

QUE DIFERENÇA FAZ APRENDER LITERATURA?

Joana Rodrigues Meirim da Silva

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

Julho, 2012

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Abel Barros Baptista.

Aos professores Irene Chantre e João Morais pela clareza de pensamento.

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos dois anos do Mestrado em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, foi fundamental contar com a disponibilidade e bom senso da Professora Maria Graciete Silva. Devo também agradecer ao Professor Abel Barros Baptista pela imediata aceitação em orientar o meu relatório e pelas conversas que tivemos, das quais saíram o tópico teórico que o estrutura, essencial para nortear a prática letiva que tive durante o estágio. Agradeço ainda todo o apoio do Professor Miguel Tamen que, ao saber da necessidade premente de concluir esta formação, me propôs um calendário exequível para o prosseguimento dos meus estudos no Programa em Teoria da Literatura.

Um agradecimento especial à Dr.ª Isabel Soares, que acolheu bem a minha timidez e que desde o primeiro momento mostrou ter confiança no meu trabalho, criando as condições favoráveis à conciliação das várias tarefas a que me propus.

Um muito obrigada às professoras cooperantes Carmo Soares e Andreia Loio, que desde a primeira reunião se mostraram disponíveis e confiantes no trabalho das suas estagiárias. O verdadeiro trabalho de equipa foi ainda possível graças ao contributo inestimável da minha colega de estágio e amiga Joana Oliveira.

Agradeço muito a colaboração criativa do ilustrador Alex Gozblau, que deu imagens, cores e mais ideias a alguns dos meus projetos.

Todo o processo desta formação contou com o apoio logístico e afetivo da minha mãe, da Diana, da Rita, do Reinaldo, da Fátima, da Maria, do Gonçalo e, sobretudo, do Rui. Este apoio foi indispensável para o meu bem estar e para que pudesse concluir esta etapa da melhor maneira, com o sentido de um dever bem cumprido.

QUE DIFERENÇA FAZ APRENDER LITERATURA?

JOANA MEIRIM

PALAVRAS-CHAVE: ensino – aprendizagem – literatura

RESUMO

Este relatório documenta a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundária c/3º Ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes e na Escola Secundária de Camões, durante o ano letivo de 2011/2012. Defendendo o pressuposto teórico de que o ensino e a aprendizagem da literatura são favoráveis ao treino do pensamento e ao desenvolvimento da capacidade de argumentação dos alunos, o presente relatório de estágio passa por dois momentos principais: a descrição sumária do trabalho desenvolvido nas duas escolas cooperantes e a reflexão sobre a pertinência do tópico teórico eleito, ilustrando-o com as atividades letivas e extracurriculares realizadas com os alunos de Português, do 7ºD, e de Latim A, do 11ºL.

Nota: Texto escrito ao abrigo do Acordo Ortográfico de 1990.

WHAT DIFFERENCE DOES IT MAKE TO LEARN LITERATURE?

JOANA MEIRIM

KEYWORDS: teaching – learning – literature

ABSTRACT

This report covers my Supervised Teaching Practice (STP) at Escola Secundária c/ 3º Ciclo de Pedro Nunes and at Escola Secundária de Camões, throughout the academic year 2011/2012. It will be sustained that teaching and learning literature are instrumental to improve each student's ability to think and to critically discuss ideas. In order to do so, this internship report is divided into two main stages: a brief description of the work developed in each school and the reflexion on the chosen theoretical topic. Both stages in this report are illustrated with the academic and extracurricular activities conducted by the students of Portuguese - class 7º D - and Latin A - class 11º L.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 3 |
| I. 1. Que diferença faz aprender literatura?..... | 3 |
| I. 1.1. Os alunos pensam e argumentam..... | 4 |
| I. 1.2. Os alunos imaginam | 7 |
| I. 1.3. O projeto das “Tagarelices literárias” | 8 |
| CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL | 11 |
| II. 1. Integração na Escola Cooperante - PES de Português | 11 |
| II. 1.1. Caracterização da Escola Secundária c/ 3ºCiclo de Pedro Nunes..... | 12 |
| II. 2. Integração na Escola Cooperante - PES de Latim..... | 14 |
| II. 2.1. Caracterização da Escola Secundária de Camões..... | 15 |
| CAPÍTULO III: ESTÁGIO DE PORTUGUÊS E DE LATIM | 18 |
| III. 1. Caracterização das turmas..... | 18 |
| III. 1.1. O 7º D da Escola Secundária c/ 3º Ciclo de Pedro Nunes..... | 18 |
| III. 1.2. Os três alunos do 11º L da Escola Secundária de Camões..... | 19 |
| III. 2. Observação das aulas..... | 21 |
| III. 2.1. As aulas de Português da professora Carmo Soares..... | 21 |
| III. 2.2. As aulas de Latim A da professora Andreia Loio..... | 23 |
| III. 3. A parceria pedagógica com a colega Joana Oliveira..... | 24 |
| III. 4. Trabalho desenvolvido com o 7º D..... | 27 |
| III. 4.1. Prática de Ensino Supervisionada de Português..... | 27 |
| III. 4.2. Sequências didáticas lecionadas..... | 27 |
| III. 4.2.1. Os super-heróis de António Lobo Antunes..... | 28 |
| III. 4.2.2. A cigarra ou a formiga? | 29 |
| III. 4.2.3. Alguma poesia..... | 31 |
| III. 4.3. O projeto <i>Novos Casos do Beco das Sardinheiras</i> | 33 |
| III. 4.4. As “Tagarelices literárias” | 34 |
| III. 4.4.1. Tagarelice com o escritor Mário de Carvalho..... | 39 |

| | |
|---|-----------|
| III. 5. Trabalho desenvolvido com os três alunos do 11º L | 41 |
| III. 5.1. Prática de Ensino Supervisionada de Latim..... | 41 |
| III. 5.2. Sequências didáticas lecionadas..... | 41 |
| III. 5.2.1. <i>Litterarum studium</i> | 43 |
| III. 5.2.2. <i>Catulli Carmina</i> | 43 |
| III. 5.2.3. <i>Recitationes</i> | 44 |
| III. 6. Avaliação | 46 |
| CONCLUSÃO..... | 48 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 49 |
| ANEXOS..... | 52 |
| ANEXO 1 – SUGESTÕES DE LEITURA 7º ANO | 53 |
| ANEXO 2 – FICHA DE LEITURA 7º ANO | 54 |
| ANEXO 3 – PANFLETO: SESSÃO DE ESCLARECIMENTO (ACORDO ORTOGRÁFICO DE 1990) | 55 |
| ANEXO 4 – FICHA SOBRE CRÓNICA DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES | 56 |
| ANEXO 5 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA – FÁBULA | 58 |
| ANEXO 6 – FICHA DE EXPRESSÃO ESCRITA – TEXTO DE OPINIÃO | 59 |
| ANEXO 7 – TEXTO DE OPINIÃO (ANNA, 7º D) | 60 |
| ANEXO 8 – GUIÃO PARA A ELABORAÇÃO DO CONTO | 61 |
| ANEXO 9 – CAPA E PRÓLOGO DOS <i>NOVOS CASOS DO BECO DAS SARDINHEIRAS</i> | 62 |
| ANEXO 10 – DOIS CASOS CONTADOS POR DOIS ALUNOS DO 7º D | 64 |
| ANEXO 11 – FOTOGRAFIA DE UMA SESSÃO DAS “TAGARELICES LITERÁRIAS” | 68 |
| ANEXO 12 – GUIÃO DE UMA SESSÃO DAS “TAGARELICES LITERÁRIAS” | 69 |
| ANEXO 13 – CARTAZ: CONVERSA COM MÁRIO DE CARVALHO | 70 |
| ANEXO 14 – EXCERTO DE ROTEIRO DE UMA AULA DE LATIM | 71 |
| ANEXO 15 – TEXTO DE CÍCERO SOBRE AS <i>ARTES INGENUAE</i> | 75 |
| ANEXO 16 – POWERPOINT SOBRE VIDA E OBRA DE CATULO | 76 |
| ANEXO 17 – GUIÃO DE INVESTIGAÇÃO - TEMAS DE CULTURA LATINA | 79 |

LISTA DE ABREVIATURAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ESPN – Escola Secundária c/3º Ciclo de Pedro Nunes

BEPN – Biblioteca Escolar Pedro Nunes

ESC – Escola Secundária de Camões

FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

O rés-do-chão não serve à literatura. Está muito bem para a construção civil, é cómodo para quem não gosta de subir escadas, útil para quem não pode subir escadas, mas para a literatura há que haver andares empilhados uns em cima dos outros.

Afonso Cruz, Os livros que devoraram o meu pai

INTRODUÇÃO

O presente relatório dá conta da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), de âmbito bilíngue, ao longo do ano letivo de 2011/2012, em duas instituições cooperantes: na Escola Secundária c/3º Ciclo de Pedro Nunes (ESPN), realizei o estágio de Português, tendo lecionado a disciplina¹ ao 3º Ciclo do Ensino Básico, em particular ao 7º ano de escolaridade, e na Escola Secundária de Camões (ESC) decorreu a prática de ensino do Latim junto de uma turma do 11º ano do Ensino Secundário.

O título do relatório assume, desde logo, a possibilidade da aprendizagem da literatura e a evidência do ensino da mesma. Partindo da noção de que se ensina a ler um texto literário, pois os alunos não têm de nascer com “talentos literários” para serem ensinados, e de que o professor tem um papel determinante neste trabalho, tentarei mostrar que este ensino favorece o pensamento, a mudança de ideias e a capacidade argumentativa dos discentes. A par da descrição do trabalho desenvolvido durante este ano letivo enquanto professora estagiária, acompanhada de uma componente reflexiva acerca das opções tomadas nos planos didático, pedagógico e científico, averiguarei a pertinência do pressuposto teórico que subjaz a este relatório.

O treino do pensamento e o exercício da capacidade argumentativa, que promovi junto dos alunos quer em sala de aula quer na atividade extracurricular – as “Tagarelices literárias” -, não são encarados como um processo de aprendizagem teleológico. No final do estágio, a avaliação dos alunos não se mediu pelo número de conhecimentos adquiridos sobre obras e autores da literatura nacional e estrangeira, mas pela progressão que apresentaram ao nível da habilidade de conversar sobre literatura e sobre outros assuntos que os textos literários proporcionaram. Ative-me, sobretudo, na evolução desta destreza, cujo treino não é exclusivo da sala de aula de Português, mas tem nela um espaço e tempo privilegiados.

¹ Apesar de Língua Portuguesa continuar a ser a designação mais frequente no 3º Ciclo do Ensino Básico, ao longo do meu relatório, refiro-me sempre à disciplina de Português por entender que a primeira designação não corresponde rigorosamente ao trabalho que foi feito em aula. Na verdade, durante o estágio não fui exclusivamente professora de língua e, como evidencio no tema do meu relatório, a minha preocupação centrou-se sobretudo na questão do ensino da literatura. Por este motivo, adoto a designação de Português, designação também utilizada no Ensino Secundário e já contemplada nos novos programas do Ensino Básico (*Programa de Português do Ensino Básico*, 2009).

O relatório estrutura-se em três capítulos: o primeiro descreve o tópico teórico, ponto de partida para o trabalho prático que desenvolvi durante o ano letivo; o segundo incide sobre o enquadramento institucional da PES; e o terceiro documenta a experiência dos estágios de Português e de Latim.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I. 1. Que diferença faz aprender literatura?

A pergunta do título não é meramente retórica e, contrariando o aparente tom displicente, terá duas respostas afirmativas que serviram de ponto de partida para a reflexão teórica e para a lecionação. Tentarei demonstrar que é possível ensinar e aprender literatura e que pensar e discutir acerca de um texto literário faz toda a diferença na formação intelectual dos alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Não é meu propósito problematizar as questões canónicas da literatura – os textos que devem ser lidos ou a reabilitação do texto literário nas aulas de Português enquanto último baluarte do património da língua e da cultura nacionais – nem colaborarei no debate aberto e constante sobre a decadência da literatura e das humanidades no ensino e das suas implicações nefastas num mundo dominado pela tecnologia e pelos mercados financeiros. A minha prática de ensino não quer contribuir para a falta de autoestima de quem ensina literatura, deseja antes comprovar que a literatura tem um importante papel na formação dos alunos e não é apenas uma compensação para os “horrores” do mundo tecnológico.

Em primeiro lugar, argumentarei que aprender literatura é aprender a pensar e que o aluno aprende a pensar criticamente através dos textos literários, ainda que tal não seja atributo exclusivo destes últimos. Defenderei que a presença e a permanência da literatura, que deverá ir para além da portuguesa, nas aulas de Português, não se justifica pelas suas virtudes de conservação patrimonial ou pelas características epifânicas dos textos, mas pela sua importância para discutir ideias a partir deles.

Por outro lado, mostrarei a importância de aprender literatura como forma de conhecer maneiras diferentes de pensar a realidade da vida. A discussão do texto literário exige o abandono da realidade quotidiana e potencia a capacidade de imaginar o mundo de várias maneiras, fingindo sair dele: “a literatura configura (...) mundos imaginários, compossíveis ou alternativos ao mundo de mundos a que alguns de nós chamam o real” (Gusmão, 2011: 186).

I. 1.1. Os alunos pensam e argumentam

O ensino da literatura é uma forma de ensinar a pensar e de dar a hipótese de se pensar de maneira diferente. Ensinar literatura implica ainda ensinar a leitura de textos literários e permitir que a partir destes os alunos e o professor elejam pontos de vista sobre os quais, e com base num texto comum, poderão argumentar. O treino do pensamento, como o treino da agilidade e da coordenação motora na disciplina de Educação Física, depende de exercício continuado no tempo e orientado por aquele que tem maior experiência, neste caso, o professor de Português.

A ideia do ensino da literatura como forma de treinar - e o verbo utilizado reforça precisamente a ideia de uma prática regular no tempo, que não é inata - o pensamento e a discussão de argumentos aproxima-se de alguns dos princípios que norteiam a pedagogia socrática. Na livro *Not for Profit*, Martha Nussbaum discute aquilo a que chama de “crise silenciosa” no ensino. A sede do proveito económico nacional tem descurado questões fundamentais na educação dos cidadãos dos diferentes países, como a aprendizagem de capacidades, nomeadamente a de pensar criticamente sobre o mundo. Neste sentido, a autora refere que a literatura e outras artes constituem um estímulo para o pensamento crítico sobre o mundo. Para pensar criticamente sobre o mundo é necessário aprender a estruturar e a verbalizar argumentos que suportem a sua visão do mundo, e um texto literário pode ser o ponto de partida para discutir o que os alunos pensam da realidade circundante, de si e dos outros.

No capítulo “Socratic Pedagogy: The Importance of Argument”, Nussbaum reafirma a necessidade de treinar o pensamento crítico na sala de aula, através de estratégias de ensino que orientem os alunos na aprendizagem da análise de problemas e na ponderação dos argumentos (Nussbaum, 2010: 55): “As a starting point, critical thinking should be infused into pedagogy of classes of many types, as student learn to probe, to evaluate evidence, to write papers with well-structured arguments, and to analyze the arguments presented to them in other texts (...)”. Nussbaum defende que a argumentação não é espontânea e não é fruto de grande quantidade de leituras, pondo em causa o sistema de ensino dominante na escola e na universidade, baseado em grandes leituras com pouco ou nenhum espaço dedicado à

participação ativa dos alunos, às suas interrogações ou à simples discussão de ideias (Nussbaum, 2010: 55).

Relativamente à ideia de treino sistemático do pensamento, e tomando como referência o projeto *Artful Thinking*, que confere ao ensino das artes um papel central na educação dos jovens, Helena Buescu, no artigo “Literatura, cânone e ensino”, sublinha precisamente a importância do ensino da literatura como forma de dar aos alunos “disposições de pensamento”, passíveis de transferência quer entre diferentes graus de ensino quer entre diferentes disciplinas (Buescu, 2011: 13-14). O treino do pensamento tem de contar com a orientação de um professor que procure ter uma atitude interpelativa em relação aos textos, fazendo com que os alunos se interroguem e interroguem o docente a partir das ideias que lhes ocorram na sequência da leitura do texto. É função do professor de Português criar um espaço para a interrogação dos alunos durante as aulas, orientando as ideias e os argumentos que vão sendo construídos, ainda que muitas vezes de forma inconsistente, à medida que se leem os textos literários. A interpretação dos textos deve ser conduzida sem urgência e, mesmo que nem todas as questões sejam resolvidas, é importante suscitar as interrogações dos alunos.

Deve admitir-se que os alunos podem ir longe no entendimento de qualquer texto literário e do mundo que ele evoca. (...) Mais do que responder às questões analíticas elaboradas pelo professor (...), a formulação de perguntas por parte do aluno deve ser incentivada, sobretudo, através da localização dos principais núcleos de ambiguidade que nele possam existir. Tornar-se-á possível, deste modo, assegurar efeitos de interacção que são próprios da leitura literária (Bernardes, 2005: 38-39).

Os “efeitos de interacção” e o incentivo das perguntas dos alunos, como refere José Augusto Cardoso Bernardes, dadas as limitações dos programas, nem sempre têm espaço na aula de Português ou, quando têm, o professor dificilmente, sobretudo no Ensino Secundário, consegue evitar as linhas de leitura prescritas pelo programa nacional, pondo em causa a autonomia do pensamento crítico de professores e alunos.

Ao nível do 3º Ciclo, e em particular do 7º ano, tenho a possibilidade de ler e discutir textos literários sem o constrangimento de linhas de leitura impostas pelo programa nacional. Os alunos e o professor podem ler uma fábula de La Fontaine, um conto de Mário de Carvalho ou um poema de Sophia de Mello Breyner sem restrições de ordem crítica. Parece-me difícil ensinar literatura sem se ensinar a pensar sobre os textos que estão a ser lidos, sem interrogar diretamente esses textos, em vez de trabalhá-los em diferido, socorrendo-se o professor exclusivamente de questionários do manual ou de leituras críticas reconhecidas como orientadoras dos pressupostos do programa. Isto não significa que a bibliografia crítica seja irrelevante, significa que não se deve sobrepor ao ensino do pensamento através dos textos literários.

No programa nacional do Ensino Secundário, são visíveis as restrições interpretativas. Ensinar a poesia de Pessoa, no 12º ano, passando pelos itens do programa, é ler Pessoa em diferido, com os olhos da leitura crítica de Jacinto do Prado Coelho, na obra *Unidade e Diversidade em Fernando Pessoa*. No 11º ano, é também inevitável, aquando do estudo d'*Os Maias*, não passar pela referência didática da obra *Introdução à leitura d'Os Maias*, de Carlos Reis, submetendo o estudo do romance queirosiano aos pressupostos narratológicos de um dos seus críticos.

Para o estudo da poesia de Pessoa ortónimo, o programa nacional de Português do Ensino Secundário define, entre outras, a seguinte linha de leitura: a “dor de pensar”. Esta expressão, retirada do título de um dos capítulos de *Unidade e Diversidade em Fernando Pessoa*, orientará a análise de poemas como “Ela canta, pobre ceifeira” ou “Gato que brincas na rua”. Os alunos analisam estes poemas como ilustração de um tópico teórico, utilizado por Jacinto do Prado Coelho como motivo central de toda a poesia de Pessoa, constituindo este ensino apriorístico um obstáculo à simples leitura de um poema.

