

Os mitos como recurso didático na aula de Português e de Latim

Diana Sofia Guerra de Frias

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

Setembro, 2016

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, Professora Associada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e da Professora Doutora Rosário Laureano Santos, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

AGRADECIMENTOS

Expresso o meu sincero agradecimento às Professoras Doutoras Maria Antónia Coutinho e Rosário Laureano Santos por toda a orientação atenta deste relatório e pela disponibilidade manifestada em todos os momentos.

Às Professoras Rosário Andorinha e Margarida Espiguinha agradeço todo o apoio durante a orientação da minha Prática de Ensino Supervisionada, assim como todos os ensinamentos, toda a confiança que depositaram em mim e todo o carinho manifestado ao longo do meu percurso formativo. Agradeço também aos alunos que estiveram comigo toda a alegria e simpatia que sempre me transmitiram.

Um profundo e sincero agradecimento à minha colega de estágio Catarina Boto por toda a partilha, honestidade e espírito de entreajuda. Cheguei ao fim com a certeza de que não poderia ter tido melhor companheira nesta aventura.

Agradeço aos meus pais por acreditarem em mim, me permitirem realizar os meus sonhos e nunca me deixarem desistir.

Ao Hugo agradeço por, num dos anos mais difíceis da minha vida, ter estado ao meu lado e me ter proporcionado inúmeras horas de amor, carinho e felicidade. Caminhar ao teu lado na vida será sempre a maior alegria.

Agradeço à Margarida por me apoiar nos momentos em que mais preciso, por acreditar e me fazer acreditar em mim e por me fazer tão feliz ao ter a sua amizade.

Ao Nuno agradeço ter feito parte da minha vida, agradeço todas as conversas, todos os sorrisos e o facto de nunca me ter permitido duvidar do seu apoio.

À minha afilhada Dalila agradeço carinhosamente ter-me dado a possibilidade de me tornar uma pessoa melhor, mais completa e mais feliz.

À minha família e às minhas amigas agradeço toda a presença, confiança e carinho. Um especial agradecimento à Catarina, ao André e ao Tiago por toda a ajuda neste relatório.

Finalmente, agradeço ao meu Zeus, por confirmar que este só poderia ser o tema do meu relatório, por ser o meu companheiro nos dias mais tristes e a minha alegria nos dias felizes.

OS MITOS COMO RECURSO DIDÁTICO NA AULA DE PORTUGUÊS E DE LATIM

DIANA SOFIA GUERRA DE FRIAS

RESUMO

Este relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada que realizei, no ano letivo de 2015/2016, na Escola Secundária com 3º Ciclo de Pedro Nunes e no Instituto Gregoriano de Lisboa.

Inclui uma descrição reflexiva das atividades desenvolvidas e centra-se na observação e lecionação de aulas de Português e de Latim, em que se privilegiou os mitos como ferramenta didática ao serviço de diferentes conteúdos e atividades.

Os mitos funcionam, nas aulas de Português e de Latim, como um veículo de transmissão de conhecimento e de constante motivação. Desta forma, comprova-se que um estudo dos conteúdos das disciplinas aliado ao conhecimento de mitos contribui para uma maior fruição estética da arte, para o desenvolvimento e enriquecimento da linguagem e para um melhor conhecimento do mundo por parte dos alunos. O estudo dos mitos proporciona aos discentes um estudo que os acompanha na vida.

PALAVRAS-CHAVE: literatura, mitos, ensino

MYTHS AS A DIDACTIC RESOURCE IN THE TEACHING OF PORTUGUESE AND LATIN

DIANA SOFIA GUERRA DE FRIAS

ABSTRACT

This report covers my Supervised Teaching Practice as a Portuguese and Latin teacher at Escola Secundária com 3º Ciclo de Pedro Nunes and at Instituto Gregoriano de Lisboa, during the academic year of 2015/2016.

It includes a reflective description of the several activities which took place during my internship. The main focus of this report is the classroom observation and the teaching practice of the Portuguese and Latin languages, which favored the myths as a teaching tool in the service of different contents and activities.

In Portuguese and Latin classes, myths work as a channel to transmit knowledge and as a source of constant motivation. In this way, we can prove that the study of the disciplines' content allied to the study of myths contributes to a greater aesthetic enjoyment, to the development of the language and also to a deeper knowledge about the world by the students. The study of myths allows the students to have a knowledge that goes a long all their lives.

KEYWORDS: literature, myths, teaching

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1. Os mitos como recurso didático na aula de Português e de Latim	2
1.1. Para uma definição de mito	2
1.1.1. O mito na Antiguidade Clássica	7
1.1.2. O mito na sociedade atual.....	13
1.1.3. O papel da literatura	16
1.2. O lugar dos mitos na aula de Português.....	19
1.2.1. Expressões idiomáticas.....	20
1.2.2. Intertextualidade	22
1.3. O lugar dos mitos na aula de Latim	24
Capítulo 2. A Prática de Ensino Supervisionada de Português	26
2.1. Enquadramento institucional: a Escola Secundária com 3.º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes	26
2.2. Observação e caracterização da turma.....	27
2.2.1. Observação	27
2.2.2. Caracterização da turma	28
2.3. Lecionação e avaliação	31
2.3.1. Lecionação	31
2.3.2. Avaliação.....	42
2.4. Reuniões de escola e reuniões do núcleo de estágio.....	43
2.4.1. Reuniões de escola	43
2.4.2. Reuniões do núcleo de estágio	44
2.5. Atividades extracurriculares	44
2.6. Resultados da aplicação de um questionário	47
Capítulo 3. A Prática de Ensino Supervisionada de Latim	50
3.1. Enquadramento institucional: o Instituto Gregoriano de Lisboa	50
3.2. Observação e caracterização da turma.....	51
3.2.1. Observação	51
3.2.2. Caracterização da turma	52
3.3. Lecionação e avaliação	53

3.3.1. Lecionação	53
3.3.2. Avaliação.....	59
3.4. Reuniões de escola e reuniões do núcleo de estágio.....	59
3.4.1. Reuniões de escola	59
3.4.2. Reuniões do núcleo de estágio	59
3.5. Atividades extracurriculares	60
3.6. Resultados da aplicação de um questionário	61
Conclusão	62
Referências Bibliográficas	65
Anexos.....	73
Anexo 1	
Anexo 2	
Anexo 3	
Anexo 4	
Anexo 5	
Anexo 6	
Anexo 7	
Anexo 8	
Anexo 9	
Anexo 10	
Anexo 11	
Anexo 12	
Anexo 13	
Anexo 14	
Anexo 15	
Anexo 16	
Anexo 17	
Anexo 18	
Anexo 19	

Anexo 20

Anexo 21

Anexo 22

Anexo 23

Anexo 24

Anexo 25

Anexo 26

Anexo 27

Anexo 28

Anexo 29

Anexo 30

Anexo 31

INTRODUÇÃO

Durante o ano letivo 2015/2016 realizei a Prática de Ensino Supervisionada (PES) nas disciplinas de Português e de Latim. Este relatório pretende fazer uma descrição desse intenso ano em que privilegiei os mitos como tema central do meu trabalho. A PES de Português decorreu na Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes, em Lisboa, sob a orientação da professora Rosário Silva, numa turma de básico e numa turma de secundário. Por sua vez, a PES de Latim foi desenvolvida numa turma de secundário, no Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL), sob a orientação da professora Margarida Espiguinha.

Os mitos como recurso didático nas disciplinas mencionadas atrás e a sua aplicação em diferentes anos de escolaridade foi a escolha central da PES e do relatório que aqui se apresenta. A escolha deste tema decorreu dos meus interesses teóricos, que se foram mantendo ao longo dos anos. Recordo-me de ser aluna e evidenciar o aumento do meu interesse por determinada disciplina quando o professor apresentava uma referência mitológica. Esta motivação subjacente ao estudo dos mitos numa qualquer disciplina não podia ser aleatória, tendo sido esse o motivo pelo qual transferi esse mesmo tema para este primeiro ano de trabalho com alunos.

A relação entre os mitos e a disciplina de Latim é evidente, como se comprova com a existência de uma unidade do Programa de Latim (Martins *et al.*, 2001) associada a mitos. O mesmo não sucede com a disciplina de Português, como revela a inexistência de trabalhos a respeito do tema. Assim, pretende-se questionar a pertinência desta relação no ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina e na motivação dos alunos. Os mesmos aspetos serão também aplicados e demonstrados no ensino e aprendizagem do latim, onde a possibilidade de estudar mitologia em aula poderá servir de veículo condutor a um conhecimento abrangente do mundo, nomeadamente da cultura europeia e mundial.

O relatório é constituído por três partes. Um primeiro capítulo de natureza teórica, onde se apresenta o conceito de mito e se problematiza a sua relevância na literatura e, por consequência, no ensino do Português e do Latim. Os dois capítulos seguintes constituem já uma descrição reflexiva e crítica da PES de Português e de Latim, onde se expõem as diferentes sequências de aprendizagem realizadas, explicando e comentando a aplicação do tema escolhido.

Capítulo 1. Os mitos como recurso didático na aula de Português e de Latim

1.1. Para uma definição de mito

O mito é o nada que é tudo.

Fernando Pessoa

Somos muitas vezes confrontados com a palavra *mito* nos meios de comunicação social, em conversas e em inúmeras situações que em pouco se relacionam com a cultura clássica. Os significados que se atribuem à palavra são diversos, nomeadamente, quando é empregada para denominar fenómenos de popularidade, criados pelo desporto, pelo cinema ou pela televisão. Face às variadíssimas aplicações da palavra assiste-se a uma evidente banalização do termo, como refere Fontes (2013:9). Recorrendo a um dicionário de fácil acesso, como é o caso do *Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora* (2014:1074), encontramos as seguintes definições:

Mito *n.m.* «**1.** Relato das proezas de deuses ou de heróis, suscetível de fornecer uma explicação do real, nomeadamente no que diz respeito a certos fenómenos naturais ou a algumas facetas do comportamento humano; **2.** Narrativa fabulosa de origem popular; lenda; **3.** Elaboração do espírito essencialmente ou puramente imaginativa; **4.** Alegoria; **5.** Representação falsa e simplista, mas geralmente admitida por todos os membros de um grupo; **6.** Algo ou alguém que é recordado ou representado de forma irrealista; **7.** Exposição de uma ideia ou de uma doutrina sob forma voluntariamente poética e quase religiosa (Do gr. *mythos*, «palavra expressa» pelo lat. *mythu-*, «fábula, mito»).»

Confrontem-se agora as diversas definições apresentadas com as de um dicionário *online*, frequentemente usado por alunos de qualquer ano de escolaridade, como é o *Dicionário Priberam*:

Mito *s.m.* «**1.** Personagem, facto ou particularidade que, não tendo sido real, simboliza não obstante uma generalidade que se deve admitir; **2.** Coisa ou pessoa que não existe, mas que se supõe real; **3.** Coisa só possível por hipótese; quimera.»

Como é possível comprovar, as definições apresentadas revelam inúmeras diferenças. No primeiro caso temos sete diferentes definições, sendo que grande parte aponta para a ideia de uma história, algo que é contado e que provém sobretudo da imaginação. É isso que parecem sugerir expressões como «relato», «narrativa», «lenda»,

«elaboração (...) puramente imaginativa», «representação falsa» e a ideia de algo «irrealista». As possíveis componentes poética e religiosa são também mencionadas. No segundo caso as definições são diferentes. Assume-se, de igual forma, a ideia de um mito como algo que não é real, no entanto, em nenhuma das três é sugerida a ideia de um relato ou de uma história, como no primeiro. Em vez disso, a palavra é utilizada com sentido de algo irreal, que não existe. Assume-se, neste dicionário, uma perspectiva que se aproxima do uso recorrente da palavra nos dias de hoje, visto ser frequente ouvir-se *mito* a surgir como sinónimo de mentira ou de exagero.

Referindo-se à definição de mito, Jabouille (s/d:37) refere que, «materializado em diferentes espaços culturais e disperso cronologicamente, o mito, ao longo dos tempos, enriquece-se na sua essência, especializa-se quanto ao conteúdo e, simultaneamente, alarga o seu campo de intervenção. O conceito de mito, nas suas utilizações, varia desde *história e narrativa dos feitos dos deuses*, passando por sinónimo de *invenção*.» Ao constatar a visão mais comum do conceito, a sua evolução e conseqüente amplitude do campo semântico da palavra, Jabouille contribui para a compreensão das definições apresentadas atrás pelos dicionários.

Propomos, de seguida, debruçarmo-nos sobre o mesmo conceito, partindo da sua etimologia. A definição apresentada por um dicionário de cariz científico, as definições de autores de épocas distintas, as principais características atribuídas ao mito, de acordo com as perspectivas de diferentes estudiosos, a sua evolução desde a Antiguidade Clássica aos dias de hoje, a importância do mito na sociedade atual e o papel da literatura são alguns dos aspetos que, nas próximas páginas, conferirão uma abordagem científica ao conceito.

Uma das vias possíveis para o estudo do conceito é proceder à análise etimológica do vocábulo, apesar de, no caso que se apresenta, esta tradicional solução não possuir grande utilidade. Segundo Machado (1989:145), a palavra *mito* tem origem no vocábulo grego *mythos*, com o valor de «palavra expressa», pelo latim *mythos*. Uma longa listagem de como foi usado sugere, à partida, a dificuldade de delimitação do conceito e a não uniformização do seu uso nos textos gregos antigos. Etimologicamente associada à palavra *mito* surge *lenda*, ambas por oposição a *logos*, «narrativa confirmada por testemunhas». No entanto, a etimologia leva também a reconhecer em *mitologia*, uma mistura de contrários, ou seja, de *mythos* e *logos*, o que não simplifica a nossa tentativa de delimitação do conceito.

No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2003:2510), um dicionário de cariz mais científico do que os anteriores, são apresentadas inúmeras definições do conceito em estudo:

Mito *s.m.* «**1.** Relato fantástico da tradição oral, geralmente protagonizado por seres que encarnam, sob forma simbólica, as forças da natureza e os aspetos gerais da condição humana; lenda, fábula, mitologia (...); **2.** Narrativa acerca dos tempos heroicos, que geralmente guarda um fundo de verdade; **3.** ANTRPOL Relato simbólico, passado de geração em geração dentro de um grupo, que narra e explica a origem de determinado fenómeno, ser vivo, acidente geográfico, instituição, costume social, etc.; **4** *p. ext.* Representação de factos e/ou personagens históricos, frequentemente deformados, amplificados através do imaginário coletivo e de longas tradições literárias orais ou escritas; **5** exposição alegórica de uma ideia qualquer, de uma doutrina ou teoria filosófica; fábula, alegoria; **6** *fig.* Construção mental de algo idealizado, sem comprovação prática; ideia, estereótipo; **7** representação idealizada do estado da humanidade, no passado ou no futuro; **8** valor social ou moral questionável, porém decisivo para o comportamento dos grupos humanos em determinada época; **9** afirmação fantasiosa, inverídica, que é disseminada com fins de dominação, difamatórios, propagandísticos, como guerra sociológico ou ideológica; **10** afirmação ou narrativa inverídica, inventada, que é sintoma de distúrbio mental; fabulação (...).

As definições mencionadas, no seu todo, apresentam uma ideia globalizante do conceito. Cada uma é seguida de um exemplo, que comprova a aceção da palavra. Dando apenas alguns exemplos, na primeira surgem os mitos da Grécia antiga, como o mito de Narciso, na terceira definição surge o mito da criação do mundo, e na quarta e quinta, respetivamente, o mito de D. Sebastião e o mito da caverna, de Platão. Vejam-se, de seguida, as propostas de definição do conceito elaboradas por diferentes autores e comprove-se como, na sua maioria, as ideias dos mesmos vão ao encontro de pelo menos uma das aceções apresentadas pelo dicionário referido.

Encontrar uma definição de mito aceite pela generalidade dos estudiosos parece ser uma tarefa quase impossível.¹ Trousson (1988:13,14) confirma essa ideia afirmando que em nenhum ponto existe maior confusão do que no emprego do termo *mito*, visto que «ora é imagem ou metáfora, ora é metalinguagem ou sinónimo de lenda, texto, palavra, narração, discurso, etc.». Consideremos como ponto de partida uma definição que

¹ A dificuldade em definir o conceito pode justificar-se pelo seu contexto e função na Antiguidade Clássica. Se, para os gregos, se relacionava com os deuses, para os romanos era um instrumento de erudição. O conceito alargou-se e, por consequência, alargaram-se as perspetivas a seu respeito. Deste assunto trataremos no ponto seguinte.

contempla a ideia de ambiguidade já mencionada e verificada nas definições apresentadas pelos dicionários. Assim, Burkert (2001:15) refere que «um mito é ilusório, inverosímil ou impossível, talvez imoral, e, de qualquer modo falso, mas ao mesmo tempo compulsivo, fascinante, profundo e digno, quando não mesmo sagrado.» Esta apreciação do autor, embora impressionista e subjetiva, apresenta uma perspectiva interessante: embora considerado irreal, o mito é fascinante. No entanto, não é esta a ideia defendida pela maioria dos autores.

O filósofo romeno Mircea Eliade reconhece, na sua obra *Aspetos do Mito* (1989:12), a dificuldade em «encontrar uma definição de mito que fosse aceite por todos os estudiosos e, ao mesmo tempo, acessível aos não especialistas». Assim, apresenta uma definição que parece, como o próprio refere, «menos imperfeita, por ser a mais lata». Neste sentido, Eliade (1989:12) defende que o mito «conta uma história sagrada» que «relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos *começos*». Para um dos investigadores que mais contribuiu para a sua compreensão, o mito justifica o surgimento de alguma coisa, sendo visto como uma história verdadeira. Assim, «o mito cosmogónico é *verdadeiro* porque a existência do Mundo está aí para o provar; o mito da origem da morte é também *verdadeiro* porque a mortalidade do homem prova-o, e assim por diante» (1989:13). Neste sentido, Eliade opõe-se às definições já referidas que apresentam o mito como irreal, falso e fruto puro da imaginação, defendendo que «nas sociedades em que o mito ainda está vivo, os indígenas distinguem cuidadosamente os mitos – *histórias verdadeiras* – das fábulas ou contos, a que chamam *histórias falsas*» (1989:15).

Também Seleprin, no seu artigo *O mito na sociedade atual*, e Hamilton em *A Mitologia* defendem que o mito configura o mundo. O primeiro refere que o mito propõe modelos de comportamento e define significações que marcam a existência humana (s/d:2), dando o exemplo da natureza. Já Hamilton refere que os mitos são «uma forma de ciência primitiva, uma ciência em embrião, fruto da primeira tentativa do homem no sentido de interpretar tudo o que o rodeava» (1991:19).

Outros autores apresentam definições de mito que, ao contrário das anteriores, não evidenciam a importância do mito como justificação para uma determinada criação. É o caso de Granger, citado por Jabouille (s/d: 37), quando refere que «o mito é um conto, uma história, ou uma série de histórias inventadas que narram aventuras de seres sobrenaturais chamados espíritos, fadas, gigantes, monstros, deuses ou heróis». Também de Lalande, citado por Jabouille (s/d: 38), ao considerá-lo uma «narrativa fabulosa, de

origem popular e não reflexiva, na qual os agentes impessoais, na maior parte dos casos as forças da natureza, são representados sob formas de seres personificados, cujas ações ou aventuras têm um sentido simbólico» e de Lévi-Strauss, citado por Jabouille (s/d:41), que considera o mito «bricolage intelectual». Também Bremmer, citado por Santos (2012:76), apresenta os mitos como «contos relevantes para a sociedade envolvendo deuses ou heróis como protagonistas». Veyne (1987:37) acrescenta ainda um outro aspeto, com enorme relevo, ao referir que o mito «como o seu nome indica, é uma narrativa, mas anónima, que se pode recolher e repetir, mas de que não seria possível ser-se o autor» e é, seguindo esta ideia, que o mito se torna uma tradição histórica, uma «recordação que os contemporâneos dos acontecimentos transmitiram aos seus descendentes». Considera, também, o mito uma informação e «não um modo de pensamento específico», que não deve ser considerada nem verdadeira nem falsa, visto não ser possível recorrer a uma autoridade que o determine.

Hamilton (1991:19) defende que as narrativas míticas não podem ser lidas como uma espécie de Bíblia, na medida que «o mito nada tem a ver com a religião», sendo antes uma explicação de tudo o que existe na natureza, ou seja, o modo como surgem certos elementos, como já constatámos atrás. O trovão e o relâmpago, por exemplo, surgem «quando Zeus brande violentamente o seu raio» (Hamilton, 1991:19). Deste modo, a autora defende a existência de mitos como justificação de uma criação, mais do que uma expressão de manifestações religiosas. Apesar desta ideia inicial, mais à frente, Hamilton acaba por referir que a religião está presente «bem lá no fundo», dando o exemplo de Homero, em que é possível constatar a esperança que os seres humanos deveriam depositar nos deuses. Semelhante ideia apresenta Kirk (1970:11), ao referir que pensar que todos os mitos estão associados a crenças, sentimentos e práticas religiosas é enganador, visto que muitos apresentam essa carga religiosa, mas outros não a possuem. A mesma ideia não é partilhada com outros estudiosos, que destacam a importância sagrada e religiosa atribuída aos mitos, como Jabouille (s/d: 44), já mencionado, e Jesi (1977:38) que refere esse carácter religioso atribuído à mitologia, mesmo em narrativas mitológicas que se refiram a heróis e não a deuses ou seres divinos.

Tendo em conta as inúmeras definições e ideias apresentadas por diferentes autores, Jabouille apresenta um resumo, em vários pontos, com vista a uma definição globalizante. Assim, segundo este autor (s/d:44), o mito é «uma narrativa», «cujo autor não é identificável (porque pertence ao património cultural coletivo)», «que tem como tema o fundo lendário, étnico e imaginário (com base na tradição)», e que ao ser

geralmente aceite, integra-se num «sistema», na maior parte dos casos «religioso» e, muitas vezes sob a «forma literária» (oral ou escrita) agrupando-se e constituindo-se em «mitologia»². Consoante o seu conteúdo, o mesmo autor agrupa os mitos em dez categorias: mito teleológico (relata o nascimento dos deuses, os seus matrimónios e geneologias); mito cosmogónico (centra-se na criação e ordenamento do mundo e nos seus elementos constitutivos); mito antropológico (prolonga o anterior, descrevendo as características e o desenvolvimento do género humano); mito soteriológico (apresenta o universo da iniciação e dos mistérios, das catábases e dos percursos purificatórios); mito cultural (narra as atividades de heróis que, tal como Prometeu, melhoram as condições do homem); mito etiológico (explica a origem das pessoas e das coisas; pesquisa as causas por que se formou uma tradição, procurando em especial encontrar episódios que justifiquem nomes); mito naturalista (justifica, miticamente, os fenómenos naturais, telúricos, astrais, atmosféricos); mito moral (relata as lutas entre o Bem e o Mal, entre anjos e demónios, entre forças ou elementos contrários); mito escatológico (descreve o futuro após a morte, o fim do mundo).

1.1.1. O mito na Antiguidade Clássica

Como apresentámos no ponto anterior, um dos aspetos caracterizadores do mito é o facto de surgir primeiramente como a solução encontrada pelo homem para explicar a realidade onde se encontra, no sentido em que apenas ele conseguia explicar como o mundo tinha sido criado. Esse aspeto é também conferido pela sociedade grega ao mito, que o entendia como uma forma de explicar o mundo e a natureza humana. Como refere Seleprin (s/d:3), entre os gregos, «o mito sobressai-se como uma forma autónoma de pensamento e de vida», ao qual é «atribuída uma validade religiosa e moral».

A sociedade grega tinha um grande vínculo afetivo com a religião, tudo era tido como sagrado e, também por isso, os deuses eram associados aos diversos elementos. Assim se verifica a existência de um deus da guerra, um deus do mar, um deus do submundo, uma deusa do amor, entre tantos outros pertencentes ao grande Panteão. Na sociedade grega existia também uma ligação estreita entre o homem e as próprias divindades, sendo que Seleprin (s/d:5) refere que esse vínculo estreito se comprova com o facto de um deus grego ser caracterizado por ter aparência de homem, mas de um

² Apresentamos esta definição entrecortada porque, na obra de Jabouille e como se refere no texto, as ideias são apresentadas numa listagem, constituída por diversos pontos.

homem perfeito, ou seja, «dotado de todas as capacidades humanas com um poder divino». Os gregos terão assim moldado os deuses à sua imagem, ao contrário do que havia acontecido antes. Hamilton (1991:14) refere que anteriormente os deuses não possuíam qualquer semelhança com os seres humanos, sendo diferentes de tudo o que existia, visto que se pretendia criar algo nunca antes visto, apenas imaginado. São exemplo disso os baixos-relevos da Mesopotâmia, que representavam formas animais diferentes, como homens com cabeça de ave e leões com cabeça de touro.

Como já referimos, esta situação muda com o povo grego. Estes humanizaram os deuses, ao mesmo tempo que os temiam. Para manter a ordem na sociedade, esta era regulada por uma série de ritos e regras seguidas por todos e que permitia aos homens demonstrar respeito para com as divindades. O mito interferia de forma indireta em todas estas relações, não só entre os próprios indivíduos, mas também entre os homens e as divindades, sendo evidência disso os próprios temas mitológicos. Kirk (1970) refere a dicotomia mitos divinos e mitos heroicos, cuja implicação seria entender apenas como mitos os que se relacionavam com deuses, enquanto os restantes eram considerados literatura oral ou lendas. É Hesíodo, com a sua obra *Teogonia*, do qual falaremos mais à frente, que desenvolve e confere importância aos deuses, elaborando uma genealogia divina. Kirk (1970:187) apresenta uma lista dos temas que ocorrem repetidamente nos mitos heroicos e ocasionalmente nos primeiros mitos divinos. Assim, dos vinte e quatro temas apresentados, referimos alguns, como transformações, mortes acidentais, vingança, disputas entre a própria família, relações incestuosas, fundações de cidades, nascimentos pouco usuais e aprisionamentos. Em todos estes temas a interferência dos deuses, nomeadamente apenas com os seus propósitos, é frequentemente determinante, o que revela a sua importância na sociedade grega.

O mito perde essa mesma importância com o nascimento do pensamento filosófico, que sucedeu primeiramente na Grécia. Com a procura, da parte dos filósofos, de explicar o início do mundo físico, o mito começou a ser questionado e o seu carácter explicativo do início do mundo a perder força. O encantamento conferido ao mito que, como refere Seleprin (s/d:6), «envolvia o ouvinte e a todos que o ouviam», começa também a desaparecer com o início da sofística. Recorde-se que a oralidade era uma forma bastante eficaz de transmissão dos mitos na Grécia, mas, em contrapartida, funcionava como um elemento criativo de variações. Assim, se a sofística exigia uma determinada maneira de discursar, os mitos começaram a ser redigidos, obedecendo às normas escritas da época. A partir daqui o mito passa a ter de ser escrito de forma a

subsistir autonomamente, pois as regras da escrita, como refere Vernant (1999:177), «exigem de um discurso que este seja a cada momento capaz de prestar contas a quem as pede ou, o que dá no mesmo, de prestar contas de si». Os escritos míticos acabaram por perder o seu valor inicial, visto que o que contavam não podia ser comprovado, ao contrário dos textos que surgiam e que abordavam o quotidiano das pessoas, passando assim a ser considerados lendas ou fábulas.

Os mitos que conhecemos hoje são fruto da criação de grandes escritores. A primeira fonte escrita da Grécia é a *Ilíada*, escrita por Homero, seguida depois pela *Odisseia*. Segundo Hamilton (1991:13) a *Ilíada* contém a mais antiga literatura grega «está escrita numa linguagem rica, subtil e bela, o que implica, antes do seu aparecimento, o decurso de muitos séculos, durante os quais os homens se haviam esforçado por exprimir o seu pensamento com clareza e beleza». Surge depois Hesíodo, um camponês cuja obra se situa entre os séculos IX e VIII, e que, seguindo-se a Homero, escreve um poema num estilo bastante diferente do anterior. Como refere Jesi (1977: 29), «a eloquência de Nestor é a eloquência de um rei, a eloquência de Hesíodo é a de um pastor ou de um cultivador da terra que a não possui». Hesíodo escreve os poemas *Os Trabalhos e Os Dias* e a *Teogonia*. Apesar de existir algumas dúvidas quanto à autoria deste segundo poema, se atribuído a Hesíodo, este terá sido o primeiro autor da Grécia a elaborar uma explicação para a criação do Universo e dos deuses.

Surgem, de seguida, os *Hinos Homéricos*, poemas escritos em honra de vários deuses, em finais do século VIII e em princípios do século VII. Logo depois Píndaro, o maior poeta lírico da Grécia, que iniciou a sua escrita por volta do final do século VI. Este compôs odes aos vencedores dos jogos e, nos seus poemas, faz diversas alusões aos mitos.

Depois do poeta lírico, três poetas trágicos, Ésquilo, contemporâneo de Píndaro, Sófocles e Eurípides. À exceção de uma obra de Ésquilo, *Os Persas*, todas as peças abordam temas mitológicos sendo, juntamente com a obra de Homero, «a fonte mais importante dos estudos desses temas», segundo Hamilton (1991:24). Os seguintes fazem também muitas referências a mitos, como é o caso do grande comediógrafo Aristófanes, de Heródoto, o primeiro historiador da Europa, e de Platão, o filósofo. Seguidamente, os poetas alexandrinos, Apolónio de Rodes e os poetas pastoris Teócrito, Bíon e Mosco, surgem com ideias já menos profundas em comparação com as ideias religiosas dos poetas trágicos. Num sentido oposto, dois escritores do final dessa época, Apuleio, autor latino, e Luciano, autor grego, no século II, trazem um enorme contributo para o estudo dos mitos, com inúmeras indicações úteis, nomeadamente a «célebre história de Cupido

e Psique (...) contada por Apuleio, que escreve bastante à maneira de Ovídio [e] Luciano, por seu turno, (...) satirizou os deuses, que, na sua época, se tinham tornado já assunto jocoso», como apresenta Hamilton (1991:25). Encontramos também Apolodoro, um escritor grego que é, depois de Ovídio, quem apresenta a obra mais vasta. É ainda de referir o grego Pausânias, autor do primeiro guia escrito. Outros poetas romanos que abordaram temas mitológicos são Catulo e Horácio, possuindo ambos pouca importância para o estudo da mitologia.

Ao contrário dos anteriores, têm maior importância dois poetas latinos contemporâneos deixados propositadamente para o final: Vergílio e Ovídio. É a Ovídio, que escreveu durante o reinado de Augusto, que pertence a maior das obras referentes aos mitos clássicos, podendo mesmo a sua obra *Metamorfoses* ser considerada um compêndio de mitologia. Apesar de ter contado inúmeras histórias de uma forma bastante desenvolvida, Hamilton (1991:22) refere que «não há dúvida de que foi um bom poeta e um fabulista seguro, capaz de apreciar devidamente os mitos, compreendendo, portanto, o material de qualidade que lhe ofereciam; Ovídio, no entanto, estava realmente muito afastado deles»³. Desta forma, com Ovídio, os assuntos que representavam a verdade para os poetas antigos, Hesíodo e Píndaro, e eram questões indiscutíveis para os tragediógrafos gregos já apresentados, «tornam-se contos fúteis, algumas vezes espirituosos e divertidos até, outras sentimentais e desoladoramente retóricos, e mantêm-se notável e perfeitamente alheios a qualquer forma de sentimentalismo» (1991:22). Segundo a mesma autora, Vergílio ocupa uma posição de destaque em relação aos outros escritores romanos, não por acreditar mais nos mitos, mas por considerar «que havia neles algo característico da natureza humana e, por isso, deu vida a determinadas personagens mitológicas, como ninguém antes dele conseguira, desde os tragediógrafos gregos» (1991:25). Assim, é evidente que são os autores gregos os melhores guias para o conhecimento da mitologia, pois, como defende Hamilton, «acreditavam realmente no que escreviam». O mesmo não acontecia com todos os romanos, para os quais estas histórias «eram infinitamente remotas, meras sombras» (1991:26).

³ Referimos anteriormente que a função do mito em Roma era diferente da Grécia. Neste sentido, o mito para os romanos tinha como função adornar, representando erudição, beleza, e servindo como histórias que se podiam contar a adultos e crianças. O mito, em Roma, ocupava um lugar privilegiado na arte (em estátuas, frescos, etc.) e no teatro. Ao contrário dos gregos para quem a vida era dependente das divindades e dos mitos, para os romanos a vida dependia da iniciativa dos próprios indivíduos. Grimal (1984:159) refere essa questão afirmando a importância para os romanos de «fazer com que as coisas sejam diferentes do que são, embelezar o real, rodear a vida quotidiana de maravilha e fantasia». Assim se justifica o afastamento mencionado.

Apresentámos, organizados de uma forma cronológica, todos os autores gregos e latinos que abordaram mitos. Mas não referimos a crise que o mito sofreu, ao surgir um novo pensamento que se opôs à tradição dos poetas. Cabe a Xenófanés, nascido por volta de 565, essa tarefa, ao atacar o panteão homérico. Xenófanés recusa-se a acreditar que a divindade se movimenta como Homero conta, rejeita a imortalidade dos deuses apresentada por Homero e Hesíodo e não aceita a ideia de procriação divina, como apresenta Eliade (1989:129). A crítica centra-se no antropomorfismo dos deuses feito pelos poetas, visto servir para denegrir a imagem dos deuses, na medida em que entende que «há um deus superior a todos os deuses e todos os homens; a sua forma e o seu pensamento nada têm em comum com os mortais» (Xenófanés, citado por Eliade, 1989:129). Xenófanés empreende a tarefa de popularizar um novo pensamento, uma nova maneira de descrever a realidade, de uma forma que, segundo Burkert (2001:60), era «despretensiosa, exata e prosaica». Apesar disso, Homero «continuou a ser daí em diante uma autoridade. Mas começa-se a separar mais claramente do que antes mitologia dos heróis e dos deuses. Os mitos dos deuses nunca mais puderam salvar-se com seriedade; só a alegoria oferecia uma saída, uma procura do outro significado, daquilo que verdadeiramente se queria dizer (...). Os mitos dos heróis, pelo contrário, tornaram-se, na nova visão realista, em história (...)» (Burkert, 2001:60). Rejeitar toda a mitologia era impossível na vida prática e espiritual do povo grego, que temos vindo a apresentar, visto que «estavam demasiado espalhadas e infiltradas» as suas aplicações (Burkert, 2001:60).

Paul Veyne levanta uma questão deveras interessante, desde logo apresentada no próprio título da sua obra *Acreditaram os gregos nos seus mitos?*. O autor começa por referir que um ouvinte da *Ilíada* estava na posição em que está qualquer um de nós enquanto leitor perante uma história romanceada. A autenticidade destas obras não preocupava os gregos. Como refere Veyne (1987:35), «os ouvintes de Homero acreditavam na verdade global e não torciam o nariz ao prazer do conto de Marte e Vénus». Nesta altura não existia teologia, física ou história e os mitos sucediam-se aos ouvidos dos gregos, que não tinham qualquer interesse em separar a verdade da mentira⁴. Sucede que, mais tarde, o mito começou a sofrer a concorrência «dos especialistas do verdadeiro, os *inquiridores* ou historiadores, os quais, como profissionais, começaram a fazer autoridade» (Veyne, 1987:49). Os historiadores (...) vão encontrar no mito uma fonte histórica que tem, necessariamente, de ser criticada. Já referimos anteriormente que

⁴ Sabe-se que para eles não havia mentira. Os mitos regulavam a vida e assumiam-se como verdades inquestionáveis.

o mito perde importância com a intervenção dos filósofos. Mas qual é a perspectiva destas forças que vieram alterar o poder dos mitos? Segundo Veyne (1987:83), para os filósofos, o mito era visto como «uma alegoria das verdades filosóficas», mas para os historiadores era antes uma «ligeira deformação das verdades históricas». Apesar destes movimentos e luta de forças com filósofos e historiadores, não se duvide que num determinado espaço de tempo o povo grego terá realmente acreditado na sua mitologia.

Veja-se agora como foram encarados os mitos na Etrúria e em Roma. Segundo Burkert (2001:67) a arte etrusca evidenciava, na época arcaica, a força dos mitos em ultrapassar fronteiras linguísticas. Na Etrúria são recebidas e desenvolvidas as representações mitológicas gregas, sendo que os etruscos terão conhecido e compreendido, «abertamente e de forma suficiente o conteúdo dos mitos gregos: ocasionalmente alargam, com pormenores que fazem sentido, imagens das lendas, que não estavam contidas nos modelos imagéticos dos Gregos» (Burkert, 2001:68). Quanto aos romanos, a sua literatura começa por ser tradução da poesia grega mitológica, nomeadamente a *Odisseia*, e de algumas tragédias, enquanto que a sua historiografia começa em língua grega. Ao contrário do que sucede nas artes plásticas e na literatura, a religião romana elimina tudo o que fosse mitologia. Podemos, assim, considerar que os romanos terão conhecido todos os mitos, mas numa perspectiva diferente pois, como refere Burkert, «tudo o que aparece como mitologia romana em poetas, historiadores e autores de manuais seria importação não-romana, transmitida e inventada pelos Gregos (2001:69).

De facto, a mitologia grega é enriquecida com um fundo latino e o mito funciona, para os romanos, como veículo da história. Os poetas romanos começam por ligar-se à epopeia e à tragédia grega e, mais tarde, Catulo escolheu o modelo da poesia helenística para desenvolver a sua obra. Comprova-se, então, que não era problema para os autores romanos seguirem as ideias gregas, acabando por surgir grandes epopeias mitológicas. Apesar do questionável valor próprio destes autores, acabam por ser obras como a *Eneida* de Vergílio ou as *Metamorfoses* de Ovídio, as «verdadeiras portadoras da formação mitológica através de toda a Idade Média ocidental até ao Renascimento, mesmo até ao Barroco», como refere Burkert (2001:73).

Concluindo, sobretudo pela oralidade, mas, mais tarde, através dos escritos dos autores mencionados, os mitos nas sociedades primitivas justificam o Mundo, o homem e vida com uma história exemplar. Neste sentido, não há melhor forma de terminar este

ponto do que citando Bronislaw Malinowski, o antropólogo que tentou sublinhar a função e natureza do mito nas sociedades primitivas:

«(...) o mito não é uma explicação destinada a satisfazer uma curiosidade científica, mas uma narrativa que faz reviver uma realidade original e que responde a uma profunda necessidade religiosa, a aspirações morais, a constrangimentos e a imperativos de ordem social e, até, a exigências práticas. Nas civilizações primitivas, o mito exerce uma função indispensável: ele exprime, realça e codifica as crenças; salvaguarda os princípios morais e impõe-os; garante a eficácia das cerimónias rituais e fornece regras práticas para uso do homem. O mito é, pois, um elemento essencial da civilização humana; longe de ser uma vã fabulação, é, pelo contrário, uma realidade viva, à qual constantemente se recorre (...) uma verdadeira codificação da religião primitiva e da sabedoria prática» (citado por Eliade, 1989:24).

1.1.2. O mito na sociedade atual

Apesar da sua origem grega, os mitos chegam até nós na perspectiva dos romanos, tendo já passado por diferentes fases de acordo com as épocas em que se encontraram presentes, e vistos, frequentemente, como veículo de transmissão de conhecimento. Esta é uma das funções do mito pois, de acordo com o mestre da análise estrutural, a «estrutura mítica pode dar abrigo a conhecimento *propriamente dito* e (...) [os mitos] propiciam indiretamente um (re)conhecimento de grande importância: revelam o funcionamento da mente humana» (Lévi-Strauss, citado por Serra, 2012:121). Neste sentido, a revelação referida por Lévi-Strauss é feita a quem os analisa.

Recorde-se que o mito é o reflexo de cada época, estando em constante atualização. Vimos anteriormente que aos mitos, na antiguidade, foi conferida uma certa dimensão alegórica. É assim que chegam ao Cristianismo, que a essa intenção alegórica, criticada por muitos autores, se juntam uma dimensão e intenção didáticas. A Idade Média vai seguir a visão alegórica atribuída ao mito na Antiguidade, no entanto, é-lhe dado um grande destaque, na medida em que «todas as classes sociais se reclamam de tradições mitológicas próprias. Os cavaleiros, os artesãos, os clérigos e os camponeses adotam um *mito de origem* da sua condição ou da sua vocação e esforçam-se por imitar um modelo exemplar» (Eliade, 1989:146). No Renascimento o mito tem também um papel importante, havendo um grande aumento de belas e grandiosas imagens associadas a deuses e heróis (Jabouille, s/d:71). Prossegue-se, no Renascimento, o espírito medieval com a continuação dos deuses como figuras didáticas. Por outro lado, o Iluminismo

assume uma posição negativa para com o mito, acentuando o seu descrédito, como apresenta Jabouille (s/d:77).

Os mitos como um objeto manifestado pela representação que, segundo Jesi (1977:16) com um ponto de vista diferente do anterior, «a Grécia transmitiu a Roma e que depois foram acolhidas pelo humanismo» chegaram aos nossos dias de diferentes formas. Já se referiu que o mito torna o homem conhecedor da origem das coisas, demonstrando que as atividades que hoje se desenvolvem podem já ter sido desenvolvidas por alguém. Assim, como refere Seleprin (s/d:8), a linguagem e o conhecimento dos mitos permitem ao homem conhecer o mundo no qual se encontra. Além disso, segundo o mesmo autor, os comportamentos míticos vão surgindo na sociedade, não porque exista uma permanência da realidade antiga, mas porque os aspetos e funções do mito fazem parte do ser humano. Neste sentido, dá o seguinte exemplo: «Percebemos como na sociedade grega o mito era um retorno às origens (...) esse mérito do retorno às origens está fortemente presente na sociedade europeia, ou seja, quando é tomada a cabo alguma invenção, esta é apresentada e concebida como um retorno ao tempo primordial» (Seleprin, s/d:8). São exemplos práticos, a Reforma na Igreja Católica e a Revolução Francesa. No primeiro caso houve um retorno à Bíblia e uma vontade de viver a experiência dos primeiros cristãos. No segundo caso, o facto da revolução ter possuído como fontes de inspiração as sociedades de Esparta e de Roma.

