florbela Espanca, a propósito da peça *Um Auto de Gil Vicente*. O tema pode tornar-se um instrumento de grande riqueza e complexidade cultural, que releva do

«tecido social e antropológico» (Seixo, 2001:462). Tal como muitos jovens são portadores de uma "bagagem" emocional a que a escola evita ficar indiferente, trazem também um défice cultural que nos cabe tentar corrigir, pois dificilmente aprenderão mais em casa do que na escola, como noutros tempos. A minha ideia foi ainda complementar essa abordagem do mesmo tema posteriormente, de forma a revelar a presença de certas constantes na literatura, o que foi possível fazer quando, mais tarde, realizei nova sequência didática sobre *Eurico, o Presbítero*, o que permitiu atentar no modo como o símbolo dessa ave canora cruza o tempo e se torna tão caro ao Romantismo.

Execução

Para a leção do ato III da obra dramática de Almeida Garrett, *Um Auto de Gil Vicente*, seguiu-se a planificação delineada logo no início bem como os vários planos de aula cuidadosamente realizados para cada um dos tempos; considerando que seria a primeira sequência didática por mim lecionada no estágio era importante haver um certo rigor e cuidado na planificação de modo a que a execução corresse sem contratempos. Foi ainda realizado um guião de leitura para me facilitar a análise em aula (cf. Anexo 18) e outro guião com os cenários de resposta (cf. Anexo 19). Foi ainda compilado e fornecido às alunas um pequeno texto informativo de contextualização histórica da época em que se inseria a obra em análise (cf. Anexo 20). Isto permitiu desmontar de alguma forma certas afirmações que surgiam no Prefácio à obra *Um Auto de Gil Vicente*, na edição de 1840 de Anselmo Braancamp, que escreveu, acerca da infanta D. Beatriz e de Paula Vicente: «Duas mulheres inocentes, vítimas da irreflexão e leviandade própria do seu sexo, vão ficar cobertas de infâmia, como se fossem rés do mais detestável crime.». As alunas permitiram a criação de um momento de reflexão e debate, apresentando diversos argumentos em comentário a esta afirmação que conduziram à sua refutação, com base numa análise imanente, isto é, baseando as suas respostas no próprio texto, sob a minha orientação.

A propósito da leção desta sequência houve a possibilidade, além do já referido estudo em torno do tema do Rouxinol, de interrelacionar as temáticas dessa peça com alguns poemas do conjunto da obra poética de Garrett previamente estudados pelas alunas e ainda de fazer algumas leituras cruzadas sobre o tema (cf. Anexo 21). Remeteu-se assim para um excerto da obra *Menina e Moça*, de Bernardim Ribeiro, estudada pelas alunas no ano anterior com a docente, e visionou-se um excerto do filme *A Paixão de Shakespeare*, para perceber o

ambiente da época e atentar na caracterização da personagem da rainha Isabel, que fala acerca do que é ser uma mulher a viver uma condição e a desempenhar uma profissão de homem, situação que ecoa na personagem de Paula Vicente, quando caracterizada como uma mulher que parece estar além do seu tempo. A análise do tema do rouxinol permitiu ainda a abordagem de um excerto do mito de Orfeu, retirado das *Metamorfoses*, de Ovídio, e a leitura de alguma poesia contemporânea, relacionando esse mesmo tema com a música de Wagner, onde o compositor utiliza o *leitmotiv* do canto de um pássaro na ópera *Siegfried*. Ouviu-se depois a ária final da ópera *Tristão e Isolda*, que marca o final do Romantismo, cujo mito refletia os valores culturais da época.

Concluiu-se a sequência didática com uma apresentação em *PowerPoint* sobre o Belo no Romantismo (cf. Anexo 22), onde se apresentou e estudou alguns quadros e pintores emblemáticos da época, relacionando-os com as temáticas abordadas, incidindo especialmente nas noções de Beleza.

Mais tarde, já no seguimento da lecionação da unidade didática do conto «Marido» de Lídia Jorge, e após confirmação da visita da autora à escola, disponibilizei às alunas um outro conto da autora, «A Instrumentalina», conto exemplar para ser abordado com jovens do sexo feminino, pois trata da educação sentimental de uma jovem mulher. Contudo, limitei-me a sensibilizar as alunas para a leitura deste conto, visto não haver possibilidade para lecionar o mesmo segundo os critérios programáticos do 11.º ano.

Avaliação: Português

Como professor de Português no ensino básico, deparei-me com diversos instrumentos e técnicas para avaliar a progressão do conhecimento do aluno. No secundário, contudo, há uma maior restrição no cumprimento do programa, relativamente extenso, face ao básico, e no facto de ser um nível de ensino em que o Estado continua a insistir em testes standardizados «de papel e lápis» (Arends, 2001:401), com fins estatísticos (exames nacionais, testes intermédios), que insistem num enfoque no conhecimento e na memorização, em vez de competências e capacidades, do saber fazer ou aprender a aprender. Reconhecemos, todavia, a utilidade deste tipo de avaliação da instituição escolar para determinar até que ponto «se atingem os objectivos educacionais». Afinal, a avaliação é uma palavra que está na ordem do dia e recai igualmente sobre escolas e professores, servindo para apontar mudanças

necessárias às práticas educativas e escolares (Almeida, 2012:74). Ao professor cabe o papel delicado de se conformar às regras do jogo que lhe são ditadas, numa lógica ditada de cima para baixo, ainda que se fale em autonomia do currículo e das escolas, procurando gerir a sua prática docente em contexto de sala de aula, de forma a fomentar uma aprendizagem regulada e efetiva do aluno.

No 10º. ano existe alguma liberdade em relação ao programa, que não é particularmente denso, e não existe ainda a pressão dos exames finais. Achei particularmente interessante a forma como a professora orientadora tirava benefício de uma certa margem para recorrer à opção de aplicar as exposições orais dos alunos, a partir de uma obra lida por si em cada período e apresentada à turma, como instrumento enquadrado na avaliação que se pode designar como alternativa.

Discutir um instrumento de avaliação é, essencialmente, «analisar como pode ser desenvolvido e quais as inerentes potencialidades que daí se podem retirar», sendo «a atitude que o professor assume essencial» e «mais determinante, do que o próprio instrumento» (Pinto & Santos, 2006:163). Ressalte-se que a Comunicação oral/escrita tem um peso percentual de 30% na avaliação formativa, face aos 50% atribuídos à avaliação sumativa, mediante uma panóplia de opções, como trabalhos individuais (fichas, composições) e outros trabalhos (a grupo, a pares, trabalhos de casa, etc.). A oralidade tem um peso bastante relevante na avaliação e pode fazer a diferença em cerca de dois valores na nota final. Avaliar o aluno através da participação oral diária na aula é relativamente subjetivo, parece-me, pelo que achei particularmente pertinente a estratégia adoptada pela professora orientadora Isabel Leal ao criar um momento específico para avaliar os alunos nesta competência. De forma a criar um trabalho efetivamente contínuo, para que percebam como progrediram relativamente à aquisição e desenvolvimento desta competência, a professora aposta em apresentações orais individuais, calendarizadas no início de cada período letivo.

