



NOVA FCSH

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

A leitura como ponto de partida para a alteridade e a compreensão de si

Carla Miguel Santos Leite Pinho Catalão

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário**

junho de 2023

Versão corrigida após defesa pública

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Matilde Gonçalves, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e da Professora Doutora Teresa Araújo, Professora Associada com Agregação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

“Temos de modificar-nos, de modificar o que queremos, o que desejamos, o que amamos, e isso é difícil. Mas mesmo só por *tentarmos* amar o que é bom os nossos desejos podem tornar-se melhores, podem mudar de orientação, e é a isso que chamo liberdade. É *isso* que é tornar-se melhor moralmente, e é possível e é essa *a razão por que* é possível. A verdadeira liberdade é não ser escravo de desejos egoístas. É quando se tem... sabem... um sentimento de realidade...”

Murdoch, Iris. (1990). *Acasto, dois diálogos platónicos*. Lisboa: Cotovia

AGRADECIMENTOS

Durante os dois anos do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, eu e todos os meus colegas beneficiámos do apoio e da dedicação inextinguíveis da Professora Helena Valentim, Coordenadora do Mestrado. Sem a Professora Helena não sei se teria conseguido chegar a esta etapa, por isso não posso deixar de registar a minha gratidão por todo o bem que me fez.

Um agradecimento muito especial à Professora Cooperante Maria Joaquina Matos, excelente professora, com quem aprendi imenso, por todo o apoio, disponibilidade, encorajamento e simpatia com que me recebeu e acolheu as minhas ideias e projetos.

Um agradecimento muito sentido à Professora Maria do Céu Ponte, por me ter permitido trabalhar com as suas turmas e desenvolver com elas o Projeto *10 minutos a ler*. Nunca esquecerei a seu gesto de boa vontade. Muito obrigada também pela simpatia, pelas conversas e pela amizade.

Agradeço muitíssimo às minhas orientadoras científicas, as Professoras Matilde Gonçalves e Teresa Araújo, por todo o apoio que me deram na realização deste relatório, por toda a paciência que tiveram com as minhas entregas atrasadas e toda a compreensão que demonstraram com a minha situação de trabalhadora-estudante.

Dedico este relatório à minha família.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A LEITURA COMO PONTO DE PARTIDA PARA A ALTERIDADE E A COMPREENSÃO DE SI

CARLA MIGUEL SANTOS LEITE PINHO CATALÃO

RESUMO

Este relatório, parte integrante da componente não letiva do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, apresenta a reflexão e o trabalho pedagógico desenvolvidos durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, em Almada.

Partindo dos dados recentes sobre as Práticas de Leitura dos Estudantes do Ensino Básico e Secundário, que comprovam os fracos índices de leitura dos mais jovens; das teorias da receção, que comprovam a influência que a leitura exerce na modificação dos esquemas mentais dos leitores e do pressuposto teórico de que a leitura estimula a empatia, foi projetada a intervenção didática com as turmas do 9º 3 e 9º 4 e as turmas do 10º 4 e 12º 1. O objetivo principal consistiu no desenvolvimento de estratégias e de atividades que permitissem dotar os alunos de melhores condições científico/ disposicionais para a compreensão textual: intertextualidade, diálogo recíproco, estudo dos contextos, diálogo interartístico, incremento dos conhecimentos e estratégias metacognitivas, para o desenvolvimento de respostas afetivas para com os textos e para a utilização da escrita como instrumento para a compreensão e apropriação textual. Para além disso, foram desenvolvidos projetos de leitura a partir de textos selecionados propositadamente para estimular a alteridade e a empatia, interrelacionando-os com atividades que possibilitassem a reflexão crítica e a expressão de si. A escolha dos textos e o desenho das atividades, sobretudo no Projeto *Leituras Estrangeiras*, tiveram em consideração os conteúdos programáticos da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento que estavam planeados ser desenvolvidos no semestre com a turma do 11º 4, nomeadamente a interculturalidade, a consciência ambiental, a igualdade social e de género, a liberdade de expressão e os direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura – compreensão textual – alteridade - compreensão de si

READING AS A STARTING POINT FOR OTHERNESS AND SELF UNDERSTANDING

CARLA MIGUEL SANTOS LEITE PINHO CATALÃO

ABSTRACT

This report, which is part of the non-teaching component of the Master in Portuguese Teaching in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education, presents the reflection and the pedagogical work developed during the Supervised Teaching Practice (PES) at *Escola Secundária Fernão Mendes Pinto*, in Almada.

Based on recent data about the Reading Practices of Students in Primary and Secondary Schools, which shows the low rates of reading among young people; on the theories of reception, which prove the influence of reading on the readers' mental schemes and on the theoretical assumption that reading stimulates empathy, a didactic intervention was designed with the classes 9^o3 and 9^o4 and the classes 10^o4 and 12^o1. The main objective was the development of strategies and activities that would allow to endow the students with better scientific/ dispositional conditions for textual comprehension: intertextuality, reciprocal dialogue, study of contexts, interactive dialogue, increase of knowledge and metacognitive strategies, for the development of affective responses towards texts and for the use of writing as an instrument for textual comprehension and appropriation. Furthermore, reading projects were developed based on texts purposely selected to stimulate otherness and empathy, interrelating them with activities that enable critical reflection and self-expression. The choice of the texts and the design of the activities, especially in the *Projeto Leituras Estrangeiras*, took into consideration the programmatic contents of the subject of *Cidadania e Desenvolvimento* that were planned to be developed in the semester with the 11^o4 class, namely interculturality, environmental awareness, social and gender equality, freedom of expression and human rights.

KEY WORDS: Reading - textual comprehension - otherness - self understanding

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
I. 1. A importância da leitura para o desenvolvimento integral do aluno	13
I 1.1. As práticas de leitura dos estudantes portugueses	13
I 1.2. O desenvolvimento da abertura ao outro e da percepção do eu	14
I 1.3. O leitor enquanto coautor. A importância dos contextos de produção e de recepção na atividade interpretativa	18
I 2. Didática da leitura	23
I 2.1. Compreensão textual	23
I 2.1.1. Estratégias para o desenvolvimento da capacidade interpretativa	24
I 2.1.1.1 A intertextualidade	24
I 2.1.1.2 O diálogo recíproco	25
I 2.1.1.3 Estudo dos contextos	26
I 2.1.1.4 Diálogo interartístico	27
I 2.1.1.5 Incremento dos conhecimentos do aluno-leitor	28
I 2.1.1.6 Estratégias metacognitivas	29
I 2.2. Estratégias para o desenvolvimento de respostas afetivas para com os textos	30
I 2.3. A escrita como instrumento para a compreensão e a apropriação textual.....	31
CAPÍTULO II: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	33
II. 1. Enquadramento institucional	33
II.1.1 Caracterização da Escola Fernão Mendes Pinto.....	33
II.1.2. Integração na escola cooperante e caracterização das turmas.....	34
II. 2. Caracterização das turmas atribuídas	34
II. 3. Observação das aulas	36
II. 3.1 Observação das aulas da professora Maria Joaquina Matos.....	37
II 3.2. Observação das aulas da professora Maria do Céu Ponte.....	40
II. 4. Lecionação	42
II. 4.1. Trabalho desenvolvido com a turma 10º2	43
II. 4.1.1. Percorso didático relativo à Crónica de D. João I de Fernão Lopes...43	
II. 4.1.2. Percorso didático no âmbito do estudo da Farsa de Inês Pereira de Gil Vicente.....	47
II. 4.1.3 Percursos didáticos relativos à lírica camoniana.....	50
II. 4.2. Trabalho desenvolvido com a turma 12º 1	55
II. 4.2.1. Percorso didático relativo a O sentimento dum ocidental de Cesário Verde.....	55
II. 4.2.2. Percorso didático relativo à Ode Marítima de Álvaro de Campos....58	
II. 4.3. Trabalho desenvolvido com as turmas 9º 3 e 9º4	61

<u>II. 4.3.1. Percurso didático relativo aos gêneros da notícia e do texto de opinião</u>	61
<u>II. 4.3.2. Percurso didático relativo à cena dos quatro cavaleiros do Auto da Barca do Inferno</u>	63
<u>II. 4.3.3. Percurso didático relativo ao episódio do Consílio dos deuses em Os Lusíadas</u>	66
<u>II. 4.3.4. Percurso didático relativo ao episódio do Adamastor em Os Lusíadas</u>	69
<u>II. 4.4. Projeto <i>10 minutos a ler</i>, desenvolvido com as turmas do 9º ano e do 10º2</u>	70
<u>II. 4.5. Trabalho desenvolvido com a turma de Cidadania</u>	73
<u>II. 4.5.1. Percurso didático subordinado à temática das migrações</u>	73
<u>II. 4.6. Projeto <i>Leituras Estrangeiras</i></u>	74
<u>II. 4.7. Projeto de escrita colaborativa: conto coletivo a partir da metodologia Cadáver Esquisito</u>	77
<u>CONCLUSÃO</u> -----	79
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	81
<u>ANEXOS</u>	83
<u>Anexos A1</u>	83
<u>Anexo A1.1</u>	83
<u>Anexo A1.2</u>	83
<u>Anexo A1.3</u>	85
<u>Anexo A1.4</u>	87
<u>Anexo A1.5</u>	89
<u>Anexo A1.6</u>	90
<u>Anexo A1.7</u>	92
<u>Anexo A1.8</u>	92
<u>Anexo A1.1.1</u>	93
<u>Anexo A1.3.1</u>	97
<u>Anexo A 1.4.1</u>	98
<u>Anexo A1.4.2</u>	99
<u>Anexo A1.5.1</u>	101
<u>Anexo A1.5.2</u>	102
<u>Anexo A1.7.1</u>	108
<u>Anexo A1.8.1</u>	109
<u>Anexos A2</u>	112
<u>Anexo A2.1</u>	112
<u>Anexo A2.2</u>	113
<u>Anexo A2.3</u>	115
<u>Anexo A2.4</u>	117

Anexo A2.1.1	119
Anexo A2.2.1	120
Anexo A2.2.2	121
Anexo A2.3.1	123
Anexos A3	129
Anexo A3.1	129
Anexo A3.2	130
Anexos A4	133
Anexo A4.1	133
Anexo A4.2	134
Anexo A4.3	136
Anexo A4.4	137
Anexo A4.1.1	138
Anexo A4.4.1	142
Anexos A5	144
Anexo A5.1	144
Anexo A5.2	146
Anexo A5.1.1	147
Anexo A5.2.1	149
Anexo A5.2.2	150
Anexos B1	151
Anexo B1.1	151
Anexo B1.2	152
Anexo B1.3	154
Anexo B1.4	155
Anexo B1.1.1	157
Anexo B1.1.2	159
Anexo B1.3.1	161
Anexos B2	162
Anexo B2.1	162
Anexo B2.2	165
Anexo B2.1.1	167
Anexo B2.1.2	188
Anexo B2.1.3	189
Anexos C1	190
Anexo C1.1	190
Anexo C1.1.1	192
Anexo C1.1.2	199
Anexo C1.2.1	203

Anexo C2	204
Anexo C2.1	204
Anexo C2.1.1	206
Anexo C2.2	207
Anexo C2.2.1	209
Anexos C3	210
Anexo C3.1	210
Anexo C3.2	212
Anexo C3.3	213
Anexo C3.4	214
Anexo C3.1.1	216
Anexo C3.1.2	220
Anexo C3.1.4	222
Anexo C3.3.1	232
Anexos C4	234
Anexo C4.1	234
Anexo C4.2	237
Anexo C4.1.1	237
Anexo C4.2.1	240
Anexo C4.2.2	242
Anexos D	244
Anexo D1	244
Anexo D2	246
Anexo D3	248
Anexo D4	250
Anexo D5	253
Anexo D6	254
Anexo D7	257
Anexo D8	260
Anexo D9	263
Anexo D10	265
Anexo D11	267
Anexo D12	274
Anexo D13	277
Anexo D14	279
Anexo D15	281
Anexo D16	282
Anexo D17	285
Anexo D18	287

Anexo D19	288
Anexo D20	290
Anexo D21	292
Anexo D22	297
Anexos E1	299
Anexo E1.1	299
Anexo E1.2	300
Anexo E1.1.2	301
Anexo E2.1	303
Anexo E2.1.1	304
Anexo E2.2	305
Anexo E2.2.1	306
Anexo E2.3	307
Anexo E2.3.1	309
Anexo E2.4	310
Anexo E2.4.1	311
Anexo E2.5	313
Anexo E2.5.1	314
Anexo E2.6	316
Anexo E2.6.1	317
Anexo E2.7	321
Anexo E2.7.1	322
Anexo E2.7.2	325
Anexo E2.8	328
Anexo E2.8.1	329
Anexo E2.9	330
Anexo E2.9.1	332
Anexo E2.10	333
Anexo E2.10.1	334
Anexo F	335

Introdução

O presente relatório apresenta a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, em Almada, e o seu enquadramento teórico.

Tal como o título do relatório indica, o exercício didático que planeei e executei para o meu estágio pressupõe a validade da tese que relaciona a prática da leitura, sobretudo de ficção, mas não exclusivamente, com o desenvolvimento da empatia.

Uma vez que estudos e observação empírica demonstram que os jovens passam cada vez mais tempo em ambientes virtuais, têm cada vez menos contacto físico uns com os outros, despendem cada vez menos tempo a ler e em atividades de lazer donde não retirem satisfação imediata e, por sua vez, o mundo apresenta-se cada vez mais desafiante, complexo e conflituoso e os problemas relacionados com a saúde mental aumentam por todo o lado, creio que urge investir numa educação que promova a socialização e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pessoal. Ora, uma educação humanista vale por si só, pelo desenvolvimento da sensibilidade artística, da retórica, pela promoção de conhecimentos culturais, políticos, sociais, etc., mas a sua validade para os objetivos a que me proponho amplia ainda mais o seu potencial.

Neste relatório procurarei dar conta da minha experiência na prossecução dos objetivos de desenvolver nos alunos a alteridade e, correlativamente, a compreensão de si, através da leitura. Tanto nos percursos didáticos que desenhei, como nos projetos *10 minutos a ler e leituras estrangeiras* procurei focar o autor e os contextos de produção e integrar o aluno e a sua experiência na receção ao texto, tanto através de leituras reflexivas, como de exercícios mais criativos, ou recriações *à maneira de*. Procurei também, sobretudo nos projetos, interrelacionar os conteúdos programáticos da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento com os textos trabalhados e as atividades planeadas. Não só por ter desenvolvido o projeto de leitura com uma turma de Cidadania, mas também pela minha temática subentender esses conteúdos. Pois, no mundo em que vivemos, não podemos subtrair à alteridade a interculturalidade, a consciência ambiental, a igualdade social e de género, a liberdade de expressão e os direitos humanos.

Assim, o relatório divide-se em dois capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, que vai sustentar a minha prática, e o segundo capítulo corresponde à apresentação do trabalho que desenvolvi na minha Prática de Ensino Supervisionada.

I. Enquadramento teórico

I. 1. A importância da leitura para o desenvolvimento integral do aluno

A leitura desenvolve no ser humano competências comunicativas muito dificilmente passíveis de serem adquiridas por outra via. Isto acontece pelo manancial de registos linguísticos que um texto comporta, ampliando os recursos expressivos do leitor, de um modo, muitas vezes, diferido e prolongado no tempo. Daí que, mesmo que para mais nada servisse, seria sempre uma das atividades de enriquecimento vocabular mais eficazes.

Cécile Ladjali (2013), na sua obra “Éloge de la transmission: Le maître et l’élève”, diz que “avant tout chose, on lit beaucoup pour s’imprégner de la syntaxe des autres et construire la sienne.” Também Bernardes & Mateus (2013) elenca o contacto com uma multiplicidade de registos linguísticos como uma das mais valias da leitura, sobretudo a literária. Para além disso, um estudo do psicólogo Mark Taylor da Universidade de Oxford (citado por Irene Vallejo (2020), que estudou o quotidiano de cerca de 20000 estudantes, dá conta de que nenhuma atividade extraescolar é tão eficiente como a leitura para o futuro dos jovens. Existe uma forte correlação entre a quantidade de livros que uma família possui e o desempenho escolar de um aluno (Vallejo 2020). Assim que, quanto mais não seja por uma questão utilitária, todo o investimento realizado na promoção da leitura é um investimento com retorno certo.

1.1. As práticas de leitura dos estudantes portugueses

Um estudo do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), em parceria com a equipa do Plano Nacional de Leitura 2017-2027 (PNL 2027), foi realizado para averiguar as *Práticas de Leitura dos Estudantes do Ensino Básico e do Ensino Secundário* e apresentou resultados preocupantes.

A maioria dos alunos inquiridos (71,2%) revelou não estar a ler nenhum livro por prazer no momento do inquérito. E alargando o espectro temporal, o resultado não é mais animador. A maioria dos alunos (45,8% para os do 3º ciclo e 48,8% para os do Ensino Secundário) só leu 1 a 3 livros por prazer ao longo do último ano. Os dados também mostraram que só uma pequena percentagem dos alunos (26,5%- 3º ciclo e Ensino Secundário) é que tem mais de 100 livros em casa, reduzindo-se substancialmente a percentagem quando passamos para mais de 500 livros (6,4% - 3º ciclo e Ensino Secundário). Para além disso, concluiu-se que o tempo passado ao *tablet* ou *smartphone* é inversamente proporcional ao tempo de leitura (3h23 em média por dia versus 45m. em média por dia), sendo que as atividades realizadas nesses aparelhos são maioritariamente aceder às redes sociais (69,1%). Só 12,8% dos inquiridos afirmou ler livros

digitais todos os dias. No que diz respeito à utilização da biblioteca escolar, apesar de 77% dos alunos do 3º ciclo e ensino secundário afirmar ter ido à biblioteca no último mês, a maioria das atividades lá realizadas são a preparação de trabalhos escolares (47,5%) e o acesso à internet (37%). Só 16,1% dos alunos afirmou usar a biblioteca para escolher livros para levar para casa e só uma percentagem muito pequena (9,3%) disse usar o espaço para ler jornais/ revistas. Contudo, os investigadores concluíram que o aumento do número de atividades relacionadas com a leitura em sala de aula tem uma relação positiva com o número de livros lidos pelos alunos, “pelo que os dados mostram as vantagens do reforço da frequência destas atividades em contexto de sala de aula”.

No artigo “O Ensino da Leitura na escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas”, Balça e Pires (2012) corroboram o aumento da prática destas atividades, sobretudo desde que os programas escolares passaram a permitir e incentivar a utilização de alguns tempos letivos para a leitura orientada de alguns textos extracurriculares, literários e não-literários, e os professores começaram a selecionar os livros das listas do PNL para esse tipo de atividades. Assim, começou a ser possível e altamente recomendado o desenvolvimento de percursos de leitura personalizados para cada turma e passaram a ser disponibilizados nas bibliotecas escolares vários exemplares do livro escolhido, sendo que para Pires “a existência de pelo menos um exemplar da obra por cada dois alunos” é a recomendação “mais inovadora no PNL”. Contudo, sublinha que, apesar destes sinais positivos, foi possível observar que, “no contexto da sala, em relação à leitura do texto literário”, há dois planos: “um plano no âmbito das intenções e “um plano no âmbito das ações”.

Se os professores reconhecem a importância da presença do livro e do texto literário, na sala de aula, não conseguem ainda, de uma forma geral, abordar o texto literário por si, pelo seu valor intrínseco, de forma holística, crítica e simultaneamente afetiva. As muletas dos guiões de leitura pré-fabricados impõem-se a uma leitura pessoal e, mais grave ainda, determinam e coartam a leitura pessoal dos alunos. O texto continua a ser pretexto, e o espaço para que o aluno se relacione com a sua língua como um objeto lúdico, afetivo e de fruição ainda não está interiorizado nas práticas pedagógicas, não obstante os sinais positivos. (Balça & Pires, 2012, p. 102)

Ora, sendo comumente aceite a importância da leitura no desenvolvimento dos alunos, sendo, inclusivamente, apontada como o fator mais determinante para o seu sucesso escolar, urge mudar a abordagem à leitura de textos, preferencialmente dando primazia a estratégias/ metodologias validadas teoricamente, com vista a um efetivo aumento dos níveis de literacia.

1.2. O desenvolvimento da abertura ao outro e da perceção do eu

Intuitivamente qualquer leitor sabe que a leitura, sobretudo a literária, desenvolve a capacidade de um sujeito se colocar no lugar do outro, de pensar e experienciar os sentimentos e sensações de outra pessoa, devido à identificação que a literatura provoca entre o leitor e o sujeito literário, seja uma personagem de um romance, seja o eu lírico de um poema.

Nessa senda, o psicólogo Raymond Mar e a sua equipa da Universidade de Toronto, nos seus estudos, procuraram comprovar a ligação entre a leitura literária e a empatia. Num estudo de 2006, citado por Vallejo (2020), comparou a reação empática entre um grupo de estudantes que leu o conto de Tchékov “A senhora do cãozinho” e um grupo de estudantes que leu somente um texto com a descrição da história, numa linguagem descritiva e corrente. Ora, aqueles que leram o conto de Tchékov apresentaram melhores resultados nos testes que mediam as escalas de empatia.

Mais tarde, em 2009, o psicólogo, com a sua equipa, empreendeu mais um estudo para confirmar os resultados do primeiro, mas procurando descartar características individuais, que eventualmente poderiam influenciar os resultados, como traços de personalidade, grau de abertura ou tendência para ser atraído por histórias. Foram feitos vários testes, como o teste de reconhecimento de autores; o autorrelato; o teste “*Mind-in-the-eyes*”, que consiste em, a partir da visualização de imagens dos olhos de atores, especular sobre os estados emocionais da pessoa e exames de ressonância magnética. E, posteriormente, a equipa mediu a capacidade empática dos voluntários, através de testes como o índice de rede social, a autoestima, o sentimento de pertença, avaliação de suporte interpessoal, etc. Os resultados mostraram que existe uma forte relação entre a leitura de ficção e a empatia, mesmo depois de descartados fatores como o género; a idade; a proficiência em inglês; características psicológicas, como a abertura; ou o interesse por histórias de ficção. Sendo que a leitura de não-ficção está inversamente relacionada, pois os resultados revelaram que, pelo contrário, pode aumentar o nível de solidão e diminuir o nível de pertença autorrelatado. Ainda que os autores tenham interpretado estes últimos dados com cautela, advertindo para a necessidade de mais estudos.

Em 2013, Djikic, Oatley e a sua equipa realizaram um estudo que expandiu o leque temporal dos anteriores, medindo a correlação entre a leitura de ficção e não ficção e a empatia cognitiva e afetiva ao longo da vida. Os testes efetuados foram semelhantes aos da experiência de Mars (2009), sendo que também foi descartada a influência das diferenças individuais. Os resultados vão na mesma direção, com exceção do efeito depressor da leitura de não-ficção, não tendo os investigadores encontrado, neste estudo, grandes diferenças de um género de texto para outro. A grande diferença foi encontrada entre pessoas com maior abertura e pessoas com

menor abertura. As pessoas com menor abertura (teste de personalidade) apresentaram uma maior pontuação na escala de empatia cognitiva depois de ler um conto, do que as pessoas, à partida, com maior abertura. No entanto, é possível que isso tenha acontecido por estas já terem atingido o limiar de compreensão empática, por exercitarem essa competência recorrentemente, tendo-se focado noutros aspetos da obra. Para além disso, foi relatado que pessoas que apresentam altos índices de leitura de ficção ao longo da vida, medidos através do teste de reconhecimento de autor-ficção, apresentam melhores resultados na identificação do olhar com estados de espírito (teste *Mind in the eyes*). Outra constatação foi a de que as pessoas que foram mais expostas à leitura ao longo da vida obtiveram melhores resultados nos questionários sobre o livro que leram e demonstraram ter um vocabulário mais rico e diverso. Em modo de conclusão, os investigadores consideram que a leitura permite desenvolver a teoria da mente, ou seja, a simulação do pensamento e dos sentimentos do outro em nós. A escritora e investigadora Irene Vallejo (2020) também nos dá conta de que as técnicas de neuroimagem demonstraram que quando lemos ou vemos um filme as zonas do cérebro que são ativadas são as mesmas que se ativam quando estamos a experienciar uma situação semelhante na vida real.

A filósofa norte-americana Martha Nussbaum (2019), no seu livro “Sem fins lucrativos, Porque precisa a democracia das humanidades?” defende que, enquanto sociedade, devemos esforçarmo-nos por criar uma cultura da preocupação, ao invés de uma cultura da dominação, como tem vindo a acontecer. Para isso, o investimento nas humanidades, desde a tenra infância, é fulcral. Os sistemas de ensino, um pouco por todo o mundo, têm reduzido o peso das humanidades nos currículos escolares, em benefício de áreas mais técnicas e do desenvolvimento de competências com funcionalidades mais diretamente ligadas ao mercado de trabalho. Contudo, o desenvolvimento da empatia é essencial numa sociedade saudável. Uma cultura que promova o individualismo e que se oriente fundamentalmente para o lucro é uma cultura doente, acabando por pagar, mais cedo ou mais tarde, essa postura com conflitualidade social e infelicidade. Nussbaum cita Rousseau para explicar as razões do predomínio dessa lógica utilitarista. Tem tudo que ver com a necessidade de controle, com a fuga à consciencialização da nossa fragilidade e vulnerabilidade. No entanto, adverte também Rousseau (*as cited in* Nussbaum, 2019, p. 75): “só o conhecimento dessa fragilidade nos torna sociáveis”. E sem sociabilização perdemos coesão social e, mesmo as democracias, poderão estar em perigo. Referindo uma experiência com ratos, Nussbaum adverte para o facto de o sentimento da compaixão não ser inato. Nessa experiência foi possível observar que os ratos só sentiram desconforto com o sofrimento de outros ratos quando já tinham tido contacto prévio

com eles. Contudo, é possível desenvolver essa capacidade através das humanidades, que não só são um veículo para a aquisição de conhecimentos das mais diversas áreas, como potencializam a imaginação, a sensibilidade, a criatividade e o pensamento crítico. Este último é sublinhado por Nussbaum, pela sua interligação com a educação para a cidadania, mas também pela sua imprescindibilidade para uma cultura que se quer inovadora e crítica, mesmo se nos referirmos ao mercado laboral. A educação para o questionamento potencia o risco e a criatividade; uma educação tecnicista, virada unicamente para os saberes utilitários, potencia atitudes de subserviência, falta de confiança e relutância face ao risco, o que também não será do interesse das grandes empresas.

Luísa Pereira (2005), no seu ensaio “Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la, citando M. Vitalina Leal de Matos (1999), aponta outro aspeto a salientar. A experiência da leitura de textos literários é uma experiência controlada, ou seja, permite-nos ampliar as nossas experiências, o nosso conhecimento sobre o mundo e sobre outras formas de pensar, mas sem os custos de uma experiência empírica: “efetivamente, a Literatura permite ao leitor progredir no conhecimento do mundo, em particular no domínio social, da sensibilidade, da ética, sem ter de se defrontar com todas as experiências dolorosas, difíceis e frustrantes que esse conhecimento e essa experiência envolveriam” (p. 134)

Um outro aspeto estimulado pela leitura é o do desenvolvimento psicológico do eu. Através do exercício de alteridade, ou da vivenciação da perceção do outro em nós, vamos incorporando em nós diferentes culturas e diferentes formas de pensar e agir e isso enriquece a nossa experiência, ainda que sob a forma de simulação. Dufays, Gemenne & Ledur (2015) referem-se a isso na obra “Pour une lecture littéraire”, associando a leitura a uma “expérience unique de décentrement” para “échapper aux contraintes parfois pénibles de l’existence individuelle; rencontre et d’une évacion vers d’autres temps, d’autres lieux, d’autres milieux, d’autres êtres, d’autres situations”, mas também a um mergulho “au coeur de soi-même”. Pois, citando Barthes, os autores consideram que a leitura pode produzir uma *déstabilisation*, por ter a capacidade de pôr em causa crenças e valores, deixando, muitas vezes, o leitor sem rede, não conseguindo encaixar as novas informações nos seus esquemas cognitivos. Mas, por isso mesmo, tem o potencial de “modifier un maximum de schèmes cognitives et afféctifs antérieurs.”. Umberto Eco (*as cited in* Antonio Fillola, 2006), afirma que “un texto quiere ser una experiencia de transformación para el lector” e que se deve “hacer de cada lectura un acto de formación”. Para além disso, Vallejo apresenta a leitura como ferramenta de reconstrução, partilhando as conclusões do trabalho de Michèle Petit, uma antropóloga que estudou a

importância da leitura em tempos de provação coletiva, como crises económicas, guerras ou cenários de migrações forçadas de pessoas, analisando inúmeros projetos relacionados com a leitura realizados em prisões, bairros problemáticos, centros de sem-abrigo, etc.: as pessoas que beneficiaram desses projetos “descubrieron en los libros una posibilidad de entablar con el mundo una relación que no fuera de depredación, de dominio e de utilidade.”. Quer isto dizer que a leitura pode possibilitar sentimentos de consolo e de bem-estar, mesmo em ambientes tóxicos, de crises sociais e existenciais, restituindo a humanidade às pessoas, quando tudo à volta já parece desumano. Isto processa-se pelo exercício de evasão que a sua prática provoca. Mas também pela identificação e conexão afetiva que se estabelece entre o leitor e as personagens ou entre o leitor e o autor imaginado por ele.

1.3. O leitor enquanto coautor. A importância dos contextos de produção e de receção na atividade interpretativa

A tentativa de analisar criticamente o texto e a leitura levaram, ao longo do tempo, ao surgimento de várias teorias textuais que tentaram explicar a relação entre o texto e o leitor. As teorias textualistas, surgidas no início do século XX, defendiam que o sentido do texto lhe era inerente. O leitor tinha somente o papel passivo de o interpretar a partir da decifração das suas mensagens explícitas e implícitas. Era a forma como estava estruturado o texto que o dotava de sentido. Contudo, os formalistas russos, surgidos depois de 1920, apesar de próximos da crítica imanentista, já atribuíam uma maior importância ao leitor, sendo precursores da ideia, que depois se ia desenvolver com as teorias da receção, de que o texto tem a potencialidade de alterar as perspetivas da realidade do leitor. Isto acontecia devido à sua capacidade de produzir *estranhamento*, ou seja, de romper com a linguagem corrente e o seu sentido denotativo. O que conferia literariedade a um texto era a sua capacidade de produzir sentidos novos através da estruturação formal dos seus elementos.

As teorias marxistas/ historicistas/ positivistas, surgidas também na primeira metade do século, vão revalorizar o meio em que o autor e o texto se inserem, dando um grande ênfase à história. Dá-se uma hipervalorização dos contextos socioculturais e económicos dos textos, nos planos sincrónico e diacrónico, relativamente à sua produção.

Como reação a estas teorias, Hans Jauss (1993) vai escrever, em 1969, o ensaio “A história da literatura como provocação à teoria literária”. Nele, o académico da Escola de Constança, vai enunciar a sua proposta teórica, contradizendo as abordagens feitas anteriormente pelos teóricos textualistas e marxistas, ao afirmar que o sentido e a legitimação

de uma obra literária não resultam nem das suas condições de produção, nem do seu enquadramento dentro de um género, “mas sim a critérios mais difíceis de compreender como os da recepção, da influência provocada e valor reconhecido pela posteridade” (p. 23).

Assim, para Jauss, é o leitor que confere sentido ao texto. A compreensão de uma obra é realizada através de um processo dialógico entre o texto e o leitor, numa dialética de pergunta/resposta. É o leitor que vai atualizar o significado do texto, através da ativação de estratégias de compreensão e da sua própria experiência e subjetividade. Nesse sentido, o leitor, na teoria da receção do investigador, implica-se no texto, participa na atualização do seu sentido, interpretando-o a partir das suas conceções culturais, comuns a uma época e geração e da sua individualidade, tornando-se, de certa forma coautor do texto e sendo transformado por este, através do confronto da sua visão do mundo com a visão do mundo transmitida pela obra. Ganha, assim, mais conhecimento mundividencial e um maior conhecimento de si próprio. Contudo, apesar da sua abordagem assumir uma perspetiva muito diferente das teorias que a antecederam, Jauss vai aproveitar delas algumas contribuições, não renegando a importância dos contextos, revitalizando a importância da história literária e não descartando a importância da estrutura formal na produção do efeito estético. Na verdade, a barreira entre as teorias da receção e as outras está no foco. As teorias marxistas e historicistas têm o foco no autor, as teorias textualistas têm o foco no texto e as teorias da receção têm o foco no leitor.

Jauss (1979, p. 83) vai, inclusivamente, transformar o conceito de história literária, ao propor que se faça a história da receção. Para o académico seria importante analisar diacronicamente a evolução das leituras que se fizeram de uma determinada obra, nos seus contextos socioculturais, e sincronicamente, comparando uma obra com outras suas contemporâneas. Seria assim, por esse exercício comparativo, que se determinaria que uma obra pudesse ou não ser considerada literária: “o facto de o juízo estético depender do consenso de outrem possibilita a participação em uma norma em formação e, ao mesmo tempo, constitui a sociabilidade.” Deste modo, para o investigador, a literariedade de um texto tinha mais que ver com um consenso social em torno dele do que com a sua materialidade. Quanto à história da receção, Jauss (1993) considerava que era importante determinar o *horizonte de expectativas* das primeiras leituras da obra, no seu contexto ideológico, cultural e social. A partir daí, numa dinâmica dialógica, seria profícuo comparar essas primeiras leituras com as atualizações de sentido que esta sofreu ao longo do tempo. Pois, para o autor, mais importante do que a leitura subjetiva de um leitor é a leitura coletiva de uma obra por parte de uma geração com uma

constelação de referências comuns. É essa dialética entre o passado e as atualizações sucessivas de sentido que uma obra potencia em diferentes épocas que marca a historicidade de um texto.

Outra abordagem importante para as teorias de recepção é a de Wolfgang Iser- *teoria do efeito*. Iser (1980) trabalha na senda de Jauss, mas vai aprofundar mais a análise da relação entre o texto e o leitor, enquanto Jauss se foca mais na leitura enquanto fenómeno coletivo, muito determinada por construções sociais que são comuns a um grande número de pessoas de uma geração. Para Iser, o texto já pressupõe, na sua estrutura, o seu leitor- *leitor implícito*, e o leitor real, empírico, vai responder às suas injunções, através da interpretação dos seus códigos imanentes e da sua experiência e sensibilidade pessoais. A pressuposição do leitor é realizada a partir de não ditos, ou seja, de espaços metaforicamente deixados em branco, para serem preenchidos pela interpretação do leitor. À medida que lê, o leitor vai realizando previsões sobre o que sucederá a seguir, as intenções das personagens ou do autor e a apreensão do significado das mensagens, que, contudo, terá de abandonar e refazer várias vezes, conforme as novas informações e configurações que o texto vai transmitindo e adquirindo- conceito de negação. No fim, numa leitura bem-sucedida, todas as interpretações parcelares vão-se juntando na previsão de um macrosentido e, se tudo correr bem, dar-se-á uma junção do horizonte de expectativas do leitor com o horizonte semântico da obra, pelo menos no que diz respeito à sua temática principal e à sua estrutura de sentidos mais basilar.

Também Umberto Eco, na sua obra “Lector in fabula” (1993), no seguimento de Iser, vai elaborar sobre a ideia dos espaços em branco, imanentes ao texto, que já prevê o seu preenchimento pelo *leitor modelo*, figura hipotetizada pelo autor empírico : “(...) el texto deja sus contenidos específicos en estado virtual y espera que su actualización definitiva proceda del trabajo cooperativo del lector (...) un texto siempre es de alguna manera reticente”. Portanto, para Eco (1993), o texto já prevê a sua recepção. Ou seja, o leitor empírico deverá servir-se da sua *enciclopédia* (conhecimentos) e da sua experiência enquanto leitor para atualizar o sentido do texto (tópicos e *isotopia*), através de sucessivas inferências, que, por sua vez, já são programadas pelo texto. Utilizando o seu exemplo, “Wittgenstein no es más que un estilo filosófico y el lector modelo no es más que la capacidad intelectual de compartir esse estilo cooperando en su actualización.”.

Dufays, Gemenne & Ledur (2015), na obra “Pour une lecture littéraire”, vão contradizer esta leitura. Analisando a *intentio operis* de Eco, o grupo de académicos considera que o preenchimento dos espaços em branco não pode ser garantido pelo texto, nem o seu sentido, mesmo que plural, estar imanente às estruturas da obra, porque isso seria admitir que o efeito

de um texto pudesse ser cristalizado independentemente da época e da contingência da recepção. Para os autores, o sentido de um texto resulta de leituras partilhadas por leitores da mesma geração, que redundam do “caractère social du texte”. Nesse sentido, não é expectável que este possa ser um processo totalmente controlado pelo autor, nem tão pouco que possa resultar de leituras subjetivas de pessoas particulares. “Ces significations socialement reconnaissables dépendent des codes en vigueur au moment de la réception et évoluent de génération en génération”. Assim sendo, nenhum leitor as pode apreender na sua totalidade e, mesmo entre os leitores da mesma geração, elas não são partilhadas entre todos.

A sua teorização vai recuperar a abordagem de Picard, autor de *La lecture comme jeu* (1986), que trouxe para a discussão académica o leitor real, bastante diferente dos leitores abstratos e ideais de Jauss, Iser e Eco. O leitor real vai apreender o texto a partir das suas contingências culturais, cognitivas, socio-históricas, motivacionais e até inconscientes.

Picard (*as cited in* Dufays, Gemenne & Ledur, 2015) compreende a interação entre o leitor e o texto em três instâncias: *le liseur*, o leitor empírico, com existência física; *le lu*, representação das interpretações inconscientes psicoafectivas do leitor e *le lectant*, a instância representativa da leitura crítica, que procura apreender o sentido do texto em toda a sua complexidade. Para Dufays, Gemenne & Ledur (2015), “la lecture se fait littéraire lorsqu’elle met en tension des valeurs opposés qui appartiennent aux sphères respectives du lu et du lectant: sens vs significations, conformité vs subversion, réalité vs fiction.” No seu entender, todas as instâncias devem ser valorizadas e ter o seu lugar, das leituras espontâneas, ligadas ao *lu*, às leituras críticas e sustentadas, ligadas ao *lectant*, sobretudo quando estamos a falar de uma orientação didática. Também Antonio Fillola (1988) vai citar Todorov, no seu artigo “La educación literária. Bases para la formación lecto-literaria”, para defender que tanto a imanência como a transcendência podem ter lugar na leitura literária e que ambas as abordagens podem e devem complementar-se: “Es muy evidente que los textos están dotados de una sutil organización de sus elementos y que estos aparecen en el interior de un contexto social e ideológico cuyo conocimiento es indispensable para la comprensión de las obras”. O problema, assinala, está “en la transformación de esos saberes personales en explicaciones totalizantes.”

Concluindo, na senda de Todorov e Dufays, Gemenne & Ledur, as teorias textuais expostas terão mais utilidade se usadas em complementaridade. Até porque é um lugar-comum que qualquer texto é forma e significado e é condicionado a montante pelo seu tempo e contexto e a jusante pela mentalidade e circunstâncias dos leitores. Tudo isso deve ser levado em conta para uma análise textual fundamentada. As teorias da recepção tiveram o mérito de colocar o

leitor impreterivelmente no centro dessa equação. O leitor é um elemento fundamental no processo de interpretação. No plano didático, então, o potencial dessa conceção teórica é imenso. A valorização das leituras subjetivas e espontâneas, dos comentários livres, da interligação do texto com a experiência de vida do aluno, com as suas referências culturais, é essencial se queremos promover leituras significativas, que possam ser alvo, de facto, de apropriação pelos alunos. Só deste modo os efeitos de transformação que a leitura provoca nos esquemas mentais de quem lê, sobretudo no que diz respeito à alteridade e aumento da capacidade empática, teoria que está na base deste relatório, podem ter lugar.

Claro que isso não significa a adoção desta abordagem em exclusividade. O ensino da leitura não pode basear-se unicamente em receções subjetivas. Até porque, no que diz respeito à compreensão textual, há, como referiu Eco (1993), limites à interpretação, desde logo as limitações impostas pelo código linguístico. No entanto, como defendem Dufays, Gemenne & Ledur (2015), é possível e desejável que esta abordagem seja uma parte do processo. Pois a possibilidade de o aluno interiorizar o texto e exprimir a sua reação a ele, sem ser guiado por perguntas de interpretação, muitas vezes estereotipadas, ou por tópicos de análise já fornecidos à partida, permitirá a criação de um elo afetivo, essencial para o trabalho de aproximação que se seguirá.

Os jogos didáticos que os autores propõem passam por uma dialética de vai-e-vem entre “les moments de contextualisation (par un production initiale), de décontextualisation (via des ateliers de structuration) et de récontextualisation (par une production finale) des apprentissages”, ou seja, um jogo entre uma leitura participativa, em que o aluno se implica a si mesmo e à sua experiência na leitura, uma leitura distanciada (reconhecimento genérico, temático, formal, contextualização histórico-cultural, etc.) e novamente uma leitura participativa, agora, no entanto, mais fundamentada e cultivada. Voltando a Cécile Ladjali (2013), a professora, ao descrever um processo semelhante que fez com os seus alunos para a leitura de *O inferno* de Dante, que terminou numa produção final de poemas originais dos alunos sobre a queda, inspirados no texto de Dante, assume também a defesa do trabalho sobre o texto, através do ensino do género, dos códigos linguísticos e estilísticos, que passou, inclusivamente, pela apreensão dos poemas de Dante de cor: “de façon presque magique, le souvenir des textes appris par coeur ressurgit au moment où eux doivent formuler, créer une syntaxe impeccable.”. No prefácio do seu livro, é citada a carta que George Steiner lhe escreveu, elogiando e valorizando sobremaneira o seu trabalho e o dos seus alunos, que o comoveu profundamente “Ce n’est pas dans l’université que se mènent les luttes décisives contre la

barbarie et le vide. C'est au niveau du secondaire et dans les quartiers urbains comme celui de la Seine-Saint Denis.” Portanto, sabendo de antemão as potencialidades da leitura no desenvolvimento das competências socio-afetivas dos jovens, da alteridade e conhecimento do mundo e, correlativamente, da percepção de si, resta aos professores de língua materna empenharem-se, aproveitando o melhor das teorias textuais, para não desperdiçarem essa janela de oportunidade, que são os anos do 3º ciclo e secundário, em que ainda é possível exercer alguma influência sobre os jovens de forma efetiva.

I. 2. Didática da leitura

2.1. Compreensão textual

Admitindo como comprovados os benefícios da leitura, em especial a literária, mas não exclusivamente, para aumentar as competências linguísticas dos alunos, o seu conhecimento do mundo e da psicologia humana, a sua capacidade de se colocar no lugar do outro e ser empático, a sua compreensão de si e a sua sensibilidade artística, é necessário investir na definição das melhores estratégias e metodologias para melhorar a compreensão textual, pois só assim os benefícios elencados poderão surtir efeito.

Para Dufays, Gemenne & Ledur (2015), “tout lecture est une construction de sens et de valeurs, qui s'élabore au départ de codes et des stéréotypes assimilés au cours de lectures antérieures (...) plus on lit, mieux en pourra lire”. Assim, uma das condições essenciais para melhorar a compreensão leitora é ler muito. Nas palavras de Pearson Duke (2009), “a great deal of time spent actually reading”. Para que isso aconteça efetivamente, é preciso diversificar as propostas de leituras que fazemos aos alunos. Uma *perspetiva* demasiado *segregacionista* (Dufays, Gemenne & Ledur, 2015), composta em exclusividade por obras reconhecidas como canónicas é de evitar, se queremos motivar, de facto, os alunos para a leitura. Assim, uma *perspetiva integracionista*, que integre obras de diversos géneros, mesmo de géneros tidos como menores, como textos jornalísticos, ficção científica, romances policiais, novelas sentimentais, etc. é preferível. Para além disso, os autores defendem, como já foi aqui sublinhado, uma abordagem dialética entre a leitura distanciada e a leitura participativa.

Também Inês Sim-Sim (2007, p. 10), na sua obra “O ensino da leitura. A compreensão de textos” descreveu as condições essenciais para o desenvolvimento da competência leitora: *reconhecimento automático da palavra, conhecimento da língua, experiência individual de leitura e experiência e conhecimento do mundo.*

As bases teóricas da intervenção didática descrita neste relatório estão nestas premissas e nas conclusões dos psicólogos da Universidade de Toronto, Raymond Mar e a sua equipa, de que a leitura promove o desenvolvimento da empatia. As estratégias selecionadas tiveram em conta a caracterização das turmas e do meio envolvente, as minhas características psicológicas e formativas, a dinâmica didática já estabelecida entre as turmas e as professoras cooperantes e a natureza do projeto que me propus implementar.

2.1.1. Estratégias para o desenvolvimento da capacidade interpretativa

2.1.1.1. A intertextualidade

Ivete Walty, no *E-dicionário de termos literários*¹, descreve a intertextualidade “como uma relação entre textos”, utilizando o termo ‘texto’ no sentido lato de “objeto cultural”: “um filme, um romance, um anúncio, uma música”. À luz das evidências que os teóricos da receção nos apontaram, sabemos que um texto só ganha significação quando é lido. É o leitor que significa o texto e, por correlação, significa-se a si mesmo, apropriando-se do texto e integrando-o na sua própria experiência. O leitor, inspirado no texto que leu, pode criar um outro texto. O autor, por sua vez, para escrever o texto, pode ter-se inspirado num livro que leu, numa peça a que assistiu, ou numa música que ouviu. E este movimento retrata somente intertextualidades conscientes, mas há todo um manancial de textos guardados na nossa memória inconsciente ou subconsciente, dos quais já não nos lembramos conscientemente, ou temos dificuldade em lembrarmo-nos, mas que, num dado momento, nos assomam, podendo influenciar o nosso discurso. Quantas vezes nos vêm à memória frases que já não sabemos onde lemos, ou diálogos que já não sabemos onde ouvimos? Outras vezes incorporamos expressões de outrem no nosso discurso sem nos darmos conta de que não são nossas. Citando Júlia Kristeva² (*as cited in* Walty, 2009), por sua vez citada por Carlos Ceia, “(...) todo texto se constrói como mosaico de canções, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. Vítor Aguiar e Silva (2010, p. 21) também nos lembra que “desde a poesia trovadoresca (...) até à obra de Fernando Pessoa, de Vergílio Ferreira ou de Carlos de Oliveira, os textos literários têm sido também o lugar de diálogo criativo com outros textos de outros povos, de outras terras, de outras culturas”.

¹ <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/intertextualidade>

² <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/intertextualidade>

Sob o ponto de vista didático, a utilização da estratégia intertextual pode ter múltiplas aplicações na compreensão textual. Pode servir ao estudo dos contextos, através da comparação de textos de escritores da mesma época; ao diálogo interartístico, analisando e comparando textos de linguagens artísticas diversas, como um conto e uma pintura, por exemplo; ao estudo das recriações artísticas, como um poema contemporâneo escrito *à maneira* de um poema do século XVI, ou não *à maneira*, mas seguindo o mesmo desenvolvimento temático; ao incremento dos conhecimentos, aquando aportamos a um texto uma página explicativa de um dicionário sobre um dado histórico-cultural importante para a compreensão, etc.

Dufays, Gemenne & Ledur, (2015) exemplificam algumas das possíveis utilizações da estratégia, a partir do livro *Lire-écrire* de Annette Béguin (as cited in Dufays, Gemenne & Ledur, 2015): “Les comparaisons de textes (...) peuvent porter sur les variantes d’un même récit, sur des textes de genres différents ayant un même référent, sur des textes d’époques différents, etc.” A vantagem destes exercícios está em permitir a identificação e a análise comparativa de diversos desenvolvimentos de um mesmo tema ou de *estereótipos*, formação essencial para a construção de uma interpretação sustentada.

2.1.1.2. O diálogo recíproco

O diálogo recíproco é uma estratégia clássica de compreensão textual, materializada, na maior parte das vezes, na leitura comentada dos textos. Apesar das suas limitações, pois, nesta vertente, subentende um exercício de ensino-aprendizagem mais passivo, continua a ser uma estratégia muito útil pela sua praticidade. Pode ser utilizada em tempo real, à medida que o texto for lido, para fornecer ou ativar conhecimentos contextuais, por exemplo, que ajudem à compreensão, como pode ser pretexto para a paráfrase/reformulação de partes do texto mais difíceis de decifrar, resolvendo dificuldades em tempo útil. Adicionalmente, permite também a reformulação do enunciado dos alunos pelo professor, possibilitando a correção linguística imediata, com vantagens em efetividade e em custo de tempo/ benefício. Para além disso, pode dar origem à discussão transtextual de ideias sobre o texto, com contribuições tanto do professor, como dos alunos. Giasson (2020) explica que “nos últimos anos, o interesse por este tipo de diálogo foi reativado pelos trabalhos de Palinscar e Brown (1985). Estes autores propuseram uma técnica na qual o Professor e os alunos fazem perguntas alternadamente.” As aplicações mais eficientes da estratégia na leitura passam por fazer previsões, perguntas, resumir um texto ou clarificar partes do texto mal compreendidas. Giasson ressalva que o exercício das perguntas tem sido reabilitado nos últimos tempos, através da prática bidirecional: o professor faz uma pergunta ao aluno sobre o texto e, no passo seguinte, é o aluno a fazer uma

pergunta ao professor. Para além disso, é um exercício que promove a socialização, tanto do(s) aluno(s) com o professor, como dos alunos entre eles, num cenário de discussão a partir de um texto, ou de pergunta-resposta, possibilitando o treino de competências sociais, como o respeito pela opinião do outro, pelo seu direito de expressão, até princípios como a cortesia e a tolerância. Também Pearson Duke (2009) insere o diálogo recíproco no seu elenco de estratégias efetivas de compreensão individual, mais especificamente o *pensar alto* na sequência da leitura, tanto da parte do professor, como dos alunos, avançando que é uma estratégia mais eficaz do que a sumarização.

2.1.1.3. Estudo dos contextos

Ao validar que o sentido de uma obra literária é condicionado pelo seu tempo de receção, os ideólogos das teorias da receção reatualizam a importância dos contextos, tanto no que diz respeito ao leitor, como no que diz respeito ao produtor. Um texto nunca poderá ser escrito à margem do seu tempo. Mesmo que se inscreva contra ele, o caso dos textos de vanguarda, por exemplo, está sempre em relação com ele. Ampliando o conceito de texto, podemos considerar que qualquer objeto cultural é condicionado temporalmente, tanto na produção como na receção. Daí ser importante veicular ou mobilizar conhecimentos contextuais para a compreensão textual, sobretudo quando estamos perante obras já muito recuadas no tempo, ou, mais premente ainda, obras cujo sentido só pode ser apreendido com um aporte de conhecimentos circunstanciais ao tempo de produção ou ao tempo de enunciação/ enunciado. Nas palavras de Bernardes & Mateus (2013, p.98) “a convocação da figura do receptor para primeiro plano no entendimento do fenómeno da produção de sentidos tem como resultado direto a revalorização do contexto em que essa produção ocorre.” No entender dos autores, essa revalorização dos contextos pode, inclusivamente, funcionar como alavanca para o estímulo da curiosidade dos alunos para com o texto, dado que permite a partilha de factos *bizarros*, geralmente atrativos nas idades dos alunos de 3º ciclo e secundário. Para além disso, o acesso a informação histórica, a testemunhos de época, ao conhecimento de divergências ideológicas entre diferentes autores/ artistas de uma determinada época permite também o exercício de alteridade e potencia até atividades de debate. De resto, a componente biográfica também pode ser explorada com os mesmos objetivos, claro que sem o peso determinista e causal que as teorias historicistas lhe conferiam, mas “a vida do autor, os episódios mais marcantes da sua existência, a sua intervenção social, o seu envolvimento em movimentos de natureza política ou religiosa, bem como os acontecimentos históricos, económicos e culturais da sua época”

poderão ser úteis e até originar uma ligação mais afetiva do leitor ao texto, pela humanização que é dada ao texto.

No entanto, é importante ressaltar que há limites à utilização desta estratégia. A informação veiculada deve ser escolhida cirurgicamente, não deve ser demasiado detalhada, nem ofuscar o texto que, ao fim ao cabo, serve.

O texto literário, nas suas estruturas formais, retóricas, estilísticas, semânticas e pragmáticas, deve ser o fulcro de processo de ensino-aprendizagem e será a partir da descrição, da análise, da interpretação e da valorização dessas estruturas que se efectuarão as aconselháveis correlações e articulações com a história da língua e da literatura, com os períodos literários e com os contextos histórico-sociais. [Portanto,] partir do texto e regressar sempre ao texto, mas tendo adquirido, antes e ao largo do périplo textual, saberes e instrumentos de análise e compreensão que permitam perfazer com segurança, mas sem destruir o mistério e a emoção da descoberta, a viagem textual”. (Aguiar e Silva, 2010, p.211)

2.1.1.4. Diálogo interartístico

O diálogo interartístico é outra estratégia que foi reativada com as teorias da receção, por um lado devido à revitalização do estudo dos contextos, por outro lado através da experimentação ou da análise de exercícios de receção que usam outras linguagens artísticas.

Como tal, pode constituir-se como atividade suporte para a compreensão textual, como pode ser usado como atividade autónoma, como, por exemplo, em atividades de leitura comparativa entre objetos culturais que explorem a mesma temática, mas em diferentes suportes.

Aguiar e Silva (2010, p.210) defende que a disciplina de Português deve, nos vários ciclos de ensino, aproveitar a possível articulação “dos textos literários com textos pictóricos, com textos musicais e com textos fílmicos, por exemplo”. E acrescenta que “a formação e o desenvolvimento da sensibilidade não são um luxo, um privilégio ou um adorno supérfluos, aristocráticos ou burgueses, pois que constituem uma dimensão primordial e constante, antropológica e socialmente, do homem.” Também na opinião de Margarida Vieira Mendes, citada por Bernardes & Mateus (2013, p.102), “o texto [pode e deve funcionar] como veículo da formação da sensibilidade e da evolução artística dos jovens”.

No que diz respeito à utilização da estratégia para estimular a compreensão textual, a prática mais comumente usada é a visualização de um filme inspirado ou adaptado do texto literário em análise. De acordo com Dufays, Gemenne & Ledur (2015), esta atividade quando precede o trabalho sobre o texto, acarreta várias vantagens. Por um lado, facilita a adesão posterior do aluno ao texto, pois já está familiarizado com a história, por outro torna tangíveis os objetos transtextuais que lhe conferem vivacidade. Quando se sucede à análise textual, ela

permite dar a perceber a especificidade das diferentes linguagens artísticas e a leitura (recepção) que a obra icónica faz do texto. Para além disso, é uma atividade que melhora as competências interpretativas, pois enquanto a leitura do texto na sua globalidade, dá-se, pelo menos em parte, num contexto extraescolar, o filme é visto em sala da aula, sendo mais garantida a sua apreensão por todos os alunos. Para os autores, a imagem, por vezes mais do que o texto, pode ser objeto de uma “appropriation à la fois physique, imaginaire et intellectuelle (liseur/ lu/ lectant)”, permitindo, deste modo, leituras em vários graus e estratégias didáticas de *vai e vem* entre leituras participativas e leituras mais distanciadas e críticas e entre “des jugements d’ordre éthique, esthétique, référentiel ou autre”. Relativamente a atividades de recepção, como as reações criativas ao texto, George Steiner, citado por Cécile Ladjali (2013), defende que esses exercícios possam usar outro tipo de suporte artístico que não a linguagem escrita, com vantagens para os jovens educados numa cultura mais oral: “Pourquoi toujours le langage? (...) Il y a des êtres d’une puissance de création profonde dans leur sensibilité qui sont anti-verbales, pour lesquels le mot pose un grand problème et la syntaxe est une entrave”. Nesse sentido, lembra as universidades americanas, que criaram *diplomas de criatividade*, que permitem a utilização de outros meios: “une œuvre d’art, une musique, etc.”

Portanto, como fica demonstrado, o diálogo interartístico é uma abordagem válida para os objetivos do estímulo da compreensão, da sensibilidade e da recriação, permitindo ainda o fornecimento de um aporte cultural transdisciplinar aos alunos.

2.1.1.5. Incremento dos conhecimentos do aluno-leitor

A relação do texto com os conhecimentos do aluno integra tanto as estruturas do leitor, como os seus processos de elaboração, no modelo de compreensão textual de Giasson (2020: 21). O modelo pode ser representado como um esquema que integra três componentes essenciais da compreensão textual: o leitor, com as suas estruturas cognitivas e afetivas e os processos que ativa no exercício interpretativo; o texto, que subentende a intenção do autor, a forma e o conteúdo e o contexto: psicológico, social e físico. O relacionamento eficaz com os conhecimentos dos alunos ou o estímulo desses conhecimentos é essencial, porque um texto incorpora em si discursos muito variados, como vimos quando foi abordada a intertextualidade. Deste modo, pode incorporar em si discursos históricos, políticos, económicos, sociológicos, etc. e pressupor algum conhecimento do *leitor implícito*, ou *modelo*, para a sua compreensão. Giasson afirma que “é preciso que o aluno possua aproximadamente 80% dos conhecimentos contidos num texto para poder inferir os restantes 20%.” Também Umberto Eco (1993) fala do recurso imprescindível à *enciclopédia* do leitor para fazer inferências e previsões. Nessa senda,

Dufays, Gemenne & Ledur advertem que “l'accès des élèves au plaisir de lire n'est jamais assuré, car il dépend au moins autant de leur entourage socioculturel que de l'action des enseignants”. Assim sendo, um jovem oriundo de um meio pouco letrado estará sempre em desvantagem face a um jovem oriundo de um meio mais cultivado. Contudo, é precisamente por isso que o incremento dos conhecimentos dos alunos é tão importante. É um trabalho contrarrelógio é certo, mas se há luta que vale a pena empreender, até porque nos beneficia a todos enquanto sociedade, é a luta por melhores índices de igualdade de oportunidades. É, na verdade, uma luta pela democracia.

No entanto, esta convicção não nos deve distrair daquilo que está em jogo em primeiro lugar: o texto. Para Giasson (2020, p.227) são *armadilhas a evitar*: 1) “realizar actividades de preparação demasiado gerais que têm poucas relações com o conteúdo específico do texto; 2) realizar actividades de preparação que incidem sobre conceitos específicos, mas que não são essenciais à compreensão do texto”. Isto porque são actividades que colocam “os alunos numa pista falsa, suscitando expectativas que não serão satisfeitas.”

Feita essa ressalva, o incremento dos conhecimentos pode estimular-se a partir do diálogo recíproco em grupo-turma, em que os alunos são questionados sobre o que sabem sobre um determinado assunto, permitindo, assim a partilha de conhecimentos e experiências, como pode ser estimulado através de tarefas mais autónomas, em que são fornecidos aos alunos fontes documentais sobre os conhecimentos que o professor quer que adquira: excertos de dicionários especializados, de enciclopédias, de manuais, recursos *online* credíveis, vídeos documentários, etc. É importante, como diz Pearson Duke (2009) “reading real texts for real reasons” e que estas actividades sejam encaradas com um meio para servir a compreensão dos alunos do texto e não como um fim em si mesmo, o que acabaria por se tornar contraprodutivo.

2.1.1.6 Estratégias metacognitivas

As estratégias metacognitivas para uma melhor compreensão leitora integram a abordagem do *ensino explícito da compreensão do texto*, que, de acordo com Inês Sim-Sim (2007) “tem por objetivo o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a automonitorização da compreensão à medida que se lê um texto.” A autora dá como exemplos de estratégias a realizar antes da leitura a determinação do objetivo da leitura, a atenção aos indícios paratextuais (títulos, índices, ilustrações, etc.) e a pesquisa ou ativação de conhecimentos sobre o tema. Durante a leitura, a elaboração de imagens mentais, a síntese e

paráfrase de partes do texto, a utilização de material de pesquisa para auxiliar a interpretação, a decifração de vocabulário desconhecido e o ato de sublinhar e tirar notas à margem do texto. Depois da leitura, pode dar-se o levantamento de questões, o confronto das previsões com o desfecho do texto e a discussão em grupo. A estes exemplos Bernardes e Mateus (2013, p.47) juntam o modo de leitura em voz alta, de preferência expressiva, como forma de “consciencialização dos instrumentos expressivos e percebimento de nexos”. Umberto Eco (1993,160) realça a importância das previsões e inferências: “al hacer estas previsionones el lector adopta una actitud proposicional (cree, desea, pronostica, espera, piensa) respecto del modo en que se irán dando las cosas. De esa manera configura un *desarrollo posible de los acontecimientos*”. Contudo, “la habilidade inferencial del lector, y la amplitude de su enciclopédia, también desempeñan un papel importante.” Precisamente para melhorar a capacidade inferencial, os investigadores Dufays, Gemenne & Ledur aconselham a que se proceda com os alunos primeiro a uma identificação dos sentidos mais facilmente reconhecíveis e, só depois, progressivamente, se passe para os implícitos e subtis. É importante também, no entender de Eco, reconhecer os “cuadros intertextuales”, ou estereótipos culturais, e os tópicos (temas) e isotopias (coerência de sentidos textuais).

Para Giasson (2020, p. 53), como para Pearson Duke (2009), é importante que os alunos percebam a utilidade da estratégia e quando e como é que deve ser usada. Giasson adverte que nem todos os géneros textuais se coadunam bem com o ensino explícito, como é o caso da poesia, por exemplo.

2.2. Estratégias para o desenvolvimento de respostas afetivas para com os textos

O desenvolvimento de resposta afetivas para com os textos tem uma relação estreita com a sua apropriação e compreensão. Mosenthal (*as cited in* Giasson,2020, p.188) aventou que as receções afetivas eram mais eficazes para a compreensão de uma narrativa do que a divisão das suas partes constitutivas. Um leitor que se envolve afetivamente com o texto vai apropriar-se mais facilmente do seu conteúdo e terá, naturalmente, uma maior motivação para a sua análise. Algumas estratégias avançadas por Giasson para o desenvolvimento dessas respostas passam pela instrução, em diálogo horizontal professor-aluno: o professor pode pedir ao aluno para falar sobre situações que tenha vivido que sejam similares às da narrativa, ou pode pedir que elabore sobre o que faria no lugar da personagem, se estivesse inserido no seu contexto. Para além disso, o autor, citando vários investigadores, explica a utilidade que esta estratégia pode ter para efeitos de saúde psicológica. O conceito chama-se *biblioterapia* e consiste em encontrar livros ou histórias que abordem assuntos que correspondam a situações

que o leitor está a viver no momento, possibilitando, por exemplo, a identificação do leitor com uma personagem, por exemplo. Outra forma de promover a afetividade com os textos é através da escrita, como será descrito a seguir mais detalhadamente. Giasson dá como exemplos a escrita de uma página de um diário, como se fossemos a personagem de um livro, ou a escrita de uma carta a outra personagem. Para além de ajudarem ao desenvolvimento de respostas afetivas ao texto, permitem o exercício da alteridade.

De igual modo, o recurso a informações bibliográficas e mesmo a fotografias do autor poderão criar um elo mais pessoal entre o texto e o leitor, consciencializando-o de que o texto não é um artefacto abstrato, é uma produção concreta, elaborada por uma pessoa como nós, com virtudes e fraquezas. Além disso, o recurso a música, a imagens, eventualmente animadas, não obstante servirem para o diálogo interartístico e como auxiliares à compreensão, poderão servir também para estimular a afetividade, melhorando a predisposição à receção, pela ativação da sensibilidade artística.

Aguiar e Silva (2010, p. 214) fala também de uma experiência afetiva que está ligada ao estabelecimento de conexões, *hot cognition*: “um conhecimento que está profundamente ligado às emoções e aos afectos”

As opiniões, as crenças e os valores do leitor são interpelados pelo texto literário a nível da inteligência e a nível da sensibilidade e dos afetos, num diálogo em que a inteligência clarifica e depura as emoções e em que estas vivificam e fertilizam a inteligência. (Aguiar e Silva, 2010)

E conclui dizendo que esta interconexão entre a razão e as emoções constituem “uma das mais valiosas contribuições das Humanidades para a educação da criança, do jovem e do adolescente.”

2.3. A escrita como instrumento para a compreensão e a apropriação textual

Luísa Pereira (2005, p. 140), no seu artigo “Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la” constata que “a literatura em contexto escolar é encarada, na maior parte das vezes, como instância de recepção e quase nunca como instância de produção”, contrapondo a este estado de coisas a importância que a experimentação tem para a efetiva apropriação do conhecimento ou de uma técnica. Também Pearson Duke (2009) adverte para um fator importante para a compreensão textual: o dispêndio de tempo na escrita de textos explicativos daquilo que o aluno precisa de compreender, de preferência para outros lerem, portanto, o *aprender no fazer*. A escrita dos mais variados géneros, desde os níveis mais baixos de escolaridade, desenvolve a expressão linguística, o vocabulário, a construção sintática da

argumentação, a criatividade e o gosto pela leitura, pois que as duas práticas se entrecruzam e enriquecem-se uma da outra. Para além disso, tornando-se um hábito, o *entrar no ler pelo escrever* evita sentimentos de inibição duradouros, que a escrita, quando não exercitada a miúdo, muitas vezes provoca. Luísa Pereira (2005, p. 141)) explica a dinâmica: “o rumo que se pretende dar a esta fórmula - interação leitura (aqui leitura literária) – escrita - perfilha a ideia da possibilidade de os alunos descobrirem, por dentro, internamente, vivenciando-a, portanto, nomeadamente em trabalho oficial, a originalidade linguística do texto literário”. Para além disso, permite uma melhor compreensão, porque experienciada, dos constrangimentos temático-formais dos textos lidos.

Adicionalmente, a escrita potencia também o exercício de alteridade e a compreensão de si. Porque, nomeadamente através da escrita de ficção, o aluno transporta-se para o pensamento e o sentir do outro, não deixando, contudo a sua individualidade, desenvolvendo, assim, a compreensão do outro, ao mesmo tempo que desenvolve a perceção de si. Caso o exercício seja de comentário livre ou reação espontânea ao texto, a inter-relação autor-texto-narrador-personagens-leitor também produz efeitos nas duas vertentes. Nesse caso, Luísa Pereira, aconselha a que se elaborem “cadernos pessoais de leitura” (p. 143). Adverte, contudo, que o aluno deve ser acompanhado na atividade, dado que muitos jovens têm uma cultura predominantemente oral, o que pode tornar o exercício escrito frustrante, pela dificuldade e resistência em passar de um registo a outro. Depois, a atividade criativa com a linguagem, sobretudo se considerarmos atividades como o *pastiche*, a paródia, a paráfrase e a recriação, origina uma apropriação do discurso, levando também ao alargamento do léxico, das competências linguísticas, das capacidades criativas e ao desenvolvimento de competências psicológicas, como a confiança e a autoestima. Como diz Cécile Ladjali (2013), “c’est admirable de pouvoir donner à un enfant la confiance de dire: “Moi aussi je peux écrire un poème.”

II. Prática de Ensino Supervisionada

O presente capítulo corresponde à análise reflexiva e à apresentação dos percursos didáticos que lecionei e respetivas estratégias pedagógicas, ao longo do ano transato, em que desempenhei a função de professora estagiária na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto. Divide-se em três núcleos. O primeiro centra-se na caracterização da instituição de acolhimento e das turmas que me foram atribuídas para o desenvolvimento da PES. O segundo na reflexão sobre as aulas observadas e o terceiro núcleo centra-se na reflexão sobre a lecionação e sobre as opções que tomei, tendo em conta a temática escolhida para a PES, os estudos teóricos em que me alicercei e as próprias especificidades das turmas que me foram atribuídas.

II. 1. Enquadramento institucional

1.1. Caracterização da Escola Fernão Mendes Pinto

A Escola Secundária Fernão Mendes Pinto situa-se no Pragal, uma freguesia do concelho de Almada, e disponibiliza, em ensino diurno, cursos do 3º ciclo, regular e CEF, cursos do ensino secundário científico-humanísticos e cursos profissionais. Começou a funcionar em 1965, contudo, só em 1987 adotou o nome do patrono, Fernão Mendes Pinto. As razões da escolha tiveram que ver com a relação que a freguesia tem com o explorador e com o interesse de promover a interculturalidade, dado que a comunidade escolar apresenta uma grande heterogeneidade cultural. Na verdade, essa diretriz surge destacada nos documentos orientadores da escola: Projeto Educativo (PEE), Projeto de Intervenção da Diretora (PEI) e Projeto Cultural. Em todos esses documentos, estão patentes os princípios norteadores que traçam a linha condutora da direção: interculturalidade, solidariedade e equidade.

No que diz respeito à população escolar, a escola apresentava, no início do ano 2021/22, um total de 934 alunos. Desse total, cerca de 20% beneficiam da Ação Social Escolar e a média de anos de escolaridade dos pais é de cerca de 12 anos. Ao nível do corpo docente, contabilizavam-se à data um total de 96 professores, acrescido de 2 professores do Ensino Especial. Para além disso, a escola apresentava um total de 35 funcionários (9 assistentes técnicos e 26 assistentes operacionais) e 2 técnicos superiores circunscritos ao Serviço de Psicologia e Orientação (SPO): uma psicóloga e uma assistente social.

1.2. Integração na escola cooperante e caracterização das turmas

No dia 15 de julho de 2021, fui informada pela professora Helena Valentim, coordenadora do Mestrado em Ensino de Português, de que a minha PES iria decorrer na Escola Secundária Fernão Mendes Pinto, em Almada, sob a orientação da professora Maria Joaquina Matos. Desde logo, entrei em contacto, por email, com a professora Joaquina para me apresentar e pedir algumas informações sobre a escola e o meio envolvente. A professora respondeu-me prontamente, facultando-me alguns documentos orientadores e fazendo-me uma descrição da escola e da sua organização.

No início de setembro, voltámos ao contacto e marcámos a nossa primeira reunião presencial para o dia 14 de setembro. Nesse dia, a professora Joaquina, muito afável e empenhada, mostrou-me os diversos espaços da escola, apresentou-me a alguns elementos da direção, e fez-me uma proposta de horário, no que diz respeito às suas duas turmas: 10º2 e 12º 1 de Português e à sua turma de Cidadania: 11º2. Informou-me também que não lhe tinha sido atribuída qualquer turma do Ensino Básico, mas que eu poderia trabalhar com a professora Maria do Céu Ponte, em quem ela depositava toda a confiança. Nesse mesmo dia, conheci a professora Maria do Céu, que se mostrou inteiramente disponível e cooperante. Combinámos que eu acompanharia uma das suas duas turmas do 9º ano. Mas à medida que iniciei a observação, comecei a considerar a hipótese de acompanhar as duas, dado serem turmas com uma dinâmica muito diferente, o que veio a acontecer.

Comecei o meu trabalho na escola na semana de 27 de setembro. Foi uma integração muito fácil, pois a professora Joaquina logo foi-me apresentando a praticamente todos os colegas, que foram sempre muito simpáticos e prestáveis.

II. 2. Caracterização das turmas atribuídas

No que diz respeito às turmas que acompanhei, fui recolhendo informações a seu respeito durante o 1º mês de observação de aulas, através de conversas com as docentes e da consulta de documentos, fornecidos pelos Diretores de Turma. Assim, registei que a turma 10º 2 é uma turma do Curso de Ciências e Tecnologias, constituída por 28 alunos (10 raparigas e 18 rapazes), com uma média etária de 15 anos. A maioria de alunos (26) tem nacionalidade portuguesa, havendo só 2 alunos estrangeiros: um brasileiro e outro de origem moldava, apresentando este último, no entanto, um bom domínio da língua. Em termos socioeconómicos, é uma turma homogénea. A maioria dos encarregados de educação tem formação superior e só 5 alunos beneficiam de Ação Social Escolar. No que respeita ao

aproveitamento e comportamento, a turma foi considerada muito satisfatória. No entanto, apesar da simpatia e da participação bem-sucedida da generalidade dos alunos nas aulas e nos trabalhos, registaram-se, contudo, alguns comportamentos desajustados, como conversas paralelas ao assunto das aulas. Apesar disso, só 6 alunos necessitaram de Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

Quanto ao 12º 1, também é uma turma de Ciências e Tecnologias, sendo constituída por 24 alunos (13 raparigas e 11 rapazes), com uma média etária de 17 anos. Todos os alunos têm nacionalidade portuguesa e o português como língua materna. Em termos socioeconómico, é também uma turma homogénea. A maioria (17) dos encarregados de educação tem estudos superiores e apenas três alunos beneficiam de Ação Social Escolar. Relativamente ao aproveitamento e comportamento, a turma foi considerada muito satisfatória. Os alunos apresentam uma postura educada e cordial, demonstram interesse pelas aprendizagens, embora seja opinião consensual, entre os professores, que poderiam ser mais participativos e colaborativos uns com os outros. Apenas 3 alunos necessitaram de Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

O 11º 4 é uma turma de Ciências e Tecnologia, constituída por 19 alunos (10 rapazes e 9 raparigas) com uma média etária de 16 anos. A maioria dos alunos (18) tem nacionalidade portuguesa e o único aluno estrangeiro tem um bom domínio da língua. Do ponto de vista socioeconómico também não se verificam grandes discrepâncias. Apenas 1 aluno beneficia de Ação Social Escolar e cerca de metade dos encarregados de educação tem formação superior. O comportamento e aproveitamento são considerados muito satisfatórios, apesar da turma ter sido caracterizada pelo Conselho de Turma como pouco participativa e um tanto ou quanto apática.

Relativamente aos nonos anos, o 9º 3 é uma turma do ensino regular, constituída por 20 alunos (11 raparigas e 9 rapazes), com uma média etária de 15 anos. A maioria dos alunos (15) tem nacionalidade portuguesa. Dos estrangeiros, quatro são brasileiros e uma aluna é moldava, apresentando, contudo, um bom nível de português. Do ponto de vista socioeconómico também não há grandes discrepâncias. A maioria dos encarregados de educação (15) tem formação superior e apenas 4 alunos beneficiam de Ação Social Escolar. Quanto ao comportamento e aproveitamento, a turma foi considerada muito satisfatória, apesar de se verificarem alguns problemas comportamentais e de assiduidade. Apenas 2 alunos beneficiaram de Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

No 9º 4, o panorama já é um pouco diferente. É uma turma do ensino regular, constituída por 26 alunos (8 rapazes e 18 raparigas), com uma média etária de 15 anos. A maioria dos alunos (17) tem nacionalidade portuguesa. Dos restantes, 6 são brasileiros, 1 é marroquino e uma aluna é argelina. No entanto, destes últimos, só a aluna argelina apresenta ainda um nível muito elementar de Português, pelo que usufrui de apoio em PLN. Do ponto de vista socioeconómico, a turma apresenta um perfil heterogéneo. Quase metade (12) dos encarregados de educação tem formação superior, contudo verificam-se alguns (6), cujas habilitações estão ao nível (ou são inferiores) do 3º ciclo. Também 10 alunos beneficiam de Ação Social Escolar. No que concerne ao comportamento e aproveitamento, a turma é considerada pouco satisfatória. Ao longo do ano, registaram-se 34 participações disciplinares por docentes e funcionários da escola e observaram-se graves problemas de assiduidade. Para além disso, 19 alunos necessitaram de Medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Contudo, a partir do 2º semestre a situação melhorou um pouco, essencialmente devido ao absentismo dos alunos mais problemáticos.

II. 3. Observação das aulas

A observação das aulas da minha orientadora, a professora Maria Joaquina Matos, e da professora Maria do Céu Ponte decorreu durante todo o ano letivo, mas de forma quase exclusiva durante os primeiros dois meses da PES. A essa fase do estágio, em que o estudante-professor ainda está a ambientar-se à escola, a conhecer as turmas e os seus contextos, a observar a prática dos seu(s) orientador(es), a refletir sobre tudo o que vai observando, das aulas assistidas, às reuniões, às conversas com outros docentes, antes de começar a lecionar, chama Ruth Wajnryb (1992) de “silent phase”. Segundo a autora, “developing the skill of observing serves a dual purpose: it helps teachers gain a better understanding of their own teaching, while at the same time refines their ability to observe, analyse and interpret, an ability which can also be used to improve their own teaching.” Esta prática vai ao encontro das teorias desenvolvidas sobre o ensino reflexivo ao longo do tempo (*as cited in Zeichner, 1993: 31*), de Dewey (1933) a Schon (1983) que advogam que a reflexão sobre a prática em plena ação pedagógica e no pós-ação são condição essencial para uma consciencialização do que se fez, para quê e para quem,

com vista a implementar melhorias no ensino, mas também a potencializar transformações sociais, através da ação educativa.³

Ruth Wajnryb considera que, no estágio, a observação e a prática reflexiva são particularmente importantes e pertinentes para o desenvolvimento da formação docente, pois o professor-estudante, sobretudo na “silent phase”, em que não está sob a pressão da lecionação, tem o tempo e a liberdade para observar, absorver e refletir sobre a sua experiência. Alguns dos aspectos mencionados que devem ser alvo de observação são o comportamento do docente e dos estudantes, os padrões da interação, os diferentes estilos de aprendizagem e os padrões das dinâmicas de grupo (Wajnryb, 1992).

Na minha prática observativa, utilizei nas primeiras semanas um guião de observação que me foi útil nessa primeira etapa. No entanto, com o decorrer do tempo abandonei essa primeira grelha e não senti a necessidade de construir outra mais adequada à nova fase, optando por tirar notas num caderno, que, posteriormente, foram reelaboradas e enquadradas numa reflexão pessoal sobre as aulas (pós-observação).

3.1 Observação das aulas da professora Maria Joaquina Matos

No decorrer do ano letivo observei cerca de 70-80% das aulas da professora Joaquina do 10º 2, cerca de 50-60% das aulas do 12º1 e 100% das aulas de Cidadania e Desenvolvimento do 11º4. Durante a minha prática observativa, o meu foco esteve essencialmente no comportamento dos alunos na sala de aula e nas estratégias e atividades implementadas pela professora cooperante para fazer face ao perfil da turma e às contingências da aula.

No que diz respeito ao 10º2, a professora Joaquina, para além da função de professora de Português, acumulava a função de Diretora de Turma, pelo que, não raras vezes, assuntos relacionados com o comportamento dos alunos a outras disciplinas, ou mesmo a Português, ou outros problemas, eram tratados em aula. Como já referi, a turma, apesar de simpática, manifestava, por vezes, desconcentração e cedia facilmente à tentação de dar eco às piadas e provocações de alguns elementos. No entanto, o seu perfil vivo e curioso proporcionava que estratégias que a professora usava, como o estabelecimento de analogias entre os conteúdos programáticos e assuntos da atualidade, funcionassem muito bem. Da observação das aulas

³ “Na minha opinião. Esta atitude de responsabilidade implica que cada um reflita sobre, pelo menos, três tipos de consequências do seu ensino: consequências pessoais- os efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos; consequências académicas- os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; consequências sociais e políticas- os efeitos do seu ensino na vida dos alunos.” (Zeichner, 1993: 19).

durante o ano letivo, conclui que a relação dos alunos com a professora era uma relação de admiração e de respeito. De admiração porque era evidente que os alunos reconheciam a enorme cultura e conhecimentos da professora sobre as mais diversas áreas, e de respeito porque foram tomando conhecimento da relativa intolerância da professora à indisciplina, e ainda que, por vezes, não a conseguissem evitar, foi-se verificando um aumento da contenção. Para além disso, o sentimento de empatia mútua era notório, em parte também por a professora Joaquina conhecer e acompanhar os interesses dos alunos, nomeadamente no que diz respeito a eventos desportivos.

Quanto à planificação das aulas, não observei uma estruturação rígida, embora tenha apontado algumas regularidades, como a estratégia da professora começar as aulas com uma revisão da aula anterior, ou de conhecimentos já adquiridos pelos alunos, através de um breve questionamento. É uma estratégia que apresenta, no meu entender, vantagens ao nível do dispêndio de tempo *versus* eficácia, pois permite a rememoração dos conteúdos, para que mais facilmente possam ser mobilizados na aula, ou o estabelecimento de nexos com aprendizagens feitas anteriormente, tornando a aprendizagem mais significativa pelo incremento da compreensão. Permite também uma recapitulação de aprendizagens anteriores, particularmente útil para os alunos mais desatentos ou com mais dificuldades. Outra das regularidades que observei foi a prática do exercício de reformulação, aquando da leitura de um texto, estratégia que considerei bastante útil e que reutilizei na minha lecionação, pois auxilia a compreensão textual, ao mesmo tempo que permite à professora a perceção e correção imediata de alguns problemas de construção sintática por parte dos alunos.

Para além disso, um aspeto que analisei com a professora Joaquina e que tive oportunidade de experienciar na minha lecionação foi o desdobramento da turma em dois dos tempos letivos do professor, num dos dias da semana. Ora, o que verificámos é que era impossível replicar a mesma aula nos dois turnos. Diferenças comportamentais e de produtividade poderiam levar a desfasamentos ao nível dos conteúdos lecionados. A solução da professora para equilibrar os dois turnos, passava pelo envio aos alunos (por *email*), de material de apoio à aprendizagem, prática constante ao longo do ano letivo, e pela rememoração dos conteúdos no início da aula seguinte, já com a turma toda, estratégia já em cima explicitada. Para além disso, a professora mostrou-se sempre disponível para o esclarecimento de dúvidas por email.

Relativamente ao 12º1, sendo uma turma mais calma e não tendo a professora Joaquina a função de Diretora da Turma, os assuntos abordados em aula prenderam-se sobretudo com os conteúdos programáticos da disciplina de Português, havendo menos margem para derivações,

até pelo atraso ao nível dos conteúdos programáticos com que a turma iniciou o ano letivo. Como já sublinhei na caracterização da turma, o 12º1, apesar de ser uma turma disciplinada e tranquila, é, por outro lado, uma turma menos participativa, sendo necessário, por vezes, a professora socorrer-se de estratégias para que os alunos se expressem mais, ou para tornar a aula mais ativa. Em relação ao 10º 2, a título de exemplo, era notório que os alunos do 12º despendiam bastante mais tempo a fazer apontamentos do que a professora dizia em aula e que as intervenções pontuais que faziam eram, de um modo geral, mais fundamentadas, mas também mais formatadas pelas informações teóricas dos manuais, o que por um lado, era, sem dúvida, positivo, porque evidenciava mais estudo, por outro lado revelava uma menor criatividade e um comportamento mais avesso ao risco e à expressão do pensamento pessoal.

Uma das estratégias que a professora Joaquina utilizava com a turma para tornar as aulas mais dinâmicas e os alunos mais participativos era propor-lhes serem eles (divididos em grupos) a apresentar determinado texto ou tema. Aconteceu com a *Leitura do Memorial do Convento* de José Saramago, por exemplo. Outra das estratégias, na mesma senda, era incentivá-los à reflexão e reelaboração do pensamento. Por exemplo, não raras vezes, quando um aluno tinha alguma dúvida sobre determinado texto e a enunciava, a professora pedia-lhe que lesse outra vez o texto e que o explicasse ele a ela. Isso possibilitava a releitura, a reflexão e a enunciação da linha de pensamento, o que por si só já estimulava a compreensão.

No que diz respeito às aulas de Cidadania, como tinham somente a periodicidade de um tempo letivo por semana, e a professora Joaquina era só docente da turma nessa disciplina e não os conhecia de anos anteriores, era mais difícil implementar estratégias que resultassem a curto/médio prazo na melhoria da motivação da turma, problema imediatamente identificado. A título de exemplo, logo nas primeiras aulas, a professora Joaquina pediu aos alunos que formassem grupos de trabalho e que a informassem da sua constituição, por email, no prazo máximo de uma semana. Pois, passado quase um mês, ainda só um grupo tinha sido devidamente constituído, com informação da professora por email. Tanto eu, como a professora Joaquina, como os demais colegas que dão cidadania, cremos que tal situação é resultado também da desvalorização da disciplina por parte dos alunos, uma vez que a sua avaliação é qualitativa e não conta para a média dos estudantes. Contudo, após várias conversas com os alunos e com a diretora de turma, os grupos acabaram constituídos e, no final do semestre, os trabalhos foram apresentados. Ao longo do 1º semestre, foi possível verificar uma melhoria na participação dos alunos, em parte resultado do trabalho da professora Joaquina, que procurava trazer para a aula materiais apelativos para o estudo e discussão dos temas, em parte porque os

próprios temas, pela sua atualidade, acabavam por ser também do interesse dos alunos. Verifiquei que a professora Joaquina tinha sempre a preocupação em intercalar a apresentação dos materiais (vídeos, textos, excertos de documentários, notícias) com discussão de ideias, a fim de evitar a quebra do ritmo da aula, pois isso traduzia-se no regresso ao estado de passividade dos alunos. Uma vez que, por alturas do final do ano, já tinha definido que queria iniciar um projeto de leitura na escola e dadas as dificuldades que estava a ter em coordenar horários com as outras turmas do estágio, a professora Joaquina deu-me a possibilidade de o fazer com os alunos de Cidadania. Fazia todo o sentido porque os objetivos da minha PES, nessa fase já definidos, e os objetivos da disciplina de Cidadania podiam entrecruzar-se. Assim, o projeto foi apresentado e bem acolhido pelos alunos e, no 2º semestre, já fui eu a lecionar quase todas as sessões de Cidadania, embora com a supervisão da professora Joaquina.

3.2. Observação das aulas da professora Maria do Céu Ponte

Ao longo do ano letivo, observei cerca de 30-50% das aulas do 9º 3 e do 9º 4. A turma do 9º 3 era uma turma bastante mais homogénea, em termos de comportamento e aproveitamento, do que a turma do 9º 4. Foi por essa diferença entre as turmas, tanto em questões comportamentais e motivacionais, como em questões de contexto socioeconómico e cultural familiar, como em questões de interesses, que considerei interessante acompanhá-las a ambas. Assim sendo, há que reconhecer que o 9º 3 era uma turma muito mais disciplinada e fácil de trabalhar. Os alunos eram interessados e trabalhadores e estavam envolvidos em múltiplos projetos da escola, alguns com a professora Maria do Céu Ponte, muito dinâmica e proativa, no que diz respeito à organização de saídas culturais e à descoberta de projetos que pudessem interessar os alunos e os transformasse, embora com o apoio dela, em agentes da sua própria aprendizagem, num aprender fazendo.

No que respeita à dinâmica das aulas, a professora Maria do Céu gostava de mudar o espaço da sala de aula, para permitir que os alunos trabalhassem de diferentes maneiras. Uma das estratégias que usava no que diz respeito aos exercícios de aplicação gramaticais era dividir a turma em 4/5 grupos, distribuir 4/5 atividades estrategicamente pela sala e pôr os alunos a circular em grupo para realizar as diversas atividades. Claro que estas atividades mais dinâmicas criavam, por vezes, alguma agitação, mas como a turma era, de um modo geral, disciplinada, era facilmente controlável. Para além disso, recorria muito às tecnologias digitais, tanto a vídeos auxiliares sobre os conteúdos abordados, como a materiais digitais avaliativos, como programas de *quiz*, ou formulários. Os alunos, apesar de calmos, e de manifestarem uma curiosidade pela

aprendizagem estimulante, demonstravam por vezes, uma vivacidade, que tinha de ser um pouco refreada, como alguma tendência para se interromperem uns aos outros na participação.

O 9º 4, sendo uma turma bastante mais desafiante, a nível comportamental e académico, ainda se deparou com a dificuldade acrescida de ter recebido, a meio do ano letivo, dois alunos de nacionalidade brasileira, com um atraso considerável face aos conteúdos programáticos da disciplina. Para tentar amenizar as dificuldades, não só dos alunos imigrantes, como dos alunos que apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem, a professora Maria do Céu dividia frequentemente a turma em grupos heterogéneos, distribuindo pelos grupos os alunos com um nível de desempenho mais elevado e reduzia ao máximo o tempo de ensino expositivo, uma vez que a turma muito rapidamente esgotava o seu tempo de atenção. Assim, era preferível investir na elaboração de atividades e depois ir circulando, grupo a grupo, esclarecendo dúvidas e fornecendo algumas explicações mais detalhadas. Ainda assim, muitas vezes as coisas não corriam bem, pois esta estratégia, potenciando uma maior comunicação entre os alunos, potenciava também a conflitualidade, o que sucedia muitas vezes. Outra das estratégias utilizadas pela professora Maria do Céu consistiu em convidar alunos mais velhos (do secundário) para dar uma aula ou apresentar um tema. Estas sessões, que aconteceram por duas vezes durante o 1º semestre, correram relativamente bem, levando a crer que a mudança pontual, mas frequente, da rotina pudesse ser uma estratégia bem-sucedida na turma.

Para além disso, tal como o 9º 3, os alunos também participaram de alguns projetos da escola em que a professora Maria do Céu estava envolvida.

Da minha parte, enquanto professora estagiária observadora, posicionava-me no fundo da sala, o que me dava uma perceção mais ampla da dinâmica das turmas. No entanto, mantive na maior parte das sessões que observei uma postura ativa, incentivada tanto pela professora Maria Joaquina Matos, como pela professora Maria do Céu Ponte, ora intervindo na aula, quando considerava ter algo oportuno para dizer, ora auxiliando no esclarecimento de dúvidas e no acompanhamento dos alunos, quando estes estavam envolvidos em atividades de trabalho autónomo ou de grupo. Esse posicionamento mais ativo foi particularmente útil, creio, com o 9º 4, devido às características da turma.

Sendo as duas docentes diferentes, no que diz respeito a estilos de lecionação e escolha de estratégias, e manifestando também diferentes sensibilidades à indisciplina e à agitação que por vezes se instala entre os alunos, porventura também devido à sua diferença etária, considero que foi uma oportunidade extraordinária poder acompanhar o trabalho empenhado das duas e

que só beneficiei com essa diversidade ao nível de recursos para a minha lecionação, tanto no estágio, como futuramente.

II. 4. Lecionação

A minha prática de lecionação iniciou-se já no final do mês de outubro, por desafio da professora Maria do Céu Ponte. Uma vez que a professora se encontrava a lecionar ao 9º ano o género da reportagem, falei-lhe do meu interesse em trabalhar com os alunos a diferença entre facto e opinião e a professora sugeriu que o fizesse na semana seguinte. Apesar de, na altura, ainda estar muito embrenhada na fase de observação, aceitei o desafio com entusiasmo. E foi um percurso que, apesar de parco em número de tempos letivos, gostei muito de realizar com os alunos. No que diz respeito ao 9º ano, ainda lecionei mais 9 tempos letivos ao longo do ano, perfazendo um total de 11 tempos letivos: 2 relativos aos géneros da notícia e do texto de opinião, 2 no âmbito do *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente e 7 respeitantes à lecionação de *Os Lusíadas* de Luís de Camões.

No 10º ano, lecionei um total de 24 tempos letivos: 10 dedicados à *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, 5 à *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente e 9 à lírica camoniana.

Relativamente ao 12º ano, lecionei 9 tempos letivos: 6 dedicados à lecionação de *O sentimento de um Ocidental*, de Cesário Verde e 4 dedicados à *Ode Marítima* de Álvaro de Campos.

A opção pelo *percurso didático* deveu-se ao facto de considerar ser o procedimento mais abrangente a todos os domínios que pretendia trabalhar⁴. Pois, apesar das propostas de produção escrita que desenhei, a verdade é que elas, na maior parte das vezes, se enquadravam em atividades de receção a textos, pelo que não fazia muito sentido a opção pela *sequência didática*, procedimento mais vocacionado para a didática da produção de géneros textuais (Jorge, 2019).

⁴ No seu artigo, Noémia Jorge cita as conclusões da investigação de Gonçalves & Jorge (*as cited in* Jorge, 2019) sobre o *percurso didático*: “No âmbito dessa investigação, o percurso didático é perspetivado como um procedimento didático estruturado com base num conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto.”

Para além disso, *a sequência didática* requer um horizonte temporal contínuo, de vários blocos de aulas, para a exploração das várias fases do processo (apresentação da situação, produção inicial, oficinas e produção final), do qual nem sempre dispus na lecionação de conteúdos do 9º, 10º e 12º, devido ao atraso dos alunos no cumprimento do programa, que ambas as docentes herdaram. Poderia ter sido uma opção para o projeto de escrita com o grupo de alunos de Cidadania, mas o tempo também era limitado (1 tempo letivo por semana) e a minha prioridade foi, desde o início, o Projeto de leitura. Por essa ordem de razões, o *percurso didático* surgiu-me como a opção mais flexível ao desenvolvimento do meu trabalho.

Em todos os percursos didáticos que elaborei para a disciplina de Português tive a preocupação de relacionar o ensino dos conteúdos curriculares com os objetivos da temática que escolhi para a minha PES. Daí a necessidade de criar os meus próprios materiais e de selecionar recursos diferentes. Mas foi no meu Projeto de Leitura, *Leituras Estrangeiras*, que desenvolvi durante as aulas de Cidadania e no Projeto *10 minutos a ler*, que elaborei e dinamizei para a primeira parte de algumas aulas do 9º e do 10º ano, que pude concretizar melhor os meus objetivos, pois os textos que trabalhei com os alunos foram textos escolhidos propositadamente por, a meu ver, promoverem a empatia, a auto e hetero-reflexão, a alteridade e a consciencialização de que estamos todos, seres humanos e natureza, numa relação de interdependência.

Posto isto, a acrescentar aos tempos dedicados a lecionar Português, contabilizei mais 12 tempos letivos na disciplina de Cidadania : 2 tempos letivos subordinados à temática das migrações e 10 tempos letivos dedicados ao projeto de Leitura. No que diz respeito ao Projeto *10 minutos a ler*, planeei e dinamizei 12 sessões no 9º ano e 10 sessões no 10º ano.

Terminei a minha Prática de Ensino Supervisionado (PES), no que diz respeito à lecionação, no final do ano letivo, dia 15 de junho, apesar de, depois disso, ainda ter assistido a algumas reuniões de grupo disciplinar.

4.1. Trabalho desenvolvido com a turma 10º2

4.1.1. Percurso didático relativo à *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes

O percurso didático que desenvolvi para a *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes (cf. anexo A1.1) iniciou-se com a contextualização histórico-cultural. De um modo geral, considero contraproducente a abordagem desses conteúdos no início de uma unidade programática. A sua apresentação padece, muitas vezes, de um excesso de informação para o espaço e tempo disponível, o que pode desmotivar os alunos para a leitura do texto. Sendo até de questionar a imprescindibilidade de tanto detalhe informativo para a compreensão textual. Mas no caso das *Crónicas* de Fernão Lopes considero que faz sentido essa abordagem prévia. Isto porque é muito difícil uma compreensão, mesmo que literal, do texto, sem o conhecimento, ainda que basilar, do contexto histórico a que ele se reporta. Contudo, para evitar começar a unidade com textos muito maciços da História da Literatura e de Portugal, que poderiam minar a motivação dos alunos para a obra, optei pela seleção de um documentário breve (cf. [anexo A1.1](#)), seguido de uma sistematização dos conteúdos mais importantes, com recurso a um documento criado para o efeito ([cf. anexo A1.1.1](#)).

Na exploração do capítulo 11 da Crónica, voltei a mostrar aos alunos uma pequena parte do documentário (cerca de 2 minutos) a fim de que rememorassem a contextualização histórica, particularmente importante neste capítulo. Os alunos foram previamente aconselhados a lerem o texto em casa, assim como as notas explicativas. Mas como a experiência empírica demonstra que muitos não leem e a linguagem anacrónica de Fernão Lopes, para os leitores atuais, se a leitura não for bem preparada, pode revelar-se um obstáculo à fluidez, optei, nesta fase, por ser eu a ler o texto, fornecendo-lhes também, assim, um modelo de leitura preparada. Ainda assim, quando mais tarde lhes mostrei um excerto do *Prólogo* que Fernão Lopes escreveu para a edição das *Crónicas*, já pedi a colaboração dos alunos para a leitura do texto. Como o excerto era mais pequeno, não havia a questão de a leitura poder tomar muito tempo da aula, e, assim, proporcionava-se também, aos alunos, o treino da leitura em voz alta. O mesmo aconteceu na 5ª aula com a leitura de um excerto do capítulo 115 da Crónica. O exercício intertextual com o *Prólogo* da *Crónica de D. João I*, que não aparece no manual e, por isso, foi projetado (incluído no documento PowerPoint- [cf. anexo A1.1.1](#)), teve como objetivo apresentar aos alunos o fito de Fernão Lopes na escrita das *Crónicas* e a sua metodologia de trabalho. Também serviu para contextualizar o autor na sua época, entre os seus pares, pois Fernão Lopes, no *Prólogo*, faz alusão a outros escritores, que usam outras metodologias, ou que douram os factos, consoante

as suas afeições ou interesses. É de realçar que o estudo do contexto de produção de um escritor, no que diz respeito às informações sobre a sua atividade, o seu meio, os destinatários da sua obra e os seus pares, não só pode promover um maior interesse dos alunos pelo estudo da obra, como permite uma assimilação de conhecimentos que, por ser indireta, pode ser mais eficaz, para além de levar a uma melhor compreensão do texto. Precisamente para promover uma melhor compreensão dos capítulos 11 e 148, sobretudo no que diz respeito à caracterização do Mestre de Avis, também foi apresentado na 5ª aula um capítulo das Crónicas que não está no manual. Trata-se do capítulo “Como foi decidida a morte do Conde João Fernandes e como o Mestre partiu de Lisboa sem levar tensão de o matar” ([cf. anexo A1.4.2](#)). Ainda na mesma aula, foi apresentado também um excerto da *Chronica do descobrimento e conquista da Guiné, de Gomes Eanes de Zurara* ([cf. anexo A1.5.1](#)), o cronista que sucedeu a Fernão Lopes como cronista do reino, para que os alunos pudessem comparar as diferenças de estilo e de abordagem temática (focalização) entre os dois, e se apercebessem da excecionalidade de Fernão Lopes. Desta forma, também foi possível um exercício de explicitação, ainda que em contexto de diálogo horizontal, das características estilísticas e linguísticas do cronista, por comparação com Zurara. Este exercício de reflexão sobre a materialidade do texto, no que diz respeito à sua forma, é importante. Muitas vezes estas questões são descuradas, ou abordadas sem profundidade, restringindo-se à identificação de recursos expressivos, exigindo-se depois aos alunos que respondam adequadamente a questões sobre a expressividade literária de um dado segmento. Por isso, considero importante que estes conteúdos sejam trabalhados consistentemente ao longo do estudo dos textos.

Para além dessa chamada de atenção para o contexto de produção, também me propus a intertextualizar o capítulo 11 com acontecimentos mais atuais, como a Revolução do 25 de abril de 1974. Assim, na 3ª aula, os alunos ouviram excertos da Reportagem radiofónica de Adelino Gomes sobre a Revolução ([cf. anexo A1.3](#)), acompanhados de imagens de arquivo, e realizaram uma atividade que os questionava sobre a pertinência da comparação entre os dois acontecimentos: a revolta popular de 1383 e a Revolução dos Cravos. Este exercício permitiu também trabalhar o género da Reportagem ([cf. anexos A1.3 e A1.3.1](#)).

Ainda no domínio da reportagem e na esteira dos contextos de receção, desenhei uma atividade opcional para a 6ª aula ([cf. anexo A1.5 e A1.5.1](#)), em que os alunos, a partir de uma reportagem sobre a Cerca sanitária à cidade de Ovar, no contexto da pandemia por Covid-19, tinham de escrever um texto historiográfico, à maneira de Fernão Lopes, sobre o acontecimento. De realçar que já tinham passado 100 anos sobre o sucedido.

Como referi, esta era uma atividade opcional, podendo os alunos optar por outra ([anexo A1.5.2](#)), em que tinham de escrever um texto expositivo comparando o estilo, linguagem e desenvolvimento temático de Fernão Lopes, no capítulo 148 da *Crónica de D. João I*, com o tratamento do mesmo tema feito por José Mattoso. Para surpresa minha, a maioria dos alunos escolheu a 1ª atividade. As razões da escolha deveram-se, disseram-me alguns, a ser uma atividade mais criativa e, pensavam eles, mais fácil. Contudo, o exercício revelou-se complexo, mas, ainda assim, bastante produtivo. Como o trabalho foi iniciado em contexto de sala de aula pude aconselhá-los quanto à metodologia. O 1º passo deveria ser ler integralmente a reportagem. Depois, numa releitura mais selecionada, poderiam segmentar o texto, intitulado alguns parágrafos e sublinhando as partes mais importantes. Posteriormente, deveriam reler os capítulos de Fernão Lopes já lecionados e apontar as características principais da sua escrita, nomeadamente o tratamento do tema, o seu desenvolvimento, o estilo e a linguagem. A atividade correu muito bem e creio que serviu não só para aproximar os alunos do texto e levá-los a interiorizar melhor a escrita de Fernão Lopes, como serviu para que eles próprios experimentassem os desafios da escrita do género da reportagem e se implicassem a si mesmos no texto, à maneira de Fernão Lopes, que expunha o seu olhar (subjetivo) sobre os acontecimentos.