No caso do ensino d'*Os Maias*, no 11º ano, a situação não é diferente. Note-se que este romance queirosiano não é obra obrigatória, já que o programa nacional exige a leitura integral de um romance de Eça de Queirós, tendo o professor total liberdade de escolha. O programa apresenta como conteúdo declarativo a análise das “categorias do texto narrativo”, tópico aplicável a qualquer romance queirosiano. Parece evidente que esta exigência programática vai ao encontro da abordagem

didática proposta pelo livro *Introdução à leitura d'Os Maias*, de Carlos Reis. São, pois, os pressupostos narratológicos, como a noção abstrata de focalização onisciente do narrador, para um aluno do Ensino Secundário, que delimitam a leitura deste romance de Eça.

I. 1.2. Os alunos imaginam

No capítulo “Cultivating Imaginations”, Nussbaum destaca o valor das artes e das humanidades para a capacidade de auto-escrutínio dos alunos e a sua relação com os outros: “So we need to cultivate student’s ‘inner eyes’, and this means carefully crafted instruction in the arts and humanities”(Nussbaum, 2010: 108). Aprender a pensar sobre si e sobre o que o rodeia sem restrições prévias constitui um exercício fundamental que se pode concretizar através da leitura e discussão de textos literários dentro da sala de aula.

A capacidade de encarar o mundo sob várias perspetivas e a possibilidade de contrariar o óbvio e o expectável são potenciadas pelo estudo da literatura na escola. Através da literatura, como através de outras artes, os alunos poderão compreender que a vida por si só não é suficiente. No ensaio “The Inspirational Value of Great Works”, Richard Rorty justifica o sentido do seu título da seguinte maneira: “When I attribute inspirational value to works of literature, I mean that these works make people think there is more to this life than they ever imagined” (Rorty, 1999: 133 e 135). O estudo das humanidades, e da literatura em particular, não deverá ter como fim único a produção de conhecimento e Rorty justifica o sentido da grandeza das obras literárias pelo facto de terem entusiasmado e comovido vários leitores (Rorty, 1999: 136).

Sobre os leitores, e em particular sobre os jovens leitores, Dannièle Sallenave, em “Éloge de la lecture bien faite”, comenta precisamente a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de dar crédito aos textos literários, pondo em causa o hábito da desconfiança incutido desde cedo nos estudantes e contrariando aquilo que denomina por “hermenêuticas da suspeita”: “faire crédit à l’autre: l’auteur, le personnage. Il faut cultiver cette capacité qui naît dans les premières expériences de

lecture enfantine. (...) Cette confiance seule rend la lecture possible” (Sallenave, 1997: 70-71). A necessidade de suspender as nossas desconfianças e de acreditarmos nas histórias que lemos é um tópico destacado por Borges, na conferência “Pensamiento y poesia”. Apoiado na célebre frase de Coleridge acerca da fé poética², Borges defende a importância da determinação do leitor, tanto na prosa como na poesia, de suspender voluntariamente a incredulidade.

Nuestro convencimiento radica en que creamos en el personaje principal. (...) Lo verdaderamente importante es el hecho de que yo creo en el propio don Quijote. (...) Incluso si alguien me dijera que jamás han sucedido esas cosas, yo seguiría creyendo en don Quijote como creo en la personalidad de un amigo (Borges, 2005: 114-115).

Na primeira sessão do projeto que vou descrever no próximo ponto deste relatório, os alunos e eu conversámos sobre as histórias dos poemas homéricos. A figura encantatória de Ulisses motivou grande parte desta conversa e os alunos deram conta do seu entusiasmo incondicional por este herói, cuja existência era absolutamente credível, apesar de desconfiarem de alguns exageros das suas aventuras, tal como Borges questiona a verosimilhança de algumas das aventuras de D. Quixote.

I. 1.3. O projeto das “Tagarelices literárias”

O projeto extracurricular das “Tagarelices literárias”, que decorreu entre janeiro e maio de 2012, é um exemplo prático que permitiu aferir a pertinência dos pressupostos teóricos do meu relatório. Para a conceção deste projeto muito contribuiu a perspetiva teórico-prática de Margarida Vieira Mendes, apresentada no ensaio “Pedagogia da literatura”. Partindo das seis qualidades específicas da arte literária, de acordo com Italo Calvino, a autora do artigo descreve seis tópicos que estruturam o seu programa de pedagogia literária.

² Samuel Taylor Coleridge, *Biographia Literaria*, capítulo 14: “that willing suspension of disbelief for the moment, which constitutes poetic faith”.

A leveza e a rapidez foram dois dos atributos trabalhados nas sessões das “Tagarelices literárias”. Por leveza entende-se uma estratégia pedagógica que não impõe previamente significados nem restringe as orientações de leitura dos textos literários, desenvolvendo nos alunos a competência crítica e a autonomia do pensamento. O importante não será responder às perguntas sobre o texto, estipuladas por exercícios escolares, mas criar situações em aula e fora dela para que os alunos respondam ao texto: “Lê-se um livro e conversa-se sobre ele. O professor orienta a conversa para afinar as observações, as dúvidas, os argumentos. Conversar sobre livros, eis uma prática leve”. (Mendes, 1997: 158). A rapidez é outra estratégia pedagógica que visa animar os alunos para a aprendizagem da literatura, cabendo ao professor resumir, de forma célere, as obras, e até as partes que considera mais cativantes, passar habilmente por referências a contextos histórico-literários, e ainda apresentar pequenas biografias, ou simples curiosidades biográficas, dos autores: “O professor contará histórias breves de tudo o que diz respeito à literatura” (Mendes, 1997: 161).

As “Tagarelices literárias”, sessões realizadas na Biblioteca Escolar Pedro Nunes (BEPN), com a duração aproximada de 50 minutos, tiveram como objetivo criar um espaço na escola para os alunos poderem conversar sobre as histórias dos livros. Os alunos resumiram as suas leituras, falaram dos aspetos mais cativantes das mesmas, defenderam os seus heróis literários, lembraram outros livros e outras histórias, explicaram por que gostaram ou por que não gostaram do que leram. Nestas conversas, também eu dei conta das minhas leituras e levei para cada sessão excertos de obras para serem discutidos com os alunos.

Nestes encontros, os alunos tiveram reações semelhantes à de Alice que, em *Alice do outro lado do espelho*, depois de ter lido um poema aparentemente indecifrável, fez a seguinte observação: “É muito bonito – disse ela, quando acabou. – Mas é um bocado difícil de perceber (...) Parece que me enche a cabeça de ideias... só que não sei bem quais são!” (Carrol, 2000: 169). Apesar da estranheza do poema, houve uma certeza quanto ao efeito da sua leitura: o texto deu-lhe ideias. Nas “Tagarelices literárias”, os alunos discutiram as ideias suscitadas pelos livros e, mesmo

que nem todas as questões tenham sido resolvidas, foi importante “encher a cabeça” com ideias que mais tarde poderão ganhar sentido.

No final de uma das sessões, a Raquel³ perguntou-me, de forma titubeante, se o protagonista de *Os livros que devoraram o meu pai*, de Afonso Cruz, tinha sido literalmente devorado pelos livros. A minha resposta não foi menos titubeante, mas mais lacónica do que a pergunta, resumindo-se a um simples *sim*, tentando evitar uma justificação abstrata que se refugia nas metáforas. A aluna, mostrando-se pouco satisfeita com a minha resposta, quis conversar mais sobre o assunto. Contou-me que compreendia bem a situação de Vivaldo Bonfim, o protagonista do romance de Afonso Cruz, porque também já se tinha sentido “devorada por um livro” e por outras coisas agradáveis da vida, como ouvir uma música ou ver um filme, que nos fazem ignorar o quotidiano. Na reflexão que mais tarde vim a fazer sobre esta sessão, percebi que alguns alunos começavam a ter ideias, a querer entender o sentido delas e a relação que têm ou podem ter com outras. Neste caso, a aluna foi capaz de explicar, associando a leitura a outras atividades de que gostava, o sentido do título, o que é que ele significava, e a sua intenção.

³ Ao longo do relatório, referir-me-ei a alguns alunos do 7º D pelo primeiro nome.

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

II. 1. Integração na Escola Cooperante - PES de Português

Em meados do mês de julho, a FCSH promoveu uma reunião com os diferentes núcleos de estágio, no sentido de distribuir os vários mestrados pelas escolas cooperantes. Na reunião de Português, presidida pela Professora Maria Graciete Silva, determinou-se que os discentes do Mestrado em Ensino do Português e das Línguas Clássicas se repartiriam por três das escolas com protocolo com a faculdade, tendo-nos sido atribuída, à minha colega Joana Oliveira e a mim, por acordo geral do grupo, a Escola c/3º Ciclo de Pedro Nunes para a realização da PES de Português. Facultados pela Professora Maria Graciete Silva os contactos das várias orientadoras do estágio, a minha colega e eu telefonámos à professora Carmo Soares, que de imediato se disponibilizou para nos apresentar a escola, no final do mês de julho. Este primeiro encontro, no qual a professora cooperante, de forma afável e entusiástica, nos deu a conhecer as instalações da escola e nos apresentou a alguns professores de Português, nomeadamente à coordenadora deste Grupo Disciplinar, contribuiu para atenuar a ansiedade que tinha em relação ao ano de estágio que se avizinhava.

No dia 13 de setembro, tivemos a primeira de várias reuniões de orientação. Esta, na qual ficámos a conhecer a dinâmica de trabalho que iria regular a nossa PES, deu particular atenção à planificação anual e à avaliação da oralidade dos alunos. A professora Carmo Soares sugeriu que a minha colega e eu elaborássemos uma lista com sugestões de leitura adequadas ao nível que íamos lecionar, o 7º ano de escolaridade, e apresentássemos uma proposta de ficha de leitura.

No dia 14 de setembro, voltámos à escola para participar na Reunião Geral de Professores, na qual a diretora, a Dr.ª Ana Maria Vilarinho dos Santos, deu a conhecer algumas das linhas de atuação da escola para o ano letivo que ia ter início: a concentração do horário dos alunos na parte da manhã (8.15-13.15); a exigência da limpeza e arrumação das salas pelos alunos; a implementação de algumas medidas de economia; e a proibição do uso de telemóveis em sala de aula, cabendo aos professores o reforço desta vigilância.

De seguida, a minha colega e eu fizemos parte da reunião do Grupo Disciplinar de Português e Latim. Tomámos conhecimento pela coordenadora do Grupo, a professora Rosário Silva, dos projetos existentes e do seu modo de funcionamento, nomeadamente o “Clube de Leitura” e o “Projeto Gramática e Escrita”, nos quais poderíamos participar com novas sugestões de trabalho. O ponto fulcral desta reunião foram os parâmetros de avaliação dos alunos, tendo ficado acordado para cada ciclo (3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) os critérios de correção dos testes e da avaliação da oralidade. Foi ainda referida a necessidade de implementar, paulatinamente, em sala de aula, sobretudo nos níveis iniciais, o novo acordo ortográfico.

II. 1.1. Caracterização da Escola Secundária c/ 3º Ciclo de Pedro Nunes⁴

A ESPN, que recentemente viu as suas infraestruturas renovadas, ao abrigo do Programa de Modernização do Parque Escolar, começou por se denominar *Lyceu Central de Lisboa*, 3.ª zona escolar, criado em 1906, tendo posteriormente, em 1937, adquirido a denominação oficial que até hoje perdura na memória dos lisboetas, Liceu Pedro Nunes, homenageando assim o seu patrono – o matemático e cosmógrafo português da época dos Descobrimentos.

Esta escola centenária localiza-se na freguesia de Santa Isabel, na Avenida Álvares Cabral, lugar privilegiado de Lisboa, quer em termos de acessibilidade ao nível dos transportes, quer como área geográfica rodeada de várias instituições científicas e culturais, tais como o Museu Arpad Szenes-Vieira da Silva, a Cinemateca, a Casa-Museu Fernando Pessoa e o Museu de Ciência e História Natural. A requalificação da escola contemplou o edifício principal e alas adjacentes, tendo todas as salas de aula recebido novo mobiliário, equipamento informático, quadros interativos e videoprojetores.

Sendo uma das escolas mais frequentadas da sua área geográfica, o Liceu Pedro Nunes tem cerca de 1100 alunos, na sua maioria oriundos de um estrato social

⁴ Para a caracterização da ESPN tive em conta os dados presentes no Projeto Educativo 2010/2013, disponível no sítio da Escola, e os dados recolhidos junto da professora Carmo Soares.

médio alto, distribuídos por 40 turmas, 12 no Ensino Básico e 28 no Ensino Secundário, com cerca de 28 alunos por turma. Ao nível do Ensino Secundário, a escola oferece todos os cursos das áreas científico-humanísticas. A escola apresenta um corpo docente estável, constituído por 110 professores, integrando os diversos grupos disciplinares: Departamento de Línguas; Departamento de Ciências Sociais e Humanas; Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; e Departamento de Expressões. A escola tem cerca de 28 funcionários, 8 dedicados aos Serviços de Administração Escolar e 20 assistentes operacionais. A Direção da Escola é composta pela Dr.^a Ana Maria Vilarinho dos Santos, a diretora, pelo Dr. Jorge Manuel Lopes dos Santos, o subdiretor, e pelas adjuntas da diretora, a Dr.^a Maria Cândida Rodrigues Moreira e a Dr.^a Maria da Graça Alves Sousa Botelho.

A Escola dispõe de um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), no qual duas psicólogas desenvolvem atividades de orientação escolar e profissional, bem como acompanham os discentes e professores na tomada de decisões de natureza psicopedagógica. Em estreita relação com o SPO, o Gabinete de Apoio Educativo/Ensino Especial procede ao acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais, destacando-se os problemas de hiperatividade, de défice de atenção ou de domínio cognitivo.

Logo no início do ano letivo, nas reuniões de Conselho de Turma do 7º D, tive oportunidade de tomar conhecimento através da professora de Educação Especial dos alunos sinalizados com determinadas necessidades, o que foi fundamental para, na prática letiva, poder tomar as decisões mais adequadas, sobretudo nos planos didático e pedagógico.

O Grupo de Português e Latim, coordenado pela professora Rosário Silva, desenvolve várias atividades complementares às do currículo, nas quais, juntamente com a minha colega Joana Oliveira, participei ativamente, contribuindo com projetos que dinamizaram outros espaços da escola. Na sala do “Clube de Leitura”, projeto que visa sensibilizar os discentes para a prática da leitura e da escrita, a minha colega desenvolveu o projeto “Escrivaninha Esquisita – Laboratório de Escrita Criativa” com vários alunos do 7º B. Numa das salas adjacentes à BEPN, espaço que também beneficiou da renovação de infraestruturas, tiveram lugar as sessões das “Tagarelices

literárias”, iniciativa extracurricular que desenvolvi com os alunos do 7º D. Também o projeto “Gramática e Escrita” foi desenvolvido pelas professoras de Português e pelo Núcleo de Estágio, fazendo da aula semanal de 45 minutos, com metade da turma de cada vez, um espaço privilegiado para o treino do conhecimento explícito da língua e da expressão escrita.

O projeto educativo da escola, sob o lema “Tradição & Inovação”, visa o trabalho de excelência dos seus alunos, assumindo-se como um espaço educativo de “rigor e de qualidade no prosseguimento dos estudos”. A avaliação deste projeto não é mensurável pela posição que ocupa no *ranking* nacional, no qual a escola não tem uma posição de destaque ao nível da avaliação externa dos seus discentes. A ESPN não orienta o seu trabalho, conducente ao sucesso dos alunos, em função de metas estatísticas, que têm graus significativos de falibilidade.

II. 2. Integração na Escola Cooperante - PES de Latim

A incerteza quanto à possibilidade de realizar a PES de Latim foi-nos revelada desde cedo pela Professora Maria Graciete Silva, coordenadora dos Mestrados em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Graças à sua procura incansável, que ia no sentido de nos possibilitar a realização de uma PES no modelo previsto pela faculdade, foi estabelecido um protocolo com a Escola Secundária de Camões, única escola pública de Lisboa que tinha turmas de Latim.

No início do ano letivo, a professora de Latim ainda não tinha sido colocada, pelo que só em finais de outubro foi preenchido o horário desta disciplina. A Professora Maria Graciete Silva reuniu com os cinco mestrados em Ensino do Português e das Línguas Clássicas para dar o contacto da professora orientadora, ficando também determinado, em concordância plena com os horários da PES de Português, que três dos mestrados ficariam com a turma de 10º ano e que a minha colega Joana Oliveira e eu iríamos lecionar a turma de 11º ano de Latim A.

No dia 7 de novembro, tive a minha primeira reunião com a professora Andreia Loio, que revelou entusiasmo e vontade de trabalhar em equipa. Recém-chegada à Escola Secundária de Camões, sendo a primeira vez que lecionava a disciplina de Latim

A, a professora mostrou-se muito disponível, reconhecendo que a orientação de cinco estagiários da FCSH e outros três da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa constituía um desafio ambicioso e contava com o nosso empenho para cumprir esta árdua tarefa da melhor maneira. Nesta mesma reunião, e também em posteriores, a professora partilhou a excelente experiência que teve no seu estágio de Latim, realizado numa escola secundária de Coimbra. No final desta primeira reunião, acordámos o horário e a turma que eu iria acompanhar, tendo iniciado a observação de aulas na semana seguinte.

A minha integração nesta escola, quase simultânea à da professora orientadora, foi facilitada pelo reencontro com um antigo professor de História que tive no Ensino Secundário, que me recebeu com grande entusiasmo e com quem tive várias conversas na sala de professores acerca da sua experiência no Liceu Camões, destacando sempre o bom ambiente ao nível das relações humanas da comunidade educativa, apesar da caliça que cai das paredes ou da chuva no interior das salas.

II. 2.1. Caracterização da Escola Secundária de Camões⁵

A Escola Secundária de Camões, ainda hoje conhecida por Liceu Camões, ao contrário da Escola c/ 3º Ciclo de Pedro Nunes, não beneficiou da intervenção do Parque Escolar, tendo o início das obras de fundo, esperadas para o final do ano letivo 2010/2011, sido suspenso. Um dos mais antigos e prestigiados liceus de Lisboa encontra-se numa situação de evidente precariedade ao nível das infraestruturas.⁶

Situada na Freguesia de São Jorge de Arroios, mais concretamente na Praça José Fontana, acessível a uma população escolar muito diversificada, a escola está instalada, desde 1909, num edifício da autoria do arquiteto Miguel Ventura Terra, responsável também pelo projeto do edifício do Liceu Pedro Nunes. Mais de um século depois, o último andar da escola, espaço que serviu de habitação do reitor, dispõe de

⁵ A caracterização da ESC baseia-se nas informações presentes no Projeto Educativo 2010/2013, disponível no sítio da Escola, e nas minhas impressões resultantes da interação com a comunidade educativa.

⁶ No fim de semana de 21 e 22 de abril de 2012, participei na iniciativa “Pintar Camões”, promovida pela Direção da ESC e aberta à colaboração de toda a comunidade educativa, como forma de protesto contra a situação precária em que se encontram as instalações do liceu, que consistiu na organização de vários grupos de trabalho com a finalidade de pintar cerca de vinte e quatro salas de aula.

pequenas salas de trabalho, em duas das quais tive oportunidade de lecionar a disciplina de Latim A. Para além do edifício principal, existem vários edifícios autónomos, como os laboratórios de Física e Química, as antigas instalações da Escola de Artes Decorativas António Arroio, ou os mais recentes espaços inaugurados em 2003: o Auditório Camões, o novo refeitório e o Pavilhão Gimnodesportivo Professor Moniz Pereira.