Sendo um dos objetivos da disciplina de Português desenvolver o gosto pela leitura e escrita, esta exposição oral afigura-se um trabalho essencial ao treino dessas competências, enquanto «trabalho, normalmente escrito» (Pinto & Santos, 2006:140), visando descrever uma «tarefa realizada» (Pinto & Santos, 2006:140) que é a leitura de um livro. A lista de obras era fornecida no início do ano pela professora, contudo os alunos possuem liberdade para sugerir outras leituras. Essa negociação é sempre gerida no espaço de sala de aula, pelo que a professora reservava momentos próprios, em geral no início das aulas, para discutir com os alunos as escolhas realizadas e o progresso das leituras. Desta forma, o aluno vai-se

preparando para o trabalho, da mesma forma que a docente procura combater a tendência dos alunos em deixar as leituras para a última hora. Esta atividade contempla «objectivos de um certo nível de complexidade, como seja criatividade, organização, comunicação e interpretação, para além de outros de natureza afectiva e social» (Pinto & Santos, 2006:140). A professora indica, atempadamente, os critérios de avaliação referentes à estrutura da exposição oral que o aluno realiza em dias específicos agendados para o efeito. O aluno toma, portanto, conhecimento de como se distribuem os 200 pontos que lhe serão atribuídos neste instrumento e que podem influenciar bastante a nota final. A avaliação da exposição oral é feita segundo a seguinte estrutura: apresentação da obra (95 pontos: autor, 20; assunto da obra, 35; apreciação crítica, 30, leitura de um excerto, 10), expressão oral (85 pontos: correção gramatical, 25; vocabulário, 25; pronúncia, 5; fluência, 15; coerência, 15); respeito pelo tempo previsto de exposição oral (10 pontos); capacidade de captar a atenção (10 pontos).

Este instrumento de avaliação permite «desenvolver uma prática de avaliação reguladora e sumativa» (Pinto & Santos, 2006:147). Este trabalho é realizado individualmente e assumido como um *work in progress*, passível de ser melhorado ao longo do ano letivo, pois será realizado em três momentos distintos, o que permite ao aluno e à docente percecionar as melhorias efetuadas a partir do «feedback» da docente e, inclusive, da turma. É feita uma autoavaliação e uma heteroavaliação entre todos os intervenientes, discutindo conjuntamente a nota atribuída no próprio momento da intervenção oral, sendo que o trabalho escrito foi analisado e discutido previamente. Este trabalho «apela para certas capacidades do aluno», em particular a comunicação, e tem carácter formativo, enquanto ferramenta de preparação do aluno para a vida ativa, pois o aluno enquanto cidadão em formação terá momentos em que lhe será pedido que se exprima, que intervenha, que exponha ideias e opiniões. Pinto e Santos consideram este trabalho como exigente, pois o aluno tem de explicar a outros aquilo que aprendeu, como estruturou essa aprendizagem, e defendem que a apresentação escrita do relatório compreende «um nível de exigência, e como tal também de aprendizagem, superior ao do oral» (Pinto & Santos, 2006:147). Permitimo-nos discordar, na medida em que a exposição oral pode constituir um momento de grande tensão para o aluno. Enquanto professor, presenciei já momentos de bloqueio e de nervosismo que levaram os alunos às lágrimas, inclusivamente rapazes. Deve existir sensibilidade do professor ao acompanhar o aluno, encorajando-o a continuar e a sentir-se seguro, pelo que o próprio estímulo e apoio da turma são essenciais, partilhando um clima caloroso de confiança. Um adolescente estabelece

assim relacionamentos de cooperação, experiencia um sentimento de pertença a uma comunidade ou grupo de indivíduos com características idênticas. O seu bem-estar depende da aceitação, interação com os pares e a compatibilidade de interesses promove a sua segurança, autoestima e a construção da própria identidade. É através da partilha de saberes e de conhecimentos que as crianças descobrem o mundo, desenvolvem competências pessoais e sociais, valores morais, formas de atuação no mundo, respeito pelos outros e estruturam uma série de componentes emocionais, sociais, cognitivas e psicológicas.

A pertinência da aprendizagem e avaliação com base em exposições orais, que podem ser feitas a partir de um relatório previamente estruturado, mantém-se tanto mais válida, quanto esta surge inclusivamente como ferramenta de avaliação ou de balanço da prática executada em certas profissões, como a de docente ou ainda enquanto estudantes de ensino superior. Procura-se, aliás, combater uma certa lacuna que assiste, de uma forma geral, ao ensino transmissivo e expositivo, permitindo-se aos alunos a sua livre expressão, mas essencialmente o desenvolvimento do seu espírito crítico e partilha de opinião, ainda mais numa sociedade que parece viver uma crise de valores éticos.

Ao contrário da grelha usual noutras escolas, existe um documento de texto onde se explicitam os critérios de avaliação: «a avaliação na disciplina de Português deve favorecer a progressão pessoal e reforçar a autonomia do aluno...». Ressalvam-se princípios orientadores, que não devem objetivar-se em juízos definitivos prematuros, constituindo obstáculos ao desenvolvimento do discente. Os agentes educativos intervenientes cingem-se aos docentes do grupo, nem sequer considerados na sua totalidade, pois enquanto contratado não participo na sua definição, sendo normalmente discutidos previamente no final do ano letivo anterior, em reunião de departamento.

Dos processos de avaliação previstos, destaca-se a «avaliação formativa, principal modalidade de avaliação no Básico, destinada a informar todos os intervenientes sobre a qualidade deste processo educativo», do progresso da aprendizagem e do cumprimento dos objetivos do currículo, em qualquer fase do processo, e a «avaliação sumativa», traduzida num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos/competências, capacidades/attitudes do aluno, ocorrendo no final de cada unidade letiva, período letivo, ano e ciclo.

A ponderação sugerida divide-se assim: Apreensão dos conteúdos manifestados em provas escritas (50%), Comunicação oral/escrita (30%): trabalhos individuais presenciais

(fichas, composições) (10%); oralidade (participação, apresentações orais individuais) (10%); outros trabalhos (grupo/pares, trabalhos de casa) (10%); Comportamento/attitudes (20%).

Este processo de definição dos critérios de avaliação prevê uma avaliação centrada na evolução do percurso escolar, que estimule o desenvolvimento do aluno, considerando as suas múltiplas capacidades/motivações, manifestadas em diversas atividades/fases do processo ensino/aprendizagem, contemplativa de ações individuais e de entreajuda contributivas para o sucesso global da turma, representando um corolário das responsabilidades assumidas pelos alunos e professores no respeitante à programação, desenvolvimento de tarefas e produção de trabalhos individuais ou em grupo, capaz de prever e mobilizar recursos pedagógico-didáticos para a recuperação dos alunos, baseando-se na prática sistemática de auto/heteroavaliação que permita descrever o processo de aprendizagem.

Não aparece explicitado o peso da avaliação formativa, a não ser que consideremos os 30% da oralidade, escrita e outras atividades, face aos 50% de avaliação sumativa e 20% de attitudes, o que se compreende, pois «aprender/avaliar não se restringe à dimensão cognitiva» (Pacheco, 2002:60). Fala-se das responsabilidades assumidas pelos alunos, mas a sua intervenção no processo de ensino/avaliação é mínima. Correspondendo a uma gestão flexível e descentrada do currículo, os critérios de avaliação, idealmente, seriam «estabelecidos pelo aluno, caso contrário qualquer tentativa para o envolver na avaliação representa mais a sua integração num processo do que o seu verdadeiro envolvimento» (Santos, 2006:6).