Se na cultura antiga, como refere Burkert (2001:16), os mitos dominam a poesia e artes figurativas, a religião se exprime por meio deles, a filosofia nunca deles se separou e na política servem para conferir prestígio a grandes famílias, na sociedade atual estão também presentes em variadíssimas situações. Coupe (1997:3) defende que os mitos estão sempre a ser recriados. Segundo o autor, isto acontece porque existe uma íntima conexão entre mito, linguagem, narrativa, história e imaginação. Desta forma, só podemos entender a literatura clássica, filmes contemporâneos e músicas atuais se, numa primeira instância, considerarmos, por comparação ou contraste, a sua dimensão mítica. A presença do mito nas diversas áreas é também comprovada por Jabouille (s/d:21,22), ao referir que a forma material de expressão de um mito não é apenas a literatura, mas também as artes plásticas, sendo que temos provas disso na escultura grega, na pintura romana, na pintura e na escultura do Renascimento. De igual forma, na música, sobretudo na ópera, permanecem os grandes temas e unidades míticas que remetem para uma relação pluridimensional: enquanto a música realça o som, a mitologia privilegia o

significado. Veja-se a este respeito, no ponto seguinte, o estudo de Lévi-Strauss, acerca da relação entre o mito e a música.

Nuno Crato, na sua obra *Zodíaco – Constelações e Mitos*, apresenta versões dos mitos gregos que deram nome às constelações, mostrando assim a relação da mitologia com outra área do saber, a astronomia. Usando o mito como ponto de partida para o conhecimento astronómico, destaca a beleza incomparável dos mitos, contados por grandes poetas como Homero e Hesíodo e parte integrante da nossa cultura. Neste sentido, para Crato (2001:11) «a literatura grega e romana não é uma literatura morta, mas sim uma continuada fonte de inspiração e de prazer». Com esta obra, Crato destaca a importância dos mitos gregos, grande parte devido à sua beleza, destacando a sua continuidade na sociedade atual ao servirem para ilustrar, neste caso, o conhecimento astronómico.

Apesar de presente em inúmeras áreas do saber, um dos exemplos mais evidentes e atuais da presença do mito na sociedade atual será a banda desenhada, onde surgem diversas vezes figuras mitológicas. As histórias com heróis, como é o caso do Super-Homem assemelham-se às histórias dos heróis míticos. A presença mítica é também evidente nos romances policiais, na medida em que ocorre sempre uma luta entre o bem e o mal, entre o herói e o criminoso, aspetos que podem ser considerados como «provas que uma personagem de romance deve ultrapassar» e que «têm o seu modelo no Herói mítico» (Eliade, 1957:24). Um herói presente em qualquer história tem a capacidade de transcender a condição humana, o que sucede também em grande parte dos mitos greco-romanos que envolvem heróis. Mircea Eliade, na sua obra *Mitos, sonhos e mistérios*, assume que os mitos se encontram por toda a parte, apesar de enfraquecidos, na medida em que «parece improvável que uma sociedade possa libertar-se completamente do mito porque, [as] conotações essenciais do comportamento mítico – modelo exemplar, repetição (...) – (...) são consubstanciais a toda a condição humana. Assim, não é difícil reconhecer naquilo que se chama, nos tempos modernos, instrução, educação, cultura didática, a função desempenhada pelo mito nas sociedades arcaicas» (Eliade, 1957:21). Na sequência desta afirmação, destaca a importância dos heróis na formação dos adolescentes europeus: personagens dos romances de aventuras, heróis da guerra, glórias do cinema, etc., na medida em que são estes os modelos exemplares aos quais os jovens se pretendem assemelhar. Para Eliade (1957:22) «todos esses modelos prolongam uma mitologia e a sua atualidade denuncia um comportamento mitológico». Eliade (1972) reconhece também um outro comportamento mítico, na sociedade atual, na obsessão pelo

sucesso, tão característico do mundo em que vivemos, na medida em que a tentativa de alcançar o sucesso é, também ela, o desejo de transcender os limites da condição humana.

Jabouille (s/d:118) refere que o mito surge «materializado na literatura, na pintura, na escultura, na tradição popular ou no quotidiano», sendo, em suma, «uma realidade cultural que se assume como um meio de o Homem se conhecer a si próprio». Conclui-se, portanto, que a mitologia grega e romana, alterada e atualizada permanece viva na nossa cultura. Até porque «laicizados, degradados, camuflados, os mitos e as imagens míticas encontram-se por toda a parte: só é preciso reconhecê-los», como refere Eliade (1957:23).

1.1.3. O papel da literatura

Lévi-Strauss (1978:23) refere, numa das suas obras, que «as histórias de caráter mitológico são, ou parecem ser, arbitrárias, sem significado, absurdas, mas apesar de tudo dir-se-ia que reaparecem um pouco por toda a parte». Verificámos já, através das formulações de diferentes autores, que estas não são necessariamente arbitrárias, visto que grande parte justifica a criação de certos elementos do mundo, tendo por isso um significado preciso e concreto. Por outro lado, é consensual que os mitos estão por todo o lado. O que o autor já referido faz, na sua obra *Mito e significado*, é apresentar a relação entre o mito e a música. Defende, portanto, que ambas têm origem na linguagem, mas que se desenvolvem de maneiras diferentes. Enquanto que a «música destaca os aspetos do som já presentes na linguagem», o mito «sublinha o aspeto do sentido, o aspeto do significado, que também está profundamente presente na linguagem» (Strauss, 1978:75). Na música predomina o elemento sonoro, no mito predomina o significado. Partindo desta ideia, se podemos relacionar o mito com a música, como o poderemos fazer com a literatura?

Em 1.1.2. constatou-se a forte presença dos mitos na sociedade atual, nomeadamente através da sua presença na banda-desenhada e em romances policiais. Coupe (1997:3) inicia a sua obra *Myth* com a seguinte questão: se os mitos são apenas histórias falsas, porque motivo continuamos a contá-las? Esta é, de facto, uma questão pertinente. Mas, mais do que perceber porque os mitos continuam a surgir e estão por todo o lado, nomeadamente através da literatura, o seu espaço de eleição, tentemos perceber como se configura a relação entre o mito e a própria literatura.

Neto (2011:129) entende que «o discurso literário se configura enquanto bacia recetora do discurso mítico». Além disto, segundo o autor, os discursos, o mítico e o literário, ora se afastam, ora se aproximam e se interseccionam. Afastam-se porque o mito trata de uma instância sagrada, norteando padrões morais e religiosos, enquanto o literário recria o mundo expressando valores numa visão mais dessacralizadora da sociedade. Por outro lado, aproximam-se na medida em que ambos os discursos se fundam sob a base da metáfora, são ambos discursos de representação, visto que encapsulam o real, e possuem o mesmo objeto de representação, ou seja, um signo.

Noutro sentido Seleprin (s/d:12) defende que a literatura épica e os romances prolongam a narrativa mítica. Segundo o autor os romances terão assumido o lugar dos mitos, sendo possível verificar neles uma certa estrutura da narrativa mítica, além de terem sobrevivido neles grandes personagens e temas referentes à mitologia. Em comum, o romance e o mito, têm a «saída do tempo», ou seja, «tanto no mito quanto no romance, acontece uma saída do tempo pessoal e histórico e o mergulho em um tempo fabuloso». É certo que o romance não retrata o tempo primordial dos mitos, no entanto, é também contada uma história fictícia em que o autor utiliza um tempo histórico, fruto de todas as liberdades da imaginação.

Jabouille, no seu artigo *Mito e literatura: algumas considerações acerca da permanência da mitologia clássica na literatura ocidental*, apresenta uma série de ideias que evidenciam a relação entre os mitos e a literatura, das quais apresentaremos as mais relevantes. A primeira afirmação diz respeito ao facto de a literatura ocidental ter na mitologia o seu fundo temático. Assim, refere o facto de o elemento mítico ter surgido inicialmente como suporte da literatura épica grega, persistir na poesia lírica, na tragédia e noutras formas literárias, passando depois para os Romanos, que o prolongaram e atualizaram, acrescentando o original itálico, ou seja, o mito enquanto expressão da arte humana.

Uma segunda afirmação acrescenta que os mitos chegam até nós diretamente, através de materializações artísticas, de alusões e de referências ou de recriações ou, ainda, através da sua persistência na tradição de uma memória coletiva, como um exemplo. A este respeito refere-se Gilbert Highet, que na sua importante obra *The Classical Tradition*, afirma que o mundo moderno é, em muitas formas, uma continuação do mundo grego e romano. De seguida, Jabouille afirma que o mito se transmite através de dois grandes meios: a palavra e a forma plástica. A transmissão estética pode ser pura ou desvirtuada, sendo que na mitologia grega são feitas muitas alusões pouco evidentes a

episódios míticos através de materializações plásticas, em pintura ou cerâmica, por exemplo. Quanto à forma como é transmitido através da literatura, o autor defende que uma das vias é conhecendo os textos, quer os originais, quer os textos traduzidos.

Outras afirmações acerca da relação entre mito e literatura são feitas por Jabouille, nomeadamente o facto de o mito ser anterior à literatura, mas indissociável dela. Defende também que a literatura é o grande meio de divulgação do mito sendo, além disso, o elemento principal que possibilita a sua permanência, desenvolvimento e atualização. Estas ideias justificam-se com o facto de o mito ser a estrutura profunda e universal que suporta a narrativa, mantendo ao longo dos tempos um valor paradigmático, atualizado em cada realização singular. A realização singular do mito varia de acordo com a época, na medida em que o mito é, de facto, o reflexo de cada época e, desse modo, afirma-se em contínua atualização. Além disto, a função referencial do mito na literatura assume um aspeto pontual ou um aspeto total e a referência identifica-se com a recriação. É neste sentido que o mito, periodicamente, é uma realidade atual e atualizável, tornando-se assim popular. O autor dá exemplos de diferentes títulos de ficção que renovam os mitos dos divulgadores dos mitos clássicos, como é o caso de *Ulisses* de James Joyce ou da *Montanha Mágica* de Thomas Mann, apontados como os modernos romances mitológicos. O autor faz ainda referência aos autores teatrais contemporâneos que utilizam temas da mitologia clássica, como é o caso de *António Marinheiro – o Édipo de Alfama* de Bernardo Santareno, e à materialização variada do mito na poesia lírica, como sucede com o heterónimo de Pessoa, Ricardo Reis. Cunha contribui para esta questão ao referir que, no que concerne à literatura portuguesa, «os mitos gregos, quer como suporte estético, quer como suporte temático, são uma constante desde a Idade Média até hoje», dando o exemplo de Sophia de Mello Breyner Andresen, que os utiliza e apresenta na sua obra um «diálogo constante com esse tempo mítico e absoluto» (Cunha, 2004:15).

Procurando entender por que motivo o mito permanece na literatura, Jabouille refere novamente Gilbert Highet, que defende que os mitos permanecem porque lidam com os maiores problemas, com os problemas que nunca mudam, até porque os homens e as mulheres não mudam. Assim, refere que os mitos lidam com o amor, com a guerra, com a maldade, com a tirania, com a coragem e com o destino. Ou seja, os mitos dizem respeito a determinados aspetos que caracterizam o homem e que permanecem, como os grandes temas ou questões existenciais apresentadas anteriormente. É esta universalidade e intemporalidade dos mitos, aliada à sua beleza, que justificam a sua permanência na literatura, tal como confirma Cunha (2004:11): «sendo os mitos clássicos veículos

privilegiados de um saber intemporal e universal, mantêm ainda hoje uma pujante vitalidade, visível na diversificadíssima utilização pelos autores contemporâneos».

1.2. O lugar dos mitos na aula de Português

*Não importa serem absurdos; apresentar-vo-los-ei com tão belos
artifícios que haveis de gostar.⁵*
Ovídio

A aula de Português é um espaço de múltiplas dinâmicas devendo, por isso, ser também um espaço de experimentação. Nesse sentido, o trabalho com mitos pode ser assegurado pelo professor, que não deve esquecer os objetivos dos programas oficiais. A este respeito, D'Abreu (1993:230) defende que o estudo dos clássicos, neste caso através do estudo dos mitos greco-romanos, «pode ser profundamente interligado a outras matérias curriculares e pode dar uma importante contribuição aos programas humanísticos das Escolas».

Depois de uma pesquisa alargada, constatámos a não existência de práticas relacionadas com o mito na aula de Português no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário, ao contrário do que sucede na disciplina de História e com os primeiros anos de ensino básico. Assim, seleccionámos dois conteúdos cujo desenvolvimento, sobretudo através do domínio da escrita, permite que os mitos surjam e assumam um enorme potencial a nível didático: as expressões idiomáticas e a intertextualidade.

Porquê a escrita? Optámos por privilegiar o trabalho com o domínio da escrita por considerarmos que trabalhar com os alunos a escrita é incentivar a experimentação e a procura de qualidade, sobretudo, como refere Mancelos (2010:156) «através da técnica, do trabalho árduo, da disciplina da leitura de grandes obras do passado e presente» (Mancelos, 2010:156).

Vieira (2001), apresenta na sua obra o resultado de inúmeras oficinas de escrita realizadas a alunos dos três primeiros ciclos de ensino, destacando a qualidade atingida e a importância da criatividade linguística e da textualidade. Assim, para o autor, «a escrita criativa dispõe do poder de comunicar a todos, e a cada um (...) através do uso do lúdico

⁵ Entenda-se que um autor latino como Ovídio não tinha uma visão negativa dos mitos, simplesmente não os via com os mesmos olhos de um autor grego. Para Ovídio e para outros latinos os mitos representavam sobretudo erudição, como foi já mencionado neste trabalho.

e da intenção estética da língua (Vieira, 2001:9)». Refere ainda que através da sua iniciativa descobriu jovens com enorme talento que, sem as suas atividades, talvez nunca tivessem despertado para o prazer da escrita. O mesmo autor apresenta também que uma oficina de escrita deve ser «uma experiência orientada para a livre iniciativa, para a espontaneidade e entrega dos participantes» (Vieira, 2001:12).

Acreditamos que é responsabilidade do professor fomentar a paixão pela leitura e pela escrita, indissociáveis na medida em que transformando a leitura num «ato de prazer desinibidor, num gesto de partilha», podem contribuir para uma «aproximação ao próprio prazer da escrita» (Letria, 2001:8). Apesar do trabalho não incidir na escrita criativa, os objetivos foram os mesmos: incentivar à leitura de grandes obras do passado, de forma a despertar para o prazer da escrita.

1.2.1. Expressões idiomáticas

As expressões a que hoje nos referimos como unidades fraseológicas ou expressões idiomáticas são estudadas desde o século XIX, quando estudiosos russos se deparam com a existência na língua de unidades, constituídas por duas ou mais palavras, cuja combinação possui um significado específico (Duta, 2010:37). A mesma autora refere a importância de Ferdinand Saussure, no *Cours de linguistique générale*, publicado em 1916, ao dar também conta da existência, no sistema linguístico, de expressões fixas, cuja mudança é proibida face ao seu uso frequente e que são definidas pela tradição.

As expressões idiomáticas são um elemento de estudo da fraseologia, a disciplina «que tem como objeto as combinações fixas de uma dada língua, combinações que, no sistema e na frase, podem assumir a função e o significado de palavras individuais (ou lexemas)» (Vilela, 2002:160). São os linguistas russos que dão um enorme contributo para o estudo da fraseologia como uma disciplina autónoma, nomeadamente Victor Vinogradov, ao estabelecer unidade fraseológica como uma categoria mais ampla e ao distinguir entre expressão idiomática, unidade fraseológica e combinação fraseológica. (Duta, 2010:38). Também Ortiz Alvarez & Machado referem o contributo significativo dado pelos pesquisadores russos nos estudos fraseológicos. Os mesmos autores definem fraseologia como a área que se ocupa «dos estudos do léxico, especificamente as unidades fraseológicas, construções formadas por meio da combinação de dois ou mais elementos, com certo grau de fixação, e entre as quais estão incluídas as expressões idiomáticas» (2010:148).

Segundo Marques & Teletin (2011:343) «as expressões idiomáticas representam uma forma particular de expressão, no âmbito da fraseologia e uma fonte inesgotável de sabedoria popular de cada nação» sendo, por isso, um obstáculo à compreensão em língua estrangeira. As mesmas autoras comparam-nas aos provérbios, visto que em ambos os casos se denomina um conceito geral e existe um sentido convencional. No entanto, estes distinguem-se das anteriores por possuírem um estatuto de frase com valor genérico e verdade geral. Quanto à sua constituição, as expressões idiomáticas podem ser definidas como «uma unidade sintática, lexicológica e semântica» cujo significado «não pode ser calculado pelos significados das palavras contidas na expressão» (Marques & Teletin, 2011, 344). É, portanto, «a unidade fraseológica em que todos os componentes perdem o seu significado individual para construir um significado novo» (Vilela, 2002:177). Assim, as expressões idiomáticas caracterizam-se pela sua forma, um grupo de palavras, e pelo seu conteúdo, o significado idiomático, que se aplica no quotidiano. Os fraseologismos têm como função lexicalizar as emoções, as atitudes, os comportamentos, frequentemente com pendor negativo e são usados para reforçar a expressividade, se esta já tiver sido realizada de outra forma. Assim se explica a sua forte presença em textos realizados na modalidade oral.

Vilela (s/d:176) define expressão idiomática como «a sequência que não pode ser traduzida literalmente para outra língua, isto é, não é possível, a tradução palavra por palavra, sem que essa expressão não tenha qualquer restrição, nem no plano sintático nem no plano semântico». Expressa-se, desta forma, o critério do idiomatismo, um dos critérios para identificar os fraseologismos, a par de outros como a fixidez, a idiomaticidade e o da tipicidade sintática e semântica. Para o autor, a expressão idiomática não se explica pela anomalia nem pelo desvio a uma norma, não podendo ser, por isso, considerado um elemento linguístico marginal e secundário. A sua constituição, frequência e riqueza evidenciam a importância vital que tem numa língua. Duta (2010:41) destaca o facto de as expressões idiomáticas surgirem de modo espontâneo e não artificial, num determinado espaço geográfico e num contexto específico.

Ortiz Alvarez, referida por Baldo (2014:376) define expressões idiomáticas como «uma das manifestações mais relevantes das potencialidades criadoras de uma língua», sendo a sua riqueza, originalidade e variedade que justificam a sua importância na aprendizagem de línguas estrangeiras. Ortiz Alvarez & Machado (2010:146) referem a importância de aprender a cultura do povo falante da língua que se está a aprender. As expressões idiomáticas, como «expressão viva do pensamento coletivo» contribuem para

essa aprendizagem, visto que ao estudarem-se expressões idiomáticas está a constatar-se a relação inseparável entre língua e cultura. Neste sentido, as expressões idiomáticas favorecem «um maior conhecimento da cultura da língua-alvo».

O latim e o grego estão presentes nas expressões idiomáticas da língua portuguesa. É o caso de várias expressões relacionadas com o latim, como «falar latim», com o significado de falar de uma maneira que não se entende, «perder o latim», «estar a perder o latim» e «ser latim para alguém». Em todas as expressões apresentadas, como referem Marques & Teletin (2011:348), manifesta-se a ideia da dificuldade do latim, considerada uma língua de difícil compreensão, e «cuja gramática se afigurava complexa e obscura para os portugueses». Relativamente ao grego, a expressão «ver-se grego» tem uma origem misteriosa, sendo que Neves (1991), referido por Marques & Teletin, propõe que também o grego tenha sido sempre considerado como algo difícil. Confirma-se também, através dos exemplos apresentados, que as expressões idiomáticas veiculam certos estereótipos formulados pelo discurso e, geralmente, manifestam um julgamento negativo, neste caso associado, por extensão, à aprendizagem das línguas clássicas.

Qual a vantagem do seu estudo na aula de português? Entre outros aspetos, a relação que estabelecemos entre a nossa língua e a cultura greco-romana, através dos mitos. A aula de Português pode proporcionar aos alunos o trabalho com unidades fraseológicas usadas no dia-a-dia, tornando-as explícitas e dando a conhecer a história que justifica o seu uso. É o caso de expressões como o “calcanhar de Aquiles”, “pomo da discórdia”, “esforço hercúleo ou titânico”, “bicho de sete cabeças”, “toque de Midas”, “belo como um Adónis”, “tomar a nuvem por Juno”, “profecia de Cassandra”, “presente de grego”, “agradar a gregos e troianos”, “voto de Minerva”, “cova de Caco” e a tão conhecida “caixa de Pandora”. Todas as expressões idiomáticas apresentadas relacionam-se com narrativas mitológicas, podendo ser entendidas com o recurso aos textos originais. Estando estas expressões tão presentes na língua portuguesa, é fundamental que os alunos as entendam e fiquem preparados para as usar de forma autónoma e consciente. Assim, também eles compreenderão a importância dos mitos na língua portuguesa.

1.2.2. Intertextualidade

O termo intertextualidade foi introduzido por Julia Kristeva, nos anos 60, que apresenta a célebre definição, segundo a qual «tout texte se construit comme un mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte» (1969:146).

Assume, assim, um valor extensivo, que não se limita ao texto literário. Com esta definição, Kristeva segue a noção de dialogismo de M. Bakhtine, que teria já referido que um texto é sempre resposta a outros. Florencia Miranda define intertextualidade como dizendo respeito «à relação de co-presença de dois ou mais textos empíricos» (2010:173), assumindo que a definição é tomada dos trabalhos de Kristeva, restringindo, no entanto, o seu alcance, visto que «assume uma ligação estrita entre textos atestados». Roland Barthes também aborda o conceito de intertextualidade, assumindo que o texto «is a tissue of quotations drawn from the innumerable centres of culture» (Barthes, 1977, citado por Allen, 2000:13). Também Barthes não restringe o fenómeno ao texto literário.

Laurent Jenny, em *A estratégia da forma* (1979), aborda o conceito, definindo intertexto como um texto que fala uma língua cujo vocabulário é a soma dos textos existentes. Para o autor, o termo intertextualidade só deve ser utilizado quando for possível identificar, no próprio texto, elementos anteriormente estruturados. Apesar disso, este reconhece o valor da intertextualidade ao referir que «fora da intertextualidade, a obra literária seria muito simplesmente incompreensível, tal como a palavra duma língua ainda desconhecida» (1979:5). Por outro lado, Michael Riffaterre (1978) centra a intertextualidade no domínio da receção, direcionando o seu estudo para o papel do leitor. Assim, o intertexto é percecionado pelo leitor, revelando o sentido do texto e esclarecendo-o.

A obra *Palimpsestes* de Gérard Genette, publicada em 1982, é uma referência importante para pensar a relação entre textos já mencionada. Neste sentido, é o autor que assume que a relação entre textos pode assumir formas diversas, nomeadamente, a citação, o plágio e a alusão. Para este autor, a intertextualidade adquire um valor restrito, preciso e limitado, ao contrário do que acontecia com a definição de Kristeva.

Maingueneau, referido por Miranda (2010:176), indica que o termo intertextualidade contempla duas aceções: «uma que diz respeito à propriedade constitutiva de qualquer texto e outra que dá conta do conjunto de relações que um texto (ou um grupo de textos) estabelece com outros textos.» A autora refere também que o conceito de intertextualidade migra da Teoria Literária para a Linguística Textual, constituindo-se, para Beaugrande & Dressler, como uma das sete normas de textualidade. Já Allen (2000:7) assume primeiramente intertextualidade como um processo de movimentação entre textos. Assim, «meaning becomes something which exists between a text and all the other texts to which it refers and relates, moving out from the independent text into a network of textual relations. The text becomes the intertext». O

seu estudo é escrito com a convicção que a intertextualidade é e será um elemento crucial na tentativa de entender a literatura e a cultura em geral.

Com uma perspectiva diferente, Silva (2015:16), referindo-se a Rabau (2002), apresenta a ideia de que um texto é portador do seu passado e, por conseguinte, a escrita intertextual influencia o sentido e o estatuto dos textos do passado, transformando-os. Um texto que retome elementos mitológicos, como referimos em 1.3., «pondo em jogo a possibilidade de uma dupla leitura, não convida todos os leitores a um mesmo festim. Selecciona-os, e privilegia os leitores intertextualmente avisados, embora sem excluir os menos cautos» (Eco, 2014:208). Jenny (1979:49) vai ao encontro do trabalho que temos vindo a desenvolver, na medida em que refere que «o uso intertextual dos discursos corresponde sempre a uma vocação crítica, lúdica e exploradora». Dar a conhecer os mitos, em função de uma leitura intertextual e com uma vocação como a mencionada, permitirá, na aula de português, e seguindo a ideia de Eco, avisar futuros leitores, colocando-os num lugar privilegiado em futuras leituras.

1.3. O lugar dos mitos na aula de Latim

A aula de Latim não é vista com bons olhos pela maioria dos alunos. Estes consideram-na uma aula monótona e repetitiva, o que pode justificar-se pelo tempo despendido no estudo gramatical. Cabe ao professor tentar alterar esta situação, variando as estratégias e os processos didáticos utilizados, tornando a aula apelativa aos alunos, de forma a despertar o interesse e o entusiasmo dos mesmos. Silva (1995:259) reconhece que não sendo o latim uma língua com que o aluno contacte diariamente, na escola «deverá ser uma disciplina que, para além do alargamento cultural e linguístico, lhe permita proceder a um relacionamento entre o passado e o presente e que, sobretudo, contribua para o seu desenvolvimento pessoal e social».

No ponto anterior constatou-se a pertinência dos mitos para o melhor entendimento e eficácia na aprendizagem de certas áreas da disciplina de Português. No caso do Latim, o estudo dos mitos transmitidos pela cultura grega tem uma grande vantagem, visto poderem ser estudados na própria língua latina. Como refere D'Abreu (1993:230), «o estudo das Línguas Clássicas oferece uma significativa dimensão ao conhecimento do Mundo Antigo. E assim é que, todos os que estudam adquirem um maior conhecimento destas civilizações através da leitura dos textos na própria língua em que foram

produzidos». Desta forma, para além de potenciar o nível linguístico geral do aluno, este estudo enriquece o seu domínio das civilizações grega e romana. A mesma autora defende também que estudar a cultura greco-romana «com todos os seus pontos de contacto ou de diferenciação em relação à nossa própria cultura, leva os alunos a despertar mais cedo para a natureza, para a sua própria sociedade e aumenta-lhes a capacidade de apreciação em relação ao que os rodeia», além disso, conhecer «o Mundo Clássico (...) representa um enriquecimento de material que ajuda ao desenvolvimento dos alunos na compreensão da utilização da linguagem, no suporte ideológico (moral, político, religioso, histórico, etc.) e na resposta a trabalhos de Arte e Literatura» (D'Abreu, 1993:231).

Para Silva (1995:260), o professor pode ser capaz de despertar o gosto pelos mitos nos alunos, visto que o fascínio dos jovens adolescentes pelo mundo da imaginação e do irreal podem contribuir para o gosto por esse mesmo tema. Conseguindo essa proeza, o professor conseguirá mostrar aos alunos a importância dos mitos como transmissores de conhecimentos valiosos acerca da cultura greco-romana e, por consequência, da nossa cultura. Outra vantagem do estudo dos mitos será contribuir para o desenvolvimento, nos alunos, da apreciação estética de diferentes formas de arte.

Referiu-se no início deste ponto que as aulas de Latim são consideradas monótonas pelo trabalho gramatical praticado nas aulas. Conseguir transmitir o gosto pelos mitos, como apresentado anteriormente, permitirá que os alunos fruam dos textos em língua latina acerca dessas histórias. A fruição do texto latino permitirá constatar a importância do estudo gramatical para o entendimento de aspetos culturais relevantes e, por isso, igualmente importante.

Capítulo 2. A Prática de Ensino Supervisionada de Português

2.1. Enquadramento institucional: a Escola Secundária com 3.º ciclo do Ensino

Básico de Pedro Nunes

O Lyceu Central de Lisboa é criado a 20 de janeiro de 1906, num edifício da Lapa, para responder ao aumento da população escolar de Lisboa verificada no início do século XX. Mais tarde, a 17 de novembro de 1911, face às deficientes condições do edifício, o liceu passa a funcionar num novo espaço, o mesmo onde hoje se encontra, projetado pelo arquiteto Miguel Ventura Terra, sendo nesta data que adota a designação de Lyceu Central de Pedro Nunes. Em 1930, a escola passa a designar-se Liceu Normal de Lisboa, tendo-lhe sido atribuída a formação de professores, aspeto que se tornou um elemento distintivo da instituição. Seis anos mais tarde, a sua designação altera-se para Liceu Pedro Nunes, como ainda é hoje vulgarmente conhecida, apesar de, em 1978, com a unificação do ensino técnico e liceal, passar a designar-se Escola Secundária de Pedro Nunes. Trata-se de uma instituição centenária que, orgulhando-se do seu passado, possui elevados níveis de exigência e excelência no seu ensino. Preservando a sua tradição, é uma das escolas mais prestigiadas do país e que se orgulha dos inúmeros estudantes que por lá passaram, nomeadamente inúmeras personalidades que se destacam nas Artes, Ciências, Literatura e na vida social e política portuguesa. O lema *Tradição e Inovação* faz desta escola uma referência na educação em Portugal.

Esta «escola de rigor e de qualidade para o prosseguimento de estudos», como se assume no seu Projeto Educativo, localiza-se na freguesia de Santa Isabel da cidade de Lisboa, na Avenida Álvares Cabral, perto do Jardim da Estrela e do Largo do Rato. Situando-se numa zona nobre e central da cidade, é bastante acessível em termos de transportes. Funciona em regime diurno, no ensino regular, oferecendo, no ensino secundário, todos os cursos Científico-Humanísticos.

A Escola Secundária c/ 3.º Ciclo EB de Pedro Nunes tem cerca de 1100 alunos de diferente proveniência, pertencendo a maior parte a agregados familiares que se integram, do ponto de vista socioeconómico, na denominada classe média. Esses alunos são ainda culturalmente favorecidos e uma percentagem considerável de pais possui formação académica superior. A população discente divide-se, em média, por quarenta turmas, sendo doze do ensino básico e oito do secundário, com cerca de vinte e oito alunos por turma. A população docente caracteriza-se pela sua estabilidade e inúmeros anos de

experiência, sendo composta por cento e dez professores, maioritariamente do sexo feminino e com uma faixa etária acima dos quarenta anos.

A escola foi completamente requalificada em 2007, refletindo as novas exigências dos modelos de ensino e do próprio projeto educativo. Está muito bem equipada, sendo constituída por uma biblioteca, quarenta e duas salas de aula, uma sala de estudo, um bar e uma cantina. As salas de aula estão equipadas com quadros interativos e videoprojetores. Uma sala de professores, um ginásio, um campo desportivo coberto e um auditório fazem também parte desta escola. Este estabelecimento de ensino possui ainda uma Associação de Estudantes, uma Associação de Antigos Alunos e a Associação de Pais e Encarregados de Educação, para além de inúmeros protocolos e parcerias. Com vista a cumprir os princípios de orientação, inovação e o projeto cultural, a Escola Pedro Nunes possui três metas qualitativas no seu projeto educativo, nomeadamente envolver os alunos nas atividades escolares, assegurar o seu prosseguimento de estudos e potenciar as relações entre a escola e a comunidade.

2.2. Observação e caracterização da turma

2.2.1. Observação

A primeira fase da PES de Português consistiu na observação das aulas lecionadas pela professora orientadora, a professora Rosário Silva. Na primeira visita à ES c/ 3.º ciclo EB de Pedro Nunes, no dia 23 de setembro, a professora orientadora mostrou-me as instalações, apresentou-me à Direção e a outros elementos do corpo docente e não docente. Nesta primeira reunião de trabalho, decidiu-se que eu iria acompanhar e intervir na turma 12.ºE, de Ciências Socioeconómicas e que iria assistir a todas as aulas das turmas da professora orientadora: o 12.ºA, uma turma de Ciências e Tecnologias, o 12.ºG, uma turma de Línguas e Humanidades e o 8.ºD. Apesar desta decisão inicial e do facto de a minha intervenção ter ocorrido mais regularmente na turma que referi, como irei mostrar posteriormente, tive a oportunidade de intervir, de alguma forma, em todas as turmas, nomeadamente na turma do básico, relativamente à qual foi decidido que a intervenção seria dividida entre mim, a minha colega de estágio e a professora orientadora.

A minha observação das aulas da professora Rosário Silva iniciou-se no primeiro e terminou no último dia de aulas. A professora sugeriu que, desde o primeiro momento, me centrasse no comportamento dos alunos, de forma a entender as dinâmicas de cada

uma das turmas para que, quando desse a minha primeira aula, conseguisse compreender melhor o que se passava à minha frente. Além disso, permitia também à professora conhecer melhor os alunos, os elementos desestabilizadores e tantos outros aspetos. Postic (1990:140) refere que a «análise dos comportamentos de alunos pode fazer-se dando relevo aos que se produzem com uma certa frequência, quer espontaneamente, quer por iniciativa do professor, na sequência de um ato deste». Procurando seguir a ideia anterior, elaborei uma grelha de avaliação do comportamento dos alunos (cf. **Anexo 1**) que me permitiu desenvolver o trabalho de uma forma mais eficaz.

2.2.2. Caracterização da turma

Com o objetivo de caracterizar a turma, pedi aos alunos que preenchessem um inquérito elaborado por mim (cf. **Anexo 2**), que me permitiu recolher informação muito pertinente acerca dos discentes com quem trabalhei de forma mais próxima durante o ano letivo. A turma 12^ºE compunha-se de trinta alunos, sendo treze deles do sexo masculino e dezassete do sexo feminino. Relativamente à faixa etária, as idades variavam entre os 17 e os 19 anos, contando com nove elementos com 17 anos, dezoito com 18 anos e apenas três com 19 anos. Questões relativas ao agregado familiar permitiram constatar organizações familiares bastante diversas. Assim, vinte alunos vivem com os pais, sendo que treze vivem também com um ou mais irmãos. Cinco alunos vivem com a mãe e um irmão, enquanto que dois vivem apenas com a mãe. É possível verificar ainda um aluno que vive com a irmã, um a viver apenas com a avó e outro a viver com os avós. Relativamente às habilitações literárias dos pais, a grande maioria possui o grau de licenciado. No entanto, existem ainda quatro com apenas o nono ano, onze com o décimo segundo ano, seis com grau de mestre e quatro com doutoramento. Não houve indicação de qualquer progenitor que estivesse desempregado.

Quanto ao percurso escolar dos discentes é de referir que dos trinta apenas sete referiram terem ficado retidos em anos anteriores. No entanto, alguns apontaram como causa dessa retenção a mudança de curso no décimo ano de escolaridade. Caracterizar a relação dos alunos com o estudo e a vida escolar foi o passo seguinte. A maioria afirmou gostar de estudar, sendo que seis referiram exatamente o oposto e sete afirmaram depender da disciplina em causa. Relativamente à escolha da disciplina preferida, a resposta mais vezes apresentada foi a disciplina de Matemática, com catorze respostas, seguido logo pela disciplina de Português, com doze, o que é de destacar, visto tratar-se

de uma turma de Ciências Socioeconómicas. Confrontando com as disciplinas de que menos gostam, é de destacar que a resposta que mais vezes surgiu voltou a ser Matemática, com doze alunos a escolher esta opção, o que mostra as opiniões extremas acerca da disciplina. A este respeito, apenas sete referiram ser a disciplina de Português a que menos gostam. É de referir ainda que é também a disciplina de Matemática aquela em que a grande maioria dos alunos sente dificuldades, enquanto que a disciplina de Português foi referida apenas por cinco alunos. Questionados acerca daquilo de que mais gostam na escola, a grande maioria dos alunos indicaram ser “os colegas”, sete optaram por dar a resposta “estudar” e outros sete revelaram ser “os professores”. Houve ainda um discente que formulou individualmente a resposta à questão, mencionando que aquilo de que mais gosta na escola é a possibilidade “de aprender coisas novas”. Relativamente a hábitos de estudo, os resultados permitiram constatar que todos possuem um espaço com boas condições para estudar, no entanto a grande maioria (vinte seis alunos) não estuda todos os dias a matéria dada nas aulas. Além disso, a maioria referiu também que não tem ajuda no estudo, prepara-se para os testes com antecedência, compreende facilmente a matéria e faz todas as tarefas propostas em sala de aula.

Quanto a perspectivas de futuro, a quase totalidade dos alunos referiu pretender ingressar no ensino superior e apenas um aluno respondeu negativamente à questão. Apesar de cinco ainda não saberem qual o curso onde pretendem ingressar, a maioria indicou cursos de Economia, Gestão e Direito. Educação, Psicologia, Ciências da Comunicação e Línguas foram outros dos cursos apontados. Quanto a profissões, as preferidas dos discentes para exercer no futuro foram diversas, nomeadamente consultor, gestor, diplomata, professor, político ou advogado.

Se em relação à ocupação dos tempos livres existe um certo consenso entre os alunos (leitura, cinema, desporto e música), a disciplina de Português é vista de forma bastante heterogénea entre os mesmos. Assim, as respostas dadas à questão “Para si a disciplina de Português é...” são inúmeras, refletindo as personalidades, as experiências e as representações dos diferentes alunos. Feita uma análise comparativa entre as respostas dadas e a minha observação das aulas, foi possível constatar que os mais aplicados e participativos optaram por definir como “interessante”, “essencial”, “importante”, “uma preparação para a vida como adulto”, “a disciplina mais fácil e de melhor compreensão”, “engraçada”, “bastante útil”, “uma forma de aprender a interpretar diversos pontos de vista”, “uma aprendizagem constante”, enquanto que os alunos menos interessados optaram por dar respostas como “aborrecida”, “complicada porque é preciso

decorar muito”, “pouco dinâmica” e “chata”. Alguns alunos foram mais criativos, dando respostas como “importante ao permitir melhorar o nosso vocabulário”, “importante para aprender a língua do meu país e a sua literatura” e “enriquecedora, visto fazer com que goste mais do meu país pelo orgulho nas obras de alguns escritores e por me fazer compreender de um outro ponto de vista alguns aspetos da história de Portugal”. Para terminar, os discentes foram questionados acerca do que mais lhes agrada e o que menos apreciam na disciplina. Relativamente ao primeiro ponto, a maioria referiu que o que mais aprecia são aspetos relacionados com análise e interpretação de textos literários, outros mencionaram o contexto histórico das obras, a possibilidade de usar a criatividade e expressar pontos de vista, o estudo da língua e a escrita. Quanto ao último ponto, a maioria optou pela gramática como aspeto menos apreciado na disciplina. Poesia, interpretação, algumas obras e apresentações orais foram aspetos também mencionados.

Em termos de comportamento, esta turma não foi exemplar, no entanto não se verificou situações graves de indisciplina. Os alunos foram sempre muito respeitadores e cordiais sendo, no entanto, bastante conversadores, o que complicava o decorrer das aulas. Apesar deste aspeto, realizavam as tarefas indicadas pela professora durante as aulas, eram interessados e revelavam vontade de alcançar bons resultados. Por outro lado, eram poucos os discentes que realizavam as tarefas pedidas pela professora fora das aulas e apresentavam também alguma dificuldade em cumprir prazos. Tendo em conta os aspetos mencionados, foram uma turma que me surpreendeu imenso no gosto pela disciplina, que se revelou durante o ano letivo. Os alunos mostraram-se interessados, motivados e agradados com as atividades propostas, revelando uma enorme participação nas aulas, nem sempre fácil de controlar. Desde logo percebi que a calma resultaria bem com uma turma pouca pautada pela serenidade. Bordenave & Pereira (1977:198) destacam a importância de o professor, entre outros aspetos, «desenvolver uma atitude positiva e construtiva com respeito aos alunos e de otimismo em relação ao seu potencial de crescimento». Considero que esse foi um aspeto que tive em conta na minha leção, onde sempre me preocupei em manter o gosto da turma pela disciplina no planeamento das minhas sequências de aulas e em proporcionar espaço para a grande necessidade de participar destes alunos.

2.3. Lecionação e avaliação

2.3.1. Lecionação

Ao longo do ano letivo, planifiquei e executei vinte e uma aulas de 12ºano, sendo dezoito delas lecionadas ao 12ºE e três lecionadas a outras, duas ao 12ºA e uma ao 12ºG. Nestas aulas trabalhei com os alunos as quatro sequências de ensino e aprendizagem contempladas no Programa de Português de 12º ano em vigor (Coelho *et al.* 2001). No primeiro período, lecionei dez blocos de aulas de 50 minutos ao 12ºE e um bloco de aulas de 50 minutos ao 12ºG. No segundo período, lecionei três blocos de aulas de 50 minutos ao 12ºE e dois blocos de aulas de 50 minutos ao 12ºA. No terceiro período, lecionei cinco blocos de aulas de 50 minutos ao 12ºE.

Além das mencionadas anteriormente, planifiquei e executei dezasseis aulas completas ao 8ºano. Nesta turma as aulas eram divididas entre a professora orientadora, eu e a minha colega de estágio, sendo que partes das aulas indicadas pela professora orientadora eram dadas por nós, sem preparação prévia. Das dezasseis aulas referidas anteriormente, três blocos de 50 minutos foram dados no primeiro período, oito blocos de 50 minutos no segundo período e, finalmente, cinco blocos de 50 minutos no terceiro período. Neste relatório serão apenas apresentadas as aulas dadas ao 8º ano relacionadas com o tema que se tem vindo a desenvolver.