Atualmente, a ESC só tem Ensino Secundário, possuindo cursos diurnos e noturnos. A população discente é constituída por cerca de 1726 alunos, 61% dos quais no ensino diurno. No ensino diurno, a escola é frequentada, maioritariamente, por jovens do sexo feminino entre os 15 e os 20 anos de idade, oriundos de todos os estratos sociais e de diversos países. O serviço docente é assegurado por 182 professores, a maioria dos quais de nomeação definitiva, distribuídos pelos quatro departamentos curriculares: Línguas, Ciências Sociais e Humanas; Matemática e Ciências Experimentais; e o Departamento de Expressões. O pessoal administrativo é composto por 14 funcionários e os auxiliares de ação educativa são em número de 41, quantidade considerada insuficiente pela direção da escola, tendo em conta o desempenho das tarefas que lhes estão atribuídas. A direção da escola é composta pelo Dr. João Jaime Pires, o diretor, pela Dr.^a Adelina Precatado, a subdiretora, e pelos adjuntos do diretor, o Dr. José Madureira, o Dr. Manuel Beirão dos Reis e a Dr.^a Teresa Novo Palma.

No ensino diurno, a Escola oferece os quatro Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), o Curso Tecnológico de Desporto e dois Cursos Profissionais (Técnico de Informática de Gestão e Técnico de Serviços Jurídicos). No horário noturno, a escola dispõe, no Ensino Recorrente de Nível Secundário, dos Cursos Científico-Humanísticos e de dois cursos de Educação e Formação (CEF) e Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Como oferta extracurricular, a ESC desenvolve vários projetos, entre os quais os cursos livres de Inglês e Alemão e o grupo de teatro. A escola é também palco de várias iniciativas culturais que têm presença assídua em diversos espaços do Liceu: os concertos abertos da Antena 2 no auditório da escola, que contam com vários solistas da Metropolitana de Lisboa; a representação de várias peças de teatro nas

caves do Liceu; e as semanas temáticas, como a “Semana das profissões”, levando à escola várias figuras públicas que dão conta do seu trabalho na profissão que elegeram.

Relativamente à avaliação externa da escola, assiste-se, desde o ano letivo de 2008/2009, a uma evolução positiva nos resultados escolares dos seus discentes, tendo cerca de 80% dos alunos sido colocados na 1ª fase de acesso ao Ensino Superior, a maioria no curso de primeira opção.

O verso que serve de epígrafe ao Projeto Educativo da Escola, retirado de uma das reflexões angustiadas de Camões sobre a rudeza dos contemporâneos relativamente ao seu poema, no final do canto VII d’*Os Lusíadas*, fora do seu contexto primitivo, apresenta-se como uma finalidade da escola – “para espertar engenhos curiosos”. A escola pretende, garantindo uma diversidade de ofertas formativas, curriculares e culturais, conciliar rigor, exigência e competência, com afetividade, solidariedade e espírito crítico, fatores conducentes ao desenvolvimento da curiosidade dos alunos nos mais diversos domínios do saber.

CAPÍTULO III: ESTÁGIO DE PORTUGUÊS E DE LATIM

III.1. Caracterização das turmas

III. 1.1. O 7º D da Escola Secundária c/ 3º Ciclo de Pedro Nunes

A turma do 7º D⁷ é composta por 28 alunos, 15 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, havendo 5 alunos repetentes, dos quais 4 repetem o 7º ano de escolaridade. À exceção de uma aluna de origem búlgara, residente em Portugal há cerca de quatro anos, os restantes alunos têm nacionalidade portuguesa. A maioria frequenta, pela primeira vez, o ensino público e vive na área de residência da escola. Os Encarregados de Educação apresentam habilitações académicas ao nível do Ensino Secundário e do Ensino Superior. Nesta turma, há um aluno sinalizado com necessidades educativas especiais, com défice de atenção e hiperatividade. Refira-se também a situação de um aluno cujo contexto familiar problemático é acompanhado pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, à qual a escola, desde o início do ano letivo, teve de prestar esclarecimentos sobre o seu aproveitamento e a sua assiduidade.

A turma apresenta globalmente um comportamento e aproveitamento satisfatórios, aspeto assinalado na reunião de avaliação do 1º período, havendo, contudo, um grupo de cinco alunos particularmente agitado, que assume atitudes pouco adequadas. De uma maneira geral, a turma revela-se interessada e muito disponível para trabalhar em sala de aula. Quando comparado com as duas outras turmas de 7º ano que tive oportunidade de conhecer, e às quais cheguei a dar algumas aulas, o 7º D, apesar de apresentar resultados menos positivos ao nível do aproveitamento, é constituído por um grupo significativo de alunos que revelou, ao longo do ano, um amadurecimento evidente, facto também reconhecido pela professora Carmo Soares.

Relativamente à avaliação da turma, esta apresentou, ao longo dos três períodos letivos, fruto da maturidade evidenciada em sala de aula e na maior

⁷ Para a caracterização desta turma servi-me das informações recolhidas junto da Diretora de Turma, com base na primeira reunião do Conselho de Turma, e nas fichas dos alunos preenchidas no início do ano letivo.

autonomia revelada no trabalho desenvolvido, um aproveitamento mais satisfatório a todas as disciplinas. No final do ano letivo, registaram-se três retenções: duas por excesso de faltas e uma por falta de aproveitamento.

Na ficha do aluno que lhes entreguei no início do ano letivo, incluí um pequeno questionário acerca da relação que os alunos tinham com a disciplina de Português, em particular com os livros e com a literatura. Estas perguntas visavam aferir, numa fase ainda muito incipiente, a pertinência do argumento teórico que estrutura o meu relatório de estágio.

À questão sobre a atividade diletta a realizar nas aulas de Português, uma parte significativa da turma referiu a leitura (nas suas palavras, “ler textos em voz alta”) e os restantes repartiram os seus gostos entre exercícios de gramática e a escrita de textos criativos. Questionei os alunos quanto à sua experiência de leitura, pedindo-lhes para indicarem duas características que um livro deveria ter para suscitar interesse e vontade de continuar a sua leitura e para referirem um motivo que os leva a desistir da leitura de um livro. A resposta foi unânime à primeira pergunta: os alunos consideram essencial a existência de ação, palavra utilizada tanto no sentido de categoria narratológica como sinónimo de *suspense* ou de aventura. A esta característica, apresentada pela maioria, muitos referiram uma outra - a necessidade de um livro entreter e ter humor, por outras palavras, “que seja cómico”, “que tenha piada”. As respostas à segunda questão corresponderam ao inverso das respostas à primeira: se o livro tem de ter ação, um dos motivos que conduz à dissuasão da leitura é “a monotonia da história”, ou mesmo a sua ausência, o “aborrecimento” de demasiadas descrições que impedem o desenvolvimento daquilo que se quer contar.

III. 1.2. Os três alunos do 11º L da Escola Secundária de Camões⁸

As aulas de Latim A contaram com a presença assídua de três alunos⁹ do 11º L, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, que voluntariamente escolheram esta disciplina para a componente específica da sua formação. As aulas

⁸A caracterização desta turma tem por base a análise das informações presentes na ficha do aluno, preenchida pelos discentes no início da minha Prática de Ensino Supervisionada.

⁹Dada a dimensão da turma, designarei os alunos pelo seu primeiro nome.

tinham lugar numa pequena sala, com poucas mesas e cadeiras, com um pequeno quadro de ardósia, não dispondo de recursos audiovisuais. O número de alunos, o número de professoras (a professora cooperante e as duas estagiárias – a minha colega Joana Oliveira e eu) e a exiguidade do espaço contribuíram para um trabalho de maior proximidade com os discentes, favorecendo o acompanhamento individual do seu percurso e gerindo o tempo letivo de uma forma mais flexível.

O André, de 16 anos, tem um percurso diário de mais de uma hora para chegar ao Liceu, mas optou pela ESC por valorizar a sua boa reputação na área científica que elegeu, tendo escolhido, a par da componente de formação geral, as disciplinas de Latim A e de Literatura Portuguesa. As atividades de leitura e compreensão dos textos latinos são as suas preferidas, revelando também um grande interesse pela cultura greco-latina.

A Débora, de 17 anos, também não mora na área de residência do Liceu Camões, mas escolheu esta escola por ter boas referências em relação ao ambiente da sua comunidade educativa. Escolheu a disciplina de Latim A, porque queria compreender melhor o funcionamento da sua língua materna, revelando particular interesse pela mitologia clássica. Na aula, a sua atividade de eleição é a tradução de textos latinos.

A Maria, de 17 anos, frequentou o 10º ano no Liceu Passos Manuel, próximo da sua casa, no curso de Ciências Socioeconómicas, mas decidiu mudar de área científica, tendo escolhido a Escola Secundária de Camões por esta apresentar maior oferta curricular ao nível das Humanidades. Na aula de Latim, a aluna gosta de praticar a análise linguística dos textos e, à semelhança da Débora, tem interesse pelo tema cultural da mitologia clássica. Apesar de prever que possivelmente o Latim não será exigido no curso que quer seguir, escolheu esta língua por curiosidade e por poder ter acesso a um conhecimento linguístico cada vez menos lecionado no seu país.

III. 2. Observação das aulas

Aquilo a que Ruth Wajnryb designa por “silent phase” ou “warm up period” (Wajnryb, 1992: 20) – o trabalho de observação do professor estagiário – introduz-nos gradualmente, e de maneira confortável, na sala de aula, o que é ainda favorecido pela generosidade e cordialidade das professoras cooperantes. Esta fase do início do estágio permite-nos observar e refletir sobre a prática pedagógica e didática de um professor mais experiente, constituindo a observação uma ferramenta de aprendizagem indispensável para o crescimento e desenvolvimento profissional do professor (Wajnryb, 1992: 2).

A fase de observação, que decorreu sobretudo durante o 1º período e também em parte do 2º período, no caso de Latim, permitiu-me conhecer as turmas que ia lecionar e perceber as estratégias de ensino das professoras cooperantes. Os diversos registos de observação que fui produzindo ao longo desta fase foram úteis para começar a delinear aquilo que se viria a concretizar na prática letiva - a minha identidade como professora.

Enquanto treino contínuo do professor estagiário, desde uma perspetiva mais naturalista a uma mais focada, o processo de observação contou com um momento analítico de suma importância: as reuniões com as professoras cooperantes, algumas em regime de conversa informal, antes ou depois das aulas, que refletiram sobre decisões tomadas ao nível da disciplina em sala de aula, ao nível dos materiais utilizados ou quanto à eficácia ou ineficácia do método de ensino.

III. 2.1. As aulas de Português da professora Carmo Soares

O 1º período foi o momento do estágio mais significativo quanto à observação das aulas da professora Carmo Soares. Destaco, de seguida, alguns dos aspetos que marcaram positivamente a minha experiência enquanto observadora e que tiveram, posteriormente, repercussões na minha prática letiva.

A motivação para a aula era um ponto fulcral, introduzido de forma natural aquando da escrita e análise dos vários pontos de trabalho que constituíam o sumário. Tratando-se de turmas de 7º ano, cujos alunos tinham uma grande predisposição para

participar ativamente em aula, a atitude pedagógica da professora Carmo foi sempre sensível à diferença de ritmos de trabalho de cada aluno e disponível para chegar a todos.

A relação empática com os alunos contribuiu positivamente para a promoção de um trabalho de construção de saberes. Confirmei, através da observação das aulas da professora Carmo Soares, que o trabalho com os alunos não pode ser feito com frieza ou indiferença, pois “ninguém pode ser bom professor sem o sentimento de uma calorosa afeição pelos seus alunos e sem o desejo genuíno de partilhar com eles aquilo que, para si próprio, é um valor”¹⁰. A afabilidade, a calma e a interação entusiástica com os alunos pautaram grande parte das suas aulas, sem que a noção de autoridade ficasse comprometida, sentindo-se os alunos à vontade para intervir ou pedir esclarecimentos.

Quanto à planificação das aulas, a professora Carmo Soares exemplificou na sua prática um aspeto muitas vezes referido nas nossas reuniões ou conversas informais, a ideia de que também se planifica no momento da execução, de que os planos que idealizamos estão sempre a ser reajustados, não devendo os professores mostrar uma rigidez excessiva em relação ao plano que entenderam como o mais adequado para aquele tempo e para aquela turma, mas ter a consciência de que os planos são feitos para serem alterados: “plans are made to be changed” (Wajnryb, 1992: 74).

Relativamente à didática, em particular à didática da gramática, que passou a ter uma maior importância nas aulas de Português¹¹, à luz dos novos programas da disciplina, pude observar atentamente o treino do método dedutivo promovido junto dos alunos. Nas aulas dedicadas ao conhecimento explícito da língua, a professora conduziu, metódica e rigorosamente, os discentes a descobrirem as regras da gramática, nas suas variadas vertentes (sobretudo na morfologia e sintaxe), a partir do uso intuitivo que fazem da língua materna.

¹⁰ Bertrand Russel, “As funções de um professor” in *Quatro Textos Excêntricos. Filosofia da Educação*, Lisboa, Relógio d’Água, 2000, p. 79.

¹¹ Ao nível do 3º Ciclo, o novo programa de Português entrou em vigor este ano letivo no 7º ano de escolaridade. As orientações do programa são claras quanto ao papel atribuído ao exercício da competência do Conhecimento Explícito da Língua (CEL), que passa a ocupar um lugar de relevo nas aulas de Português. Os conteúdos gramaticais têm, aliás, de ser amplamente revistos, dadas as exigências de implementação da Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (TLEBS), atual Dicionário Terminológico (DT).

O equilíbrio entre a seriedade da formação científica e a eficácia das práticas pedagógicas e didáticas adotadas refletiu-se na condução segura das aulas da professora Carmo Soares. O comentário que uma vez me fez, no final de uma das minhas aulas assistidas – “Os alunos não aprendem tudo o que lhes ensinamos” – evidencia a sensatez com que sempre acompanhou o trabalho das suas estagiárias, nunca deixando que alimentássemos sentimentos de frustração em relação àquela que será a nossa atividade profissional.

III. 2.2. As aulas de Latim A da professora Andreia Loio

Se, no caso do estágio de Português, pude observar uma professora com vários anos de experiência no ensino público, no estágio de Latim, tive a oportunidade de acompanhar o trabalho de uma professora que lecionava pela primeira vez, depois do estágio, a disciplina de Latim. Considero estas duas experiências de observação complementares, tendo verificado que ambas permitiram uma reflexão sobre duas etapas da formação de um professor: a iniciação e a maturação.

Apesar da tarefa hercúlea que a professora Andreia tinha pela frente - lecionar Latim a duas turmas, uma de 10º e outra de 11º, esta última com a perspectiva do Exame Nacional; lecionar Português a turmas do Ensino Profissional; e orientar o trabalho de oito mestrados em Ensino do Português e Línguas Clássicas -, a professora generosa e cordialmente permitiu a observação da sua prática letiva. No final das aulas, houve sempre um espaço de tempo dedicado à reflexão sobre aquilo que observávamos, mostrando-se a professora disponível para ouvir as nossas dúvidas.

A observação das aulas da professora Andreia Loio teve lugar na segunda metade do 1º período, a partir do momento em que a docente foi colocada, e também na primeira parte do 2º, desenvolvendo-se a minha prática de ensino no final deste período letivo. Se, no início da fase de observação, considerei algumas das estratégias adotadas pela professora Andreia pouco motivantes para os alunos, já que demasiado centradas no estudo da gramática pela gramática, reconheci mais tarde algumas das suas virtudes. Atendendo à contínua necessidade de consolidar conteúdos do 10º ano e tendo em conta ainda o número de alunos e a falta de recursos na sala de aula, o

método que segue a máxima “Conjuga e declina; saberás a língua latina” mostrou-se eficaz, o que pudemos verificar pela evolução da aprendizagem dos alunos, culminando nos resultados muito satisfatórios obtidos no Exame Nacional: o André teve 18 valores, a Maria 17 e a Débora, que anulou a disciplina e não frequentou as aulas durante o 3º período, obteve a classificação de 12 valores.

Ao nível da relação pedagógica, e dada a dimensão do grupo de alunos, a professora promoveu a tutoria entre pares, solicitando a participação ativa do aluno mais interessado na disciplina e desafiando-o a orientar o trabalho das outras colegas. A professora também proporcionou momentos de diálogo com os alunos, pedindo, pontualmente, a colaboração das suas estagiárias para a discussão de algum tema de cultura, o que nos facilitou a integração nas aulas de Latim. Sentimo-nos progressivamente mais à vontade com os três alunos e mais seguras quanto ao trabalho que iríamos desenvolver: a aproximação aos discentes possibilitou o conhecimento das suas apetências e capacidades, aspetos que foram considerados no momento da planificação e da execução das aulas.

Refira-se ainda a estratégia didática da professora Andreia Loio aplicada no trabalho de tradução de texto, atitude que influenciou a minha prática letiva. A par da tutoria entre pares, já de si promotora de um trabalho ativo, a professora contribuiu também para o trabalho autónomo dos alunos, acompanhando as várias etapas da tradução do texto, orientando a construção dos seus saberes, mas nunca dando a solução imediata às dúvidas que tinham, o que os levava à procura responsável da resolução dos seus problemas.

III. 3. A parceria pedagógica com a colega Joana Oliveira

O trabalho desenvolvido com a minha colega de estágio, a mestranda Joana Oliveira, revelou-se, desde o início do ano letivo, um importante estímulo para o cumprimento dos meus objetivos. A troca de ideias, iniciada logo no primeiro ano do Mestrado, continuou a pautar a nossa relação, porque ambas entendemos que um professor não é autossuficiente e que o trabalho em equipa bem coordenado tem inúmeras vantagens para os alunos e para os docentes. Verificámos, pois, que a

partilha de experiências, nas quais se contam também o malogro de algumas expectativas, desde as primeiras aulas, enquanto observadoras das professoras cooperantes, passando pela observação da prática individual, até à partilha de tempos letivos, foi fundamental para a consolidação permanente das competências científica e didática.

Iniciámos a PES de Português no início do ano letivo e a cada uma foi atribuída uma turma de 7º ano. Apesar de acompanharmos turmas diferentes, pude assistir a várias das aulas da minha colega Joana Oliveira, lecionadas ao 7º B, e a todas as que lecionou aos três alunos do 11º L. Dessa observação destaco sobretudo a sua atitude exigente, que incentivou uma participação ativa dos alunos durante as suas aulas.

Ao longo do ano letivo, a parceria pedagógica traduziu-se na criação coletiva de alguns materiais para as aulas, entre os quais se destacam: a elaboração de uma lista de obras de leitura recreativa para os alunos do 7º ano (cf. Anexo 1), bem como de uma ficha de leitura (cf. Anexo 2); a criação de fichas, no âmbito do projeto “Gramática e Escrita”, ajudando os alunos a resolver exercícios que exploram áreas críticas da língua (a ortografia, o uso proibido e o uso obrigatório da vírgula, a sintaxe do verbo ‘haver’, a diferença entre ‘à’ e ‘há’, etc.); e a partilha da primeira aula de Latim, que envolveu a criação de vários materiais (a eleição de um texto de autor, a elaboração de um questionário de análise linguística, a proposta de investigação de um tema de cultura, etc.), de acordo com a matriz do Exame Nacional.

