

“LER FORA DO PAPEL”

Integração de Audiolivros no Ensino do Português e do Latim

Joana Isabel Rodrigues Marto

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

Setembro de 2016

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

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

O candidato,

Lisboa, 29 de setembro de 2016

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

O/A Orientador (a)

O/A Orientador (a)

Ao *mê* Zé,
meu amor e “parceiro no crime”.
À Nalini,
por tantos crimes ainda por cometer.

AGRADECIMENTOS

Com enorme prazer, agradeço à Professora Doutora Maria do Rosário Laureano Santos que teve um papel extraordinário no acompanhamento e no entusiasmo partilhados, nas experiências trocadas e na crença das minhas capacidades. Um agradecimento muito especial pela grande aprendizagem: “o relatório é uma coisa boa!”. Quero agradecer, de igual forma, ao Professor Doutor Rui Zink pela sua orientação tão agradável quanto criativa e pelo crescimento autónomo e confiante que me proporcionou, no acompanhamento do trabalho desenvolvido, ao mesmo tempo que me fez olhar para tantos outros projetos a que estes objetivos podem atender.

Uma palavra de gratidão aos professores que me orientaram nas escolas: à Professora Regina Garcia, da Escola Secundária José Gomes Ferreira (ESJGF), pela sua disponibilidade em ouvir propostas, pela seriedade e exigência em sala de aula e pelo cuidado com a minha integração na escola; à Professora Ana Corrêa da Silva, do Colégio de São Tomás (CST), pelo exemplo de perseverança e entusiasmo transmitidos em manter o Latim como identidade e história da escola; à Professora Doutora Leonor Santa Bárbara, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, que com entusiasmo me falou da sua experiência e com total generosidade observou as aulas no Colégio de São Tomás.

Aos alunos do 11^o5^a da ESJGF e do 8^o C do CST por me inspirarem e me permitirem uma experiência fantástica de estimulante aprendizagem.

Aos amigos Mariana Mineiro e Paulo Ferreira que acederam prontamente a ser *atores áudio* para demonstração de exemplos aos alunos de Português do 11^o ano.

À Nalini por me pôr *a e no* caminho.

Ao meu pai e irmão por não desistirem de acreditar em mim.

Ao José Godinho, meu marido, pela imagem do projeto e edição de todo o material áudio. Por ter sido cúmplice e exigente desde o início e persistente e entusiasta nas ideias que foram surgindo. Por me ter mantido neste rumo e me disciplinar com tanta paciência e carinho.

Agradeço, ainda, ao Guilherme e Henrique por me inspirarem desde 2004.

“LER FORA DO PAPEL”

INTEGRAÇÃO DE AUDIOLIVROS NO ENSINO DO PORTUGUÊS E DO LATIM

JOANA ISABEL RODRIGUES MARTO

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: audiolivros – dificuldades na leitura - compreensão oral – motivação

Este relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Secundária José Gomes Ferreira e no Colégio de São Tomás, ambos situados em Lisboa, ao longo do ano letivo de 2012/2013. O estágio refere-se à disciplina de Português, ao 11º ano do Ensino Secundário, e a Latim, ao 8º ano do 3º Ciclo, respetivamente.

O escopo do trabalho incide na aplicabilidade de audiolivros como complemento às leituras integrais dos currículos de Português, bem como no ensino do Latim. Torna-se importante refletir sobre a relevância da exposição a textos ouvidos e a avaliação da sua compreensão oral. Em associação, importa tornar consciente nos alunos o conceito do saber ler e ouvir ler para compreender e alcançar os objetivos nas duas línguas.

A proposta dos audiolivros surge como instrumento motivacional para a leitura e facilitador na aprendizagem das obras literárias portuguesas, bem como da língua latina.

Inclui uma parte reflexiva que explicita os objetivos práticos do tema, e uma parte descritiva na qual se documentam as propostas didáticas e pedagógicas e reflexões da prática letiva.

“READING OUT OF THE PAPER”

INTEGRATION OF AUDIOBOOKS ON PORTUGUESE AND LATIN TEACHING

JOANA ISABEL RODRIGUES MARTO

ABSTRACT

KEY-WORDS: audiobooks – difficulties in reading – listening - motivation

This report focuses on the Supervised Teaching Practice, held in the Escola Secundária José Gomes Ferreira and in the Colégio de São Tomás, both in Lisbon, during the academic year 2012 to 2013. It refers to teaching Portuguese as a language to the 11th grade high school and similarly Latin to the 8th grade middle school.

The scope of work focuses on the use of audiobooks to complement the required reading curriculum of Portuguese and the teaching of Latin. It is important to observe the relevance of exposure to audio texts and subsequently assess student listening and understanding skills. In combination, students should be aware of the concept of reading and hearing spoken text to understand and achieve the objectives of both languages.

The proposal of audiobooks to be used as a motivational tool for reading and as a facilitator in the learning of Portuguese literature, as well Latin language is demonstrated here.

This includes a deliberative section (that stimulates the thought process) and explains the practical objectives of the theme, along with a descriptive section, which documents the didactic and pedagogical aspects together with current concepts of teaching practice.

ÍNDICE

Introdução	1
I – Estado da Arte: resgates e recompensa	5
i. Resgatar a hora do (eu) conto	5
ii. Resgatar a hora de ler	5
iii. Resgatar a hora dos alunos	7
iv. Resgatar a voz e o ouvido dos alunos	9
v. Resgatar o sentido de ler	11
vi. Audiolivros como recompensa	15
II – Prática de Ensino Supervisionada	21
i. Enquadramento nas Instituições (ESJGF e CST)	21
1 – Escola Secundária José Gomes Ferreira - Estágio de Português	21
1.1 - Integração e caracterização da Escola Secundária José Gomes Ferreira	21
1.2 - Caracterização da turma do 11º 5º	24
1.3 – Descrição das aulas	25
1.3.1 Sequência 1 – Acordo Ortográfico	26
1.3.2 Sequência 2 – <i>Sermão de Santo António</i> , Padre António Vieira	27
1.3.3 Sequência 3 – <i>Frei Luís de Sousa</i> , de Almeida Garrett	29
1.3.4 Sequência 4 – Cesário Verde	35
1.3.5 Sequência 5 – <i>Os Maias</i> , Eça de Queirós	36
1.4 – Outras atividades	38
1.4.1 Outras turmas observadas	38
1.4.2 Conselhos de turma	38
1.4.3 Reuniões de departamento	39
1.4.4 Visitas de estudo	40

2 – Colégio de São Tomás - Estágio de Latim	41
2.1 - Integração e caracterização do Colégio de São Tomás	41
2.2 – Caracterização da turma do 8º C	42
2.3 – Descrição das aulas	45
2.3.1 Sequência 1 - Pronúncia latina: o som do “s” e do “v”	45
2.3.2 Sequência 2 – Uso de conjunções latinas com modo indicativo	47
2.3.3 Sequência 3 – Leitura expressiva de uma fábula	48
2.3.4 Outras aulas	50
2.4 - Outras atividades	51
2.4.1 Outras turmas observadas	51
2.4.2 Atividades planeadas – “Dia do Latim”	51
Conclusão	54
Bibliografia	59
Sítios Web	61
Anexos	64
Anexo 1 - Sequência 1 - Planificação / Acordo Ortográfico	I
Anexo 2 - Acordo Ortográfico - Ficha de exercícios (exemplo)	III
Anexo 3 - Acordo Ortográfico - Apresentação com sistematização da matéria	IV
Anexo 4 - Sequência 2 - Planificação / <i>Sermão de Santo António</i> - Capítulo V	VI
Anexo 5 - Resultados do texto lacunar (<i>Sermão de Santo António</i> , Cap. V)	VII
Anexo 6 - Sequência 3 – Exemplos de planificações / <i>Frei Luís de Sousa</i>	VIII
Anexo 7 - Análise comparativa entre D. Inês de Castro e D. Madalena	XI
Anexo 8 - <i>Frei Luís de Sousa</i> , oficina de escrita: a Carta	XII
Anexo 9 - <i>Frei Luís de Sousa</i> – “Folha de sala”, versão 3D	XIII
Anexo 10 – “Folha de Sala” (conteúdos)	XIV
Anexo 11 – <i>Frei Luís de Sousa</i> – Ficha de Intertextualidade	XVIII

Anexo 12 - <i>Frei Luís de Sousa</i> , oficina de escrita: quadro de Gustave Courbet	XIX
Anexo 13 - Ficha de excertos de tragédias gregas	XX
Anexo 14 - <i>Frei Luís de Sousa</i> , critérios de correção do teste de avaliação (Grupo I)	XXIII
Anexo 15 - Alunos ouvem as leituras encenadas de olhos vendados	XXVIII
Anexo 16 - <i>Frei Luís de Sousa</i> , Ficha de autoavaliação da leitura encenada	XXIX
Anexo 17 - Ficha de avaliação da leitura dos excertos de <i>Frei Luís de Sousa</i>	XXX
Anexo 18 - Sequência 4 - Planificação / Cesário Verde, “A Débil”	XXXII
Anexo 19 – Cesário Verde - Ficha de Intertextualidade	XXXIII
Anexo 20 – Cesário Verde - Teste de avaliação (Grupo I - Interpretação)	XXXVIII
Anexo 21 - Sequência 5 – Planificação / <i>Os Maias</i>	XL
Anexo 22 - <i>Os Maias</i> , pistas para preparação da leitura expressiva de excertos	XLI
Anexo 23 - Ficha de avaliação da leitura dos excertos de <i>Os Maias</i>	XLII
Anexo 24 - <i>Os Maias</i> - Representação do episódio do “Jantar no Hotel Central”	XLIV
Anexo 25 - Justificação de avaliação apresentada em Conselho de Turma – 11º 5ª	XLV
Anexo 26 - Visita de Estudo: programa + fotografias	XLVII
Anexo 27 - Sebenta adotada para o ensino do Latim (Colégio de São Tomás)	L
Anexo 28 - Sequência 1 - Planificação / Pronúncia latina	LI
Anexo 29 - Sequência 2 - Planificação / Conjunções latinas	LII
Anexo 30 - Ficha de exercícios - Conjunções latinas	LIII
Anexo 31 - Cartões plastificados das conjunções	LIV
Anexo 32 - Sequência 3 - Planificação / Leitura expressiva de uma fábula	LV
Anexo 33 - Ficha de leitura da fábula “De cicada et formica”	LVII
Anexo 34 – “O Rapto das Sabinas” – Apresentação <i>PowerPoint</i>	LVIII
Anexo 35 - “A Monarquia Romana” - Apresentação <i>PowerPoint</i>	LX
Anexo 36 - Reportagem do <i>Público</i> (31/12/2012)	LXII

Introdução

Este relatório tem como objetivo primeiro descrever o processo de reflexão, aprendizagem e opções adotadas no decurso da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), decorrida no ano letivo de 2012/2013 em duas escolas cooperantes de Lisboa: o estágio de Português realizado na Escola Secundária José Gomes Ferreira (ESJGF) e o estágio de Latim no Colégio de São Tomás (CST).

Esta foi a primeira experiência como professora de Português do ensino secundário, neste caso numa escola pública, e como professora de Latim, de 3º ciclo, numa escola privada. Estas duas vivências foram distintas, o que contribuiu para uma tomada de decisões pedagógico-didáticas diferenciada, não esquecendo as diversas e constantes leituras de investigação pessoal orientadas para o tema central.

O tema surge da observação de alguma relutância de inúmeros alunos em ler as obras integrais dos currículos, optando, tantas vezes e sem solução aparente, pelas leituras de resumos e livros de análise das obras, em detrimento do texto original. É frequente ouvirmos os estudantes manifestarem pouca atração pelas obras, antes chamadas obrigatórias, agora integrais, propostas nos currículos e ainda colocarem a questão de tantas outras serem deixadas de fora e que gostariam que fossem abordadas. Esta “imposição” sentida pelos alunos, não querendo entrar na discussão das obras e autores não abrangidos pelos programas, parece, à partida, agravar esta resistência ao ato de ler que se quer resgatar. A forma de minimizar o efeito avesso à leitura é tornar os textos próximos destes jovens, quase seus, haver uma conquista, um espaço que nunca se visitou e que atrai, que tem terreno para ocupar no aluno e para ser ocupado por ele, de forma prazerosa, útil, fecunda e, quiçá, definitiva.

Por tantos estímulos que, hoje em dia, povoam a vida de qualquer pessoa, os alunos, neste caso, são interpelados para tantas outras atividades que lhes surgem mais atrativas do que pegar num livro, principalmente se este estiver associado a uma tarefa escolar. A leitura tornou-se um ato solitário, cujas sementes caem em terreno árido, já que não se partilha sobre o que se lê. E este fenómeno está longe de ser o ideal.

Quando a leitura é dada ao aluno, com espaço para a sua criação e apropriação, este é atirado para um universo mais exigente, dinâmico e revelador das suas capacidades e gostos. É, neste caso, dada ao aluno a capacidade de abordar as obras de forma

inteligente e autónoma, desconstruída até, passando a ser protagonista do ato de ler. A manifestação dos alunos acerca das obras, trazendo a sua habilidade para o que se lê e se recria ao fazê-lo, é a motivação necessária para uma leitura que não estaria completa se dela eles não fizessem parte.

Cada leitor, sua leitura, “Dito de outro modo, dar sentido a um texto, ler, é uma operação na qual o leitor concreto tem um papel a desempenhar tão importante como o do próprio texto”, (Poslaniec, 2006: 9). É portanto necessário recuperar o gosto de ouvir histórias, perdido nas memórias de infância e nos costumes mais antigos, desafiar cada aluno a ler a obra integral e desprezar os ditos livros de apoio ao estudo.

Em relação ao ensino do Latim - e mais à frente haverá lugar a essa reflexão - numa língua dita não viva, a leitura em voz alta permite dar voz ao texto, a um idioma. No decorrer da PES, interessou que os alunos tivessem acesso à leitura dos textos que traduziam, para que não se sedimentasse um espólio de traduções e análises sintáticas, desprovidas do sentido do texto, da sua musicalidade, ritmo e aproximação a essa herança latina. A leitura em voz alta destes textos permite uma maior compreensão cultural e linguística, e consequente identificação com a nossa língua materna.

Por serem infindáveis estas abordagens e tão mais ricas quanto um trabalho contínuo e direcionado, o estágio permitiu apenas estudar reações e hipóteses para um fortalecimento da leitura em voz alta, dar um novo ânimo - *anima*.

A segunda parte do presente trabalho constitui esse relatório que, sendo autónomo na descrição das práticas adotadas ao longo do estágio, não é independente do que se pretende apresentar como o estado da arte da tradição oral, da importância de ouvir ler como estímulo a uma leitura mais assídua, voluntária, motivada, por fim, comprometida.