Sequência de Ensino e Aprendizagem nº1 – Ricardo Reis, o clássico

A minha primeira experiência de lecionação ao 12ºE ocorreu no primeiro período. Na primeira reunião do núcleo de estágio a professora orientadora solicitou que eu e a minha colega escolhêssemos um heterónimo de Fernando Pessoa e preparássemos uma sequência didática que incluísse também um tópico gramatical à nossa escolha. Após ter escolhido Ricardo Reis, foi também decidido que cada uma de nós colocaria a sequência da colega em prática na respetiva turma. Desta forma, saberíamos aplicar uma planificação preparada por nós, mas também por outra pessoa. É de referir ainda que a planificação tinha de ter em conta momentos para a realização da oralidade planificada dos alunos, o que implicou períodos de trabalho mais curtos acerca da matéria prevista. Esta sequência, dividida em seis módulos, pretendeu dar a conhecer aos alunos um dos heterónimos de Fernando Pessoa, Ricardo Reis. A planificação dos vários blocos de aulas,

realizada a partir do Programa de Português do 12º ano, procurou que os alunos fossem adquirindo conhecimento de uma forma gradual, de forma a que no final dominassem os principais tópicos caracterizadores da poesia do heterónimo, sendo capazes de os reconhecer e aplicar em diferentes exercícios práticos. A nível do funcionamento da língua procurou-se retomar os conhecimentos que os alunos já possuíam a respeito de coesão e coerência textual. Apresento de seguida um breve resumo das várias aulas, com destaque para o quarto módulo, no qual desenvolvi o tema do meu relatório.

A primeira aula, com dois blocos de 50 minutos no dia 17 de novembro, iniciou-se com uma introdução à poesia de Ricardo Reis. Nesta aula comecei por rever os aspetos já abordados acerca do heterónimo, quando os alunos leram com a professora orientadora a carta de Fernando Pessoa a Adolfo Casais Monteiro e pedi-lhes que identificassem todas as referências a Ricardo Reis nessa carta. Depois, após a leitura de um texto, realizou-se um diálogo orientado, um exercício e uma sistematização acerca de alguns dos temas desenvolvidos na poesia do heterónimo, nomeadamente o *carpe diem*, a *aurea mediocritas* e o papel do *fatum*. Os discentes conheceram também as duas filosofias fundamentais na poesia deste heterónimo, o epicurismo e o estoicismo. Houve ainda tempo para a leitura e análise do poema “Uns com os olhos postos no passado”. Na segunda aula, com a mesma duração da anterior, começou por fazer-se uma revisão dos conteúdos da sessão anterior. Posteriormente, entreguei aos alunos uma ficha informativa acerca da coesão e coerência textual e realizei uma exposição oral acerca desses mesmos conteúdos. Os alunos realizaram uma ficha de aplicação de conhecimentos acerca do heterónimo e do conteúdo gramatical já mencionado, procedendo-se depois à sua correção. A aula seguinte, um bloco de 50 minutos, iniciou-se com a leitura da crónica de Miguel Esteves Cardoso intitulada “O arroz-doce quente”, seguido de um diálogo orientado. Avançou-se para a audição do poema “Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio”, seguida da sua análise, focando-se no sentido de autodisciplina ou adiamento dos prazeres, tão característico em Ricardo Reis. No final, procedi à distribuição de uma ficha de trabalho, que consistia na elaboração de um texto expositivo-argumentativo acerca da poesia de Ricardo Reis, para entrega na aula seguinte. Foi marcado também como trabalho de casa a pesquisa e seleção de informação a respeito do mito de Adónis.

Os dois blocos de 50 minutos da aula seguinte centraram-se na efemeridade da vida e opressão do tempo em Ricardo Reis, tendo sido esta a primeira aula em que abordei mitos na turma em questão. Assim, comecei por questionar quais os alunos que produziram o texto pedido na aula anterior, sendo que apenas três alunas o haviam feito.

Pedi-lhes que lessem os textos e depois levei-os para avaliação. Posteriormente, questionei os alunos acerca da pesquisa relacionada com o mito de Adónis. Nenhum aluno fez a pesquisa, o que me obrigou a realizar um diálogo orientado com a turma acerca do que entendiam por mitos e quais os mitos que conheciam. Foi referido por muitos alunos o mito de Narciso, assinalando-se o entusiasmo de um dos alunos a contar a história. Aproveitei ainda para explicar a relação do mito com a palavra “narcisista”, que serviu para despertar o interesse de alguns alunos. Posteriormente, distribuí uma ficha informativa para leitura e comentário acerca do mito de Adónis (cf. **Anexo 3**). De seguida, os alunos avançaram para a leitura e análise do poema do heterónimo “As rosas amo dos jardins de Adónis”, percebendo a pertinência do estudo do mito para o entendimento do poema. Os alunos leram ainda outro poema relacionado com a temática da passagem do tempo, tendo depois realizado alguns exercícios sobre o poema no manual. Relacionado com a temática da fatalidade, o papel dos deuses e do destino, os alunos leram uma crónica de Fernanda Câncio intitulada “Guardado está o bocado”, que serviu de introdução ao tema e de preparação para a leitura dos poemas “Anjos ou deuses, sempre nós tivemos” e “Meu gesto que destrói”. Após a leitura desses poemas, os alunos realizaram um exercício do manual.

Os dois blocos de 50 minutos seguintes, centraram-se em duas questões: o conceito de vida em Ricardo Reis e coesão e coerência textual. Neste sentido, os alunos começaram por ler dois textos com o título “O conceito de vida em Ricardo Reis”, tendo realizado depois um diálogo orientado e um exercício de síntese acerca dos mesmos. Após a entrega das sínteses, realizaram uma ficha gramatical acerca do conteúdo já mencionado, tendo depois procedido à sua correção. Para terminar, foi pedido aos discentes que realizassem uma ficha acerca da poesia de Ricardo Reis, para ser entregue no final da aula. A última aula da sequência de ensino e aprendizagem, com a duração de 50 minutos, iniciou-se novamente com a revisão dos conteúdos tratados na sessão anterior. Após a revisão, procedeu-se à leitura do texto “O Dr. Ricardo Reis, estoico epicurista” e a um diálogo orientado acerca do mesmo. Posteriormente, realizei uma sistematização acerca das características da poesia do heterónimo, com recurso a um *PowerPoint*, antes da realização de um exercício de consolidação, num momento em que os alunos possuíam já todas as ferramentas necessárias para analisar um poema deste heterónimo.

Sendo Ricardo Reis um clássico, os mitos estão presentes na sua poesia. Nesta sequência de ensino e aprendizagem optei por utilizar uma abordagem muito superficial

à temática dos mitos, com o uso de uma ficha informativa acerca dessa mesma questão. Desta forma, para além dos objetivos didáticos terem sido cumpridos, consegui inserir os mitos na aula de Português, como sucedeu nas seguintes sequências, com a apresentação do mito de Adónis, fundamental para o entendimento do poema em análise.

Sequência de Ensino e Aprendizagem nº2 – *Mensagem* e *Os Lusíadas*: o mito sebastianista

No segundo período planifiquei e executei três blocos de 50 minutos sobre a terceira parte de *Mensagem*. Procurei ter em conta a matéria já lecionada de forma a que as minhas aulas seguissem uma lógica iniciada pela professora orientadora. Estes três blocos foram transformados em dois blocos de 50 minutos e aplicados à turma da minha colega de estágio, o 12ºA. Para um entendimento mais eficaz da matéria, entreguei aos alunos, no início de cada aula, diversos textos de apoio associados aos poemas e à própria obra de Fernando Pessoa.

O primeiro bloco de aulas de 100 minutos teve lugar no dia 10 de março e centrou-se nas duas primeiras partes da parte “O Encoberto” de *Mensagem*. Procurando fazer um elo de ligação com as aulas anteriores, comecei por realizar uma sistematização, colocando questões e solicitando participação de alguns alunos, acerca das duas primeiras partes já estudadas. Com o recurso a um *PowerPoint* comecei por fazer uma apresentação das partes constitutivas de “O Encoberto” e dos seus princípios caracterizadores. Após essa apresentação, seguiu-se a leitura e análise literária do poema “O desejado”. Para um melhor entendimento do poema sugeri aos alunos que lessem em casa um texto de apoio intitulado “Demanda do Graal”. O mesmo fiz com o texto de apoio “Padre António Vieira”, na relação com o poema “António Vieira”. Até ao final da aula, os discentes realizaram uma ficha de sistematização (cf. **Anexo 4**) acerca da obra em estudo e, posteriormente, procedemos à sua correção. A segunda aula, com a duração de 50 minutos, ocorreu no dia 11 de março, tendo sido terminada a apresentação da terceira parte de *Mensagem* com recurso a um *PowerPoint* (cf. **Anexo 5**). Após uma breve revisão dos conteúdos da sessão anterior, pedi a alguns alunos que lessem o poema “Noite”. Depois da leitura, solicitei que realizassem a análise literária do mesmo, com o recurso ao texto de apoio “Os irmãos Corte-Real”. Terminada a leitura desse texto na relação com a poema analisado, avancei para a leitura e análise do último poema que escolhi para

trabalhar em aula, o poema “Calma”. Concluída a análise de vários poemas da terceira parte da obra, considereei que os alunos possuíam o conhecimento necessário para relacionar o que estudaram com o texto “Sebastianismo e o mito do Quinto Império”. Apresentei ainda um esquema representativo da organização da obra, o qual usei para dedicar algum tempo a questões e dúvidas dos alunos acerca desta matéria.

A escolha da terceira parte de *Mensagem* para as minhas aulas não foi ingênua. Esta é a parte mais simbólica de toda a obra e carregada de misticismo. É nesta terceira parte que se consagra D. Sebastião como mito e foi, sem dúvida, o mito sebastianista o assunto a que sempre voltei no decorrer das aulas. O primeiro poema (“D. Sebastião”) desta terceira parte intitulada, por si só, “O Encoberto” marca a transformação da figura histórica em mito e é onde ocorre a metamorfose de D. Sebastião homem em D. Sebastião símbolo. No terceiro poema, “O Desejado”, D. Sebastião perde o nome que tinha no poema anterior para se tornar um símbolo puro, um mito perfeito. Esta força do mito sebastianista na obra, juntamente com todo o simbolismo presente nesta terceira parte, foi o que procurei transmitir aos alunos nestas aulas em que o mito sebastianista foi apresentado na sua essência, tendo os próprios alunos mencionado a questão do seu regresso num cavalo branco, história que foram ouvindo à medida que cresciam.

Sequência de Ensino e Aprendizagem nº3 – *Felizmente há Luar!* de Luís de Sttau Monteiro

Iniciei a minha lecionação no terceiro período com um bloco de duas aulas de 50 minutos no dia 19 de abril. Esta aula centrou-se no estudo da obra *Felizmente há Luar!*, numa altura em que os alunos já tinham lido e estudado a peça, porém ainda não tinham assistido à sua representação. Além disso, preparavam-se para realizar o teste de avaliação na aula seguinte. Tendo em conta o que acabei de mencionar, na planificação desta aula precisei de ter em conta três aspetos: a necessidade de incluir um pedido da professora orientadora, a importância da aplicação do meu tema numa aula sobre uma obra em que nada se parece relacionar com mitos e a preparação dos alunos para a um teste que se aproximava. Tendo isto em conta, dividi a aula em três momentos.

Como referi anteriormente, sendo a última aula antes do teste, a professora orientadora solicitou-me que incluísse na minha planificação um *PowerPoint* da Porto Editora que permitia fazer a contextualização histórico-literária da obra e que era

fundamental que fosse apresentado aos alunos. Assim, a aula iniciou-se com uma breve exposição acerca dos aspetos caracterizadores do tempo da história e do tempo da escrita da obra em estudo, através do recurso já referido. Este primeiro momento da aula permitiu também esclarecer dúvidas dos discentes.

Num segundo momento, e pensando na temática do meu relatório, para além da linguagem simbólica que faltava trabalhar, abordei a questão da construção de um herói mítico nesta obra. Comecei por distribuir aos alunos excertos da obra em estudo e pedi-lhes que sublinhassem todas as referências que nos permitissem fazer a caracterização de Gomes Freire de Andrade, personagem central da obra. Após a leitura, procedeu-se a uma sistematização das características do general através das descrições feitas por outras personagens indicadas pelos alunos e com recurso a um *PowerPoint* (cf. **Anexo 6**). Feito isto, apresentei aos alunos uma definição de herói mítico retirado do *Dicionário de Mitologia Grega e Romana* e coloquei-lhes a seguinte questão: “Podemos considerar Gomes Freire um herói mítico?”. Assim se seguiu um diálogo orientado acerca desta possibilidade, com uma resposta afirmativa dos alunos que se pronunciaram acerca da questão. Para concluir este assunto, os alunos leram um texto do manual e realizaram um exercício relacionado com esta tão importante personagem.

Avancei de seguida para a apresentação do poema “Trova do vento que passa” de Manuel Alegre na relação com o texto literário em estudo. Desta forma, consegui que os alunos comparassem temas, ideias e valores expressos em diferentes textos relacionados com a temática da opressão e conseqüente revolução. De seguida, e numa fase em que me importava clarificar ideias como forma de preparação para o teste, procedi a uma sistematização dos diferentes símbolos presentes na obra em estudo, nomeadamente símbolos religiosos e cromáticos. Iniciei esta questão com o auxílio de uma figura mitológica, neste caso o Deus Jano, o deus que representa as mudanças e as tradições e que, desta forma, se relaciona com a bipolarização do conflito na obra que se estrutura em dois pólos opostos: o social e o afetivo, o poder e o contrapoder. Com a apresentação da uma escultura, e pedindo-lhes que identificassem qual o deus ali representado, foi interessante verificar o entusiasmo dos alunos ao referirem os inúmeros deuses que conheciam, sendo que o vasto conhecimento da matéria me deixou bastante surpreendida. Após a sistematização dos símbolos presentes na obra, distribuí aos alunos uma ficha de consolidação de conhecimentos e de preparação para o teste, conseguindo alcançar os resultados a que me propus através da planificação.

Sequência de Ensino e Aprendizagem nº4 – *Memorial do Convento* de José Saramago

A minha última aula com o 12ºE ocorreu no dia 12 de maio e centrou-se no estudo da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago. Planifiquei um bloco de duas aulas de 50 minutos com o objetivo de seguir o percurso de construção da máquina voadora de Bartolomeu Lourenço e destacar a importância desta construção na obra (cf. **Anexo 7**). Neste sentido, foram alvo de leitura interpretativa alguns dos momentos mais importantes desse mesmo percurso, destacando-se o momento do voo da Passarola. Seguindo estudos que dão algum relevo à presença de um discurso mítico nesta obra, pretendi também dar a conhecer alguns desses momentos de discurso, quer explícito, quer implícito. Na sequência desta abordagem, os alunos tiveram a possibilidade de trabalhar a intertextualidade do texto em estudo com a obra *Metamorfoses*, de Ovídio, relacionando, numa produção escrita, o mito de Dédalo e Ícaro com a história da construção e voo da Passarola. Este bloco de aulas incluiu também um regresso ao estudo da coesão textual, face aos fracos resultados dos alunos nas perguntas relacionadas com este conteúdo no teste de avaliação que tive oportunidade de corrigir.

Recorrendo a um *PowerPoint* e fazendo um elo de ligação com as aulas da professora orientadora, comecei por rever os conteúdos tratados na sessão anterior através de uma breve exposição acerca dos principais eixos da narrativa. Posteriormente, apresentei um enquadramento do episódio do voo da Passarola através da leitura interpretativa de breves excertos da obra. Feito o enquadramento, distribuí um excerto relativo a esse episódio e fui escolhendo alguns alunos para lerem partes do texto. Após a leitura, avancei para a interpretação do mesmo, com o objetivo de que os alunos apreendessem os seus vários sentidos. De forma a consolidar os conhecimentos dos discentes adquiridos na leitura e análise dos excertos, apresentei um vídeo disponível na página da internet *RTP Ensina* intitulado “Bartolomeu de Gusmão, o inventor da Passarola”. Após a visualização do vídeo, avancei para uma exposição acerca das consequências e da simbologia desse voo. Concluída a análise do episódio, realizei uma breve exposição acerca da presença de um discurso mítico da obra, exemplificando com breves excertos. De seguida, distribuí aos alunos uma ficha (cf. **Anexo 8**) em que lhes pedia que: construíssem um texto expositivo apoiando-se na planificação que propunha; apresentassem o tema de uma citação; explorassem sumariamente o mito de Dédalo e Ícaro; relacionassem esse mesmo mito com o voo da Passarola; concluíssem sobre a

natureza inspiradora do mito na obra. Dei aos alunos vinte minutos para a realização desta tarefa, em que fui esclarecendo dúvidas e auxiliando na realização da produção. Os textos elaborados foram avaliados de acordo com a planificação proposta e com os critérios de tema/tipologia, estrutura/coesão e léxico/adequação do discurso usados na correção dos exames nacionais.

A última parte da aula foi dedicada ao conteúdo gramatical referido na planificação. Com recurso a um PowerPoint, comecei por fazer uma exposição acerca dos mecanismos de coesão textual, exemplificando com passagens de *Memorial do Convento*. O objetivo prendia-se com fazer uma sistematização dos principais aspetos acerca da coesão textual, de forma a que se tornasse claro para todos os alunos, visto que este era um conteúdo já trabalhado em aulas anteriores. Para aplicar os conteúdos, elaborei uma ficha (cf. **Anexo 9**) com o objetivo de que os próprios alunos demonstrassem a existência de coerência textual em determinados textos. Conclui, no final da aula, que esta sistematização, seguida de aplicação numa ficha com excertos da obra em estudo foi eficaz e permitiu alcançar os resultados esperados, nomeadamente ao conduzir a uma melhor compreensão por parte dos alunos deste conteúdo gramatical.

Sequência de Ensino e Aprendizagem nº5 – As expressões idiomáticas e os mitos

Nos dias 4 e 5 de fevereiro lecionei três blocos de aulas de 50 minutos à turma 8ºD. Para além de ter tido a possibilidade de trabalhar o tema do meu relatório nestas aulas, a professora orientadora pediu-me também que continuasse o estudo do texto que ela tinha iniciado na aula anterior. Assim, precisei de ter em conta este aspeto na elaboração da minha planificação.

O primeiro bloco de aulas centrou-se no texto já mencionado, intitulado “Retrato de Mónica” de Sophia de Mello Breyner. Após a análise e interpretação do texto, solicitei que escrevessem o seu próprio retrato com apenas uma condição: seria obrigatório que transparecesse no texto o recurso à ironia. No decorrer dos vinte minutos que dediquei a esta atividade procurei esclarecer dúvidas e auxiliar no trabalho dos alunos com mais dificuldades. Posteriormente, pedi-lhes que trocassem o texto que tinham acabado de escrever com o colega do lado e distribuí uma ficha de avaliação a cada um dos alunos, que devia ser preenchida de acordo com o que leram nesse texto. No final da aula, os textos e as fichas foram entregues e a atividade continuou na aula seguinte. No segundo

e terceiro bloco de aulas, no dia 5 de fevereiro, a aula iniciou-se com a entrega dos textos escritos pelos alunos e da ficha de avaliação preenchida pelo colega acerca desse mesmo texto. Indiquei-lhes que refletissem acerca da ficha preenchida pelos colegas e reescrevessem o retrato irônico, que depois me seria entregue e avaliado de acordo com os mesmos critérios dessa ficha.

Concluídas as produções escritas, realizei uma breve exposição acerca das expressões idiomáticas, conteúdo presente no Programa de Português do Ensino Básico (Buescu *et al.*, 2015). Distribuí depois uma ficha de trabalho acerca desse conteúdo (cf. **Anexo 10**), que os alunos realizaram com grande entusiasmo. A última questão da ficha inseria já a questão dos mitos como histórias que justificam determinadas expressões idiomáticas. Desta forma, questionei os alunos acerca do que são mitos. Nesse momento todos apontaram para um dos alunos da turma, curiosamente um aluno com dificuldades e com apoio fora das aulas, visto ser o grande conhecedor de mitos. Além dele, que prontamente deu inúmeros exemplos, todos revelaram um grande entusiasmo por este assunto ser tratado na aula de Português. Até ao final da aula realizou-se a atividade “Vamos conhecer as narrativas mitológicas que justificam expressões idiomáticas?”. No seguimento da ficha de trabalho realizada anteriormente, foi-lhes distribuído fichas com narrativas mitológicas que justificam diferentes expressões idiomáticas, nomeadamente a história do *calcanhar de Aquiles*, mas também as histórias associadas à *caixa de Pandora*, ao *toque de Midas* e ao *bicho de sete cabeças*. (cf. **Anexo 11**). Os alunos deviam resumir e explicar o sentido da expressão que lhes calhou em sorte. De seguida, fez-se a apresentação das conclusões, com leituras das narrativas e das explicações elaboradas pelos alunos. Foi extremamente enriquecedor, no final da aula, ouvi-los a conversar usando as expressões idiomáticas mencionadas na sua linguagem quotidiana.

Sequência de Ensino e Aprendizagem nº6 – Os mitos ao serviço da intertextualidade

Em abril e maio, lecionei cinco blocos de aulas de 50 minutos à turma de oitavo ano em que pretendi evidenciar como a intertextualidade pode ser uma ótima ferramenta para o trabalho com mitos em sala de aula. Esta sequência didática foi dividida, sendo que as cinco aulas não decorreram de uma forma sequencial. Tendo em conta os conteúdos mobilizados, foi necessário que os dois últimos blocos de aulas, por trabalharem o texto poético, decorressem numa altura em que a professora orientadora

considerou que os alunos já dominavam o texto em questão. Na planificação destas aulas precisei também de ter em conta a falta de conhecimento dos alunos acerca do conceito, tendo sido por esse ponto que iniciei o meu trabalho. Nesta sequência didática os alunos realizaram várias produções escritas, cujos resultados me surpreenderam imenso, superando todas as minhas expectativas.

No primeiro bloco de aulas de 50 minutos, que decorreu no dia 28 de abril, com recurso a um *PowerPoint*, realizei uma breve exposição acerca do conceito de intertextualidade, em que apresentei diversos aspetos relacionados com o conceito e realizei um breve exercício com imagens. Das imagens avancei para os textos, distribuindo aos alunos uma ficha de trabalho (cf. **Anexo 12**). Uma aluna iniciou a leitura de um excerto do poema “O mito de Narciso” da obra *Metamorfoses*, do poeta Ovídio, seguida de outros alunos que quiseram participar na leitura do poema. Posteriormente, realizou-se um breve diálogo orientado, como forma de esclarecimento de dúvidas e de algumas questões essenciais do poema, antes da realização dos exercícios de interpretação. Após a realização das questões mencionadas, avancei para a correção, através da participação dos alunos com as respostas dadas. No final da aula, e evidenciando a pertinência do trabalho com mitos como forma de enriquecimento lexical, procurei que os alunos mobilizassem conhecimentos prévios na relação das palavras “eco” e “narcisismo” com o texto em estudo. Para terminar, os alunos realizaram o último exercício da ficha com as palavras desconhecidas do poema. Nesta aula diversos alunos perguntaram onde estava a intertextualidade. Na leitura do poema? Na sua interpretação? Como lhes demonstrei, para existir intertextualidade precisávamos de pelo menos mais um texto e prometi-lhes que na aula seguinte iriam perceber como o conceito se aplica na prática, o que acabou por suceder.

No dia 29 de abril ocorreu o segundo e o terceiro bloco de aulas de 50 minutos. Iniciei a aula com a correção dos exercícios de enriquecimento lexical. Depois distribuí aos alunos a segunda ficha desta sequência didática (cf. **Anexo 13**), que começou por decorrer da mesma forma da primeira. Alguns alunos que quiseram participar avançaram para a leitura do excerto, seguido de um diálogo orientado acerca do mesmo, com o objetivo de esclarecer dúvidas e alguns aspetos do conto. Após esse diálogo, realizaram exercícios de interpretação e procedemos à sua correção. Posteriormente, avancei para a comparação do conto em estudo com o poema de Ovídio, procurando, desta forma, que os alunos comparassem o modo como o tema de uma obra é tratado em outro texto, que distinguíssem diferenças, semelhanças ou a novidade de um texto em relação a outra e

comparassem ideias e valores expressos em textos de autores contemporâneos, com os de outras épocas e culturas, como é o texto de Ovídio. Seguidamente, propus aos discentes que fizessem o mesmo exercício com outros textos, nomeadamente um poema de Oscar Wilde e um excerto da obra *Cadernos de Lanzarote* de José Saramago.

A sequência didática apresentada, que promoveu o trabalho com a intertextualidade, dividiu-se em duas fases. Numa primeira fase os alunos entenderam o conceito de intertextualidade e comprovaram-no na leitura e análise de diferentes textos, como apresentei. Numa segunda fase e até ao final da aula, mobilizaram os saberes adquiridos para a criação de um conto, que solicitei que evidenciasse uma relação de intertextualidade com o primeiro texto estudado, o poema de Ovídio intitulado “O mito de Narciso”. Até ao final da aula pedi-lhes que planificassem esse conto, com a minha ajuda e para que, em casa, pudessem avançar para uma textualização mais eficaz. Cada um dos alunos referiu, em voz alta, os vários pontos que constavam na sua planificação. Estes dispuseram de uma semana para terminarem o conto e avançarem para a revisão do mesmo, sendo que, após essa semana, os contos foram-me entregues e, posteriormente, corrigidos e avaliados. Como referi anteriormente, os resultados destes trabalhos foram surpreendentes e, por isso, apresento alguns em anexo (cf. **Anexo 14**).

No dia 20 de maio lecionei os dois últimos blocos de 50 minutos a esta turma e concluí a sequência acerca da intertextualidade e dos mitos. Nesta altura a professora orientadora considerou que a turma dominava já os conceitos acerca do texto poético necessários para que a aula decorresse como se pretendia. Para além de concluir o estudo da intertextualidade, realizei com os alunos uma atividade de escrita criativa, uma área onde, sem dúvida, me parece existir um grande espaço que pode ser ocupado com mitologia. Iniciei a aula distribuindo aos alunos uma ficha de trabalho que permitia concluir o estudo do tópico já mencionado. Comecei por realizar uma breve exposição acerca das diferentes formas de intertextualidade, conteúdo previsto no programa do ensino básico. Depois os alunos realizaram o primeiro exercício, posteriormente corrigido. Avançaram depois para a leitura de dois poemas: “Descalça vai para a fonte” de Luís de Camões e “Poema da Autoestrada” de António Gedeão. Após a leitura, os alunos realizaram o exercício seguinte da ficha, que pretendia que verificassem a intertextualidade existente entre os dois poemas, comparando os temas, distinguindo as diferenças, as semelhanças e a novidade de um texto em relação a outro. Após a correção, apresentei aos alunos a atividade de escrita criativa.

Comecei por distribuir aos alunos envelopes de diferentes cores. Cada envelope continha uma folha com os elementos que deviam estar presentes em cada um dos poemas (planificação), nomeadamente o número de versos, indicações sobre o esquema rimático, o mito ou expressão idiomática a estar presente, e com o primeiro verso dos mesmos. Cada um dos alunos deveria escrever uma estrofe, guardar a folha dentro do envelope e escrever o seu nome. De seguida, os envelopes seriam recolhidos pela professora que os voltaria a distribuir a alunos diferentes, sendo que o mesmo sucederia uma outra vez. Neste sentido, cada aluno escreveria uma estrofe de um poema diferente, que seria continuado por outro (textualização). Contendo cada um dos poemas três estrofes, a professora voltaria a recolher os poemas e a distribuí-los a alunos diferentes. Seria da responsabilidade desse quarto aluno fazer a revisão, atribuir um título e ler o poema em voz alta, referindo os nomes dos vários alunos que o elaboraram. Apesar desta atividade ter sido aplicada a uma turma com alguns problemas de comportamento, decorreu como esperado. Consegui resolver a confusão inicial após a apresentação da atividade, esclarecer as dúvidas que iam surgindo e motivar alguns alunos com pouca vontade de participar. No final, e após a leitura dos poemas, os resultados superaram não só as minhas expectativas, como surpreenderam os alunos, que se mostraram muito entusiasmados com a leitura dos poemas escritos pela turma. Houve ainda tempo para eleger os melhores poemas, após uma divertida votação (cf. **Anexo 15**).

2.3.2. Avaliação

A avaliação dos alunos foi um elemento fundamental na minha PES, na medida em que pude refletir sobre a sua complexidade e importância no decorrer do ano letivo. Desde o início do ano foi da minha responsabilidade a avaliação das atitudes, comportamentos e participação oral dos alunos do 12ºE, através da observação e do preenchimento de grelhas que criei com esse objetivo. No final de cada período, não só as grelhas de avaliação da oralidade, mas também as de avaliação das atitudes eram preenchidas por mim e enviadas à professora orientadora. No momento de lançar as notas finais do período discutíamos as notas dadas a cada aluno, tendo em conta todos os parâmetros. Os trabalhos escritos das aulas que lecionei, tal como as fichas de leitura, foram também corrigidos e avaliados por mim, sendo enviadas atempadamente as grelhas à professora orientadora, de forma a serem tidas em conta na avaliação. O mesmo sucedeu com o 8ºD, sendo que a avaliação não era ponderada não só por mim e pela professora

orientadora, como também pela colega de estágio. Ambas preenchíamos as grelhas e a professora orientadora comparava os resultados antes de decidir a nota a atribuir. Todos os trabalhos realizados nas minhas aulas e nas da colega de estágio eram considerados.

Para além de avaliação da oralidade, das atitudes e do comportamento dos alunos, tive também a possibilidade de elaborar um teste de avaliação que foi aplicado ao 12ºE, no mês de abril e que incidiu sobre a penúltima sequência de ensino e aprendizagem (cf. **Anexo 16**). Para esta tarefa tive em conta a matéria lecionada nas aulas, diversos materiais didáticos e as sugestões da professora orientadora. Além da elaboração, procedi ainda à correção desse mesmo teste, tarefa de enorme responsabilidade. Os resultados foram depois apresentados à professora, tal como os testes, antes de se proceder à entrega dos mesmos. Corrigi ainda o último teste aplicado pela professora orientadora ao 12ºE, em maio de 2016.

2.4. Reuniões de escola e reuniões do núcleo de estágio

2.4.1. Reuniões de escola

Entre outubro de 2015 e junho de 2016 participei em todos os Conselhos de Turma do 12ºE e do 8ºD. A professora orientadora deu-me ainda a possibilidade de comparecer nos Conselhos de Turma do 12ºA, uma turma bastante diferente da que acompanhei e que me permitiu perceber as diferenças existentes entre as turmas.

Nas primeiras reuniões fiquei a conhecer os Diretores de Turma e os restantes docentes encarregados de cada uma das disciplinas. Relativamente às duas turmas que acompanhei, o 12ºE e o 8ºD, foi interessante verificar as diferenças entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Se no primeiro caso existe um maior número de professores, resultado de um maior número de disciplinas, e uma maior divergência de opiniões, no segundo caso, e por serem menos professores, a unanimidade nas opiniões sobre a turma e determinados alunos é maior. Apesar disto, foi fundamental para a minha experiência ouvir as reflexões dos diferentes docentes acerca do comportamento, das atitudes e do desempenho dos alunos.

Na primeira reunião do 12ºE assinalou-se desde logo o carácter extrovertido da turma e causador de pequenos problemas com alguns professores. No entanto, ao longo do ano letivo, este lado mais negativo da turma foi desaparecendo, sendo reconhecido por todos os docentes a honestidade e o respeito da turma e de cada um dos alunos para com

os mesmos. Globalmente, a turma evoluiu de forma progressiva ao longo do ano letivo, não só a nível do comportamento como dos resultados escolares, aspeto mencionado obviamente no último Conselho de Turma, que ocorreu a 6 de junho de 2016.

A turma 8ºD foi uma turma problemática, envolvida em vários processos disciplinares. Este aspeto foi notório nos Conselhos de Turma, que sempre dedicaram algum tempo a questões comportamentais. Os resultados escolares da turma nem sempre foram satisfatórios, no entanto, no último Conselho de Turma, que ocorreu no mesmo dia do anterior, não houve reprovações e a maioria dos professores destacou a evolução no desempenho escolar dos alunos.

2.4.2. Reuniões do núcleo de estágio

Desde o início do ano letivo, tiveram lugar, diversas reuniões do núcleo de estágio de Português. Nestas reuniões participavam a professora orientadora, eu e a colega de estágio, tendo sido momentos fundamentais de preparação no meu percurso.

Depois da reunião de apresentação já mencionada em 2.2.1., ocorreu a 3 de novembro de 2015 uma reunião de preparação para a lecionação das aulas assistidas de cada uma das estagiárias. Nessa reunião mostrei à professora orientadora a planificação da sequência didática, tal como todos os materiais que faziam parte dessa mesma sequência. A professora procedeu a uma análise das planificações e dos materiais, tendo feito diversos comentários construtivos. Esta reunião foi fundamental pois recebi conselhos importantes e sugestões pertinentes que me auxiliaram na preparação das aulas. Após esta reunião mais formal, as seguintes ocorreram num clima mais descontraído. Estas ocorriam antes e imediatamente depois das aulas assistidas e foram sempre importantes na medida em que a professora orientadora assinalava os aspetos em que a lecionação podia melhorar, tal como os meus pontos mais fortes. Após o primeiro bloco de oito aulas, dedicado a Ricardo Reis, em novembro e dezembro, a professora orientadora mostrou-se muito satisfeita com o meu desempenho, mas aconselhou-me a projetar melhor a voz e a movimentar-me mais na sala de aula. Foram estes os aspetos que tive em consideração nas aulas que lecionei posteriormente e que me esforcei por melhorar. Nas reuniões seguintes, a professora assinalou a minha evolução positiva nesses aspetos e a minha progressão ao longo do ano letivo.

2.5. Atividades extracurriculares

Na primeira reunião do núcleo de estágio, que teve lugar a 23 de setembro, a professora orientadora assinalou a importância da organização, por parte das estagiárias, de atividades extracurriculares, na medida em que se assume como uma componente importante da PES.

No primeiro período a professora orientadora sugeriu-nos que organizássemos uma visita de estudo à casa Fernando Pessoa, que teve lugar no dia 2 de novembro, fora do horário letivo, pelas 15 horas. No dia 7 de outubro dirigimo-nos ao local da visita de forma a conhecermos as condições necessárias à realização da mesma, como os preços, o número de alunos necessário e as datas disponíveis. Avançámos, depois, para a sua divulgação junto das três turmas de 12º ano da professora orientadora, procurando motivar os alunos a participar. Procedemos, posteriormente, à marcação da visita por correio eletrónico, à elaboração das listas dos alunos participantes e à recolha do valor das entradas (1€). No dia da visita contámos com a participação de trinta e oito alunos interessados e motivados, tendo sido um sucesso pelo número de alunos que conseguimos mobilizar numa visita fora do horário escolar. Além disso, nas aulas que se seguiram, todos se mostraram satisfeitos e consideraram a visita útil para o melhor entendimento dos conteúdos da disciplina relacionados com Fernando Pessoa e os seus heterónimos.

No início de janeiro iniciámos a preparação da atividade para o “Dia da Escola”, a 20 de janeiro de 2016. Eu e a colega de estágio tivemos a ideia de organizar a atividade “Quem quer ser extraordinário?”, com o objetivo de testar os conhecimentos gerais dos alunos sobre a Língua Portuguesa. Para isso, elaborámos cartões de perguntas e projetámos as mesmas através de um *PowerPoint*. O concurso decorreu durante todo o dia, das 9 às 16 horas e foi elaborado para que todos os alunos da escola pudessem participar, independentemente do ano escolar em que se encontrassem. Em grupos de seis alunos para cada etapa e com cinco níveis de dificuldade, do muito fácil ao muito difícil, cada perguntava apresentava quatro alíneas de resposta possível. No fim, passando as várias etapas, encontrar-se-ia o extraordinário vencedor. Todos os vencedores receberam prémios, desde doces, barras de ouro a um ovo da famosa galinha. Para que os alunos comparecessem, redigimos um e-mail enviado a todos os professores pedindo que divulgassem a atividade representativa do Departamento de Português e assegurassem a presença das turmas na biblioteca da escola, local onde decorreu a atividade. Esta atividade foi um enorme sucesso, visto que contámos com a participação de inúmeros alunos que tiveram de se debruçar sobre questões da Língua Portuguesa para vencerem.

Ainda no segundo período a professora orientadora pediu-nos que organizássemos atividades para a “Semana da Leitura”, que decorreria entre 14 e 18 de março de 2016. Assim, preparámos uma listagem com propostas de atividades pensadas por nós para essa semana. Dessa lista, a professora orientadora selecionou as que lhe pareceu mais viáveis e começamos a elaboração dos materiais. Preparámos a atividade “Ler nas entrelinhas: um concurso de leitura e interpretação”, a ser realizada no pátio da escola. Nesta atividade era entregue um cartão a todos os alunos, sendo que em cada cartão existia uma instrução: uma expressão e uma indicação cénica. Cada aluno devia reproduzir o que lia no papel e os restantes adivinhavam, sendo que quem conseguisse adivinhar mais cartões saía da atividade vitorioso. Preparámos também a atividade “Quem conto um conto acrescenta um ponto: *legere* o texto”, a ser realizada na biblioteca da escola. Com grupos de quatro ou cinco alunos, o primeiro escolheria uma palavra dentro de uma caixa de entre as três que existiam (uma para nomes, outra para verbos e outra para adjetivos). Com a palavra escolhida, o aluno começava a contar uma história, os colegas ao lado repetiriam o processo, continuando a narrativa. Uma atividade que despertou o interesse de alunos, professores e funcionários da escola foi a elaboração de cartões, subordinados aos temas “De onde vem a leitura?” e “Como é que o nosso cérebro lê?”. Assim, espalhámos pela escola cartões acerca da leitura, nomeadamente a origem da palavra e os diferentes significados que tem, frases de autores, versos de poemas, tal como vários quebra-cabeças, ilusões de ótica e curiosidades sobre como o cérebro lê. A última atividade consistiu na participação na “Semana da Leitura” de Bruno Batista, um contador de histórias. Na biblioteca no dia 15 de março, das 9 horas às 11 horas e 30 minutos, e no dia 18 de março, das 12 horas às 13 horas e 30 minutos, encantou alunos e professores com as suas histórias adaptadas ao público presente em cada uma das sessões, turmas do ensino básico e turmas do secundário.

No terceiro período organizámos a nossa última atividade extracurricular na escola. Por iniciativa nossa e por entendermos ser vantajoso para os alunos, organizámos a ida à Barraca, para assistir à peça “Felizmente Há Luar!”. Depois de uma conversa telefónica com os responsáveis pela bilheteira do teatro, conseguimos que os alunos assistem à peça no dia 22 de abril, às 10 horas, por 7€. Alunos das três turmas de décimo segundo ano da professora orientadora deslocaram-se ao teatro para assistir à peça com grande entusiasmo. Nas aulas de Português que se seguiram todos consideraram ter sido muito importante no entendimento da peça em estudo.

2.6. Resultados da aplicação de um questionário

Na última semana de aulas apliquei aos alunos um questionário acerca da temática desenvolvida neste relatório (cf. **Anexo 17**), procurando chegar a conclusões acerca do trabalho que desenvolvi ao longo do ano letivo. Assim, apliquei-o às três turmas de décimo segundo ano da professora, no 12ºG, em que a minha intervenção foi relativamente baixa, no 12ºA, onde tive a oportunidade de lecionar algumas, embora poucas, aulas e, finalmente, no 12ºE, turma que me foi destinada e onde tive a maior participação. O número de alunos que respondeu aos questionários variou nas várias turmas, isto porque o questionário foi aplicado na última semana de aulas, numa altura em que nem todos os alunos estão presentes. Assim, no 12ºG contei com a participação de 18, no 12ºA de 22 e no 12ºE de 30 alunos. O questionário que apliquei procurava dar conta do conhecimento dos alunos acerca de mitos e da pertinência do seu trabalho na aula de Português, sendo que me permitiu retirar diversas conclusões (cf. **Anexo 18**).

De uma maneira geral, a maioria dos alunos afirmou já ter contactado com mitos, sendo que em todas as turmas foi referido ser a escola o meio privilegiado para esse contacto. Após a escola, livros e cinema são outros dos meios de ligação entre os alunos e os mitos. Relativamente às primeiras questões, não houve diferenças assinaláveis entre os resultados das várias turmas.