Um professor reflexivamente consciente poderia intervir na adaptação destas diretrizes ao seu método de ensino, evitando um ensino expositivo/transmissivo, construindo uma aprendizagem que se faz num processo bidirecional. Porque «ensinar não coincide com aprender» (Santos, 2006:4), é importante, e mais estimulante, promover uma autorregulação da aprendizagem, que conduz à motivação e cooperação. Este método deriva das teorias construtivistas, evoluindo a partir do método socrático, pretendendo alcançar objetivos como «competências intelectuais e de pesquisa, a compreensão dos papéis de adulto, e ajudar os alunos a tornarem-se aprendentes autónomos» (Arends, 2001:389).

Existem variadas técnicas para averiguar a progressão do conhecimento e respetivas necessidades dos alunos: constante atenção/orientação do professor/mediador, fornecer regras/orientações precisas, definir prazos/rotinas, atribuir responsabilidades de gestão do espaço de aula ao aluno, assegurar uma gestão eficaz do tempo, ajudar a refletir/avaliar se o aluno atingiu o proposto, manter um registo da sua progressão, através de listas de

verificação, escalas de cotação, testes de prontidão para a aprendizagem da leitura e escrita. Perrenoud afirmou que «mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola» (Perrenoud, 1992:155). O envolvimento do aluno na sua avaliação é fundamental, não através do mero preenchimento de papéis para estatísticas mas numa consciencialização do que lhe é requerido, do que quer/pode melhorar, construindo um conhecimento com significado pessoal, ou seja, aprende a aprender, de forma metacognitiva.

No seguimento da sequência didática dedicada ao texto narrativo – conto do século XX – fui desafiado a criar um teste de avaliação (cf. Anexos 8-12), conforme referido anteriormente, com base na unidade didática apresentada que foi aplicado às turmas de Português, consistindo em duas versões diferentes (A e B), que foi depois corrigido e cotado por mim. Já no 1.º período, no seguimento da sequência didática sobre a lírica camoniana, a professora orientadora tinha analisado comigo a estrutura da ficha de avaliação sumativa a realizar para a disciplina de Português. A prova era composta por dois grupos, sendo o primeiro um soneto camoniano, com 4 a 7 perguntas de interpretação, seguido de uma composição. O grupo II consistiu num texto informativo com perguntas diversas acerca de funcionamento da língua, variando-se entre diferentes modalidades de resposta, como escolha múltipla, resposta curta fechada e/ou exercícios de correspondência. Além disso corriji e cotei os testes das várias turmas.

Literatura portuguesa

A professora orientadora, após uma aula em que aplicou uma ficha de avaliação à turma de Literatura Portuguesa de 11º ano, explanou como a prova correspondia à estrutura de uma prova de exame nacional, consistindo, portanto, em três grupos, em que os dois primeiros consistiam em 80% da avaliação e o último em 40%. Seguidamente, a professora analisou comigo a estrutura da ficha de avaliação, a sua grelha de correção, a devida cotação atribuída às questões, justificando o peso atribuído a cada uma, analisando ainda os critérios de correção, em que 60% incide sobre o conteúdo e os restantes 40% sobre a forma ou estruturação das respostas. Consideraram-se, com atento pormenor, os diversos cenários de resposta possíveis em cada questão e os descritores de desempenho, bem como os fatores de desvalorização. Ressalve-se ainda que, mais tarde, a professora sugeriu que eu concebesse os critérios específicos de classificação para o Grupo III de uma prova de avaliação, isto é, o da

produção de texto, onde delineei 6 níveis de desempenho, os descritores de desempenho, pontuação a atribuir, aspetos de organização e correção linguística a considerar, etc. Este trabalho viria a servir aliás de preparação para a conceção da prova e dos critérios de correção por mim elaborados a propósito da lecionação da unidade didática do conto narrativo do século XX na disciplina de Português.

Reuniões

Participei em todas as reuniões dos conselhos das turmas tanto intermédias como finais, assim como nas reuniões do grupo disciplinar do departamento de Português.

Apenas no final do período, nas reuniões de final de ano letivo, devido a questões de ordem pessoal, vi-me impossibilitado de assistir às reuniões de avaliação, pois desloquei-me até ao Algarve para proceder à defesa da tese de doutoramento.

A minha postura nas reuniões, colocado estrategicamente junto da professora orientadora que era, muitas vezes, a secretária da Diretora de Turma, foi ativamente passiva, pois limitei-me a observar como decorriam as reuniões, quais eram os principais problemas levantados em termos de aproveitamento de alguns dos elementos das turmas, qual era a relação entre os colegas docentes – normalmente bastante cúmplice e descontraída, e porque tal não se justificava não houve espaço a intervenções pessoais, se bem que fizesse sempre uma reflexão ou balanço final junto da professora orientadora depois das reuniões.

D - Intervenção na Escola/Relação com o Meio

A comunidade na Escola

Atividades

Estive sempre disponível para acompanhar os alunos às atividades realizadas tanto na escola como fora da escola. Considerando a minha experiência como professor de Português Língua Não Materna, com o arranque do segundo período e, dadas as dificuldades evidenciadas por uma aluna recém-chegada da Guiné, ofereci-me para apoiar individualmente a aluna que revelava graves dificuldades de aprendizagem, devido ao seu fraco domínio da

língua portuguesa, conforme foi referido no relatório de avaliação qualitativa discutido na reunião de avaliação, tendo aplicado à aluna o teste de diagnóstico.

A partir do início do terceiro período disponibilizei-me ainda para prestar apoio aos alunos que quisessem frequentar a Sala de Estudo de Português, o que ocorria todas as sextas-feiras a seguir ao almoço. Nestas sessões de estudo realizavam-se atividades tão diversas como exercícios de interpretação, esclarecimento de dúvidas, revisões e estruturação de respostas de interpretação.

No dia 1 de março acompanhei algumas turmas a uma visita ao Cabo da Roca e à Peninha no âmbito de uma atividade do departamento de Educação Física.

Na Semana da Leitura dinamizada pelo núcleo da Biblioteca da ESPAN e numa palestra com o escritor João Tordo, acompanhei os alunos à Biblioteca para uma sessão proferida pelo autor João Tordo, onde também participei com algumas leituras e intervi.

No terceiro período, na etapa final das aulas, colaborei com o grupo de Filosofia na preparação do «Dia H - Dia Humano», isto é, o dia consagrado à disciplina de Filosofia. Contactei e convidei uma amiga, Beatriz Gama Lobo, licenciada em Filosofia e Doutoranda em Filosofia da Música, para proferir uma palestra sobre filosofia aplicada à música.

No âmbito da leção do conteúdo programático de 10.º ano «Texto Narrativo: Contos de autores do século XX», organizei e dinamizei uma palestra com a escritora Lúcia Jorge, que foi um sucesso e mobilizou todas as turmas de 10.º ano, assim como turmas de outros anos, acompanhadas dos respetivos professores.

Voluntariei-me ainda, de forma a chegar não só aos alunos, mas também aos adultos e aos professores, incentivando à leitura e a um diálogo aberto e enriquecedor em torno da literatura, para conduzir uma sessão da comunidade de leitores da escola sobre a obra *O Vale da Paixão*, de Lúcia Jorge.

Prática de Ensino Supervisionada - Ensino do Latim

A turma de Latim

Observação de aulas da Professora Inês Ornellas e Castro

Enquanto que na Escola Padre Alberto Neto realizei o estágio sozinho, aqui fui acompanhado pelo colega Joaquim Pacheco. O facto de eu e o colega termos realizado a prática de ensino supervisionada apenas durante o segundo semestre do ano letivo na universidade constituiu uma séria condicionante a uma planificação e aplicação adequada ao tema escolhido. Em suma, as aulas que me foram atribuídas, apesar de ter havido num dos casos espaço para escolha, acabaram por limitar bastante uma articulação eficaz do trabalho realizado entre o Português e a Literatura e o Latim. As aulas ocorriam duas vezes por semana.