No segundo capítulo, “Prática de Ensino Supervisionada”, para além da descrição das escolas e turmas de estágio, são descritas as aulas preparadas, os objetivos e reflexões, tendo em conta os contextos distintos de uma escola pública e privada. Na primeira parte, são apresentadas cinco sequências didáticas relativas ao estágio de Português a um 11º ano. Uma primeira aula, proposta pela professora orientadora, a propósito da adoção do acordo ortográfico; todas as outras de acordo com o que se pretende explanar e refletir. Assim, e de forma gradual, foram apresentados aos alunos alguns exemplos de leitura em voz alta e demonstrados os seus benefícios. Uma primeira abordagem, na aula dedicada ao “Capítulo V” do *Sermão de Santo António*, de Padre António Vieira, em que foram apenas recetores; uma segunda abordagem com a obra dramática de Almeida Garrett, *Frei*

Luís de Sousa, em que foram emissores de uma leitura encenada, sem prévias ajudas ou indicações; numa terceira fase, com a poesia de Cesário Verde num trabalho de intertextualidade, voltam a ser recetores de exemplos áudio de vários poemas que apontavam para uma mesma figura feminina *débil*, à semelhança da que analisaríamos no poema a trabalhar nessa aula; e por fim, aquando do estudo da obra queirosiana, *Os Maias*, os alunos foram convidados a dar voz a alguns episódios abordados em aula, desta vez, após trabalharem as diferentes personagens, ouvirem exemplos de leituras expressivas, depois de lhes terem sido dadas pistas para a preparação da leitura e terem refletido sobre o trabalho desenvolvido até aqui.

Neste mesmo capítulo, a segunda parte refere-se ao estágio de Latim, em que se apresentam três sequências didáticas. Para alunos do 8º ano, com pouco hábito de ler textos latinos e nenhum de os ouvir ler, a primeira e terceira sequências foram dedicadas a este propósito. A primeira aula versou sobre algumas regras de pronúncia latina. Os alunos ouviram a versão áudio do texto *Lucius a bestia saeva terretur*, lembraram algumas regras da pronúncia dos sons /S/ e /V/ e leram de forma encenada perante a turma, enquanto eram observados pelos seus pares que registavam os erros de leitura. Numa segunda aula dedicada ao mesmo tema, os alunos, após terem traduzido a fábula *De cicada et formica* em aulas anteriores, foram convidados a lê-la de forma expressiva. Antes, porém, foi analisada a acentuação latina deste texto, em que os alunos puderam observar as sílabas breves e longas. Após esta observação, os alunos ouviram uma gravação da fábula e ensaiaram em grupo a leitura expressiva para apresentar à turma. Deste modo, os alunos detetaram a importância de ouvir ler em Latim de forma assídua, de praticar a leitura de textos em voz alta e de os aproximar a si, torná-los, mais do que objeto de análise gramatical e de tradução, familiar. Esta familiaridade que a língua latina legitima e originalmente tem contribuído, assim, para o sucesso da aprendizagem do Latim e para a sua fruição. Houve, ainda, lugar a uma aula acerca da utilização das conjunções latinas com o modo indicativo. Uma oficina gramatical com cartões plastificados que eram manipulados no quadro pelos alunos, para a aquisição deste conteúdo.

Como ponto comum à prática de ensino supervisionada em ambas as disciplinas e ciclos encontramos a aproximação do aluno aos textos, pelo uso da ferramenta do audiolivro/audiotexto. Esta aproximação ao seu pleno sentido tem como objetivo mobilizar conhecimento, na prossecução do sucesso da disciplina, e mais ainda crescer como indivíduo literato, culto, conhecedor da sua herança e matriz. É uma lição para lá

das que são sumariadas ao longo do ano letivo: um legado que fica com o aluno para a sua vida.

No primeiro capítulo deste trabalho, há uma reflexão acerca deste legado civilizacional que tem vindo a perder-se. Fala-se do objetivo de resgatar essa transmissão oral como construtora da identidade do ser humano, do cidadão, do aluno crítico e autónomo que pensa sobre as obras, sobre si mesmo e o mundo. Fala-se da compreensão oral, do reconhecimento do texto oral estruturado como caminho para uma consciência linguística e uma herança cultural e, ao mesmo tempo, como facilitador da leitura silenciosa e, conseqüentemente, do entendimento do que se lê.

I – Estado da Arte: resgates e recompensa

i. Resgatar a hora do (eu) conto

Existe no imaginário de infância *ouvir contar* histórias. As histórias para adormecer que foram lidas pelos pais, avós, irmãos, e as histórias que se ouvem ao longo do tempo: as tradições, as fábulas, as parábolas, as lendas. Estas histórias que têm ou tiveram, um dia, um autor são agora património de todos e são (re)contadas de cor ao longo de gerações. Este facto é tão conhecido por todos, embora também seja uma prática com tendência a desaparecer, ou pela falta de tempo dos progenitores, ou pela substituição dos livros pela televisão e por outras distrações, principalmente tecnológicas, já que se fala de jovens que são consumidores, maioritariamente, audiovisuais.

Na hora de adormecer, os pais têm pouco tempo para se dedicarem a ler histórias (para eles mesmos e/ou para os filhos) e as crianças já não os descrevem, habitualmente, como estando sentados a ler um livro. Estas são práticas que exigem compromisso, diálogo e assiduidade. Culpas à parte, as crianças crescem com um prévio fator “sorte” de ainda terem, à sua volta, adultos que dediquem tempo e deem importância à leitura e que possam incentivá-las a parar para ouvir contar uma história, a entendê-la, a discuti-la e a recriá-la ou recontá-la. Não se pode esperar que uma criança, por muito sedenta em satisfazer a sua inata curiosidade, possa pegar num livro de forma espontânea e levar a sua leitura como uma tarefa de prazer, quando esta é uma prática não observável em casa. Para além disto, a criança que tropeça numa nova palavra e não tem um adulto que a possa ou queira acompanhar e que a remeta constantemente para a procura no dicionário - objeto tantas vezes rejeitado por esta - seja porque não tem tempo para responder, seja por pensar ser um bom exercício para a criança, poderá ser um argumento para que os livros sejam cada vez menos procurados. As crianças e os jovens encontram, cada vez mais, estes minutos de prazer à frente do monitor.

ii. Resgatar a hora de ler

Numa era de imediatismo, em que a criança pode simplesmente mudar de canal quando um desenho animado não a motiva, em que existem vários canais dedicados vinte

e quatro horas por dia a programas infantis, não se tenha a ilusão de que, ao aborrecer-se, desligue a televisão para ler um livro, quando tem mais três ou quatro disponíveis para simplesmente saciar a sua necessidade de histórias. Todos, até ao fim da vida, precisamos dessas histórias e sonhos que vamos buscar às telenovelas, às narrações dos vizinhos ou de familiares e aos enredos da sociedade, à tristeza e desgraça alheias que nos relembram que não estamos assim tão mal, à discussão de café sobre o estado do país. Todos somos feitos de histórias. As que já não são procuradas em livros, encontram-se no dia a dia e fica-se satisfeito com a essa porção diária. É insuficiente mas tem saciado. Porque ler um livro exige **disponibilidade, silêncio, tempo e reflexão**. E olhando para estas quatro - podiam ser outras - pode afirmar-se que as crianças não têm a disponibilidade dos pais que as incentivem; não têm o silêncio de um espaço externo e interno assoberbado de distrações, algumas já aqui enunciadas; não têm o tempo, devido a tantas atividades extraescolares, justificadas muitas vezes não para benefício das crianças, mas pelo tempo em que estão ocupadas enquanto os pais completam a sua jornada de trabalho. Por último, a condição que tem de ser mais ensinada e treinada que é a capacidade de reflexão: “uma concepção da disciplina de Português onde caiba a reflexão sobre como a literatura (...) se faz das relações que estabelece com outras literaturas e culturas; e até da forma como essas relações incluem lugares de ignorância, que convém também ir explorando” (Buescu, 2011: 64). Esta que parece ser de extrema importância e de que cada vez mais as crianças carecem devido ao buliço e constantes novidades que lhes surgem e assaltam, bem como à ausência de estímulo. Estímulo, porque a leitura precisa de ser estimulada: “não há uma forma única de ler bem, apesar de existir uma razão fundamental para ler” (Bloom, 2001: 15).

Não é raro, não ignorando a premeditada seleção dos jornalistas nas reportagens que fazem, quando crianças e jovens são entrevistados e têm grande dificuldade em se expressarem na língua materna, em simples questões que a eles lhes dizem respeito. O atrofio da linguagem e a ausência de vocabulário são as mais evidentes consequências nefastas que o professor deteta, diariamente, na sua sala de aula.

É pertinente uma visão mais aprofundada que justifique a ausência do gosto e, até, a aversão pelo ato de ler, que tradicionalmente era tão comum e regular em detrimento de outras atividades. A Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Económico (OCDE), a propósito de testar as políticas de promoção da leitura e conhecer os projetos em curso para o mesmo objetivo, tomou novo fôlego com o lançamento, em 1997, do

Plano Nacional de Promoção da Leitura e, em 2006, o então recentemente denominado PNL (Plano Nacional de Leitura) assegurava, numa primeira fase, o levantamento e inventário dos programas, ações e medidas políticas dos países da OCDE para a promoção da leitura, e, na fase seguinte, identificava e descrevia os países que eram exemplo pelas suas boas práticas. Depois de identificadas estas boas práticas, que acabam por não ter definição clara, estudava-se a possibilidade da sua generalização, através do confronto e conhecimento de todos os projetos. Embora a capa deste relatório do Ministério da Educação seja explícita, contendo uma foto de um contexto escolar, esta promoção da leitura era dirigida a todos os cidadãos, através do “reconhecimento da importância das competências e hábitos para o desenvolvimento dos indivíduos e sociedades” (Neves & AA.VV. 2007: 5). Este relatório revela ainda que, em 2007, Portugal continuava entre os mais baixos índices de literacia e de hábitos de leitura.

iii. Resgatar a hora dos alunos

Em contexto exclusivamente escolar, Inês Sim-Sim (1997), em parceria, traz-nos um relatório sobre a avaliação do desempenho de leitura, que aponta, principalmente, para testes de compreensão deste domínio para 1º e 2º ciclos. Ora, versando este estágio sobre o 3º ciclo e secundário, esta ausência de continuidade na promoção da leitura, em que se pode verificar a inexistência de testes para estes níveis, na obra citada, bem como alguma indefinição no que se refere a distinguir a importância do ato de ler, em sentido lato e abrangente, da leitura recreativa, da leitura em voz alta – fala-se, afinal, da compreensão oral.

As chamadas “leituras obrigatórias” nos programas de Português para o Ensino Secundário deram lugar às “leituras integrais”. Esta mudança de terminologia terá sido porque o “obrigatório” seria uma imposição, não obstante ela exista, já que os alunos deparam com essas obras em exames nacionais e têm de as conhecer, efetivamente, e saber compreendê-las, analisá-las, escrever sobre elas. Não se pretende com isto dizer que não deva haver autores e obras que sejam necessários conhecer e estudar: “gostaria de propor aquilo que vejo como a necessidade do estabelecimento de um *cânone literário* para o Ensino Básico e Secundário” (Buescu, 2011: 67). Sobre este assunto, também Manuel Gusmão já tinha dado três orientações estratégicas: a literatura ensinada como

arte, e ao fazê-lo “dará certamente passagem para a consideração das outras artes”; a literatura ensinada como cultura, como “uma das maneiras de nos tornarmos humanos”; a literatura ensinada como história, enquanto aquilo que “vamos recolhendo e salvando da história” (Gusmão, 2011: 186,187), sem que obedeça a um catálogo minucioso e organizado por ordem cronológica.

Por outro lado, é exatamente pegando numa das finalidades do programa de Português para o ensino secundário - que defende o “acesso a um capital cultural comum” e visa “formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária” - que se pode questionar, nesta altura da Prática de Ensino Supervisionada, como passá-la de finalidade a objetivo e prática comum de todos os parceiros educativos. Aliás, neste ponto, tende-se a concordar com Bloom (2001: 18), quando diz que “lemos para reforçar o eu, e para tomar conhecimento dos seus verdadeiros interesses, mais egoístas que sociais”, mas logo a seguir pode discordar-se, quando o autor continua, “não pode ser melhorado através de uma leitura mais correta ou mais profunda” (Bloom, 2001: 19). Então qual seria o papel do professor, senão fazer com que a literatura mude a vida dos seus alunos?¹

Dedicar tempo a ouvir os alunos a interpretarem os textos (e aqui não se refere à interpretação do conteúdo, exclusivamente), a terem noção do seu ritmo, a terem uma consciência fonológica que só é notada na leitura em voz alta, a perceberem como o entendimento do texto passa por saber lê-lo é uma tarefa essencial. Mas para saber ler, perceber o que se lê, o aluno tem de o ouvir ler. Tem de perceber que o texto é um organismo, vivo porque lido, e que todas as suas partes foram estudadas e articuladas para um sentido, até à sua forma final. Que o que lhes chega às mãos é o maior ato de dedicação à liberdade. E desta forma, o aluno recupera o seu gosto por ouvir contar as histórias que são de uma cultura específica que é a nossa, que fazem parte de um currículo da disciplina de Português e, mais do que isso, que são histórias que são propriedade sua. Na obra citada, é dito que Francis Bacon² incentivava à leitura: “leiam não para contradizer ou para rebater, nem para acreditar ou para dar por adquirido, e nem para encontrar tema de conversa ou de discurso, mas sim para ponderar e refletir” (*idem*: 18).

¹ Italo Calvino defende que é “só nas leituras desinteressadas que pode suceder esbarrarmos num livro que se torna o «nosso» livro”, que os clássicos deverão ser lidos por amor e não por dever, exceto na escola, “a escola deve dar-nos a conhecer bem ou mal um certo número de clássicos”, (Calvino, 1994: 10).

² Filósofo e ensaísta.

iv. Resgatar a voz e o ouvido dos alunos

Neste sentido, para que os alunos se sintam atraídos, precisam de entender os textos como seus, que lhes pertencem, que lhes dizem respeito. O texto pode ter, assim, um novo formato que lhes é dedicado. Uma dedicação que foi perdida e que pode ser recuperada no prazer de (tornar a) ouvir histórias. Porque, não se pode esquecer que os textos não servem só para uma leitura isolada, mas para uma leitura em que os próprios alunos leitores/ouvintes se sentem capazes de se identificar e de os reproduzir. O papel do professor passa pela abertura para esta releitura feita pelos alunos que, uma vez tomado o texto como seu, têm algo a dizer sobre a obra, pois “só faz sentido falar de competências essenciais se nunca esquecermos que sujeito e objeto coexistem e trocam de papéis constantemente” (Ceia, 2002: 18).

Neste ponto, já tocamos no assunto que serviu de mote para esta prática de ensino supervisionada: colocar à disposição dos alunos um novo formato, digital, que possa, de certa forma, entusiasamá-los para as obras que terão de estudar. Por incapacidade de tempo para se apresentarem de forma integral as obras em formato de audiolivro, como poderá ser disponibilizado para os alunos no futuro, foram proporcionados alguns excertos que pretendiam despertá-los para a importância de ouvir o texto como via para a compreensão do seu sentido e daquilo que se considera *ler*, “um facto é óbvio para todos os leitores: as letras são apreendidas pela visão. Mas através de que alquimia se transformam as letras em palavras inteligíveis? (...) Que é, na realidade, o ato a que chamamos ler?” (Manguel 2010: 40).

Alguns manuais adotados já vêm com trechos de obras em *CD*, disponíveis apenas para os professores. Os alunos acabam por ter acesso à sua audição se os professores os quiserem utilizar na aula. Seria desejável, no futuro, que os alunos tivessem acesso não só a estes excertos mas às obras integrais a serem estudadas, em formato áudio, para que pudessem ouvir os textos com especial interesse e atenção a uma produção bem-feita, que os fizesse entusiasmar-se por aquelas histórias que precisam de ser contadas e que eles precisam de ouvir, que, em última análise, pudesse ser partilhado em família. Ouvir histórias pode, para além de desenvolver a capacidade de escuta ativa, em que a sua estimulação e avaliação é tantas vezes deixada para segundo plano, pode ainda dar aos alunos momentos de prazer que há muito, se é que alguma vez tiveram, não tinham. Porque ouvir a obra é lê-la noutra formato, é compreendê-la melhor. Não podemos

esquecer que, apesar de ser do interesse do aluno ler acerca da obra que estuda, “nenhum livro que fala de outro livro diz mais que este” (Calvino, 1994: 9).