Questionados acerca da possibilidade de conhecer mitos na aula de Português, a maioria dos alunos afirmou ser possível, no entanto, se no 12ºA e no 12ºE não houve dúvidas, no 12ºG, dois alunos afirmaram não ser. O mesmo sucedeu com a questão seguinte, em que se perguntava se tinham contactado com mitos na aula de Português. Também aqui as turmas mencionadas anteriormente afirmaram que isso tinha acontecido, no entanto o 12ºG voltou a apresentar dois alunos com resposta negativa à questão e um a não responder. Apesar disso, a maioria dos discentes de todas as turmas consideraram que o seu conhecimento sobre mitos aumentou durante o ano letivo, sendo que a maioria dos alunos na turma A e na turma E consideraram que essa evolução tinha sido boa, enquanto a turma G considerou a evolução apenas suficiente. Até este momento e como se verifica, os resultados evidenciam uma diferença assinalável entre esta turma e as restantes. O mesmo sucede com a questão seguinte, onde se perguntava acerca da vantagem do conhecimento de certos mitos para o entendimento dos conteúdos da disciplina. Mais uma vez, enquanto a resposta afirmativa se destaca nas turmas A e E, na turma G um número considerável de alunos apontou uma resposta negativa, sendo que

catorze alunos optaram por não responder à questão, aspeto difícil de compreender. Apresentando uma escala e pedindo aos alunos que quantificassem a vantagem desse conhecimento, começou a delinear-se a diferença entre as turmas. O 12ºG, e de acordo com os resultados anteriores, foi a turma que assinalou valores mais baixos, sendo 6 o valor da escala mais escolhido. No 12ºA, nove alunos privilegiaram o número 7, tendo sido este o número mais escolhido, seguido do número 8, escolhido por quatro alunos. Já no 12ºE o 8 foi o mais escolhido, nomeadamente por catorze alunos, seguido do valor máximo da escala, o 10, escolhido por cinco alunos. Questionado seguidamente acerca da vantagem de conhecer certos mitos para um melhor conhecimento do mundo, os resultados foram semelhantes aos da questão 4. Mais uma vez, a turma G foi a turma com mais respostas negativas, enquanto que nas restantes a grande maioria dos alunos respondeu afirmativamente. Pedindo novamente que quantificassem essa vantagem numa escala, foi interessante verificar como os resultados das turmas A e G se assemelharam, por oposição à turma E. Assim, enquanto nas duas primeiras turmas mencionadas 6 foi a resposta mais escolhida, na turma E os alunos dividiram-se entre os valores 7 e 8, com sete alunos cada. Claramente se percebe como esta turma considera os mitos importantes para o entendimento de certas questões pertencentes ao mundo que nos rodeia. A última pergunta do questionário interrogava os alunos acerca do seu gosto por mitos. Na turma E todos responderam afirmativamente e a maioria dos alunos das restantes turmas fizeram o mesmo, o que me permitiu concluir que este é um assunto de interesse para a generalidade dos jovens. Quanto às respostas negativas, o número foi maior na turma G, onde alguns afirmaram ainda que os mitos lhes eram “indiferentes”.

As questões de resposta aberta foram deixadas propositadamente para o final, por permitirem retirar conclusões mais diversas. A questão 3.1. pretendia que os alunos apresentassem os mitos com os quais contactaram na aula de Português. Neste sentido, procurei apresentar um gráfico em que se torna evidente as diferenças entre as várias turmas. Numa primeira abordagem, tendo em conta as cores atribuídas a cada uma turma, é possível constatar que a cor cinzenta, corresponde ao 12ºE, se destaca, logo seguida da cor do 12ºA, sendo também evidente que o 12ºG apresentou poucos mitos em comparação com as anteriores. O mito sebastianista é referido pelas várias turmas, o que seria de esperar, tendo em conta a importância desta questão nos conteúdos programáticos. O mesmo sucede com a história de Ulisses, mencionada também por todas, apesar de no 12ºA apenas ser referenciado por um aluno. Esta harmonia de resultados não sucede com os mitos seguintes. É de assinalar a grande referência ao mito de Dédalo e Ícaro pela

turma E e a grande referência ao mito da Caixa de Pandora pelo 12ºA. Estes resultados decorrem de atividades específicas que cada uma das turmas desenvolveu, a primeira planificada e orientada por mim, a segunda pela colega de estágio. A questão 6., ao contrário da anterior, não pretendia que apresentassem apenas os que conheceram na aula de Português, mas que mencionassem todos os mitos que conheciam. Os resultados foram semelhantes aos da resposta anterior, visto que poucos alunos acrescentaram aos que tinham referido na questão 3.1. Apesar disso, é possível constatar o maior número de respostas dadas pela turma E, como havia acontecido anteriormente.

É necessário ainda mencionar as justificações dadas pelos alunos à última questão do questionário, visto que obtive inúmeras respostas, a maioria delas muitíssimo interessantes. O 12ºG foi a turma que mais respostas negativas deu, o que se torna evidente em respostas como “não despertam interesse” e “percebo que sejam importantes para algumas pessoas, mas para mim não”. No entanto, outros mostraram o seu interesse por mitos em justificações como “ajudam à percepção de contextos históricos e sociais” e “incentivam ao despertar a nossa curiosidade”. Com menos respostas negativas, a única justificação na turma A que não demonstrou o gosto por mitos sucedeu quando um aluno referiu “não adoro porque não gosto muito de histórias”, o que não é de todo negativo para a questão que temos vindo a desenvolver. Justificações interessantes foram imensas nesta turma, nomeadamente “porque me acompanham desde a infância”, “contribuem para a cultura geral”, “conseguem explicar fenómenos que não têm uma explicação racional”, “são outra forma de ver o mundo, mais diferente” e, finalmente, “permitem entender melhor a história da humanidade e o universo fantástico de diferentes culturas”. Com trinta respostas positivas, a turma E destacou-se pelas inúmeras justificações interessantes apresentadas. Assim, surgiram respostas como “os mitos tornam-nos mais cultos”, “ajudam-nos a interessarmo-nos mais pela matéria”, “transportam-nos para outras realidades”, “podem adequar-se a situações reais em termos de valores morais”, “são intemporais e podem relacionar-se com a atualidade” e, finalmente, “porque apesar de serem mitos, podemos aprender muito com eles e aplicar na nossa vida”.

De uma maneira geral, os resultados deste questionário permitiram-me constatar que este é um tema interessante para a maioria dos alunos. No entanto, a comparação de resultados relativos às diferentes turmas demonstrou que este pode ser mais interessante e pertinente quando os alunos contactam com eles em situação de aula e percebem a sua pertinência no estudo de certos conteúdos programáticos. Foi isso que demonstrou os resultados da turma E, a turma que me foi destinada e que conheceu mitos em todas as

sequências de aprendizagem que preparei. Os resultados desta turma demonstraram que os alunos compreenderam a importância dos mitos não só para os conhecimentos dos conteúdos da disciplina, como para o conhecimento do mundo. Além disso, os trinta alunos da turma mencionaram gostar de mitos, algo absolutamente surpreendente para mim e que tornou evidente que todo o trabalho desenvolvido foi muitíssimo compensador.

Capítulo 3. A Prática de Ensino Supervisionada de Latim

3.1. Enquadramento institucional: o Instituto Gregoriano de Lisboa

Em 1953 foi criado o Centro de Estudos Gregorianos, uma estrutura de investigação do Instituto de Alta Cultura. Esta instituição formava investigadores, cantores, organista e chefes de coro, tornando-se pioneira em alguns domínios da música em Portugal ao lecionar, pela primeira vez, a nível superior, matérias como História da Música e Órgão, cujo ensino era assegurado por professores vindos sobretudo de Paris. O Centro foi também responsável pela criação da revista *Canto Gregoriano*, a primeira da especialidade em Portugal.

Em 1976 o Centro tornou-se um estabelecimento de ensino público e passou a designar-se Instituto Gregoriano de Lisboa (IGL), funcionando na dependência da Direção Geral do Ensino Superior. Com o objetivo de formar elementos do sector do ensino, da investigação e da execução profissional, a instituição pretendia contribuir para a elevação do nível artístico e científico da música em Portugal. O Curso Geral de Música, o Curso Superior de Paleografia e de Órgãos, Cursos Especiais de Canto Gregoriano, Direção Coral e de Pedagogia Musical eram oferecidos pela Instituição. Em 1983, o Decreto-Lei nº310/83 visou a reestruturação do ensino artístico em Portugal, separando os níveis de ensino superior e não superior e definindo quais as escolas onde cada nível devia ser ministrado. Como consequência, terminaram os cursos superiores dos Conservatórios e fundaram-se as Escolas Superiores de Música, passando também o IGL a funcionar como uma escola vocacional de música, de ensino básico e secundário, e os seus cursos superiores para a Escola Superior de Música de Lisboa. Em 1984 é definido um plano de estudos próprio do IGL, com ênfase no domínio do Canto Gregoriano, e apresentadas como obrigatórias em todos os cursos as disciplinas de Canto Gregoriano, Modalidade, Latim e Educação Vocal. Mais tarde, o currículo do IGL é alargado, passando a incluir outros cursos, nomeadamente de Cravo, de Violoncelo, Flauta de Bixel e Violino. Através

de protocolos celebrados com diferentes escolas, o Instituto Gregoriano de Lisboa leciona a disciplina de Iniciação Musical ao primeiro ciclo de ensino, sendo os alunos mais habilitados aconselhados a candidatar-se aos cursos do IGL. No ano letivo de 2004/2005 é também criado um curso de iniciação musical designado de Curso Preparatório, destinado a crianças de 8 e 9 anos de idade, com a duração de dois anos letivos, que permite uma preparação de base para a frequência e aproveitamento nos cursos regulares do IGL. Apesar de algumas limitações conferidas a estes projetos devido à implementação das Atividades de Enriquecimento Curriculares criadas pelo Ministério da Educação, os projetos encontram-se ainda em vigor.

O IGL localiza-se na Avenida 5 de Outubro, próximo de vários serviços da Câmara Municipal, numa zona de fácil acesso e bem servida de transportes (comboios, linhas da Carris e Metropolitano). A instituição possui dez salas para aulas individuais, seis para disciplinas de turma, uma sala de alunos, uma para funcionamento da Direção, uma sala onde funciona a secretaria, uma Mediateca e inúmeros instrumentos. Possui também computadores em todas as salas de aula, aparelhagens de som e quadros interativos.

A instituição possui cerca de 350 alunos, distribuídos de forma semelhante entre os vários níveis de ensino. O corpo docente é maioritariamente feminino, com idades compreendidas entre 30 e os 49 anos, tendo apenas 5% dos docentes menos de 30 anos e 25% 50 ou mais anos de idade. Quanto ao perfil profissional, 27% possui como habilitação máxima o Mestrado, cerca de 70% leciona em exclusivo no IGL, cerca de 75% é profissionalizada e apenas 50% está no Quadro de Nomeação Definitiva, apesar do número ter aumentado nos últimos anos. Relativamente ao corpo não docente, a instituição possui quatro administrativos e cinco auxiliares de ação educativa.

O IGL possui várias propostas para o triénio 2015/2018, nomeadamente melhorar os resultados escolares, aumentar o número de alunos em articulado e no ensino secundário, alargar, manter e aprofundar os protocolos para o ensino articulado, melhorar as condições do espaço escolar e o funcionamento dos órgãos e serviços da escola e, finalmente, projetar o IGL a nível nacional como escola de referência.

3.2. Observação e caracterização da turma

3.2.1. Observação

A minha primeira visita ao IGL ocorreu na tarde de dia 25 de setembro de 2015, na hora marcada pela professora Margarida Espiguiha para a nossa primeira reunião. Nessa tarde, a professora apresentou-me a instituição, a direção da mesma, tal como alguns elementos do corpo docente e não docente. Nesse dia fiquei a conhecer o horário, que consistia na lecionação de um bloco de aulas, de 90 minutos, por semana, a cada turma, uma de nível I e outra de nível II, tendo ficado estipulado que a minha intervenção iria apenas incidir na primeira. É de referir que estes níveis correspondem ao décimo e ao décimo primeiro ano, respetivamente, do Ensino Secundário. No entanto, ao contrário do que aí sucede, não são usados manuais e, apesar de se seguir o programa oficial do ensino já referido, os materiais são todos criados pela própria professora.

Nesse mesmo dia comecei a minha observação ao comparecer à primeira aula dessa turma. Durante os dois primeiros períodos letivos assisti a todas as aulas, no entanto, no terceiro período assisti com maior regularidade ao bloco de aulas da turma de nível I. A minha atividade principal durante os três períodos de aulas já mencionados consistiu na observação das aulas da professora orientadora que demonstrou ser de enorme importância pois, como refere Postic (1990:140), é do professor, «do seu comportamento verbal e não verbal, [que] depende em grande parte a atmosfera do grupo (...) é certo que os comportamentos dos alunos são uma componente essencial da situação de aula, mas o professor provoca-os, voluntária ou involuntariamente».

3.2.2. Caracterização da turma

Se no início do ano letivo a turma de Latim I era constituída por quatro interessados alunos, a dimensão da turma foi diminuindo, sendo possível contar com apenas dois ao longo do ano letivo. Tendo em conta este aspeto, optei por realizar um questionário oral aos alunos, com questões essenciais para uma caracterização eficaz. Como referi anteriormente, da turma de Latim I fizeram parte dois alunos, um rapaz e uma rapariga, tendo o rapaz 25 e a rapariga 20 anos. Enquanto a aluna era de nacionalidade portuguesa, o mesmo não sucedia com o aluno do sexo masculino, luso-holandês. Ambos frequentavam cursos superiores, um o Mestrado em Química e outro em Arquitetura Paisagista. Questionados acerca das habilitações literárias dos pais, estas variaram entre licenciatura, mestrado e doutoramento. Relativamente à opinião acerca da disciplina, foi evidente o entusiasmo estampado no rosto ao dar as respostas. A disciplina de Latim foi caracterizada como “interessante” e “divertida”, sendo que o que mais

agradou a um dos alunos foram “as histórias e os mitos”, enquanto que a outro “os mitos e a professora”. Ambos os alunos concordaram em relação ao que menos apreciaram na disciplina, a “gramática”.

O comportamento da turma não podia ter sido melhor. Tendo em conta apenas os dois discentes, as atividades preparadas pela professora correram como planeado e os alunos foram sempre respeitadores, interessados, participativos e empenhados, não tendo existido qualquer contratempo no decorrer das aulas. Apesar disto, face às inúmeras atividades em que estes, e qualquer aluno do IGL, participaram, a falta de estudo e de trabalho fora das aulas foi um aspeto evidente. No entanto, esse trabalho foi melhorando ao longo do ano letivo, sendo que todos os trabalhos pedidos no terceiro período foram entregues, ao contrário do que acontecera em períodos anteriores.

3.3. Lecionação e avaliação

3.3.1. Lecionação

Ao longo do ano letivo, para além da observação das aulas da professora orientadora, planifiquei, preparei e executei aulas e materiais didáticos, tendo trabalhado uma grande variedade de conteúdos presentes no programa (Martins *et al.*, 2001). No 1.º período, no mês de dezembro, a professora deu-me a possibilidade de elaborar e aplicar uma ficha, numa fase ainda experimental. No 2.º período, no mês de janeiro, planifiquei e lecionei duas aulas de noventa minutos e, no 3.º período, nos meses de abril e maio, voltei a planificar e lecionar duas aulas de noventa minutos. Além disso, concebi também um teste de avaliação e uma planificação anual, organizada por períodos letivos. As planificações e os materiais foram sempre apresentados com antecedência, de forma a permitir uma avaliação prévia. Todos os momentos de apresentação destes materiais foram sempre de uma enorme aprendizagem, face a todas as pertinentes revisões e sugestões apresentadas pela professora orientadora.

Planificação anual, ficha de trabalho e teste de avaliação

No 1.º período foi-me pedido pela professora orientadora que elaborasse uma planificação anual dos conteúdos programáticos de acordo com as aulas disponíveis, ou seja, vinte e quatro no primeiro e segundo períodos e dezoito aulas no terceiro. Assim,

após a elaboração da planificação correspondente ao primeiro período, entreguei à professora orientadora que fez algumas correções e sugestões. As restantes elaborei com mais facilidade, visto já dominar os aspetos a considerar na elaboração. Numa fase em que apenas tinha elaborado planificações de aula ou de sequências de aulas, esta foi uma atividade de enorme aprendizagem.

Após a planificação, elaborei um teste de avaliação (cf. **Anexo 19**) e a respetiva matriz, seguindo as indicações fornecidas e o modelo da professora orientadora. O texto escolhido, sobre o mito do Rapto da Europa, enquadrou-se na unidade I do programa de Latim A de 10.º ano. As questões consistiam na identificação de casos e funções sintáticas, em declinar certos vocábulos, identificar formas verbais, conjugar um verbo e traduzir o texto. A última questão incidiu no aspeto cultural da unidade em questão, ou seja, os mitos greco-romanos. Este teste, como foi indicado pela professora, não teve como objetivo ser aplicado à turma, tendo sido apenas tarefa da PES.

Ainda neste 1.º período, a professora orientadora deu-me a possibilidade de me preparar para as aulas de 90 minutos, sugerindo que elaborasse uma pequena ficha, para ser aplicada na turma de nível I. Com esta ficha (cf. **Anexo 20**) o objetivo não foi inserir um conteúdo novo, mas antes funcionar como uma ficha de aplicação dos conhecimentos que os alunos já possuíam. Assim, o primeiro exercício foi direcionado para a tradução de pequenas frases relacionadas com mitos e deuses, conteúdo obrigatório na primeira unidade. Após a tradução, realizei um exercício em que os alunos deveriam contar os mitos que tinham surgido em textos latinos de aulas anteriores. Com a apresentação de famosas pinturas relacionadas com essa temática, pretendi evidenciar a estreita relação entre os mitos e diferentes formas de arte. Para terminar, optei por seguir um lado mais lúdico, de forma a motivá-los para a temática em estudo e, após a conclusão, procedeu-se oralmente à sua correção. A possibilidade de realizar e aplicar esta ficha aos alunos foi muito importante, visto que me permitiu mostrar três diferentes formas de trabalhar com deuses e mitos na aula de latim: a tradução, que se tem apresentado como caminho mais utilizado pelos professores, a escrita de mitos que os alunos conhecem através da relação com a pintura e outras formas de arte e, finalmente, através de um exercício mais lúdico, como é o caso das palavras cruzadas.

Bloco de Duas Aulas sobre a Fundação de Roma e a Terceira declinação

Partindo da observação das aulas da professora orientadora, das indicações dadas pela mesma nas reuniões do estágio de Latim e da reflexão pessoal que tive a possibilidade de ir realizando, planifiquei duas aulas de 90 minutos. Uma das indicações dadas pela professora orientadora foi a obrigatoriedade de escolher pelo menos um tópico de cultura e um tópico de gramática para cada aula que desse à turma. Assim, baseando-me no programa de Latim de 10.º ano em vigor (Martins *et al.*, 2001), nas Metas Curriculares de Latim A no Ensino Secundário (Pimentel *et al.*, 2015) e na matéria já lecionada procurei planificar aulas que se realizassem de acordo com as metodologias já aplicadas, de forma a que as atividades não fossem completamente estranhas aos alunos. A planificação da sequência didática foi elaborada de acordo com os objetivos e conteúdos do programa e centrou-se na segunda unidade do mesmo, intitulada “A Fundação de Roma” (cf. **Anexo 21**). Relativamente ao tópico de cultura, a planificação geral deu conta de tópicos como a origem lendária de Roma, a relação lenda/história, a localização da cidade e os heróis. A mesma apresentou como tópico principal de gramática os nomes da terceira declinação. Os aspetos referidos foram repartidos pelas duas aulas, sendo que na primeira realizou-se uma abordagem inicial aos conteúdos, enquanto que na segunda o objetivo passou já pela consolidação de conhecimentos.

Na primeira aula, que decorreu no dia 15 de janeiro, comecei por entregar uma lista de vocabulário necessário e direcionado para as duas sessões. Todas as palavras desconhecidas, de qualquer uma das fichas das duas aulas, estavam nesse documento que mostrou ser um recurso fundamental e bastante útil, nomeadamente ao tornar os alunos mais independentes no trabalho que realizam em aula. Além disso, tendo em conta que foi elaborado como se de um dicionário se tratasse e, não tendo estes alunos nunca usado um dicionário de latim, acabou por permitir que lidassem com a dificuldade da procura de uma palavra e que conhecessem a sua enunciação. Esta última ideia foi extremamente interessante de observar, na medida em que o facto de lhes ser dada a enunciação e só depois o significado permitiu que chegassem a conclusões sobre a declinação correspondente mais autonomamente. Depois da distribuição do vocabulário, realizei uma breve exposição acerca da terceira declinação através de uma ficha informativa (cf. **Anexo 22**). Pareceu-me que a estrutura desta ficha que incluiu não só nomes de tema em consoante, como de tema em -i, contribuiu para a que a dificuldade inicial dos alunos perante esta declinação, possivelmente a mais difícil de compreender, fosse suprimida à medida que entendiam como funcionavam, por exemplo, as tabelas apresentadas. À exposição seguiu-se uma ficha de trabalho que funcionou como uma primeira abordagem,

com exercícios de fácil resolução. Só após a correção desta ficha os alunos receberam uma outra, que incluía já um texto e exercícios mais complexos. Estes realizaram a ficha, com alguns aspectos de cultura importantes, como a lenda atribuída à origem de Roma, também sem dificuldades. Uma atividade relevante e com ótimos resultados foi a leitura funcional do texto “O nascimento de Rômulo e Remo”. Esta, realizada após a leitura do texto em latim, permitiu desenvolver nos alunos algumas capacidades que os próprios desconheciam, como a capacidade de entendimento do texto latino, sem realização de tradução. Face aos resultados, esta foi uma atividade que procurei repetir.

A segunda aula, que decorreu no dia 22 de janeiro, foi, no meu entender, mais interessante e motivadora do ponto de vista didático. Depois de trabalhados, na aula anterior, os aspectos mais regulares da terceira declinação, nesta comecei por expor as suas irregularidades, com o apoio de uma ficha informativa. Posteriormente, os alunos consolidaram os conhecimentos através da realização de uma ficha de trabalho, com exercícios de maior dificuldade. Mais uma vez realizou-se uma leitura funcional do texto, muitíssimo útil. Depois de corrigida, pareceu-me relevante fazer uma pausa no trabalho gramatical e dedicar algum tempo a aspectos culturais. Os alunos começaram por receber uma ficha informativa acerca da história e lenda da fundação de Roma e, após uma breve exposição minha, realizaram uma ficha de trabalho (cf. **Anexo 23**) acerca dessa questão. Tendo como objetivo mostrar que o latim pode ser divertido, desafiante e motivador, os alunos realizaram uma última ficha de trabalho (cf. **Anexo 24**). Esta incluiu uma sopa de letras e palavras cruzadas. Fiquei muito satisfeita ao perceber o entusiasmo com que a foram realizando, que fez com que não quisessem terminar a aula e abandonar a sala, preferindo continuar a encontrar palavras latinas na sopa de letras.

A sequência didática planificada foi cumprida, tendo sido estas duas aulas extremamente relevantes, na medida em que compreendi os melhores métodos a aplicar, de acordo com os objetivos didáticos delineados. A ideia de aprendizagem seguida de consolidação e a importância de incentivar os alunos à realização de uma leitura funcional do texto, foram etapas de aprendizagem que foram postas em prática com sucesso e que se tornaram eficazes para uma boa experiência de ensino-aprendizagem.

A Religião Romana, os Deuses e a Quinta declinação

Na aula de dia 15 de abril foram lecionados conteúdos da quarta unidade do programa, intitulada “A religião romana”. Relativamente ao tópico de cultura, privilegiou-se o culto público em detrimento do culto familiar, que foi também abordado, embora de forma mais superficial. A planificação apresentou ainda, como tópico gramatical, os nomes da quinta declinação, sendo ainda abordada, na sequência da declinação e ao nível do léxico, a questão da composição.

Começou por ser entregue aos alunos uma ficha informativa que lhes deu a conhecer diferentes aspetos relacionados não só com a religião dos tempos primitivos e a sua evolução através dos tempos, mas também com sacerdotes, modalidades e locais de culto. A entrega desta ficha foi acompanhada de uma breve exposição feita por mim e da leitura pelos alunos de alguns excertos. Tendo sido a primeira aula da unidade a incidir na religião, esta introdução pareceu-me funcionar de uma forma bastante aprazível. De seguida foi entregue aos alunos uma ficha de trabalho (cf. **Anexo 25**). Estes começaram por ler o texto em voz alta e, logo depois, pedi-lhes que fizessem a leitura funcional do mesmo. Após este momento, avançaram para a realização da ficha. A primeira parte, que correspondia não só à tradução, como à identificação de casos, funções sintáticas e formas verbais correu como planeado, visto tratarem-se de exercícios habituais para os alunos. A segunda parte incidiu já nos aspetos de cultura abordados através da ficha informativa apresentada no início. Nos primeiros exercícios, os alunos deveriam verificar a veracidade de certas afirmações e identificar as principais divindades romanas e respetivos atributos. Os últimos exercícios pretendiam mostrar a ligação do latim com outras áreas do saber, nomeadamente a pintura e a escultura e mobilizar conhecimentos prévios para fazer a interligação entre as figuras dos deuses com os mitos que conheceram nas aulas, atividade realizada pelos alunos com grande entusiasmo.

Após a realização da ficha de trabalho, foi entregue uma ficha informativa acerca dos nomes de tema em -e. Esta foi acompanhada de uma breve exposição acerca da declinação e das suas particularidades. Destacou-se também, ao nível do enriquecimento lexical, a importância da palavra latina *res* na formação de palavras compostas e a ligação desta declinação com o português, nomeadamente em palavras como *espécie* e *planície*. De seguida, foi entregue aos alunos a segunda ficha com exercícios relacionados exclusivamente com a quinta declinação, com declinação de certos vocábulos, tradução de frases com nomes da declinação e identificação de casos e funções sintáticas, o que permitiu a consolidação da aprendizagem. Com o objetivo de pôr em prática os conteúdos abordados acerca das palavras compostas, os alunos declinaram a palavra *respublica*,

constatando o modo de funcionamento da mesma. Esta aula decorreu sem problemas e de uma forma bastante bem estruturada. Por conseguinte, os alunos interessaram-se pelos diferentes conteúdos lecionados e aplicaram-se na realização de todos os exercícios.

A Casa Romana, a Quarta declinação e o Campo lexical

Na aula de dia 6 de maio, de acordo com a planificação que elaborei (**Anexo 26**), foram lecionados conteúdos correspondentes à unidade 5 do programa, “a vida em família”. O tópico de cultura selecionado para esta aula foi a casa romana enquanto que a nível gramatical optei por escolher a quarta declinação (tema em -u). Além disso, privilegiou-se ainda o enriquecimento lexical dos alunos com a questão do campo lexical.

Começou por ser entregue uma ficha informativa acerca da quarta declinação. À semelhança do que fiz na aula anterior, esta foi acompanhada de uma exposição acerca da declinação e das suas particularidades e os alunos realizaram de seguida uma ficha de trabalho (cf. **Anexo 27**). Nessa ficha os alunos puseram em prática os conhecimentos adquiridos, através da declinação de certos vocábulos, tradução de frases e identificação de casos e funções sintáticas. De seguida, foi entregue uma outra ficha de trabalho (cf. **Anexo 28**), intitulada “A beleza e o conforto de uma *villa*”, que incidiu já no tópico da casa romana pertencente à quinta unidade do programa. Os alunos começaram por ler o texto em voz alta, tendo de seguida feito a leitura funcional do mesmo. Depois, avançaram para a tradução das partes sublinhadas, visto tratar-se de um texto demasiado extenso para o tempo de aula que dispunha. Após a tradução, realizaram os já habituais exercícios de identificação de casos, funções sintáticas, formas verbais e outros vocábulos e expressões do texto. Após a realização destes exercícios, avançaram para a segunda parte da ficha, já com uma componente cultural, conhecendo assim a habitação romana e as suas partes constituintes. Começaram por fazer o levantamento do texto de todos os vocábulos que designavam partes da casa, conheceram uma planta de uma habitação romana, preencheram uma lista de vocábulos relativos à mesma e fizeram uma correspondência entre as divisões da casa e as atividades praticadas em cada uma delas.

O último conteúdo abordado foi o campo lexical como forma de enriquecimento lexical. Assim sendo, foi entregue uma ficha (cf. **Anexo 29**) com uma breve definição de campo lexical e com alguns exercícios de identificação de campos lexicais e ligação entre palavras latinas e as imagens correspondentes, que permitiu aos alunos conhecerem

muitos vocábulos novos. Foi de verificar como gostaram de conhecer certas palavras, nomeadamente aquelas que usam todos os dias, como são as relacionadas com alimentação, vestuário, animais, partes do corpo e outras. Esta é uma questão que o professor de latim precisa de ter em conta e promover nas suas aulas, porque é realmente motivador para os alunos. Estes realizaram a ficha até ao final da aula.

3.3.2. Avaliação

A minha participação na avaliação dos alunos consistiu sobretudo no diálogo com a professora orientadora acerca das notas a dar cada aluno. Tendo em conta que todas as atividades que fui desenvolvendo me permitiam tecer algumas considerações acerca da avaliação, foi de destacar a importância do meu ponto de vista nas decisões tomadas. É de referir também que me foi sempre possível verificar os testes de avaliação já corrigidos antes da entrega dos mesmos, tal como os trabalhos de período elaborados pelos alunos. O facto da professora orientadora me ter facultado todos estes materiais permitiu-me analisar e compreender todas as etapas do processo avaliativo.

3.4. Reuniões de escola e reuniões do núcleo de estágio

3.4.1. Reuniões de escola

A professora orientadora considerou que a minha presença seria importante na primeira reunião de avaliação, no dia 18 de dezembro. Aí tive a possibilidade de conhecer os docentes do Instituto e o modo de funcionamento bastante diferente de uma reunião de avaliação numa escola centrada na música. A participação nesta reunião permitiu-me constatar o bom ambiente entre os docentes e, sobretudo, o forte conhecimento que possuem acerca dos alunos. Esse foi um dos aspetos que mais me surpreendeu num espaço onde reina a boa disposição e onde todos trabalham na mesma direção.

3.4.2. Reuniões do núcleo de estágio

Após uma alteração de horários no início do primeiro período, foi para mim possível comparecer no IGL todas as sextas-feiras em que a professora deu aulas. Assim, sabendo que a primeira aula decorria entre as 14:55 e as 16:30 e a segunda entre as 18:25

e as 20:00, ficou desde logo estabelecido que as reuniões decorreriam entre as duas aulas, ou seja, entre as 16:30 e as 18:25. Existindo apenas uma estagiária na instituição foi fácil para mim e para a professora organizar o tempo disponível para trabalhar sobre a minha prática de ensino. Estas duas horas que tínhamos disponíveis todas as sextas-feiras foram de grande importância ao longo do ano letivo. Nesses momentos foi sempre possível esclarecer dúvidas, apresentar materiais, trocar impressões acerca das melhores formas de motivar os alunos para a aprendizagem do latim e receber as melhores orientações. Em todas as reuniões a professora orientadora mostrou-me os materiais planeados para a minha turma, facilitando o meu acompanhamento da mesma. Na semana anterior à minha leção, como já referi, a reunião serviu para apresentar os materiais à professora, que me deu a sua opinião acerca da planificação, dos materiais e apresentou sugestões para os melhorar. Na semana seguinte deu sempre a sua opinião acerca da aula dada e apresentou os aspetos em que podia melhorar, nomeadamente na projeção de voz. Procurei ao longo do ano letivo melhorar os aspetos salientados pela professora, que foi sempre referindo a progressão no meu desempenho docente.

3.5. Atividades extracurriculares

Face à enorme quantidade de concertos organizados pelo IGL e que contam com a participação de professores e alunos, nem sempre é fácil encontrar espaço para o Latim. Apesar disso, a professora orientadora acredita ser possível e procura, todos os anos, realizar uma atividade durante a Semana Aberta.

No âmbito da PES de Latim, organizei com a professora orientadora uma visita de estudo ao Museu do Teatro Romano de Lisboa, que decorreu no dia 18 de março entre as 14 e as 16 horas. Esta visita tratou-se, assim, de uma das atividades desenvolvidas na *VII Semana Aberta* e teve como destinatários todos os alunos do 3.º ciclo e Secundário. A esta visita juntou-se uma professora de História da Música e, a convite da professora orientadora, juntaram-se também cinco alunos da Escola Secundária de Camões, o professor Mário Martins e a professora estagiária Catarina Boto. Tendo como objetivo principal a visita às ruínas do Teatro Romano, ao museu e à sua escavação arqueológica contextualizadas no conjunto urbano e cultural da *Felicitas Iulia Olisipo*, a cidade de Lisboa durante a ocupação romana, esta visita decorreu num ambiente muito agradável, tendo sido proveitoso para professores e alunos. Todos os discentes aproveitaram a visita, estando não só atentos, como observadores e curiosos do princípio ao fim. É de

reconhecer a sorte que todos os participantes tiveram ao participar numa visita gratuita a um espaço com tanto valor histórico, cultural e civilizacional.

3.6. Resultados da aplicação de um questionário

À semelhança do que sucedeu com as turmas de Português, na última aula de Latim, apliquei um questionário às duas turmas da professora orientadora (cf. **Anexo 30**). Apesar de aplicado apenas a três alunos, o número de alunos que terminou o ano letivo com a professora nos dois níveis de ensino, e, nesse sentido, os resultados poderem não ser muito conclusivos, permitiram-me constatar a pertinência do trabalho com mitos na aula de Latim (cf. **Anexo 31**).

Os três alunos referiram já ter contactado com mitos, sendo que todos eles afirmaram tê-lo feito através da escola, de livros, de cinema, da família, da pintura e da escultura. Todos consideraram também possível conhecer mitos na aula de latim, afirmando tê-lo feito. Quando questionados acerca de quais os mitos abordados, todos mencionaram o Minotauro e a história de Dédalo e Ícaro. Além disso, alguns mencionaram ainda outros, como Orfeu e Eurídice, por exemplo. Ao longo do ano letivo todos os discentes referiram que o seu conhecimento sobre mitos aumentou, sendo essa evolução avaliada como boa pelos mesmos. Seguidamente, um aluno afirmou que o conhecimento de certos mitos não é uma vantagem para o entendimento dos conteúdos da disciplina, ao contrário dos restantes. Esses quantificaram, numa escala de 0 a 10, a vantagem em 6 e 8. Posteriormente, todos consideraram que o conhecimento de certos mitos é uma vantagem para o conhecimento do mundo, quantificando essa vantagem em 4, 6 e 8. Questionados acerca dos mitos que conheciam, para além dos referidos na questão 3.1, os alunos mencionam mitos como o de Prometeu, o Fio de Ariadne, entre outros. Na última questão, todos os alunos referiram gostar de mitos. As justificações dadas foram as seguintes: “considero interessante o facto de a maioria dos mitos procurarem explicar certos fenómenos naturais, que hoje sabemos porque acontecem, mas na altura não se sabia”; “porque são histórias interessantes que servem de inspiração para outras histórias, filmes e livros, e também são um retrato de uma época da história”; “gosto de mitos porque são histórias extraordinárias que estão todas interligadas e muitas vezes têm uma moral que podemos empregar na nossa vida, tal como as histórias infantis que sempre ouvimos, mas com mais conteúdo».

Existindo uma unidade do programa de latim destinada aos mitos e lendas greco-latinas, seria de esperar que todos os alunos respondessem terem contactado com mitos. Considero, nesse sentido, que os resultados foram os esperados. A importância dos mitos não só para a aula de Latim, como para o conhecimento do mundo, foi assumida pela maioria dos alunos. Estes referiram ainda diversos mitos, o que foi bastante interessante tendo em conta que grande parte deles tinham sido apresentados em aulas do início do ano letivo e até mesmo, no caso da aula de nível II, no ano letivo anterior. Finalmente, todos os alunos afirmaram gostar de mitos, o que não me surpreendeu, visto este gosto transparecer nas aulas em que se estudam ou se referem mitos. As justificações dadas pelos alunos a respeito deste aspeto revelam o conhecimento deste tópico, nomeadamente quando apontam questões relacionadas com a explicação de certos fenómenos naturais, a existência de uma moral e o facto de servirem de inspiração para outras histórias. Os resultados deste questionário foram desta forma reveladores do conhecimento dos alunos acerca de mitos, do gosto e do reconhecimento da sua importância.

CONCLUSÃO

A realização da PES, durante dez meses, nestes estabelecimentos de ensino foram a maior aprendizagem da minha vida. As instituições, com dinâmicas muito diferentes, permitiram-me experienciar o dia-a-dia numa escola, num meio em constante movimento. Ambas evidenciaram a importância do rigor, da procura constante de fazer mais e melhor e do espírito de equipa e de ajuda. Quanto diariamente somos confrontados com novos desafios é de reconhecer a importância das relações com colegas, com o pessoal não docente e com os encarregados de educação. Manter uma relação de cordialidade com todos os elementos de uma escola mostrou ser fundamental em todo o processo.

A observação das aulas foi importante para perceber a dinâmica de uma turma. São os professores dedicados e que procuram constantemente aprender que têm sucesso. São esses que motivam os alunos, que conseguem despertar interesse pelos conteúdos e que proporcionam um bom ambiente de ensino-aprendizagem. Um dia li que existe uma forma de ensinar sem ter sido preparado para isso. Li que os professores procuram constantemente refugiar-se em métodos, não sendo isso o que verdadeiramente importa, quando falta o mais importante. O que é o mais importante? O Amor. Quando existe, a inexperiência e nervosismo desaparecem. As professoras orientadoras mostraram-me em todas as aulas que observei. Podemos ter a maior e melhor preparação, porém, quando nos falta gosto pelo que fazemos, de pouco valem todos os métodos conhecidos. Seguindo os conhecimentos recebidos, penso ter evidenciado ao longo da minha PES que o meu amor por ensinar, por proporcionar aprendizagens nos alunos, esteve sempre presente.

A minha PES foi marcada pela variedade e diversidade, não só nas aulas que lecionei, como em todas as atividades extracurriculares que organizei. Durante os vários meses adquiri competências de desempenho docente, de organização de atividades, melhorando o meu espírito de equipa e de liderança. Além disso, explorei o tema deste relatório em todos os blocos de aulas de Português e na maioria dos de Latim.

Quanto à PES de Português, comprovei a importância desta aula ser também um espaço de experimentação. Não ignorando os programas oficiais, e tendo em conta que os mitos funcionam sobretudo como suporte estético e temático ao serviço da literatura, comprovei e apliquei essa ideia através de diferentes atividades. Aliando a leitura à escrita, planifiquei e preparei aulas em que a mitologia esteve presente, comprovando que os mitos permitem um melhor entendimento de poemas e de determinadas obras, ir mais

além dos textos, reconhecendo outras características nas personagens de textos literários e semelhanças entre textos, entender a história que justifica expressões idiomáticas da língua, o enriquecimento lexical dos alunos (palavras como *narcisismo*, por exemplo) e, finalmente, a elaboração de produções escritas de contos e poemas. Os mitos foram um veículo de transmissão de conhecimentos e de motivação constante.

Na PES de Latim os mitos também estiveram presentes. Procurando fazer mais do que o habitual, nomeadamente o estudo de textos latinos que contam histórias mitológicas, demonstrei a relação entre os mitos e as diferentes formas de arte. A apreciação estética foi um elemento fundamental, aliada à importância de conferir um lado lúdico à aprendizagem do latim. Comprovei ainda que, através da aula de Latim, os alunos obtêm um conhecimento mais abrangente, um conhecimento da cultura europeia e mundial que permitirá entrar num museu em qualquer parte do mundo e entender muitas das obras que possam encontrar. O estudo dos mitos, não só na aula de Latim, mas também na aula de Português, oferece ao aluno um estudo que o acompanha na vida.

O questionário aplicado a todos os alunos foi revelador do sucesso do meu trabalho, ao evidenciar que este tema não me agrada exclusivamente a mim, mas também aos alunos. A inexistência de trabalhos relacionados com este assunto permitiu-me começar do zero e constatar o que foi para mim evidente desde o início: este é um assunto interessante e motivador no ensino do Português e do Latim. Não tenho dúvidas que um ensino aliado ao conhecimento de mitos é um ensino que pensa no futuro dos alunos, no conhecimento para além do habitual, um conhecimento que vai permitir uma melhor fruição estética da arte, um melhor desenvolvimento da linguagem e um maior e melhor conhecimento do mundo.

Muitas outras atividades relacionadas com mitos existem e ficaram por realizar. Certa de que este relatório espelha a investigação-ação que me propus realizar, termino a PES com a sensação de que este é um tema que pode ser mais explorado, por qualquer professor, de uma qualquer disciplina. O Português e o Latim podem ter o caminho facilitado face à relação com a literatura, mas não se pense que é a única hipótese de trabalho. No futuro espero aplicar o que aprendi ao longo destes meses em que cresci como profissional e como pessoa, procurando sempre fazer mais e melhor. Com a certeza de que tenho um longo caminho pela frente, procurarei sempre seguir esta minha paixão pela docência, nunca esquecendo os mitos, o tema que me acompanhou ao longo deste ano letivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I. Documentos Normativos e Institucionais

Português

Buescu, H. C. *et al.* (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Coelho, M.C. *et al.* (2001). *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Projeto Educativo da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes

http://espn.edu.pt/images/docs/escola/pee_2010_2013.pdf

(Consultado a 5 de agosto de 2016)

Latim

Martins, I. F. *et al.* (2001). *Programa Latim A 10º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pimentel, M.C., Costa, M.A. (2015). *Metas Curriculares de Latim A do Ensino Secundário. 10º e 11º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Projeto Educativo do Instituto Gregoriano de Lisboa

<http://www.institutogregoriano.pt/portal/documentos/projecto-educativo>

(Consultado a 5 de agosto de 2016)

II. Estudos sobre mitologia e cultura clássica

- Bodregean, A. L. (s/d). Myths and Values in Action in the Literature of English Language. *The Scientific Journal of Humanistic Studies*, nº4, 94-96.
- Burkert, W. (2001). *Mito e Mitologia*. Lisboa: Edições 70.
- Coupe, L. (1997). *Myth*. Londres: Routledge.
- Crato, N. (2001). *Zodíaco. Constelações e Mitos*. Lisboa: Gradiva.
- Cunha, A. M. dos S. (2004). *Sophia de Mello Breyner Andresen: mitos gregos e encontro com o real*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Durand, G. (1982). *Mito, Símbolo e Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Eliade, M. (1972). *Mito e realidade*. São Paulo: Editorial Perspectiva.
- Eliade, M. (1989). *Aspectos do Mito*. Lisboa: Edições 70.
- Eliade, M. (1957). *Mitos, sonhos e mistérios*. Lisboa: Edições 70.
- Eliade, M. (1991). *A Mitologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Grimal, P. (1984). *A Civilização Romana*. Lisboa: Edições 70.
- Hamilton, E. (1991). *A Mitologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hesíodo. (2006). *Teogonia – Trabalhos e Dias*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Jabouille, V. (s/d). *Iniciação à Ciência dos Mitos*. Lisboa: Editorial Inquérito Limitada.
- Jabouille, V. et al. (1993). *Mito e Literatura*. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- Jesi, F. (1977). *O Mito*. Lisboa: Editorial Presença.
- Kirk, G.S. (1970). *Myth – its meaning & functions in ancient & other cultures*. University of California Press, Berkeley and Los Angeles: Cambridge University Press.
- Lévi-Strauss, C. (1978). *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70.