A partir do início do 2º período, realizámos algumas atividades que envolveram toda a comunidade escolar. Em janeiro, fizemos uma sessão de esclarecimento sobre o Acordo Ortográfico de 1990, aberta a professores, alunos e funcionários, apresentando, de forma clara e sucinta, as suas principais alterações (cf. Anexo 3). Nesta sessão, foi ainda possível, já que contámos sobretudo com a assistência de professores de Português, ouvir a experiência que estes tiveram na implementação do novo acordo junto dos seus alunos e partilhar algumas das dúvidas mais frequentes que a nova ortografia tem suscitado, sobretudo ao nível da hifenização e da coexistência da dupla grafia.

Preparámos um ciclo de cinema relacionado com a literatura portuguesa, que designámos por “Cinema literário”, mas devido a questões de logística e de

calendarização das atividades do Grupo Disciplinar de Português e Latim, foi apenas possível exibir o filme *José e Pilar*, de Miguel Gonçalves Mendes, para os alunos do 12º ano. Tínhamos também a intenção de incluir outros filmes como o *Filme do Desassossego* e *Conversa Acabada*, de João Botelho.

Na semana da poesia, afixámos vários cartazes com textos dos nossos alunos que apresentavam possíveis definições para poesia e poeta, projetámos vídeo-poemas em língua portuguesa na entrada principal do Liceu e incentivámos alunos das duas turmas a dizerem alguns poemas numa sessão de poesia organizada pelo Grupo de Português, na BEPN.

No final do ano letivo, concluímos um projeto literário que, apesar de partir de orientações distintas, terminou com a criação de dois livretes com contos da autoria de alguns dos nossos alunos de Português. No último dia de aulas, surpreendemos as duas turmas (7º B e 7º D) com a oferta da versão impressa do seu trabalho.

Também no estágio de Latim, quisemos organizar um ciclo de “Cinema romano”, mas, devido à falta de recursos físicos e audiovisuais da escola, tal não foi possível, pelo que elaborámos um panfleto com uma lista de sugestões de filmes, abrangendo vários períodos da história de Roma. Na prática letiva, e como atividade de motivação para a abordagem de temas de cultura, a minha colega Joana Oliveira trouxe um excerto do filme *Satyricon*, de Fellini, a propósito do estudo da classe social dos clientes, e eu proporcionei o visionamento de dois momentos do filme *Spartacus*, de Stanley Kubrick, no âmbito do estudo das guerras servis.

A minha colega Joana Oliveira organizou ainda uma visita de estudo para as duas turmas de Latim - 10º e 11º anos - ao Museu do Teatro Romano. Tive a oportunidade de acompanhar a turma do 11º L num percurso por Lisboa, coordenado também pelas professoras Andreia Loio e Maria Margarida Menezes, professora de Geografia, que assim conjugaram os interesses das duas disciplinas. Este passeio temático pela cidade permitiu aos alunos o contacto com vestígios de vários períodos históricos, nomeadamente a Lisboa romana, que contou com a visita guiada ao Museu de Teatro Romano, a Lisboa medieval e a dos Descobrimentos.

III. 4. Trabalho desenvolvido com o 7º D

III. 4.1. Prática de Ensino Supervisionada de Português

Depois da fase de observação, ser observado é outra etapa fundamental na formação do professor. Ao iniciar a minha Prática de Ensino Supervisionada de Português, que teve lugar entre o final do 1º período e o início do 3º, percebi que, de uma forma natural e não premeditada, dei continuidade ao trabalho da professora Carmo Soares, não deixando de imprimir a minha marca de originalidade. O facto de não ter havido transições abruptas entre o trabalho da professora cooperante e as minhas aulas contribuiu para que os alunos não sentissem uma diferença significativa no trabalho, mantendo-se a estabilidade propícia, neste nível de escolaridade, a uma aprendizagem contínua e efetiva.

III. 4.2. Sequências didáticas lecionadas

As primeiras aulas assistidas de Português tiveram lugar no final do 1º período, mas foi sobretudo ao longo do 2º que tive a minha Prática de Ensino Supervisionada, de forma mais regular e intensa. Das quatro sequências lecionadas, definidas pelo programa em termos de tipologia textual - por exemplo, a crónica é lida no âmbito do estudo dos textos dos *media* e as fábulas, a propósito do estudo das narrativas de tradição oral -, centrei-me sobretudo nas aulas que tiveram como ponto de partida o texto literário.

A preparação das aulas, apesar de ter tido em conta a organização dos conteúdos propostos pelo manual dos alunos, baseou-se em escolhas pessoais, pensadas a partir do momento em que elaborámos a planificação anual. Consultei vários manuais de 7º ano, úteis sobretudo para orientar algumas propostas de trabalho, e servi-me da minha formação científica e da experiência de leitora para escolher os textos literários que me pareceram os mais adequados às discussões que iria orientar.

É de referir ainda que a professora Carmo Soares nos deu plena liberdade na escolha dos textos e na criação dos materiais, quase todos construídos de raiz, já que dispensámos por completo o manual do aluno, instrumento que apresentava várias

lacunas ao nível do texto literário e se mostrava pouco adequado à faixa etária, com uma apresentação gráfica que infantilizava a abordagem junto dos discentes.

Os subcapítulos que se seguem dão conta de algumas das aulas que lecionei, constituindo partes de sequências didáticas que abrangiam outros conteúdos para além dos literários. A seleção destas aulas seguiu o critério do valor ilustrativo que apresentam para avaliar a pertinência do tema do meu relatório.

III. 4.2.1 Os super-heróis de António Lobo Antunes

O estudo da crónica, entendida pelos manuais deste ano de escolaridade como um subgénero dos textos dos *media*, foi o ponto de partida para a iniciação do estudo da literatura com os alunos do 7º D, no final do 1º período (cf. Anexo 4). Apesar de a crónica poder ocupar um espaço fixo dentro da estrutura formal de um jornal ou de uma revista, os alunos entenderam, logo depois da primeira leitura, que este tipo de texto não é equiparável a outros estudados, nomeadamente a notícia, a reportagem ou a entrevista. A minha primeira aula assistida consistiu, pois, na leitura de uma crónica da autoria de António Lobo Antunes, cujo tema me pareceu ir ao encontro dos interesses dos discentes.

Na crónica “Quem salta do inferno cai no teto do céu”, o escritor reflete, através da memória da sua infância, de si enquanto criança de oito anos, sobre a importância das amizades heroicas: os seus amigos são Batman, o Homem-Aranha, Clark Kent, Tarzan ou Cisco Kid, preferíveis ao mundo dos adultos, em particular aos amigos do seu avô que falavam de coisas “chatíssimas e incompreensíveis”.

A primeira leitura do texto foi feita por mim e percebi que os alunos acompanharam com interesse e satisfação, visíveis nos sorrisos e risos aquando da leitura de algumas passagens. Tal se deveu, a meu ver, a duas razões fundamentais: os alunos gostam de acompanhar a leitura de uma história e gostam que essa história dê conta de experiências de vida. Leram uma história que contava as aventuras de uma criança de oito anos que queria igualar as façanhas de um Super-Homem, mas que simultaneamente fazia as coisas típicas de uma criança, nomeadamente pôr em causa a aparente lógica do sistema em que os adultos viviam.

Seguiu-se depois a leitura dos alunos. Como tinha notado que havia uma vontade generalizada de ler em voz alta, pedi a vários alunos que lessem partes da crónica. Uma vez mais, a participação foi muito positiva, porque os alunos, tanto os que liam como os que acompanhavam, começaram a compreender mais ideias do texto. Perguntei-lhes se conheciam alguns dos super-heróis de banda desenhada referidos pelo autor da crónica. Apesar da distância geracional que os separa do escritor António Lobo Antunes, foi importante terem percebido que muitos dos heróis que estão habituados a ver em ecrãs de cinema foram também referências de gerações anteriores.

O facto de se identificarem com as experiências de vida relatadas numa história foi um ponto de partida para discutir ideias acerca das experiências da infância, da relação com a família, em particular o convívio com os avós, e a vontade de desafiar as regras impostas pelo mundo “castrador” dos adultos. Também o tom humorístico da crónica, característico do seu autor neste tipo de textos, foi destacado com agrado pelos alunos, não só pelo facto de terem “achado graça” à história, e em alguns deles ter provocado o riso, mas sobretudo pela forma como foi contada e a linguagem utilizada pelo autor para descrever a visão que tinha do mundo aos oito anos de idade. O humor, ainda que os alunos não o reconheçam explicitamente como traço distintivo da qualidade de um texto literário, captou-lhes a atenção.

No final desta aula, a pergunta do aluno Vasco sobre se podiam continuar a falar de super-heróis, em vez de terem aula de Matemática, marcou positivamente o início das minhas aulas assistidas e confirmou as suspeitas que eu tinha quanto à importância de aprender literatura, de aprender a discutir as ideias de um texto, a partir da sua leitura, e de como esta atividade deve ter lugar nas aulas de Português, dando espaço para os alunos problematizarem outras questões para além do texto. Os alunos começam a verificar que também há problemas a resolver na leitura de um texto literário.

III. 4.2.2. A cigarra ou a formiga?

As primeiras aulas lecionadas no 2º período foram dedicadas ao estudo da fábula, depois de a professora cooperante ter introduzido a nova unidade didática – as

narrativas de tradição oral. Ao contrário do que tinha feito com o estudo da crónica, optei, no caso da fábula, por fazer uma sistematização das suas características e estrutura em conjunto com os alunos, partindo do conhecimento que estes tinham de algumas histórias, muitas delas lidas durante o 2º Ciclo (cf. Anexo 5).

A primeira aula consistiu no diálogo com os alunos acerca dos fabulistas que conheciam, das histórias e das suas lições morais. Como trabalho de casa, pedi-lhes que pesquisassem as origens da fábula, os seus principais autores e que elessem as preferidas para apresentar oralmente aos colegas.

Na aula seguinte, depois de ter dado algum tempo aos alunos para apresentarem as fábulas favoritas, propus-lhes a leitura e análise da fábula “A cigarra e a formiga”, de Jean de La Fontaine, na versão traduzida de Bocage. Pareceu-me pertinente relacionar esta fábula com o poema “Velha fábula em Bossa Nova”, de Alexandre O’Neill, até porque a relação entre os dois textos ia ao encontro da proposta que tinha como exercício de expressão escrita.

Quanto à tradução de Bocage, os alunos estranharam a linguagem, visto que apenas conheciam adaptações mais recentes. Já o poema de O’Neill foi recebido com uma certa estranheza: a sua audição pela voz de Amália Rodrigues não agradou à maioria dos alunos, no entanto foi possível, a partir desta audição, identificar o tema do poema de O’Neill. Os alunos estranharam o facto de este poema contrariar a moral da fábula de La Fontaine, apresentando a perspectiva de quem pode querer viver de outro modo. Mesmo sabendo que se deveria ser de outra maneira, a vontade de ser outra coisa sobrepõe-se àquilo que é expectável por parte dos outros e o poema de O’Neill faz uma avaliação jocosa da moral presente na fábula de La Fontaine.

Com base nos dois poemas, debatemos em aula a interrogação que deu título a este subcapítulo. Os alunos consideraram que era mais fácil defender um estilo de vida como o da formiga, porque a perspectiva do fabulista, ao mostrar as consequências negativas de quem passa o tempo a cantar, revela já de si uma tomada de posição favorável ao *modus vivendi* da formiga. O entendimento do poema de O’Neill, nomeadamente da última estrofe (“Assim deves eu ser/se não for/não querer”), foi mais moroso, revelando os alunos uma resistência às novas ideias que punham em causa a moral estipulada pela fábula de La Fontaine. No final, percebi que o poema de Alexandre O’Neill fez com que alguns alunos se sentissem mais confortáveis para

mudar de ideias ou até para aceitar ideias que já tinham, mas que consideravam pouco válidas, como a defesa do estilo de vida da cigarra.

A última aula foi dedicada a um exercício de expressão escrita (cf. Anexo 6), tendo pedido aos alunos que elaborassem um texto de opinião, no qual teriam de apresentar a sua preferência por um dos estilos de vida das protagonistas da fábula de La Fontaine. Antes de iniciarem as várias fases do exercício de escrita, questionei os alunos sobre o que era um texto de opinião e apresentei a estrutura que deveriam seguir. Realcei a necessidade de encontrarem um argumento consistente para defenderem a posição tomada sobre o tema apresentado.

A maioria dos textos elaborados pelos alunos não fugia à tentação do que se entende por moral e socialmente mais correto, a saber, a defesa do trabalho em detrimento de uma vida preguiçosa e desleixada, adjetivos que insistem em associar à cigarra. Houve uma minoria de alunos que defendeu a harmonia dos dois estilos de vida (cf. Anexo 7), associando à formiga o trabalho dedicado, a precaução com a gestão do dinheiro, e à cigarra o prazer, a diversão, o descanso, só merecidos se entendidos como recompensa do esforço.

No dia em que lhes entreguei este exercício corrigido, projetei um texto redigido por mim sobre o mesmo tema. Nele, para além de ilustrar a estrutura deste tipo de texto, aproveitei para ir ao encontro da perspectiva do poema de O'Neill. Relacionei o estilo de vida da cigarra “que se põe a cantar”, apelando também à memória visual da célebre ilustração da cigarra a tocar violino, com atividades artísticas como a música, tentando mostrar que cantar não é sinónimo de preguiça, é apenas um trabalho diferente do da formiga.

III. 4.2.3. Alguma poesia

Tratando-se da primeira aula de introdução ao texto poético, procurei uma atividade que pudesse captar o interesse dos alunos para a poesia, promovendo em sala de aula o visionamento e audição de vídeo-poemas em língua portuguesa, um projeto da autoria das Produções Fictícias, que convidava várias personalidades lusófonas da área artística a dizer poemas.

Alguns dos poemas foram previamente escolhidos por mim e outros, no momento da aula, foram selecionados pelos alunos, sendo que muitos queriam ver e ouvir textos cujos títulos lhes suscitava curiosidade quanto ao tema. No final de cada visionamento e audição, os alunos e eu discutimos os temas e a linguagem dos poemas, destacando até os versos preferidos, os versos estranhos ou mesmo as interpretações mais bem conseguidas, por oposição a outras não tão cativantes. O poema “Ao volante do Chevrolet pela estrada de Sintra”, de Álvaro de Campos, chamou a atenção de grande parte dos alunos, que viram no título uma promessa de arrojo associada à marca de um carro. Para muitos o vídeo, no qual o ator Rui Morrison conduzia um carro pela estrada fora, numa noite escura, apenas iluminada pelos faróis do veículo, constituiu uma desilusão. Esperavam velocidade e o tom melancólico na leitura do poema foi considerado demasiado monótono. Houve, contudo, dois ou três alunos que gostaram da voz de quem dizia o poema e da forma séria como o dizia, percebendo que quem conduzia o carro não ia feliz com a vida que tinha.

A minha seleção obedeceu a um critério cronológico, que considerei fundamental do ponto de vista da linguagem: comecei por mostrar uma interpretação da cantiga “Senhora, partem tam tristes”, de João Roiz de Castel Branco; de seguida, alguns sonetos de Camões e um de Bocage; vários poemas de Pessoa; e o “Cântico Negro”, de José Régio. A partir da interpretação do poema “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa, foi possível conversar sobre o significado do seu título, sobre o sentido dos vários constituintes que o compõem, o que levou alguns alunos a questionar sobre o fenómeno da heteronímia.

Esta atividade foi ao encontro dos interesses dos alunos e motivou-os para a leitura da poesia. Na aula seguinte, levei uma ficha com o soneto “Ser poeta”, de Florbela Espanca, que muitos reconheceram aquando da minha primeira leitura, associando, de imediato, à versão musicada da banda “Trovante”. Este soneto foi lido por vários alunos, tal era a vontade que muitos tinham de ler um poema, e notei que, à medida que o poema ia sendo lido e relido, começaram a evidenciar na leitura em voz alta a compreensão do que estavam a ler.

O entusiasmo revelado durante a leitura das histórias dos textos narrativos não foi menor quando leram um poema. O vivo interesse despertado pela forma do texto e pelos possíveis significados, ainda que de forma incipiente, constitui uma leitura marcante, como aliás Eliot comenta a propósito da intensidade da experiência poética na adolescência: “It is, no doubt, a period of keen enjoyment; (...) At this period, the poem (...) invades the youthful consciousness and assumes complete possession for a time”(Eliot, 1948: 34). Esta satisfação manifestou-se também na vontade de alguns alunos de decorar o poema, de o “possuir”, e, na aula seguinte, depois da leitura de um excerto de uma carta de Rilke a um jovem poeta, os alunos escreveram possíveis definições de poeta, sendo que alguns quiseram escrever versos numa clara tentativa de imitar a linguagem do poema de Florbela Espanca.

III. 4.3. O projeto *Novos Casos do Beco das Sardinheiras*

No âmbito do estudo do texto narrativo, elegi um conto do escritor Mário de Carvalho, intitulado “O tombo da Lua”, o primeiro de *Casos do Beco das Sardinheiras*. As aulas dedicadas à análise deste conto terminaram com uma proposta de expressão escrita: a elaboração de um conto, que integraria um projeto literário coletivo.

A adesão a este projeto tornou-se evidente a partir do momento em que li, em voz alta, o prólogo do livro de Mário de Carvalho, pedindo aos alunos que registassem aspetos como a localização do Beco e a caracterização dos seus habitantes, e fiz a primeira leitura integral do conto escolhido.

Tal como tinha acontecido com a experiência de leitura da crónica de António Lobo Antunes, os alunos destacaram a estranheza da linguagem, neste caso por ser aquela que tipicamente se fala nos bairros antigos da cidade: expressões como “que coisa mais escanifobética”, “Ina cum caraças”, ou outras que traduzem o modo como as palavras são pronunciadas pelas personagens (por exemplo, “Lá a calariiii” ou “ó’nha mãiii”). À surpresa causada pela linguagem juntou-se o insólito da história – alguém ter engolido a lua -, sendo que a leitura deste conto os cativou não só pelo acontecimento narrado mas sobretudo pela forma como foi narrado.

Na última aula desta sequência, pedi aos alunos para elaborarem um conto, seguindo uma determinada estrutura. Entreguei-lhes um guião, no qual explicitava a

ideia do projeto literário (cf. Anexo 8), denominado *Novos Casos do Beco das Sardinheiras*, desafiando-os a criar um pequeno livro de contos com mais histórias deste Beco. Os alunos teriam de inventar uma história insólita, à semelhança das do escritor Mário de Carvalho, utilizando também uma linguagem adequada aos habitantes do Beco.

De facto, o trabalho de escrita de um conto exige de quem escreve o conhecimento de exemplos, ou seja, os alunos precisam de ter acesso a modelos que possam ser imitados e reproduzidos. A escrita não nasce do vazio, mas da leitura de textos que servem de exemplo à produção de outros do mesmo género. Ao ler os textos dos alunos, percebi que, para além do exercício de escrita criativa, estava a ser-lhes exigido um novo exercício de leitura do conto analisado, tendo verificado que as melhores narrativas foram escritas pelos melhores leitores dos contos do escritor Mário de Carvalho (cf. Anexos 9 e 10).