As restantes estratégias utilizadas na análise dos capítulos da *Crónica de D. João I* ([cf. anexos A1](#)) foram, essencialmente, o diálogo horizontal com os alunos, a releitura entrecortada de segmentos do texto, a fim de inferir sentidos, estabelecer nexos entre a forma e o conteúdo e rememorar informações contextuais importantes para a compreensão, e a reformulação, estratégia usada pela professora Maria Joaquina Matos a que dei continuidade. Para além disso, no domínio da revisão dos conteúdos, muito importante em Fernão Lopes pela sequenciação dos capítulos, utilizei a estratégia do diálogo interartes, a partir da leitura de uma iluminura de

Loyset Liédet (1420-1479), ilustrador das *Crônicas* de Jean Froissart sobre o Cerco de Lisboa ([cf. A1.1](#)). Como a iluminura acompanha o texto de Froissart, retrata também uma visão fundamentada sobre o tema, daí a ter escolhido como meio para este exercício. A par disso, também procedemos a uma comparação entre as diferentes linguagens artísticas e verificámos se algumas das características que detetámos em Fernão Lopes, ligadas a técnicas imagéticas, como o visualismo e o dinamismo, estavam presentes na obra de Liédet e de que maneira. Contudo, foi um exercício que, apesar de proveitoso, poderia ter sido mais aprofundado, mas a falta de tempo e a opção pessoal por dar maior relevância a outras atividades intertextuais não o permitiram. De realçar que foram trabalhados, nesta unidade, todos os domínios de aprendizagem, incluindo a gramática ([cf. anexos A1](#)), nomeadamente os processos fonológicos (método indutivo) e a referenciação anafórica (métodos dedutivo e indutivo- [cf. anexos A1; A1.7](#) e [A1.8](#)). Elaborei também uma ficha de revisões ([cf. anexo A1.8](#)) para auxiliar à preparação dos alunos para a Ficha de Avaliação.

4.1.2. Percorso didático no âmbito do estudo da *Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente

Quando comecei a planear a minha abordagem à *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente ([cf. anexos A2](#)), tive de ter em conta que os alunos já haviam iniciado o estudo da *Farsa* com a professora Joaquina, pelo que procurei dar continuidade às suas estratégias, de resto, a meu ver, muito proveitosas. Deste modo, no que diz respeito à análise das cenas que faltavam lecionar, procurei seguir a ordem metodológica que seguia a professora Joaquina: leitura expressiva dos excertos pelos alunos (como a maioria dos alunos estava a preparar a encenação da peça, já conhecia bem o texto integral); exercício de reformulação em grupo-turma e análise mais pormenorizada do texto, nomeadamente através da leitura entrecortada pela docente. E, por fim, a aplicação de conhecimentos e a sistematização.

Contudo, com a concordância da professora Joaquina, introduzi também neste percurso algumas atividades intertextuais, tanto no que diz respeito à relação com o contexto de produção, como no que diz respeito à relação com o contexto de receção. Os objetivos desta estratégia são aumentar os conhecimentos dos alunos, nomeadamente dos contextos do autor; dar a conhecer outros autores, ou outros artistas, cuja obra dialogue com o texto, mas também alargar a sua experiência, literária e vivencial. Pois as experiências artísticas, quando

assimiladas, incorporam-se na experiência de vida do leitor. Para além disso, estas atividades foram desenhadas também para ajudar a desenvolver a sensibilidade dos alunos, artística e social e permitir uma quebra na rotina das atividades a que eles já estão habituados.

Assim, logo na 1ª aula, procurei que eles relacionassem os *clichés* que podemos detetar no discurso do Escudeiro, quando galanteia Inês Pereira, com os conteúdos já lecionados, das cantigas de amor trovadorescas, aqui parodiados ([cf. anexo A2.1](#)). Sendo Gil Vicente um autor de charneira entre o mundo medieval e o mundo renascentista, é pertinente esse exercício intertextual, de modo a que os alunos percebam que as práticas literárias e artísticas comuns a uma geração de pessoas, num dado período de tempo, não são estanques, nem começam e acabam de repente. Para além disso, é uma forma de colocar os conteúdos no seu contexto, muito importante para a compreensão e para uma aprendizagem significativa, que leve o aluno a incorporar conhecimentos que depois possam ser mobilizados em cenários pedagógicos subsequentes, ou em outras circunstâncias da vida. Ainda na mesma aula, procurei incitar o sentimento de indignação face às injustiças sociais, felizmente muito presente entre os alunos desta turma, elaborando um exercício ([cf. anexo A2.1](#)) em que, na circunstância hipotética de eles serem jornalistas no séc. XVI, redigissem uma reportagem sobre as condições de trabalho do Moço, que acompanha o Escudeiro. Isto para além de os levar a focalizar a atenção na personagem, importante na *Farsa* pelo papel que tem na denúncia do mau caráter do Escudeiro, e pelo prenúncio que o seu discurso sugere do que sucederá a seguir, poderá originar um exercício de alteridade, pois, para o realizarem, os alunos têm de fazer um esforço de aproximação ao outro, de compreensão das suas condições de vida, no quadro social em que está inserido e têm de se colocar no seu lugar, para, assim, asseverar da dignidade ou indignidade da sua situação. São atividades também que obrigam a um trabalho de releitura, o que é imprescindível para a compreensão textual. A propósito da leitura, uma das estratégias que foi explorada também na 1ª aula foi o exercício de previsão, em grupo turma, dos acontecimentos que se iriam passar a seguir. A maior parte dos alunos especulou que as coisas não iriam correr bem entre o casal, que talvez o Escudeiro não fosse o que parecia ser e que Inês Pereira se iria arrepender da escolha. Não estiveram longe da verdade. Este tipo de exercício é particularmente interessante, pois podendo ser feito em diálogo horizontal com os alunos, não exige demasiado tempo da aula e estimula o interesse do aluno na obra, para além

de proporcionar também um exercício de alteridade, pois os alunos posicionam-se como se estivessem no lugar do escritor, sendo, assim, uma atividade que conduz também a uma reflexão sobre os propósitos do autor, a sua finalidade com a escrita daquele texto.

Outra das estratégias que segui neste percurso foi a intertextualidade com textos e outros documentos que também abordassem a temática da violência sobre as mulheres, mas, desta vez, ancorados à atualidade, ou seja, ao contexto de recepção, Para isso, na 2ª e na 3ª aula ([cf. anexo A2.2 e A2.3](#)), no seguimento da leitura e análise do excerto “Que casamento e que tormento” (até ao verso 890), da caracterização do Escudeiro e da consciencialização dos alunos para a situação de Inês após o casamento, foi proposta a visualização de dois breves excertos (cerca de 5 minutos) de uma reportagem sobre a condição feminina, tanto nos países árabes, de religião islâmica, onde as restrições à liberdade das mulheres é clara e está registada na lei, como nos países ocidentais, que ainda detêm vergonhosos números de casos de violência doméstica sobre a mulher e onde a desigualdade no mercado de trabalho ainda é evidente. Em seguida, foi projetado um excerto ([cf. anexo A2.2.1](#)) de um livro com testemunhos de mulheres vítimas de violência doméstica. Alguns alunos efetuaram a leitura em voz alta de partes selecionadas de um dos testemunhos e, na senda da leitura, iniciou-se uma discussão de ideias sobre as razões que subjazem as estas situações de violência física e psicológica sobre as mulheres e o que é que nós podemos fazer, enquanto sociedade, para mudar mentalidades e prevenir este tipo de situações. Por fim, ainda na 2ª e 3ª aula, foi proposto aos alunos que elaborassem um cartaz com um slogan alusivo à violência sobre as mulheres. Para isso, os alunos foram divididos em grupos de 4/5 elementos, tendo-lhes sido distribuídas páginas de jornais, tesouras, papel de cartolina, cola e imagens artísticas de mulheres em situações de aparente vulnerabilidade. Como já era previsível, os alunos não tiveram tempo de terminar o trabalho na sala de aula, por isso foi-lhes permitido que o acabassem em casa e que o entregassem no prazo de uma semana. Os cartazes foram, posteriormente, expostos nas paredes dos diversos blocos da escola. Foi um trabalho que envolveu muito os alunos, estimulando a sua criatividade e a sua capacidade de sintetizar num slogan o seu pensamento crítico. Alguns cartazes superaram muito as minhas expectativas. Além disso, por ser um trabalho de grupo, com uma materialização física, a sua execução obrigou os alunos a encontrarem-se fora do espaço da escola, o que favoreceu a socialização, para além de ter propiciado o treino de competências comunicativas e negociais e

o desenvolvimento do espírito de entreajuda. O único reparo que houve da minha parte foi que a maioria dos grupos de trabalho ignorou a instrução de que deveriam estabelecer no cartaz, pelo menos, uma conexão com a *Farsa de Inês Pereira*. Só um grupo é que o fez. Mas como a instrução foi dada oralmente, é possível que não tenha sido suficientemente explícita. E, de qualquer maneira, a atividade foi planeada para ser executada com uma certa margem de liberdade.

Para além destas atividades, que se entrecruzaram com a análise dos excertos de uma forma dialogal, através de uma planificação esforçada para que o foco no texto de Gil Vicente não se perdesse (cf. anexos A2), a análise da obra foi feita recorrendo ao diálogo reflexivo com os alunos, à paráfrase, a exercícios de *brainstorming*, à escrita de respostas a fichas de leitura e educação literária (elaboradas por mim), geralmente a pares, para promover a entreajuda, e à sistematização de conteúdos, com a ajuda de um documento *PowerPoint* (cf. anexo A2.3.1) criado de raiz para o efeito, com base nos meus conhecimentos científicos e em diversas leituras teóricas que fiz sobre a obra e o seu contexto.

4.1.3 Percursos didáticos relativos à lírica camoniana

Os percursos didáticos que elaborei para o estudo da lírica camoniana não foram sequenciais. O primeiro corresponde ao início da unidade e foi lecionado ainda no final do 1º semestre. Interessava-me explorar a abordagem biografista e considerei que Camões era, dos autores referidos no programa, o melhor candidato para o efeito, pois a biografia de Camões está envolta numa espécie de neblina que junta acontecimentos factuais e acontecimentos lendários, nunca confirmados, o que tem potencial para espicaçar a curiosidade dos alunos e o interesse pela obra. Nesse sentido, preparei um percurso didático (cf. anexo A3.1) de 2 tempos letivos em que propus o visionamento de excertos de dois documentos: o filme *Camões de Leitão de Barros* (1946) e o documentário *Quem és tu Luís Vaz de Camões?*⁵. A partir do documentário, de teor mais académico e crítico, podemos perceber o que é que no filme é factual e o que é fantasioso. Para além disso, foi feita uma breve observação acerca da diferente natureza dos dois documentos. O primeiro, apesar do pendor biografista, é uma obra ficcional.

⁵ Documentário da autoria de Maria Júlia Fernandes, apresentado na série da RTP 2 *O lugar da História* e disponibilizado pela RTP Ensina: <https://ensina.rtp.pt/artigo/quem-es-tu-luis-vaz/>

O segundo é uma obra que se pretende rigorosa, baseada no conhecimento científico mais atual à data. A opção pela projeção de apenas excertos aos alunos teve que ver, fundamentalmente, com a gestão do tempo, pois só dispunha de 2 tempos letivos para esta abordagem, mas considero também que, dada a extensão dos dois documentos, tal teria sido contraproducente, dando origem, porventura, à dispersão da atenção e a conversas paralelas. No entanto, disponibilizei, por correio eletrónico aos alunos as hiperligações de acesso aos dois documentos completos. Esta abordagem tem o mérito de dar um rosto, uma vida e um enquadramento à poesia de Camões e, num certo sentido, ajudar a explicá-la, desde que não caiamos no erro de reduzir a obra à biografia, num pendor determinista. É certo que a literatura vai beber a mais fontes, mas também é certo, de acordo com Vigotski (2003) e, mais tarde, Jauss (1993), que o meio e o contexto em que um indivíduo se insere influenciam a forma como aprende, os seus esquemas mentais e a sua atividade, neste caso artística. Para finalizar a análise comparativa entre os dois documentos, foi feita a síntese, em grupo-turma, dos aspetos principais neles realçados.

O segundo percurso ([cf. anexos A4](#)), iniciado já no início do 2º semestre, e veiculado ao tema da representação da amada na lírica camoniana, estendeu-se durante 5 tempos letivos. As estratégias mais usadas foram a intertextualidade, a análise comparativa, o diálogo horizontal/vertical, o método indutivo (inferência de sentidos, de marcas de estilo e linguagem, etc.), a leitura entrecortada e reflexiva, a paráfrase, o método interrogativo, o ensino expositivo, a sistematização de conhecimentos e a sua aplicação (método dedutivo).

Na 1ª aula trabalhámos o poema “Descalça vai para a fonte”, recitado por António Vilar no filme *Camões*, e revisto por nós nesse segmento. Optei, em seguida, por um exercício de reformulação, em grupo-turma, através da leitura entrecortada, comentário e questionamento dos alunos. Em seguida, especulámos sobre as influências de Camões, patentes neste poema. Nessa senda, expliquei-lhes o conceito de substrato e de superstrato, aplicados à literatura, sendo o substrato as influências que estão intrinsecamente ligadas à herança cultural e aos quadros de valores de cada um, das quais muitas vezes nem se tem consciência, mas que influenciam a escrita, e o superstrato as influências que um artista recolhe do que se passa à sua volta, da sua contingência, das suas leituras, das ideologias a que adere, etc., e que também

influenciam a sua escrita. De certo modo, mas não exclusivamente, esse foi o fio condutor deste percurso e do seguinte.

As primeiras impressões dos alunos foram assertivas, presumivelmente por os conhecimentos relativos à poesia trovadoresca ainda serem recentes. Assim, concluiu-se que o poema era influenciado pela lírica galego-portuguesa, não só pela métrica, como pela temática. As características físicas da amada, descritas no poema, também estão em consonância com o retrato de mulher idealizada do ideário trovadoresco, que, por sua vez, também sofreu influências da poesia clássica. O próprio Petrarca também vai servir-se dessa estética, difundindo o retrato da mulher-anjo. No que diz respeito à análise psicológica dos sentimentos da donzela verificámos influências petrarquistas, mas também maneiristas, pela tensão denunciada, que contrasta com o ambiente idílico rodeante. Todos estes conteúdos foram induzidos em diálogo horizontal e com recurso ao documento *PowerPoint* ([cf. anexo A4.1.1](#), slides 2, 3 e 4), elaborado como suporte para os percursos camonianos. Na aula seguinte, utilizei um poema ([cf. anexo A4.1.1](#), slide 6) de Rodrigues Lobo (1580 – 1622), poeta quase contemporâneo de Camões, que glosa sobre o mesmo mote de Camões em “Descalça vai para a fonte” e lhe copia o refrão, para além de seguir fielmente o seu desenvolvimento temático. Expliquei aos alunos que era costume, à época, o exercício de se escrever *à maneira de*. O ato era até muitas vezes encarado como uma homenagem.

Após a leitura do poema, iniciámos uma breve reflexão analítica sobre a sua relação com o poema de Camões e os alunos realizaram uma Ficha de Leitura ([cf. anexo A4.1.1](#)- slide 7).

Por fim, no âmbito do Projeto *10 minutos a ler*, visionámos um vídeo com uma interpretação musical do poema de António Gedeão “Poema da autoestrada” ([cf. anexo D14](#)), mais uma recriação do vilancete de Camões. Na 3^a e 4^a aula, realizámos uma outra análise comparativa, mas desta vez entre o soneto de Camões (introdução à medida nova) “Um mover d’olhos brando e piedoso” e o soneto de Petrarca “Graças que a poucos longo céu destina”. Desta forma, pude mostrar aos alunos como Camões também sofreu uma grande influência da leitura atenta dos poemas de Petrarca, tendo criado alguns poemas *à maneira* do poeta italiano, introduzindo, claro, a sua subjetividade e o seu génio, como é o caso em apreço. A análise comparativa dos sonetos foi feita em grupo-turma, primeiro a nível microtextual, verso a verso,

utilizando as estratégias de paráfrase, releitura entrecortada para inferência de sentidos, questionamento dos alunos e chamada de atenção para certos segmentos; e depois a nível macrotextual, com a indução e posterior explicitação dos pontos em comum nos dois poemas ([cf. anexo A4.1.1](#)- slides 9 e 10), a nível temático e formal, e das diferenças (marcas de subjetividade). O documento *PowerPoint* ([cf. anexo A4.1.1](#)) serviu de suporte à transmissão de aporte teórico, necessária para uma compreensão mais fundamentada da atividade, que, quando eficaz, pode ajudar o aluno a criar uma ligação mais significativa e, até mesmo, afetiva, com o texto e com o autor. O truque, percebido por experiência empírica, é o tempo. Esses apartes não devem ser muito extensos, pois, se assim for, o aluno pode perder o foco no texto e dispersar-se. A informação deve ser concisa e deve ser selecionada com base na pertinência que tem para a compreensão do texto. O resultado da experiência foi positivo. Embora os alunos tenham manifestado mais entusiasmo com a atividade intertextual Camões/ Rodrigues Lobo, o “plagiador”, nas palavras deles, depois de uma reflexão dialógica acerca dos conceitos de amor físico e espiritual em Camões e Petrarca, de breves explicitações sobre o pensamento neoplatónico e a sua influência nos poetas, da análise comparativa dos sonetos e explicitação da relação que este estabelece entre forma e conteúdo, considero que a estratégia foi proveitosa, pois favoreceu a compreensão e ainda proporcionou um alargamento dos conhecimentos histórico-culturais dos alunos, que poderá ser depois mobilizado noutros contextos. A última parte deste bloco de dois tempos letivos foi dedicado à leitura e análise do poema “Aquele cativa”. Acabou por ser vantajoso optar por colocar a análise deste poema no seguimento dos anteriores, pois a análise beneficiou dos conhecimentos recém adquiridos que os alunos obtiveram sobre o ideário de Petrarca. Assim, analisámos o poema em diálogo horizontal/vertical e pudemos constatar que Camões transgride o código petrarquista, no que diz respeito ao retrato físico da mulher amada, provavelmente já resultado de um certo afastamento, fruto de outras influências (maneirismo) ou até da sua própria experiência de vida, onde certamente foi influenciado por outras culturas. O percurso terminou (5ª aula) com a aplicação de conhecimentos, através da realização de uma Ficha de Educação Literária ([cf. A4.4.1](#)), relativa, precisamente, ao poema “Aquele cativa”, por ser, de entre os três que analisámos, aquele que permite mobilizar conhecimentos mais abrangentes.

O último percurso que elaborei para o estudo da lírica camoniana ([cf. anexos A5](#)) versou sobre a temática da experiência amorosa e da reflexão sobre o amor e circunscreveu-se ao trabalho sobre o soneto, a partir do soneto “Transforma-se o amador na cousa amada”.

Deste modo, numa 1ª fase, procedeu-se à leitura do poema por um aluno selecionado para o efeito (o poema foi enviado previamente aos alunos, pois não estava no manual, para que estes treinassem a leitura expressiva em casa). E, em seguida, a um exercício de reformulação do texto em grupo-turma, de modo a inferir o seu macrosentido. Dada a complexidade de alguns versos e das ideias nele contidas, elaborei e projetei um documento *PowerPoint* ([cf. anexo A5.1.1](#)), com uma explicação acerca da dicotomia entre a orientação Neoplatónica (amor espiritual) e a orientação Aristotélica (amor físico). Outro exercício que propus em torno do poema foi a exploração etimológica do termo “semideia”. Explorámos o seu sentido, através do seu contexto no poema e da sua morfologia, estratégia que se revelou muito motivadora, porque os alunos têm uma curiosidade natural sobre a língua e a sua construção e isso deve ser aproveitado, e pelo vocábulo sincretizar em si parte da significação macrotextual do poema e ser importante para a sua compreensão. Ainda no domínio da gramática, em grupo-turma, procedeu-se ao levantamento lexical das referências textuais relacionadas com o amor físico e com o amor espiritual, tendo sido os resultados apontados no quadro. Em seguida, sugeri aos alunos a realização de uma atividade interpretativa ([cf. anexo A5.1.1](#), slide 4), em que eles tinham de responder se, na sua perspetiva, predominava no poema uma conceção do amor espiritual, ou uma conceção do amor físico. Não sendo uma questão de resposta óbvia, creio que com o aporte teórico que lhes foi fornecido, eles estavam em condições de responder. Também frisei que, desde que bem fundamentada, qualquer uma das opções poderia ser aceite. De realçar que a maioria dos alunos conseguiu mobilizar os conhecimentos adquiridos para fundamentar as respostas, apesar da manifestação de algumas dificuldades, que me levou a acompanhar o trabalho dos alunos de mesa em mesa.

A 2ª e última aula deste percurso ([cf. anexo A5.2](#)) foi dedicada ao tema da recriação artística. O conceito foi apresentado aos alunos e foram dados como exemplos a canção “My way” (que Paul Anka escreveu para Frank Sinatra) e “À minha maneira” dos Xutos e Pontapés (uma das centenas de recriações de “My Way”). Foi um momento divertido, pois são músicas

conhecidas dos alunos e muitos atreveram-se a cantar também. Assim, ouvimos as músicas e procedemos, depois, à decifração dos pontos em comum e daquilo que diferencia as duas canções. Há que dizer que os alunos foram muito perspicazes nas suas observações, avançando que enquanto em “My Way”, o sujeito poético é alguém em fim de vida, que está a fazer um exercício retrospectivo daquilo que foi a sua vida, em “À minha maneira” é alguém jovem, que se está a projetar para o futuro, a enunciar a forma como quer viver. O passo seguinte consistiu na apresentação do poema “Se não te amarem finge que não amas”, de Daniel Jonas ([cf. anexo A5.2.1](#)), uma recriação do último poema de Camões estudado (aula anterior). Para a compreensão do poema de Daniel Jonas, dada a sua complexidade, foi realizado um esquema no quadro, com a colaboração dos alunos. Procedemos, depois, à análise comparativa dos dois textos, em diálogo horizontal, concluindo que o poema de Jonas explora a dialética camoniana entre o amador e a *cousa amada*, mas indo mais longe nesse exercício, a ponto de criar um terceiro elemento, o *outro*, figura idealizada da pessoa amada, sem existência empírica, mas que tem muito da projeção do próprio. Apesar de ser um poema complexo, creio que os alunos compreenderam bem a temática que lhe estava subjacente: a idealização do amor.

O último momento da aula foi passado a explicar aos alunos a proposta de atividade que tinha para eles: a recriação artística de um soneto de Camões à sua escolha. Poderiam recriar um poema já existente, como o fez Jonas e António Gedeão; escrever um poema *à maneira* de Camões, como fez Rodrigues Lobo; utilizar outra linguagem artística, como a fotografia, o vídeo, o desenho, a música, etc. Ou tão somente filmarem-se a ler o poema de forma expressiva, pois isso já subentende uma interpretação e uma recriação. Foi projetado o guião da atividade ([cf. anexo A5.2.2](#)), assim como alguns dos exemplos de recriações artísticas lá inseridos. A grande maioria dos alunos optou pelo vídeo com a leitura expressiva do poema, no entanto houve alguns que surpreenderam pela criatividade. Houve recriações através de desenhos, de vídeos, de músicas, e, até mesmo, um caso de recriação através de um novo poema. Foi uma atividade que pretendeu estimular a expressão de si, a partir de um objeto artístico de outrem, explorando a releitura atualizada (contexto de receção), mas também a criação de algo novo.

4.2. Trabalho desenvolvido com a turma 12º 1

4.2.1. Percorso didático relativo a *O sentimento dum ocidental* de Cesário Verde

O percurso didático que desenvolvi para a exploração de *O sentimento dum ocidental*, de Cesário Verde (cf. [anexos B1](#)), teve início com a audição da leitura do poema, realizada por mim, com música de fundo de Franz Liszt (sinfonia “Dante”). Os alunos já tinham sido incumbidos da leitura integral do poema previamente em casa, mas a opção por uma leitura expressiva preparada por outrem foi pensada para lhes fornecer um modelo de leitura e para lhes proporcionar uma audição integral do poema sem bloqueios. A música de Liszt como fundo para a leitura foi uma escolha pessoal, porque me pareceu que dialogava bem com o poema. Para além disso, Liszt é um compositor contemporâneo de Cesário, dando-se a coincidência de, apesar da diferença de idades, terem morrido no mesmo mês e no mesmo ano. Seguidamente à audição do poema, foi proposto um exercício de *brainstorming* com as primeiras impressões dos alunos acerca dele. Ora, não sendo a turma muito participativa, foi necessário começar eu com algumas ideias, mas depressa fui preenchendo o quadro com impressões muito pertinentes. Entretanto, também pus a circular pela turma dois livros do autor, com “O sentimento dum ocidental”, mas não só, e um livro sobre Cesário Verde: “Um génio ignorado” de Maria Filomena Mónica, porque considero importante o contacto dos alunos com o objeto livro. Tanto esta estratégia, como a da exibição da fotografia de Cesário no quadro, visaram criar nos alunos um sentimento de afeição pelo autor e pelo seu trabalho.

Entretanto, tinha também a intenção de mostrar aos alunos um documentário sobre Lisboa em finais do século XIX, de forma a contextualizar o autor na sua época, sobretudo no que diz respeito ao espaço por onde circulava, a cidade de Lisboa, pois a dimensão espacial, a par com a dimensão temporal e sensitiva, está muito presente no poema, com a referência à vida citadina, às ruas, aos transportes, ao cheiro a gás que emanava dos candeeiros, aos transeuntes, etc. Contudo, a audição e a atividade de *brainstorming* demorou mais tempo do que esperava, pelo que já não havia tempo para dar a ver integralmente o documentário. Como tal, optei por deixá-lo para a aula seguinte e investir o tempo restante dos alunos na realização da atividade de Educação Literária. Nesse aspeto, como noutros, a flexibilidade e o encorajamento da professora Joaquina foram inexecutáveis. A professora sempre me disse que as planificações são importantes para nos orientarmos, mas que é natural e desejável serem quebradas, quando a dinâmica com o grupo-turma assim o pede. A atividade de Educação Literária consistiu em fornecer aos alunos algumas fotografias de Lisboa na segunda metade do

século XIX ([cf. anexo B1.1.1](#)) e pedir que as legendassem com excertos do poema. Este trabalho, para além de possibilitar o diálogo interartes, permitiria uma releitura autónoma do poema, o que vai favorecer a apreensão do seu sentido global.

A segunda e a terceira aula iniciaram-se, então, com o visionamento do documentário, seguida da leitura e comentário dos excertos que os alunos selecionaram para cada fotografia. De realçar que, tanto eu como a professora Joaquina, também realizámos a atividade. Da minha parte, porque considero que o professor deve ser um agente envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Logo depois, retomámos a audição do poema, agora circunscrita à primeira parte “Avé-Marias” ([cf. anexo B1.2](#)). Foi realizada a paráfrase em grupo-turma e salientados alguns aspetos a reter para a compreensão do poema, como as referências temporais e espaciais correlacionadas com as sensações do poeta. O método selecionado para a abordagem temática foi o método indutivo, dado que, na minha opinião, é o método que melhor se coaduna com o diálogo horizontal com os alunos, estratégia essencial para mim, por me ser natural e por permitir também aos alunos exprimirem-se sem receio de errar ou de serem prejudicados na avaliação. Para além disso, também permite uma reformulação do seu enunciado oral pelo professor, com as vantagens que isso traz não só na reparação de erros de compreensão, como na correção linguística a curto/ médio prazo. O recurso à metalinguagem, nomeadamente na análise formal, também pode ser utilizado com naturalidade nesta metodologia, sobretudo em níveis avançados, como é o caso, pois é de esperar que os alunos já dominem a nomenclatura, mas mesmo que isso não aconteça com todos, a sua abordagem, nestas condições, é favorável à aprendizagem, podendo a professora aproveitar o desconhecimento para recordar conteúdos mal assimilados.

Nessa senda, decidi-me pelo questionamento dos alunos no que diz respeito aos recursos linguísticos que o poeta utiliza para abordar as várias temáticas assinaladas, aproveitando, assim, para deixar clara a articulação forma/conteúdo. Com base no que respondiam, acrescentava alguma informação ou chamava a atenção para outros exemplos ou recursos.

Seguiu-se, na quarta aula, a audição e análise temático-formal da segunda parte do poema “Noite fechada” ([cf. anexo B1.3](#)), com particular ênfase para a crítica social subentendida nos versos ouvidos. Nesse passo, foi proposta também uma leitura de um breve

excerto da *Ode Marítima* de Álvaro de Campos ([cf. anexo B1.3.1](#) – texto inserido na atividade), no qual Cesário é evocado, e procedeu-se à reflexão, em grupo-turma, acerca da conexão entre os dois textos. A partir dessas observações, explicitarei brevemente aos alunos o movimento sensacionista criado por Pessoa, a fim de possibilitar a especulação sobre a influência que Cesário exerceu sobre ele e sobre o movimento. Esta atividade foi retomada no final do percurso (6ª aula), com a realização de uma atividade de Educação Literária ([cf. anexo B1.3.1](#)).

Nas últimas duas aulas (5ª e 6ª), ouviu-se e analisou-se a terceira parte do poema “Ao gás” ([cf. anexo B1.4](#)), salientando-se o pendor narrativo de alguns dos versos e pedindo-se a colaboração dos alunos na recolha de mais exemplos. Seguiu-se uma reflexão conjunta acerca da sua significação para a compreensão global do poema. Após isso, procedeu-se à audição e análise temático-formal da última parte do poema “Horas mortas” ([cf. anexo B1.1.2](#)) e, nesta etapa final, refletiu-se, em grupo-turma, acerca da intenção comunicativa do poeta, a partir do excerto (inserido na 3ª parte- 5ª estrofe) “ E eu que medito um livro que exacerbe/ Quisera que o real e a análise mo dessem”, em correlação com o poema de Cesário *Contrariedades* (retirado da internet e projetado aos alunos). Por fim, elaborámos em grupo-turma, um quadro síntese das principais características temático-estruturais e estilísticas do poema.

Feita a análise do percurso, considero que o processo correu bem e que foi proveitoso para os alunos, no que diz respeito à compreensão textual e ao desenvolvimento do gosto pela poesia, pois que a maioria dos alunos manifestou o gosto que teve na leitura e análise do poema. A opção, neste contexto, por estratégias como o diálogo horizontal e o ensino indutivo e inferencial revelaram-se produtivas nesta turma, possibilitando aos alunos melhorarem os níveis de participação, com as vantagens que isso traz para a compreensão. O facto de a turma não ter problemas de indisciplina e apresentar bons níveis de concentração também foram relevantes na escolha da abordagem. Para além disso, o recurso à intertextualidade estimulou os alunos ao estabelecimento de nexos entre textos, incrementando, assim, os conhecimentos contextuais, de uma forma mais lúdica e menos teórica, em comparação com outras abordagens.

4.2.2. Percurso didático relativo à *Ode Marítima* de Álvaro de Campos

O percurso didático que desenhei para o estudo da “Ode Marítima” teve em conta o curto espaço de tempo que tinha para a sua abordagem (três tempos letivos). Dado o atraso em

que o 12º se encontrava face à calendarização da disciplina, devido ao facto de terem iniciado o ano ainda com muitos conteúdos do 11º ano por lecionar, era necessário ser o mais célere possível. Assim, uma vez que era inexecutável a leitura, ou sequer a audição integral do poema em sala de aula, optei por enviar previamente (com duas semanas de antecedência) o poema, que não se encontrava no manual ([cf. anexo B2.1](#)), e um link que permitia o acesso a uma leitura encenada do poema. Entretanto, durante a minha preparação, reli várias vezes o poema e procurei rever nas minhas fontes académicas a melhor maneira de o lecionar, de modo a que os alunos apreendessem o essencial da sua riqueza. Encontrei-a num posfácio de Richard Zenith a uma versão ilustrada do poema⁶, com a sugestão de dividir o poema, tendo em conta a estrutura tripartida clássica da ode, o que fez todo o sentido para mim, dada a evolução temática do poema. Assim sendo, depois de uma breve atividade de *brainstorming* acerca das primeiras impressões que os alunos recolheram do poema, resolvi introduzir a sugestão de Zenith através da apresentação aos alunos de uma ode paradigmática, a “Ode Olímpica XII” de Píndaro ([cf. anexo B2.2](#)). Desta maneira, podia explicar o género através de um exemplo prático. Procedeu-se, portanto, à leitura do poema de Píndaro, à explicação da sua divisão em *estrofe* (argumento), *antístrofe* (contra-argumento) e *epodo* (conclusão) e, a partir daí, partiu-se para o exercício analógico com a *Ode Marítima*. Assim, com o meu auxílio, e também eu auxiliada pela divisão proposta por Zenith, foi possível dividir-se o poema nas três partes e proceder à análise macrotextual de cada uma delas.

Uma vez estabelecida a divisão, procedeu-se à visualização de excertos do poema representado, correspondentes à primeira parte ([cf. anexo B2.1](#)), ao que se seguiu a sua análise em grupo-turma, enfatizando alguns aspetos, de entre os mais significativos, a simbologia do volante, marcador de ritmo e de tempo e símbolo da viagem onírica, os recursos expressivos utilizados na materialização do poema e as referências autorreflexivas. No seguimento desta etapa, foi proposto aos alunos um exercício de Educação Literária ([cf. anexo B2.1.3](#)), visando a relação de alguns dos excertos assinalados com os conteúdos já lecionados sobre o Modernismo/ Futurismo e a heteronímia.

⁶ Pessoa, Fernando, Álvaro de Campos (2014), *Ode Marítima* (Richard Zenith, Trad.). Lisboa: Clube do autor

No 2º tempo, procedeu-se à visualização de excertos selecionados da encenação do poema, para, em seguida, se fazer a análise conjunta da 2ª parte da obra. Nesse passo, lembrei-lhes o conceito de *antístrofe*. É um contraponto, um argumento que vai responder ao primeiro, neste caso, subvertendo a sua lógica. E, assim, é nesta parte que se inicia a viagem inversa, porque não para o exterior, ainda que fantasiosa, mas para dentro do sujeito poético, uma viagem às suas ânsias e desejos mais recônditos, estimulada pelo grito do marinheiro inglês evocado por Campos. Se antes víamos a exaltação da vida marítima, passada e futura, aqui entramos no domínio da total desmedida, ou não quisesse corresponder, a estética sensacionista, ao abraçar da totalidade da experiência. Neste passo, foi realizado também um inventário dos recursos linguísticos utilizados pelo poeta para materializar essa construção imagética.

Por fim, na última aula dedicada ao estudo do poema, visualizámos os excertos da encenação selecionados e analisámos em grupo-turma a 3ª parte do poema *Epodo*, refletindo sobre a concordância de poema de Pessoa/ Campos com a codificação do género com que intitulou o poema. Estamos perante um canto jubiloso? Se é certo que já houve júbilo e exaltação, esta última parte, evocativa do reverso da experiência, o estado depressivo que o atinge como ricochete da ousadia do estado eufórico, é tudo menos esfuziante. E nem o refúgio na infância, nem o elogio da vida marítima moderna, compensam o regresso à realidade. Neste passo, explicitiei, de forma breve e superficial, aos alunos, o género da *elegia*, também da literatura clássica greco-latina, e lancei-lhes um tópico para discussão: estará, afinal, a *Ode Marítima* mais em consonância com o género da *ode*, ou com o género da *elegia*? As respostas oscilaram entre uma coisa e outra. Da minha parte, reformulei-lhes, quando necessário, a fundamentação e a estruturação sintática das respostas, frisando que não era uma questão com uma resposta fechada. E que as duas alternativas poderiam ser aceitáveis se bem fundamentadas.

Em suma, há que reconhecer que este foi um percurso atípico e que a exploração do poema careceria de mais tempo para ser, de facto, bem-sucedida. Contudo, creio que os alunos apreenderam o sentido global do poema, com esta metodologia. Seria um poema que se prestaria bem à intercalação da sua análise com mais atividades de compreensão textual e de expressão escrita, com múltiplas vantagens, Mas tal não foi possível e, enquanto professores,

temos também de estar preparados para essa eventualidade e adaptarmo-nos às nossas circunstâncias. Foi o que fiz, beneficiando com a excepcional colaboração da turma, que fez um esforço de concentração notório e interveio até muito amiúde, para o que é hábito. De realçar que os alunos demonstraram ter feito a visualização integral da representação do poema em casa, tendo pelas primeiras impressões que relataram, como pelos comentários que fizeram à performance do ator. Essa estratégia de leitura acabou por revelar-se acertada, dadas as limitações temporais que tinha, mas também porque permitiu sair um pouco da dialética mediadora poema – professora – alunos; poema – alunos – professores, introduzindo um novo elemento nessa equação, o ator e a sua interpretação. Para além disso, permitiu o diálogo interartes e foi mais uma oportunidade para levar os alunos a verem teatro, ainda que em vídeo.

4.3. Trabalho desenvolvido com as turmas 9º 3 e 9º4

4.3.1. Percurso didático relativo aos géneros da notícia e do texto de opinião

O percurso didático que desenhei ([cf. anexos C.1](#)) para explorar com os alunos as diferenças de género entre a notícia e o texto de opinião foi o primeiro percurso didático que elaborei durante a minha PES e partiu da convicção de que é essencial dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam distinguir entre facto e opinião. Hoje em dia, na sociedade digitalizada em que vivemos, os textos jornalísticos, ou os textos que mimetizam o género, proliferam nas redes sociais. Contudo, a lógica do seu maior ou menor surgimento nos ecrãs já não tem que ver com a qualidade da investigação, ou com critérios como a fundamentação, a credibilidade, ou até mesmo a idoneidade do autor ou entidade que publica, mas com o número de visualizações que a publicação gerou. Esta vulnerabilidade das redes tem sido aproveitada por pessoas ou organizações para espalhar a desinformação e manipular massas de pessoas. Daí ser tão importante ensinar os alunos a distinguir as marcas de facto e de opinião, mas também imbuí-los de um certo ceticismo em relação àquilo que leem, estimulando-os a procurarem mais informações, através de diferentes meios, a compararem fontes, etc. Neste percurso, procurei, na 1ª aula, através da leitura ([cf. anexo C.1.1](#)) e análise em grupo-turma de dois textos (uma notícia e 1 texto de opinião) relativos ao mesmo tema, os insultos que sofreu Ferro Rodrigues enquanto almoçava com a sua mulher num restaurante, ajudar os alunos a inferir as marcas correspondentes aos dois géneros. Para isso, foi feita a análise linguística (macro e micro) e

para-linguística (cf. documento *PowerPoint* [anexo C1.1.2](#)) dos dois textos, em diálogo horizontal com os alunos, com recurso à sua projeção, procedendo-se, depois, à sistematização dos conhecimentos, com o auxílio do documento *PowerPoint* criado para o efeito (cf. [anexo C.1.1.2](#)). Em seguida, os alunos foram divididos em grupos de 3/4 alunos, a fim de que, na aula seguinte, já pudessem começar logo a Ficha de Trabalho a partir dos textos analisados e de outros dois. Os textos (uma das notícias ou um dos textos de opinião) foram distribuídos pelos grupos, de forma pensada, tendo em conta o perfil do grupo e a reflexão sobre a sua capacidade de desempenho e interesses. Considerei que a notícia sobre os insultos a Ferro Rodrigues e o texto de opinião de Daniel Oliveira tinham um nível de complexidade menor, por já terem sido explorados em aula, e por terem sido escritos num vocabulário mais familiar para os alunos. Na aula seguinte, os alunos, já em grupo, foram instruídos para a leitura atenta do texto que lhes calhou trabalhar e para a seleção (através do sublinhado) dos elementos textuais que enquadram o texto no seu género, assim como das respetivas realizações linguísticas (macroanálise e microanálise).

Por fim, os grupos realizaram a Ficha de Trabalho proposta ([cf. anexo C.1.2.1](#)). A performance demonstrada foi diferente nas duas turmas. A turma 9º 3 teve relativa facilidade em realizar o trabalho, apesar de os grupos, de um modo geral, revelarem pouca autonomia no que diz respeito à descoberta das realizações linguísticas presentes em cada um dos modelos de género. Ainda assim, na generalidade, revelaram-se produtivos e flexíveis, na medida em que reconheciam facilmente as dificuldades, pediam ajuda, integravam as novas informações e conseguiram realizar o texto pedido no exercício 3, consensualizando opiniões, no caso da elaboração do texto de opinião, ou pesquisando informações em várias fontes sobre os acontecimentos em causa, no caso da elaboração da notícia, e chegando a um consenso acerca daquilo que era factual. De realçar que os alunos foram aconselhados a evitar dividir tarefas, prática frequente nos trabalhos de grupo a este nível, mas reveladora de resultados pouco coesos. Relativamente ao 9º 4, dado que as perturbações ao bom funcionamento da aula são mais frequentes, não foi possível cumprir com a planificação, ficando a realização da Ficha de trabalho em grupo para trabalho de casa. Foram poucos os grupos que a concluíram e os que o fizeram demonstraram dificuldades de compreensão em relação ao que era pedido e na diferenciação entre os géneros da notícia e do texto de opinião e entregaram um trabalho pouco

coeso e cuidado. Também foi notório que o trabalho de grupo não foi efetivamente realizado, verificando-se que somente 1 ou 2 membros do grupo é que efetivamente trabalhou. Pelo que concluo que é sempre preferível, pelo menos nas turmas mais problemáticas e/ ou heterogéneas, que este tipo de atividades seja realizado em sala de aula, onde há oportunidade para o esclarecimento cabal do enunciado, das dúvidas que surjam durante o processo de execução e para o acompanhamento dos trabalhos. Apesar disso, houve oportunidade para a correção pormenorizada dos trabalhos, com sugestões de alteração, sempre que necessário, e foi pedido aos alunos que o reescrevessem e o reenviassem, a fim de melhorarem o desempenho. Pois, acompanho Possenti (1996) quando declara que uma das coisas mais inteligentes a fazer no ensino da língua é “ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma mais sofisticada, etc.”. Na turma 9º 3, a maior parte dos grupos reescreveu o trabalho após a correção, na turma do 9º 4 só um grupo o fez. De qualquer maneira, considero que este percurso foi profícuo e que a generalidade dos alunos ficou mais sensibilizado e alerta para as diferenças entre facto e opinião, tornando-se assim menos suscetíveis a serem instrumentalizados através de textos manipuladores, que muitas vezes mimetizam textos informativos, ou de expressões textuais que induzem factos, mas que, na verdade, são interpretações de factos. Considero que este tipo de percurso é pertinente e que deve ser aprofundado em níveis subsequentes, com textos mais complexos, pois as campanhas de desinformação estão cada vez mais presentes na nossa sociedade e é necessário desenvolver nos mais jovens competências de pensamento crítico e de análise textual, a fim de que se desenvolvam enquanto cidadãos ativos, bem informados e capazes de pensar pela sua própria cabeça.

4.3.2. Percurso didático relativo à cena dos quatro cavaleiros do *Auto da Barca do Inferno*

Este percurso divide-se em duas fases, cada uma correspondendo a uma aula ([cf. anexos C.2](#)) A 1ª fase foi dedicada à leção do episódio dos quatro cavaleiros do *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente e a 2ª fase foi dedicada à revisão da significação global da obra, a partir da leitura do tríptico de Hans Memling, *O juízo final*.

A planificação elaborada para a 1ª aula teve como foco principal a contextualização de Gil Vicente e das suas personagens na sua época, pois seria difícil dar a compreender o episódio

sem abordar a referência à bula pascal do Papa Leão X, *Precalse denotionis* (1514), uma das muitas concessões de indulgências que diversos papas, desde o século XV, concederam aos monarcas portugueses e espanhóis e suas armadas que combatiam os muçulmanos nos seus territórios, neste caso, o Norte de África. Esta bula absolvía todos os que lutavam em nome de Cristo, no sentido da conversão dos inimigos, de todos os seus pecados, fossem esses a morte de muçulmanos, a conquista dos seus territórios e bens, ou mesmo a sua escravidão. O 1º passo para a compreensão do texto foi a sua leitura expressiva. Os alunos foram instruídos para prepararem a leitura previamente em casa, a fim de que se familiarizassem com o texto e a leitura decorresse de forma fluída. Em seguida, procedeu-se ao exercício de reformulação em grupo-turma, utilizando-se também a leitura entrecortada. Nesse seguimento, os alunos foram questionados acerca da caracterização dos cavaleiros e também dos argumentos de defesa e de acusação que podiam ser inferidos do texto sobre a sua conduta em vida. As suas propostas foram apontadas no quadro e confrontadas com a informação que constava no documento *PowerPoint* elaborado para a aula ([cf. anexo C.2.1.1](#)). O documento foi elaborado para que resultasse atrativo visualmente para os alunos, uma vez que verifiquei, a partir da observação empírica e de conversas com a Professora Maria do Céu Ponte, que, as duas turmas, mas, sobretudo, os alunos do 9º 4, respondem melhor a abordagens visuais.

Esta etapa foi importante pois serviu de alicerce para a reflexão posterior: *porque é que os quatro cavaleiros estavam, à partida, a salvo de qualquer condenação?* A abordagem para levar os alunos à resposta desta questão passou pela releitura da didascália e dos argumentos utilizados pelos cavaleiros para nem pararem na barca do inferno e pela contextualização do episódio no enquadramento histórico-cultural dos séculos XV e XVI, das Cruzadas, agora expandidas para os novos territórios conquistados, às bulas papais, que protegiam os elementos das armadas da condenação pelos seus atos depois da morte, à vida desregrada e luxuriosa de certos membros do clero, já exposta na personagem do frade. O facto de os quatro cavaleiros, personagens-tipo, questão também analisada com os alunos, surgirem só no final do auto, fechando, portanto, o auto, sugere a sua importância para a significação da peça. Pode a sua mensagem, “ Senhores, que trabalhais / pola vida transitória,/ memória, por Deus, memória/ deste temeroso cais!”, ser confundida com a mensagem de Gil Vicente aos seus espectadores? A reflexão a esta questão está subjacente no exercício reflexivo proposto no 10º slide do

documento *PowerPoint* ([conferir anexo C.2.1.1](#)), já na reta final da aula. A maioria dos alunos do 9º3 conseguiu responder autonomamente à questão. No 9º 4 foi necessário acompanhar o trabalho dos alunos mesa a mesa e ir rememorando os conteúdos apresentados, dado que, como já explicado, trata-se de uma turma muito agitada, com um tempo de atenção inferior ao desejável.

As estratégias utilizadas foram, portanto, a leitura expressiva e reflexiva, o diálogo horizontal/vertical, a aposta num recurso de sistematização com impacto visual e o aporte de conhecimentos de modo a permitir a metodologia reflexiva.

O 2º passo neste percurso, e na senda da opção por estratégias de ensino que privilegiem a compreensão pela visualização, foi elaborado para permitir uma recapitulação da obra, com foco, sobretudo, na sua significação global. Assim, juntando a pertinência da opção por estratégias mais visuais e a minha vontade de investir mais no diálogo interartes, escolhi o tríptico de Hans Memling “O juízo final” para esse exercício (cf. [anexo C2.2](#) e [C2.2.1](#)). Primeiro, procedemos à observação da obra em grupo-turma, apontando as primeiras impressões. Depois, procurei que focassem a atenção na representação do inferno. *A imagem corresponde à ideia arquetípica que temos do inferno? A que associam o inferno? A representação do inferno tem mudado ao longo dos tempos?* Neste passo, de modo a poderem ter uma opinião fundamentada, mostrei-lhes o trailer do jogo de vídeo “Agony” de 2018 (cf. [anexo C.2.2](#)), aproveitando para lhes passar a ideia de que as obras de arte e a influência que exercem no nosso imaginário não têm prazo de validade, podendo sempre ser redescobertas e reatualizadas em novas obras. Em seguida, procurei que focassem o olhar nas figuras do Arcanjo e de Jesus Cristo e no contraste entre a representação do Inferno e do Paraíso, mesmo a nível cromático e pictural. Esta análise foi feita em diálogo horizontal, a partir de deixas da minha parte. Foi um exercício que agradou as duas turmas, que demonstraram empenho na apreensão do significado da pintura. Na última parte da aula, aproveitei para fazer uma recapitulação do *Auto da Barca do Inferno*, a partir da premissa *Qual a intenção de Gil Vicente com a escrita da obra?* De certa forma, este 2ª fase do percurso constituiu um aprofundamento da 1ª, tendo sido desenhada em estreita correlação com ela, de modo a promover a compreensão textual, através do incremento dos conhecimentos dos alunos e do diálogo interartes.

4.3.3. Percurso didático relativo ao episódio do Consílio dos deuses em *Os Lusíadas*

Mantendo a aposta em estratégias mais visuais, tendo em conta o estilo de aprendizagem dos alunos e a sua motivação, iniciei este percurso, previsto para 4 tempos letivos, com a leitura da imagem de Luigi Sabatelli, *Il Concilio degli Dei* (1822, ca)⁷. Assim, a 1ª atividade realizada em conjunto com os alunos foi a identificação dos deuses presentes na imagem. Foi um exercício que cativou os alunos e nas duas turmas a quase totalidade dos deuses foi identificada, com recurso às informações do manual da disciplina. Em seguida, foi feita a leitura expressiva das estrofes relativas ao discurso de Júpiter e à intervenção de Baco, por alunos selecionados para o efeito. Desta vez, dada a maior complexidade da poesia épica, foi mesmo elaborado um documento com instruções precisas para a preparação da leitura (cf. anexo C3.1.2). À medida que o texto ia sendo lido, um documento *PowerPoint* com o texto ia sendo projetado, recurso que foi útil de duas maneiras: permitiu uma abordagem do poema mais visual e permitiu que os alunos que raramente trazem manual, situação recorrente no 9º 4, pudessem acompanhar, ainda assim, a aula. Terminada a leitura, deu-se início ao exercício de inferência de sentidos macrotextuais, dividindo-se o texto em partes e subpartes e, posteriormente, à sua análise temática e formal. Nesta etapa, a atenção dos alunos foi direcionada para a inter-relação entre a forma e o conteúdo, patente, por exemplo, nos recursos linguísticos que o poeta usa e que servem a caracterização das figuras. No final da aula, foi apresentada aos alunos uma proposta de atividade (cf. C3.1.3) que serviria este percurso e outros que lhe sucedessem no estudo de *Os Lusíadas*. Tratava-se da escolha, entre os alunos da turma, de 9 especialistas em mitologia romana: Vénus, Marte, Baco, Mercúrio, Cupido, Fortuna, Neptuno, Ninfas e Adamastor (Júpiter ficava para mim), escolhidos tendo em conta a disponibilidade demonstrada e/ ou o perfil de cada um. Assim, cada aluno ficava especialista numa divindade e lembraria os colegas das suas principais características, sempre que surgissem dúvidas ou tal fosse pertinente para a compreensão textual. Esta atividade, embora não essencial para a compreensão do episódio, foi pensada para incrementar a motivação dos alunos para o texto. Nas aula introdutória da Prof.

⁷ Imagem retirada do blog: <https://inqualchepostonelmondoedentrotime.blogspot.com/2008/10/luigi-sabatelli-il-concilio-degli-dei.html>

Maria do Céu para o estudo de *Os Lusíadas*, foi abordada a mitologia romana, e verificámos que uma grande parte dos alunos manifestava um vivo interesse pelo tema, daí a minha opção por esta proposta. Não só a atividade poderia servir de suporte à compreensão textual, como motivaria os alunos e, por acréscimo proporcionar-lhes-ia um papel mais ativo na sua própria aprendizagem e na transmissão de conhecimento aos outros, sendo que quando ensinamos também aprendemos. De modo a fornecer-lhes algum aporte teórico, selecionado e entrecortado tendo em conta o seu nível etário, mas com informação credível, oriunda de fontes diversificadas, elaborei um documento com textos de apoio sobre a mitologia romana, indicando-lhes também outros recursos informativos ([cf. anexo C3.1.4](#)). O documento foi distribuído a todos os alunos da turma, especialistas e não especialistas; estes últimos foram incentivados também a lê-lo, de modo a poderem assumir o papel de críticos. O guião da atividade ([cf. anexo C3.1.3](#)) também foi distribuído a todos, pois contém indicações que auxiliam a compreensão textual.

Na 2ª aula ([cf. anexo C3.2](#)), procedeu-se à leitura expressiva e à análise das intervenções de Vénus e Marte. As estratégias usadas na análise dos excertos foram as mesmas da 1ª aula, essencialmente projeção do texto, divisão em partes e subpartes e respetiva interpretação e descortinamento da relação entre forma e conteúdo. Recorreu-se aos alunos especialistas para a apresentação de Vénus, Marte, Baco e Júpiter (caracterizado por mim). Na 3ª aula, concluiu-se a leitura expressiva do episódio e realizou-se, em grupo-turma, a síntese do episódio, com apontamento no quadro das propostas dos alunos, recorrendo a eventuais reformulações de conteúdo ou sintáticas, se necessário. Esta prática é importante, pois, como já referido, proporciona um *feedback* imediato do professor ao enunciado do aluno. Ainda usando da mesma estratégia de *brainstorming*, elencaram-se os principais recursos expressivos e estruturais (enquadramento no género) do texto. Terminado o exercício, foi projetado o *slide* do documento *PowerPoint* correspondente à linguagem, estilo e estrutura da obra, a fim de se confrontarem as ideias dos alunos com o conteúdo do documento, possibilitando uma sistematização mais completa.

Por fim, no final da aula, os alunos iniciaram uma Ficha de Educação Literária e Escrita ([cf. anexo C3.3.1](#)), que terminaram na aula seguinte.

Da minha parte, considero que este percurso foi bem-sucedido e que a ideia de tornar alguns dos alunos das turmas especialistas em mitologia romana correspondeu às expectativas. No que diz respeito à turma do 9º 3, a escolha da maioria dos alunos escolhidos não foi baseada no seu voluntarismo, mas no desafio que o exercício constituía e em eventuais ganhos de autoconfiança. Assim, 5 dos 9 alunos selecionados foram alunos mais fracos ao nível do desempenho à disciplina. Contudo, todos se empenharam em fazer um bom trabalho, sendo que, em 2 casos, os alunos realizaram mesmo uma apresentação em *PowerPoint*. No 9º 4, tal opção seria mais arriscada, dado o elevado absentismo dos alunos e uma geral falta de empenho, pelo que optei por escolher os alunos que manifestaram vontade de fazer a atividade. Também aqui todos os alunos selecionados realizaram o trabalho e apresentaram as principais características da sua divindade, quando solicitado, tanto neste percurso, como em aulas subsequentes.

Para além disso, na Ficha de Educação Literária e Escrita ([cf. anexo C3.3.1](#)), introduzi uma questão de escrita, que apelava ao exercício de alteridade. A ideia era que os alunos se colocassem no lugar de Baco, refletissem sobre a sua ação e extrapolassem para uma reflexão mais lata sobre o papel da inveja na ação humana, podendo aqui implicar-se, elaborando sobre a sua experiência pessoal. É o tipo de atividade que promove a compreensão textual, mas também a extravasa, estabelecendo, desejavelmente, umnexo entre o texto e a reflexão sobre o mundo atual e as vivências dos alunos. A maioria dos alunos que respondeu ao exercício considerou que não, que a inveja não poderia servir como alibi para a ação, elencando uma série de exemplos perniciosos dessa prática. Enquanto acompanhava e supervisionava o seu trabalho, passando de mesa em mesa, procurei persuadi-los a integrar também o exemplo de Baco na resposta, pois nestas questões mais livres há o risco de uma certa dispersão dos argumentos, o que pode ser prejudicial no que diz respeito ao cumprimento das instruções do enunciado. Com esse acompanhamento, a maioria dos alunos do 9º 3 conseguiu cumprir com o que era pedido e muitos alunos entregaram respostas interessantes, refletindo sobre o texto, mas também integrando a sua mundividência. No 9º 4, esse trabalho não foi tão bem conseguido, porque a maioria dos alunos não acabou a ficha e não chegou ao último exercício. No entanto, alguns entregaram posteriormente e, a partir das minhas correções e apontamentos, reelaboraram o

trabalho, pelo que considero que também nesta turma, ainda que em menor grau, a atividade teve efeitos positivos.

4.3.4. Percorso didático relativo ao episódio do Adamastor em *Os Lusíadas*

O percurso didático que elaborei para trabalhar o episódio do Adamastor ([cf. anexos C4](#)) com os alunos iniciou-se com uma sessão do projeto *10 minutos a ler*. Escolhi para a sessão o poema “Quadrilha” de Carlos Drummond de Andrade ([cf. anexo D10](#)), porque, tal qual o episódio de *Os Lusíadas* também levanta dúvidas sobre o género e modo literários e porque também espelha, ainda que de forma humorística, o desencontro amoroso, que será a causa de perdição de Adamastor. Em seguida, em diálogo horizontal, troquei com os alunos as primeiras impressões sobre a leitura do episódio, que eles ficaram de preparar em casa. E dei início à leitura expressiva do episódio (estâncias 37 - 48), seleccionando um aluno para o efeito. Tal como no percurso anterior, também neste elaborei um documento *PowerPoint* com o texto ([cf. anexo C4.1.1](#)), pois as experiências anteriores foram positivas, verificando-se um maior seguimento da leitura pelos alunos. Terminada a leitura, procedemos ao exercício de reformulação, com foco na descrição de Adamastor nesta fase, um gigante ameaçador que faz várias ameaças aos portugueses, elencando uma série de profecias de desventuras futuras, e fizemos o levantamento dos recursos utilizados pelo narrador que servem à sua caracterização, com particular ênfase para as sensações visuais e auditivas, que transmitem ao leitor a descomunalidade do ser. A esse propósito, introduzi a questão do género de texto a que pertence este episódio e do seu modo literário. *Sendo Os Lusíadas um poema épico, como já tinha sido visto, o modo narrativo é predominante, mas quem é que conta o episódio, quem é o seu narrador?* A partir dessa premissa e da inferência por parte dos alunos dos dois narradores do episódio, procedemos à divisão do excerto em partes e subpartes, continuando o exercício na aula seguinte, em que se procedeu à leitura expressiva das estâncias 49-60 e se recorreu aos alunos especialistas em Adamastor e nas ninfas marinhas para uma caracterização mais detalhada destas divindades. A divisão do texto em partes e subpartes ajuda ao exercício interpretativo e à consciencialização da progressão temática. No caso deste episódio foi importante para dar conta da metamorfose de Adamastor: de gigante assustador a amante desprezado e humilhado. O seu infortúnio dá-lhe uma certa humanidade, como se diminuísse

de tamanho, e permite o desenvolvimento de um sentimento de empatia. Daí também a razão da escolha deste episódio para este percurso, ajudar os alunos a compreenderem que por detrás de atitudes de prepotência se escondem, muitas vezes, vulnerabilidades, infelicidade, maus tratos passados. Na Ficha de Leitura, que vai ocupar a aula subsequente ([cf. anexo C4.2.1](#)), peço, a certa altura, para traçarem o perfil psicológico do gigante. Na verdade, todo o percurso foi um caminho para chegar até este passo. Quem é Adamastor? Como é que ele se tornou naquele gigante impiedoso? Os alunos assumiram o papel de analistas nesse exercício, que, por isso mesmo, proporcionou também uma tentativa de compreensão do outro, que, quando bem-sucedida, implica uma atitude de abertura e de respeito por contingências e experiências diferentes. E, idealmente, transpondo agora já o texto, uma mudança de atitude para com o outro, porque nunca, na verdade, sabemos o que cada um passou para proceder da maneira como procede. E, talvez, se socialmente todos considerarmos mais os sentimentos e a dignidade alheia, todos vivamos melhor. Esta é uma agenda que, no meu entender, deve estar subjacente a qualquer planificação didática que envolva conteúdos de cidadania.

4.4. Projeto *10 minutos a ler*, desenvolvido com as turmas do 9º ano e do 10º

O projeto *10 minutos a ler* é um projeto que foi idealizado pela equipa do Plano Nacional de Leitura (PNL) e que consiste na reserva de 10 minutos de uma aula para a leitura de um texto ou de um livro, consoante o projeto do docente. Desde que tomei conhecimento do projeto, no início da minha PES, que decidi apostar nele, pelo menos, para as turmas do 9º ano. Acabei, contudo, por elaborar também várias sessões para a turma do 10º ano.

A escolha dos textos foi pautada pelos objetivos da minha PES, sobretudo, aqueles que dizem respeito à promoção da alteridade, da empatia e da consciencialização do aluno enquanto sujeito, capaz de pensar criticamente e de intervir na sociedade, mas também pelos conteúdos programáticos de Português ([cf. anexos D1, D10, D11 e D14](#)); por inspiração de efemérides, como o Dia da Mãe ([cf. anexos D5 e D19](#)), o 25 de abril ([cf. anexos D8 e D18](#)) e o Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial ([cf. anexos D5 e D15](#)); pela contextualização político-social atual, nomeadamente a Guerra na Ucrânia ([cf. anexos D2, D3 e D13](#)), a pandemia de Covid-19 ([cf. anexo D17](#)) e as alterações climáticas ([cf. anexo D12](#)); pelos interesses manifestados pelos alunos e por iniciativas da escola, respetivamente as sessões

relativas ao género japonês *manga* (cf. [anexos D20](#) e [D21](#)) e a sessão relativa ao romance de João Tordo *A mulher que correu atrás do vento* ([cf. anexo D7](#)).

Houve da minha parte uma opção por textos atuais, alguns publicados há pouco tempo, outros até ainda não publicados, como os poemas de Alice de Sousa (cf. [anexos D5](#) e [D18](#)) e Rogério Oliveira ([cf. anexo D6](#)), ou, pelo menos, enquadrados na literatura contemporânea, de forma que tanto a linguagem como o contexto de produção fossem relativamente acessíveis aos alunos e não obrigassem a um grande dispêndio de tempo na sua decifração. Para além disso, também procurei diversificar, o máximo possível os géneros que apresentei, da crónica ([cf. anexo D1](#)), à poesia (cf. [anexos D2](#); [D5](#); [D6](#); [D10](#); [D13](#); [D14](#); [D16](#); [D17](#); [D18](#) e [D19](#)), à canção (cf. [anexos D3](#) e [D14](#)), ao romance/ novela (cf. [anexos D4](#); [D7](#); [D9](#); [D11](#); [D15](#) e [D22](#)), ao ensaio (cf. [anexo D12](#) e [D20](#)) e ao *manga* (cf. [anexo D21](#)). Desta forma, possibilitei aos alunos um conhecimento abrangente de vários géneros com que se pode trabalhar a linguagem artisticamente, o que creio ser importante, porque muitos dos alunos que dizem não gostar de ler revelam um conhecimento muito limitado sobre as várias possibilidades de leitura e os vários géneros existentes.

Relativamente às atividades que se seguiram à leitura, elas caracterizam-se pela sua brevidade, dada a limitação de tempo das sessões, e pela sua execução em grupo-turma (diálogo horizontal). Mais concretamente, no fim da leitura, eu lanço uma questão para o grupo e incentivo um breve debate de ideias. Por fim, reformulo as opiniões recolhidas, incluindo a minha perspetiva sobre as questões. A generalidade das questões levantadas debruça-se sobre a inferência de sentidos, ou de um segmento ou tópico em particular ou da globalidade do texto. Porém, algumas atividades seguiram uma planificação diferente, como foi o caso da abordagem à BD sobre o 25 de abril, em que propus aos alunos que identificassem os protagonistas que mais se destacaram no excerto ([cf. anexo D18](#)) e da sessão à volta da canção *Utopia* ([cf. anexo D3](#)), que escolhi para transmitir aos alunos uma mensagem de esperança, mas também de motivação para a ação, conceitos tão necessários nestes tempos tão perturbadores que vivemos, primeiro com a pandemia e agora com a guerra na Ucrânia. A atividade consistiu na reescrita de uma estrofe do poema.

Também no que diz respeito à estratégia do questionamento em diálogo horizontal, algumas atividades extravasaram o sentido dos textos ou dos tópicos que poderão ser inferidos

dos textos. Na sessão dedicada à técnica *spoken word* ([cf. anexo D6](#)), a discussão não se debruçou sobre o poema de Rogério Oliveira, mas sobre a técnica em si e as suas vantagens. Na sessão dedicada ao texto de David Attenborough, *Uma vida no nosso planeta*, os alunos foram questionados sobre aquilo que já mudaram no seu comportamento individual para fazer face à emergência ambiental ([cf. anexo D12](#)). Na sessão sobre o *manga* de Shigeru Mizuki ([cf. anexo D21](#)), os alunos foram questionados acerca da eficiência do género para abordar acontecimentos históricos, como é o caso deste excerto do livro *Marcha para a morte*, que aborda um acontecimento trágico da II Guerra Mundial.

Por fim, também na sessão sobre o romance de Douglas Stuart, *Shuggie Bain*, proponho, em vez da análise de um segmento/ tópico, um exercício de predição acerca do que vai acontecer a seguir na história.

As sessões foram muito bem aceites pelos alunos e as atividades muito participadas, mesmo na turma do 9º 4, em que se denotou uma melhoria do comportamento geral durante as sessões. Muitos alunos pediram o acesso aos textos e aos documentos de apoio com informações sobre os autores, pelo que os mesmos foram disponibilizados na plataforma *Classroom*. A opção por textos ou excertos curtos prendeu-se com a minha vontade de dar a conhecer aos alunos o máximo de autores/ géneros possível e por abordar as várias temáticas associadas aos objetivos da minha PES. A maioria das sessões durou cerca de 15 minutos, com as exceções da sessão dedicada ao excerto de *Uma viagem à Índia* de Gonçalo M. Tavares, que, com a concordância da prof. Maria do Céu, demorou uma aula inteira, por se interrelacionar com os conteúdos programáticos que os alunos estavam a aprender, e da sessão dedicada ao excerto do livro de João Tordo, *A mulher que correu atrás do vento*, que para além de ter ultrapassado o tempo estabelecido, foi aproveitada pela prof. Maria do Céu para preparar os alunos para um encontro com o escritor, organizado pela Biblioteca Escolar. De todas as sessões, aquelas que mais guardo na minha memória pela excelente participação dos alunos e até alguma comoção foram a sessão em que apresentei a BD sobre o 25 de abril ([cf. anexo D8](#)), que terminou com os alunos do 9º 3 a cantarem em coro a canção *Grândola Vila Morena*; a sessão sobre o samba *Utopia* de Jonathan Silva ([cf. anexo D3](#)); a sessão sobre o poema “Poeta” de Alice de Sousa, que comoveu bastante os alunos; a sessão sobre o excerto do livro de Tati

Bernardi *Você nunca mais vai ficar sozinha* ([cf. anexo D9](#)), que levou a uma intensa participação das alunas do 9º4, que compreenderam e gostaram do texto e da sessão sobre o *manga* de Shigeru Mizuki, que levou os alunos a fazerem várias analogias com outros mangas seus conhecidos, levando a uma frutífera troca de conhecimentos.

4.5. Trabalho desenvolvido com a turma de Cidadania

4.5.1. Percurso didático subordinado à temática das migrações

O percurso didático ([cf. anexos E1](#)) relativo à temática das migrações foi o primeiro que desenvolvi para a turma de Cidadania. A ideia inicial era levar os alunos numa visita de estudo à exposição *Rapture* do artista chinês Ai Weiwei, que decorreu na Cordoaria Nacional, em Lisboa, de 4 de junho a 28 de novembro. Mas tal não foi possível, devido às medidas de contingência no âmbito pandemia por Covid-19. Como tal, apresentei a exposição em aula, através de um documento *PowerPoint* ([cf. anexo E1.1](#)) que criei com informações e fotografias da exposição. A partir da análise das imagens, foi possível contextualizá-las, fornecendo aos alunos informações e dados sobre os fluxos migratórios de refugiados de países do Norte de África e do Médio Oriente para a Europa e dos problemas que essas deslocações provocam, tanto para os próprios, como para as localidades/ países que os recebem, que carecem de condições apropriadas e muitas vezes da compreensão das populações residentes. Para além disso, foi possível sensibilizá-los para as situações dramáticas em que subsistem essas pessoas, primeiro nas embarcações precárias que as transportam para a Europa, depois nos campos de refugiados, onde permanecem muitas vezes por tempo indeterminado. A discussão sobre essa problemática, que envolve muitas variáveis, foi incrementada com a leitura de um excerto do livro *Notas sobre um naufrágio*, do escritor italiano Davide Enia, que viaja para a ilha de Lampedusa para recolher testemunhos e vivenciar em 1ª mão essa tragédia humana dos migrantes, que, numa cadência regular, aportam à ilha em condições miseráveis ([cf. anexo E1.1.2](#)). De realçar que todos os alunos ficaram muito sensibilizados com a situação dos migrantes, que bastantes não conheciam, expressando a opinião de que devem ser salvos e acolhidos por uma questão de humanidade.

Na 2ª aula ([cf. anexo E1.2](#)), mostrei-lhes uma parte significativa (+ - 30 minutos) do documentário “Mancha humana”, também de Ai Weiwei, que o artista filmou durante um ano,

entre 2015 e 2016, em que visitou vários campos de refugiados na Europa. Através do vídeo, foi possível verificar o estado de desespero dessas pessoas, que as obriga, muitas vezes, a uma fuga arriscadíssima, e as condições degradantes em que sobrevivem nos campos por tempo indeterminado. Posteriormente, a partir do vídeo, enquistou-se uma conversa sobre as medidas que poderiam ser tomadas para minorar essas situações, tanto nos países de origem dos refugiados, como na Europa, onde eles aportam. Lembrando que a turma é do Curso de Ciências Socioeconômicas, achei que era um exercício que fazia todo o sentido. Contudo, muito por falta de conhecimentos socioculturais de base e por realmente ser uma questão muito complicada, não surgiram muitas ideias, mas a convicção de que as pessoas devem ser ajudadas e integradas na Europa em condições de dignidade.

4.6. Projeto *Leituras Estrangeiras*

Comecei o projeto *Leituras Estrangeiras* com a turma de Cidadania e Desenvolvimento em fevereiro de 2022. A minha ideia inicial era a criação de um clube de leitura, que juntasse alunos das minhas várias turmas de estágio, mas a dificuldade de conjugar horários com os alunos fora dos tempos letivos, levou-me a equacionar outras possibilidades. A que me pareceu mais exequível foi a possibilidade de criar um projeto de leitura no tempo letivo da disciplina de Cidadania, lecionada pela prof. Maria Joaquina Matos, que concordou e apoiou, desde o início, o projeto. A única condicionante era a necessidade de abordar, através das leituras, os conteúdos programáticos da disciplina: tema geral *Acolher (21/22)*, no âmbito das Escolas Magalhânicas; subtema: *Emergência climática e Migrações*.

Ora, como os objetivos da minha PES diziam respeito ao desenvolvimento da alteridade, da empatia e da compreensão de si, a partir da leitura, denotei logo imensas possibilidades de cruzamentos temáticos com os conteúdos de cidadania. As temáticas relacionadas com as migrações, a interculturalidade e a emergência climática não podiam ser mais pertinentes para o exercício de um sujeito se colocar no lugar do outro e, assim, compreender melhor pensamentos e enquadramentos biográfico-culturais diferentes, e, por inerência, se compreender melhor a si mesmo. A escolha do nome para o projeto, *Leituras Estrangeiras*, teve como base o desejo de evidenciar que a leitura do outro é sempre uma leitura estrangeira, dadas as diferentes biografias, condicionantes socioculturais, experiências e formas de pensar.

Assim, mesmo que estejamos perante um texto escrito na nossa língua materna, ele é sempre um texto estrangeiro a nós, requerendo uma aproximação e a vontade ativa de conhecer.

No que diz respeito à escolha dos textos, tive em conta os objetivos da disciplina, mas também os interesses dos alunos, expressos através das respostas ao inquérito sobre os hábitos de leitura e os géneros de eleição dos alunos. Assim, procurei enquadrar, na antologia de textos que selecionei, textos que abordassem o tema da 2ª Guerra Mundial, interesse manifestado por cerca de 40% dos alunos (cf. [anexos E2.2](#), [E2.2.1](#) e [anexos E2.5](#) e [E2.5.1](#)) e um texto de banda desenhada (cf. [anexos E2.6](#) e [E2.6.1](#)), interesse manifestado por cerca de 20% dos alunos. E, embora, não tenha apresentado especificamente um texto humorístico, interesse manifestado por cerca de 15% dos alunos, abordei numa aula a temática dos limites do humor (cf. [anexos E2.7](#), [E2.7.1](#) e [E2.7.2](#)). De fora, ficaram os textos que originaram séries, interesse manifestado por cerca de 30% dos alunos, essencialmente por falta de tempo e pela prioridade dada a outras opções. Os géneros da novela/ romance, também apontados como preferenciais por cerca de 20% dos alunos, foram explorados em aula (cf. [anexos E2.4](#), [E2.4.1](#), [E2.5](#), [E2.5.1](#), [E2.6](#) e [E2.6.1](#)) e foram colocados na plataforma *Classroom* outros exemplos do género como opção para os alunos, como os excertos de *O ano do dilúvio* de Margaret Atwood e *O avesso da pele* de Jefferson Tenório.

Para além disso, a escolha foi influenciada também por acontecimentos da atualidade e pela comemoração de datas importantes. Daí a opção por textos que abordassem a guerra (cf. [anexos E2.2](#), [E2.2.1](#), [E2.3](#) e [E2.3.1](#)), tendo em conta a invasão recente da Ucrânia pela Rússia, notícia que inquietou durante bastante tempo os alunos e toda a comunidade escolar; a opção por textos do género jornalístico que explorassem a questão dos limites do humor (cf. [anexos E2.7](#), [E2.7.1](#) e [E2.7.2](#)), na sequência do episódio de agressão a Chris Rock por Will Smith na cerimónia dos Óscares de 2022; ou a opção por textos que abordassem a importância da liberdade e da democracia, na sequência da comemoração da revolução do 25 de abril de 1974 (cf. [anexos E2.8](#) e [E2.8.1](#)).

Ao longo das 10 sessões do projeto, para além da temática das crises migratórias e humanitárias, já abordadas nas sessões dedicadas à obra do artista Ai Weiwei, dos direitos humanos e das desigualdades sociais (cf. [anexos E2.4](#), [E2.4.1](#), [E2.5](#), [E2.5.1](#), [E2.8](#), [E2.8.1](#), [E2.9](#)

e [E2.9.1](#)), abordei as temáticas da liberdade de expressão (cf. [anexo E2.6](#), [E2.6.1](#), [E2.7](#), [E2.7.1](#), [E2.8](#) e [E2.8.1](#)), da discriminação racial (texto extra, *O avesso da pele* de Jefferson Tenório, fornecido aos alunos através da plataforma *Classroom*), da pobreza extrema e da saúde mental (cf. [anexo E2.9](#) e [E2.9.1](#)) e da emergência climática (texto extra, *O ano do dilúvio* de Margaret Atwood, fornecido aos alunos através da plataforma *Classroom*).

Todos os textos foram disponibilizados aos alunos com uma semana de antecedência em relação à data das sessões e a planificação das aulas geralmente decorria ao seguinte ritmo: primeiro procedíamos à leitura dos excertos, na totalidade, ou parcialmente, consoante a sua extensão, que tanto podia ser realizada por mim, como por alunos que se voluntariassem. E depois iniciávamos o exercício interpretativo, em diálogo horizontal. O texto, digitado num documento *PowerPoint*, ficava projetado durante a sessão inteira, podendo ser relido em parte, sempre que fosse necessário para auxiliar o processo de inferência de sentidos. Em alguns casos, foi necessário transmitir aos alunos informações sobre o contexto de produção, nomeadamente na aula sobre poesia concreta e experimental (cf. [anexos E2.2](#), [E2.2.1](#)), na aula sobre o livro “Se isto é um homem” (cf. [anexos E2.4](#), [E2.4.1](#), [E2.5](#) e [E2.5.1](#)), na aula sobre os limites do humor (cf. [anexos E2.7](#) e [E2.7.1](#)) e na aula sobre *Blackout Poetry* ([E2.8.1](#)). Nesta última, os alunos realizaram também eles um *blackout poem*, a partir de fotocópias de páginas do livro *Autos-defé, A arte de destruir livros*, de Michel Onfray. A única exigência era que o poema resultante abordasse a temática da liberdade, dado que havíamos comemorado recentemente a revolução do 25 de abril e o livro *Reconstituição Portuguesa* também funciona como uma manifestação da defesa dos valores da democracia. Foi uma atividade muito produtiva, que deixou os alunos surpreendidos com a possibilidade de poderem escrever um poema a partir de textos de outros. Houve um grande envolvimento e entusiasmo e alguns dos trabalhos foram surpreendentes.

Na sequência das atividades de interpretação textual, induzidas por mim em diálogo com os alunos, surgia geralmente a oportunidade de lançar um tema, subjacente ao texto lido, para discussão com os alunos, que durava o resto da aula.

Como atividades de leitura, foi proposto que os alunos escolhessem 5 dos textos abordados em aula, podendo incluir também os textos extra que foram enviados, e que escrevessem um comentário reflexivo e pessoal da sua leitura. De forma a fornecer-lhes

modelos para esta atividade apresentei-lhes a rede social *Goodreads*, onde poderiam ler comentários de leitores sobre os mais variados livros, escrever uma crítica/ comentário, classificar livros, ou criar uma lista dos livros lidos e dos livros a ler. Escolhi o género do comentário por me parecer mais livre e informal do que o género da crítica literária. A ideia era não que fizessem um resumo do texto, mas que escrevessem a partir dele e das impressões, recordações e sentimentos que o texto lhes provocou.

4.7. Projeto de escrita colaborativa: conto coletivo a partir da metodologia *Cadáver Esquisito*.

O projeto de escrita colaborativa que encetei com a turma de Cidadania e Desenvolvimento teve como alvo a escrita de um conto coletivo em que participassem todos os alunos. A metodologia adotada foi a metodologia do *Cadáver esquisito*, inventada pelo movimento surrealista francês, que consistia originalmente na escrita automática de uma frase que seria depois continuada por outra pessoa. Os surrealistas portugueses importaram o método e alargaram-no também para as artes plásticas. A ideia de adotar esta metodologia no estágio partiu da leitura do livro *Bode inspiratório*, um folhetim criado por 46 escritores durante a Pandemia de Covid-19, que seguiu precisamente a metodologia de *Cadáver esquisito*, e da convicção, alicerçada na bibliografia de Luísa Álvares Pereira (2005) e Vítor Aguiar e Silva (2010), de que para ensinar literatura é preciso que os alunos a experimentem, escrevendo sobre os textos, mas também experimentando a escrita criativa de diversos géneros literários. A opção pelo *Cadáver esquisito* tem a vantagem de também propiciar o trabalho coletivo, que implica um esforço de compreensão da escrita do outro para criar a partir dali, ora dando continuidade à sua linha de raciocínio, ora subvertendo as suas ideias, num esforço lúdico e criativo. O facto de os alunos não saberem quem é que escreveu antes de si também ajuda a tornar o exercício mais divertido, pela aura de mistério que propicia.

Durante a execução do conto coletivo *Uma anedota de terror* ([cf. anexo F](#)), elaborado essencialmente pelos alunos (eu participei numa parte), foi possível verificar alguns segmentos humorísticos, escritos como resposta a parágrafos anteriores escritos por outro(s) colega(s). O nome das personagens do conto também corresponde ao nome ou apelido de alguns alunos da turma. A minha participação no conto, ocorrida somente uma vez e prevista desde o início

enquanto possibilidade, tendo sido dado aos alunos conhecimento disso, ocorreu para tentar dar às personagens, ou a uma personagem em concreto, um pouco mais de substância e profundidade, na expectativa de que os alunos saíssem um pouco do registo puramente paródico. Tal como aconteceu com as outras participações, o aluno que recebeu o conto depois da minha participação não soube que tinha sido eu a escrever aquela parte. E a minha tentativa de influenciar o rumo da história, no meu entender, não foi bem-sucedida.

A minha intenção sub-reptícia com esta atividade era que os alunos incorporassem na escrita algumas das temáticas trazidas a lume nas aulas através da leitura e análise dos textos do projeto. Tal não aconteceu. Para isso, talvez a atividade devesse ter sido mais orientada e trabalhada em aula. De realçar que este projeto foi concretizado pelos alunos e por mim em contexto extraescolar. Ou seja, depois de ter sido explicitado em aula o que se pretendia (cf. [anexo E2.5](#) e [E2.5.1](#)) e de um dos alunos se ter voluntariado para dar início à escrita, o projeto arrancou, tendo o respetivo aluno enviado a primeira parte do conto por email no prazo de duas semanas. Logo de seguida, eu reenvio o conto para outro aluno e assim sucessivamente, até todos terem tido a oportunidade de participar. A maior parte dos alunos participou no projeto, havendo, contudo, 6 alunos a escusarem-se.

Considero, apesar deste reparo, que o projeto foi produtivo, pois os alunos conseguiram escrever um conto com uma razoável coerência, tendo cumprido com as instruções enunciadas em aula. No entanto, creio que para efeitos de, através da escrita, incrementar a empatia, o conhecimento do outro e a expressão de si, objetivos que subentenderam também o Projeto *Leituras Estrangeiras*, na escolha dos textos e no desenho das atividades, a atividade deveria ter sido mais orientada, talvez através da análise e discussão dos textos em sala de aula. Contudo, a limitação dos tempos letivos semanais da disciplina (1 tempo de 50 minutos por semana) e o facto de só ter sido possível arrancar com o projeto no 2º semestre impossibilitaram esse investimento, uma vez que optei por dar prioridade aos domínios da leitura e da compreensão textual.

Conclusão

A minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi muito enriquecedora pela possibilidade de observar em ação, de forma intensiva, a prática de duas docentes com perfis bastante diferentes. Poder aprender com a sua experiência, as suas metodologias e estratégias, e observar as diferentes soluções que encontravam para os problemas habituais com que um professor se depara no dia a dia fez-me perceber que não há uma maneira certa para se estar neste processo de ensino-aprendizagem. Por mais aporte teórico que se tenha, ensinar requer envolvimento pessoal. Não há um receituário. É uma relação entre pessoas, pelo que as características individuais de cada um não são despiciendas. Nesse sentido, a experiência de cada docente, apesar de poder ser transmitida, não é reproduzível. Cada professor tem de encontrar a sua maneira de estar, que se vai alterando também consoante o perfil das turmas/ alunos, como em qualquer relação viva.

Dito isto, foi muito proveitosa a troca de ideias, experiências e estratégias. Foram variadas as vezes em que ambas as professoras cooperantes me disseram ser também desafiador para elas receber professores estagiários e verem-se confrontadas com novas atualizações teóricas e propostas didáticas. Considero-me muito afortunada pela liberdade e apoio que recebi das duas, tanto na planificação, como na lecionação das minhas aulas e na aplicação dos meus projetos.

Relativamente à prossecução dos objetivos a que me propus, a avaliação que faço é bastante positiva. Creio ter conseguido, com as minhas atividades e estratégias, melhorar a compreensão textual dos alunos, essencial para o estabelecimento de uma relação afetiva com os textos. Foi possível observar uma evolução positiva na generalidade dos alunos ao nível da capacidade para fazer inferências fundamentadas e da argumentação. No que diz respeito ao estabelecimento de uma inter-relação entre o texto e a experiência/ conhecimentos do aluno, ou ao investimento de si na leitura de um texto, verificou-se uma melhoria de qualidade das primeiras para as últimas produções escritas ou orais. Contudo, o desenvolvimento da empatia, da alteridade e da perceção de si não são valores facilmente medidos. Para isso, seria necessário um estudo mais alargado no tempo, o que fugiria ao escopo de um estágio pedagógico. No entanto, creio que consegui quebrar algumas barreiras que alguns alunos tinham em relação ao

texto literário, despertar-lhes o interesse por géneros que, à partida, acreditavam não apreciar, como a poesia e que, na generalidade, consegui melhorar as suas condições de base para o estabelecimento de um elo entre o texto e o leitor, com as consequentes implicações para o desenvolvimento das suas capacidades empáticas.

Encontrando-me no início do meu percurso enquanto professora, pretendo continuar a trilhar esse caminho. Pois, como diz Martha Nussbaum (2019), “se não insistirmos na importância decisiva das humanidades e das artes, elas diminuirão, porque não fazem dinheiro. Elas farão apenas aquilo que é mais precioso do que isso, um mundo onde valha a pena viver, pessoas capazes de ver os outros seres humanos como pessoas completas, com ideias e sentimentos porque merecem respeito e empatia, e nações capazes de superar o medo e a suspeita em prol de um debate compassivo e racional”.

Referências bibliográficas

Balça, A.; Pires, M. N. C (2012). O ensino da leitura literária na escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances: Estudos sobre Educação*, n. 22, jan./abr.

Bernardes, J. & Mateus, R. (2013). *Literatura e ensino do português*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28–47.
<https://doi.org/10.1075/ssol.3.1.06dji>

Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. Retrieved from: <https://www.kobo.com/ie/en/ebook/pour-une-lecture-litteraire>

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107–122.
<https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>

Eco, Umberto (1993). *Lector in fabula, La cooperation interpretative en el texto narrative*. Barcelona: Editorial Lumen

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa

Iser, W. (1980). Interaction Between Text And Reader. In S. Suleiman & I. Crosman (Ed.), *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation* (pp. 106-119). Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400857111.106>

Jauss, Hans R. (1993). *A Literatura como provocação*. Lisboa: Vega

Jauss, Hans R. (1979). A Estética Da Recepção. Colocações Gerais. Trad. De Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: Lima, Luis Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Paz e Terra: Rio de Janeiro

Jorge, Noémia. (2019) A exposição oral no 5º ano de escolaridade - relato de percurso didático. (n.d.). Universidade NOVA de Lisboa. Retrieved May 18, 2023, from <https://novaresearch.unl.pt/en/activities/a-exposi%C3%A7%C3%A3o-oral-no-5%C2%BA-ano-de-escolaridade-relato-de-percurso-did>

Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4). <https://doi.org/10.1515/comm.2009.025>

Mata, João Trocado da, José Soares Neves (coords.), Miguel Ângelo Lopes e Patrícia Ávila (2021), *Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses - 1º e 2º ciclos*, 7 de dezembro, Lisboa, ISCTE.

Mendonza Fillola, A (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Nussbaum, Martha. (2019). *Sem fins lucrativos, Porque precisa a democracia das humanidades*. Lisboa: Edições 70.

PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA. (n.d.).
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Silva, Vítor Aguiar e. (2010) *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina

Sim-sim, Inês. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*, Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Wajnryb, Ruth (1992). *Classroom Observation Tasks, a resource book for language Teachers and trainers*. New York: Cambridge University Press. einer, G., & Cécile Ladjali. (2013). *Éloge de la transmission : le maître et l'élève*. Pluriel, DL.

Vallejo, Irene. (2020). *Manifiesto por la lectura*, Almagro: Siruela. Retrieved from:
<https://www.kobo.com/ca/fr/ebook/manifiesto-por-la-lectura-1>

Vigotski, L. S. (2003) *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed

Zeichner, K. M. (1993). Formar os futuros professores para a diversidade cultural. In Zeichner, K. M., *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas* (pp. 73-129). Lisboa: Educa

Anexos

Anexos A1

Anexo A1.1

Percurso didático: *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes

Escola: Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Português_10º 2

Docente estagiária: Carla Catalão

Nº de aulas previstas: 10

Duração: 10 tempo de 50'

1ª aula: 2/12/2021

Sumário: Introdução ao Estudo de Fernão Lopes. Contextualização histórico-cultural.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade	Compreensão: Interpretar textos orais dos géneros reportagem e documentário, evidenciando perspetiva crítica e criativa; Expressão: Produzir textos adequados à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical.	Compreensão do oral: Documentário <ul style="list-style-type: none">• Marcas do género comuns: Tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados, recursos verbais e não verbais (e. g. postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade, silêncio e olhar).• Marcas do género específicas: documentário- variedade de temas, proximidade com o real, informação seletiva e representativa, diversidade de registos (marcas de subjetividade)	<ul style="list-style-type: none">• Visionamento do documentário <i>As "Crónicas", de Fernão Lopes</i> https://ensina.rtp.pt/artigo/as-cronicas-de-fernao-lobes/	<ul style="list-style-type: none">• Documentário da RTP ensina <i>As "Crónicas", de Fernão Lopes</i> https://ensina.rtp.pt/artigo/as-cronicas-de-fernao-lobes/• Computador• projetor	30'
Educação literária	<ul style="list-style-type: none">• Contextualizar textos literários portugueses de diferentes autores anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais.	<ul style="list-style-type: none">• Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i>: Contexto histórico.	<ul style="list-style-type: none">• Recapitulação da contextualização histórica das <i>Crónicas de Fernão Lopes</i>, com recurso a documento PowerPoint (anexo A1.1.1) criado para o efeito (ensino expositivo; diálogo vertical)	<ul style="list-style-type: none">• Documento PowerPoint <i>Crónica de D. João I, Fernão Lopes (anexo A1.1.1)</i>	20'

Anexo A1.2

2ª aula: 3/12/2021

Sumário: Leitura e análise do *Prólogo* da *Crónica de D. João I* e do capítulo 11. A afirmação da consciência coletiva em Fernão Lopes e a preocupação com a veracidade das *Crónicas*.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos	Tempo
Leitura	<ul style="list-style-type: none">• Realizar leitura crítica e autónoma• Analisar a organização	<ul style="list-style-type: none">• Marcas de géneros comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados, notas de rodapé ou notas finais.	<ul style="list-style-type: none">• Leitura do capítulo 11 da <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes em voz alta, pela docente (os alunos foram aconselhados)	<ul style="list-style-type: none">• Capítulo 11 da <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes (manual)	10'

	<p>interna e externa do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clarificar tema (s), ideias principais, pontos de vista • Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto • Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição sobre um tema: caráter elucidativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias) 	<p>a lerem o texto e a consultarem as notas, previamente em casa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do Prólogo da <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes, por alunos selecionados para o efeito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Excerto do <i>Prólogo da Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes. • computador • projetor 	5'
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura. • Expressir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e expressão oral: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados; elaboração de síntese: redução de um texto ao essencial por seleção crítica das ideias-chave (mobilização de informação seletiva, conectores). 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício de paráfrase do texto em grupo-turma (diálogo horizontal e entrecortado com observações da docente)- até à linha 48. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 11 da <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes (manual) • Excerto do <i>Prólogo da Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes. • computador • projetor 	10 – 15'
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. • Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais. • Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto. • Comparar textos em função de temas, ideias e valores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fernão Lopes: <i>Crónica de D. João I</i>, excerto do capítulo 11: <ul style="list-style-type: none"> - contexto histórico - afirmação da consciência coletiva - atores (individuais e coletivos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização histórico-cultural do excerto • Revisualização de excerto do documentário <i>As crónicas de Fernão Lopes</i> (07:00 – 09:01 minutos). • Exercício intertextual com o Prólogo do capítulo. • Exercício de paráfrase do texto em grupo-turma (diálogo horizontal e entrecortado com observações da docente) • afirmação da consciência coletiva (direito territorial versus direito senhorial). • Análise temática e estilística: <ul style="list-style-type: none"> - protagonistas (atores individuais/ coletivos) - manifestações textuais de coloquialismo, visualismo e de dinamismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 11 da <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes (manual) • Documento PowerPoint de apoio ao estudo (anexo A1.1.1) • Excerto do <i>Prólogo da Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes, inserido no documento PowerPoint, criado para apoio ao estudo (anexo A1.1.1) • computador • projetor 	5' 2' 5' Ver oralidade 10'

<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. • Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores. 					
--	--	--	--	--	--

Anexo A1.3

3ª/ 4ª aula: 6/12/2021

Sumário: Conclusão da análise do cap. 11 da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes (linhas 48 – 95). O género da reportagem. O narrador enquanto repórter em Fernão Lopes. Exercício de reflexão analógica com reportagem radiofónica de Adelino Gomes sobre a revolução do 25 de abril de 1974.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos	Tempo
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. • Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais. • Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto. • Comparar textos em função de temas, ideias e valores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fernão Lopes: Crónica de D. João I, excerto do capítulo 11: <ul style="list-style-type: none"> - contexto histórico - afirmação da consciência coletiva - atores (individuais e coletivos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício de paráfrase do texto em grupo-turma (diálogo horizontal e entrecortado com observações da docente)-linhas 48-95. • Revisão conjunta do capítulo 11, com apoio do documento PowerPoint (anexo A1.1.1), para explicitação de síntese do capítulo. • afirmação da consciência coletiva (direito territorial versus direito senhorial). • Análise temática e estilística: <ul style="list-style-type: none"> • - protagonistas (atores individuais/ coletivos) • - manifestações textuais de coloquialismo, visualismo e de • dinamismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 11 da <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes (manual) • Documento PowerPoint de apoio ao estudo (anexo A1.1.1) • Computador • Projetor 	<p>10'</p> <p>5'</p> <p>10'</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. • Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores. 				
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão: Interpretar textos orais dos géneros reportagem e documentário, evidenciando perspetiva crítica e criativa; • Expressão: Produzir textos adequados à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do oral: Reportagem • Marcas do género comuns: Tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados, recursos verbais e não verbais (e. g. postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade, silêncio e olhar). • Marcas de género específicas: variedade de temas, multiplicidade de intervenientes, meios e pontos de vista (alternância da 1ª e da 3ª pessoa), informação seletiva, relação entre o todo e as partes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamento dos alunos acerca do que eles sabem sobre o género da reportagem. • Exercício de <i>brainstorming</i> com as respostas que vão sendo dadas. • Identificação conjunta de marcas do género em Fernão Lopes. • Visionamento de excertos da reportagem radiofónica de Adelino Faria sobre a Revolução do 25 de Abril de 1974 • Explicitação das características da Reportagem, com auxílio de documento Word elaborado para o efeito (anexo A1.3.1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro • Marcador • Documento Word sobre o género da reportagem (anexo A1.3.1) • Excertos da Reportagem radiofónica de Adelino Gomes sobre o 25 de Abril https://a25abril.pt/arquivos-historicos/arquivo-rtp/reportagem-adelino-gomes/ 	10' 5' 10'
Educação literária/ Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. • Comparar textos em função de temas, ideias e valores. • Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fernão Lopes: Crónica de D. João I, excerto do capítulo 11: <ul style="list-style-type: none"> - contexto histórico - afirmação da consciência coletiva - atores (individuais e coletivos). • Exposição sobre um tema. Marcas de género comum: Tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados. Marcas de género específicas: caráter demonstrativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias), concisão e objetividade, valor expressivo das formas linguísticas (deíticos, conectores...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita de pequeno texto (100-150 palavras) a pares, a partir da seguinte questão: <i>Podemos considerar que o capítulo 11 da Crónica de D. João I, de Fernão Lopes, relata uma revolução? Fundamenta a tua resposta com, pelo menos, dois argumentos.</i> • Leitura em voz alta das respostas dos alunos, desde com a devida concordância. • Reformulação de eventuais incorreções de conteúdo ou linguísticas (<i>feedback</i> imediato). • Reflexão conjunta sobre a questão enunciada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual • Folha de papel • Caneta 	25' 10-15' 10'

<ul style="list-style-type: none"> • Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente. • Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual. 				
--	--	--	--	--

Anexo A1.4

5ª aula (10º 2): 9/ 12/ 2021

Sumário: Leitura e análise do capítulo 115, da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. O desenvolvimento temático na escrita de Fernão Lopes: procura de objetividade; coloquialismo; dinamismo e visualismo. Afirmação da consciência coletiva. Tratamento das personagens individuais e coletivas. Revisão dos processos fonológicos.

Domínio	Aprendizagens-essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos/ materiais	Tempo
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar leitura crítica e autónoma • Clarificar tema (s), ideias principais, pontos de vista • Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto • Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas de géneros comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados, notas de rodapé ou notas finais. • Exposição sobre um tema: caráter elucidativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias) 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura silenciosa do texto • Leitura do texto em voz alta por alunos selecionados pela docente. • Exercício de paráfrase do texto em grupo-turma (diálogo horizontal e entrecortado com observações da docente) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Crónica de D. João I</i>, excerto do capítulo 115, inserido no manual • computador • projetor • texto projetado 	+- 3' +- 3'
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura. • Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e expressão oral: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados; elaboração de síntese: redução de um texto ao essencial por seleção crítica das ideias-chave (mobilização de informação seletiva, conetores). 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício de paráfrase do texto em grupo-turma (diálogo horizontal e entrecortado com observações da docente) 	<ul style="list-style-type: none"> • manual • computador • projetor • texto projetado 	5/10 minutos

Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. • Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais. • Comparar textos em função de temas, ideias e valores. • Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. • Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fernão Lopes: <i>Crónica de D. João I</i>, excerto do capítulo 115: <ul style="list-style-type: none"> - contexto histórico - afirmação da consciência coletiva - atores (individuais e coletivos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício de paráfrase do texto em grupo-turma (diálogo horizontal e entrecortado com observações da docente) • Chamada de atenção dos alunos para a singularidade do desenvolvimento temático da escrita de Fernão Lopes (diálogo horizontal; métodos indutivo e dedutivo; estratégias de exploração contextual e de intertextualidade) : <ul style="list-style-type: none"> - interpelação do leitor; - estilo descritivo, com gradação de intensidade; - seleção lexical (verbos de ação, vocabulário técnico, etc.); - intenção de transmitir objetividade; - maior realce dado aos atores coletivos (sobretudo às camadas populares, que representam por metonímia a cidade de Lisboa)- visualização; -afirmação da consciência coletiva (direito territorial versus direito senhorial) - exercício intertextual com um excerto da <i>Chronica do descobrimento e conquista de Guiné</i> de Gomes Eanes de Zurara, a fim de consciencializar os alunos da singularidade de Fernão Lopes ao nível do desenvolvimento temático e do estilo. • Caracterização do ator individual, Mestre de Avis, em correlação com um outro texto de Fernão Lopes, um excerto da crónica “Como foi decidida a morte do Conde João Fernandes e como o Mestre partiu de Lisboa sem fazer tenção de o matar”, de modo a proporcionar aos alunos um retrato mais globalizador de D. João I, de acordo com Fernão Lopes; • Análise reflexiva sobre as diferenças de tratamento entre os atores individuais e os atores coletivos em Fernão Lopes e as ilações que daí se podem tirar (eventual retoma do texto de Zurara para ajudar ao exercício comparativo). 	<ul style="list-style-type: none"> • manual • computador • projetor • texto de Fernão Lopes projetado • Excerto da <i>Chronica do descobrimento e conquista de Guiné</i> de Gomes Eanes de Zurara e um excerto da crónica “Como foi decidida a morte do Conde João Fernandes e como o Mestre partiu de Lisboa sem levar tenção de o matar” de Fernão Lopes (também projetados) - anexos A1.4.1 e A1.4.2 	<ul style="list-style-type: none"> • 10/15' 5/10' 5/10'
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer processos fonológicos que ocorrem no português (na evolução e no uso). 	<ul style="list-style-type: none"> • O português: génese, variação e mudança (do latim ao galego-português; do portuduês antigo 	<ul style="list-style-type: none"> • Indagação junto dos alunos acerca das palavras presentes no texto que tenham sofrido alterações na sua forma e 	<ul style="list-style-type: none"> • manual • computador • projetor • texto projetado 	<ul style="list-style-type: none"> 10'

	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar o significado das palavras com base na análise dos processos de formação. 	ao português contemporâneo); <ul style="list-style-type: none"> • Processos fonológicos de inserção, de supressão e de alteração. 	sonoridade (diálogo vertical/horizontal); <ul style="list-style-type: none"> • Explicitação dos processos fonológicos que certas palavras sofreram desde o étimo latino até ao galego-português e desde o galego-português até ao português contemporâneo. 		
--	--	--	---	--	--

Anexo A1.5

6ª aula (10º2): 10/12/2021

Sumário: Atividade individual de escrita.