Santos, D. V.C. do. (2012). Mito e pensamento entre os gregos. *Revista Mundo Antigo*, Ano I, v. 01, nº 2, 75-84.

Seleprin, M. J. *O Mito na sociedade atual*. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/O_mito_na_sociedade_atual.pdf. Acedido dezembro 12, 2015.

Serra, O. (2012). Linguagem, mito e enigma. *Archai*, nº8, 115-128.

Trousson, R. (1988). *Temas e Mitos – Questões de método*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vernant, J P. (1999). *Mito e sociedade na Grécia Antiga*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

Veyne, P. (1987). *Acreditaram os gregos nos seus mitos?* Lisboa: Edições 70.

III. Estudos sobre Teoria Literária e Linguística

Allen, G. (2000). *Intertextuality*. Londres: Routledge.

Duta, A. (2010). A Brief History of Theories on Idiomatic Expressions. *BULETINUL – Seria Filologie*. Universitatii Petrol, Vol. LXII, nº2, 37-42.

Eco, U. (2014). *Sobre Literatura*. Lisboa: Relógio D'Água.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.

Jenny, L. (1979). A estratégia da forma. *Intertextualidades. Poétique*, nº27. Coimbra: Almedina, pp. 5-49.

Kristeva, J. (1969). *Séméiotikè, Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil.

Marques, I. S., Teletin, A. (2011). Quando os portugueses se veem gregos ou a questão dos estereótipos culturais em expressões idiomáticas portuguesas e francesas. *Textos Seleccionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 343-357.

Miranda, F. (2010). *Textos e géneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vilela, M. (2002). As expressões idiomáticas na língua e no discurso. *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos*. 159-189.

IV. Dicionários

Grimal, P. (1992). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Lisboa: DIFEL.

Houaiss, A. V., et al. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.

Machado, J. P. (1989). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Dicionário da Língua Portuguesa (2014). Porto: Porto Editora.

V. Manuais Escolares Adotados e Obras Utilizadas nas Aulas

Português

Amorim, C., Sousa, C. (2014). *Gramática da Língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores.

Cardoso, A. M. et al. (2010). *Das Palavras aos Actos*. Lisboa: Edições ASA.

Monteiro, L. S. (2010). *Felizmente há Luar!*. Porto: Areal Editores.

Neto, P. (2001). Marcas da presença do discurso mítico em *Memorial do Convento*. *VEREDAS*, 16. 129-150.

Paiva, A. M. et al. (2014). *(Para)Textos. Português 8ºano*. Porto: Porto Editora.

Pessoa, F. (2012). *Mensagem*. Porto: Porto Editora.

Pinto, M. J. (2010). Bartolomeu de Gusmão: o Construtor de Sonhos”, *E-topia: Revista Eletrónica de Estudos sobre a Utopia*, nº11.

Ovídio. (2007). *Metamorfoses*. Lisboa: Cotovia.

Saramago, J. (1999). *Memorial do Convento*. Lisboa: Caminho.

Silva, P. *et al.* (2014). *Expressões. Português 12ºano*. Porto: Porto Editora.

Latim

Almendra, M.A., Figueiredo, J.N. (1996). *Compêndio de Gramática Latina*. Porto: Porto Editora.

Borregana, A. A. (2006). *Gramática Latina*. Lisboa: Lisboa Editora.

Carmenta Online Latin School.

Martins, I., Freire, T. (2004). *Nova Itinera. 10º/11º Anos*. Porto: Asa.

Pereira, M. H. (2009). *Estudos de História da Cultura Clássica. II Volume – Cultura Romana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Revista *Adulescens*. Nº25 (Out. 2007) – Domus Editoriae.

VI. Estudos sobre Didática Específica – Ensino do Português e da Literatura

Amor, E. (2003). *Didática do português – Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Baldo, A. (2014). Compreensão de expressões idiomáticas da língua portuguesa como L2: evidências de protocolos verbais. *Linguagem em (Dis)curso*, Universidade Federal de Pelotas, v. 14, n.2, 375-390.

Bernardes, J.C. (2005). *A literatura no ensino secundário. Outros caminhos*. Porto: Areal Editores.

Fonseca, F. I. (2002). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina, pp.37-45.

Letria, J. J. (2001). *Fazer Leitores...e Escritores*. Alpiarça: Garrido Editores.

Mancelos, J. (2010). O Ensino da Escrita Criativa em Portugal: Preconceitos, Verdades e Desafios. *Exedra*, Lisboa, 155-160.

Ortiz, A., *et al.* (2010). Expressões idiomáticas em textos jornalísticos: insumo para aulas de PLE. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v.9, n.2, 145-162.

Vieira, V. A. (2001). *As palavras são como as cerejas. Oficinas de escrita*. Porto: Campo das Letras.

VII. Estudos sobre Didática Específica – Latim

AAVV. (1993). *As línguas clássicas, investigação e ensino*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

D'Abreu, M. M. (1993). Os clássicos na sala de aula. *As línguas clássicas: investigação e ensino – I*. Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos.

Faria, M. (1973). *Metodologia do latim. Colóquio sobre o ensino do latim – Actas*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Silva, C. M. V. R. (1995). O mito como pretexto. *As línguas clássicas: investigação e ensino – II*. Coimbra: Instituto de Estudos Clássicos.

VIII. Estudos sobre Didática das Línguas e Didática Geral

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bordenave, J.D., Pereira, A.M. (1986). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. (1992). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Mialaret, G. (1996). *As ciências da educação*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.

IX. Teses e Relatórios

- Fontes, V.J.O. (2013). *O Potencial Didático dos Mitos e das Lenas na Educação Histórica* (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do 2ºCiclo de Estudos em Ensino da História e da Geografia). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Klacewicz, A.C. (2009). *Lendas, mitos e história: estudo sobre as narrativas polonesas e gregas*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Machado, A.F.F. (2014). *O potencial didático das narrativas (lendas, mitos e literatura infantil mito-simbólica) para o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão histórica nos alunos do 1º e 2º ciclo* (Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico). Universidade do Minho, Minho.

Silva, L.I.D.M. (2015). *Pelos textos é que vamos: percursos intertextuais no ensino do Português e do Latim* (Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

ANEXOS

ANEXO 1

Escola Secundária c/ 3º Ciclo EB de Pedro Nunes



Data da observação:								
Observação da organização e comportamento da turma – 12ºE								
Alunos	Empenho			Organização		Respeito e Responsabilidade		Observações
	Realiza os TPC	Participa	Cumprir as tarefas propostas no tempo estipulado	Apresenta os materiais necessários e organizados (caderno, manual)	Toma notas	É pontual	Cumprir as regras de interação social e de civismo	
Nº1 Afonso Marcelino								
Nº2 António Lourenço								
Nº3 António Paulo								
Nº4 Beatriz Correia								
Nº5 Caetana Serra								
Nº6 Catarina Marinho								
Nº7 Constança Moncada								
Nº8 Diogo Sarmento								
Nº9 Duarte Simões								
Nº10 Filipa Campos								
Nº11 Francisco Menezes								
Nº12 Francisco Duarte								
Nº13 Frederico Telo								
Nº14 Henrique Ribeiro								

Prática de Ensino Supervisionada -FCSH
 Mestranda: Diana de Frias
 Orientadora: Rosário Silva



Nº15 Inês Serrano								
Nº16 José Camões								
Nº17 Leonor Marcolino								
Nº18 Maria Graça								
Nº19 Maria Fragoso								
Nº20 Maria Almada								
Nº21 Maria Vieira								
Nº22 Maria Carvalho								
Nº23 Mariana Veiga								
Nº24 Mariana Vieira								
Nº25 Marta Rosa								
Nº26 Marta Ramires								
Nº27 Matilde Herédia								
Nº28 Miguel Sousa								
Nº29 Pedro Ferreira								
Nº30 Simão Cameiro								
Nº31 Vasco Cortes								

Prática de Ensino Supervisionada -FCSH

Mestranda: Diana de Frias

Orientadora: Rosário Silva

ANEXO 2

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
Relatório de estágio - *Os mitos como recurso didático na aula de português e de latim*
Diana de Frias

Inquérito

Este inquérito enquadra-se na Prática de Ensino Supervisionada de Português, relativa ao Mestrado em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Tem como objetivo principal recolher informação acerca dos alunos para uma eficaz caracterização da turma.

Para a realização deste inquérito solicita-se a resposta a todas as questões, da forma assinalada.
As respostas de cada participante serão tratadas de forma confidencial.

1. DADOS BIOGRÁFICOS		
Nome:		Nº
Data de Nascimento: ____ / ____ / ____	Idade:	Nacionalidade:

2. AGREGADO FAMILIAR			
Com quem vive? Mãe ____ / Pai ____ / Madrasta ____ / Padrasto ____ / Avó ____ / Avô ____			
Outros familiares:			
Tem irmãos?	Quantos?		
Com quantas pessoas vive?			
Mãe	Idade:	Profissão:	Habilitações Literárias:
Pai	Idade:	Profissão:	Habilitações Literárias:

3. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	
Nome:	Profissão:
Parentesco:	Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
Nacionalidade:	Situação profissional atual:

4. PERCURSO ESCOLAR	
Ficou retido algum ano?	Em qual/quais?

5. VIDA ESCOLAR
Gosta de estudar?
Quais são as suas disciplinas preferidas?
Quais são as disciplinas de que menos gosta?

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
Os mitos como recurso didático na aula de português e de latim
Diana de Frias

Quais são aquelas que tem mais dificuldades?

6. ESCOLA

Indique o que gosta mais na escola:

(coloque uma cruz ao lado da resposta correta)

De estudar

Dos colegas

Dos professores

Outra situação:

7. RECURSOS/HÁBITOS/MÉTODOS DE ESTUDO

Responda a todas as perguntas com sim ou não:

O espaço onde estuda tem boas condições?

Estuda todos os dias a matéria dada nas aulas?

Distrai-se facilmente enquanto estuda?

Tem ajuda no estudo?

Prepara-se para os testes com antecedência?

Faz as tarefas propostas em sala de aula?

Compreende facilmente a matéria?

8. PERSPETIVAS

Pretende ingressar no ensino superior?

Em que curso?

Que profissão gostaria de exercer no futuro?

9. UM POUCO MAIS SOBRE SI

Indique três características que melhor correspondam à imagem que tem de si próprio (a):

Indique as atividades a que se dedica nos tempos livres:

O último livro que leu e de que gostou foi:

Para si a disciplina de Português é:

O que mais lhe agrada na disciplina de Português:

O que menos aprecia na disciplina de Português:

Muito obrigada pela colaboração!

ANEXO 3

Escola Secundária c/ 3º Ciclo EB de Pedro Nunes



Português – 12ºANO

2015/2016

Ficha 3

O Mito – da antiguidade aos nossos dias

A Grécia e a Roma antigas souberam construir com [os mitos] o seu património cultural. Materializados na literatura e nas artes plásticas, tornaram-se parte essencial da existência dos homens antigos, que conviviam com eles em casa, em público, nos atos educativos, nas atividades sociais e religiosas ou nos instantes do dia-a-dia.

Os mitos clássicos permaneceram, ao longo dos tempos, com maior ou menos importância, com mais ou menos concretizações. Os museus, em todo o mundo, estão cheios de estátuas de deuses, de deusas, de faunos, de sátiros, de heróis e de pinturas que materializam temas e episódios inspirados na mitologia antiga grega e latina.

Victor Jabouille, "Mythos, mito e cibermito", in *II Colóquio Clássico – Actas*, Aveiro, 1997.

Interpretação dos Mitos

A acreditarmos nas conclusões mais modernas, os mitos nada têm a ver com o sentimento religioso, eles seriam antes a explicação dos fenómenos da natureza, tais como o nascimento dum parte do universo, árvore ou flor, sol, planetas, tempestades, ou erupções vulcânicas, tremores de terra, em resumo, tudo o que existe e tudo o que acontece.

Os mitos representam a ciência das idades primitivas, eles são o resultado das primeiras tentativas dos homens para explicarem o que veem à sua volta; todavia, muitas destas narrativas não explicam absolutamente nada, são como contos puramente narrativos, como os que se contam ao longo dum grande serão de Inverno. Admite-se hoje que estas narrativas são ao mesmo tempo a literatura primitiva e a ciência dos primeiros tempos.

"As personagens da mitologia não são apenas os deuses. Heróis, mortais predestinados, personalidades históricas, animais fantásticos, seres híbridos, animais terrestres, aéreos e marinhos, vegetais, estrelas, planetas, constelações, elementos naturais, conceitos personificados, entidades várias: eis alguns dos agente que, integrados em estruturas narrativas, constituem o vasto *corpus* da mitologia clássica grega e latina."

Victor Jabouille, "Mythos, mito e cibermito", in *II Colóquio Clássico – Actas*, Aveiro, 1997.

Ao olhar o céu estrelado das noites escuras e límpidas, qualquer criança é tentada a visualizar padrões. Conforme a sua imaginação, uns podem ver triângulos, arcos e quadrados onde outros veem serpentes, ursas e leões. Os Gregos viam nos céus as figuras dos seus ancestrais mitológicos. Para

eles, que eram navegadores aventureiros e pensadores criativos, o firmamento contava a história da gênese do mundo, das guerras dos deuses e dos feitos dos heróis.

Nuno Crato, *Zodiaco – Constelações e Mitos*, Lisboa, Gradiva, 2001, *Prefácio*.

O Mito de Adónis



Vénus e Cupido de luto pela morte de Adónis de Cornelis Pieterz Holsteyn

A versão mais generalizada da lenda conta que Afrodite obrigou Mirra a cometer incesto com o seu pai, Teias, o rei da Assíria, sem o conhecimento dele, com o objetivo de gerar um filho. Teias, quando descobriu, perseguiu-a, mas os deuses ajudaram-na a esconder-se, transformando-a numa árvore de mirra. Adónis, nascido da árvore, era um ser de uma beleza extraordinária. A deusa Afrodite recolheu-o no momento do nascimento e confiou-o a Perséfone, deusa do submundo. Perséfone ficou impressionada com a beleza da criança e, quando Afrodite foi buscá-la, aquela recusou-se a devolvê-la. A disputa entre as duas deusas foi levada perante o arbítrio de Zeus que decidiu que Adónis vivesse uma metade do tempo no submundo, com Perséfone, e a outra metade, do tempo na Terra, com Afrodite.

Outras versões da lenda dizem que Afrodite se apaixonou por Adónis e, temendo-lhe um destino trágico, tentou desencorajá-lo da sua paixão pela caça. Mas Adónis continuou a caçar e acabou por ser morto por um javali, ou um urso selvagem. Uma outra versão diz que foi um javali que abriu a árvore com as garras, libertando Adónis, o que seria uma premonição da sua morte. Esta teria, segundo uns, sido causada por Ártemis e, segundo outros, por Ares, o amante ciumento de Afrodite.

O culto de Adónis era celebrado em toda a Fenícia e, especialmente, em Biblos. Em Ghineh, ainda existe um monumento em sua honra, onde Adónis é representado com uma lança na mão, vigiando o animal que está prestes a atacá-lo, enquanto Afrodite aguarda, com ar de grande preocupação. Os Fenícios acreditavam que Adónis voltava todos os anos, a estes locais de culto, para ser mortalmente ferido e que o seu sangue tingia as águas do Rio Nahr Ibrahim, a que os Gregos chamavam rio Adónis. O mito de Adónis está também ligado à origem da mirra e à origem da rosa, plantas que nasceriam de uma gota do seu sangue.

in Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-10-31 16:08:59].

Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/mito-de-adonis>

ANEXO 4

Escola Secundária c/ 3º Ciclo EB de Pedro Nunes



Português – 12º ano
Mensagem, Fernando Pessoa - Ficha de Trabalho nº1

1. Verifique a veracidade das seguintes afirmações, assinalando V (verdadeiro) ou F (falso). Corrija as falsas.

a)	A terceira parte de <i>Mensagem</i> encontra-se tripartida em <i>Os símbolos</i> , <i>Os avisos</i> e <i>Os momentos</i> .	
b)	A expressão latina que inicia a terceira parte de <i>Mensagem</i> é <i>Pax in excelsis</i> ("Paz nos céus").	
c)	Na terceira parte surge a desintegração, havendo, por isso, um presente de sofrimento e de mágoa.	
d)	O poema "A Última Nau" faz parte da terceira parte de <i>Mensagem</i> .	
e)	No poema "O Quinto Império" verifica-se que, depois de quatro impérios, chegará o Quinto Império (a alcançar através de valores sobretudo materiais).	
f)	No poema "O Desejado", "Galaz com pátria" refere-se ao cavaleiro da Távola Redonda a quem foi dado o privilégio de conhecer o Santo Graal.	
g)	As Ilhas Afortunadas são o lugar do não-tempo e do não-espaço, onde se encontra o Desejado que virá fundar o Quinto Império.	
h)	No poema "O Encoberto" é feita alusão à Ordem Rosa-Cruz, organizações de caráter secreto, que seguem ritos iniciáticos e práticas esotéricas e que ensinam a necessidade da busca do conhecimento e a cooperação entre as pessoas.	
i)	Bandarra é um alfaiate (século XV), autor de trovas proféticas acerca do destino de Portugal.	
j)	António Vieira é outro profeta do Quinto Império, considerado "Imperador da língua portuguesa".	

2. Complete os espaços em branco presentes no texto com as palavras seguintes:

formação – máximo – sebastianismo – história – morte – Descobrimientos – expansão –
triádica – missão – ressurreição – nacionalista -- profundo

À luz da ideia de que "Portugal é um ente", como diz o feliz título da obra de um estudioso francês de Fernando Pessoa, que corresponde ao próprio pensamento do poeta, podemos ler a *Mensagem* como tratando da _____ (1) de um ser desde o seu nascimento, a sua realização no mundo e até à sua morte. É esta a primeira significação da estrutura _____ (2) do poema.

Pessoa diz, numa entrevista a Artur Portela, que "a *Mensagem* é um livro _____ (3), e, portanto, na tradição representada primeiro pela busca do Santo Graal, e depois pela esperança do Encoberto". Aqui aparece com nitidez que o poeta identifica Portugal com a tradição cristã, com a demanda do Graal e com o _____ (4). Ora, se pensarmos que, do ponto de vista do poeta, (...) Portugal é um organismo e, por isso, está sujeito ao nascimento e à _____ (5), podemos entrever já um sentido mais _____ (6) da divisão do poema. Assim, se a primeira parte (*Brasão*) trata da _____ (7) de Portugal e do seu crescimento, já a segunda parte (*Mar Português*) trata da _____ (8) plena, quer dizer, da sua _____ (9) e ação no mundo, como na vida do homem se passa da idade infantil e juvenil do crescimento para a idade adulta em que se começa a agir sobre o mundo. Esta segunda parte leva ao ponto _____ (10) essa ação de Portugal no mundo, com os _____ (11), para terminar na paralisação, aposentação ou morte. Já a terceira parte (*O Encoberto*) trata do encobrimento resultante da morte e da antecipação profética da sua _____ (12).

Pessoa, *Mensagem*. 2012. *Mensagem*. Porto: Porto Editora. (adaptado)

ANEXO 5

Fernando Pessoa
MENSAGEM

" (...) E NÃO PENSO EM FAZER ARTE QUE NÃO MEDITE FAZÊ-LO PARA ERGUER ALTO O NOME PORTUGUÊS ATRAVÉS DO QUE EU CONSIGA REALIZAR."

IN CARTA DE FERNANDO PESSOA A ARMANDO CORTES-RODRIGUES, 19-01-1915.

3ª Parte – "O Encoberto"

Associada à figura do rei D. Sebastião, ao seu destino e conseqüente mito.

I – "Os Símbolos"	II – "Os Avisos"	III – "Os Tempos"
"D. Sebastião"	"O Bandarra"	"Noite"
"O Quinto Império"	"António Vieira"	"Tormenta"
"O Desejado"	"Screvo meu livro à beira-mágoa"	"Calma"
"As Ilhas Afortunadas"		"Antemanhã"
"O Encoberto"		"Nevoeiro"

Os Tempos

NOITE

A nau de um deles tinha se perdido
No mar indefinido.
O segundo pediu licença ao Rei
De, na fé e na lei
Da descoberta, ir em procura
Do irmão no mar sem fim e a névoa escura.

Tempo foi. Nem primeiro nem segundo
Volveu do fim profundo
Do mar ignoto à pátria por quem dera
O enigma que fizera.
Então o terceiro a El-Rei rogou
Licença de os buscar, e El-Rei negou.

*

Como a um cativo, o ouvem a passar
Os servos do solar.
E, quando o vêem, vêem a figura
Da febre e da amargura.

Com fixos olhos rasos de ânsia
Fitando a proibida azul distância.

*

Senhor, os dois irmãos do nosso Nome
O Poder e o Renome –
Ambos se foram pelo mar da idade
À tua eternidade;
E com eles de nós se foi
O que faz a alma poder ser de herói.

Queremos ir buscá-los, desta vil
Nossa prisão servil:
É a busca de quem somos, na distância
De nós; e, em febre de ânsia,
A Deus as mãos alçamos.

Mas Deus não dá licença que paríamos.

Os Tempos

Simboliza o tempo da morte e do mistério.

NOITE

A nau de um deles tinha se perdido
No mar indefinido.
O segundo pediu licença ao Rei
De, na fé e na lei
Da descoberta, ir em procura
Do irmão no mar sem fim e a névoa escura.

Tempo foi. Nem primeiro nem segundo
Volveu do fim profundo
Do mar ignoto à pátria por quem dera
O enigma que fizera.
Então o terceiro a El-Rei rogou
Licença de os buscar, e El-Rei negou.

Passado como tempo de descoberta e de superação referindo-se, então, os heróis dos descobrimentos.

O mar é o local onde os portugueses superaram os limites, representando a conquista em relação ao conhecimento.

O desaparecimento dos irmãos como um "enigma", um mistério futuro por se cumprir:
"o próprio mar era inconsciente da existência de Portugal quando faz o mistério do desaparecimento dos seus navegadores".

Os Tempos

NOITE

Como a um calivo, o ouvem a passar
Os servos do solar.
E, quando o vêm, vêm a figura
Da febre e da amargura,
Com fixos olhos rasos de ânsia
Fitando a proibida azul distância.

*
Senhor, os dois irmãos do nosso Nome –
O Poder e o Renome –
Ambos se foram pelo mar da idade
À tua eternidade;
E com eles de nós se foi
O que faz a alma poder ser de herói.

O terceiro, não podendo resgatar os seus irmãos, passa a sofrer na solidão o seu Destino. É também o poeta que sofre, por transferência, e Portugal enquanto nação.

Representação, após a morte dos heróis, do presente, isto é, a decadência do Império e vontade de reabilitação da morte dos dois irmãos, da pátria, concretizada pelo terceiro.

Perdeu-se o PODER, perdeu-se o RENOME (a fama), mas não se perdeu o NOME (a essência do ser, a nossa individualidade).

Os Tempos

NOITE

Queremos ir buscá-los, desta vil
Nossa prisão servil:
É a busca de quem somos, na distância
De nós; e, em febre de ânsia,
A Deus as mãos alçamos.

Mas Deus não dá licença que partamos.

O que ficou (o NOME) poderá partir e reencontrar os outros dois (o PODER e o RENOME), mas só com a autorização de Deus.

A ânsia pela reabilitação da pátria leva o sujeito poético a relembrar os heróis que permanecem na memória.

Apelo a Deus enquanto entidade abstrata pelo ressurgimento do Império.

Os Tempos

NOITE

Ideias principais do poema:

- Ritmo rápido relacionado com a estrutura narrativa do poema, realçado pelo recurso a sucessivos transportes.
- A "noite" é o primeiro dos "tempos" que se opõem simbolicamente à manhã de nevoeiro sebastianista. O poema relata a tragédia dos irmãos Corte-Real, narrativa que é o retrato de um país perdido, prisioneiro, impedido de ir em busca da sua essência.
- Expressa o desejo do renascimento e da reconquista de uma alma e de uma identidade perdidas. Apelo à mudança e à ação dos portugueses na construção de um Império futuro, um Quinto Império.

Os Tempos

NOITE

A nau de um deles finha se perdido
No mar indefinido,
O segundo pediu licença ao Rei
De, na fé e na lei
Da descoberta, ir em procura
Do irmão no mar sem fim e a névoa escura.

Tempo foi. Nem primeiro nem segundo
Volveu do fim profundo
Do mar ignoto à pátria por quem dera
O enigma que fizera.
Então o terceiro a El-Rei rogou
Licença de os buscar, e El-Rei negou.

Como a um cativo, o cuvem a passar
Os carnos do solar,
E, quando o vêem, vêem a figura
Da febre e da amargura,

Com fixos olhos rasos de ónsia
Fitando a proibida azul distância.

*

Senhor, os dois irmãos do nosso Nome
O Poder e o Renome –
Ambos se foram pelo mar da idade
À tua eternidade;
E com eles de nós se foi
O que faz a alma poder ser de herói.

Queremos ir buscá-los, desta vil
Nossa prisão servil:
É a busca de quem somos, na distância
De nós; o, em febre do ónsia,
A Deus as mãos alçamos.

Mas Deus não dá licença que partamos.

Os Tempos

"Tormenta"

Que jaz no abismo sob o mar que se ergue?
Nós, Portugal, o poder ser.
Que inquietação do fundo nos soergue?
O **desejar** poder **querer**.
(...)



Portugal como um país em potência, em inquietação, com a força indomável de uma vontade coletiva.
A força do "desejar", "poder" e "querer" que permitirá descobrir o sinal para o nascimento do Quinto Império.

Os Tempos

CALMA

Que costa é que as ondas contam
E se não pode encontrar
Por mais naus que haja no mar?
O que é que as ondas encontram
E nunca se vê surgindo?
Este som de o mar praíar
Onde é que está existindo?

Ilha próxima e remota,
Que nos ouvidos persiste,
Para a vista não existe.
Que nau, que armada, que frota
Pode encontrar o caminho
À praia onde o mar insiste,
Se à vista o mar é sozinho?

Haverá rasgões no espaço
Que dêem para outro lado,
E que, um deles encontrado,
Aqui, onde há só sargaço,
Surja uma ilha velada,
O país afortunado
Que guarda o Rei desterrado
Em sua vida encantada?

Os Tempos

Tempo de paragem para reflexão.

CALMA

Que costa é que as ondas contam
E se não pode encontrar
Por mais naus que haja no mar?
O que é que as ondas encontram
E nunca se vê surgindo?
Este som de o mar praíar
Onde é que está existindo?

Não existe uma costa onde aportar, pelo menos não uma costa física.

Depois do sofrimento da "tempesta", não há consolo, não há uma realidade que apare o sofrimento.

A costa não existe, mas ouvem-se as ondas a bater contra ela – sinal de loucura ou de estar algo divino prestes a acontecer?

Os Tempos

CALMA

Ilha próxima e remota,
Que nos ouvidos persiste,
Para a vista não existe.
Que nau, que armada, que frota
Pode encontrar o caminho
À praia onde o mar insiste,
Se à vista o mar é sozinho?

Refere-se à ilha Afortunada, onde a lenda diz que vive D. Sebastião, à espera do seu regresso, numa manhã de nevoeiro.

ilha idealizada visto que existe para os ouvidos, mas não para a vista. ilha de pensamento, não uma ilha real. É um objetivo da mente, não das mãos, da conquista.

Apesar da tempestade atual, a calma há-de voltar e a viagem há-de prosseguir (não em busca de novas terras, mas em direção ao autoconhecimento).

Os Tempos

CALMA

Haverá rasgões no espaço
Que dêem para outro lado,
E que, um deles encontrado,
Aqui, onde há só sargaço,
Surja uma ilha velada,
O país afortunado
Que guarda o Rei desterrado
Em sua vida encantada?

O sujeito poético ironiza com aqueles que acreditam na ilha Afortunada como coisa real.

Resposta à questão dos últimos três versos:
Não existe!

Só o símbolo, o mito, resiste. Frágil e invisível na "calma" do mar parado. Não há que esperar nada além disso – por mais doloroso e difícil que seja esse vazio.

Os Tempos

CALMA

Ideias principais do poema:

- Desenvolvimento do poema entre os sentidos da visão e audição; uso de inúmeras interrogações retóricas.
- O poema aponta, assim, para a figura do rei D. Sebastião como libertador capaz de reconduzir Portugal ao "paraíso perdido".
- A vida, depois do impulso da força (tormenta), sai da noite para uma calma inesperada, de contemplação. É neste momento que não há regresso possível, pois a nova obra foi começada pelo relâmpago (tormenta) e agora apenas permanece tranquila, a ganhar consistência.

Os Tempos

"Antemanhã"

"Antemanhã" como o anúncio da manhã, princípio de qualquer coisa.

"Nevoeiro"

(...)
Tudo é disperso, nada é inteiro.
Ó Portugal, hoje és nevoeiro...
É a hora!

"Nevoeiro" – símbolo da incerteza, da indefinição e da obscuridade; a promessa de um novo dia.

Depois do nevoeiro, vem a luz que permitirá encontrar o caminho certo...
O futuro – "É a hora!" de traçar novos rumos, de tomar a iniciativa e de cumprir a missão que nos foi confiada...



ANEXO 6

A construção de um herói mítico em *Felizmente Há Luar!*

Gomes Freire de Andrade

É uma personagem que não aparece em cena, mas está sempre presente.

“um amigo do povo”

“um homem às direitas”

“não é um santo, é um homem como todos nós”

“estrangeirado ou não, é capaz de se bater com os senhores do Rossio”

Mitificado pelo povo

Gomes Freire de Andrade

É uma personagem que não aparece em cena, mas está sempre presente.

“estrangeirado: estrangeirado é que ele é!”

“para esta cambada, o Freire é Deus”

“a ninguém tem o povo mais amor”

“soldado distinto, súbdito fiel”

“ninguém põe ao povo mais esperança do que o general”

**Mitificado pelo povo – nas próprias palavras de
Vicente**

Gomes Freire de Andrade

É uma personagem que não aparece em cena, mas está sempre presente.

"é lúcido, é inteligente, é idolatrado pelo povo, é um soldado brilhante, é grão-mestre da Maçonaria e é, senhores, um estrangeirado..."
"um inimigo natural desta Regência"

Considerado culpado e condenado à morte pelos elementos do poder

Gomes Freire de Andrade

É uma personagem que não aparece em cena, mas está sempre presente.

"que vive na paz com a sua inconsciência e acaba respeitado por todos"
"nem saía de casa, com medo que o povo o aclamasse"
"nunca conspirou"
"o meu homem nunca quis saber quantos soldados tinha atrás de si e, se alguma vez olhou para trás, foi apenas para me ver"

Olhar de Matilde, que defende a isenção do homem que ama.

Gomes Freire de Andrade

É uma personagem que não aparece em cena, mas está sempre presente.

"se há santos, Gomes Freire é um deles..."

Símbolo da audácia e da intrepidez do povo; ele é, de facto, o elemento estável (enquanto mitificação) que, pela simples razão de existir, se torna incómodo, uma vez que:

"A sua vida inteira foi uma conspiração permanente contra o que esta gente representa."

«É chamado herói, na mitologia, a personagem que exerceu, sobre os homens e sobre os acontecimentos, uma determinada influência, que lutou com tanta bravura, ou realizou feitos de uma tal temeridade, que se elevou acima dos seus semelhantes, os mortais, e que pôde ousar aproximar-se dos deuses, merecendo assim depois da morte uma veneração e um culto particulares.»

Dicionário de Mitologia Grega e Romana

Podemos considerar Gomes Freire um herói mítico?

Trova do vento que passa de Manuel Alegre

Pergunto ao vento que passa
Notícias do meu país
E o vento cala a desgraça
O vento nada me diz.

Pergunto aos rios que levam
Tanto sonho à flor das águas
E os rios não me sossegam
Levam sonhos deixam mágoas.

Levam sonhos deixam mágoas
Ai rios do meu país
Minha pátria à flor das águas
Para onde vais? Ninguém diz.

Se o verde trevo desfolhas
Pede notícias e diz
Ao trevo de quatro folhas
Que morro por meu país.

Pergunto à gente que passa
Por que vai de olhos no chão.
Silêncio – é tudo o que tem
Quem vive na servidão.

Vi florir os verdes ramos
Direitos e ao céu voltados.
E a quem gosta de ter amos
Vi sempre os ombros curvados.

E o vento não me diz nada
Ninguém diz nada de novo.
Vi minha pátria pregada
Nos braços em cruz do povo.

Vi meu poema na margem
Dos rios que vão para o mar
Como quem ama a viagem
Mas tem sempre de ficar.

Vi navios a partir
(Portugal à flor das águas)
Vi minha trova florir
(Verdes folhas verdes mágoas).

Há quem te queira ignorada
E fale pátria em teu nome.
Eu vi-te crucificada
Nos braços negros da fome.

E o vento não me diz nada
Só o silêncio persiste.
Vi minha parada
À beira de um rio triste.

Ninguém diz nada de novo
Se notícias vou pedindo
Nas mãos vazias do povo
Vi minha pátria florindo.

E a noite cresce por dentro dos
homens do meu país.
Peço notícias ao vento
E o vento nada me diz.

Mas há sempre uma cadeia
Dentro da própria desgraça
Há sempre alguém que semeia
Canções no vento que passa.

Mesmo na noite mais triste
Em tempo de servidão
Há sempre alguém que resiste
Há sempre alguém que diz não.

Os símbolos em *Felizmente Há Luar!*



Rosto duplo de Jano:

- Sol / Lua
- Bem / Mal
- Noite / Dia
- Preto / Branco

Bipolarização do conflito que se estrutura em dois pólos opostos:

- o social e o afetivo
- o poder e o contrapoder

Símbolos religiosos

Cristo



Gomes Freire

- Morrem às mãos de um **poder político opressivo que se sente ameaçado.**
- São sujeitos a **juízos fictícios;**
- Condenados a **mortes vergonhosas.**

Símbolos religiosos

Judas



Principal Sousa

- Matilde acusa-o de ser **pior do que Judas,** porque nem sequer se arrepende.
- Atira-lhe aos pés (desprezo) a **moeda de Manuel,** simbolizando o pagamento da **traição,** os trinta dinheiros que Judas recebeu por denunciar Cristo.

Símbolos religiosos

Gomes Freire é preso com 12 homens



12 apóstolos (se retirarmos Judas)

O número 13, que se segue ao 12 (número do ciclo concluído) introduz um novo ciclo de partida, inicia uma **renovação**.



Esperança de que os 13 prisioneiros originarão uma **ruptura na situação do país**.

"Haja o que houver, não julgue a Deus pelos homens que falam em Seu nome. [...] Não O julgue sem O ouvir. Deus carece cada vez mais desse direito."
diz Frei Diogo a Matilde.

Símbolos cromáticos

VERDE



Saia verde de Matilde.
Vida e liberdade.
Esperança.
Fecundidade (Natureza) – reencontro dos amantes após a morte.

PRETO



Cor do desespero e do luto antecipado de Matilde.

VERMELHO



Símbolo fundamental do princípio da vida.
Cor do sangue e do fogo (ambivalência de vida e morte).
Fogo como elemento criador.

Outros símbolos

Tambores



Símbolo da autoridade que desagrega, dispersa, aniquila.
Repressão sentida por Manuel e outros populares.

As três cadeiras



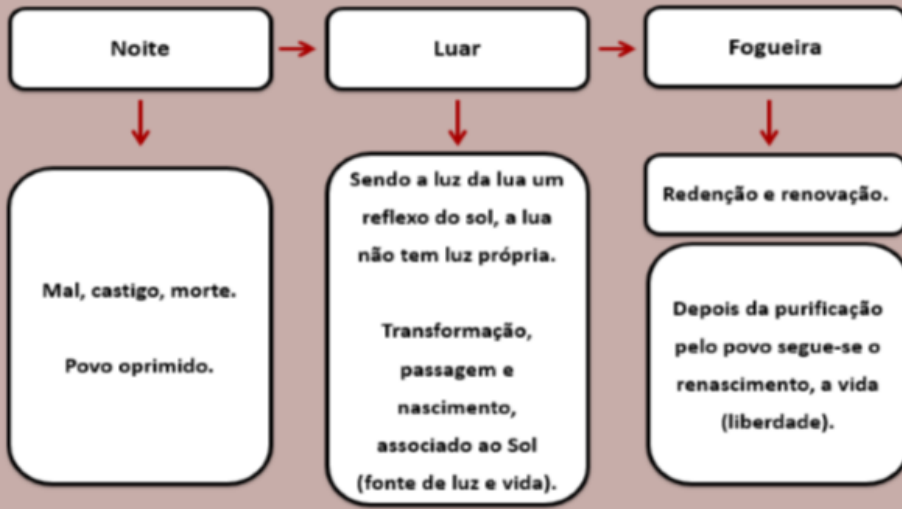
Riqueza, poder e autoridade.
As três faces do poder:
• Poder civil
• Poder religioso
• Poder militar

A moeda



Traição da igreja perante um dos seus filhos.
Símbolo do desrespeito que os mais poderosos mantinham para com o próximo.

Outros símbolos



ANEXO 7

Planificação de aula – O voo da Passarola em <i>Memorial do Convento</i>					
Data: 12 de abril de 2016	Turma: 12ºE	Lições:	Duração: 50 + 50 minutos	Docente: Diana de Frias	
Sumário: <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura interpretativa de excertos de <i>Memorial do Convento</i> – o voo da Passarola; 2. Produção escrita; 3. Coesão textual - realização de uma ficha de trabalho. 					

Etapas de ensino	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Materiais	Tempo (minutos)
1. Chamada dos alunos e apresentação do sumário;				Computador	5'
2. Revisão de conteúdos tratados na sessão anterior e apresentação dos principais eixos da narrativa;	<i>Memorial do Convento</i> , José Saramago	Ativar conhecimentos prévios Conhecer os principais eixos da narrativa	Breve exposição acerca dos principais eixos da narrativa	Computador Projektor PowerPoint nº1	5'
3. Enquadramento do episódio do voo da Passarola através de leitura interpretativa de breves excertos;	<i>Memorial do Convento</i> , José Saramago	Ler e interpretar excertos da obra em estudo: estabelecer relações de sentido entre situações ou episódios Apreender os sentidos do texto	Leitura interpretativa de excertos da obra em estudo	Computador Projektor PowerPoint nº1	10'
4. Leitura interpretativa de um excerto;	<i>Memorial do Convento</i> , José Saramago	Ler com fluência	Leitura interpretativa de um excerto relativo ao voo da Passarola	Computador Projektor Ficha nº1	10'

		Ler e interpretar excertos da obra em estudo: estabelecer relações de sentido entre situações ou episódios Apreender os sentidos do texto			
5. Visualização e audição de ficheiro multimédia;	<i>Memorial do Convento</i> , José Saramago	Utilizar estratégias de escuta e de leitura Consolidar conhecimentos adquiridos na leitura e análise de excertos da obra	Visualização de um vídeo intitulado “Bartolomeu de Gusmão, o inventor da Passarola” disponível na página da internet <i>RTP Ensina</i>	Computador Projetor	10’
6. Exposição da professora acerca das consequências e da simbologia do voo da Passarola;	<i>Memorial do Convento</i> , José Saramago	Ler e interpretar excertos da obra em estudo: estabelecer relações de sentido entre situações ou episódios Apreender os sentidos do texto Mobilizar conhecimentos prévios para a identificação de elementos simbólicos num texto	Exposição acerca das consequências e da simbologia da parte da obra em estudo	Computador Projetor PowerPoint nº1	5’
7. Exposição da professora acerca da presença de um discurso mítico na obra em estudo;	<i>Memorial do Convento</i> , José Saramago A intertextualidade	Identificar e interpretar manifestações de intertextualidade Ler e interpretar excertos da obra em estudo Apreender os sentidos do texto	Leitura de um excerto e breve exposição acerca da presença de um discurso mítico em <i>Memorial do Convento</i>	Computador Projetor PowerPoint nº1	5’
8. Produção escrita;	<i>Memorial do Convento</i> , José Saramago	Utilizar informação de um texto de modo crítico e autónomo Comparar temas, ideias e valores expressos em diferentes textos com a mesma temática	Realização da ficha nº2	Ficha nº1 Ficha nº2	20’

	A intertextualidade Exposição sobre um tema	Escrever um texto respeitando as marcas do género: exposição sobre um tema Redigir textos com coerência e correção linguística			
9. Sistematização dos principais aspetos acerca da coesão textual;	<i>Memorial do Convento, José Saramago</i> Texto e textualidade: coesão textual	Conhecer os princípios de coesão textual Distinguir mecanismos de construção da coesão textual	Exposição acerca dos mecanismos de coesão textual	Computador Projetor PowerPoint nº2	15'
10. Realização e correção de uma ficha de aplicação de conhecimentos;	<i>Memorial do Convento, José Saramago</i> Texto e textualidade: coesão textual	Conhecer os princípios de coesão textual Distinguir mecanismos de construção da coesão textual Demonstrar, em textos, a existência de coerência textual	Realização e correção da ficha nº3 – coesão textual	Computador Projetor PowerPoint nº2 Ficha nº1 Ficha nº3	15'

ANEXO 8



Ficha nº2

A propósito de *Memorial do Convento*, Pedro Fernandes de Oliveira Neto refere-se à presença de um discurso mítico na obra:

“ O entendimento de que o discurso literário se configura enquanto bacia recetora do discurso mítico permitiu-nos deitar um olhar outro para o romance de José Saramago: o olhar para o funcionamento das próprias articulações do romance e capacidade do autor em apreender elementos das mais variadas narrativas míticas para a construção do seu universo de tinta e papel. Parecem residir em Memorial do Convento, claramente, (...) traços de elementos do discurso mítico, que se articulam não somente como ecos, mas como se fossem pinceladas que em alguns momentos vêm à superfície da tessitura textual e se destacam em alto relevo (...) “

Neto, Pedro. (2011). Marcas da presença do discurso mítico em *Memorial do convento*. VEREDAS, 16, 129-150.