A propósito da importância da oralidade para o imaginário das crianças e jovens, Sophia de Mello Breyner Andresen relata, numa entrevista³,

“(...) já contei muitas vezes como comecei a escrever, mas posso dizê-lo também a si. Quando ainda não sabia ler nem escrever, aconteceu que uma criada em casa dos meus pais ensinou-me a “Nau Catrineta” e pouco depois o meu avô sonetos de Antero de Quental e de Camões. Penso que é muito importante começar pela oralidade”.

A importância da leitura em voz alta também é revelada por Alberto Manguel (2010: 121),

“(...) escutava a leitura pela minha ama dos aterrorizantes contos de fadas dos irmãos Grimm. Por vezes, a sua voz adormecia-me; noutras ocasiões, pelo contrário, punha-me febril de excitação e eu pedia-lhe que continuasse a fim de descobrir mais depressa do que o previsto pelo autor o que acontecia na história. Mas na maior parte das vezes, desfrutava simplesmente da sensação deliciosa de ser transportado pelas palavras e sentia, num sentido realmente físico, que estava de facto a caminho de um lugar maravilhosamente remoto, um espaço que mal me atrevia a vislumbrar na última página secreta do livro”.

De uma geração mais nova, o escritor angolano Ondjaki também revela em entrevista⁴: “sempre gostei de ouvir histórias e contar também. Acho que foi a partir dessa oralidade das histórias que eu cheguei à escrita, que eu comecei a escrever contos”. Ouvir histórias pode não ter como fim único a escrita literária dos alunos, mas exige-se que compreendam o que ouvem, que compreendam o que leem. E a leitura em voz alta, que é tarefa não muito avaliada ao nível do secundário por ausência de tempo em aula que lhe seja dedicado, tem remetido os alunos para um terreno escuro e desconhecido que, facilmente, são identificados quando os jovens são desafiados a ler um excerto, seja ele de um discurso, seja de uma cena de uma peça de teatro, um sermão ou

³ (cf. Sítios Web, na Bibliografia) Esta importância da oralidade é reafirmada no Posfácio do *Primeiro Livro de Poesia*, seleção feita pela autora, Caminho, 1991, p.186, “Espero que estes poemas sejam lidos em voz alta, pois a poesia é oralidade”.

⁴ (cf. Sítios Web, na Bibliografia).

uma descrição num romance. Os alunos não estão familiarizados nem confortáveis com a leitura, não estão habituados a destringir diferenças narrativas, a ouvir-se ler, principalmente quando entre pares, nem a perceber que os textos escritos são, também, para serem lidos em voz alta. Poderiam questionar-se “se a leitura em voz alta era a norma desde os primórdios da palavra escrita, como seria a experiência de ler nas grandes bibliotecas da Antiguidade?” (Manguel, 2010: 55). Assim, este trabalho pretende devolver aos textos, e consequentemente aos alunos, esta dinâmica, vida e identidade, acreditando que na leitura em voz alta, os alunos se possam aperceber de todo o tom da obra ou texto, da sua intenção e, em última análise, dos seus conteúdos que, é sabido, serão o único objeto de avaliação – referindo-nos à avaliação dita oficial, fora de aula, a nível nacional. Em sala, pretende-se que a compreensão oral seja avaliada e possibilite o entendimento da obra, não obstante ainda seja um pouco indefinido como é feita e em que situações, mais ou menos formais.

v. Resgatar o sentido de ler

Quanto à questão da definição de *ler*, tanto para Agostinho como para Cícero era uma aptidão oral: “oratória no caso de Cícero, sermonária no caso de Agostinho” (Manguel, 2010: 58).

A perceção das características do que é lido em voz alta ajuda na compreensão do texto, do seu autor e intenção comunicativa, do lugar do texto nos géneros formais; na identificação dos factos, opiniões e enunciados, na sua textura. Falamos de obras de autores portugueses, que são o maior veículo da nossa língua e que lhe atribui sentido, que deverão estar ao alcance da maioria, e esta maioria, neste caso, os alunos, não poderá olhar para a sua cultura como uma expressão hermética, já que a sua rejeição será garantida e, na pior das hipóteses, definitiva. O Programa de Português para o Ensino Secundário (2004: 6) reconhece esta etapa como

“(…) decisiva neste processo, quer porque os alunos que o frequentam se orientam para o prosseguimento de estudos, quer porque o seu ingresso no circuito laboral exige um conjunto de capacidades em que compreensão e interpretação, tomadas no seu sentido mais amplo, se tornam fatores decisivos.”.

É, pois, importante entender a importância de saber ler, como capital na vida dos nossos alunos:

“Ler não é, pois, um processo automático de captar um texto, semelhante à forma como o papel fotossensitivo capta a luz, mas um processo de reconstrução confuso, labiríntico, comum e, no entanto, pessoal. Os investigadores não sabem ainda se ler é independente de, por exemplo, escutar, se se trata de uma única série distintiva de processos psicológicos ou se consiste numa grande variedade de tais processos, mas muitos acreditam que a sua complexidade pode ser tão grande quanto a do próprio pensamento.” (Manguel, 2010: 50).

Se até aqui a família era a responsável pela linguagem espontânea e familiar, o professor é responsável pelo conhecimento consciente e sistemático da língua, primeiramente como uma decifração, “que corresponde à fase de identificação de palavras escritas, e é o primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura, mas ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas” (Sim-Sim, 2008: 7).

Nesta altura não se consegue dissociar a compreensão oral da leitura em voz alta, visto que este trabalho pretende ligá-las intencionalmente numa prática de escuta ativa dos textos literários disponíveis para estudo nos currículos do ensino secundário. A expressão oral que progrida da linguagem espontânea e familiar para uma maior formalização e execução é uma consequência que o professor poderá observar pelo tempo dedicado à leitura/audição das obras.

A leitura silenciosa é uma prática que deveria começar depois da leitura em voz alta. Por alguma razão, a criança, no início da sua aprendizagem, gosta de se ouvir ler e é colocada a ler em voz alta, para que ela se aperceba dos sons, das palavras, da entoação, que nem sempre está exclusivamente ligada à pontuação, e da acentuação. Como afirma Inês Sim-Sim, “o grande objetivo (...) é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura” (*idem*: 11). É a leitura em voz alta que nos ensina e desperta para a compreensão dos textos, o *fazer sentido*. Se a leitura silenciosa remete para uma tarefa que muitas vezes é interrompida por outros pensamentos, a leitura em voz alta obriga a uma maior concentração. Quantos não leem um texto em voz alta, que estão a escrever, para se

aperceberem do seu sentido, coerência e coesão? E falando nos alunos, quantos não se aborrecem com longas leituras de obras que não os apaixonam por não terem a sua voz, interior ou exterior, treinada e por nem sequer estarem despertos para o tom e intenção do autor? Acresce a necessidade de se ser eficaz no entendimento e aquisição das palavras “difíceis” para que o sentido da frase não seja prejudicado, é necessário estar desperto e treinar a escuta ativa para que o aluno possa reproduzir o sentido do que ouve. Ouvir a história devolverá, por isso, o interesse pela obra. Ouvir a história recuperará a capacidade de *saber ler* e saber ouvir, que está ligado à redução de iliteracia. E o ritmo? Os alunos aperceber-se-ão melhor do ritmo. Quantos não leem demasiado depressa e, chegados ao fim do parágrafo, não se lembram do que leram? Ou demasiado devagar se hesitarem nas palavras que lhes são novas ou estranhas?

Sabe-se que os programas de Português excluíram alguns autores para que houvesse espaço para a aprendizagem de alguns conteúdos ditos funcionais, como escrever um email, uma carta, preencher algum impresso de declaração de impostos, ler uma reportagem ou uma bula de medicamentos. Até agora, parece não ter havido necessidades específicas neste sentido já que dar espaço a conhecer Eça de Queirós, Padre António Vieira ou Fernando Pessoa nunca excluiu nem impediu a possibilidade e a capacidade de *lermos o dia a dia*. Assim sendo, o quadro apresentado por Inês Sim-Sim sobre os “Exemplos de textos e respetivos objetivos intencionais de leitura” (2008: 15), em que a autora analisa separadamente os textos informativos, os de ficção narrativa, a poesia, os textos instrucionais, as biografias, os textos epistolares e as listagens, pode parecer excessivo na sua compartimentação. De facto, todos os objetivos apresentados, desde a obtenção de informação sobre a vida de um autor, o prazer recreativo da leitura, o poder da linguagem poética e sua sonoridade, o aceder de informação, estariam atingidos e garantidos com o acesso à leitura de textos literários, poéticos, narrativos ou epistolares, já que a leitura destes garante, porque garantiu até agora, os objetivos dos outros. E mais. A literatura permite aguçar o sentido crítico do que se lê e revela-se no indivíduo numa maior capacidade de reflexão sobre o que lhe é apresentado, em qualquer contexto, em qualquer sentido mais prático. Nunca tanto, como hoje, se pode considerar que conhecer os escritores portugueses deixa os alunos mais aptos e despertos a compreender, refletir e suportar a existência, bem como selecionarem o que querem para si mesmos, para além do que já lhes é apresentado ou imposto. Porque grande parte dos textos literários coloca em diálogo o mundo do leitor e o do escritor.

Ensinar a compreender os textos literários é não só ensinar uma *estética*, como uma *ética* de como fazer o mundo. É um exercício de liberdade, que na adolescência parece ter um valor ainda mais arreigado, embora não completamente compreendido, “hoje, trata-se em primeira instância de contribuir para uma responsabilidade estética e humanística (é importante sublinhar as duas), ou seja, para um conceito de cidadania de que faz parte integrante tal responsabilidade (repito, estética e humanística)” (Buescu, 2011: 64). A comunicação da existência desta liberdade torna a comunicação literária mais fácil, oferece, por si só e sem outras avaliações, um sentimento de pertença aos alunos. Mas, para essa pertença a uma comunidade de leitores, o professor tem de ensiná-los a ler bem. Ensinar a ler bem passa por ensinar a selecionar textos - e para isso os programas definidos já traçam caminho - a interpretar, a criar imagens, a sintetizar, a parafrasear, a recontar, a inferir, a contextualizar no espaço e no tempo, a conhecer a própria natureza do leitor. Tem de ser um ato de amor por parte do professor no sentido da dádiva, em que o único adulto presente em aula terá de abandonar as interpretações mais ou menos controladas que está habituado a lecionar, ao longo dos anos, e abrir a hipótese de, também ele, sair da aula mais rico. Surpreender-se com o que os alunos têm para oferecer.

Um bom leitor é, indiscutivelmente, um leitor que lê muito ou o mais que puder. Desta forma, o gosto pela leitura é uma necessidade para um estudante de Português não só pela sua evolução individual, mas também pela própria construção do seu lugar no mundo. Os alunos, pela falta de motivação para os textos, tendem a ler os resumos das obras, decoram uma série de listas de características que encontram ou lhes são ditadas, distribuem-nas num esquema ou num apontamento por tópicos e descuidam o tratamento de todos estes conteúdos num texto bem construído. A razão reside no facto de não conseguirem reconstruir ideias que lhes são apresentadas de forma, mais ou menos, desarticulada e porque se concentram mais num tipo de texto funcional, tão enraizado agora nos programas, do que no literário. Se os estudantes “não dominam as competências essenciais da escrita e da leitura não é certamente à literatura que vamos pedir responsabilidades” (Ceia, 2002: 17), pois ela lá está para ser reencontrada e relida.

“Estimular, diversificar, elaborar e personalizar esse gosto deverão ser os grandes objetivos que conduzirão a intervenção pedagógica, qualquer que seja o contexto ou o nível de ensino-aprendizagem a que esta se desenvolva” (Amor, 2006: 95).

Isto exige do professor um esforço acrescido para que, mais do que conteúdos, consciencialize os alunos da riqueza que está a ser transmitida. A escolha dos momentos de leitura silenciosa e em voz alta é, por isso, de extrema importância. Haver espaço nas planificações para este trabalho com os alunos é essencial para o sucesso do estudo das obras a lecionar. Associar estas leituras a outras feitas pelos alunos - sugeridas ou não pelo professor -, a experiências pessoais dos jovens e a expectativas e interesses é definir que o ato de ler um livro possa ser uma atividade “natural” destes futuros adultos.

vi. Audiolivros como recompensa

Os audiolivros são uma plataforma que tem sido largamente utilizada, mas não em Portugal. São usados por professores em alunos de língua estrangeira, com défices de aprendizagem ou em alunos que não leem ou que apresentam dificuldades de leitura. É uma forma de permitir o acesso à literatura e ao gosto por ela. Para os alunos que gostam de ler, os audiolivros não têm sido tão bem explorados, já que muitas vezes são vistos como um duvidoso método de entretenimento e, por isso, evitado por alguns professores. Se a definição de ler passa por conhecer a história, descodificá-la, pensar criticamente sobre ela, levar os alunos a um trabalho de imaginação e de conexão com a realidade, então os audiolivros cumprem o seu papel de acesso à leitura. Denise Johnson (2003)⁵ explora os benefícios dos audiolivros para todo o tipo de leitores, para todo o tipo de estudantes.

Em primeiro lugar, os audiolivros inserem os alunos nas obras independentemente do seu nível de leitura. São um modelo de leitura expressiva que obriga a uma entoação e tom próprios, em que os alunos poderão encontrar e deperitar mais facilmente para os matizes de humor, de ironia ou de desespero. Desperta na escuta ativa, já aqui mencionada, as características próprias de um género, descodifica vocabulário novo ou topónimos, introduz pronúncias e dialetos que tanto contribuem para a riqueza do texto.

Também beneficiam as famílias que poderão ouvir, discutir e aprender com os seus filhos, à semelhança do que fazem com as notícias, eventos desportivos ou outros temas do quotidiano. Esta comunhão devolve-lhes um tempo comum, tal como nos tempos em que se ouviam os folhetins radiofónicos, recuperando a escuta perdida das

⁵ (cf. Sítios *Web*, na Bibliografia)

histórias, que falávamos no início deste trabalho, por vezes bem treinadas e talentosas de contadores de narrativas. A somar a isto, há a possibilidade de introduzir sons de ambiente que enriqueçam a versão áudio e, ainda, de ter comentários, entrevistas aos autores, ou textos preambulares, à semelhança do que acontece na versão escrita. O formato áudio pode ter tanto ou mais do que as versões impressas.

Uma questão evidente é a de que o tempo de leitura silenciosa e o tempo de audição de um audiolivro é diferente, mas, trazendo benefícios aos alunos e uma aproximação à leitura, poderá ser apenas um pormenor de organização na sua audição e, portanto, um fator flexível e/ou a ser estudado.

Numa altura em que facilmente se fica mais absorto quando vemos um filme - por tanta riqueza que pode trazer a nível visual e sonoro - o audiolivro tem a vantagem de ser integral e fiel ao original e solicitar, apenas, a atenção da audição, deixando os outros sentidos despertos para que o estudante desenvolva a sua imaginação, combatendo, desta forma, a crítica muitas vezes feita às adaptações dos livros em filme, que ficam aquém da sua riqueza. A utilização dos filmes, em vez da leitura da obra, é definitivamente uma abordagem de entretenimento, não deixando ao aluno nenhum papel crítico, reflexivo, de imaginação ou descodificação, porque mostra sempre a visão de um realizador. O mesmo não acontece com o audiolivro que se detém mais na expressividade e riqueza da recriação, já que o conteúdo é equivalente ao da obra impressa.