Domínio	Aprendizagens-essenciais	Conteúdos	Atividades/estratégias	Recursos/materiais	Tempo
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar tema (s), ideias principais, pontos de vista 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição sobre um tema: carácter elucidativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias) 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos enunciados das atividades propostas e seleção da atividade a realizar; • Leitura dos textos disponibilizados para a realização da atividade; • Eventual recolha de apontamentos/ tópicos acerca dos textos lidos . • Reflexão individual acerca da correlação dos textos disponibilizados com os conteúdos aprendidos na unidade de Fernão Lopes (permitida recolha de apontamentos do manual). 	<ul style="list-style-type: none"> • manual • textos disponibilizados • caderno • lápis/ caneta 	10/ 15'
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente. • Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e coesão textual. • Editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas de género comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos abordados, aspetos paratextuais (título e correção linguística). 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de escrita: seleção de uma entre duas atividades propostas (o trabalho poderá ser terminado em casa e entregue no prazo de uma semana): <ul style="list-style-type: none"> - Texto expositivo: análise comparativa de dois textos sobre o Cerco de Lisboa (crónica de Fernão Lopes e excerto de livro José Mattoso) ao nível do desenvolvimento temático e da forma. - Texto de escrita criativa à maneira de Fernão Lopes, a partir da leitura de um texto informativo da atualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • manual • Atividade 1 (anexo A1.5.1) • Atividade 2 (anexo A1.5.2) • textos disponibilizados • caderno • lápis/ caneta 	35/ 40'

	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas. • Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. • Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição sobre um tema: carácter elucidativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias) • Fernão Lopes: afirmação da consciência coletiva; atores (individuais e coletivos). 	<p><i>leitura do excerto “Assi que eles padeciam duas grandes guerras, ùa dos ãmigos que os cercados tinham, e outras dos mantimentos que lhes minguavom, de guisa que eram postos em cuidado de se defender da morte per duas guisas” (linhas 89-92), identifica as duas guerras referidas e explica o que as causou e as suas principais consequências (neste ponto justifica com exemplos do texto).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de algumas das respostas dos alunos e eventual reformulação das respostas, no caso de se verificarem incorreções linguísticas e/ ou de conteúdo 		10'
Educação literária/ Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. • Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. • Reconhecer valores semânticos de palavras considerando o respetivo étimo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fernão Lopes: afirmação da consciência coletiva; atores (individuais e coletivos). • Etimologia: étimo 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise em grupo-turma das marcas linguísticas e estilísticas da <i>Crónica de D. João I</i>, Fernão Lopes, que servem a narração dos acontecimentos, como se tanto o narrador como o leitor o estivessem a visualizar: <ul style="list-style-type: none"> - parataxe; - polissíndeto; - sensações visuais - descrições - recursos expressivos (comparação, enumeração, adjetivação, etc.); - utilização de verbos de ação (dinamismo); - interpelação do leitor: formas verbais e pronomes na 2ª pessoa (coloquialismo) - discurso direto; uso do imperativo. • Síntese das principais características formais da <i>Crónica de D. João I</i> de Fernão Lopes (recurso ao documento 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual • Computador • Projetor • Documento PowerPoint de apoio ao estudo (anexo A1.1.1) 	15'
					10'

			PowerPoint para apoio ao estudo).		
--	--	--	-----------------------------------	--	--

Anexo A1.7

9ª aula: 16/ 12/2021

Sumário: Processos de referenciação anafórica. Exercícios de aplicação. A utilização da anáfora em Fernão Lopes.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos	Tempo
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a anáfora como mecanismo de coesão e de progressão do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Processos de referenciação anafórica. 	<ul style="list-style-type: none"> Explicitação dos processos de referenciação anafórica. Atividade: <i>A partir dos conteúdos apreendidos sobre a Crónica de D. João I de Fernão Lopes, escreve breves enunciados que ilustrem cada um dos processos de referenciação anafóricos. Exemplo-anáfora de substituição por sinonímia: O povo acudiu ao paço para salvar o mestre. As pessoas agiam coletivamente, com um propósito comum.</i> Identificação, em grupo-turma, de processos de referenciação anafórica no capítulo 148 da <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes. 	<ul style="list-style-type: none"> Documento PowerPoint sobre os Processos de referenciação anafórica (anexo 1.7.1) Caderno Caneta/ Lápis. 	25'
					15'
					10'

Anexo A1.8

10ª aula: 17/12/2021

Sumário: Realização de ficha de revisões.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos	Tempo
Leitura/ Educação literária/ Gramática/ Escrita	<ul style="list-style-type: none"> Realizar leitura crítica e autónoma Clarificar tema (s), ideias principais, pontos de vista Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas. Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e 	<ul style="list-style-type: none"> Marcas de géneros comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados, notas de rodapé ou notas finais. Exposição sobre um tema: carácter elucidativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias). Fernão Lopes: Crónica de D. João I, excerto do capítulo 115: <ul style="list-style-type: none"> - contexto histórico - afirmação da consciência coletiva 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de Ficha de revisões (trabalho individual), 	<ul style="list-style-type: none"> Manual Enunciado da Ficha de revisões (anexo A1.8.1) Caderno caneta 	50'

gêneros, produzidos entre os séculos XII e XVI.

- Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.
- Reconhecer a anáfora como mecanismo de coesão e de progressão do texto.
- Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente.
- Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e coesão textual.

- atores (individuais e coletivos).

- Processos de referência anafórica.
- Exposição sobre um tema.

Marcas de gênero comum: Tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados.

Marcas de gênero específicas: caráter demonstrativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias), concisão e objetividade, valor expressivo das formas linguísticas (deíticos, conectores...).

Anexo A1.1.1

Crónica de D. João I

Fernão Lopes



Prólogo da Crónica de D. João I

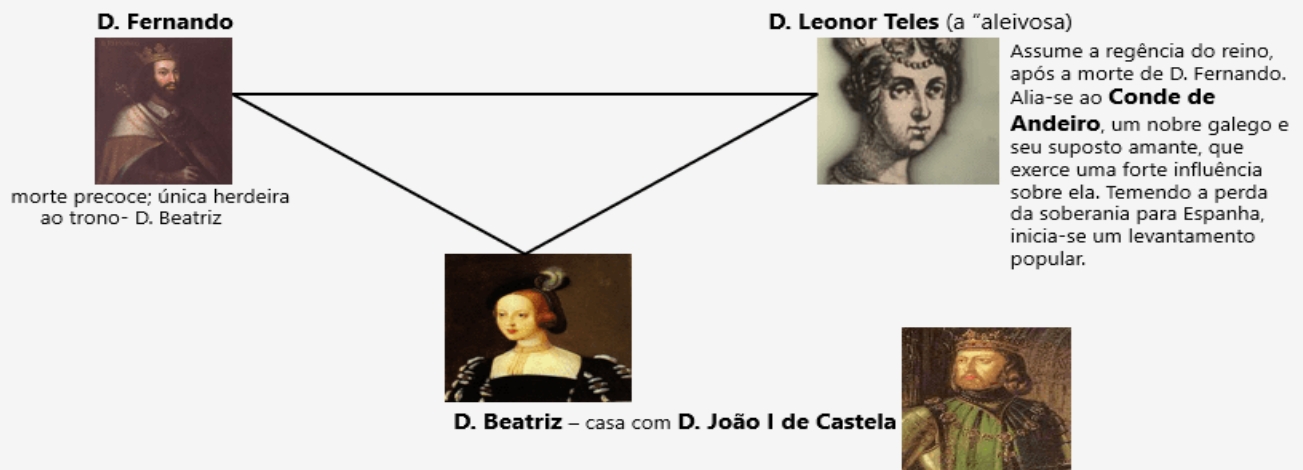
"Grande licença (1) deu a afeiçom a muitos, que teverõ carrego (2) dordenar estórias, mormente (3) dos senhores em cuja merçee (4) e terra viviam, e hu (5) foram nados (6) seus antigos avoos, seemdo lhe muito favoravees no rrecomtamento de seus feitos; e tal favoreza (8) como esta naçe de mundanal (9) afeiçom, a qual nom he, salvo (10) conformidade (11) dalguã cousa ao entendimento do homẽ. Assi que (12) a terra em que os homẽes per longo costume e tempo foram criados, geera huã tal conformidade ante o seu emtendimento e ella, que avemdo de julgar alguã sua cousa, assi em louvor acomo per contrario, numca per eles he dereitamente (13) rrecomtada; porque louvandoa, dizem sempre mais daquello que he; e sse doutro modo (14), nom escrevem suas perdas, tam mingualmente (15) como acontecerom. (...) Esta mundanal afeiçom fez a alguõs historiadores, que os feitos de Castella, com os de Portugall escrepreverom, posto que homeẽs de boa autoridade fossem, desviar da dereita estrada, e correr per semideiros (16) escusos (17), por (18) as minguas (19) das terras de que eram (20), em certos passos claramente nom eram vistas; e especiãllmente no grande desvairo (21), que o mui virtuoso Rei da boa memoria dom Joham, cujo rregimento (22) e rreinado se segue, ouve com ho nobre e poderoso Rei dom Joham de Castella, poemdo parte de seus boõs feitos fora do lovor que mereçiam, e emadendo (23) em alguõs outros, da guisa que nom acontecerom, atrevendosse a publicar esto, em vida de taees que lhe foram companheiros, bem sabedores de todo o contrario. Nos certamente levamdo outro modo, posta adeparte toda afeiçom, que por aazo (24) das ditas rrazoões aver podíamos, nosso desejo foi em esta obra escreprever verdade, sem outra mestura, leixamdo nos boõs aquecimentos (25) todo fingido louvor, e nuamente mostrar ao poboo, quaaes quer contrairas cousas, da guisa que avehero (26). (...)

Mas nos, nom curando (27) de seu juízo, leixados os compostos e afeitados (28) rrazoamentos, que muito deleitom (29) aquelles que ouvem, amtepoemos a simprez (30) verdade, que a afremosemtada (31) falsidade. Nem emtemdaaes que certificamos cousa, salvo de muitos aprovada, e per escrituras vestidas de fe (32); doutra guisa, ante nos callariamos, que escreprever cousas fallssas."

1- audácia, atrevimento; 2- encargo, tarefa; 3- principalmente; 4- dependência, favor; 5- onde; 6- nascidos; 7- recente; relato; 8- favorecimento; 9- mundana, humana; 10- senão; 11- adeão, harmonia; 12- do tal modo que; 13- objetivamente; 14- doutro modo- ao contrário; 15- pormenorizadamente; 16- malho; 17- escondidos, ocultos; 18- para; 19- defeitos; 20- de que eram de onde eram naturais; 21- conflito; 22- governo; 23- ampliando, acrescentando; 24- causa; 25- acontecimentos; 26- ocorreram.

Lopes, Fernão. (1994). *Crónica de D. João I*, Vol. I. Porto: Civilização

Contextualização



Contextualização

• Crise de sucessão dinástica

Candidatos ao trono:

- D. João de Castela
- Filhos de Inês de Castro e D. Pedro I - irmão de D. Fernando (D. João e D. Dinis)
- **D. João, Mestre de Avis**, filho ilegítimo de D. Pedro I.



▪ Revolução popular

- Morte do **Conde de Andeiro** (cap. 11, *Crónica de D. João I*).
- Nomeação de **Mestre de Avis** como **Regedor e Defensor do Reino**.
- **Cerco a Lisboa por Castela (1384)**
- Resistência popular; **povo** como verdadeiro **herói** das crónicas; destaque de algumas **personagens individuais**, como D. João, **Mestre de Avis**; **Álvaro Pais**; e, mais tarde, **Nuno Álvares Pereira**.

Contextualização

- **Cortes de Coimbra (março/ abril de 1385)**

↓
argumentação decisiva de João das Regras: advoga a favor de D. João, Mestre de Avis, contra os outros candidatos ao trono.

Proclamação de **D. João, Mestre de Avis**, como novo rei de Portugal, **D. João I de Portugal**

- **Batalha de Aljubarrota** (Agosto de 1385)

↓
Vitória dos Portugueses contra os Castelhanos

- Início da **Dinastia de Avis**



Capítulo 11 - síntese breve

- O episódio narrado enquadra-se na época que se seguiu à morte de D. Fernando, que gerou uma **crise na sucessão dinástica**.
- D. João, Mestre de Avis, irmão bastardo de D. Fernando, era o preferido do povo na sucessão ao trono, uma vez que **os outros candidatos** (D. João I de Castela, pelo casamento com D. Beatriz, única filha de D. Fernando e os filhos de D. Pedro com Inês de Castro) **poderiam pôr em causa a soberania e a independência do reino**.
- O capítulo inicia-se com a **instigação de um tumulto popular**: o pajem do Mestre de Avis, combinado com Álvaro Pais, um burguês do círculo próximo do Mestre, cavalga pela cidade gritando que matam o Mestre nos Paços da rainha (D. Leonor Teles, mulher de D. Fernando), com vista a que a população acuda ao Paço para protegê-lo.
- **O plano revela-se um sucesso**. A população acode ao Paço, num estado de total agitação e desvario.
- Lá chegada, descobre que o Mestre está vivo e que é o conde Andeiro, um galego, suposto amante da rainha, que vinha ganhando muito poder, quem está morto.
- **Sucedem-se a aclamação popular do mestre**, que, assim, sai ilibado da morte do conde.

Capítulo 115 - síntese breve

- No excerto deste capítulo, Fernão Lopes **começa por convidar o leitor a acompanhá-lo na narração dos acontecimentos** "Onde sabee (..) – sabei (...).
- Descreve as **movimentações dos habitantes de Lisboa para se prepararem para o cerco espanhol**, que já sabem que aí vem. Assim, muitos lavradores deslocam-se para dentro da cidade, com as mulheres e os filhos; outros vão para Setúbal e Palmela; muitos que estão dentro da cidade, lá ficam e há outros que permanecem nas vilas que apoiam Castela.
- Mostra a **preocupação da população com a recolha de alimentos para a cidade**, descrevendo as movimentações de ida às lezírias para buscar gado morto.
- No que diz respeito à **defesa da cidade**, investe-se na proteção dos muros (muralhas) e das torres, que ficam entregues a fidalgos e cidadãos honrados, com o apoio de besteiros e homens de armas. Não obstante, o próprio Mestre, à noite, faz a vistoria dos muros e das torres.

Capítulo 148 – síntese breve

- Descrição do desespero das pessoas pela **fome que assola na cidade**, dado o grande número de pessoas que a ela acorreram.
- Através de descrições vivas e emotivas, Fernão Lopes narra o sofrimento da população, que na busca desesperada de alimento, esgravata a terra em busca de grãos de trigo perdidos e chega mesmo a comer raízes de ervas.
- **Descrições objetivas e rigorosas sobre as consequências económicas do cerco**: enorme inflação no preço dos alimentos de dia para dia.
- Passa **do plano geral para o plano particular**. Focagem nas crianças que são obrigadas a pedir esmola e nas mães que deixam de ter leite para alimentar os bebés.
- **Atores individuais**: Perante tal flagelo, D. João I toma a decisão de expulsar os inaptos para combater, assim como os judeus e as prostitutas. Surge, neste episódio, já como um líder capaz de tomar decisões difíceis.
- Discurso emotivo, revelador da **subjatividade do narrador**, que pretende também comover os leitores.

Afirmação da consciência coletiva

- **O povo manifesta o seu patriotismo, no seu apoio ao Mestre**, pois, de entre todos os pretendentes ao trono, este é o que mais garante a independência de Portugal. Assim, acorrem a acudi-lo, quando são levados a crer que está em perigo, aquando do assassinato do conde Andeiro. Para além disso, **durante o cerco de Lisboa**, suportam os ataques dos castelhanos e todas as provações que lhe sucedem, como a fome e a miséria.
- **A maioria dos nobres, pelo contrário, não manifesta essa fidelidade à pátria, estando favoráveis à causa castelhana**, com notáveis exceções, como são o caso de Nuno Álvares Pereira e do próprio Mestre de Avis.

A ideia de defender uma terra porque é a terra pátria, onde a pessoa nasceu, se criou e trabalha e há-de ser enterrada junto dos ossos dos pais e dos filhos, era coisa que não passava pela cabeça de um fidalgo. A verdadeira terra do fidalgo era a casa do seu senhor, onde quer que ele estivesse, em Portugal, Castela, França ou Aragança. Ao serviço do seu senhor, Diogo Lopes Pacheco, o conselheiro de D. Afonso IV, invade a terra portuguesa e ajuda o rei de Castela a cercar Lisboa; e o mesmo fazem os infantes D. João e D. Dinis, irmãos do rei D. Fernando.”

António José Saraiva. (1993). Obras. 8 *As crónicas de Fernão Lopes*. Lisboa: Gradiva

Linguagem e estilo

- **Descrições vivas e dinâmicas (visualismo e dinamismo)**: sensações visuais, auditivas; ritmo acelerado (recurso à parataxe e ao polissíndeto); uso de recursos expressivos (comparação, enumeração, adjetivação, personificação) e de verbos de ação, para descrever as movimentações das pessoas, descritas de uma forma muito realista.
- **Objetividade versus subjatividade**: informações rigorosas (ex.: dados económicos relativos ao Cerco) versus manifestação de subjatividade: “a alleivosa”.
- **Coloquialismo**: uso do imperativo e da 2ª pessoa do plural (interpelações ao leitor/ ouvinte); recurso ao discurso direto- sobretudo para representar o *fallamento* do povo; etc.
- **Conjugação de planos**: plano geral versus planos de pormenor) visualismo

Reportagem

A reportagem é um género de texto jornalístico, escrito ou oral, que visa informar o leitor sobre um tema ou um acontecimento. A recolha de dados é feita através da observação direta dos factos/ acontecimentos ou através da investigação de fontes credíveis e da recolha de depoimentos de testemunhas. Sendo um género híbrido, alberga em si, geralmente, sequências textuais narrativas, descritivas, dialogais, explicativas e, até mesmo, argumentativas.

- **Estrutura:**
 - Título (eventualmente acompanhado de antetítulo ou subtítulo)
 - Introdução: apresentação do tema a relatar
 - Desenvolvimento ou corpo da reportagem: narração pormenorizada dos factos, das circunstâncias, dos ambientes. Pode incluir testemunhos de pessoas ou, até mesmo, comentários interpretativos do repórter.
 - Conclusão: síntese do tema tratado.
 - Pode conter caixas de texto, com informações mais detalhadas sobre um assunto referido no corpo da reportagem e é geralmente acompanhada por fotografias.

- **Características:**
 - Temas atuais e de interesse geral.
 - Diversidade de testemunhos.
 - Informação criteriosamente selecionada e objetiva (apresentação dos factos).
 - Interpretação dos factos (manifestação implícita ou explícita do ponto de vista do repórter)
 - Discurso na 1ª e /ou na 3ª pessoas.
 - Coesão textual.
 - Identificação do autor do texto.

- **A reportagem enquanto género jornalístico televisivo**
 - A reportagem televisiva é um género que interliga várias linguagens: texto, imagem e som.
 - Apresenta uma estrutura circular: a abertura e a conclusão da reportagem apresentam uma correlação lógica, sendo, inclusivamente, geralmente filmadas no mesmo plano.
 - Vantagem de poder apresentar imagens e sons filmados em tempo real.
 - Tom mais coloquial e menos sequências descritivas.

Anexo A1.4.1

Gomes Eanes De Zurara, Léon Bourdon, Ricard, R., Paviot, J., & Al, E. (2011). *Chronique de Guinée* (1453). Chandeigne.

CAPITOLLO Vº.

No qual falla somaryamente das cousas notavees que o iffante dom Henrique fez por serviço de Deos e honra do regno.

Em qual parte asseentarey milhor o começo deste capitollo, que naquella muy honrada conquista que se fez sobre a grande cidade de Cepta, de cuja famosa vitorya os ceos sentirom gloria e a terra beneficio? Gloria me parece assaz para o sacro collegyo das cellestiaaes vertudes, tanto sacreficio divino com tam sagradas cerimonyas, quantas ataa oje som feitas em aquella cidade em louvor de Xpo nosso senhor, e per sua graça para sempre serem. Pois do proveito que a terra recebeo, o levante e o poente som bem clara testemunha, quando os seus moradores podem comudar suas cousas, sem grande perigoo de suas fazendas, ca por certo nom se pode negar que a cidade de Cepta nom seja chave de todo o mar Medyoterreno (1). Na qual conquista este principe foe capitam de muy grande e muy poderosa frota, e como vallente cavalleiro

(1) *Fid.* a Introducção.

iffante dom Joham, e o conde de Barcellos, que despois foe duque de Bragança, com outros muytos senhores e fidalgos, e com grande ajuntamento de frota, foe muy deligente, e despois de feita grande mortiindade nos Mouros, e a cidade livre e repairada, se tornou muy honradamente pera Portugal, nom muy contente porrem da vitorya, porque se lhe nom ofereceo o aazo para filhar a villa de Gibraltar, como tiinha posto em hordenança (1), e a principal causa de seu estorvo foe a destemperança do ynverno, em cujo começo entam estavam, ca como quer que o mar comunalmente per todas suas partes, em aquelles tempos, seja periigoso, ally o he muyto mais, por aazo das grandes correntes que ally ha. Fez outrossy muy grande armada sobre as ilhas de Canary, com entençam de lhe fazer mostrar o caminho da sancta fe.

E despois regnando elRey dom Eduarte, per seu mandado passou a terceira vez em Africa, naqual cercou a cidade de Tanger, indo xix. legoas com suas bandeiras tendidas per terra de seus imiigos, teendolhe o cerco xxij. dyas, nos quaaes se fizeram muy assiinadas cousas, dignas de grande memoria, nom sem grande dampno dos contrairos, como na estorya do regno milhor podees saber.

Elle governou Cepta, per mandado dos reis

(1) *Fid.* a Introducção.

trouxe navyos armados no mar contra os infiees, os quaaes fezerom muy grande destroyçam na costa daalem e daaquem, de guisa que o seu temor poinha em segurança todallas terras vezinhas do mar da nossa Espanha, e ainda a mayor parte dos mercadores que traутavam do levante para o poente.

Elle fez povoar no grande mar Occiano cinco ilhas, as quaaes ao tempo da composiçom deste livro, estavam em rezoada povoraçom, specialmente a ilha da Madeira, e assy desta como das outras, sentirom os nossos regnos muy grandes proveitos, scilicet, de pam, e açuquer, e mel, e cera, e madeira, e outras muytas cousas, de que nom tam soamente o nosso regno, mas ainda os estranhos ouverom e ham grandes proveitos.

Foe ainda o iffante dom Henrique com elRey dom Affonso seu sobrinho, naquelle ajuntamento que fez sobre o iffante dom Pedro, de que se seguyo a batalha da Alfarrobeira, naqual o dicto iffante foe morto e o conde Dabranxes (1) que era com elle, e toda sua hoste desbaratada, onde, se o meu entender pera esto abasta, justamente posso dizer, que lealdades dos homees de todollos segres forom nada em comparaçom da sua. E postoque o serviço nom seja tamanho, quanto ao trabalho, segundo os que ja disse,

Anexo A1.4.2

António José Saraiva. (1993). *Obras. 8 As crónicas de Fernão Lopes*. Lisboa Gradiva.

Como foi decidida a morte do conde João Fernandes e como o mestre partiu de Lisboa sem levar tenção de o matar

“Buscadas as razões dos que escreveram livros sobre esta história por testemunho dos que nela foram presentes, dizem a maior parte deles que o Mestre, logo que decidiu com Álvaro Pais matar o conde João Fernandes, falou este segredo com o conde de Barcelos, D. João Afonso, e com Rui Pereira e outros, os quais se comprometeram a ajudá-lo quando ele quisesse pôr isto em execução.

E enquanto a rainha dispunha as suas cousas sobre os preparativos do reino, a que o Mestre sempre estava presente, ia ele muitas vezes a casa de Álvaro Pais, umas vezes com o conde de Barcelos, outras a sós, falar com ele sobre a morte do conde D. Fernandes, especialmente de como se poderia ter a ajuda do povo. Álvaro Pais, muito desejoso de que tal feito fosse levado a cabo, sempre lha prometia. Não que ele descobrisse a ninguém tal segredo, mas entendia como certo que a não boa vontade que as gentes tinham à rainha e ao conde faria mover a todos contra eles, quando vissem lugar e tempo azado.

E resolveram, para tudo se fazer melhor, que assim que o Mestre chegasse aos paços reais para pôr a mão nisto, logo Gomes Freire seu pajem, em cima do cavalo em que ele andava, começasse a vir rijamente pela vila, bradando até a casa de Álvaro Pais, dizendo altas vozes que acorressem ao mestre de Avis que o matavam. E que então sairia ele, Álvaro Pais, com os seus, em maneira de socorro, chamando quantos achasse pelas ruas, os quais se iriam para ele de boa mente, logo que ouvissem tal chamamento. E desta guisa se juntaria toda a cidade, em ajuda do Mestre.

Isto combinado, foi o Mestre de todo despachado pela rainha, entregue das cartas que cumpriam para o desempenho da sua frontaria, e despediu-se dela para partir.

Ora aqui divergem alguns autores sobre a partida do Mestre. Uns dizem que ele fingiu que se partia naquele dia, como de feito partiu, para o conde João Fernandes se sentir mais seguro dele, se algum receio tinha, de modo que o Mestre tornando no dia seguinte, o achasse mais desprevenido e menos acompanhado, enquanto, por sua parte, Álvaro Pais se fosse preparando. Outros contam a partida do Mestre por outro modo, e este nos parece melhor: que muito embora o Mestre se compromettesse com Álvaro Pais a dar execução a este feito, da guisa que ouvistes, depois disso ficou com receio de o fazer, pelas razões seguintes.

À uma, porque houve alguns com quem ele falou que se escusaram quando chegou o ocasião de pôr isto em obra, com medo de que a rainha, que tinha el-rei de Castela por sua parte, lhes pudesse azar sua desonra e morte; entre esses não se contavam Rui Pereira e alguns do próprio Mestre a quem ele descobrira isso. Depois, duvidando muito o Mestre de não seguir a ajuda do povo, como dizia Álvaro Pais, ou de vir a tempo que não prestasse, estava posto em grande perplexidade. Mas a principal razão sobre todas era o grande acompanhamento de muitos e bons fidalgos que sempre guardavam o conde João Fernandes, tais como Martim Gonçalves de Ataíde e João Afonso Pimentel e Pero Rodrigues da Fonseca e Fernando Afonso de Miranda, e outros, e bem trinta escudeiros seus habituais. Cuidadas bem tais razões, não obstante o seu destemido coração e boa vontade, teve grande dúvida em começar este feito.

E partiu da cidade depois de comer, e foi dormir a Santo António, uma aldeia que fica a três léguas, sem levar já nenhuma tenção de matar o conde. Ele ali, começou a cuidar como esta cousa

fora falada com tantas pessoas que, porventura, algumas, então ou depois, para ganhar as boas graças da rainha, e também do conde João Fernandes, o podiam ir dizer a cada um deles. E descobrindo-se isto seguir-se-ia para ele e para os seus grande perigo e perda e da mesma maneira a todos os que tinham entrado em tal conjuração. E cuidando bem nisto, começou a crescer nele um animoso desejo com firme propósito de ao outro dia matar o conde, arriscando-se a qualquer ventura que viesse.

E para poder voltar para trás sem dar lugar a suspeitas, chamou Fernão Álvares de Almeida, um cavaleiro da Ordem e vedor da sua casa, e disse-lhe:

- Voltai imediatamente a Lisboa, para lá dormir, e mandai-me preparar o jantar de amanhã. E dizei à rainha que eu resolvo lá voltar porque me parece que não vou despachado como cumpre.

O cavaleiro partiu logo e chegou alto serão à cidade. Mas ainda falou à rainha e ao conde João Fernandes dizendo o por que vinha e como ao outro dia o Mestre havia de tornar, porque lhe parecia que não ia despachado como cumpria. A rainha e o conde responderam que tornasse muito em boa hora, que seria despachado logo que chegasse.”

Anexo A1.5.1

Atividade 1

A partir da leitura do seguinte excerto de José Mattoso e do excerto do capítulo 115 (disponibilizado no manual) de Fernão Lopes acerca do Cerco de Lisboa e considerando que Fernão Lopes seria, à sua época, o cronista que mais próximo poderia estar de um historiador atual, escreve um texto expositivo acerca das diferenças e semelhanças que encontra entre os dois escritores, tendo em conta o desenvolvimento temático e a sua focalização, a preocupação com a objetividade, o estilo e a linguagem.

“Com a nomeação do Mestre de Avis como “Regedor e Defensor do Reino” pelo povo de Lisboa, contra todos os tratados e à revelia de todo o direito, os reis aclamados anteriormente são abolidos e a regência de D. Leonor também. Entra-se num interregno. Ou seja, num período em que não há rei nem autoridade governativa que atue em seu nome. O que, num país dotado de história, só pode acontecer por duas causas: ou por grande cataclismo, independente da vontade dos homens, ou por revolução, que os homens provocaram. Foi a segunda alternativa que se verificou em Portugal. De modo que, digamo-lo entre parênteses, não enxergamos fundamento para discriminar, neste caso, revolução de interregno. Ou de crise.

À partida, a situação do Mestre de Avis não era nada confortável. Porque, veja-se, ser posto como “Defensor do Reino” por uma cidade dele numa altura em que o rei legítimo marchava, poderosíssimo, contra essa cidade rebelde, era aceitar o lugar do morto. Claro que esse rei não tinha legitimidade para fazer a invasão antes de os rebeldes se terem manifestado; e fê-lo. Está certo. Mas tinha o direito de direito de argumentar *post factum* com a desculpa de que o previu, ao facto, e se adiantou a sustê-lo. Tanto como a regente D. Leonor, que primeiro se opôs e depois ratificou a invasão, tinha o direito de argumentar que não estava contra os portugueses, mas contra os rebeldes somente. Tais argumentos retirariam a paz de consciência a todos os fidalgos, prelados e povos que, contra os seus juramentos, se passaram para a facção do Mestre. Pois; é que todos eles justificaram a sua atitude na quebra do tratado de Salvaterra, que o castelhano e a regente primeiro do que eles perpetraram. É retórica de autojustificação. Com efeito. O que se passou foi um medir de riscos e interesses. Jogar. jogar tudo. Uns jogaram num lado, outros noutro; uns desde o escuro dos começos, outros ao compasso das clarificações. No primeiro grupo achar-se-ão heróis, coisa equívoca, gente que nada tinha a perder; no segundo há homens lúcidos, “retóricos” - que a retórica é a lucidez dos indecisos. É ver os relatos que Fernão Lopes fez dos processos e dos actores, desde a assembleia de São Domingos, em Lisboa, em meados de Dezembro de 1383, até à “oitava” de Aljubarrota, sem esquecer o Parlamento de Coimbra, em Abril de 1385. A lição é claríssima; os heróis foram os *refeces* e idealistas como Nuno Álvares Pereira, o Mestre de Avis, assim, assim; e todos os demais calcularam.

Enfim, durante o período da revolução, que é o período do interregno, o Mestre de Avis fez o que podia: prometeu o impossível e deu o que não tinha para dar. O objetivo era resistir; e resistiu. Com isso foi aprendendo a ser chefe. E o decerco de Lisboa, mais devido à peste- ira de Deus- do que a feitos militares, atraiu-lhe a aura de carismático, sobrenaturalmente assistido, e apoiantes, indivíduos e comunidades. Uns espontaneamente, outros porque obrigados a isso pela espada de Nuno Álvares e de outros capitães denodados, os apóstolos do “evangelho português segundo Lopes” (*Crónica de D. João I*, vol. 1, cap. 69). De modo que em Outubro de 1384 a causa do Mestre já não era a de uns rebeldes que se ergueram em Lisboa, mas a de Portugal erguido contra Castela.”

Mattoso, J. (1993). *História de Portugal, vol. II, A monarquia feudal*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Anexo A1.5.2

Atividade 2

Imagina que estamos em 2120 e te pedem que escrevas um texto sobre o estado de emergência que se viveu em Portugal durante o ano de 2020, à maneira de Fernão Lopes, ou seja, imitando a sua abordagem e o seu estilo.

Na tua pesquisa encontras uma reportagem sobre a 1ª cerca sanitária decretada em Portugal devido à pandemia provocada pelo vírus Covid-19 (ler texto disponibilizado na página seguinte) e decides escrever sobre esse acontecimento.

- Escreve um texto historiográfico sobre a cerca sanitária decretada em Ovar, à maneira de Fernão Lopes.

O RETRATO DE OVAR PONTO POR PONTO. POR TRÁS DA CERCA, PROCURA-SE A NORMALIDADE DA ANORMALIDADE



Pedro Soares Botelho

10 abr 2020

Ovar é por estes dias um sítio diferente em Portugal. Isolada por uma cerca sanitária desde meados de março, a cidade vai fazendo contas: aos doentes e aos testes; às despesas e às ajudas. Ovar tinha esta quinta-feira 497 infetados e 18 óbitos. Apenas sete vareiros recuperaram da covid-19 até agora. Os números são da câmara — e divergem dos apresentados pela Direção-Geral da Saúde.



Agentes da GNR fazem o controlo de entradas e saídas na área geográfica de Ovar após ter sido declarado o estado de calamidade pública e decretada a quarentena abrangendo toda a população de Ovar devido ao surto de coronavírus (Covid-19), esta manhã em Ovar, 18 de março de 2020. ESTELA SILVA/LUSA ESTELA SILVA/LUSA

São dez horas. Manuel ri-se. Também é preciso rir, aqui diante deste "muro de Berlim" que corta Esmoriz do mundo. Lá do outro lado da cerca sanitária, o irmão quer trazer-lhe limões. Não pode. "Vou ali à fronteira e trazes-me o saco para o lado de cá... Por amor de Deus", encena.

Ovar, no distrito de Aveiro, foi a primeira localidade portuguesa a ser encerrada por trás de uma cerca sanitária. De um dia para o outro, os habitantes daquele concelho ficaram trancados. Ali está tudo "calmo, calmíssimo, parado". Nas ruas não há gente, só as constantes autoridades e a GNR em avisos. "Vai havendo uma pessoa ou outra que vai ver a praia, respirar um bocado o ar do mar — mas aqui está muito parado", descreve Manuel Pinto.

Vive em Esmoriz, a última freguesia de Ovar, antes de Espinho, já do outro lado. O irmão e a respetiva quinta ficam em Paramos.

"Parece que nem as folhas das árvores mexem. Parece que está a atravessar não a cidade, mas uma pintura da cidade", descreve Jaime Valente, diretor da rádio local Antena Vareira. "As pessoas interiorizaram mesmo que tinham de fazer isto". Nem os jornalistas podem cruzar a linha. Assim, só os de lá que podem ver e contar. Jaime corrobora o cenário que Manuel descreve ao **SAPO24**: "No dia a dia é radicalmente diferente" da cidade que aqui havia.

"Quero muito sinceramente pensar que todas estas medidas venham a ser excessivas, uma preocupação excessiva. Espero bem que sim", diz, por seu lado, Luís Ventura, diretor do Ovar News, que conta 'online' a vida dos vareiros.

Manuel concorda que "é melhor pecar por excesso do que por defeito". Todavia, "esta situação às vezes é uma confusão. Este cerco, cerco, cerco, não se poder movimentar daqui para fora confunde as pessoas."

"Está tudo fechado em casa; há uma ambulância que pára numa rua: o medo existe. E infelizmente têm parado muitas em muitas ruas", descreve Jaime.

"Não diria medo", contrapõe Manuel. "Talvez tristeza. Falo às vezes com algumas pessoas — poucas — e começa a haver um bocadinho de ansiedade. As pessoas não estavam preparadas. Não estavam preparadas nem esperavam uma coisa destas. Nem aqui, nem em qualquer parte pelo mundo fora. As pessoas sentem-se presas, tristes", relata.

Contactos úteis

O município disponibiliza duas linhas de **apoio psicológico**:

- 933 875 602
- 930 410 811

E três linhas de **Serviço Social**:

- Esmoriz, Cortegaça e Ovar: 969 361 775
- Maceda, Arada, S. João e S. Vicente de Pereira: 966 710 152
- Válega e Ovar: 966 710 153

É também útil ter à mão o contacto para mais informações e candidaturas ao Fundo de Emergência Social:

divisocial@cm-ovar.pt

"A situação já era claramente grave ainda antes do cerco", descreve Rui Costa, um empresário do Porto que vive em Ovar. "Em muitos aspetos, o presidente da câmara foi bastante diligente, porque já andava literalmente desesperado a pedir às pessoas para se recolherem, a pedir aos cafés para fechar. A cidade já estava bastante parada ainda antes do cerco sanitário". "Parece que estás num livro do Huxley, ou no 1984, só falta o Big Brother. Tem sido assim um bocado assustador", diz Rui.

"Já se notava um clima de medo, já vias pouquíssima gente na rua, os cafés já estavam fechados. Já estava a ser bastante agressivo", mesmo antes dos decretos. Com a cerca sanitária, vieram as dificuldades: "A minha mãe não vê as minhas filhas vai fazer um mês", exemplifica Rui.

Luís Ventura alerta ainda para "um facto muito preocupante que tem surgido nos últimos dias: as redes sociais das pessoas aqui de Ovar estão repletas de anúncios de falecimentos", perceciona o responsável pelo 'Ovar News'.

"Tive o cuidado de falar com médicos que me disseram que não há números oficiais, não há nenhuma estatística feita, mas a experiência deles diz que sim", conta Luís Ventura.

"Há, por exemplo, uma funerária aqui em Ovar, que me disse: 'nós trabalhamos de manhã, à tarde e à noite' — os cemitérios estão fechados, os coveiros vêm abrir a porta a qualquer hora do dia", relata.

O proprietário de uma fábrica de caixões em Ovar reconhece que os agentes funerários — de todo o país — estão a procurar reforçar os armazéns, mas afasta cenário de rotura de stocks. Sente, no entanto, "a preocupação dos clientes pelo que poderá vir". "Querem, de certa forma, precaver-se um bocadinho", explica. "Em vez de ter um stock de 12, já querem ter 18 ou 20, para estarem mais apetrechados para conseguirem dar uma resposta caso as coisas cheguem a um cenário mais negativo", diz o empresário, que prefere não ser identificado.

A fábrica tem uma declaração da autarquia que permite a entrada das matérias primas e a saída dos produtos.

Habitado a trabalhar em casa um dia por semana, agora que está obrigado ao teletrabalho, Rui Costa notou outra coisa: "preciso de uma cadeira em condições", conta. "Estou à rasca das costas e não tenho como comprar a porcaria da cadeira."

Noutros casos, bancários também a trabalhar em casa tiveram de ir buscar o equipamento informático à fronteira: "foi um filme brutal, tiveram de ir ao limite da cerca buscar o material."

É um ambiente um bocadinho assustador, isso é. Mas também sinto que com o passar dos dias as pessoas acabam por se adaptar. Acho é que não é sustentável por muito tempo. De uma maneira ou de outra, isto vai ter de evoluir para algo diferente", diz Rui. "As pessoas vão começar a perder um pouco a paciência e a noção de risco", alerta. "Ou se assume que a solução são estas limitações à liberdade de movimentação — e aí tem de ser generalizado — ou, então, ter uma cerca sanitária nesta fase não faz muito sentido", afirma o empresário.

Um agente da GNR faz o controlo de entradas e saídas na área geográfica de Ovar após ter sido declarado o estado de calamidade pública e decretada a quarentena abrangendo toda a população de Ovar devido ao surto de coronavírus (Covid-19), em Ovar, 18 de março de 2020.

ESTELA SILVA/LUSA

Saltar a cerca

Os limões ficam em Espinho. Mas nem sempre ocorre desse jeito. Isto de ficar fechado nos 48,98 quilómetros quadrados do concelho "mexe com as pessoas", lembra Manuel Pinto.

"Ainda ontem estive a falar com umas pessoas amigas e disseram-me que vão por ali abaixo até ao Furadouro [ainda em Ovar] e à Torreira [já na Murtosa] e não têm tido problemas. As autoridades não lhes dizem nada — mas também dizem que lá para baixo não há movimentação nenhuma: não se vê nada. Está muito, muito, muito parado."

"Vai sempre haver quem fure" a cerca, lamenta Jaime. "Há casos horríveis de pessoas que foram detidas, pessoas referenciadas como de confinamento obrigatório, que estavam infetadas, e que foram encontradas a conduzir."

Esta segunda-feira, a PSP deteve em Ovar uma mulher, de 78 anos, infetada com o novo coronavírus, que andava a fazer compras num hipermercado. Em comunicado, a polícia refere que a septuagenária, residente no concelho de Ovar, foi detida por violação de confinamento obrigatório na segunda-feira, pelas 16:20.

"A mulher foi intercetada num estabelecimento comercial daquela cidade e era conhecedora do resultado positivo do teste à covid-19, bem como do dever de confinamento obrigatório, pelo que foi acompanhada até ao seu domicílio, por esta Polícia", refere a mesma nota.

Ainda segundo a PSP, a detida, antes da ida ao hipermercado deslocou-se, também, a um Centro de Saúde onde foi consultada e lhe prescreveram vários medicamentos. A ocorrência foi comunicada ao Ministério Público.

"Tem havido algumas operações policiais intensas — ainda ontem, aqui em frente a casa, houve uma operação em que parava toda a gente, sem exceção, e as instruções eram muito claras: se não tivesses uma justificação, e eles até tinham uma lista de empresas cujos trabalhadores podiam circular, eras cordialmente convidado a ir para casa", conta Rui Costa.

"Continua é a ver-se muitos velhotes na rua, a ir ao supermercado. Esse é que é o problema", diz o empresário, que mora em frente a um supermercado. "Tem sido feito, pelo menos do que eu consigo ver da varanda de minha casa, um esforço da polícia para consciencializar as pessoas".

Há um supermercado local que juntou amigos com tempo livre para distribuir. "Basta telefonares para lá e eles fazem as entregas em casa", diz Rui. "Andam aqui o dia todo feitos loucos para trás e para a frente, porque é o único supermercado na zona que está a fazer isso — pelo menos que eu saiba".

"Tem sido essa a solução, mas não sei se chega a toda a gente", lembra o empresário. "Não sei se toda a gente tem conhecimento disso".

Jaime descreve também o caso de "uma família necessitada", a quem a Cruz Vermelha levava refeições. Porém, "sempre que iam levar a refeição, o senhor andava cá fora", conta. Reconhecendo que, "no geral, mesmo essas situações têm vindo a decrescer, muito pela força da ação das autoridades"

"Há pessoas que às vezes não entendem", diz Rui, afastando também qualquer "hostilidade" das forças de segurança. "Tem sido respeitoso de ambas as partes".

"Quem não vai lá pela sua própria cabeça só vai à força", atira o radialista.

Um bando de leprosos

"Vamos ficar com notícias até ao fim da vida", brinca Manuel. "É o que nós fazemos: ouvir notícias. São sempre as mesmas, mas vamos ouvindo". É pela comunicação social que lhe vai chegando a informação. Salvador Malheiro, PSD, tem feito o relato da situação no concelho a que preside através das redes sociais. Com sumários todos os dias, onde faz um balanço dos números e das estratégias.

Foi, aliás, no Facebook que surgiram os primeiros alertas do autarca: a calamidade. iminente, o fecho das fronteiras do município. A mortandade.

"Para uns, o Salvador Malheiro tem dado informações em excesso, medrosas; para outros não. Tem informado bastante", considera Manuel.

O também vice-presidente do PSD tem-se desdobrado na imprensa. O SAPO24 procurou falar com ele, mas tal não foi possível: a agenda, justificou sempre a assessora da comunicação.

Jaime reconhece que "nos momentos mais importantes, o presidente esteve sempre disponível" para falar com a imprensa de Ovar. A autarquia pediu apenas que os jornalistas não estivessem sempre a tentar falar com ele, explica o diretor da Antena Vareira.

O jornalista sublinha, no entanto, que o gabinete de crise montado pelo executivo do social-democrata tem "regras muito rígidas sobre as declarações: mais ninguém fala a não ser o presidente".

"Cria algumas dificuldades, mas é uma decisão deles com que temos de viver". Embora, "sinceramente", conta Jaime, não se notem limites à informação. Todavia, está o país a ter um retrato fidedigno daquilo que se passa por trás da cerca? "Pois...", responde Luís. "Acho que tem de ser assim, com algum alarmismo."

"Não somos um grande centro. Porto, Coimbra, Lisboa têm muito melhores condições, estão melhor preparados do que aqui em Ovar. Com o cerco sanitário, se não fosse um certo nível de alarmismo, julgo que [lá fora] não olhavam para nós, nem sequer estariam a tomar todas estas providências a contar com um cenário pior ainda do que já está."

Sem barulho, "difícilmente chegaria algum tipo de ajuda, estaríamos aqui entregues a nós".

Afinal, ninguém escolheu ficar fechado. Coisa que a imprensa nacional nem sempre explica. "A população sente-se um bocadinho triste" com "tantas notícias, tantos detalhes, tantos pormenores, tantas coisas que, não poucas vezes, não são as mais importantes", diz Jaime. "A ideia que aqui circula nas pessoas é que nos estão a vender como um bando de leprosos. E nós não somos nada disso."

"Fomos empurrados para esta situação por um evento fortuito, que aconteceu na cidade, que também muitos tentam fazer ligar ao Carnaval, o que toda a gente rejeita", conta o diretor da rádio local.

"O sentimento das pessoas em Ovar é este: tivemos azar, mas soubemos estar à altura para nos defendermos. Porém, não só para nos defendermos, como — e quem está à volta tem de perceber isto — para defender os outros."

"Isso não se coaduna com um bombardear constante de detalhes sem grande importância que foram passando", diz o jornalista, lembrando "uma fase em que só se falava das pessoas que furavam a cerca".

"E ninguém falava das que respeitavam?"

Apesar da calma, a incerteza marca a "pintura" em que se transformou a cidade:

"Quando vejo aquelas camas todas no hospital improvisado em que foi transformada a Pousada da Juventude; quando vejo as camas que estão a ser postas no hospital de campanha para que está a ser adaptada a Arena Dolce Vita, onde a equipa de basquetebol ovarense costuma jogar; e quando vejo aquele número de camas, só me lembro de que uma destas camas pode estar reservada para mim".

Anexo A1.7.1

Anáfora

Processos de referência anafórica

Referência anafórica

"[...] Há construção de referência anafórica (ou de relação anafórica, ou de anáfora) quando a referência de um elemento A é construída por retoma, total ou parcial, da referência de um elemento B. Na relação anafórica construída entre A e B, o elemento A é o termo anafórico (ou anáfora) e o elemento B é o termo antecedente (ou antecedente). Os elementos A e B são também designados, respetivamente, termo anaforizante e termo anaforizado (1).

Vejam alguns exemplos:

1. a. A Ana viu um rapaz na praia; o/esse rapaz tinha os cabelos verdes
- b. um rapaz deu a uma rapariga o livro que ela lhe pediu. A rapariga ficou muito contente
- c. um rapaz e uma rapariga foram ao teatro. Os lugares eram tão maus que eles quase não viam os actores
- d. os lugares eram péssimos. A Ana queria ir-se embora e o Gil não quis. Foi assim que começou a zanga deles.
- e. a Ana comprou um gato; o animal passou pela casa toda

Em (1a), a interpretação do SN *o/esse rapaz* só é possível pela retoma, com identificação referencial total, do SN *um rapaz (que a Ana viu na praia)*. Nesta relação de retoma anafórica, o SN *o/esse rapaz* é o termo anafórico e o SN *um rapaz* é o antecedente.

Em (1b), encontramos a construção de três relações anafóricas: duas delas têm o mesmo antecedente- o SN *uma rapariga*- e têm como termo anafórico o pronome *ela* e o SN *a rapariga*, respectivamente; a terceira relação anafórica tem como antecedente o SN *um rapaz* e como termo anafórico o pronome *lhe*.

Referência anafórica

Em (1c), há três relações anafóricas: uma delas tem o pronome *eles* como termo anafórico e o SN complexo *um rapaz e uma rapariga* como antecedente; noutra, o antecedente é o SN *o teatro* e o termo anafórico é o SN *os lugares*; na terceira, o SN *o teatro* é o antecedente e o SN *os actores* é o termo anafórico..

Em (1d) encontramos uma relação anafórica entre um antecedente complexo constituído pelos SNs *o Gil e a Ana* e um termo anafórico pronominal, o pronome *deles*; e outra relação anafórica entre um antecedente constituído pela descrição de uma sequência de acontecimentos linguísticos (*os lugares eram péssimos, a Ana queria ir-se embora, o Gil não quis*), e um termo anafórico constituído pelo advérbio *assim*.

O exemplo (1e) contém uma relação anafórica, na qual o SN *um gato* é antecedente e o SN *o animal* é o termo anafórico. [...]"

Campal, M. H. C. e M. F. Xavier (1991). *Sintaxe e semântica do português*. Lisboa: Universidade Aberta (pp. 361-379)

Processos de referência anafórica

Anáfora por repetição (retoma total ou parcial)	A Ana não gostava de teatro. O Gil tinha de entender que a Ana era assim.	
Anáfora por substituição (retoma que evita a repetição)	• Retoma por um pronome (pessoal, demonstrativo, indefinido) ou por um determinante possessivo.	A Ana achava que não tinha de mudar para que o Gil gostasse dela. No seu entender, ele tinha de a aceitar como ela era.
	• Retoma por um nome ou expressão nominal, estabelecendo uma relação de: <ul style="list-style-type: none"> > Sinonímia > Hiperonímia/ hiponímia > Holonímia/ meronímia 	O Gil adorou a prestação do ator mais novo. O jovem tinha muito talento, principalmente a representar Shakespeare. Shakespeare era o seu dramaturgo preferido. Outros eram Harold Pinter, Beckett e Strindberg. Gostava também do ambiente do teatro: as luzes, as cadeiras de veludo à antiga, as cortinas gastas,...
	• Retoma por um advérbio ou expressão adverbial (valor temporal ou espacial)	A primeira vez que Gil tentou impingir-lhe um espetáculo do teatro foi quando foram ao Porto, em Abril. Nessa altura, devia ter dito logo que não. Qual é o problema de não gostar de teatro? Também não o obriga a ir ver os seus espetáculos de dança...

Processos de referência anafórica

Anáfora por elipse (retoma que não se realiza lexicalmente)	O João viu hoje a Helena na praia. Mas [-] não teve coragem para ir falar com ela.
Anáfora conceptual (retoma de uma oração, frase ou conceito)	A Helena estava a trabalhar na organização do campeonato de surf. Mas o João não gostava desse ambiente.

Anexo A1.8.1

Ficha de revisões

Grupo I

Educação Literária

Faz uma leitura atenta do seguinte excerto, transcrito da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. Se necessário, consulta as notas que aparecem no fim.

Capítulo 11

“Do alvoroço que foi na cidade cuidando (1) que matavam o Meestre, e como aló (2) foi Alvaro Paez (3) e muitas gentes com ele.

O Page do Meestre que estava aa porta, como lhe disserom que fosse pela vila segundo já era percebido (4), começou d’ir rijamente (5) a galope em cima do cavalo em que estava, dizendo altas vozes, bradando pela rua:

- Matom o Meestre! Matom o Meestre nos Paaços da Rainha! Acorree ao Meestre que matam!

E assi chegou a casa d’Alvaro Paez que era dali grande espaço (6).

As gentes que esto ouviam, saiam aa rua veer que cousa era; e começando de falar uïs com os outros, alvoraçavam-se nas vontades (7), e começavam de tomar armas cada uï como melhor e mais asinha (8) podia. Alvaro Paez que estava prestes (9) e armado com ãa coifa (10) na cabeça segundo usança daquel tempo, cavalgou logo a pressa em cima duï cavalo que anos havia que non cavalgara; e todos seus aliados com ele, bradando a quaes quer que achava dizendo:

- Acorramos ao Meestre, amigos, acorramos ao Meestre, ca filho é del-Rei dom Pedro.

E assi braadavam el e o Page indo pela rua.

Soaram as vozes do arroido (11) pela cidade ouvindo todos bradar que matavam o Meestre; e assi como viúva que rei nom tinha, e como se lhe este ficara em logo de (12) marido; se moverom todos com mão armada, correndo a pressa pera u (13) deziam que se esto fazia, por lhe darem vida e escusar (14) morte. Alvaro Paez nom quedava d’ir pera alá (15), bradando a todos:

- Acorramos ao Meestre, amigos, acorramos ao mestre que matam sem por quê!

A gente começou de se juntar a ele, e era tanta que era estranha cousa de veer. Nom cabiam pelas ruas principaes, e atrevessavam logares escusos (16), desejando cada uï de seer o primeiro; e perguntando uïs aos outros quem matava o Meestre, nom mingrava (17) quem responder que o matava o Conde Joam Fernandez, per mandado da Rainha.”

Notas:

(1) *cuidando*: pensando; (2) *aló*: lá; (3) *Alvaro Paez*: Álvaro Pais, oficial régio português e chanceler-mor dos reis D. Pedro I e D. Fernando; (4) *percebido*: preparado, combinado; (5) *rijamente*: depressa; (6) *dali grande espaço*: longe dali; (7) *alvoraçavam-se nas vontades*: exaltaram-se os ânimos; (8) *asinha*: depressa; (9) *prestes*: pronto, preparado; (10) *coifa*: elmo, capacete; (11) *arroido*: ruído, barulho; (12) *em logo de*: em lugar de; (13) *u*: onde; (14) *escusar*: evitar; (15) *nom quedava d’ir pera alá*: continuava a percorrer a cidade; (16) *escusos*: escondidos.

1. O pajem e Álvaro Pais agem de acordo com um plano já traçado.

Justifica esta afirmação, com base em elementos do texto. [Cenário possível de resposta: As ações do pajem e de Álvaro Pais obedecem a um plano já traçado, pois Fernão Lopes, logo no primeiro parágrafo, usa a expressão “segundo já era percebido”, para justificar as movimentações do pajem. Álvaro Pais também se encontrava já “armado com ãa coifa na cabeça” e pronto para montar um cavalo, apesar de “que anos havia que nom cavalgara”. Tudo isto, leva-nos a crer estar perante uma ação concertada e planeada.]

2. Explica porque é que os habitantes de Lisboa podem ser considerados uma personagem coletiva. [Cenário possível de resposta: Os habitantes de Lisboa podem ser considerados como uma personagem coletiva, porque agem segundo um propósito comum, o auxílio ao Mestre. Move-os o sentimento patriótico de resistência à perda da soberania nacional.]

3. Descreve as reações do povo aos apelos do Pajem e de Álvaro Pais. [Cenário possível de resposta: O povo reagiu com surpresa, mas com prontidão imediata aos apelos do Pajem e de Álvaro Pais. As pessoas pegaram em armas e dirigiram-se em grupo para o Paço, a fim de salvarem o Mestre. Fernão Lopes descreve o sentimento de indignação popular e o alvoroço que se seguiu, com uma multidão a acorrer ao Paço o mais depressa que pode. O apoio popular ao Mestre de Avis está claramente comprovado neste excerto.]

4. Refere duas das características da escrita de Fernão Lopes presentes no texto, fundamentando a tua resposta com exemplos relevantes. [As características da escrita de Fernão Lopes mais evidenciadas neste excerto são o visualismo, com as descrições das ações das personagens e do espaço, dando a ilusão de que tanto o narrador, como o leitor, estão a presenciar ao acontecimentos: “As gentes que esto ouviam, saíam aa rua veer que cousa era; e começando de falar uñs com os outros, alvoraçavom-se nas voontades, e começavom de tomar armas cada uñ como melhor e mais asinha podia”, assim como a referência a sensações visuais e auditivas “aa porta”, “rijamente a galope”, “dizendo altas vozes, braadando pelas ruas”; o dinamismo, pelo recurso a expressões verbais incoativas: “começou d’ir”, a verbos de ação: “saíam”, “chegou a casa d’Alvoro Paez” e pela sequenciação gradativa, ao nível de ritmo e intensidade emotiva, com que descreve a ação (recurso a frases entrecortadas, à parataxe e ao polissíndeto: “Soarom as vozes do arroido pela cidade ouvindo todos braadar que matavom o Meestre; e assi como viuva que rei nom tiinha, e como se lhe este ficara em logo de marido; se moverom todos com mão armada, correndo a pressa pera u deziam que se esto fazia, por lhe darem vida e escusar morte”). Para além disso, denotam-se marcas de coloquialismo, pelo recurso ao discurso direto, de registo popular, num tom imperativo e exclamativo, com a finalidade de exprimir o alvoroço e a urgência da situação “- Matom o Meestre! matom o Meestre nos Paaços da Rainha! Acorree ao Meestre que matam!”]

5. Reflete sobre a (im)parcialidade de Fernão Lopes no relato que faz do acontecimento. [Cenário possível de resposta: Apesar da sua preocupação em contar os factos como eles efetivamente ocorreram, documentando-se com um rigor inigualável à época e procurando testemunhos de pessoas que presenciaram os acontecimentos, Fernão Lopes não apresenta uma perspetiva imparcial dos factos. Isso é particularmente notório pela maneira efusiva e acrítica como ele relata as movimentações populares e os seus feitos e pelo facto de ele se focar essencialmente no lado dos que estão a favor da causa do Mestre de Avis.]

Grupo II

Gramática

1. Indica os processos fonológicos que ocorreram na evolução das seguintes palavras:

braadando (l.3) > bradando [crase]

asi (l.6) > assim [apócope]

ũa (l.9) > uma [epêntese]

diziam > *deziã* (l. 17) [dissimilação]

2.

2.1. Identifica as anáforas e os seus antecedentes, presentes no seguinte excerto:

“Soarom as vozes do arroido (11) pela cidade ouvindo todos bradar que matavom o Meestre; e assi como viúva que rei nom tinha, e como se lhe este ficara em logo de (12) marido; se moverom todos com mão armada, correndo a pressa pera u (13) deziã que se esto fazia, por lhe darem vida e escusar (14) morte. Alvaro Paaez nom quedava d’ir pera alá (15), braadando a todos:”

(11) arroido: ruído, barulho; (12) em logo de: em lugar de; (13) u: onde; (14) escusar: evitar; (15) nom quedava d’ir pera alá: continuava a percorrer a cidade.

[1. Antecedente: “vozes do arroido, anáfora: “deziã”; 2. Antecedente: “todos”, anáfora: “se moverom”, “correndo”; 3. Antecedente: “o Meestre”; anáfora: “este”, “lhe” (darem vida); 4. antecedente: “matavom o Meestre”, anáfora: “esto”; 5. antecedente: “Alvaro Paaez”, anáfora: “braadando”.]

2.2. A partir do mesmo excerto, indica os processos de referenciação anafórica que encontre, fazendo-os corresponder com as anáforas e os antecedentes que identificaste na resposta à 2.1.

[1. Anáfora por elipse; 2. Anáfora por elipse; 3. Anáfora por substituição (pronome); 4. Anáfora conceptual; 5. Anáfora por elipse.]

Grupo III

Escrita

Tendo em conta os conhecimentos históricos que adquiriste acerca da crise de 1383-1385 e a leitura do Prólogo das Crónicas de D. João I, comenta, num texto de opinião, com um mínimo de 100 e um máximo de 200 palavras, as afirmações que se seguem:

“O cronista tem uma verdade que, embora longamente documentada, está ao serviço de uma causa, está ao serviço da dinastia de Avis”

Dias, Aida Fernanda (1998). História crítica da literatura portuguesa. Vol. I. Lisboa: Verbo

[Possíveis tópicos de resposta: método científico de Fernão Lopes (procura de fontes fidedignas), fito na legitimação da dinastia de Avis (razão pela qual foi contratado por D. Duarte e que subjaz à encomenda das crónicas), manifestação de subjetividade (relevo dado à revolta popular e às ações e feitos do povo; caracterização de certas personagens, como Leonor Teles e o Mestre de Avis); comparação com outros cronistas da época, ao nível do relato e da escrita, mas também ao nível da procura de objetividade e de uma certa independência- tom menos adulator para com o poder político.]

	estéticos presentes nos textos. • Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.			(anexo A2.1.1); • Folha de papel; • Caneta.	
--	---	--	--	---	--

Anexo A2.2

2/ 3ª aula (10º2): 14/03/2022

Sumário: Leitura e análise do excerto (até ao verso 890) da *Farsa de Inês Pereira*, intitulado *Que casamento e que tormento*. Caracterização da personagem do *Escudeiro* e da sua evolução ao longo da peça. Levantamento da situação de Inês Pereira após o casamento. Atividades intertextuais: relacionamento entre a situação da mulher no tempo de Gil Vicente e a situação da mulher na atualidade, a partir de documentos disponibilizados.

Domínios	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/estratégias	Recursos	Tempo
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> Realizar leitura crítica e autónoma Analisar a organização interna e externa do texto. Clarificar tema (s), ideias principais, pontos de vista Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Marcas de géneros comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados, notas de rodapé ou notas finais. Exposição sobre um tema: carácter elucidativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias) 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura em voz alta, por alunos selecionados pela docente, do excerto da <i>Farsa de Inês Pereira</i> intitulado “Que casamento e que tormento” (até ao verso 890). 	<ul style="list-style-type: none"> Excerto da <i>Farsa de Inês Pereira</i> “Que casamento e que tormento” (manual, pág. 153, 154) 	10' + -
Educação literária/ Escrita	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Farsa de Inês Pereira</i>: <ul style="list-style-type: none"> - Caracterização das personagens; - relações entre as personagens; - a representação do quotidiano; - a dimensão satírica. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracterização do escudeiro, enquanto tipo-social. Análise, em grupo-turma, da revelação do seu carácter, enquanto personagem que vai ganhando 	<ul style="list-style-type: none"> Excerto da <i>Farsa de Inês Pereira</i> “Que casamento e que tormento” (manual, pág. 153, 154). Excerto do livro “Um murro no estômago, Violência doméstica na primeira pessoa” de Paulo Jorge Pereira (anexo A2.2.1) Excertos da reportagem “E Deus criou a mulher... Ou talvez não” da RTP (22:52'-24:35'; 30:46'-33:03'). 	10'

	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais. • Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto. • Comparar textos em função de temas, ideias e valores. • Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores. • Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção da informação pertinente. • Editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística. 		<p>relevo com o decorrer da peça.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento da situação de Inês Pereira após o casamento (diálogo vertical/horizontal); apontamento de tópicos no quadro. • Reflexão sobre a condição da mulher desde o século XVI até aos dias de hoje: <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do excerto de um testemunho de uma vítima de violência doméstica. - Visionamento de excertos da reportagem “E Deus criou a mulher... ou talvez não” (22:52’ - 24:35’; 30:46’ - 33:03’). - Discussão em grupo-turma: Nas sociedades ocidentais houve, sem dúvida, uma evolução da condição da mulher desde o século XVI até aos dias de hoje. No entanto, os casos de violência sobre as mulheres ainda persistem nas sociedades contemporâneas, com números muito preocupantes, e a igualdade no mercado de trabalho ainda está por adquirir. A que é que se deve a continuidade destas situações? 	<p>https://www.rtp.pt/play/p6595/e453214/linha-da-frente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagens de mulheres vítimas de violência e imagens artísticas de mulheres solitárias em espaços fechados (anexo A2.2.2) • Folhas de jornais/ revistas • Tesouras/ tubos de cola. • Folhas A4 lisas. 	<p>5 - 10’</p> <p>5’</p> <p>5’</p> <p>15’ + -</p>
--	---	--	--	--	---

			<p>Há algo que possamos fazer para acelerar essa mudança de mentalidades?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade: A partir do excerto da <i>Farsa de Inês Pereira</i> “Que casamento e que tormento”, de imagens fornecidas pela docente, e de palavras retiradas de jornais/ revistas (material fornecido pela docente), os alunos deverão criar um cartaz (tamanho A4), com um slogan e uma imagem relativos à violência sobre a mulher. (O trabalho poderá ser terminado em casa e entregue no prazo de uma semana). 		35'
--	--	--	--	--	-----

Anexos A2.3

4ª aula (10º2): 17/03/2022

Sumário: Conclusão da leitura do excerto da *Farsa de Inês Pereira* *Que casamento e que tormento*. Caracterização da personagem de Inês Pereira e da sua representatividade. Dimensão satírica da *Farsa*. Funções sintáticas: complemento do nome/ modificador restritivo do nome: exercícios de manipulação de segmentos.

Domínios	Aprendizagens-essenciais	Conteúdos	Aprendizagens-estratégias	Recursos	Tempo
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar leitura crítica e autónoma • Analisar a organização interna e externa do texto. • Clarificar tema (s), ideias principais, pontos de vista • Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto Interpretar o sentido global do 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas de géneros comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados, notas de rodapé ou notas finais. • Exposição sobre um tema: carácter elucidativo, elucidação evidente do tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusão da leitura do excerto da <i>Farsa de Inês Pereira</i> “Que casamento e que tormento” (manual, pág. 153, 154), pelos alunos selecionados para o efeito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Excerto da <i>Farsa de Inês Pereira</i> “Que casamento e que tormento” (manual, pág. 153, 154). 	7'

	orações subordinadas substantivas relativas).		modo a transformá-los em modificadores restritivos do nome. <ul style="list-style-type: none"> • Manipulação dos excertos “E sempre ouvi dizer/ que homem que isto fizer/ nunca mata drago em vale” (v. 877-879) e “porque o homem sesudo/ traz a mulher sopeada” (797-798), de modo a transformá-los em complementos do nome. 		
--	---	--	--	--	--

Anexo A2.4

5ª aula (10º2): 18/03/2022

Sumário: Leitura e análise do excerto da *Farsa de Inês Pereira* intitulado “Bem casar para livre estar”. A intenção moralizadora da peça e os recursos textuais que a possibilitam. Revisão geral dos aspetos mais importantes da obra. Realização de atividade de Educação literária.

Domínios	Aprendizagens-essenciais	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Tempo
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar leitura crítica e autónoma • Analisar a organização interna e externa do texto. • Clarificar tema (s), ideias principais, pontos de vista • Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas de géneros comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados, notas de rodapé ou notas finais. • Exposição sobre um tema: carácter elucidativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias). 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta, por alunos selecionados pela docente, do excerto da <i>Farsa de Inês Pereira</i> intitulado “Bem casar para livre estar” (manual, páginas 160-162). 	<ul style="list-style-type: none"> • Excerto da <i>Farsa de Inês Pereira</i> “Bem casar para livre estar” (manual, pág. 160, 162). 	10’
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. • Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Farsa de Inês Pereira</i>: - Caracterização das personagens; - relações entre as personagens; - a representação do quotidiano; • - a dimensão satírica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício de reformulação, em grupo-turma, da cena final e relacionamento desta com o mote que serviu de base à peça. • Reflexão conjunta sobre a intenção moralizadora que subjaz à peça e sobre os recursos textuais a que Gil Vicente recorre para a sua materialização (registo no quadro). • Visionamento e análise do documento PowerPoint elaborado para a revisão crítica da peça (anexo A2.3.1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Excerto da <i>Farsa de Inês Pereira</i> “Bem casar para livre estar” (manual, pág. 160-162). • Documento PowerPoint (anexo A2.3.1) • computador • projetor 	10’ 10’ 5’ 15’

- Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto.
- Comparar textos em função de temas, ideias e valores.
- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.
- Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.

• TPC: Atividade de educação literária (último slide do documento PowerPoint- **anexo A2.4.1**)

Anexo A2.1.1



Ficha de leitura

1. O excerto da *Farsa de Inês Pereira*, intitulado no manual por “Aparece um escudeiro e é solteiro...” (pág. 144) e “Casamento celebrado, casamento malogrado?” (pág. 147), são excertos complexos ao nível da composição dramática e ao nível dos subentendidos que podem ser inferidos das falas das personagens.

1.1) Identifica todas as personagens intervenientes, a ordem pela qual se apresentam em cena, e os tipos sociais que representam.

2. Gil Vicente retoma, nos seus autos, certas temáticas e processos da poesia trovadoresca, colocando-os, contudo, ao serviço do cómico e da sátira social.

2.1) Relê o segundo monólogo do Escudeiro, do excerto do manual “Casamento celebrado, casamento malogrado?” (pág. 147), e identifica nele influências das cantigas de amor medievais, ao nível:

- a) do vocabulário utilizado;
- b) dos recursos expressivos;
- c) do retrato da mulher apresentado.

2.2) Explica de que maneira é que este segundo monólogo, cujo estilo e linguagem é decalcado das cantigas de amor trovadorescas, contribui para a construção do efeito de comicidade.

3. Imagina que és um jornalista do século XVI, caso os houvesse. Redige uma reportagem sobre as condições de trabalho a que estava sujeito o Moço, que acompanha o Escudeiro.

Para isso, revê as características do género da reportagem.

Podes pesquisá-las no teu manual (página 95) ou no site da infopedia: <https://www.infopedia.pt>, por exemplo.

Anexo A2.2.1

“(…) Nunca faltou nada ao meu menino, mas o pai dele tinha problemas com o álcool e com a polícia. Nada que eu não soubesse, mas é daquelas coisas: à minha frente nunca fazia nada, nunca foi mal-educado com ninguém, portanto, até podiam ser apenas histórias que se contam, pelo que deixei andar, andar, até acabar por sair do curso, porque ele não me deixou estudar mais. Os ciúmes e a obsessão dele por mim começaram a piorar. Um dia, ainda estava a viver na casa dessa família amiga, ele foi ter comigo, levou-me para a esquina de uns prédios, pegou no meu telemóvel e começou a bisbilhotar. Como eu não tinha nada a esconder, deixei. De repente, sacou de uma arma, encostou-a a mim e perguntou num tom que nunca lhe tinha ouvido: “Que merda é esta?!” Era uma mensagem de uma amiga, mas ele só tinha lido a última parte em que ela dizia “beijinhos, querida, quando puderes liga”. Aquele momento foi de gelar. Assim que se apercebeu do que tinha feito, pediu mil desculpas, disse que me amava muito e que não conseguia pensar na possibilidade de eu ter outra pessoa. Saiu da minha beira, meteu-se no carro do amigo, que durante esse tempo tinha estado à espera dele, e foi-se embora. Enxuguei as lágrimas e voltei para junto do meu filho sem contar a ninguém o que se tinha passado. Mais tarde, fui viver para casa da mãe dele, numa aldeia, e ele fez questão de que as pessoas se afastassem de mim. Fiquei isolada, embora as minhas colegas ainda tivessem ido lá algumas vezes. Foi o início da violência.

Quando eu estava no curso, ele esperava-me, muitas vezes escondido, para ver com quem é que eu falava ou se cumprimentava alguém. Era mesmo obcecado! Se um rapaz olhasse para mim, então, no seu entender, eu já tinha qualquer coisa com ele; se eu desse um abraço mais apertado a alguém, era porque andava metida com essa pessoa. Começou assim, com pequenas coisas e comigo a pensar que era porque ele gostava de mim. Não me deixou voltar à escola, tirou-me o cartão multibanco através do qual eu recebia do curso e começou a ser ele o gestor da conta. Inicialmente apenas era mau quando estava bêbedo e eu justificava esse comportamento para mim própria com a bebida.

(…) As coisas foram acontecendo aos poucos: o que ele fazia somente quando estava bêbedo passou a fazer também quando estava sóbrio, mas nunca me bateu para deixar marcas. E dizia mesmo: “Eu sei aquilo que tu queres, queres é que eu te deixe marcas”. Era mais uma violência psicológica. Engordei muito, cheguei aos 120 quilos e ele tinha prazer em humilhar-me, em dizer que eu estava gorda. Já não saía comigo, arranjou outras e chegava de manhã a casa perdido de bêbedo. Noutras ocasiões obrigava-me a levantar, a meio da noite, e a ficar descalça no chão de cimento a olhar para ele a dormir. Quando tentava ir para a cama, ele não deixava e dizia: “Alguém te mandou ir dormir?!” Cheguei a acordar sobressaltada com dez polícias à porta para revistarem a casa (numa altura em que vivíamos numa garagem porque deixámos a casa da mãe dele para termos o nosso espaço); viraram a casa do avesso à procura de armas. Acordava-me de madrugada para ir ter com ele porque tinha batido com o carro ou porque fora apanhado pela polícia. Numa das vezes em que chegou a casa completamente bêbedo queria bater-me assim do nada e eu andava a fugir dele à volta de uma carrinha. Dizia que me matava, depois matava o menino e depois se matava a ele. Ao ouvir aquilo, o filho disse-me: “Mãe, pega num ferro e dá-lhe!” O pai era um ídolo para ele, mas naquele dia o menino também sentiu medo. (...) O meu filho tinha contado na creche que o pai batia na mãe e foi apresentada queixa à CPCJ, mas ele fez um acordo garantindo que se ia tratar do problema com o álcool. Na véspera de se apresentar nunca bebia, para os enganar. Foi preso mais duas vezes e, naquele Natal, foi levar o irmão surdo a Espanha e, quando senti o carro a chegar, disse ao meu filho para se ir deitar, ao que ele respondeu: “E posso dormir descansado?” Aquilo doeu-me muito, ele tinha 7 anos e eu dei por mim a pensar: Afinal de contas, quem é que tem de tomar conta de quem? Eu é que tenho de garantir que ele dorme descansado e não o contrário!”

Testemunho de Patrícia, retirado de: Pereira, Paulo Jorge. 2020. *Murro no estômago, Violência doméstica na primeira pessoa*. Amadora: Editora Influência

Anexo A2.2.2



Levan, 2015



Imagem retirada da internet, artista desconhecido



Nan Goldin, *Autorretrato*



Rembrandt, *A young woman sleeping*



Pyankov Ilya, *Na janela*

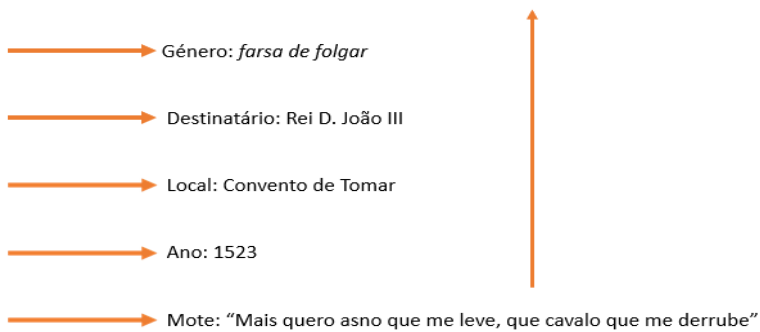
Anexo A2.3.1



“Farsa de folgar”

A seguinte farsa de folgar foi representada ao muito alto e mui poderoso rei D. João, o terceiro do nome em Portugal, no seu convento de Tomar, era do Senhor de M. D. XXIII.

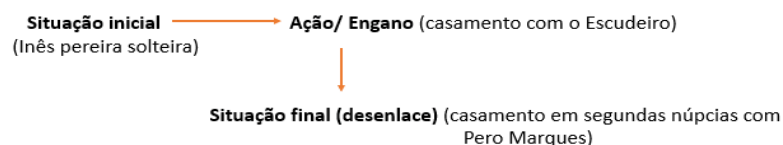
O seu argumento é - porquanto duvidavam certos homens de bom saber se o autor fazia de si mesmo estas obras, ou se as furtava de outros autores, lhe deram este tema sobre que fizesse - um exemplo comum que dizem: “Mais quero asno que me leve, que cavalo que me derrube”. E sobre este motivo se fez esta farsa.



- Gil Vicente classificou as suas obras em **farsas, comédias e moralidades**.

Apesar da *Farsa de Inês Pereira* ter sido denominada como *Auto de Inês Pereira* na *Compilaçam de todas as obras de Gil Vicente*, considera-se que é uma farsa dado o:

- número reduzido de personagens;
- a curta extensão do texto;
- a representação de cenas do quotidiano da época;
- a apresentação de um conflito entre forças opostas, devido a diferenças geracionais (mãe e Inês Pereira);
- o recurso à sátira;
- a importância do **engano** como elemento aglutinador da ação.



Dimensão satírica

É realizada através de três elementos essenciais: a reprovação, a revolta e o entretenimento.

“O satirista revela-se como, não apenas um inconformado, mas também como alguém que conhece o caminho da reintegração e do reordenamento”

Bernardes, José. 2006. *Sátira e lirismo no teatro de Gil Vicente*, vol. 1. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda

INTENÇÃO MORALIZADORA

A sátira na *Farsa de Inês Pereira*

Crítica social moralizante + recurso ao cómico (exposição do ridículo)

- Efeitos **perlocutivos**: efeitos produzidos no interlocutor por aquilo que é dito. Pretende-se influenciar o espectador eticamente. Dar-lhe a ver e a entender o que é justo e o que injusto.
- **Técnica de tipificação** (personagens-tipo): redução de uma personagem a um conjunto de traços, que são comuns a um dado grupo de pessoas, facilmente reconhecíveis pelo espectador – marcas de profissão; de carácter; um certo tipo de comportamento, etc.
- Objetivos: **criticar, ensinar e divertir**

Intervenção social

PRINCIPAIS CRÍTICAS

- Riqueza;
- Poder;
- Vaidade;
- Culto das aparências;
- Preguiça;
- Ambição desmedida.

CONDUTA VIRTUOSA

- Despojamento material;
- Retidão dos costumes;
- Espiritualidade;
- Ideário cristão;
- Trabalho honesto.

TIPOS DE CÓMICO

- O recurso ao cômico, na sátira, para além de servir o entretenimento, serve **para suavizar a crítica**. Pois, o cômico menoriza o efeito mordaz e agressivo da crítica, ao mesmo tempo que permite ao satirista camuflar, um pouco, a sua responsabilidade nela. Portanto, não raras vezes, Gil Vicente constrói a sua sátira explorando uma certa ambiguidade de sentidos (como é o caso do relato de Lianor Vaz, acerca do assédio que sofreu de um frade).
- **Cômico de Linguagem:** resulta de um desajustamento entre aquilo que é dito e aquilo que é esperado ouvir-se dizer num dado contexto situacional (carta de Pero Marques a Inês Pereira, por exemplo).
- **Cômico de caráter:** resulta também da inadaptação de uma personagem ao contexto envolvente (caso do primeiro encontro de Pero Marques e Inês Pereira, em que Pero Marques demonstra um desconhecimento de certas normas socioculturais do meio urbano não se sabe sentar numa cadeira, por exemplo).
- **Cômico de situação:** resulta da representação de um comportamento ridículo, grotesco, como na cena em que Pero Marques leva Inês às costas para que ela se encontrasse com o Ermitão, ou em toda a cena dos judeus.

Caracterização das personagens

Inês Pereira é uma jovem em idade de casar, que anseia pelo casamento para se livrar dos trabalhos domésticos e do controle da mãe. É “muito fantesiosa”, sonhando casar com homem “avisado” (ajuizado), elegante, discreto, eloquente, divertido e que lhe permita ascender socialmente. Através da alcoviteira Lianor Vaz, conhece Pero Marques, mas o camponês não lhe agrada, considerando-o Inês um vilãozinho ridículo, antiquado, que não sabe estar nem falar. Posteriormente, conhece o Escudeiro Brás da Mata, através da intervenção dos judeus casamenteiros, e encanta-se com ele, apesar da desconfiança da mãe, das recomendações de Lianor Vaz e dos apartes denunciadores do Moço que trabalha para ele. Depois do casamento, Inês rapidamente se apercebe do **engano** em que se tinha envolvido, mas assume uma postura submissa e resignada face aos abusos e maltratos do marido, que a tranca em casa e a proíbe de falar seja com quem for. Jura que se voltar a estar solteira, há-se mudar as suas prioridades na escolha de um marido. E assim é. Depois de saber da morte do Escudeiro, Inês decide reconsiderar Pero Marques para marido, pois agora já não quer um marido “sabido”, mas alguém que ande a seu mandar. Desta maneira, casa-se com Pero Marques e vinga-se da infelicidade que sofreu com o primeiro marido, enganando Pero Marques com um Ermitão e zombando dele.

Face à sua evolução atípica, não podemos considerar Inês uma personagem-tipo, pois Inês não é uma personagem representativa das restantes jovens da sua idade. Embora, em alguns momentos, apresente um comportamento condicente com aquilo que é esperado dela, de acordo com os padrões da época (fase relativa ao 1º casamento e ao estado de viuvez, aquando da visita de Lianor Vaz), Inês é uma personagem que aprende com a experiência, que antes renegou, na figura da mãe, e, para além disso, apresenta-se, em certos momentos, também ela uma agente da crítica, nomeadamente quando critica o Escudeiro por ser tão valente com ela em casa, mas tão covarde na guerra, tendo sido morto por um mouro, enquanto fugia da batalha.



Pêro Marques, o asno: Pêro Marques é uma personagem-tipo. Representa o camponês abastado, mas simples e ingénuo. Gosta genuinamente de Inês e demonstra ser uma personagem boa e séria, ao preocupar-se com a sua reputação, quando, no contexto do seu primeiro encontro, fica sozinho com ela em casa. Inês, contudo, considera-o risível e tonto, dadas as suas dificuldades de expressão, o seu acanhamento e o seu desconhecimento de certas convenções sociais. Estamos perante um confronto entre dois mundos diferentes, o mundo do camponês honrado, trabalhador, mas rude, antiquado e desajeitado (é uma das personagens mais cómicas de peça), e o mundo de Inês, jovem aspirante a cortesã, preguiçosa, determinada e desejosa de *folgar* e divertir-se. O culminar dessa zombaria a que se sujeita Pêro Marques corresponde à parte final da peça, em que, já casado com Inês, o camponês leva-a às costas para que ela se encontre com o Ermitão, seu amante. Apesar do recurso consecutivo ao cômico na caracterização de Pêro Marques, não é possível considerar o camponês como uma alvo da sátira de Gil Vicente. Pêro Marques é dotado dos valores que o dramaturgo defende: o trabalho honesto, a seriedade, contudo a sua ingenuidade levada ao extremo no final da peça é explorada por Gil Vicente para efeitos de comicidade.

O Escudeiro, o cavalo: Representante da baixa-nobreza empobrecida, o escudeiro Brás da Mata também é uma personagem-tipo. Representa o homem fanfarrão, vaidoso, pretensioso, mas, no entanto, pobre, explorador e abusador. Forte com os fracos e fraco com os fortes, como o acusa Inês: “Pera mim era valente,/ e matou-o um mouro só”, é criticado pela desonestidade, pela vida de aparências, pela exploração e abuso dos mais fracos e pela cobardia.



Mãe: A mãe de Inês Pereira representa todas as mães preocupadas com o futuro dos filhos. Oriunda da baixa-burguesia, conseguiu, contudo, dar a Inês um certo nível de educação. Preocupa-se com a sua reputação, controlando a sua vida social e tenta prepará-la para a vida de casada, obrigando-a a *lavar*. A experiência de vida dá-lhe uma aguda perspicácia para desconfiar das intenções do Escudeiro e da sua real situação financeira. Está, portanto, no polo oposto do conflito geracional, em relação a Inês. Contudo, confrontada com a irredutibilidade da filha, não se opõe ao casamento, manifestando resignação.



Lianor Vaz: é também uma personagem-tipo, representando as alcoviteiras, sendo ela que apresenta Pêro Marques a Inês Pereira. Contudo, apesar de, no quadro de valores de Gil Vicente, o seu ofício ser condenável, o autor apresenta Lianor Vaz como uma amiga da família, como alguém que, a par da mãe, só quer o bem de Inês. Dotada também ela de experiência de vida, aconselha Inês a casar com Pêro Marques, por ser ele um homem bom, trabalhador, honrado e por gostar genuinamente dela, aceitando, inclusivamente, casar-se com ela sem dote.

Judeus casamenteiros: representam a comunidade judaica, que, vista à ótica de Gil Vicente, se apresenta como gananciosa, materialista e capaz de tudo por dinheiro. Assumindo uma função semelhante à da alcoviteira, Latão e Vidal procuram fazer negócio arranjando um marido para Inês, que obedeça aos seus critérios. Não estão preocupados com seu bem-estar, nem com as consequências que um mau casamento pode acarretar para a sua vida, sendo, inclusivamente, cúmplices do engodo do Escudeiro.

Moço: representa a classe oprimida do povo. É explorado pelo Escudeiro, que não lhe paga, nem tão pouco o alimenta. Mas representa também a voz da verdade, da denúncia, contra o engano. Os seus apartes constituem indícios reveladores da real situação do Escudeiro. Apesar disso, mantém-se fiel ao seu senhor, trancando Inês em casa, tal como ele lhe pede. O seu comportamento não escapa à crítica do autor, pois é referido na peça que o Moço deixou o serviço de um senhor honrado para se juntar ao Escudeiro, provavelmente iludido também com as suas promessas de promoção social.

O Ermitão: representa a imoralidade de certos membros do clero. Como ermitão deveria levar uma vida de abnegação, penitência e oração, mas afirma-se como devoto de Cupido e utiliza o seu hábito para seduzir mulheres, e a sua ermida para encontros amorosos.

Luzia e Fernando: amigos de Inês; a sua intervenção na peça é muito reduzida. Aparecem como convidados no casamento de Inês com o Escudeiro. São figurantes, não têm o estatuto de personagens.

Clérigo que não aparece em cena, mas é mencionado por Lianor Vaz: não sendo personagem, nem figurante, representa, contudo, a subversão dos valores e costumes, que deveriam reger os comportamentos dos homens da igreja. O clérigo não só tenta abusar de Lianor Vaz, como ainda goza com os procedimentos religiosos "Irmã, eu t'assolverei/ co breviário de Braga." Pelo relato de uma experiência similar da mãe de Inês, é possível deduzir que este é um comportamento recorrente de muitos clérigos.

A representação do quotidiano

- Através da farsa, é-nos possível observar e analisar certos aspetos do quotidiano do século XVI, como os diferentes modos de vida e as diferentes maneiras de pensar de diversos grupos sociais; o casamento; as relações parentais; o estatuto da mulher; as mudanças sociais, etc.
 - ❖ **Os diferentes modos de vida e maneiras de pensar:** verifica-se nas farsas a representação de forças opostas, seja socialmente (Inês – Pêro Marques; Pêro Marques – Escudeiro; Escudeiro – Moço), seja geracionalmente (Inês – Mãe).
 - ❖ **O casamento:** o casamento, no século XVI, era combinado e mediado, muitas vezes, por casamenteiros (Lianor Vaz; judeus). A jovem noiva, na maior parte das vezes, mal conhecia o marido antes de casar, e, normalmente, tinha de levar um dote para o casamento (bens ou dinheiro). Inês foge ao padrão da época, quando decide, ela própria, o seu destino.
 - ❖ **Estatuto da mulher:** A mulher, sobretudo quando solteira, pouco saía de casa, a não ser para ir à igreja, para não ficar mal vista ou falada. Quando casada, fica subordinada ao marido, dedicando-se exclusivamente à vida doméstica.

- ❖ **A vida palaciana:** a vida na corte, tal como nos é dado a entender por Gil Vicente, é uma vida de aparências, em que interessa mais parecer do que ter. Os cortesãos dedicam-se à música e à lírica, *folgam* e levam uma vida de ostentação. Muitos estão em acelerada decadência financeira, como o Escudeiro, e, nesses casos, a solução poderá passar pelo casamento com uma jovem de classe social mais baixa, mas com algumas posses (a burguesia está em clara ascensão neste tempo), o que lhes permitirá manter a sua imagem e estatuto. Os jovens de classes sociais mais baixas, como Inês Pereira, também ambicionam fazer parte desse mundo, funcionando, assim, a corte como um polo de atração e estimulando a ambição por frivolidades.
- ❖ **A vida no campo:** A vida no campo, simples, dura, de trabalho, mas autêntica, é menosprezada face à vida na corte. No entanto, tal como a peça nos revela, proporciona mais sustento do que a vida palaciana, sobretudo no que diz respeito aos fidalgos e escudeiros de baixa-nobreza.
- ❖ **O desregramento dos clérigos:** os relatos de abusos perpetrados por membros do clero são recorrentes ao longo da peça, pelo que se pode deduzir que os comportamentos imorais por parte desta classe são frequentes.

Linguagem e estilo

• Linguagem

- Linguagem simples e popular (Pêro Marques, mãe, Lianor Vaz, Inês Pereira), com recurso a expressões proverbiais, trocadilhos de linguagem.
- Linguagem mais rebuscada e convencional (Escudeiro, quando quer impressionar Inês).
- Linguagem rude, grosseira, de cariz popular, com inclusão de fórmulas macarrónicas de rituais judaicos, com a intenção de provocar o riso (Judeus).

• Estilo

Recursos expressivos mais frequentes:

- **Ironia:** “I-vos vós embora à guerra,/ que eu vos guardarei oitavas.” (Moço)
[A “oitava” era o pagamento que os lavradores faziam aos proprietários por lavar nas suas terras. O moço está a ser irónico, pois o Escudeiro não tinha terras, logo poderia receber “oitavas”.]
- **Comparação:** “Estareis aqui encerrada/ nesta casa tão fechada,/ como freira d’ Odivelas”. (Escudeiro)
[O Escudeiro compara a situação a que submeterá Inês à clausura das freiras, acentuando, assim, a violência da sua atitude.]
- **Interrogação retórica:** “E nasceu-vos algum unheiro/ ou cuidas que é dia santo? (Mãe)
[É uma interrogação retórica, porque é uma pergunta que não pressupõe resposta. Serve para a mãe criticar o comportamento desleixado da filha.]
- **Metáfora:** “porque moça sisuda/ é uma perla para amar” (mãe)
[A mãe, preocupada com o futuro da filha, aconselha-a a manter-se séria aquando do encontro com o Escudeiro, pois, assim, parecerá recatada e será tão valorizada como uma pérola.]
- **Metonímia:** “Renego deste lavar” (Inês)
[Sendo a metonímia o emprego de uma parte por um todo ou de um todo por uma parte, este *lavar*, referido por Inês, diz respeito à totalidade da vida doméstica e não só à costura.]

Questões de revisão:

- 1) Explica de que maneira o recurso a tipos na *Farsa de Inês Pereira* tem que ver com a dimensão satírica da peça?
 - 2) A personagem de Inês Pereira não pode ser considerada uma personagem-tipo. Justifica a afirmação.
 - 3) Na *Farsa de Inês Pereira*, podemos denotar uma crítica aos valores e aos comportamentos sociais da sociedade seiscentista. Descreve as críticas sociais, operadas por Gil Vicente, mais evidentes na peça.
 - 4) Relaciona o mote que deu origem à peça com a sua construção e o seu desenvolvimento. A tese, inscrita no mote, fica comprovada ao longo da peça? Qual é a intenção moralizadora de Gil Vicente com esta farsa?
-

Anexos A3
Anexos A3.1

Percurso didático: Luís de Camões, contextualização biográfico-cultural

Escola: Escola secundária Fernão Mendes Pinto

Português_10º ano

Docente estagiária: Carla Catalão

Nº de aulas previstas: 2

Duração: 2 tempos de 50'

1ª aula (10º2): 27/02/2022

Sumário: Luís de Camões, contextualização biográfico-cultural. Visionamento de excertos do documentário “Quem és tu Luís Vaz de Camões?” e do filme “Camões” de Leitão de Barros. Análise comparativa das duas fontes.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos orais dos géneros reportagem e documentário, evidenciando perspetiva crítica e criativa. • Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura. • Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas de género comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados. • Marcas de género específicas: documentário-proximidade com o real, informação seletiva e representativa (cobertura de um tema ou acontecimento, ilustração de uma perspetiva sobre determinado assunto), diversidade de registos (marcas de subjetividade). 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem biografista: Dar a conhecer aos alunos alguns dos episódios mais comentados e recriados artisticamente da vida de Camões, confrontando-os com a investigação académica (análise comparativa de documentos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Excertos selecionados do Documentário <i>Quem és tu Luís Vaz de Camões?</i>: https://ensina.rtp.pt/artigo/quem-es-tu-luis-vaz/ - 5:46 – 7:22 (tempos de Coimbra) - 9:38 – 10:12 (Exílio no Ribatejo) - 11:07 – 12:55 (Ceuta) • Excertos selecionados do filme de Leitão de Barros <i>Camões</i>: https://www.youtube.com/watch?v=Emvu9aE7u2Q - 5:46 – 7:22 (tempos de Coimbra); - 24:40 – 25:27 (chegada a Lisboa; 1º aviso de Catarina de Ataíde) - 25:51 – 35:00 (frequência dos Paços da Ribeira; desterro no Ribatejo) - 42:34 – 43:53 (regresso a Lisboa) - 48:33 – 51:16 (Difusão de Petrarca no ambiente cultural da Corte; Beatriz avisa Camões das consequências que pode acarretar pelos olhares indiscretos que lança à Infanta D. Maria. - 51:32 – 1h:11 (Paços de D. Maris; cilada armada a Camões) - 1h11 – 1h:16 (Exílio em Ceuta; combate; perda de um olho). • computador • projetor 	<p>5' (+-)</p> <p>30' (+-)</p>
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Luís de Camões, <i>Rimas</i>: Contextualização histórico-literária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Breve explicitação acerca das lendas que cerqueiam a vida de Camões e aquilo que efetivamente foi possível comprovar. • Diálogo horizontal com os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Excertos selecionados do Documentário <i>Quem és tu Luís Vaz de Camões?</i>: - 5:46 – 7:22 (tempos de Coimbra) - 9:38 – 10:12 (Exílio no Ribatejo) - 11:07 – 12:55 (Ceuta) • Excertos selecionados do filme de Leitão de Barros <i>Camões</i>: - 5:46 – 7:22 (tempos de Coimbra); - 24:40 – 25:27 (chegada a Lisboa; 1º aviso de Catarina de Ataíde) - 25:51 – 35:00 (frequência dos Paços da Ribeira; desterro no Ribatejo) - 42:34 – 43:53 (regresso a Lisboa) 	<p>15' (+-)</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Síntese dos pontos principais a reter dos documentos apresentados. • Breve análise comparativa da exploração das várias fases da vida de Camões nos dois documentos visualizados (diferentes géneros, contextos e objetivos). 	<ul style="list-style-type: none"> - 48:33 – 51:16 (Difusão de Petrarca no ambiente cultural da Corte; Beatriz avisa Camões das consequências que pode acarretar pelos olhares indiscretos que lança à Infanta D. Maria. - 51:32 – 1h:11 (Paços de Santa Clara- infanta D. Maria; cilada armada a Camões) - 1h11 – 1h:16 (Exílio em Ceuta; combate; perda de um olho). • computador • projetor 	
--	--	--	--	---	--

Anexo A3.2

2ª aula (10º2): 28/02/2022

Sumário: Conclusão da aula anterior. Reflexão sobre o mito criado em torno da figura de Camões e da sua exploração em diferentes épocas.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos orais dos géneros reportagem e documentário, evidenciando perspetiva crítica e criativa. • Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura. • Exprimir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas de género comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados. • Marcas de género específicas: documentário- proximidade com o real, informação seletiva e representativa (cobertura de um tema ou acontecimento, ilustração de uma perspetiva sobre determinado assunto), diversidade de registos (marcas de subjetividade). 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem biografista: Dar a conhecer aos alunos alguns dos episódios mais comentados e recriados artisticamente da vida de Camões, confrontando-os com a investigação académica (análise comparativa de documentos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Excertos selecionados do Documentário <i>Quem és tu Luís Vaz de Camões?:</i> - 16:06 – 18: 34 (regresso a Lisboa; amores impossíveis- o que é possível saber) - 19:10 – 19:46 (prisão no Tronco durante 9 meses) - 20:58 – 21:45 (perdão do Rei, na condição do poeta partir para a Índia; testemunho de Maria Vitalina Matos sobre as causas dos infortúnios de Camões) - 21:48 – 22:10 (Partida para a Índia) - 24:35 – 26:02 (Experiência da Índia; enriquecimento da mundividência do poeta) - 26:41 – 27:25 (estadia em Goa; amizade com Garcia da Horta) - 28:49 – 29:41 (Goa, século XVI: contextualização) 	20' (+-)

				<p>- 32:24 – 33:08 (desventuras no Oriente; naufrágio na China)</p> <p>- 35:30 – 37:00 (miséria em Moçambique; finalização de “Os Lusíadas”)</p> <p>- 39:30 – 40:15 (Regresso a Lisboa em 1570)</p> <p>- 40:47 – 42:30 (“Os Lusíadas passam a censura; crise no reino; Camões como um homem do seu tempo- testemunho de Vasco Graça Moura)</p> <p>- 43:55 – 45:33 (Características físicas e filosófico-espirituais de Camões- Catolicismo e Platonismo)</p> <p>- 49:08 – 50:28 (Morte de Camões; morte do rei D. Sebastião; crise de sucessão; perda da independência)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excertos selecionados do filme de Leitão de Barros <i>Camões</i>: <p>- 1:42:16 – 1:44:15 (Luís de Camões lê “Os Lusíadas” ao D. Sebastião)</p> <p>- 1:46:18 – 1:46:23</p> <p>- 1:49:13 – 1:51:16 (Batalha de Alcácer Quibir; morte de Camões)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador • projetor 	5’
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Luís de Camões, <i>Rimas</i>: Contextualização histórico-literária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Breve explicitação acerca das lendas que cerqueiam a vida de Camões e aquilo que efetivamente foi possível comprovar. • Diálogo horizontal com os alunos. • Síntese dos pontos principais a reter dos documentos apresentados. • Breve análise comparativa da 	<ul style="list-style-type: none"> • Excertos selecionados do Documentário <i>Quem és tu Luís Vaz de Camões?</i>: <p>- 16:06 – 18: 34 (regresso a Lisboa; amores impossíveis- o que é possível saber)</p> <p>- 19:10 – 19:46 (prisão no Tronco durante 9 meses)</p> <p>- 20:58 – 21:45 (perdão do Rei, na condição do poeta partir para a Índia; testemunho de Maria</p>	25’

			<p>exploração das várias fases da vida de Camões nos dois documentos visualizados (diferentes géneros, contextos e objetivos).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apontamento no quadro dos diferentes tópicos abordados nos dois documentos. 	<p>Vitalina Matos sobre as causas dos infortúnios de Camões)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 21:48 – 22:10 (Partida para a Índia) - 24:35 – 26:02 (Experiência da Índia; enriquecimento da mundividência do poeta) - 26:41 – 27:25 (estadia em Goa; amizade com Garcia da Horta) - 28:49 – 29:41 (Goa, século XVI: contextualização) - 32:24 – 33:08 (desventuras no Oriente; naufrágio na China) - 35:30 – 37:00 (miséria em Moçambique; finalização de “Os Lusíadas”) - 39:30 – 40:15 (Regresso a Lisboa em 1570) - 40:47 – 42:30 (“Os Lusíadas passam a censura; crise no reino; Camões como um homem do seu tempo- testemunho de Vasco Graça Moura) - 43:55 – 45:33 (Características físicas e filosófico-espirituais de Camões- Catolicismo e Platonismo) - 49:08 – 50:28 (Morte de Camões; morte do rei D. Sebastião; crise de sucessão; perda da independência) • Excertos selecionados do filme de Leitão de Barros Camões: <ul style="list-style-type: none"> - 1:42:16 – 1:44:15 (Luís de Camões lê “Os Lusíadas” ao D. Sebastião) - 1:46:18 – 1:46:23 - 1:49:13 – 1:51:16 (Batalha de Alcácer Quibir; morte de Camões) • Computador • Projetor • Quadro 	
--	--	--	--	---	--

Anexo A4
Anexo A4.1

Percurso Didático: Lírica camoniana, A representação da amada

Escola: Escola secundária Fernão Mendes Pinto

Português_10º ano

Docente estagiária: Carla Catalão

Nº de aulas previstas: 5

Duração: 250 min. (50*5)

1ª aula: 10/ 03/2022

Sumário: Leitura e análise do poema “Descalça vai para a fonte” de Luís Vaz de Camões. Reflexão sobre as influências da lírica camoniana: tradicionalista, clássica e renascentista.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura. Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão oral/ expressão oral Marcas de género comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados. 	<ul style="list-style-type: none"> Visionamento e audição do poema “Descalça vai para a fonte”, recitado por António Vilar, no filme <i>Camões</i> de Leitão de Barros (11:37 – 12:36). Diálogo horizontal com os alunos acerca da temática do poema e da sua construção. Especulação acerca das suas influências (exercício de <i>brainstorming</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Excerto do filme <i>Camões</i>, de Leitão de Barros (11:37 – 12:36). Computador Projetor Poema “Descalça vai para a fonte”, de Luís de Camões, incluído no manual da disciplina. Quadro Marcadores 	1’ 5 – 10’ (+ -)
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> Realizar leitura crítica e autónoma. Analisar a organização interna e externa do texto. Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista. Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Marcas de género comum: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados. Marcas de género específicas: exposição sobre um tema- carácter demonstrativo, elucidação evidentedo tema (fundamentação das ideias), concisão e objetividade. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura entrecortada do poema pela docente. Leitura silenciosa do poema pelos alunos Diálogo horizontal com os alunos acerca da temática do poema e da sua construção. Especulação acerca das suas influências (exercício de <i>brainstorming</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Poema “Descalça vai para a fonte”, de Luís de Camões, incluído no manual da disciplina. Quadro Marcadores 	5’
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em 	<ul style="list-style-type: none"> Luís de Camões, <i>Rimas</i>: - contextualização histórico-literária. - redondilhas: a representação da amada. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise das influências camonianas: substrato (lírica trovadoresca, poesia clássica, Petrarca) e movimentos culturais, como o Renascimento e o Humanismo (métodos de ensino-aprendizagem indutivo e reflexivo, seguidos de 	<ul style="list-style-type: none"> Poema “Descalça vai para a fonte”, de Luís de Camões, incluído no manual da disciplina. 	15’

	<p>função de marcos históricos e culturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido. • Comparar textos em funções de temas, ideias e valores. • Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. • Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores. 	<p>- Linguagem, estilo e estrutura: a lírica tradicional; a inspiração clássica; discurso pessoal e marcas de subjetividade; métrica, rima e esquema rimático</p> <p>- Recursos expressivos: a aliteração, a anáfora, a antítese e a metáfora.</p>	<p>apresentação sistematizada em documento PowerPoint, criado para o efeito).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercício de inferência acerca das características físicas e psicológicas da amada-apontamento no quadro dos tópicos sugeridos pelos alunos. • Análise formal e estilística do poema (método interrogativo; diálogo vertical/ horizontal, seguido de sistematização, com o auxílio do documento PowerPoint criado para o efeito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento PowerPoint (anexo A4.1.1) • Computador • Projetor • Quadro • Marcadores 	<p>5 – 10'</p> <p>10 – 5'</p>
--	--	--	---	--	-------------------------------

Anexo A4.2

2ª aula (10º2): 11/03/2022

Sumário: Leitura do poema escrito à maneira de Camões “Descalça vai para a fonte” de Francisco Rodrigues Lobo (1580 – 1622). Análise comparativa do poema de Lobo e do vilancete de Camões. Realização de fiche de leitura. Projeto *10 minutos a ler*: leitura e breve análise do “Poema da Auto-estrada” de António Gedeão.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/estratégias	Recursos	Tempo
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar leitura crítica e autónoma. • Analisar a organização interna e externa do texto. • Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista. • Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. • Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas de género comum: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados. • Marcas de género específicas: exposição sobre um tema- caráter demonstrativo, elucidação evidenciada tema (fundamentação das ideias), concisão e objetividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta do poema de Rodrigues Lobo “Descalça vai para a fonte”, por aluno selecionado pela docente. • Leitura entrecortada do poema pela docente, de modo a permitir uma reflexão analítica, em diálogo horizontal com os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poema “Descalça vai para a fonte” de Rodrigues Lobo, inserido no documento PowerPoint (anexo A4.1.1). • Computador • Projetor 	<p>3'</p> <p>5 – 10'</p>
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre 	<ul style="list-style-type: none"> • Luís de Camões, <i>Rimas</i>: - contextualização histórico-literária. - redondilhas: a representação da amada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade intertextual: exercício de análise comparativa, em grupo-turma, do poema de 	<ul style="list-style-type: none"> • Poema “Descalça vai para a fonte” de Rodrigues Lobo, inserido no documento PowerPoint (anexo 1). • Computador • Projetor • Ficha de Leitura (inserida no documento PowerPoint- anexo A4.1.1). 	<ul style="list-style-type: none"> • 10'

	<p>os séculos XII e XVI.</p> <ul style="list-style-type: none"> Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais. Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido. Comparar textos em funções de temas, ideias e valores. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores. 	<p>- Linguagem, estilo e estrutura: a lírica tradicional; a inspiração clássica; discurso pessoal e marcas de subjetividade; métrica, rima e esquema rimático</p> <p>- Recursos expressivos: a aliteração, a anáfora, a antítese e a metáfora.</p>	<p>Rodrigues Lobo e do vilancete de Camões.</p> <ul style="list-style-type: none"> Realização de Ficha de Leitura pelos alunos, divididos em grupos de dois (inserida no documento PowerPoint- anexo A4.1.1). <p>Entrega à docente em folha à parte.</p>		<ul style="list-style-type: none"> 10 – 15'
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura. Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<p>Compreensão oral/ expressão oral</p> <p>Marcas de género comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Projeto <i>10 minutos a ler</i>: visionamento e audição do “Poema da auto-estrada” de António Gedeão, musicado e interpretado pelo grupo Folk’n Traste e inspirado no vilancete de Camões “Descalça vai para a fonte”. Breve atividade de análise da significação do poema. Questionamento dos alunos acerca da diferença mais substancial que encontram entre as jovens 	<ul style="list-style-type: none"> “Poema da auto-estrada”, musicado pelo grupo Folk’n Traste: https://www.youtube.com/watch?v=9BcylcuWJqo Documento de recurso ao projeto 10 minutos a ler (anexo D14) 	<ul style="list-style-type: none"> 5' 10'

			retratadas nos poemas de Camões e de Gedeão.		
--	--	--	--	--	--

Anexo A4.3

3/ 4ª aulas (10º2): 14/03/2022

Sumário: Correção da ficha de leitura realizada na aula anterior. Leitura e análise do soneto de Camões “Um mover d’olhos brando e piedoso” e do soneto de Petrarca “Graças que a poucos largo céu destina”. Marcas do Petrarquismo e do Neoplatonismo em Camões. Leitura e análise do poema “Aquela cativa que me tem cativo”. Influência do Maneirismo renascentista em Camões.