Tendo conta o excerto atrás transcrito, leia o seguinte poema de Ovídio relativo ao mito de Dédalo e Ícaro.

ENTRETANTO, Dédalo odiava Creta, odiava o longo exílio, morto de saudades da terra natal. O mar aprisionava-o. ‘Embora ele barre o meu caminho com as terras e o mar’, disse, ‘ao menos, o céu está sempre aberto. Iremos por aí! Minos pode ser dono de tudo, mas não é dono dos ares.’ Assim dizendo, aplica o seu talento a artes desconhecidas e revoluciona a natureza. De facto, dispõe penas em filas, [começando pelas mais curtas, a curta seguindo a longa] a ponto de se julgar crescerem num declive: assim cresce gradualmente a flauta campestre com as suas canas desiguais.

Depois, prende-as a meio com um fio e a base com cera, e, tendo-as assim prendido, dobra-as em suave curvatura para imitar as aves verídicas. Com ele estava o seu menino, Ícaro. Sem saber que mexia em algo para si tão perigoso, ora, de cara risonha, tentava apanhar as penas que a brisa vagabunda movia, ora amolecia com o polegar a loira cera; e com esta brincadeira atrapalhava o espantoso trabalho do pai. Quando deu o toque final ao que tinha planeado, o artífice aventurou-se a equilibrar o próprio corpo no par de asas, e ficou suspenso no ar, assim agitado.

Equipando também o filho, disse: ‘Voa a meia altura, Ícaro, recomendo-te, para que, se fores demasiado baixo, o mar não pese nas penas, e, demasiado alto, não as queime o fogo. Voa entre um e outro; não te ponhas, advirto, a contemplar Bootes ou a Hélice ou a espada desembainhada de Oríon. Vem atrás de mim: eu guiar-te-ei.’ Ao mesmo tempo que dá tais instruções de voo, ajeita-lhe as inéditas asas nos ombros.

No meio do labor e advertências, molham-se de lágrimas as envelhecidas faces, tremem as mãos de pai. Beija o filho, beijos que jamais repetiria; e, elevando-se graças às asas, levanta voo à frente. Tal como a ave ao guiar as frágeis crias para fora do alto ninho pelo ar, ele receia pelo companheiro; exorta-o a que o siga, e ensina-lhe as ruinosas artes [e, batendo as asas, vai olhando para trás para as do filho]. Viu-os com espanto alguém que pescava com a trémula cana, ou algum pastor arrimado ao cajado ou lavrador à rabiça do arado, julgando que eram deuses aqueles que tinham o poder de viajar pelos céus. E já à sua esquerda ficava a Samos de Juno (para trás haviam deixado Delos e Paros), e, à sua direita, Lebinto, tal como Calimne, rica em mel,

quando o rapaz começa a achar gozo no audacioso voo e se afasta do guia. Arrastado pelo seu fascínio pelo céu, rumou para as alturas. Ora, a vizinhança do sol voraz amolece as odoríferas ceras que colavam as penas: a cera derrete-se. Bem lá agita o rapaz os braços nus, mas, sem asas para bater, não logra apanhar ar algum. E a boca que gritava o nome do pai é acolhida pelas águas azul-esverdeadas, que dele obtiveram o seu nome.

O pobre pai (que já nem era), 'Ícaro!', chamava, 'Ícaro!', berrava, 'Onde estás? Onde hei-de procurar-te? Ícaro!', gritava. Então avistou penas a boiar nas ondas. E amaldiçoando as suas artes, sepultou o corpo do filho num túmulo. E esta terra tomou o nome do sepultado.

Ovídio. 2007. *Metamorfoses*. Lisboa: Cotovia.

VOCABULÁRIO: Bootes – constelação do hemisfério celestial norte; Hélice – nebulosa planetária mais próxima da Terra; Oríon – na mitologia grega, foi um gigante caçador, um dos melhores ao serviço de Ártemis; Samos, Delos, Paros, Lebinto e Calimne – ilhas gregas.



Jacob Peter: *A queda de Ícaro* (1636)

1. Construa um texto expositivo, com cerca de 100-200 palavras, apoiando-se na planificação proposta:

Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o tema da citação
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar sumariamente o mito de Dédalo e Ícaro
	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o mito com a voo da Passarola
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Concluir sobre a natureza inspiradora do mito na obra

ANEXO 9



Ficha nº3 - Coesão textual em *Memorial do Convento*

Tendo em conta o excerto lido, responda às seguintes questões.

1. Identifique o referente dos elementos sublinhados e explicito o nome dos processos associados a este mecanismo de coesão referencial.

1.1. "... prouvera que adivinhassem os seus olhos e o futuro, ..." (linha 3)

1.2. "... lançou-se em flecha, céu acima." (linha 8)

1.3. "... a que mais continentes da terra e do ar me levarás tu, ..." (linha 13)

1.4. "... estavam apenas assustados com a sua própria coragem." (linha 19)

1.5. "... estão entrando os familiares do Santo Ofício para o prenderem." (linha 41)

2. Verifique a veracidade das afirmações seguintes. Corrija as falsas.

a) Na frase "Nunca perguntamos se haverá juízo na loucura, mas vamos dizendo que de louco todos tempos um pouco." (linha 31) o conector <i>mas</i> contribui para a coesão interfrásica.	
b) Em "(...) parece uma custódia de ouro, depois Baltasar que segura a corda com que fecharão as velas, depois Blimunda, prouvera que adivinhassem os seus olhos o futuro," (linhas 2 e 3) o conector <i>depois</i> contribui para a coesão referencial.	
c) Na frase "O padre abre mais a <u>vela</u> , três quartas partes das <u>bolas de âmbar</u> estão já à sombra, e a <u>máquina</u> desce suavemente (...)" (linhas 35 e 36) as palavras sublinhadas contribuem para a coesão lexical, concretizada através do processo de repetição.	
d) Em "(...) <u>por obra do meu génio</u> , <u>por obra também dos olhos de Blimunda</u> , (...) <u>por obra da mão direita de Baltasar</u> (...)" (linhas 16 e 17) as palavras sublinhadas contribuem para a coesão temporo-aspetual do enunciado.	
e) Em "A máquina estremeceu (...) girou duas vezes sobre si própria enquanto subia (...) até que, firme, novamente equilibrada, erguendo a <u>sua</u> cabeça de gaivota (...)" (linhas 6,7 e 8) o elemento sublinhado contribui para a coesão referencial, concretizada com recurso à correferência não anafórica.	

3. Complete os espaços em branco no texto abaixo, integrando os conectores apresentados e respeitando as regras de coesão e coerência textuais.

já	em seguida	pois	também	porque
antes de	quando	visto que	mas	mais tarde

O padre voador

_____ (1) o pequeno balão em chamas se aproximou dos cortinados do palácio real, dois criados armados de varapaus derrubaram-no sem piedade, receosos de que o fogo se propagasse ao edifício. Terminou assim, de forma inglória, a primeira experiência aeronáutica realizada no mundo depois da de Ícaro (que, como sabemos não existiu,

_____ (2) trata-se de uma figura da mitologia grega).

_____ (3) Bartolomeu de Gusmão é bem real. O tal balãozinho abatido à paulada mostrou mesmo assim à corte de D. João V, nesse dia 5 de agosto de 1709, que o homem podia construir aparelhos mais leves do que o ar e elevar-se nos céus a bordo deles.

Gusmão era um jovem padre jesuíta de 24 anos nascido em Santos, na então colônia do Brasil. Em miúdo inventara

_____ (4) um complexo sistema de abastecimento de água ao colégio religioso onde estudava. Foi na sua segunda viagem a Lisboa, em 1708, que requereu a D. João V a patente de um “instrumento para se andar pelo ar”.

Esta foi-lhe concedida no ano seguinte e a notícia espalhou-se com tal rapidez pela Europa que em toda a parte surgiram publicadas gravuras fantasiosas de uma espécie de barco com cabeça de ave, dossel de tecido e asinhas laterais. Era a célebre *Passarola*, que nunca existiu com essa forma. [...] A experiência levada a cabo diante da corte a 5 de agosto desse ano foi a segunda, _____ (5) da primeira vez, dois dias antes, o balãozinho tinha-se incendiado ainda _____ (6) se erguer do solo. Seguiram-se mais três ensaios, no último dos quais, a 3 de outubro, um balão já maior do que os anteriores se elevou no ar em pleno Terreiro do Paço, para pasmo da população que olhava de boca aberta.

_____ (7) acusado pela Inquisição de simpatizar com os cristãos-novos (os judeus convertidos ao cristianismo), Bartolomeu de Gusmão fugiu apressadamente para Espanha, de onde tentou _____ (8) alcançar a Inglaterra. Mas já não teve tempo para isso, _____ (9) adoeceu gravemente em Toledo, onde viria a falecer em 1724, com 38 anos. Há quem diga que se tinha mesmo convertido ao judaísmo, mas há _____ (10) quem sustente que o motivo pelo qual a Inquisição o perseguiu tinha que ver com as suas experiências aerostáticas. Aparelhos que se elevam no ar não podiam deixar de ser coisas do demónio.

MARTINS, Luís Almeida, 2011. *365 dias com histórias da História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros (adaptado)
(exercício retirado do manual *Expressões 12*, pp. 300-301)

4. Escreva frases que respeitem os mecanismos de coesão indicados:

4.1. Coesão referencial com recurso à catáfora;

4.2. Coesão interfrásica com recurso ao conector *contudo*;

4.3. Coesão temporo-aspetual;

4.4. Coesão lexical por hiperonímia (com o hiperónimo *ciência*);

4.5. Coesão lexical por sinonímia.

Prática de Ensino Supervisionada – FCSH

Mestranda: Diana de Frias

Orientadora: Rosário Silva

ANEXO 10

Escola Secundária c/ 3º Ciclo EB de Pedro Nunes



Português – 8º ano Expressões idiomáticas

Expressões idiomáticas são construções ou expressões peculiares de uma língua; locuções ou modos de dizer característicos de um idioma, habitualmente de caráter familiar ou vulgar e que não se traduzem literalmente para outras línguas. São expressões de uso comum, cuja interpretação ultrapassa o sentido literal, e que devem ser entendidas globalmente e não pelo sentido de cada uma das partes.

As expressões idiomáticas (existentes em todas as línguas) são manifestações espontâneas de criatividade (...) e são de fácil memorização. Quando utilizamos a expressão “abrir a alma”, estamos a utilizar uma forma idiomática, uma frase feita que significa “desabafar”.

in Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-02-01 21:55:44]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/Sexpressoes-idiomaticas>

1. Explique o sentido das seguintes expressões idiomáticas e crie uma frase em que use cada uma delas.

	Sentido	Frase
a) “abrir o jogo”		
b) “tiro e queda”		
c) “meter água”		
d) “feito num oito”		
e) “dizer cobras e lagartos”		

2. Associe cada expressão idiomática ao sentido correspondente.

- a) “amargo de boca”
- b) “arranjar um trinta e um”
- c) “coisas do arco da velha”
- d) “meter a viola no saco”
- e) “estar à sombra da bananeira”
- f) “estalar o verniz”
- g) “fazer ouvidos de mercador”
- h) “ir de vento em popa”
- i) “ir desta para melhor”
- j) “ir para o olho da rua”
- k) “meia dúzia de gatos pingados”
- l) “passar as passas do Algarve”
- m) “por uma unha negra”
- n) “tirar o cavalinho da chuva”
- o) “puxar os cordelinhos”

- 1) “não dar importância ao que se diz”
- 2) “poucas pessoas”
- 3) “morrer”
- 4) “experimentar uma situação má”
- 5) “desgosto”
- 6) “desenganar-se”
- 7) “coisas incríveis, invulgares, mirabolantes”
- 8) “não fazer nada”
- 9) “calar-se, acatar uma situação”
- 10) “alhada, coisa confusa e de difícil resolução”
- 11) “correr tudo bem, ir no bom sentido”
- 12) “controlar uma situação não abertamente”
- 13) “por pouco”
- 14) “ser despedido”
- 15) “deterioração de uma relação formal”

ANEXO 11



Português – 8º ano Expressões idiomáticas: Calcanhar de Aquiles

1. Leia com atenção a seguinte narrativa mitológica.

Calcanhar de Aquiles

Esta é a história do maior de todos os heróis gregos, Aquiles, o bravo. Aquiles, o forte. Aquiles, o homem mais corajoso de sempre. É também uma narração da época mais terrível da história da Grécia antiga, em que tantos dos seus mais nobres príncipes tombaram nos nove longos anos de guerra em Tróia.

A mãe de Aquiles era Tétis, uma nereida – uma das cinquenta ninfas do mar que acorriam em auxílio dos pescadores – e imortal. O seu pai era Peleu, rei dos Mirmídones, mas mortal. A diferença entre os pais seria a ruína do casamento, pois Tétis fora obrigada a casar com Peleu contra a sua vontade.

Quando o primeiro filho nasceu, Tétis levou-o às escondidas e, segurando-o pelo calcanhar, mergulhou-o nas águas geladas do rio Estige, que corre no Mundo Inferior. Desta forma, tornou o seu filho imortal. Mas cometeu um erro, um erro que se tornaria fatal. Esqueceu-se de mergulhar o calcanhar, e essa parte do corpo do bebé permaneceu vulnerável. Quando Peleu descobriu o que a sua esposa tinha feito, ficou furioso. Sendo ele mortal, queria que o seu filho fosse criado como ele. Então, tirou-lhe o bebé – antes mesmo que Tétis pudesse amamentá-lo. Por essa razão, porque os seus lábios nunca tocaram o peito da sua mãe, o bebé foi chamado Aquiles, o que significa «sem lábios».

Peleu e Tétis separaram-se imediatamente depois disto, tendo Tétis regressado ao seu lar, no mar. Aquiles foi então entregue aos cuidados de Quíron, para ser criado nas encostas do monte Pélion. Quíron era um centauro, meio homem, meio cavalo – mas, ao contrário de muitos centauros, era bondoso e sensato. Este amava Aquiles como se ele fosse o seu próprio filho. Alimentou o rapazinho com carne de leão para lhe dar coragem e com favos de mel para fazê-lo correr velozmente. Quem melhor do que ele para o ensinar a montar e a caçar? Ensinou-lhe também a arte de tocar flauta e de curar, e a imortal Calíope, uma das nove musas, visitava a caverna para lhe ensinar a cantar. Em breve, Aquiles cresceu e tornou-se um jovem de extraordinária beleza, assim como de grande destreza. Diz-se que, aos seis anos, conseguia alcançar um veado adulto e matá-lo com as suas próprias mãos.

Mas enquanto Aquiles brincava ao sol no monte Pélion, as nuvens da guerra iam-se acumulando. Por toda a Grécia, juntavam-se guerreiros e príncipes, formando o grande exército que em breve navegaria em direção a Tróia.

Ora, entretanto, fora feita uma profecia a Tétis. A profecia dizia simplesmente que, se Aquiles navegasse para Tróia, nunca regressaria. Embora tivesse permitido que Peleu lhe roubasse o filho, era-lhe dedicada e correu ao monte Pélion, numa tentativa de o salvar do seu destino, o que era tão inútil como desesperado. Vestindo-o de mulher, levou-o para a corte de Licomedes, rei de Ciro, na esperança de que ele pudesse esconder-se aí, salvo dos olhos perscrutadores dos reis gregos.

Enquanto Aquiles gastava o tempo entre as mulheres de Ciro, os principais protagonistas da guerra de Tróia juntavam-se e percorriam o país em busca de guerreiros preparados para combater e morrer – com eles.

Foi Ulisses quem procurou Aquiles em Ciro, pois uma vidente avisara que Tróia não poderia ser tomada sem ele. Aquiles acabou por ser descoberto, recrutado para a guerra e dirigindo-se para Tróia levou consigo uma lança mágica que só ele podia empunhar – um presente de Quíron – e também uma arca com embutidos de marfim e pedrarias, cheia de cobertores, túnicas e capas para se proteger do vento – um presente da sua desgostosa mãe. Ia acompanhado do seu primo, Pátroclo, que era mais velho do que ele, mas não tão hábil nem tão bem-nascido. Aquiles amava-o mais que tudo no mundo.

Aquiles foi o segundo grego a desembarcar na costa de Tróia. Teria sido o primeiro se Tétis não o tivesse avisado de que o primeiro a desembarcar seria também o primeiro a morrer.

A primeira batalha foi travada na praia e Aquiles, chefiando os fiéis mirmídones de seu pai, cedo provou que merecia a sua reputação de valoroso. Nos primeiros vinte minutos da batalha, já tinha morto nada menos do que uma centena de gregos e o seu sangue cobria toda a sua armadura e pingava-lhe os longos cabelos dourados. Nas semanas que se seguiram, Aquiles foi acumulando vitória atrás de vitória, morte atrás de morte, até que o seu nome se tornou o mais temido de todo o exército grego.

Se Aquiles era o orgulho do exército grego, Heitor era o seu equivalente entre os troianos. Os dois homens eram adversários por natureza. Eram até fisicamente o oposto um do outro e odiavam-se profundamente, até porque fora Heitor quem matara o primo de Aquiles, Pátroclo. A certa altura Heitor desafiou Aquiles para um combate corpo a corpo e ele aceitou. Por um dia, a guerra foi suspensa, preparando-se os dois lados para assistir ao confronto.

Estava uma manhã luminosa. As ondas, fluindo para o campo de combate, pareciam lançar pedras preciosas para a areia, ao quebrarem-se contra a costa. Uma brisa suave soprava no acampamento grego, brincando com os cabelos dos soldados que esperavam. Houve um murmúrio quando os portões de Tróia se abriram e um vulto isolado caminhou para fora, vestido com uma armadura negra e prateada, com uma espada numa das mãos e uma lança na outra. Em seguida, abriu-se a tenda de Aquiles e o murmúrio transformou-se num arfar. Tétis visitara o filho nessa noite, trazendo consigo uma nova armadura forjada pelo próprio Hefesto. De pé, ao sol, Aquiles parecia talhado de ouro maciço e o reflexo do sol à sua volta era quase ofuscante.

Talvez Heitor se tenha sentido, nesse momento, condenado. Aquiles estava implacável, imparável. Com os brados das forças troianas acima deles e com as forças gregas fazendo círculo à sua volta, os dois homens lutaram corpo a corpo. Lutavam com tanta ferocidade que, quando as espadas se chocavam, podia ver-se a faísca a quilómetros de distância. Heitor era talvez o mais forte. Mas Aquiles era o mais rápido e os troianos que assistiam das muralhas deixaram escapar um grito quando ele se esquivou a uma estocada e, desferindo um golpe de baixo para cima, atingiu o seu príncipe no coração. Heitor tombou de joelhos.

- Aquiles! – sussurrou, com o sangue a afluir-lhe aos lábios. – Entrega o meu corpo aos meus pais. Deixa-me ser sepultado com honra.

- Nunca! – gritou Aquiles. Enterrou a espada e ficou a ver a luz dos olhos de Heitor a extinguir-se.

Mais tarde, Aquiles deu ordem para que o corpo de Heitor fosse transportado para Tróia e pediu uma trégua de doze dias para que as solenidades funerárias pudessem ser preparadas.

Depois da morte de Heitor, Aquiles lutara com mais bravura que nunca. Mas tornara-se no alvo de demasiados inimigos e nem todos humanos. Posídon, deus do mar, ainda aclamava vingança por Aquiles ter morto o seu filho e Apolo enfurecera-se por um homem ter sido morto no seu próprio templo.

Então, um dia, em pleno combate, Posídon segredou a Páris – o homem que, mais do que qualquer outro, dera início à guerra – que Aquiles não era invulnerável, ao mesmo tempo que Apolo guiava a sua mão.

ANEXO 12

Escola Secundária c/ 3º Ciclo EB de Pedro Nunes

Aluno: _____ Turma: _____ Data: _____

Leia com atenção o seguinte texto e responda às perguntas de interpretação.

O mito de Narciso

Finda a gravidez, lindíssima ninfa [Liriope]

deu à luz uma criança, que já na sua tenra idade era adorável. Deu-lhe o nome de Narciso. Ora, consultado sobre o menino, se chegaria a ver os longos anos de uma velhice avançada, o profético vate respondeu: 'Se não se conhecer a si próprio.' Durante anos, a profecia do vidente pareceu vã; mas o desfecho do caso, o tipo de morte e a insólita loucura comprovaram-nas. (...)

Um dia, acossava veados em pânico em direção às redes, quando foi avistado pela ninfa da voz. Era a ressoante Eco, que não sabia calar-se quando lhe falavam, nem falar primeiro. Naquele tempo, Eco ainda era um corpo, não apenas uma voz. Mas embora faladora, não usava a fala de modo diferente do que agora: devolver, de entre muitas, as últimas palavras. (...)

Ora bem, quando viu Narciso a vagar pelos campos ermos, inflamou-se de amor. Sorrateiramente, vai seguindo atrás dele; (...)

Num certo dia, separado do seu grupo de fiéis companheiros, o moço gritara: 'Quem está aqui?' 'Está aqui!', respondera Eco. Ele fica estupefacto. Dirigindo o olhar para todos os lados, berra em altos brados: 'Vem!' E ela chama quem a chama. Olhando para trás e, de novo ninguém vindo, 'Porque foges de mim?', grita. E quantas palavras diz, tantas recebe de volta. Ele insiste, e, enganado pela ilusão da voz que responde, diz: 'Anda para aqui, vamos!', e Eco, que jamais haveria de ecoar qualquer outro som com mais prazer, 'Vamos!' retorquiu. Para apoiar em pessoa as próprias palavras, saiu do bosque e avançou com o fito de lançar os braços ao ansiado pescoço. Ele, porém, fuge. E, ao fugir, exclama: 'Tira as tuas mãos de cima de mim! Antes morrer do que entregar-me a ti!' Nada consegue ela retorquir a não ser 'entregar-me a ti!' Repudiada, esconde-se nos bosques, e, com vergonha, oculta o rosto na folhagem. (...)

[Desde aí oculta-se em bosques e em monte algum é vista, e, porém, todos a ouvem: é tão só som o que vive nela.] (...)

Havia uma fonte límpida, argêntea de reluzentes remoinhos, (...)

A toda a volta brotava erva, que a água vizinha alimentava, e um bosque que jamais deixaria o local aquecer com o sol. Ali se estendeu o rapaz, exausto do ardor da caça e do calor, Seduzido tanto pela beleza do local como pela nascente. (...) Enquanto bebe, arrebata-o a imagem da figura que vê. (...) Olha maravilhado para tudo o que o torna maravilhoso. Sem saber, deseja-se a si próprio, e o elogiado é quem elogia; e ao desejar, é o desejado, e junto incendeia e arde de amor. Quantas vezes beijos vão não deu àquela fonte enganadora! Quanta vezes não mergulhou os braços no meio das águas para abraçar o pescoço que vê, e não se abraçou a si mesmo! (...)

Cuidado algum por Ceres, cuidado algum pelo repouso conseguem arrancá-lo dali. Estendido na vegetação à sombra, contempla a mentirosa forma com um olhar insaciável, (...) Aquele encanta-me e vejo-o; mas o que vejo e me encanta não logro encontrar: tanta confusão se apodera de quem ama! (...)

é que quantas vezes estendi os lábios para as límpidas águas, tantas vezes voltou para mim a boca e se esforçou por beijar. (...)

Pois sempre que abri os braços para ti, tu abriste-os para mim; sempre que ri, tu riste-te; e amiúde reparei nas tuas lágrimas, quando eu chorava. (...)

Assim dizendo, em delírio, volta-se para aquela mesma face, e com lágrimas torvou a superfície da água: estremecendo, a lagoa devolveu a imagem desfocada. Ao vê-la desaparecer, 'Aonde foges? Fica, cruel! Não me deixes, a mim que te amo!', gritou.

(...)

Metamorfoses, Ovídio

1. Assinale a opção correta, completando as afirmações que se seguem.

1.1. O poema apresenta uma estrutura predominantemente...

A	narrativa.
B	descritiva.
C	expositiva.

1.2. Narciso apresenta-se como a principal personagem do poema, visto que...

A	é considerado adorável por todos desde criança.
B	conhecemos a história da sua vida desde o nascimento até à sua morte.
C	tem uma morte trágica.

1.3. Na primeira estrofe é profetizado que a criança agradável deve...

A	evitar ser feliz para chegar à velhice.
B	procurar conhecer-se de forma a morrer idoso.
C	procurar nunca se conhecer para poder viver longos anos.

1.4. A história de Narciso e Eco...

A	é uma história de amor com um final feliz.
B	é uma história de amor não correspondido que deixa Eco envergonhada.
C	é uma história de amor não correspondido que justifica o final feliz de Narciso.

1.5. Narciso morre no final da história porque...

A	procura alcançar o seu amor.
B	tem um acidente e cai na água.
C	não aguenta o sofrimento de passar uma vida inteira sem ver Eco.

2. O presente excerto apresenta-nos duas personagens mitológicas de enorme importância.

2.1. Apresente-as.

2.2. Recorrendo a elementos textuais, caracterize as duas personagens.

3. Tendo em conta o conhecimento que tem da história, justifique a profecia do vidente.

4. Leia as seguintes definições:

Eco *n.m.* **1** FÍSICA repetição de um som refletido por uma superfície de grande área situada a uma distância do emissor do som tal que o intervalo de tempo entre a emissão e o retorno da onda refletida seja superior a um décimo de segundo; **ressonância** **2** som produzido por esta reflexão **3**

repetição de sons ou de palavras **4** [fig] divulgação de palavras ou expressões atribuídas a uma pessoa. (...)

Narcisismo *n.m.* **1** amor excessivo por si próprio; atenção exagerada com o próprio corpo **2** PSICOLOGIA persistência ou regresso de um estágio psicosssexual, em que o objeto de amor é a própria personalidade ou um objeto com o qual o sujeito se identifica (De *Narciso*, mitol. + *ismo*).

4.1. Relaciona as definições que acabou de ler com as personagens da história.

ENRIQUECIMENTO LEXICAL

1. Tendo em conta o contexto em que surge cada uma das palavras sublinhadas no texto, identifique o seu significado.

1	ACOSSAVA (acossar)	A	<i>v.tr.</i> contrapor um argumento com outro; replicar; retrucar; responder; objetar.
2	ERMOS	B	<i>adj.</i> de prata ou da cor da prata.
3	FITO	C	<i>n.f.</i> ASTRONOMIA um dos planetas anões do Sistema Solar, que se encontra na cintura de asteroides, entre Marte e Júpiter (Do lat. Ceres, deusa romana das searas).
4	RETORQUIR	D	<i>n.m.</i> 1 mira; alvo 2 [fig.] objetivo a que se dirigem as nossas manobras ou aspirações; propósito; intento.
5	REPUDIADA (repudiar)	E	<i>adj.</i> que nunca se farta ou contenta; ávido; sôfrego.
6	ARGÊNTEA	F	<i>v. tr.</i> 1 gozar a posse de; fruir 2 conseguir 3 enganar, intrujar.
7	BROTAVA (brotar)	G	<i>v.tr.</i> 1 perseguir; dar caça a 2 atormentar.
8	CERES	H	<i>v.tr.</i> 1 irritar; inquietar; perturbar 2 impedir / <i>v. intr.</i> tornar-se carrancudo; irritar-se; perturbar-se.
9	INSACIÁVEL	I	<i>v.intr.</i> 1 BOTÂNICA sair do solo; desenvolver rebentos; rebentar 2 aparecer 3 proceder 4 nascer 5 irromper; borbotar; aparecer subitamente 6 mostrar-se.
10	LOGRO (lograr)	J	<i>v.tr.</i> 1 expulsar do domicílio conjugal; divorciar-se de 2 abandonar, deseparar 3 pôr de parte; rejeitar.
11	TORVOU (torvar)	K	<i>adj.</i> 1 despovoado 2 retirado; isolado 3 solitário.

2. Crie frases com as palavras do quadro anterior. Atente aos requisitos para a criação das mesmas.

- 2.1. Dois verbos e um adjetivo.
- 2.2. Dois verbos e um nome.
- 2.3. Dois verbos, um nome e dois adjetivos.

ANEXO 13

Escola Secundária c/ 3º Ciclo EB de Pedro Nunes

Aluno: _____ Turma: _____ Data: _____

Leia com atenção o seguinte excerto do conto de Machado de Assis e responda às perguntas de interpretação.

O espelho

Quatro ou cinco cavalheiros debatiam, uma noite, questões de alta transcendência. Eis aqui como ele começou a narração:

- Tinha vinte e cinco anos, era pobre, e acabava de ser nomeado alferes da Guarda Nacional. Não imaginam o acontecimento que isto foi em nossa casa. Minha mãe ficou tão orgulhosa! Tão contente! Chamava-me o seu alferes. Primos e tios, foi tudo uma alegria sincera e pura. Lembra-me de alguns rapazes, que se davam comigo, e passaram a olhar-me de revés, durante algum tempo. Em compensação, tive muitas pessoas que ficaram satisfeitas com a nomeação; e a prova é que todo o fardamento me foi dado por amigos.... Vai então uma das minhas tias, D. Marcolina, viúva do Capitão Peçanha, que morava a muitas léguas da vila, num sítio escuso e solitário, desejou ver-me, e pediu que fosse ter com ela e levasse a farda. Fui, acompanhado de um pajem, que daí a dias tornou à vila, porque a tia Marcolina, apenas me pilhou no sítio, escreveu a minha mãe dizendo que não me soltava antes de um mês, pelo menos. E abraçava-me! Chamava-me também o seu alferes. Achava-me um rapagão bonito. E sempre alferes; era alferes para cá, alferes para lá, alferes a toda a hora. Eu pedia-lhe que me chamasse Joãozinho, como dantes; e ela abanava a cabeça, brandando que não, que era o “senhor alferes”. Um cunhado dela, irmão do afinado Peçanha, que ali morava, não me chamava de outra maneira. Era o “senhor alferes”, não por gracejo, mas a sério, e à vista dos escravos, que naturalmente foram pelo mesmo caminho. Na mesa tinha eu o melhor lugar, era o primeiro servido. Não imaginam. Se lhes disser que o entusiasmo da tia Marcolina chegou ao ponto de mandar pôr no meu quarto um grande espelho, obra rica e magnífica, que destoava do resto da casa, cuja mobília era modesta e simples...

- Espelho grande?

- Grande. Era a melhor peça da casa. O certo é que todas essas coisas, carinhos, atenções, obséquios, fizeram em mim uma transformação, que o natural sentimento da mocidade ajudou e completou. Imaginam, creio eu?

- Não.

- O alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a primitiva cedesse à outra; ficou-me uma parte mínima de humanidade. Ora, um dia recebeu a tia Marcolina uma notícia grave; uma de suas filhas, casada com um lavrador residente dali a cinco léguas, estava mal e à morte. Adeus, sobrinho! Adeus, alferes! Era mãe extremosa, armou logo uma viagem, pediu ao cunhado que fosse com ela, e a mim que tomasse conta do sítio. O certo é que fiquei só, com os poucos escravos da casa. Os escravos punham uma nota de humildade nas suas cortesias, que de certa maneira compensava a afeição dos parentes e a intimidade doméstica interrompida. Mal podia eu suspeitar a intenção secreta dos malvados.

- Matá-lo?

- Antes assim fosse.

- Coisa pior?

- Ouçam-me. Na manhã seguinte achei-me só. Os velhacos, seduzidos por outros, ou de movimento próprio, tinham resolvido fugir durante a noite; e assim fizeram. Achei-me só, sem mais ninguém, entre quatro paredes. (...). Nunca os dias foram mais compridos, nunca o sol abrasou a terra com uma obstinação mais cansativa. E então de noite! Não que a noite fosse mais silenciosa. Mas a noite era sombra, era a solidão ainda mais estreita, ou mais larga.

- Sim, parece que tinha um pouco de medo.

- Oh! Fora bom se eu pudesse ter medo! Viveria. Tinha uma sensação inexplicável. Era como um defunto andando, um sonâmbulo, um boneco mecânico. Dormindo, era outra coisa. Nos sonhos, fardava-me orgulhosamente, no meio da família e dos amigos, que me elogiavam o garbo, que me chamavam alferes.

- Na verdade, era de enlouquecer. Convém dizer-lhes que, desde que ficara só, não olhara uma só vez para o espelho. Não era abstenção deliberada, não tinha motivo; era um impulso inconsciente, um receio de achar-me um e dois, ao mesmo tempo, naquela casa solitária; e, se tal explicação é verdadeira, nada prova melhor a contradição humana, porque no fim de oito dias deu-me na veneta de olhar para o espelho com o fim justamente de achar-me a dois. Olhei e recuei. O próprio vidro parecia conjurado com o resto do universo; não me estampou a figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra. Então tive medo; atribuí o fenómeno à excitação nervosa em que andava; receei ficar mais tempo, e enlouquecer. Subitamente por uma inspiração inexplicável, por um impulso sem cálculo, lembrou-me... Se forem capazes de adivinhar qual foi a minha ideia...

- Diga.

- Lembrou-me de vestir a farda de alferes. Vesti-a, aprontei-me de todo; e, como estava defronte do espelho, levantei os olhos, e... não lhes digo nada; o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior. Essa alma ausente com a dona do sítio, dispersa e fugida com os escravos, ei-la recolhida no espelho. Imaginai um homem que, pouco a pouco, emerge de um letargo, abre os olhos sem ver, depois começa a ver, distingue as pessoas dos objetos, mas não conhece individualmente uns nem outros; enfim, sabe que este é Fulano, aquele é Sicrano; aqui está uma cadeira, ali um sofá. Tudo volta ao que era antes do sono. Assim foi comigo. Olhava para o espelho, ia de um lado para o outro, recuava, gesticulava, sorria e o vidro exprimia tudo. Daí a diante, fui outro. Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante do espelho, lendo, olhando, meditando; no fim de duas horas, três horas, despia-me outra vez. Com este regime pude atravessar mais seis dias de solidão sem os sentir...

ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994, v. II. (com supressões)

1. O texto apresenta-nos essencialmente uma personagem.
 - 1.1. Indique-a.
 - 1.2. Caracterize a personagem referida anteriormente e transcreva expressões textuais que comprovem a sua resposta.
 - 1.3. Explique a mudança na vida da personagem no momento em que foi nomeado alferes.
 - 1.4. Evidencie a alteração no comportamento da personagem e apresente o motivo que conduziu a essa alteração.
 - 1.5. Explícite a solução encontrada, no final do conto, para resolver essa alteração de comportamento.

2. Refira qual a importância do espelho no desenrolar da ação.

3. Relacione o conto que acabou de ler com o mito de Narciso presente na obra *Metamorfoses* de Ovídio. Tenha em conta:
 - as semelhanças entre as personagens principais;

- o papel dos elementos que evidenciam o reflexo de cada uma das personagens;
- o final de cada uma das histórias.

4. Leia com atenção o seguinte excerto de um poema de Oscar Wilde e um excerto da obra *Cadernos de Lanzarote* de José Saramago.

- Não nos admiramos de que pranteeis Narciso dessa maneira. Ele era tão belo!
 - Narciso era belo? – indagou o lago.
 - Quem sabe melhor do que vós? – responderam as Oréades.
 - Ele desprezava-nos ao cortejar-vos debruçado nas vossas margens, mirando-vos, e contemplando a própria beleza, no espelho das vossas águas.
 E o lago retrucou:
 - Eu amava Narciso porque, quando ele se debruçava sobre as minhas margens para me contemplar, eu via sempre refletir-se, no espelho dos seus olhos, a minha própria beleza.

Oscar Wilde

Escrever um diário é como olhar-se num espelho de confiança, adestrado a transformar em beleza a simples boa aparência ou, no pior dos casos, a tornar suportável a máxima fealdade. Ninguém escreve um diário para dizer quem é. Por outras palavras, um diário é um romance com uma só personagem (...) a necessidade de juntar aos sinais que me identificam um certo olhar sobre mim mesmo. O olhar do espelho (...) este Narciso que hoje se contempla na água desfará amanhã com a sua própria mão a imagem que o contempla.

José Saramago

- 4.1. Relacione o poema de Oscar Wilde com o mito de Narciso contado por Ovídio. Assinale a principal diferença e comente-a.
 4.2. Referindo-se a Narciso, José Saramago compara o espelho a um outro elemento. Refira-o e apresente as semelhanças.

Escrever um conto...

Produza um conto, com um **mínimo de cem** e um **máximo de duzentas palavras**, que evidencie uma relação de **intertextualidade** com o mito de Narciso presente na obra *Metamorfoses* de Ovídio. Elabore-o de modo a cumprir as três fases da escrita: **planificação**, **textualização** e **revisão**.

ANEXO 14

A obsessão de Luísa

Luísa nunca se via ao espelho, nunca se arranjava, nunca usava maquilhagem. Era tímida e pouco confiante. Até que um certo dia, ao andar na rua, reparou numa mulher mais velha a olhar fixamente para ela do outro lado da rua. Envergonhada, Luísa parou e viu que a mulher estava a atravessar a rua para ir ao seu encontro. Era dona de uma marca de moda e, após uma longa conversa com Júlia, disse-lhe que era a mulher mais bonita que já tinha visto, que era perfeita para a sua marca e convenceu-a a ficar com o seu cartão.

Passados alguns meses, Luísa tornou-se modelo. Todos os dias fazia desfiles ou sessões fotográficas. Com o passar do tempo, Luísa criou uma obsessão pela sua aparência e já não pensava em mais nada. A sua rotina diária girava à volta da beleza. Passava horas em frente ao espelho...

No dia em que a sua sessão fotográfica saiu numa revista, ela passou dias e dias a folheá-la, sentada no seu quarto, olhando para a revista e para o espelho, alternadamente.

Luísa acabou por sofrer uma morte trágica, causada por desidratação e fome.

Ainda hoje se diz que a Luísa é o melhor exemplo de narcisismo, infelizmente.

A história de Édipo

Era uma noite normal em Moscovo, Édipo, um dos homens mais ricos da cidade, estava a voltar de uma noite de convívio com os seus parceiros de bebida. Depois de uns minutos de uma viagem bastante atribulada na carruagem, uma estranha mulher apareceu à sua frente.

- Saia! - gritou o condutor - eu juro que a atropelo!

A mulher optou por permanecer em silêncio, Édipo, sem paciência, saiu e aproximou-se da mulher.

- Necessita de alguma coisa? – perguntou.

A mulher continuou em silêncio...

- É surda? – perguntou o homem.

- «*Damnatus est sola vita!*» - incitou a mulher.

- Desculpe?

A mulher desapareceu na escuridão...

Édipo, depois de chegar aos seus aposentos, dirigiu-se para a sua biblioteca e consultou o seu livro dos antepassados para tentar decifrar a frase "*damnatus est sola vita*". Depois de duas horas de pesquisa, o relógio bateu as doze e Édipo decidiu ir dormir.

Depois de uma difícil noite de sonho, Édipo acordou e começou a sua rotina matinal, até que ouviu uma pessoa à porta, intrigado desceu as suas escadas do melhor carvalho do mercado e abriu, deparando-se com uma imagem igual a si. Completamente assustado, fechou abruptamente a porta na cara da sua cópia e começou a pensar no que aconteceu, sendo interrompido pelo seu mordomo.

- Está bem senhor? – perguntou o mordomo.

No momento em que Édipo se virou para responder, o seu coração parou, pois o mordomo estava, também, uma cópia exata dele. Tentando fugir da situação, correu para a rua, deparando-se com cerca de trinta cópias de Édipo. Depois de perceber o que se estava a passar, voltou para a sua biblioteca para se lembrar da frase que a mulher disse e que afinal significava "condenado a uma vida sozinho". Depois de perceber, subiu para o terceiro andar da sua mansão e decidiu acabar com tudo, na esperança de que fosse só um pesadelo. Atirou-se da janela do seu quarto e, no momento que o corpo tocou no chão, ficou tudo preto porque este suposto "pesadelo", era, afinal, a vida real.

ANEXO 15

Morto pela sua imagem

Vi a minha imagem na água
Tão bonita a nascer
Sem tristeza sem mágoa
Como o Narciso ao morrer.

E ao renascer
Voltou o olhar para água
Não teve tempo a perder
Para se afogar na mágoa.

Sempre que renascia
Não conseguia evitar
No fim sempre morria
Não parava de se afogar.

O impossível

Narciso, quando te viste tão formoso
Procuraste um lado deleitoso
Não o encontraste
E choraste.

Querias obter o impossível
Mas só alcançaste o possível.
Choraste choraste
E então te mataste.

Aqui fica a tua história
Para sempre na memória
Pela tua ingenuidade
E triste finalidade.

A vida do fim

Narciso apaixonou-se pela sua bela imagem
Mas o seu amor era só uma miragem.
Narciso deixou-se aí ficar
Até a sua vida terminar.

Ela ressuscitou
E gritou
Para os passarinhos
Muito fofinhos.

A sua vida resumiu-se a isso
Apaixonar, viver, morrer e ressuscitar.
Essa vida de Narciso
Tem que acabar.