Este processo seria, numa fase inicial, moroso, já que exige uma constante atualização e acompanhamento das obras em relação ao currículo escolar. Para além da evidente despesa, dir-se-ia investimento, inicial que terá de ser feito. Colocar à disposição de todos os alunos a versão áudio das obras a estudar pode ser uma tarefa cara, mas que poderá ser progressiva e até colocada à disposição em formato mp3, sem exigir da parte das editoras a impressão de capas e dos encartes que vêm nas versões editadas, a própria gravação do cd, o plástico ou cartão que serve de embalagem. Todos estes custos podem reverter para a qualidade da gravação. As vozes, nos poucos audiolivros que se encontram no mercado português em livrarias mais interessadas em acompanhar o mercado atual, estão a cargo de alguns atores. Esse investimento poderia ser direcionado para pessoas anónimas dispostas a investir neste tipo de trabalhos sem exigirem as remunerações que um ator pratica, por questões profissionais e de desgaste da voz no seu reconhecimento público. Uma versão áudio é, ainda assim, incomparavelmente mais barata que a versão impressa, mas é um fator que não interessa introduzir, já que esta reflexão nunca quis

propor a substituição de um pelo outro. Seria o mesmo que dizer, salve-se as comparações, que a fotografia substitui a pintura ou o cinema substitui o teatro, por exemplo.

A verdade é que este formato pode ser bastante apetecível pelos alunos, até porque é comum hoje em dia e antes até do aparecimento do telemóvel terem um leitor de *mp3* à disposição⁶ onde possam ouvir e apreciar a maior intensidade de um trabalho bem feito.

Os audiolivros ultrapassam a utilidade que até agora era atribuída exclusivamente a invisuais. Começam a ser procurados por pessoas que reconhecem ter menos tempo para ler e que os adotam para poderem ouvir enquanto vão a caminho do trabalho, ou em viagens de longo curso, ou enquanto fazem tarefas domésticas ou outras. Afinal, o que pode interessar para este trabalho é que os audiolivros podem ser uma ferramenta muito bem recebida dentro das salas de aula, tanto pelos alunos que gostam de ler, como pelos que têm dificuldades em fazê-lo e, até, pelos que já desistiram, o audiolivro chega a todos (Johnson, 2003)⁷. A versão áudio destes livros pode ser sempre revisitada, mesmo por aqueles que, à partida, não voltariam a abrir um livro que tiveram de estudar na escola.

Esta nova ferramenta pretende ajudar a combater os constrangimentos frequentes do professor que deteta a dificuldade do aluno em compreender simples excertos e em enquadrar-se na obra. A aquisição de vocabulário é evidente, no sentido em que ouvir palavras desconhecidas em contexto permitem ao aluno utilizá-las posteriormente, tanto na expressão oral como na escrita. O facto de as obras terem uma “voz” atrai os jovens que teriam dificuldade em discutir literatura já que, segundo Serafini, as pesquisas mostram que ler alto para as crianças desenvolve a sua competência enquanto leitores e os audiolivros são complementares à compreensão da leitura⁸. Para além disto, o professor tem oportunidade de explicar aos alunos as melhores estratégias para acompanhar a obra, se for colocando questões de compreensão para aferir se os alunos estão a compreender, ou fazendo pequenos sumários e alertar para a previsão e

⁶ Isto terá de ser visto como vantagem, já que não podemos ignorar que “as tendências – e os desafios – mais importantes são sociais, e estão a alterar profundamente o modo como o conteúdo é criado, coligido, usado, partilhado e preservado”, (Furtado, 2006: 96).

⁷ (cf. Sítios *Web*, na Bibliografia) “Audiobooks can be a welcome addition to every classroom. Many students are avid readers while others are struggling to become readers and still others have given up hope. Audiobooks have something to offer all of them.” (Johnson, 2003).

⁸ (cf. Sítios *Web*, na Bibliografia) “(...) has also shown that reading aloud with children provides the foundation for their development as readers and that audiobooks are an important component of a comprehensive reading program.” (Serafini, 2004: 4)

antecipação de acontecimentos na história. Este é um convite para que as crianças e jovens se sintam confortáveis na expressão literária e uma promoção do seu gosto por ler.

A tradição diz que a *Ilíada* de Homero terá, antes de ser escrita, sido passada por via oral durante longo tempo; “as palavras escritas, desde os tempos das placas de argilas sumérias, destinavam-se a serem pronunciadas em voz alta, visto que os signos traziam em si implícito, como se fosse a sua alma, um som particular” (Manguel, 2010: 57); em algumas religiões, ler e escutar a leitura faziam parte do mesmo ato sagrado, havendo até línguas (aramaico e hebreu) em que uma mesma palavra designava o ato de falar e o ato de ler; São Bento terá decretado que a leitura em voz alta, era um exercício espiritual fundamental da vida no mosteiro; na Idade Média, escutar as sessões de leitura públicas era incentivado, também por haver poucas pessoas a saberem ler⁹. Na verdade,

“Ouvir ler um livro era uma experiência algo diferente. (...) Nas cortes (...) os livros eram lidos em voz alta (...) com o duplo sentido de instruir e de distrair. Ouvir ler ao jantar não se destinava a distrair a atenção da comida saboreada; pelo contrário, a intenção era intensificar o prazer através de um entretenimento imaginativo, uma prática que já vinha da época do Império Romano. Plínio, *o Moço*, mencionou numa das suas cartas que, quando jantava na companhia da mulher ou de alguns amigos, gostava de ouvir ler um livro divertido.” (*idem*: 128).

Perante estes atestados históricos, por que razão não acreditar na força da palavra lida em voz alta quando esta pode ser tão amplamente divulgada, por entre os alunos, difundida pelos seus leitores de *mp3* e apreciada pelos futuros adultos que poderão, nos seus filhos, incutir um maior gosto pela cultura literária portuguesa? “As minhas leituras em voz alta para Borges resultavam sempre numa recordação mental dos meus próprios livros; nesse serão Kipling e Wilkins ficaram lado a lado na mesma prateleira imaginária.”¹⁰ (Manguel, 2010: 31).

⁹ “Desde o século XI, por todos os reinos da Europa, jograis itinerantes recitavam ou cantavam os seus próprios versos ou os versos compostos pelos seus mestres trovadores, que os jograis armazenavam na sua memória prodigiosa.”, (Manguel, 2010: 127).

¹⁰ Aos dezasseis anos, em 1964, Alberto Manguel encontrou emprego na livraria Pygmalion, umas das três livrarias anglo-alemãs de Buenos Aires. Era um trabalho que permitia conciliar com a sua vida académica. Um dia, José Luís Borges, escritor argentino que acabou por cegar, entra na livraria e faz-lhe um pedido: “(...) precisava de alguém para lhe ler em voz alta, visto que a mãe se cansava muito depressa. Eu acedi. Nos dois anos seguintes li para Borges, à semelhança de muitos outros dos seus conhecidos afortunados e casuais, quer ao serão, quer de manhã, quando o horário escolar mo permitia.” (Manguel, 2010: 30).

O gosto literário é “*uma categoria estética de recepção e não de produção*” (Ceia, 2002: 10). Mas para a receptividade é preciso que a produção seja de qualidade. E um audiolivro feito com qualidade pode ser uma experiência rica em novos sentimentos que possam surgir em quem o ouve. A liberdade que um texto literário oferece enquanto expressão estética e ética, já aqui referidas, pode ser aumentada pela liberdade física de poder ler uma obra onde quer que nos encontremos. Se desejar, o aluno pode ouvir a obra ao mesmo tempo que acompanha a leitura no livro, captando, indiscutivelmente, muito mais os pormenores e a riqueza do texto. Encoraja-se, por um lado, os leitores mais lentos que passam a ter mais facilmente, e de forma natural, acesso às obras, e por outro torna os alunos a serem melhores ouvintes, que é uma qualidade transversal a todas as disciplinas e por toda a sua vida ativa: social, familiar e profissional.

O audiolivro pretende ajudar os alunos a serem melhores leitores, que são os leitores reflexivos que saibam facilmente reconhecer e atribuir significado ao que leem, que fazem inferências próprias do texto literário. O audiolivro revoluciona a memória literária do leitor, à semelhança das reminiscências das histórias tradicionais que todos acabamos por ter; restabelece a oportunidade de formar leitores mais fluentes e seguros; implica, inequivocamente, o aumento da literacia; melhora as capacidades de um ouvinte atento. Em sala de aula, em vez de serem apenas ouvintes, muitas vezes desatentos, ao que o professor diz, os alunos poderão ser recetores despertos para uma versão diversificada e tantas vezes mais apelativa e menos cansativa.

Para os que defendem que os alunos se tornariam leitores mais preguiçosos, arrisca-se dizer que a versão áudio permite aos alunos poderem ler acerca das obras e suas teorias literárias com maior consciência delas e maior interesse na sua compreensão. Para além disso, a leitura silenciosa pode transportar o aluno para questionários de interpretação tão cristalizados que um que seja mais hábil nestas práticas pode, na verdade, ter problemas profundos de compreensão. Este novo recurso pode ser rico em combater técnicas padronizadas de aprendizagem em que nenhum aluno é deixado para trás – muitas vezes ler sozinho não é a resposta para todos e ouvir pode preencher algum vazio – e o audiolivro torna-se, assim, numa ferramenta fundamental à atividade reflexiva, recreativa e prazerosa na leitura de um livro. O leitor sente-se parte de uma comunidade de leitores. Isso é ler. Ter acesso a essa comunidade, a esse manancial, devolvendo a autoconfiança, motivação e compreensão.

Uma tarefa simples que o professor pode fazer em aula para provocar e motivar os alunos é proporcionar a audição de um primeiro capítulo ou trecho como introdução à obra que estão prestes a estudar. Esta iniciativa pode ser feita também para livros que não estejam a ser estudados mas que poderiam enriquecer o aluno, afinal “There is no such thing as a child who hates to read; there are only children who have not found the right book.” (Serafini, 2004: 9).

A proposta é, então, “ler fora do papel”.

II – Prática de Ensino Supervisionada

i. Enquadramento nas Instituições (ESJGF e CST)

No dia 20 de julho de 2012, através de uma reunião orientada pela Professora Doutora Maria Antónia Coutinho, coordenadora dos estágios de línguas, os mestrandos em Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário ficaram a conhecer as escolas cooperantes para a Prática de Ensino Supervisionada. Estavam, nessa altura, ainda por definir as escolas para o estágio de Latim. A distribuição dos estagiários foi estipulada por comum acordo nessa reunião. Fui colocada na Escola Secundária José Gomes Ferreira, em Benfica, sob a orientação da Professora Regina Garcia, e ao contrário de anos anteriores sem colega de estágio.

Estabeleci o contacto com a Professora Regina Garcia no seu período de férias, por email, que respondeu atenciosamente, marcando encontro para o início do ano letivo. O estágio de Latim só foi confirmado no Colégio de São Tomás em setembro, estando o protocolo concluído em outubro, embora já tivesse começado a assistir às aulas da Professora Ana Corrêa da Silva desde o início do ano letivo.

Para a Prática de Ensino Supervisionada (PES), abordei o tema de formas distintas para o Português e para o Latim, adequando as atividades e as sequências didáticas às instituições que me acolheram e às diferenças curriculares das disciplinas em estágio.

1 – Escola Secundária José Gomes Ferreira - Estágio de Português.

1.1- Integração e caracterização da Escola Secundária José Gomes Ferreira

A 6 de setembro de 2012, desloquei-me, pela primeira vez, à ESJGF. Tive a primeira reunião com a minha orientadora, a Professora Regina Garcia, em que esta explicou como seria a PES, fez a minha apresentação a alguns colegas e funcionários e mostrou toda a escola e o seu funcionamento, numa receção atenciosa que permitiu a

facilidade do primeiro impacto nesta instituição. Foi também muito recetiva ao tema que apresentei e mostrou-se logo disponível para ajudar a orientar as aulas para este propósito, bem como, ao longo do tempo, foi mostrando interesse e preocupação para que os alunos sentissem as aulas parte integrante de uma dinâmica das duas.

No dia 10 de setembro de 2012, realizou-se uma reunião geral de professores em que todos foram convocados. O Senhor Diretor Dr. Manuel Esperança¹¹ falou de alguns temas que preocupavam o corpo docente, relativamente à agregação de escolas em agrupamento¹². Relembrou a leitura atenta de alguns artigos relativos à Lei 51/2012, de 5 de setembro, do estatuto do aluno, para alertar para as alterações relativas às faltas¹³, bem como as funções dos diretores de turma. Mencionou, ainda, os estágios que estavam a ocorrer na escola neste ano letivo. Em suma, naquele momento o sentimento de integração nesta instituição estava assimilado e senti que a ESJGF espelha o trabalho do seu diretor. A sua postura de liderança é positiva, exigente, credível e confiante para com o seu grupo de trabalho e toda a comunidade escolar.

A ESJGF situa-se na freguesia de Benfica e foi inaugurada em 1980. A arquitetura é da autoria do arquiteto Raul Hestnes Ferreira, filho daquele que viria a dar o nome à escola, José Gomes Ferreira, escritor e poeta português nascido no início do século XX. O complexo apresenta cinco pavilhões com salas de aula, salas/oficinas e laboratórios - bem apetrechados, embora pouco atuais - um pavilhão gimnodesportivo e, aquilo que se destaca, amplos espaços verdes e os acessos em linha reta aos diferentes blocos. A entrada do espaço escolar convida a subir a colina, onde de forma harmoniosa está situada a escola, por uma extensa mas espaçada escadaria, rodeada de árvores que converge para os pavilhões.

Do agrupamento de escolas de Benfica, contabilizam-se 265 professores e 2970 alunos, sendo que a ESJGF compreende 1080 alunos¹⁴ e um total de 119 professores, 89 efetivos, repartidos entre quatro departamentos curriculares: de Línguas (29), de Ciências

¹¹ A Direção Executiva é composta pelo Diretor, o Dr. Manuel Esperança (também Presidente do Conselho das Escolas), e Subdiretora, a Dra. Maria do Sameiro Vale.

¹² A Escola Secundária José Gomes Ferreira era, assim, sede do Agrupamento de Escolas de Benfica, que compreende, para além desta, as Escolas EB 1,2,3 e Jardim de Infância Pedro de Santarém, EB 1 Jorge Barradas, EB 1 e Jardim de Infância Arquiteto Ribeiro Telles e Jardim de Infância nº 1 de Benfica.

¹³ Essencialmente os artigos 13º, 14º, 17º, 18º e 19º do decreto mencionado.

¹⁴ Os alunos são provenientes sobretudo de Benfica, mas também de Alfragide, Buraca e Damaia. São alunos de várias proveniências sociais e na sua maioria de ascendência portuguesa.

Sociais e Humanas (23), de Matemática e Ciências Experimentais (46) e de Expressões (21). Dos 697 alunos do Ensino Secundário, 67 correspondem ao agrupamento das Artes Visuais, 158 pertencem às Línguas e Humanidades, 168 ao agrupamento de Ciências Socioeconómicas e 364 inscritos em Ciências e Tecnologia.

Dos 82 auxiliares de ação educativa existentes em todo o agrupamento, apenas 33 pertencem à ESJGF, revelando um défice de pessoal auxiliar. Este facto foi comprovado em diversas ocasiões em que foi necessário apoio de um funcionário e, em alguns casos, havia um para cada dois blocos.