III. 4.4. As “Tagarelices literárias”

Ao longo do 2º e 3º períodos, organizei cerca de dez sessões de “Tagarelices literárias”, reunindo, ao início da tarde numa sala da BEPN (cf. Anexo 11), com alguns alunos do 7º D. O propósito destas tagarelices, em parte já explicitado no ponto I.1.3. (o projeto “Tagarelices literárias”), foi conversar acerca dos livros, das suas histórias, dos seus autores, de uma forma leve e rápida. Para todas as sessões levei uma questão para os alunos, cuja resposta podia ser dada através da análise de excertos de obras. Alguns alunos levaram livros à sua escolha, já que no início de cada sessão “tagarelávamos” sobre os livros que os alunos e a professora estavam a ler no momento.

Na primeira sessão (cf. Anexo 12), discutimos duas definições de literatura – uma de Pessoa (“A literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta.”¹²) e outra de Rui Manuel Amaral (“Literatura: uma macieira que dá laranjas.”¹³). Os alunos e a professora tentaram explicar as ideias que retiraram destas definições, relacionando-as com conceitos prévios que tinham. No caso dos alunos, foi

¹² Fernando Pessoa, “Impermanência” in *Heróstrato e a busca da imortalidade*, Lisboa, Assírio & Alvim, 2000, p. 223.

¹³ Rui Manuel Amaral, *Caravana*, Coimbra, Angelus Novus, 2008.

clara a necessidade de associar estas definições às suas experiências de leitura ou à imagem que tinham dos escritores. Por exemplo, a citação de Fernando Pessoa só foi discutida depois de os alunos falarem sobre este poeta: sentado numa pastelaria, algures na baixa de Lisboa, assediado por turistas, com óculos e bigode emblemáticos, e com um fato preto. Os alunos tinham ainda a vaga ideia de que se tratava de um escritor genial com uma obra incomensurável.

De regresso à citação de Pessoa, os alunos relacionaram a literatura com outras artes e entretiveram-se a perspetivar diferenças entre a arte literária e artes como a música, a pintura ou o teatro, e a tentar perceber de que maneira as artes quebravam a monotonia da vida. A citação de Rui Manuel Amaral mereceu uma reflexão mais imediata: a imagem insólita de uma macieira a dar laranjas foi interpretada pelos alunos como algo impossível de se concretizar. Perguntei-lhes o sentido desta definição de literatura e eles comentaram que a literatura daria qualquer coisa de estranho, algo “esquisito”, nas suas palavras, como uma macieira dar laranjas. Avançaram ainda com a ideia de que a literatura tem efeitos imprevisíveis, associando a definição de Rui Manuel Amaral às suas experiências enquanto leitores: a Rita comentou que a “literatura nem sempre é o que estamos à espera” e a Madalena referiu que “a literatura permite imaginar coisas diferentes, coisas que não se veem”.

Este foi o ponto de partida para o segundo momento desta sessão: a leitura de uma parábola de Kafka, intitulada “O silêncio das sereias”¹⁴. Apenas pelo título, os alunos associaram as sereias àquele que parece ser um herói literário consensual – a figura de Ulisses. Contaram-me a história do célebre encontro de Ulisses com as sereias, na *Odisseia*, obra que alguns conheciam através de adaptações, e referiram com entusiasmo algumas das suas peripécias ao longo da sua viagem de regresso a casa e à mulher. A leitura da parábola de Kafka mostrou-lhes que a história de Homero podia ser revisitada, isto é, podíamos contar a mesma história de outra maneira, segundo outra perspetiva. Assim, onde antes havia canto, agora havia silêncio; onde antes as sereias cantavam, agora dançavam; onde antes só os companheiros de Ulisses

¹⁴ in Franz Kafka, *Parábolas e fragmentos*, tradução de João Barrento, Lisboa, Assírio & Alvim, 2004.

tapavam os ouvidos com cera, agora também o herói da *Odisseia* utilizava a mesma estratégia de defesa.

Numa das sessões seguintes, e ainda a propósito de Ulisses, contei brevemente a história de uma das minhas leituras mais recentes, *Os livros que devoraram o meu pai*, de Afonso Cruz, tendo sido lido e comentado um excerto desta obra. O protagonista deste romance, um jovem de doze anos, qual Telémaco, vai à procura do pai, escriturário que se dedicava à leitura de romances enquanto fingia trabalhar numa repartição de finanças, acabando por ser devorado por um dos livros – *A ilha do Dr. Moreau*, de H. G. Wells. Desaparece do mundo por este motivo e não por uma doença cardíaca como primeiramente contaram ao seu filho. Este último vai percorrer a biblioteca do pai e entra no seu mundo, o mundo da literatura, seguindo uma série de pistas dadas pelas personagens dos clássicos da literatura.

Uma biblioteca é um labirinto. Não é a primeira vez que me perco numa. Eu e o meu pai temos isso em comum. Penso que foi isso que lhe aconteceu. Ficou perdido no meio das letras, dos títulos, perdido no meio de todas as histórias que lhe habitavam a cabeça. Porque nós somos feitos de histórias, não é de a-dê-énes e códigos genéticos, nem de carne e músculos e pele e cérebros. É de histórias. O meu pai, tenho a certeza, perdeu-se nesse mundo e agora ninguém lhe consegue interromper a leitura (Cruz, 2010: 27).

Os alunos aderiram à história deste livro e disseram que entendiam muito bem a situação do pai do protagonista, já que enquanto leitores tinham sentido que os livros “nos devoram”, que é fácil perdermo-nos na leitura das suas histórias e não gostamos que nos interrompam.

Durante duas sessões, dediquei particular atenção à questão dos gostos literários, não com o objetivo de tentar explicar a jovens de 12 ou 13 anos as diferenças de grau quanto à qualidade de uma obra literária, mas promovendo uma discussão sobre o gosto que se teve ou não a ler determinado texto. Numa destas sessões, apresentei aos alunos dois excertos de duas histórias sobre bichos, ambas recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura para este nível de ensino. Os alunos

leram um excerto da autoria de Maria Teresa Maia Gonzalez, presente no livro *Sempre do teu lado. Carta de um cão*, e um excerto do conto de Jorge de Sena, “Homenagem ao papagaio verde”, tendo sido o resto da sessão dedicado ao cotejo destes dois textos.

À exceção de uma aluna, todos os outros preferiram o excerto de Maria Teresa Maia Gonzalez, avançando com os seguintes argumentos para justificarem a sua preferência: a linguagem acessível; a possibilidade de se compreender facilmente a história, imaginando o que está a ser contado; e a comicidade de o narrador da história ser um cão. Só a aluna Carlota preferiu o excerto do conto de Jorge de Sena, defendendo que, apesar de ter gostado do primeiro, se aprendia mais ao ler o segundo: a linguagem era mais complexa, mas não a dissuadia quanto à continuação da leitura, e a história emocionou-a com a beleza de se aprender o que é a amizade com um papagaio.

Esta discussão dos argumentos que fundamentaram os gostos literários de cada aluno permitiu-me concluir que a escolha do texto preferido não se rege por princípios distintos da escolha de um melhor amigo. Hume assinala isso mesmo, no ensaio “Of The Standard of Taste”, defendendo que a eleição de um autor está dependente do temperamento de cada um: “We choose our favourite author as we do our friend, from a conformity of humour and disposition.” (Hume, 2008: 150). Os alunos procuram no texto algo que se assemelhe a eles próprios e gostam de se reconhecer no que leem.

As últimas sessões foram dedicadas à discussão da leitura das *Aventuras de João sem Medo*, de José Gomes Ferreira, tendo também tido a oportunidade de acompanhar o trabalho de grupo, solicitado pela professora Carmo Soares, que visava a análise pormenorizada da obra. A propósito desta obra, a aluna Maria mostrou reservas quanto à existência de uma literatura infanto-juvenil, argumentando que uma obra, como o caso das *Aventuras de João Sem Medo*, pode ser lida em fases diferentes da vida e que a nossa exigência enquanto leitores varia. Assim, se agora no 7º ano lê um livro à procura de aventuras, julga que no final do 3º Ciclo terá mais preocupação com a linguagem utilizada pelo autor e que, no Ensino Secundário, terá uma maior capacidade para refletir sobre significados “mais escondidos”.

Estas sessões ilustraram na prática o pressuposto teórico que estrutura o meu relatório, mostrando que é possível discutir textos literários com um aluno de 12 ou 13 anos. Ora, dificilmente se fala de conteúdos programáticos de outras disciplinas, como Ciências da Natureza ou Geografia, com alunos tão novos, mas é possível debater questões relacionadas com estas disciplinas a partir de textos literários. As conversas que tivemos permitiram que falássemos de literatura, como já demonstrei, mas também de outros assuntos. Por exemplo, a propósito do livro que tinha devorado Vivaldo Bonfim, *A ilha do Dr. Moreau*, de H. G. Wells, conversámos, sem ter de recorrer a expressões como “ética científica”, do tema da vivissecção, questionando a legitimidade de experiências científicas deste género. A propósito de Ulisses e do seu percurso de regresso a casa, referimos características geográficas de sítios localizáveis e de sítios fantásticos, por isso difíceis de encontrar no *mapa mundi*.

Ao longo das sessões, pude acompanhar a evolução da capacidade analítica e a destreza de raciocínio dos alunos: nuns casos, essa progressão foi mais evidente ao nível da análise do texto literário; noutros, traduziu-se numa maior agilidade na associação de ideias e na explicitação do pensamento que se exercitou a partir do texto. Por exemplo, a Carlota foi capaz de analisar um excerto do conto “Homenagem ao Papagaio Verde”, de Jorge de Sena, estabelecendo uma relação entre a ideia contida no final do primeiro parágrafo - no qual o narrador revelava ter aprendido o significado da amizade com o papagaio, animal que atenuava a angústia de viver no mundo hostil dos adultos – com o último período do excerto, visto que nele se concretizava a ideia de amizade através da dimensão humana adquirida pelo papagaio aquando da sua morte, afirmando o narrador ter sido o papagaio a primeira pessoa que tinha visto morrer. Já a Maria, a propósito da leitura do *Diário de Anne Frank*, falou do seu avô, soldado do exército francês, durante a 2ª Grande Guerra, que vivenciou o mesmo conflito bélico que a adolescente judia, e de como até hoje ele tem uma aura de herói para si. A história de Anne Frank, contada em forma de diário, foi lida com muito entusiasmo por sentir que estava a acompanhar a experiência biográfica de uma adolescente da sua idade que, pelo acaso da história, tinha sido vítima de ideologias políticas perversas.

No final desta atividade, notei a diferença considerável que houve da primeira sessão das “Tagarelices literárias” para a última. De uma maneira geral, os alunos mostraram-se progressivamente mais à vontade para intervir, para conduzir as conversas, para arriscar interrogações que antes não ousaram formular, tornando-se a minha atitude menos diretiva.

III. 4.4.1. Tagarelice com o escritor Mário de Carvalho

No dia nove de fevereiro de 2012, o escritor Mário de Carvalho foi à ESPN tagarelar com alguns alunos do 3º Ciclo e do Ensino Secundário. Esta conversa, que teve lugar no auditório da escola, foi anunciada atempadamente através de um cartaz do ilustrador Alex Gozblau (cf. Anexo 13), que convidava a comunidade educativa a trocar ideias com o escritor Mário de Carvalho, aludindo a um dos seus títulos mais conhecidos.

No início da sessão, o escritor falou da importância do estudo da história da língua, sublinhando o valor do legado etimológico mediante exemplos de como o Latim é ainda uma língua viva, e da excelência da literatura portuguesa, tendo, posteriormente, incitado os alunos a colocarem questões. No momento das perguntas, foi interessante verificar a diferença quanto à exigência da resposta entre os alunos do 3º Ciclo, sobretudo do 7º ano de escolaridade, e os alunos do Secundário, na sua maioria do 10º ano. Os primeiros, quase todos à espera de respostas céleres, queriam satisfazer de imediato a sua curiosidade, mais focada na vida e obra do escritor que tinham em presença, daí perguntas como estas: “Qual dos livros publicados é o seu favorito?”; “Quando publicou a sua primeira obra?”; “Qual o livro que demorou mais tempo a escrever?” Já os alunos do Secundário avançaram com questões que exigiam mais tempo de resposta, tais como: “Quais os seus autores nacionais e estrangeiros preferidos?”; “Porquê esses e não outros?”; “O que o leva a escrever?”; “Quais as suas fontes de inspiração?”; “O que se sente ao ver a obra publicada?”.

As perguntas dos alunos constituíram o ponto de partida para o escritor Mário de Carvalho tagarelar com os alunos acerca de Cervantes, o seu autor estrangeiro preferido; de Camões, aproveitando para interrogar os alunos sobre a imagem que

tinham do autor d'Os *Lusíadas* e sublinhando ainda a importância de se passar por leituras difíceis na escola, algumas das quais não se esquecem e voltam mais tarde a ganhar sentido; e sobre o episódio da derrota dos pretendentes de Penélope pelo astuto Ulisses, uma das suas passagens diletas da *Odisseia*.

O escritor perguntou ainda se algum dos alunos presentes gostaria de escrever e foi uma aluna do 7º D, a Sofia, que prontamente respondeu que tinha essa ambição, questionando o escritor quanto ao motivo que o faz gostar tanto de escrever. A resposta de Mário de Carvalho surpreendeu a aluna, visto que relativizou o gosto da escrita, tentando mostrar que, como em qualquer outra profissão, há momentos em que nem sempre se fazem as coisas com satisfação. Semanas depois, numa outra sessão das “Tagarelices literárias”, a aluna voltou a confrontar-me com a estranheza daquela resposta, porque sempre tinha pensado que os escritores faziam tudo por gosto, de forma abnegada e sem angústia, e que nunca se tinha dado conta de que ser escritor podia ser encarado como uma profissão, com o lado “aborrecido” de cumprimento de deveres que isso implicava. Disse-lhe que todas as profissões têm os seus contratempos e o caso do escritor profissionalizado, no sentido em que se dedica exclusivamente à escrita e é esta o seu meio de subsistência, não era exceção. Fazer aquilo de que se gosta não significa que corra sempre tudo bem, e ser advogado e ser escritor, duas das profissões de Mário de Carvalho, dão satisfação mas também angústia. A este propósito a aluna lembrou-se da questão da angústia associada a uma página em branco e de como a falta de inspiração deve ser o maior obstáculo na vida de um escritor.

No final da sessão, o escritor Mário de Carvalho recomendou os seus contos incluídos no livro *Casos do Beco das Sardinheiras*, por considerar que as histórias insólitas passadas num beco de um bairro típico de Lisboa, com uma linguagem a que muitos certamente achariam graça, poderiam constituir leituras agradáveis para alunos adolescentes.

III. 5. Trabalho desenvolvido com os três alunos do 11º L

III. 5.1. Prática de Ensino Supervisionada de Latim

A professora cooperante mostrou-se muito disponível para nos ajudar na preparação das aulas. A par da partilha de experiências, a professora Andreia Loio disponibilizou modelos de planificação das aulas de Latim e mostrou-nos ainda um exemplo de um roteiro, que contemplava os vários momentos da aula, desde a declinação de uma palavra que queremos solicitar a um aluno até à explicitação de determinado conteúdo cultural. A sugestão de criarmos roteiros para as nossas aulas, previamente revistos pela professora cooperante, pareceu-me, de início, uma tarefa interminável, duvidando até da sua utilidade, mas revelou-se um trabalho fundamental, logo no momento em que iniciei a minha prática letiva.

Uma vez que tanto a observação das aulas como a prática letiva de Latim começaram mais tarde, os cinco mestrandos em Ensino do Português e das Línguas Clássicas, incentivados pelo Professor Manuel Rodrigues da FCSH, motivaram os seus alunos de Português para o conhecimento da língua e cultura latinas. Logo nas primeiras aulas de treino na Escola Secundária c/3º Ciclo de Pedro Nunes, tive o cuidado de integrar nas minhas planificações momentos dedicados à etimologia, relacionando a língua materna com a sua matriz greco-latina. A par da sensibilização linguística, constante ao longo do ano letivo, preocupei-me ainda em despertar o interesse dos alunos para a história e cultura clássicas, o que foi possível fazer, no âmbito das sessões das “Tagarelices literárias” e nas aulas de Português, nomeadamente aquando do estudo da fábula, tendo criado momentos de leitura e análise de narrativas de autores da Antiguidade clássica como Esopo e Fedro.

III. 5.2. Sequências didáticas lecionadas

A preparação das aulas de Latim exigiram, como bem nos mostrou a professora Andreia Loio, um trabalho de contínua revisão e, no caso específico do 11º ano, em que os alunos já traduzem textos de autores de várias épocas da história romana, cabe ao docente a preparação diária dos textos que vão ser analisados e traduzidos em aula, tentando no plano das aulas prever as várias dúvidas dos alunos e

promover a consolidação dos conteúdos do 10º ano. Como já referi no ponto anterior, a construção gradual do roteiro da aula revelou-se um método de trabalho muito eficaz para quem como eu lecionava esta disciplina pela primeira vez. No anexo 14, apresento parte de um dos roteiros, cuja prática de elaboração contribuiu positivamente para a conquista progressiva da confiança na condução das aulas, articulando, de forma equilibrada, os dois planos que as estruturam, o científico e o didático.

Tratando-se de um ano de exame, tive de seguir rigorosamente o plano determinado pelo programa da disciplina, nem sempre sendo possível trabalhar o tema do relatório nas aulas que lecionei. No início do 2º período, partilhei com a minha colega uma aula de treino, para a qual criámos materiais diversificados, tendo em conta as exigências do exame final. Como acompanhávamos a mesma turma de Latim, distribuámos a segunda metade do 2º período pelos interesses de cada uma quanto aos temas a lecionar, tendo a professora cooperante pedido que escolhêssemos textos que estivessem presentes no manual dos alunos.

Em todas as aulas, procurei mostrar que é possível ler e interpretar os textos latinos com base no conhecimento da língua, tentando dar aos alunos a possibilidade de inferir textualmente muitos dos aspetos que sabiam ou podiam vir a saber pelo contexto. Por outras palavras, coube-me a tarefa de conduzir o percurso interpretativo dos alunos, numa primeira fase, em função das formas linguísticas que o texto apresentava. Depois desta primeira etapa, promovi em sala de aula conversas que partiam da literatura e eram também sobre literatura. A título de exemplo, veja-se a aula sobre o poema de Catulo, que mais adiante descreverei. Comecei pela análise linguística do texto para depois conversar sobre a questão cultural e social dos estatutos de *poeta* e *patronus*. Esta conversa só foi possível porque os alunos se ativeram à forma das palavras, ao contexto em que ocorriam, exercício de análise linguística que proporcionou o treino da capacidade de interpretação de um poema.

Os três subcapítulos que se seguem dão conta do trabalho desenvolvido em duas das sequências didáticas lecionadas – a educação e o ensino; o *negotium* e o *otium* dos romanos –, tendo optado por refletir sobre partes de aulas que estão relacionadas com o tema do meu relatório.