Compete-me ser claro e conciso quanto à descrição da observação do conjunto de matérias lecionadas ao longo do semestre pela docente da disciplina de Latim, sem, no entanto, pretender ser exaustivo, o que não é de todo o âmbito deste trabalho.

No dia 28 de fevereiro, iniciei portanto a prática de ensino supervisionada de Latim, em que a aula foi ministrada pelo colega Joaquim Pacheco. Nesta primeira aula assistida por mim foram distribuídos exercícios sobre a 3.^a declinação, de tema em consoante, em que os alunos fizeram os exercícios habituais de identificar os casos solicitados e indicar a sua função sintática. Fez-se ainda um exercício de fixação de vocabulário com conjunções que os alunos revelaram conhecer na sua quase totalidade.

As matérias abordadas ao longo do semestre viriam a revelar uma progressão feita com base em exercícios de gramática, o que dava também lugar a esclarecimentos de natureza morfológica, que permitiram perceber a evolução de certos vocábulos, como, por exemplo, a explicação de algumas modificações fonéticas como a Apofonia, a Assimilação, a Contração ou o Rotacismo. Nesta aula, os alunos fizeram os exercícios habituais de identificar os casos solicitados e indicar a sua função sintática, realizou-se ainda um exercício de fixação de vocabulário com conjunções que os alunos revelaram conhecer na sua quase totalidade.

A professora tinha como método elaborar planos semestrais, procurando estruturar as suas aulas com antecedência e organizar sequências de aprendizagem que favoreçam a

evolução dos alunos. Os conteúdos abordados ao longo dos dois semestres (se bem que, como referido, só tenhamos acompanhado o segundo semestre) incluíram tópicos de história da língua, fonologia, morfologia, sintaxe e lexicologia. Como complemento, a professora introduzia temas ligados à cultura e civilização romana. As suas aulas claramente privilegiavam a utilização do método direto, com abordagem progressiva, e foram de natureza teórico-prática. Durante as sessões ministradas pela docente da disciplina pude depreender como a expressão e a compreensão oral são determinantes, sendo esperado que o aluno participe nas atividades propostas e intervenha com o seu comentário, adequando o discurso à especificidade da situação comunicativa e que escute, compreendendo assim as especificidades do texto.

Durante as aulas, a professora recorria a recursos como o quadro, o dicionário e fichas de trabalho elaboradas por si própria, que ia providenciando aos alunos. Ao longo do semestre, foram entregues aos alunos e facultadas aos professores estagiários diversas fichas de exercícios, acompanhadas de excertos de textos de autores latinos. Este material vinha datado e numerado, constituindo assim uma espécie de sebenta de trabalho que colmatava a ausência de um manual próprio da disciplina. O trabalho realizado em aula partiu sempre dessas fichas disponibilizadas previamente, servindo de guia às atividades realizadas em aula, com destaque para a análise gramatical e a tradução de pequenos textos, como provérbios, máximas ou textos simples de autores latinos. A professora elaborava, portanto, o seu próprio material de suporte às aulas, conciliando pessoalidade e profissionalidade numa clara empatia com os alunos e numa ótica de formação permanente. Este material de apoio cuidadosamente preparado e fornecido aos discentes compreendia sínteses, esquematizações, exercícios, textos.

O exercício da leitura serviu como estratégia de rotina que contribuiu para implantar um ritmo regular e produtivo de trabalho, em que é exigido ao aluno que leia o texto e o interprete, identificando o seu sentido global, e realize uma leitura expressiva, sempre orientada e oportunamente corrigida pela professora. A professora solicitava, normalmente, aos alunos mais silenciosos para ler os textos em voz alta, corrigindo-os, seguidamente, quanto à pronúncia da palavra ou quanto ao ritmo da frase.

Perante os textos facultados parece esperar-se que o aluno adote estratégias de leitura adequadas, construindo sentidos e aperfeiçoando a capacidade de leitura bem como a pronúncia do léxico latino. Paralelamente à leitura, num ritmo de frase a frase, era efetuada a tradução do texto, incentivando-se sempre a pesquisa efetiva da palavra no

dicionário, para que o professor não sirva de suporte cómodo ao aluno, que deve, ele próprio, adotar estratégias e hábitos de pesquisa e de espírito crítico, até porque mesmo com recurso ao dicionário era sempre necessário encontrar o melhor sentido para as palavras e para as frases, consoante o contexto específico em que surgiam. Por outro lado, é obviamente fundamental que os alunos aprendam vocabulário para terem mais facilidade na progressão da língua, além de que a tradução de frases curtas serve para o aluno recorrer a saberes obtidos anteriormente e aplicar os novos conhecimentos adquiridos. Todos os exercícios de leitura e tradução tinham, portanto, o intuito de facilitar a compreensão do tópico da matéria em análise naquela aula. Deste modo, e porque não se tratava de um seminário de língua e cultura clássica latina, os textos não seguiam propriamente uma cronologia, uma determinada época histórica ou um autor, pois era a língua apenas que era relevada, justificando-se assim a escolha dos excertos apresentados em função dos aspetos gramaticais programados. No entanto, houve sempre a preocupação de partir do texto para o seu contexto, com uma explicação histórica dos textos, ou um apontamento biográfico relativamente ao autor, bem como uma explicitação do tema ou temas caros a cada autor.

Os textos, apesar de serem, regra geral, adaptações dos textos originais, permitiram perceber que a docente procurou manter um grau de complexidade próprio ao nível do ensino da língua, possibilitando assim uma progressão do conhecimento da língua latina.

Nos exercícios realizados, era esperado que o aluno aplicasse os conhecimentos desenvolvidos, concretizando-os num produto textual, e interpretando os textos como um todo linguístico, onde a língua latina funciona em articulação com o próprio conhecimento explícito da língua portuguesa.

A professora revelou sempre um sólido conhecimento da gramática, chegando a corrigir gramáticas que são, usualmente, as mais consultadas pelos alunos, dado o seu custo e acessibilidade no mercado editorial, confrontando os conteúdos transmitidos nesses manuais que, por vezes, são falíveis e detentores de erros face a outras gramáticas e obras de referência "clássicas".

Os exercícios, geralmente, eram realizados pelos alunos e pela professora, em conjunto, em contexto de sala de aula, o que criava oportunidade para a devida explicação da matéria e dava espaço ao esclarecimento de quaisquer dúvidas suscitadas. Quando não eram terminados em aula, os exercícios seriam continuados como trabalho a realizar em casa. Todavia, a professora geria adequadamente o *feedback* dos alunos e o tempo da aula, que

durava cerca de uma hora e quarenta e cinco minutos. Era estimulado o desenvolvimento das capacidades linguísticas, cognitivas e sócio-afetivas dos alunos, incentivando a sua participação ativa, tanto a nível oral como escrito, mantendo um clima de sala de aula marcado pelo entusiasmo e pela autodisciplina.

De uma forma geral, a professora estabeleceu uma relação bastante cordial com os alunos, mostrando flexibilidade e indo ao encontro de interesses mútuos, procurando sempre cruzar, com alguma mestria, o conhecimento da Antiguidade Clássica com aspetos e valores da contemporaneidade, mantendo um diálogo ligeiro, onde transparecia sentido de humor.