Domínios	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<p>Compreensão oral/ expressão oral</p> <p>Marcas de género comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de algumas das respostas à Ficha de leitura, com a concordância dos alunos em causa. • Reformulação de algumas das respostas por parte da docente, de modo a corrigir possíveis incorreções e a permitir um reforço dos conhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de Leitura (inserida no documento PowerPoint- anexo A4.1.1). • Computador • Projetor 	15'
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar leitura crítica e autónoma. • Analisar a organização interna e externa do texto. • Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista. • Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. • Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas de género comum: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados. • Marcas de género específicas: exposição sobre um tema- carácter demonstrativo, elucidação evidentedo tema (fundamentação das ideias), concisão e objetividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta do soneto “Um mover d’olhos brando e piedoso” de Camões pela docente. • Releitura entrecortada do soneto, por parte da docente, e análise crítica em grupo-turma (diálogo horizontal). • Leitura em voz alta do soneto “Graças que a poucos largo céu destina” de Petrarca, por aluno voluntário para a leitura. • Leitura em voz alta do poema “Aquela cativa que me tem cativo”, pela docente. • Leitura entrecortada do poema, por parte da docente, e análise crítica em grupo-turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soneto “Um mover d’olhos brando e piedoso” de Luís de Camões, incluído no documento PowerPoint- anexo A4.1.1- e no manual da disciplina. • Soneto “Graças que a poucos largos céu destina” de Petrarca, incluído no documento PowerPoint- anexo A4.1.1. • Computador • Projetor • Quadro 	25' 15'
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre 	<p>Luís de Camões, <i>Rimas</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - contextualização histórico-literária. - A representação da amada. - Linguagem, estilo e estrutura: a lírica 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercício de paralelismo entre o soneto de Camões e o soneto de Petrarca “Graças que a poucos largo céu destina” (diálogo horizontal/ vertical): - representação física e psicológica da amada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento PowerPoint (anexo A4.1.1) • Computador • Projetor • Quadro 	20' (+-)

	<p>os séculos XII e XVI.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em • Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. • Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais. • Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido. • Comparar textos em funções de temas, ideias e valores. • Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. • Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores. 	<p>tradicional; a inspiração clássica; discurso pessoal e marcas de subjetividade; métrica, rima e esquema rimático</p> <p>- Recursos expressivos: a aliteração, a anáfora, a antítese e a metáfora.</p>	<p>- conflito entre duas concepções de amor: espiritual e físico.</p> <p>- características formais</p> <p>- linguagem e estilo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitação das principais características do soneto e do seu percurso histórico, em contraponto com a medida velha. • Explicitação das marcas do Neoplatonismo em Camões. • Reflexão em grupo-turma acerca da transgressão do código petrarquista no poema de Camões “Aquele cativo que me tem cativo”, no que diz respeito às características físicas da amada. • Explicitação da influência do maneirismo renascentista em Camões. • Análise formal e estilística (diálogo vertical/ horizontal). 		15 (+-)
--	---	--	--	--	---------

Anexo A4.4

5ª aula (10º2): 17/03/2022

Sumário: Realização de Ficha de Educação literária.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Recursos	Tempo
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de 	Luís de Camões, <i>Rimas</i> :	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de Ficha de Educação Literária, a partir do poema “Aquele cativo que me tem cativo” (trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciado da ficha de Leitura (anexo A4.4.1). 	50'

vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.	- contextualização histórico-literária. - A representação da amada. - Linguagem, estilo e estrutura: a lírica tradicional; a inspiração clássica; discurso pessoal e marcas de subjetividade; métrica, rima e esquema rimático - Recursos expressivo aliteração, a anáfora, antítese e a metáfora	individual)- até ao exercício 6; o exercício 7 é para ser realizado em casa)	<ul style="list-style-type: none"> • Folha de papel (entrega do trabalho em folha à parte). • Caneta. 	
---	--	--	---	--

Anexo A4.1.1



“Descalça vai para a fonte”
Luís de Camões (1524 – 1580)

a este moto:
Descalça vai para a fonte
Leonor pela **verdura**;
vai **fermosa e não segura**.

VOLTAS

Leva na cabeça o **pote**,
o **testo** nas **mãos de prata**,
cinta de **fina escarlata**,
sainho de chamalote;
traz a **vasquinha de cote**;
mais branca que a neve pura;
vai **fermosa e não segura**.

Descobre a touca a garganta,
cabelos d’ouro o trançado,
fita de cor d’encarnado,
tão linda que o mundo espanta;
chove nela graça tanta
que dá graça à **fermosura**;
vai **fermosa, e não segura**.

Camões, Luís de (2005). *Rimas*. Coimbra: Almedina

- **Substrato:** lírica tradicional (cantigas de amigo) + **poesia latina** (*locus amoenus*) +

ideário da mulher petrarquista

(cabelos louros, olhos luminosos, pele branca e rosada, lábios vermelhos; sensatez, recato, doçura, bondade, modéstia)

associação entre os elementos característicos de uma beleza rústica (“descalça”, “o pote”, “o cesto”, “verdura”, “fonte”) e os atributos de cariz petrarquista (“mãos de prata”, “mais branca que a neve pura”, “cabelos d’ouro”, “tão linda que o mundo espanta”).

- **Representação física e psicológica** (“não segura”) da mulher amada
- **Poesia enquanto “pintura que fala”** (*Lusíadas*, VIII-41): **transmissão de sensações cromáticas e picturais**- como se pintasse a jovem retratada na lírica tradicional: brilho do cabelo e das mãos; referência às cores da paisagem, da pele e cabelo e do vestuário, luminosidade, enumeração dos pormenores do conjunto: fita no cabelo, o “pote”, “saínho de chamalote”, etc.
- **Apontamento de sensualidade** – “Descobre a touca a garganta”
- **Forma:** Género literário- **vilancete** (mote de 2 ou 3 versos e voltas (1 ou + estrofes) de 7 versos.
Esquema rimático: cddccbb/effeebb (rima interpolada e emparelhada)
- **Estilo**- recursos expressivos: **metáfora, comparação, hipérbole, personificação.**

Sobre o Petrarquismo:
<https://edti.fch.unl.pt/encyclopedia/petrarquismo>

Influência de pintores renascentistas, como Leonardo da Vinci e Rafael. Conhecimento de teoria de arte e de reproduções de pinturas através da obra *Da pintura antiga* de Francisco da Holanda.
Referência bibliográfica:
Silva, V. M. d. A. e. (2011) *Camões e as artes. Poesia e Pintura. Iconologia na poesia camoniana e a arte da pintura europeia*. In *Dicionário Luís de Camões*. Alfragide: Caminho.

Humanismo: movimento cultural europeu, iniciado na época renascentista, que visa a valorização da cultura clássica greco-latina e que coloca o Homem e a sua condição como temas de criação artística e reflexão filosófica.

A medida velha

A **medida velha** corresponde à técnica de versificação, que consiste em criar **versos de 5 sílabas métricas (redondilha menor)**, ou **versos de 7 sílabas métricas (redondilha maior)**.

As composições camonianas escritas em redondilha podem ser:

Cantigas- composições constituídas por um **mote de 4 ou 5 versos** e **uma ou mais estrofes (glosas ou voltas) de 8, 9 ou 10 versos**.

Vilancetes- composições constituídas por um **mote de 2 ou 3 versos** e **voltas** (uma ou mais estrofes) de **7 versos**.

Esparsas- composições **sem mote** e de apenas **uma volta** (estrofe) de **8, 9, 10 ou mais versos**.

Trovas ou endechas- composições **sem mote**, com **uma ou mais voltas** (número indefinido) de **4 ou 5 versos**.

Nota: O **mote** serve para apresentar a **ideia central do poema**, que será depois desenvolvida nas voltas. O mesmo mote **podia ser usado por vários poetas diferentes**.

“O humanismo compreende uma forma de cultura que tem o Homem como centro de referência, como fonte de inspiração e como destino, como objeto de conhecimento nas suas atividades do espírito e como promotor de comunidade cívica e “inventor” (descobridor) e configurador do seu mundo (interior e exterior), que, como indivíduo de uma comunidade, se intenta renovar tanto no plano intelectual como ético e cívico. (...)”

É na dimensão da *litterae humaniores* que se legitimam as **humanitates: confia-se que por seu intermédio o homem se torne mais humano**, sendo elas instrumento de revelação (ativa, passiva, interdependente); sendo **instância de aperfeiçoamento**, elas têm lugar privilegiado na educação (paideia/ cultura), processo educativo de integração na vida coletiva, que é gradativo e tem momentos mais organizados e mais intensos no início da chamada “idade da razão”; pretende-se, aliás, que as consequências desse processo sejam percebidas no efeito que se procura, que é o da **dedicação e solidariedade na vida coletiva (philantropia)**, articulando entre si os membros da comunidade humana e revelando-os a si mesmos.

Deduz-se daqui uma **confiança no homem e na sua ação**, não apenas como pressuposto de vida em comum para superação de debilidades ou melhor resolução das situações periclitantes, mas também como forma de interpelação quanto ao sentido da vida e ao juízo sobre as manifestações da interioridade pessoal; o comediógrafo Terêncio ousa dizer no século II a.C.: *homo sum, humani nihil a me alienum puto* [sou um homem, e nada do que é humano me é estranho] (Terêncio, *Heaut.*, I, 77); trata-se sintomaticamente de alguém que, proveniente de um ponto periférico a Roma, (...) aqui se prepara por leituras sobre textos gregos, se declara apostado em seguir o processo de **contaminatio**, que correspondia a acolhimento de textos da tradição e complexificação do seu conteúdo por enunciados próprios, em **emulatio**: na aceitação do que é de outros e (...) [do] **confronto (agôn)**, não lhe bastando que antes, num tempo já decorrido, tenha sido enunciado o que lhe é proposto por inspiração. O exemplo é paradigmático de uma **cultura que persistentemente se abre ao acolhimento do diverso e se entrega à construção de algo que supere o que lhe foi dado.**”

Silva, V. M. d. A. e. (2011) Humanismo. In *Dicionário Luís de Camões*. Alfragide: Caminho.

“**Descalça vai para a fonte**”- à maneira de Camões (escrito 60 anos depois do vilancete de Camões)
Francisco Rodrigues Lobo (1580 – 1622)

Descalça vai para a fonte,
Leonor pela verdura;
Vai formosa, e não segura.

A talha leva pedrada, → vasilha de pedra
Pucárinho de feição, → pequeno vaso com asa, para levar água

Saia de cor de limão,
Beatilha soqueixada; → touca de pano branco ligada por baixo do queixo
Cantando de madrugada,
Pisa as flores na verdura:
Vai formosa, e não segura.

Leva na mão a rodilha, → rosca de pano para pôr sobre a cabeça
Feita da sua toalha;
Com ã sustenta a talha,
Ergue com outra a fraldilha; → amental bordado
Mostra os pés por maravilha,
Que a neve deixam escura:
Vai formosa, e não segura.

As flores, por onde passa,
Se o pé lhe acerta de pôr,
Ficam de inveja sem cor,
E de vergonha com graça;
Qualquer pegada que faça
Faz florescer a verdura:
Vai formosa, e não segura.

**Não na ver o Sol lhe val,
Por não ter novo inimigo;
Mas ela corre perigo,
Se na fonte se vê tal;
Descuidada deste mal,
Se vai ver na fonte pura:
Vai formosa, e não segura.**

Boavida, J. (2012, novembro 26). Diálogos poéticos: J. R. Lobo & Camões. Disponível em: <http://alegriaabreve47.blogspot.com/2012/11/dialogos-poeticos-fr-lobo-camoes.html>

Questões:

1) No vilancete de Camões, Leonor é retratada pelos **atributos percebidos pelos sentidos**, nomeadamente o sentido da **visão**. Contudo, está também **patente** neste poema **uma interpretação do estado psicológico da jovem**.

1.1. **Distingue** os atributos captados pela visão dos atributos que resultam da interpretação do estado de espírito da jovem pelo sujeito poético.

1.2. Na composição poética de Rodrigues Lobo também podemos denotar que a caracterização psicológica acompanha a caracterização física, à maneira de Camões.

1.2.1. **Que diferenças** é que podemos encontrar no retrato da jovem e da sua situação pintado por Lobo?

2) Em **duas linhas**, faz a **descrição** da Leonor para cada um dos poemas.

3) Para além da representação da amada, podemos encontrar nos dois poemas, **referências à paisagem**. **Descreve** o cenário retratado em cada um dos poemas.

“Um mover d’olhos, brando e piedoso”

Um mover d’olhos, **brando e piadoso**,
sem ver de quê; **um riso brando e honesto**,
quási forçado; **um doce e humilde gesto**, → *rosto*
de qualquer alegria duvidoso;

um **despejo** quieto e **vergonhoso**,
um **repouso gravíssimo e modesto**;
ũa pura bondade, manifesto
indício da alma, limpo e gracioso;

um **encolhido ousar**; **ũa brandura**;
um **medo sem ter culpa**; **um ar sereno**;
um **longo e obediente sofrimento**: → *paixência*

esta foi a **celeste fermosura**
da minha **Circe**, e o **mágico veneno**
que **pôde transformar meu pensamento**.

Camões, Luís de (2005), *Rimas*. Coimbra: Almedina

“Graças que a poucos largo céu destina”

Graças que a poucos largo céu destina:
rara virtude, não de humana gente,
sob um **loiro cabelo, adulta mente**,
em **dona húmil, beleza alta e divina**;

singular alegria e peregrina,
cantar que dentro de alma mais se sente,
andar celeste, doce espírito ardente
que o duro quebra e a altivez inclina;

e **olhar** que faz de pedra o coração
e **que ilumina o abismo e noites graves**,
e alma a uns dá que a outros já tirou;

fala e pensar em doce elevação,
com **suspiros quebrados e suaves**:
destes encantos transformado sou.

Petrarca, Francesco (2018), *Rimas*. Lisboa: Quetzal Editores

Petrarquismo em Camões

- **Soneto** “Um mover d’olhos, brando e piedoso” escrito **à maneira de Petrarca**.
- **Paralelismo** entre o soneto de Camões e o soneto “Graças que a poucos largo céu destina”- **imitação no que diz respeito ao desenvolvimento estrutural e temático**.
- **Tema: representação da amada**
➢ **Em ambos os sonetos**, os sujeitos poéticos descrevem a amada como um **ser divino**. Contudo, enquanto **Petrarca não sai do registo descritivo da mulher-anjo**, **Camões**, apesar de também a apresentar como um ser celestial, **explora a correlação lógica de ela ter o poder de transformar o seu pensamento**: só pode ser uma feiticeira, “minha Circe” (mulher: ser celestial/ feiticeira terrível)
- **Representação física**: “celeste fermosura” (Camões); “loiro cabelo”, “beleza alta e divina” (Petrarca) e **psicológica/moral**: “pura bondade”, “brandura”, “doce e humilde gesto”, “repouso gravíssimo e modesto”, “um encolhido ousar”, etc. (Camões); “rara virtude”, “adulta mente”, “espírito ardente”, “singular alegria”, etc. (Petrarca)
- **Conflito entre duas concepções de amor: o amor como elevação espiritual**, meio para chegar a Deus (neoplatonismo), e **o amor enquanto paixão, sofrimento** – contradição mais explorada em Camões, devido já às influências do Maneirismo e do seu tema muito caro do *Desconcerto do mundo*.
- **O último terceto** acaba com **chave de ouro** nos dois poemas- geralmente **um ou dois versos que iluminam o sentido do poema**, fornecendo uma espécie de conclusão.

Circe: Figura da mitologia grega, que aparece na *Odisseia* de Homero, e cujo poder era o de seduzir os humanos, para depois os transformar em porcos.

Petrarquismo em Camões

- **Forma** (soneto “Um mover d’olhos, brando e piadoso”):
➢ Soneto (2 quadras e 2 tercetos); versos decassilábicos
Esquema rimático: abba/ abba/ cde/ cde
Rima emparelhada e interpolada (quadras) e interpolada (tercetos)
- **Linguagem e estilo**:
➢ Enumeração assindética (sem conjunção coordenativa) paralelística- determinante artigo definido + nome + modificador do nome- caracterização vaga, marcada pela imprecisão.
➢ Dupla adjetivação (utilização de dois adjetivos para caracterizar um mesmo atributo), contribuindo para a indefinição do retrato da amada.
➢ Anáfora do artigo do artigo indefinido “um”- contribui para o retrato abstrato da amada
➢ Oxímoro (associação de dois termos contraditórios) “encolhido ousar”, “um medo sem ter culpa”
- **A amada** não tem existência terrena- “celeste fermosura” (Camões), “não de humana gente”, “beleza alta e divina”, “andar celeste” (Petrarca)- mas espiritual, sendo evocada pela memória e pelo desejo do poeta de amar.
- **Apesar do tema versar sobre a representação da amada**, é mais o poeta que se representa a si próprio, do que a amada é representada. **O centro é o sujeito poético**, a sua análise introspectiva. A amada faz parte do poeta, pois já o transformou.
- **Ao cantar o seu sofrimento amoroso**, o sujeito poético assegura a imortalidade do seu desejo.

Medida nova: corresponde ao verso de dez sílabas métricas, decassílabo, difundido por Petrarca na lírica europeia, que podemos encontrar no soneto, mas também na canção, em epístolas e em oitavas.

Soneto: género de composição poética, surgido na Itália, e estruturado em duas quadras e dois tercetos. No que diz respeito à métrica, predomina o verso decassilábico, e à rima, o esquema rimático *abba abba* ou *abab abab* nas quadras e *cde cde* nos tercetos. O introdutor do soneto em Portugal foi o poeta Sá de Miranda (1481 – 1558)

Neoplatonismo em Camões

“A Camões, o Neoplatonismo não oferece possibilidades de elevação. A radicalização dos termos de **dissídio** confina-o a uma circularidade transversal, numa esfera apegada ao terreno, e cujas tentativas de superação são geralmente goradas. A própria felicidade que lhe é proporcionada pela Bárbara escrava, num momento raro, não denega o plano terreno. Nesse sentido, Camões encontra-se mais próximo daquele neoplatonismo tangencial e humano, que é o dos pensadores medievais e do próprio Petrarca, do que do neoplatonismo renascentista. À impossibilidade de atingir um estágio gratificante corresponde a deambulação por entre os meandros da interioridade, nas suas mais profundas dimensões.”

Silva, V. M. d. A. e. (2011) Petrarquismo em Camões. In *Dicionário Luís de Camões*. Alfragide: Caminho.

Mais sobre o Neoplatonismo em Camões:

Silva, V. M. d. A. e. (2011) Neoplatonismo em Camões. In *Dicionário Luís de Camões*. Alfragide: Caminho.

“Aqueela cativa”

Aqueela cativa,
que me tem **cativo**,
porque nela **vivo**
já não quer que **viva**
Eu nunca vi rosa
em suaves molhos,
que para meus olhos
fosse **mais fermosa**.

Nem no campo flores,
nem no céu estrelas
me parecem belas
como os meus amores.
Rosto singular,
olhos sossegados,
pretos e cansados,
mas não de matar.

Ôa graça viva,
que neles lhes mora,
para ser **senhora**
de quem é **cativa**
Pretos os cabelos,
onde o povo vão
perde opinião
que os louros são belos.

Pretidão de amor,
Tão doce a figura,
Que a neve lhe jura
Que trocara a cor.
Leda mansidão
Que o siso acompanha;
Bem parece estranha,
Mas bárbara não.

Presença serena
que a tormenta amansa;
nela enfim descansa
toda a minha pena.
Esta é a cativa
que me tem cativo,
e, pois nela vivo,
é força que viva.

Camões, Luís de (2005), *Rimas*. Coimbra: Almedina

- **Inversão** do ideário de beleza clássica, desde a antiguidade greco-latina, e do **código petrarquista**: elogio da mulher loira e de pele clara
- **Camões superioriza a beleza de uma mulher negra e escrava** à beleza da mulher petrarquista.
- **Primeiros sinais de algum afastamento em relação ao modelo petrarquista**, fruto de outras influências literárias (poesia lírica tradicional; maneirismo renascentista) e da sua própria experiência de vida, uma vez que Camões esteve quase 20 anos longe da pátria, no Oriente (Índia, Moçambique e, provavelmente, em Macau), e, para os renascentistas, **“a experiência é madre das todas as coisas”** (autor incerto, a expressão ficou popularizada por Duarte Pacheco Pereira, navegador, militar e cosmógrafo português (1460 – 1533)). E, com certeza, o conhecimento, tão prolongado no tempo, de novos povos e culturas teve a sua influência no sistema de valores e no imaginário do poeta.
- **Contudo**, apesar da **transgressão do código ao nível do retrato físico**: “pretos os cabelos”, “pretidão de amor”, o **retrato psicológico ainda corresponde ao ideário petrarquista**: “leda mansidão/ que o siso acompanha”, “graça viva”, “serenidade mansa”.
- **Consequências**: revitalização do código, registo mais livre.
- **Uma das raras composições em que a conjugação do amor físico e espiritual**, tão caro aos neoplatonistas, **se resolve, num quadro de felicidade serena** - cenário almejado por Petrarca, mas nunca concretizado.

- **Forma**:
 - Trovas ou endechas (8 versos com 5 sílabas métricas)
 - Versos em medida velha: Redondilha menor
- **Linguagem e estilo**:
 - **Aliteração**: “Aqueela **cativa**,/ que me tem **cativo**/ porque nela **vivo**,/ já não quer que **viva**”; “Esta é a **cativa**/ que me tem **cativo**,/ E pois nela **vivo**,/ é força que **viva**.”
 - **Trocadilho**: “cativa”/ “cativo”; “vivo”/ “viva”: para efeitos de cadência rítmica e para estabelecer um jogo com o duplo sentido das palavras.
 - **Antítese**: “senhora”/ “cativa”: a amada descrita é uma escrava, mas, pela paixão que o sujeito poético lhe devota, ela detém poder sobre ele, é sua “senhora”.
 - **Comparação**: “Nem no campo flores/ (...)/ como os meus amores”: a sua beleza sobrepõe-se à da natureza.
 - **Tripla adjetivação**: “olhos sossegados,/ pretos e cansados”: para intensificar a caracterização da amada.
 - **Hipérbole**: “tão doce a figura/ que a neve lhe jura/ que trocara a cor”; “Presença serena/ que a tormenta amansa”- para superiorizar e divinizar a beleza de *Bárbara*.
 - **A utilização dos demonstrativos “Aqueela” e “Esta”, com fim de enfatizar uma aproximação cada vez maior do sujeito poético à amada.**

Anexo A4.4.1

Ficha de Educação Literária

1. Faz a leitura silenciosa do poema.

Aquela cativa,
que me tem cativo,
porque nela vivo
já não quer que viva
Eu nunca vi rosa
em suaves molhos,
que para meus olhos
fosse mais fermosa.

Nem no campo flores,
nem no céu estrelas
me parecem belas
como os meus amores.
Rosto singular,
olhos sossegados,
pretos e cansados,
mas não de matar.

Õa graça viva,
que neles lhes mora,
para ser senhora
de quem é cativa
Pretos os cabelos,
onde o povo vão
perde opinião
que os louros são belos.

Pretidão de amor,
Tão doce a figura,
Que a neve lhe jura
Que trocara a cor.
Leda mansidão
Que o siso acompanha;
Bem parece estranha,
Mas bárbara não.

Presença serena
que a tormenta amansa;
nela enfim descansa
toda a minha pena.
Esta é a cativa
que me tem cativo,
e, pois nela vivo,
é força que viva.

2. Identifica, justificando com excertos do texto, os atributos físicos e psicológicos com que o sujeito poético distingue a mulher amada.

3. Considerando o ideário de beleza feminino veiculado já desde a literatura greco-latina e difundido pela Europa por Petrarca, compara o retrato de *Bárbara* com o retrato da mulher-anjo de Petrarca.

4. Atenta na seguinte afirmação:

“Aliás, bem elucidativas da sua veia reformuladora e inovadora são **as famosas “endechas” à cativa Bárbara**, que, em redondilha menor e numa espécie de simbiose entre forma (só aparentemente) simples e assunto de maior complexidade – a que não anda alheio o código petrarquista, **aqui usado magistralmente enquanto contraponto-, confirmam o estro renovador de Camões.**”

Silva, V. M. d. A. e. (2011) Poesia peninsular do século XV e Camões. In *Dicionário Luís de Camões*.

Alfragide: Caminho.

4.1. Justifica a afirmação, tendo em conta o que aprendeste sobre o petrarquismo em Camões.

5. Neste poema podemos denotar uma relação entre a mulher amada e a natureza. Explica essa relação.

6. Relê a estrofe final e explicita o poder transformador da mulher amada, tanto no sujeito poético, como na natureza.

7. Visualiza os vídeos *O rosto da mulher em 500 anos de arte* e *Anjos da Victoria's secret desfilam em Paris* e reflete, num texto de opinião, acerca da imposição de padrões de beleza pela arte e pelos meios publicitários e as respetivas consequências sociais e psicológicas para a sociedade.

<https://www.youtube.com/watch?v=GrtU7HSC6fk>

<https://www.youtube.com/watch?v=KXUjB58DSM8>

Anexos A5

Anexo A5.1

Percurso didático: Lírica camoniana, A experiência amorosa e a reflexão sobre o amor

Escola: Escola secundária Fernão Mendes Pinto

Português_10º ano_turma: 10º 2

2

Docente estagiária: Carla Catalão

Nº de aulas previstas:

Duração: 2 tempos de 50'

1ª aula (10º 2): 28/ 03/ 2022

Sumário: Leitura e análise do soneto “Transforma-se o amador na cousa amada” de Luís de Camões.

Neoplatonismo versus escola Aristotélica. Explicitação da estrutura do soneto renascentista e análise da sua conformação com o soneto de Camões.

Domínios	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades / estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none">• Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.• Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.	<ul style="list-style-type: none">• Compreensão e expressão oral: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados, recursos verbais e não verbais (e. g. postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade), e correção linguística.	<ul style="list-style-type: none">• Exercícios de reformulação do poema em grupo-turma, a fim de promover a sua compreensão.• Diálogo horizontal/vertical entre a docente e os alunos, com foco numa análise inferencial do sentido de cada verso.	<ul style="list-style-type: none">• Poema “Transforma-se o amador na cousa amada” (disponibilizado aos alunos previamente por email).• documento PowerPoint-anexo A5.1.1• computador• projetor	(registado no domínio da educação literária, dado o entrecruzamento dos domínios)
Leitura	<ul style="list-style-type: none">• Realizar leitura crítica e autónoma• Clarificar tema (s), ideias principais, pontos de vista• Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto• Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas.	<ul style="list-style-type: none">• Marcas de géneros comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados, notas de rodapé ou notas finais.• Exposição sobre um tema: carácter elucidativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias)	<ul style="list-style-type: none">• Leitura expressiva do poema efetuada por aluno selecionado pela docente (o poema foi enviado previamente aos alunos, para que estes treinassem em casa a sua leitura).• Leitura entrecortada do poema efetuada pela docente.• Exercício de reformulação do texto em grupo-turma (diálogo horizontal e entrecortado com observações da docente).	<ul style="list-style-type: none">• Poema “Transforma-se o amador na cousa amada” (disponibilizado aos alunos previamente por email).• documento PowerPoint-anexo A5.1.1• computador• projetor	5' (registado no domínio da educação literária, dado o entrecruzamento dos domínios)

Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. • Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais. • Relacionar características formais do texto poético com a construção de sentido. • Analisar o valor dos recursos expressivos para a construção de sentido, designadamente: alegoria, interrogação retórica, metonímia, aliteração, apóstrofe, anástrofe. • Comparar textos em função de temas, ideias e valores. • Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. • Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Luís de Camões, <i>Rimas</i>: ➤ Soneto “Transforma-se o amador na coisa amada”: - A experiência amorosa e a reflexão sobre o Amor; - Linguagem, estilo e estrutura: a inspiração clássica; discurso pessoal e marcas de subjetividade; características do soneto; métrica (redondilha e decassílabo), rima e esquema rimático; recursos expressivos: a aliteração, a anáfora, a antítese, a apóstrofe e a metáfora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão conjunta sobre a significação do poema: - releitura entrecortada, efetuada pela docente, de certos versos-chave, com vista a promover nos alunos a inferência do sentido do poema; - Breve abordagem e explicitação de conteúdos relativos à escola neoplatónica e aristotélica, a partir da releitura dos versos que aludem a esses conteúdos. - exercício inferencial do sentido do vocábulo “semideia”, através da análise etimológica da palavra. - Atividade de interpretação (inserida no documento PowerPoint a ser projetado). • Análise em grupo-turma da linguagem, estilo e estrutura do poema: - estruturação do soneto; métrica; recursos expressivos; - inter-relação da forma do poema com o seu sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poema “Transforma-se o amador na coisa amada” (disponibilizado aos alunos previamente por email). • documento PowerPoint- anexo A5.1.1 • computador • projetor 	5’ 10’ 5’ 10’ 10’
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer valores semânticos de palavras considerando o respetivo étimo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lexicologia: Campo lexical e campo semântico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de levantamento lexical de referências textuais relacionadas com o amor físico e com o amor espiritual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poema “Transforma-se o amador na coisa amada” (disponibilizado aos alunos previamente por email). • documento PowerPoint- anexo A5.1.1 • computador 	10’

				• projetor	
--	--	--	--	------------	--

Anexo A5.2

2ª aula (10º 2): 28/ 03/ 2022

Sumário: Apresentação do conceito de recriação artística. Audição e análise das canções “My Way” de Paul Anka e “À minha maneira” de Xutos & Pontapés, elaboradas a partir de recriações artísticas. Leitura e análise comparativa do poema “Se não te amarem finge que não amas” de Daniel Jonas com o poema “Transforma-se o amador na cousa amada” de Luís de Camões. Explicitação da atividade criativa proposta aos alunos: exercício de recriação de um soneto de Luís de Camões.

Domínios	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura. • Expressir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e expressão oral: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados, recursos verbais e não verbais (e. g. postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade), e correção linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa com os alunos sobre o tema da recriação artística, a partir dos exemplos apresentados: a canção “My Way” (que o compositor Paul Anka escreveu para Frank Sinatra) e a canção “À minha maneira” de Xutos e Pontapés. • Audição das canções apresentadas como exemplos de recriação artística. • Exercício de paráfrase, em grupo-turma, do poema apresentado como recriação do soneto de Luís de Camões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poema “Transforma-se o amador na cousa amada” (disponibilizado aos alunos previamente por email). • Poema “Se não te amarem finge que não amas” de Daniel Jonas (projetado pela docente a partir do documento PowerPoint) • documento PowerPoint- anexo A5.1.1 • computador • projetor 	<p>5’</p> <p>10’</p> <p>10’</p>
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar leitura crítica e autónoma • Clarificar tema (s), ideias principais, pontos de vista • Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto • Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas de géneros comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados, notas de rodapé ou notas finais. • Exposição sobre um tema: carácter elucidativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias). 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura entrecortada, efetuada pela docente, de excertos das duas canções apresentadas como exemplos de recriações artísticas, a fim de introduzir a temática da recriação artística e estimular, nos alunos, a sua comparação e interpretação. • Leitura pela docente do poema de Daniel Jonas “Se não te 	<ul style="list-style-type: none"> • Poema “Transforma-se o amador na cousa amada” (disponibilizado aos alunos previamente por email). • Poema “Se não te amarem finge que não amas” de Daniel Jonas (anexo A5.2.1) 	<p>5’</p> <p>5’</p>

Neoplatonismo

- Tudo o que existe no mundo sensível são cópias de uma realidade perfeita e primordial- o Uno. E tudo o que é possível ao ser humano é aproximar-se dessa verdade total, nunca apreendê-la totalmente. Para isso, terá de dedicar a sua vida à contemplação e à reflexão, de modo a evoluir espiritualmente. O amor também participa nesse aperfeiçoamento, mas um amor espiritual, puramente contemplativo e não o amor físico, sensual, submetido aos desejos do corpo.

Escola aristotélica

- Em vez de pensarmos na realidade sensível como cópia de uma Forma primordial, devemos vê-la simultaneamente como matéria e forma, pois cada objeto do mundo contém em si a sua essência, que pode ser apreendida pelo ser humano através da interação, da experimentação, e não só da contemplação.

A amada está no pensamento do seu amador como uma ideia platônica que busca a forma (Aristóteles) no mundo físico.

O poema espelha a batalha intelectual entre as duas escolas filosóficas: a platônica e a aristotélica.

Questão: Consideras que neste soneto prevalece uma conceção material do amor, ou uma conceção espiritual? Justifica a tua resposta.

Recriação de Daniel Jonas

"Se não te amarem finge que não amas.
E se te amassem outro amariam:
E só a si, se bem que fingiriam
Amar-te e dar-te a ti o que reclamam.
Pois mesmo que te amassem mentiriam.
E se amam outro a si outrossim amam
E noutrem só a si mesmo reclamam,
Que amante e coisa amada se diriam...
E porque há-de fingir que amam a ti
Se não se amam em ti, sequer mas noutro?
Porque há-de amar alguém que ama nestoutro
A imagem de si mesmo, e só a si?
Esse ama quem não te ama, afinal...
E mesmo que ame, esse é o teu rival."



Outras recriações artísticas

My Way de Paul Anka para Frank Sinatra

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

(versão original)

And now, the end is near
And now, the end is near
And so I face the final curtain

My friend, I'll say it clear
I'll state my case, of which I'm certain
I've live a life that's full
I've traveled each and every highway
But more, much more than this
I did it my way

Regrets, I've had a few
But then again, too few to mention
I did what I had to do
And saw it through without exemption

I planned each charted course
Each careful step along the byway
And more, much more than this
I did it my way

Yes, there were times, I'm sure you knew
When I bit off more than I could chew
But through it all, when there was doubt
I ate it up and spit it out
I faced it all and I stood tall
And did it my way

I've loved, I've laughed and cried
I've had my fill my share of losing
And now, as tears subside
I find it all so amusing

To think I did all that
And may I say – not in a shy
way
Oh no, oh no, not me
I did it my way

For what is a man, what has he
got
If not himself, then he has
naught
To say the things he truly feels
And not the words of one who
kneels
The record shows I took the
blows
And did it my way
Yes, it was my way

(tradução para português)

E agora o fim está próximo
E portanto encaro o desafio final
Meu amigo, direi claramente
Irei expor o meu caso do qual estou certo
Eu tenho vivido uma vida completa
Viajei por cada e todas as rodovias
E mais, muito mais que isso
Eu o fiz à minha maneira

Arrependimentos, eu tive alguns
Mas aí, novamente, pouquíssimos para
mencionar
Eu fiz o que eu devia ter feito
E passei por tudo consciente, sem exceção
Eu planejei cada caminho do mapa
Cada passo, cuidadosamente, no correr do
atalho
E mais, muito mais que isso
Eu o fiz à minha maneira

Sim, em certos momentos, tenho certeza que você
sabia

Que eu mordida mais do que eu podia mastigar
Todavia fora tudo apenas quando restavam dúvidas
Eu engolia e cuspi fora
Eu enfrentei a tudo e de pé firme continuei
E fiz tudo à minha maneira

Eu já amei, ri e chorei
Cometi minhas falhas, tive a minha parte nas derrotas
E agora conforme as lágrimas escorrem
Eu acho tudo tão divertido
E pensar que eu fiz tudo isto
E devo dizer, sem muita timidez
Ah não, ah não, não eu
Eu fiz tudo à minha maneira

E para que serve um homem, o que ele possui?
Senão ele mesmo, então ele não tem nada
Para dizer as coisas que ele sente de verdade
E não as palavras de alguém de joelhos
Os registros mostram, eu recebi as pancadas
E fiz tudo à minha maneira

À minha maneira, Xutos & Pontapés

<https://www.youtube.com/watch?v=r9NH0QbcRHQ>

A qualquer dia
A qualquer hora
Vou estoirar, pra sempre

Mas entretanto
Enquanto tu duras
Tu pões-me tão quente

Já sei que hei-de arder na tua fogueira
Mas será sempre, sempre à minha maneira

E as forças que me empurram
E os muros que me esmurram
Só me farão lutar
À minha maneira (à minha maneira)
À minha maneira

Por esta estrada
Por este caminho
A noite, de sempre

De queda em queda
Passo a passo
Vou andando, prá frente

Já sei que hei-de arder na tua fogueira
Mas será sempre, sempre à minha maneira

E as forças que me empurram
E os muros que me esmurram
Só me farão lutar
À minha maneira (à minha maneira)
À minha maneira

À minha maneira
À minha maneira!

Anexo A5.2.1

Se não te amarem finge que não amas.
E se te amassem outro amariam:
E só a si, se bem que fingiriam
Amar-te e dar-te a ti o que reclusas.
Pois mesmo que te amassem mentiriam.
E se amam outro a si outrossim amam
E noutrem só a si mesmo reclusam,
Que amante e cousa amada se diriam...
E porque hás-de fingir que amam a ti
Se não se amam em ti, sequer mas noutro?
Porque hás-de amar alguém que ama nestoutro
A imagem de si mesmo, e só a si?
Esse ama quem não te ama, afinal...
E mesmo que ame, esse é o teu rival.

Jonas, Daniel (2014). Nó. Porto: Assírio & Alvim (chancela Porto Editora)

Anexo A5.2.2

Guião para atividade de recriação artística

Escolhe um dos poemas de Camões que mais aprecies e **recria-o** artisticamente.

Podes fazê-lo **a partir da escrita de outro poema**, ou de outro género literário, ou mesmo utilizando outra linguagem artística: **fotografia, vídeo, música, colagem, pintura, desenho, etc.**

Para te inspirares, consulta estes **exemplos de recriações artísticas**, ou **pesquisa** outros:

➤ Vídeo-poema: Kika Hamoui a interpretar o poema *Quando vier a Primavera* de Fernando Pessoa

<https://www.youtube.com/watch?v=phMc4YxE6KM>

➤ Canção, vídeo e música *Desumanização*, interpretada por Márcia, Camané e Dead Combo, a partir do livro *Desumanização* de Valter Hugo Mãe

<https://www.youtube.com/watch?v=MxrGHi92Ro4>

➤ Instalação *stop motion* a partir do poema de Pablo Neruda *O pássaro eu*

<http://almirdefreitas.com.br/o-passaro-eu/>

➤ Vídeo-poema: Amanda Mirasci a interpretar o poema *Adeus* de Eugénio de Andrade

<https://www.youtube.com/watch?v=GwI0kQbLiUU>

➤ Poema de Carlos Drummond de Andrade a partir da pintura de Oswaldo Goeldi

<https://www.tudoepoema.com.br/carlos-drummond-de-andrade-a-goeldi/>

➤ Pinturas de Oswaldo Goeldi

https://www.google.com/search?q=oswaldo+goeldi+obras&rlz=1C1AVFC_enPT885PT885&oq=Oswaldo+Goeldi&aqs=chrome.3.69i57j46i512j0i512i5j0i22i30j3.8188j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8

➤ Pinturas de Maurício Parra para a exposição *A ausência é um estar em mim*, criadas a partir do poema *Ausência* de Carlos Drummond de Andrade

<http://www.marianacoggiola.com/blog/a-ausencia-e-um-estar-em-mim-mauricio-parra>

➤ Poema *Ausência* de Carlos Drummond de Andrade

https://www2.unicentro.br/pet-letras/2017/07/05/ausencia-carlos-drummond-de-andrade/?doing_wp_cron=1648424378.9068009853363037109375

	elementos constitutivos do texto poético				
--	--	--	--	--	--

Anexos B1.2

2ª/3ª aula (12º 1): 18/ 11/ 2021

Sumário: Visualização de documentário sobre Lisboa em finais do século XIX. Leitura e comentário das respostas à atividade de Educação Literária. Audição e análise da 1ª parte do poema “Avé-Marias”.

Inferência da significação do excerto.. Análise das componentes visuais, temporais e sensitivas do poema. Cadência rítmica.

Domínio	Aprendizagens-essenciais	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Tempo
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> Realizar leitura crítica e autónoma. Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. Analisar a organização interna e externa do texto. Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> Marcas do género: tema, encadeamento dos tópicos tratados. 	<ul style="list-style-type: none"> Visualização do breve documentário sobre a Lisboa finissecular (por impossibilidade técnica de visualização na aula passada) https://ensina.rtp.pt/artigo/um-retrato-de-lisboa-na-transicao-do-seculo-xx/ Leitura e comentário, em grupo-turma, dos excertos que os alunos selecionaram para legendar as imagens disponibilizadas na aula passada (participação dos alunos arbitrada pela docente, de modo a garantir que todos os alunos possam ler, pelo menos, algum excerto selecionado); diálogo vertical/ horizontal Circulação por entre os alunos de dois livros de Cesário Verde e um livro sobre Cesário Verde, com vista a promover uma maior familiaridade com a obra literária enquanto objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> computador vídeo projektor <ul style="list-style-type: none"> Atividade 1 (anexo B1.1.1) livro <i>Poesia Completa</i> de Cesário Verde livro <i>O sentimento dum ocidental</i> de Cesário Verde livro <i>Cesário Verde: um génio ignorado</i> de Maria Filomena Mónica 	<p>20'</p> <p>15'</p>
Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. Contextualizar textos literários portugueses dos séculos XVII ao XIX de vários géneros em função de grandes marcos históricos e culturais. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. Debater, de forma fundamentada e sustentada, 	<ul style="list-style-type: none"> Cesário Verde, <i>O sentimento de um ocidental</i>: <ul style="list-style-type: none"> ➤ A representação da cidade e dos tipos sociais; ➤ Deambulação e imaginação: o observador accidental; ➤ Perceção sensorial e transfiguração poética do real; ➤ O imaginário poético: o poema longo, a estruturação do poema, subversão da memória épica- o 	<ul style="list-style-type: none"> Audição do poema “O sentimento de um ocidental” de Cesário Verde com música de fundo (sinfonia <i>Dante</i> de Franz Liszt- a partir dos 10:23m)- fomento do diálogo interartes. Projeção em tela das partes do poema que estão a ser declamadas, a par com a foto do autor (a fim de criar uma maior proximidade do estudante com o poeta que escreveu o texto). Rememoração conjunta das principais impressões do poema que foram apontadas na aula anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> computador manual quadro projektor giz ficheiro áudio ficheiro PowerPoint “sentimento dum ocidental”- anexo B1.1.2 	15'

	<p>oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético 	poeta, a viagem e as personagens;			
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar leitura crítica e autónoma. • Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. • Analisar a organização interna e externa do texto. • Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. • Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. • Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas do género: tema, encadeamento dos tópicos tratados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da 1ª parte do poema “Ave- Marias”. • Exercício, em grupo-turma, de reformulação do excerto ouvido do poema. • Realce para a significação do título da 1ª parte no sentido global do poema. • Chamada de atenção para as referências temporais e espaciais, em correlação com as sensações que provocam no poeta. • Diálogo vertical/ horizontal; • Método indutivo 	<ul style="list-style-type: none"> • computador • ficheiro áudio • projetor • ficheiro PowerPoint “sentimento dum ocidental”- anexo B1.1.2 	<p>10’</p> <p>30’</p>
Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. • Contextualizar textos literários portugueses dos séculos XVII ao XIX de vários géneros em função de grandes marcos históricos e culturais. • Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. • Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes. • Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cesário Verde, <i>O sentimento de um ocidental</i>: <ul style="list-style-type: none"> ➢ A representação da cidade e dos tipos sociais; ➢ Deambulação e imaginação: o observador acidental; ➢ Percepção sensorial e transfiguração poética do real; ➢ O imaginário poético: o poema longo, a estruturação do poema, subversão da memória épica- o poeta, a viagem e as personagens; 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise conjunta da componente visual e descritiva do poema. • Método indutivo • Recursos expressivos; • Cadência rítmica do poema e marcadores textuais associados; • Diálogo vertical/ horizontal. 	<ul style="list-style-type: none"> • computador • ficheiro áudio • projetor • ficheiro PowerPoint “sentimento dum ocidental”- anexo B1.1.2 	20’

adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético.

Anexos B1.3

4ª aula (12º 1): 23/11/2021

Sumário: Audição da 2ª parte do poema “Noite fechada”. Permeabilidade do sujeito poético às imagens do mundo moderno. Subentendimento de crítica social. Intertextualidade com a “Ode Marítima” de Álvaro de Campos.

Domínio	Aprendizagens-essenciais	Conteúdo	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Tempo
<u>Leitura</u>	<ul style="list-style-type: none"> Realizar leitura crítica e autónoma. Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. Analisar a organização interna e externa do texto. Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> Marcas do género: tema, encadeamento dos tópicos tratados. 	<ul style="list-style-type: none"> Audição da 2ª parte do poema “Noite fechada” Diálogo vertical/ horizontal com os alunos, tendo como ponto de partida os seguintes tópicos: <ul style="list-style-type: none"> relação entre as imagens evocadas e sensações provocadas no poeta por estas; subordinação da subjetividade (influência romântica) às imagens do real, evocativas do mundo moderno; importância da utilização da 1ª pessoa; versos que subentendem uma crítica social; importância da construção métrica e rímica do poema para a construção de sentido). 	<ul style="list-style-type: none"> computador ficheiro áudio projektor ficheiro PowerPoint “sentimento dum ocidental”- anexo B1.1.2 	<p>5’</p> <p>25’</p>
<u>Educação Literária</u>	<ul style="list-style-type: none"> Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. Contextualizar textos literários portugueses dos séculos XVII ao XIX de vários géneros em função de grandes marcos históricos e culturais. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de 	<ul style="list-style-type: none"> Cesário Verde, <i>O sentimento de um ocidental</i>: <ul style="list-style-type: none"> representação da cidade e dos tipos sociais; Deambulação e imaginação: o observador acidental; Percepção sensorial e transfiguração poética do real; O imaginário poético: o poema longo, a estruturação do poema, subversão da memória épica- o poeta, a 	<ul style="list-style-type: none"> Exercício intertextual com um excerto de “Ode Marítima” de Álvaro de Campos; Reflexão sobre a intersecção entre o poema “Sentimento dum ocidental” de Cesário Verde” e um excerto da “Ode Marítima” de Fernando Pessoa. Troca de ideias sobre a influência de Cesário no Sensacionismo de Pessoa. 	<ul style="list-style-type: none"> computador ficheiro áudio projektor excerto do poema “Ode Marítima” de Pessoa, inserido na Atividade 2- anexo B1.3.1 	20’

	vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes. <ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético. 	viagem e as personagens;			
--	---	--------------------------	--	--	--

Anexos B1.4

5ª e 6ª aula (12º 1): 03/12/2021

Sumário: Audição da 3ª parte do poema “Ao gás”. Reflexão em torno dos elementos narrativos do poema.

Evolução do estado de espírito do sujeito poético. Audição da 4ª parte do poema “Horas mortas”. Descoberta e sistematização das principais características temáticas, estruturais e estilísticas do poema. Atividade de educação literária.

Domínio	Aprendizagens-essenciais	Conteúdo	Atividades/ estratégias	Recursos/Materiais	Tempo
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar leitura crítica e autónoma. • Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. • Analisar a organização interna e externa do texto. • Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. • Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. • Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas do género: tema, encadeamento dos tópicos tratados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da 3ª parte do poema “Ao gás”. • Chamada de atenção para o pendor narrativo para que tendem alguns versos, como o verso que inicia esta secção “E saio” e reflexão conjunta acerca da sua significação para a compreensão global do poema. • Importância das enumerações, da adjetivação e pontuação no adensar e afrouxar do ritmo do poema. • Audição da 4ª parte do poema “Horas mortas”. • Reflexão conjunta sobre a evolução gradual do estado de espírito do sujeito poético, em correlação com o avançar do tempo e com a sucessão de sensações que lhe provocam a observação do real. 	<ul style="list-style-type: none"> • computador • ficheiro áudio • projetor • ficheiro PowerPoint “O sentimento dum ocidental”- anexo B1.1.2 	5’ 10’ 5’ 5’ 10’
Educação Literária	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX. • Contextualizar textos literários portugueses dos séculos XVII ao XIX de vários géneros em função de grandes marcos históricos e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cesário Verde, <i>O sentimento de um ocidental</i>: <ul style="list-style-type: none"> ➢ A representação da cidade e dos tipos sociais; ➢ Deambulação e imaginação: o observador accidental; ➢ Percepção sensorial e 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos expressivos utilizados para expressar a transição dos estados psíquicos do sujeito poético, em consonância com o avanço temporal da noite. • Reflexão em grupo-turma sobre a intenção comunicativa do poeta, a partir dos dois primeiros versos da 5ª estrofe “E eu que medito um livro que exacerbe/ Quisera que o real e a análise mo dessem”. 	<ul style="list-style-type: none"> • computador • ficheiro áudio • projetor • ficheiro PowerPoint “sentimento dum ocidental”- anexo B1.1.2 • poema “Contrariedades” de Cesário Verde (formato digital) 	20’

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. • Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes. • Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os 	<p>transfiguração poética do real;</p> <p>➤ O imaginário poético: o poema longo, a estruturação do poema, subversão da memória épica- o poeta, a viagem e as personagens;</p>	<p>Intertextualidade com o poema “Contrariedades” (6ª estrofe) do mesmo poeta;</p>		
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever sínteses, exposição sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de gênero. • Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente. • Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas de gênero comuns: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados, correção linguística. • Marcas do gênero específicas: Síntese- redução de um texto ao essencial por seleção das ideias-chave; Exposição sobre um tema: caráter demonstrativo, elucidação evidente do tema (fundamentação de ideias), concisão e objetividade, valor expressivo das formas linguísticas (deíticos, conetores,...) 	Atividade 2	<ul style="list-style-type: none"> • caderno • lápis, caneta, borracha • Atividade 2- anexo B1.3.1 	25’
Oralidade	<p>Expressão: exprimir com fundamentação pontos de vista suscitados por leituras diversas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tema, informação significativa, encadeamento lógico dos 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração em grupo-turma de um quadro síntese das principais características temáticas, estruturais e estilísticas do poema (exercício de 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro • Giz 	20’

Anexos B1.1.1

Atividade 1

- Após uma releitura atenta do poema *O sentimento de um ocidental*, legenda as imagens que se seguem, com excertos do poeta, que ilustrem a Lisboa finissecular com a sua visão sobre ela.

Imagem 1



Figura 3 Crianças em Alfama, Joshua Benzel, 11901. AML PTIAMLSB/CMLSBHPCSP/004/JBN/001538.

Imagem 2



Rua das Gáveas, Lisboa, século XIX

Imagem 3

Manifestação operária, Lisboa, 2ª metade do século XIX



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8

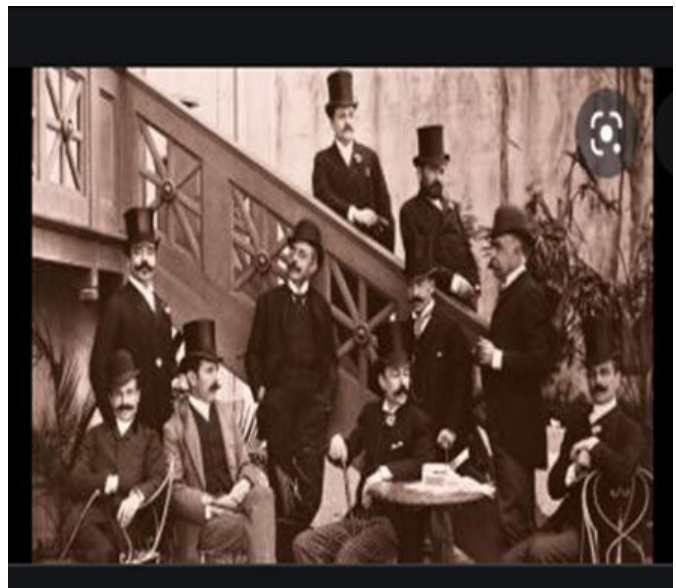
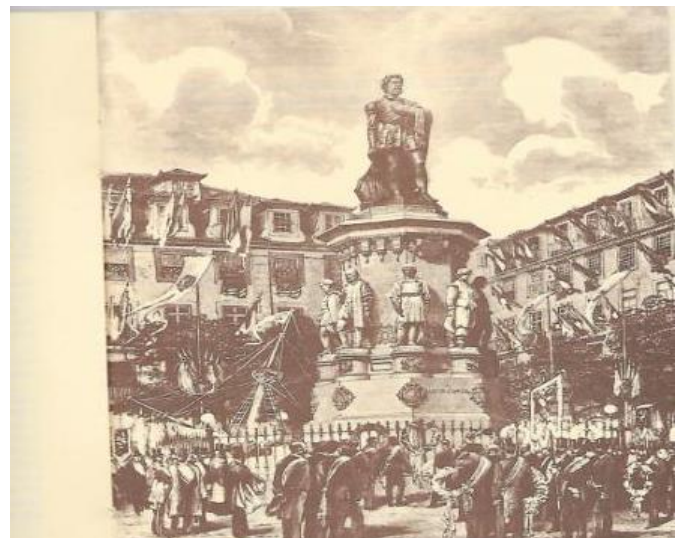


Imagem 9



E apinham-se num bairro aonde miam gatas
«Lisboa antiga». Postal ilustrado do fim do século XIX. Edição Costa nº 393.

Imagem 10



Anexo B1.1.2

O sentimento dum ocidental

Cesário Verde

I

Avé – Marias

Nas nossas ruas, ao anoitecer,
Há tal soturnidade, há tal melancolia,
Que as sombras, o bulício, o Tejo, a maresia
Despertam um desejo absurdo de sofrer.

O céu parece baixo e de neblina,
O gás extravasado enjoa-me, perturba;
E os edifícios, com as chaminés, e a turba
Toldam-me duma cor monótona e londrina.

Batem os carros de aluguer, ao fundo,
Levando à via-férrea os que se vão. Felizes!
Ocorrem-me em revista exposições, países:
Madrid, Paris, Berlim, S. Petersburgo, o mundo!

Semelham-se a gaiolas, com viveiros,
As edificações somente emadeiradas:
Como morcegos, ao cair das badaladas,
Saltam de viga em viga os mestres carpinteiros.

Voltam os calafates, aos magotes,
De jaquetão ao ombro, enfarruscados, secos;
Embrenho-me, a cismar, por boqueirões, por becos,
Ou erro pelos cais a que se atacam botes.

E evoco, então, as crónicas navais:
Mouros, baixéis, heróis, tudo ressuscitado!
Luta Camões no Sul, salvando um livro a nado!
Singram soberbas naus que eu não verei jamais!

E o fim de tarde inspira-me; e incomoda!
De um couraçado Inglês vogam os escaleres;
E em terra num tinir de louças e talheres
Flamejam, ao jantar, alguns hotéis da moda.

Num trem de praça arengam dois dentistas;
Um trópego arlequim braceja numas andas;
Os querubins do lar flutuam nas varandas;
Às portas, em cabelo, enfadam-se os lojistas!

Vazam-me os arsenais e as oficinas;
Reluz, viscoso, o rio, apressam-se as obreiras;
E num cardume negro, hercúleos, galhofeiras,
Correndo com firmeza, assomam as varinas.

Vêm sacudindo as ancas opulentas!
Seus troncos varonis recordam-me pilastras;
E algumas, à cabeça, embalam nas canastras
Os filhos que depois naufragam nas tormentas.

Descalças! Nas descargas de carvão,
Desde manhã à noite, a bordo das fragatas;
E apinham-se num bairro aonde miam gatas,
E o peixe podre gera os focos de infecção!

II

Noite fechada
Toca-se às grades, nas cadeias. Som
Que mortifica e deixa umas loucuras mansas!
O Aljube, em que hoje estão velhinhas e crianças,
Bem raramente encerra uma mulher de "dom"!

E eu desconfio, até, de um aneurisma,
Tão mórbido me sinto, ao acender das luzes;
À vista das prisões, da velha Sé, das Cruzes,
Chora-me o coração que se enche e que se abisma.

A espaços, iluminam-se os andares,
E as tascas, os cafés, as tendas, os estancos
Alastram em lençol os seus reflexos brancos;
E a lua lembra o circo e os jogos malabares.

Duas igrejas, num saudoso largo,
Lançam a nódoa negra e fúnebre do clero;
Nelas esfumo um ermo inquisidor severo,
Assim que pela História eu me aventuro e alargo.

Na parte que abateu no terremoto,
Muram-me as construções rectas, iguais, crescidas;
Afrontam-me, no resto, as íngremes subidas,
E os sinos de um tanger monástico e devoto.
Mas, num recinto público e vulgar,
Com bancos de namoro e exíguas pimenteiros,
Brônzeo, monumental, de proporções guerreiras,
Um épico doutro ascende, num pilar!

E eu sonho o Cólera, imagino a Febre,
Nesta acumulação de corpos enfezados;
Sombrios e espectrais recolhem os soldados;
Infama-se um palácio em face do um casebre.

Partem patrulhas de cavalaria

Dos arcos dos quartéis que foram já conventos;
Idade Média! A pé, outras, a passos lentos,
Derramam-se por toda a capital, que esfria.

Triste cidade! Eu temo que me avives
Uma paixão defunta! Aos lampiões distantes,
Enlutam-se, alvejando, as tuas elegantes,
Curvadas a sorrir às montras dos ourives.

E mais: as costureiras, as floristas
Descem dos magasins, causam-me sobressaltos;
Custa-lhes a elevar os seus pescoços altos
E muitas delas são comparsas ou coristas.

E eu, de luneta de uma lente só,
Eu acho sempre assunto a quadros revoltados:
Entro na brosserie; às mesas de emigrados,
Ao riso e à crua luz joga-se o dominó.

III

Ao gás

E saio. A noite pesa, esmaga. Nos
Passeios de lajeado arrastam-se as impuras.
Ó moles hospitalis! Sai das embocaduras
Um sopro que arripia os ombros quase nus.

Cercam-me as lojas, tépidas. Eu penso
Ver cirios laterais, ver filas de capelas,
Com santos e fiéis, andores, ramos, velas,
Em uma catedral de um comprimento imenso.

As burguesinhas do Catolicismo
Resvalam pelo chão minado pelos canos;
E lembram-se, ao chorar doente dos pianos,
As freiras que os jejuns matavam de histerismo.

Num couteleiro, de avental, ao torno,
Um forjador maneja um malho, rubramente;
E de uma padaria exala-se, ainda quente,
Um cheiro salutar e honesto a pão no forno.

E eu que medito um livro que exacerbe,
Quisera que o real e a análise mo dessem;
Casas de confecções e modas respandecem;
Pelos vitrines olha um ratoneiro imberbe.

Longas descidas! Não poder pintar
Com versos magistrais, salubres e sinceros,
A esguia difusão dos vossos revêrberos,
E a vossa palidez romântica e lunar!

Que grande cobra, a lúbrica pessoa,
Que espartilhada escolhe uns xales com debuxo!
Sua excelência atrai, magnética, entre o luxo,
Que ao longo dos balcões de mogno se amontoa.

E aquela velha, de bandó! Por vezes,
A sua troine imita um leque antigo, aberto,
Nas barras verticais, a duas tintas. Perto,
Escarvam, à vitória, os seus mecklemburgueses.

Desdobram-se tecidos estrangeiros;
Plantas ornamentais secam nos mostradores;
Flocos de pós de arroz pairam sufocadores,
E em nuvens de cetins requebram-se os caixeiros.

Mas tudo cansa! Apagam-se, nas frentes
Os candelabros, como estrelas, pouco a pouco;
Da solidão regouga um cauteleiro rouco;
Tornam-se mausoléus as armações fulgentes.

"Dó da miséria!... Compaixão de mim!..."
E, nas esquinas, calvo, eterno, sem repouso,
Pede-nos sempre esmola um homenzinho idoso,
Meu velho professor nas aulas de latim!

IV

Horas mortas

O tecto fundo de oxigénio, de ar,
Estende-se ao comprido, ao meio das trapeiras;
Vêm lágrimas de luz dos astros com olheiras,
Enleva-se a quimera azul de transmigrar.

Por baixo, que portões! Que arruamentos!
Um parafuso cai nas lajes, às escuras:
Colocam-se taipais, rangem as fechaduras,
E os olhos dum caleche espantam-me, sangrentos.

E eu sigo, como as linhas de uma pauta
A dupla correnteza augusta das fachadas;
Pois sobem, no silêncio, infaustas e trinadas,
As notas pastoris de uma longinqua flauta.

Se eu não morresse, nunca! E eternamente
Buscasse e conseguisse a perfeição das cousas!
Esqueço-me a prever castíssimas esposas,
Que aninhem em mansões de vidro transparente!

Ó nossos filhos! Que de sonhos ágeis,
Pousando, vos traão a nitidez às vidas!
Eu quero as vossas mães e irmãs estremeçadas,
Numas habitações translúcidas e frágeis.

Ah! Como a raça ruiva do porvir,
E as frotas dos avós, e os nómadas ardentes,
Nós vamos explorar todos os continentes
E pelas vastidões aquáticas seguir!

Mas se vivemos, os emparedados,
Sem árvores, no vale escuro das muralhas!...
Julgo avistar, na treva, as folhas das navalhas
E os gritos de socorro ouvir estrangulados.

E nestes nebulosos corredores

Nauseiam-me, surgindo, os ventres das tabernas;
Na volta, com saudade, e aos bordos sobre as pernas,
Cantam, de braço dado, uns tristes bebedores.

Eu não receio, todavia, os roubos;
Afastam-se, a distância, os dúbios caminhantes;
E sujos, sem ladrar, ósseos, febris, errantes,
Amareladamente, os cães parecem lobos.

E os guardas, que revistam as escadas,
Caminham de lanterna e servem de chaveiros;
Por cima, as imorais, nos seus roupões ligeiros,
Tossem, fumando sobre a pedra das sacadas.

E, enorme, nesta massa irregular
De prédios sepulcrais, com dimensões de montes,
A Dor humana busca os amplos horizontes,
E tem marés, de fel, como um sinistro mar!

Anexo B1.3.1

Atividade 2

A partir da leitura do excerto da “Ode marítima” de Álvaro de Campos, relaciona o pensamento de Fernando Pessoa sobre Cesário com aquilo que aprendeste sobre o processo de consciencialização de si e da realidade envolvente que se opera no poema “Sentimento dum ocidental”.

“Complexidade da vida! As facturas são feitas por gente
Que tem amores, ódios, paixões políticas, às vezes crimes —
E são tão bem escritas, tão alinhadas, tão independentes de tudo isso!
Há quem olhe para uma factura e não sinta isto.
Com certeza que tu, Cesário Verde, o sentias.
Eu é até às lágrimas que o sinto humanissimamente.
Venham dizer-me que não há poesia no comércio, nos escritórios!
Ora, ela entra por todos os poros. . .”

(Campos, Álvaro de, *Ode Marítima*: <http://arquivopessoa.net/textos/135>)

	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjetivação, gradação, metonímia, sinestesia. • Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. • Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos expressivos: a aliteração, a anáfora, a anástrofe, a apóstrofe, a enumeração, a gradação, a metáfora e a personificação. - A onomatopeia. 	<ul style="list-style-type: none"> - onomatopeias (Modernismo/ Futurismo) - simbologia do volante: marcador de ritmo e de tempo. 		
--	--	---	--	--	--

Anexo B2.2

3ª aula (12º 1): 29/03/2022

Sumário: Visionamento e análise dos excertos representados, correspondentes à 3ª parte do poema.

Retorno à realidade empírica (viagem onírica circular). Nostalgia da infância. Evocação da vida moderna.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar marcas reveladoras das diferentes intenções comunicativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do oral: tema, informação significativa, encadeamento lógico dos temas tratados, recursos verbais e não verbais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Audição de excertos do poema • Diálogo horizontal/ vertical com os alunos ao longo da análise do poema. 	<ul style="list-style-type: none"> • poema <i>Ode Marítima</i> (documento Word)- anexo B2.1.1 • vídeo da encenação, retirado da plataforma YouTube https://youtu.be/aAfB0d_BmVs • computador • projetor 	(registado no domínio da educação literária)
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. • Analisar a organização interna e externa do texto. • Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. • Analisar os recursos utilizados para a 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas do género: tema, encadeamento dos tópicos tratados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura entrecortada de excertos por parte da docente, a fim de realçar certas expressões e encadeamento de ideias; • Leitura autónoma dos alunos, com vista a corresponder às interpelações da docente 	<ul style="list-style-type: none"> • poema <i>Ode Marítima</i>- anexo B2.1.1 (documento Word) • vídeo da encenação, retirado da plataforma YouTube • https://youtu.be/aAfB0d_BmVs • computador • projetor 	(registado no domínio da educação literária)

	<p>construção do sentido do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas 				
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX. • Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais. • Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético e do texto narrativo. • Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjectivação, gradação. metonímia, sinestesia. • Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. • Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • O imaginário épico em Álvaro de Campos: <ul style="list-style-type: none"> - matéria épica: a exaltação do moderno; - o arrebatamento do canto; Sujeito, consciência e tempo; nostalgia da infância. • Linguagem, estilo e estrutura: <ul style="list-style-type: none"> - Formas poéticas e formas estróficas, métrica e rima; - Recursos expressivos: a aliteração, a anáfora, a anástrofe, a apóstrofe, a enumeração, a gradação, a metáfora e a personificação. - A onomatopeia 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de excertos da encenação do poema em vídeo (44:30-48:28; 48:57-51:20; 54:21-1:0:0; 1:01:52-1:02:22; 1:03:47-1:04:18; 1:06:05-1:06:16 até ao fim). • Análise em grupo-turma da terceira parte da obra, de acordo com a tripartição proposta, 'epodo': <ul style="list-style-type: none"> - quebra de ânimo no sujeito poético; - desinteresse pelo sonho delirante; - reverso da experiência (experiência de ricochete: tom lânguido e melancólico); - nostalgia da infância; - fim da viagem onírica; impossibilidade de regresso; - "vida marítima moderna" por oposição à evocação da vida marítima antiga e imaginária. - regresso ao presente (ao mesmo momento de onde partiu para a viagem onírica); - despedida do navio. 	<ul style="list-style-type: none"> • poema <i>Ode Marítima</i>- anexo B2.1.1 (documento Word) • vídeo da encenação, retirado da plataforma YouTube • https://youtu.be/aAfb0d_BmVs • computador • projetor • poema <i>Ode Marítima</i>- anexo B2.1.1(documento Word) • vídeo da encenação, retirado da plataforma YouTube • https://youtu.be/aAfb0d_BmVs • computador • projetor 	<p>15-20'</p> <p>30-35'</p>

Anexo B2.1.1

“ODE MARÍTIMA”

encenação: https://www.youtube.com/watch?v=aAfB0d_BmVs

[estrofe]

Sozinho, no cais deserto, a esta manhã de Verão,
Olho pró lado da barra, olho pró Indefinido,
Olho e contenta-me ver,
Pequeno, negro e claro, um pacote entrando.
Vem muito longe, nítido, clássico à sua maneira.
Deixa no ar distante atrás de si a orla vã do seu fumo.
Vem entrando, e a manhã entra com ele, e no rio,
Aqui, acolá, acorda a vida marítima,
Erguem-se velas, avançam rebocadores,
Surgem barcos pequenos detrás dos navios que estão no porto.
Há uma vaga brisa.
Mas a minh'alma está com o que vejo menos.
Com o pacote que entra,
Porque ele está com a Distância, com a Manhã,
Com o sentido marítimo desta Hora,
Com a doçura dolorosa que sobe em mim como uma náusea,
Como um começar a enjoar, mas no espírito.

Olho de longe o pacote, com uma grande independência de alma,
E dentro de mim um volante começa a girar, lentamente.

Os pacotes que entram de manhã na barra
Trazem aos meus olhos consigo
O mistério alegre e triste de quem chega e parte.
Trazem memórias de cais afastados e doutros momentos
Doutro modo da mesma humanidade noutros pontos.
Todo o atracar, todo o largar de navio,
É — sinto-o em mim como o meu sangue —
Inconscientemente simbólico, terrivelmente
Ameaçador de significações metafísicas
Que perturbam em mim quem eu fui. . .

Ah, todo o cais é uma saudade de pedra!
E quando o navio larga do cais
E se repara de repente que se abriu um espaço
Entre o cais e o navio,
Vem-me, não sei porquê, uma angústia recente,
Uma névoa de sentimentos de tristeza
Que brilha ao sol das minhas angústias relvadas
Como a primeira janela onde a madrugada bate,
E me envolve com uma recordação duma outra pessoa
Que fosse misteriosamente minha.

Ah, quem sabe, quem sabe,
Se não parti outrora, antes de mim,

Dum cais; se não deixei, navio ao sol
Oblíquo da madrugada,
Uma outra espécie de porto?
Quem sabe se não deixei, antes de a hora
Do mundo exterior como eu o vejo
Raiar-se para mim,
Um grande cais cheio de pouca gente,
Duma grande cidade meio-desperta,
Duma enorme cidade comercial, crescida, apoplética,
Tanto quanto isso pode ser fora do Espaço e do Tempo?

Sim, dum cais, dum cais dalgum modo material,
Real, visível como cais, cais realmente,
O **Cais Absoluto** por cujo modelo inconscientemente imitado,
Insensivelmente evocado,
Nós os homens construímos
Os nossos cais nos nossos portos,
Os nossos cais de pedra actual sobre água verdadeira,
Que depois de construídos se anunciam de repente
Coisas-Reais, Espíritos-Coisas, Entidades em Pedra-Almas,
A certos momentos nossos de sentimento-raiz
Quando no mundo-exterior como que se abre uma porta
E, sem que nada se altere,
Tudo se revela diverso.

Ah o Grande Cais donde partimos em Navios-Nações!
O Grande Cais Anterior, eterno e divino!
De que porto? Em que águas? E porque penso eu isto?
Grandes Cais como os outros cais, mas o **Único**.
Cheio como eles de silêncios rumorosos nas antemanhãs,
E desabrochando com as manhãs num ruído de guindastes
E chegadas de comboios de mercadorias,
E sob a nuvem negra e ocasional e leve
Do fundo das chaminés das fábricas próximas
Que lhe sombreia o chão preto de carvão pequenino que brilha,
Como se fosse a sombra duma nuvem que passasse sobre água sombria.

Ah, que essencialidade de mistério e sentido parados
Em divino êxtase revelador
Às horas cor de silêncios e angústias
Não é ponte entre qualquer cais e **O Cais!**
Cais negramente reflectido nas águas paradas,
Bulício a bordo dos navios,
Ó alma errante e instável da gente que anda embarcada,
Da gente simbólica que passa e com quem nada dura,
Que quando o navio volta ao porto
Há sempre qualquer alteração a bordo!

Ó fugas contínuas, idas, ebriedade do Diverso!
Alma eterna dos navegadores e das navegações!
Cascos reflectidos devagar nas águas,

Quando o navio larga do porto!
Flutuar como alma da vida, partir como voz,
Viver o momento tremulamente sobre águas eternas.
Acordar para dias mais directos que os dias da Europa.
Ver portos misteriosos sobre a solidão do mar,
Virar cabos longínquos para súbitas vastas paisagens
Por inumeráveis encostas atónitas. . .

Ah, as praias longínquas, os cais vistos de longe,
E depois as praias próximas, os cais vistos de perto.
O mistério de cada ida e de cada chegada,
A dolorosa instabilidade e incompreensibilidade
Deste impossível universo
A cada hora marítima mais na própria pele sentido!
O soluço absurdo que as nossas almas derramam
Sobre as extensões de mares diferentes com ilhas ao longe,
Sobre as ilhas longínquas das costas deixadas passar,
Sobre o crescer nítido dos portos, com as suas casas e a sua gente,
Para o navio que se aproxima.

Ah, a frescura das manhãs em que se chega,
E a palidez das manhãs em que se parte,
Quando **as nossas entranhas** se arrepanham
E uma vaga sensação parecida com um medo
— O medo ancestral de se afastar e partir,
o misterioso receio ancestral à **Chegada** e ao **Novo** —
Encolhe-nos a pele e agonia-nos,
E todo **o nosso corpo** angustiado sente,
Como se fosse **a nossa alma**,
Uma inexplicável vontade de poder sentir isto doutra maneira:
Uma saudade a qualquer coisa,
Uma perturbação de afeições a que vaga pátria?
A que costa? a que navio? a que cais?
Que se adoce em nós o pensamento,
E só fica um grande vácuo dentro de nós,
Uma oca saciedade de minutos marítimos,
E uma ansiedade vaga que seria tédio ou dor
Se soubesse como sê-lo. . .

A manhã de Verão está, ainda assim, um pouco fresca.
Um leve torpor de noite anda ainda no ar sacudido.
Acelera-se ligeiramente o volante dentro de mim.
E o pacote vem entrando, porque deve vir entrando sem dúvida,
E não porque eu o veja mover-se na sua distância excessiva.

Na minha imaginação ele está já perto e é visível
Em toda a extensão das linhas das suas vigias.
E treme em mim tudo, toda a carne e toda a pele,
Por causa daquela criatura que nunca chega em nenhum barco
E eu vim esperar hoje ao cais, por um mandado oblíquo.

Os navios que entram a barra,
Os navios que saem dos portos,
Os navios que passam ao longe
(Suponho-me vendo-os numa praia deserta) —
Todos estes navios abstractos quase na sua ida
Todos estes navios assim comovem-me como se fossem outra coisa
E não apenas navios, navios indo e vindo.

E os navios vistos de perto, mesmo que se não vá embarcar neles,
Vistos de baixo, dos botes, muralhas altas de chapas,
Vistos dentro, através das câmaras, das salas, das despensas,
Olhando de perto os mastros, afilando-se lá pró alto,
Roçando pelas cordas, descendo as escadas incómodas,
Cheirando a untada mistura metálica e marítima de tudo aquilo —
Os navios vistos de perto são outra coisa e a mesma coisa,
Dão a mesma saudade e a mesma ânsia doutra maneira.

Toda a vida marítima! tudo na vida marítima!
Insinua-se no meu sangue toda essa sedução fina
E eu cismo indeterminadamente as viagens.
Ah, as linhas das costas distantes, achatadas pelo horizonte!
Ah, os cabos, as ilhas, as praias areentas!
As solidões marítimas como certos momentos no Pacífico
Em que não sei por que sugestão aprendida na escola
Se sente pesar sobre os nervos o facto de que aquele é o maior dos oceanos
E o mundo e o sabor das coisas tornam-se um deserto dentro de nós!
A extensão mais humana, mais salpicada, do Atlântico!
O Índico, o mais misterioso dos oceanos todos!
O Mediterrâneo, doce, sem mistério nenhum, clássico, um mar para bater
De encontro a esplanadas olhadas de jardins próximos por estátuas brancas!
Todos os mares, todos os estreitos, todas as baías, todos os golfos,
Queria apertá-los ao peito, senti-los bem e morrer!

E vós, ó coisas navais, meus velhos brinquedos de sonho!
Componde fora de mim a minha vida interior!
Quilhas, mastros e velas, rodas do leme, cordagens,
Chaminés de vapores, hélices, gáveas, flâmulas,
Galdropes, escotilhas, caldeiras, colectores, válvulas;
Caí, por mim dentro em montão, em monte,
Como o conteúdo confuso de uma gaveta despejada no chão!
Sede vós o tesouro da minha avareza febril,
Sede vós os frutos da árvore da minha imaginação,
Tema de cantos meus, sangue nas veias da minha inteligência,
Vosso seja o laço que me une ao exterior pela estética,
Fornecei-me metáforas imagens, literatura,
Porque em real verdade, a sério, literalmente,
Minhas sensações são um barco de quilha pró ar,
Minha imaginação uma âncora meio submersa,
Minha ânsia um remo partido,
E a tessitura dos meus nervos uma rede a secar na praia!

Soa no acaso do rio um apito, só um.
Treme já todo o chão do meu psiquismo.
Acelera-se cada vez mais o volante dentro de mim.

Ah, os paquetes, as viagens, o não-se-saber-o-paradeiro
De Fulano-de-tal, marítimo, nosso conhecido!
Ah, a glória de se saber que um homem que andava connosco
Morreu afogado ao pé duma ilha do Pacífico!
Nós que andámos com ele vamos falar nisso a todos,
Com um orgulho legítimo, com uma confiança invisível
Em que tudo isso tenha um sentido mais belo e mais vasto
Que apenas o ter-se perdido o barco onde ele ia
E ele ter ido ao fundo por lhe ter entrado água prós pulmões!

Ah, os paquetes, os navios-carvoeiros, os navios de vela!
Vão rareando — ai de mim! — os navios de vela nos mares!
E eu, que amo a civilização moderna, eu que beijo com a alma as máquinas,
Eu o engenheiro, eu o civilizado, eu o educado no estrangeiro,
Gostaria de ter outra vez ao pé da minha vista só veleiros e barcos de madeira,
De não saber doutra vida marítima que a antiga vida dos mares!
Porque os mares antigos são a **Distância Absoluta**,
O **Puro Longe**, liberto do peso do **Actual**. . .
E ah, como aqui tudo me lembra essa vida melhor,
Esses mares, maiores, porque se navegava mais devagar.
Esses mares, misteriosos, porque se sabia menos deles.

Todo o vapor ao longe é um barco de vela perto.
Todo o navio distante visto agora é um navio no passado visto próximo.
Todos os marinheiros invisíveis a bordo dos navios no horizonte
São os marinheiros visíveis do tempo dos velhos navios,
Da época lenta e veleira das navegações perigosas,
Da época de madeira e lona das viagens que duravam meses.

[Antístrofe]

Toma-me pouco a pouco o delírio das coisas marítimas,
Penetram-me fisicamente o cais e a sua atmosfera,
O marulho do Tejo galga-me por cima dos sentidos,
E começo a sonhar, começo a envolver-me do sonho das águas,
Começam a pegar bem as correias-de-transmissão na minh'alma
E a aceleração do volante sacode-me nitidamente.

Chamam por mim as águas,
Chamam por mim os mares.
Chamam por mim, levantando uma voz corpórea, os longes,
As épocas marítimas todas sentidas no passado, a chamar.

Tu, marinheiro inglês, Jim Barns meu amigo, foste tu
Que me ensinaste esse grito antiquíssimo, inglês,
Que tão venenosamente resume
Para as almas complexas como a minha
O chamamento confuso das águas,
A voz inédita e implícita de todas as coisas do mar,

Dos naufrágios, das viagens longínquas, das travessias perigosas.
Esse teu grito inglês, tornado universal no meu sangue,
Sem feito de grito, sem forma humana nem voz,
Esse grito tremendo que parece soar
De dentro duma caverna cuja abóbada é o céu
E parece narrar todas as sinistras coisas
Que podem acontecer no Longe, no Mar, pela Noite. . .
(Fingias sempre que era por uma escuna que chamavas,
E dizias assim, pondo uma mão de cada lado da boca,
Fazendo porta-voz das grandes mãos curtidas e escuras:

Ahó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó—yyyy. . .
Schooner ahó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó — yyyy. . .)

Escuto-te de aqui, agora, e desperto a qualquer coisa.
Estremece o vento. Sobe a manhã. O calor abre.
Sinto corarem-me as faces.
Meus olhos conscientes dilatam-se.
O êxtase em mim levanta-se, cresce avança,
E com um ruído cego de arruaça acentua-se
O giro vivo do volante.

Ó clamoroso chamamento
A cujo calor, a cuja fúria fervem em mim
Numa unidade explosiva todas as minhas ânsias,
Meus próprios tédios tornados dinâmicos, todos! . . .
Apelo lançado ao meu sangue
Dum amor passado, não sei onde, que volve
E ainda tem força para me atrair e puxar,
Que ainda tem força para me fazer odiar esta vida
Que passo entre a impenetrabilidade física e psíquica
Da gente real com que vivo!

Ah seja como for, seja por onde for, partir!
Largar por aí fora, pelas ondas, pelo perigo, pelo mar.
Ir para Longe, ir para Fora, para a Distância Abstracta,
Indefinidamente, pelas noites misteriosas e fundas,
Levado, como a poeira, plos ventos, plos vendavais!
Ir, ir, ir, ir de vez!
Todo o meu sangue raiva por asas!
Todo o meu corpo atira-se prà frente!
Galgo pla minha imaginação fora em torrentes!
Atropelo-me, rujo, precipito-me! . . .
Estoiram em espuma as minhas ânsias
E a minha carne é uma onda dando de encontro a rochedos!

Pensando nisto — ó raiva! pensando nisto — ó fúria!
Pensando nesta estreiteza da minha vida cheia de ânsias,
Subitamente, tremulamente, extraorbitadamente,
Com uma oscilação viciosa, vasta, violenta,
Do volante vivo da minha imaginação,

Rompe, por mim, assobiando, silvando, vertiginando,
O cio sombrio e sádico da estrídula vida marítima.

Eh marinheiros, gajeiros! eh tripulantes, pilotos!
Navegadores, mareantes, marujos, aventureiros!
Eh capitães de navios! homens ao leme e em mastros!
Homens que dormem em beliches rudes!
Homens que dormem co'o Perigo a espreitar plas vigias!
Homens que dormem co'a Morte por travesseiro!
Homens que têm tombadilhos, que têm pontes donde olhar
A imensidade imensa do mar imenso!
Eh manipuladores dos guindastes de carga!
Eh amainadores de velas, fogueiros, criados de bordo!
Homens que metem a carga nos porões!
Homens que enrolam cabos no convés!
Homens que limpam os metais das escotilhas!
Homens do leme! homens das máquinas! homens dos mastros!
Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!
Gente de boné de pala! Gente de camisola de malha!
Gente de âncoras e bandeiras cruzadas bordadas no peito!
Gente tatuada! gente de cachimbo! gente de amurada!
Gente escura de tanto sol, crestada de tanta chuva,
Limpa de olhos de tanta imensidade diante deles,
Audaz de rosto de tantos ventos que lhes bateram a valer!

Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!
Homens que vistes a Patagónia!
Homens que passastes pela Austrália!
Que enchestes o vosso olhar de costas que nunca verei!
Que fostes a terra em terras onde nunca descerei!
Que comprastes artigos toscos em colónias à proa de sertões!
E fizestes tudo isso como se não fosse nada!
Como se isso fosse natural,
Como se a vida fosse isso,
Como nem sequer cumprindo um destino!
Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!
Homens do mar actual! homens do mar passado!
Comissários de bordo! escravos das galés! combatentes de Lepanto!
Piratas do tempo de Roma! Navegadores da Grécia!
Fenícios! Cartagineses! Portugueses atirados de Sagres
Para a aventura indefinida, para o Mar Absoluto, para realizar o Impossível!
Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!
Homens que erguestes padrões, que destes nomes a cabos!
Homens que negociastes pela primeira vez com pretos!
Que primeiro vendestes escravos de novas terras!
Que destes o primeiro espasmo europeu às negras atónitas!
Que trouxestes ouro, missanga, madeiras cheirosas, setas,
De encostas explodindo em verde vegetação!
Homens que saqueastes tranquilas povoações africanas,
Que fizestes fugir com o ruído de canhões essas raças,
Que matastes, roubastes, torturastes, ganhastes

Os prémios de Novidade de quem, de cabeça baixa
Arremete contra o mistério de novos mares! Eh-eh-eh-eh-eh!
A vós todos num, a vós todos em vós todos como um,
A vós todos misturados, entrecruzados,
A vós todos sangrentos, violentos, odiados, temidos, sagrados,
Eu vos saúdo, eu vos saúdo, eu vos saúdo!
Eh-eh-eh-eh eh! Eh eh-eh-eh eh! Eh-eh-eh-eh-eh eh!
Eh lahô-lahô laHO-lahá-á-á-à-à!

Quero ir convosco, quero ir convosco,
Ao mesmo tempo com vós todos
Pra toda a parte pr'onde fostes!
Quero encontrar vossos perigos frente a frente,
Sentir na minha cara os ventos que engelham as vossas.
Cuspir dos lábios o sal dos mares que beijaram os vossos,
Ter braços na vossa faina, partilhar das vossas tormentas,
Chegar como vós, enfim, a extraordinários portos!
Fugir convosco à civilização!
Perder convosco a noção da moral!
Sentir mudar-se no longe a minha humanidade!
Beber convosco em mares do sul
Novas selvajarias, novas balbúrdias da alma,
Novos fogos centrais no meu vulcânico espírito!
Ir convosco, despir de mim — ah! põe-te daqui pra fora! —
O meu traje de civilizado, a minha brandura de acções,
Meu medo inato das cadeias,
Minha pacífica vida,
A minha vida sentada, estática, regrada e revista!

No mar, no mar, no mar, no mar,
Eh! pôr no mar, ao vento, às vagas,
A minha vida!
Salgar de espuma arremessada pelos ventos
Meu paladar das grandes viagens.
Fustigar de água chicoteante as carnes da minha aventura,
Repassar de frios oceânicos os ossos da minha existência,
Flagelar, cortar, engelhar de ventos, de espumas, de sóis,
Meu ser ciclónico e atlântico,
Meus nervos postos como enxárcias,
Lira nas mãos dos ventos!

Sim, sim, sim. . . Crucificai-me nas navegações
E as minhas espáduas gozarão a minha cruz!
Atai-me às viagens como a postes
E a sensação dos postes entrará pela minha espinha
E eu passarei a senti-los num vasto espasmo passivo!
Fazei o que quiserdes de mim, logo que seja nos mares,
Sobre conveses, ao som de vagas,
Que me rasgueis, mateis, firais!
O que quero é levar prà Morte
Uma alma a transbordar de Mar,

Ébria a cair das coisas marítimas,
Tanto dos marujos como das âncoras, dos cabos,
Tanto das costas longínquas como do ruído dos ventos
Tanto do Longe como do Cais, tanto dos naufrágios
Como dos tranquilos comércios,
Tanto dos mastros como das vagas,
Levar prà Morte com dor, voluptuosamente,
Um copo cheio de sanguessugas, a sugar, a sugar,
De estranhas verdes absurdas sanguessugas marítimas!

Façam enxárcias das minhas veias!
Amarras dos meus músculos!
Arranquem-me a pele, preguem-na às quilhas.
E possa eu sentir a dor dos pregos e nunca deixar de sentir!
Façam do meu coração uma flâmula de almirante
Na hora de guerra dos velhos navios!
Calquem aos pés nos conveses meus olhos arrancados!
Quebrem-me os ossos de encontro às amuradas!
Fustiguem-me atado aos mastros, fustiguem-me!
A todos os ventos de todas as latitudes e longitudes
Derramem meu sangue sobre as águas arremessadas
Que atravessam o navio, o tombadilho, de lado a lado,
Nas vascas bravas das tormentas!
Ter a audácia ao vento dos panos das velas!
Ser, como as gáveas altas, o assobio dos ventos!
A velha guitarra do Fado dos mares cheios de perigos,
Canção para os navegadores ouvirem e não repetirem!

Os marinheiros que se sublevaram
Enforcaram o capitão numa verga.
Desembarcaram um outro numa ilha deserta.
Marooned!
O sol dos trópicos pôs a febre da pirataria antiga
Nas minhas veias intensivas.
Os ventos da Patagónia tatuaram a minha imaginação
De imagens trágicas e obscenas.
Fogo, fogo, fogo, dentro de mim!
Sangue! sangue! sangue! sangue!
Explode todo o meu cérebro!
Parte-se-me o mundo em vermelho!
Estoiram-me com o som de amarras as veias!
E estala em mim, feroz, voraz,
A canção do Grande Pirata,
A morte berrada do Grande Pirata a cantar
Até meter pavor plas espinhas dos seus homens abaixo.
Lá da ré a morrer, e a berrar, a cantar:

*Fifteen men on the Dead Man's Chest.
Yo-ho ho and a bottle of rum!*

E depois a gritar, numa voz já irreal, a estostrar no ar:

Darby M'Graw-aw-aw-aw-aw!
Darby M'Graw-aw-aw-aw-aw!
Fetch a-a-aft the ru-u-u-u-u-u-u-u-u-u, Darby.

Eia, que vida essa! essa era a vida, eia!
Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!
Eh-lahô-lahô!-laHO-lahá-á-á-à-à!
Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!

Quilhas partidas, navios ao fundo, sangue nos mares!
Conveses cheios de sangue, fragmentos de corpos!
Dedos decepados sobre amuradas!
Cabeças de crianças, aqui, acolá!
Gente de olhos fora, a gritar, a uivar!
Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!
Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!
Embrulho-me em tudo isto como uma capa no frio!
Roço-me por tudo isto como uma gata com cio por um muro!
Rujo como um leão faminto para tudo isto!
Arremeto como um toiro louco sobre tudo isto!
Cravo unhas, parto garras; sangro dos dentes sobre isto!
Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!

De repente estala-me sobre os ouvidos,
Como um clarim a meu lado,
O velho grito, mas agora irado, metálico,
Chamando a presa que se avista,
A escuna que vai ser tomada:

Ahó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó—yyyy. . .
Schooner ahó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó— yyyy. . .

O mundo inteiro não existe para mim! Ardo vermelho!
Rujo na fúria da abordagem!
Pirata-mor! César-Pirata!
Pilho, mato, esfacelo, rasgo!
Só sinto o mar, a presa, o saque!
Só sinto em mim bater, baterem-me
As veias das minhas fontes!
Escorre sangue quente a minha sensação dos meus olhos!
Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!

Ah piratas, piratas, piratas!
Piratas, amai-me e odiai-me!
Misturai-me convosco, piratas!

Vossa fúria, vossa crueldade como falam ao sangue
Dum corpo de mulher que foi meu outrora e cujo cio sobrevive!

Eu queria ser um bicho representativo de todos os vossos gestos,

Um bicho que cravasse dentes nas amuradas, nas quilhas,
Que comesse mastros, bebesse sangue e alcatrão nos conveses,
Trincasse velas, remos, cordame e poleame,
Serpente do mar feminina e monstruosa cevando-se nos crimes!

E há uma sinfonia de sensações incompatíveis e análogas.
Há uma orquestração no meu sangue de balbúrdias de crimes,
De estrépitos espasmados de orgias de sangue nos mares,
Furibundamente, como um vendaval de calor pelo espírito,
Nuvem de poeira quente anuviando a minha lucidez
E fazendo-me ver e sonhar isto tudo só com a pele e as veias!

Os piratas, a pirataria, os barcos, a hora,
Aquele hora marítima em que as presas são assaltadas,
E o terror dos apresados foge pra loucura — essa hora,
No seu total de crimes, terror, barcos, gente, mar, céu, nuvens,
Brisa, latitude, longitude, vozeria,
Queria eu que fosse em seu Todo meu corpo em seu Todo, sofrendo,
Que fosse meu corpo e meu sangue, compusesse meu ser em vermelho,
Florescesse como uma ferida comichando na carne irreal da minha alma!
Ah, tudo nos crimes! ser todos os elementos componentes
Dos assaltos aos barcos e das chacinas e das violações!
Ser quanto foi no lugar dos saques!
Ser quanto viveu ou jazeu no local das tragédias de sangue!
Ser o pirata-resumo de toda a pirataria no seu auge,
E a vítima-síntese, mas de carne e osso, de todos os piratas do mundo!

Ser o meu corpo passivo a mulher-todas-as-mulheres
Que foram violadas, mortas, feridas, rasgadas pelos piratas!
Ser no meu ser subjugado a fêmea que tem de ser deles
E sentir tudo isso — todas estas coisas numa só vez — pela espinha!
Ó meus peludos e rudes heróis da aventura e do crime!
Minhas marítimas feras, maridos da minha imaginação!
Amantes casuais da obliquidade das minhas sensações!
Queria ser Aquela que vos esperasse nos portos,
A vós, odiados amados do seu sangue de pirata nos sonhos!
Porque ela teria convosco, mas só em espírito, raivado
Sobre os cadáveres nus das vítimas que fazeis no mar!
Porque ela teria acompanhado vosso crime, e na orgia oceânica
Seu espírito de bruxa dançaria invisível em volta dos gestos
Dos vossos corpos, dos vossos cutelos, das vossas mãos estranguladoras!
E ela em terra, esperando-vos, quando viésseis, se acaso viésseis,
Iria beber nos rugidos do vosso amor todo o vasto,
Todo o nevoento e sinistro perfume das vossas vitórias,
E através dos vossos espasmos silvaria um sabbat de vermelho e amarelo!
A carne rasgada, a carne aberta e estripada, o sangue correndo!
Agora, no auge conciso de sonhar o que vós fazíeis,
Perco-me todo de mim, já não vos pertenço, sou vós,
A minha femininidade que vos acompanha é ser as vossas almas!
Estar por dentro de toda a vossa ferocidade, quando a praticáveis!
Sugar por dentro a vossa consciência das vossas sensações

Quando tingíeis de sangue os mares altos,
Quando de vez em quando atiráveis aos tubarões
Os corpos vivos ainda dos feridos, a carne rosada das crianças
E leváveis as mães às amuradas para verem o que lhes acontecia!

Estar convosco na carnagem, na pilhagem!
Estar orquestrado convosco na sinfonia dos saques!
Ah, não sei quê, não sei quanto queria eu ser de vós!
Não era só ser-vos a fêmea, ser-vos as fêmeas, ser-vos as vítimas,
Ser-vos as vítimas — homens, mulheres, crianças, navios —,
Não era só ser a hora e os barcos e as ondas,
Não era só ser vossas almas, vossos corpos, vossa fúria, vossa posse,
Não era só ser concretamente vosso acto abstracto de orgia,
Não era só isto que eu queria ser — era mais que isto o Deus-isto!
Era preciso ser Deus, o Deus dum culto ao contrário,
Um Deus monstruoso e satânico, um Deus dum panteísmo de sangue,
Para poder encher toda a medida da minha fúria imaginativa,
Para poder nunca esgotar os meus desejos de identidade
Com o cada, e o tudo, e o mais-que-tudo das vossas vitórias!

Ah, torturai-me para me curardes!
Minha carne — fazei dela o ar que os vossos cutelos atravessam
Antes de caírem sobre as cabeças e os ombros!
Minhas veias sejam os fatos que as facas trespassam!
Minha imaginação o corpo das mulheres que violais!
Minha inteligência o convés onde estais de pé matando!
Minha vida toda, no seu conjunto nervoso, histérico, absurdo,
O grande organismo de que cada acto de pirataria que se cometeu
Fosse uma célula consciente — e todo eu turbilhonasse
Como uma imensa podridão ondeando, e fosse aquilo tudo!

Com tal velocidade desmedida, pavorosa,
A máquina de febre das minhas visões transbordantes
Gira agora que a minha consciência, volante,
É apenas um nevoento círculo assobiando no ar.

*Fifteen men on the Dead Man's Chest
Yo-ho ho and a bottle of rum!*

Eh-lahô-lahô-laHO — láhá-á-áá — àà. . .

Ah! a selvajaria desta selvajaria! Merda
Pra toda a vida como a nossa, que não é nada disto!
Eu prà'qui engenheiro, prático à força, sensível a tudo
Prà'qui parado, em relação a vós, mesmo quando ando;
Mesmo quando ajo, inerte; mesmo quando me imponho, débil;
Estático, quebrado, dissidente cobarde da vossa Glória,
Da vossa grande dinâmica estridente, quente e sangrenta!

Arre! por não poder agir de acordo com o meu delírio!
Arre! por andar sempre agarrado às saias da civilização!

Por andar com a douceur des moeurs às costas, como um fardo de rendas!
Moços de esquina — todos nós o somos — do humanitarismo moderno!
Estupores de tísicos, de neurasténicos, de linfáticos,
Sem coragem para ser gente com violência e audácia,
Com a alma como uma galinha presa por uma perna!

Ah, os piratas! os piratas!
A ânsia do ilegal unido ao feroz,
A ânsia das coisas absolutamente cruéis e abomináveis,
Que rói como um cio abstracto os nossos corpos franzinos,
Os nossos nervos femininos e delicados,
E põe grandes febres loucas nos nossos olhares vazios!

Obrigai-me a ajoelhar diante de vós!
Humilhai-me e batei-me!
Fazei de mim o vosso escravo e a vossa coisa!
E que o vosso desprezo por mim nunca me abandone,
Ó meus senhores! ó meus senhores!

Tomar sempre gloriosamente a parte submissa
Nos acontecimentos de sangue e nas sensualidades estiradas!
Desabai sobre mim, como grandes muros pesados,
Ó bárbaros do antigo mar!
Rasgai-me e feri-me!
De leste a oeste do meu corpo
Riscai de sangue a minha carne!
Beijai com cutelos de bordo e açoites e raiva
O meu alegre terror carnal de vos pertencer.
A minha ânsia masoquista em me dar à vossa fúria,
Em ser objecto inerte e sentiente da vossa omnívora crueldade,
Dominadores, senhores, imperadores, corcéis!
Ah, torturai-me,
Rasgai-me e abri-me!
Desfeito em pedaços conscientes
Entornai-me sobre os conveses,
Espalhai-me nos mares, deixai-me
Nas praias ávidas das ilhas!

Cevai sobre mim todo o meu misticismo de vós!
Cinzelai a sangue a minh'alma
Cortai, riscai!
[Ó tatuadores da minha imaginação corpórea!](#)
[Esfoladores amados da minha carnal submissão!](#)
[Submetei-me como quem mata um cão a pontapés!](#)
[Fazei de mim o poço para o vosso desprezo de domínio!](#)

Fazei de mim as vossas vítimas todas!
Como Cristo sofreu por todos os homens, quero sofrer
Por todas as vossas vítimas às vossas mãos,
Às vossas mãos calosas, sangrentas e de dedos decepados
Nos assaltos bruscos de amuradas!

Fazei de mim qualquer coisa como se eu fosse
Arrastado — ó prazer, ó beijada dor! —
Arrastado à cauda de cavalos chicoteados por vós. . .
Mas isto no mar, isto no ma-a-a-ar, isto no MA-A-A-AR!
Eh-eh-eh-eh-eh! Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh! EH-EH-EH-EH-EH-EH! No MA-A-AA-
-AR!