No presente ano letivo, existiram três grupos de estágio, a Física-Química, Biologia, e Português, onde me inseri. Na reunião geral de professores, o Diretor da escola reiterou a importância dos orientadores para com os estagiários, nunca podendo estes substituírem os outros. Este alerta apenas quis demonstrar a presença atenta do Diretor, bem como a preocupação pela forma como a escola se predispõe a cooperar com as Universidades que para ali enviam os seus alunos a realizar estágio.

A ESJGF conta ainda com um Núcleo de Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais, Serviço de Psicologia e Orientação, Serviço de Ação Social, Biblioteca e Centro de Recursos Educativos, que tem uma vasta oferta de obras, publicações de imprensa ligadas a muitas áreas, computadores e salas de trabalho para grupos. Muitos alunos participam no Desporto Escolar e dinamizam a Associação de Estudantes. Junto à Biblioteca fica o Auditório e o espaço de circulação entre estes permite a realização de exposições, que, aliás, foram frequentes.

Em documento aprovado em 24 de julho de 2012¹⁵, o Projeto Educativo da ESJGF explicita bem os objetivos para o espaço e as pessoas que a constituem. Por um lado, a valorização do empenho e compromisso no melhoramento da qualidade e rigor educativos, com respetivas diferenciações pedagógicas e diversificação de metodologias de ensino, alia-se a uma valorização do pessoal docente; por outro, o compromisso por parte dos alunos de uma cultura implicada no seu processo de aprendizagem. Também inclui o papel fundamental do pessoal não docente, como apoio às práticas letivas, e dos encarregados de educação, como corresponsáveis pelo desenvolvimento qualitativo dos filhos e da comunidade escolar.

¹⁵ Pode ser consultado nos “Documentos de Referência” do Agrupamento de Escolas de Benfica, em https://docs.google.com/file/d/0B_HW9n_QrQWzWjFIZGNVvzZQMm8/edit?hl=en_US.

Este envolvimento dos encarregados de educação, as condições socioeconómicas da generalidade dos alunos, a organização e vivência dinâmica desta escola, um diretor que se interessa pelos seus alunos e os implica, e estudantes com uma postura positiva e comprometida são alguns dos fatores que fazem deste local de ensino uma Escola de referência em Lisboa, também devido aos resultados externos nas provas nacionais, de ambiente muito agradável e onde cada interveniente sente que ali tem o seu espaço.

1.2 - Caracterização da turma do 11º 5º

A turma do 11º 5ª era da área de Artes Visuais, com 23 alunos, 15 raparigas e oito rapazes. Deste grupo, um aluno era repetente, outro tinha necessidades educativas especiais, devido a uma dislexia¹⁶, e uma aluna era ucraniana, mas muito bem integrada no país, sem dificuldades assinaláveis deste facto. A partir de janeiro de 2013, integrou mais um elemento masculino, passando a ser composta por 24 alunos.

A turma era muito heterogénea quanto à sua postura perante a disciplina, embora não revelasse mau comportamento. Era evidente a existência de compartimentação consoante os diferentes interesses, não se podendo dizer, no início do ano, que houvesse uma união e cumplicidade entre os seus elementos. Desde cedo manifestaram algumas dificuldades de compreensão escrita e de expressão oral e escrita e revelaram erros de acentuação, pontuação, coerência e coesão textual pouco frequentes no 11º ano. Denotaram, ainda, falta de pré-requisitos no que concerne a conhecimentos gramaticais, acrescidos de alguma displicência na recuperação dessa aprendizagem. Excluindo esta área, em que não se empenharam de forma desejável, mesmo de forma morosa os alunos

¹⁶ Para além deste caso de dislexia identificado e acompanhado por um Plano Educativo Individual (PEI), na observação e acompanhamento dos trabalhos realizados por outra aluna, chamou-me a atenção alguns erros persistentes e “típicos”. Por se tratar de uma aluna com grandes dificuldades na expressão oral e escrita, em conjunto com a Professora Regina Garcia, abordámo-la no sentido de procurar fazer uma avaliação do seu caso. A aluna mostrou-se surpreendida, porque atribuía sempre os seus erros ortográficos ao facto de ser de família de origem espanhola e poder confundir as línguas. Antes da confirmação do diagnóstico - embora tardio e cientes que estávamos de que, no 11º ano, a aluna já não teria acesso a adequações curriculares e/ou de avaliação, como a despenalização dos erros - achámos pertinente que fizesse uma avaliação para despistar essa hipótese. Mais tarde, a aluna, de forma grata, apresentou o resultado que confirmava o diagnóstico de dislexia e défice de atenção e revelou sentir-se triste por não ter sido diagnosticada antes, a tempo de beneficiar de um Plano Educativo Individual e de algum apoio que pudesse ter tido anteriormente. Não obstante, denotámos que para a autoestima da aluna foi fundamental. De alguma forma, apesar de reconhecer alguma falta de trabalho e empenho na disciplina, acabou por criar algumas defesas e passou a uma postura mais preocupada em sala de aula e na realização de fichas formais de avaliação.

acabaram por se aplicar mais, à medida do avanço do ano e das atividades propostas, principalmente em sala de aula. Uma situação que não melhorou significativamente, tendo em conta as dificuldades persistentes, foi a colocação de dúvidas, que era uma atitude observada com mais frequência apenas em quatro ou cinco alunos. De alguma forma, apesar de um perfil mais criativo, sentiam-se pouco à vontade com a exposição e a sua expressão diante dos pares. Ao longo do tempo notaram-se problemas de assiduidade em sete alunos - tendo o aluno repetente acabado por faltar às aulas na maior parte do ano - e de pontualidade, contribuindo para isso, por hipótese, o facto de as aulas de Português ocorrerem no primeiro tempo da manhã.

Apesar de, no início, a turma ter uma postura pouco comprometida com a disciplina, de uma forma geral, todos reconheceram que podiam dedicar-se mais para melhores resultados. Em certa medida, parecia ser impeditivo conjugarem a parte mais descontraída e criativa que tinham com o trabalho e perseverança necessários para ultrapassarem as suas dificuldades, já que, por outro lado, evidenciaram ser alunos com ideias muito peculiares e pertinentes. Este facto foi evidente quando foram chamados a discursar, com base num texto argumentativo político apresentado anteriormente, em que trouxeram temas muito interessantes, diversos e atuais. Neste contexto, apresentaram alguma falta de preparação em termos de postura e correção linguística e sintática, porém os temas foram estimulantes para os restantes. Esta aula de apresentações orais, em que desenvolveram as técnicas e estrutura do texto argumentativo, não pertence às sequências didáticas preparadas por mim, mas foi o necessário enquadramento para conhecer os alunos e para os contextualizar no estudo da obra *Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira. Antes desta aula que preparei, o desafio lançado pela orientadora, Professora Regina Garcia, foi outro.

1.3 – Descrição das aulas

A descrição das aulas que se segue baseia-se nas planificações que realizei ao longo da sua preparação. Estas foram revistas e orientadas pela Professora Regina Garcia, que também forneceu o modelo para a sua realização. Em anexo ao relatório, apresentamos alguns exemplos de planificações.

1.3.1 – Sequência 1 – Acordo Ortográfico

Em 2012, os alunos ainda ofereciam grandes resistências à mudança para o Acordo Ortográfico de 1990. Nesta turma, já tinham sido sensibilizados no ano anterior para a importância da aquisição destas novas regras, sendo que esta sequência didática pretendeu ser uma aula de revisões e esquematização das mesmas. Por esta razão, e para não cair no esquecimento, a minha orientadora da ESJGF sugeriu que fosse realizada logo em outubro.

Este tema não foi aceite sem algumas manifestações de desagrado perante a nova ortografia¹⁷. Este debate tinha já sido previsto na minha planificação (Cf. Anexo 1) já que achei importante deixá-los, com o devido limite, manifestarem-se quanto ao que, também e principalmente, a eles diz respeito. A forma de minimizar a refutação e a resistência que, é sabido, retraem a aquisição do conhecimento quanto àquilo a que os conteúdos da aula se propunham foi iniciar a apresentação da atividade com uma contextualização histórica deste acordo, da língua e de anteriores acordos e apresentei os argumentos defendidos sobre a adoção desta nova ortografia. Finda a polémica e acordado que estava que a aula era proveitosa para todos, decidi partir do trabalho dos alunos para a esquematização de regras e não o contrário - a apresentação de regras para posterior aplicação. Assim, dividi os alunos em oito grupos (sete de três pessoas e um de duas) e distribuí fichas com exercícios sobre o Acordo Ortográfico. Os elementos dos grupos foram distribuídos por mim, de acordo com algumas características observadas dos alunos. Com o conhecimento que já tinha da dinâmica da turma, formei os grupos de trabalho de forma equilibrada, o que se mostrou eficaz para um trabalho ao longo do ano.

As fichas de exercícios eram todas diferentes, mas dividiam-se em três grandes grupos de regras, aquelas que achei, juntamente com a orientadora, as mais pertinentes, mais contestadas e as menos claras, já que a regra da queda de consoantes que não se

¹⁷ Neste âmbito, os alunos mostraram-se em desacordo com a mudança de ortografia, manifestando resistência à aquisição das novas regras. Revelaram muita indignação no uso das duplas grafias, nas regras de utilização de hífen, que verbalizaram nunca vir a conseguir memorizar, e a maior das objeções foi pelo facto de entenderem que Portugal é que se estava a aproximar da variante brasileira, em vez de, a seu ver, ser o Brasil a adequar-se à grafia portuguesa, variante europeia. Muitos destes argumentos surgiram de forma automática, o que me faz concluir que, mormente estivessem em desacordo por questões patrióticas ou de mero comodismo e de resistência natural à mudança, a verbalização destas contestações parecia menos refletida do que replicada de outras fontes. Também foi meu papel pô-los a pensar e a construir argumentos próprios e conscientes acerca do dinamismo natural de uma língua e da visão dos autores do Acordo Ortográfico de 1990.

leem estava já bem interiorizada. Os exercícios incidiam sobre as regras relativas à hifenização, ao uso das maiúsculas e à acentuação¹⁸. Mediante esta divisão, no final da resolução dos exercícios, os grupos organizaram-se por semelhança de regra e tiveram de construir a sua enunciação, segundo o raciocínio que utilizaram para a resolução correta e coerente dos exercícios propostos. No final, todos os grupos apresentaram as suas conclusões à turma.

Esta opção de serem os alunos a “criarem” as regras serviu a necessidade de se confrontarem com um tema que não lhes é apetecível, de refletirem de forma autónoma sobre o que observaram, reverem mentalmente algumas mudanças no novo acordo e desenvolverem a capacidade crítica, intuitiva e segura de apresentar essas regras para que todos pudessem perceber e “aceitar” como válidas.

Esta atividade ultrapassou os noventa minutos previstos do primeiro bloco, sendo finalizada nos primeiros trinta e cinco minutos da aula subsequente, para concluir a tarefa com a apresentação em *PowerPoint* (Cf. Anexo 3) com as conclusões a que chegámos. Desta forma, todos puderam reter as regras e utilizarem este documento para posterior consulta.

No final, os alunos sentiram-se mais confortáveis com o uso da ortografia no que concerne às alterações, já que fizeram parte da sistematização deste trabalho.

1.3.2 – Sequência 2 – *Sermão de Santo António, Padre António Vieira*

A segunda sequência pedagógica, já mencionada anteriormente, surge aquando do estudo do texto argumentativo, no Capítulo 3 do Manual adotado¹⁹. Após as apresentações orais dos seus discursos, os alunos estavam mais aptos para entender a retórica de Padre António Vieira.

Neste sentido, foi fácil perceber a riqueza do texto e o que os alunos têm a ganhar com o acompanhamento da audição do mesmo (através das faixas já fornecidas nos “Recursos do Professor” do referido manual). Na verdade, o tom, a severidade, a ironia, tudo passa a operar para um texto mais completo de sentido. Nesta medida, não hesitei

¹⁸ (Cf. Anexo 2, em que apresento um exemplo de uma das oito fichas, com exercícios de acentuação).

¹⁹ Silva, P., Cardoso, E. & Moreira, M. C, *Expressões – Português 11º ano*, Porto Editora, Porto.

quando pude já aqui começar a pôr em prática algumas linhas do meu trabalho: dispor aos alunos uma outra proposta da leitura do *Sermão de Santo António*, de Padre António Vieira, desta feita, com narração minha.

Foi muito importante esta primeira abordagem com a utilização deste formato digital para o estudo da obra. Na verdade tencionava aqui recuperar o interesse numa leitura expressiva, para um melhor entendimento do texto, e desenvolver a compreensão oral dos alunos.

Assim sendo, os alunos não foram indicados para lerem em casa o Capítulo V e ouviram-no, pela primeira vez e com o manual fechado, nesta aula (planificação da aula, cf. Anexo 4). Ao mesmo tempo, tinham uma ficha de compreensão oral com algumas passagens do texto em que lhes faltavam palavras que deviam ser preenchidas ao mesmo tempo que o texto decorria. Estas fichas foram recolhidas para minha primeira análise²⁰. Os resultados foram bastante satisfatórios, tendo em conta que muitas palavras não eram do conhecimento dos alunos. De seguida, convidei os alunos a abrirem o manual e, agora, lerem em silêncio o mesmo texto que ouviram. Posteriormente, foi feita a análise em turma, com o levantamento de vocabulário difícil e apreensão do sentido que Padre António Vieira deu a este capítulo, bem como no contexto geral da obra.

Os alunos identificaram e sistematizaram os *vícios*, em particular, dos peixes e, à semelhança do que já tinha sido feito com as virtudes dos peixes, em aulas anteriores, pela Professora Regina Garcia, puderam esquematizar essa informação. Detetaram a intenção do autor e fizeram um levantamento dos recursos expressivos utilizados, analisando a sua expressividade retórica. Esta justificação da utilização destes recursos retóricos é preponderante para o entendimento do texto e da sua riqueza, bem como necessária para este nível de ensino e de educação literária. A sua mera identificação, sem a explicitação do seu valor, é pouco proveitoso para os alunos, principalmente do Ensino Secundário. Os recursos expressivos mais facilmente identificados foram: a antítese - «traçou a traição às escuras, mas executou-a muito às claras», «ou desta hipocrisia tão santa»; a anáfora - «Se está nos limos, faz-se verde; se está na areia, faz-se branco; se está no lodo, faz-se pardo»; a enumeração - «(...) que também nelas há falsidades, enganos, fingimentos, embustes, ciladas e muito maiores e mais perniciosas traições»; e a metáfora - «porque ambas incham: o saber e o poder». Com a ajuda da professora que os

²⁰ Apresenta-se, neste relatório, a tabela com os resultados dos alunos, quanto ao preenchimento de lacunas, em excertos do Capítulo V, do *Sermão de Santo António* (Cf. Anexo 5).

encaminhou, conseguiram identificar: a gradação - «de um elemento tão puro, tão claro e tão cristalino como o da água»; e a comparação (sem o elemento comparativo “como”) - «Rodeia a nau o tubarão nas calmarias da Linha com os seus pegadores às costas, tão cerzidos com a pele, que mais parecem remendos», «O polvo com aquele seu capelo na cabeça, parece um monge; com aqueles seus raios estendidos parece uma estrela (...)».