Pandora

Pandora era bela, formosa e curiosa
Tinha um marido misterioso
Que tinha guardado uma caixa cor-de-rosa
E quando Pandora a encontrou, furioso ele ficou.

Pandora ficou curiosa quando lhe deram o "não"
Por isso a caixa foi abrir
Foi abrir com as suas mãos
Para a beleza descobrir.

Mas ao abrir
Só vê tristeza.
Vai descobrir e libertar todos os perigos que existem na natureza.

O terror no jardim

O sol e os campos sorriem para mim
Parecias uma flor
Quando naquele dia te vi no jardim.

Mas sem saber como o terror invadiu o jardim
Um bicho de sete cabeças apareceu e era o fim
Mas Hércules surgiu e acabou com o horror no jardim.

Pôs o fim à criatura
E também o fim à sua procura.

A praia de Midas

Quando chegou o dia de verão que tanto aguardei
À praia decidi ir
Pus bronzeador assim que lá cheguei
E a areia que Midas tocou adorei sentir.

Os pés libertei
E na areia dourada me estendi
Um gelado comprei
E o cornetto escolhi.

ANEXO 16



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO EB DE PEDRO NUNES

5º Teste de Português - 12º E

3º Período - 2015.2016

Versão 1

GRUPO I

Leia com atenção o excerto retirado de *Felizmente Há Luar!* e responda às questões que se seguem.

A pergunta é acompanhada dum gesto que revela a impotência da personagem perante o problema em causa. Este gesto é francamente “representado”. O público tem de entender, logo de entrada, que tudo o que se vai passar no palco tem um significado preciso. Mais: que os gestos, as palavras e o cenário são apenas elementos duma linguagem a que tem de adaptar-se.

Ao dizer isto, a personagem está quase de costas para os espectadores. Esta posição é deliberada. Pretende-se criar, desde já, no público, a consciência de que ninguém, no decorrer desta peça, vai esboçar um gesto para o cativar ou para acamaradar com ele. (O réu não se senta ao lado dos juizes.)

Muda de tom de voz. Está a imitar, com sarcasmo, alguém que se não sabe quem seja. Entende-se, todavia, que a personagem se refere ao ambiente político da época.

Volta ao seu tom de voz habitual.

O primeiro popular volta a sentar-se.

Começa a ouvir-se, ao longe, o ruído dos tambores.

Algumas personagens mostram certa agitação.

ATO I

Ao abrir o pano, a cena está às escuras, encontrando-se uma única personagem iluminada, ao centro e à frente do palco. Esta personagem está andrajosamente vestida.

Manuel

Que posso eu fazer? Sim: que posso eu fazer?

(Dá dois passos em direção ao fundo do palco, detém-se, e continua)

Vê-se a gente livre dos Franceses, e zás!, cai na mão dos ingleses!

E agora? Se acabamos com os Ingleses, ficamos na mão dos reis do Rossio...

Entre os três o diabo que escolha...

(Pausa)

Deus todo-poderoso para a frente... Deus todo-poderoso para trás... Sua Majestade para a esquerda... Sua Majestade para a direita...

(Pausa)

E enquanto eles andam para trás e para a frente, para a esquerda e para a direita, nós não passamos do mesmo sítio!

Ilumina-se, subitamente, o fundo do palco. De pé e sentadas, várias figuras populares conversam. Algumas dormem estendidas no chão. Uma velha, sentada num caixote, cata piolhos a uma rapariga nova.

(...)

Manuel

Está bem. Está bem.

(Dá um safanão na rapariga, que se levanta com lentidão.)

São horas de nos irmos indo, mulher.

Rita

Já?

Manuel

Lembra-te do que temos de andar.

(Ouve o som dos tambores)

Que é isto?

(Todos se levantam e escutam o medo. Alguns pegam nos seus objetos pessoais – cestos, mantas esfarrapadas, uma abóbora, etc. – e preparam-se para fugir. Outros, parados, esperam que o som dos tambores indique a direção da marcha das tropas. O ruído afasta-se. Ficam todos calados, indecisos.)

1º Popular

Não vêm para cá.

O Antigo Soldado

Essas cantigas são inventadas
No regimento de Freire d'Andrade
São cantadas com o estilo
De lá ré ó liberdade.

1º Popular

Onde aprendeu vossemecê isso?

O Antigo Soldado

Em Campo d' Ourique – já lá vão mais de dez anos – quando eu era soldado no regimento de Gomes Freire...
Aqui onde me veem já andei nas guerras...

Em tom de quem evoca o passado com saudade.

Rita

Com o general?

O Antigo Soldado

Com o general, pois!

(...)

Uma voz

E ele?

O Antigo Soldado

Ele?

Outra Voz

O general, homem...

O Antigo Soldado

Um amigo do povo!
Um homem às direitas! Quem fez aquele não fez outro igual...

O grupo começa a prestar atenção ao diálogo.

Fala com entusiasmo.
Vê-se que Gomes Freire é o seu herói.

Manuel

Se ele quisesse...

Este silêncio é pesado. As personagens olham para as mãos e para os lados. Foram longe de mais e sabem-no. Ainda têm nos ouvidos o ruído dos tambores, símbolo duma autoridade sempre presente e sempre pronta a interferir.

À medida que fala vai-se excitando cada vez mais.

Fala com escárnio.

(Silêncio)

Vicente

Se ele quisesse? Mas se ele quisesse o quê? Vocês ainda não estão fartos de generais?

(...)

(Para o antigo soldado)

Que te dizem eles, os teus generais, os tais com quem te bateste, quando te encontram na rua, miserável, sem um naco de pão para comer? Sabes o que te dizem? Sabes? Viram-se para as mulheres, e justificam os cinco réis da esmola, dizendo que te bateste como um valente na campanha do Rossilhão. E tu? Matas a fome com os cinco réis e com a recordação da campanha. Mas eles... eles vão para casa encher a pança! Disso podes estar certo...

O Antigo Soldado

O Gomes Freire não é desses.

Luis de Sttau Monteiro, *Felizmente Há Luar!*

1. Destaque a intencionalidade das duas primeiras notas à margem, relacionando-as com a ligação da peça ao teatro épico.
2. Refira os principais traços caracterizadores de Manuel tendo em conta o sentido da interrogação que abre o primeiro ato.
3. Indique a simbologia dos tambores, justificando a sua referência ao longo do excerto.
4. Caracterize o espaço social apresentado no texto.
5. Explique a afirmação do Antigo Soldado “*O Gomes Freire não é desses*” no final do excerto.

GRUPO II

Leia atentamente o texto seguinte.

No país politicamente desmoralizado, e económica e socialmente fragilizado que é o vivo retrato de Portugal nos anos anteriores a 1820, como pensavam os restritos círculos liberalizantes a “regeneração” da sociedade?

- 5 Parece fora de qualquer dúvida que para eles a reforma passava por uma mudança política que dotasse o regime monárquico com instituições liberais e representativas. [...]

- 10 Mas vejamos o que se passava em Portugal depois de 1815. A preocupação fundamental dos governadores do reino em Lisboa era a de alertar o regente, e depois rei, D. João VI, para a necessidade de serem tomadas várias medidas que obviassem a pobreza, a miséria e a ruína agrícola, comercial e industrial em que o País mergulhara. E, ao mesmo tempo, os governadores, como outros portugueses, solicitam constantemente o regresso do rei. Dizia em 1817 um dos mais destacados governadores, o principal Sousa (D. José António de Meneses e Sousa Coutinho, irmão do conde de Linhares, que fora ministro no Brasil até 1812, e do conde do Funchal): “A nação adora a Vossa Majestade [...] O governo, Augusto Senhor, nada pode fazer observar rigidamente: só a Real Presença dará a felicidade a este Povo e poderá regenerar esta nação que não suspira por outra fortuna que a de ver Vossa Majestade” [...]. O governo de Lisboa revela, pois, um
- 15 imobilismo, uma incapacidade de pôr em marcha reformas urgentes do ponto de vista económico, social e cultural. Não consegue fazer diminuir a distância a que está do centro do poder político no Rio.

Além disso, acrescia-lhe uma outra dificuldade: a do relacionamento com a tutela do chefe militar

- inglês, o general William Carr Beresford, que, em 1815, planeava já um novo regulamento para o exército português, o que certamente ia acarretar uma despesa extraordinária, no momento em que já não se podia contar com o subsídio britânico. Beresford torna-se uma figura incómoda quer para o principal Sousa quer para outro governador, D. Miguel Forjaz, o futuro conde da Feira, por outras razões, não só porque pretende obter um papel político-militar mais preponderante na sociedade portuguesa, como também porque promovia os militares ingleses nos comandos, preterindo os portugueses. Nasceu também aqui uma importante sensibilidade política, que está presente no desfecho do movimento revolucionário de Gomes Freire de 1817 e no de 24 de agosto de 1820: a do sentimento nacional e antibritânico.

Mas é preciso não esquecer que os governadores do reino em Lisboa, ao mesmo tempo que apadrinham as críticas às ideias de mudança, exerceram, por outro lado, uma eficaz ação de repressão sobre as tentativas de transformação política.

MATTOSO, José (Dir.), 1993. *História de Portugal*. Vol. 5. Lisboa: Círculo de Leitores.

1. Para responder a cada um dos itens de 1.1. a 1.6., selecione a única opção que permite obter uma afirmação correta. Escreva, na folha de respostas, o número de cada item e a letra que identifica a opção escolhida. Apenas serão consideradas corretas respostas dadas em **letra maiúscula**.

1.1. A palavra “que” utilizada na passagem “a reforma passava por uma mudança política que dotasse o regime monárquico com instituições liberais e representativas.” (II. 4-5) é

- (A) um pronome pessoal.
- (B) um pronome relativo.
- (C) uma conjunção subordinativa completiva.
- (D) um determinante interrogativo.

1.2. A primeira frase do terceiro parágrafo apresenta um sujeito

- (A) simples.
- (B) subentendido.
- (C) composto.
- (D) expletivo.

1.3. O grupo nominal “D. João VI” (I.7) desempenha a função sintática de

- (A) vocativo.
- (B) sujeito.
- (C) predicativo do sujeito.
- (D) modificador do nome apositivo.

1.4. A expressão “Augusto Senhor” (I.12) corresponde a uma forma de tratamento

- (A) familiar.
- (B) eclesiástico.
- (C) nobiliárquico.
- (D) académico.

1.5. O termo “*imobilismo*” (I.14) é usado com sentido de

- (A) serenidade.
- (B) mobilidade.
- (C) inação.
- (D) dinamismo.

1.6. Com a utilização sequencial de “*não só...como também*” (II.21-22) expressa-se uma ideia de

- (A) causa.
- (B) consequência.
- (C) concessão.
- (D) adição.

2. Responda com correção às seguintes questões.

- 2.1. Aponte o referente do elemento sublinhado em “qualquer dúvida que para eles a reforma passava por uma mudança política” (l.4) e explicita o nome do processo associado a este mecanismo de coesão referencial.
- 2.2. Indique o tempo e modo em que se encontra a forma verbal sublinhada em “dotasse o regime monárquico” (l.5).
- 2.3. Identifique a função sintática do constituinte sublinhado em “D.Miguel Forjaz, o futuro conde da Feira, por outras razões” (l. 21).

GRUPO III

“Acho triste juntar o querer, o poder e o mandar. Quanto mais separadamente estiverem esses verbos, mais humanos (e correspondentemente infelizes) seremos. A prepotência sempre me pareceu o pior dos pecados: mandar só porque se é obedecido. [...] O poder, que é o contrário da prepotência, é saber convencer os outros a querer o mesmo que nós queremos. É muito difícil. Vai contra todas as regras do ego. Mas consegue-se. É por isso que os bilionários são mais esquecidos do que os ditadores ou os grandes pensadores. O bilionário pode comprar tudo, exceto a vontade livre das pessoas só se satisfazerem satisfazendo-o. [...] Em contrapartida, aqueles que convencem os outros a fazer o que antes não lhes tinha ocorrido – esses, sim, são os poderosos.”

Miguel Esteves Cardoso

Num texto bem estruturado, com um mínimo de **duzentas** e um máximo de **trezentas** palavras, apresente uma reflexão sobre o exercício do poder, partindo da perspectiva exposta no excerto acima transcrito. Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles, com, pelo menos, um exemplo significativo.

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se **uma palavra** qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /dir-se-ia/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (ex.: /2011/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados – um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras -, há que atender ao seguinte:
 - um desvio dos limites de extensão indicados implica uma desvalorização parcial (até 5 pontos) do texto produzido;
 - um texto com extensão inferior a oitenta palavras é classificado com zero pontos.

COTAÇÕES DA PROVA

GRUPO I	100 pontos
1.	20 pontos
2.	20 pontos
3.	20 pontos
4.	20 pontos
5.	20 pontos
GRUPO II	50 pontos
1.	30 pontos
2.	20 pontos
GRUPO III	50 pontos
• Estruturação temática e discursiva	30 pontos
• Correção linguística	20 pontos

TOTAL: 200 PONTOS

ANEXO 17

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
Relatório de estágio - *Os mitos como recurso didático na aula de português e de latim*
Diana de Frias

Questionário

Este questionário enquadra-se na Prática de Ensino Supervisionada de Português, relativa ao Mestrado em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Tem como objetivo principal recolher informação, junto dos alunos, quanto ao conhecimento que estes possuem sobre mitos. Além disso, pretende verificar a opinião dos alunos acerca da relevância do trabalho com mitos na aula de Português.

Para a realização deste inquérito solicita-se a resposta a todas as questões, da forma assinalada. Não se pretende avaliar, questionar ou dar qualquer opinião acerca das respostas dadas. As respostas de cada participante serão tratadas de forma confidencial. A apresentação dos resultados será feita de maneira a não permitir a identificação das pessoas envolvidas.

Pretende-se que o preenchimento deste questionário tenha a duração de 5 minutos.

Agradeço, desde já, a sua atenção e valiosa colaboração!

Qualquer dúvida acerca deste questionário ou do tema em análise, contacte para seguinte endereço de e-mail:
dianadefrias22@gmail.com.

Nome: _____ Idade: _____ Turma: _____

Responda com um X nas respostas que melhor se adequarem à sua experiência e ponto de vista.

1. Já contactou com mitos?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

1.1 (Apenas se respondeu sim à questão 1.) Em que circunstância?

Escola	<input type="checkbox"/>	Família	<input type="checkbox"/>
Livros	<input type="checkbox"/>	Pintura	<input type="checkbox"/>
Cinema	<input type="checkbox"/>	Escultura	<input type="checkbox"/>

Outros: _____

2. Considera que é possível conhecer mitos na aula de Português?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

3. Contactou com mitos na aula de Português?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

3.1. (Apenas se respondeu sim à questão 3.) Quais?

3.2. (Apenas se respondeu sim à questão 3.) Considera que o seu conhecimento sobre mitos aumentou durante este ano letivo?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

3.2.1. (Apenas se respondeu sim à questão 3.2) Tendo em conta a seguinte escala, qual considera ser a evolução desse conhecimento?

Pouco		Suficiente		Bom		Muito bom	
-------	--	------------	--	-----	--	-----------	--

4. Considera que o conhecimento de certos mitos é uma vantagem para o entendimento dos conteúdos da disciplina?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

4.1. (Apenas se respondeu sim à questão 4.) Tendo em conta a seguinte escala (em que 1 é o mínimo e 10 o máximo), como quantificaria essa vantagem?

1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	----	--

5. Considera que o conhecimento de certos mitos é uma vantagem para o conhecimento do mundo que o rodeia?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

5.1. (Apenas se respondeu sim à questão 5.) Tendo em conta a seguinte escala (em que 1 é o mínimo e 10 o máximo), como quantificaria essa vantagem?

1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	----	--

6. Que mitos conhece?

7. Gosta de mitos? Justifique.

Sim		Não	
-----	--	-----	--

Muito obrigado pela sua participação!

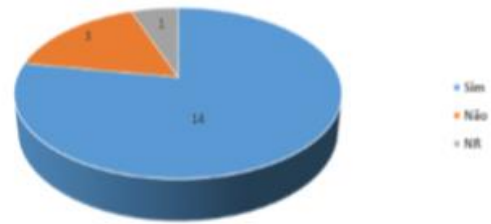
ANEXO 18

Resultados da aplicação do questionário à turma 12ºG

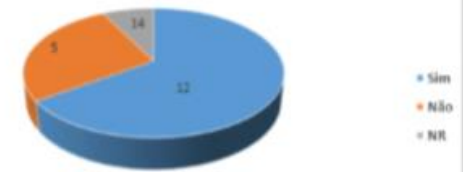
1. Já contactou com mitos?



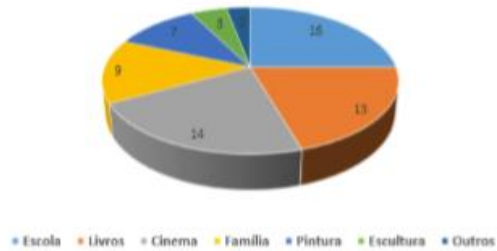
3. Contactou com mitos na aula de Português?



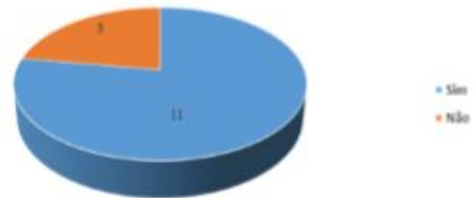
4. Considera que o conhecimento de certos mitos é uma vantagem para o entendimento dos conteúdos da disciplina?



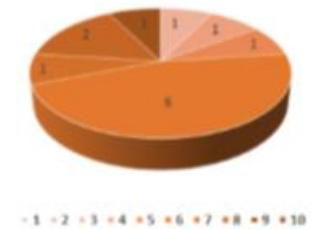
1.1. Em que circunstância?



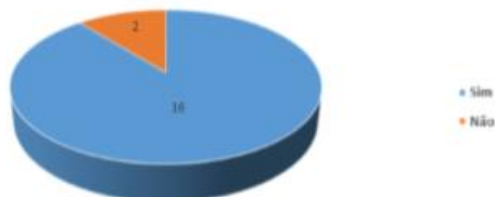
3.2. Considera que o seu conhecimento sobre mitos aumentou durante este ano letivo?



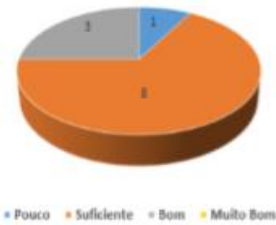
4.1. Tendo em conta a seguinte escala, como quantificaria essa vantagem?



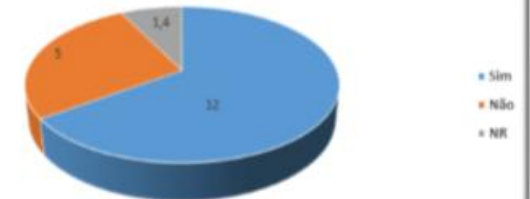
2. Considera que é possível conhecer mitos na aula de Português?



3.2.1. Tendo em conta a seguinte escala, qual considera ser a evolução desse conhecimento?

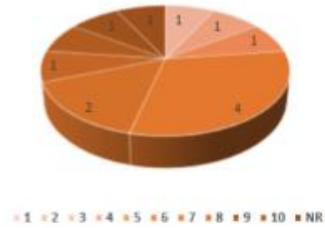


5. Considera que o conhecimento de certos mitos é uma vantagem para o conhecimento do mundo que o rodeia?

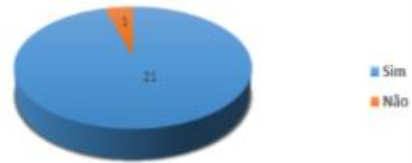


Resultados da aplicação do questionário à turma 12ªA

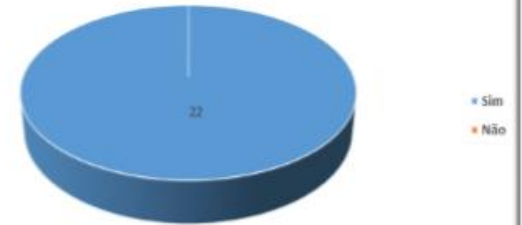
5.1. Tendo em conta a seguinte escala, como quantificaria essa vantagem?



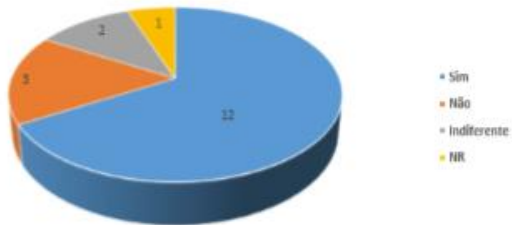
1. Já contactou com mitos?



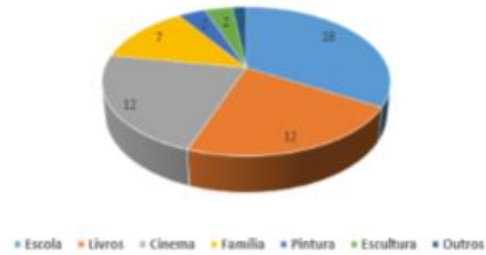
3. Contactou com mitos na aula de Português?



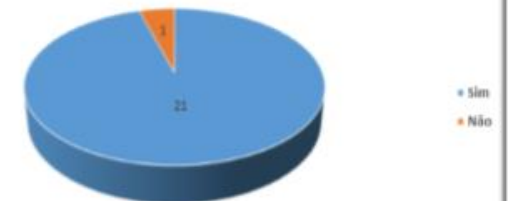
7. Gosta de mitos?



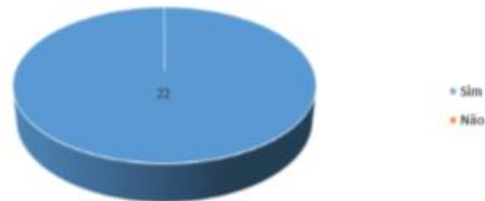
1.1. Em que circunstância?



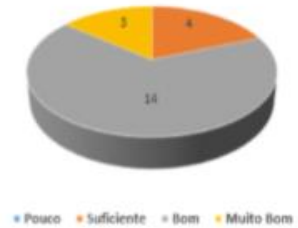
3.2. Considera que o seu conhecimento sobre mitos aumentou durante este ano letivo?



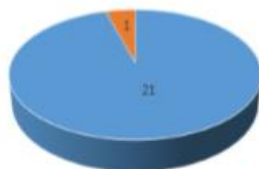
2. Considera que é possível conhecer mitos na aula de Português?



3.2.1. Tendo em conta a seguinte escala, qual considera ser a evolução desse conhecimento?

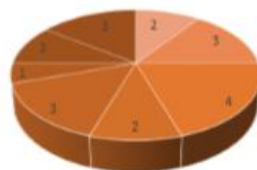


4. Considera que o conhecimento de certos mitos é uma vantagem para o entendimento dos conteúdos da disciplina?



• Sim
• Não

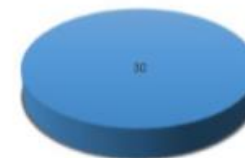
5.1. Tendo em conta a seguinte escala, como quantificaria essa vantagem?



• 1 • 2 • 3 • 4 • 5 • 6 • 7 • 8 • 9 • 10 • NR

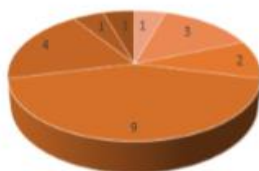
Resultados da aplicação do questionário à turma 12ºE

1. Já contactou com mitos?



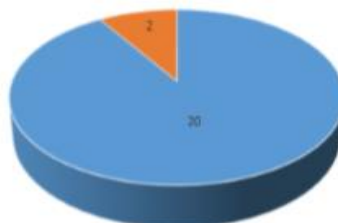
• Sim
• Não

4.1. Tendo em conta a seguinte escala, como quantificaria essa vantagem?



• 1 • 2 • 3 • 4 • 5 • 6 • 7 • 8 • 9 • 10

7. Gosta de mitos?



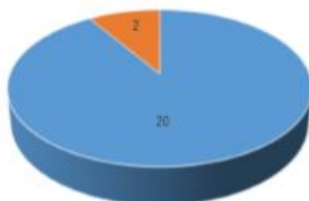
• Sim
• Não

1.1. Em que circunstância?



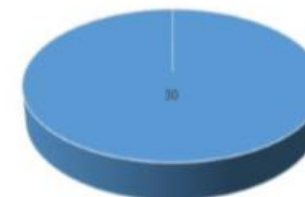
• Escola • Livros • Cinema • Família • Pintura • Escultura

5. Considera que o conhecimento de certos mitos é uma vantagem para o conhecimento do mundo que o rodeia?



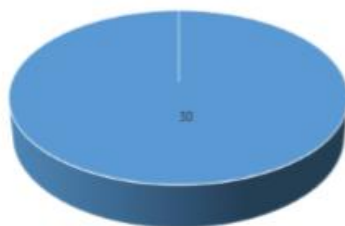
• Sim
• Não

2. Considera que é possível conhecer mitos na aula de Português?



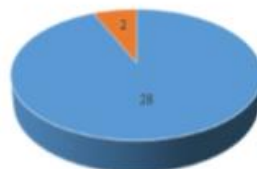
• Sim
• Não

3. Contactou com mitos na aula de Português?



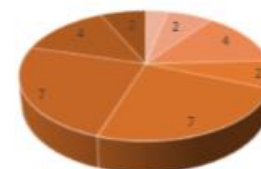
• Sim
• Não

4. Considera que o conhecimento de certos mitos é uma vantagem para o entendimento dos conteúdos da disciplina?



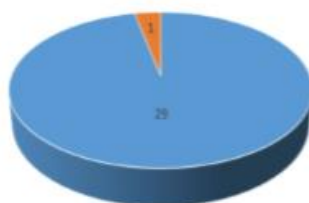
• Sim
• Não

5.1. Tendo em conta a seguinte escala, como quantificaria essa vantagem?



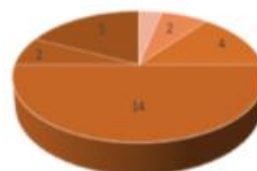
• 1 • 2 • 3 • 4 • 5 • 6 • 7 • 8 • 9 • 10

3.2. Considera que o seu conhecimento sobre mitos aumentou durante este ano letivo?



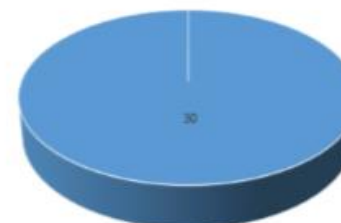
• Sim
• Não

4.1. Tendo em conta a seguinte escala, como quantificaria essa vantagem?



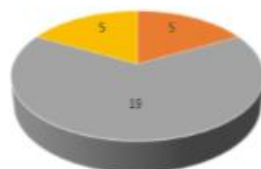
• 1 • 2 • 3 • 4 • 5 • 6 • 7 • 8 • 9 • 10

7. Gosta de mitos?



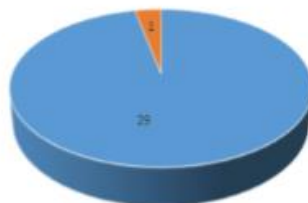
• Sim
• Não

3.2.1. Tendo em conta a seguinte escala, qual considera ser a evolução desse conhecimento?



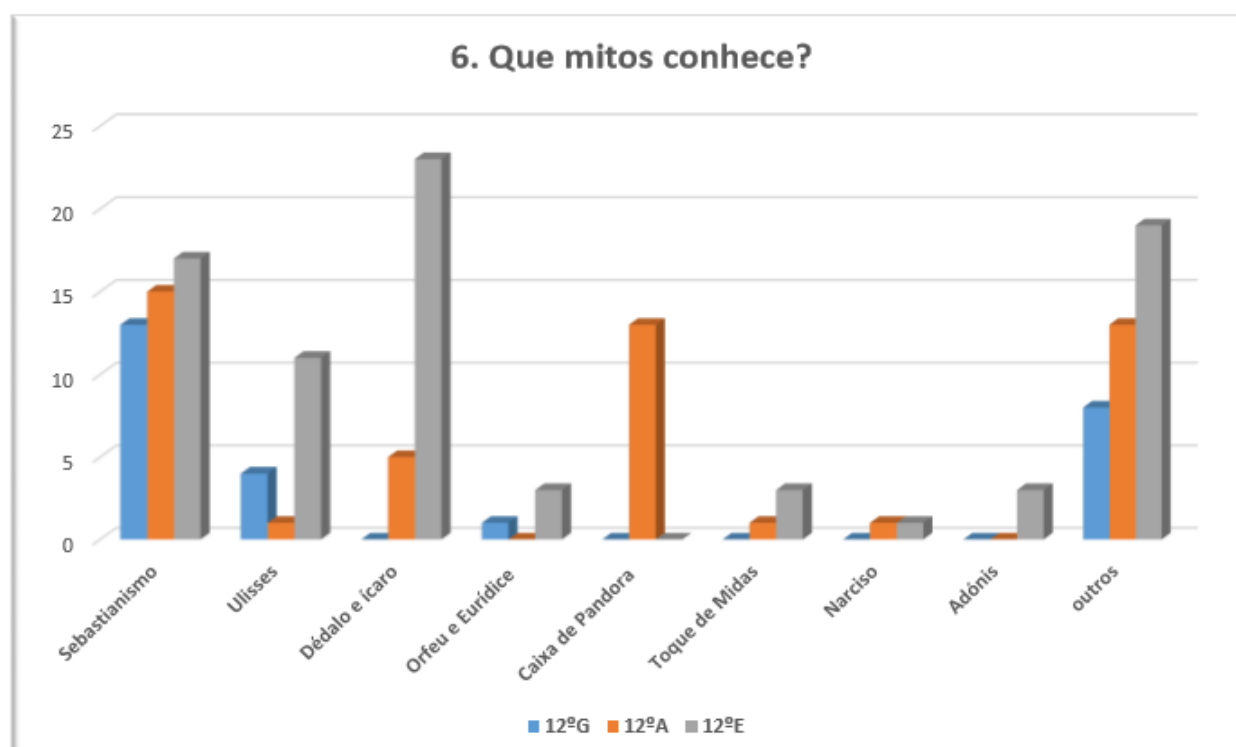
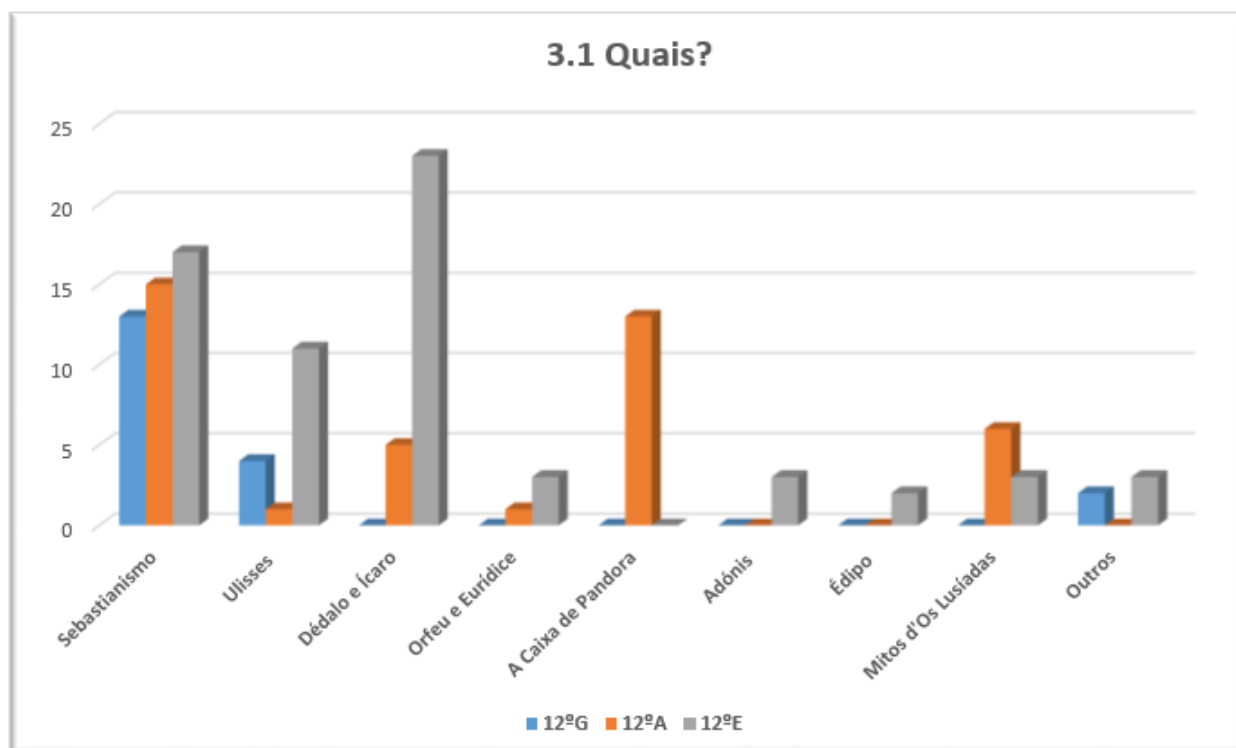
• Pouco • Suficiente • Bom • Muito Bom

5. Considera que o conhecimento de certos mitos é uma vantagem para o conhecimento do mundo que o rodeia?



• Sim
• Não

Resultados das questões com resposta aberta



ANEXO 19



Departamento de Canto e Música de Conjunto
Curso Secundário de Canto Gregoriano
Disciplina: Latim I / Grau: 6º

Ficha de Avaliação Sumativa – 1º Período

Leia com atenção o seguinte texto.



Europa est locus mundi ita nominatus ab Europa, domini Lybiae filia. Iuppiter, in taurum uersus, eam rapit ubi Europa, pulchra puella, cum amicis ludebat in oris patriae, in Africa sitae.

Per undas nauigat taurus, puellam secum portans et ab Africae oris ad insulam Cretam et terram proximam appropinquat. In eam terram mundi, quam pulcherrimam habebat, Europam portat.

Europa et Iuppiter tres filios gignunt.

In MARTINS, Isaltina; FREIRE, Teresa, (2004), *Noua Itinera. 10º/11º Ano*. Porto: Edições ASA.

Vocabulário:

appropinquo, as, are: aproximar-se;

eam: a

gigno, gignis, gignere: gerar, dar à luz;

habebat: considerava;

in eam: para aquela;

ita: assim, deste modo;

locus, loci: lugar;

ludo, ludis, ludere: brincar;

nominatus: chamado;

ora, orae: orla; litoral;

portans: levando;

quam: que;

rapio, rapis, rapere: raptar;

secum: consigo

sitae: situada;

taurus, tauri: touro;

ubi: quando;

uersus: transformado.

1. Identifique o caso e a função sintática dos seguintes vocábulos:

	CASO	FUNÇÃO SINTÁTICA
1.1. Lybiae (I.1)		
1.2. [cum] amicis (I.2)		
1.3. Europa (I.4)		
1.4. filios (I.6)		

2. Faça o levantamento de todos os complementos de lugar presentes no texto. De seguida, preencha a tabela.

Complemento circunstancial de lugar onde	Complemento circunstancial de lugar para onde	Complemento circunstancial de lugar donde	Complemento circunstancial de lugar por onde

3. Decline, em todos os casos, a palavra “mundi” (I.1) e a expressão “pulchra puella” (I.2).

Caso / Número	Singular	Plural
Nominativo		
Vocativo		
Acusativo		
Genitivo		
Dativo		
Ablativo		
Caso / Número	Singular	Plural
Nominativo		
Vocativo		
Acusativo		
Genitivo		
Dativo		
Ablativo		

4. Identifique as formas verbais seguintes, indicando a pessoa, o número, o tempo e o modo.

4.1. "est" (l.1.) _____

4.2. "rapit" (l.2.) _____

4.3. "ludabat" (l.2) _____

4.4. "gignunt" (l.6) _____

5. Conjugue a forma verbal "nauigat" (l.3) no presente do indicativo:

	Singular	Plural
1ª pessoa		
2ª pessoa		
3ª pessoa		

6. Traduza o texto em português correto.

7. Preencha o seguinte texto lacunar com as palavras da caixa:

homens	personagens	narrativas	constelações	literatura	latina
corpus	ciência	semelhança	mitologia	deuses	mortais

Os mitos representam a _____ das idades primitivas, eles são o resultado das primeiras tentativas dos _____ para explicarem o que veem à sua volta. Admite-se hoje que estas _____ são ao mesmo tempo a _____ primitiva e a ciência dos primeiros tempos. As personagens da _____ não são apenas os deuses. Heróis, _____ predestinados, personalidades históricas, animais fantásticos, seres híbridos, animais terrestres, planetas, _____, entidades várias: eis alguns dos agentes que, integrados em estruturas narrativas, constituem o vasto _____ da mitologia clássica grega e _____. É importante salientar que, enquanto _____ mitológicas, os _____ estão próximos dos mortais e são concebidos à sua imagem e _____.

ANEXO 20



Departamento de Canto e Música de Conjunto
Curso Secundário de Canto Gregoriano
Disciplina: Latim I / Grau: 6º

Unidade 1 – Mitos e Lendas greco-latinos

1. Traduze as seguintes frases:

1.1. Minerva, dea sapientiae, poetas amat.

1.2. Poetae Minervam, deam sapientiae, celebrant.

1.3. Dei poetarum fabulas ornabant.

2. Explique, em traços gerais, em que consiste cada um dos mitos.



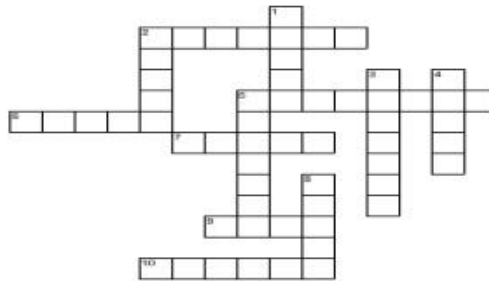
Henri Matisse, *Ícaro* (1943)



Jean-Baptiste Camille Corot, *Orfeu guiando Euridice do submundo*, 1861.

3. Faça as seguintes palavras cruzadas.

Deuses romanos



Horizontal

2. Deus do fogo
5. Deus mensageiro
6. Deusa das colheitas e da agricultura
7. Deusa do casamento
9. Deus das festas e do vinho
10. Deus do submundo, das riquezas e dos mortos

Vertical

1. Deus da guerra
2. Deusa do amor e da beleza
3. Deus dos deuses
4. Deusa da caça, protetora da natureza
5. Deusa da justiça e da sabedoria
8. Deus do sol, da beleza e das artes

Prática de Ensino Supervisionada – FCSH

Orientadora: Margarida Espiguiña

Mestranda: Diana de Frias

ANEXO 21

Planificação geral da sequência didática				
Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Civilização e cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entender as origens de Roma, nomeadamente o seu processo de formação; - Conhecer lendas atribuídas à origem de Roma (o nascimento de Rómulo e Remo e a fundação da cidade por Rómulo); - Distinguir os elementos lendários dos históricos; 	<p>Civilização e cultura:</p> <p>2. A Fundação de Roma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - origem lendária de Roma; - relação lenda/história; - localização da cidade; - os heróis; <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fonética: assimilação; - Morfologia: o nome – a terceira declinação (tema em consoante e tema em -i); 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrega da ficha informativa 1; 2. A professora faz uma exposição, através da ficha informativa 1, acerca da terceira declinação; 3. Resolução da ficha de trabalho 1; 4. Correção da ficha de trabalho 1; 5. Entrega da ficha de trabalho 2; 6. Leitura funcional do texto “O nascimento de Rómulo e Remo” pelos alunos; 7. Resolução dos exercícios da ficha de trabalho 2; 8. Correção dos exercícios da ficha de trabalho 2; 9. Entrega da ficha informativa 2; 10. A professora faz uma breve exposição, através da ficha informativa 2, acerca da terceira declinação e de algumas das suas particularidades; 11. Entrega da ficha de trabalho 3; 12. Leitura funcional do texto “Rómulo, o fundador”, pelos alunos; 13. Resolução dos exercícios da ficha de trabalho 3; 14. Correção dos exercícios da ficha de trabalho 3; 15. Entrega da ficha informativa 4; 16. Leitura dos textos, pelos alunos, da ficha informativa 4; 17. Resolução da ficha de trabalho 4; 18. Correção da ficha de trabalho 4. 19. Resolução da ficha de trabalho 5; 20. Correção da ficha de trabalho 5. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ficha informativa 1; - Ficha informativa 2; - Ficha informativa 3; - Ficha de trabalho 1; - Ficha de trabalho 2; - Ficha de trabalho 3; - Ficha de trabalho 4; - Ficha de trabalho 5; - Vocabulário; - Cenários de resposta; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - Avaliação formativa
<p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partir de conhecimentos anteriores para a aquisição de novos conhecimentos; - Identificar os principais fenómenos fonéticos: a assimilação; - Abordar e consolidar conhecimentos acerca da terceira declinação; - Partir do texto e da sua compreensão para a análise da frase e dos seus constituintes; - Passar da frase para a palavra, especificando questões gramaticais pertinentes; 				
<p>Expressão/compreensão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler o texto de forma funcional, partindo da apreensão do sentido global para a compreensão de aspetos particulares; - Ler um texto em língua latina tendo em conta a sua compreensão linguística e cultural; - Seguir diálogos, discussões ou exposições, intervindo oportuna e construtivamente; - Respeitar as convenções que regulam a interação verbal; 				
<p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o texto em estudo com o seu contexto, promovendo a organização de elementos prévios que permitam a sua compreensão; - Explorar o texto em estudo com o seu contexto, promovendo a organização de elementos prévios que permitam a sua compreensão; - Explorar o texto na reciprocidade língua e cultura tendo em conta um enriquecimento paralelo; - Expressar, numa tradução literal, correta e inteligível, a mensagem do texto; 				

¹ Nos nomes de tema em consoante nasal n, dá-se a queda da nasal no nominativo do singular.