Yeh eh-eh-eh-eh-eh! Yeh-eh-eh-eh-eh-eh! Yeh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!
Grita tudo! tudo a gritar! ventos, vagas, barcos,
Marés, gáveas, piratas, a minha alma, o sangue, e o ar, e o ar!
Eh-eh-eh-eh! Yeh-eh-eh-eh-eh! Yeh-eh-eh-eh-eh-eh! Tudo canta a gritar!

FIFTEEN MEN ON THE DEAD MAN'S CHEST.
YO-HO-HO AND A BOTTLE OF RUM!

Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh! Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh! Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh!
Eh-lahô-lahô-laHO-O-O-ôô-lahá-á á — àà!

AHÓ-Ó-Ó Ó Ó-Ó Ó — yyy! . . .
SCHOONER AHÓ-Ó-Ó-Ó-Ó-Ó-Ó-Ó-Ó-Ó — yyyy! . . .

Darby M'Graw-aw-aw-aw-aw-aw!
DARBY M'GRAW-AW-AW-AW-AW-AW-AW!
FETCH A-A-AFT THE RU-U-U-U-U-UM, DARBY!

Eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh-eh eh-eh-eh!
EH-EH EH-EH-EH EH-EH EH-EH-EH!
EH-EH-EH-EH-EH-EH-EH-EH-EH EH EH-EH!
EH-EH-EH-EH-EH-EH-EH-EH-EH-EH-EH-EH!

EH-EH-EH-EH-EH-EH-EH-EH-EH-EH!

[epodo]

Parte-se em mim qualquer coisa. O vermelho anoiteceu.
Senti demais para poder continuar a sentir.
Esgotou-se-me a alma, ficou só um eco dentro de mim.
Decresce sensivelmente a velocidade do volante.
Tiram-me um pouco as mãos dos olhos os meus sonhos.
Dentro de mim há um só vácuo, um deserto, um mar nocturno.
E logo que sinto que, há um mar nocturno dentro de mim,
Sabe dos longes dele, nasce do seu silêncio,
Outra vez, outra vez o vasto grito antiquíssimo.
De repente, como um relâmpago de som, que não faz barulho mas ternura,
Subitamente abrangendo todo o horizonte marítimo
Húmido e sombrio marulho humano nocturno,
Voz de sereia longínqua chorando, chamando,
Vem do fundo do Longe, do fundo do Mar, da alma dos Abismos,
E à tona dele, como algas, boiam meus sonhos desfeitos. . .

Ahó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó — yy. . .
Schooner ahó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó-ó — yy.

Ah, o orvalho sobre a minha excitação!
o frescor nocturno no meu oceano interior!
Eis tudo em mim de repente ante uma noite no mar
Cheia de enorme mistério humaníssimo das ondas nocturnas.
A lua sobe no horizonte
E a minha infância feliz acorda, como uma lágrima, em mim.
O meu passado ressurgue, como se esse grito marítimo
Fosse um aroma, uma voz, o eco duma canção
Que fosse chamar ao meu passado
Por aquela felicidade que nunca mais tornarei a ter.

Era na velha casa sossegada ao pé do rio. . .
(As janelas do meu quarto, e as da casa-de-jantar também,
Davam, por sobre umas casas baixas, para o rio próximo,
Para o Tejo, este mesmo Tejo, mas noutro ponto, mais abaixo. . .
Se eu agora chegasse às mesmas janelas não chegava às mesmas janelas.
Aquele tempo passou como o fumo dum vapor no mar alto. . .)

Uma inexplicável ternura,
Um remorso comovido e lacrimoso,
Por todas aquelas vítimas — principalmente as crianças —
Que sonhei fazendo ao sonhar-me pirata antigo,
Emoção comovida, porque elas foram minhas vítimas;
Terna e suave, porque não o foram realmente;
Uma ternura confusa, como um vidro embaciado, azulada,
Canta velhas canções na minha pobre alma dolorida.

Ah, como pude eu pensar, sonhar aquelas coisas?
Que longe estou do que fui há uns momentos!
Histeria das sensações — ora estas, ora as opostas!
Na loura manhã que se ergue, como o meu ouvido só escolhe
As coisas de acordo com esta emoção — o marulho das águas,
O marulho leve das águas do rio de encontro aos cais. . . ,
A vela passando perto do outro lado do rio,
Os montes longínquos, dum azul japonês,
As casas de Almada,
E o que há de suavidade e de infância na hora matutina! . . .

Uma gaivota que passa,
E a minha ternura é maior.

Mas todo este tempo não estive a reparar para nada.
Tudo isto foi uma impressão só da pele, como uma carícia
Todo este tempo não tirei os olhos do meu sonho longínquo,
Da minha casa ao pé do rio,
Da minha infância ao pé do rio,
Das janelas do meu quarto dando para o rio de noite,
E a paz do luar esparso nas águas! . . .
Minha velha tia, que me amava por causa do filho que perdeu. . . ,
Minha velha tia costumava adormecer-me cantando-me

(Se bem que eu fosse já crescido demais para isso). . .
Lembro-me e as lágrimas caem sobre o meu coração e lavam-no da vida,
E ergue-se uma leve brisa marítima dentro de mim.
Às vezes ela cantava a «Nau Catrineta»:

*Lá vai a Nau Catrineta
Por sobre as águas do mar. . .*

E outras vezes, numa melodia muito saudosa e tão medieval,
Era a «Bela Infanta». . . Relembro, e a pobre velha voz ergue-se dentro de mim
E lembra-me que pouco me lembrei dela depois, e ela amava-me tanto!
Como fui ingrato para ela — e afinal que fiz eu da vida?
Era a «Bela Infanta». . . Eu fechava os olhos e ela cantava:

*Estando a Bela Infanta
No seu jardim assentada*

Eu abria um pouco os olhos e via a janela cheia de luar
E depois fechava os olhos outra vez, e em tudo isto era feliz.

*Estando a Bela Infanta
No seu jardim assentada,
Seu pente de ouro na mão,
Seus cabelos penteava*

Ó meu passado de infância, boneco que me partiram!

Não poder viajar pra o passado, para aquela casa e aquela afeição,
E ficar lá sempre, sempre criança e sempre contente!
Mas tudo isto foi o Passado, lanterna a uma esquina de rua velha.
Pensar isto faz frio, faz fome duma coisa que se não pode obter.
Dá-me não sei que remorso absurdo pensar nisto.
Oh turbilhão lento de sensações desencontradas!
Vertigem ténue de confusas coisas na alma!
Fúrias partidas, ternuras como carrinhos de linha com que as crianças brincam,
Grandes desabamentos de imaginação sobre os olhos dos sentidos,
Lágrimas, lágrimas inúteis,
Leves brisas de contradição roçando pela face a alma. . .

Evoco, por um esforço voluntário, para sair desta emoção,
Evoco, com um esforço desesperado, seco, nulo,
A canção do Grande Pirata, quando estava a morrer:

*Fifteen men on the Dead Man's Chest.
Yo-ho-ho and a bottle of rum!*

Mas a canção é uma linha recta mal traçada dentro de mim. . .

Esforço-me e consigo chamar outra vez ante os meus olhos na alma,
Outra vez, mas através duma imaginação quase literária,
A fúria da pirataria, da chacina, o apetite, quase o paladar, do saque,

Da chacina inútil de mulheres e de crianças,
Da tortura fútil, e só para nos distrairmos, dos passageiros pobres
E a sensualidade de escangalhar e partir as coisas mais queridas dos outros,
Mas sonho isto tudo com um medo de qualquer coisa respirar-me sobre a nuca.
Lembro-me de que seria interessante
Enforcar os filhos à vista das mães
(Mas sinto-me sem querer as mães deles),
Enterrar vivas nas ilhas desertas as crianças de quatro anos
Levando os pais em barcos até lá para verem
(Mas estremeço, lembrando-me dum filho que não tenho e está dormindo
tranquilo em casa).

Aguilhoo uma ânsia fria dos crimes marítimos,
Duma inquisição sem a desculpa da Fé,
Crimes nem sequer com razão de ser de maldade e de fúria,
Feitos a frio, nem sequer para ferir, nem sequer para fazer mal,
Nem sequer para nos divertirmos, mas apenas para passar o tempo,
Como quem faz paciências a uma mesa de jantar de província com a toalha
atirada pra o outro lado da mesa depois de jantar,
Só pelo suave gosto de cometer crimes abomináveis e não os achar grande coisa,
De ver sofrer até ao ponto da loucura e da morte-pela-dor mas nunca deixar
chegar lá. . .

Mas a minha imaginação recusa-se a acompanhar-me.
Um calafrio arreperia-me.

E de repente, mais de repente do que da outra vez, de mais longe, de mais
fundo,
De repente — oh pavor por todas as minhas veias! —,
Oh frio repentino da porta para o Mistério que se abriu dentro de mim e deixou
entrar uma corrente de ar!
Lembro-me de Deus, do Transcendental da vida, e de repente
A velha voz do marinheiro inglês Jim Barns com quem eu falava,
Tornada voz das ternuras misteriosas dentro de mim, das pequenas coisas de
regaço de mãe e de fita de cabelo de irmã,
Mas estupidamente vinda de além da aparência das coisas,
A Voz surda e remota tornada A Voz Absoluta, a Voz Sem Boca,
Vinda de sobre e de dentro da solidão nocturna dos mares,
Chama por mim, chama por mim, chama por mim. . .

Vem surdamente, como se fosse suprimida e se ouvisse,
Longinquamente, como se estivesse soando noutra lugar e aqui não se pudesse
ouvir,
Como um soluço abafado, uma luz que se apaga, um hálito silencioso,
De nenhum lado do espaço, de nenhum local no tempo,
O grito eterno e nocturno, o sopro fundo e confuso:

Ah-ô-ô-ô-ô-ô-ô-ô-ô-ô-ô — yyy

Ah-ô-ô-ô-ô-ô-ô-ô-ô-ô-ô — — yyy.

Schooner ah-ô-ô-ô-ô-ô-ô-ô-ô-ô-ô — — yy.

Tremo com frio da alma repassando-me o corpo
E abro de repente os olhos, que não tinha fechado.

Ah, que alegria a de sair dos sonhos de vez!
Eis outra vez o mundo real, tão bondoso para os nervos!
Ei-lo a esta hora matutina em que entram os paquetes que chegam cedo.

Já não me importa o paquete que entrava. Ainda está longe.
Só o que está perto agora me lava a alma.
A minha imaginação higiénica, forte, prática,
Preocupa-se agora apenas com as coisas modernas e úteis,
Com os navios de carga, com os paquetes e os passageiros,
Com as fortes coisas imediatas, modernas, comerciais, verdadeiras.
Abranda o seu giro dentro de mim o volante.

Maravilhosa vida marítima moderna,
Toda limpeza, máquinas e saúde!
Tudo tão bem arranjado, tão espontaneamente ajustado,
Todas as peças das máquinas, todos os navios pelos mares,
Todos os elementos da actividade comercial de exportação e importação
Tão maravilhosamente combinando-se
Que corre tudo como se fosse por leis naturais,
Nenhuma coisa esbarrando com outra!

Nada perdeu a poesia. E agora há a mais as máquinas
Com a sua poesia também, e todo o novo género de vida
Comercial, mundana, intelectual, sentimental,
Que a era das máquinas veio trazer para as almas.
As viagens agora são tão belas como eram dantes
E um navio será sempre belo, só porque é um navio.
Viajar ainda é viajar e o longe está sempre onde esteve

—
Em parte nenhuma, graças a Deus!

Os portos cheios de vapores de muitas espécies!
Pequenos, grandes, de várias cores, com várias disposições de vigias,
De tão deliciosamente tantas companhias de navegação!
Vapores nos portos, tão individuais na separação destacada dos ancoramentos!
Tão prazenteiro o seu garbo quieto de coisas comerciais que andam no mar,
No velho mar sempre o homérico, ó Ulisses!
O olhar humanitário dos faróis na distância da noite,
Ou o súbito farol próximo na noite muito escura
(«Que perto da terra que estávamos passando!» E o som da água canta-nos ao ouvido)! . . .

Tudo isto hoje é como sempre foi, mas há o comércio;
E o destino comercial dos grandes vapores
Envaidece-me da minha época!
A mistura de gente a bordo dos navios de passageiros
Dá-me o orgulho moderno de viver numa época onde é tão fácil
Misturarem-se as raças, transporem-se os espaços, ver com facilidade todas as
coisas,
E gozar a vida realizando um grande número de sonhos.

Limpos, regulares, modernos como um escritório com guichets em redes de arame amarelo,
Meus sentimentos agora, naturais e comedidos como gentlemen,
São práticos, longe de desvairamentos, enchem de ar marítimo os pulmões,
Como gente perfeitamente consciente de como é higiénico respirar o ar do mar.

O dia é perfeitamente já de horas de trabalho.
Começa tudo a movimentar-se, a regularizar-se.
Com um grande prazer natural e directo percorro com a alma
Todas as operações comerciais necessárias a um embarque de mercadorias
A minha época é o carimbo que levam todas as facturas,
E sinto que todas as cartas de todos os escritórios
Deviam ser endereçadas a mim.

Um conhecimento de bordo tem tanta individualidade,
E uma assinatura de comandante de navio é tão bela e moderna!
Rigor comercial do princípio e do fim das cartas:
Dear Sirs — Messieurs — Amigos e Srs.,
Yours faithfully — . . . nos salutations empresées. . .
Tudo isto não é só humano e limpo, mas também belo,
E tem ao fim um destino marítimo, um vapor onde embarquem
As mercadorias de que as cartas e as facturas tratam.

Complexidade da vida! As facturas são feitas por gente
Que tem amores, ódios, paixões políticas, às vezes crimes —
E são tão bem escritas, tão alinhadas, tão independentes de tudo isso!
Há quem olhe para uma factura e não sinta isto.
Com certeza que tu, Cesário Verde, o sentias.
Eu é até às lágrimas que o sinto humanissimamente.
Venham dizer-me que não há poesia no comércio, nos escritórios!
Ora, ela entra por todos os poros. . . Neste ar marítimo respiro-a,
Porque tudo isto vem a propósito dos vapores, da navegação moderna,
Porque as facturas e as cartas comerciais são o princípio da história
E os navios que levam as mercadorias pelo mar eterno são o fim.

Ah, e as viagens, as viagens de recreio, e as outras,
As viagens por mar, onde todos somos companheiros dos outros
Duma maneira especial, como se um mistério marítimo
Nos aproximasse as almas e nos tornasse um momento
Patriotas transitórios duma mesma pátria incerta,
Eternamente deslocando-se sobre a imensidade das águas!
Grandes hotéis do Infinito, oh transatlânticos meus!
Com o cosmopolitismo perfeito e total de nunca pararem num ponto
E conterem todas as espécies de trajés, de caras, de raças!

As viagens, os viajantes — tantas espécies deles!
Tanta nacionalidade sobre o mundo! tanta profissão! tanta gente!
Tanto destino diverso que se pode dar à vida,
É vida, afinal, no fundo sempre, sempre a mesma!
Tantas caras curiosas! Todas as caras são curiosas
E nada traz tanta religiosidade como olhar muito para gente.

A fraternidade afinal não é uma ideia revolucionária.
É uma coisa que a gente aprende pela vida fora, onde tem que tolerar tudo,
E passa a achar graça ao que tem que tolerar,
E acaba quase a chorar de ternura sobre o que tolerou!

Ah, tudo isto é belo, tudo isto é humano e anda ligado
Aos sentimentos humanos, tão conviventes e burgueses.
Tão complicadamente simples, tão metafisicamente tristes!
A vida flutuante, diversa, acaba por nos educar no humano.
Pobre gente! pobre gente toda a gente!

Despeço-me desta hora no corpo deste outro navio
Que vai agora saindo. É um tramp-steamer inglês,
Muito sujo, como se fosse um navio francês,
Com um ar simpático de proletário dos mares,
E sem dúvida anunciado ontem na última página das gazetas.

Enternece-me o pobre vapor, tão humilde vai ele e tão natural.
Parece ter um certo escrúpulo não sei em quê, ser pessoa honesta,
Cumpridora duma qualquer espécie de deveres.
Lá vai ele deixando o lugar defronte do cais onde estou.
Lá vai ele tranquilamente, passando por onde as naus estiveram
Outrora, outrora. . .
Para Cardiff? Para Liverpool? Para Londres? Não tem importância.
Ele faz o seu dever. Assim façamos nós o nosso. Bela vida!
Boa viagem! Boa viagem!
Boa viagem, meu pobre amigo casual, que me fizeste o favor
De levar contigo a febre e a tristeza dos meus sonhos,
E restituir-me à vida para olhar para ti e te ver passar.
Boa viagem! Boa viagem! A vida é isto. . .

Que aprumo tão natural, tão inevitavelmente matutino
Na tua saída do porto de Lisboa, hoje!
Tenho-te uma afeição curiosa e grata por isso. . .
Por isso quê? Sei lá o que é!. . . Vai. . . Passa. . .
Com um ligeiro estremecimento,
(T-t-t—t—t—t. . .)
O volante dentro de mim pára.

Passa, lento vapor, passa e não fiques. . .
Passa de mim, passa da minha vista,
Vai-te de dentro do meu coração.
Perde-te no Longe, no Longe, bruma de Deus,
Perde-te, segue o teu destino e deixa-me. . .
Eu quem sou para que chore e interrogue?
Eu quem sou para que te fale e te ame?
Eu quem sou para que me perturbe ver-te?
Larga do cais, cresce o sol, ergue-se ouro,
Luzem os telhados dos edifícios do cais,
Todo o lado de cá da cidade brilha. . .
Parte, deixa-me, torna-te

Primeiro o navio a meio do rio, destacado e nítido,
Depois o navio a caminho da barra, pequeno e preto,
Depois ponto vago no horizonte (ó minha angústia!),
Ponto cada vez mais vago no horizonte. . . ,
Nada depois, e só eu e a minha tristeza,
E a grande cidade agora cheia de sol
E a hora real e nua como um cais já sem navios,
E o giro lento do guindaste que, como um compasso que gira,
Traça um semicírculo de não sei que emoção
No silêncio comovido da minh'alma. . .

Pessoa, Fernando. *Ode Marítima*. Retirado de:
<http://arquivopessoa.net/textos/135>

Anexo B2.1.2

Píndaro, *Ode Olímpica XII*

a Ergóteles de Hímera, vencedor na corrida de 4800 m (466 a. C.)

estrofe

Suplico-te, ó filha de Zeus Libertador,
que preserves o poder de Hímera, ó salvífica Fortuna!
Pois é por ti que no mar as naus velozes
são guiadas, como na terra firme as célebres batalhas
e as assembleias deliberadoras. As esperanças dos homens
muitas vezes se elevam, mas também se despenham
quando percorrem vácuas mentiras.

antístrofe

nenhum habitante da terra encontrou ainda seguro
sinal dos deuses sobre ação ainda por acontecer;
cegas quanto ao futuro são as premonições humanas.
Muitas coisas sucedem aos homens para lá do expectável,
por vezes contra seu bel-prazer, embora outros
que encontraram dolorosas tempestades
em troca do sofrimento recebam em pouco tempo profunda benesse.

epodo

Ó filho de Filanor, na verdade teria a honra de teus pés
(tal como o galo que só combate em casa junto da lareira pátria)
perdido sem reconhecimento a sua folhagem,
se uma hostil facção política te não despojasse de Cnossos,
a tua pátria.
Mas agora, porque ganhaste a coroa da vitória em Olímpia
e duas vezes em Delfos no Istmo, ó Ergóteles,
fruis dos banhos quentes das Ninfas,
vivendo junto de terras que são tuas.

Anexo B2.1.3

Atividade de educação literária

1. Lê o excerto e responde às questões, de forma fundamentada.

“E eu, que amo a civilização moderna, eu que beijo com a alma as máquinas,
Eu o engenheiro, eu o civilizado, eu o educado no estrangeiro,
Gostaria de ter outra vez ao pé da minha vista só veleiros e barcos de madeira,
De não saber doutra vida marítima que a antiga vida dos mares!”

(...)

“O meu traje de civilizado, a minha brandura de acções,
Meu medo inato das cadeias,
Minha pacífica vida,
A minha vida sentada, estática, regrada e revista!”

1.1) Tendo em conta o que já aprendeste sobre o movimento modernista/futurista, explica, fundamentadamente, a expressão “eu que beijo com a alma as máquinas”.

1.2) Álvaro de Campos faz nestes excertos um exercício autorreflexivo sobre o seu percurso até então. Considerando as leituras que fizeste deste e dos seus outros poemas e do conteúdo da carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro, explicita a sua filosofia estético-literária.

	<p>Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos e opiniões;</p> <p>Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes);</p> <p>Utilizar métodos do trabalho científico no registo e tratamento da informação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • expositivo/informativo; • expositivo/argumentativo; • artigo de opinião <p>Interpretação de textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temas e ideias principais • Relacionamento da estruturação do texto com a construção da significação e com a intenção do autor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura silenciosa do texto a trabalhar em grupo. • Trabalho de grupo: Depois da leitura do texto, seleccionar e sublinhar os excertos característicos do género textual a que pertence e os marcadores linguísticos que contribuem também para a sua inserção no género. 	<p>seleccionados pelo grupo, em formato de papel;</p> <ul style="list-style-type: none"> • caderno, lápis, borracha, caneta 	<p>10'</p> <p>20'</p>
Escrita	<p>Escrever com correção ortográfica e sintática, com vocabulário diversificado e uso correto dos sinais de pontuação;</p> <p>Reformular o texto de forma adequada, mobilizando os conhecimentos de revisão de texto.</p>	<p>Redação de textos com coerência e correção linguística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordenar e hierarquizar a informação; • Diversificar o vocabulário e as estruturas sintáticas; • Uso adequado da pontuação <p>Escrever para expressar conhecimentos: responder, por escrito, de forma completa, a questões sobre um texto.</p> <p>Rever os textos escritos: reformular o texto de forma adequada, mobilizando os conhecimentos de revisão dos textos já adquiridos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização, em grupos de 3/ 4 alunos da Ficha de Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho (anexo C1.2.1) • caderno, lápis, borracha, caneta 	<p>15'</p> <p>(os alunos terminam a ficha de trabalho em casa).</p>

PGR abre inquérito a insultos de negacionistas a Eduardo Ferro Rodrigues

Sónia Trigueirão

O presidente da Assembleia da República, Ferro Rodrigues, disse esperar que a Procuradoria-Geral da República (PGR) cumpra o seu dever e abra um inquérito à manifestação de dezenas de negacionistas que, no sábado, foram protestar para a frente do restaurante onde almoçava com a mulher e o insultaram. De acordo com a revista *Visão*, Ferro Rodrigues sublinhou que se trata de um “crime público”. E acrescentou: “Espero que PGR cumpra o seu dever.”

Questionada pelo PÚBLICO a PGR adiantou que já tinha aberto o inquérito com base na participação feita pela PSP. O inquérito corre no Depar-

tamento de Investigação e Acção Penal de Lisboa.

A PSP tinha dito à agência Lusa que ia participar ao Ministério Público os insultos proferidos no sábado contra o presidente da Assembleia da República (AR). A PSP não acrescentou mais informações.

Segundo um vídeo partilhado nas redes sociais, Ferro Rodrigues estava a almoçar com a mulher, enquanto dezenas de manifestantes o insultavam, apelidando o presidente da Assembleia da República, segunda figura mais alta do Estado, de “assassino”, “ordinário” e “gatuno”, entre outras coisas. Os manifestantes chegaram a pegar nos telemóveis e a filmar e a fotografar pela janela do



Ferro Rodrigues

restaurante. Foram ainda feitos comentários sobre o vinho que bebia e, quando foi pagar, ouviu-se alguém a dizer: “Olha, a pagar com o dinheiro dos contribuintes!”

Os insultos continuaram quando Ferro e a mulher saíram do restaurante e se dirigiam para o carro, acompanhados do corpo de segurança pessoal do presidente da AR.

Uma das manifestantes, de megafone, ameaçou o restaurante onde o casal se encontrava, prometendo que “nunca mais nenhum cliente deste restaurante vai ter paz”.

Os insultos foram feitos por uma dezena de negacionistas quanto à covid-19 que no sábado protestaram em frente ao Parlamento. **com Lusa**

Exclusivo

OPINIÃO

Estamos à espera que um chalupa nos tire o sorriso trocista?



Daniel Oliveira

Pegar num megafone para ameaçar e insultar quem está num restaurante, num momento privado e com a família, não é um exercício de liberdade de expressão. É crime. Podemos ir sorrindo, mas um dia aparece um chalupa mais chalupa que nos tira o sorriso trocista da cara. E outros, bem menos chalupas, não hesitarão em aproveitar. É a todos nós que tentam impor a sua vontade através da ameaça

“**N**ão são esses dois capangas que te protegem, podes ter a certeza!” “Esse restaurante está marcado pelo povo português, nunca mais vai ter paz!” “Assassino”, “bandido”, “pedófilo”. Estas foram algumas das coisas gritadas, através de um megafone, para dentro de um restaurante onde Ferro Rodrigues almoçava com a sua mulher. Algumas pessoas podem estar tão transtornadas que é possível que achem que pegar num megafone para ameaçar e insultar alguém que está dentro de um restaurante, num momento privado e com a sua família, é um exercício de liberdade de expressão. É crime. Não sou jurista, por isso não sei se se trata de um crime público ou semi-público, por ser contra um titular de um órgão de soberania, como se passa com o Presidente da República. Sei que o Ministério Público já abriu um inquérito.

Os negacionistas – já sei que não são negacionistas, só acham que os responsáveis pela vacinação são “assassinos” – não me interessam muito. Se fosse francês ou norte-americano, interessavam-me. Aí são um real perigo para a saúde pública. Aqui, onde ainda há a memória de doenças que podem ser prevenidas matarem, são poucos. Tão militantemente desinformados como em todo o lado, mas felizmente desligados do esforço nacional que fez de Portugal um exemplo na vacinação. Assim sendo, não se lhe deve dar mais espaço do que a relevância que têm.

O que está em causa no episódio de sábado, no Largo de São Bento, em Lisboa, é outra coisa. Não encontrando qualquer resistência das autoridades públicas perante os seus atos de intimidação, estas pessoas estão a tornar-se cada vez mais agressivas. Não estamos a falar de pessoas que, neste ou naquele

momento, contestam esta ou aquela opção do Estado. Basta procurar nos arquivos das crónicas que aqui escrevo para perceber que me incluo nesse grupo. Até me opus à prioridade dada à vacinação de menores. Não porque fosse “assassinio”, mas porque vacinar noutras paragens é mais urgente. Mas estas pessoas aparentam ser, em muitos casos, desequilibradas. Noutras ocasiões, viveriam o seu desequilíbrio de forma mais isolada, importunando familiares, amigos e vizinhos. Mas as redes sociais permitem que se juntem e tornam-se num perigo para outros.

Assistimos a esta agressividade totalmente deslocada perante o coordenador da task-force, a quem tentaram barrar a passagem à entrada de um centro de vacinação, com insultos. Voltámos a ver o mesmo com um juiz que, estando suspenso, continua a ser um magistrado e usou do seu estatuto para um abuso de poder sobre a PSP, incentivando outros a seguirem-lhe o exemplo. E, agora, voltam à carga contra o presidente da Assembleia da República. A lei não se suspende porque, coitados, são chalupas. Podemos ir sorrindo, mas um dia aparece um chalupa mais chalupa que nos tira o sorriso trocista da cara. E outros, bem menos chalupas, não hesitarão em aproveitar a corda que se vai esticando para a rebentar.

Sinto-me civicamente insultado ao ver um grupo ensandecido a insultar a segunda figura do Estado, num momento privado e familiar. Revira-me o estômago de cada vez que oiço o mesmo insulto atirado a Ferro Rodrigues, que resulta da lama que foi lançada sobre ele, sem que alguém, na justiça e na comunicação social, alguma vez tivesse sido responsabilizado pelo mal que causou. Mas, acima de tudo, não posso tolerar que a esmagadora maioria do país continue a assistir em silêncio à agressividade de

uns poucos lunáticos que, de tanto não serem levados a sério, podem, um dia destes, vir a ser um problema sério.

Li, nas redes sociais, muitas pessoas condenarem este ato, começando por um temeroso “apesar de não gostar de Ferro Rodrigues”. Isso nem deve entrar na equação. Não foi apenas Ferro Rodrigues que foi assediado, insultado, perseguido e ameaçado. Foi o presidente da Assembleia da República. A democracia dá àqueles cidadãos o direito ao protesto em frente à Assembleia da República que nos representa, por mais delirantes que sejam os seus argumentos. Têm, em Portugal, uma enorme margem de liberdade. Não lhes dá o direito de invadirem o espaço privado dos que têm o voto popular para os amedrontar. Porque é a todos nós que tentam impor a sua vontade através da ameaça. E, nesse momento, espero que a lei cumpra a sua função.



MEGAFONE

O massacre da Torre Bela ou a impunidade da elite da caça

Que se apurem responsabilidades e que a morte destes mais de 500 animais sirva para, finalmente, se encarar de frente este grave problema responsável pela destruição de biodiversidade, pelo extermínio de espécies fundamentais para o equilíbrio ecológico e para a sobrevivência de espécies ameaçadas, como o lobo ou o lince, que vêem as suas presas aniquiladas pela caça.



Inês de Sousa Real

Líder parlamentar do PAN

23 de Dezembro de 2020, 10:50

Receber alertas

Algumas pessoas podem ter ficado chocadas com o episódio ocorrido este mês de Dezembro na Quinta da Torre Bela, no concelho de Azambuja, onde mais de 500 animais indefesos foram abatidos por um grupo organizado de caçadores, a troco de uns milhares de euros e com total impunidade, de tal forma que fizeram questão de se vangloriar do feito nas redes sociais, fotografando-se ao lado dos cadáveres dos animais abatidos e sublinhando “We did it again!”.

A chacina da Torre Bela só pode apanhar desprevenidos aqueles que não enfrentam nem conhecem o lobby da caça e as suas artimanhas para tentar manter esta actividade anacrónica, que persiste numa sociedade muito distante dos tempos em que a conservação da biodiversidade e dos recursos naturais do nosso planeta não faziam parte da agenda política.

Os tempos mudaram e este deplorável episódio vem demonstrar à opinião pública o contra senso daqueles que sempre estiveram do lado dos interesses da elite da caça, como é o caso do PSD e do PS que, no espaço de poucos dias, se opuseram com determinação contra a aprovação de projectos de lei que visavam proteger da actividade cinegética espécies em risco de desaparecerem em Portugal. Agora vêm a público condenar um evento promovido por grupos de caçadores e protagonizado por aqueles que, poucos dias antes, fizeram questão de defender de peito aberto na Assembleia da República.

Agora dizem, com algum desespero, que o que aconteceu na Torre Bela jamais pode ser confundido com a caça, como se a opinião pública fosse capaz de se deixar levar por esta tentativa de branqueamento, ou como se isto fosse um episódio isolado, ou nada tivesse que ver com aquilo que sempre defenderam com total intransigência. A empresa que promoveu com toda a impunidade o massacre da Torre Bela é a mesma que promoveu vários outros eventos semelhantes no nosso país, destinados a caçadores e às suas associações, a troco de milhares de euros e de uma estadia num confortável hotel.

Que o massacre da Torre Bela permita desmascarar o proteccionismo e a impunidade que o sector da caça goza em Portugal, num cenário onde as autoridades que têm a responsabilidade de zelar pelo meio ambiente ficam muito mal na fotografia. Os mais de 500 animais da herdade estavam identificados no Estudo de Impacte Ambiental (EIA) realizado no âmbito da consulta pública para um projecto de instalação de painéis fotovoltaicos naquelas instalações e o mesmo EIA refere que os animais deveriam ser transferidos para outro local, advertindo que “alguns” estavam já a ser caçados.

As autoridades sabiam da existência dos animais, dificilmente não terão ouvido os tiros que no local a população ouviu, e permitiram que eles fossem abatidos de forma vil antes de terminada a consulta pública do projecto, não tendo sequer pugnado por procurar alternativas que preservassem a presença dos animais ou promovessem a sua recolocação.

Que se apurem responsabilidades e que a morte destes mais de 500 animais sirva para, finalmente, se encarar de frente este grave problema responsável pela destruição de biodiversidade, pelo extermínio de espécies fundamentais para o equilíbrio ecológico e para a sobrevivência de espécies ameaçadas, como o lobo ou o linco, que vêm as suas presas aniquiladas pela caça.



We did it again !!! 540 animals with 16 hunters in Portugal 🇵🇹
A total súper récord MONTERÍA

Um sector onde continuam a ser envolvidas crianças e jovens e que, não podemos esquecer, tem como vítimas todos os anos centenas de cães, atingidos pelos disparos ou abandonados por caçadores.

Para além das lacunas que este episódio evidenciou, a lei de bases da caça tem de ser alterada também por outros factores. Como pode alguém ter uma arma na mão, se for preciso até aos 60 anos, sem que seja feita qualquer verificação quanto à sua aptidão? Assim como é incompreensível que se permita matar animais à paulada, como na caça à raposa, ou que se esventrem animais, arranquem membros, como acontece na caça com recurso a matilhas. Estas práticas anacrónicas representam um retrocesso civilizacional injustificável.

É muito importante que o lobby da caça não continue a fazer parte dos projectos de conservação da biodiversidade em Portugal nem a receber fundos para a protecção de espécies ameaçadas, como o lobo-ibérico ou o lince, que só servem para alimentar uma actividade lúdica sangrenta e branquear a verdade por detrás do extermínio de animais e do seu habitat.

O único responsável pelos desequilíbrios na natureza é o ser humano e os seus caprichos e é essa lição que deve ser interiorizada de uma vez por todas na nossa sociedade e nas políticas de protecção da biodiversidade em Portugal. Sob pena de, tiro atrás de tiro, continuarmos a condenar à extinção as espécies e a nós próprios a vivermos num planeta cada vez menos vivo e mais silencioso.

Líder parlamentar do PAN

Início > Política > Autarquias > Silvino Lúcio e o massacre da Torre Bela: "Foi um crime ambiental,...

Política Autarquias regiões Azambuja Categorias Sociedade Destaques Primeira Página

Silvino Lúcio e o massacre da Torre Bela: "Foi um crime ambiental, um ataque violento à natureza"

O vice-presidente da Câmara de Azambuja reagiu nas últimas horas à notícia do Fundamental que deu conta de uma "montaria" que resultou no abate massivo de 540 animais na Quinta da Torre Bela. Silvino Lúcio afirmou: "Trata-se de um massacre, de um crime ambiental e de um ataque violento à nossa fauna e natureza".

Por fundamental - 21/12/2020



O vice-presidente da Câmara de Azambuja e Presidente da Comissão Política do Partido Socialista local reagiu nas últimas horas à notícia do Fundamental que deu conta de uma "montaria" que resultou no abate massivo de 540 animais na Quinta da Torre Bela, situada no Concelho de Azambuja. Silvino Lúcio afirmou: "Trata-se de um massacre, de um crime ambiental e de um ataque violento à nossa fauna e natureza".

Silvino Lúcio emitiu um comunicado representando a Comissão Política do Partido Socialista, pelo qual será candidato à presidência da Câmara de Azambuja em Outubro de 2021. No mesmo comunicado o autarca afirma: "Este crime ambiental aconteceu no nosso concelho, o que nos deixa ainda mais revoltados porque aconteceu na propriedade da Torre Bela, que ainda que seja privada está sujeita a regras e não pode valer tudo".

Silvino acrescenta a este propósito: "Não se tratou de caçar; antes, foi massacrar aqueles animais que não tinham por onde fugir, já que o abate da floresta tem sido permanente e os animais estavam confinados aos muros da propriedade". O autarca faz questão de frisar que não é contra a realização de montarias quando feitas de forma a manter o equilíbrio cinegético, uma vez que o descontrolo neste contexto coloca em causa a agricultura e a segurança rodoviária.

No entanto e sobre esta montaria em concreto, o autarca frisa: "Estamos totalmente contra este abate, que iremos denunciar ao Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas, e notificaremos o Governo Central para que verifiquem a legalidade deste ato atroz", informa Silvino Lúcio.

GÉNEROS NÃO LITERÁRIOS

A notícia e o texto de opinião

Notícia

- Texto geralmente breve, de tipo narrativo/ informativo, sobre um assunto da atualidade e de interesse geral.

➤ Estrutura:

- Título
- Subtítulo
- Lead (1º parágrafo): responde às perguntas 'Quem?', 'O quê?', 'Onde?' e 'Quando?'
- Corpo da notícia (parágrafos seguintes): desenvolvimento, responde às perguntas 'Como?' e 'Porquê?'

➤ Características:

- Discurso objetivo, geralmente indireto, contudo há a possibilidade de se recorrer a citações.
- Predomínio da 3ª pessoa do singular e do pretérito perfeito e imperfeito.

Texto de opinião

- Texto com características argumentativas, que expressa a opinião pessoal do autor sobre um tema atual.

➤ Estrutura:

- Título (pode ter também um subtítulo)
- Introdução- apresentação do tema, breve indicação da posição do autor em relação a ele.
- Desenvolvimento- apresentação dos argumentos do autor, com exemplos variados. Possível inclusão de contra-argumentos, que devem ser combatidos pelo autor, também através de exemplos.
- Conclusão: reforço da opinião pessoal do autor; possível síntese breve dos argumentos apresentados.

➤ Características:

- Discurso subjetivo, geralmente com recurso à adjetivação e a advérbios / locuções adverbiais valorativas (por exemplo: bem, mal, certamente, sem dúvida, de facto, etc.).
- Predomínio do presente do indicativo e da 1ª/ 3ª pessoas.

Exemplo de notícia

PGR abre inquérito a insultos de negacionistas a Eduardo Ferro Rodrigues

Sónia Trigueirão

O presidente da Assembleia da República, Ferro Rodrigues, disse esperar que a Procuradoria-Geral da República (PGR) cumpra o seu dever e abra um inquérito à manifestação de dezenas de negacionistas que, no sábado, foram protestar para a frente do restaurante onde almoçava com a mulher e o insultaram. De acordo com a revista *Visão*, Ferro Rodrigues sublinhou que se trata de um "crime público". E acrescentou: "Espero que PGR cumpra o seu dever."

Questionada pelo PÚBLICO a PGR adiantou que já tinha aberto o inquérito com base na participação feita pela PSP. O inquérito corre no Depar-

tamento de Investigação e Acção Penal de Lisboa.

A PSP tinha dito à agência Lusa que ia participar ao Ministério Público os insultos proferidos no sábado contra o presidente da Assembleia da República (AR). A PSP não acrescentou mais informações.

Segundo um vídeo partilhado nas redes sociais, Ferro Rodrigues estava a almoçar com a mulher, enquanto dezenas de manifestantes o insultavam, apelidando o presidente da Assembleia da República, segunda figura mais alta do Estado, de "assassino", "ordinário" e "gatuno", entre outras coisas. Os manifestantes chegaram a pegar nos telemóveis e a filmar e a fotografar pela janela do



Ferro Rodrigues

restaurante. Foram ainda feitos comentários sobre o vinho que bebia e, quando foi pagar, ouviu-se alguém a dizer: "Olha, a pagar com o dinheiro dos contribuintes!"

Os insultos continuaram quando Ferro e a mulher saíram do restaurante e se dirigiram para o carro, acompanhados do corpo de segurança pessoal do presidente da AR.

Uma das manifestantes, de megafone, ameaçou o restaurante onde o casal se encontrava, prometendo que "nunca mais nenhum cliente deste restaurante vai ter paz".

Os insultos foram feitos por uma dezena de negacionistas quanto à covid-19 que no sábado protestaram em frente ao Parlamento. **com Lusa**

Exemplo de notícia

PGR abre inquérito a insultos de negacionistas a Eduardo Ferro Rodrigues

Sónia Trigueirão

O presidente da Assembleia da República, Ferro Rodrigues, disse esperar que a Procuradoria-Geral da República (PGR) cumpra o seu dever e abra um inquérito à manifestação de dezenas de negacionistas que, no sábado, foram protestar para a frente do restaurante onde almoçava com a mulher e o insultaram. De acordo com a revista *Visão*, Ferro Rodrigues sublinhou que se trata de um "crime público". E acrescentou: "Espero que PGR cumpra o seu dever."

Questionada pelo PÚBLICO a PGR adiantou que já tinha aberto o inquérito com base na participação feita pela PSP. O inquérito corre no Depar-

tamento de Investigação e Acção Penal de Lisboa.

A PSP tinha dito à agência Lusa que ia participar ao Ministério Público os insultos proferidos no sábado contra o presidente da Assembleia da República (AR). A PSP não acrescentou mais informações.

Segundo um vídeo partilhado nas redes sociais, Ferro Rodrigues estava a almoçar com a mulher, enquanto dezenas de manifestantes o insultavam, apelidando o presidente da Assembleia da República, segunda figura mais alta do Estado, de "assassino", "ordinário" e "gatuno", entre outras coisas. Os manifestantes chegaram a pegar nos telemóveis e a filmar e a fotografar pela janela do



Ferro Rodrigues

restaurante. Foram ainda feitos comentários sobre o vinho que bebia e, quando foi pagar, ouviu-se alguém a dizer: "Olha, a pagar com o dinheiro dos contribuintes!"

Os insultos continuaram quando Ferro e a mulher saíram do restaurante e se dirigiram para o carro, acompanhados do corpo de segurança pessoal do presidente da AR.

Uma das manifestantes, de megafone, ameaçou o restaurante onde o casal se encontrava, prometendo que "nunca mais nenhum cliente deste restaurante vai ter paz".

Os insultos foram feitos por uma dezena de negacionistas quanto à covid-19 que no sábado protestaram em frente ao Parlamento. **com Lusa**

LEAD

CORPO DA NOTÍCIA

Título

Exemplo de artigo de opinião

Expresso

ÚLTIMAS OPINIÃO ECONOMIA PODCASTS TRIBUNA COVID-19 MULTIMÉDIA PANDORA PAPERS

Exclusivo
OPINIÃO

Estamos à espera que um chalupa nos tire o sorriso trocista?



Daniel Oliveira

Pegar num megafone para ameaçar e insultar quem está num restaurante, num momento privado e com a família, não é um exercício de liberdade de expressão. É crime. Podemos ir sorrindo, mas um dia aparece um chalupa mais chalupa que nos tira o sorriso trocista da cara. E outros, bem menos chalupas, não hesitarão em aproveitar. É a todos nós que tentam impor a sua vontade através da ameaça

“Não são esses dois capangas que te protegem, podes ter a certeza!” “Esse restaurante está marcado pelo povo português, nunca mais vai ter paz!” “Assassino”, “bandido”, “pedofilo”. Estas foram algumas das coisas gritadas, através de um megafone, para dentro de um restaurante onde Ferro Rodrigues almoçava com a sua mulher. Algumas pessoas podem estar tão transtornadas que é possível que achem que pegar num megafone para ameaçar e insultar alguém que está dentro de um restaurante, num momento privado e com a sua família, é um exercício de liberdade de expressão. É crime. Não sou jurista, por isso não sei se se trata de um crime público ou semi-público, por ser contra um titular de um órgão de soberania, como se passa com o Presidente da República. Sei que o Ministério Público já abriu um inquérito.

Os negacionistas – já sei que não são negacionistas, só acham que os responsáveis pela vacinação são “assassinos” – não me interessam muito. Se fosse francês ou norte-americano, interessavam-me. Aí são um real perigo para a saúde pública. Aqui, onde ainda há a memória de doenças que podem ser prevenidas matarem, são poucos. Tão militantemente desinformados como em todo o lado, mas felizmente desligados do esforço nacional que fez de Portugal um exemplo na vacinação. Assim sendo, não se lhe deve dar mais espaço do que a relevância que têm.

O que está em causa no episódio de sábado, no Largo de São Bento, em Lisboa, é outra coisa. Não encontrando qualquer resistência das autoridades públicas perante os seus atos de intimidação, estas pessoas estão a tornar-se cada vez mais agressivas. Não estamos a falar de pessoas que, neste ou naquele

momento, contestam esta ou aquela opção do Estado. Basta procurar nos arquivos das crónicas que aqui escrevo para perceber que me incluo nesse grupo. Até me opus à prioridade dada à vacinação de menores. Não porque fosse “assassinio”, mas porque vacinar noutras paragens é mais urgente. Mas estas pessoas aparentam ser, em muitos casos, desequilibradas. Noutras ocasiões, viveriam o seu desequilíbrio de forma mais isolada, importunando familiares, amigos e vizinhos. Mas as redes sociais permitem que se juntem e tornam-se num perigo para outros.

Assistimos a esta agressividade totalmente deslocada perante o coordenador da task-force, a quem tentaram barrar a passagem à entrada de um centro de vacinação, com insultos. Voltamos a ver o mesmo com um juiz que, estando suspenso, continua a ser um magistrado e usou do seu estatuto para um abuso de poder sobre a PSP, incentivando outros a seguirem-lhe o exemplo. E, agora, voltam a carga contra o presidente da Assembleia da República. A lei não se suspende porque, coitados, são chalupas. Podemos ir sorrindo, mas um dia aparece um chalupa mais chalupa que nos tira o sorriso trocista da cara. E outros, bem menos chalupas, não hesitarão em aproveitar a corda que se vai esticando para a rebentar.

Sinto-me civicamente insultado ao ver um grupo ensandecido a insultar a segunda figura do Estado, num momento privado e familiar. Revira-me o estômago de cada vez que oiço o mesmo insulto atirado a Ferro Rodrigues, que resulta da lama que foi lançada sobre ele, sem que alguém, na justiça e na comunicação social, alguma vez tivesse sido responsabilizado pelo mal que causou. Mas, acima de tudo, não posso tolerar que a esmagadora maioria do país continue a assistir em silêncio à agressividade de

uns poucos lunáticos que, de tanto não serem levados a sério, podem, um dia destes, vir a ser um problema sério.

Li, nas redes sociais, muitas pessoas condenarem este ato, começando por um temeroso “apesar de não gostar de Ferro Rodrigues”. Isso nem deve entrar na equação. Não foi apenas Ferro Rodrigues que foi assediado, insultado, perseguido e ameaçado. Foi o presidente da Assembleia da República. A democracia dá àqueles cidadãos o direito ao protesto em frente à Assembleia da República que nos representa, por mais delirantes que sejam os seus argumentos. Têm, em Portugal, uma enorme margem de liberdade. Não lhes dá o direito de invadirem o espaço privado dos que têm o voto popular para os amedrontar. Porque é a todos nós que tentam impor a sua vontade através da ameaça. E, nesse momento, espero que a lei cumpra a sua função.

Exemplo de artigo de opinião

Expresso

ÚLTIMAS OPINIÃO ECONOMIA PODCASTS TRIBUNA COVID-10 MULTIMÉDIA PANDORA PAPERS

Exclusivo
OPINIÃO

Estamos à espera que um chalupa nos tire o sorriso trocista?

Título



Daniel Oliveira

Pegar num megafone para ameaçar e insultar quem está num restaurante, num momento privado e com a família, não é um exercício de liberdade de expressão. É crime. Podemos ir sorrindo, mas um dia aparece um chalupa mais chalupa que nos tira o sorriso trocista da cara. E outros, bem menos chalupas, não hesitarão em aproveitar. E a todos nós que tentam impor a sua vontade através da ameaça

Subtítulo

“Não são esses dois capangas que te protegem, podes ter a certeza!” “Esse restaurante está marcado pelo povo português, nunca mais vai ter paz!” “Assassino”, “bandido”, “pedófilo”. Estas foram algumas das coisas gritadas, através de um megafone, para dentro de um restaurante onde Ferro Rodrigues almoçava com a sua mulher. Algumas pessoas podem estar tão transtornadas que é possível que achem que pegar num megafone para ameaçar e insultar alguém que está dentro de um restaurante, num momento privado e com a sua família, é um exercício de liberdade de expressão. É crime. Não sou jurista, por isso não sei se se trata de um crime público ou semi-público, por ser contra um titular de um órgão de soberania, como se passa com o Presidente da República. Sei que o Ministério Público já abriu um inquérito.

Introdução

Os negacionistas – lá sei que não são negacionistas, só acham que os responsáveis pela vacinação são “assassinos” – não me interessavam-me. Al são um real perigo para a saúde pública. Aqui, onde ainda há a memória de doenças que podem ser prevenidas matarem, são poucos. Tão militantemente desinformados como em todo o lado, mas felizmente desligados do esforço nacional que fez de Portugal um exemplo na vacinação. Assim sendo, não se lhe deve dar mais espaço do que a relevância que têm.

Desenvolvimento
1º argumento

O que está em causa no episódio de sábado, no Largo de São Bento, em Lisboa, é outra coisa. Não encontrando qualquer resistência das autoridades públicas perante os seus atos de intimidação, estas pessoas estão a tornar-se cada vez mais agressivas. Não estamos a falar de pessoas que, neste ou naquele

2º argumento

momento, contestam esta ou aquela opção do Estado. Basta procurar nos arquivos das crónicas que aqui escrevo para perceber que me incluo nesse grupo. Até me opus a prioridade dada à vacinação de menores. Não porque fosse “assassinio”, mas porque vacinar noutras paragens é mais urgente. Mas estas pessoas aparentam ser, em muitos casos, desequilibradas. Noutras ocasiões, viveriam o seu desequilíbrio de forma mais isolada, importunando familiares, amigos e vizinhos. Mas as redes sociais permitem que se juntem e tornam-se num perigo para outros.

Contra-argumento
Refutação do contra-argumento

Assistimos a esta agressividade totalmente deslocada perante o coordenador da task-force, a quem tentaram barrar a passagem à entrada de um centro de vacinação, com insultos. Voltamos a ver o mesmo com um juiz que, estando suspenso, continua a ser um magistrado e usou do seu estatuto para um abuso de poder sobre a PSP, incentivando outros a seguirem-lhe o exemplo. E, agora, voltam a carga contra o presidente da Assembleia da República. A lei não se suspende porque, coitados, são chalupas. Podemos ir sorrindo, mas um dia aparece um chalupa mais chalupa que nos tira o sorriso trocista da cara. E outros, bem menos chalupas, não hesitarão em aproveitar a corda que se vai esticando para a rebentar.

Exemplificação

Sinto-me civicamente insultado ao ver um grupo ensandecido a insultar a segunda figura do Estado, num momento privado e familiar. Revira-me o estomago de cada vez que oigo o mesmo insulto atirado a Ferro Rodrigues, que resulta da lama que foi lançada sobre ele, sem que alguém, na justiça e na comunicação social, alguma vez tivesse sido responsabilizado pelo mal que causou. Mas, acima de tudo, não posso tolerar que a esmagadora maioria do país continue a assistir em silêncio à agressividade de

uns poucos lunáticos que, de tanto não serem levados a sério, podem, um dia destes, vir a ser um problema sério.

Li, nas redes sociais, muitas pessoas condenarem este ato, começando por um temeroso "apesar de não gostar de Ferro Rodrigues". Isso nem deve entrar na equação. Não foi apenas Ferro Rodrigues que foi assediado, insultado, perseguido e ameaçado. Foi o presidente da Assembleia da República. A democracia dá àqueles cidadãos o direito ao protesto em frente à Assembleia da República que nos representa, por mais delirantes que sejam os seus argumentos. Têm, em Portugal, uma enorme margem de liberdade. Não lhes dá o direito de invadirem o espaço privado dos que têm o voto popular para os amedrontar. Porque é a todos nós que tentam impor a sua vontade através da ameaça. E, nesse momento, espero que a lei cumpra a sua função.

Conclusão

Anexo C1.2.1

Ficha de trabalho de grupo

- 1) Depois da leitura atenta do texto escolhido, seleccionem, através de sublinhado, as expressões que subentendam informação factual (objetividade) e/ou as expressões que indiquem opinião (subjetividade).
- 2) Escrita de uma notícia ou de um texto de opinião sobre a temática do texto escolhido (se o texto escolhido for uma notícia, deverão escrever um texto de opinião; se o texto escolhido for um texto de opinião, deverão escrever uma notícia), obedecendo às características do género, já estudadas.

Anexo C2
Anexo C2.1

Escola: Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Português_9º ano_turma: 9º4

Docente estagiária: Carla Catalão

Duração: 2 tempos de 50'

1ª aula: 9º 4 (08/03/2022); 9º 3 (10/03/2022)

Sumário: Projeto *10 minutos a ler*. Leitura e análise do episódio dos quatro cavaleiros do *Auto da barca do inferno*, de Gil Vicente: argumentos de defesa e de acusação, caracterização dos quatro cavaleiros, contextualização histórico-cultural. Intenção moralizadora da peça.

Domínios	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Intervir em debates com sistematização de informação e contributos pertinentes. Argumentar para defender e/ou refutar posições, conclusões ou propostas, em situações de debate de diversos pontos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar ideias-chave. Reproduzir o material ouvido, recorrendo à síntese. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva: <ul style="list-style-type: none"> Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação oral. Estabelecer relações com outros conhecimentos; Debater e justificar ideias e opiniões. 	<ul style="list-style-type: none"> Exercício coletivo de inferência dos argumentos de defesa e de acusação dos quatro cavaleiros (com recurso ao PowerPoint). Reflexão em grupo-turma acerca das razões que levam a que os quatro cavaleiros não sejam acusados e estejam, à partida, a salvo de qualquer condenação. 	<ul style="list-style-type: none"> manual da disciplina (episódio dos quatro cavaleiros) computador projektor documento PowerPoint (anexo C2.1.1) 	
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma, não contínua e de pesquisa. Explicitar o sentido global de um texto. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos e opiniões. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes). Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto. Expressar, de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas motivadas pelos textos lidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação de leitura. Relacionar a estruturação do texto com a construção da significação e com a intenção do autor. Explicitar o sentido global do texto, justificando. 	<ul style="list-style-type: none"> Projeto <i>10 minutos a ler</i> Leitura em voz alta do episódio dos quatro cavaleiros do <i>Auto da Barca do Inferno</i> de Gil Vicente, por alunos selecionados pela docente. Leitura entrecortada pela docente de alguns excertos, a fim de invitar o grupo-turma à indução de sentidos. Exercício coletivo de inferência dos argumentos de defesa e de acusação dos quatro cavaleiros (com recurso ao PowerPoint). Reflexão em grupo-turma acerca das razões que levam a que os quatro cavaleiros não sejam acusados e estejam, à partida, a salvo de qualquer condenação. 	<ul style="list-style-type: none"> manual da disciplina (episódio dos quatro cavaleiros) computador projektor documento Word (recurso para o projeto <i>10 minutos a ler</i>) documento PowerPoint (anexo C2.1.1) 	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Eventual leitura silenciosa do texto por parte dos alunos com vista à resolução do exercício reflexivo. 		
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros: <i>Auto da barca do inferno</i> de Gil Vicente. • Relacionar os elementos constitutivos do género literário com a construção do sentido da obra em estudo. • Identificar e reconhecer o valor do seguinte recurso expressivo: alegoria. • Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos. • Debater, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista suscitados pelos textos lidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Auto da barca do inferno</i>: episódio dos quatro cavaleiros • Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. • Analisar o ponto de vista das diferentes personagens. • Reconhecer relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas. • Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos. • Expressar, oralmente e por escrito, e de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização dos quatro cavaleiros. • Contextualização do episódio no contexto epocal de Gil Vicente: ambiente de pré-Reforma e de crítica à desmoralização do clero; valores medievais, mas espírito de questionamento (no seu caso, através do recurso ao cómico) já renascentista. • Intenção moralizadora da peça. • Exercício de inferência, em grupo-turma acerca das razões que terão levado Gil Vicente a terminar a peça com este episódio (atividade reflexiva-documento PowerPoint em anexo). 	<ul style="list-style-type: none"> • manual da disciplina (episódio dos quatro cavaleiros) • computador • projetor • documento PowerPoint (anexo C2.1.1) 	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>10'</p>

Anexo C2.1.1

[Documento PowerPoint de recurso]

Auto da Barca do Inferno

Episódio dos quatro cavaleiros

❖ A cena dos quatro cavaleiros apresenta-se como uma cena redentora, pois as personagens já estão à partida salvas, por, como nos diz a didascália, estarem "absoltos a culpa e pena por privilégio que os que assi morrem têm dos mistérios da Paixão d' Aquele por Quem padecem".

Contextualização: Os quatro cavaleiros morreram no Norte de África, a combater os mouros, no contexto das expedições a África (1516), mas estavam protegidos por uma bala pascal, que absolvía todos os que lutavam em nome de Cristo de todos os seus pecados terrenos.



PERCURSO CÉNICO

CAIS

Barca do Anjo

Embarque

Símbolos cénicos



A cruz de Cristo, que simboliza a morte de Jesus Cristo e a ressurreição, símbolo por excelência da fé cristã.



A espada e o escudo, que representam a luta pela expansão da religião Católica.

Argumentos de acusação:

Não existe acusação. As personagens morreram em defesa da fé cristã, o que lhes confere o direito à salvação, estando redimidas de todos os pecados terrenos.



Argumentos de defesa:

Morte em defesa dos valores cristãos
- "Morremos nas Partes d' Além, e não queirais saber mais" (vv.866-867).

Vida austera (desapego dos bens materiais);

Dedicção absoluta à defesa da fé cristã - "que morrestes pelejando/ por Cristo/ senhor dos Céus" (vv.874-875).

Tipo de cómic

Cómico de situação:

A reação do Diabo à passagem dos cavaleiros, sem se deterem na sua barca.



Caracterização das personagens

- ❖ Personagens-tipo: não são nomeados pelo nome próprio; representam a luta pelo bem (fé e valores cristãos).
- ❖ Felizes: Os cavaleiros chegam ao cais entoando uma canção: "À barca, à barca segura,/ barca bem guarnecida,/ à barca, à barca da vida!".
- ❖ Confiantes na sua salvação: ignoram a barca do Diabo.
- ❖ Detentores de um espírito missionário: Mesmo depois de mortos, continuam a apregoar as virtudes de uma vida abnegada e temente a Deus, lembrando a quem os escutar de que deverão vigiar a sua conduta em vida, pois chegará o dia do Juízo Final.



Intenção moralizadora

- ❖ Ao contrário dos outros episódios, neste, a crítica não está presente. A personagem coletiva dos quatro cavaleiros é criada por Gil Vicente para terminar a peça com um **final glorioso**. Os quatro cavaleiros salvam-se por lutarem em nome de Cristo, pela difusão da fé, e por terem levado uma vida de acordo com os ideais cristãos (abnegação dos bens materiais, espírito de missão).
- ❖ Com este episódio, Gil Vicente pretende exortar os espectadores a seguirem o exemplo dos quatro cavaleiros, vivendo a sua vida seguindo os preceitos cristãos e desapegados de vaidades e acumulação de bens materiais. Só assim conseguirão a salvação na "barca bem guarnecida".

Exercício reflexivo

- ❖ Acerca desta cena, Fidelino de Figueiredo (crítico literário) comentou o seguinte: "neste fecho se cifra a moralidade da peça."



Concordas com a afirmação? Justifica a tua resposta fundamentando-te nesta e nas restantes cenas do *Auto da Barca do Inferno*.

Anexo C2.2

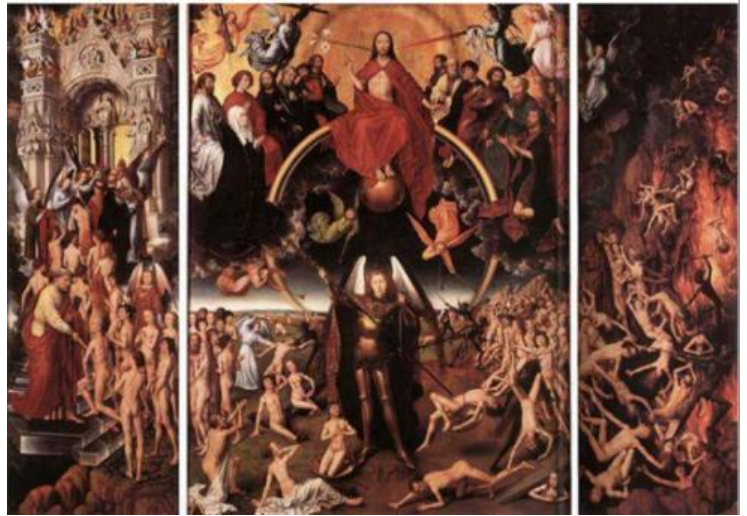
2ª aula: 9º 4 (10/ 03/ 2022); 9º3 (11/03/2022)

Sumário: Leitura analítica da imagem do tríptico de Hans Memling “O juízo final”: representações do paraíso e do inferno. Visionamento da representação do inferno do trailer do jogo de vídeo “Agony”. Analogia dos documentos apresentados com as mesmas representações no *Auto da barca do inferno*. Revisão de conteúdos.

Domínios	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none">• Intervir em debates com sistematização de informação e contributos pertinentes.• Argumentar para defender e/ou refutar posições, conclusões ou propostas, em situações de debate de diversos pontos de vista.	<ul style="list-style-type: none">• Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva:<ul style="list-style-type: none">➢ Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação oral.➢ Estabelecer relações com outros conhecimentos;➢ Debater e justificar ideias e opiniões.	<ul style="list-style-type: none">• Diálogo horizontal com os alunos acerca da obra de Hans Memling apresentada.• Estabelecimento de analogia com o ideário místico- --religioso patente no “Auto da barca do inferno” de Gil Vicente.	<ul style="list-style-type: none">• documento PowerPoint (recurso para a análise do tríptico de Hans Memling- anexo 2)• computador• projetor	
Leitura	<ul style="list-style-type: none">• Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos e opiniões.	<ul style="list-style-type: none">• Explicitar o sentido global do texto, justificando.	<ul style="list-style-type: none">• Projeto <i>10 minutos a ler</i> (anexo 3)• Apresentação de Hans Memling (curtas referências biográficas)• Observação em grupo-turma do tríptico “O juízo final” de Hans Memling• Reflexão sobre as figuras do Arcanjo e de Jesus Cristo; análise acerca da sua contextualização no tríptico.• Exame atento sobre a representação do inferno (analogia com trailer do jogo de vídeo “Agony”).• Reflexão sobre esse arquétipo do imaginário coletivo (inferno, chamas, queda, vertigem, etc.).• Estabelecimento do contraste com a representação do	<ul style="list-style-type: none">• documento Word (recurso para o projeto 10 minutos a ler- anexo 3)• documento PowerPoint (recurso para a análise do tríptico de Hans Memling- anexo 2)• https://www.youtube.com/watch?v=iwinHf6H-Mo• computador• projetor	10' 10' 5' 10'

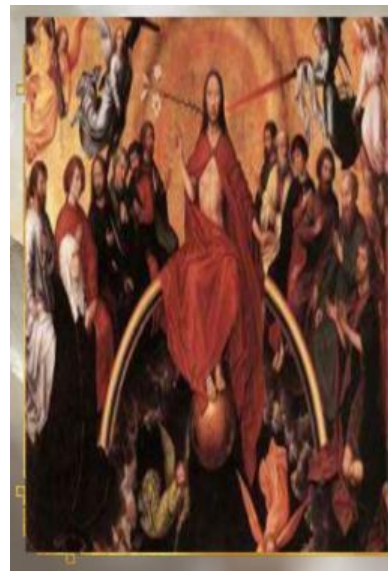
			paraíso, mesmo a nível cromático.		5'
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos. • Expressar, através de processos e suportes diversificados, o apreço por livros e autores em função de leituras realizadas. • Debater, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista suscitados pelos textos lidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. • Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos. • Reconhecer relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas. • Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analogia interartes entre o tríptico de Hans Memling e o “Auto da barca do inferno” de Gil Vicente. • Revisão de conteúdos do “Auto da barca do inferno” (exercícios inferenciais a partir da análise do tríptico) 	<ul style="list-style-type: none"> • documento PowerPoint (recurso para a análise do tríptico de Hans Memling- anexo 2) • computador • projetor 	10'

Anexo C2.2.1



Arcanjo Miguel

- ❖ pose guerreira, vestido com armadura; o Arcanjo Miguel era apresentado como um líder do exército de Deus contra o mal.
- ❖ Neste tríptico, segura uma balança, com vista a pesar as almas dos mortos; os justos vão para o Céu (à esquerda) e os pecadores vão para o Inferno (à direita).
- ❖ A sua figura é representada como sendo significativamente maior do que as almas que ele vai salvar ou condenar.
- ❖ Olhar firme, decidido; corpo em posição vertical, direito e inflexível, ao contrário das almas que o rodeiam, que, despidas, apresentam uma pose suplicante e retorcida.
- ❖ São visíveis túmulos vazios na terra, dos quais os mortos se levantam para participar do **Apocalipse**.



- No cimo do tríptico, em posição central, encontra-se **Jesus Cristo**, sobre um arco-íris, com os pés por cima do planeta Terra (simbolizando a conexão homem e Deus).
- À sua volta encontram-se a sua mãe, Maria, os seus apóstolos e São João Batista. Por cima, estão os anjos, que seguram os sinais da Paixão de Cristo (como a cruz).
- Por cima da cabeça de Jesus Cristo, estão um ramo de lírio, símbolo da misericórdia, e uma espada, significando um julgamento justo.
- O fundo por detrás destas figuras é avermelhado, símbolo de fogo, remetendo para a ideia de Juízo Final.



- A parte à direita do tríptico representa o **Inferno**.
- É representado como um lugar desolador, ardendo constantemente (chamas).
- São visíveis **figuras negras** de criaturas demoníacas, com uma postura bélica e ameaçadora e **figuras humanas nuas** e entrelaçadas num monte. Apresentam feições desesperadas, membros contorcidos ou uma pose derrotista e conformada.
- As figuras humanas apresentam-se em posições invertidas ou retorcidas, de forma a representar a **queda no abismo infernal** (representação mais contemporânea, mas não muito distante desta imagem: <https://www.youtube.com/watch?v=io0ILTcxwOQ>)
- A nível cromático, o cenário é contrastante: predominam os tons escuros e o laranja avermelhado das chamas, com exceção do bege das figuras humanas.



- A parte à esquerda do tríptico representa o cenário oposto, a entrada no **Paraiso**.
- Neste cenário, um ambiente ordenado e pacífico, os justos são recebidos por São Pedro e pelos anjos, nos portões do Paraiso. São vestidos e recebidos com docilidade, como podemos observar pela posição da cabeça dos anjos, ligeiramente inclinada, e pelos seus gestos de carinho e cuidado.
- As cores desta ala são vivas e luminosas, no entanto são suaves, representando a paz e a harmonia.

Anexos C3

Anexos C3.1

Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Nº de aulas: 4
Português 9º ano; turmas: 9º3, 9º4

Duração: 4 tempos de 50'
Docente estagiária: Carla Catalão

1ª aula: (9º 4) 22/03/2022; (9º3) 24/03/2022

Sumário: Leitura expressiva e análise das estrofes relativas ao discurso de Júpiter e à intervenção de Baco do episódio do Consílio dos Deuses de *Os Lusíadas*. Caracterização de Júpiter e Baco, a partir da reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados por Camões.

Domínios	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade	<ul style="list-style-type: none">• Argumentar para defender e/ou refutar posições, conclusões ou propostas, em situações de debate de diversos pontos de vista.	<ul style="list-style-type: none">• Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva:<ol style="list-style-type: none">1. Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação oral.2. Estabelecer relações com outros conhecimentos.3. Debater e justificar ideias e opiniões.4. Considerar pontos de vista contrários e reformular posições.	<ul style="list-style-type: none">• Leitura, em grupo turma, da imagem <i>Il Concilio degli Dei</i> de Luigi Sabatelli (anexo C3.1.1)• Identificação de algumas das divindades assinaladas na imagem: Vénus; Júpiter; Marte; Baco; Apolo; Vulcano; Mercúrio e Neptuno, a partir das características individuais de cada uma, já exploradas pela prof. Maria do Céu no início do estudo de <i>Os Lusíadas</i> (anexo C3.1.1).	<ul style="list-style-type: none">• Imagem da obra <i>Il Concilio degli Dei</i> (1822, ca.) de Luigi Sabatelli (Documento PowerPoint-anexo C3.1.1)• Computador• Projetor	10'
Leitura	<ul style="list-style-type: none">• Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma, não contínua e de pesquisa.• Explicitar o sentido global de um texto. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos e opiniões.• Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes).• Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto.	<ul style="list-style-type: none">• Ler em voz alta textos variados, após preparação de leitura.• Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade:<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer e usar em contexto vocábulos clássicos, léxico especializado e vocabulário diferenciado da esfera da escrita;- Explicitar o sentido global do texto, justificando.	<ul style="list-style-type: none">• Leitura expressiva das estrofes relativas ao discurso de Júpiter e da intervenção de Baco, por alunos selecionados para o efeito (todos os alunos foram instruídos para a preparação da leitura expressiva em casa- instruções do TPC anexo C3.1.2).• Projeção de documento PowerPoint com o texto (anexo C3.1.1), a fim de aumentar o foco dos alunos e como recurso para os alunos que se esquecem do manual.	<ul style="list-style-type: none">• Documento Word com instruções de atividade de leitura (anexo C3.1.2)• Documento PowerPoint (anexo C3.1.1)• Computador• Projetor	10'
Educação literária	<ul style="list-style-type: none">• Ler e interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros: <i>Os Lusíadas</i>, de Luís de Camões.• Relacionar os elementos constitutivos do género literário com a construção do sentido da obra em estudo.	<ul style="list-style-type: none">• Ler textos literários portugueses de diferentes épocas e de géneros diversos.• Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.	<ul style="list-style-type: none">• Análise conjunta, em diálogo horizontal/ vertical, das estrofes lidas, sob o ponto de vista temático, formal e estilístico:<ul style="list-style-type: none">- divisão do excerto em partes e subpartes e reformulação do discurso de	<ul style="list-style-type: none">• Documento PowerPoint (anexo C3.1.1)• Documento com instruções para a atividade (anexo C3.1.3)	25'

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e reconhecer o valor dos seguintes recursos: perífrase, eufemismo, ironia. • Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos. • Debater, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista suscitados pelos textos lidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o ponto de vista das diversas personagens. • Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes. • Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros: epopeia 	<p>Júpiter e da intervenção de Baco;</p> <ul style="list-style-type: none"> - marcas temáticas e formais encontradas do género da epopeia; - relação entre a forma e o conteúdo: significação dos recursos linguísticos utilizados para a caracterização das figuras apresentadas e da situação: adjetivação, anástrofe, perífrase, aliteração, comparação, hipérbole. • Escolha, entre os alunos da turma, de 9 especialistas em mitologia romana, para esclarecer e relembrar as principais características de algumas das principais divindades que aparecem em <i>Os Lusíadas</i>, assim que surgirem dúvidas ou quando for necessário esclarecimento: Vénus, Marte, Baco, Mercúrio, Cupido, Fortuna, Neptuno, Ninfas e Adamastor. Os alunos serão selecionados pela professora com base no voluntarismo demonstrado e no perfil de cada um. A professora fica especialista em Júpiter. Os restantes alunos também poderão fazer investigação, assumindo o papel de críticos, ora completando, ora refutando a informação transmitida pelos especialistas (anexo C3.1.3) • Distribuição a todos os alunos de alguma documentação de referência sobre os diversos deuses referidos por Camões, com indicação também de outras fontes de consulta fidedignas, a fim de apoiar os alunos especialistas, mas também todos os outros que queiram aumentar os seus conhecimentos sobre essa matéria (anexo C3.1.4) • Distribuição a todos os alunos do guião para a atividade (anexo C3.1.2), 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento Word com textos de apoio sobre mitologia romana (anexo C3.1.4) • Computador • Projetor 	5'
--	--	--	---	---	----

			pois apesar de ela ser específica para os alunos especialistas, contém indicações úteis para o exercício da compreensão textual.		
--	--	--	--	--	--

Anexo C3.2

2ª aula: (9º 4) 24/03/2022; (9º3): 25/3/2022

Sumário: Leitura expressiva e análise das estrofes relativas à intervenção de Vénus e ao discurso de Marte.

Significação dos recursos linguísticos utilizados para a caracterização de ambos os deuses.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos	Tempo
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma, não contínua e de pesquisa. Explicitar o sentido global de um texto. <p>Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos e opiniões.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes). Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler em voz alta textos variados, após preparação de leitura. Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade: <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e usar em contexto vocábulos clássicos, léxico especializado e vocabulário diferenciado da esfera da escrita; Explicitar o sentido global do texto, justificando. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura expressiva das estrofes relativas à intervenção de Vénus e do discurso de Marte, por alunos selecionados para o efeito (todos os alunos foram instruídos para a preparação da leitura expressiva em casa- instruções do TPC de aula anterior- anexo C3.1.2). Projeção de documento PowerPoint com o texto (anexo C3.1.1), a fim de aumentar o foco dos alunos e como recurso para os alunos que se esquecem do manual. 	<ul style="list-style-type: none"> Documento Word com instruções de atividade de leitura (anexo C3.1.2) Documento PowerPoint (anexo C3.1.1) Computador Projektor 	10'
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> Ler e interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros: <i>Os Lusíadas</i>, de Luís de Camões. Relacionar os elementos constitutivos do género literário com a construção do sentido da obra em estudo. Identificar e reconhecer o valor dos seguintes recursos: perífrase, eufemismo, ironia. Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos. Debater, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista suscitados pelos textos lidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler textos literários portugueses de diferentes épocas e de géneros diversos. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. Analisar o ponto de vista das diversas personagens. Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes. Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros: epopeia 	<ul style="list-style-type: none"> Análise conjunta, em diálogo horizontal/ vertical, das estrofes lidas, sob o ponto de vista temático, formal e estilístico: <ul style="list-style-type: none"> divisão do excerto em partes e subpartes e reformulação da intervenção de Vénus e do discurso de Marte; marcas temáticas e formais encontradas do género da epopeia; relação entre a forma e o conteúdo: significação dos recursos linguísticos utilizados para a caracterização das figuras apresentadas e da situação: adjetivação, anástrofe, perífrase, aliteração, comparação, hipérbole. 	<ul style="list-style-type: none"> Documento PowerPoint (anexo C3.1.1) Computador Projektor 	20'
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> Fazer exposições orais para apresentação de temas, ideias, opiniões e apreciações críticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Participar oportuna e construtivamente em 	<ul style="list-style-type: none"> Recurso aos alunos especialistas para que relembrem os colegas das 	<ul style="list-style-type: none"> Documento PowerPoint (anexo C3.1.1) 	20'

		<p>situações de interação discursiva:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação oral. 2. Estabelecer relações com outros conhecimentos. 3. Debater e justificar ideias e opiniões. 4. Considerar pontos de vista contrários e reformular posições. 	<p>histórias dos deuses à medida que são nomeados nas estrofes (Vénus, Marte e Baco). Cada aluno especialista tem no máximo 5 minutos para o fazer. A docente encarrega-se de rerepresentar Júpiter.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo horizontal/ vertical 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor 	
--	--	--	---	--	--

Anexo C3.3

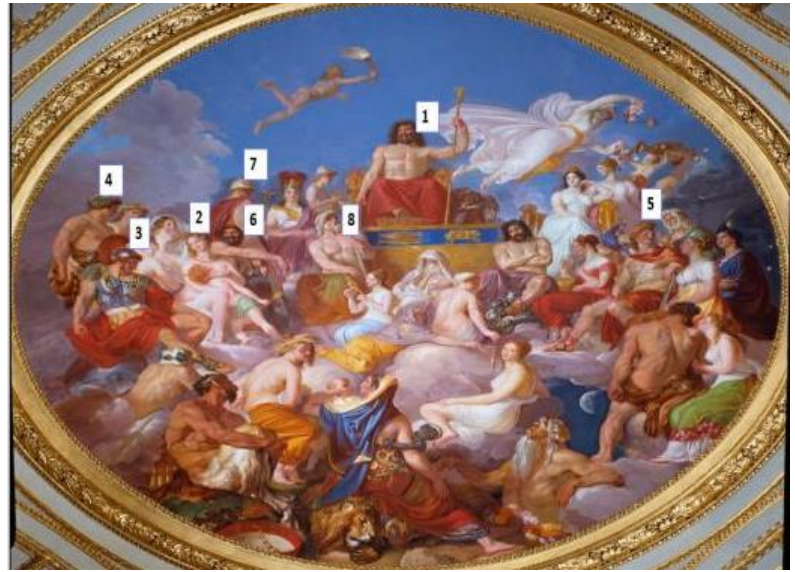
3ª aula: 29/03/2022 (9ª4); 31/03/2022 (9ª3)

Sumário: Conclusão da leitura expressiva do Consílio dos deuses de *Os Lusíadas*. Síntese do episódio: desenvolvimento temático e recursos expressivos. Realização de Ficha de Educação Literária e Escrita.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos	Tempo
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma, não contínua e de pesquisa. • Explicitar o sentido global de um texto. <p>Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos e opiniões.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes). • Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler em voz alta textos variados, após preparação de leitura. • Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade: <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e usar em contexto vocábulos clássicos, léxico especializado e vocabulário diferenciado da esfera da escrita; - Explicitar o sentido global do texto, justificando. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusão da leitura expressiva em voz alta do Consílio dos deuses de <i>Os Lusíadas</i>, por aluno selecionado para o efeito (todos os alunos foram instruídos para a preparação da leitura expressiva em casa- instruções do TPC de aula anterior- anexo C3.1.2). 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento Word com instruções de atividade de leitura (anexo C3.1.2) • Documento PowerPoint (anexo C3.1.1) • Computador • Projetor 	2-3'
Oralidade/ Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer exposições orais para apresentação de temas, ideias, opiniões e apreciações críticas. • Ler e interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros: <i>Os Lusíadas</i>, de Luís de Camões. • Relacionar os elementos constitutivos do género literário com a construção do sentido da obra em estudo. • Identificar e reconhecer o valor dos seguintes recursos: perífrase, eufemismo, ironia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva: <ol style="list-style-type: none"> 1. Retomar, precisar ou resumir ideias, para facilitar a interação oral. 2. Estabelecer relações com outros conhecimentos. 3. Debater e justificar ideias e opiniões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização conjunta de uma síntese do episódio (apontamento das propostas dos alunos no quadro, depois de eventuais reformulações, tanto ao nível do conteúdo, como da sintaxe- <i>feedback imediato</i>) • Determinação, em modo de exercício <i>brainstorming</i>, das marcas estruturais e estilísticas e dos recursos linguísticos utilizados pelo autor. • Visualização da explicitação dessas características no 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento PowerPoint (anexo C3.1.1) • Computador • Projetor • Ficha de leitura e educação literária (anexo C3.3.1) • Folha de papel pautado destacada (para entrega do trabalho) • Caneta 	10' 5-10' 10'

		<p>2. Estabelecer relações com outros conhecimentos.</p> <p>3. Debater e justificar ideias e opiniões.</p> <p>4. Considerar pontos de vista contrários e reformular posições.</p>			
Educação literária/ escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros: <i>Os Lusíadas</i>, de Luís de Camões. • Relacionar os elementos constitutivos do género literário com a construção do sentido da obra em estudo. • Identificar e reconhecer o valor dos seguintes recursos: perífrase, eufemismo, ironia. • Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos. • Debater, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista suscitados pelos textos lidos. • Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente. • Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos literários portugueses de diferentes épocas e de géneros diversos. • Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. • Analisar o ponto de vista das diversas personagens. • Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes. • Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros: epopeia • Escrever textos com a tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem, com argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e uma conclusão coerente. • Escrever comentários subordinados a tópicos fornecidos. • Redigir textos com coerência e correção linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusão da Ficha de Educação Literária e Escrita (trabalho individual)- anexo C3.3.1 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de leitura e educação literária (anexo C3.3.1) • Folha de papel pautado destacada (para entrega do trabalho) • Caneta 	35'

Anexo C3.1.1



CANTO I (revisão est. 19-23)

A armada portuguesa navegava, com ventos favoráveis (19), no largo oriental da costa de África, junto a Moçambique.

Mas, entretanto, **no plano mítico**, Júpiter convoca todos os deuses para um Consílio, a fim de decidirem da sorte dos portugueses. Os deuses chegam ao Olimpo, “onde o governo está da humana gente” (20-21), vindos de várias regiões do Céu, e sentam-se, de acordo com a sua posição hierárquica, em assentos de ouro e pedras preciosas (22-23). Júpiter senta-se num trono feito de estrelas.

24

Consílio dos deuses

“Eternos moradores do luzente
Estelífero Pólo (1) e claro assento (2),
Se do grande valor da forte gente (3)
De Luso não perdeis o pensamento,
Deveis de ter sabido claramente,
Como é dos fados (4) grandes certo intento,
Que por ela se esqueçam os humanos
De Assírios, Persas, Gregos e Romanos (5)

(1) Céu estrelado; (2) morada luminosa; (3) Portugueses; (4) destinos; (5) os quatro grandes impérios da Antiguidade

25

Consílio dos deuses

Já lhe foi (bem o vistes) concedido,
Cum poder tão singelo e tão pequeno,
Tomar ao Mouro (6) forte e guarnecido
Toda a terra que rega o tejo ameno;
Pois contra o Castelhanos (7) tão temido
Sempre alcançou favor do Céu sereno.
Asi que sempre, enfim, com fama e glória,
Teve os troféus pendentes da vitória (8).

(6) os mouros; (7) os Castelhanos; (8) objetos conquistados aos inimigos que ficavam pendentes nos ramos das árvores

26

Consílio dos deuses

“Deixo, Deuses, atrás a fama antiga,
Que co a gente de Rómulo (9) alcançaram,
Quando com Viriato (10), na inimiga
Guerra romana tanto se afamaram;
Também deixo a memória, que os obriga
A grande nome, quando alevantaram
Um por seu capitão (11), que peregrino
Fingiu na cervo (12) espírito divino.

(9) Romanos; (10) Pastor da Serra da Estrela, responsável pela resistência romana; (11) Sertório, general romano que combateu, por vingança, o seu povo, comandando o exército lusitano; (12) corça, fêmea do veado

“Agora vedes bem que, cometendo (13)
O duvidoso mar num lenho leve,
Por vias nunca usadas, não temendo
De Áfrico e Noto (14) a força, a mais se atreve:
Que havendo tanto já que as partes vendo
Onde o dia é comprido e onde breve (15),
Inclinam seu propósito e perfilha
A ver os berços onde nasce o dia (16).

(13) enfrentando; (14) ventos do sudoeste e do sul; (15) a costa africana ao sul do Equador; (16) Oriente

Prometido lhe está do Fado eterno,
Cujas altas Leis não podem ser quebradas,
Que tenham longos tempos o governo
Do mar, que vê do Sol a roxa entrada (17).
Nas águas têm passado o duro inverno;
A gente vem perdida e trabalhada (18);
Já parece bem feito que lhe seja
Mostrada a nova terra, que deseja.

(17) Oceano Índico; (18) cansada

“E porque, como vistes, tem passados
Na viagem tão ásperos perigos,
Tantos climas e céus experimentados,
Tanto furor de ventos inimigos,
Que sejam, determino, agasalhados (19)
Nesta costa africana, como amigos.
E tendo guarneçada (20) a lassa (21) frota,
Tornarão a seguir sua longa rota.”

(19) bem recebidos; (20) abastecida; (21) fatigada, cansada

Síntese do discurso de Júpiter

No Consílio dos deuses, Júpiter discursa e determina que os portugueses sejam protegidos e ajudados na viagem, porque:

- São superiores a todos os outros povos (24, vv. 4-8).
- Venceram os mouros, os castelhanos (25) e os romanos (26).
- São corajosos e determinados; navegam num mar desconhecido com o fito de chegar ao Oriente (27).
- Os *Fados* (destino) não podem ser contrariados (28).
- Os marinheiros estão cansados da viagem e merecem ser recebidos como “amigos” na Costa Africana (28-29)

Estas palavras Júpiter *dezia*,
Quando os Deuses, por ordem respondendo,
Na sentença (22) um do outro *difiria* (23),
Razões diversas dando e recebendo.
O padre Baco ali não consentia
No que Júpiter disse, conhecendo (24)
Que esquecerão seus feitos no Oriente,
Se lá passar a Lusitana gente.

(22) opinião; (23) divergia; (24) sabendo

Ouvido tinha aos Fados que viria
Hũa gente fortíssima de Espanha (25),
Pelo mar alto, a qual sujeitaria
Da Índia tudo quanto Dóris (26) banha,
E com novas vitórias venceria
A fama antiga, ou sua ou fosse estranha.
Altamente lhe dói perder a glória
De que Nisa (27) celebra *inda* a memória.

(25) Da Península Ibérica; (26) divindade marítima; (27) cidade da Índia onde Baco passou a juventude

Síntese da intervenção de Baco

- Baco discorda da decisão de Júpiter, porque acredita que será esquecido, caso os portugueses cheguem à Índia (30).
- Teme também que os poetas deixem de o cantar, dada a superioridade dos feitos dos portugueses, face aos seus (32).

Sustentava contra ele Vénus bela,
Afeiçoada à gente Lusitana,
Por quantas qualidades via nela
Da antiga, tão amada sua, Romana;
Nos fortes corações, na grande estrela (31),
Que mostraram na terra Tingitana (32),
E na língua, na qual, quando imagina,
Com pouca corrupção crê que é a Latina.

(31) grandes vitórias; (32) que obtiveram no Norte de África, contra os Muçulmanos

34

Consílio dos deuses

Estas causas moviam Citereia (33),
E mais, porque das Parcas (34) claro entende
Que há-de ser celebrada a clara Deia (35),
Onde a gente belígera se estende.
Assi que, um, pela infâmia que arreceia,
E o outro, *polas* honras que pretende,
Debatem, e na *perfia* permanecem;
A qualquer seus amigos favorecem.

(33) Vénus; (34) divindades que conhecem o Futuro; (35) Vénus

Síntese da intervenção de Vénus

- Vénus apoia os Portugueses, porque lhe lembram os Romanos, o seu povo, no que diz respeito ao espírito guerreiro e corajoso (33, 34).
- As semelhanças da língua portuguesa com o latim também são um ponto a favor (33).
- Antevê que os portugueses a honrarão por todo o lado, uma vez que valorizam o amor (34).

35

Consílio dos deuses

Qual Austro fero (36) ou Bóreas (37), na espessura (38),
De silvestre arvoredado abastecida,
Rompendo os ramos vão da mata escura,
Com *ímpito* e braveza desmedida;
Brama toda a montanha, o som murmura,
Rompem-se as folhas, ferve a serra erguida:
Tal andava o tumulto, levantado
Entre os Deuses, no Olimpo consagrado.

(36) vento violento do sul; (37) vento norte; (38) na floresta

36

Consílio dos deuses

Mas Marte, que da Deusa sustentava
Entre todas as partes em porfia (39),
Ou porque o amor antigo o obrigava,
Ou porque a gente forte o merecia,
De *antre* os Deuses em pé se levantava
(*Merencório* (40) no gesto (41) parecia),
O forte escudo ao colo pendurado
Deitando pera trás, medonho e irado,

(39) desacordo; (40) aborrecido, zangado; (41) rosto

37

Consílio dos deuses

A viseira do elmo (42) de diamante
Alevantando um pouco, mui seguro,
Por dar seu parecer se pôs diante
De Júpiter, armado, forte e duro;
E, dando hũa pancada penetrante,
Co coto do bastão (43), no sólio puro (44),
O Céu tremeu, e Apolo, de torvado,
Um pouco a luz perdeu, como *infiado* (45);

(42) parte da armadura que protege a cabeça; (43) extremidade inferior da lança; (44) trono onde estão os deuses, Céu; (45) envergonhado

38

Consílio dos deuses

E disse assi: “Ó Padre, a cujo império
Tudo aquilo obedece que criaste,
Se esta gente que busca outro Hemisfério,
Cuja valia e obras tanto amaste,
Não queres que padeçam vitupério (46),
Como há já tanto tempo que ordenaste,
Não ouças mais, pois és juiz direito,
Razões de quem parece que é suspeito (47).”

(46) ofensa; (47) Baco é “suspeito” por ter interesses próprios na Índia

38

Consílio dos deuses

E disse assi: “Ó Padre, a cujo império
Tudo aquilo obedece que criaste,
Se esta gente que busca outro Hemisfério,
Cuja valia e obras tanto amaste,
Não queres que padeçam vitupério (46),
Como há já tanto tempo que ordenaste,
Não ouças mais, pois és juiz direito,
Razões de quem parece que é suspeito (47).”

(46) ofensa; (47) Baco é “suspeito” por ter interesses próprios na Índia

39

Consílio dos deuses

Que, se aqui a razão se não mostrasse
Vencida do temor demasiado,
Bem fora que aqui Baco os sustentasse (48),
Pois que de Luso vem (49), seu tão privado (50);
Mas esta tenção sua agora passe,
Porque enfim vem de *estâmag*o danado (51),
Que (52) nunca tirará alheia *enveja*
O bem que outrem merece e o Céu deseja (53).

(48) Os apoiasse; (49) porque os Portugueses descendem de Luso; (50) Luso era muito amigo de Baco (filho ou companheiro); (51) com más intenções; (52) porque; (53) “e o Céu deseja” - aquilo que foi decidido pelos Fados

E tu, Padre de grande fortaleza,
Da determinação que tens tomada
Não tornes por detrás, pois é fraqueza
Desistir-se da cousa começada.
Mercúrio, pois excede em ligeireza
Ao vento leve e à seta bem talhada,
Lhe vá mostrar a terra, onde se informe
Da Índia e onde a gente se reforme.”

Síntese da intervenção de Marte

- Dirige-se a Júpiter, pedindo-lhe para não dar importância aos argumentos de Baco (38).
- Aponta as contradições de Baco: na verdade, ele deveria proteger os Portugueses, pois estes são descendentes de Luso, segundo o mito, fundador da Lusitânia, e suposto amigo ou filho de Baco. Só não o faz por inveja, pois receia que a glória que os portugueses possam alcançar seja superior à sua (39).
- Adverte Júpiter de que demonstraria fraqueza, caso voltasse atrás na sua decisão (40).

Como (54) isto disse, o Padre poderoso,
A cabeça inclinando, consentiu
No que disse *Mavorte* (55) valeroso,
E néctar (56) sobre todos esparziu.
Pelo caminho Lácteo glorioso,
Logo cada um dos Deuses se partiu,
Fazendo seus reais acatamentos (57),
Pera os determinados *apousentos*.

(54) Logo que; (55) Marte; (56) bebida dos deuses; (57) saudações

Síntese da decisão de Júpiter

- Júpiter encerra o Consílio dos deuses, mantendo a sua decisão de proteger os portugueses ao largo da costa africana (44, v.2).
- Todos os deuses partem para os seus aposentos (44, vv. 6-8)

Linguagem, estilo e estrutura da obra

- **Marcas do género da epopeia:** Plano da mitologia- inclusão na narrativa de um episódio de reunião dos Deuses no Olimpo, a fim de decidirem qual será a sua intervenção na ação dos humanos; há deuses que são apoiantes dos heróis (em *Os Lusíadas*, Vénus, principalmente, mas também Marte), e outros que são opositores (Baco); versos decassilábicos (10 sílabas métricas), geralmente com acentuação na 6ª e 10ª sílabas (verso heroico); hiperbolização dos feitos dos heróis, como algo que superará tudo o que já foi feito antes.
- **Recursos expressivos- exemplos:**
 - **Aliteração** (repetição de sons consonânticos, para mimetizar a agitação que a discussão provocou no Olimpo)
"Qual Austro fero ou Bóreas na espessura/ De silvestre arvoredo abastecida,/ Rompendo os ramos vão da mata escura/ Com ímpeto e braveza desmedida,/ Brama toda montanha, o som murmura,/ Rompem-se as folhas, ferve a serra erguida"

Linguagem, estilo e estrutura da obra

- **Comparação** (para evidenciar a grandeza de Júpiter): "ceptro rutilante,/ De outra pedra mais clara que diamante" (est. 22)
- **Hipérbole** (exagero da realidade, para intensificar o ruído do bastão de Marte): "O Céu tremeu, e Apolo, de torvado,/ Um pouco a luz perdeu, como enfiado" (est. 37)
- **Metáfora** (associação de dois elementos, omitindo, contudo, o termo comparativo): "lenho leve" (est. 27)- realçar a fragilidade da embarcação face ao mar poderoso
- **Perífrase** (utilização de várias palavras para referir algo que poderia ser dito numa só palavra ou em menos palavras): "Pelo neto gentil do velho Atlante (est. 20)- expressão usada para referir Mercúrio; "Ôa gente fortíssima de Espanha"- expressão usada para referir os Portugueses, realçando a sua força.

Linguagem, estilo e estrutura da obra

- **Sinédoque** (substituição de uma palavra por outro, de modo a referir o todo pela parte, ou a parte pelo todo): "Tomar ao Mouro forte e guarnecido/ Toda a terra que rrega o Tejo ameno./ Pois contra o Castelhana tão temido:/ Sempre alcançou favor do Céu sereno" (est. 25)- *Mouro* e *Castelhana* são usados para referir os Mouros e os Castelhanos.

- **Forma:**
 - Estrofes de 8 versos (oitavas)
 - Versos decassilábicos, predominantemente heroicos (acentuação na 6ª e 10ª sílabas).
 - Esquema rimático: *abababc* (rima cruzada e emparelhada)

Anexo C3.1.2

Guião para o exercício de leitura expressiva

- 1.** Lê o episódio em silêncio na sua totalidade, ao ritmo das pausas marcadas pela pontuação.

- 2.** Relê novamente episódio, mas agora parando nas palavras que desconheces, para procurar o significado no dicionário ou as notas do fim de texto. Se não souberes o que uma palavra significa e não a encontrares nas notas, faz o esforço de tentar descobrir o seu sentido, relendo o verso em que ela se insere, ou mesmo os versos que a antecedem e a sucedem. Só depois confirma a tua intuição num dicionário físico ou online.

- 3.** Escreve o significado das palavras que desconheces por cima delas, assim vais interiorizando mais facilmente o seu sentido, ao longo das releituras que fizeres.

- 4.** Faz um pequeno trabalho de pesquisa, de modo a poderes aprofundar um pouco mais a informação que aparece nas notas. Isso ajudar-te-á a compreender melhor o texto.

- 5.** Lê agora o texto em voz alta, marcando no livro as pausas de leitura, sejam aquelas que já estão assinaladas pela pontuação, sejam aquelas que tu aches que devas introduzir por verificares quebras na continuidade do raciocínio do sujeito poético, ou por alterações no ritmo. Marca também os versos que se interligam e que, na tua interpretação, não devem ser sujeitos a pausa.

- 6.** Reflete sobre o melhor tom para cada passagem de leitura (tom lamentoso, eufórico, pausado, acelerado, etc.), consoante o conteúdo que já foste assimilando. Assinala no texto as tuas opções, de forma visível.

- 7.** Relê novamente o texto em voz alta, já seguindo as indicações que assinalaste.

- 8.** Se tiveres essa oportunidade, pede a alguém da tua confiança para te ouvir a ler o texto. No fim, ouve com atenção a opinião da pessoa sobre os pontos fortes e fracos da leitura.

- 9.** Se possível, relê novamente o texto à mesma pessoa, tendo em conta as considerações que ela te deu. Reflitam sobre a segunda performance: foi melhor? não foi? O que é que está bem? O que é que ainda precisa de ser trabalhado?

- 10.** Treina a leitura as vezes que consideres necessárias para melhorar a tua performance.

Anexo C3.1.3

Atividade _ Especialistas em mitologia romana

Breves indicações:

- **Lê os textos de apoio fornecidos pela professora**, pelo menos os relativos à tua divindade.

Se considerares necessário, procura **outras fontes de informação**, sejam as indicadas nos textos, sejam outras fontes **fidedignas**. Em caso de dúvida, questiona a professora.

- Sublinha nos textos a **informação** que consideres **essencial**. Se tiveres dúvidas em diferenciar a informação essencial da acessória, procura ler outros textos sobre a mesma temática. Geralmente, a informação essencial sobre um dado tema repete-se na maioria dos textos expositivos acerca dele.

- De entre a **informação acessória** que encontres, algum episódio caricato que tenha envolvido a divindade, por exemplo, ou o desenvolvimento mais detalhado sobre a sua origem e percurso, escolhe **uma, no máximo duas**, e **procura resumi-la por palavras tuas**.

- Procura **interligar num pequeno esquema a informação principal com a informação acessória** que selecionaste e treina a apresentação oral da divindade aos teus colegas.

- Lembra-te de que, apesar de ser uma explicação oral, deves articular, na mesma, o teu **discurso** de um modo **coeso**. Podes começar por uma informação geral sobre o Deus. Por exemplo, *Júpiter é o rei de todos os deuses. É o deus dos trovões e dos raios*. Em seguida, explicitas as informações mais importantes que recolheste e que não podes deixar de referir, complementando a tua explicitação com uma ou duas das informações acessórias que selecionaste. Por fim, conclus, podendo ou não dar uma opinião pessoal, por exemplo, *Por tudo isso, podemos considerar que Júpiter representava o poder, a força, mas também a justiça e a bondade*.

- **Não é necessário fazer qualquer apresentação digital**. Procura expressar-te calmamente e utiliza uma **linguagem clara e acessível**, de modo a que todos os colegas te possam entender. Não deves basear a tua explicação na leitura de um rascunho, embora possas ter um à mão, para não te enganares nalguma informação mais específica. Mas compreende que um especialista, quando dá uma explicação, não o faz lendo um papel. Tem conhecimentos consolidados para o poder fazer usando das suas próprias palavras, de uma forma natural.

Textos de apoio _ Mitologia Romana

Algumas das Divindades principais

Júpiter

Encontramos no nome Júpiter a raiz *di*, *div*, que corresponde à ideia de relâmpago, de luz celeste.

O Júpiter etrusco, que se chama *Tinia*, tem por função avisar os homens e, por vezes, puni-los; para esse efeito, possui três raios. Pode lançar o primeiro por sua livre iniciativa, como aviso; mas para lançar o segundo, que também é premonitório, precisa de obter o consentimento dos doze deuses *consentes* ou *cúmplices*. O terceiro raio é a punição: esse não pode ser lançado a não ser com a autorização dos dez deuses superiores ou escondidos, *dii superiores*, *involuti*. Podemos comparar esse Júpiter primitivo a Sumano, outro deus etrusco do relâmpago, que presidia ao céu nocturno.

O Júpiter latino é, inicialmente, o deus da luz - sol e lua - e dos fenómenos celestes: vento, chuva, trovão, tempestade, relâmpagos. O seu papel é, por isso, importante junto das populações agrícolas. Vários apelidos correspondem aos seus diversos atributos: Júpiter *Dapalis* preside às sementeiras; Júpiter *Terminus* vigia as demarcações dos campos.

Júpiter rapidamente perdeu as suas funções rústicas e tornou-se no grande protector da cidade e do estado. Foi um deus guerreiro (Júpiter *Stator*, *Ferétrio*, *Victor*); simbolizou as grandes virtudes da justiça, da boa-fé, da honra; protegia a juventude. Era, em suma, interna como externamente, o grande poder tutelar do Império (Júpiter *Optimus Maximus*). Estavam-lhe reservadas designações solenes: *Conservator orbis*, *Conservator Augustorum*, *Propugnator*, *Sospitator*; *Tutator*, *Custos*. Um cognome mais prosaico, *Pistor* (padeiro), lembra que Júpiter aconselhou os Romanos sitiados no capitólio pelos Gauleses a que atirassem pão por cima das muralhas, a fim de mostrar aos inimigos que não temiam a fome.

Júpiter era adorado em toda a Itália. No Quirinal possuía um templo muito antigo, o *Capitolium vetus*, onde formava uma tríade com Juno e Minerva. Este templo foi reconstruído no Capitólio durante a governação dos Tarquínios e os três deuses formavam aí a tríade capitolina, em que Júpiter possuía o nome de *Optimus Maximus*.

Era sob a égide do Júpiter Capitolino que os senadores se reuniam para declarar a guerra; antes de partir, os generais apresentavam-se diante deles e, após a vitória, voltavam para lhe oferecer uma coroa de ouro e uma parte do saque.

Em sua honra celebravam-se no circo jogos anuais, os *ludi romani*, cuja instituição era atribuída a Tarquínio Prisco. Incluía concursos atléticos e, sobretudo, corridas de carros.

A par dos *ludi romani* figuravam os *ludi plebeii*, que comportavam corridas a pé e jogos cénicos.

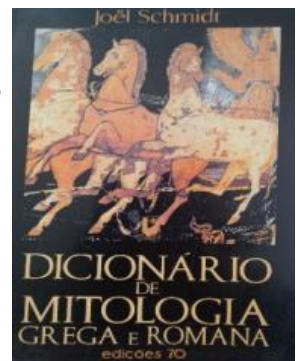
As imagens de Júpiter são quase todas traduzidas da arte grega. No entanto, o Júpiter Volco apresenta a particularidade curiosa de ser imberbe e de ser representado sob a aparência de um jovem.