Apesar de pessoalmente me ter sentido receoso por estar a acompanhar uma turma, não tanto em regime de observação mas sim de monitoria, sentando-me entre os alunos, à semelhança do meu colega, que procurava sempre estabelecer diálogo com eles e apoiar no que fosse necessário, a verdade é que estes alunos universitários, supostamente mais adultos e inquisitivos do que os alunos do meu estágio de Português, revelaram-se bastante passivos e pouco participativos no decurso das atividades e das traduções dos textos, sendo que aquele que era um trabalho conjunto e realizado oralmente acabava por ter, geralmente, contributos de apenas dois alunos em particular.

Essa falta de participação dos restantes elementos da turma pode dever-se ao facto de os restantes alunos possuírem poucos conhecimentos da língua clássica. Pode ilustrar-se esta situação com o caso específico do latim (e tal como aconteceu na minha licenciatura), em que um aluno ao entrar num curso universitário pode dar por si automaticamente inscrito numa disciplina de Latim I, sem nunca ter tido introdução à língua. O mesmo acontece, ressalve-se, noutras línguas. Por outro lado, acontece ainda que, devido a esta uniformização, em que se pressupõe que todos terão o mesmo nível de conhecimentos ao terminar a disciplina e/ou o curso, um aluno pode ver-se colocado no ensino a lecionar uma disciplina para a qual teve muito pouca formação específica (quando terminei o meu curso universitário vi-me colocado no mercado de trabalho com habilitação própria para lecionar Português, História, Latim, Grego e Francês, sendo que apenas tive Francês durante o 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário).

A metodologia normalmente adotada consiste na disponibilização de uma ficha de trabalho, com que o aluno pode ir construindo uma sebenta própria, que deverá ser lida em voz alta pelos alunos com orientação da docente. Enquanto se procede à leitura do documento, a docente introduz questões, informações adicionais com aspetos da cultura latina

que servem para prender a atenção e estimular a participação dos alunos. Desta forma, a leitura é muito mais eficiente e não provoca distrações e alienações, pois introduz um certo ritmo. Após a leitura da ficha, questiona-se os alunos sobre aspetos contidos na ficha, de forma a consolidar conhecimentos e verificar se, em geral, a turma compreendeu o que leu. Posteriormente, avança-se para a realização de exercícios, que podem ou não ser feitos em silêncio, embora a professora faculte algum tempo para concentração do aluno. O principal objetivo desta ficha é levar o aluno a refletir sobre o que leu e relacioná-lo com o que previamente apreendeu.

No que concerne à gramática, esta funciona como um instrumento de desenvolvimento da competência linguística, de modo a que o aluno possa construir um *corpus* lexical adequado aos temas programáticos, com vista a consolidar as estruturas morfossintáticas essenciais da língua latina e ser capaz de as relacionar com a língua portuguesa. É fundamental que os alunos aprendam vocabulário para terem mais facilidade na progressão da língua. A tradução serve assim para o aluno recorrer a saberes obtidos anteriormente e perceber que o mesmo termo poderá ter múltiplos sentidos.

Pari passu com os conteúdos programáticos da disciplina, a docente estabeleceu um processo de ensino-aprendizagem prático, mas rigoroso, sem grandes distrações lúdicas ou recurso a modalidades interativas, embora se cumpra igualmente o objetivo de cativar e motivar os alunos que já não são crianças de ensino básico, pelo que obviamente serão capazes de maior focalização. As fichas entregues com a matéria servem para os alunos relerem e trabalharem em casa, com vista à continuidade da matéria. Apesar de se tratar de aulas de nível superior, a professora mostrou-se sempre preocupada em relação à evolução da aprendizagem dos alunos, efetuando por diversas vezes chamadas de atenção em relação à concentração nas aulas, participação e à assiduidade, insistindo ainda na importância de se praticar com exercícios realizados em casa, de modo a assimilar e interiorizar as regras básicas do Latim além do vocabulário. Esteve também sempre disponível para quem quisesse expor dúvidas ou dificuldades.

Um dos principais benefícios que obtive da observação destas aulas foi perceber a forma como através da língua latina se aprende o português, pois afinal é também com a própria «língua que se estuda a língua» (Silva, 2008:95). Assim o aluno ganha uma consciência científica da metalinguagem, aprendendo a pensar e a refletir sobre algo que usa todos os dias, numa metodologia em que em vez de «se pretender que o aluno se limite a recitar regras que depois não sabe aplicar, preconiza-se que seja dada ao aluno oportunidade

de observar, colocar hipóteses para descobrir os mecanismos de funcionamento da língua e manipular a língua, de forma a compreender as regras que deste processo vai extraindo.» (Silva, 2008:97).

Com estas aulas pude adquirir e consolidar conhecimento mais prático e funcional, em contexto de sala de aula, pois o saber partilhado na licenciatura e mesmo nos seminários de mestrado era mais abstrato. As orientações dadas pela docente bem como as pistas apresentadas, além da troca e partilha que pontuavam as aulas, foram momentos preciosos para a minha reflexão e aprendizagem na forma como melhor poderemos chegar aos alunos, visto que todos funcionamos de forma diferente e a estratégia que resulta com um terá de ser diversamente aplicada com outro. A observação destas aulas permitiu munir-me de ferramentas de aplicabilidade prática e específica em contexto de sala de aula, ajudando o aluno a obter e desenvolver estratégias de escrita e compreensão da leitura efetuada.

Relativamente às sessões, as mesmas começavam com a escrita da data latina, partindo-se posteriormente para a matéria sumariada atempadamente, conforme a folha de sumários que foi fornecida logo no início do semestre, ainda que tenha sido posteriormente reformulada e ajustada.

Durante as aulas houve sempre espaço para várias revisões da matéria, mediante diversos exercícios que permitiram aos alunos consolidar os seus conhecimentos e serviram de base para um conhecimento mais aprofundado do Latim.

Devido ao tempo tão curto para a realização do estágio de Latim e pela natureza da própria instituição onde este foi realizado, não houve a possibilidade de dinamizar atividades que envolvessem a turma e a FCSH. Todavia, estive sempre disponível para colaborar como possível, tendo, por exemplo, assegurado mesmo a vigilância de frequências.

Planificação

Na aula por mim ministrada no dia 2 de maio delineei, como objetivos gerais, que o ensino da gramática funcionasse como um instrumento de desenvolvimento da competência linguística, de modo a que o aluno possa construir um *corpus* lexical adequado aos temas programáticos, com vista a consolidar as estruturas morfossintáticas essenciais da língua latina e ser capaz de as relacionar com a língua portuguesa; que os alunos enriquecessem o seu vocabulário para terem mais facilidade na progressão da língua; de que a matéria

disponibilizada servisse para os alunos lerem e trabalharem em casa, com vista à continuidade da matéria; que a disponibilização de um recurso eletrónico servisse à consolidação da matéria de forma lúdica e prática; e de que a tradução de frases curtas servisse para o aluno recorrer a saberes obtidos anteriormente e aplicar os novos conhecimentos adquiridos.

No dia 9 de maio, em que iria lecionar o primeiro tempo letivo da aula, o intuito era prosseguir com a correção da ficha sobre a regra de S. Bento, com a identificação dos casos e funções das palavras e expressões destacadas. Nesta aula, os objetivos delineados eram que o ensino da gramática funcionasse como um instrumento de desenvolvimento da competência linguística, de modo a que o aluno pudesse construir um *corpus* lexical adequado aos temas programáticos, com vista a consolidar as estruturas morfossintáticas essenciais da língua latina e ser capaz de as relacionar com a língua portuguesa; que os alunos aprendam vocabulário para terem mais facilidade na progressão da língua; que o excerto disponibilizado permitisse um estudo da língua latina, dando conta da própria evolução da língua bem como de um contexto cultural e religioso específico que está na base de toda a Idade Média, com as ordens religiosas que vão proliferar enquanto arautos e guardiões do saber clássico; e de que a tradução de frases curtas servisse para o aluno recorrer a saberes obtidos anteriormente e aplicar os novos conhecimentos adquiridos.