Em relação, ainda à primeira parte da aula, os alunos reagiram bem à tarefa de compreensão oral. No início, não identificaram de quem era a voz, mas aqueles que foram percebendo acabaram por se empenhar mais. Mantiveram-se numa postura positiva e animada por sentirem que aquele excerto tinha sido gravado de propósito para si. Acharam engraçado essa personalização e, para mim, estava aberto o caminho para os desafios que lhes iria propor.

Com este exemplo, houve a perceção vinda de uma (re)aprendizagem do ato de leitura, em que cada aluno foi convidado a refletir na possibilidade de aperfeiçoar a sua própria expressividade e de se responsabilizar pela obra e pelas suas características. Assim, tendo eu exposto a minha voz a este exercício, não precisei de “convencer” os alunos a participarem nas tarefas seguintes. A confiança que lhes viria a pedir ficou dada nesta abordagem. O convite para eles mesmos se apoderarem dos textos e dos seus contextos para o currículo escolar e pessoal deles - ajudando-os na valorização de uma cultura e identidade, que eram, à partida, duas vertentes que interessavam, em particular, a estes alunos mais criativos – estava feito.

1.3.3 – Sequência 3 – *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett

Ao longo das aulas que se seguem, tive sempre um trabalho de cooperação graças à generosidade e abertura da minha orientadora, na escola onde estagiei. As aulas referentes à obra de Almeida Garrett, previamente lida pelos alunos, *Frei Luís de Sousa*, serão explanadas de seguida. Apresento três das planificações usadas durante o seu estudo e análise (Cf. Anexo 7), a título de exemplo, embora descreva de forma mais completa e discriminada todas as minhas opções didáticas nas tarefas propostas aos alunos, ao longo de dez aulas de noventa minutos.

O início do estudo da obra começou com a revisão de algumas noções do texto dramático (diálogo, monólogo, apartes e didascália). Depois, os alunos visualizaram um excerto da adaptação para o filme “Quem és tu?”, de João Botelho, relativo ao início da obra e que permitiu aos alunos fazerem, oralmente, uma análise comparativa, em relação às informações espaço-temporais, bem como a descrição do espaço físico e psicológico. Neste momento, começaram a compreender algumas pistas para as quais teriam de estar atentos ao longo de um texto dramático tão simbólico como este de Almeida Garrett.

Seguimos para a leitura do início da obra, em que D. Madalena repete os versos do episódio de Inês de Castro d’ *Os Lusíadas* (Cf. Anexo 7). Os alunos começaram a traçar já o retrato psicológico da personagem, bem como a relacioná-lo com a tragicidade que os presságios de D. Madalena evidenciam e de que este episódio é exemplo. No fim da leitura das duas primeiras cenas, os alunos foram convidados a preencherem umas fichas com o retrato das personagens de D. Madalena e Telmo. Na verdade, expliquei aos alunos que este preenchimento das fichas não era para ser recolhido, mas servia para elaborar um trabalho autónomo que os ajudasse na compreensão e estudo da obra, ao mesmo tempo que contribuía para a sistematização de alguns aspetos necessários, constituindo assim uma ferramenta de estudo elaborada por eles mesmos.

Na Cena II do I Ato, a personagem Telmo fala de uma carta que D. João de Portugal teria enviado a D. Madalena. A tarefa proposta foi uma oficina de escrita (Cf. Anexo 8) que consistia em escrever esta carta. Desta forma, e apesar de a expressão escrita não ser evidenciada no tema deste relatório, era importante que, ao mesmo tempo que os alunos reviam a estrutura da carta, pudessem perceber que tipo de vocabulário usar, tipo de tratamento e, de certa forma, entrarem no espírito e tom da obra, para que resultasse *a posteriori* em melhores leituras expressivas.

Na segunda aula já estávamos aptos para chegar ao perfil das personagens de D. Madalena e Telmo e, com a leitura das Cenas III a V do I Ato, também o de Maria. Com a leitura continuada, os alunos foram identificando os indícios da fragilidade desta personagem.

Uma ressalva para o facto de, ao longo da obra, ter feito revisões gramaticais, nomeadamente sobre funções sintáticas. De facto, apesar de não querer, por um lado, dispersar os alunos do interesse e importância literária da obra e, por outro, não os assoberbar sistematicamente com fichas e exercícios que contribuíssem para um desapego

do texto e consequente desinteresse pela leitura, a minha opção foi utilizar os recursos gramaticais do manual, ou escolher, nos próprios excertos lidos, alguns elementos de frase que me permitissem, de forma mais informal, mas informativa para mim e para a professora titular, testar e aferir os conhecimentos sintáticos e as dificuldades sentidas. Não tendo uma função diagnóstica, estas participações geridas por mim, enquanto se fazia análise textual, resultaram na oportunidade de rever conteúdos de anos anteriores, bem como responder a dúvidas dos alunos a esse respeito e, em última análise, prepará-los para o teste de avaliação sumativa que incidiria sobre a obra.

Apesar de não termos esmiuçado a obra cena a cena, ela foi lida integralmente durante as aulas. Assim, os alunos iam começando a “expor-se” perante a turma, numa leitura habitual em contexto de sala de aula.

De seguida, visionámos outro excerto do filme já mencionado, que retrata o final do Ato I com o incêndio da casa de Manuel de Sousa Coutinho, pelo próprio, e com o desespero de D. Madalena para salvar o retrato deste seu marido. Com esta atitude, D. Manuel de Sousa Coutinho mostra a sua atitude nacionalista ao acreditar no regresso de D. Sebastião para devolver Portugal ao povo e afastar os espanhóis de vez. Para além de os alunos terem interiorizado esta esperança do regresso de El Rei D. Sebastião, entenderam que, para que a situação trágica da peça surgisse, era necessário um acontecimento que devolvesse esta família à casa de D. João de Portugal, em Almada.

É lá que termina o excerto, com a personagem Maria a ler um trecho da obra “Menina e Moça”, de Bernardim Ribeiro. Assim também terminara a aula e foi apenas na seguinte que decidi apresentar o documento orientador do estudo da obra.

No início da terceira aula, recebi os alunos à porta com a “folha de sala” deste espetáculo teatral (Cf. Anexos 9 e 10). À medida que lhes entregava este documento, desejava-lhes “bom espetáculo”. A estranheza deu lugar a sorrisos cúmplices e a um certo respeito pelo que eu estava a fazer, já que agradeciam o meu voto como se de facto fossem assistir a uma peça. Mais uma vez, acabei por demonstrar a minha confiança neles, ao expor a minha forma de ser, para que mais tarde colhesse frutos de uma mesma confiança depositada em mim, tendo em vista o objetivo deste trabalho conjunto.

Antes de retomar o final do excerto do filme visto na aula anterior, propus que analisássemos em conjunto o documento que tinham acabado de receber. É claro que mais

do que as propostas inscritas, os alunos acharam curioso ver os seus nomes, como “Atores”, na ficha técnica daquela “folha de sala”. O receio de acharem que iam decorar falas e montar um espetáculo teatral foi levado até ao último momento da explicação das atividades que iríamos fazer ao longo do estudo da obra. Na verdade, a sua curiosidade colocou-me numa posição favorável, já que tudo o que queriam era ouvir a explicação até ao fim, para saber o que lhes estava reservado.

Começámos por analisar a capa, onde consta a representação dos três quadros. Nesta altura, entenderam por que razão só agora estavam a receber aquele documento. Iríamos iniciar o Ato II, com a mudança da família para a casa de D. João de Portugal, e os três retratos que ilustravam a capa foram prontamente identificados: o desconhecido de barba, D. João de Portugal; uma coroa em cima de um relógio, como significado da espera por El Rei D. Sebastião; e Luís de Camões com uma das características que o identificava, a pala no olho. Passando para o interior da folha de sala, os alunos puderam observar a introdução que *apresenta* a peça, à qual iríamos voltar quando lêssemos em aula a “Memória ao Conservatório Real”.

Na terceira página, reconheceram os temas que já haviam sido estudados em aula e foram recetivos a esta resenha da matéria dada.

Na observação do início do Ato II, os alunos detetaram o paralelismo com o início do Ato I, em que outra obra importante da literatura era lida por Maria, *Menina e Moça*, de Bernardim Ribeiro. Os alunos foram muito perspicazes no reconhecimento de um estado de espírito melancólico, de abandono, característico do romantismo, e foram convidados, em trabalho de pares, a relacioná-lo com o poema de Nuno Júdice, “Quadra Melancólica” (Cf. Anexo 11) e apresentar as suas conclusões à turma.

Antes de seguirmos para as chamadas orais para revisões gramaticais, apresentei o projeto de leituras encenadas, sem dar grandes pistas aos alunos. Teriam apenas que escolher uma ou mais cenas e preparar uma leitura encenada para apresentar à turma, nas aulas posteriores ao teste de avaliação. Neste caso, os grupos formaram-se sem qualquer intervenção da professora, tanto na escolha de elementos, como das cenas a preparar.

Na quarta aula, entreguei as oficinas de escrita corrigidas das cartas que os alunos tinham realizado em aula anterior. Este momento foi essencial para refletirmos sobre alguns aspetos da expressão escrita, desde questões de coerência e coesão, como de

construção frásica e conjugação verbal. Esta correção e alerta para os erros que mais ocorreram foram fundamentais para a aplicação da segunda oficina de escrita, na quinta aula.

Desta vez, depois de iniciarmos o Ato III, os alunos detiveram-se sobre a personagem Manuel de Sousa Coutinho e, a partir de um quadro de um pintor realista francês, Gustave Courbet, intitulado “O Homem Desesperado” ou “Autorretrato”, os alunos tiveram de o relacionar com os sentimentos vividos por aquela personagem (Cf. Anexo 12). Este trabalho foi feito individualmente e, de uma forma geral, os alunos tiveram sucesso nesta associação do retrato à personagem.

No final da leitura da obra, os alunos visualizaram a cena final e mais trágica de uma outra adaptação cinematográfica, “Frei Luís de Sousa”, de António Lopes Ribeiro, de 1950, expressaram os seus comentários e foram encaminhados para a Biblioteca da escola, onde, em grupo, pesquisaram e responderam a uma questão acerca da identidade de Frei Luís de Sousa e da intenção do autor ao escrever esta obra. Na verdade, pareceu-me pertinente levar os alunos à Biblioteca da escola visto que é um espaço amplo e bem apetrechado que deviam usar com frequência e onde têm muitos recursos de estudo, embora pouco visitado de forma autónoma e voluntária. Os alunos gostaram da atividade de pesquisa e apresentaram posteriormente o seu resultado em aula. Esta tarefa constava das propostas de trabalho de investigação dos atores, inserido na “folha de sala”.

Para terminar o estudo da obra, lemos em aula excertos da “Memória ao Conservatório Real”²¹, onde o autor explicita a intenção daquele texto dramático, bem como faz referência às influências clássicas da tragédia. Nesta altura, introduzi alguns exemplos de tragédias gregas que incluem um desfecho igualmente trágico para um inocente (Cf. Anexo 13) e ainda mostrei uma apresentação em *PowerPoint*, onde constavam as partes constitutivas e essenciais da tragédia grega – *Ananké, Hybris, Agón*,

²¹ Na altura da análise da “Memória ao Conservatório Real”, em que analisámos a intenção do autor ao escrever esta obra, seleccionei e destaquei um excerto, mostrado num *slide* único, com a referência à tragicidade da peça e às influências clássicas que, no fundo, sintetizava toda a emoção da obra: “*Na história de Frei Luís de Sousa (...) há toda a simplicidade de uma fábula trágica antiga. Casta e severa como as de Ésquilo, apaixonada como as de Eurípides, enérgica e natural como as de Sófocles, tem demais que essoutros, aquela unção e delicada sensibilidade que o espírito do Cristianismo derrama por toda ela, molhando de lágrimas contritas o que seriam desesperados ânsia num pagão, acendendo até nas últimas trevas da morte, a vela da esperança que não se apaga com a vida.*” (Frei Luís de Sousa, Almeida Garrett).

Pathos, Peripéteia, Clímax, Anagnórisis, Katastrophé e Cathársis - traçando com a turma o paralelismo com várias cenas da obra em estudo.

Depois de terminado o seu estudo, houve revisões para o teste²² e apenas depois deste momento de avaliação é que os alunos apresentaram em grupo as suas leituras expressivas.

Para esta tarefa, alguns alunos trouxeram acessórios, aproximando-se de uma encenação para levar a cena. Permiti que utilizassem os objetos numa segunda leitura, no final de todos os grupos. Contudo, para efeitos do que pretendia para o meu tema de estágio, decidi anular todos e quaisquer distratores dos ouvintes. Sabemos que a visão nos pode distrair se, perante nós, estiver alguém que para ler expressivamente possa fazer uma careta ou um gesto que provoque o riso, por exemplo. Assim, e depois de sensibilizar os alunos para o facto de o seu maior instrumento ser a voz, eles estavam preparados para a avaliação da sua expressão oral. Pedi-lhes dedicação de acordo com o que até ali eu mesma tinha mostrado. Para facilitar e proporcionar esta exposição perante os colegas, para que estes se centrassem no que iam ouvir e para evitar interrupções, decidi dar a cada um deles uma venda preta. Os que ouviam colocavam a venda para impedir que qualquer outro sentido, para além da audição, estivesse desperto (Cf. Anexo 15). Mais uma vez, apesar da estranheza causada, acabaram por se sentir mais confortáveis, já que não sentiam tanto a observação dos colegas.

No final de cada leitura, os alunos iam preenchendo uma ficha de autoavaliação da leitura (Cf. Anexo 16).

Foi uma atividade que os entusiasmou e que correu bem, tendo em conta a ausência de diretrizes da minha parte. Em situação posterior, os alunos foram mais acompanhados como se irá expor.

Apesar da tragicidade da obra, é natural que, na altura em que os alunos fossem chamados a fazer leituras expressivas, a timidez e a inexperiência trouxessem um tom mais irónico ou cómico. Apesar disso, interessava aqui fornecer aos leitores e ouvintes um primeiro contacto com o texto que precisava ser lido e ouvido. Acima de tudo, queria

²² Para o teste relativo à obra estudada, a Professora Regina Garcia solicitou-me que construísse os critérios de correção do Grupo I, que se apresenta no Anexo 14, e acabou por elogiar o facto de estarem tão completos.

cativar todos os alunos para a leitura e o engajamento com a obra de Garrett. Sabe-se que mesmo os alunos que gostam de ler por vezes opõem-se, à partida, às leituras que a escola propõe. É necessário ouvir os alunos e tornar o livro um objeto, como tantos, de desejabilidade social, entender a leitura como capital intelectual, social, humano, pessoal, partir das suas experiências para chegar aos seus gostos, sem que isso o atire a si e ao professor a uma cultura que já tem e não acrescente nada mais. Contrariando isto, “a escola deve, portanto, preparar a escrita e a leitura, mas sem sacrificar nisso o prazer de ler e escrever, senão teremos, não um sujeito que sabe compreender e produzir diferentes textualidades que toda a sua vida lhe pede, exige ou sugere, mas um aluno especializado em tarefas de resposta a questionários estereotipados e em atividades redacionais rotineiras”, (Pereira, 2002: 73).

No anexo 17, apresento a avaliação destas leituras atribuída aos alunos.

1.3.4 – Sequência 4 – Cesário Verde

Para o estudo da poesia de Cesário Verde, a professora Regina Garcia sugeriu que fizesse a análise do poema, “A Débil” (Cf. planificação no Anexo 18). Sendo essencial a constante aproximação do aluno ao texto que queremos trabalhar, considerei importante proporcionar uma abordagem que colocasse o aluno familiarizado com o poema que iríamos estudar. Num trabalho de intertextualidade, a meu ver essencial, comecei por apresentar o *videoclip* de uma música do grupo musical Deolinda, “Fado Toninho”. Na verdade, queria que os alunos pudessem fazer um retrato desta personagem criada pelos músicos e que é protagonista de todas as suas músicas e dá nome à banda. Fizemos a sua caracterização oralmente.