² Nos nomes de tema em s, o s sofre rotacismo (passa a r) quando em posição intervocálica.

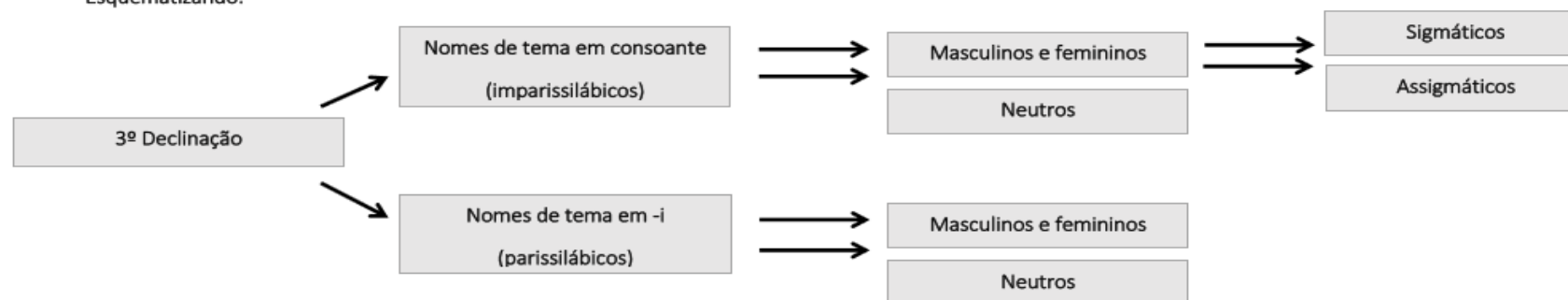
1.3. Neutros de tema em consoante				
	corpus, corporis: corpo tema: corpor-		caput, capitis: cabeça tema: capit-	
	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	corpus	corpora	caput	capita
Vocativo	corpus	corpora	caput	capita
Acusativo	corpus	corpora	caput	capita
Genitivo	corporis	corporum	capitis	capitum
Dativo	corpori	corporibus	capiti	capitibus
Ablativo	corpore	corporibus	capite	capitibus
Outros exemplos				
carmen, carminis: poema flumen, fluminis: rio	fulmen, fulminis: raio tempus, temporis: tempo	iter, itineris: caminho nomen, nominis: nome		

2. Temas em i				
	Masculinis e Femininis		Neutros ³	
	ciuis, ciuis: cidadão tema: ciui-			
	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	ciuis	ciues	mare	maria
Vocativo	ciuis	ciues	mare	maria
Acusativo	ciuem	ciues	mare	maria
Genitivo	ciuis	ciuium	maris	marium
Dativo	ciui	ciuibus	mari	maribus
Ablativo	ciue	ciuibus	mari ⁴	maribus

³ São neutros os nomes terminados em -e, -al, -ar.

⁴ Nos nomes neutros de tema em i o ablativo do singular termina em i.

Esquematisando:



ANEXO 23

Departamento de Canto e Música de Conjunto – Curso Secundário de Canto Gregoriano



Disciplina: Latim I

Grau: 6º

UNIDADE 2 – A Fundação de Roma

Ficha de trabalho nº4 – História e Lenda

A fundação de Roma História e Lenda

1. De acordo com o que já conhece acerca da fundação de Roma, identifique as seguintes imagens.



1.



2.



3.



4.



5.



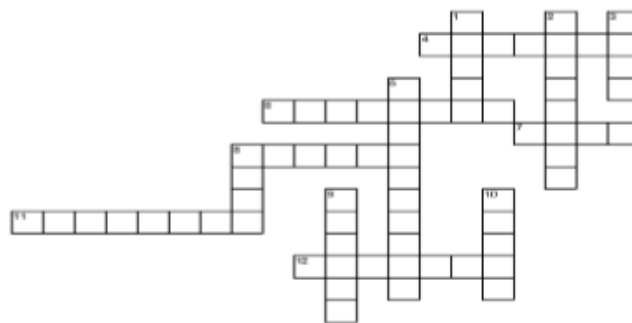
6.

2. Verifique a veracidade das seguintes afirmações, assinalando V (verdadeiro) e F (falso). Corrija as falsas.

1. Segundo a lenda, Rômulo funda Roma em 750 a.C., no monte Palatino.	
2. Os gémeos Rômulo e Remo foram lançados ao Tibre por ordem de Amúlio.	
3. Rômulo e Remo, sabendo da sua história, matam Númeritor e repõem no trono Amúlio.	
4. Roma foi, durante muito tempo, denominada simplesmente de Urbe.	
5. Os rituais de fundação da cidade no Monte Palatino tinham origem nas ideias gregas.	
6. Descobertas arqueológicas sucessivas distanciaram totalmente a história e a lenda	
7. A investigação científica permitiu constatar as origens do lugar que se tornou uma cidade grande e próspera e, mais tarde, o berço da nossa civilização.	

3. Resolva as seguintes palavras cruzadas.

A Fundação de Roma



Horizontal


4. Cidade onde Eneias é acolhido por Dido.
6. Pai de Eneias, príncipe Troiano.
7. Filho de Eneias.
8. Primeiro rei de Roma.
11. Monte situado a 20km de Alba Longa, onde se fundou Roma.
12. Irmão de Amúlio.

Vertical

1. Deus que engravida a vestal Reia Sílvia.
2. Pastor que encontrou Rômulo e Remo.
3. Animal que socorreu Rômulo e Remo.
5. Escritor que se destaca ao contar a história da fundação de Roma.
8. Irmão do primeiro rei de Roma.
9. Esposa de Eneias.
10. Rio onde foram lançados Rômulo e Remo.

Bom trabalho!

ANEXO 24



Departamento de Canto e Música de Conjunto
 Curso Secundário de Canto Gregoriano
 Disciplina: Latim I Grau: 6º

UNIDADE 2 – A Fundação de Roma
 Ficha de trabalho nº5 – A terceira declinação

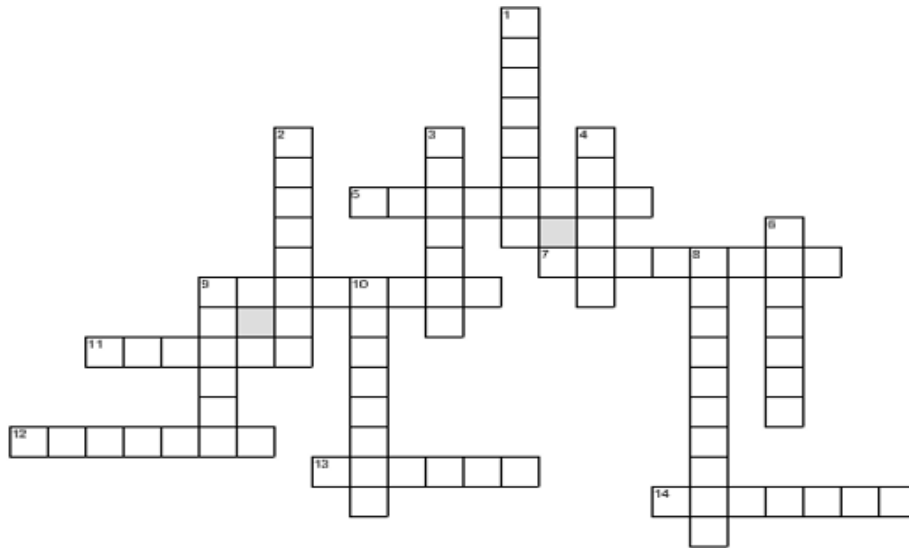
1. Na seguinte sopa de letras existem 15 nomes pertencentes à terceira declinação. Encontre-os.

M	E	A	E	P	O	C	U	S	T	O	D	E	S	Z	A	C	C	X
B	F	N	L	P	A	B	E	L	E	I	E	E	N	B	C	O	D	V
I	U	I	A	I	F	V	I	S	I	R	E	N	O	S	V	R	F	S
O	G	M	I	L	I	T	I	S	U	I	T	I	S	U	C	D	G	D
L	Z	U	V	O	O	A	S	M	I	A	C	G	T	M	R	I	H	F
C	O	L	L	E	A	N	B	N	G	T	U	C	M	E	N	S	B	M
N	T	F	I	N	S	I	G	N	I	S	B	B	R	A	E	B	A	U
B	R	A	L	E	I	M	L	I	D	M	I	S	E	C	M	A	E	L
T	C	S	I	M	L	A	R	A	O	L	L	T	R	I	A	I	L	I
U	V	E	N	E	N	L	T	D	L	O	I	I	A	O	R	V	P	E
C	A	T	A	A	I	I	B	F	O	P	U	V	E	N	M	U	O	R
B	L	R	L	C	O	B	E	T	R	U	M	I	B	U	O	K	Y	I
E	E	A	M	U	R	U	A	U	U	I	A	T	D	B	R	F	T	V
U	P	P	C	N	O	S	T	R	M	M	R	R	S	I	E	B	R	C

1.1. Identifique o caso e o número de cada um dos nomes.

Nome	Caso/Número	Nome	Caso/Número
a)		i)	
b)		j)	
c)		k)	
d)		l)	
e)		m)	
f)		n)	
g)		o)	
h)			

2. Resolva as seguintes palavras cruzadas.



Horizontal

- 5. Ablativo do plural de cor, cordis.
- 7. Ablativo do plural de mens, mentis.
- 9. Genitivo do plural de marmor, oris.
- 11. Acusativo do singular de collis, is.
- 12. Nominativo do plural de dolor, oris.
- 13. Genitivo do plural de nubes, is.
- 14. Vocativo do plural de cubile, is.

Vertical

- 1. Genitivo do singular de animal, alis.
- 2. Acusativo do singular de mulier, eris.
- 3. Genitivo do plural de pars, partis.
- 4. Acusativo do singular de flumen, inis.
- 6. Dativo do singular de custos, odis.
- 8. Dativo do plural de insigne, is.
- 9. Ablativo do singular de miles, itis.
- 10. Dativo do plural de onus, eris.

3. Preencha a seguinte tabela com todos os nomes da terceira declinação apresentados no exercício anterior.

Tema em consoante – masculinos e femininos (nomes imparissilábicos)	Tema em consoante - neutros (nomes imparissilábicos)
Tema em -i – masculinos e femininos (nomes parissilábicos)	Tema em -i - neutros (nomes parissilábicos)

Bom trabalho!

ANEXO 25



Departamento de Canto e Música de Conjunto – Curso Secundário de Canto Gregoriano

Disciplina: Latim I Grau:6º

Unidade 4 – A Religião Romana

Ficha de trabalho n.º 1

1. Leia o seguinte texto.

Numa Pompílio organiza o culto dos deuses

- 1 Tum flaminem loui adsiduum sacerdotem creauit insignique eum ueste et curuli regia sella
2 adornauit. Huic [a este] duos flamines adiecit, Marti unum, alterum¹ Quirino, Virginesque Vestae
3 legit, Alba oriundum sacerdotium et genti conditoris haud alienum. His [a estas] stipendium
4 statuit, uirginitate et aliis [outras] caerimoniis uenerabiles ac sanctas fecit. [...]
5 Pontificem deinde Numam Marcium Marci filium ex patribus legit et ei sacra omnia exscripta
6 exsignataque attribuit. Cetera quoque omnia publica priuataque sacra pontificis scitis subiecit.

Tito Lívio, *Ab Vrbe Condita*, I, 20 (adaptado)

Vocabulário

adicio ou adicio, is, ere, adieci, adiectum:

acrescentar, juntar

adsiduus ou assiduus, a, um (com dativo):

assíduo; permanente

adorno, as, are, aui, atum: equipar; ornar

alienus, a, um (com dativo): alheio;

desconhecido

attribuo, is, ere, attribui, attributum: dar;

entregar

caerimonia, ae (especialmente no plural):

culto, cerimónia

curulis, curule: curul (nome dado a uma

cadeira colocada sobre um carro e destinada

aos reis e altos magistrados)

exscriptus, a, um: transcrito

exsignatus, a, um: anotado; assinado

flamen, flaminis (m.): flâmine (sacerdote que

se consagrava ao culto duma divindade

particular)

gens, gentis (f.): família; raça

insignis, insigne: importante; belo; enfeitado

lego, is, ere, legi, lectum: escolher; eleger

oriundus, a, um: oriundo; originário

pater, ris (especialmente no plural):

antepassados; patrícios

pontifex, ficis (m.): sacerdote, pontífice

sacerdos, otis: sacerdote

sacerdotium, i (n.): sacerdócio

sacrum, i (n.): coisa sagrada; sacrifício;

consagração; culto

scitum, i (n.): decisão

sella, ae (f.): assento; cadeira

statuo, is, ere, statui, statutum: fixar;

estabelecer

stipendium, i (n.): tributo pago em dinheiro;

soldo

subiicio, is, ere, subieci, subiectum: submeter

uenerabilis, uenerabile: vulnerável; digno de

respeito

uestis, is (f.): fato, traje

uirginitas, atis (f.): virgindade

¹ unum... alterum: um... outro.

2. Identifique o caso e a função sintática dos seguintes vocábulos (sublinhados no texto).

	CASO	FUNÇÃO SINTÁTICA
a) <u>loui</u> (l.1)		
b) <u>adsidium sacerdotem</u> (l.1)		
c) <u>insignique ueste et curuli regia sella</u> (l.1)		
d) <u>flamines</u> (l. 2)		
e) <u>Virgines</u> (l. 2)		
f) <u>genti</u> (l.3)		
g) <u>conditoris</u> (l.3)		
h) <u>Pontificem</u> (l. 5)		
i) <u>Marci</u> (l.5)		
j) <u>ei</u> (l.5)		

3. Identifique as formas verbais:

a) <u>creauit</u> (l.1)	
b) <u>fecit</u> (l.4)	
c) <u>legit</u> (l. 5)	
d) <u>subiecit</u> (l. 6)	

4. Traduza o texto.

5. Verifique a veracidade das seguintes afirmações, assinalando V (verdadeiro) e F (falso). Corrija as falsas.

a) A religião romana era conservadora e pouco permeável a influências externas.	
b) Os deveres religiosos de cada individuo são uma decisão pessoal que em nada se relaciona com o estatuto social de cada um.	

c) Em Roma o culto público assume também um carácter político.	
d) Os romanos acreditavam na existência de seres que habitavam todos os locais, os elementos da natureza, os numina, que era necessário respeitar.	
e) Com a expansão de Roma e o contacto com outros povos, às primitivas entidades juntaram-se outras. Esta influência foi sobretudo do contacto com Etruscos e Gregos.	
f) A relação dos romanos com os deuses era limitada à realização de sacrifícios.	
g) Existiam duas modalidades de culto aos deuses: o culto popular e o culto doméstico.	
h) Os sacerdotes eram eleitos exclusivamente entre militares, evidenciando a ligação entre religião e política.	
i) As jovens podiam ser Vestais a partir dos dez anos de idade.	

6. Preencha a seguinte tabela.

Principais divindades romanas e respetivos atributos

Saturno	Deus das sementeiras, dos grãos e da vinha.
Jano	Deus da luz. Tem o dom da “dupla ciência”, a do passado e a do futuro.
	Deusa do Lar e da cidade. É representada pelo fogo.
Fauno	
	Deusa das flores e da Primavera.
Marte	
Júpiter	
	Protetora das mulheres desde o nascimento à morte.
Ceres	
	Símbolo da beleza e do amor, tornou-se uma autoridade no culto romano.
Minerva	
	Mensageiro dos deuses.
Diana	
	Deus do fogo. É também o deus ferreiro que forja as armas dos deuses nas crateras dos vulcões.
Baco	
	Deus do mar.
Plutão	

7. Identifica cada uma das figuras relacionadas com a religião romana.

Júpiter	Mercúrio	Diana	Jano
Fauno	Flâmines	Neptuno	Vestal

			
1.	2.	3.	4.
			
5.	6.	7.	8.


8. Recorda alguns dos mitos que conheces. Quais destes deuses fazem parte desses mitos?

MARTINS, Isaltina; FREIRE, Teresa. (2004). *Nova Itinera*. 10.º/11.º ano. Porto: Edições ASA. (adaptado)

ANEXO 26

Planificação de aula – 6 de maio de 2016					
Objetivos específicos	Conteúdos	Atividades	Tempo	Materiais	Avaliação
<p>Cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a habitação romana. <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordar e consolidar conhecimentos acerca da quarta declinação; - Partir do texto e da sua compreensão para a análise da frase e da palavra, especificando questões gramaticais pertinentes; - Identificar o campo lexical de um determinado vocábulo; - Agrupar palavras por campos lexicais; - Adquirir um vocábulo ativo que permita compreender textos latinos autênticos de dificuldade média. <p>Expressão/compreensão do oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler o texto de forma funcional, partindo da apreensão do sentido global para a compreensão de aspetos particulares. - Ler um texto em língua latina tendo em conta a sua compreensão linguística e cultural. - Respeitar as convenções que regulam a interação verbal. <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar esquemas conceptuais, numa atitude de construção progressiva de conhecimento. - Explorar o texto na reciprocidade língua e cultura tendo em conta um enriquecimento paralelo. - Expressar, numa tradição literal, correta e inteligível, a mensagem do texto. 	<p>Civilização e cultura:</p> <p>5. A vida em família - casa</p> <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Morfologia: o nome – a quarta declinação (tema em -u) Léxico: enriquecimento; campos lexicais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada na sala; - Verificação das presenças; 	5'	- Folha de presenças	<p>Observação direta. Avaliação formativa.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de ficha informativa; - Exposição da professora acerca da quarta declinação; 	5'	- Ficha informativa n.º 1	
		<ul style="list-style-type: none"> - Entrega e resolução de uma ficha de trabalho; 	15'	- Ficha de trabalho n.º 1	
		<ul style="list-style-type: none"> - Correção da ficha de trabalho; 	5'	- Ficha de trabalho n.º 1	
		<ul style="list-style-type: none"> - Leitura funcional do texto “A beleza e o conforto de uma <i>villa</i>”; 	5'	- Ficha de trabalho n.º 2	
		<ul style="list-style-type: none"> - Entrega e resolução de uma ficha de trabalho; 	25'	- Ficha de trabalho n.º 2	
		<ul style="list-style-type: none"> - Correção da ficha de trabalho; 	15'	- Ficha de trabalho n.º 2	
		<ul style="list-style-type: none"> - Entrega, realização e correção de uma ficha de trabalho. 	15'	- Ficha de trabalho n.º 3	

ANEXO 27

	Departamento de Canto e Música de Conjunto – Curso Secundário de Canto Gregoriano	
	Disciplina: Latim I	Grau:6º
	Unidade 5 – A vida em família	
	Ficha de trabalho n.º 1	

1. Decline os seguintes vocábulos.

- specus, -us
- tonitru, -us

	Singular	Plural	Singular	Plural
NOMINATIVO				
VOCATIVO				
ACUSATIVO				
GENITIVO				
DATIVO				
ABLATIVO				

2. Traduza as seguintes frases e sublinhe todos os nomes da quarta declinação.

a) **Exercitus appropinquat.**

b) **Fructus in horto mites sunt.**

c) **Victoria exercitus multo sanguine stetit.**

d) **Agricola fructus manibus carpit.**

e) **Locus exercitui idoneus est.**

f) **Agricola laborat ab ortu ad occasum solis.**

g) **Ingenti exercitu proelium commisit.**

h) **In curru fructuum partem collocat.**

i) **Imperator exercitum ducit.**

j) **Tum agricola meliores fructus magistratibus dat.**

2.1. Identifique o caso e a função sintática de todos os vocábulos sublinhados.

PALAVRA	CASO	FUNÇÃO SINTÁTICA	PALAVRA	CASO	FUNÇÃO SINTÁTICA

ALMENDRA, Maria; FIGUEIREDO, José. (1996). *Compêndio de Gramática Latina*. Porto: Porto Editora.

MARTINS, Isaltina; FREIRE, Teresa. (2004). *Nova Itinera*. 10.º/11.º ano. Porto: Edições ASA.

ANEXO 28



Departamento de Canto e Música de Conjunto – Curso Secundário de Canto Gregoriano

Disciplina: Latim I Grau:6º

Unidade 5 – A vida em família

Ficha de trabalho n.º 2

A beleza e o conforto de uma villa

Ao longo dos tempos, os Romanos vão procurando melhor qualidade de vida, para o que em muito contribui o conforto das suas casas, quer da cidade, quer do campo.

Veja-se o que, a este propósito, diz Plínio, o Jovem, da sua uilla “Laurentinum”, pequena quinta a dezassete milhas de Roma. Numa carta ao amigo Galo descreve longamente a uilla onde tanto apreciava a beleza do lugar e as condições favoráveis ao descanso e à leitura:

- 1 Miraris cur me Laurentinum uel – si ita maus -, Laurens meum tanto opere delectet; desines
- 2 mirari, cum cognoueris gratiam uillae, opportunitatem loci, litoris spatium. [...]
- 3 Villa usibus capax, non sumptuosa tutela. Cuius in prima parte atrium frugi, nec tamen
- 4 sordidum; deinde porticus in D litterae similitudinem circumactae, quibus paruola sed festiua
- 5 area includitur. [...] Est contra medias cauaediam hílare, mox triclinium satis pulchrum, quod in
- 6 litus excurrit, [...] mox atrium siluas et longínquos respicit montes. Huius a laeua retractus paulo
- 7 cubiculum est amplum, deinde aliud minus quod altera fenestra admittit orientem, occidentem
- 8 altera retinet; [...] Huius cubiculi et triclinii illius obiectu includitur angulus, qui purissimum
- 9 solem continet et accendit.
- 10 Annectitur angulo cubiculum in hapsida curuatum, quod ambitum solis fenestris omnibus
- 11 sequitur. Pietati eius in bibliothecae speciem armarium insertum est. [...] Reliqua pars lateris
- 12 huius seruorum libertorumque usibus detinetur, plerisque tam mundis, ut accipere hospites
- 13 possint.

Plínio, *Cartas*, II, 17, 1-9.

Vocabulário

<p>area, ae: pátio</p> <p>capax, capacis (adj.): espaçoso; apto; adaptado</p> <p>cauaedium, i: pátio interior de uma casa</p> <p>cognosco, is, ere, cognoui, cognitum: conhecer</p> <p>desino, is, ere, sii (siui), situm: deixar de; cessar</p> <p>detineo, es, ere, tinui, tentum: ocupar</p> <p>excurro, is, ere, curri, cursum: estender-se para fora</p> <p>festiuus, a, um: alegre</p> <p>frugi (adj. indecl.): sóbrio</p> <p>hilaris, hílare: alegre</p> <p>includo, is, ere, clusi, clusum: encerrar; rodear</p> <p>insero, is, ere, serui, insertum: inserir</p>	<p>litus, litoris (n.): costa; litoral</p> <p>miror, miraris, mirari, miratus sum: admirar-se</p> <p>mundus, a, um: limpo, asseado</p> <p>opportunitas loci: posição vantajosa do local</p> <p>opportunitas, atis: situação favorável</p> <p>porticus, us (f.): pórtico</p> <p>retractus, a, um: retirado, metido para dentro</p> <p>sordidus, a, um: sujo, desprezado; miserável</p> <p>spatium, i: espaço; extensão; dimensão</p> <p>sumptuosus, a, um: dispendioso; caro</p> <p>tutela, ae (f.): sustento; manutenção</p> <p>usus, us (m.): uso; necessidade</p>
---	---

1. Complete a tradução do texto passando para português as partes sublinhadas.

Admiras-te por que razão me agrada tanto Laurentium ou – se assim preferes – o meu Laurens; deixarás de te admirar quando conheceres _____
 _____ . [...]
 _____;
 em seguida um pórtico a toda a volta, com a forma da letra D, no qual _____
 _____ [...] Ao centro há um pátio alegre, _____
 _____ [...]
 _____, em seguida
 um outro mais pequeno que por uma janela deixa entrar o sol nascente e por outra acolhe o sol poente; [...] Pelo cruzamento desde quarto e daquele triclinio forma-se um ângulo,
 _____.
 Junta-se ao ângulo um compartimento abobadado, que segue o circuito do sol através de todas as janelas. _____
 _____ [...] _____,
 e na maior parte tão asseados, que podem receber hóspedes.

2. Identifique o caso e a função sintática dos seguintes vocábulos (sublinhados no texto):

	CASO	FUNÇÃO SINTÁTICA
a) <u>uillae</u> (l.2)		
b) <u>atrium</u> (l.3)		
c) <u>solem</u> (l.9)		
d) <u>seruorum</u> (l.12)		
e) <u>usibus</u> (l.12)		

3. Identifique as formas verbais:

a) <u>includitur</u> (l.5)	
b) <u>excurrit</u> (l.6)	
c) <u>continet</u> (l.9)	

4. Retire do texto:

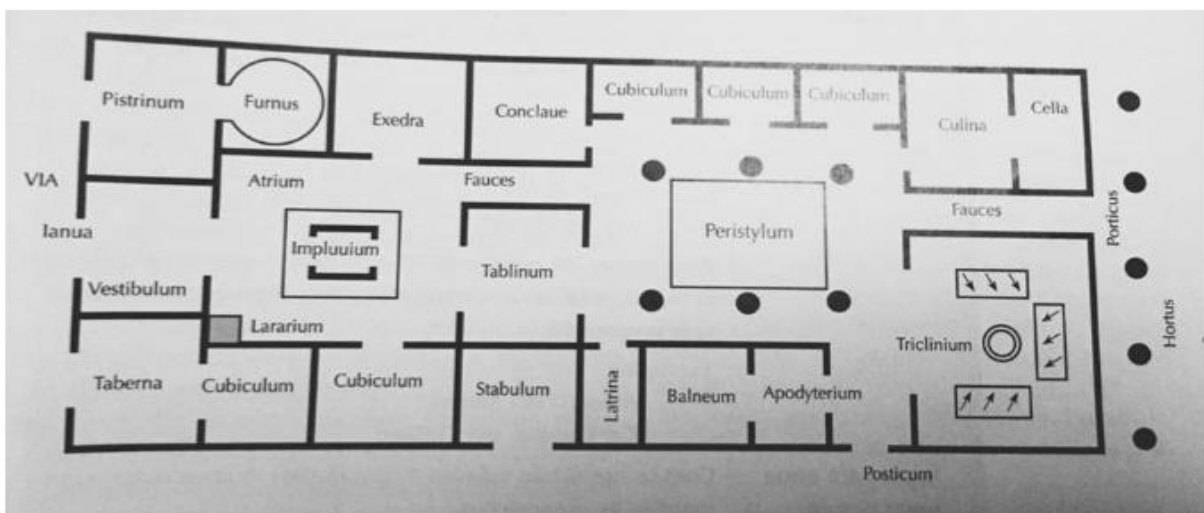
4.1. dois complementos circunstanciais de lugar: _____

4.2. um adjetivo no grau superlativo: _____

5. Faça o levantamento de todos os vocábulos que designam partes da casa e indique os adjetivos que os classificam.

<i>Domus romana</i>	
Palavra	Adjetivo

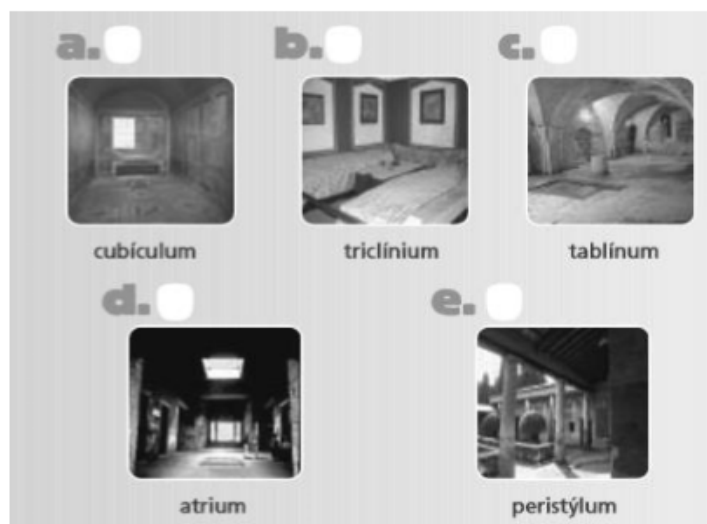
6. Tendo em conta a planta apresentada, preencha a lista de vocabulário relativo à *domus romana*.



atrium	taberna	hortus	balneum	culina
cella	ianua	cubiculum	triclinium	posticum

apodyterium	vestiário		jardim, quintal
	átrio		porta
	balneário, quarto de banho	impluuium	implúvio
bibliotheca	biblioteca	latrina	latrina
	quarto pequeno, adega	oecus	salão
compluuium	complúvio	peristylum	peristilo
conclauae	compartimento fechado à chave	pistrinum	padaria
	quarto de dormir	porticus	pórtico
	cozinha		porta traseira
exedra	sala de reunião ou recepção		loja
fauces	corredor	tablinum	escritório
fenestra	janela		sala de jantar
furnus	forno	uestibulum	vestíbulo

7. Faça a correspondência entre as divisões da casa e as atividades praticadas em cada uma delas.




1. ibi conveniébant
2. area in media domo sita
3. ibi cibum sumébant
4. hortus in domus parte posterióre
5. ibi dormiébant

In *Adolescens*, An. XXV, Fasc.1.

MARTINS, Isaltina; FREIRE, Teresa. (2004). *Nova Itinera*. 10.º/11.º ano. Porto: Edições ASA.

ANEXO 29



Departamento de Canto e Música de Conjunto – Curso Secundário de Canto Gregoriano

Disciplina: Latim I Grau: 6º

Unidade 5 – A vida em família

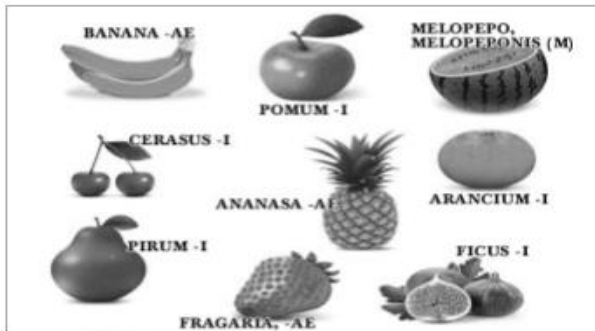
Ficha de trabalho n.º 3

Campo lexical

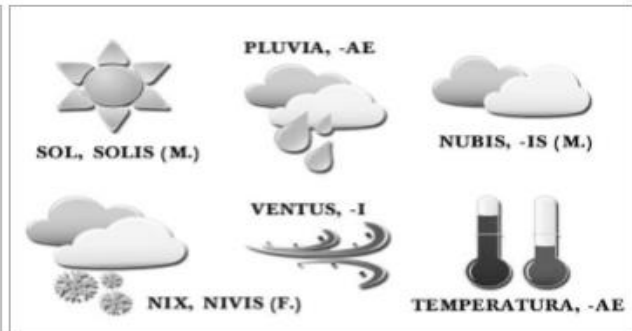
Um campo lexical é o conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a uma determinada área de conhecimento ou de interesse.

Ex: campo lexical de teatro: *ator, encenador, palco, bastidores, plateia...*

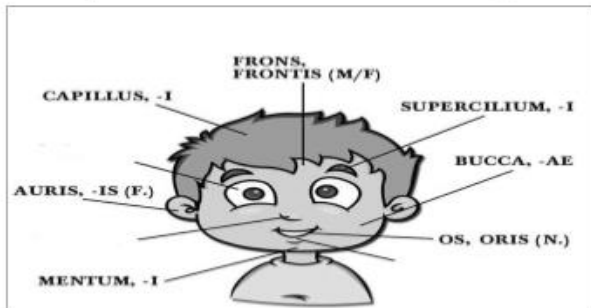
1. Identifique o campo lexical dos seguintes grupos de imagens.



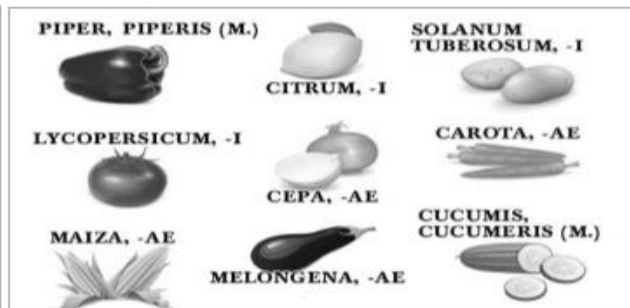
1.



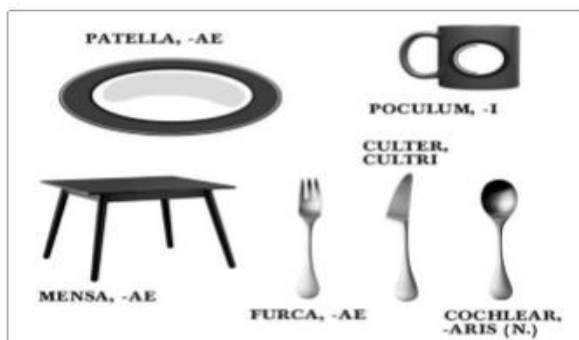
2.



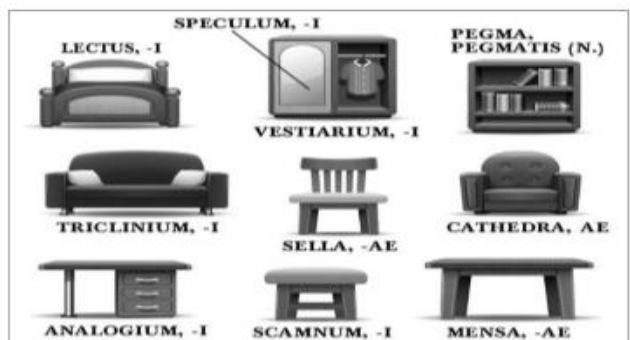
3.



4.



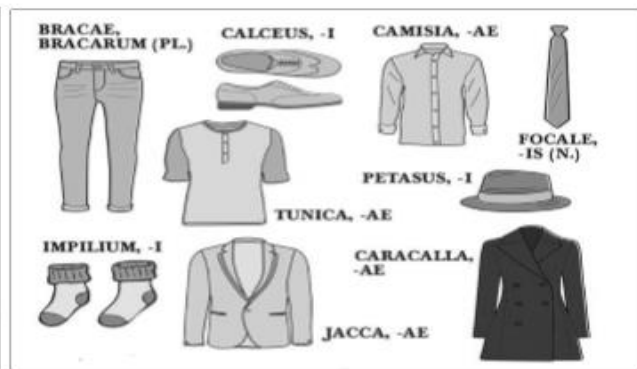
5.



6.



7.



8.

2.1. Faça a ligação entre as palavras e as imagens, indicando a qual dos campos lexicais pertence.

Palavras	Imagens		
Luna, ae			
Nasus, i			
Linteum, i			
Umbrella, ae			
Labium, i			
Rhinoceros, otis			
Elephantus, i			
Uva, ae			
Fulmen, fulminis			
Persicum, i			
Gunna, ae			
Oculus, i			

Fonte: Carmenta Online Latin School

ANEXO 30

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
Relatório de estágio - *Os mitos como recurso didático na aula de português e de latim*
Diana de Frias

Questionário

Este questionário enquadra-se na Prática de Ensino Supervisionada de Latim, relativa ao Mestrado em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Tem como objetivo principal recolher informação, junto dos alunos, quanto ao conhecimento que estes possuem sobre mitos. Além disso, pretende verificar a opinião dos alunos acerca da relevância do trabalho com mitos na aula de Latim.

Para a realização deste inquérito solicita-se a resposta a todas as questões, da forma assinalada. Não se pretende avaliar, questionar ou dar qualquer opinião acerca das respostas dadas. As respostas de cada participante serão tratadas de forma confidencial. A apresentação dos resultados será feita de maneira a não permitir a identificação das pessoas envolvidas.

Pretende-se que o preenchimento deste questionário tenha a duração de 5 minutos.

Agradeço, desde já, a sua atenção e valiosa colaboração!

Qualquer dúvida acerca deste questionário ou do tema em análise, contacte para seguinte endereço de e-mail: dianadefrias22@gmail.com.

Nome: _____ Idade: _____ Turma: _____

Responda com um X nas respostas que melhor se adequem à sua experiência e ponto de vista.

1. Já contactou com mitos?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

1.1 (Apenas se respondeu sim à questão 1.) Em que circunstância?

Escola	<input type="checkbox"/>	Família	<input type="checkbox"/>
Livros	<input type="checkbox"/>	Pintura	<input type="checkbox"/>
Cinema	<input type="checkbox"/>	Escultura	<input type="checkbox"/>

Outros: _____

2. Considera que é possível conhecer mitos na aula de Latim?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

3. Contactou com mitos na aula de Latim?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------	-----	--------------------------

3.1. (Apenas se respondeu sim à questão 3.) Quais?

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
Os mitos como recurso didático na aula de português e de latim
Diana de Frias

3.2. (Apenas se respondeu sim à questão 3.) Considera que o seu conhecimento sobre mitos aumentou durante este ano letivo?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

3.2.1. (Apenas se respondeu sim à questão 3.2) Tendo em conta a seguinte escala, qual considera ser a evolução desse conhecimento?

Pouco		Suficiente		Bom		Muito bom	
-------	--	------------	--	-----	--	-----------	--

4. Considera que o conhecimento de certos mitos é uma vantagem para o entendimento dos conteúdos da disciplina?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

4.1. (Apenas se respondeu sim à questão 4.) Tendo em conta a seguinte escala (em que 1 é o mínimo e 10 o máximo), como quantificaria essa vantagem?

1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	----	--

5. Considera que o conhecimento de certos mitos é uma vantagem para o conhecimento do mundo que o rodeia?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

5.1. (Apenas se respondeu sim à questão 5.) Tendo em conta a seguinte escala (em que 1 é o mínimo e 10 o máximo), como quantificaria essa vantagem?

1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	----	--

6. Que mitos conhece?

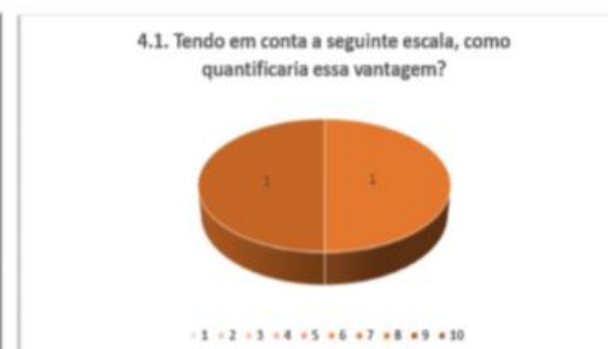
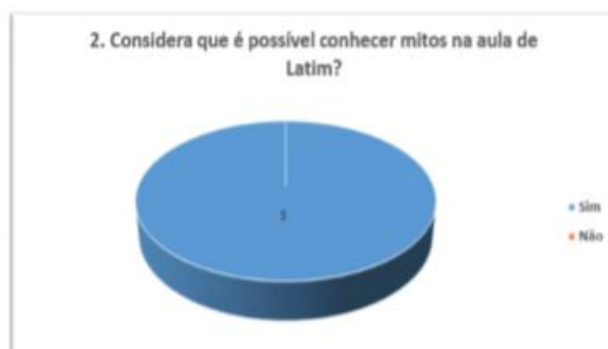
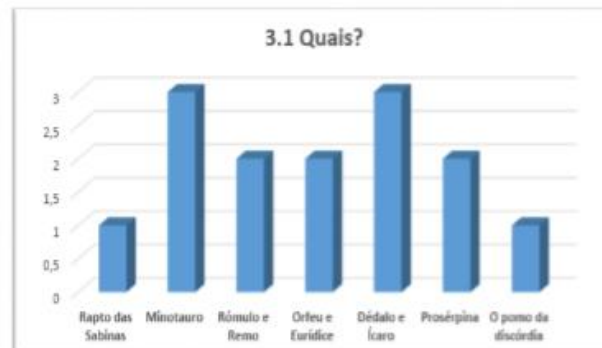
7. Gosta de mitos? Justifique.

Sim		Não	
-----	--	-----	--

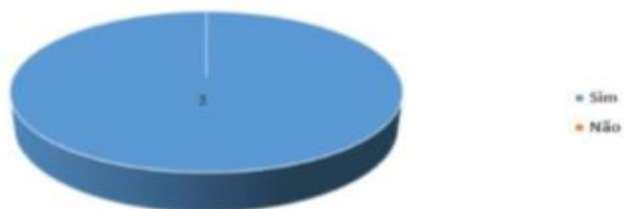
Muito obrigado pela sua participação!

ANEXO 31

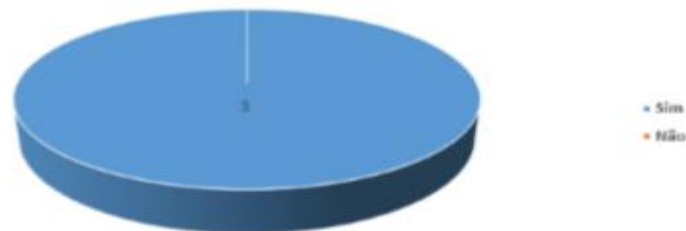
Resultados da aplicação do questionário às turmas de Latim



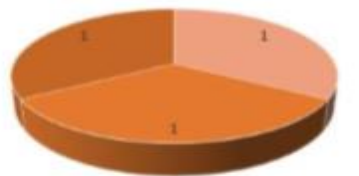
5. Considera que o conhecimento de certos mitos é uma vantagem para o conhecimento do mundo que o rodeia?



7. Gosta de mitos?



5.1. Tendo em conta a seguinte escala, como quantificaria essa vantagem?



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Que mitos conhece?