Félix Guirand (dir.) (2006). *História das mitologias I*, Lisboa: Edições 70



Durante toda a Antiguidade romana, Júpiter foi o maior de todos os Deuses, o soberano do céu e da Terra. Primitivamente venerado como divindade dos Elementos- o Tempo, o Raio, o Trovão, a Luz-, e possuindo sobrenomes, epítetos sugestivos, como *Fulminator*, *Fulgurator*, *Tonitrualis*, *Pluvius*, *Tonans*, ele absorveu, pouco a pouco, as pequenas divindades de Itália; os seus atributos, bem como as suas representações, tomaram uma amplitude nova e multiforme. O Estado romano, extremamente centralizado, precisava de um deus que, no plano religioso, assegurasse e fortificasse a sua unidade. Júpiter tornou-se, de algum modo, esse deus político, garante das leis, dos tratados, dos juramentos e que protege Roma durante as guerras. A Júpiter Ferétrio eram oferecidos os despojos dos chefes inimigos. Implorava-se Júpiter *Stator*- como durante o conflito entre Romanos e Sabinos- para parar uma invasão. Fora-lhe erguido um templo, no Capitólio, onde, ao lado de Juno e de Minerva, ele completava, com elas, a tríade capitolina protectora da integridade da cidade. Era chamado *Optimus Maximus*, e os cônsules, no momento da entrada no cargo, imploravam a sua ajuda e a sua indulgência. Era tão forte a preeminência de Júpiter no Estado romano, que nem por isso se esvaneceu com a entrada de Zeus no panteão. Se é verdade que foi atribuído ao primeiro os mitos sem número do segundo, também é certo que Júpiter conservou, até ao fim do Paganismo, a sua importância política. Continuou a assegurar uma laço único entre as diversas cidades do Império romano que possuíam, todas elas, o seu templo e as suas estátuas dedicadas a Júpiter. O próprio deus encarnou na pessoa dos imperadores que, para aumentarem o seu prestígio, não hesitaram a atribuir a si próprios os títulos do deus.

Joël Schmidt (1997), *Dicionário da mitologia grega e romana*, Lisboa: Edições 70



Marte

Marte é, sem dúvida, o mais romano dos deuses. O seu culto teve preeminência sobre o de Júpiter.

Isto porque Marte está muito próximo da história de Roma, primeiro porque a tradição faz dele pai de Rómulo, e depois porque as suas funções de deus da agricultura e, posteriormente, de deus da guerra correspondem aos dois estádios sucessivos do cidadão romano, que foi um agricultor antes de ser um conquistador.

Discute-se sobre a origem do seu nome: uns ligam-no a uma raiz *mar* ou *mas*, que significaria a força geradora; outros adoptam a raiz *mar*, no sentido de brilhar, o que implicaria que Marte tivesse sido inicialmente uma divindade solar.

As forças mais antigas do seu nome são *Maurs* e *Mavors*, donde veio por contracção a forma usual Marte. Outras formas (*Marspiter* e *Maspiter*) foram criadas pela junção com o termo *pater*.

Os Latinos consideravam Marte filho de Juno; a deusa tê-lo-ia gerado não com a ajuda de Júpiter mas através de uma espécie de união mística com uma flor maravilhosa. Além disso, Marte, como esposo da vestal Reia Sílvia, que surpreendeu em pleno sono, era pai de Rómulo e Remo.

De início as suas atribuições foram rústicas. Nos tempos antigos, Marte era o deus da vegetação e da natureza criadora. Sob o nome Silvano, que mais tarde se tornou uma divindade distinta, presidia à prosperidade dos rebanhos, habitava regiões de florestas e de montanhas. Também protegia, de modo geral, a agricultura: a este título, encontramos-lo associado a



Robigus, que preserva os cereais do míldio (robigo). São-lhe consagrados vários animais: o picanço, o cavalo e o lobo, cuja imagem aparece frequentemente nos santuários do deus: foi uma loba que amamentou Rómulo e Remo. Entre as plantas e as árvores que lhe são dedicadas, mencione-se a figueira, o carvalho, o corniso, o loureiro e a fava.

Todas estas particularidades, associadas ao facto de Marte ser o deus da Primavera e de as festas mais importantes serem celebradas nessa época, mostram que Marte era um deus essencialmente agrícola. Chamavam-lhe *Marte Gradivo* (de *grandire*, tornar-se grande, crescer).

Os seus atributos guerreiros só vieram depois e acabaram por suplantar os outros, transferidos para Ceres e Líbero. Marte é o deus das batalhas. Veneravam-no no seu templo de Roma antes de partirem em expedição. Antes do combate ofereciam-lhe sacrifícios e depois da vitória associavam-no à partilha do saque. Marte aparece então algumas vezes no campo da batalha, escoltado por Belona e por Vacuna, deusas guerreiras; por Pavor e por Palor [divindade que personifica o medo], que inspiram terror aos inimigos; pela Honra e pela Virtude, que insufla honra e coragem aos Romanos. Marte conserva o seu cognome anterior de *Gradivo*, mas este muda de sentido, por corrupção, e liga-se ao verbo *gradi* (avançar). Trata-se, assim, de um Marte soldado de infantaria. Após o triunfo, é acompanhado por Vítula e pela Vitória.

Marte era venerado na Etrúria, na Úmbria, na Sabina, onde era associado à deusa *Nério*, em Sâmnio; pelos Oscos, no Lácio. Os seus templos eram muito numerosos e os Romanos erigiam-nos também nas terras conquistadas.

Em Roma, onde era celebrado na forma de Marte e de Quirino, há um *sacrarium* no Palatino, na *Roma Quadrata* de Rómulo: é lá que se encontram as lanças sagradas do deus e os doze escudos (*Ancilia*) objetos do seu culto. Querendo dar ao rei Numa uma prova da sua benevolência, Marte – ou Júpiter, segundo Ovídio – fez cair do céu um escudo, ao qual foi ligado o futuro de Roma. Para prevenir qualquer risco de roubo ou destruição, Numa mandou fazer onze escudos idênticos ao primeiro e colocou-os a todos sob a guarda de um grupo particular de sacerdotes, chamados Sálíos. Os ritos dos Sálíos tiveram inicialmente por objetivo proteger o crescimento das plantas.

Aliás, Marte apresentava-se como um deus puramente agrícola nas festas de *Ambarvais*, celebradas em Roma a 29 de maio. Eram festas de purificação. Ofereciam a Marte os *suovetaurilia*, durante os quais passeavam um porco e um touro antes de os imolar ao deus.

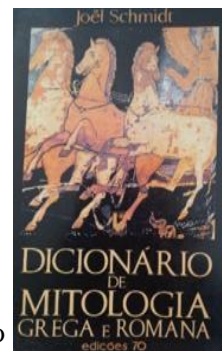
Marte figura também no canto dos Arvales, grupo de sacerdotes encarregues do culto de *Dea Dia*, deusa campestre, parente próxima de Ceres.

As suas representações provêm quase todas da arte grega. A sua imagem mais romana será aquela de um Marte barbudo, couraçado e envergando um elmo, reproduzido a partir de uma estátua de *Mars Ultor*, erigida no templo construído por Augusto. Quanto às numerosas figuras de Marte gravadas nas medalhas são de estilo grego e reproduzem o tipo de Ares.

A sua companheira (irmã, esposa ou filha), Belona, tinha em Roma um templo célebre perto da porta de Carmenta. Aí, o Senado concedia audiências aos embaixadores. Face a esse templo estava a “coluna de guerra”, que o fecial golpeava com a sua lança aquando de uma declaração de guerra. Os sacerdotes de Belona eram escolhidos, entre os gladiadores.

Félix Guirand (dir.) (2006). *História das mitologias I*, Lisboa: Edições 70

É a transposição latina do Ares helénico e um dos deuses romanos sobre os quais as interpretações mitológicas permanecem controversas. É certo que ele é o deus



da Guerra: os colégios dos sacerdotes sálios, que o honravam, invocavam-no batendo nos escudos; Augusto mandou erguer um templo em sua honra concedendo-lhe o sobrenome de Ultor (“o Vingador”).

Entretanto, a influência que a figura de Ares exerce sobre Marte não deve apagar o carácter muito

mais complexo do primitivo Marte, venerado muito particularmente pelos Sabinos e pelos Oscos.

Longe de ser um Deus da Destruição, Marte protegia, pelo contrário, a vegetação e assegurava o seu desenvolvimento. Durante o mês que tem o seu nome, altura em que se manifesta a eclosão dos primeiros ramos e das primeiras flores, era-lhe consagrada uma festa. Os mitógrafos contemporâneos tentaram fazer uma síntese plausível dos dois atributos do deus: a guerra e a prosperidade. Mostraram que as festas de Marte se desenrolavam na altura em que as armadas abandonam o repouso e retomam os combates. Marte, seria, então, a figura simbólica do despertar da força e do vigor, tanto na natureza como no coração dos guerreiros.

Joël Schmidt (1997), *Dicionário da mitologia grega e romana*, Lisboa: Edições 70

Mais informações sobre Marte:

[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$marte-\(mitologia\)](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$marte-(mitologia))

Mercúrio

O nome de Mercúrio liga-se à raiz *merx* (mercadoria) e *mercanti* (comerciar). Este deus não é muito antigo, pois não figura nos *Indigitamenta*. Os antigos Romanos, essencialmente camponeses, não tinham de resto necessidade de um deus do comércio.

O Mercúrio romano, que só aparece por volta do século V, é exclusivamente o deus dos comerciantes. Durante muito tempo só foi conhecido nessa qualidade, a ponto de Plauto, no seu Prólogo do *Anfitrião*, ter tido de precisar que Mercúrio presidia às mensagens e ao comércio, *nuntiis et lucro*. Tal como outras divindades secundárias, *Pecunia*, *Æsculanus*, *Argentino*, velava pelo ganho dos mercadores.

Mercúrio tinha um templo no Aventino. Entre os animais, o galo era-lhe especialmente consagrado.

Os artistas romanos inspiraram-se geralmente na figura de Hermes. Deram a Mercúrio uma figura imberbe e, como atributos, o caduceu e o pétaso [chapéu baixo e redondo, de aba larga], com uma bolsa na mão.

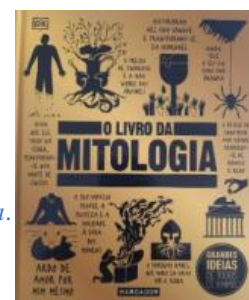
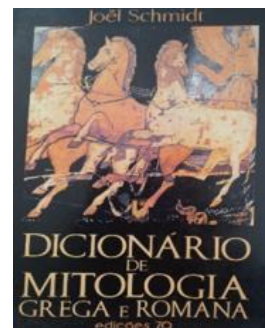
Félix Guirand (dir.) (2006). *História das mitologias I*, Lisboa: Edições 70

Mercúrio: Deus do comércio, da comunicação, dos viajantes, da sorte e do embuste; um dos doze principais deuses romanos.

Dorling Kindersley Limited- A Penguin Random House Company (2018). *O livro da mitologia*.

Barcarena:

Editorial Presença



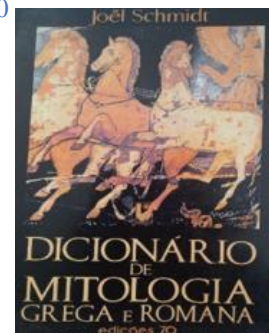
Após a helenização dos deuses romanos, Mercúrio foi confundido com o Hermes dos

Gregos, de quem tomou os atributos e as lendas. No entanto, o carácter primitivo de Mercúrio é, antes de mais marcado pelo próprio nome, que se liga, certamente, a *Merx* (“mercadoria”) e *Mercari* (“negociar”). Ele é, pois, originalmente, ao que parece uma divindade do negócio. Entretanto, nenhuma lenda romana lhe concerne; aparece apenas no *Anfitrião* de Plauto e tem um papel intermediário, ao serviço das aventuras amorosas de Júpiter. Os Romanos atribuem-lhe, por vezes, a paternidade dos deuses Lares, protectores dos caminhos, e de Evandro, fundador de uma cidade na Arcádia, no sopé do monte Palatino.

Joël Schmidt (1997), *Dicionário da mitologia grega e romana*, Lisboa: Edições 70

Mais informações sobre Mercúrio:

[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$mercurio-\(mitologia\)](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$mercurio-(mitologia))



Neptuno

Identificado como Posídon numa data relativamente antiga, Neptuno perdeu, pouco a pouco, o seu carácter itálico; mas aproveitou, em troca, os mitos que concernem ao seu homólogo grego. É certo que Neptuno, na religião primitiva dos povos do Lácio, não foi o deus do mar. Estas nações, de facto, dedicavam-se à agricultura; ao contrário dos Gregos, cuja economia se fundava essencialmente no comércio marítimo. Neptuno era, aos olhos dos Latinos, uma divindade da Humanidade. As *Neptunalia* celebravam-se em sua honra, na época dos grandes calores de Julho, debaixo dos abrigos de folhagem que dispensavam uma certa frescura, e onde era possível encontrar a própria essência do deus Neptuno.

Joël Schmidt (1997), *Dicionário da mitologia grega e romana*, Lisboa: Edições 70

Ovídio, em metamorfoses, conta a história de uma jovem mulher chamada Aracne, da Lídia. Era uma tecelã tão habilidosa que as ninfas vinham de todos os lados, do Monte Tmolos e das margens do rio Pactolo, apenas para vê-la trabalhar. As ninfas achavam que fora ensinada por Minerva, a deusa da tecelagem, mas Aracne ofendia-se com tal sugestão. Orgulhosa, desafiou a deusa para uma prova de tecelagem.

Minerva, igualmente orgulhosa, disfarçou-se de idosa e confrontou Aracne. Embora aplaudisse a habilidade da tecelã, sugeriu que demonstrasse alguma humildade e honrasse a deusa da tecelagem.

Aracne insultou tanto a anciã quanto Minerva- a deusa, então, retirou o disfarce e desafiou Aracne para uma competição.

Minerva teceu uma tapeçaria retratando a disputa que manteve com Neptuno para saber quem seria o protetor de Atenas. O trabalho de Aracne mostrava a imoralidade dos deuses, com cenas de luxúria de Júpiter e Neptuno a enganar e seduzir as suas conquistas, com um disfarce atrás do

outro. Minerva não encontrou nenhum defeito no trabalho de Aracne, exceto a série de infâmias dos deuses, e então, num acesso de raiva, bateu nela repetidas vezes com a lançadeira de madeira do tear. Incapaz de suportar o tormento, Aracne enforcou-se. Minerva, então, sentindo-se culpada, trouxe Aracne de volta à vida como a primeira aranha do mundo.

Dorling Kindersley Limited- A Penguin Random House Company (2018). *O livro da mitologia*.

Barcarena:

Editorial Presença



Mais informações sobre Neptuno:

<https://www.mitologia.pt/porque-tem-posedonneptuno-um-tridente-124468>

[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$neptuno-\(mitologia\)](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$neptuno-(mitologia))

Algumas Divindades secundárias

Baco

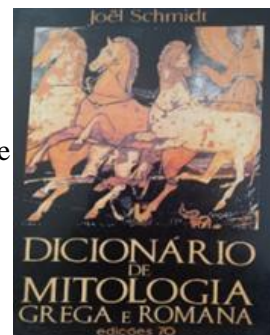
Os romanos absorveram a cultura de várias tribos de Itália – latinos, etruscos, sabinos-, cujos deuses foram adotados pela mitologia romana. Contudo, também se apropriaram dos mitos dos gregos antigos, dando continuidade às colónias, cultura e mitos, alinhando muitos dos seus próprios deuses aos homólogos gregos. Os deuses romanos, porém, não eram simplesmente deuses gregos com nomes diferentes. Baco, o despreocupado deus romano do vinho e da inspiração, tem mais semelhanças com o deus etrusco Fufiuns, que procura o prazer, do que com o deus grego Dioniso.

Dorling Kindersley Limited- A Penguin Random House Company (2018). *O livro da mitologia*. Barcarena: Editorial Presença



Divindade romana do vinho e da vinha, do deboche e da licenciosidade, Baco, assimilado a Dioniso, não teve um papel importante na religião romana. Foi, essencialmente, venerado por um número restrito de iniciados, que se entregavam, durante os mistérios, as Bacanais, a orgias de que o Senado tentou combater as desordens a que davam lugar.

Joël Schmidt (1997), *Dicionário da mitologia grega e romana*, Lisboa: Edições 70



Mais informações sobre Baco:

[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$baco](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$baco)

Divindades da água

Todas as extensões de água, todas as fontes, todas as correntes foram divinizadas. A ninfa *Juturna*, ou antes *Diuturna*, originária do Lácio, é a deusa da água estagnada e das correntes, cujo domínio Júpiter lhe deu em troca do seu amor. Ela é festejada nos *Juturnais*, a 11 de Janeiro, pelo colégio dos *Fontani*, que eram os artesãos encarregados dos aquedutos e das fontes. Na sua origem, *Neptuno* talvez tenha sido um deus do elemento líquido, ou um protector contra a seca; nas *Neptunalia*, a 23 de Julho, construíam-se cabanas com folhas para protecção dos raios solares. Quanto às *Ninfas*, elas são, de modo geral, divindades da água: na maior parte do tempo, estão associadas a uma qualquer divindade superior: Júpiter, Diana, Ceres, etc. O seu culto é originário do Lácio: as suas fontes estão ao pé da porta Capena, entre elas a mais famosa de todas, a da ninfa Egéria, que o rei Numa ia consultar durante a noite. Segundo Ovídio, ela desposou Numa e, após a morte deste, retirou-se para o bosque do vale Arícia, onde Diana a transformou em fonte. Predizia a sorte dos recém-nascidos.

Entre as outras ninfas, podemos citar as *Camenas*, ninfas proféticas. Uma delas, *Antevorta*, conhecia o passado; uma outra, *Posvorta*, o futuro. Das Camenas a principal foi



Carmenta, que viveu inicialmente na Arcádia, onde teve um filho de Mercúrio, Evandro. Quando este deixou a sua pátria para se ir estabelecer na Itália, onde fundou a cidade de Palanteu, Carmenta acompanhou-o. Transformou em letras romanas as quinze letras levadas por Evandro. Dotada do dom da profecia, viveu até aos cento e dez anos e depois da sua morte recebeu honras divinas.

Félix Guirand (dir.) (2006). *História das mitologias I*, Lisboa: Edições 70

Vénus

Vénus também só tinha, primitivamente, uma personalidade muito modesta. Com Ferónia e Flora simboliza a Primavera e a fecundidade. Tinha o seu lugar nas *Floralia* (28 de Abril a 3 de Maio) e nas *Vinalia rustica* (9 de Agosto).

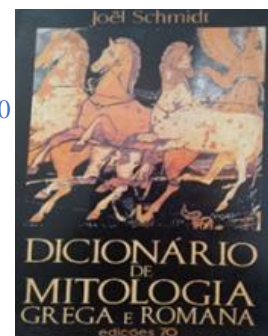
Félix Guirand (dir.) (2006). *História das mitologias I*, Lisboa: Edições 70

Antiga divindade itálica de menor importância, Vénus protegia, originalmente, as hortas, assegurando a fecundação das flores e a maturação das plantas. A partir do segundo século a. C., ela foi assimilada pela deusa grega Afrodite, de quem tomou os caracteres, as lendas e os atributos: adquiriu uma autoridade notável no culto romano. No século primeiro, César, que fazia remontar a origem da sua família à gens Iulia, a Eneias, filho de Anquises e de Vénus, fixou o culto da sua “antepassada”. Os Romanos consagraram à deusa o mês de Abril, época em que se manifesta, em toda a natureza, o renascimento do amor.

Joël Schmidt (1997), *Dicionário da mitologia grega e romana*, Lisboa: Edições 70

Mais informações sobre Vénus:

[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$venus-\(mitologia\)](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$venus-(mitologia))



Cupido

Bem mais do que o Eros grego, com o qual acabou por se confundir, Cupido, auxiliar de Afrodite, é a personificação do mais vivo desejo amoroso. Apuleio conta-nos a história de Psique, amada pelo deus, narração que testemunha a perseverança de que Cupido faz prova, quando possuído pela paixão.

Joël Schmidt (1997), *Dicionário da mitologia grega e romana*, Lisboa: Edições 70

Mais informações sobre Cupido:

[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$cupido-\(mitologia\)](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$cupido-(mitologia))

Amor de Cupido e Psique

Dizia-se que a princesa mortal Psique (alma) era tão bonita que as pessoas começaram a venerá-la e a desprezar Vénus – a verdadeira deusa do amor – e os seus templos. Enraivecida Vénus, chamou o filho, Cupido (amor) – um rapaz irrequieto que costumava causar transtornos com as suas flechas de amor e a tocha do desejo-, e o incitou a



castigar Psique, fazendo-a apaixonar-se por um homem infame e deplorável. Mas, sem querer, Cupido arranhou-se com a própria flecha de paixão e caiu de amores por Psique.

Entretanto, Apolo avisou o pai de Psique que ela não estava destinada a casar com um mortal, mas com uma serpente alada horrenda. Os pais de Psique, desolados, prepararam-na para o terrível casamento e, conforme Apolo exigira, levaram-na ao topo de um penhasco, onde foi deixada para encarar o seu destino.

Nenhuma serpente apareceu; em vez disso, o vento de Oeste, Zéfiro, arrebatou Psique e levou-a até um palácio maravilhoso, que, de tão exuberante, ela achou ser a casa de um deus. Uma voz invisível disse-lhe que o palácio era dela, e servos igualmente invisíveis a banharam, a vestiram, trouxeram comida e tocaram música.

Porém, no escuro daquela noite, o marido invisível de Psique foi até à sua cama, fez amor com ela e partiu antes do alvorecer. Acabaria por ser um padrão das suas noites- dormir com um marido que nunca via. Sozinha e agora grávida, Psique persuadiu o marido a permitir que as suas duas irmãs mais velhas viessem visitá-la. Alertou para que não deixasse que as irmãs a convencessem a descobrir a aparência dele. Caso fizesse, a sua felicidade acabaria.

As irmãs invejosas de Psique chegaram e lembraram-se da profecia de Apolo, de que se casaria com uma fera monstruosa. À noite, enquanto o marido dormia, Psique aproximou-se dele com uma lamparina a óleo e uma faca, pretendendo matá-lo. No entanto, para sua surpresa, a luz revelou que ele era Cupido. Ao tentar agarrar uma das suas flechas, acidentalmente espetou o polegar na ponta, apaixonando-se perdidamente por ele. A mão dela tremeu, e uma gota de óleo quente pingou no ombro de Cupido. Magoado e traído, fugiu.

Psique viajou por toda a parte à procura do marido desaparecido. Foi inclusive ao palácio da própria Vénus, onde a deusa hostil lhe atribuiu uma série de tarefas quase impossíveis. A última delas era entrar no Submundo para ir buscar um frasco de beleza da rainha Proserpina. Ao regressar, esqueceu-se da advertência para não abrir o frasco, foi dominada por um sono profundo e caiu como se estivesse morta.

Cupido voou até Psique e despertou-a daquela letargia. Júpiter concordou com o casamento deles e tornou-a imortal, após o que Vénus finalmente a aceitou. A criança nascida de Psique e Cupido foi volúpia, a deusa do prazer.

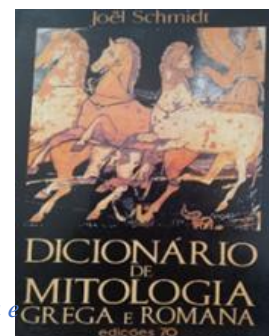
Dorling Kindersley Limited- A Penguin Random House Company (2018). *O livro da mitologia.*

Barcarena: Editorial Presença

Fortuna

Nunca alguma divindade foi tão temida pelos Romanos do que a Fortuna, que eles identificaram como a *tyché* grega. Deusa da Sorte cega e ado Acaso, ela oferece aos mortais, segundo os seus caprichos, a riqueza ou a pobreza, o poder ou a servidão. Preside a todos os acontecimentos da vida e tem todos os poderes sobre os homens. Possui um corno da abundância e um leme, porque ela guia os interesses do mundo, de olhos fechados, e é invocada pelos homens (*Fortuna uirillis*), pelas mulheres (*Fortuna muliebris*), pelos viajantes, pelos cavaleiros e por todos os que exercem uma atividade sujeita à incerteza e ao perigo. Nos seus santuários mais célebres, em Ântio ou em Preneste, ela é escutada com temor quando profere os oráculos.

Joël Schmidt (1997), *Dicionário da mitologia grega e romana*, Lisboa: Edições 70



Mais informações sobre Fortuna:

[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$fortuna](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$fortuna)

Adamastor e Tétis

Logo à partida, Adamastor é identificado como um dos gigantes (V, 51, I-4):

Fui dos filhos aspérrimos da Terra,
Qual Encélado, Egeu e o Centimano;
Chamei-me Adamastor e fui na guerra
Contra o que vibra os raios de Vulcano.



Os gigantes são uma segunda leva dos filhos de Geia, tendo nascido, após os titãs, das gotas de sangue dos testículos de Úrano. Depois que Cronos, o seu filho mais novo, ajudado pela sua mãe, lhos havia cortado, algumas gotas de sangue entranham-se na terra e delas nascem os gigantes. Mas nem tudo é mau. Quanto aos testículos, diz Hesíodo (*Teogonia*, 184-192) que Cronos os lança ao mar a dali havia de nascer, entre a espuma marinha, uma linda rapariga, Afrodite, a deusa tão mimosa e amiga de sorrisos, como aparece já em Homero e viria a reviver nos versos de Camões sob o nome de Vénus.

Aqui Camões refere-se a uma célebre batalha entre os gigantes e Zeus (e os deuses olímpicos), que nestes versos corresponde ao “que vibra os raios de Vulcano”, por ser este deus (o grego Hefesto) quem forja os raios de Zeus. Por isso, no seu discurso diante dos portugueses, o Adamastor diz que “fui na guerra/ contra o que vibra os raios de Vulcano”. Os nomes dos gigantes vão variando de autor para autor. Não raro, há mesmo por vezes uma certa confusão, proveniente já desde a Antiguidade, entre titãs e gigantes, o que aliás é compreensível, já que uns e outros têm origens muito próximas. Adamastor é, em todo o caso, um gigante. Camões até saberia a diferença entre uns e outros, já que Adamastor se identifica a si mesmo como um “dos filhos aspérrimos da Terra”/ Qual Encélalo, Egeu e o Centimano”. De facto, Encélado, Egeu e Centimano são também nomes de gigantes. (...) Adamastor seria porventura menos conhecido. O seu nome, porém, aparece em alguns textos da Antiguidade sob a forma de *Damastor*, mas estes testemunhos não são tão antigos. O poeta latino Claudiano, da Antiguidade tardia, tem um poema, a *Gigantomaquia* (“combate dos gigantes”), onde é narrada a batalha famosa entre os gigantes e os deuses do olimpo e aparece a figura de Damastor.

Neste poema, Damastor aparece ao lado de outros gigantes e com a particularidade de o seu nome ser referido logo a seguir ao de Palante, um gigante que foi precisamente transformado em pedra por Atena. Quanto a Damastor, foi também ele vencido por Atena, que o transformou igualmente em pedra, devido à acção do seu escudo que tinha no centro a cabeça de Medusa, uma das Górgonas, entretanto vencida por Perseu. Em Camões, isto também acontece a Adamastor, que de súbito se vê metamorfoseado num penedo. Mas tudo acontece por diferente razão.

(...) Essa proximidade de Adamastor com as ninfas tem a ver com aquilo que o poeta Camões faz dele neste episódio, pois passa pelo tipo de história em que ele se vê envolvido e é, no caso, a fábula aqui forjada por Camões dos seus amores por Tétis, porquanto, mesmo se isso é porventura inesperado, esta em muito se assemelha, pelo modo como ele a constrói, à de outras ninfas e nereides.

Pela narrativa do gigante na primeira pessoa, percebemos que, conquanto tivesse a condição de um gigante, em todo o caso, antes de ter sido metamorfoseado pela deusa Tétis que, neste episódio camoniano, tem uma aspecto frívolo e antipático, algo diverso do que tem nos textos antigos, o Adamastor teria tido um aspecto humano (conquanto gigantesco), o que se

pode inferir das suas próprias palavras. De um modo a que, a meu ver, é difícil ficar-se indiferente, por ser simultaneamente tão discreto e tocante, ele diz: “Não fiquei homem, não; mas mudo e quedo/ E, junto dum penedo, outro penedo” (V, 56, 7-8). De facto, há algumas figuras de ninfas ou suas companheiras integradas em fábulas que envolvem infortúnios amorosos.

Viana, Maria M. (2022). *Figuras do mito*.
Lisboa: Tinta da China

Mais informações sobre Adamastor e Tétis podem ser recolhidas no site da Infopédia:

[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$adamastor](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$adamastor)

[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$tetis](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$tetis)

E em <https://www.mitologia.pt/o-mito-de-tetis-365293>

<https://www.mitologia.pt/o-segredo-do-adamastor-296517>

Anexo C3.3.1

Ficha de educação literária e escrita

Educação literária

1. Lê as estâncias 20 a 22 do Canto I de *Os Lusíadas* e consulta as notas.

20

Quando os Deuses no Olimpo luminoso,
Onde o governo está da humana gente,
Se ajuntam em consílio glorioso,
Sobre as cousas futuras do Oriente.
Pisando o cristalino Céu fermoso,
Vêm pela Via Láctea juntamente,
Convocados, da parte do Tonante (1),
Pelo neto gentil do velho Atlante (2).

21

Deixam dos sete Céus o regimento (3),
Que do poder mais alto lhe foi dado,
Alto poder mais alto, que só co pensamento
Governa o Céu, a Terra e o Mar irado.
Ali se acharam juntos num momento
Os que habitam o Arcturo (4) congelado,
E os que o Austro (5) têm, e as partes onde
A Aurora nasce (6) e o claro Sol se esconde (7).

22

Estava o padre ali, sublime e dino,
Que vibra os feros raios de Vulcano,
Num assento de estrelas cristalino,
Com gesto alto, severo e soberano.
Do rosto respirava um ar divino,
Que divino tornava um corpo humano;
Com ãa coroa e ceptro rutilante,
de outra pedra mais clara que diamante

(1) *Tonante*: Júpiter, pai dos deuses, deus dos trovões e dos raios; (2) *Atlante*: Mercúrio, deus mensageiro; (3) deixam a governação; (4) deuses que residem no Norte; (5) deuses que residem no Sul; (6) deuses que residem no oriente; (7) deuses que residem a Ocidente.

2. Explica o contexto deste excerto na obra de *Os Lusíadas*, o que é que acontece antes e o que vai acontecer depois, e qual o plano em que ele se insere, tendo em conta o género literário do poema, a epopeia.

3. Indica, justificando com excertos do texto, qual a razão que motivou a realização do consílio.

4. Camões utiliza a expressão “pelo neto gentil do velho Atlante”, para se referir a Mercúrio, fazendo uso do recurso expressivo denominado perífrase. O que é que, na tua opinião, motivava Camões a usar tão abundantemente este recurso expressivo?

5. Explica o sentido dos últimos quatro versos da estância 21.

6. Que recursos linguísticos utiliza Camões para caracterizar Júpiter? Justifica a tua resposta.

Escrita

A partir da leitura dos excertos em baixo, reflete sobre **o papel da inveja na ação humana**, tema tão caro a Camões ao longo da obra de *Os Lusíadas*. Compreendes a atitude de Baco, sendo a inveja um sentimento tão humano que já todos vivenciámos em algum momento das nossas vidas, ou consideras, como Marte, que é inaceitável motivarmos a nossa ação por esse sentimento tão pouco racional?

Estrutura o teu texto apresentando **a tua posição e justifica-a com dois argumentos e uma conclusão**. Podes usar da tua **experiência pessoal e/ou justificares a tua posição com referências ao tempo atual**. (limite mínimo de **150 palavras**).

31

Quando tinha aos Fados que viria
Hũa gente fortíssima de Espanha (1),
Pelo mar alto, a qual sujeitaria
Da Índia tudo quanto Dóris (2) banha,
E com novas vitórias venceria
A fama antiga, ou sua ou fosse estranha.
Altamente lhe dói perder a glória
De que Nisa (3) celebra inda a memória.

32

Vê que já teve o Indo (4) sojugado,
E nunca lhe tirou Fortuna ou caso
Por vencedor da Índia ser cantado
De quantos bebem a água de Parnaso (5).
Teme agora que seja sepultado
Seu tão célebre nome em negro vaso
De água do esquecimento (6), se lá chegam
Os fortes portugueses que navegam.

39

Que (7), se aqui a razão se não mostrasse
Vencida do temor demasiado,
Bem fora que aqui Baco os sustentasse (8),
Pois que de Luso vem (9), seu tão privado (10);
Mas esta tenção sua agora passe,
Porque enfim vem de *estâmago* danado (11).
Que (12) nunca tirará alheia enveja
O bem que outrem merece e o Céu deseja (13).

(1) da Península Ibérica; (2) divindade marítima; (3) cidade da Índia onde Baco passou a juventude; (4) a Índia; (5) quem bebe a água do parnaso são os poetas que cantam as vitórias de Baco; (6) Baco teme ser esquecido; (7) porque; (8) os apoiasse; (9) porque os Portugueses descendem de Luso; (10) Luso era muito amigo de Baco (filho ou companheiro); (11) com más intenções; (12) porque; (13) “e o Céu deseja”- aquilo que foi decidido pelos Fados.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a forma como o texto está estruturado (diferentes partes e subpartes). • Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto. • Fazer exposições orais para apresentação de temas, ideias, opiniões e apreciações críticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e usar em contexto vocábulos clássicos, léxico especializado e vocabulário diferenciado da esfera da escrita; - Explicitar o sentido global do texto, justificando. • Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva. 	<p>distribuído no início do estudo da obra Camoniana e que realizassem as propostas de treino da leitura).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visionamento de documento PowerPoint com o texto transcrito a acompanhar a leitura, a fim de aumentar o foco dos alunos e como recurso para os alunos que se esquecem do manual. • Questionamento dos alunos acerca da existência de vocábulos desconhecidos que não estejam explicados nas notas e especulação acerca do seu significado, tendo em conta o contexto em que estão inseridos. - Esclarecimento dos alunos em diálogo horizontal. 	<p>leitura (anexo C3.1.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor 	5' (+ -)
Educação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros: <i>Os Lusíadas</i>, de Luís de Camões. • Relacionar os elementos constitutivos do género literário com a construção do sentido da obra em estudo. • Identificar e reconhecer o valor dos seguintes recursos: perífrase, eufemismo, ironia. • Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos. • Debater, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista suscitados pelos textos lidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos literários portugueses de diferentes épocas e de géneros diversos. • Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. • Analisar o ponto de vista das diversas personagens. • Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes. • Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros: epopeia 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso aos alunos especialistas para que apresentem aos colegas informações complementares sobre Adamastor e as Ninfas marinhas. • Divisão do excerto em partes e subpartes, parafraseando o conteúdo de cada uma delas- confronto com a divisão realizada no documento PowerPoint de suporte à aula (anexo C4.1.1). 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual da disciplina • Documento PowerPoint (anexo C4.1.1) • Computador • Projetor 	5-10' 10-15'

Anexo C4.2

3ª aula: 13/05/2022 (9ª3) e 17/05/2022 (9ª4)

Sumário: Realização de Ficha de leitura.

Domínio	Aprendizagens essenciais	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Recursos	Tempo
Educação literária	<ul style="list-style-type: none">• Ler e interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros: <i>Os Lusíadas</i>, de Luís de Camões.• Relacionar os elementos constitutivos do género literário com a construção do sentido da obra em estudo.• Identificar e reconhecer o valor dos seguintes recursos: perífrase, eufemismo, ironia.• Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos.	<ul style="list-style-type: none">• Ler textos literários portugueses de diferentes épocas e de géneros diversos.• Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.• Analisar o ponto de vista das diversas personagens.• Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes.• Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros: epopeia	<ul style="list-style-type: none">• Realização, a pares, de Ficha de Leitura sobre o episódio (anexo C4.2.1)- Aos alunos do 9º 4 foi fornecido um áudio (anexo C4.2.2) com informações que foram veiculadas oralmente durante as duas aulas anteriores, que eles puderam ouvir antes de começarem a realizar a ficha, uma vez que a prática de conversas paralelas durante a aula, o baixo nível de concentração da generalidade dos alunos e a falta de hábitos de estudo não permitem que a assimilação de conhecimentos se proceda de modo eficaz, havendo necessidade de reforçar a análise dos conteúdos várias vezes (ensino diferenciado)	<ul style="list-style-type: none">• Ficha de leitura (anexo C4.2.1)• Transcrição do documento áudio (anexo C4.2.2)	50'

Anexo C4.1.1

Os Lusíadas, Luís de Camões

Episódio do gigante Adamastor (Canto V, est. 37-60)


"Porém já cinco sóis eram passados
Que dali nos partíamos, cortando
Os mares nunca de outrem navegados,
Prosperamente os ventos assoprando,
Quando hũa noite, estando descuidados
Na cortadora proa vigiando,
Hũa nuvem que os escurece,
Sobre nossas cabeças aparece."

Tão temerosa vinha e carregada
Que pôs nos corações um grande medo;
Bramlindo, o negro mar de longa brada,
Como se desse em vão nalgum rochedo.
"Ó Potestade (disse) sublimada:
Que ameaço divino ou que segredo
Este clima e este mar nos apresenta,
Que mor cousa parece que tormenta?"

1ª Parte (est. 37-38)

- Aparecimento de uma nuvem ameaçadora: sinal de mau presságio
- Agitação do mar
- Temor e receio no espírito dos marinheiros

“Não acabava, quando hũa figura
Se nos mostra no ar, robusta e válida,
De disforme e grandíssima estatura;
O rosto carregado, a barba esquálida,
Os olhos encovados, e a postura
Medonha e má, e a cor terrena e pálida;
Cheios de terra e crespos os cabelos,
A boca negra, os dentes amarelos.

Tão grande era de membros, que bem posso
Certificar-te que este era o segundo
De Rodes estranhíssimo Colosso,
Que um dos sete milagres foi do mundo. 
Cum tom de voz nos fala, horrendo e grosso,
Que pareceu sair do mar profundo.
Arrepiam-se as carnes e o cabelo,
A mi e a todos, só de ouvir e vê-lo!”

2ª Parte (est. 39-40)

- Descrição física do gigante Adamastor
- Recurso a sensações visuais e auditivas.
- Descrição psicológica: o gigante manifesta a sua ira, devido à ousadia dos portugueses, que decidem enfrentá-lo, navegando nos mares que lhe pertencem.


Comentários

Novo



Carla Catalao 12 de maio de 2022
Referência, por comparação, ao Colosso de Rodes, uma das sete maravilhas (“milagres”) da Antiguidade, a “figura” (39, v. 1) seria o segundo Colosso de Rodes, dado o seu tamanho.

Responder...

“Ó gente ousada, mais que quantas
No mundo cometeram grandes cousas,
Tu, que por guerras cruas, tais e tantas,
E por trabalhos vão nunca repousas,
Pois os vedados términos quebrantas
E navegar meus longos mares ousas,
Que eu tanto tempo há já que guardo e tenho,
Nunca arados de estranho ou próprio lenho” 
(est. 41)

3ª Parte (est. 41-48) Primeiro discurso do Adamastor

- Elogio dos portugueses, pela sua ousadia, valentia e pelos grandes feitos que empreenderam.

Comentários

Novo



Carla Catalao 12 de maio de 2022
nunca navegados por qualquer barco - por associação de “lenho”, madeira, aos barcos-feitos de madeira.

Responder...

“ Sabe que quantas naus esta viagem
Que tu fazes, fizerem, de atrevidas,
Inimiga terão esta paragem,
Com ventos e tormentas desmedidas!
E da primeira armada que passagem
Fizer por estas ondas insofridas,
Eu farei de improviso tal castigo,
Que seja mor o dano que o perigo!” (est. 43)

“E do primeiro Ilustre, que a ventura
Com fama alta fizer tocar os Céus,
Serei eterna e nova sepultura,
Por juízos incógnitos de Deus.
Aqui porá da Turca armada dura
Os soberbos e prósperos troféus;
Comigo de seus danos o ameaça
A destruída Quíloa com Mombaça. (est. 45)

Outro também virá, de honrada fama,
Liberal, cavaleiro, enamorado,
E consigo trará a *fermosa* dama
Que Amor por *grão* mercê lhe terá dado.
Triste ventura e negro fado os chama
Neste terreno meu, que, duro e irado,
Os deixará dum cru naufrágio vivos,
Pera verem trabalhos excessivos. (est. 46)

- Enumeração das consequências da ousadia dos portugueses em enfrentar o gigante Adamastor:
 - ❖ Morte de tripulantes em futuras armadas;
 - ❖ Morte de Bartolomeu Dias, que descobriu o Cabo das Tormentas e a ligação do Oceano Atlântico com o Oceano Índico, numa futura embarcação.
 - ❖ Morte de D. Francisco de Almeida, primeiro vice-rei da Índia
 - ❖ Morte de Manuel de Sousa Sepúlveda e da família (que Adamastor contará com mais pormenor, dada a sua sensibilidade aos amores trágicos, como o seu).

“Mais ia por diante o monstro horrendo,
Dizendo nossos Fados, quando, alçado,
Lhe disse eu: “Quem és tu? Que esse estupendo
Corpo, certo, me tem maravilhado!”
A boca e os olhos negros retorcendo
E, dando um espantoso e grande brado,
Me respondeu, com voz pesada e amara,
Como quem de pergunta lhe pesara: (est. 49)

Fui dos filhos aspérrimos da Terra,
Qual Encéfalo, Egeu e o Centimano;
Chamei-me Adamastor, e fui na guerra
Contra o que vibra os raios de Vulcano;
Não que pusesse serra sobre serra,
Mas, conquistando as ondas do Oceano,
Fui capitão do mar, por onde andava
A armada de Neptuno, que eu buscava. (est. 50)

Amores da alta esposa de Peleu
Me fizeram tomar tamanha empresa.
Todas as Deusas desprezei do Céu,
Só por amar das Águas a Princesa.
Um dia a vi, co as filhas de Nereu,
Sair nua na praia: e logo presa
A vontade sinti de tal maneira,
Que *inda* não sinto cousa que mais queira. (est. 51)

“Como fosse *impossibil* alcança-la,
Pola grandeza feia de meu gesto,
Determinei por armas de tomá-la
E a Dória este caso eu manifesto.
De medo a Deusa então por *mi* lhe fala;
Mas ela, *cum feroso* riso honesto,
Respondeu: “Qual será o amor bastante
De Ninfa, que sustente o dum Gigante? (est. 52)

Contudo, *por* livrarmos o Oceano
De tanta guerra, eu buscarei maneira
Com que, com minha honra, escuse o dano.”
Tal resposta me torna mensageira.
Eu, que cair não pude neste engano
(Que é grande dos amantes a cegueira),
Encheram-me, com grandes abundanças,
O peito de desejos e esperanças. (est. 53)

Já néscio, já da guerra desistindo,
Hũa noite, de Dóris prometida,
Me aparece de longe o gesto lindo
Da branca Thesis, única, despida,
Como doudo corri, de longe abrindo
Os braços pera aquela que era vida
Deste corpo, e começo os olhos belos
A lhe beijar, as faces e os cabelos.” (est. 54)

“Oh! Que não sei de nojo como o conte!
Que, crendo ter nos braços quem amava,
Abraçado me achei cum duro monte
De áspero mato e de espessura brava.
Estando cum penedo fronte a fronte,
Que eu polo rosto angélico apertava,
Não fiquei homem, não, mas mudo e quedo
E, junto dum penedo, outro penedo!” (est. 55)

“Converteu-se-me a carne em terra dura;
Em penedos os ossos se fizeram;
Estes membros, que vês, e esta figura
Por estas longas águas se estenderam.
Enfim, minha grandíssima estatura
Neste remoto Cabo converteram
Os Deuses; e, por mais dobradas mágoas,
Me anda Thetis cercando destas águas.” (est. 59)

Comentários

Novo

Carla Catalao 12 de maio de 2022
Nome de três gigantes irmãos do Adamastor; revoltaram-se contra os Deuses e acabaram por perder a guerra.

Responder...

Carla Catalao 12 de maio de 2022
Júpiter

Responder...

4ª Parte (est. 49-59)

- **Interpelação** de Vasco da Gama: questiona a identidade de Adamastor, cuja fisionomia o impressiona.
- **Discurso de Adamastor** (narração da sua história)
 - Apaixonou-se por Tétis, ninfa marinha.
 - Por esse amor desmedido, distrai-se da luta contra os Deuses, que empreendia conjuntamente com os irmãos.
 - Uma vez que não consegue seduzir a sua amada, dada a sua fealdade, decide conquistá-la à força.
 - Consegue um encontro com a Ninfa.
 - Sofre um **engano**: julgando encontrar-se com a Ninfa, dado que Tétis projeta a sua imagem num penedo, beija-a, mas cedo se apercebe de que está a beijar um penedo.
 - Enganado e humilhado, o seu sofrimento não cessa por aqui. Júpiter acaba por transformá-lo também num penedo, dando assim origem ao Cabo intransponível.
 - O seu sofrimento perdura eternamente, uma vez que vive rodeado por Tétis “Me anda Tétis cercando destas águas!”

5ª Parte (est. 60)

“Assi contava; e, cum medonho choro,
Súbito de ante os olhos se apartou.
Desfez-se a nuvem negra, e cum sonoro
Bramido muito longe o mar soou.
Eu, levantando as mãos ao santo coro
Dos Anjos, que tão longe nos guiou,
A Deus pedi que removesse os duros
Casos, que Adamastor contou futuros.”

- Adamastor desaparece, soltando um sonoro e profundo grito de dor, e deixa que os portugueses prossigam viagem.
- Vasco da Gama agradece a Deus e pede-lhe que retire os castigos que Adamastor profetizou, introduzindo no poema uma referência à religião do seu tempo, a religião cristã.

Recursos expressivos mais frequentes

Aliteração: “Bramindo, o negro mar de longe brada” (est. 38)
[repetição do som /r/ evocando o barulho ameaçador]

Comparação: “Tão grande era de membros que bem posso
Certificar-te que este era o segundo
De Rodes estranhíssimo Colosso” (est. 40)
[A comparação de Adamastor coma estátua de Rodes serve para sublinhar a sua grandíssima estatura.]

Metáfora: “as almas soltarão/ da fermosa e misérrima prisão” (est. 48)
[A metáfora associa a morte à libertação da alma da prisão do corpo.]

Adjetivação: “monstro horrendo”; “gente ousada”
[A adjetivação serve, sobretudo, à caracterização de Adamastor e dos Portugueses “valerosos”]

Anexo C4.2.1

Ficha de Leitura

1. Relê as estâncias 39 e 40.

1.1 Indica os recursos expressivos que Camões utiliza para caracterizar física e psicologicamente o gigante Adamastor.

1.2 Explica em que medida é que os recursos utilizados por Camões contribuem para a imagem construída de Adamastor como um ser descomunal e assustador.

1.3 Como é que os navegadores se sentiram com a aparição do gigante? Justifica a tua resposta com elementos do texto.

1.4 Relê com atenção este excerto da estância 40

“Tão grande era de membros, que bem posso
Certificar-te que este era o segundo
De Rodes estranhíssimo Colosso”

1.4.1 A quem é que Vasco da Gama se dirige na expressão sublinhada?

1.4.2 Em que contexto é que este episódio está a ser narrado?

2. Nas estâncias 41-48 encontramos o 1º discurso de Adamastor.

2.1 Adamastor apresenta-se revoltado e irado com os portugueses. Indica as razões que estão por detrás desses sentimentos e que ele explicita nas estâncias 41-42.

2.2 A partir da estância 42, Adamastor vai enumerar as consequências que os portugueses sofrerão pela sua ousadia.

2.2.1. Indica quais são.

2.2.2 De entre as profecias que Adamastor profere, há uma que é destacada e que é mais desenvolvida pelo gigante. Identifica-a.

2.2.2.1 Explica a razão pela qual essa profecia é mais realçada por Adamastor.

2.3 Explica o sentido dos versos “Com lágrimas de dor, de mágoa pura,/ Abraçados, as almas soltarão/ Da *fermosa* e misérrima prisão”.

2.3.1 Indica os recursos expressivos neles presentes.

3. A estância 49 inicia-se com a interpelação de Vasco da Gama a Adamastor: “*Quem és tu?*”

Adamastor inicia, então, o seu 2º discurso, no qual contará a sua história.

3.1 Transcreve os versos que melhor descrevem a sua tragédia pessoal.

3.2 Explica a mudança psicológica que se dá em Adamastor nestas estâncias, relativamente à forma como ele se apresentou inicialmente.

4. Por fim, na estância 60, Adamastor deixa passar os portugueses.

4.1 Descreve o seu estado de espírito nesse momento.

4.2 Nos últimos versos, Camões faz um pedido. A quem se dirige?

4.2.1 Explica as razões do seu procedimento, tendo em conta o plano mitológico da obra *Os Lusíadas*.

5. À medida que o episódio se desenrola, a postura de Adamastor vai-se alterando e a imagem que o leitor constrói dele também.

Com base nas informações que recolheste do episódio, traça o perfil psicológico de Adamastor, num pequeno texto (80-150 palavras).

6. Por fim, Adamastor deixa os Portugueses passarem o Cabo. O que é que isso simboliza?

Transcrição de áudio

O episódio do Adamastor pode dividir-se em cinco partes. A primeira que corresponde às estâncias 37 e 38 apresenta-nos o cenário que se afigurava aos nossos navegadores imediatamente antes da chegada de Adamastor. Era um cenário ameaçador: primeiro os ventos começam a soprar excessivamente, depois surge uma nuvem assustadora, que escurece o céu, e, por fim o mar agita-se sobremaneira. Os navegadores começam a temer pela sua sorte. A mudança do tempo parecia indicar um mau presságio.

A segunda parte corresponde aos versos 39-40 e descreve a aparição do gigante Adamastor. O surgimento do gigante, logo a seguir aos primeiros sinais de mudança na natureza, sugere uma continuidade, como se a figura do gigante fosse o culminar daquele estado ameaçador e fosse ele mais um elemento natural. Aliás na sua descrição física, os elementos naturais surgem associados à figura do gigante, como os cabelos “cheios de terra e crespos”, ou o “tom de voz” que parece “sair do mar profundo”. Assim, o narrador, Vasco da Gama, associa Adamastor ao estado mais ameaçador da natureza, personificando nele todos os obstáculos ameaçadores que os marinheiros têm de ultrapassar. O gigante apresenta-se como uma figura “disforme e grandíssima”, “o rosto carregado, a barba esquelética”, ou suja, “os olhos encovados”, “a cor terrena e pálida”, “a postura/ medonha e má”, “a boca negra, os dentes amarelos” e um tamanho comparável ao Colosso de Rodas, uma das sete maravilhas da Antiguidade.

A terceira parte (estâncias 41-48) corresponde ao 1º discurso de Adamastor. Nela o gigante vai dar conta de todas as tragédias que acometerão os portugueses pela sua audácia de querer passar o Cabo e navegar pelas águas nunca antes navegadas, ao mesmo tempo que os elogia pela sua coragem e bravura.

A primeira tragédia narrada por Adamastor retrata a segunda viagem à Índia em 1500, comandada por Pedro Álvares Cabral, e que sofreu um enorme número de perdas humanas, devido a fortes tempestades, precisamente no Cabo, batizado da “Boa Esperança” pelo rei D. João II. Uma das grandes perdas é a de Bartolomeu Dias, o 1º a descobrir o Cabo e a ligação que ele representava entre o Oceano Atlântico e o Oceano Índico. Em seguida, narra a má sorte de D. Francisco de Almeida, 1º vice-rei da Índia, que também morrerá no Cabo, em 1510. E, por fim, o famoso *naufrágio de Sepúlveda*, que Manuel Sepúlveda sofre com a sua tripulação e a sua família, em 1552, particularmente desventuroso porque eles conseguem sobreviver ao naufrágio e chegar a terra, zona de Manhiça, em Moçambique, mas não sobrevivem à fome e ao ataque dos povos indígenas.

A quarta parte, correspondendo às estâncias 49-59, inicia-se com uma interpelação de Vasco da Gama, *Quem és tu?*. Adamastor vai, então, no seu 2º discurso, contar a história da sua desventura. É um gigante, filho da Terra (deusa Geia, na versão grega) e irmão de Encélado, Egeu e Centimano. Juntos decidem empreender uma guerra contra os deuses. No entanto, Adamastor apaixona-se por uma ninfa, uma das filhas de Nereu, *Thetis*, acabando por distrair-se da guerra. Mas, por ser feio, não a consegue conquistar e decide, então, raptá-la *por armas*. Contudo, decide, primeiro, falar com a mãe dela, *Dóris*, que promete ajudá-lo.

Apesar disso, o gigante vai acabar vítima de um stratagem. Prometendo encontrar-se com ele, a ninfa aparece. Adamastor corre ao seu encontro para beijá-la, mas ao invés de a beijar, apercebe-se de que está a beijar um penedo, pois na verdade a ninfa não apareceu, apenas projetou a sua imagem num penedo. Para piorar as coisas, Júpiter também o transforma num

penedo, dando origem ao Cabo onde se encontram, e Adamastor tem de suportar eternamente ver *Thétis* a passar pelas águas.

Por fim, a última parte corresponde à despedida de Adamastor, que num *medonho choro*, se apresenta agora vulnerável e derrotado. Permite que os portugueses sigam viagem e desaparece. Vasco da Gama pede a Deus que impeça que as profecias de Adamastor se realizem, introduzindo aqui uma referência à religião do seu tempo, apesar de tudo, a única verdadeira para Camões. O que podemos também perceber desta passagem é que estamos perante uma manifestação do pensamento e comportamento renascentista. Apesar das terríveis profecias, os marinheiros continuam a viagem, demonstrando que a força da razão e a busca do conhecimento é mais forte do que o discurso ameaçador daqueles que os querem subjugar.

Anexos D

Anexos D1



Projeto 10 minutos a ler

16/02/2020_9ºano

1º momento: Breve apresentação do projeto *10 minutos a ler*; elenco não exaustivo dos benefícios da leitura para o conhecimento, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, o alargamento da experiência, a expressão oral e escrita, etc.

2º momento: Leitura da crónica do humorista Ricardo Araújo Pereira “Incentivo ao incentivo à leitura”.

3º momento: Curta apresentação do autor.

4º momento: Breve debate sobre as diferenças entre o tipo de humor de Ricardo Araújo Pereira, patente nesta crónica, e o tipo de humor que detetamos no “Auto da Barca do Inferno” de Gil Vicente, obra que os alunos estão a estudar.

“Incentivo ao incentivo à leitura”

Nunca imaginei ser um TPC. É deplorável que milhares de estudantes tenham de me conhecer assim, entre uma estrofe d’Os Lusíadas e um excerto do Auto da Barca do Inferno

Os textos que escrevo aqui na VISÃO são frequentemente incluídos em livros da disciplina de português do ensino secundário. É uma maneira excelente de pôr os alunos em contacto com escrita requintada e raciocínios sofisticados (1). Talvez um dia este mesmo texto venha a figurar num desses livros. Seria curioso: pela primeira vez, um texto incluído numa selecta escolar reflectiria acerca da circunstância de ser um texto incluído numa selecta escolar.

É uma espécie de mise en abyme (2) capaz de aborrecer alunos durante uns bons dez minutos de aula, ou até de lhes azucrinar a paciência num teste.

De vez em quando recebo chamadas telefónicas de jovens, filhos de amigos meus, que se encontram nesse momento a proceder à “análise e interpretação” de qualquer coisa escrita por mim. Costumam estar bastante indignados. Dizem que, se eu quero ser corretamente interpretado, deveria deixar-me de brincadeiras e escrever logo o que pretendo dizer, em vez de me pôr com figuras de estilo. Que começar frases com a palavra “que” excita nos professores a vontade de pedir uma análise sintáctica, e depois quem se lixa são eles. E que estão estafados de estudar estas estúpidas aliterações, por exemplo (3).

Ora, a culpa não é minha. Como calculam, eu nunca imaginei ser um TPC. Lamento profundamente que a vida se tenha desenrolado desta forma. É deplorável que milhares de estudantes tenham de me conhecer assim, entre uma estrofe d’Os Lusíadas e um excerto do Auto da Barca do Inferno- e que os seus professores os obriguem a dar-me a mesma atenção que eles dedicaram a Camões e Gil Vicente. Foi isso que me levou a escrever esta crónica cheia de anotações explicativas, para facilitar o trabalho dos alunos (4). Há um aspecto da minha obra que tanto alunos como professores devem manter presente: na maior parte das vezes eu escrevo estes textos em pijama. Todas as respostas de um teste ou trabalho de casa sobre mim devem incluir essa referência: “Nesta frase - que, muito provavelmente, o autor escreveu em pijama -, encontramos uma epanadiplose. (5) E sempre que um professor perguntar, a propósito de um texto meu, o que pretende realmente o autor, o aluno fica desde já credenciado para responder: “O autor pretende que este aluno tenha 5 a português. É a sua única ambição na vida.” (6) A sério. (7)

Ricardo Araújo Pereira, Crónica *Boca do Inferno*, Revista Visão: 22/06/2017

(1) Atenção: isto é bem capaz de ser ironia.

(2) Eis uma interessante expressão em estrangeiro cujo significado está disponível na Wikipédia.

(3) Prometo parar prontamente com este tipo de proposição.

(4) Cá está mais uma anotação bastante explicativa.

(5) É difícil encontrar uma epanadiplose numa frase minha, porque eu não sei bem o que uma epanadiplose é.

(6) Não hã aqui qualquer ironia.

(7) A sério.

Anexo D2



Projeto 10 minutos a ler

2ª sessão_9ºano

1º momento: Audição do poema na voz do deputado Jerónimo de Sousa.

<https://ensina.rtp.pt/artigo/fernando-pessoa-o-menino-da-sua-mae/>

2º momento: Breve apresentação do autor, **Fernando Pessoa**.

[Fernando Pessoa nasceu em 13 de junho de 1888 e morreu em 30 de novembro de 1935 e é considerado um dos maiores poetas portugueses. Para além de escrever em nome próprio (poesia ortónima), inventou heterónimos, criando-lhes biografia e escrevendo em seu nome (poesia heterónima). Dentre eles, os mais conhecidos são Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos e Bernardo Soares.

Para além de poesia, Fernando Pessoa escreveu também textos filosóficos, peças de teatro, ensaio, textos publicitários, textos sobre política e crítica literária.

O crítico Harold Bloom considerou-o, no seu livro *O Cânone Ocidental*, um dos 26 melhores escritores ocidentais de sempre.]

3º momento: Breve reflexão conjunta sobre a significação do poema e sobre a pertinência da sua leitura no momento atual em que vivemos.

O MENINO DA SUA MÃE

No plaino abandonado
Que a morna brisa aquece,
De balas traspassado
— Duas, de lado a lado —,
Jaz morto, e arrefece.

Raia-lhe a farda o sangue.
De braços estendidos,
Alvo, louro, exangue,
Fita com olhar langue
E cego os céus perdidos.

Tão jovem! que jovem era!
(Agora que idade tem?)
Filho único, a mãe lhe dera
Um nome e o mantivera:
«O menino da sua mãe».

Caiu-lhe da algibeira
A cigarreira breve.
Dera-lha a mãe. Está inteira
E boa a cigarreira.
Ele é que já não serve.

De outra algibeira, alada
Ponta a roçar o solo,
A brancura embainhada
De um lenço... Deu-lho a criada
Velha que o trouxe ao colo.

Lá longe, em casa, há a prece:
«Que volte cedo, e bem!»
(Malhas que o Império tece!)
Jaz morto, e apodrece,
O menino da sua mãe.

Fernando Pessoa, retirado de: <http://arquivopessoa.net/textos/2052>

Anexo D3



Projeto 10 minutos a ler

10/03/2022_9º ano

1º momento: Breve apresentação do autor, Jonathan Silva, e do poema musicado que vai ser mostrado à turma.

[Jonathan Silva é um cantor, compositor e poeta brasileiro, nascido na cidade de Vitória, mas residente em São Paulo há cerca de vinte anos. Como compositor caracteriza-se por misturar linguagens mais tradicionais como o samba, o congo, o jombo e o baião com influências de compositores da vanguarda de São Paulo, como Itamar Assumpção e o Grupo Rumo. O seu trabalho como compositor de bandas sonoras para teatro é muito reconhecido. Para além disso, gravou três álbuns em nome próprio: “Benedito” (2008), “Necessário” (1996) e “Precisa-se de compositor com experiência” (2015). Sobre o sucesso do poema “Samba da utopia” disse o seguinte: “Acho que o Samba da Utopia acabou virando um alento para os nossos corações. Estamos cansados desse discurso de ódio, de preconceito. A poesia é uma ferramenta para encarmos esses tempos sombrios. Vou-me armar de poesia até aos dentes”.

“Samba da utopia” foi dedicado a Marielle Franco, política brasileira, e a Anderson Gomes, o seu motorista, que foram assassinados no dia 12 de março de 2019. A indignação e comoção coletiva com os seus assassinatos deram origem ao movimento cívico nascido na internet ‘Marielle Presente’ #MariellePresente, que visa manter a pressão social para que os crimes não caiam no esquecimento e se encontrem os culpados e difundir o exemplo cívico e ativista de Marielle à causa pública.]

2º momento: Visionamento do vídeo com a interpretação do poema musicado “Samba da utopia”.

<https://www.youtube.com/watch?v=KDX7m3iBzc>

Se o mundo ficar pesado

Eu vou pedir emprestado

A palavra Poesia

Se o mundo emburrecer

Eu vou rezar para chover

Palavra SABEDORIA

Se o mundo andar pra trás

Vou escrever num cartaz

A palavra REBELDIA

Se a gente desanimar

Eu vou colher no pomar

A palavra TEIMOSIA

Se acontecer afinal

De entrar no nosso quintal

A palavra tirania

Pegue o tambor e o ganza

Vamos pra rua gritar

A palavra UTOPIA

Jonathan Silva: voz

Ceumar Coelho - participação encantada: voz

Filpo Ribeiro: viola dinâmica

Lucas Brogiolo: percussão

Marcos Coin: violão

Coro: Karen Menatti, Lilian de Lima, Eva Figueiredo, Cris Raséc, Luciana Rizzo, Dinho Lima Flor, William Guedes, Rodrigo Mercadante e Lucas Vedovoto

3º Momento: Proposta de reescrita de uma estrofe do poema:

“Se o mundo andar pra trás

Vou escrever num cartaz

A palavra _____”

[Que palavra é que nos faz mais falta neste momento difícil que estamos a viver?]

Anexo D4



Projeto 10 minutos a ler

24/03/2022_9º ano

1º momento: Breve apresentação da autora, Carla Maia de Almeida.

[Carla Maia de Almeida é uma escritora portuguesa com uma vasta obra de livros infantojuvenis.



A sua formação académica iniciou-se com a licenciatura em Comunicação Social, na Universidade Nova de Lisboa, que lhe permitiu trabalhar como jornalista nas áreas da cultura e sociedade. Posteriormente, fez uma pós-graduação em Livro Infantil na Universidade Católica Portuguesa, conciliando, depois disso, o jornalismo com a sua atividade de escrita.

Em 2005, publicou na editora Caminho o seu primeiro livro para crianças “O gato e a rainha só”. Desde então, publicou vários outros livros infantis, como “Não quero usar óculos” ou “Onde moram as casa”. “Irmão Lobo” é a sua primeira novela juvenil.]

2º momento: Leitura de excertos de “Irmão Lobo” de Carla Maia de Almeida

“As outras famílias colecionavam festas de aniversário, fotografias de natais felizes, férias no Algarve, eletrodomésticos que faziam tudo e cartões de desconto de hipermercado. Nós colecionávamos alcunhas. E créditos bancários. Eram as únicas maneiras de mantermos o nosso teatro a funcionar.

Tudo começou por causa da Blanche, que na verdade se chamava Celeste, um nome que ela detestava.

- A minha mãezinha era muito boa pessoa, mas tinha muito mau gosto- lamentava-se.

Nem mesmo quando Alce Negro a agarrava pela cintura e lhe dava beijos no pescoço e lhe chamava “meu corpo celeste”, nem mesmo assim ela se comovia facilmente.

- Já sabes que eu não gosto que me chames Celeste...

- Por isso mesmo- e ria-se.

Às vezes, conseguia.

“Parvo”, dizia ela, e esse era o sinal da vitória. Do lado da plateia, eu e os meus irmãos também ríamos com eles e batíamos palmas que ninguém ouvia.

Ficou “Blanche”, desde os tempos em que passavam as tardes no cinema, a namorar no escuro.

- Eu, com estes olhos, também podia ter sido atriz... Mas com o nome que me deram, acabava no Grupo Recreativo de Fornelas.

- Queda para o dramático sempre tiveste- resmungava Alce Negro.

- Tu, pelo contrário, és uma comédia permanente.

O Fóssil dizia que nem sempre tinha sido aquela guerra, que a vida era muito diferente quando era filho único e eles eram apenas “pai” e “mãe”. Quando só havia um telefone em casa e televisão a preto e branco. Todos os meses, depois de receberem o ordenado, iam almoçar ao restaurante chinês e pediam uma *Família Feliz* e *Banana Fa-Si* para a sobremesa. “Era o dia mais porreiro do mundo”, jurava ele.

Coisas de que só um fóssil se poderia lembrar.

(...)

- Não tens vergonha de ter oito anos e ainda andares com esse boneco nojento atrás de ti?

Senti os olhos e a cara a arderem, quando o pai disse aquilo. (...)

Já não havia pai nem Alce Negro. Só havia Homem de Gelo, e com o Homem de Gelo não se conseguia conversar. Quando falava, a voz dele mastigava o meu coração.

(...)

Eu sabia que o Homem de Gelo não fazia por mal, quando se transformava, porque o Coelho Voador tinha-me contado a história dele:

“Há muitos e muitos anos, um homem andava à caça, à procura de comida para alimentar a família. Era inverno. Havia neve e gelo por todo o lado, e a maior parte dos animais recolhiam-se às suas tocas e abrigos.

O homem já tinha caminhado muitos quilómetros e estava exausto. Quando avistou as hastes de um veado atrás das árvores, começou a correr atrás dele, sem se aperceber que se encontrava demasiado próximo do glaciário. A ideia de levar carne para muitos dias deixava-o cego como a neve que lhe caía sobre os olhos. E o homem deixou de ver.

Foi tudo tão rápido que não se deu conta de escorregar e cair numa das grutas que rompiam a superfície lisa do gelo. Lá dentro, tudo era azul e cintilante, mas o homem não teve tempo de se aperceber daquela luz, porque morreu imediatamente. Dobrado sobre si mesmo, como um bebé à espera de nascer.

Assim ficou até ao verão seguinte, quando o sol veio derreter o gelo e o corpo rolou pela água límpida, deixando-o na base do glaciário. Foi encontrado por outros caçadores e enterrado ali mesmo, com uma cruz e uma pedra por cima.

Mas o seu coração tinha morrido em dor, por não ter conseguido levar comida para casa- e por imaginar que a família pudesse pensar que ele os tinha abandonado. Não era verdade. Tinha tentado, com todas as forças e coragem. Mas ninguém sabia.

E assim, mesmo depois de enterrado, o coração do Homem de Gelo ficou preso no glaciér. E ele continua à espera de que o calor o venha libertar, cada verão que passa, cada verão que recomeça e acaba.””

Almeida, Carla Maia de. 2022. *Irmão Lobo*. Alfragide: Editorial Caminho

3º momento: Reflexão breve com os alunos sobre a importância da lenda para a compreensão da história. Porque é que o Alce Negro se transformava em Homem de Gelo? O que é que isso significava para quem o rodeava?

Anexo D5



Projeto 10 minutos a ler

31/03/2022_9º ano

1º momento: Conversa com os alunos sobre a razão subjacente à escolha do poema: o facto de recentemente (dia 21 de março) se ter assinalado o Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial. [A escolha desta data para o efeito deveu-se aos acontecimentos ocorridos nesse dia em 1960, quando a polícia sul-africana disparou e matou 69 pessoas por se manifestarem pacificamente contra as leis do Apartheid (regime de segregação racial implantado na África do Sul)].

2º momento: Visionamento de um vídeo de Alice de Sousa a dizer o poema *Poeta* no programa *Bem-vindos* da RTP África, usando a técnica de *spoken word*. [spoken word é uma técnica artística que consiste em dizer em voz alta, de forma falada e não cantada, um poema, a letra de uma música, ou uma história. Esta técnica teve uma grande crescimento a partir do momento em que se começaram a multiplicar e a internacionalizar-se os encontros de *Poetry Slam* (surgidos inicialmente em Chicago), competições em que poetas recitam e performatizam o seu trabalho, durante cerca de 3 minutos, sendo, depois, avaliados por um júri.]



<https://m.facebook.com/bemvindosrtpafrica/videos/poema-poeta-de-alice-de-sousa/1094144764757659/>

3º momento: Breve reflexão com os alunos sobre o poema e sobre o significado dos seus últimos versos “Esta poeta cor de pele/ já pintou a carta de alforria” (transcrição livre) [pesquisa do significado de carta de alforria, caso se manifeste o desconhecimento da expressão; sentido metafórico da expressão “afiar a língua” e da sua importância no desenvolvimento do sujeito poético].

Anexo D6



Projeto 10 minutos a ler

05/04/2022_9º ano

1º momento: Apresentação do autor, Rogério Oliveira. [Rogério Oliveira foi o vencedor do *Festival de Poetry Slam 2016*, organizado pela plataforma *Portugal Slam*].

Sobre si, diz: “Os meus pais chamaram-me de Rogério Gouveia. Não sou, mas vou sendo coisas, vou estando e enquanto procurava a verdade percebi, acho eu, que a única constância é estar sempre em transformação. No meio destas transformações apareceu a poesia que me tem acompanhado há algum tempo, agora escrevo e criei uma espécie de dependência estranha, parece-me grave, mas estou bem. Gosto bastante de conversar, menos quando não gosto, e há quem diga, pelo menos eu digo, que estou na fase da moratória. Sou estudante de Psicologia, como é que isso te faz sentir?”]

2º momento: Audição do poema, sob a forma de spoken word.

<https://www.youtube.com/watch?v=detM3DqIYNI>

3º momento: Leitura em voz alta, por três alunos selecionados, do poema, na sua forma transcrita (transcrição livre, efetuada pela docente- anexo)

4º momento: Breve reflexão em grupo-turma acerca do sentido do poema: porque é que o sujeito poético encara as fantasias como uma ameaça autodestrutiva?

5º momento: Auscultação dos alunos acerca do impacto da técnica de *spoken word*. [A força poética do texto é mais evidente na sua versão performatizada, ou na sua versão transcrita?]

[transcrição]

“É injusto

É injusto que as fantasias se tenham tornado imagens tão lúcidas

cheias de miragens e dúvidas

mensagens tão puras e...

É injusto

É injusto que as fantasias tenham formas tão falsas e deixem descalços

sobre carvão quente

as pessoas que ousam fantasiar

sonhar, imaginar

de forma tão real

que o ideal seria esse

e que, se não fosse igual,

tanto melhor se morresse.

Fantasias não concretizadas

morrem alegrias que nunca nasceram

Viveram em realidades

dimensões arrasadoras

destrutivas

Fantasias são bombas massivas

de imagens parecem macias

E se fantasias, tal como eu, querias

deixar de o fazer

Deixar de poder

Fantasias fazem de mim alimento

que eu autoconsumo

Eu próprio me autodestruo

por mais duro que seja o osso

Com as mãos escavo o meu mundo

por mais fundo que seja o poço

Roço a loucura e tudo o que posso não me cura

Tudo o que posso não me chega

Uma insuficiência

Deficiência

Defeito de fabrico é

Tudo o que sou é como sou

Fico

Vivo

com os restos que me restam

com pestes que não prestam

As febres detestam-me...

e testam-me

E eu falho

É injusto que as fantasias

sejam as cartas que eu baralho.”

Rogério Gouveia (transcrição livre)

Anexo D7



Projeto 10 minutos a ler

21/04/2022 (9º ano)

1º momento: Breve apresentação do autor

[João Tordo é um escritor português, nascido em 28 de agosto de 1975. Escreveu, até hoje, dezassete obras, entre os géneros do romance, do policial e do ensaio. Para além disso, é guionista de séries para a televisão, sendo da sua autoria séries como “O segredo de Miguel Zuzarte”, “Filhos do Rock” e “País irmão”. Foi vencedor do prémio Saramago em 2008, com o romance “As três vidas”, e do prémio Fernando Namora, em 2021, com o romance “Felicidade”. Os seus livros estão publicados em vários países, tais como França, Alemanha, Itália, Brasil, Espanha e Hungria.]



2º momento: Leitura de excertos do romance “A mulher que correu atrás do vento” (2019), por alunos selecionados pela docente, tendo em conta a disponibilidade manifestada.

[“Quéquefoi?, pergunta-lhe Lia.

Nada, responde Beatriz.

Está encostada à parede do salão, de mãos enfiadas nos bolsos das calças de ganga pretas. Tem o avental sujíssimo, foi uma noite em que os sem-abrigo não pararam de chegar, e ela desdobrou-se em funções. Primeiro na cozinha sob a batuta de Gertrudes; depois com António, na lavandaria, de luvas e máscara no rosto, enfiando roupa suja nas máquinas industriais; por fim, servindo jantares. Restam quatro pessoas, o jovem casal e as irmãs gémeas. (Tem a certeza de que estas irmãs sofrem de alguma espécie de deficiência mental: os rostos demasiado quadrados, os olhos demasiado juntos. Uma delas tem ranho constante no nariz, como se não se desse conta do seu aspeto físico.)

Tásóolhar, insiste a rapariga.

É a primeira vez que a ouve falar. Tem uma voz bonita, algo aguda; voz de miúda. Enquanto Lia olha, desconfiada, para Beatriz, o namorado aproveita e, com o garfo no punho fechado, rouba-lhe comida do prato. Ela reage, soergue-se na cadeira, solta uma exclamação indignada: Está quieto, cabrão! Depois, volta a sentar-se, os braços a penderem ao longo do tronco. Olha para o prato, onde há agora um espaço vazio no meio do puré e das almôndegas.

É culpa tua, diz a miúda para Beatriz.

Sim, é culpa minha, admite.

Beatriz vai buscar a cesta de pão e pouso-a no centro da mesa.

Traz-me o picante, diz Rodrigo, sem a olhar.

Vai tu buscar, pensa Beatriz. Apetece-lhe bater em Rodrigo, dar-lhe uma chapada de mão aberta. Lia pega em duas côdeas e mete-as no prato, no lugar deixado vazio pela investida do namorado. Nesse momento, uma das gémeas chama Beatriz à mesa.

(...)

Mais tarde, no bengaleiro, onde recuperam a roupa lavada da semana anterior, ajuda-a a vestir o casaco demasiado largo, a enfiar na cabeça, perfeitamente redonda, o gorro muito grosso, malcheiroso. Rodrigo está na casa de banho com uma crise de cólicas, ouvem-se os gemidos do rapaz no corredor.

Desculpa, diz-lhe a miúda.

Tem os lábios de contornos muito doces, os dentes irregulares à frente, mas muito brancos, o tempo na rua e a má nutrição ainda não conseguiram destruir-lhe a juventude.

Não faz mal, responde Beatriz, apertando-lhe o casaco. Há quanto tempo andas na rua?

Ela encolhe os ombros.

Não sei.

Onde nasceste?

Lia olha para Beatriz. Há uma expressão de ingenuidade completa no seu rosto, a de uma criança que olha para uma equação de matemática, um pardal que avista um elefante. Quase de maneira involuntária (em jeito de proteção), Beatriz toma a mão da miúda na sua.

Aqui, responde ela.

Aqui, em Lisboa?

Não, diz ela, olhando em volta, para o bengaleiro onde a senhora Manuela se passeia como uma sonâmbula, a arrumar roupa caída no chão, para o corredor vazio. Aqui, repete.

Que idade tens?

Dezassete, diz ela. E, logo a seguir: Vinte e um, tenho vinte e um.

Não tens vinte e um, afirma Beatriz, é impossível seres mais velha do que eu.

Sou mais velha do que tu!, grita a miúda, e liberta a mão de Beatriz com um ímpeto súbito.

Rodrigo surge da casa de banho agarrado à barriga. Tem o caminhar de um soldado no rescaldo de uma batalha perdida, curvado, as botas ressoando no chão de mármore.

Vamos embora, diz ele à namorada, e quase arranca o casaco de penas esburacado das mãos de Manuela. E, depois, para Beatriz: Tu mete-te é na tua vida, pá.

(...)

No abrigo havia esta rapariga, continuou ela. Tal como te disse, não me lembro de a ter conhecido. Para mim, é como se sempre lá tivesse estado. Era tão bonita e tão jovem. Fazia-me perguntas, parecia interessar-se por mim. Eu via-lhe a expressão de indignação sempre que o Rodrigo gritava comigo, ou me tratava mal, ou me roubava comida do prato. Queria saber o meu nome, há quanto tempo andava eu naquela vida, que idade tinha. Queria saber de mim. O Rodrigo, não. Ele queria o calor do meu corpo e alguém que lhe fizesse companhia na solidão das ruas. Mas aquela rapariga, ela era diferente dos outros voluntários que trabalhavam no abrigo. Uma noite, depois dos duches e dos jantares, junto da saída, enquanto o Rodrigo estava no vestiário a resgatar as nossas roupas, veio ter comigo e ofereceu-me uma cassette. Talvez um dia eu viesse a gostar de música, e, quem sabe, como a ela, a música me conseguisse oferecer algum alívio, tornar as coisas menos difíceis, atenuar a injustiça. Ela não me disse estas coisas, são as minhas interpretações do seu gesto. Depois de me dar a cassette e de ter a certeza de que eu a guardava num lugar seguro (o bolso do meu

casaco de capuz), abraçou-me e disse-me qualquer coisa carinhosa ao ouvido. Não me lembro das palavras – foi mais um sussurro do que uma frase, mais uma bênção do que uma afirmação -, mas recordo-me do rosto da Beatriz nesse instante, um semblante tão vincado pelo desalento, o mesmo que se via nos olhos de todos aqueles que, como eu, se alimentavam da escassez.

(...)

Eu nunca tinha tido uma cassete na vida, continuou ela, e lembro-me de ir o caminho todo com a mão no bolso, a tocar-lhe como se fosse uma relíquia, qualquer coisa proveniente de um lugar de fantasia que viera parar-me à mãos. (...)

Um dia, tirei o capuz e arranjei melhor o cabelo – usava-o muito comprido e embaraçado, quase impenetrável aos dedos, do tempo todo que passava sem o lavar -, e fui a uma loja na Baixa onde dois homens de aspecto grosseiro vendiam aparelhos electrónicos (lembro-me dos olhares de desconfiança deles ao verem uma miúda, com ar de quem não tinha onde cair morta, a entrar ali). Apontei para um *walkman* amarelo que estava em exposição numa vitrina. O homem perguntou se eu tinha dinheiro, e eu fiz que sim com a cabeça, muito convicta e muito séria. Não disse uma palavra. Ele, reticente, algo irritado, tirou o *Walkman* do expositor e deixou-me vê-lo. Sorri-lhe como consegui. Tirei a cassete do bolso, enfiei-a rapidamente no interior e levei os auscultadores aos ouvidos. Comecei a ouvir uma melodia tocada ao piano, qualquer coisa lenta, e depois do piano apareceram outros instrumentos, pareceram-me violinos, mas talvez fossem violoncelos, eu não percebia nada de instrumentos musicais, no entanto a música era tão bonita e o dia estava tão chuvoso, que me vieram as lágrimas aos olhos. O dono da loja, o homem sisudo que me atendera, percebeu que eu não estava ali para comprar nada, mas que também não queria roubar. Só queria ouvir, ter um momento de beleza. A canção durou dois minutos e meio, terminando com vozes que pareciam surgir do fundo de um poço de esperança, e então cessou abruptamente. Fiquei a ouvir a fita a roçar nas rodinhas do leitor de cassetes enquanto lutava por conter as lágrimas, nunca me tinham oferecido nada antes, e logo aquilo. Tirei a cassete do aparelho e, num gesto de arrependimento, de contrição, empurrei-o na direcção do homem, que me observava com uma espécie de piedade. E ele tornou a empurrá-lo na minha direcção. Leva-o, disse, e põe-te a andar, e voltou-me as costas. Agora já me tinham oferecido duas coisas! Fui-me embora da loja com o leitor de cassetes no bolso do casaco, jurando a mim própria que nunca me desfaria dele. Caminhando ao acaso pelas ruas de Lisboa, pensei que sempre era verdade o que diziam, que a morte dava sentido à vida, porque nada nascia dentro de nós sem que outra parte de nós morresse, definhando. (...)

Aquele gesto, por mais insignificante que pudesse parecer, aquela oferta, despertou em mim a vontade de fugir ao mundo horrível em que eu vivia no final de 1991. Ainda fiquei com o Rodrigo uns tempos, mas sabia que cedo o abandonaria.”

3º momento: Breve conversa com os alunos a propósito dos excertos (diálogo horizontal)

[A que pessoas se refere a narradora no excerto “mas recordo-me do rosto da Beatriz nesse instante, um semblante tão vincado pelo desalento, o mesmo que se via nos olhos de todos aqueles que, como eu, se alimentavam da escassez.”? O que significará “se alimentavam da escassez”? Se tivessem a oportunidade de colocar uma questão ao autor, a propósito destes excertos, que questão colocariam?].

Anexo D8



Projeto 10 minutos a ler

28/04/2022 9º ano

1º momento: Contextualização do excerto de banda desenhada que vai ser apresentado.

[O excerto de banda desenhada que vai ser apresentado insere-se no contexto dos preparativos e da execução da Revolução do 25 de Abril de 1974, levada a cabo pelo Movimento das Forças Armadas (MFA), a fim de derrubar o regime ditatorial do Estado Novo.]

2º momento: Curta biografia do autor.

[O autor do excerto de banda desenhada a apresentar chama-se Victor Mesquita, sendo mais conhecido por Vicaro. Nasceu em 1939 e é considerado um dos mais importantes autores de banda desenhada em Portugal. Entre os seus mais importantes trabalhos estão a biografia em banda desenhada do herói lusitano Viriato; a série *Navegadores do infinito*, publicada na revista "Cinéfolio" e a banda desenhada *Eternus 9*.

O excerto a apresentar enquadra-se na edição em banda desenhada de *Oito séculos da História de Portugal* (1984).

Para além de autor de banda desenhada, Victor Mesquita foi ainda fundador da revista *Visão*.]

3º momento: Leitura da tira de banda desenhada pelos leitores voluntários.

[retirada de: Lameiras, Boléo, Ramalho-Santos. 2022. *Imagens de uma revolução, 25 de Abril e a banda desenhada*. Coedição A Seita e editora Levoir, em parceria com o jornal *Público*.]

4º momento: Identificação pelos alunos das personagens que mais se destacam no excerto, através de um curto trabalho de pesquisa: Otelo Saraiva de Carvalho, José Afonso, Salgueiro Maia, Marcello Caetano, General Spínola.

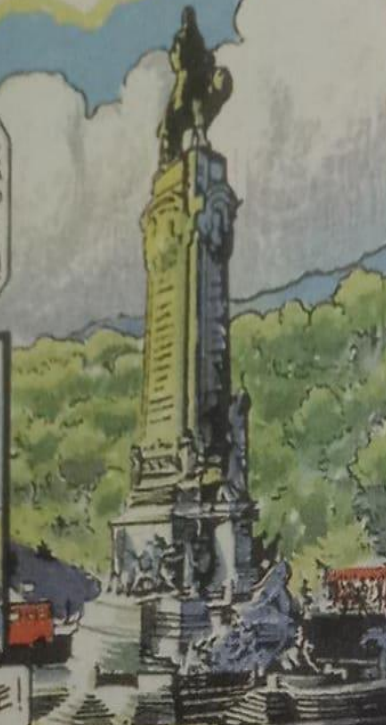


ES DE ABRIL DE 1974... É SENDO-
DO NUM BANCO DE JARDIM QUE
UM HOMEM VAI DEBENCADAR O
PROBLEMA REVOLUCIONÁRIO
PORTUGUÊS...

AQUI ESTÃO AS INS-
TRUÇÕES RELATIVAS À
VOCÊS UNIDADE, NÃO
FAÇAM NADA ANTES
DO SINAL COMBINADO
CORREM PELA VITÓRIA!



OBRIGADO E BOA SORTE!



A 24 DE ABRIL ÀS 10.55...

PASSAMOS AGORA
A CANÇÃO" E
DEPOIS DO "DEUS"

JOSÉ AFONSO CANTA...
GRANDOLA VILA-MORENO



A 25 DE ABRIL DE 1974 O RÁDIO RENASCENÇA TRÊS
MINUTOS DEPOIS DO SINAL DA CANÇÃO GRANDOLA
QUE SE DÁ A PALAVRA DE ORDÉM DO MOVIMENTO...

DRUMMING!!

O SINAL ESTÁ
DADO!... ORDEN ÀS
UNIDADES DE TO-
MAR OS SEUS LI-
GARES SE POSSÍ-
VEL, QUE NÃO
HÁJA EFUSÃO
DE SANGUE...

TUDO ESTÁ A PASSAR OS JOVENS OFICIAIS QUE ADEIRAM AO
MOVIMENTO DAS FORÇAS ARMADAS, CRIADO HA ALGUNS MESES,
ESPERAM O ÚLTIMO SINAL PARA DAR INÍCIO À OPERAÇÃO...



O MOVIMENTO
DAS FORÇAS
ARMADAS TEM
A SOLUÇÃO
NOS MEUS...

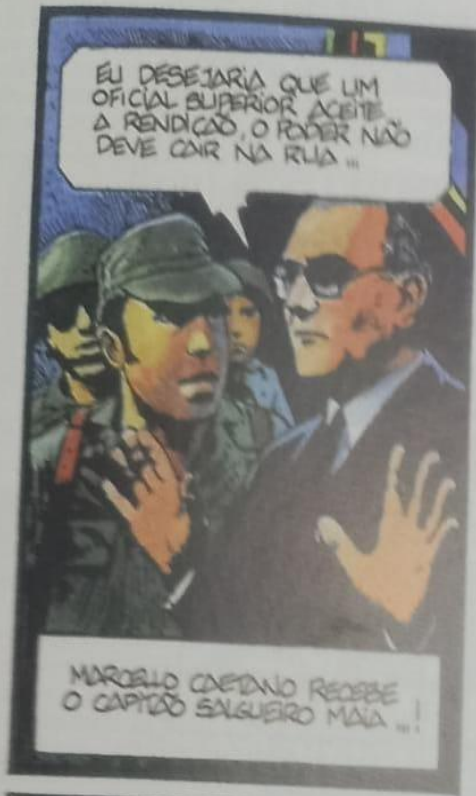
INTERROMPAM A EMISSÃO
SÃO TEMOS UMA
MENSAGEM A TRANSMITIR
À POPULAÇÃO...

O AEROPORTO DE
LISBOA, A RÁDIO TE-
LEVISÃO E O BANCO
DE PORTUGAL SÃO
RAPIDAMENTE CON-
TROLADOS PELO M.F.A.
QUE DOMINA TAMBÉM
ALGUNS DOS HO-
MENS FEIS DO RE-
GIME QUE SE
ENCONTRAM NOS

VIVA O
M.F.A.!

VIVA O
EXÉRCITO!





FOI NECESSÁRIO POUCO TEMPO PARA DEBATER UM RÉGIME QUE OPRIMIU O POVO PORTUGUÊS DURANTE "47 ANOS, 10 MESES, 24 DIAS E ALGUMAS HORAS" ... OS MILITARES TOMAM AS RÉDEAS DO PAÍS SEM EFLUSÃO DE SANGUE ... OS EX-MINISTROS PARTEM PARA A MADEIRA DONDE SEGUIRÃO PARA O BRASIL ...



Mário Quintana

Anexo D9



Projeto 10 minutos a ler

05/05/2022 9º ano

1º momento: Contextualização da escolha da obra.

[Tendo em conta que no dia 1 de maio foi o dia da mãe, a escolha desta autora e deste excerto em particular prende-se com o questionamento acerca da condição da mulher enquanto mãe.

A personagem do livro, Karine, 35 anos, está grávida e vai ser mãe pela primeira vez. Então, num registo bem humorado, ela vai revelando à enfermeira que a segue a sua história familiar e os seus receios e inseguranças.]

2º momento: Breve apresentação da autora

[Tati Bernardi nasceu em São Paulo, em 1979, e é uma escritora brasileira multifacetada. Escreve crónicas para o jornal *Folha de S.Paulo*, é guionista de cinema e autora de telenovelas e séries da rede Globo. Para além disso, é autora de contos e de crónicas, tendo já publicado os livros de contos *A mulher que não prestava* (2006) e *Tô com vontade de uma coisa que não sei o que é* (2008) e as coletâneas de crónicas *Homem-objeto e outras coisas sobre ser mulher* (2018) e *Depois a Louca sou eu* (2016), tendo, esta última, sido um *best-seller* no Brasil, com mais de 30 mil exemplares vendidos. *Você nunca mais vai ficar sozinha* é o seu primeiro romance.]



3º momento: Leitura do excerto

“É uma menina, mãe.” E ela respondeu na lata, sem pensar, apenas esta frase: “Você nunca mais vai ficar sozinha.” Minha mãe acha que mulher que tem filha mulher nunca mais se sente só. Fiquei aliviada e horrorizada. E depois só horrorizada.

Como alguém vai escrever um roteiro premiado de cinema se não ficar sozinha? Como alguém vai deitar no chão do banheiro com as pernas apoiadas na borda da banheira até passar a angústia se não ficar sozinha? Tive que sair de Belenzinho, tive que me distrair das minhas tias e da minha mãe. Tive que comer pastel de freira apesar de o meu avô dizer que eu morreria. Tive que dormir em Pinheiros e no Sumarezinho e até no Itaim mesmo achando que era demais para mim acordar em outro país. Para não enlouquecer com o monitoramento persecutório da minha família, tive que romper até com a parcela saudável de segurança, porque é claro que existia amor. Era isso ou eu passaria a vida naquele portão contando vira-latas magrelas sem dono. Somando senhoras mancas arredondadas e envelhecidas antes do

cinquenta anos. Cumprimentando famílias unidas pelo não pertencimento a tudo o que me interessa. Casas sem livros, sem filmes. (...)

Não é só do parto que eu tenho medo. Tenho medo de virar aquele tipo de gente, sabe? Que faz coisa besta, sem sentido. Escolher o nome da moda, dar festa no berçário, lembrancinhas em gesso.

Acho bem estranho quem faz cabelo e maquiagem para o dia do parto. Acho muito bizarro quem faz ensaio grávida sexy com carinha de “cuidado que a mãe vai te pegar gostoso.” Acho meio vergonhinho alheia quem gasta uma fortuna na “roupinha saída da maternidade” como se um ser humaninho de dois ou três dias estivesse indo para um evento em uma cobertura breguíssima na Vila Nova da Conceição.

Xampu para nenê careca, condicionador para qualquer nenê, termômetro de banheira. Roupinha combinada com a mantinha (e combinando com o traje da mãe), fotógrafo de “mesversário”, colar papelzinho na testa do bebê para passar soluço.

Maiô que vem com fralda costurada, talco, furar a orelha “pra que saibam que é menina”. *Hashtag* mãe de menino, *hashtag* mãe de dois, *hashtag* mãe de princesa.

Expor o filho no Instagram pra ganhar dinheiro de marcas, levar para fazer book de modelo mirim, falar “essa vai dar trabalho”.

Botar sapatinho em recém-nascido, vestir roupa chique pra brincar, deixar chorar só porque o livro mandou. Perfume, prendedor de chupeta, aquecedor de mamadeira. PASTE DE DENTE DE BAGUELA, andador para o bebê que gatinha, chiqueirinho para o bebê que anda.

Ser contra vacina, ser contra anestesia, ser contra dar colo.

Ser contra hospital, ser contra pediatra, ser contra remédio. Um cadeirão para comer que conta dois mil reais, uma cadeirinha pra andar no carro que custa dois mil e quinhentos reais, uma decoração de festa que custa dois mil e oitocentos reais. Entrar na fila de escolinha caríssima, matricular em escolinha longíssima.

Tutorial de slim, 293 cursos sobre o parto, 145 workshops de amamentação.

Transar sem vontade enquanto é lactante, despejar toda a frustração profissional no filho.

Já tenho preguiça da opinião do vizinho, da crítica da avó, do revirar de olhos das pessoas sem filhos na ponte aérea.

(...) Acenderam a luz e, antes que as palavras “tirem essa bebê daqui agora” saíssem, senti uma urgência em te abraçar e te esquentar e dei um pulo da cama esquecendo completamente do corte na minha barriga. Doeu tanto que dei risada. E você ouviu minha risada e parou de chorar. Então não senti a maior emoção da minha vida, muito menos a maior felicidade de todos os tempos, mas tive certeza absoluta de que eu jamais vou-te deixar.”

Bernardi, Tati. 2021. *Você nunca mais vai ficar sozinha*. Lisboa: Tinta da china.

4º momento: Breve reflexão em grupo-turma sobre as inseguranças da narradora e a transformação que a maternidade provoca na mulher.

Anexo D10



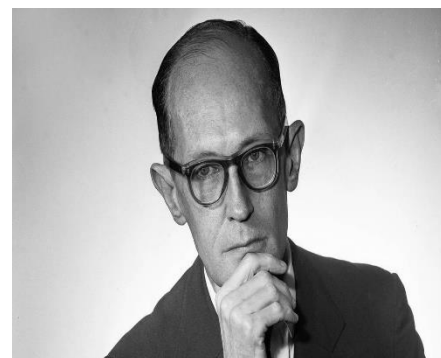
Projeto 10 minutos a ler

12/05/2022_9º ano

1º momento: Contextualização do poema na efeméride comemorada no dia 5 de maio: Dia Mundial da Língua Portuguesa. [Trata-se de um poema que ilustra bem a plasticidade da língua portuguesa, refletindo sobre o destino amoroso das personagens, através de orações subordinadas adjetivas relativas restritivas, produzindo um efeito humorístico.]

2º momento: Apresentação do autor:

[Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) foi um poeta, contista e cronista brasileiro, sendo considerado um dos melhores poetas brasileiros do século XX. Enquadrando-se na segunda geração do Modernismo brasileiro, Drummond de Andrade privilegiou o verso livre, face à métrica fixa, e integrou na sua poesia temas do quotidiano, que habitualmente não eram explorados na poesia. Para além disso, linguisticamente também inovou, explorando nos seus poemas o dialeto mineiro. Ganhou vários prémios literários, entre os quais o Prémio Jabuti, em 1968; o Prémio da Associação Paulista dos Críticos de Arte, em 1973, e o Prémio Juca Pato, em 1982.]



3º momento: Visionamento de vídeo com a leitura do poema, realizada pelo próprio Carlos Drummond de Andrade.

https://www.youtube.com/watch?v=0m1pa_qSOuA

4º momento: Leitura do poema por aluno selecionado pela docente.

“Quadrilha”

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o
convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,

Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto
Fernandes
que não tinha entrado na história.

5º momento:

Tópicos para uma breve reflexão em grupo-turma: Apesar de ser um poema, o texto conta uma história, utilizando, para tal, o modo narrativo. Qual é o tema do poema? Que tipo de história quer contar o poeta Carlos Drummond de Andrade? O que querará ele demonstrar com esta história?

Anexo D11



Projeto 10 minutos a ler

9º ano

26/05/2022

1º momento: Breve apresentação do autor e do livro do qual será lido um excerto.

[Gonçalo M. Tavares é um escritor português, nascido em 1970, com mais de 40 livros publicados e traduzidos em mais de 50 países. O seu romance *Jerusalém* foi incluído na edição europeia de *1001 livros para ler antes de morrer*. Muitos dos seus livros foram premiados, tanto em Portugal como no estrangeiro. Entre os prémios mais prestigiados que recebeu estão o Prémio Saramago, em 2005, o Prémio Portugal Telecom, em 2007 e o Prémio do Melhor Livro Estrangeiro publicado em França, em 2010. O livro *Uma viagem à Índia* (2010) recebeu o Grande Prémio de Romance e Novela APE/DGLB. Trata-se de um romance que segue a estrutura de “Os Lusíadas” de Luís de Camões, mas ao contrário de “Os Lusíadas” não narra a gesta de um herói, nem singular, nem coletivo, antes o desamparo de um anti-herói, que viaja para a Índia mais como fuga do que como descoberta de alguma coisa. “Partindo como Gama de Lisboa, e diferindo o mais que pode e sabe, como Ulisses, não o regresso, mas o “fim” da Viagem, Bloom, o seu tão célebre e literário herói, não contemplará (como a humanidade inteira) a face de Deus ou as pegadas de Deus, que no espelho da Índia imaginava contemplar, mas não volverá o mesmo. Agora sabe o que já pressentia. Que não viajamos para nenhum paraíso. Que todas as viagens são sempre um regresso ao passado de onde nunca saímos” Eduardo Lourenço (prefácio do livro).]



2º momento: Leitura do excerto por alunos selecionados pela docente.

[71

A Natureza, essa, avança por via de fenómenos que fazem ruído. E eis o que sucede: o velho suspende as ficções históricas, e Bloom olha para a capacidade líquida do céu: está cheio o céu e chove. Mas até uma obra-prima da natureza como esta não tem efeitos a nível do progresso material dos povos. É um escândalo, a tempestade, pela energia brutal envolvida e pelo pouco de aproveitamento que a civilização faz dela. Nem o museu mais perfeito guarda qualquer memória de um alvoroço destes.

72

Nada é abstrato durante um susto potente, percebe Bloom. A natureza com raiva junta os homens todos na mesma fuga: inimigos e ex-amantes percorrem com o mesmo rosto a mesma estrada. Durante um terramoto as fronteiras políticas diluem-se,

os mapas abrem fendas. Mesmo sendo de papel áspero e estando resguardados em gavetas seguras, os mapas tornam-se desenhos ficcionados- como o desenho que a criança de seis anos faz da casa onde vive.

73

Na tempestade, os motores de máquinas incontestáveis exibem uma evidente ingenuidade. Qualquer máquina contemporânea torna-se antiquada quando surgem no céu os inovadores trovões que rugem. Conflitos de épocas, vulgares noutras situações, desaparecem no meio de uma tempestade e toda a inteligência do homem é posta em causa. O que inventámos nós, com significado, se o céu se mantém assim - um elemento que assusta?

74

Os ventos primitivos substituem durante horas a autoridade do governo. Os animais defendem-se como os homens, os filósofos deixam de procurar a verdade e humilham-se por um pequeno abrigo. A terra move-se e durante meia hora não nascem crianças. Bloom deixou de fazer perguntas: o tempo tornou-se material, exige actos e experiência. A tempestade é também uma etapa para a Índia.

75

Os objetos – os belos – são flor sem raiz: caem facilmente. A obra de arte da barbárie tem no terramoto a sua ideologia pura: as tempestades são absolutamente ilegais, grita um juiz, e um vento extremamente manso no meio da gritaria, vira página a página o livro de leis, como se o consultasse. No exterior, os méritos dos grandes oradores não se conseguem ouvir devido ao som que o vento faz quando os atira contra o chão e os mata.

76

Inclassificável fica o arquivo que seis funcionários demoraram dois anos a organizar. As letras perdem a distância umas das outras: as bibliotecas perdem o telhado e a divisão por temas: de cima, metade da literatura do século XVI parece semelhante ao caixote do lixo desarrumado de um prédio da província. Percebe-se que a cultura não é uma exigência profunda dos humanos: no meio da tempestade alguém pede água e do outro lado, porque há frio, alguém pede fogo.

77

E os pássaros, se existem, já há muito que perderam o espírito musical. Ninguém tem uma relação tão próxima com o céu que se atreva a voar neste dia: os relâmpagos cortam em dois outros relâmpagos com que se cruzam: pássaros e aviões não levantam voo, escondem-se no mesmo armazém onde cheira demasiado

a vinho porque os barris se partiram.
Ninguém tem a chave quando o extraordinário entra
no dia. E, numa tempestade, os ébrios não se distinguem
dos outros.

78

Ninguém de facto se reconcilia
com uma parte que lhe foi amputada e
a natureza foi amputada aos homens;
estes percebem-no, finalmente, quando
não a esgotam em duas fórmulas de sete números.
A energia da natureza não é aquilo a que os
homens chamam energia da natureza. O som brutal
faz a mulher soltar um grito bem maior
do que o homem que a protege.

79

As árvores não são obras de arte burguesas,
existiam antes do século XIX, vêm de
uma indicação lúdica da terra: podes subir
em direção ao importante, mas só serás respeitado
se subires devagar. E até as árvores são agora arrancadas,
perdem a música calma. E quando deitadas de raízes expostas
ficam semelhantes a dorsos de animais que
não gostamos de ver; animais repugnantes, mas inflexíveis,
humanos e mecânicos.

80

E Bloom tem medo. Nunca antes vira a natureza
revoltar-se violentamente contra uma sala
de aula onde se ensina o inglês e a matemática;
e agora, hoje, viu. Nem a educação é respeitada
por esses fortes ventos que batem nos templos religiosos
e nos bordéis com o mesmo ímpeto, com a mesma moral
e com o mesmo rigor ilógico que destrói.
Bloom tem medo e reza.