No dia 23 de maio, a aula seria distribuída em dois tempos letivos. Desta vez, a professora permitiu-me criar os meus próprios materiais, em torno de um excerto da obra de Séneca, a partir do qual se deveria analisar os graus dos adjetivos, e onde seria possível aprofundar mais a componente cultural da disciplina. Considerando o meu tema de relatório de estágio preocupava-me muito mais debruçar-me justamente sobre questões de cultura, pelo que a professora orientadora procurou ser flexível e mostrar-se recetiva nesse sentido, se bem que tivesse deixado bem claro logo no nosso primeiro contacto que eu teria de me cingir à sua planificação, como é óbvio, dado que os conteúdos da disciplina de Latim II já estavam previamente estruturados quando eu iniciei a minha prática de ensino supervisionada e dos quais me foi dado conhecimento logo em fevereiro.

Optei por lecionar as aulas no final do semestre, pois isso dar-me-ia tempo para ir interagindo com a turma, se bem que o espaço de sala de aula não fosse propício a grande interação e terminada a aula os alunos dispersavam-se, a ir conhecendo o método de ensino da professora orientadora, de forma a poder aprender com as suas estratégias e metodologias.

Execução

No dia 2 de maio, a aula começou com a leitura de um excerto do *Breuiarium* de Eutrópio que aborda as Guerras Púnicas. A segunda unidade letiva foi assegurada por mim, apesar de a professora orientadora ter tido que se ausentar, tendo esta aula sido supervisionada e observada pela professora Leonor Santa Bárbara. Realizei a planificação que apresentei atempadamente à professora para discussão e verificação (cf. Anexo 23). Nessa aula por mim assegurada introduzi os graus comparativo de igualdade e de inferioridade do adjetivo, utilizando materiais fornecidos pela professora orientadora Inês de Ornellas e Castro (cf. Anexo 24) que procurei adaptar para uma ficha sobre os graus dos adjetivos. Optei ainda por apresentar os conteúdos a consolidar num *PowerPoint* (cf. Anexo 25) com as declinações dos adjetivos para que os alunos pudessem recapitular a matéria. Seguidamente, salientaram-se os aspetos relevantes a reter na formação do grau comparativo de igualdade e de inferioridade dos adjetivos. Depois da explicação dada, foi apresentado um *site* que me permitiu demonstrar como os alunos podem realizar exercícios sobre os adjetivos através desse programa, onde aparece de imediato se a resposta está correta ou não. Depois de feita a exposição, atentei em conjunto com os alunos na imagem a partir da qual se promove a atividade de consolidação dos conhecimentos. Contei aos alunos, rapidamente, a história do Pomo da discórdia como forma de despertar o seu interesse. Por fim, e através de frases curtas, retiradas da carta 95 de ***Cartas a Lucílio***, de Sêneca, passei à exploração do conhecimento explícito da língua com base na frase e na palavra (cf. Anexo 26) e, em conjunto, começámos a traduzir o excerto. Houve ainda oportunidade para apresentar um *PowerPoint* (cf. Anexo 27) sobre a vida e obra de Sêneca. No final, foi ainda possível considerar a situação da mulher naquela época.

No dia 9 de maio a aula foi assegurada pela professora Cátia Ramalhinho, em virtude da ausência da professora Inês de Ornellas e Castro. Lecionei o primeiro tempo letivo da aula e realizei a devida planificação que tinha em vista a análise sintática e lexical de um excerto da Regra de S. Bento (cf. Anexo 28). Nessa aula prossegui com a correção da ficha sobre a Regra de S. Bento iniciada na aula anterior, entregando aos alunos uma ficha de trabalho com trechos do capítulo IV da Regra de S. Bento para depois proceder à identificação dos casos e funções desempenhadas de vocábulos latinos retirados do excerto, sendo auxiliado, pontualmente, pela professora Cátia Ramalhinho que . Seguidamente, salientei os aspetos

relevantes a reter acerca do contexto cultural e histórico da formação da Ordem beneditina. Depois da explicação dada, procedi com os alunos à tradução oral do texto fornecido: um excerto retirado do capítulo 4 «Quais são os instrumentos das boas obras?». Apresentou-se ainda um *PowerPoint* com essa mesma contextualização e com o resultado final da tradução, previamente preparada (cf. Anexo 29). Por fim, dei a ouvir aos alunos um trecho musical de canto gregoriano, como forma de despertar o interesse do aluno, abrir horizontes culturais e redes intertextuais de leitura e interpretação.

Avaliação

Os alunos realizaram, ao longo do semestre, duas frequências de avaliação sumativa. Contudo, houve ainda lugar, para a elaboração de duas fichas formativas e dois exercícios de frequência (com maior peso na avaliação), para melhor aferir totalmente o nível e a progressão dos alunos.

No dia 16 de maio foi realizada uma ficha formativa que serviu para fazer a revisão de alguns pontos da matéria dada até então. As frequências foram inteiramente concebidas pela docente da disciplina. Chegou a discutir-se a possibilidade de os professores estagiários auxiliarem na correção das mesmas, mas tal nunca se sucedeu. A docente estabeleceu assim objetivos que visavam preparar o aluno para a avaliação sumativa: analisar os vocábulos desconhecidos e as palavras-chave dos textos e registar no caderno os mesmos; analisar sintaticamente os textos; aperfeiçoar a capacidade de análise gramatical (análise dos tempos verbais); aperfeiçoar as capacidades de leitura, de compreensão oral e de expressão escrita; sistematizar e aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, nomeadamente no que concerne ao estudo gramatical dos textos. Nos dias 28 e 30 de maio, os últimos dias de aulas, assegurei a vigilância de frequências.

Conclusão

Apesar de ter já alguma experiência no ensino público, nomeadamente no ensino básico, este mestrado e, em particular, a prática de ensino supervisionada constituíram como que uma renovação da minha prática e da minha postura enquanto docente. Confesso ainda

que, tendo terminado o curso em 2002, apesar de ter beneficiado de uma formação académica genérica e abrangente, fiquei muito pouco preparado para a realidade do ensino. Despojado de preconceitos e de métodos adquiridos ao longo dos últimos anos de trabalho como professor, li, reli, ouvi e trabalhei em conjunto com colegas, com professores do mestrado e com os professores orientadores de forma a crescer e a produzir um trabalho que fizesse alguma diferença junto dos alunos com que trabalhei. E devo dizer, desde já, que estou profundamente grato pelos alunos que me couberam em sorte, pois foram sempre disciplinados, atentos e mostraram-se, na sua grande maioria, motivados e participativos, tratando-me com amizade e com todo o respeito.