III. 5.2.1. *Litterarum studium*

Para a aula de treino, escolhi dois excertos da obra de Cícero que permitiram a realização de um pequeno debate sobre a importância das *artes ingenuae* nos dias de hoje (cf. Anexo 15). A propósito de um excerto do *Pro Archia*, no qual a cidadania romana do poeta Árquias é defendida por Cícero, cuja argumentação passa também pelo enaltecimento das letras gregas, os alunos e eu debatemos as vantagens de um ensino mais geral, que não se tornasse específico tão cedo. Aquilo a que os antigos chamavam artes liberais não parece ter ganho raízes em Portugal, onde cada vez mais se promove uma especialização precoce em detrimento do estudo abrangente de várias áreas. No caso do estudo das letras, o aluno André, que gostaria de continuar com o estudo do Latim no 12º ano, o que dificilmente se concretizará visto ser o único aluno interessado, mostrou-se preocupado e indignado com a extinção iminente do ensino do Latim ao nível do Ensino Secundário.

III. 5.2.2. *Catulli Carmina*

O carme 49 de Catulo foi objeto de análise literária numa das minhas aulas assistidas. No início da aula, apresentei em *PowerPoint* (cf. Anexo 16) os aspetos essenciais acerca da vida e obra do principal representante dos *poetae noui*, terminando esta exposição oral com a versão musicada de Carl Orff do famoso dístico “Odi et amo”. Os alunos acompanharam a audição do poema de Catulo e a partir dela foi possível responder a algumas das perguntas que fiz sobre o sentido daquele poema.

Antes do começo do trabalho de tradução, o poema de Catulo foi lido em voz alta pelos alunos e pedi-lhes, dada a elementaridade vocabular do texto, que avançassem, de imediato, com uma proposta de tradução. Este exercício entusiasmou os alunos porque perceberam a língua que leram e, a partir dela, puderam discutir na sua língua materna a mensagem do texto original. A compreensão da ideia principal do poema, logo na primeira leitura do texto, motivou os alunos para a sua tradução. O conhecimento da língua latina dá aos alunos acesso imediato à cultura e literatura clássicas, aspeto enfatizado por um dos alunos, o André, que mostrou particular interesse na tradução de textos poéticos.

Os alunos traduziram, sob a minha supervisão, o carme 49 de Catulo e o resto da aula foi dedicado ao cotejo das diferentes propostas. Notei que o facto de os alunos se libertarem progressivamente da dependência do dicionário estimula uma prática de tradução mais inteligente, que procura ler e entender o que se está a traduzir. Os alunos não traduziram por traduzir, como mero exercício linguístico, mas com a intenção de compreender a mensagem do texto original, de ler um poema em latim.

Depois da discussão das várias propostas dos alunos, interpretámos o poema de Catulo. Os alunos não se deixaram enganar pelo título que os autores do manual atribuíram a este texto – “Reconhecimento e perenidade” – e consideraram que determinados aspetos linguísticos, como o uso excessivo do grau superlativo dos adjetivos, revelavam um certo tom irónico por parte de Catulo, chegando mesmo a questionar a sua real intenção ao compor um poema que enaltece ironicamente a posteridade de Cícero. Notaram inclusivamente que a modéstia do poeta, que se autodenomina *pessimus omnium poeta*, parecia esconder sarcasmo ao invés de revelar humildade poética.

III. 5.2.3. *Recitationes*

No âmbito do estudo do *otium* dos romanos, lecionei uma aula subordinada ao tema “Os modos de difusão cultural”, em particular as bibliotecas e as leituras públicas. Dada a ausência de materiais informativos no manual sobre este conteúdo, tive a iniciativa de escolher dois textos informativos que julguei apropriados à exploração deste tópico e elegi também um excerto de uma carta de Plínio-o-Moço para traduzir.

Na primeira parte da aula, e antes mesmo de iniciar a leitura dos textos que tinha levado, interpelei os alunos acerca da importância das bibliotecas públicas, questão introdutória que serviu de motivação para o estudo do tema. Seguidamente, desafiei-os a encontrar um equivalente atual das leituras públicas em Roma, tendo eles prontamente estabelecido comparações com os eventos culturais em geral, que muitas vezes despertam no auditório impaciência e desinteresse, tal como refere Plínio-o-Moço no excerto da carta que lhes apresentei.

Antes da leitura e tradução do texto sobre as *recitationes*, pedi aos alunos para lerem e comentarem um excerto do diário de Vergílio Ferreira, no qual o escritor e antigo professor de Latim e Português do Liceu Camões destacava a inteligência das cartas de Plínio e o gozo que tinha ao lê-las em latim, comentando em particular o tema daquela que iríamos traduzir. Este excerto constituiu uma importante instrução de leitura do texto latino, tendo-se verificado também muito útil para a sua tradução.

Discutimos, ainda antes do trabalho de tradução, o tema da carta de Plínio, perceptível numa primeira leitura do texto em latim. Nesta epístola, o autor romano, reconhecendo as *recitationes* como uma atividade essencial para o florescimento da cultura, critica o comportamento do auditório nas leituras públicas, desde as pessoas que conversam e não prestam atenção ao leitor, passando pelas pessoas que preguiçosamente saem antes do fim da sessão, àquelas que permanecem contrariadas.

Finalmente, pedi aos alunos que, em conjunto, fizessem metade da tradução, tendo eu apresentado uma proposta para a segunda parte do texto. Entreguei-lhes uma ficha com a minha sugestão e pedi-lhes que justificassem as opções tomadas e, nalguns casos, contrapropuseram alternativas pertinentes. A atividade de cotejar o texto original com uma hipótese de tradução, avançada por mim neste caso, revelou-se um exercício de análise linguística eficaz, já que os alunos, para entenderem a minha proposta ou apresentar alternativas à mesma, tinham de se justificar com o texto de Plínio e, para isso, tinham necessariamente de revelar uma leitura adequada do texto original.

III. 6. Avaliação

No estágio de Português, durante o 2º e 3º períodos, tive a possibilidade de colaborar mais ativamente na avaliação dos alunos do 7º D. A minha Prática de Ensino Supervisionada fez-se acompanhar do suporte de uma grelha de avaliação preenchida com regularidade, tendo em conta diversos aspetos: assiduidade, pontualidade, material, trabalhos de casa, participação, oralidade e comportamento. Todos estes elementos contribuíram para uma avaliação dos alunos efetivamente contínua, já que, no final de cada sequência didática lecionada, entregava os registos de avaliação devidamente preenchidos à professora Carmo Soares. Nas nossas reuniões de orientação, estes instrumentos de avaliação permitiram aferir a pertinência ou ineficácia das estratégias adotadas.

Todas as sequências didáticas lecionadas tiveram um momento de avaliação, que incidiu sobretudo no exercício das competências do conhecimento explícito da língua, da leitura e da escrita. A leitura dos textos dos alunos, tendo estes passado por várias tipologias – desde o texto descritivo, passando pelo argumentativo, até às primeiras experiências de texto criativo, que culminaram na elaboração de um conto –, constituiu o elemento de avaliação mais significativo da minha Prática de Ensino Supervisionada, na medida em que me permitiu compreender se os alunos estavam a acompanhar as leituras literárias feitas em aula. Todos os elementos desta avaliação formativa foram entregues à professora cooperante e, nas reuniões de Conselho de Turma, sempre que julguei pertinente ou quando solicitada, dei informações específicas sobre alguns alunos à Diretora de Turma.

No final dos períodos letivos, a minha colega Joana Oliveira e eu reunimos com a professora Carmo Soares para refletir sobre as propostas de classificação para os alunos do 7º B e 7º D, o que implicou a ponderação dos vários instrumentos de avaliação, divulgados junto dos alunos logo no início do ano letivo, a saber: os testes escritos sumativos, os trabalhos de casa, as atitudes, os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, as fichas de leitura contratual e as apresentações orais dos livros. As reuniões realizadas no final do 1º e 2º períodos, depois de ponderadas e atribuídas as notas, serviram ainda para reajustar planos e estratégias de ensino, contribuindo para a eficácia da aprendizagem dos alunos.

Foi também proposto pela professora Carmo Soares um exercício de correção de testes, comparando os resultados obtidos pelas estagiárias com a classificação final atribuída por si. Este exercício permitiu treinar a aplicação dos critérios de correção, que seguem as orientações previstas para o Exame Nacional do 9º ano de escolaridade.

No estágio de Latim, a minha colega Joana Oliveira e eu contribuimos para a avaliação dos trabalhos de investigação dos alunos sobre temas da cultura clássica, posteriormente apresentados em sala de aula. No 2º período, criámos um guião para orientar a investigação, favorecendo assim o treino dos alunos para o grupo V do Exame Nacional de Latim A, constituído por uma pergunta sobre cultura latina (cf. Anexo 17).

Durante a minha prática letiva, fui sempre registando, numa grelha criada para o efeito, os níveis dos alunos relativamente a vários parâmetros de avaliação: a assiduidade, a participação e interesse, a leitura, a tradução e os trabalhos de casa. Como o grupo era apenas constituído por três alunos, foi possível avaliar de forma equitativa o desempenho dos discentes, sendo que no final das sequências lecionadas transmitia à professora cooperante os dados de avaliação recolhidos.

A professora Andreia Loio reuniu também comigo e com a minha colega Joana Oliveira, no final de cada período letivo, para discutirmos, em conjunto, as suas propostas de notas para os alunos, solicitando sempre a nossa concordância devidamente fundamentada.

CONCLUSÃO

Ao longo deste ano de estágio, foi possível verificar a utilidade de dois instrumentos de aprendizagem complementares: a observação das aulas das professoras cooperantes e a minha prática letiva. A Prática de Ensino Supervisionada proporcionou-me tópicos de reflexão sobre as várias fases do trabalho de um professor no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – desde a preparação à execução das aulas. Esta reflexão contínua foi particularmente útil para o desenvolvimento de um trabalho consistente, devidamente fundamentado no equilíbrio das competências científica e didática.

No presente relatório, descrevi alguns dos momentos mais significativos da minha formação enquanto professora estagiária, averiguando a legitimidade da questão que o intitula – Que diferença faz aprender literatura? A conclusão deste trabalho, longe de ser o final da minha formação como docente, devolve-me a pergunta do título. De facto, pude constatar que as vantagens do ensino da literatura não se medem apenas no contexto da sala de aula de Português.

Promovendo o treino do pensamento e da capacidade argumentativa, o ensino da literatura foi entendido como um meio, um instrumento de trabalho, dotando os alunos de ferramentas transversais a todas as áreas disciplinares, e não um fim em si mesmo. A aprendizagem da literatura foi aferida pelos progressos que os alunos apresentaram ao nível da capacidade de pensar, de pensar antes de falar, e de falar de um texto literário e de assuntos que surgem a partir dele. A experiência que tive, particularmente intensa com os alunos do 7º ano de escolaridade, mostrou-me que é possível, no âmbito da disciplina de Português e a propósito do estudo da literatura, estimular as “disposições de pensamento” (Buescu, 2011: 13-14) dos alunos.

Termino este mestrado com a convicção de que um professor, para além de toda a formação científica, didática e pedagógica, tem de saber revelar aos alunos a clareza do seu pensamento, deixando ainda transparecer os mecanismos de uma argumentação eficaz. Sentindo-me ainda no início da minha formação enquanto professora, desejo continuar a treinar o meu pensamento, servindo-me da literatura da melhor maneira possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2000). *Quatro Textos Excêntricos. Filosofia da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- AAVV (2002). "A poesia no ensino". *Relâmpago: Revista de Poesia*, nº 10 (abril 2002). Lisboa: Fundação Luís Miguel Nava.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso (2005). *A Literatura no Ensino Secundário: Outros Caminhos*. Porto: Areal Editores.
- BORGES, Jorge Luis (2005). *Arte poética. Seis conferencias*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.
- BUESCU, Helena Carvalhão (2011). "Literatura, cânone e ensino". *Revista de Estudos Literários*, nº 1, pp. 59-83.
- CARROL, Lewis (2000). *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Alice do outro lado do Espelho*. Lisboa: Relógio d'Água.
- ELIOT, T.S. (1948). *The Use of Poetry and the Use of Criticism*. London: Faber and Faber.
- GUSMÃO, Manuel (2011). *Uma razão dialógica. Ensaio sobre literatura, a sua experiência do humano e a sua teoria*. Lisboa: Ed. Avante.
- HUME, David (2008). *Selected Essays*. Great Britain: Oxford University Press.
- MENDES, Margarida Vieira (1997). "Pedagogia da literatura". *Românica, 6: História Literária*.
- NUSSBAUM, Martha C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- RORTY, Richard (1999). "The Inspirational Value of Great Works of Literature". *Achieving our Country: Leftist Thought in Twentieth-Century America*. Cambridge: Harvard UP, pp. 125-40.
- SALLENAVE, Danièle (1997). *À quoi sert la littérature?* Paris: les éditions textuel.
- SILVA, V.M. de Aguiar e (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- WAJNRYB, Ruth (1992). *Classroom Observation Tasks – a resource book for language teachers and trainers*. New York: Cambridge University Press.

Bibliografia específica de Português

AAVV (2001). *Programa de Português do Ensino Secundário*. Lisboa. Ministério da Educação.

AAVV (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa. Ministério da Educação.

AAVV (2010). *Prontuário da Língua Portuguesa, Acordo Ortográfico*. Porto: Porto Editora.

AAVV (1997). *Dicionário de Literatura portuguesa, brasileira, galega e estilística literária* (Dir.: Jacinto do Prado Coelho). Porto: Figueirinhas editor.

AZEREDO, M. Olga, PINTO, M. Isabel Freitas M, & LOPES, M. Carmo Azeredo (2009). *Gramática Prática de Português. Da comunicação à escrita*. (3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Lisboa: Lisboa Editora.

CARVALHO, Mário de (2007). *Casos do Beco das Sardinheiras* (7ª ed.). Lisboa: Caminho.

CASTELEIRO, João Malaca, & CORREIA, Pedro Dinis (2008). *Atual. O novo acordo ortográfico*, Porto Editora.

CRUZ, Afonso (2010). *Os livros que devoraram o meu pai. A estranha e mágica história de Vivaldo Bonfim*. Lisboa: Caminho.

CUNHA, Celso, & CINTRA, Lindley (1999). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (15ª ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.

PAIVA, Ana Miguel, ALMEIDA, Gabriela Barroso de, & JUNQUEIRA, Sónia Gonçalves (2011). *(Para)Textos. Língua Portuguesa 7.º Ano*. Porto: Porto Editora.

SANTIAGO, Ana, & PAIXÃO, Sofia (2011). *P7*. Lisboa: Texto Editores.

SANTIAGO, Ana, & DIAS, Ana Paula (2011). *Essencial - O que muda na gramática?* Lisboa: Texto editores.

SERPA, Ana Isabel, FURTADO-BRUM, Ângela, & SOUSA, Henriqueta (2011). *Língua Portuguesa 7*. Lisboa: Areal editores.

Outros recursos

E-Dicionário de Termos Literários (de Carlos Ceia): <http://www.edtl.com.pt/>

DT (dicionário terminológico para consulta em linha) - <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>

Portal da Língua Portuguesa (www.portaldalinguaportuguesa.org)

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (www.priberam.pt)

Bibliografia específica de Latim

- AAVV (2001), *Programa de Latim A*. Lisboa. Ministério da Educação.
- BLOCH, L. (1991). *Lutas Sociais na Roma Antiga*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- BORDET, M. (1995). *Síntese de História Romana*. Lisboa: Asa.
- CÍCERO (1935). *Lettres familières*. Vol. III (livres XII-XVI). Paris: Librairie Garnier.
- CÍCERO (1999). *Em defesa do poeta Árquias*. Introdução, tradução e notas de Maria Isabel Rebelo Gonçalves. Sintra: Editorial Inquérito.
- DUBY, G. e ARIÈS, Ph. (1989). *História da Vida Privada. Do Império Romano ao ano Mil*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- FERREIRA, A. G. (s/d). *Dicionário Latim-Português*. Porto: Porto Editora.
- FIGUEIREDO, José Nunes de & ALMENDRA, Maria Ana (1968). *Latini Auctores*. Coimbra: Coimbra editora.
- FREIRE, António (1998). *Gramática Latina*. Braga: Livraria A.I.
- GAFFIOT, F. (2001). *Dictionnaire Latin-Français (de poche)*. Paris: Hachette.
- LOPES, Maria Alcina dos Mártires (2001). *Maximo Gaudio Linguam Latinam Disco – Guia prático de iniciação*. Lisboa: Universitária Editora.
- MARTINS, Isaltina, & FREIRE, Maria Teresa (2004). *Noua Itinera – 10/11*. Porto: Asa.
- MARTINS, Isaltina, & FREIRE, Maria Teresa (2005). *Noua Itinera – 11/12*. Porto: Asa.
- ROCHA, Maria Helena da (2002). *Estudos de História da Cultura Clássica. II Volume – Cultura Romana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RODRIGUES, Manuel dos Santos (1995). *Omnes uiae. Iniciação à língua e à cultura latinas*. Lisboa: Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (UNL).
- RODRIGUES, Manuel dos Santos (1992). “A Leitura no Processo de Ensino/Aprendizagem das Línguas Clássicas” in *CLASSICA*, nº 18 (Março 1992). Departamento de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras de Lisboa.
- SCHMIDT, Joel (2002). *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*. Lisboa: Edições 70.

Outros recursos

Perseus Digital Library - <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>.