81

E rezar não é simples. As palavras vulgares
confrontam-se com finalidades mais altas.
E rezar não é fácil- é necessário construir
um discurso organizado
para dialogar com a estranheza.
Porque o que é estranho pode proteger ou não,
mas obriga sempre a inventar outras línguas.
Só se reza, por exemplo, com palavras novas vindas das velhas;
olha-se para coisas que só existem depois de se sofrer.

82

Ninguém varre o que ama, e a natureza está a varrer
a cidade. O que é amado transforma-se em pormenores:
queremos olhar cada fragmento minúsculo
e percebê-lo por completo. E naqueles instantes
não há, nas ruas, um único indício
- tudo é geral quando a natureza se inclina para a
devastação. Porém, mesmo aí, no meio da realidade confusa,
se olhares bem, distinguirás o homem cego
dos que se defendem a partir do que vêem.

83

É isso: Bloom descobriu no meio do terror um homem cego. Eis então que nele a sabedoria deu por instinto um passo novo. Agarrou no homem e conduziu-o. Quero ir à Índia, pensou Bloom, e estou agora, quem diria, no meio de uma tempestade, a conduzir um cego. (E o que são, afinal, os grandes feitos? Avançar à frente de um cego é uma caminhada que de certo não entrará na História pelo mesmo lado do avanço de um imperador. Ainda não deitaram abaixo a coroa dos livros de História - e estamos já em 2003.)

84

Continua pois a conferência alta entre elementos absolutos. Nada é abstrato, como dissemos: fica evidente que a geometria é uma invenção dos homens debaixo de dias com bom tempo. O temporal torna ridículos vários teoremas de uma só vez. Nada na natureza tem os lados iguais entre si; os sublimes relâmpagos nunca percorrem qualquer lado de um triângulo; e a chuva cai sem parar no livro que alguém, ao fugir, deixou cair – aberto numa página importante.

85

A água da chuva arruinou já as características definitivas do rectângulo que alguém desenhou perfeito. A página amolece e dobra-se como se aquele fosse um livro vulgar e não um puro livro de geometria. E depois da tempestade, quem recuperar o livro deverá guardá-lo como relíquia, pois nele estão depositados a assimetria e a desordem que a natureza deixará quando por fim varrer as cidades legalizadas, exclusivamente, pela espécie humana.

86

Não pára pois de chover sobre as páginas oito e nove de um livro importante. A chuva não pára, e os relâmpagos aumentam. Porém, mesmo na natureza, existem promessas e ambições. No meio dos piores momentos prepara-se o dia de sol e o cheiro mínimo das ervas verdes. Aguarda!, diz Bloom para si próprio. Se estás triste: aguarda; se estás alegre: aguarda. O dia de amanhã não é um museu.

87

E a Natureza consegue também ser amorfa e neutra: eis pois que algo, vindo não se sabe de onde, acalma não se sabe o quê. Subitamente, a tempestade acaba. Mas algumas questões: de onde vem a tranquilidade? De onde vem a ausência de vento e chuva? De onde vem aquilo que não se vê: o dia parado, sem tempestade alguma? Como é surpreendente, se olharmos com atenção,

esse dia calmíssimo e racional!

88

Algures, por trás das nuvens,
ainda negras, nada vai então surgindo.
E nada é, nestas circunstâncias,
uma grande notícia. Bloom vê
a forma estética do sol infiltrando-se
no canto do exterior ainda mau e negro. E o sol
traz o melhor dos mundos;
uma notícia grande e espontânea, assim,
após o forte medo, o forte vento, a forte chuva:
o sol.

89

E Bloom decide: admirar.
Perdera-se do velho, desse magnífico contador de histórias,
e deixara ainda um homem cego numa cadeira imóvel,
cadeira que só depois da tempestade recuperara
o seu poder quieto que espera
(a natureza, já se sabe, quando é má e forte
põe em perigo todos os elementos
da casa). Mas agora Bloom está fora da tempestade,
mas não está dentro de nada. Olha para o céu
e o céu não olha para ele.

90

A tempestade marcara para Bloom o ponto final
de uma coisa antiga. Estava pronto: partiria para
a Índia.
O sol introduzira-se já entre as macieiras e laranjeiras
dos pequenos jardins. E o sol introduzira-se também
no aeroporto, rodeando os aviões que de novo pareciam
pássaros poderosíssimos. Partiu, pois, Bloom.
A viagem era longa, mas a palavra longa tinha sido
uma das que mais haviam mudado de sentido
com a tecnologia. A Índia estava por horas.
Longas horas (a nível de espaço), mas horas.

91

Bloom fora coerente.
Não se apressara demasiado a chegar à
Índia; as técnicas e as máquinas são um engano:
tudo parece fácil, rápido, e os homens
apressam-se, esquecendo a biologia
que trazem e o modo orgânico como a própria sensatez cresce.
Bloom fora sensato. Em 2003 poderia demorar
menos de um dia a chegar à Índia, e demorou meses.
(Porém, nunca se tem idade suficiente para ir à Índia,
sempre existe, em qualquer europeu,
uma excessiva juventude.)

92

E foi numa manhã clara que Bloom
viu os montes reconciliarem-se lentamente com
a altura do avião.
Mas claro que não eram eles (os montes) que cresciam,

o seu mundo, sim, começava agora a descer
em direcção à terra.
Estes montes- ouviu Bloom de uma voz-,
estes montes são já a Índia.
E como se fosse um Deus, Bloom,
quieto no seu lugar de gigante, murmurou: ao meu lado direito tenho a Índia.

93

Índia! Índia! Índia!
Ao seu lado direito um homem
tem a Índia, esse enorme país.
Eis o que Bloom procurara,
e eis que as coisas grandes chegam de forma simples.
Não houve festa, ninguém gritou.
Cheguei à Índia, Mary.
Cheguei à Índia, pai.
Bloom dobrou-se no seu banco
e pensando no pai e em Mary, chorou.

94

Sobrevivera à maldade que a natureza
por vezes tem,
e sobrevivera à maldade que os homens,
por hábito, praticam.
E, naquele momento, no ar, alguns metros acima da Índia
Bloom pôs a mão no bolso;
sentiu o rádio do pai que nunca funcionara
e pensou: não devo regressar a Lisboa sem música.
Pensamento estranho, naquela altura, e algo incómodo.
Porém, Bloom estava feliz. A Índia!

95

Perigos nunca fizeram adormecer,
nem cansadas ficam as pernas que fogem ou perseguem.
Pedras não compreensíveis só se tornam obstáculo
para quem, em vez de viver, quiser investigar.
Uma pedra incompreensível, se adormeceres tranquilo,
ao lado dela, e se ao lado dela tiveres pesadelos,
fica 100% humana; de carne e osso, quase.

96

Hábitos satisfazem o que em ti não é forte.
Sempre foi assim, pensa Bloom.
Os gestos da manhã, se quiseres, são uma forma política
de o corpo começar o dia. E assim um obstáculo
transforma-se numa intromissão benéfica
do acaso.
Esse obstáculo, no fundo,
é a Índia para Bloom.

97

E se te vires obrigado a parar,
não recomeces a correr na mesma direcção.
Tropeça, levanta-te, fecha os olhos e avança.
No mundo, o sofrimento ensina mais
do que cem professores bem-intencionados.
Fugir do sofrimento que impeça o recomeço, sim,
mas não dos outros. Os sofrimentos

não são todos da mesma espécie animal:
de uns, saís aperfeiçoado - pensa Bloom-,
de outros, canino e obediente.

98

Bloom sabe que a fórmula final de uma aglomeração humana ainda não foi encontrada.
Um utópico pensa nas possibilidades não concretizadas de amizade, mas os automóveis buzina e o fumo das indústrias ataca o reino no que ele tem de melhor: as mulheres, hoje, já utilizam palavras deselegantes para falar da técnica. Que evolução espantosa, dirás.

99

Mas Bloom, do alto intermédio entre a santidade e a aproximação do avião à terra, pensa: quem acumular não escava. O solo sobe (nunca desce) quando amontoas experiências, como se cada acontecimento fosse uma peça de roupa que ficou suja. Não acumules experiências assim, murmura. Bloom chora e ri, e depois o inverso. Está na Índia, esqueceu a vida anterior e tem ainda vontade suficiente para enfrentar vários venenos e muitos perigos.]

Tavares, Gonçalo M. (2010), *Uma Viagem à Índia*, Lisboa: Caminho

3º momento: Questionamento dos alunos acerca de possíveis pontos de contacto entre as personagens de Vasco da Gama e de Bloom.

[Cerca de 5 séculos separam Vasco da Gama de Bloom, a personagem principal de *Viagem à Índia*. Gonçalo M. Tavares, seguindo a estrutura de “Os Lusíadas”, narra, neste excerto, a sua versão do episódio da tempestade. Encontram alguma similitude nas duas versões, na forma como as personagens reagem ao poder sobre-humano da natureza?]

Anexo D12



Projeto 10 minutos a ler

02-06-2022 (9º ano)

1º momento: Breve apresentação do autor

[Davis Attenborough é um naturalista britânico, nascido em 1926. Em jovem, formou-se em Ciências Naturais na Universidade de Cambridge, tendo muito cedo começado a trabalhar na BBC, onde chegou a ser diretor de programas. Ao longo da sua carreira fez inúmeros programas de História Natural e documentários. Entre os mais aclamados estão a série televisiva *Zoo Quest*, em 1954, *Life on Earth*, em 1979, *The Living Planet*, em 1984, e *The Trials of Life*, em 1990. Mais recentemente, narrou ainda mais duas séries de grande sucesso: “*The Blue Planet*”, em 2001, “*Planet Earth*”, em 2006, e *Planet Earth II* (2016). Este último foi o documentário sobre a natureza com maior número de visualizações de todos os tempos. O sucesso do seu mais recente documentário *Uma vida no nosso planeta*, 2020, deu origem ao livro *Uma vida no nosso planeta, O meu testemunho e a minha visão para o futuro*.



2º momento: Leitura em voz alta dos excertos selecionados, por alunos voluntários para a leitura.

[“Naquela altura, parecia inconcebível que os seres humanos, uma única espécie, chegassem um dia a ter o poder de ameaçar algo tão vasto como aquela natureza selvagem. Contudo, era precisamente esse o medo de um cientista visionário, Bernhard Grzimek. Diretor do Jardim Zoológico de Frankfurt, refizera-o a partir dos destroços de jaulas rebentadas e crateras de bombas em que ficara após a guerra. Na década de 50, tornou-se um rosto familiar na televisão alemã, apresentando filmes sobre a vida selvagem africana. O mais famoso, *O Serengeti Não Morrerá*, venceu o Óscar de Melhor Documentário em 1959. O filme registava a sua tentativa de mapear os movimentos das manadas de gnus. Ele e o seu filho Michael, que era um piloto qualificado, usaram um pequeno avião para seguir as manadas no horizonte. Registaram o seu percurso enquanto atravessavam rios, percorriam florestas e cruzavam fronteiras, e assim Grzimek começou a perceber o funcionamento de todo o ecossistema do Serengeti. Tornou-se evidente que as gramíneas, surpreendentemente, precisavam tanto de herbívoros quanto os herbívoros precisavam das gramíneas; sem os animais que pastavam, as gramíneas não seriam tão dominantes. Tinham evoluído para suportar serem cortadas por um milhão de bocas vorazes. Quando os dentes dos animais cortavam as folhas ao nível do solo, as plantas usavam reservas de alimentos na sua base, mesmo debaixo da terra, para voltar a crescer. Quando os cascos das manadas revolviavam o solo e as plantas deixavam cair as suas sementes, surgia a geração seguinte de gramíneas. Quando as manadas partiam, as gramíneas voltavam a crescer rapidamente, alimentadas pelas pilhas de estrume que os animais deixavam para trás. Aquilo que parecia um rasto de destruição atrás das manadas era, na verdade, uma fase essencial no ciclo de vida da vegetação. Se houvesse muito poucos animais

a pastar, as gramíneas desapareciam à sombra de plantas mais altas, que acabavam por dominar na ausência das manadas.

Era uma história de interdependência característica das descobertas que estavam a ser feitas pela emergente ciência da ecologia.

(...)

Esta é a verdadeira tragédia do nosso tempo: o declínio em espiral da biodiversidade do nosso planeta. Para a vida prosperar de facto neste planeta, tem de existir uma imensa biodiversidade. Só quando milhares de milhões de organismos conseguem tirar o máximo partido de cada recurso e oportunidade que encontram, e só quando milhões de espécies têm vidas que se interligam de modo a sustentarem-se umas às outras é que o Planeta pode funcionar com eficiência. Quanto maior for a diversidade, mais segura será toda a vida na Terra, incluindo a nossa. Contudo, o modo como nós, seres humanos, vivemos hoje na Terra está a colocar a biodiversidade num declínio.

Todos somos vulneráveis, mas, há que dizê-lo, a falha não é nossa. Só nas últimas décadas é que começámos a perceber que cada um de nós nasceu num mundo humano que sempre foi inerentemente insustentável. Mas agora que já sabemos isso, temos uma escolha a fazer. Podemos continuar a viver as nossas vidas felizes, a criar as nossas famílias, atentos às aspirações honestas da sociedade moderna que construímos, escolhendo ignorar o desastre iminente que temos à porta. Ou podemos mudar.

Esta escolha é tudo menos simples. Afinal de contas, é humano agarrarmo-nos ao que conhecemos e prestar pouca atenção ou rezear o que não conhecemos. Todos os dias, de manhã, a primeira coisa que as pessoas de Pripyat viam ao correrem as cortinas dos seus apartamentos era a gigantesca central nuclear que, um dia, destruiria as suas vidas. A maior parte dos habitantes trabalhava lá. Os restantes dependiam deles para o seu sustento. Muitos compreenderiam os perigos de viver tão perto da central, mas duvido que algum tivesse escolhido desligar os reatores. Chernobyl dera-lhes uma preciosa vantagem: uma vida confortável.

(...) Os cientistas encontraram nove limiares críticos integrados no ambiente da Terra, nove fronteiras planetárias. Se mantivermos o nosso impacto dentro desses limites, ocupamos um espaço de funcionamento seguro, uma existência sustentável. Se forcarmos as nossas exigências até um ponto em que uma dessas fronteiras se rompe, corremos o risco de desestabilizar a máquina de suporte de vida, debilitando de forma permanente a natureza e retirando-lhe a capacidade de manter o ambiente seguro e agradável do Holoceno.

Na sala de controlo da Terra estamos a elevar distraidamente os níveis na escala de indicadores dessas nove fronteiras, como fez a infeliz equipa do turno da noite em Chernobyl, em 1986. O reator nuclear também tinha as suas fraquezas intrínsecas e os seus limiares, alguns conhecidos da equipa, outros não. Os funcionários elevaram de propósito os níveis na escala dos indicadores para testar o sistema,



mas sem a atenção devida e desconhecendo os riscos que estavam a correr. Quando os elevaram demais, foi ultrapassado um limiar e iniciou-se uma reação em cadeia que desestabilizou a máquina. A partir daquele momento, não havia nada que eles pudessem fazer para travar o desastre já em marcha: o complexo e frágil reator já estava condenado a falhar.

Atualmente, as nossas atividades estão a condenar a Terra a falhar. Já rompemos quatro das nove fronteiras. Estamos a poluir a Terra com demasiados fertilizantes, perturbando os ciclos de azoto e do fósforo. Estamos a converter habitats naturais terrestres – como florestas, pradarias e pântanos – em terras de cultivo a um ritmo demasiado elevado. Estamos a aquecer a Terra excessivamente depressa, adicionando dióxido de carbono à atmosfera com maior rapidez do que em qualquer outra época da História do nosso planeta. Estamos a provocar uma taxa de perda de biodiversidade que é mais de 100 vezes superior à média e só tem equivalente no recorde de fósseis durante uma extinção em massa.”]

Attenborough, David (2020). *Uma vida no nosso planeta, O meu testemunho e a minha visão para o futuro*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo dos Leitores.

3º momento: Questionamento dos alunos acerca da existência de vocábulos que não conhecem. Incentivo a que procurem o seu significado e que o partilhem com a turma.

[possibilidades de resposta: *serengeti*. A palavra vem da língua Maasai, idioma falado no sul do Quênia e no Norte da Tanzânia e significa lugar infinito. O Parque Nacional Serengeti tem uma área de aproximadamente 12.950Km² de natureza selvagem, incluindo a Área de Conservação de Ngorongoro, a Reserva Natural Maswa e a Reserva Natural Maasai no Quênia.

Gramíneas: plantas herbáceas, cujas espigas libertam uma grande quantidade de pólen. Calcula-se que existam cerca de 12000 espécies de gramíneas, sendo as mais cultivadas o trigo e a cevada. Mas também há espécies de gramíneas que toleram a seca, como é o caso da *Pennisetum setaceum*.

Pripyat: é o nome de uma cidade ucraniana que se encontra totalmente abandonada desde o acidente nuclear de Chernobyl, pois era a cidade mais próxima da antiga central nuclear. Depois do acidente, a cidade foi evacuada e o que restou dela está hoje contido numa zona de 30 Km chamada Zona de Exclusão de Chernobyl.

Holoceno: “Na escala de tempo geológico, o Holoceno (...) é a época do Período Quaternário da Era Cenozoica do Éon Fanerozoico, que se iniciou há cerca de 11,5 mil anos e se estende até o presente, onde a humanidade se desenvolveu. O desenvolvimento da humanidade se deu principalmente graças ao clima mais ameno e estável.” (retirado de <https://www.infoescola.com/geologia/holoceno/>)

4º momento: Questionamento dos alunos acerca do que eles mudaram, no seu comportamento individual, para fazer face à grande ameaça ambiental que se adivinha já num futuro próximo.

[David Attenborough relata-nos, no seu livro, os seus conhecimentos sobre a estabilidade da vida na Terra, que está fortemente sob ameaça devido à ação do homem. O que é que vocês, no vosso comportamento individual, já mudaram, para tentar salvar o planeta das ameaças ambientais catastróficas que se adivinham se nada for alterado?]



Anexo D13



Projeto 10 minutos a ler

27/02/2022 (10º ano)

1º momento: Breve apresentação do escritor Czeslaw Milosz

[Czeslaw Milosz (1911-2004) foi um poeta, romancista e ensaísta polaco, para quem escrever sempre foi um ato de resistência política.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o poeta passou a viver na clandestinidade e combateu as forças de ocupação nazis em Varsóvia. Paralelamente, publicou poemas de resistências, como *Canção Invencível*. Após a guerra, foi adido cultural do novo governo comunista, mas, em 1951, desiludido com o regime, partiu para Paris, publicando, em 1953, *A Mente Cativa*, uma coletânea de ensaios sobre a submissão dos intelectuais poloneses ao comunismo.

Em 1960, emigrou para os Estados Unidos, onde continuou a seu trabalho ensaístico e artístico sobre o “poder do totalitarismo sobre corpos e mentes”. Foi galardoado com o Prémio Nobel da Literatura em 1980.]

2º momento: Leitura do poema *Campo di Fiori* de Czeslaw Milosz

“Em Roma no Campo di Fiori
As cestas de limões e azeitonas,
A calçada respingada com vinho
E as flores despedaçadas.
Os frutos do mar rosados,
Os feirantes espalham nas mesas
As pencas de uvas escuras
Resvalam na penugem dos pêssegos.

Foi aqui, justamente nesta praça
Que queimaram Giordano Bruno
O algoz acendeu a pira
Cercado por turba curiosa.
E assim que baixaram as chamas
Já estavam cheias as tabernas,
Levavam nas cabeças, os feirantes,
As cestas de limões e azeitonas.

Lembrei-me do Campo di Fiori
Junto de um carrossel em Varsóvia,
Numa serena tarde de primavera,
Ao som de uma canção saltitante.
As salvas por trás do muro do Gueto
A canção saltitante abafava

E casais lá no alto voavam
No céu sereno e limpo.

O vento das casas em chamas
Trazia negros papagaios de papel,
Apanhava retalhos no ar
Quem ia no carrossel.
As saias, às moças levantava
O vento das casas em chamas.
E ria o povo alegre
No lindo domingo de Varsóvia.

A moral, alguém interpreta,
Que o povo varsoviano ou romano
Negoceia, diverte-se, ama
Passando por piras de mártires,
Outro a moral interpreta
Que fugazes são as coisas humanas
Que o esquecimento já cresce
Quando nem se apagaram as chamas

Mas eu naquela hora pensava
Na solidão dos que morrem.
Pensava que quando Giordano
No cadafalso subia,
Não achou em língua humana
Nenhuma palavra adequada
Para dizer adeus à humanidade
À humanidade que fica.

Já iam entornar os cântaros,
Vender as estrelas do mar brancas,
As cestas de limões e azeitonas,
Levavam na algazarra alegre.
E ele estava deles distante.
Como séculos tivesses passado,
E eles esperassem um momento
Para vê-lo voando das chamas

E aqueles, morrendo solitários,
Pelo mundo já esquecidos,
Nossa língua agora estranham
Como a língua dum planeta antigo.
Tudo será lenda um dia
E, então, muitos anos passados
Causará a palavra do poeta
A rebelião num novo Campo di Fiori.”

3º momento: Breve reflexão em grupo-turma sobre a significação do poema.

Anexo D14

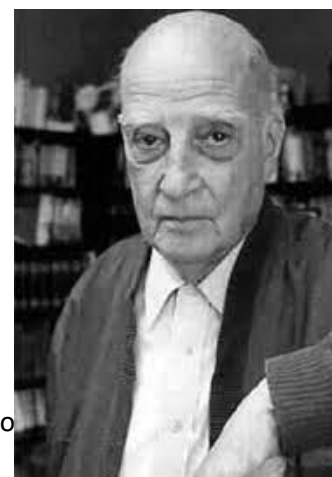


Projeto 10 minutos a ler

(10º ano) 11/03/2022

1º momento: Breve apresentação do autor

[António Gedeão é o pseudónimo de Rómulo de Carvalho (1906 – 1997), poeta e professor português. Enquanto professor de Físico-Química do ensino secundário e investigador e divulgador de Ciência, o poeta usou sempre o seu nome de nascença, enquanto poeta usou sempre o pseudónimo. *Pedra filosofal*, *Lágrima de preta* e *Calçada de Carriche* são alguns dos seus poemas mais conhecidos. Recebeu inúmeras homenagens em vida, como o Grau de *Honoris Causa*, em 1995, pela Universidade de Évora, a atribuição do nome António Gedeão a uma rua em Marvila, em 1997, pela Câmara Municipal de Lisboa. Vários dos seus poemas foram musicados, sendo que o que obteve mais sucesso por essa via foi o poema *Pedra Filosofal*, musicado e cantado por Manuel Freire.]



2º momento: Visionamento e audição do *Poema da Auto - Estrada*, musicado e interpretado pelo grupo *Folk'n Traste*.

<https://www.youtube.com/watch?v=9BcylcuWJqo>

3º momento: Leitura do poema por aluno selecionado pela docente.

“Poema da auto-estrada”

Voando vai para a praia
Leonor na estrada preta
Vai na brasa de lambreta.

Leva calções de pirata,
Vermelho de alizarina,
modelando a coxa fina
de impaciente nervura.
Como guache de indantreno
Blusinha de terileno
desfraldada na cintura.

Fuge, fuge, Leonoreta.
Vai na brasa, de lambreta.
Agarrada ao companheiro
na volúpia de escapada
pincha no banco traseiro
em cada volta da estrada.
Grita de medo fingido,
que o receio não é com ela,
mas por amor e cautela
abraça-o pela cintura
Vai ditosa, e bem segura.

Como um rasgão na paisagem
corta a lambreta afiada,
engole as bermas da estrada
e a rumorosa folhagem.
Urrando, estremece a terra,
bramir de rinoceronte,
enfia pelo horizonte
como um punhal que se enterra.
Tudo foge à sua volta,
o céu, as nuvens, as casas,
e com os bramidos que solta
lembra um demónio com asas.

Na confusão dos sentidos
já nem percebe, Leonor,
se o que lhe chega aos ouvidos
são ecos de amor perdidos
se os rugidos do motor.

Fuge, fuge, Leonoreta.
Vai na brasa, de lambreta.

4º momento: Breve conversa com os alunos acerca da significação do poema.

[Premissa: Cerca de quatro séculos separam o poema “Descalça vai para a fonte” de Luís de Camões” e “Poema da Auto-estrada” de António Gedeão, uma recriação do poema de Camões. Qual é a diferença mais substancial que encontram entre as duas jovens retratadas?]

Anexo D15



Projeto 10 minutos a ler (10º ano 21-03-2022)

1º momento: Contextualização da escolha do excerto.

[A escolha da apresentação deste texto para este dia tem que ver a comemoração, a 21 de março, do Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial. A data é, em si, simbólica, pois remete para os acontecimentos ocorridos nesse dia em 1960, quando a polícia sul-africana disparou e matou 69 pessoas por se manifestarem pacificamente contra as leis do Apartheid (regime de segregação racial implantado na África do Sul)].

2º momento: Breve apresentação da autora e do livro

[Djaimilia Pereira de Almeida é uma autora portuguesa de origem angolana (Luanda, 1982), que ganhou notoriedade aquando da publicação do seu primeiro livro, em 2015, a obra de autoficção *Esse cabelo*. O livro, que combina os géneros da autobiografia, do ensaio e do romance, retrata a experiência e o desenvolvimento de uma jovem de pele negra e cabelo crespo na sociedade portuguesa dos anos oitenta e noventa do século XX.

Em 2018 publicou o livro *Luanda, Lisboa, Paraíso*, tendo sido distinguida com o prémio Oceanos. Em 2019, publicou *A visão das plantas*, tendo sido distinguida novamente com o prémio Oceanos.

É licenciada em Estudos Portugueses e doutorou-se em 2012 em Teoria da Literatura na Universidade de Lisboa.]



3º momento: Leitura, em voz alta, de excerto selecionado do livro *Esse cabelo*, por dois alunos que se voluntariem para a leitura, ou por dois alunos escolhidos pela docente.

[“Uma das poucas fotografias em que surjo penteada foi tirada por um Will Counts em Setembro de mil novecentos e cinquenta e sete. Esta história do cabelo é a sua legenda e salvamento. É talvez estranho que, sendo um auto-retrato meu,

tenha sido capturado por outra pessoa, à entrada do Liceu Central de Little Rock, no Arkansas, muito antes de eu ter nascido, e que se tenha tornado um símbolo da luta pelos Direitos Civis nos Estados Unidos da América. Ainda mais estranha e difícil de



explicar é a circunstância de eu ser todas as pessoas do retrato ao mesmo tempo. Não que esta fotografia simbolize algum episódio particular da minha vida. É antes uma radiografia da minha alma. A minha alma é a figura enganadoramente impassível de Elizabeth Eckford em primeiro plano e o ódio implacável da multidão à sua passagem no plano de trás. O meu pavor concentra-se todo na contração dos músculos da mão e do antebraço, segurando o meu caderno contra o tronco, receando deixá-lo cair e ser engolido por todas aquelas raparigas. Toda a violência do retrato converge nos meus dentes cerrados acossando uma desconhecida. Sou os curiosos penteados a preceito que vão atrás para se divertirem um pouco. É o retrato de uma autoperseguição e da tentativa diária de lhe ser indiferente.

A fotografia de Little Rock faz-me pensar numa Mónica do meu nono ano, que tinha a cara marcada por uma varicela tardia e declarava preferir abortar a ter um filho preto; ou na Sofia da Central, onde aprendi a gostar de café- a mal-encarada do turno da tarde que passava a bocejar atrás do balcão e que, atendendo todos os outros clientes com uma expressão de enjoo, me reservava um asco segregacionista ao trazer-me a conta. É misterioso que não as reconheça de caras nas raparigas brancas do retrato. Não as reconheço porque as raparigas brancas do retrato são nada menos do que eu em miniatura, *little rock*, mulata das pedras. Vejo que sou a fuga e a perseguição, desfigurada, desfigurando-me.

Esta imagem captura o supremacista em mim, o espírito agressor que me estraga os dias, por muito que nada ou ninguém me agrida ou tenha agredido de fora; o supremacista implícito na timidez reticente e magoada de tantos cabelos crespos com que me cruzo por Lisboa, bem mais justificada do que a minha, porque, vendo bem, todas as formas de timidez foram em mim sempre um privilégio natural, e não uma reação às circunstâncias. Esse supremacista é a ideia, nesses meus irmãos, de a sua timidez (que ninguém percebe) ser um estorvo de que devem expurgar-se, tentando encontrar no convívio com o mundo a mistura exata de desdém, mansidão e expansividade.

Ela sussurra-me que desviemos o olhar dos senhores polícias, que reclamemos pouco na estrada, que não ocupemos lugares reservados em autocarros vazios, que desimpeçamos o caminho, que em assuntos importantes mudemos de sotaque ao telefone, que desapareçamos dos corredores de que realmente desaparecemos, entre pedidos de desculpa e muitos silêncios, deixando o piso escorregadio como vestígio, que esqueçamos a História do Cabelo, embora não haja barulho algum cá fora- *nada de nada.*]

Pereira de Almeida, Djaimilia (2020). *Esse cabelo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores

4º momento: Breve contextualização da história de Elizabeth Eckford.

<https://www.youtube.com/watch?v=CAPOvdOEYE8>

5º momento: Questionamento dos alunos acerca do significado de certos vocábulos que eles possam desconhecer no excerto, como *supremacista* e *segregacionista*. Pesquisa dos verbetes no dicionário online: <https://infopedia.pt>

6º momento: Conversa com a turma acerca das razões porque a autora, uma escritora negra, se identifica com todas as pessoas retratadas na fotografia de Will Counts.

Anexo D16



Projeto 10 minutos a ler

10º ano 28/03/2022

1º momento: Breve apresentação do autor

[Rui Costa nasceu no Porto em 1972 e morreu na mesma cidade, em 2012. Licenciou-se em Direito e exerceu advocacia entre Lisboa e Londres durante seis anos. A nível académico concluiu também um mestrado em Leeds e preparou um doutoramento em Saúde Pública no Rio de Janeiro. Em 2005, venceu a 1ª edição do prémio de poesia Daniel Faria, o que lhe valeu a publicação do livro *A nuvem prateada das pessoas graves*. Em 2007, publica o romance *A resistência dos materiais*, o que lhe valeu o Prémio Albufeira da Literatura. Dedicando cada vez mais tempo à literatura, publica em 2008 o livro *O pequeno-almoço de Carla Bruni*, reunindo poemas inéditos em português e espanhol. Escreveu ainda, em 2009, *As limitações do amor são infinitas* e, em 2012, *Breve ensaio sobre a potência*.]



2º momento: Leitura do poema por aluno voluntário de leitura.

[“FACEBOOK LOVE”

Meu amor: sempre que entro no Facebook
lembro-me de ti
e no entanto
eu sei que digo coisas muito incompreensíveis
e não sou deste tempo.

Estou sozinho na frente deste écran onde alguém
comentou a tua última fotografia e não consigo
lembrar-me de uma frase normal e simpática
sozinho
apesar de fazer hoje um ano que nos conhecemos.
Não te culpo por não estarmos juntos neste momento
porque sei que a culpa não é tua, que vives noutra cidade
e que nem sequer o dinheiro sobra (apenas as saudades).

Escolhi um caminho errado para a minha vida,
porque todos os caminhos certos me pareceram
ainda mais errados. Assim, fiz tudo o que tinha que fazer,
Ou seja, pensei e senti. Não preciso que compreendam as
minhas ideias mas do ser humano ocasional espero ainda
um pedaço de tempo para uma conversa sem pressas,
uma vez por mês, com um café ao alcance da mão.
À janela do estabelecimento, espreitando sempre,

há os pais dos outros e os filhos dos outros
e as casas
e contra ou a favor da história natural eu posso
nada.

Talvez viaje no próximo mês e a distância se
altere. Apetecia-me ir a pé de uma cidade a outra,
como dantes faziam os artistas e outras pessoas normais;
mas nas estradas grandes é proibido andar a pé e os
caminhos pequenos agora servem para amontoar
os habitantes da cidade que não encontraram ninguém
a quem entregar o seu amor. Enquanto decido,
a tua ausência sempre me vai fazendo alguma companhia.

Por favor cuida de ti,
tem cuidado a atravessar as ruas:

Deves saber que nunca tratei bem os mortos.]

Costa, Rui (2017). *Mike Tyson para principiantes*, antologia poética. Porto: Assírio & Alvim (Porto Editora)

3º momento: breve conversa com os alunos acerca do poema.
[Que sentimento é que o poema vos transmite? Porquê?]

Anexo D17



Projeto 10 minutos a ler

10º2 22/04/2022

1º momento: Contextualização da escolha

[A escolha deste poema aconteceu no contexto do fim da obrigatoriedade do uso de máscara no espaço das salas de aula, decretado pelo Governo. Creio ser um momento adequado para uma reflexão acerca daquilo que foram estes dois anos em que vivemos sob ameaça de um vírus, que nos limitou na nossa liberdade de circulação e na expressão dos nossos afetos.]

2º momento: Apresentação da poetisa

[Amanda Gorman nasceu em Los Angeles, em 1998, e é uma poetisa e ativista norte-americana. Em 2015, publicou o livro *The one for whom food is not enough*, o que lhe valeu, em 2017, a 1ª atribuição do prémio National Youth Poet Laureate. A jovem tornou-se famosa ao recitar o seu poema *The hill we climb* na cerimónia de posse do Presidente Joe Biden, em 2021. Os seus poemas têm como temas preferenciais a opressão, o feminismo, a discriminação racial, os problemas ambientais e a defesa da paz. Para além disso, é a fundadora da ONG *One Pen One Page*, que investe em programas de empoderamento de jovens.]



3º momento: Leitura do poema, por aluno voluntário da leitura.

[Abertura:

O buraco no olho

Através do qual a luz viaja.

A palavra *paz* partilha a história

Com *pacto*. Ou seja, a harmonia

É um amanhã com o qual concordamos.

Estamos mais condicionados

Ao contágio do que ao combate.
Mas, um vírus, assim como guerra, separa-nos
Dos nossos semelhantes.
 Contudo, se estivermos dispostos a isso, o corte
 Pode ser uma abertura, o buraco
Pelo qual chegamos ao todo
Uns dos outros.

Um vírus é combatido dentro de nós,
Enquanto a violência é combatida entre nós.
Nos dois casos, o nosso triunfo não é conquistar os outros,
Mas conquistar os agentes
& instintos mais destrutivos que carregamos
Dentro das nossas formas mortais.
O ódio é um vírus.
Um vírus exige um corpo.
O que queremos dizer é:
O ódio só sobrevive quando alojado em humanos.
Se lhe tivermos de dar algo,
Que seja a nossa tristeza
& nunca a nossa pele.
Amar pode até mesmo ser
O combate da nossa vida.]

Gorman, Amanda (2022). O que carregamos em nós. Lisboa: Editorial Presença

4º momento: Conversa com os alunos sobre a temática do poema. [*Que sentimento é que o poema transmite? Na vossa opinião, o “corte” que o vírus provocou levou a essa abertura ao outro de que a poetisa fala? Há alguma coisa boa que possamos extrair dessa experiência traumática que todos vivemos*)]

Anexo D18



Projeto 10 minutos a ler 29/04/2022 (10º ano)

1º momento: Apresentação da autora e contextualização do poema na atualidade.

[Alice de Sousa é uma poetisa portuguesa de 28 anos, que ficou famosa depois de ter dito o seu poema *Poeta* no programa da RTP África *Bem-vindos*. Foi convidada pelo Comissário Executivo das Comemorações dos 50 anos do 25 de abril, Pedro Adão e Silva, para integrar o projeto da cápsula do tempo, que consiste no armazenamento num objeto de cortiça, desenhado por jovens designers portugueses, de memórias presentes, mais concretamente do dia 23 de março de 2022, dia em que atingimos o mesmo número de dias a viver em democracia do que o número de dias que vivemos em ditadura: 17.499 dias. Na cápsula do tempo ficarão armazenados, portanto, um poema original de Alice de Sousa, um exemplar do jornal *Público* do dia 23 de março de 2022, a pauta de *O governo do povo*, tema original de Bruno Pernadas, composto propositadamente para este efeito e três cartas de jovens que venceram o Prémio Nacional de Leitura do ano passado, dirigidas aos jovens da idade deles de 2074. A cápsula só deverá ser aberta a 25 de abril de 2074, dia em que se comemorará os 100 anos da Revolução dos Cravos.]

2º momento: Visionamento do vídeo de Alice de Sousa a dizer o seu poema *Março*, criado de propósito para integrar a cápsula do tempo, na cerimónia que assinala o 1º dia das comemorações oficiais dos 50 anos do 25 de abril.

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

3º momento: Breve conversa com os alunos sobre o sentido dos versos “Caem chuvas de março/ sobre abril” (transcrição livre). [simbolismo de março, como sendo um tempo outro, anterior à Revolução; o que é que permanece de março em abril?- breve diálogo horizontal com os alunos à volta destas questões, tendo como recurso o vídeo da recitação do poema (com particular incidência para o intervalo de tempo: 1:14’-1:43’).]

4º momento: Questionamento dos alunos acerca do que colocariam numa cápsula do tempo para ser aberta daqui a 50 anos.

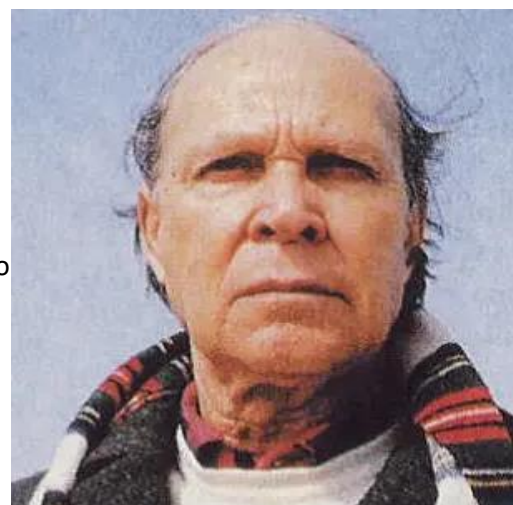
Anexo D19



Projeto 10 minutos a ler

06/05/2022 (10º ano)

1º momento: Apresentação do poeta Eugénio de Andrade. [Eugénio de Andrade (1923-2005) foi um dos maiores e mais reconhecidos poetas portugueses do século XX. Recebeu inúmeros prémios literários, contando-se, entre os mais prestigiantes, o Grande Prémio de Poesia APE/CTT, em 1988; o Prémio P.E.N. Clube Português da Poesia, em 2002; e o Prémio Camões, em 2001. Para além de poeta, também se distinguiu como tradutor, tendo traduzido a poesia de García Lorca; a poesia da poetisa da Grécia antiga Safo; *as cartas portuguesas* (atribuídas a Mariana Alcoforado) e poemas de Yannis Ritsos.]



2º momento: Audição do *Poema à mãe*, poema de Eugénio de Andrade, divulgada no canal da plataforma Youtube *Mundo dos poetas*.

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

“Poema à mãe”

No fundo de ti,
eu sei que traí, mãe

Tudo porque já não sou
o retrato adormecido
no fundo dos teus olhos.

Tudo porque tu ignoras
que há leitos onde o frio não se demora
e noites rumorosas de águas matinais.

Por isso, às vezes, as palavras que te digo
são duras, mãe,
e o nosso amor é infeliz.

Tudo porque perdi as rosas brancas
que apertava junto ao coração
no retrato da moldura.

Se soubesses como ainda amo as rosas,
talvez não enchesses as horas de

pesadelos.

Mas tu esqueceste muita coisa;
esqueceste que as minhas pernas
cresceram,
que todo o meu corpo cresceu,
e até o meu coração
ficou enorme, mãe!

Olha – queres ouvir-me?-
às vezes ainda sou o menino
que adormeceu nos teus olhos;

ainda aperto contra o coração
rosas tão brancas
como as que tens na moldura;

ainda oiço a tua voz:
*Era uma vez uma princesa
no meio de um laranjal...*

Mas – tu sabes- a noite é enorme,
e todo o meu corpo cresceu.
Eu saí da moldura,
dei às aves os meus olhos a beber,

Não me esqueci de nada, mãe.
Guardo a tua voz dentro de mim.
E deixo-te as rosas.

Boa noite. Eu vou com as aves.

Andrade, Eugénio de. *Poesia*. Porto: Fundação Eugénio de Andrade

3º momento: Exercício de reformulação do poema, em grupo-turma.

4º momento: Explicitação, pelos alunos, do sentido do verso “Boa noite/ Eu vou com as aves.”, tendo em conta o seu enquadramento na totalidade do poema.



Projeto 10 minutos a ler

10º ano 13/05/2022

1º momento: Breve apresentação do autor e do livro
[Peter Carey é um autor e argumentista australiano, nascido em 1943.

Para além da escrita, trabalhou em publicidade até ganhar o seu primeiro prémio literário, o *Booker Prize*, em 1988, com o livro *Oscar e Lucinda*. Em 2001, volta a vencer o *Booker Prize* com o romance *A verdadeira história do bando de Ned Kelly*. Publicou cerca de 20 livros ao longo da sua carreira, entre romances, coletâneas de contos, livros de não-ficção e literatura infantojuvenil e escreveu dois argumentos para cinema. Vive atualmente em Nova Iorque.

O livro *O Japão é um lugar estranho* relata a viagem ao Japão que o autor fez com o filho, com vista a aproximar-se mais do seu universo- o jovem era viciado em anime e manga, e a conhecer melhor a cultura japonesa, para lá dos estereótipos.]



2º momento: Leitura do excerto por dois/ três alunos que se voluntariem para a leitura em voz alta.

[“Charley trouxe para casa *Barefoot Gen*, a famosa manga acerca de Hiroxima. Para não ser ultrapassado, fui desenterrar o magistral anime do Estúdio Ghibli, *Grave of the Fireflies*, acerca dos bombardeamentos de Tóquio. Se isto era cultura pop, era também arte e história, e isso resultou numa interessante inflexão nas nossas conversas.

(...)

- Gostarias de ir ao Japão?- perguntei.

(...)

Depois, localizou a saída número três, onde nos esperava o seu estranho amigo. (...)

- Quem é que será o raio do miúdo? – perguntei a Jerry.- O que é que ele é? (...)

- Antes de mais- disse Jerry- é uma personagem de anime. Com todo aquele romantismo do material militar, as botas e o casaco, diria que ele saiu do *Mobile Suit Gundam*.

De entre todos os milhares de séries de anime, esta conheci-a eu bem, porque era a preferida de Charley. Em *Mobile Suit Gundam*, há miúdos a combater interminavelmente em guerras politicamente complexas, dentro de robôs gigantes. De facto, Charley e eu tínhamos encontro com Yoshiyuki Tomino, o criador da série, para o entrevistar, como recordei a Jerry.

- Bem- sorriu,- ele não te parece uma personagem de Tomino?

- De facto parece.

Mas Jerry já tinha avançado noutra direção. “Ele também é aquilo a que chamam um visualista. Não te esqueças de que os japoneses são extremamente conformistas. Lembra-te, no entanto, de que este é um país onde, em tempos, houve leis muito estritas acerca do que se podia vestir e onde se podia viver. Que Deus te ajudasse se parecesses um samurai sem o

seres, de facto. Consegues imaginar a sensação que é poderes vestir aquilo que te der na veneta? Queres ser um piloto de robôs, é essa a tua escolha.

(...)

Na altura em que Charley e eu chegámos ao Japão, já eu tinha começado a encarar os *Mobile Suits* como uma metáfora de um tipo de personalidade curiosamente esquivo chamado *otaku*. Um *otaku* é frequentemente descrito como alguém que vive sozinho num pequeno quarto e que se liga ao mundo apenas por computador. Isto, claro, veio ao encontro das minhas próprias preocupações a respeito do meu filho e do telemóvel, do meu filho e das bilheteiras automáticas, do meu filho e do simulador *Destructer*, por favor insira dois *tokens*.

A primeira vez que eu e o Charley encontrámos o termo foi num glossário da exposição no Brooklyn Museum: “*Otaku*”: fã de anime. O termo significa literalmente “tu” num sentido extremamente formal. No Japão, tornou-se sinónimo de pessoas que estão obcecadas com qualquer coisa ao ponto de terem poucas relações sociais. A natureza da obsessão pode ser uma qualquer, do anime aos computadores. No Japão, *otaku* tem a mesma conotação negativa da palavra “nerd”. Na América, porém, refere-se especificamente aos fãs radicais de anime, sem qualquer conotação depreciativa.”

(...)

O que significava tudo isto para o Sr. Tomino? Era impossível adivinhar. Em todo o caso, fez deslizar a minha lista de perguntas agora ligeiramente para a direita. No original, em inglês, a minha primeira pergunta era a seguinte: “Charley e eu sempre vimos com interesse *Mobile Suite Gundam*. Contudo, sempre nos perguntámos o que poderíamos estar a perder, o que poderia ser óbvio para um espectador japonês mas inacessível para nós?”.]

In Carey, Peter (2009). *O Japão é um lugar estranho*. Lisboa: Edições Tinta-da-China

3º momento: Reflexão em grupo-turma sobre a questão enunciada no final do excerto, aproveitando o conhecimento e o gosto manifesto que uma parte dos alunos demonstra pela cultura dos animes e mangas: *É possível compreender, na essência, os produtos culturais originários de outra cultura, quando esta é muito diferente da nossa?*

Anexo D21



Projeto 10 minutos a ler

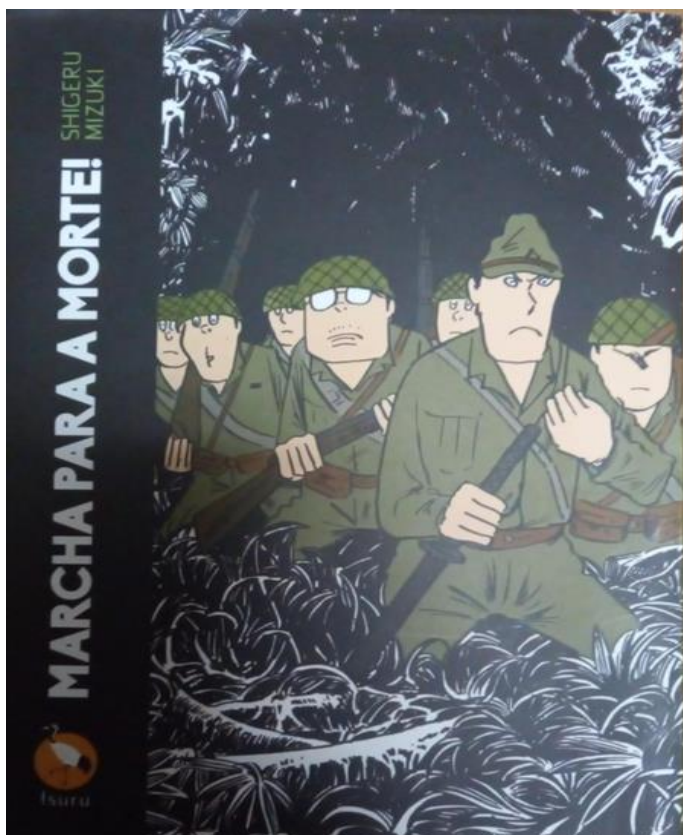
10º ano 16/05/2022

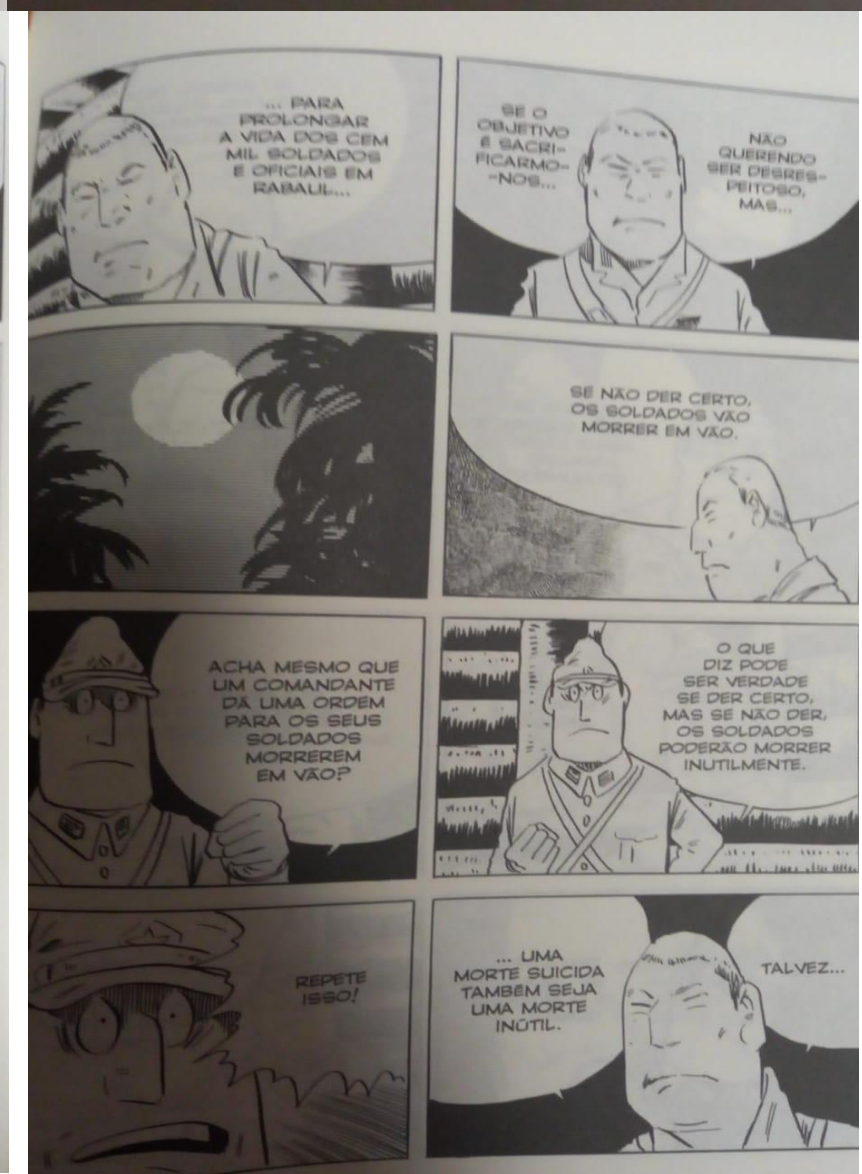
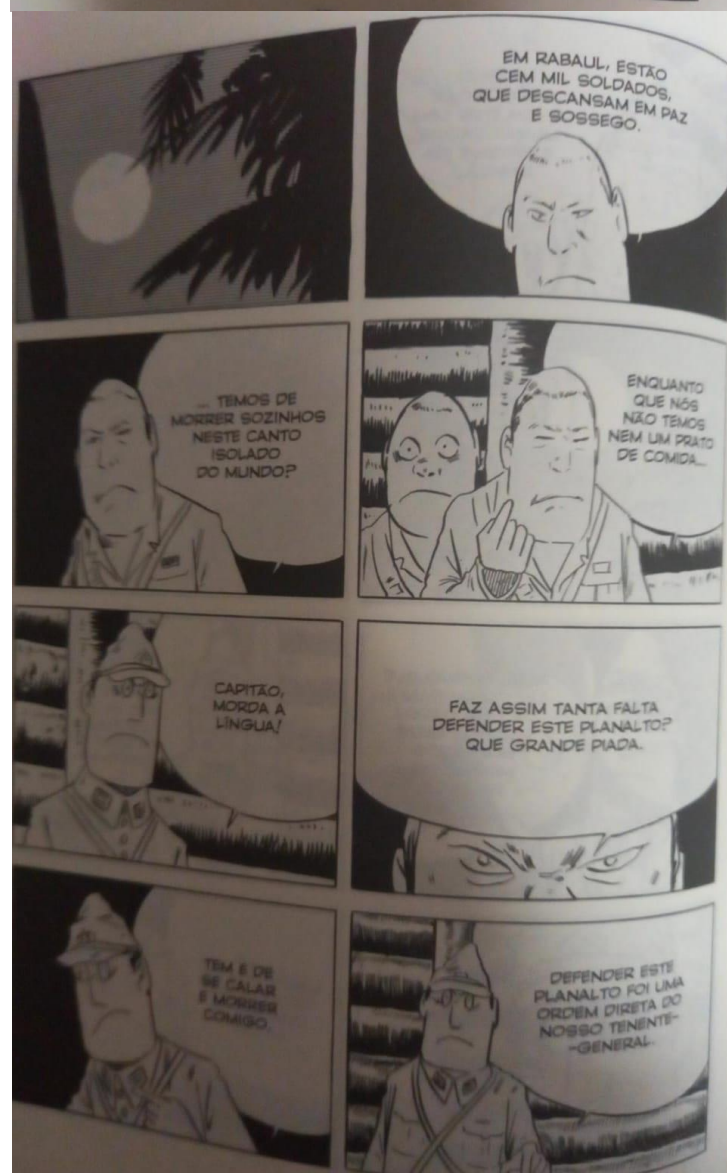
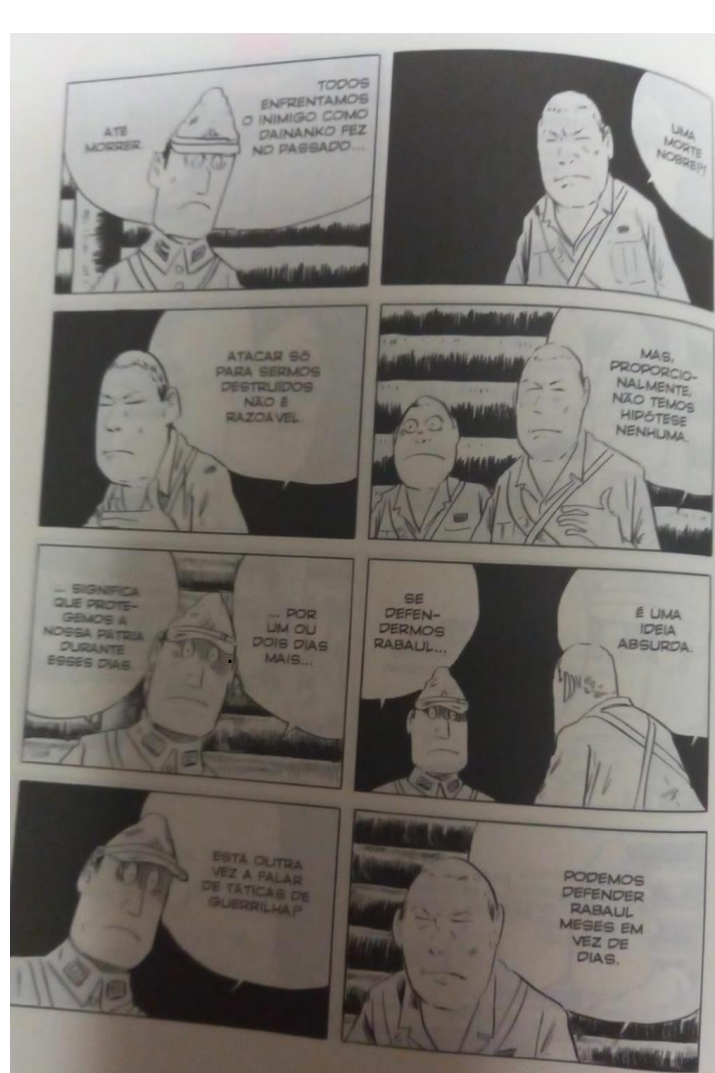
1º momento: Breve apresentação do autor e do livro.

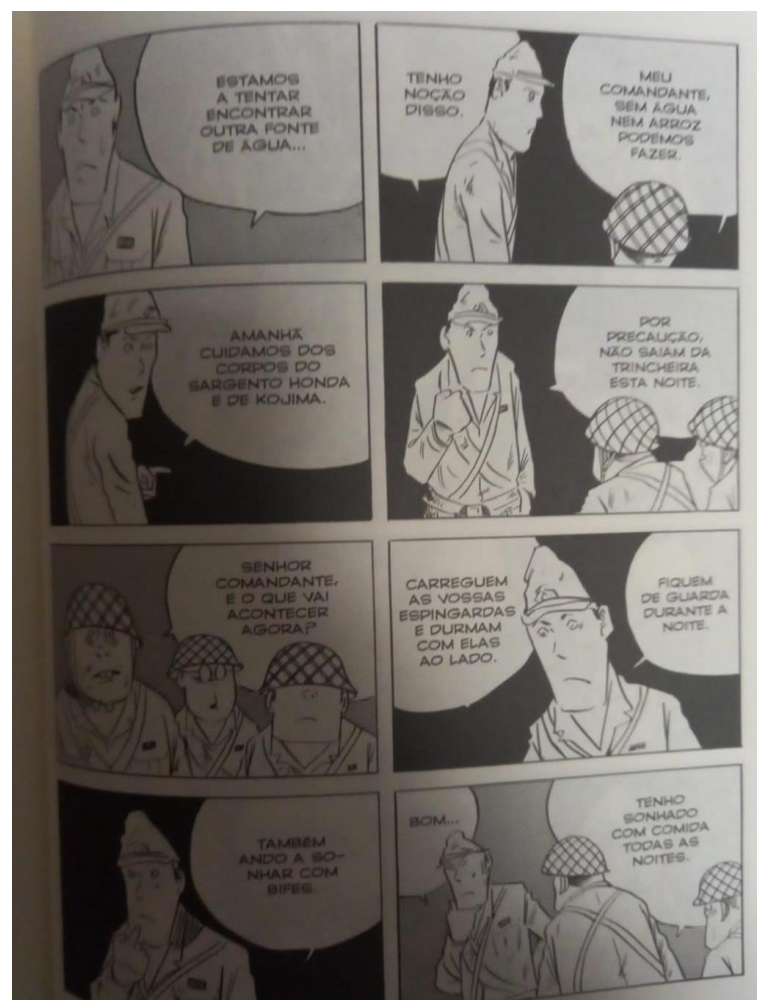
[Shigeru Mizuki (1922-2015) foi um historiador e escritor de manga, banda desenhada de origem japonesa. Como mangaká, escritor de mangas, especializou-se em yōkai (monstros japoneses tradicionais). Contudo, também se destacou enquanto historiador, publicando livros sobre História Mundial, História do Japão e sobre a sua própria experiência na Segunda Guerra Mundial. O livro de manga *Marcha para a Morte* relata precisamente essa experiência. Em 1942, Shigeru foi convocado pelo Exército Imperial Japonês e enviado para a Nova Bretanha, na Papua Nova Guiné. No livro é relatado o extremo sofrimento por que ele passou, tal como os seus companheiros. Depois de milagrosamente ter sobrevivido à experiência de guerra, ele advoga o pacifismo durante o resto da sua vida.]

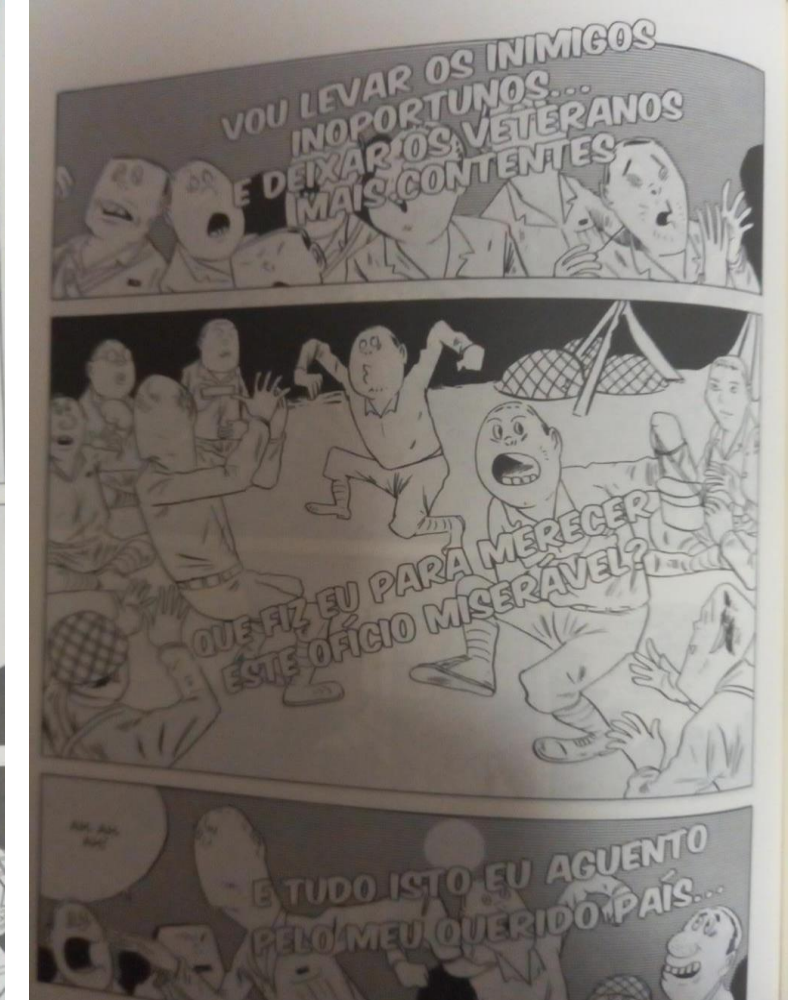


2º momento: Leitura de excertos do manga por alunos que se voluntariem para ler.











3º momento: A docente pede aos alunos que sugiram um título alternativo que pudesse encabeçar os excertos.

4º momento: Breve conversa com os alunos acerca do género manga. [Acham que é o formato adequado para descrever este tipo de acontecimentos tão dramáticos, mas reais? O recurso à ilustração acrescenta impacto à história, ou torna o relato mais superficial, por nos ser dado pouco acesso ao pensamento das personagens?]

Anexo D22



Projeto 10 minutos a ler

10º ano

1º momento: Breve apresentação do autor Douglas Stuart

[Douglas Stuart nasceu e cresceu em Glasgow, na Escócia. A sua infância e juventude foi marcada pelo abandono do pai, o alcoolismo da mãe e o bullying que sofreu na escola por ser um diferente dos demais. Apesar das dificuldades, porém, consegue terminar os estudos, acabando por se formar no Royal College of Arts, em Londres. Em 2000, muda-se para Nova Iorque, começando a trabalhar como designer de moda.

“Shuggie Bain” é o seu primeiro romance e narra, precisamente, a infância e juventude do autor, vividas em bairros sociais pobres de Glasgow, a sua luta pela sobrevivência, num ambiente hostil, e o seu amor incondicional pela mãe.”

O romance venceu em 2020 o *Man Booker Prize*, um dos mais prestigiantes prémios literários em língua inglesa e foi eleito o Livro do Ano nos *British Book Awards*.]



2º momento: Leitura silenciosa do excerto selecionado.

“Enquanto Agnes terminava a cerveja, viu os McAvennie a descer a Pit Road de bicicleta. Collen saiu pelo portão, com o saco das compras, e seguiu as plumas de poeira dos filhos até sair do bairro. Só então é que Agnes se deu conta de que o homem de Collen, Jamesy Sénior, estava debaixo do que restava do chassis enferrujado de um *Ford Cortina*. Já estava todo sujo, ou ainda estava todo sujo, Agnes não poderia dizer. Trapejando os saltos dos sapatos, ela atravessou a rua estreita.

Ele estava deitado de costas, no meio de uma poça de óleo que parecia melação. Agnes tamborilou o anel na estrutura metálica do carro.

- O que foi agora?- disse ele, de forma tão roufenha que Agnes sentiu o calor do fôlego nos tornozelos. Ferramentas caíram no cimento e o homem moveu-se como um caranguejo para sair debaixo do esqueleto automóvel, tardando uma eternidade. Ela treinou uma série de sorrisos descontraídos e inquietantes. Quando se pôs em pé, o homem erguia-se duas cabeças acima de Agnes. Era da cor dos irlandeses morenos, tão escuro que a sujidade e o óleo quase lhe assentavam bem. Tinha uma queimadura, a pele arrepanhada no pescoço, por causa da explosão na mina; a linha do cabelo, na nuca, era estranhamente assimétrica. Ainda assim, era bonito. E ela odiava isso.

- A Collen está em casa?- perguntou ela.

Jamesy estudou-a atentamente. O olhar parou no decote em V da camisola.

- Não queiras ser mais esperta que um espertalhão- disse ele, sem emoção na voz. – O que queres?

Agnes baixou o olhar. Ele tinha mãos grossas e calejadas.

- Queria pedir-te um favor.

- *Ah, sim?*- Sorriu como os homens que ela conhecia. Os dentes inclinavam-se para dentro, na direção da garganta, como uma armadilha.

- Já não sei o que fazer- disse ela. – Estou preocupada com o meu filho, o mais novo.
A cara dele voltou a ficar sem expressão. Os olhos apontados ao corpo de Agnes.

- Sim, há ali qualquer coisa de errado. Vais ter de andar de olho nele. No outro dia, vi-o a saltar à corda. Vais ter de cortar o mal pela raiz.

- Por isso estou aqui. – Agnes cruzou os braços, mas ele continuava o olhar-lhe para o peito.

- Queres que os meus filhos lhe acertem o passo?

- Não!

- Só uns safanões. Para ver se enrijece.

- *Não!* A culpa não é dele. É difícil crescer sem um homem em casa.

- E o Leek? – O homem sujo considerou a própria pergunta por um momento; a forma como contorceu a cara expressava a falta de consideração pelo rapaz que mencionara-

- Foda-se, então, o que queres de mim?
Ela suspirou.

- É que vejo-te a fazer uma série de coisas com os teus miúdos.
O homem não mostrava compaixão. A sua dureza, até com os próprios filhos, era lendária no bairro.

- Sim, mas o que é que queres que eu faça?

- Pensei que, a troco de umas duas libras, talvez o pudesses levar à pesca ou a jogar à bola?
Os movimentos tensos no rosto do homem informaram-na de que ele estava a considerar a proposta.

- Agnes, não quero o teu dinheiro.
Agnes sentiu-se uma idiota. Queria voltar para a sua cerveja, afogar a raiva e o embaraço na bebida.

- Pois. Claro. Desculpa incomodar. É que pensei... Esquece. – Endireitou as costas, preparada para atravessar a rua sob o peso da vergonha.

- *Espera aí.* Não estou a dizer que não haja nada que possas fazer por mim. – Jamesy Sénior sorriu, os dentes pareciam facas afiadas. Passou uma mão oleosa pelo colete emporcalhado e depois pela barriga.

Durante muito tempo, Agnes não conseguiu ver-se livre do cheiro a óleo e a lubrificante de motor. O caralho do homem era consideravelmente mais escuro do que o resto do corpo, como se estivesse encardido ou, assim ela esperava, como se tivesse endurecido e perdido a cor original por excesso de uso. Era escuro como a carne da coxa de uma galinha, e pareceu-lhe estranho que não tivesse o tom melífluo do resto do corpo.

Jamesy ainda estava entumecido quando voltou a abotoar as calças e ajudou Agnes a levantar-se. Aconteceu tudo muito depressa e ele conduziu-a para fora da casa de Collen, furtivamente e cheio de vergonha, portando-se como um mau perdedor., como um cliente que se arrependera de uma compra numa loja que não aceitava devoluções. Balbuciou que iria buscar o miúdo no sábado e o levaria a pescar no canal que estava apinhado de lixo e algum peixe.”

3º momento: Breves atividades de compreensão leitora- caracterização, em grupo-turma, das personagens referidas no excerto e exercício especulativo (expressão oral) sobre o que acontecerá a seguir na história.

Anexos E1

Anexo E1.1

Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Plano de aula 10/12/2021

Professora estagiária: Carla Catalão

Turma: 11^ª4; **Duração:** 1 tempo de 50 minutos

Disciplina: *Cidadania*

Sumário: Apresentação aos alunos da exposição de Ai WeiWei “Rapture”. Movimentos migratórios para a Europa. As políticas migratórias em diferentes países da EU e o direito à dignidade humana	Materiais: documento PowerPoint de apresentação da exposição (anexo E1.1.2), computador, projetor. Excerto do livro “Notas sobre um naufrágio” de Davide Enia.	Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Dar a conhecer a obra e um pouco da biografia do artista chinês Ai Weiwei.• Sensibilizar os alunos para o drama dos refugiados que embarcam ilegalmente para a Europa em condições desesperadas e, aqui chegados, muitas vezes, ficam confinados em campos de refugiados sem as mínimas condições de dignidade e de segurança.• Desenvolver a sensibilidade artística.• Promover a empatia.
---	--	--

1º momento: Breve exposição biográfica do artista Ai Weiwei e da sua trajetória de vida enquanto artista corajoso na China de Xi Jinping e no exílio.

2º momento: Apresentação de parte da exposição de Ai Weiwei , instalada na Cordoaria de Lisboa, através de um documento PowerPoint (**anexo E1.1.2**), uma vez que não foi possível levar os alunos à exposição devido às medidas de controlo da pandemia do vírus COVID-19.

3º momento: Discussão em grupo-turma sobre as obras visualizadas. Contextualização das obras artísticas no contexto dos fluxos migratórios dos países do Norte de África e do Médio-Oriente e breve explicitação sobre as políticas migratórias da EU. Problemática da questão: as cidades costeiras da EU que recebem estes migrantes não têm condições para os integrar a todos, pelo que eles ficam, demasiado tempo, em campos de refugiados, que têm poucas condições de higiene e de segurança, em muitos casos com crianças e idosos. *A União Europeia deveria ser mais flexível e deixar entrar nas suas fronteiras toda o tipo de refugiados, tendo em conta até os problemas de natalidade de que padece, ou deverá manter um controle efetivo das fronteiras, apesar das consequências indignas e, por vezes, trágicas, que isso*

acarreta para as pessoas que ficam à espera nos campos de refugiados de uma oportunidade de entrar?

Anexo E1.2

Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Plano de aula 17/12/2021

Professora estagiária: Carla Catalão

Turma: 11^ª4; **Duração:** 1 tempo de 50 minutos

Disciplina: *Cidadania*

<p>Sumário: Visionamento de excertos do documentário do artista, documentarista e ativista Ai Weiwei “Mancha humana”. Conclusão da discussão iniciada na aula anterior sobre as migrações.</p>	<p>Materiais: Documentário “Manha humana” de Ai Weiwei (DVD); leitor de DVD, projetor.</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Consciencialização dos alunos sobre a situação dos refugiados em vários campos na Europa (Calais, Lesbos e Idomeni), que o artista Ai Weiwei visitou durante um ano e sobre as situações político-sociais dramáticas que viviam nos seus países de origem, que os levou a fugir.• Promoção da reflexão sobre a injustiça e a vulnerabilidade a que todos nós, seres humanos, estamos sujeitos.• Reflexão acerca daquilo que, no limite, é realmente importante na vida humana.• Promoção da alteridade e da empatia.• Desenvolvimento da consciência social.
---	---	---

1º momento: Visualização de alguns excertos do documentário “Mancha humana” de Ai Weiwei (30 minutos)

2º momento: Discussão em grupo-turma acerca das situações limite visualizadas e reflexão sobre as medidas que poderiam ser tomadas para colmatar essa situação, tanto a montante, nos países de origem, como a jusante, nos países europeus onde as pessoas desembarcam e ficam refugiadas (10 minutos + -).

**Odyssey Tile
(Azulejo Odisseia)**

2021
Azulejos de cerâmica / Ceramic tiles
900 x 446 cm
Papel de parede Odyssey em cerâmica /
Odyssey Wallpaper in ceramic

Em 2016, Ai Weiwei começou a produzir *Human Flow* (2017), um documentário sobre a crise global dos refugiados. A investigação feita por Ai Weiwei e pela sua equipa adotou uma visão de longo prazo, começando pelos primitivos movimentos humanos, recuando até ao Antigo Testamento. Com *Odyssey*, Ai criou uma linguagem visual diretamente inspirada nas ilustrações encontradas em antigas esculturas, cerâmica e pinturas de parede gregas e egípcias. Nesse contexto, Ai integrou conflitos contemporâneos, com imagens encontradas nas redes sociais e na Internet, bem como imagens do próprio envolvimento de Ai Weiwei durante as filmagens do documentário. Os desenhos que compõem *Odyssey* estão relacionados com seis temas que caracterizam a crise dos refugiados: Guerras, Ruínas, a Viagem, Cruzar o Mar, Campos de Refugiados e Manifestações.

Azulejo Odisseia, uma recriação de *Odyssey* em porcelana, produzido em Portugal por Viúva Lamego.



**Law of the Journey (Prototype B)
Lei da Viagem (Protótipo B)**

2016
PVC reforçado
1 fôto, 31 figuras
1640 x 560 x 380 cm

Devido às autoridades chinesas terem desenvolvido o seu passaporte em 2010, Ai Weiwei viajou para Berlim, Vietnã, Alemanha, Espanha e França, procurando segurança e oportunidades na Europa.

Em 2015, mais de um milhão de refugiados embarcaram na Europa.

Em dezembro de 2015, Ai Weiwei visitou a ilha grega de Lesbos. Ali ele viu uma das principais entradas na UE e testemunhou serviços e operações de salvamento no mar. Ai Weiwei testemunhou a chegada à costa dos barcos de refugiados e se tornou imediatamente envolvido no trabalho.

Ai Weiwei decidiu produzir um documentário. Ele visitou por 25 países e 40 campos de refugiados, entrevistando mais de 1000 pessoas e filmando mais de 1000 horas de imagens, que culminaram no seu documentário de longa-metragem, *Human Flow* (2017).

Paralelamente à realização da investigação e das filmagens, Ai Weiwei criou novas obras de arte. *Law of the Journey* é um barco inflável com 80 metros de comprimento, com o nome de *Enia* no casco. Feita em PVC reforçado, a obra monumental reflete um tempo real e a crise humanitária.

Law of the Journey (Prototype B) é um dos três protótipos criados. A obra mede 16 metros. Em 12 de outubro de 2016, o barco foi instalado por um dia no lago do Parque de Forquilha, em São Paulo, Brasil.

"Foi chamado a Lampedusa como *rescue swimmer*, um desses homens que a bordo dos barcos-patrolha vestem fato de mergulho cor de laranja e se lançam à água durante as operações de salvamento.

Contou como foi duro o curso de mergulhador, demorando-se na misteriosa beleza das imersões, quando o mar é tão profundo que já não filtra a luz do sol e tudo é escuridão e silêncio. Desde que estava na ilha, submetia-se a treinos especiais para desempenhar o melhor possível a sua nova missão.

Disse: "Não sou de esquerda, aliás, diria que sou precisamente o contrário."

A sua família começou por ser monárquica e tornou-se fascista. Também ele se sentia próximo dessas ideias,

Acrescentou: "Aqui, salvamos vidas. No mar, qualquer vida é sagrada. Se alguém precisa de ajuda, nós salvamo-lo. Não existem cores, etnias, religiões. É a lei do mar."

Depois, fixou-me de repente.

Era enorme, mesmo sentado."

Enia, Davide (2021). *Notas sobre um naufrágio*. Alfragide: Publicações D. Quixote

Anexo E2.1

Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Plano de aula 18/02/2022

Professora estagiária: Carla Catalão

Turma: 11^ª4; **Duração:** cerca de 50 minutos.

Disciplina: *Cidadania*; **Projeto de leitura:** *Leituras Estrangeiras*

Sumário: Conclusão da apresentação oral dos trabalhos de grupo dos alunos. Apresentação do projeto <i>10 minutos a ler</i> , que decorrerá até ao final do ano letivo. Conversa com os alunos sobre os elementos de avaliação propostos durante a fase de implementação do projeto.	Material: Documento PowerPoint, computador, projetor.	Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento da capacidade de expressão dos alunos e da sua capacidade de transmitir conteúdos de forma fundamentada e criativa.• Consciencialização das vantagens de atividades de leitura para a abordagem dos conteúdos programáticos da disciplina de Cidadania.• Promoção da reflexão acerca do projeto proposto e da formação e expressão de opinião.• Desenvolvimento da capacidade de formar consensos.• Fomento do pensamento crítico.• Incremento da flexibilidade mental (aceitação da opinião da maioria).
--	--	--

1º momento: Conclusão das apresentações orais dos trabalhos de dois grupos de alunos.

2º momento: Apresentação do projeto *Leituras estrangeiras*, nas suas 3 vertentes: motivação, objetivos e implementação, com recurso a um documento PowerPoint (**cf. anexo E2.1.1**), elaborado para o efeito. Audição das primeiras impressões dos alunos acerca do projeto proposto.

3º momento: Explicitação dos elementos de avaliação propostos, durante a fase de implementação do projeto, e recolha das opiniões dos alunos acerca das tarefas propostas, com apontamento de eventuais discordâncias. Determinação dos elementos de avaliação para o tempo de vigência do projeto, tendo em conta a proposta inicial e as manifestações de preferência dos alunos.

Anexo E2.1.1

PROJETO DE LEITURA

LEITURAS ESTRANGEIRAS
LER PARA CONHECER, PARA COMPREENDER E PARA MELHOR
DIZER E ESCREVER

MOTIVAÇÃO

- Constatação da **diminuição dos hábitos de leitura dos alunos** à medida que avançam na escolaridade (conclusões do estudo *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário* do ISCTE e do CIES).
- Consciência das vantagens do aumento de tempo dedicado à leitura nas escolas, nomeadamente na melhoria **dos níveis de literacia dos alunos**, da sua **cultura e conhecimento do mundo e do outro**, da sua **imaginação e sensibilidade artística**, da sua **capacidade autorreflexiva e empática**, e do seu **espírito crítico e capacidade de argumentação**.
- A correlação lógica e frutuosa entre a **leitura** e a disciplina de **Cidadania e Desenvolvimento**, pois a leitura é um dos domínios essenciais para a formação cívica, sociocultural e emocional dos estudantes.

OBJETIVOS

- Incrementar o **gosto pela leitura**.
- Fomentar a **interculturalidade** e o conhecimento de formas de viver e pensar diferentes.
- Sensibilizar para temas como a **violação dos direitos humanos e do direito à dignidade**, a **discriminação social, étnica e de género** e os **problemas ambientais**.
- Desenvolver a **sensibilidade artística** e o **sentido crítico**.
- Promover a **empatia**, a consciencialização ambiental e a compreensão da nossa interdependência.
- Melhorar a **expressão oral e escrita**.

IMPLEMENTAÇÃO

- **Sessões semanais** de 50 minutos, em que serão apresentados **excertos de textos dos mais variados géneros**, com foco nas temáticas da **interculturalidade**, dos **direitos humanos**, das **injustiças sociais**, da **luta contra a discriminação** e da **defesa do planeta** em que todos habitamos.
- **Atividades** que promovam a reflexão **a partir das leituras** realizadas: exercícios de **paráfrase**, de **reescrita**, **diário de leituras** (em papel ou em formato digital- blog, vídeo, etc.).
- Elaboração de um **conto coletivo** (*cadáver esquisito*)

Anexo E2.2

Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Plano de aula 25/02/2022

Professora estagiária: Carla Catalão

Turma: 11^ª; **Duração:** 1 tempo de 50 minutos

Disciplina: *Cidadania*; **Projeto de leitura:** *Leituras Estrangeiras*

Sumário: Resposta a inquérito sobre os hábitos de leitura dos alunos e os seus géneros literários de eleição. Apresentação de poemas experimentais associados às temáticas da guerra e da opressão e breve reflexão sobre os mesmos e sobre a sua capacidade de chamar a atenção para temas fundamentais da sociedade. Leitura de excerto do “Memorial do Convento” de Saramago sobre a mesma temática. Exercício comparativo sobre os dois tipos de linguagem artística.	Materiais: Coletânea de poemas experimentais, documento PowerPoint (anexo E2.2.1), computador, projetor.	Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Dar a conhecer aos alunos formatos mais experimentais do género poema (poesia concreta e experimental).• Reflexão sobre o seu impacto na chamada de atenção para a temática da guerra.• Consciencialização do sofrimento que a guerra provoca nas populações e da nossa vulnerabilidade, enquanto cidadãos comuns, aos ditames dos mais poderosos, através da leitura dos poemas.• Promoção da alteridade e da empatia.• Desenvolvimento da sensibilidade artística.
--	--	--

1º momento: Entrega aos alunos de um inquérito sobre os seus hábitos de leitura e dispêndio de 10 minutos para o seu preenchimento.

2º momento: Apresentação do conceito de poesia concreta e experimental e breve descrição da história do movimento, desde que surgiu no Brasil, até à sua implementação em Portugal.

3º momento: Leitura analítica dos poemas, subordinados à temática da guerra, tendo em conta a situação atual internacional da invasão inesperada da Ucrânia pela Rússia. Questionamento dos alunos acerca do seu poema preferido e das razões da escolha.

4º momento: Reflexão acerca da pertinência deste género artístico para a temática abordada. *É um género que, pela sua hibridez, composto ao mesmo tempo por imagem e texto, tem a capacidade de chamar mais a atenção? A sua significação sai enriquecida por integrar duas linguagens diferentes?*

5º momento: Leitura de um excerto do romance de Saramago “Memorial do convento”, que foi muito partilhado nas redes sociais após o anúncio da invasão russa da Ucrânia. Conversa em grupo-turma acerca das razões que levaram ao sucesso da partilha (inferência do significado do texto).

6º momento: Comparação entre os dois modelos de género, poesia concreta e experimental e romance, na abordagem à mesma temática. *Quais as vantagens e limitações de cada um deles na passagem da mensagem?*

Anexo E2.2.1

PROJETO LEITURAS ESTRANGEIRAS

Seminário 2: 25/02/2022
Temática: Resposta e inquérito sobre os hábitos de leitura dos alunos e os seus géneros literários de eleição. Apresentação de poemas experimentais associados às temáticas de guerra e de violência e breve reflexão sobre os mesmos e sobre a sua capacidade de chamar a atenção para temas fundamentais da sociedade. Leitura de excerto do "Memorial do Convento" de Saramago sobre a mesma temática. Exercício comparativo sobre os dois tipos de linguagem artística.

Poesia concreta e experimental

"Movimento artístico que radica na experiência da escola concretista brasileira (1956) e que convergirá em Portugal com o desenvolvimento do experimentalismo, que terá como representantes na vertização e na criação de **poesia experimental**, a partir dos anos 60, entre outros, Ana Haterly, E. M. de Melo e Castro ou M. S. Lourenço.

No artigo "Poesia Concreta" subscrito pela redação da revista *Tempo Presente* (1959-1961), logo, da responsabilidade, entre outros, de Coullari Nogueira, um dos divulgadores da poesia concretista em Portugal, são definidos os princípios e os modelos do **concretismo**. Segundo esse texto, num momento em que a "civilização chegou a um termo-limite, em que rebenta os quadros tradicionais e os reelabora, em que, aproveitando os ensinamentos, as conquistas e as formas adquiridas, sente a necessidade de os revolucionar segundo novas estruturas", o concretismo propõe a criação de uma nova linguagem, de uma nova expressão e de uma nova relação com o mundo exterior. Obrigando a uma reeducação artística, nesta proposta estética, "O som, o verbo, a linha, a luz (com as cores), as formas plásticas e, portanto, a música, a literatura, as artes plásticas são submetidas à decomposição, a interaproveitamento, a análise e novas sínteses, experiências laboratoriais, estudo de estruturas e do movimento".

Arte depurada da expressão subjetiva, o principal problema que preocupa o concretismo é o problema da forma, "da forma como estrutura, da estrutura dinâmica." Depois de conhecer os princípios e leis que regem toda a forma, nos objetos da Natureza e nos objetos artísticos, trata-se de criar objetos regidos pelas mesmas leis, não sob a forma de imitação, mas "paralelos aos da Natureza". No que diz respeito à poesia concretista, impõe-se abandonar a "estrutura filológico-discursiva" à "técnica analítico-discursiva", tendendo para a "técnica sintético-ideográfica", pela qual as palavras devem ser ao mesmo tempo "palavras com o seu conteúdo ideático e evocador do objeto (cargas de significado)", palavras-objetos com a sua representação própria e independente (som, forma visual), palavras-elementos dispendo-se, umas e outras, entre si, como relações (como as visuais e as de espaço)".

Nesta medida, o poema encontra autonomia em si mesmo: já não é expressão de um conteúdo, mas o conteúdo provém do objeto que é o poema, da forma, indicando como precursoros os portugueses Souza-Cardoso, **Santa-Rita Pintor** e Almada Negreiros, enuncia alguns pontos do roteiro concretista, como Mallarmé, **Gerrude Stein**, James Joyce ou Ezra Pound e alguns dos seus representantes na atualidade: os brasileiros Décio Pignatari, **Haroldo de Campos**, **Augusto de Campos**, Volúpsio, o português **Fernando Quevedes** e, noutros países, Eugénio Comnigem, **Breite Soulez**, Stockhausen.

Porto Editora – Poesia concreta e experimental na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2022-02-25 14:56:19]. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$poesia-concreta-e-experimental](https://www.infopedia.pt/$poesia-concreta-e-experimental)

Claus Bremer (Suiça), 1968



Claus Bremer (Suiça), 1968



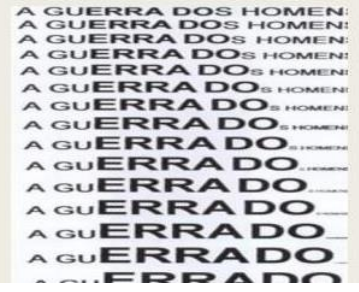
Claus Bremer, Pomba (1968).

Clemente Padín (Uruguai), 1980

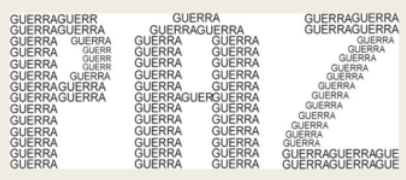


Clemente Padín (Uruguai)

Armando Macatrão (Portugal), 2000



Giovanni Guidi, Itália, "No século XXI"



Constança Lucas (Portugal), 2010



Poesia Visual: Paz
Constança Lucas 2010

Saramago, excerto de "Memorial do Convento"

- "Um homem nunca sabe quando a guerra acaba. Diz, Olha, acabou, e de repente não se acabou, recomeça, e vem diferente, a puta, ainda ontem eram flores de espada e hoje são arrombações de pelouro, ainda ontem se derrubavam muralhas e hoje se desmoronam cidades, ainda ontem se exterminavam países e hoje se rebentam mundos, ainda ontem morrer um era uma tragédia e hoje é banalidade evaporar-se um milhão, não será bem o caso de Mafra, onde não veremos reunida tanta gente, apesar de muita, mas, para quem se habituara a ouvir uns cinquenta, cem estoiros por dia, parecia agora o fim do mundo a atroação tremebunda dos mil tiros que se davam entre o nascer do sol e a noitinha, em rosários de vinte, com tal violência atirando terras e pedras ao ar que tinham os trabalhadores da obra que abrigar-se na reversa das paredes ou acolher-se à protecção dos andaimes"

Anexo E2.3

Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Plano de aula 04/03/2022

Professora estagiária: Carla Catalão

Turma: 11^ª; **Duração:** 1 tempo de 50 minutos

Disciplina: *Cidadania*; **Projeto de leitura:** *Leituras Estrangeiras*

<p>Sumário: Leitura e reflexão em grupo turma sobre excertos de <i>Atlas do corpo e da imaginação</i>, de Gonçalo M. Tavares: páginas 94 a 99 “Guerra e Técnica”. Correlação com o conflito político-militar atualmente vigente entre a Rússia e a Ucrânia. Leitura do poema “Menino da sua mãe” de Fernando Pessoa. Conversa com os alunos acerca das características comuns a todas as vítimas de todas as guerras.</p>	<p>Materiais: Textos selecionados, documento PowerPoint, computador, projetor, vídeo retirado de site do jornal <i>i</i>: https://ionline.sapo.pt/artigo/763961/soldado-russo-e-alimentado-por-civis-ucranianos-e-chora-a-fazer-videochamada-com-a-mae-video</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Promover a reflexão sobre a guerra e sobre as transformações psíquicas e comportamentais que ela provoca no ser humano.• Compreender a emergência do patriotismo em cenários de agressão à nação (pátria como extensão do próprio corpo).• Proporcionar exercícios de correlação entre textos literários ensaísticos e a realidade atual.• Estimular a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico.• Desenvolver a sensibilidade para a literatura.• Provocar a empatia.
--	--	---

1º Momento: Leitura entrecortada do excerto do texto de Gonçalo M. Tavares.

A docente pede a um dos alunos que leia a primeira parte do excerto “guerra (o corpo perdido no mundo)”. Seguidamente procede, em conjunto com os alunos, a uma tentativa de reformulação daquilo que foi lido, focando essencialmente dois aspetos: a atenção do indivíduo ao mundo exterior, que, em tempos de incerteza e insegurança externa, prevalece

sobre a atenção às necessidades do próprio corpo, e as modificações físicas causadas pelo stress de se viver sob um conflito armado. (5 minutos).

A segunda parte do excerto, “propriedade”, será lida por outro aluno selecionado pela docente. Após a leitura, o grupo-turma refletirá, em diálogo horizontal, sobre a citação de Ernst Jünger que Gonçalo M. Tavares partilha no excerto: “Quem presenciou alguma vez o incêndio de uma capital, a entrada de tropas de leste, nunca há-de perder uma desconfiança viva em relação a tudo o que possa possuir.” (10 minutos)

Em seguida, outro aluno será selecionado para ler a terceira parte do excerto “bem inalienável”. Após a leitura e o exercício de reformulação conjunta, a turma será convidada a interpretar a imagem que acompanha o texto, criada pelo coletivo de artistas *Os espacialistas*. (5 minutos)

A quarta parte do excerto “corpo-pátria” será lida por outro aluno selecionado pela docente, e, neste passo, também se prevê o exercício de correlação do texto com as imagens que o acompanham. Na sequência desse exercício, a docente questionará os alunos acerca da sua concordância ou discordância com o ponto de vista do autor. (10 minutos).

Por fim, será lido a última parte do excerto “guerra e impossibilidade de linguagem”, procedendo-se, em seguida, a uma recolha das impressões dos alunos sobre o isolamento a que ficam votadas as vítimas de acontecimentos traumáticos. A docente poderá questionar os alunos sobre o seu conhecimento de casos semelhantes aos narrados e partilhar o exemplo do trauma e conseqüente incomunicabilidade sobre os acontecimentos vividos, a que foram sujeitos os judeus sobreviventes do Holocausto, como David Grossman, escritor israelita, descreve no livro “Ver: Amor”. (10 minutos)

2º momento: Leitura e breve reformulação do poema “O menino da sua mãe” de Fernando Pessoa e eventual visualização (caso haja tempo) de um vídeo divulgado pelo *jornal I* sobre um jovem soldado russo cercado e alimentado por civis ucranianos a chorar enquanto faz uma videochamada com a sua mãe. Identificação conjunta das principais vítimas de todas as guerras: pessoas comuns, jovens que vêm o futuro e a inocência serem-lhes roubados. Porquê? “Malhas que o Império tece!” (10 minutos)

Anexo E2.3.1

PROJETO LEITURAS ESTRANGEIRAS SESSÃO 3: 04/03/2022

Sumário: Leitura e reflexão em grupo turma sobre excertos de *Adão do corpo e da imaginação*, de Gonçalo M. Tavares; páginas 94 a 99: "Guerra e Técnica"; Correlação com o contexto político-militar: situação de tensão entre a Rússia e a Ucrânia. Leitura do poema "Memória da sua mãe" de Fernando Pessoa. Conversa com os alunos acerca das características comuns a todas as vítimas de todas as guerras.

Deste modo, o indivíduo em situação de guerra encontra-se numa experiência oposta à do indivíduo que adormece no pacato sofá da sua sala. Em vez da sensação de estar rodeado por seres que o amam, o soldado em combate sente-se rodeado por seres que o odeiam.

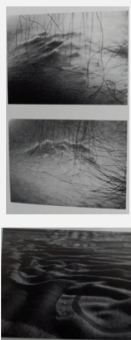
propriedade

Dizemos pois que na guerra o homem perceberá a responsabilidade imediata que é a posse do corpo – a *propriedade torna-se existência*. Existo enquanto possuo algo: o corpo. Um materialismo centrado em absoluto no ego, materialismo egoísta, no seu sentido literal, mas que funda o conceito de homem e, em consequência, de cidade: cada um é responsável, em primeiro lugar, pelo seu corpo. Como se este não sobrevivesse sozinho: *o meu corpo precisa de mim para resistir*, para sobreviver, para existir. E o inverso também: *necessito do corpo para existir*. Assim se consegue conceber um certo louvor da guerra que coincide, em determinados autores, com o louvor da matéria, e dentro desta, da matéria humana por excelência: o organismo consciente.

Escreve Ernst Jünger em *O Passo da Floresta*: "A riqueza de um país está nos seus homens e mulheres que fizeram as experiências extremas, experiências do género daquelas que, no decorrer das gerações, só se aproximam dos seres humanos uma única vez. Isto dá modestia, mas também segurança." (2)

E só estas experiências extremas podem deslocar, como dissemos, o conceito de propriedade para um outro sítio, um sítio aparentemente próximo, mas, afinal, sítio com inúmeros obstáculos à sua frente: o próprio corpo. Escreve Jünger sobre a experiência alemã: "Quem presenciou alguma vez o incêndio de uma capital, a entrada de tropas de leste, nunca há-de perder uma desconfiança viva em relação a tudo o que possa possuir."

(2) Jünger, Ernst. (1995). *O passo da floresta*, p. 90. Lisboa: Cotovia



"Guerra e Técnica"

guerra (o corpo perdido no mundo)

Há na experiência da guerra um longo (e extenso) desassossego das circunstâncias. Estas circunstâncias funcionam como Perigo supremo, pois a multiplicação das possíveis origens de imprevisibilidade torna o desassossego da existência individual uma constante, e não uma excepção. A experiência da guerra coloca o Mundo exterior como objecto central da atenção do indivíduo.

Porém, como o texto satírico de Karl Kraus bem ilustra, a sensação de que só existe mundo, e não existe corpo é, afinal, uma ilusão – o corpo nunca desaparece:

"O Imperador (rindo): Tá bem, Ganghofer, tá bem. Olhe, já almoçou?

Ganghofer: Não, majestade, numa época tão grande, quem é que ia preocupar-se com uma coisa dessas?" (1)

Ao contrário, estados como a preguiça e o absoluto desleixo só são possíveis quando o exterior é sentido como sendo insignificante – e tal significa inexistência de excitação negativa (perigo) ou positiva (desejo). Sem desejo ou perigo o Mundo exterior torna-se ameno, neutro.

O indivíduo relaxa a sua vigilância muscular quando despreza as circunstâncias (não constituem perigo ou desejo) ou, então, quando as vê como um conjunto de coisas e seres que o amam. A ideia de um espaço que se constitui como *lar*, não é mais do que a ilusão de um sítio (imaginário) onde todas as circunstâncias existem para amar o ser que está em casa: desde os móveis que nos seguem há dez anos até à companhia cujos hábitos e o modo de respirar parecem repetir uma lengalenga infantil: *descansa, menino, nós olhamos para o mundo*.

No entanto ninguém é imortal, mesmo que escondido permanentemente no seu lar. A inexistência de imortalidade individual remete, precisamente, o mundo e o próprio organismo para fontes permanentes de perigo: perigo que terminará, qualquer que seja o momento, no mesmo ponto: a morte.

(1) Kraus, Karl. 2003. *Os últimos dias da Humanidade*, p. 99. Lisboa: Antígona

Tal relato, porém, não é colocado nas experiências que traumatizam, isto é, que inibem a acção futura; pelo contrário, tal experiência reverte-se "em seu favor", pois esse homem "contar-se-á entre aqueles que, sem lamentações demasiadamente grandes, voltam as costas aos seus haveres, à sua casa, à sua biblioteca, no caso de ser necessário" (Jünger, 1995, p. 91) (...)

bem inalienável

Note-se que aqui o olhar para trás não é um acto positivo, mas um adiamento da acção. Olhar para trás é não olhar para si próprio. E, nesse sentido, a liberdade será uma das propriedades secundárias daqueles que apenas se possuem a si próprios, e com isto se satisfazem. A liberdade pode, afinal, ser entendida como a aceitação da expropriação de todos os bens, excepto do corpo, ou mesmo como o resultado do homem que dá, ou esquece o que tem à sua volta. (...) Isto, já que a "última propriedade" é ainda, como sempre foi "o corpo e a sua força de trabalho". (Jünger, 1995, p. 92)

Nun tempo-limite, escreve ainda Jünger, nos momentos de perigo, o melhor que o Homem faz é "mostrar poucos pontos vulneráveis". Não se trata de esconder, trata-se de reduzir tudo ao essencial. No inventário que faz de si próprio e das suas posses, o homem terá de distinguir "entre as coisas que não merecem sacrifício e aquelas pelas quais vale a pena lutar". E só estas são "os bens inalienáveis, a propriedade autêntica". (Jünger, 1995, p. 92)

A propriedade autêntica é o corpo, bem entendido.



Trocinha em paz, marcial.

corpo-pátria

Claro que Jünger fala ainda de um organismo com uma espécie de *entendimento nervoso dos mapas*, ele escreve sobre a "pátria que trazemos no coração", cujas fronteiras são "o ponto mais extenso" do indivíduo; indivíduo que, então, sofre sempre que há violações de fronteira. (Jünger, 1995, p. 196)

Este organismo, como que ligado à pátria por um qualquer mecanismo eléctrico, sofreria no corpo uma amputação (simbólica) correspondente à amputação do território do país. Este conceito de corpo ligado à pátria é a base de um espírito belicista, em que o corpo se torna símbolo, uma miniatura, um mapa do território que urge defender. *O corpo só estará completo se o país conservar as suas fronteiras intactas*. Temos pois aqui o conceito de corpo-pátria – tese relevante. Tese, de certo modo, fisiológica e política. Estamos perante uma *fisiologia política*, um funcionamento estranho que, através de pequenos passos, faz o grande salto de passar, afinal, do músculo mais delimitado para a legislação; entende-se assim a polícia como o músculo que faz cumprir a lei e o exército como um corpo único que mantém as fronteiras firmes. A fronteira do país é a sua pele exterior, e o chefe supremo, o seu coração.

Escreve Jünger (1995, p. 196): "Mas que espíritos são estes que ainda não sabem que nenhum espírito pode ser mais profundo e sapiente do que um qualquer dos soldados que caíram em qualquer parte no Somme ou na Flandres?". Por outras palavras, a revelação maior do espírito é o sacrifício do corpo.

(...)



Cortar a carne com as medulas sacras do mapa de um país.

Imagens do grupo coletivo *Os Espacialistas*

guerra e impossibilidade de linguagem

"Não é verdade", escreve Walter Benjamin "que no final da guerra as pessoas voltavam mudas dos campos da batalha? E não vinham mais ricas, mas sim mais pobres em experiência comunicável." (3)

Como se depois da violência-limite (o homem como emissor e receptor extremo do ódio) – a linguagem se tornasse ainda mais dispensável.

A este propósito, no romance *A Lição de Alemão* há um momento fulcral, em que uma mulher recebe o marido, vindo da guerra, deficiente, sem pernas.

Com a ajuda de dois homens, a mulher põe o marido na carroça. Este "deixara tudo entregue à mulher e estava de acordo com tudo o que ela aceitasse ou recusasse".

Os dois ficam depois a observar o casal que ia na carroça à frente, sem trocar uma palavra:

"Ainda não, não dizem uma palavra um ao outro." "Porquê?", pergunta um. "Porque vêem "o suficiente", responde o outro. "Vêem o suficiente, para quê falar? Como se a brutal modificação do corpo constituísse um insubstituível discurso. Nada havia para dizer: a falta no corpo exprime tudo." (4)



(3) Benjamin Walter. 1992. *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, p. 28. Lisboa: Relógio d'Água

(4) Lenz, Stegfried, 1991. *A lição de alemão*, p. 279. Lisboa: Dom Quixote

"O MENINO DA SUA MÃE"

No plaino abandonado
Que a morna brisa aquece,
De balas trespassado,
— Duas, de lado a lado —,
Jaz morto, e arrefece.

Raia-lhe a farda o sangue.
De braços estendidos,
Alvo, louro, exangue,
Fita com olhar languê
E cego os céus perdidos.

Tão jovem! que jovem era!
(Agora que idade tem?)
Filho único, a mãe lhe dera
Um nome e o mantivera:
«O menino da sua mãe».

Caiu-lhe da algibeira
A cigarreira breve.
Dera-lha a mãe. Está inteira
E boa a cigarreira.
Ele é que já não serve.
De outra algibeira, alada
Ponta a roçar o solo,
A brancura embaalhada
De um lenço... Deu-lho a criada
Velha que o trouxe ao colo.
Lá longe, em casa, há a prece:
«Que volte cedo, e bem!»
(Malhas que o Império tece!)
Jaz morto, e apodrece,
O menino da sua mãe.