Penso que, quando encontrei a professora orientadora Isabel Leal numa certa manhã de setembro e lhe apresentei ao início o tema que me propunha trabalhar, a minha ansiedade devia ser visível e ficou igualmente claro que havia ainda uma certa confusão em relação a como poderia este ser explorado de forma prática e clara junto de alunos do ensino secundário. Deste modo, apesar de haver uma fundamentação teórica que serviu como base, foi apenas na abordagem de cada autor e cada sequência didática que a exploração do tema se foi concretizando e passou a fazer mais sentido quais as melhores abordagens e estratégias a seguir. Não só os programas trabalhados eram inequivocamente unítonos em relação ao género dos autores contemplados, como em quase todos os autores abordados estava presente essa forte dualidade no tratamento da mulher, corroborada aliás em diversos críticos e autores. O estudo intertextual e transversal foi aliás um dos aspetos que tornou o trabalho mais seguro e que serviu para demonstrar aos alunos como os conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo, mesmo quando pareciam desconexos em termos programáticos, não eram de todo insulares ou isolados. A contextualização dos autores e textos/obras no período histórico e, por conseguinte, artístico em que se inseriam acabou por ser outra estratégia que me foi me interessando cada vez mais e mais e me desafiou, inclusive, a tentar aproximar-me dos alunos, mediante os seus gostos de leitura e afins, o que permitiu ainda mostrar como a arte (talvez numa versão mais simples ou utilitária) está presente até mesmo em programas televisivos que os alunos seguiam em casa ou em cartazes publicitários que vemos todos os dias na rua. Na disciplina de Latim, pelos motivos já apresentados, não foi possível fundamentar tão aprofundadamente o tema até porque o trabalho incidia exclusivamente em conteúdos gramaticais, mas foi ainda assim possível abordar questões culturais de forma acessória aos textos abordados e, assim, explorar o papel da mulher na época romana. Considerando aliás que uma boa parte do trabalho se focou em questões literárias, foi uma feliz coincidência o

facto de a turma de Literatura Portuguesa ser composta por nove alunas o que originou diversos momentos de debate em relação ao tema da prática de ensino, sendo estas alunas confrontadas, por vezes, com certos comentários “misóginos” apenas compreensíveis dentro do contexto cultural e social da época em análise e que foram, em seguida, desconstruídos ou vistos a uma outra luz.

Lamento que só mais recentemente, depois de terminada a minha prática de ensino, se tenha começado justamente a falar mais no papel da mulher na pintura e na literatura, com lançamento de novas antologias que talvez possibilitem reavaliar, com o tempo, o cânone nestas duas grandes artes, mas tentei sempre ser o mais rigoroso possível em aula, seguindo e suportando-me em materiais e textos de qualidade.

Terminado o ano letivo da minha prática de ensino supervisionada, e apesar de entretanto já se terem passado cerca de 3 anos desde o término da mesma (em que a minha vida mudou drasticamente e me vi convidado a trabalhar fora do país, por duas vezes, para destinos bem distintos sem pré-aviso, com cerca de uma ou duas semanas para emalar apenas o necessário), ainda hoje guardo boas recordações do trabalho executado, da escola onde estive quase todos os dias desse ano letivo, e uma ótima relação tanto com a professora, como com os colegas de mestrado que me acompanharam mais de perto, mantendo ainda hoje algum contacto com alguns dos alunos das turmas em que realizei a prática de ensino supervisionada. Lamento ainda ter deixado um intervalo tão grande entre a conclusão do estágio e a entrega final do relatório, mas as constantes reviravoltas e as fugazes vindas a Portugal, uma ou duas vezes por ano, justamente em tempos de férias, não facilitaram. Contudo, continua bem atual aquilo que aprendi e o que cresci graças a esta prática de ensino.

Ensinar, para mim, está e esteve sempre aliado a um certo espírito crítico e de investigação, e por isso foi particularmente motivador a liberdade que tive enquanto professor estagiário de não me limitar a ser uma marioneta ou uma *silent face*, gozando da liberdade de criar toda uma sequência didática em torno do conto «Marido», suportada pela devida bibliografia e materiais afins. Vivemos num tempo em que os professores são cada vez menos aquilo que se vê em filmes como *O clube dos poetas mortos* e são cada vez mais forçados a tornar-se tecnocratas ou burocratas que têm de preencher uma série de papelada e relatórios e grelhas, além de estarem sujeitos a constantes mudanças no sistema sem poderem ter qualquer papel ativo nessas mesmas decisões impostas pelo governo, em que o professor não participa minimamente, enfrentando ainda pais que se desresponsabilizam da formação dos filhos, e

confundindo essa mesma formação com a educação que lhes deve assistir primeiramente, sendo até necessário, por vezes, proteger os filhos dos próprios pais.

A classe docente não é perfeita, e encontra-se muitas vezes minada a partir de dentro, com quezílias e ataques constantes entre os próprios professores e muitas vezes continua parada num tempo, numa profissão que tanto influxo recebe de várias áreas do conhecimento afins, mas tenho conhecido professores e colegas fantásticos que me inspiraram, da mesma forma que aprendi e me senti renascer durante este estágio e este mestrado em geral. Agradeço por isso que apesar por vezes da fraca procura certas instituições e certas pessoas continuem a apostar no futuro da educação e, particularmente, nas Humanidades como componente essencial à formação social e humana. Reconheço a importância deste mestrado que me munuiu de ferramentas e conhecimentos que não adquiri no início da minha vida académica nem mesmo durante a minha prática docente, pelo menos de forma refletida e consciente. Foi ainda curioso atentar como os seminários na faculdade estiveram sempre em sintonia com as ideias e projetos que fui concebendo, o que permitiu que muitas vezes o trabalho desenvolvido estivesse em perfeita sincronicidade. Foi um período de trabalho intenso mas também de descobertas fascinantes e de constante motivação por parte dos que me rodearam. Compreendo ainda que colocar o professor no papel do aluno, tanto antes como depois da sua formação concluída, é um método essencial de aprendizagem. Ver ensinar é também uma ótima forma de regular a prática e é pena que ainda hoje haja tanta desconfiança entre colegas e que muitas aulas ocorram à porta fechada, apenas se exteriorizando o que lá ocorre em situações limite com repercussões drásticas. Porque ter uma atitude reflexiva na nossa prática de ensino é afinal o que significa ser-se humano: viver cada dia na senda de um caminho melhor, deixar de viver de forma autómata, mesmo quando parecemos repetir exatamente as mesmas ações ou papaguear a mesma matéria ano após ano vezes sem conta, procurando sempre fazer um pouco melhor do que ontem. Porque a ficção e a arte, nas suas mais variadas formas, enriqueceram em tanto a minha vida desde muito novo, penso que é aos professores, e não somente aos pais, que deve caber esse papel de educador, de inspirador, de alimentador. Fazendo eco de um episódio narrado por Carlos Ceia, em que se defende que numa situação de avaliação escrita um aluno que sabe ler e escrever, mas nem sequer atentou nos conteúdos da disciplina, pode ter mais sucesso do que aquele que estudou afincadamente a matéria, eu fui um exemplo de um aluno que, realizado o secundário com um aproveitamento sofrível por falta de perspetivas, acabei por me deparar com matérias que realmente me interessavam e com professores que me davam um valor extra acompanhado de

um elogio à forma como escrevia (pois sempre li imenso) e transmitia os conteúdos. Afinal o ensino da língua e da literatura é também continuar a ensinar não só a ler mas principalmente a fazer saber ler, saber pensar, e saber transmitir conhecimento. E pergunta-se, hoje, em tempos em que a informação é finalmente gratuita, de acesso fácil e rápido, em que a cultura já não é apanágio dos mais ricos, se é preciso um professor saber tanto ou se não deve limitar-se a agir como mediador. Penso que a situação ocorrida bem recentemente com colegas de profissão que têm mais umas décadas de experiência pode ilustrar bem uma possível resposta: duas colegas transcreveram com os alunos uma frase muito bonita de Fernando Pessoa que depois colocaram num mural. Reza a frase: «Pedras no caminho? Guardo-as todas. Um dia vou construir um castelo.». Talvez por ler tanto, talvez por tentar sempre reflexivo na minha prática, soube intuitivamente que aquela frase não poderia ser digna de Fernando Pessoa, mas quando tentei dizer isso às colegas fui criticado com um lacónico: «Nós não somos as autoras da frase. Mas é bonita!». E a frase lá continua, a procurar enganar alguns futuros leitores do verdadeiro (ou verdadeiros?) Fernando Pessoa.