ANEXOS

ANEXO 1 – SUGESTÕES DE LEITURA 7º ANO

Escola Secundária c/ 3º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes



Sugestões de leitura para o ano letivo 2011/2012

7º ano

A caça ao Snark, Lewis Carroll
A estrela, Vergílio Ferreira
A ilha do tesouro, Robert Louis Stevenson
A Odisseia de Homero, adaptação de Frederico Lourenço
A pérola, John Steinbeck
A pirata, Luísa Costa Gomes
As viagens de Gulliver, Jonathan Swift
A volta ao mundo em oitenta dias, Jules Verne
Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll
Alma, Manuel Alegre
As aventuras de João Sem Medo, José Gomes Ferreira
As aventuras de Tom Sawyer, Mark Twain
Bichos, Miguel Torga
Breve história do mundo contada aos jovens leitores, Manfred Mai
Casos do Beco das Sardinheiras, Mário de Carvalho
Doze naus, Manuel Alegre
Esteiros, Soeiro Pereira Gomes
Fábulas, Henrique O'Neill
História breve da Lua, António Gedeão
História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar, Luís Sepúlveda
Histórias que me contaste tu, Manuel António Pina
História do sábio fechado na sua biblioteca, Manuel António Pina
Lobos do Mar, Rudyard Kipling
Meu pé de laranja lima, José Mauro Vasconcellos
Mulherzinhas, Louisa May Alcott
O deus das moscas, William Golding
O fantasma de Canterville, Oscar Wilde
O livro da selva, Rudyard Kipling
O filho do lobo, Jack London
O mistério da cidade de Hic-Hec-Hoc, António Torrado
O mundo em que vivi, Ilse Losa
O potro vermelho, John Steinbeck
O Príncipezinho, Antoine Saint-Exupéry
O príncipe-urso doce de laranja, história popular
O rapaz do pijama às riscas, John Boyne
O romance da raposa, Aquilino Ribeiro
O velho e o mar, Ernest Hemingway
Os da minha rua: estórias, Ondjaki
Os meus amores: contos e baladas, Trindade Coelho
Os sonhos de Einstein, Alan Lightman
Óscar e a Senhora Cor-de-Rosa, Eric-Emmanuel Schmitt
Pó de estrelas, Jorge de Sousa Braga
Por favor, não matem a cotovia, Harper Lee
Se perguntarem por mim digam que voei, Alice Vieira
Um conto de Natal e outros contos, Charles Dickens

 **Boas leituras!**

Núcleo de estágio de Português

ANEXO 2 – FICHA DE LEITURA 7º ANO

Escola Secundária c/ 3º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes
Ficha de leitura



Nome _____
Turma _____ Nº de aluno _____

A leitura é a maior das amizades
Marcel Proust

Referências bibliográficas:

Autor (apelido, nome): _____ Título (sublinhado): _____
Editora: _____ Ano de publicação: _____

Expectativas:

★ As minhas expectativas relativamente a este livro (com base no título, na imagem da capa, entre outros elementos):

Breve apresentação do autor (aspetos relacionados com a vida e a obra):

Dados do livro:

★ A minha personagem favorita: _____
★ ★ Caracterização física e psicológica: _____

★ **Transcrição** do meu excerto favorito do livro:

★ **Justificação** da minha escolha:

A minha apreciação do livro:

Bom trabalho!
Núcleo de estágio de Português

ANEXO 3 – PANFLETO: SESSÃO DE ESCLARECIMENTO (ACORDO ORTOGRÁFICO DE 1990)

| | | |
|--|---|---|
| <p>Escola secundária c/ 3º ciclo do ensino básico de Pedro Nunes</p> <hr/> <p>ACORDO ORTOGRÁFICO</p> <p>SESSÃO DE ESCLARECIMENTO</p> <p>12 de janeiro de 2012</p> <p>NÚCLEO DE ESTÁGIO DE PORTUGUÊS</p> <hr/> <p>ALFABETO</p> <p>As letras K, W e Y passam a constar do alfabeto da língua portuguesa.</p> <ul style="list-style-type: none">• Nomes próprios e derivados - Kant, kantiano• Unidades monetárias - kwanza• Símbolos internacionais - kg, km• Topónimos e derivados - Washington, washingtoniano• Desportos e desportistas - windsurf, windsurfista | <p>EMPREGO OBRIGATORIO DE MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS</p> <ul style="list-style-type: none">• Meses do ano: janeiro, março, junho, dezembro.• Estações do ano: primavera, verão, outono, inverno.• Pontos cardeais e colaterais: norte, sul, sudoeste, nordeste.• Vocabulos que nomeiam pessoas de forma vaga: fulano, sicrano, beltrano. <p>EMPREGO OPCIONAL DE MAIÚSCULAS OU MINÚSCULAS</p> <ul style="list-style-type: none">• Títulos de obras: <i>As Papilas do Senhor Reitor</i> ou <i>As papilas do senhor reitor</i>• Formas de cortesia: Senhor Professor ou senhor professor• Vossa Santidade ou vossa santidade• Domínios do saber, cursos e disciplinas escolares: Matemática ou matemática• Espaços públicos, templos ou edifícios: Rua do Carmo ou rua do Carmo <p>REDUÇÃO DE EMPREGO DO HIFEN NÃO SE UTILIZA O HIFEN:</p> <ul style="list-style-type: none">• quando o prefixo termina em vogal e o elemento seguinte começa por <i>r</i> ou <i>s</i>. Nestes casos, deve dobrar-se as consoantes: contrarrelógio, minissaia.• quando o prefixo termina em vogal e o elemento seguinte começa por vogal diferente: autoestrada.• no presente do indicativo do verbo haver seguido da preposição de.• na maior parte das locuções: cão de guarda, cor de laranja, dia a dia. | <p>SUPRESSÃO DE ACENTOS GRÁFICOS</p> <ul style="list-style-type: none">• Nos verbos crer, dar, ler e ver (e respetivos compostos), na 3ª pessoa do plural do presente do indicativo ou do conjuntivo: creem, deem, leem, veem (descreem, relem, preveem).• Nas palavras para (verbo parar), pelo (do gato), pela (verbo pelar), polo (magnético, geográfico), coa (verbo coar), pera (fruta), pero (fruta).• Nas palavras graves com sílaba tónica no ditongo oi: heróico <input type="checkbox"/> heroico; jibóia <input type="checkbox"/> jiboia <p>SUPRESSÃO GRÁFICA DE CONSOANTES MUDAS NÃO ARTICULADAS</p> <ul style="list-style-type: none">• cc <input type="checkbox"/> leccionar <input type="checkbox"/> lecionar• çç <input type="checkbox"/> acção <input type="checkbox"/> ação• çç <input type="checkbox"/> adopção <input type="checkbox"/> adoção• ct <input type="checkbox"/> exacto <input type="checkbox"/> exato• pt <input type="checkbox"/> óptica <input type="checkbox"/> ótica• pc <input type="checkbox"/> excepcional <input type="checkbox"/> excecional <p>COEXISTÊNCIA DE DUPLAS GRAFIAS Algumas palavras podem ser escritas de duas formas, consoante o modo como são pronunciadas: característica ou caraterística espectador ou espetador sector ou setor</p> <p>NÚCLEO DE ESTÁGIO DE PORTUGUÊS</p> |
|--|---|---|

ANEXO 4 – FICHA SOBRE CRÓNICA DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES

Escola Secundária c/ 3º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes



Nome: _____

Ano: _____

Turma: _____

Nº: _____

Lê atentamente a seguinte crónica de António Lobo Antunes.

Quem salta do inferno cai no teto do céu

- 1 O meu avô dizia-me muitas vezes que um homem sem amigos não é nada. Pode ter tudo na vida, garantia ele, dinheiro, casas, mulher, filhos, saúde (e continuava a lista)
mas se não tiver amigos é um infeliz, um pobre de pedir.
- 5 Eu olhava o meu avô sem acreditar porque as pessoas crescidas são tão ignorantes e com tanta falta de sentido das coisas essenciais: nunca conheci nenhuma, por exemplo, que juntasse, como eu fazia, pililampos numa caixa de fósforos para o caso de não haver eletricidade. Portanto as sentenças do meu avô passaram-me ao lado e essa acerca dos amigos entre elas. Mesmo que não tivesse mais ninguém tinha Flash Gordon, Mandrake, Tintin, Batman, que me pareciam muito melhores que os sujeitos que com ele privavam, alguns de risca do cabelo na orelha, alguns de bigode, alguns de boquilha e quase todos com a mesma pergunta
- Que idade tens tu já?
impressionados, com um suspiro de inveja, pelos meus oito anos, de que se esqueciam logo a seguir para falarem de coisas incompreensíveis e chatíssimas. Mas, ao contrário dos sujeitos do meu avô, se me apetecesse subia uma parede inteira mais depressa que o Homem-Aranha, só que não estava para aí virado e havia o risco de a minha avó aparecer a ordenar-me
- Sai imediatamente desse décimo oitavo andar, estás maluco?
e lá vinha eu por aí abaixo, contrariado e infeliz, com medo que ao jantar me cortassem no doce. A prova que os amigos eram desnecessários estava em que Tarzan, Clark Kent, Cisco Kid e outras criaturas do mesmo gabarito eram todas de poucas relações, demasiado ocupadas em atos heroicos e para mais cheios de cabelo. Além disso os amigos do meu avô casaram com senhoras que cheiravam imenso a perfume, me enchiam as bochechas de baton pegamento e se queixavam das costas. E, cúmulo dos cúmulo, achavam-me amoroso, adjetivo que não me passaria pela cabeça aplicar a Batman. Queria ser heroico, não queria ser amoroso, queria respeito, não queria que se envassem com os meus olhos azuis e o meu cabelo loiro, queria que me admirassem, não queria ser beijobicado, queria que os maus
(por azar não conhecia nenhum)
se aterrorizassem só de pensar em mim, queria, num gesto mágico, que as pistolas desaparecessem das mãos dos gatunos. A minha imensa força interior e o meu infinito poder aterravam-nos, e fugiam de mim a sete pés
(adoro esta expressão)
no pânico que os entregasse à polícia algemados e sovados. Portanto, mais uma vez o meu avô não tinha razão: ele que se entretivesse à vontade com os seus sujeitos de risca na orelha e me deixasse resolver as grandes questões das viagens interplanetárias, da magia ordenadora do mundo e da administração da justiça.
- 35 E quando faltasse a luz
(a minha avó espreitando a rua
- É geral)
ou um fusível rebentasse aí vinha eu com a minha caixa de fósforos de pililampos herbívoros
- 40 solucionar o problema, introduzindo na escuridão uma fosforescência salvadora. Haviam de admirar-me
- O pequeno é extraordinário
e o meu parecer tornar-se decisivo acerca do problema fundamental da abolição da sopa e da troca da açorda por arroz doce, de menor relevo mas merecedor de um exame cuidado. E porque
- 45 carga de água devo lavar os dentes à noite? Meu Deus a existência de um miúdo é um inferno. Daí pensar que saltando desse inferno, num pulo de Homem-Aranha, caía no teto do céu, repleto

de chocolates de leite com amêndoas e hamsters a pedalam nas suas rodas em milhares de gaiolas, sem cópias, sem ditados, sem afluentes da margem esquerda do Tejo e outros conhecimentos inúteis que a Flash Gordon não serviam um pito nem nunca li que Batman os soubesse de cor. E não consta que senhoras de perfume violento lambuzassem Tarzan a queixarem-se das costas.

(Lembro-me de uma com um sinal peludo no queixo.)

Nasci para voos e perseguições, não para responder a perguntas distraídas

- Que idade tens tu já?

55 e sem sentido, porque quem nasceu em Krypton não conta o tempo por anos. Informava amuado

- Fiz oito em setembro

e era uma sorte para eles não os evaporar da poltrona com um estalinho dos dedos. Em boa verdade devia preveni-los

- É uma sorte não os evaporar da poltrona com um estalinho dos dedos

60 passar de Mandrake a Tarzan e percorrer o corredor de liana a liana, com uma macaca no ombro, a fim de rapar o tacho de doce de coco com o indicador vagaroso, se não fosse, ai de mim, ter tanto medo do escuro.

António Lobo Antunes, sexta-feira, 30 de janeiro de 2009, *Visão*
[Texto adaptado e com supressões]

I. Leitura e compreensão

1. Relê o texto e sublinha as palavras e expressões cujo significado desconheces.

1.1. Com a ajuda da professora e dos colegas, elabora um pequeno dicionário no teu caderno com o vocabulário novo que adquiriste através da leitura desta crónica.

2. O cronista afirma que o seu avô lhe garantia que um homem sem amigos “é um infeliz”.

2.1. Menciona o motivo que leva Lobo Antunes a preferir os seus amigos imaginários aos amigos do seu avô.

3. O cronista sonha com grandes façanhas. Transcreve uma delas.

4. Explica, por palavras tuas, a ideia que está presente na seguinte frase: “Meu Deus a existência de um miúdo é um inferno” (l.45).

5. Caracteriza o “teto do céu”, recorrendo a passagens do texto.

6. No final da crónica, o autor revela uma fragilidade. Indica-a.

7. Identifica o valor expressivo do adjetivo sublinhado na seguinte expressão: “a fim de rapar o tacho de doce de coco com o indicador vagaroso”.

II. Conhecimento explícito da língua

1. Sugere uma **expressão antónima** para cada uma das palavras sublinhas:

a) «as pessoas crescidas são tão ignorantes» (l.5): _____

b) «introduzindo na escuridão» (l.40): _____

c) «com o indicador vagaroso» (l.61): _____

2. Identifica na crónica que acabaste de ler **sinónimos** para as seguintes palavras:

a) entediante _____

b) corajoso _____

c) bandido _____

3. Completa as seguintes frases, seguindo o exemplo dado.

i) Flash Gordon, Mandrake, Tintin, Batman e Tarzan são **hipónimos** de heróis de banda desenhada.

ii) Crónica, entrevista, notícia e reportagem são _____ de textos dos *media*.

iii) Cronista é _____ de António Lobo Antunes, Clara Ferreira Alves e de Ricardo Araújo Pereira.

ANEXO 5 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA – FÁBULA

Escola Secundária c/ 3º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes



Planificação aulas assistidas – Ano letivo 2011/2012

| | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|---------------------|
| Professora: Joana Meirim | Ano: 7º Turma: D | Duração: 45 minutos |
| Disciplina: Língua Portuguesa | Data: 24 de janeiro (terça-feira) | |

| Conteúdos | Sumário | Materiais | Avaliação |
|----------------------------|---|--|---|
| Texto narrativo: a fábula. | Continuação do estudo das narrativas de tradição oral: características e estrutura da fábula. | Caderno diário; Quadro branco; Ficha de trabalho; Computador; Videoprojetor. | Contínua Observação direta dos alunos: participação e empenho; iniciativa e autonomia; respeito e responsabilidade. |

| Tempo | Atividades | Competências |
|-------|---|---------------------------|
| 5' | Entrada dos alunos. Chamada. Escrita do sumário. | |
| 10' | Interação com os alunos acerca de fábulas que conhecem. | Expressão oral |
| 20' | Sistematização das características e da estrutura deste género literário. | Expressão oral Escrita |
| 10' | Descrição de uma imagem relativa à fábula "A cigarra e a formiga". | Expressão oral |

ANEXO 6 – FICHA DE EXPRESSÃO ESCRITA – TEXTO DE OPINIÃO

Escola Secundária c/ 3º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes



Nome: _____
 Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____

EXPRESSÃO ESCRITA

Na fábula “A cigarra e a formiga”, são apresentados dois modos de vida diferentes. No poema “Velha fábula em Bossa nova”, o autor admite preferir o estilo de vida da cigarra.

Redige um texto de opinião, no qual reflitas sobre o modo de vida que preferes, se o da formiga, se o da cigarra ou se um pouco dos dois.

a) Planificação

Planifica o teu texto numa folha à parte, completando um quadro como o que se segue.

| Introdução | Desenvolvimento | Conclusão |
|------------|-----------------|-----------|
| | | |

b) Textualização

Elabora um texto de opinião correto e bem estruturado, com um mínimo de cem e um máximo de cento e cinquenta palavras.

c) Revisão

No final, não te esqueças de fazer a revisão do texto. Consulta a grelha de autocorreção.

✂:.....

Projeto Gramática e Escrita: revisão da elaboração do texto de opinião

| ASPETOS A OBSERVAR (conteúdo e correção linguística) | | |
|---|-----|-----|
| Respondo às perguntas sobre o meu texto. | Sim | Não |
| Respeitei a estrutura tripartida do texto? | | |
| Apresentei com clareza o meu ponto de vista? | | |
| Justifiquei as razões da minha opinião? | | |
| Referi exemplos que ilustrassem a minha posição sobre o tema? | | |
| Utilizei palavras que introduzem a opinião? | | |
| Introduzi expressões que indicam conclusão? | | |
| Marquei bem os parágrafos? | | |
| Utilizei as maiúsculas corretamente? | | |
| Cumpri as regras de acentuação? | | |
| Pontuei corretamente o texto? | | |
| Apliquei as regras de translineação? | | |
| Tive cuidado com a apresentação gráfica do texto? | | |

Anna, 7º D. N.º 28

O nosso mundo é cheio de "formigas". São todas aquelas pessoas que se esforçam para conseguir os seus objetivos. Mas será que devemos ser todos assim? Será que é necessário sermos todos iguais?

Ser uma "cigarra" tem de certeza certas vantagens. Talvez essas pessoas ^{tenham} vidas pouco preocupadas. Talvez essas pessoas assumam os desafios da vida de um modo mais otimista. Mas será que é suficiente ~~para~~ ser otimista para conseguir na vida?

Como rimas na fábula - A cigarra e a formiga, a formiga, que se esforçou e trabalhou no verão, acabou por ser recompensada no inverno. Na minha opinião, podemos utilizar este exemplo na vida real. As pessoas que se esforçam para cumprir as suas tarefas são quase sempre recompensadas quando chegar a altura certa.

No entanto, não nos podemos esquecer que a vida não é só trabalhar. Devemos saber juntar o estilo de vida da formiga com o da cigarra, de modo a ter uma vida equilibrada.

ANEXO 8 – GUIÃO PARA A ELABORAÇÃO DO CONTO

Escola Secundária c/ 3º ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes



Nome: _____

Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____

Projeto literário: *Novos Casos do Beco das Sardinheiras*



Tiveste a oportunidade de ler e analisar o prólogo, o primeiro e segundo contos do livro *Casos do Beco das Sardinheiras*, de Mário de Carvalho. Conhecendo já algumas das características do texto narrativo, deverás agora escrever um conto que fará parte de uma coletânea, intitulada *Novos Casos do Beco das Sardinheiras*. Este livro, que reunirá todos os contos escritos pelos alunos do 7ºD, terá um prólogo redigido pela professora estagiária Joana Meirim e será, posteriormente, enviado ao escritor Mário de Carvalho.

Para a elaboração do teu conto, deverás ter em consideração os seguintes aspetos:

- a **narração** de uma **história insólita** (fora do comum) como todos os casos relatados pelo escritor Mário de Carvalho (veja-se o caso do desaparecimento da Lua).
- a **descrição** de personagens (principal e secundárias), de objetos ou ambientes.
- a construção de pequenos **diálogos** que contribuam para o dinamismo da narrativa.
- a presença de um **narrador autodiegético** ou **heterodiegético**.
- o uso de **expressões típicas dos habitantes do Beco das Sardinheiras**: “*Que coisa mais escanifobética*”; “*baralhar género humano com Manuel Germano*”; “*lá a calari...*”; “*Vossemecê*”; etc.
- a utilização de alguns **nomes das personagens** de Mário de Carvalho: Zé Metade, Andrade da Mula, Manuel da Ribalda, Dona Catalina, Quim Ambrósio.
- o emprego de, pelo menos, **duas** das seguintes **figuras de estilo**: comparação, hipérbole, metáfora, onomatopeia.



PRÓLOGO

Professora estagiária: Joana Meirim

Os contos aqui reunidos respondem ao apelo de alguns habitantes do Beco das Sardinheiras, cujas histórias ficaram por contar desde o início dos anos 80 do século passado. O escritor Mário de Carvalho deixou claro no epílogo da sua obra – *Casos do Beco das Sardinheiras* – que não iria continuar a escrever histórias sobre o pessoal do Beco. À insistência inoportuna das perguntas do Zé da Carris (– Então, nem mais uma história?), o escritor não deixa margem para dúvidas: “- Acabou-se, a partir de agora, nicles! Nicles bitoles!”.

Os alunos do 7ºD da Escola Secundária c/3º ciclo de Pedro Nunes compreenderam que um escritor tem outros compromissos literários – há Odisseias para serem escritas - e que não se pode passar uma vida inteira a escrever as histórias das gentes do Beco. Resolveram então dar continuidade ao livro de Mário de Carvalho, contando as histórias dos seus atuais habitantes. Trinta anos depois da primeira edição dos *Casos do Beco das Sardinheiras*, as páginas que se seguem celebram essas histórias, revisitando o beco mais famoso da literatura portuguesa, onde os acontecimentos escanifobéticos continuam a ter lugar privilegiado.