Fernando Pessoa, retirado de:
<http://arquivopessoa.net/textos/2052>

Vídeo de jovem soldado russo a chorar enquanto fala com a mãe:
https://online.sapo.pt/artigo/763961/soldado-russo-e-alimentado-por-civis-ucranianos-e-chora-a-fazer-videochamada-com-a-mae-video?secao=Mundo_i

Anexo E2.4

Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Plano de aula 11/03/2022

Professora estagiária: Carla Catalão

Turma: 11º 4; **Duração:** 50 minutos

Disciplina: Cidadania; **Projeto de leitura:** *Leituras Estrangeiras*

<p>Sumário: Leitura e análise em grupo-turma de excertos do livro <i>Se isto é um homem</i> de Primo Levi, a fim de promover a reflexão sobre temáticas como a maldade gratuita, a desumanização e a “banalização do mal”, por parte dos seus autores, dos seus cúmplices, mas também por parte de todos os que assistem impotentes à barbárie das guerras e ao seu horror.</p> <p>Visionamento de excerto do filme <i>Hannah Arendt</i>.</p> <p>Exercício reflexivo sobre o conceito de “banalização do mal”, cunhado pela filósofa, tendo em conta os excertos do livro de Primo Levi.</p>	<p>Materiais: Excertos selecionados do livro <i>Se isto é um homem</i>, de Primo Levi; documento PowerPoint; computador; projetor; excerto do filme Hannah Arendt, retirado do YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=06jufTlnFbU</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Chamar a atenção dos alunos para o perigo que constituem as ideologias cegas, que levam, quase sempre, a uma relativização moral, que transforma as pessoas em agentes insensíveis ao sofrimento humano.• Demonstrar, através dos excertos de Primo Levi, como perante situações limite de extrema vulnerabilidade o homem se “desumaniza”, perdendo também a capacidade de sentir empatia.• Dar a conhecer aos alunos um breve resumo da vida e obra da filósofa Hannah Arendt e do seu conceito de “banalização do mal”.• Estimular o exercício analógico entre os excertos lidos em aula de Primo Levi e o pensamento da filósofa, patente no excerto do filme visionado.• Promover o contacto com grandes obras da literatura.
---	--	---

• Desenvolver o espírito crítico e a empatia.

1º momento: Apresentação do autor, Primo Levi; escritor italiano, de origem judaica, e sobrevivente do campo de extermínio de Auschwitz (5 minutos).

2º momento: Leitura entrecortada por reflexões e interpelações aos alunos de excertos selecionados do livro *Se isto é um homem* de Primo Levi (cerca de 25 minutos)

[Tópicos para reflexão em grupo-turma:

- a “desumanização” a que eram votados os judeus prisioneiros nos campos de concentração;
- a correlação dessa “desumanização”, fruto da retirada aos prisioneiros de qualquer vestígio de dignidade humana, com o título do livro.
- O efeito desse processo na perda da empatia, mesmo por parte das vítimas.]

3º momento: Apresentação da filósofa Hannah Arendt e do seu conceito de “banalização do mal” e visionamento de excerto do filme *Hannah Arendt* (10 minutos)

4º momento: Reflexão em grupo-turma sobre o conceito cunhado pela filósofa, em correlação com os excertos lidos de Primo Levi. E possível extensão do conceito para a situação bélica atual.

Anexo E2.4.1

11/03/ 2022
PROJETO LEITURAS
ESTRANGEIRAS,
SESSÃO 4

Sumário: Leitura e análise em grupo-turma de excertos do livro *Se isto é um homem* de Primo Levi, a fim de promover a reflexão sobre temáticas como a maldade gratuita, a desumanização e a “banalização do mal”, por parte dos seus autores, dos seus cúmplices, mas também por parte de todos os que assistem impotentes à barbárie das guerras e ao seu horror. Visionamento de excerto do filme *Hannah Arendt*. Exercício reflexivo sobre o conceito de “banalização do mal”, cunhado pela filósofa, tendo em conta os excertos do livro de Primo Levi.

Primo Levi (1919 – 1987) foi um escritor italiano de origem judia. Formado em química, foi um resistente antifascista e um sobrevivente do Holocausto. E foi com base na sua experiência, enquanto prisioneiro em Auschwitz, que escreveu o livro *Se isto é um homem*, procurando descrever o que se passava no campo de extermínio e a sua luta pela sobrevivência, da forma mais rigorosa possível. A sua obra é considerada uma das mais importantes do século XX. Morreu no dia 11 de abril de 1987, aparentemente por suicídio.



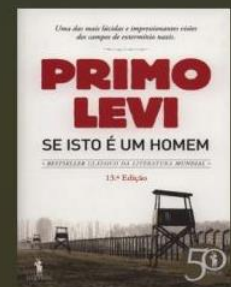
“Se isto é um homem”

Vós que viveis tranquilos
Nas vossas casas aquecidas,
Vós que encontras regressando à noite
Comida quente e rostos amigos:

Considerai se isto é um homem
Quem trabalha na lama
Quem não conhece a paz
Quem luta por meio pão
Quem morre por um sim ou por um não.
Considerai se isto é uma mulher,
Sem cabelos e sem nome
Sem mais força para recordar
Vazios os olhos e frio o regaço.
Como uma rã no Inverno.

Meditai que isto aconteceu:
Recomendo-vos estas palavras.
Esculpi-as no vosso coração
Estando em casa andando pela rua,
Ao deitar-vos e ao levantar-vos,
Repeti-as aos vossos filhos (...)

Levi, Primo. (2002) *Se isto é um homem* (p. 7). Lisboa: D. Quixote



"Fui capturado pela Milícia Fascista a 13 de Dezembro de 1943. Tinha vinte e quatro anos, pouco bom senso, nenhuma experiência e uma acentuada inclinação, favorecida pela regime de segregação ao qual desde há quatro anos fora obrigado pelas leis raciais, para viver num mundo só meu, pouco real, povoado por civilizados fantasmas cartesianos, por sinceras amizades masculinas e por amizades femininas evanescentes. Cultivava um moderado e abstrato sentido de rebelião. (...)

"Nos interrogatórios que se seguiram, preferi declarar a minha condição de "cidadão italiano de raça judaica", pois julgava que não conseguiria explicar de outra maneira a minha presença naqueles lugares demasiado isolados mesmo para um "desalojado", e pensava (sem razão, como se viu depois) que admitir a minha atividade política comportaria torturas e morte certa. Sendo judeu, fui mandado para Fossoli, perto de Módena, onde um amplo campo de internamento, outrora destinado aos prisioneiros de guerra ingleses e americanos, ia recolhendo os pertences às numerosas classes de pessoas não gratas ao recém criado governo fascista republicano. (...)

No dia 20 de Fevereiro, os alemães inspecionaram o campo cuidadosamente, fizeram públicas e sentidas queixas ao comissário italiano pela deficiente organização do serviço de cozinha e pela escassa quantidade de lenha distribuída para o aquecimento; até chegaram a dizer que dentro em breve seria montado um posto de enfermagem. Mas na manhã de 21 soube-se que no dia seguinte os judeus iam partir. Todos, sem exceção. Também as crianças, também os velhos, também os doentes. Para onde, ninguém sabia. Preparar para quinze dias de viagem. Por cada um que faltasse à chamada, dez seria fuzilados."

"Entre as quarenta e cinco pessoas do meu vagão, só quatro voltaram para as suas casas; e foi de longe o vagão que teve mais sorte."

"Em menos de dez minutos, todos nós, homens válidos, fomos reunidos num grupo. O que aconteceu aos outros, às mulheres, às crianças, aos velhos, não pudemos esclarecer nem naquela altura nem depois: a noite engoliu-os, pura e simplesmente"



"Surgiram, entretanto, iluminados pelos faróis, dois grupos de estranhos indivíduos. Avançavam em formação, em filas de três, com um curioso passo arrastado, a cabeça descaída para a frente e os braços rígidos. Na cabeça traziam um boné ridículo e vestiam um casaco comprido às riscas, que mesmo de noite e de longe se via estar sujo e rasgado. Desenharam um amplo círculo à nossa volta, de forma a não se aproximarem e, em silêncio, começaram a remexer nas nossas bagagens e a subir e descer dos vagões vazios."

"Se estamos nus, numa sala de duchas, quer dizer que vamos tomar duche. Se vamos tomar duche, é porque ainda não nos vão matar. Então, porque é que nos obrigam a permanecer de pé, não nos dão água para beber, ninguém nos explica nada, não temos sapatos nem roupa, mas estamos todos nus com os pés na água, faz frio, viajamos durante cinco dias e nem podemos sequer sentar-nos?"

"Então, pela primeira vez nos apercebemos de que a nossa língua carece de palavras para exprimir esta ofensa, a destruição de um homem. Num ápice, com uma intuição quase profética, a realidade revelou-se-nos: chegámos ao fundo."

"Imagine-se agora um homem ao qual, juntamente com as pessoas amadas, tiram a casa, os hábitos, a roupa, enfim, tudo, literalmente tudo quanto possui: será um homem vazio, reduzido ao sofrimento e à carência, esquecido da dignidade e bom senso, pois acontece facilmente, a quem tudo perdeu, perder-se a si próprio; reduzido a tal ponto, que outros poderão sem problemas de consciência decidir da sua vida ou da sua morte para além de qualquer sentido de afinidade humana, no caso mais otimista, na base de uma mera avaliação de utilidade. Compreender-se-á então o duplo sentido da expressão "campo de extermínio", e será claro o que entendemos exprimir com esta frase: jazer no fundo."

"O outro local é o dormitório; não há outra coisa a não ser cento e quarenta e oito camas em beliches de três nadares, apinhadas, como celas de uma colmeia, de forma a utilizar sem desperdícios todo o volume do local, até ao tecto, e divididas por três corredores; aqui vivem os *Häftlinge* comuns, num total de duzentos, duzentos e cinquenta por barraca, portanto, dois na maioria das tarimbais, que são de tábuas de madeira móveis, equipadas com envergão de palha muito fino e com dois cobertores cada."



"Aprendemos que tudo serve; o arame, para apertar os sapatos; os farrapos, para fazermos deles panos para os pés; o papel, para forrar o casaco (abusivamente) contra o frio. Aprendemos, por outro lado, que tudo pode ser roubado, mal a atenção diminui; e para o evitar tivemos de aprender a arte de dormir com a cabeça apoiada num embrulho feito com o casaco e contendo tudo o que possuimos, desde a marmita até aos sapatos."

"Os vagões eram doze, e nós seiscentos e cinquenta; no meu vagão eramos só cinquenta e cinco pessoas, mas tratava-se de um vagão pequeno. Aqui estava, pois, debaixo dos nossos olhos, um dos famosos comboios militares alemães, aqueles que não voltam, aqueles de que, estremeando e sempre um pouco incrédulos, tantas vezes ouvimos falar. Assim mesmo, ponto por ponto: vagão de mercadorias, fechados por fora, e lá dentro homens, mulheres, crianças, apinhados sem piedade, como mercadoria barata, em viagem para o nada, em viagem para baixo, para o fundo. Desta vez, somos nós que estamos lá dentro"



Chegada de um comboio carregado de judeus ao campo de Auschwitz. Os mais idosos acabaram nos fornos do campo. Os mais jovens foram condenados a trabalho escravo.

"A viagem não durou mais do que vinte minutos. Depois, o camião parou, viu-se uma grande porta, encimada por umas palavras fortemente iluminadas (a lembrança destas palavras ainda me assalta nos sonhos): ARBEIT MACHT FREI, o trabalho liberta."



"Mas não gosta de falar: ninguém aqui gosta de falar. Somos novos, não temos nada e não sabemos nada; para quê perder tempo conosco? Explica-nos contrariado que todos os outros se encontram a trabalhar e voltarão à noite. Ele saiu hoje de manhã do trabalho da enfermaria, por hoje, está dispensado do trabalho. Perguntei-lhe (com uma ingenuidade que poucos dias depois já devia parecer-me fabulosa), se nos iam devolver pelo menos as escovas dos dentes; ele não viu, mas, com uma expressão de extremo desprezo no rosto, disse-me: "Vous n'est pas à la maison. - E é este o refúgio que ouvimos repetir por toda a gente: já não estão nas vossas casas, isto não é um sanatório, daqui não se sai a não ser pela Chaminé (que é que isto significa? Temoz aprendê-lo bem mais tarde)."

"Toquei o fundo. A apagar o passado e o futuro aprende-se muito rapidamente, se a necessidade empurra. Passados quinze dias da chegada, já sofro da fome regulamentar, a fome crónica desconhecida dos homens livres, que provoca sonhos de noite e se espalha por todos os membros do nosso corpo; já aprendi a não me deixar roubar, pelo contrário, se encontro algures uma colher, um cordel, um bolão, que possa apanhar sem perigo de punição, ponho-os no bolso e passo a considera-los meus de pleno direito. Já apareceram, na sola dos meus pés, as chagas que não saram. Empurro vagões, trabalho com a pá, canso-me à chuva, tremo ao vento; até o meu próprio corpo já não me pertence: tenho o ventre inchado e os membros emagrecidos, o rosto inchado de manhã e encovado à noite; alguns entre nós têm a pele amarela, outros cinzenta; quando ficamos sem nos ver por três ou quatro dias, temos dificuldade em reconhecer-nos."

Já me esqueci, e lamento das suas palavras certas e claras, as palavras do ex-sargento Steinlauf do exército austro-húngaro, condecorado com a Cruz de Ferro na Grande Guerra. Lamento, porque terei de traduzir o seu italiano incerto e a sua conversa linear de bom soldado para a minha linguagem de homem céptico. Mas o sentido era este, que não esqueci, nem então nem depois: que, exatadamente porque o *Lager* é uma grande máquina para nos reduzir a animais; que também neste lugar se pode sobreviver, e por isso é preciso querer sobreviver, para contar, para testemunhar, e que para viver é importante esforçarmo-nos para salvar pelo menos o esqueleto, os pilares, a forma da nossa civilização. Que somos escravos, privados de qualquer direito, expostos a qualquer injúria, condenados quase com certeza à morte, mas que uma faculdade última nos restou, e temos de a defender com todo o vigor porque é última: a faculdade de negar o nosso consentimento. Temos, portanto, sem dúvida de lavar a cara sem sabão, na água suja, e limpármolos ao casaco. Temos de engraxar os sapatos, não porque a tal obriga o regulamento, mas por dignidade e por propriedade."



Hannah Arendt (1906-1975) foi uma filósofa alemã de origem judaica que defendia a emancipação da mulher na vida pública e o conceito de "pluralismo" na política, sendo favorável a uma democracia direta e inclusiva. Um dos conceitos cunhados pela filósofa enquanto assistia aos julgamentos de ex-oficiais nazistas é o conceito de "banalização do mal". Esse conceito diz respeito a um "colapso moral" que tanto absorveu os criminosos nazis, como os judeus que colaboraram com eles nos campos de concentração, também eles vítimas, por questões de sobrevivência. Hannah Arendt considera que a exposição a níveis extremos de indignidade e desumanização leva à perda da capacidade de sentir, à perda de sentido crítico, à subserviência cega e insensível.

▪ Excerto do filme Hannah Arendt <https://www.youtube.com/watch?v=06jufTnFbU>

Anexo E2.5

Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Plano de aula 18/03/2022

Professora estagiária: Carla Catalão

Turma: 11º 4; **Duração:** 50 minutos

Disciplina: Cidadania; **Projeto de leitura:** *Leituras Estrangeiras*

<p>Sumário: Conclusão da leitura e análise de excertos da obra <i>Se isto é um homem</i> de Primo Levi. Conversa com os alunos sobre o projeto do conto coletivo, a partir da metodologia <i>Cadáver Esquisito</i>. Apresentação do folhetim <i>Bode Inspiratório</i>, conto coletivo que juntou 46 escritores durante o período de confinamento por COVID-19, e que servirá de modelo para o projeto.</p>	<p>Materiais: Excertos selecionados do livro <i>Se isto é um homem</i>, de Primo Levi; documento PowerPoint; computador; excertos da Introdução ao livro <i>Bode inspiratório</i>, escrita por Ana Margarida de Carvalho.</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Dar a conhecer aos alunos, através dos excertos de Primo Levi, os mecanismos psíquicos e os empreendimentos eticamente questionáveis necessários à sobrevivência nos campos.• Promover a relativização dos nossos problemas, enquanto “homens livres”, face às verdadeiras tragédias, em que a dignidade humana é de facto posta em causa.• Suscitar a reflexão sobre a importância de transmitir/contar a experiência, mesmo que se trate de uma experiência-limite como a do Holocausto, cuja enormidade da ofensa humana seja, paradoxalmente, inominável.• Demonstrar, através do excerto sobre <i>Lorenzo</i>, como mesmo no meio da adversidade mais absoluta há lugar à bondade e à esperança.• Promover o contacto com grandes obras da literatura.• Desenvolver o espírito crítico e a empatia.• Dar a conhecer aos alunos um modelo de conto coletivo, para que melhor compreendam o objetivo e a estruturação da atividade proposta do <i>cadáver esquisito</i>.
---	--	--

1º momento: Leitura entrecortada por reflexões e interpelações aos alunos dos restantes excertos selecionados do livro *Se isto é um homem* de Primo Levi (cerca de 20 minutos).

[Tópicos para reflexão em grupo-turma:

- As condições sub-humanas a que eram sujeitos os prisioneiros dos campos de concentração, obrigando-os a arriscar subterfúgios que, aumentando-lhes ligeiramente as possibilidades de sobrevivência diária, retirava-lhes, contudo, a réstia de “humanidade” que ainda possuíam.

- Os mecanismos de sobrevivência física e psíquica a que o ser humano tem de se submeter, para não sucumbir, nomeadamente o esforço voluntário da negação da realidade ou a concentração mental num único objetivo, por exemplo, não morrer de frio.

- O fito na sobrevivência, quanto mais não seja, para poder transmitir a experiência, contar o que se passou. A importância da transmissão desse conhecimento: do que é que o homem é capaz de fazer a outro homem.

- A ocorrência de momentos de paz, apesar de tudo, mesmo nas situações mais adversas; de gestos de amizade e de humanidade, que lembram o autor, por interposta pessoa, de que também ele ainda é um ser humano.]

2º momento: Conversa com os alunos sobre a necessidade de começarem a escrever as suas reflexões sobre as leituras. Explicação dos procedimentos a adotar e esclarecimento de dúvidas. Revisão dos elementos de avaliação propostos. (5-10 minutos).

3º momento: Apresentação de um modelo de conto coletivo, o conto “Bode inspiratório”, folhetim criado por 46 escritores durante a Pandemia de COVID-19. Leitura de excertos da Introdução, escrita por Ana Margarida de Carvalho. (10 minutos)

4º momento: Conversa sobre o projeto de conto coletivo, a iniciar na semana que se segue, pelo aluno Elton Doria. Informação sobre os procedimentos a tomar: o Elton inicia o conto e tem três dias para enviar a sua contribuição para o email da docente, que, depois de receber o trabalho, por sua vez, o reenviará a outro aluno, a fim de que este lhe dê continuidade. O aluno selecionado terá os mesmos três dias para dar a sua contribuição para o conto e reenviá-lo à docente. A docente reenvia o trabalho a outro aluno selecionado e assim continuamente, até toda a turma ter contribuído para o *cadáver esquisito*. De notar que os alunos foram informados de que a docente também dará a sua contribuição para o conto, com a mesma quota-parte na escrita que os alunos. (cerca de 10 minutos).

Anexo E2.5.1

Projeto Leituras Estrangeiras
Sessão nº 5
18/03/2022

Sumário: Conclusão da leitura e análise de excertos da obra *Se isto é um homem* de Primo Levi. Conversa com os alunos sobre o projeto do conto coletivo, a partir da metodologia do *Cadáver Esquisito*. Apresentação do folhetim *Bode Inspiratório*, conto coletivo que juntou 46 escritores durante o período de confinamento por COVID-19, e que servirá de modelo para o projeto.

"Ouvem-se respirar e ressonar os que estão a dormir, alguns gemem e falam. Muitos fazem estalar os lábios e mexem os maxilares. Sonham que estão a comer; também este é um sonho coletivo (...) Não só se veem os alimentos, mas sentem-se nas mãos, distintos e concretos, reconhece-se o cheiro rico e violento; alguém os aproxima de nós até aos lábios, depois uma circunstância qualquer, sempre diferente, faz com que o ato não se cumpra. Então, o sonho desfaz-se e divide-se nos seus elementos, mas recompõe-se logo a seguir e recomeça parecido e mudado; e todo isto sem tréguas, para cada um de nós, todas as noites e durante todo o tempo que dure o sono."

(...)

"Pois a natureza humana é feita de tal forma, que os sofrimentos e as dores que acontecem não se somam inteiramente na nossa sensibilidade, mas escondem-se, os menores atrás dos maiores, segundo uma lei prospetiva definida. Isto é providencial e permite-nos viver no campo."

"E é esta também a razão pela qual tantas vezes, na vida livre, se ouve dizer que o homem é insaciável: pelo contrário, mais do que de uma incapacidade humana para um estado de bem-estar absoluto, trata-se de um conhecimento sempre insuficiente da natureza complexa do estado de infelicidade, pelo que às suas causas, que são múltiplas e hierarquicamente dispostas, se dá um único nome: o da causa maior, até que esta venha eventualmente a faltar, e então fica-se dolorosamente surpreendido ao ver que atrás dela existe outra, e, na realidade, uma série de outras. Por isso, logo que o frio, que durante todo o inverno nos parecia o único inimigo, cessou, apercebemo-nos de que tínhamos fome: e, repetindo o mesmo erro, assim hoje dizemos: "Se não fosse a fome!..."



"Ao cair do sol, toca a sirene de *Feierabend*, do fim do trabalho; e, estando todos saciados pelo menos durante umas horas, não surgem discussões, sentimo-nos bons, o *Kapo* não é levado a bater-nos, e estamos em condições de pensar nas nossas mães e nas nossas esposas, o que habitualmente não acontece. Durante umas horas, podemos ser infelizes à maneira dos homens livres."

"A notícia teve eco imediato. Todos os detentores abusivos de uma segunda camisa, roubada ou "organizada", ou até honestamente comprada com pão, para se protegerem do frio ou para investir capitais num momento de prosperidade, precipitaram-se para a Bolsa, na esperança de chegar a tempo para trocar por géneros de consumo a sua camisa de reserva antes que a vaga de camisas novas, ou a certeza da sua chegada, desvalorizasse irreparavelmente o preço do artigo."



Prisioneiros libertados pelos soviéticos em 27 de janeiro de 1945

"Na Bolsa, podes encontrar os especialistas em roubos na cozinha com os casacos misteriosamente inchados. Enquanto para a sopa existe um preço praticamente estável (meia ração de pão por um litro), a colação de nabos, cenouras, batatas, é extremamente caprichosa e depende muito, entre outros fatores, também do cuidado e da corrupção dos guardas de turno dos armazéns."

"Não acreditamos na dedução mais fácil e óbvia: que o homem é fundamentalmente brutal, egoísta e estulto na sua maneira de atuar, quando todas as superestruturas civis lhe são tiradas, e que o "Häftling" seria, portanto, o homem sem inibições. Julgamos, pelo contrário, que, em relação a isso, nada mais se pode concluir, a não ser que, diante das carências e do mal-estar físicos obsessivos, muitos hábitos e muitos instintos sociais ficam completamente silenciados.

Parece-nos, no entanto, digno de atenção este facto: verifica-se que existem entre os homens duas classes particularmente distintas: os que se salvam e os que sucumbem. Outros pares de contrários (os bons e os maus, os sensatos e os insensatos, os cobardes e os corajosos, os desgraçados e os afortunados) são muito menos nítidos, parecem menos congénitos e, sobretudo, admitem gradações intermédias mais numerosas e complexas."

"A minha história com Lorenzo é ao mesmo tempo comprida e breve, linear e enigmática; é uma história de um tempo e de uma condição já apagados de qualquer realidade presente, e, por isso, não creio que possa ser compreendida hoje de uma forma diferente da dos acontecimentos das lendas e da história mais remota.

Em termos concretos, reduz-se a pouca coisa: um operário civil italiano trouxe-me um bocadinho de pão e os restos do seu rancho, todos os dias, durante seis meses; ofereceu-me uma camisola sua cheia de remendos; escreveu por mim um postal para Itália e fez-me chegar a resposta. Por tudo isto, não pedi nem aceitei alguma compensação, porque era bom e simples, e não achava que o bem devesse fazer-se para obter compensações. (...) creio que devo justamente a Lorenzo o facto de estar vivo hoje, não tanto pela sua ajuda material, quanto por me ter constantemente lembrado com a sua presença, com a sua maneira tão linear e fácil de ser bom, que ainda existia um mundo justo para além do nosso, algo e alguém ainda puro e incontaminado, não corrupto e não selvagem, alheio ao ódio e ao medo; algo que mal se pode definir, uma remota possibilidade de bem, pela qual, porém, valia a pena conservar-se.

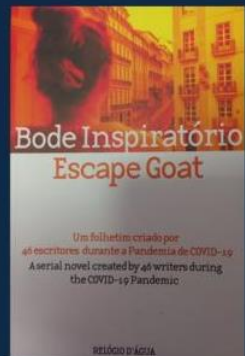
As personagens destas páginas não são homens. A sua humanidade está sepultada, ou eles mesmos a sepultaram, debaixo da ofensa que sofreram ou que infligiram a outrem. Os SS maus e estúpidos, os *kapos*, os políticos, os criminosos, os proeminentes, grandes e pequenos, até os *Häftling* indiferenciados e escravos, todos os degraus da insana hierarquia criada pelos alemães, estão paradoxalmente unidos numa única desolação interior.

Mas Lorenzo era um homem; a sua humanidade era pura e incontaminada, estava fora deste mundo de negação. Graças a Lorenzo, aconteceu-me não esquecer que também eu era um homem."

Levi, Primo (1958). *Se isto é um homem*. 2013. Lisboa: Dom Quixote

(...)
"Dos 46 episódios saiu uma narrativa algo errática, o tal comboio em carris reforçados, por vezes uma monilha russa, outras carruagens roncadas. Evidenciou-se, desde o início, uma protagonista, a cientista Teresa, uma e inúmera personagem, ela encontra-se perplexa a maior parte do tempo, ou romântica ou vingativa, ou melancólica ou saudosa, ou voluntariosa ou cruel, ou louca ou hesitante, ou sedutora ou sarcástica, ou provocadora ou dócil, ou agressiva ou nostálgica, ou rancorosa ou subtil. Tal como a enigmática Caverna, que ora acolhe ora repele. Tal como as cronologias, que ora avançam ou recuam. Cada um dos 46 escritores se encontrou com a narrativa como alguém com quem se cruza na rua, a uns cumprimenta-se, a outro saúda-se de longe, a outros abraça-se e mantém-se o percurso a par, ou muda-se de passeio e evita-se. Desde muito cedo se repercutiram na ficção os ecos cá de fora, sempre pairava uma ameaça exterior, referências a vírus e vacinas, à humana desumanidade, aos maus-tratos ao planeta, às insidiosas políticas, ao medo, à esperança, à necessidade de contacto físico ou riso."

Introdução de Ana Margarida de Carvalho



"É preciso saber-se, com efeito, que no Lager o tecido falta e é precioso, e que a única maneira que temos para obter um pano para limpar o nariz, ou um trapo para os pés, é precisamente a de cortar um pedaço de camisa no momento da troca."



"Mas, sempre conforme o hábito, não se pôde evitar que alguns olhos sagazes penetrassem por debaixo do toldo do carro que saía da desinfecção, pelo que foram suficientes poucos minutos para que o campo soubesse que estava iminente um *Wäsche-tauschen*, e ainda por cima que desta vez se tratava de camisas novas, provenientes de um transporte de húngaros chegados há três dias."

SUCUMBIR OU SALVAR-SE

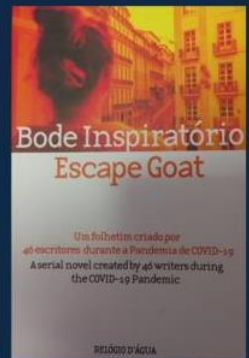
Esta de que falámos e continuaremos a falar é a vida ambígua do Lager. Desta forma dura, alcançado o fundo, viveram muitos homens dos nossos dias, mas cada um por um período relativamente breve; por isso, seria talvez legítimo perguntar se será mesmo o caso, e se será útil guardar alguma memória desta condição humana anormal.

A esta pergunta, sentimos ter de responder afirmativamente. Estamos de facto convictos de que nenhuma experiência humana é privada de sentido e indigna de ser analisada, e que, pelo contrário, deste mundo particular de que estamos a falar se podem tirar valores fundamentais, mesmo que nem sempre positivos. Queríamos levar o leitor a considerar como o Lager foi também, e em notável medida, uma gigantesca experiência biológica e social.

O resultado deste feroz processo de seleção natural poderia ler-se nas estatísticas do movimento do Lager. Em Auschwitz, no ano de 1944, dos velhos prisioneiros judeus (não falámos aqui dos outros, pois diferentes eram as suas condições) soblevam *Ninamern*, dos pequenos números inferiores a cento e cinquenta mil, sobreviviam poucas centenas; nenhum deles era um *Häftling* comum, vegetando nos *Kommandos* comuns e pago com a ração normal. Só sobreviviam os médicos, os alfaiates, os sapateiros, os músicos, os cozinheiros, os jovens homossexuais atraentes, os amigos ou patrícios de uma ou outra autoridade do campo; e ainda indivíduos particularmente ferozes, vigorosos e por parte do comando dos SS, que neste sentido mostravam ter um conhecimento dos homens devesa diabólico) os cargos de *Kapo*, de *Blockleiter*, ou outros; e finalmente os que, embora sem desempenhar funções particulares, pela sua astúcia e energia conseguiam sempre

organizar com êxito, obtendo assim, para além da vantagem material e da reparação, também indulgência e estima por parte dos poderosos do campo. Quem não sabe tornar-se um *Organisator*, *Kombinator*, *Procedente* da palavra, acaba por se tornar dentro de um «eloquência das palavras!». Uma terceira via existe na vida

"Fazer do nosso vício o nosso criado. As redes sociais são os antigos túneis secretos para entrar e sair das cidades sitiadas. E romper as cercas sanitárias (medonha expressão). Reunir uma quarentena de 46 escritores de língua portuguesa dispostos a entrar num folhetim online foi fácil. O critério de seleção foi a não existência de critério. A porta estava aberta. Para diferentes gerações, estilos, pontos de vista, abordagens distintas, dos mais variados géneros, da prosa, à poesia, à literatura infantil. Cada escritor, querendo, traria outros. Mais difícil terá sido articular as composições, adequar os vagões, fazê-los seguir nos trilhos, quando volta e meia um preferia - e com toda a legitimidade - fazer descarrilar toda a composição, ou emboscar os carris com barras de dinamite, como no Velho Oeste. Ou deter o seu curso em lentidões contemplativas, ou ensaiar uma improvável marcha-atrás, enveredar por pontes penicilantes e rangelentes, sobre abismos devoradores. A regra era não parar nunca. Cada escritor tinha 24 horas, ou menos, para pôr o seu capítulo em marcha, para pensar, ler os anteriores, escrever e entregar no prazo estipulado, sem reflexão, sem grande revisão, sem rede".



Anexo E2.6

Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Plano de aula 25/03/2022

Professora estagiária: Carla Catalão

Turma: 11º 4; **Duração:** 50 minutos

Disciplina: Cidadania; **Projeto de leitura:** *Leituras Estrangeiras*

Sumário: Leitura de excertos do livro <i>Fahrenheit 451</i> de Ray Bradbury (no texto original e na adaptação para novela gráfica), com vista a uma reflexão conjunta sobre as temáticas da censura, da coação, da liberdade de ação e do direito à informação e ao livre pensamento. Importância do livro para o exercício do pensamento crítico e criativo.	Materiais: Excertos selecionados do livro <i>Fahrenheit 451</i> de Ray Bradbury e da novela gráfica de Tim Hamilton, baseada na obra; documento PowerPoint; computador.	Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Sensibilizar os alunos para a importância da liberdade de informação e de expressão;• Suscitar a reflexão sobre os perigos das ideias totalitárias, que levaram sempre, ao longo da história, à perda da razoabilidade e da empatia para com o outro;• Despertar os alunos para a pertinência da literatura na compreensão da realidade.• Dar a conhecer diferentes géneros e diferentes linguagens literárias.• Promover o contacto com grandes obras da literatura.• Desenvolver o espírito crítico e a empatia.
--	--	---

1º momento: Conversa com os alunos sobre as primeiras impressões que obtiveram dos excertos da obra original de Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*, que foram colocados previamente na plataforma *Classroom*, a fim de lhes proporcionar uma leitura prévia (5 minutos).

2º momento: Contextualização dos excertos na obra (5 minutos).

3º momento: Leitura pela docente da introdução da obra, escrita pelo autor, Ray Bradbury. (5 minutos).

3º momento: Leitura dos excertos da versão da obra em novela gráfica, criada por Tim Hamilton, por alunos selecionados para o efeito. (5/ 10 minutos).

4º momento: Reflexão em grupo-turma sobre a importância dos livros: o que é que os livros têm que os pode tornar perigosos; que tipo de regimes político-sociais é que, ao longo da História, quiseram controlar o que as pessoas liam; poderá a indústria de entretenimento (empresas ligadas a conteúdos televisivos, redes sociais, empresas de marketing e publicidade, grandes marcas, etc.) estar ligada a novas formas de totalitarismo e de controle do pensamento das pessoas, a quem interessa a inibição do pensamento crítico das populações? (10/ 15 minutos)

5º momento: Questionamento dos alunos acerca do livro que salvariam dos bombeiros, em resposta ao repto de Ray Bradbury. (5/10 minutos).

Anexo E2.6.1

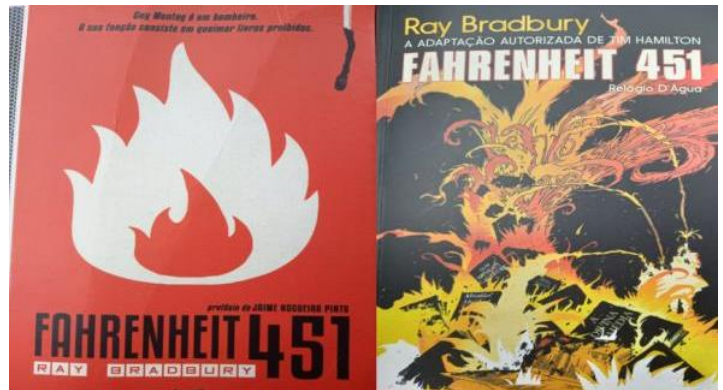
Projeto *Leituras Estrangeiras*, sessão 6
Sumário: Leitura de excertos do livro *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury (no texto original e na adaptação para novela gráfica), com vista a uma reflexão conjunta sobre as temáticas da censura, da coação, da liberdade de ação e do direito à informação e ao livre pensamento. Importância do livro para o exercício do pensamento crítico e criativo.



Ray Bradbury (1920-2012) é um dos mais importantes autores norte-americanos do século XX. Autor de fantasia, ficção científica e horror, é um incrivelmente talentoso contador de histórias, é conhecido pelos seus romances *Algo Maligno Vem Ai*, *Crônicas Marcianas* e a coletânea *O homem ilustrado*. As suas obras já conheceram inúmeras adaptações para cinema, televisão e banda desenhada ao longo das últimas quatro décadas. O seu grande clássico distópico, *Fahrenheit 451* apresenta-nos um mundo em que os livros são proibidos, e em que a função dos bombeiros é atear fogo às casas das pessoas com livros, a fim de os fazerem desaparecer, e não a de apagar os fogos.



Tim Hamilton tem colaborado artisticamente com a *New York Times Book Review*, a *Cidade*, a King Features, a Boom! Studios, a Mad, a DC Comics, a Dark Horse Comics, a Toybiz e a *Nickelodeon Magazine*. É também membro fundador do coletivo de banda desenhada online *activatecomix.com*, onde serializou as suas histórias *Pet Sitter* e *Adventures of the Floating Elephant*. Adaptou recentemente *A Ilha do Tesouro* de Robert Louis Stevenson a romance gráfico.



Introdução de Ray Bradbury à adaptação autorizada de Tim Hamilton

“Numa noite de 1950, eu saí para jantar com um amigo. Depois, estávamos a passear pela avenida Wilshire quando vimos parar um carro da polícia e sair dele um agente que nos perguntou o que andávamos ali a fazer.

- A fazer um pé passar à frente do outro – foi a minha resposta que não resolveu grande coisa. O polícia continuou a interrogar-nos para saber porque íamos a pé, como se, ao darmos um passeio noturno, nos arriscássemos perigosamente a infringir a lei. Irritado, voltei para casa e comecei a escrever uma história chamada “O peão”.

Algumas semanas mais tarde, levei o meu peão a dar um passeio literário durante o qual ele conheceu uma rapariga chamada Clarisse McClellan. Passados sete dias, eu terminava o primeiro borrão de *O Bombeiro*, novela que, não muito tempo depois, viria a dar origem a *Fahrenheit 451*. Com o passar dos anos, olhando para trás, convenci-me de que era “O peão” a verdadeira origem de *Fahrenheit 451*, até descobrir que a memória me pregara uma partida. Hoje dou-me conta de que no meu subconsciente tinham intervindo outros fatores.

Até hoje, cerca de cinquenta anos depois de aquele polícia de Los Angeles ter posto em causa o meu direito a andar pela rua, não prestara atenção a uma série de ideias insólitas que acabaram por desempenhar um papel em vários contos, sem que eu disso tivesse então consciência. Escrevi uma história, que viria a ser publicada com o título “Os exilados”, sobre o exílio dos grandes escritores de fantasia que partiam para Marte enquanto na Terra se queimavam os seus livros.

Escrevi outra história, “Usher II”, em que o protagonista se queixava de que, por ser um autor de ficção científica, era posto de lado pelos intelectuais da Terra, que se riam do caráter grotesco dos contos de Edgar Allan Poe e de outros escritores do mesmo género.

Embora todas estas histórias estivessem esquecidas quando comecei a escrever *Fahrenheit 451*, continuavam algures a existir, infiltradas no meu subconsciente.

O que o leitor tem agora diante dos olhos é a versão rejuvenescida de um livro que outrora foi uma novela que foi um conto que foi um passeio a pé pela rua, uma ressurreição num cemitério e a queda final da casa de Usher.

O meu subconsciente é mais complexo do que me teria sido possível imaginar. Com os anos aprendi a deixá-lo florescer, oferecendo-lhe as suas ideias à medida que vão aparecendo, sem lhes dar preferência nem tratamento especial. Na altura certa, de subconsciente maneira essas ideias se fundem numa erupção que alastra do meu subconsciente para a página.

Na versão definitiva do romance, que é a aqui ilustrada, tornei a chamar ao palco todas as minhas personagens e a passá-las pela máquina de escrever, deixando que os meus dedos contassem as histórias e trouxessem à luz os fantasmas de outros contos e de outros tempos.

Montag, o herói. Sou eu, e há igualmente uma boa parte de mim em *Clarisse McClellan*. Uma versão mais sombria de mim é o comandante de bombeiros, *Beatty*, ao passo que as minhas capacidades filosóficas são representadas pelo professor *Faber*.

Juntei uns e outros, agitei-os e verti-os, fingindo não me dar conta de que estava a fazer, pelo que aquelas diferentes partes de mim puderam avançar até à boca de cena e declarar-se.

Todas as personagens de *Fahrenheit 451* têm o seu momento de verdade; eu mantive-me nos bastidores, em silêncio, e permiti-lhes que representassem o seu papel sem as interromper. Assim, o que o leitor tem agora entre as mãos é um pastiche das minhas vidas passadas, dos meus medos passados, das minhas inibições e das minhas predições do futuro, estranhas, misteriosas e não reconhecidas.

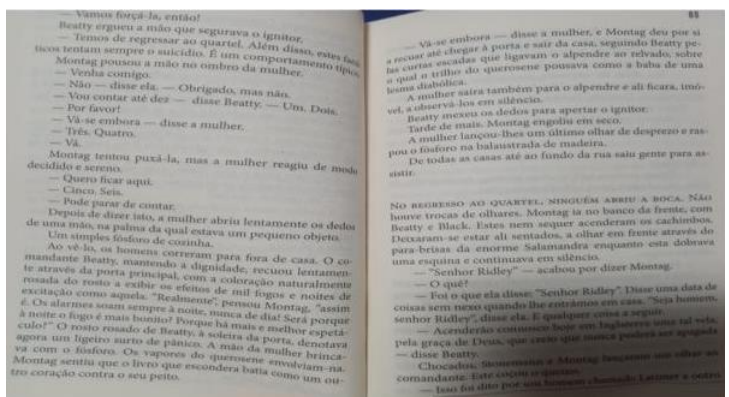
Digo isto para explicar a todos os professores ou estudantes que leiam este livro que aquilo que fiz foi dar nome a uma metáfora e deixar-me livremente à solta, permitindo que o meu subconsciente trouxesse à superfície toda a espécie de ideias loucas.

Do mesmo modo, no futuro, se um professor sugerir os seus alunos que concebam metáforas e escrevam depois ensaios ou histórias a partir delas, os jovens autores deverão ter o cuidado de não intelectualizar, de não inibir nem analisar demasiado as suas metáforas, deixando-as antes irromper o mais rápida, impetuosa e livremente possível, para assim despertarem todas as verdades que se escondam no íntimo de quem escreve.

Não me ficaria bem, passados cinquenta anos, analisar excessivamente e pontificar sobre o meu livro, porque ele foi escrito por um outro eu, pelo eu interior, pelo alegremente despreocupado e livre jovem Ray Bradbury.

Por fim, poderei sugerir que quem quer que tenha lido esta Introdução deveria dar-se tempo para escolher que livro mais gostaria de memorizar e proteger dos censores ou dos “bombeiros” E não só escolher o livro, mas dizer por que razões gostaria de o memorizar, bem como por que razões valeria a pena recitá-lo e recordá-lo no futuro. Penso que seria mais animada uma sessão em que os meus leitores se reunissem e dissessem uns aos outros que livros escolheriam e por que razões gostariam de os memorizar.

RAY BRADBURY



Anexo E2.7

Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Plano de aula 22/04/2022

Professora estagiária: Carla Catalão

Turma: 11º 4; **Duração:** 50 minutos

Disciplina: Cidadania; **Projeto de leitura:** *Leituras Estrangeiras*

Sumário: Leitura em grupo-turma de uma entrevista de Ricardo Araújo Pereira, versando os temas da liberdade de expressão versus o potencial da linguagem para ofender. Contraponto com um artigo informativo de Maria João Bourbon, que apresenta um ponto de vista diferente, o de César Mourão. Discussão a partir da temática: 'deverão ser impostos limites ao humor?'.	Material: entrevista de Ricardo Araújo Pereira ao jornal <i>Público</i> : <i>Ricardo Araújo Pereira: o estalo de Will Smith foi o momento perfeito para perceber a diferença entre comédia e agressão</i> ; artigo informativo de Maria João Bourbon <i>O humor tem limites? As reações a uma piada têm, respondem humoristas portugueses</i> ; computador; projetor.	Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• suscitar a reflexão sobre um tema complexo: a liberdade de expressão versus a violência psicológica que o seu exercício pode ocasionar;• proporcionar o exercício do pensamento crítico.• desenvolver a capacidade argumentativa• fomentar a formação de opinião, a partir de textos diversificados, provindos de órgãos de comunicação social credíveis.• promover o exercício de alteridade.
--	--	--

1º momento: Contextualização dos excertos a serem apresentados no acontecimento que lhes serviu de base: a agressão de Will Smith a Chris Rock na Cerimónia dos Óscares de 2022, como resposta a uma piada que considerou ofensiva. (5 minutos)

2º momento: Leitura da entrevista a Ricardo Araújo Pereira sobre o episódio e do artigo informativo de Maria João Bourbon. (10/ 15 minutos)

3º momento: Discussão em grupo-turma sobre algumas questões levantadas pelos dois textos:

- Deverá haver limites para o humor?;
- É legítimo usar-se a violência como resposta a uma piada?;
- Na eventualidade de serem impostos limites ao humor, quem é que os estabelece?;
- Sendo ponto assente que as pessoas apresentam sensibilidades diferentes a uma mesma piada, seria possível elencar todos os temas suscetíveis de causar ofensas?;
- Poderiam restrições deste tipo causar sérias limitações à atividade humorística? Isso seria um benefício para a sociedade ou constituiria um grave dano? (15 minutos)

4º momento: Após a discussão inicial, e depois de conhecidas as posições dos alunos que se quiserem manifestar, ser-lhes-á proposto que argumentem em sentido contrário: os alunos que defendem a imposição de limites ao humor deverão argumentar a favor da liberdade de expressão, sem quaisquer entraves, do exercício humorístico, e os alunos que são contra a imposição de limites ao humor deverão advogar a favor desses limites. Essa atividade favorecerá o exercício da alteridade e a capacidade de compreender e aceitar o ponto de vista do outro. (10/ 15 minutos).

Anexo E2.7.1

<https://www.publico.pt/2022/03/29/culturaipilon/noticia/ricardo-araujo-pereira-estalo-will-smith-momento-perfeito-perceber-diferenca-comedia-agressao-2000643>

Ricardo Araújo Pereira: o estalo de Will Smith foi o “momento perfeito para perceber a diferença entre comédia e agressão”

“Vivemos num tempo em que muita gente entende que palavras são equivalentes a violência física”, diz o humorista ao PÚBLICO, criticando a reacção da Academia de Hollywood e dos *media*.

[Joana Amaral Cardoso](#)

29 de Março de 2022, 21:44



Foto

Ricardo Araújo Pereira Rui Gaudêncio

Ricardo Araújo Pereira considera que o momento actual de questionamento sobre os limites do humor tornou a violência física secundária [no caso da bofetada de Will Smith a Chris Rock](#). Um dos mais reputados humoristas portugueses lamenta as reacções complacentes e crê mesmo que o episódio “não foi suficientemente pedagógico”.

Numa entrevista ao PÚBLICO por *email*, o apresentador de *Isto É Gozar Com Quem Trabalha* elogia o profissionalismo de Chris Rock, que continuou a apresentar um prémio depois de ser esbofetado. “Não há muitas formas melhores do que a comédia para reagir”.

A propósito da expressão “*punching up/punching down*”, usada para distinguir o humor que escolhe como alvo quem tem poder e o humor que escolhe por alvo quem é sistematicamente rebaixado, [disse há dois anos](#) ao PÚBLICO: “Não sei se alguém é candidato a experimentar, mas posso exemplificar a diferença entre uma piada e um sopapo nas ventas. É mesmo muito diferente”. O sucedido nos Óscares

foi o exemplo tragicamente imperfeito dessa comparação?

Sim, foi um exemplo bastante eloquente. Aliás, não creio que se possa dizer deste caso que tenha sido surpreendente. Vivemos num tempo em que muita gente entende que palavras são equivalentes a violência física. É esse ambiente que leva algumas pessoas a identificar no episódio, não uma agressão única, mas uma agressão em resposta a uma agressão anterior. Basta observar as reacções.



Desde a organização do evento, que [não expulsou imediatamente o agressor](#), como se exigia; até aos jornalistas, que no dia seguinte estavam interessados em reflectir sobre os limites do humor. Ao que parece, entenderam que, naquele incidente, um dos intervenientes tinha passado os limites. E era o agredido. Aquele era o momento perfeito para perceber a diferença entre comédia e agressão, porque ocorreram ambas no mesmo minuto. Tendo em conta as reacções, concluo que, mesmo assim, não foi suficientemente pedagógico.

O problema de entender o humor como uma agressão, como sugere a terminologia que citou, é que o torna sempre imoral. Tenho quatro objecções à ideia de “*punching up*”. Primeira: comédia não é “*punching*”. Piadas e agressões são coisas de natureza muito diferente. Segunda: como é óbvio, humoristicamente é mais interessante fazer piadas acerca do rei do que acerca do pajem. Mas se estipulamos que é ilegítimo fazer piadas acerca do pajem, imediatamente ele adquire um direito que nem o rei tem – o que lhe dá uma importância nova. Terceira: se comédia é equivalente a uma agressão, o facto de as pessoas terem poder não torna a comédia legítima.

Continua a não ser ético agredir alguém, por mais poderoso que seja. Quarta: quando o rei é do nosso partido, está ao serviço do Bem com B grande, está ao lado do que é correcto, provavelmente dá o seu melhor pelos desfavorecidos. Por isso, agredi-lo é,

indirectamente, agredir os desfavorecidos. Logo, piadas sobre o rei são “*punching down*”. É muito fácil perverter essa lógica.

Disse ao [Jornal de Notícias](#) que este não é um caso sobre os limites de humor, mas sobre os limites da lei. Chris Rock não quis apresentar queixa pela agressão.

Ultrapassada essa possibilidade, e com o sindicato dos actores e a Academia dos Óscares a [investigarem](#) Will Smith, o que resta fazer?

Resta esperar que não volte a acontecer. E, já agora, resta também admirar a capacidade de um homem que, depois de ser agredido, não deixou de terminar a tarefa. O que a Academia merecia era que ele tivesse dito: “Bom, uma vez que fui agredido enquanto estou a trabalhar e o agressor continua ali sentado, o melhor talvez seja não apresentar o prémio para Melhor Documentário. Tenho duas ou três piadas sobre o assunto e nada me garante que os realizadores nomeados não venham ao palco espancar-me. Para a próxima convidem pugilistas para apresentar isto. Boa noite e até sempre.”

A [reacção inicial](#) à agressão foi confusa — houve dúvidas sobre se seria um *sketch*, misturadas com incredulidade pura. O que deveria ter sido feito, nomeadamente para evitar a normalização da violência em geral, e em particular a violência contra o humor?

Devia ter ficado claro que uma sociedade decente acha que a reacção a uma piada não pode ser uma agressão. Uma vez que o agressor continuou na sala e menos de uma hora depois estava a ser ovacionado enquanto pedia desculpa a toda a gente menos ao agredido, e justificava o seu comportamento com o [“amor”, que “nos faz fazer coisas malucas”](#), e com o nobre propósito de “proteger a família”, julgo que não ficou muito claro.

Vários humoristas estão a comentar o caso com piadas. A comédia é a melhor forma de contra-atacar ou contribuir no espaço público perante este caso?

Sou suspeito, mas parece-me que não há muitas formas melhores do que a comédia para reagir seja ao que for.

O tema está a suscitar [indignação](#) tanto pela violência do estalo quanto pelo impacto da piada sobre o aspecto da actriz Jada Pinkett-Smith. O objectivo do humor é fazer rir. A piada teve graça?

Percebo a questão, mas quando, a propósito de um episódio em que alguém é agredido por ter dito uma piada, a nossa reacção é perguntar se a piada teve graça enfrentamos alguns problemas. Primeiro, a pergunta é irrelevante: mesmo que a piada não tenha graça, isso não justifica uma agressão. Segundo, a pergunta não tem resposta: teve graça para quem? É uma discussão inútil porque, como sabemos, o que tem graça para uns não tem graça para outros.

Neste caso concreto, quando Chris Rock diz a piada, a plateia ri-se. Portanto, em princípio, teve graça para alguém. Incluindo, curiosamente, para o agressor. Como se vê nas imagens, ele fica uns segundos a rir, antes de lhe ocorrer que afinal não achou graça nenhuma. Na verdade, se a ideia era defender a honra da sua mulher, agredir apenas o autor da piada é insuficiente. Era preciso agredir ainda todos os que riram, uma vez que participaram na ignomínia. A autoflagelação também se impunha, evidentemente.

Conan O’Brien, que já não tem um *talk-show*, perguntou no Twitter se por acaso alguém tinha por aí um programa para poder comentar o caso. Teve o instinto de

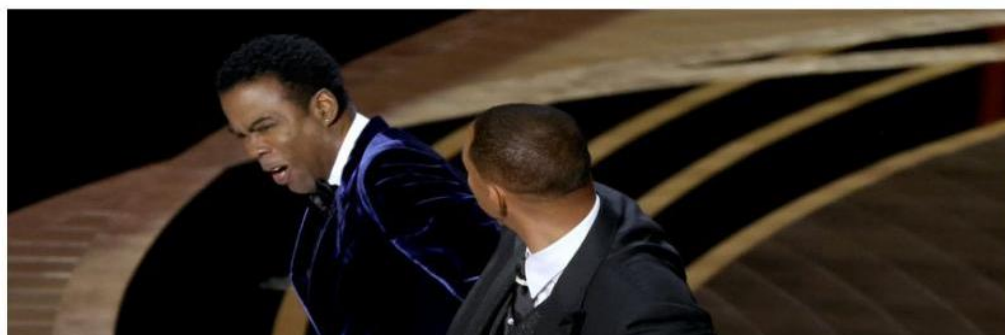
brincar com o tema?

Escrevi sobre o assunto para o *Expresso*, só isso.

joana.cardoso@publico.pt

Anexo E2.7.2

O humor tem limites? As reações a uma piada têm, respondem humoristas portugueses



Will Smith agrediu Chris Rock, na noite dos Óscares, por uma piada que este fez sobre o cabelo rapado da sua mulher, que tem alopecia. Ricardo Araújo Pereira, César Mourão e Cátia Domingues consideram que, neste caso, o limite não está no humor mas na atitude de Will Smith

28 MARÇO 2022 20:57



Maria João Bourbon
Jornalista

“**J**ada, eu adoro-te. Estou ansioso que saia o filme G.I. Jane 2.” Foi esta a piada que Chris Rock fez sobre a mulher de Will Smith, Jada Pinkett Smith, que rapou o cabelo por ter alopecia, e que levou o ator a subir ao palco e a agredir o humorista. Rapidamente surgiram reações de incredulidade nas redes sociais e de condenação deste episódio de violência. Mas houve também quem apontasse o dedo à piada que Chris Rock fez sobre a mulher de Will Smith.

Para os humoristas portugueses contactados pelo *Expresso*, há uma linha vermelha que nunca se pode ultrapassar: reagir com violência não é opção.

“Neste caso o limite não está no humor, mas no que Will Smith fez”, diz ao *Expresso* César Mourão. “Não podia ser ultrapassado. Vai abrir um precedente: então agora qualquer um pode subir a um palco e agredir um apresentador porque fez uma piada?” E continua, esclarecendo que, especialmente “numa das cerimónias mais vistas do mundo”, um ator como o Will Smith “devia ter outra conduta”. “Não sei se temos que gostar de todas as piadas que fazem sobre nós ou sobre familiares nossos, mas exigia-se outra conduta ao Will Smith.”

Já Ricardo Araújo Pereira (RAP) recorda que aquilo que Will Smith fez é um crime, “chama-se ‘ofensa à integridade física simples’”, “é o artigo 143º do código penal” e na cerimónia dos Óscares “não ocorreu a ninguém o que a decência mínima recomendaria: convidar o agressor a sair da sala, uma vez que tinha acabado de demonstrar que não sabe comportar-se”.

Também Cátia Domingues, que trabalha com RAP no programa “Isto é Gozar com Quem Trabalha”, sublinha que “só pode haver uma forma de olhar para um episódio em que um comediante fez uma piada e foi atacado fisicamente por tê-la feito”. Mas aponta que, se olharmos bem para as imagens, o próprio Will Smith riu-se “até bastante” da piada e só depois se levantou para agredir Chris Rock, numa tentativa de “provar que era uma pessoa muito diferente de há 47 segundos”. “Passou de uma piada gira para uma coisa de mau gosto. Nem o iogurte azeda tão rapidamente”, remata.

LIMITES PARA O HUMOR?

Será que um episódio como este nos leva a questionar se existem limites para o humor? Tanto Ricardo Araújo Pereira como Cátia Domingues e César Mourão consideram que não.

“Há um tipo agredido e está-se a fazer um exercício clássico de victim blaming”, atira Cátia Domingues. “O que é que ele fez para apanhar? É porque é um comediante? Esta discussão deixa-me verdadeiramente perplexa. Espanta-me também perceber que um bar de esquina tem regras mais rígidas do que o Dolby Theatre em Los Angeles.”

Ainda assim, e enquanto RAP e Cátia Domingues defendem que a única preocupação do comediante deve ser se as pessoas se riem ou não (uma vez que é impossível ter em consideração as sensibilidades de cada um e os critérios que determinam os temas que não devem entrar no humor), César Mourão dá uma resposta diferente.

Para ele, tudo é risível e o humorista pode fazer humor com qualquer tema, mas acredita que fazer rir não é o único objetivo e preocupação do humorista. “O mundo muda e nós temos que mudar com o mundo, já dizia Gabriel, O Pensador. E cabe a cada humorista, ator e a quem usa a voz como mensagem que tenha cuidado com o que diz e a forma como o diz.” E continua: “Tudo é risível, mas há coisas que já não são. Por exemplo, brincar com a homossexualidade só porque sim, que em 1980 tinha muita piada, deixou de ter. O mesmo com o racismo (ou com as diferentes raças) e com o machismo. Agora, quando tem graça, na dose certa, não acho mal.”

Para ele, o limite não deve estar no humor mas no bom senso. “Tem tudo a ver com o timing da piada, como é feita, qual a relação com a pessoa em causa, com a plateia naquele minuto, com o panorama do país e do mundo...” Mas os limites do bom senso dependem de cada pessoa, não podem ser determinados por uma autoridade, realça. “O Chris Rock não estava a pensar na doença da Jada, estava apenas a fazer uma piada. E o Will Smith se calhar não teve o bom senso de ouvir a piada de certa maneira e ultrapassou os limites.”

“NÃO HÁ PIADAS MAIS OU MENOS LEGÍTIMAS: HÁ PIADAS”

Ricardo Araújo Pereira, por sua vez, afirma que não é possível definir um critério para determinar quais os temas que podem

entrar na esfera do humor. Analisando as propostas mais frequentes – por exemplo, “os temas muito sensíveis são ilegítimos” e “uma piada é aceitável se tiver graça” –, diz que “qualquer tema corriqueiro para uns é muito sensível para outros” (“depois de Maomé, doenças terminais e Holocausto, a alopecia não era propriamente o tema mais previsível”) e que “muita gente achou que [a piada] tinha graça”, incluindo, “curiosamente, o agressor”. “Mas quem é que define o que tem graça?”, questiona.

Também Cátia Domingues concorda que “não há piadas mais ou menos legítimas: há piadas”. E, embora reconheça que algumas podem contribuir para reforçar estereótipos, diz que cabe ao público decidir se as quer ou não ouvir. “E eu posso abominar esse tipo de humor, e posso não ver, e posso até ver e dizer que detesto e depois podem-me dizer que a minha opinião não presta e depois eu posso responder que quem não presta é a tua tia. O que não está bem, como aconteceu, é agredir.”

Para RAP, a questão não é se existem ou não limites à liberdade de expressão, “até porque estão definidos na lei”, o que tem mudado “é a noção de dano substancial”. “Há quem considere que uma piada sobre alopecia, como lhe chamou (eu confesso que tenho dúvidas de que a piada seja exatamente ‘sobre alopecia’), é uma agressão, e por isso causa um dano de tal ordem que a violência física (que, essa sim, causa dano substancial) é uma resposta adequada e proporcional”, nota. “Repare que, no discurso comum, muitas vezes as pessoas referem-se a comédia como bater. Até, para perplexidade minha, alguns humoristas. Comédia e bater são coisas muito diferentes, como me parece que ontem ficou claro.” Afirmação que Cátia Domingues subscreve.

tida como uma ‘agressão’ perpetrada por um ‘poderoso’.” E remata: “Parece-me que uma estrela de Hollywood que agride uma pessoa em pleno palco impunemente tem muito mais poder. Talvez devêssemos estar um pouco mais preocupados com isso.”

Anexo E2.8

Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Plano de aula 29/04/2022

Professora estagiária: Carla Catalão

Turma: 11º 4; **Duração:** 50 minutos

Disciplina: Cidadania; **Projeto de leitura:** *Leituras Estrangeiras*

<p>Sumário: Apresentação aos alunos da técnica de <i>Blackout poetry</i> e das suas potencialidades. Leitura de alguns dos <i>blackout poems</i> do coletivo de poetas e ilustradores liderado por Viton Araújo e Diego Tórgo, que criou novos poemas e ilustrações a partir da Constituição fascista de 1933, com vista a exaltar os valores de Abril: humanidade, liberdade, justiça e igualdade. Proposta de atividade criativa: criação de um <i>blackout poem</i> sob o tema da Liberdade, a partir de fotocópias de excertos de um livro que versa sobre a temática da censura, no passado e no presente.</p>	<p>Materiais: documento PowerPoint com poemas selecionados do livro <i>Reconstituição portuguesa</i> do coletivo de poetas e ilustradores Viton Araújo e Diego Tórgo (cf. anexo E2.8.1); fotocópias de excertos do livro <i>Autos-de-fé, A arte de destruir livros</i> de Michel Onfray; computador; projetor</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Dar a conhecer aos alunos a técnica <i>Blackout poetry</i> e as suas potencialidades para o exercício de uma cidadania ativa e criativa;• Sensibilizar os alunos para temáticas fundamentais à dignidade pessoal e coletiva, como a defesa dos direitos humanos, a igualdade de género, a liberdade de expressão e artística, o direito à autodeterminação, à paz, a condições dignas de subsistência e à liberdade de movimentação.• Fomentar o gosto pela expressão artística.• Desenvolver a criatividade.
--	--	---

1º momento: Contextualização do texto que serve de base à obra, a Constituição fascista de 1933, no ambiente político-social em que vigorou, o regime do Estado Novo, e nas suas práticas censórias, simbolizadas no lápis azul. (2-3 minutos)

2º momento: Apresentação da técnica *blackout poetry*, através de uma curta definição e da partilha de exemplos demonstrativos. (5/10 minutos)

2º momento: Leitura da introdução redigida pelo coletivo de poetas e ilustradores, liderado por Viton Araújo e Diego Tórgo. (2 minutos)

3º momento: Reflexão conjunta acerca da significação do vocábulo 'ressignificar'. (5 minutos +-)

4º momento: Leitura dos poemas selecionados no documento PowerPoint (cf. anexo E2.8.1), por alunos que se voluntariem para a leitura. (10 minutos)

5º momento: Atividade criativa: criação de um *blackout poem*, a partir de fotocópias distribuídas aleatoriamente aos alunos do livro *Autos-de-fé, A arte de destruir livros* de Michel Onfray, subordinado ao tema da Liberdade. (20 minutos)

Anexo E2.8.1

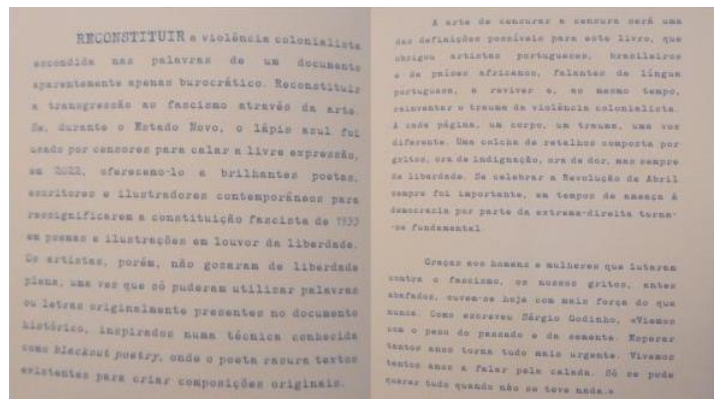
Projeto Leituras Estrangeiras, sessão 8

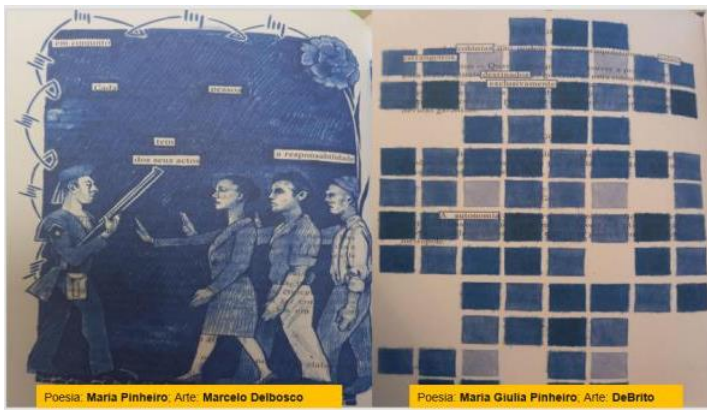
Sumário: Apresentação aos alunos da técnica de *Blackout poetry* e das suas potencialidades. Leitura de alguns dos *blackout poems* do coletivo de poetas e ilustradores liderado por Viton Araújo e Diego Tórgo, que criou novos poemas e ilustrações a partir da Constituição fascista de 1933, com vista a exaltar os valores de Abril: humanidade, liberdade, justiça e igualdade. Proposta de atividade criativa: criação de um *blackout poem* sob o tema da Liberdade, a partir de fotocópias de excertos de um livro que versa sobre a temática da censura, no passado e no presente.



BLACKOUT POETRY

Técnica literária que consiste em criar um novo texto a partir de outro já existente, destacando determinadas palavras ou expressões do texto original e dando-lhes, assim, um novo sentido.





Anexo E2.9

Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Plano de aula 06/05/2022

Professora estagiária: Carla Catalão

Turma: 11º 4; **Duração:** 50 minutos

Disciplina: Cidadania; **Projeto de leitura:** *Leituras Estrangeiras*

<p>Sumário: Leitura de um excerto do conto "Maremoto" de Djaimilia Pereira de Almeida. Reflexão em grupo-turma sobre a importância do trabalho e da autossustentabilidade para a construção e manutenção da dignidade pessoal e social. Visionamento de uma notícia televisiva sobre a situação dos sem-abrigo nas cidades de Lisboa e do Porto. Conversa com os alunos sobre possíveis medidas que permitam minorar este problema, tanto a montante, medidas preventivas, como a jusante, medidas de emergência social.</p>	<p>Material: Excertos selecionados do conto <i>Maremoto</i> de Djaimilia Pereira de Almeida; vídeo da RTP: https://www.rtp.pt/noticias/pais/maioria-das-pessoas-sem-abrigo-vive-em-lisboa-e-porto_v1351989; computador; projetor.</p>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar os alunos para o drama social em que vivem os sem-abrigo e as pessoas em condições de extrema pobreza. • Promover a reflexão sobre a vulnerabilidade do ser humano, pois ninguém está livre de cair numa situação de indigência, e da necessidade de melhorar o espírito de entreatajuda e de solidariedade entre as pessoas. • Desenvolver o pensamento pragmático de elencar medidas e de procurar soluções para a resolução destes problemas sociais. • Fomentar a empatia. • Proporcionar o acesso a novos autores de língua portuguesa.
---	--	--

1º momento: Apresentação da autora e breve síntese sobre o seu percurso literário. (5 minutos)

2º momento: Leitura de excertos do conto *Maremoto* de Djaimilia Pereira de Almeida, por alunos selecionados para o efeito (entrecortada por momentos de explicação contextual do excerto na totalidade do conto, por parte da docente, e de reformulação, em diálogo horizontal com o grupo-turma). (20 minutos)

3º momento: Caracterização das personagens de Boa Morte e de Fatinha. (5/ 10 minutos)

4º momento: Visionamento de uma notícia sobre a situação dos sem-abrigo nas cidades de Lisboa e do Porto. (2 minutos)

5º momento: Conversa com os alunos sobre a situação de vulnerabilidade em que todos nós, enquanto seres humanos, nos encontramos, podendo, mais facilmente do que imaginamos, vermo-nos numa situação de indigência. Apesar das causas mais frequentes destas situações de emergência social serem as dependências aditivas, o desemprego, a doença mental e a perda de laços sociais e familiares, outras causas têm ocorrido e prevê-se que venham a ganhar cada vez mais relevância, tais como as migrações ambientais e a fuga a conflitos armados. Reflexão sobre a importância do trabalho e da autossustentabilidade para a manutenção da dignidade pessoal e social e para as consequências que acarretam a sua perda. (10 minutos)

6º momento: Exercício de *brainstorming*: elenco, em grupo-turma, de medidas possam ser implementadas para minorar esses problemas sociais, tanto na prevenção, como na resposta às situações de emergência. (10 minutos)

Anexo E2.9.1

Projeto Leituras Estrangeiras, sessão 9

Sumário: Leitura de um excerto do conto "Maremoto" de Djaimilia Pereira de Almeida. Reflexão em grupo-turma sobre a importância do trabalho e da autossustentabilidade para a construção e manutenção da dignidade pessoal e social. Visionamento do excerto de uma notícia sobre a situação dos sem-abrigo nas cidades de Lisboa e do Porto. Conversa com os alunos sobre possíveis medidas que permitissem minorar este problema, tanto a montante, medidas preventivas, como a jusante, medidas de emergência social.

Djaimilia Pereira de Almeida é uma autora portuguesa de origem angolana (Luanda, 1982).

Em 2018 publicou o livro *Luanda, Lisboa, Paraíso*, tendo sido distinguida com o prémio Oceanos. Em 2019, publicou *A visão das plantas*, tendo sido distinguida novamente com o prémio Oceanos. É licenciada em Estudos Portugueses e doutorou-se em 2012 em Teoria da Literatura na Universidade de Lisboa.



O conto "Maremoto" está inserido no livro *Três histórias de esquecimento*, uma trilogia de três novelas que conta a história de três homens tocados pelo desespero.



Maremoto

Talvez alguém tenha reparado na rapariga que vivia na Rua do Lezeto, na paragem do 28. Não dizia coisa com coisa. Ele, o combatente, estacionava carros ruas abaixo, na António Maria Cardoso. Ter-se-ão cruzado ou não, terão conversado ou não, foram contemporâneos como duas árvores, dois cães vadios, dois actores, são contemporâneos. Ele andava sempre de manga curta, nunca tinha frio. Ela vestia uma longa saia, camisolas negras e magalhas. Tapava-se com caixotes. Dormia à chuva. Quem sabe se notavam que mudávamos de passeio para os evitar, mudar de passeio no qual ia a nossa morte e não a sua.

"Às vezes, Aurora, a vida é passeio de barco sem remos. De vez em quando, passa muito tempo sem haver carro que dê moeda. A cabeça começa a voar e é difícil apanhá-la. Estou ali, se calhar, vêm-me de pé, a subir e a descer a rua, mas cabeça de Boa Morte vai ao Cais das Colunas, cruza o Tejo até Barreiro, ciranda, Seixal, Sacavém, cabeça de Boa Morte vai em baixo ao Algarve e regressa.

Quem diria que eu ia acabar assim, a subir e a descer essa rua de vivos e mortos, a viver da caridade dos outros, a ganhar o que não está em perigo? Volta não volta, aparece um casal de namoradinhos sempre pelas sete da noite. Vão beber café no Teatro, já os conheço, dão um euro. Sei a rotina de toda a gente que para aqui. Passado algum tempo, rua é casa ou escritório da Revison, tem hora marcada e sempre as mesmas caras. Um homem podia esperar que todo o dia fosse novidade. Mas a António Maria Cardoso é relógio acertado por relojoeiro. Somos bichos de hábitos e a cidade é feita da nossa mania de fazer o mesmo à mesma hora. Subo a rua, desço a rua, avanço no meu estudo".



(Imagens retiradas de banco de google imagens)

"Minha terra são esses malucos aqui do Chiado, ninguém nos vê pela rua, podemos andar esfarrapados, ninguém nos olha, mas nós vemos-nos uns aos outros, vivemos aí, na transparência, a trocar conversa, trocar pão, trocar vinho, espíritos do além, que andam por Lisboa, mais abaixo tem o Ti Zeca, natural de Santiago, mas esse dá problemas, anda sempre bêbedo, tem também muitos portugueses, alguns encontro hora do almoço quando vou almoçar-o Brunão, moço que dá pena, deixou a escola, andou na droga, agora também anda no estacionamento, a Cinha e o Pedro, Fatinha já disse, tem um moço do Senegal nunca me disse o seu nome, esse aí só conversa com o pacote de vinho, tem muitos: Joca, um moço de Santarém, a Cátia, rapariguinha ainda bem bonita, mas toda magreza, somos quase um exército, mas ninguém nos vê por aqui, o Chiado também é nosso, minha filha, somos os guardiões das ruas, já havia guardiões nos castelos de antigamente, patrões do estacionamento dão-me moeda todo o santo dia sem me perguntar sequer meu nome, nem vêem a minha mão, pagam na mão do espírito para ele lhes poupar à morte, pagam para eu não dar chalice. Ia escrever agora, minha filha, enterrados em vida, eu e os meus amigos aqui do Chiado. Tem também o Pilantra, esse aí eu lhe chamo de mestre, porque é um senhor que tem formação em Engenharia e a mulher pô-lo na rua. Ele me chama Doutor Boa Morte. Tem também muito bandido e agarrado, enterraram-nos e faltámos ao nosso funeral. Enterraram um caixão vazio e deitaram-nó à terra debaixo de uma pedra com o nosso nome. Agora, somos espíritos que habitam as ruas, a andar com os pés e as pernas, a falar e a respirar, mas as pessoas passam, circulam e não nos vêem".

"A hérnia cresce, parece que tenho uma cidade na barriga, visto t-shirt, mas tenho vergonha do alto. Toda a gente pergunta: "Senhor Boa Morte, está doente? Tem de consultar um médico." Me refugio de vez em quando em Rio de Mouro na casa do senhor Prestes, perto da linha do comboio, mas sempre tenho assistência, aí está no Chiado pensam que eu morri, carro entra, carro sai, nada do velho Boa Morte, mas ninguém nunca me tentou localizar, no dia em que a minha hérnia me levar também ninguém vai dar pela minha falta, é um dia ou dois, uma semana e aí me esqueceram."



7



"Tiveram medo que eu acabasse, senhor Prestes e a família, mas o teu pai engoliu a morte, Aurora, pela porrada toda que dei nesta vida, por quantos compatriotas matei na guerra sem misericórdia, preto que mata preto tem de sofrer amargamente, minha filha, por mil séculos, por tudo isso. Teu pai está grávido da morte, empanturrado, por isso não tenhas pena, eu não me queixo."
 (...) Dona Idalina colocou o tema da horta na Junta e avançamos vai para mais de dois meses. Não tenho tido tempo para escrever, porque ando na lida da terra, Aurora, e não sabia que estava guardado para este maná divino. Metemos na construção primeiro só eu e o Vando, depois o Branquinho, um moço oriundo de Sacavém, da etnia cigana. Agora temos também o casal Pompeu, Kofas de Santiago."

"Aquilo é trabalho para várias famílias. Criou-se agora em mim um outro tempo, minha filha, que vem comendo o tempo ruim que às vezes me come por dentro. Primeiro arámos a terra, quem providenciou as ferramentas (pá, picareta, ancinho, serra manual) foi o Vando, que roubou tudo na obra e comprou as sementes. Da minha parte, providenciei as vassouras (duas) e uma pá de ferro. E também arranji sementes de feijão-preto de Cabo Verde, feijão miudinho, miudinho, gostoso, e de malagueta vermelha que me deu o senhor Pinhal, um velho que governa um restaurante africano ali em Sapadores, e é meu amigo desde o tempo colonial. Depois, o resto, já se sabe. O meu sonho era o abacate, arranji uma semente e, agora, quando como tomate ou pêssago ou maçã, qualquer coisa, guardo o caroço para secar e germinar"



Redemoinho no Largo, duas, três folhas secas. Uma folha seca voa, duas folhas, quatro, cinco folhas secas. Meus olhos em redemoinho dançam com elas. Fatinha me contou um sonho dela, já não se lembrava bem. Fica ali na paragem a contar quantos passam, quantos chapéus, quantos guarda-chuvas, quantos óculos escuros, conta olhos, conta bocas. Às vezes, conto folhas, outras vezes, pedras da calçada. Brinco que piso uma sim, uma não. Conto tijolos do muro, buracos nos tapumes, conto nuvens. Tempo passa tão devagar. O cão dorme no princípio da rua. Eu fico atento aos carros, mas, de vez em quando, me esqueço de indicar lugar, faço gazeta, conto nuvens, me divirto a ver caras na tinta gasta da fachada do Teatro. Como é a minha António Maria Cardoso nos dias em que fico na secção? Igual a todos os outros dias, não sou edifício, não sou bibelô. Olhos da Fatinha outro dia os achei vazios. Fundo do poço. Vou no fundo do poço buscá-la. É esforço sem glória e também não chego para herói. Desço o poço nos olhos da minha amiga e não encontro ninguém.

"Restaurante novo abriu, esqueci-me de contar, empregaram duas copeiras angolanas, santas mulheres, dona Ermelinda e Dona Cristina, que é ainda uma moça dos seus quarenta anos, mãe de dois filhos. Toda a noite pego os restos do jantar, porque ficaram muito agradecidos e muito impressionados com o trabalho que teu pai fez durante a empreitada. Nunca tinha provado aquelas iguarias, mas eu e o meu Jardel somos hoje provedores de tostas de queijo de cabra e tomate- com orégãos!-, e o ser humano aqui é assistido diariamente com pelo menos uma sopa de legumes quente todo o fim da noite. Quando sobra muito me deixam trazer a sopa que ia para o lixo no termo que arranji para o efeito. A diferença que uma sopa quente faz no estado de espírito de um homem. Já tinha ouvido falar nos benefícios da sopa, mas desconhecia. Saio do Chiado revigorado, só tenho de andar a fugir da Cátia e do companheiro novo que agora andam a ver se me apanham com o termo, o pão que as senhoras sopeiras me dão e tudo o mais que eu tenha. Dizem que sou gatuno, que sou um velho sem nada. Entra-me por um ouvido e sai-me por outro, é a droga a falar dentro deles, aquilo entra tudo, cocaina, heroína, liamba, até cola de madeira esses dois cheiram."



"Tem dias assim, filha, que nem Vando, nem horta, nem namoradinhos de estacionamento a dar beijos dentro do carro, nada ampara coração velho de teu pai. Esqueço memória doce de minha mãe cantando para mim, esqueço minha mulher, esqueço a ti e também o ansiar do nosso reencontro, que me vai mantendo vivo, esqueço até minha dignidade e o sorriso de Fatinha, quando ela me olha e eu penso que atrás da loucura há um raio de vida, que, atrás da moça suja e desgraçada pelo vinho, há menina sonhadora.
 Nada salva teu pai em dias de rastejar no mato, nem menino que fui, nem avô que sonho ser, nem a luz do Sol a fugir na fachada do Teatro São Carlos, nem o soar da música que ouço na António Maria Cardoso em dias de ensaio do coro.
 (...) A lua estava cheia. Frio como tudo. Foi se fazendo mais húmido, a noite a entrar dentro da noite, a hora em que o mundo foi interrompido e só as almas penadas andam à solta. E aí entendi que não vale a pena matar-me, o vento assobiava nas folhas de eucalipto na madrugada, não vale a pena esperar faca na minha hérnia, porque minha hérnia já me matou, não estou aqui, já fiz minha passagem. Sou Boa Morte da Silva, fantasma. Ando, mato a sede, escrevo, falo, penso, mas já vi a minha hora, já fui julgado há muito."

https://www.ifo.pt/noticias/pais/maicoria-das-pessoas-sem-abrigo-vive-em-lisboa-e-porto_v1321099

Anexo E2.10

Escola Secundária Fernão Mendes Pinto

Plano de aula 13/05/2022

Professora estagiária: Carla Catalão

Turma: 11º 4; **Duração:** 50 minutos

Disciplina: Cidadania; **Projeto de leitura:** *Leituras Estrangeiras*

Sumário: Leitura e análise do conto “O amor e a morte”, integrado no livro de <i>contos As rosas de Atacama</i> de Luís Sepúlveda. O amor enquanto ato de generosidade, de abdicção de desejos egoístas em favor do outro. Reflexão em grupo-turma sobre a eutanásia: direito à vida versus direito a viver com dignidade.	Material: Conto “O amor e a morte” de Luís Sepúlveda, inserido na obra <i>As rosas de Atacama</i> .	Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Sensibilizar os alunos para um tema cada vez mais caro na vida em sociedade: o amor pelos animais domésticos e a luta pelos seus direitos.• Desenvolver nos alunos a ideia de que o cuidado com o outro, seja um outro ser humano, seja um animal de estimação, implica, muitas vezes, sacrifício pessoal e, por vezes, sofrimento.• Promover sentimentos empáticos.• Proporcionar a reflexão sobre a eutanásia e o direito dos animais e, por transposição, das pessoas, a uma vida digna, que não esteja sujeita a um sofrimento físico insuportável e, em contraposição, o direito à vida, enquanto bem inalienável.• Proporcionar o acesso a grandes obras de literatura universal.
---	--	---

1º momento: Apresentação do autor e breve síntese sobre o seu percurso literário, incluindo a sua ligação a Portugal e aos leitores e escritores portugueses (o escritor era presença assídua no encontro anual de escritores de expressão ibérica *Correntes d’ Escritas*, evento que reúne escritores e leitores, realizado durante o mês de fevereiro, na Póvoa de Varzim)- 5/10 minutos.

2º momento: Leitura do conto por alunos selecionados pela docente ou que se voluntariem para a leitura. (10 minutos)

3º momento: Questionamento dos alunos acerca das questões que o texto aborda. Exercício de *brainstorming*: registo no quadro das suas opiniões, com recurso a eventual reformulação linguística das suas ideias, se insatisfatoriamente estruturadas. (10 minutos)

4º momento: Visionamento de excertos do filme “Mar adentro” do realizador Alejandro Amenábar (1,30). Relacionamento do excerto do filme com o conto. (5/10 minutos)

5º momento: Discussão em grupo-turma sobre o tema da eutanásia (argumentos a favor e contra)- 10 minutos.

Anexo F

[aluno A]

Uma Anedota de Terror

O ano é 2022, a data 22 de dezembro, 6 meses após a tomada do grupo fascista “MK” ao poder. A localidade é Margem Sul, umas das últimas áreas que, ainda, prestam resistência à Ditadura de “King Bigs” e aos Monte Caparicanos. Numa noite cheia de Sol, dentro de um bar relativamente mórbido, encontra-se Centeno na esplanada. Centeno era de facto um espécimen de nível superior. Alto e musculado, com um ótimo sentido de humor e uma bela cabeça careca e brilhante.

Enquanto lia o Jornal da Madrugada na rádio, Centeno, pelo canto do olho, viu a sua amante aproximando-se; era nem mais nem menos que a Maria Leal. Maria vinha com um ar de terror na sua cara, estando ela pálida e sua peruca malposta. O que Maria lhe disse é ainda incerto, mas, num piscar de olhos, Centeno levantou-se pronto para ir à procura de quem assustou a sua amante, mas sabia ele que não seria fácil, então, decidiu ir ao Beira Mar FC para se reunir com os seus companheiros.

[aluna B]

Ao chegar ao Beira Mar FC, Centeno ligou aos seus fiéis companheiros, Dória, Esteves e Simões e, num tom de voz coloquial, pediu-lhes que se apressassem e que viessem ao seu encontro.

Centeno avista os seus três amigos a correrem para junto dele. À medida que estes se aproximam, Centeno, exaltado, grita dizendo que alguém assustou a sua amante. Com um ar suspeito, Esteves interpela-o dizendo:

- “Estou aqui só para ti!”

Ao ouvir estas palavras, automaticamente, Centeno lembrou-se da música de Maria Leal, a sua amante. Assim, Esteves tornou-se o seu primeiro suspeito. Todavia, para não levantar os ânimos, Centeno sugeriu que fossem discutir o assunto para um lugar mais calmo. Dória diz que conhece o lugar ideal e encaminha os amigos para a discoteca Urban. Ao entrarem repararam que Simões se encontrava desaparecido, foi então que a Esteves se lembrou de dar uma vista de olhos na conta de Tik Tok de Simões, na qual este é muito ativo. Para seu espanto, deparou-se com um vídeo que havia sido publicado há segundos.

[aluna C]

Vídeo esse que revelava algumas pistas do seu desaparecimento. Simões tinha sido raptado por três homens ainda por desvendar. Esteves decidiu contar aos seus companheiros o que acabara de descobrir, e por incrível que pareça Centeno reconhecia o lugar que aparecia no fundo do vídeo.

Foram os três, Dória, Esteves e Centeno, em direção a esse local, que ficava próximo do Urban, segundo o Centeno. Quando chegaram lá, depararam-se com a porta entreaberta, mas entraram sem temor. Avistaram um cadeira, uma venda e umas cordas e, um bocado ao lado, um bilhete a dizer que ainda não era desta que iam conseguir encontrá-lo. Foi então que o Centeno se virou para a Esteves e disse:

- Será que os mesmos raptos são as mesmas pessoas que assustaram a Maria?
- Pode ser que sejam, mas é melhor não arriscar muito, porque eles andam à volta das pessoas que nos são próximas, e em seguida pode ser um de nós.

Os três decidiram voltar ao Beira Mar, na manhã seguinte, para ver se recolhiam mais pistas. Deliberaram e optaram por entregar o caso à polícia, mas, no caminho até à esquadra, Dória recebe uma chamada anónima a ameaçar que era melhor não fazerem o que pretendiam. Centeno disse logo:

-Localiza a chamada!

-Ok, ok, a chamada foi feita a partir do Lux.

Centeno achou estranho, mas insistiu em ir até lá. Quando chegaram, avistaram Peanuts, Texugo e Bacon, três ex-companheiros do Centeno do Beira Mar, com Simões ao lado deles.

Centeno ficou indignado:

-Sei que tivemos os quatro alguns conflitos, mas se é para resolver alguma coisa, resolvam comigo e não com ele.

Peanuts respondeu:

-As coisas não são como tu queres, são como nós queremos. Se é a bem ou a mal, isso depois vemos, uma vez que podemos negociar.

[aluno D]

Simões preso na cadeira grita bem alto:

-Eu não vou dar o que vocês querem.

O grupo de heróis fica intrigado e perguntou aos jovens raptos extremamente sensuais:

-O que querem do Simões?

Eles olharam uns para os outros e responderam

-É fácil, só queremos a conta de tik tok dele!

Claro que Dória, Centeno e Esteves não o queriam permitir, pois eles sabiam o quanto o amigo lutou para ter aquela conta cheia de seguidores, e, num passe ligeiro, Centeno saca do seu machado para ir salvar o seu fiel companheiro tiktoke e Bacon saca uma pistola e ameaça tirar a vida dos companheiros, Centeno desesperado e num movimento muito rápido liga para as irmãs gêmeas Fox e Sisi, que eram PSP's e amigas do grupo e faz o sinal SOS. A sorte dele é que elas estavam no Lux e logo entraram em ação; Fox que é uma matreira logo usou o seu ataque super rápido para impedir o Bacon de matar todos.

[Professora Carla Catalão]

Conseguiu apanhar a arma de Bacon, mas não conseguiu impedir que alguns tiros fossem disparados. O pânico gerou-se na discoteca do Lux. As pessoas começaram a correr em várias direções, a chocarem umas com as outras e a atropelarem-se. Não sabiam de onde vinham os tiros e procuravam a saída.

A música, nem de propósito, era o “Bang Bang (My baby shot Me down)” do filme “Kill Bill”. Esteves apercebeu-se disso e ficou meio que paralisada com a coincidência. Vieram-lhe à cabeça cenas do filme, que tinha visto com Centeno, antes de aparecer a Maria. Centeno era um fã daquela música, algo não batia certo... Nada daquilo fazia sentido, o Simões raptado por

causa da conta do Tik Tok, o comportamento do Centeno, que estava cada vez mais estranho. Sentia-se prestes a desmaiar, mas foi puxada por Dória, que a levou dali para fora.

Já não sabiam onde estava o resto do grupo; a música, entretanto, parou; ouvia-se muito barulho, gritos e vidros a partir. O cheiro a fumo era insuportável.

Dória pede a Esteves para não sair dali, que ele vai ver se consegue encontrar Centeno e Simões. Mas Esteves implora-lhe para não a deixar sozinha, por favor.

Entretanto, ouvem-se as sirenes dos carros da polícia. Fox e Sisi aparecem e põem-se a falar com os colegas da polícia. Não parecem nada preocupadas. Já tinham imobilizado Peanuts e Texugo, mas Bacon conseguiu fugir. Precisavam de ajuda. Isto é que estava a ser uma grande noite! E, para mais, só com alguns feridos ligeiros, por causa dos empurrões e das garrafas e copos partidos. O problema é que viram gente a filmar. Já devia estar tudo nas redes sociais.

[aluna E]

Fox e Sisi, apesar de Bacon estar desaparecido, não estavam muito preocupadas pois já tinham lidado com gente parecida. A única coisa que as preocupava era realmente os vídeos já terem chegado às redes sociais, porque ultimamente andavam a ser pirateadas e também porque já se sabe como é que as mesmas funcionam.

Peanuts e Texugo foram então para a esquadra e foram interrogados pelas gémeas, mas como é óbvio não abriram a boca em relação ao rapto.

Os dias foram passando; Bacon continuava desaparecido, Fox e Sisi continuavam à procura de pistas para o encontrar, Texugo e Peanuts, entretanto, foram presos (mas não por muito tempo) e os amigos, Esteves, Doria, Centeno e Simões continuavam a tentar descobrir quem tinha assustado Maria e tentavam ligar ambos os casos. Simões tentava manter a sua conta do TikTok segura, pois Bacon ainda andava à solta e não sabíamos se o mesmo tinha reforços.

Um mês depois, apesar de todo o cuidado, a conta de Simões foi banida. Ficaram todos destroçados e tristes. Voltaram a entregar o caso à polícia.

[aluno F]

A polícia entrou em contacto com os donos do TikTok para saber o motivo da conta ter sido banida, ao que estes apenas responderam que o utilizador teria desrespeitado as diretrizes da plataforma, uma desculpa que não convenceu as autoridades, mas, sem pistas em concreto que demonstrassem que o banimento tinha sido feito, sem uma razão plausível, pouco podiam fazer.

Entretanto as imagens daquela noite tinham viralizado, o caso passou a ser público e toda a gente comentava sobre o ocorrido, passando a haver relatos de avistamento do suspeito em fuga, o que começou a atrapalhar o trabalho das gémeas e das restantes autoridades, visto que muitas das vezes era só alguém muito parecido com o Bacon que tinha sido visto e não o verdadeiro criminoso.

Sem sinal do Bacon, Texugo e Peanuts estavam a ser movidos para outra prisão e no trajeto para lá o veículo blindado foi intercetado por homens encapuzados vestidos de preto, em carros e armados, que ajudaram os dois criminosos a fugir e a despistar a polícia, deixando dois agentes feridos.

As autoridades tinham voltado à estaca zero sem nenhum suspeito e sem pistas do seu paradeiro. As gêmeas ficaram furiosas quando souberam da fuga. E foram pessoalmente contar a Centeno, Dória, Esteves e Simões, para que tivessem cuidado.

[aluno G]

Passado uma semana, o caso continuava sem fio por onde se pegasse e, sem pistas, continuava-se a procurar e nada. Até que um dia chegou uma rapariga à esquadra da polícia, cujo nome era San, a agente secreta. Fox e Sisi ficaram completamente estupefactas com o aparecimento da jovem e perguntaram:

-Quem é a senhora?

San responde:

-Sou uma agente secreta, e como o vosso caso está espalhado pelas redes sociais decidi ajudar-vos.

As gêmeas ficaram com a pulga atrás da orelha e disseram:

-Então, o que é que sabe em relação ao caso?

San afirma:

-O que sei é que há três pessoas que fizeram mal a Maria Leal, que depois raptaram o Simões, que sei quem é, obviamente, é um grande tiktoker. Também sei que a conta dele foi banida. E, portanto, sim acho que são motivos suficientes para querer ajudar. Mas, como é óbvio, não vim sozinha.

Fox pergunta:

-Quem é a outra pessoa?

San desvia-se e aparece a sua grande companheira e amiga, a Luana, mais conhecida por Lu, que diz com muita calma:

-Desde quando é que confiam na minha amiga San? Ela é muito inteligente.

Fox e Sisi não ficaram muito convencidas, mas aceitaram a ajuda, porque qualquer ajuda era bem-vinda.

As polícias, junto com as novas companheiras, começaram a investigar, voltando à estaca zero, e perguntaram-se:

-Porque é que aconteceu o que aconteceu com Maria Leal e com Simões?

Mais tarde, as polícias chamam a depor o Simões e pedem-lhe o telemóvel para verificar se havia alguma desavença entre o Peanuts e os outros dois. Ele dá e, mais tarde, descobrem uma mensagem no Instagram e verificam que Simões também tinha muitos seguidores e que Peanuts andava a mandar mensagens que continham um contexto de ameaça para Simões. Ficaram logo desconfiados e perguntaram-se:

-Final Peanuts tinha inveja do sucesso do Simões?

[aluna H]

Resolvem então ir ao esconderijo dos quatro amigos, a casa da Miss Passinhas, o grande amor de Simões. As gêmeas, ainda furiosas com o sucedido, contaram-lhes tudo. Para seu espanto, Centeno, Dória e Esteves quiseram ajudar a procurar os três criminosos, no entanto, Simões, acobardado, preferiu que o caso continuasse com as autoridades.

Miss Passinhas aconselhou-os a que fizessem o mesmo que Simões, mas os três amigos, convictos com a sua decisão, saíram em busca dos três fugitivos. No entanto, enquanto continuavam com a sua busca intensiva, os três companheiros foram perseguidos e capturados por Bacon, Texugo e Peanuts.

Deste modo, ao apanharem os amigos de Simões, Bacon liga ao cabecilha dizendo que o trabalho estava feito.

Entretanto Simões que permanecia na casa da sua amada ouviu um telefonema bastante suspeito. Ao ouvir este telefonema, Simões confronta Miss Passinhas e acusa-a de estar por detrás do susto feito a Maria Leal.

[aluna I]

Miss Passinhas tenta defender-se inventando um grande número de desculpas, porém Simões que já não acredita nela, acaba por sair furioso de casa dela e vai à procura dos amigos para contar o que tinha descoberto, desconhecendo o facto de os três companheiros terem sido capturados por Bacon, Texugo e Peanuts.

Mais tarde, Simões como não consegue encontrar e nem contactar com os amigos, decide ir procurar as gémeas para lhes contar que os amigos estão desaparecidos e que suspeita que poderá ser obra de Bacon, Texugo e Peanuts. Porém, no caminho para a esquadra, Simões sente uma forte pancada na cabeça e fica inconsciente.

Quando Simões acorda, constata que está em sua casa e os seus amigos ficaram lá a dormir. Tudo parece calmo, mas ao mesmo tempo estranho, porque ainda há uns minutos, ele estava a ir à polícia para reportar o desaparecimento dos companheiros e agora eles estavam ali a dormir. Começa, então, a pôr em causa se aquilo tudo aconteceu na realidade ou se não passou de um sonho causado por uma noite de festa e uns shots. Muito confuso, vai ao telemóvel e verifica que a sua conta de Tik Tok está novamente ativa. Contudo, ainda havia mais perguntas do que respostas.

[aluna J]

Havia tantas perguntas na cabeça de todos, como é que a conta do TikTok de Tiago tinha voltado?

Tiago espantado vira - se e diz:

- Nem acreditam no que aconteceu... a minha conta do TikTok voltou e tenho muitos mais seguidores!!!

Fox e Sisi respondem com admiração:

-Como é que isto é possível? Temos de descobrir rapidamente quem anda a gozar com o nosso trabalho!

San e Lu não vão de modos e dizem:

-Concordamos plenamente, temos de descobrir já!

Tiago diz:

-Por favor não façam nada, encerra o caso agora, que já consegui a minha conta de volta; vamos esquecer isto tudo.

Fox, passada, responde:

-Não sejas ingrato; agora que tens o que tu queres, dizes para encerrar o caso? O caso só fica encerrado quando eu disser, quando descobrir tudo o que eu e a Sisi acharmos que temos de descobrir.

Tiago responde:

-Mas já nada mais me importa.

Sisi mete-se na conversa e diz:

-Pois, mas nós ainda temos de descobrir quem assustou a Maria e sinceramente desconfiamos de ti...

Toda a gente fica de boca aberta com o que Sisi tinha dito, pois ninguém estava minimamente à espera de tal coisa.

San completa:

-Também já achava isso, mas nunca quis dizer.

Todas as pessoas começaram a desconfiar de Tiago, inclusive Centeno...

[aluno K]

Tiago começou a ficar muito irritado e começou a pentear o seu cabelo o mais rápido que conseguia, e gritou:

-Mas vocês estão todos malucos? Acham que eu iria fazer isso à Maria Leal?

Tiago, após ter dito isto, sai de sua casa muito irritado. Para se acalmar, foi para a praia gravar uns tiktoks e teve a excelente ideia de ir pedir ajuda a um grupo de pessoas muito poderosas que o podiam ajudar a resolver tudo o que estava a acontecer; esse grupo era nada mais nada menos que os Monte Caparicanos.

Tiago estava cansado e adormeceu na praia a ouvir as ondas de mar. Ao acordar, Tiago mete uma *story* no instagram sentado numa prancha no mar. Tiago não sabe surfar, mas meteu a foto na mesma, porque adora o mar. Levantou-se com pressa para ir ter com os Monte Caparicanos e dá-se de cara com um youtuber e cantor muito conhecido, o EvaRistObeatbox. Tiago, eufórico, pede para tirar uma foto com ele, mas EvaRistObeatbox disse:

-Mamar é no leitinho!

E fugiu. Tiago ficou confuso, mas seguiu viagem até à base dos Monte Caparicanos.

Passado uma hora e trinta e quatro minutos, Tiago chega à Groove Street, que é onde os Monte Caparicanos se encontram. Era uma base incrível, cheia de artilharia. Tiago chega lá com os braços levantados e grita:

-Vim em paz! Preciso da vossa ajuda...

[aluno L]

O líder do gangue dos Monte Caparicanos não era nada mais nada menos do que EvaRistObeatbox. O mesmo responde a Tiago:

-Sai daqui puto!

Tiago desesperadamente responde:

- EvaRistObeatbox, sou o teu maior fã! Sabes que eu faria qualquer coisa por ti, mas preciso da tua ajuda para saber quem assustou a Maria. Em troca, faço um tiktok todo fixolas contigo.

EvaRistObeatbox, relutante, aceita a proposta de Tiago. Ele vai falar com os seus contactos secretos e percebe que quem assustou a Maria Leal foi, nada mais nada menos, que The Rock, o namorado do Peanuts.

Tiago recebe as informações e vai ter com o Centeno. Os dois vão ter com a Miss Passinhas para fazer perguntas, dado que a ex amante de Tiago era a mãe do Peanuts. Centeno dá um passo em frente e confronta a mesma ao perguntar pelo esconderijo do Peanuts, para saber do The Rock.

[aluna M]

Miss Passinhas informa que Peanuts se encontrava no Cristo Rei. Centeno chama as suas tropas, Esteves e Dória, para falar com o Peanuts. Todos reunidos vão à procura de Peanuts no Cristo Rei. Encontram-no imediatamente no topo do Cristo Rei. Esteves, chateada, confronta o Peanuts e, de reflexo, Peanuts empurra Esteves do Cristo Rei abaixo. Lá estava a primeira morte confirmada. Peanuts muito assustado salta de paraquedas para o rio Tejo.

Depois de contactarem a Miss Passinhas e de saberem onde se encontrava Peanuts, Simões ligou logo a Sisi, que avisou todos os seus colegas para irem em missão especial, pois sabiam que muita coisa podia acontecer. Assim, quando Peanuts saltou de paraquedas para o rio foi, rapidamente, capturado pela polícia marítima e levado para a esquadra.

Ao interrogarem Peanuts, conseguiram saber onde estava The Rock e partiram para o conseguirem apanhar.

[aluno A]

As ruas estavam vazias e o céu tinha um tom roxo que realmente dava um sentido melancólico às ruas da Fernão.

Centeno, sentado de pé contra uma parede, divaga sobre a luta que tem sido descobrir The Rock e realça a importância de o apanharem de uma vez por todas; está ansioso.

De repente, Simões liga a Centeno e aos seus companheiros (Dória, San e Lu), por Zoom, afirmando que tinha informações sobre o paradeiro de The Rock. Centeno, aflito, pede-lhe que o diga, mas Simões manda Centeno encontrar-se com ele e que não levasse ninguém, pois tinha uma surpresa para ele. "Vem cá aos balneários" disse ele.

Quinze minutos depois, Centeno chega aos Balneários femininos e chama por Simões... mas ninguém lhe responde.

Centeno recebe uma chamada de Dória, mas, mais uma vez, ninguém lhe responde. Sentindo que algo de mal se passa, Centeno corre de volta para a sala, mas, ao lá chegar, ele encontra Lu e San numa poça de sangue e Dória a fazer TikToks.

Centeno, após ter visto aquilo tudo, pôs a mão na testa e desmaiou como o belo "princeso" que é.

Quando acordou, Dória tinha desaparecido, os corpos também. Centeno sabia que só Simões seria capaz de fazer tal trabalho de dona de casa.

"Aparece" - disse Centeno, acorrentado.

Simões e Dória aparecem com um olhar maquiavélico na cara. Dória explica a Centeno que fizeram tudo o que fizeram sobre as ordens de uma pessoa que amava o Centeno, mas foi rejeitada... a Esteves.

"É a pergunta?" - disse Centeno - "Eu sou a personagem principal."

Após ter dito estas palavras, Centeno libertou-se das suas correntes, pegou no iPhone 2 do Simões e apagou a sua conta do TikTok, efetivamente matando-o. MAS ENQUANTO O FAZIA, CENTENO É ESFAQUEADO NAS COSTAS POR DÓRIA (a verdadeira personagem principal) E MORRE.

Por fim, vemos Dória fazer vodu. Ele ressuscita Esteves e ambos casaram-se e viveram felizes para sempre.

Fim