De seguida, vimos outro vídeo de uma declamação encenada de um poema de Adília Lopes, “A Elisabeth foi-se embora”. Também aqui traçámos o retrato desta mulher. Depois, observámos quadros de Paula Rego, aproveitando o facto de estar numa turma de Artes, em que constavam representações de mulheres e, mais uma vez, caracterizámo-las. Depois, puderam ouvir a leitura expressiva do “Coro dos Cornudos”, de Luiz Pacheco, por um dos *mestres* portugueses em leituras em voz alta, Mário Viegas. Por último, ainda ouviram o poema que íamos analisar. Todos estes poemas e quadros foram apresentados num só documento (Cf. Anexo 19) e os alunos puderam lê-los silenciosamente. De

seguida, para além do levantamento das características femininas presentes nestes textos, acabamos por rever, como preparação para o teste, outras características da poesia de Cesário Verde.

Ainda relativamente ao estudo da poesia de Cesário, apresento o Grupo I (interpretação) do teste que foi realizado por mim, mediante sugestão da professora orientadora, Regina Garcia (Cf. Anexo 20).

1.3.5 – Sequência 5 – *Os Maias*, Eça de Queirós

Em relação ao estudo da obra de Eça de Queirós, *Os Maias*, a professora Regina Garcia permitiu que continuasse com a abordagem da leitura expressiva (Cf. Planificação no Anexo 21). Ao contrário do que sucedera no estudo da obra de Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*, em que interessava que os alunos fizessem a sua própria abordagem à leitura expressiva, sem que tivessem instruções ou diretivas associadas, com o estudo da obra queirosiana, os alunos já tiveram acesso a mais pistas.

Para o mesmo excerto do capítulo 8, apresentei quatro versões de leitura, convidei duas outras vozes desconhecidas dos alunos, para fazerem a sua própria leitura de outros excertos. Desta forma, pretendia apresentar exemplos não muito elaborados, mas acessíveis a qualquer um fazê-lo. Com o objetivo de os encorajar para a sua própria interpretação, quis sensibilizá-los para a importância da escolha do excerto, da contextualização do mesmo, do conhecimento que já adquiriram nesta altura acerca das personagens e da obra. Na verdade, toda a minha atividade este ano incidia na valorização da palavra ouvida para chegarem a uma melhor interpretação e fruição literárias. Contudo, não havendo as obras disponíveis para a sua audição, considerei que colocar os alunos a emprestar a sua voz às obras seria comprometê-los com o seu estudo e valorizar a ação de ouvir histórias contadas pelos outros. Os alunos, nesta altura, tinham ultrapassado a vergonha e o riso e respeitaram de forma muito serena as apresentações das leituras uns dos outros. Para além dos exemplos fornecidos, entreguei à turma uma ficha com algumas dicas para uma leitura mais cativante e eficaz (Cf. Anexo 22). No final da leitura, houve lugar a uma ficha de autoavaliação da leitura expressiva em tudo semelhante à autoavaliação realizada para a leitura de excertos de *Frei Luís de Sousa*.

Em relação à avaliação destas leituras, podemos observar, na tabela de avaliação das leituras expressivas de *Os Maias* (Cf. Anexo 23) que, na generalidade, houve uma subida de nota: por um lado a experimentação levou à desinibição, por outro, tiveram acesso a exemplos de leitura e a dicas para a melhorar, e, por último, os alunos perceberam como qualquer um pode abordar a obra como um texto que comunica algo, diverte, conta e ensina e não apenas martiriza os alunos para uma obsoleta obrigatoriedade da leitura. Importante referir que desta vez as leituras foram inseridas nas apresentações dos trabalhos de grupo acerca da obra. A Professora Regina Garcia distribuiu os grupos e os episódios a serem abordados e os alunos juntaram a esta análise e exposição a leitura de excertos que sustentassem as suas conclusões sobre os diferentes episódios. Agora sem venda, os restantes estiveram muito respeitadores e interessados em observar como o grupo tinha abordado os diálogos e as personagens. As gargalhadas que arrancaram foram aquelas que, possivelmente, o autor teria querido arrancar e não por alguma fragilidade observada entre pares.

O entusiasmo para a apresentação destes trabalhos desenvolveu nestes alunos alguma autoridade sobre o episódio trabalhado. A título de exemplo, houve um grupo que aliou a apresentação à sua habilidade artística: reproduziu, numa tela de madeira com apoio, o ambiente do Hotel Central (Cf. Anexo 24). Inseriu as personagens presentes neste episódio, cujas características foram alvo de reflexão e preocupação, e com a ajuda de palhinhas, à medida que iam apresentando o trabalho e paravam para a leitura de excertos, avançavam com a personagem correspondente, conferindo maior dinamismo e cativando toda a turma.

Este empenho e motivação dos alunos para proporcionarem aos colegas um bom momento de leitura de um excerto, em defesa de uma melhor compreensão do episódio, foram bastante inspiradores e levaram-me à revelação, na prática, de como é urgente repensarmos a forma como levamos os nossos alunos a gostar de literatura. A entendê-la. A fazê-la parte da sua vida.

1.4- Outras atividades

1.4.1 - Outras turmas observadas

A observação das aulas da Professora Regina Garcia enriqueceu e ensinou-me bastante acerca da responsabilidade e postura profissional dentro da sala de aula, estabelecendo relações de confiança e interajuda, bem como na relação com os meus pares e toda a comunidade escolar.

Com a professora, ainda observei algumas aulas de um décimo ano de Línguas e Humanidades, mas acompanhei mais assiduamente as aulas da turma quatro do décimo segundo ano, da área de Matemática e Ciências Experimentais.

Nesta turma, simpática e acolhedora, que acompanhava duas vezes por semana, mais uma vez constatei o espírito dinâmico e positivo da generalidade dos alunos desta escola, embora o ambiente saudável e interessado tenha sido, grande parte, da responsabilidade da professora Regina Garcia que também era Diretora de Turma deste grupo. Na generalidade, os alunos eram muito participativos, muito perspicazes e implicavam-se nas aulas de forma muito assídua e pertinente. Comparativamente com a turma que acompanhei, este décimo segundo ano exigia dos alunos uma maior concentração e foco no exame nacional de final de secundário e na aproximação da entrada na universidade. Para além disso, eram alunos mais metódicos e responsáveis e revelavam hábitos de trabalho mais enraizados do que a turma com que trabalhei.

1.4.2 - Conselhos de turma

Particpei em todos os conselhos da turma do 11º 5ª, em que pude conhecer os outros professores e constatei que nem sempre tinham o ambiente positivo que a Português conseguíramos alcançar. Alguns professores queixavam-se da falta de empenho e de trabalho dos alunos. Embora detetássemos alguma falta de hábitos de trabalho e de estudo assíduo, não consideramos que a turma se objetasse às tarefas pedidas. Aliás, notámos que a turma foi, a pouco e pouco, melhorando a sua postura e dedicação, bem como a participação em aula. Daqui resultou, igualmente, uma melhoria

na aquisição de conhecimentos. Sobre estas melhorias, apresentámos um documento conjunto sobre a justificação de avaliação da turma (Cf. Anexo 25).

Nestas reuniões falámos das atividades realizadas e nas agendadas, bem como apresentámos a preocupação de que as visitas fossem realizadas transversalmente a várias disciplinas.

Detivemo-nos, ainda, sobre os alunos com maior dificuldade e analisamos o Plano Educativo Individual (PEI) do aluno que apresentava dislexia e consequentes dificuldades, nomeadamente, na disciplina de Português. Falámos nas adequações de avaliação e na preocupação e envolvimento da encarregada de educação do aluno.

Juntamente com a professora orientadora, apresentámos a situação da aluna que fora avaliada, mediante nosso aconselhamento, para que todo o Conselho de Turma estivesse a par da origem das dificuldades da aluna.

1.4.3 - Reuniões de departamento

No dia em que me apresentei na ESJGF, a 6 de setembro, participei na primeira reunião do Departamento de Línguas. Esta reunião serviu para dar algumas informações sobre o início do ano letivo. De seguida, houve reunião do Departamento de Português para se ultimar alguns detalhes acerca dos currículos para o 3º ciclo e secundário.

Também houve informações acerca das atividades em regime de substituição de professores e a coordenadora do Departamento, Professora Helena Santos, divulgou o calendário dos testes intermédios de Língua Portuguesa para o 9º ano (7 de fevereiro) e de Português para o 12º ano (20 de fevereiro). Informou também sobre a calendarização das autoavaliações do 1º e 2º períodos que não poderiam interferir com as provas de Desporto a decorrer na última semana de cada período.

Abordámos ainda os critérios de avaliação das disciplinas do Departamento e falámos do Plano Anual de Atividades da disciplina.

1.4.4 - Visitas de estudo

Com a turma do 11º 5ª, realizei duas visitas de estudo, uma das quais não foi organizada por mim.

No âmbito da disciplina de Educação Visual e Português realizámos uma “Visita a Sintra Romântica”, no dia 6 de março de 2013. Ao mesmo tempo que os alunos exploravam a zona, tomavam contacto com a arquitetura e observavam algumas características pertinentes para aquela disciplina. No âmbito da disciplina de Português, pudemos dar a descobrir aos alunos alguns locais mencionados na obra *Os Maias*. Para além disso, assistimos à peça da adaptação da obra, direcionada às escolas, no Centro Cultural Olga Cadaval. Visitámos ainda o castelo dos Mouros e o Palácio da Pena. A turma mostrou-se muito interessada e mais unida do que no início do ano letivo.

A outra visita foi organizada por mim. Contactei uma empresa que faz visitas especializadas à cidade de Lisboa e pedi para fazerem um roteiro específico da obra queirosiana, *Os Maias*. As arqueólogas entusiasmaram-se e apresentaram um projeto que incluía Cesário Verde.

Assim, e apesar de já termos estudado o poeta, seria de aproveitar incluir este autor na visita à “Lisboa de Eça de Queirós e Cesário Verde” (cf. Anexo 26) . Os alunos gostaram muito de andar por Lisboa, foram divididos em dois grupos, cada um com uma guia, e mencionaram na avaliação de final de ano como uma das atividades preferidas.

Ao longo da visita, os alunos de forma muito segura e divertida, iam associando episódios da obra aos sítios por onde passavam. Interpelados pelas guias, eles mesmo tentavam localizar a ação na história e colocavam várias perguntas. Para além disso, sempre que fazíamos uma paragem, mais uma vez, um aluno era convidado a ler em voz alta para os outros o excerto que ilustrava esse local. Os alunos mostraram-se muito confortáveis em localizar a ação da história, evidenciando lembrar-se e manifestando um ou outro pormenor dos episódios estudados.

Para este passeio, realizado a 31 de maio de 2013, convidámos a mesma professora que tinha ido a Sintra, pois também lhe interessava aliar a visita aos monumentos, ruas e curiosidades da cidade lisboeta.

2 - Colégio de São Tomás - Estágio de Latim

2.1 - Integração e caracterização do Colégio de São Tomás

A mesma reunião citada no início deste capítulo não definiu, à partida, a colocação dos alunos nas escolas cooperantes para o estágio das Línguas Clássicas, neste caso o Latim. A crescente dificuldade em arranjar escolas para o efeito, nomeadamente em Lisboa que era a minha expectativa, resultou numa insegurança até ao início do ano letivo. Sem ter a certeza de que o Colégio de São Tomás acederia a ser escola cooperante, mas sem outra solução em vista, dirigi-me a esta instituição e falei com os responsáveis da disciplina de Latim para que o processo de cooperação da escola se tornasse mais célere. O ano letivo já tinha começado e, prontamente, me receberam e sugeriram a observação das aulas de duas turmas do 8º ano.

Reuni com a Professora Ana Corrêa da Silva, coordenadora de Latim no CST, que foi desde o início bastante receptiva ao tema e concordou com a pertinência e utilidade de os alunos ouvirem e lerem os textos latinos de forma mais assídua, aproximando-os da pronúncia latina, do contacto com essa cultura e consequente sucesso na disciplina. O meu grande objetivo era assegurar aos alunos uma ferramenta que os familiarizasse com o Latim, de forma a torná-lo tão apetecível como outra língua moderna, e que funcionasse, de forma acessível a todos, como comunicação assídua entre pares.

Em relação ao estágio propriamente dito, alertou-me para o facto de que dos três professores a lecionarem Latim no colégio, a única profissionalizada, Professora Ana Aires, lecionava ao 2º ciclo, pelo que tive de alertar a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas para chegar a uma solução com a escola. Assim, com a autorização e convite da Professora Ana Corrêa da Silva, mantive-me na observação das suas aulas de 8º ano e apenas em outubro tive a situação concertada.

O Colégio de São Tomás foi fundado em 2003, pela Associação Para a Educação, Cultura e Formação (APECEF) que constitui uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). É dividido em dois polos: um em Sete Rios, que recebe alunos desde o

Ensino Pré-Escolar até ao fim do 1º Ciclo, e outro situado na freguesia do Lumiar que abrange 2º e 3º ciclos e Ensino Secundário.

Este polo situado no Lumiar, na Quinta das Conchas, é composto por 122 professores e 1020 alunos.

O Colégio tem como lema “A Escola da nossa Vida”. Este compromisso inclui o crescimento saudável, livre e responsável dos seus alunos. Apoiando-se na tradição e valores cristãos, tem como Diretor do Colégio o Padre João Seabra e assenta nos pilares da “Verdade”, “Justiça”, “Bem” e “Belo”. Os alunos vestem farda e todos participam na oração da manhã, antes de entrarem nas salas.

A escola concebeu conteúdos curriculares específicos, para os quais elaborou manuais próprios na maior parte das disciplinas, e, para além do Inglês, oferece aos seus alunos, em termos de línguas estrangeiras, o Alemão e Latim do 5º ao 9º ano de escolaridade. O Latim nestas idades surge como identidade da civilização ocidental, que é a nossa, mas também como via para a compreensão semântica e gramatical da nossa língua materna, e até de outras línguas.

No ano letivo de 2012/2013, o CST não tinha nenhuma turma de 10º ano de Humanidades, demonstrando, claramente, que é uma escola muito mais voltada para a Matemática e Ciências, em que apostam muito.

Em termos de espaço, falamos de uma escola muito recente, cujas salas estão apetrechadas de bons materiais e têm boas condições. A Biblioteca é pequena, mas suficiente para o universo de alunos. Dispõe, ainda, do Núcleo de Apoio Educativo e assume-se como uma escola de consciência social, estando atenta aos alunos com maior dificuldade.

O estágio decorreu sob a orientação da Professora Ana Corrêa da Silva, embora para avaliação da PES tenha requerido a presença da Professora Doutora Leonor Santa Bárbara, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

2.2 - Caracterização da turma do 8º C

Assisti às aulas de duas turmas (B e C) de oitavo ano, embora as planificações e aulas preparadas tenham incidido na turma do 8ºC. Esta turma era constituída por 23

alunos, 14 rapazes e 9 raparigas, num grupo mais homogéneo do que na realidade anterior, tanto nas motivações, como na postura e comportamento em aula.