Estejam os leitores atentos às histórias que se seguem: o desaparecimento da anciã Maria da Luz, que se converte em vapor; o regresso do Gigas, o gato que não é capaz de viver sem a Lua; a vivência de um Natal de ouro proporcionado pelo peru da Dona Zefa; as tentativas frustradas de homicídio perpetradas pelo famoso Mota Cavaleiro; o deslumbramento de um arco-íris em forma de goma, graças à gulodice da menina Regaliça; a presença de um habitante de sangue azul, que obriga todos os outros a procurar a sua preciosa chave; a chegada de um vizinho com hábitos esquisitos e tendências homicidas; as gravações de filmes de vampiros, que assustam habitantes desprevenidos; a visita de falsos fantasmas, que põem à prova a heroicidade de dois habitantes do Beco; o nascimento de uma vaca com pele de cão, que tantos lucros dá ao célebre Manuel da Ribalda; o desaparecimento inusitado da noite, engolida pelo José Feijão, deixando o Beco às claras para sempre; e, por fim, a experiência escolar do sobrinho do Zé Metade com uma mania peculiar que parece não ter fim à vista.

Alea iacta est.

A MULHER DE ÁGUA

Pedro Carvalho

Maria da Luz era uma idosa que se mudara para o Beco das Sardinheiras há muitos anos atrás, mas que ninguém conhecia muito bem pois ela mostrava-se sempre muito reservada e quase não falava. Não era dada a boas vizinhanças...

Maria da Luz era alta sentada e baixa de pé, tinha os olhos esbugalhados e pequenos, e um nariz comprido de papagaio.

À medida que ia envelhecendo, começava a sentir vontade de conversar com os vizinhos e de trocar ideias com os mais jovens do Beco porque queria que, quando desaparecesse, todos se lembrassem dela com alguma amizade e carinho.

Nessa manhã, aproveitando o Sol que já aparecia detrás das casas, e enquanto conversava com o Zé Metade sobre o futuro, revelou o seu segredo que há muito tentava esconder de toda a gente.

Mas uma das crianças que brincava na rua ouviu sem querer parte da conversa. Sem perder tempo, foi a correr contar aos amigos a frase que Maria da Luz tinha dito e que lhe chamou mais a atenção:

- “Eu só morro se quiser e quando quiser”. Juro!!! Ela disse mesmo isto!

Antes de o dia acabar, já todo o Beco conhecia o segredo de Maria da Luz. Todos cochichavam e se questionavam se seriam ou não verdadeiros os rumores que pairavam.

Uns diziam que achavam impossível, pois ninguém tem o poder de escolher quando morre; outros, pouco convencidos, murmuravam que talvez fosse possível e que tinha de haver uma explicação para aquela senhora, de idade tão avançada, ainda estar viva; outros ainda, completamente convencidos, achavam que Maria da Luz era uma autêntica bruxa e que por esse motivo tinha, no conjunto dos seus poderes, a hipótese de decidir quando e como queria morrer.

- Talvez ela também consiga fazer com que a Lua volte ao seu lugar e deixe o pobre do Andrade sossegado.

- Ou talvez não! Talvez ela seja mais um motivo para que o nosso Beco das Sardinheiras venha a ser conhecido no mundo inteiro!

Nessa semana, Maria da Luz completava cem anos e todos os seus filhos, sem exceção, a visitaram: no domingo, o João António, na segunda, o Pedro António, na terça, o Miguel

António, na quarta, o Vasco António, na quinta, o Gonçalo António, na sexta, o Ricardo António, e, no sábado, o António.

Todos os vizinhos quiseram saber pelos filhos quando é que Maria da Luz iria morrer. Mas nenhum deles foi muito preciso pois todos traziam indicações dadas pela própria mãe:

- “Ninguém deve saber a data exata nem como vai acontecer”.

Tudo apontava para que fosse no seu centésimo aniversário.

Então, quando chegou o dia, Maria da Luz desapareceu...! Sempre que se conta a sua história, os habitantes do Beco dizem que Maria da Luz se evaporou, porque era de água.

O EXTRAORDINÁRIO CASO DO PERU DE NATAL

Anna Gramatikova

Aquilo que vos vou contar aconteceu há tanto tempo que são poucos os habitantes do Beco que ainda se recordam.

Naquela época do ano, em que toda a gente estava ocupada com os preparativos para o Natal, a Dona Zefa, tal como as outras mulheres, tinha muito trabalho para fazer. Para preparar o jantar de Natal, ela comprou um grande peru. Muito satisfeita com o tamanho do peru e com o dinheiro que tinha dado por ele, começou a cortar a carne com uma faca grande.

- Que coisa mais escanifobética! – exclamou a Dona Zefa, pois ao tentar cortar o peru ao meio a faca grande e sólida partiu-se que nem um pauzinho.

Muito surpreendida com aquilo que tinha acontecido, Dona Zefa chamou o marido pois precisava de ajuda.

- Olha pr'á minha faca preferida! – gritou ela – Agora vais ter que me comprar uma nova!

- Ná te preocupes com a faca! – tentou ele acalmar a sua mulher – Agora devemos ver porque é que se partiu e arranjar maneira de cortar o peru.

- Deve ser alguma coisa que está dentro do peru – ouviu-se uma voz lá de fora.

Parece que a vizinha estava a observar tudo muito atentamente da sua janela.

- Meta-se na sua vida! – zangou-se a Dona Zefa, mas como não tinha outra hipótese viu-se obrigada a acreditar na velha vizinha.

A partir daquele momento, a Dona Zefa e o marido começaram a tentar cortar o peru com todas as facas que encontraram. Pediram também facas aos vizinhos, mas com todas acontecia a mesma coisa – partiam-se como pauzinhos. Em pouco tempo, quase toda a gente que vivia no Beco das Sardinheiras já tinha ouvido falar da Zefa e do seu peru extraordinário. Por fim, levaram o peru para fora de casa e com uma faca enorme emprestada pelo talhante conseguiram cortar o peru ao meio.

- Ina cum caraças! – ouviram-se várias exclamações das pessoas que estavam a observar.

Na verdade, dentro do peru em vez de estarem órgãos e carne estava um enorme pedaço de ouro.

Quando viu o que estava dentro do seu peru, a Dona Zefa despachou-se a pegar nele e a ir para casa, mas os outros impediram-na.

- Tão e nós? – gritaram eles.

- Vocês o quê? – perguntou a Dona Zefa irritada – O peru é meu, é claro que sou eu que fico com o tesouro.

- Ná, nada disso! – exclamou o talhante – Eu é que te emprestei a faca, portanto o ouro é meu!

E ficaram ali a discutir até que chegou o presidente da Junta para resolver o problema.

- Como o peru era da Zefa seria justo ser ela a ficar com o ouro, mas se os outros estiveram a ajudar também seria justo receberem alguma coisa.

A Dona Zefa não estava nada contente, mas acabou por concordar com o presidente e assim quase todos os habitantes do Beco das Sardinheiras levaram um pedaço de ouro para casa. Este era sem dúvida o melhor presente de Natal que podiam ter recebido.

ANEXO 11 – FOTOGRAFIA DE UMA SESSÃO DAS “TAGARELICES LITERÁRIAS”



ANEXO 12 – GUIÃO DE UMA SESSÃO DAS “TAGARELICES LITERÁRIAS”

1ª sessão – 24 de janeiro de 2012

Os alunos e a professora vão tagarelar sobre ...

- o que é a literatura a partir de duas definições de escritores;
- uma parábola de Kafka, intitulada “O silêncio das sereias”;
- o encontro de Ulisses com as sereias no célebre episódio da *Odisseia*;
- livros que os alunos e a professora estão a ler.



.....

O que é a literatura?

A literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta.

Fernando Pessoa

Literatura: uma macieira que dá laranjas.

Rui Manuel Amaral

Tendo em conta a tua experiência de leitor, apresenta uma breve definição de literatura.

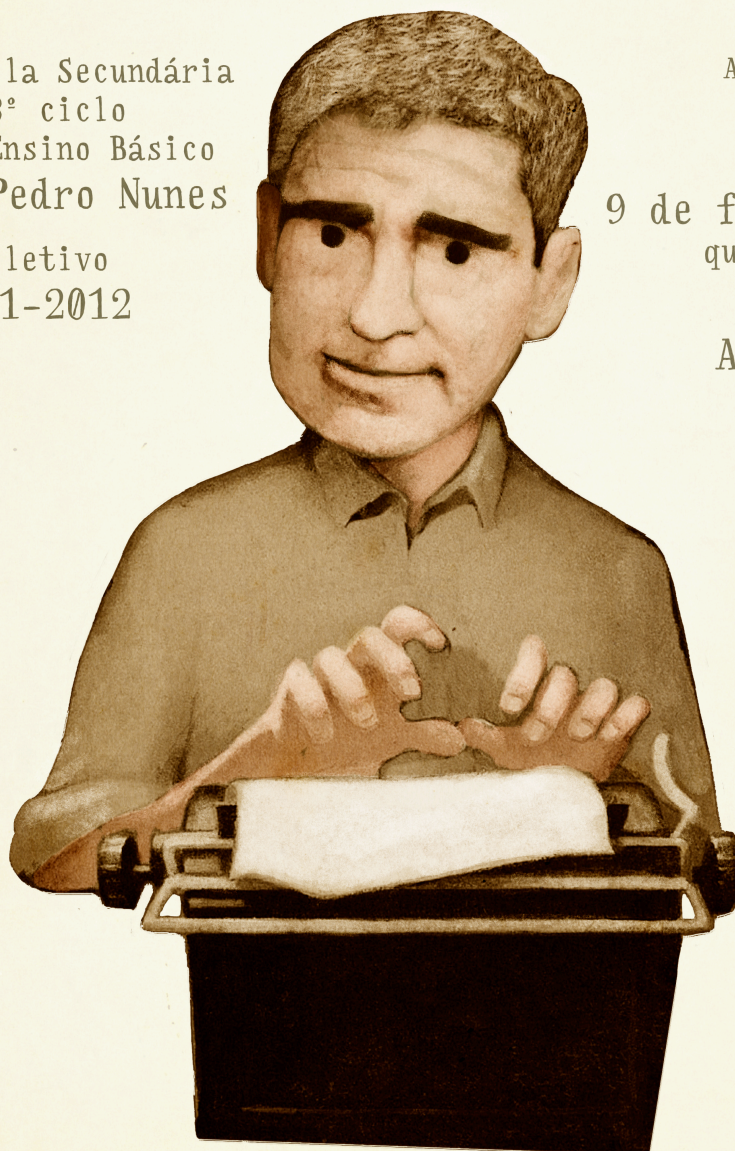
ERA BOM QUE TROCÁSSEMOS UMAS IDEIAS COM O ESCRITOR MÁRIO DE CARVALHO

Escola Secundária
c/ 3º ciclo
do Ensino Básico
de Pedro Nunes

Ano letivo
2011-2012

Aberto a toda
a comunidade
educativa

9 de fevereiro
quinta-feira
14:30
Auditório



Núcleo de Estágio de Português - Grupo de Português

ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMÕES



LATIM A - 11^º L

ANO LETIVO 2011-2012

ORIENTADORA DA PES DE LATIM: DR.^ª ANDREIA LOIO

ESTAGIÁRIA: JOANA MEIRIM

ROTEIRO DE AULAS

AS CLASSES SOCIAIS E O PODER – OS ESCRAVOS

“UM ESCRAVO É UM AMIGO”, CÍCERO

ENQUADRAMENTO

O presente trabalho consiste num roteiro de duas aulas de Latim, com a duração de 90 minutos, que irão ser lecionadas pela professora estagiária Joana Meirim, aluna do Mestrado em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3º ciclo e secundário da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. As aulas, que terão lugar no dia 28 de fevereiro e 6 de março, serão assistidas pela professora Andreia Loio, orientadora da Prática de Ensino Supervisionada de Latim na Escola Secundária de Camões. As duas aulas serão constituídas por dois momentos principais: num primeiro momento, abordar-se-á o tema de cultura; seguidamente, analisar-se-ão linguisticamente textos literários, procedendo à sua tradução e relacionando-os, de forma oportuna, com as questões culturais abordadas.

No âmbito do estudo da unidade “As classes sociais e o poder” na Roma Antiga, a primeira aula terá como tema de cultura a condição dos escravos. No início, retomaremos a visão geral das classes da sociedade romana, estabelecendo uma relação com os conteúdos culturais lecionados pela professora Andreia Loio e pela minha colega de estágio, Joana Oliveira. Para a caracterização da classe social dos escravos serão lidos os textos informativos presentes no manual, nas páginas 117 e 127. Depois destas leituras, que serão devidamente orientadas pela professora estagiária, serão visionados dois excertos do filme *Spartacus*, de Stanley Kubrick, de maneira a motivar os alunos para o estudo deste tema.

Depois desta atividade, os alunos vão, sob a orientação da professora estagiária, ler, analisar e traduzir o texto “Um escravo é um amigo”, de Cícero, não sem antes a professora fazer uma breve referência à importância literária e cultural da epistolografia do orador romano. No final da primeira aula, e como trabalho de casa, a professora pedirá aos alunos a realização de alguns exercícios de retroversão e de etimologia relativos ao texto estudado, presentes na página 124 do manual.

Escola Secundária de Camões

Plano aula assistida – Ano letivo 2011/2012

Professora estagiária: Joana Meirim **Ano: 11º Turma: L Duração: 90 minutos**
Disciplina: Latim A **Data: 28 de fevereiro de 2012 (terça-feira)**

| Sumário | Materiais | Avaliação |
|--|---|--|
| A organização social na Roma Antiga: os escravos. Visionamento de excertos do filme <i>Spartacus</i> , de Stanley Kubrick. Leitura, tradução e análise do texto “Um escravo é um amigo”, de Cícero. Funcionamento da língua: a oração condicional. | Manual escolar; Caderno diário; Computador; Ficha informativa sobre oração subordinada condicional; Dicionário Latim-Português; Quadro de ardósia. | Contínua Observação direta dos alunos: participação oportuna; iniciativa e autonomia. Leitura. Tradução correta e coerente. |

| Objetivos | Conteúdos | Estratégias/atividades | Tempo |
|--|--|---|-----------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">Contextualizar histórica e literariamente o texto. | <ul style="list-style-type: none">A organização social na Roma Antiga: os escravos.A correspondência de Cícero. | <ul style="list-style-type: none">Leitura dos textos informativos do manual: “Os escravos” (p.117); e “Os escravos – o sangue da vida de Roma” (p.127).Visionamento de dois excertos do filme <i>Spartacus</i>, de Stanley Kubrick.Apresentação da correspondência de Cícero. | 15’ 5’ |
| <ul style="list-style-type: none">Ler e compreender o texto em Latim. | <ul style="list-style-type: none">Mensagem dos textos latinos. | <ul style="list-style-type: none">Análise morfosintática e tradução do texto “Um escravo é um amigo”, de Cícero. | 3’ 35’ |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações etimológicas. • Rever conteúdos gramaticais. • Aprender novos conteúdos gramaticais. • Traduzir o texto, tendo em conta a estrutura da língua latina e da língua materna. | <ul style="list-style-type: none"> • Etimologia. • Orações completivas; • oração subordinada temporal. • Oração subordinada condicional: o caso real. • Técnicas de tradução do texto. | <ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercícios a partir do texto “Um escravo é um amigo”, de Cícero. • Leitura e explicitação de uma ficha informativa sobre a oração subordinada condicional. • Tradução do texto “Um escravo é um amigo”, de Cícero. | <p style="text-align: center;">7'</p> <p style="text-align: center;">25'</p> |
|---|--|--|---|

ANEXO 15 – TEXTO DE CÍCERO SOBRE AS ARTES INGENUAE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMÕES

LATIM A - 11º L

PROFESSORAS ESTAGIÁRIAS: JOANA MEIRIM E JOANA OLIVEIRA



Platão ensina a geometria (Mosaico, Museu Nacional de Nápoles)

OS BENEFÍCIOS DA CULTURA

1 Si non tantus fructus perciperetur ex liberalium artium studiis, quantum percipi
constat, sed ex his¹ delectatio sola peteretur, tamen haec² animi remissio iudicanda³
esset libero homine dignissima⁴. Nam ceterae neque temporum omnium sunt, neque
aetatum, neque locorum. Haec⁵ studia adolescentiam alunt, senectutem oblectant,
5 secundas res ornant, adversis perfugium ac solatium praebent, delectant domi, non
impediunt foris, pernociant nobiscum, peregrinantur, rusticantur.
Videmus litteras et ingenuas artes non solum beatæ uitæ oblectationem esse, sed
etiam leuamentum miseriarum. Itaque multi, cum in potestate essent hostium, multi
in custodia, multi in exsilio, dolorem suum litteris leuauerunt.

Cícero, in *Pro Archia, De finibus*

José Nunes de Figueiredo e Maria Ana Almendra, *Latini Auctores*, Coimbra, Coimbra Editora, 1968.

¹ Ablativo plural do pronome/determinante demonstrativo *hic, haec, hoc*.

² Nominativo singular feminino do pronome/determinante demonstrativo *hic, haec, hoc*.

³ Gerundivo do verbo *iudico, as, are, aui, atum*. Juntamente com o verbo *esse* nos seus tempos e modos, forma a perífrástica passiva que traduz a obrigatoriedade de uma ação. Traduz-se por “deve ser julgado”.

⁴ O adjetivo *dignus* pede ablativo.

⁵ Nominativo plural neutro do pronome/determinante demonstrativo *hic, haec, hoc*.

Gaius Valerius Catullus



Perfil biográfico

- Catulo nasce em Verona, no seio de uma família ilustre, relacionada com Júlio César.
- Em Roma frequenta os meios literários e leva uma vida boémia.
- O seu amor por *Lesbia* (pseudónimo de *Clodia*), mulher casada, mais velha e com uma vida dissoluta, constitui um dos episódios mais significativos da sua vida.

Perfil literário

- Produz cerca de 166 carmes. Distinguem-se dois tipos de poemas:
 - **inspiração erudita** (temática mitológica);
 - **inspiração pessoal** (os amores, a família, o país, os amigos e inimigos, etc.).
- É o principal representante dos *poetae novi*: poetas que cultivavam os princípios do Alexandrinismo - brevidade, concisão e agudeza.

Perfil literário

- O famoso dístico de Catulo (*Carmina*, 85).

*Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris.
Nescio, sed fieri sentio et excrucior.*



Perfil literário

Contradição

*Odeio e amo. E porventura
– Como é possível? – perguntareis.
Não sei. É o que sinto. E sei
que é uma tortura.*

Tradução livre de David Mourão-Ferreira
in *Vozes da Poesia Europeia*, Colóquio/Letras,
nº 163 janeiro-abril de 2003

Escola Secundária de Camões

Latim A - 11º L



Trabalho de investigação 1

Desenvolve o tema “**Escravos – um grupo social da Roma Antiga**”, atendendo aos seguintes aspetos:

- condições de vida (escravos rurais e escravos urbanos);
- tipos de trabalho: agricultura, minas, artesanato, comércio, etc.;
- o gladiador *Spartacus* e as revoltas servis em Roma, nos finais da República;
- o aligeiramento da condição de escravo no Império.

Trabalho de investigação 2

Desenvolve o tema “**Libertos – um grupo social da Roma Antiga**”, atendendo aos seguintes aspetos:

- as várias formas de manumissão na Roma Antiga;
- o modo como os libertos eram percebidos pelas restantes classes sociais;
- as mudanças que a *Lex Iunia Norbana* trouxe à sociedade romana;
- os direitos e os deveres dos libertos.