Bibliografia de didática do português e da literatura:

Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, O Ensino da Literatura e da Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de (2000). «Texto, intertextualidade e intertexto». *In Teoria da Literatura*, 8ª. ed., Livraria Almedina, Coimbra, pp. 624-633.

AMARAL, Fernando Pinto (2004). «Ensinar literatura hoje». *In* Carlos Mendes de Sousa e Rita Patrício (org.). *Largo Mundo Alumiado. Estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva*. Vol. I. Braga: Universidade do Minho, pp. 343-355.

ALMEIDA, Leandro (2012). «Avaliação dos alunos: combinando as razões e os modos». *In A Avaliação dos alunos* (pp.71-88). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

ARENDS, Richard (2001). *Aprender a ensinar*. 7ª. ed., Lisboa: McGraw Hill.

BARROS DIAS, J. M. de (2004). *Ética e Educação*. Universidade Aberta: Lisboa.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. (2004). *A Literatura no ensino Secundário. Outros Caminhos*. Porto: Areal Editores.

BUESCU, Helena Carvalhão (2011). «Literatura, cânone e ensino». *In Revista de Estudos Literários*, n.º 1, pp. 1-25.

BUESCU, Helena Carvalhão (2008). *Emendar a Morte. Pactos em literatura*. Porto: Campo das Letras, pp. 29-88.

CALVINO, Ítalo, (1994). *Porquê Ler os Clássicos?*. Lisboa: Editorial Teorema.

CEIA, Carlos (2002). *O que é ser professor de literatura?*. Lisboa: Colibri.

CRUZ, Gastão (dir.) (2002), «A poesia no ensino». In *Relâmpago*. Revista de poesia, Gastão Cruz (dir.), n.º 10, 4, pp. 11-93.

DAMÁSIO, António (2001). *O Sentimento de Si*. Publicações Europa-América.

DAMROSCH, David (2003). «Conclusion». In *What is world literature?* Princeton/Oxford: Princeton University Press.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes e Rui Vieira de Castro (org.) (2005). *O Português nas Escolas: Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.

EARLE, T. F., (2001) «O Humanismo de António Ferreira». In *História e Antologia da Literatura Portuguesa - Século XVI*, n.º. 19, Setembro, Fundação Calouste Gulbenkian.

FURTADO, José Afonso (2012). *Uma cultura da informação para o universo digital*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

GUSMÃO, Manuel. (2010). «O tempo da poesia: uma constelação precária». In *Tatuagem & Palimpsesto: da poesia em alguns poetas e poemas*. Lisboa: Assírio e Alvim, pp. 523-547.

GUSMÃO, Manuel. (2011). «O cânone no ensino do português». In *Uma razão dialógica. Ensaio sobre literatura, a sua experiência do humano e a sua teoria*. Lisboa: Avante, pp. 182-190.

JÚDICE, Nuno. (2010). *ABC da Crítica*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

MATEUS, Maria Helena Mira (2002a). «Ensino da Língua e Desenvolvimento Educativo». In *Revista Perspectiva*, Vol. 20, n. 01, 2002, Santa Catarina, Florianópolis, pp. 1-17. Disponível em

http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-mhmateus-ensino_da_lingua.pdf.

MATEUS, Maria Helena Mira (2002b). «Objectivos e estratégias de uma política linguística». Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp. 1-7. Disponível em <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-mhmateus-politicaling.pdf>.

PACHECO, José Augusto (2002). «Critérios de avaliação nas escolas». In *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. (pp. 55-64). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

PERRENOUD, Philippe (1992). «Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica». In Albano Estrela & António Nóvoa, *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, Lisboa: Educa, pp. 155-173.

PETROV, Petar (2009). «A escrita inquietante de Lídia Jorge». In Ana Paula Ferreira (org.) *Para um leitor ignorado - Ensaaios sobre a ficção de Lídia Jorge*, Lisboa: Texto Editores.

PINTO, Jorge & SANTOS, Leonor (2006). «A avaliação numa perspectiva formativa». ***Modelos de Avaliação das Aprendizagens***. Lisboa: Universidade Aberta.

POZUELO YVANCOS, José Maria (2001). «O cânone na teoria literaria contemporânea». In *Floresta Encantada – novos caminhos da literatura comparada*. Helena Carvalhão Buescu et alii (org.), Col. Nova Enciclopédia, n. ° 63, Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 411-458.

REAL, Miguel (2012). *O Romance Português Contemporâneo 1950-2010*. Lisboa: Caminho.

REIS, Carlos (2005). «O post-modernismo e a ficção portuguesa do fim do século» in *História Crítica da Literatura Portuguesa - Volume IX (Do neo-realismo ao post-modernismo)*, Lisboa: Verbo.

SANTOS, Leonor & Gomes, A. (2006). «Apropriação de critérios de avaliação: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade». In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3) (pp. 11-48). Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Coimbra.pdf>.

SEIXO, Maria Alzira (2001). «A questão temática: o tema como problema em literatura» (pp. 459-499). In *Floresta Encantada – novos caminhos da literatura comparada*. Helena Carvalhão Buescu *et alii* (org.), Col. Nova Enciclopédia, n.º 63, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SERRA, Isabel (2009). *O Indeterminismo e o problema das "duas culturas"*, artigo no âmbito do projecto de investigação do Centro Interdisciplinar de Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade de Lisboa.

SILVA, Maria Cristina Vieira da (2008). «O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua». In *Saber Educar*, nº 13:89-106. ESE CLUNL: Lisboa. Disponível em

http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/158/2/SeE_13ValorConhecimento.pdf

Bibliografia de didática das línguas clássicas:

AA.VV. (2001), *Programa de Latim A 10º ou 11º anos*, Ministério da Educação.

Almendra, Maria Ana e Figueiredo, José Nunes, *Compêndio da Gramática Latina*, Porto Editora, 1996.

Borregana, António Afonso (2004), *Novo Método De Latim*, Lisboa Editora.

Costa, Sara Figueiredo, *A Regra de S. Bento em Português - Estudo e edição de dois manuscritos*, Edições Colibri, Lisboa, 2007

Ferreira, António Gomes, *Dicionário de Português-Latim*, Porto Editora, 1997.

Freire, António (1999), *Gramática Latina*, 6º ed, Braga, Liv. Apostolado da Imprensa.

Grimal, Pierre, *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*, Editora Difel, Lisboa, 1992.

Rodrigues, Manuel dos Santos, «A Leitura no Processo de Ensino/Aprendizagem das Línguas Clássicas» in *CLASSICA*, nº 18 (Março 1992), Departamento de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras de Lisboa, 1992.

Rodrigues, Manuel dos Santos, «A motivação no processo de ensino/aprendizagem», Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Janeiro de 1995 (texto fornecido pelo professor na aula).

Sousa, Ana Alexandra Alves de, *Curricula Mentis - Exercícios de língua latina*, Cadernos Universitários, Edições Colibri, Lisboa, 2004.