A observação das aulas foi bastante elucidativa quanto à política educativa da escola, no que às opções curriculares diz respeito. De facto, o Colégio São Tomás oferece um currículo diferenciado com a inclusão das disciplinas de Alemão, Latim e de Lógica, a partir do segundo semestre do 9º ano, por exemplo.

O ensino do Latim inicia-se no 5º ano e é de carácter obrigatório até ao 9º. Existir esta realidade para o segundo e terceiro ciclos não era do meu conhecimento. Contudo, terem a oportunidade de criar e adotar materiais adequados a estas idades e cedo iniciarem os alunos no contacto com a língua e cultura latinas - apesar de, para os mais distraídos, parecer fora do tempo e desatualizado - pareceu-me uma decisão à frente do tempo. Se assim quisermos, um salto evolutivo: uma decisão didática bastante atual e pertinente. A percepção de que a aprendizagem do Latim tem muito a oferecer às nossas crianças e jovens, tanto a nível de desenvolvimento de capacidades linguísticas, como de entendimento e consciência da nossa matriz cultural colocam o CST numa posição diferenciadora dos restantes estabelecimentos de ensino.

A perspetiva do trabalho em audiolivro, de forma a garantir uma nova ferramenta de estudo e de avaliação, foi muito bem recebida pela Professora Ana Corrêa da Silva, já que permite trabalhar as sebatas adotadas (Cf. Anexo 27) num novo e inovador suporte. Estas sebatas foram construídas a partir de um livro alemão para o ensino do latim²³, composto por textos forjados criteriosamente construídos, de forma a aproximar a aprendizagem da língua latina ao método de aprendizagem de qualquer língua estrangeira. São recorrentes os textos breves que contêm diálogos e listas de vocabulário básico à comunicação, que aparecem no final de cada unidade e do livro. Os textos trabalhados para estes níveis não constituem os de autores latinos, como o ensino secundário desta língua preconiza, mas estão mais próximos e dedicados a estes alunos, que iniciam aqui

²³ A disciplina de Latim no Colégio de São Tomás faz parte do Projeto Educativo da escola, do 5º ano ao 9º ano. Existem três sebatas organizadas da seguinte forma: a primeira para os 5º e 6º anos (“*Lectio Prima*” à “*Lectio Octava*”); a segunda para o 7º ano (“*Lectio Nona*” à “*Lectio Quarta Decima*”); e a terceira, que foi utilizada neste estágio, para os 8º e 9º anos (“*Lectio Duodecima*” à “*Lectio Duodevicesima*”), com três capítulos comuns à segunda sebanta. Estas sebatas foram construídas a partir de manuais alemães, *Ianua Nova 1* e *Ianua Nova 1: Übungsheft* (3ª ed., Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2006).

o contacto com o Latim que se quer vivo e dinâmico, à semelhança da expectativa que se tem quando se aprende uma língua moderna.

O entusiasmo criado por este projeto do audiotexto e audiolivro advém do facto desta componente oral, no que se refere ao Latim, ser talvez a maior barreira e argumento de desmotivação e afastamento por parte dos alunos, ainda por cima numa disciplina “imposta” pelo Projeto Educativo do colégio.

Quando os textos são apenas lidos silenciosamente ou de forma hermética e parcelada, não havendo lugar a uma interpretação da leitura e a uma ação criativa do leitor, não poderá existir um empoderamento do que se lê. Esta ausência de identificação com os textos que são trabalhados de uma forma sistemática e monótona de tradução e análise – a que se seguem oficinas gramaticais -, sem muitas vezes haver espaço para um trabalho de aperfeiçoamento da leitura e aproximação, logra o objetivo do ensino de uma língua e cultura: ser veículo de comunicação.

O trabalho desenvolvido com a turma foi de exposição dessa componente auditiva aos alunos, que foram desafiados a produzir esse *corpus* de forma a enriquecer os seus materiais e métodos de estudo, bem como legitimar, ainda mais, o ensino do Latim como língua que se pode ouvir e compreender, tal como acontece nas línguas, chamadas, vivas²⁴. Se por um lado o aluno identificou a riqueza da cultura latina e a sua presença na nossa identidade cultural, por outro, passou a beneficiar de uma aprendizagem mais eficaz da própria disciplina de Português (e de outras línguas).

Os alunos já tinham tido a experiência de leitura de alguns desses textos apresentados na sebenta, ainda que com dificuldade e com algumas falhas pela aproximação de palavras em português. Com uma leitura mais assídua, os alunos foram gravados a ler e, após uma revisão das regras de pronúncia, conseguiram reconhecer e analisar as falhas e puderam corrigir gradualmente a leitura de textos que iam trabalhando. Posteriormente, os alunos poderiam identificar e reproduzir algumas experiências de conversação, à semelhança do que ocorre com a introdução às línguas modernas: saber saudar, perguntar o nome e outras informações pessoais, saber localizar e fazer breves descrições.

²⁴ Já que a forma como a sebenta de trabalho está organizada vai ao encontro do que se faz na aprendizagem de uma língua estrangeira, em que predominam textos curtos e diálogos que possam ser praticados, é natural a possibilidade de o ensino do Latim ser lecionado pela adoção do método comunicativo ou método direto da aprendizagem das línguas.

Apesar de todas as dificuldades de aproximação da língua e de os alunos destas idades nem sempre verem as vantagens da aprendizagem do Latim - principalmente, para a própria língua materna - quando foram desafiados para aulas que os envolveram para lá da habitual “rotina” leitura-tradução-exercícios gramaticais, demonstraram mais empenho e motivação. Não obstante considerar que esta idade é de uma adolescência efervescente, o facto de a disciplina de Latim não ser contabilizada nas médias curriculares, nem considerada para reprovação de ano, acaba por desresponsabilizar estes alunos. E o Latim precisa de compromisso. Neste sentido, e tendo em conta a rebeldia natural de um oitavo ano, em alguns momentos senti alguma resistência por parte da turma, e de igual modo assim foi no 8º B, em perceber e assumir a oportunidade e exclusividade que era aprender Latim. Mantiveram, na generalidade das aulas, uma postura muito agitada e com dificuldades em cumprir regras, embora demonstrassem grandes capacidades de aprendizagem. Esta agitação atrasava o início das aulas e o tempo de concentração para começar o trabalho. Mais evidente se torna, pelo facto de as aulas serem de cinquenta minutos.

2.3 - Descrição das aulas

As sequências didáticas que se apresentam referem-se a aulas previamente combinadas pela Professora Ana Corrêa da Silva, que forneceu o modelo de planificação das aulas, e observadas pela Professora Leonor Santa Bárbara. As planificações encontram-se anexas a este Relatório.

2.3.1 – Sequência 1 – Pronúncia latina: o som do “s” e do “v”

A catorze de janeiro de 2013, a aula supervisionada incidiu sobre a pronúncia latina (Cf. Planificação no Anexo 28). Detive-me em apenas dois sons: /s/ e o /v/. Foi minha intenção, por um lado, testar os conhecimentos dos alunos e, de alguma forma, a memória de uma prática de leitura já realizada com outros textos e, por outro, contextualizá-los no escopo deste estágio.

Na verdade, colocar estes alunos em contacto com a palavra ouvida não foi mais do que trazer à consciência de cada um de que os discursos escritos em latim eram construídos a pensar na oralidade. Hoje em dia, com a difusão e facilidade na edição e publicação de livros, a leitura está praticamente remetida a uma voz silenciosa. Mas noutros tempos, a retórica exigia características próprias que punham à prova o seu autor: obrigavam-no a uma estética de conteúdo e forma. A expressividade com que era lido, elogiado e preservado foi o que quis recuperar. Noutros tempos, escrevia-se bem para falar melhor, com este exercício do audiotexto, ouve-se bem, para se falar melhor.

Assim, no início da aula, após registo do sumário e verificação do material, os alunos abriram a sebenta na “*Lectio Quarta Decima*” e relembrou a tradução, que já tinham realizado em anteriores aulas, do texto *Lucius a bestia saeva terretu*.

De seguida, questionei os alunos acerca de algumas regras que já tinham aprendido, no que se refere à pronúncia latina na leitura de um texto. Mostrei um *slide* onde constava unicamente a informação dos sons sobre os quais me queria debruçar nesta atividade e, a partir daqui, expliquei a tarefa a realizar na aula.

Foi proposto aos alunos que se dividissem em quatro grupos: dois de “leitores” e dois de “observadores”. De seguida, o texto dialogal foi dividido em duas partes. Cada grupo de “leitores” ficou com uma das partes do texto, tendo estes alunos distribuído entre si as personagens (*Marcus, Syrus, Lucius, Cornelia*). Seguidamente, prepararam a leitura, tendo em especial atenção aos sons mencionados no início da aula. Enquanto isso, os “observadores” também prepararam o texto noutra perspetiva: a de detetar eventuais erros de pronúncia latina, operados pelos “leitores”.

Antes de começarem a preparar a leitura para os colegas, todos os “leitores” tiveram acesso a ouvir a versão áudio deste texto, que serviu de exemplo para uma leitura sem erros e mais expressiva. Os “observadores” não tiveram acesso a este ficheiro, inicialmente, tendo o papel de verificar e registar as regras de pronúncia já sistematizadas e que não foram cumpridas.

Para cada grupo de “leitores”, cada grupo de “observadores”. No final da leitura de cada parte do texto, os que observavam referiram as regras que não tinham sido cumpridas e apresentavam esses casos aos restantes colegas.

Tal como referido anteriormente, os alunos interessaram-se pela atividade e no geral corresponderam bem. Contudo, houve alguns elementos que tenderam a

desestabilizar e a não levarem a tarefa com o empenho que deveriam. Apesar disso, a Professora Ana Corrêa da Silva mostrou-se satisfeita com a dedicação do grupo de “observadores” que estiveram muito concentrados na leitura que os restantes fizeram.

2.3.2 – Sequência 2 - Uso de conjunções latinas com modo indicativo

Em março de 2013, a proposta de trabalho foi a de preparar uma aula de revisão sobre o uso das conjunções no modo indicativo, com exercícios adequados a esse conteúdo (Cf. Planificação o Anexo 29).

Como gostaria de abordar esta matéria de uma forma mais lúdica e que chamasse a atenção de todos os alunos, ao mesmo tempo que gostaria que fossem eles a pedirem para participar, preparei uma ficha de exercícios lacunares (Cf. Anexo 30) com algumas frases que os alunos tiveram de traduzir, de forma a captar o seu sentido geral e adequar a conjunção correta a atribuir no espaços em branco.

Estávamos na “*Lectio Quinta Decima*” e os alunos tinham estado há já algumas aulas a traduzir o texto *Syrus servus tacet*. Foi a partir deste texto que construí frases para adequar as conjunções usadas com o modo indicativo: *postquam, ubi, cum, quod, quamquam, si, nisi, ut*. A Professora titular informou-me de que os alunos já teriam aprendido aquelas conjunções, mas que necessitava de os preparar melhor com a revisão desse conteúdo. Assim se fez. Depois de distribuir as fichas e pedir silêncio para tentarem resolver o exercício de completamento de espaços com as conjunções temporais, causais, concessivas, condicionais e comparativas, fui escrevendo as mesmas frases no quadro. De seguida, coloquei à disposição dos alunos, uns cartões grandes e plastificados (Cf. Anexo 31) com as conjunções que os alunos deviam usar. Com velcro no quadro e nestes cartões, os alunos foram sendo chamados a participar, escolhendo o cartão adequado e colocando nos espaços em branco, visíveis a todos.

Com as frases corrigidas, relembámos algumas regras que justificaram as escolhas das conjunções, de forma a sistematizar a matéria para o teste.

2.3.3 – Sequência 3 – Leitura expressiva de uma fábula

Em relação à terceira sequência didática (Cf. Anexo 32), preparei para os alunos um texto que eles mesmos já tinham estudado, traduzido, trabalhado conteúdos gramaticais, ou seja, um texto que não era estranho para aos alunos. *De cicada et formica* é a conhecida fábula da cigarra e da formiga que se encontra na sebenta do aluno, na “*Lectio Quinta Decima*”, tal como a anterior sequência.

Depois de escrevermos o sumário e verificarmos o material, entreguei a cada aluno uma ficha de leitura da fábula (Cf. Anexo 33) com a transcrição da mesma em duas versões. Na primeira versão, coloquei assinaladas, em todas as palavras, as sílabas longas e breves, tal como em *Sēmpēr*.

Após revermos algumas noções de acentuação em Latim, relembrando o conceito de sílaba breve e sílaba longa, expliquei à turma como iríamos trabalhar.

Os alunos puderam reler o texto ao mesmo tempo que ouviam a versão áudio. Posteriormente, convidei-os a olhar para a segunda versão da fábula, em que assinalara as sílabas tónicas. Nesta altura, expliquei à turma o que pretendia deles: uma aula dedicada à leitura do texto latino, como se faz com textos na língua materna, de forma expressiva e familiar, tendo em conta também tratar-se de uma fábula tão conhecida.

Depois de treinarmos em conjunto as palavras mais difíceis, os alunos foram divididos em dois grupos para prepararem a leitura expressiva da fábula. Da sua apresentação à turma, resultaram duas gravações. Por falta de prática de leitura em voz alta, que implica uma apropriação do sentido do texto – de certa forma conseguida pela tradução previamente realizada – ; por estranheza na atividade proposta, desviada do que costumavam trabalhar em aula; e pela exposição perante os seus pares, os alunos fizeram uma apresentação da leitura um pouco confusa e desprovida de expressividade. As faixas apresentadas neste relatório resultam de uma manipulação do que foi, de facto, gravado, já que houve a necessidade de editar a gravação de forma a excluir as muitas interrupções, hesitações e incorreções. Com mais tempo, poderíamos ter feito uma seleção de candidatos em que todos se tornariam “juizes” para estas leituras. Neste caso, apenas alguns alunos se mostraram mais concentrados do início ao fim e tiveram sucesso na realização da tarefa.

Embora a presença do gravador possa ter alterado o comportamento dos alunos, agitando-os mais, não haveria como fazer de outra forma, uma vez que era importante para mim que os alunos soubessem que estavam a ser gravados e que, posteriormente, iriam ser ouvidos, para que pudessem desenvolver o espírito crítico acerca das suas próprias leituras. Neste caso, o tempo de aula também foi diminuto, uma vez que, ainda que já tivessem trabalhado a fábula, os cinquenta minutos revelaram-se curtos para reler, tomando em atenção as sílabas breves e longas; ouvir a leitura no computador, como exemplo; aferir maiores dificuldades de pronúncia e/ou acentuação; sensibilizar para uma leitura expressiva; gravar, hesitar, interromper e repetir.

Apesar destes contratempos, acredito que numa visão mais contínua, assídua e consciente sobre a importância de ouvir ler em Latim, a dinâmica desta aula teria sido muito diferente. Fosse pela idade destes alunos, fosse pela sua resistência ao Latim, não adquirindo com o tempo disponível nem gosto nem necessidade de o aprender, a verdade é que é necessário, com urgência, voltarmos a esta sensibilização das origens do nosso falar e da nossa cultura, como “seguro de saúde” ou mesmo “seguro de vida” que se faz à nossa Língua Portuguesa. Numa altura em que se volta a reconhecer a crise das ciências humanas e sociais, colocar as nossas crianças em contacto com o que é o entendimento do ser humano, na esperança de se vir a descobrir a si mesmo e ao outro; trabalhar desde cedo esta identidade e matriz que nos distingue, ao mesmo tempo que nos aproxima; ler os clássicos ou simplesmente ler melhor em Português, por via de uma melhor consciência linguística; tomar contacto com a origem da nossa língua, através da etimologia, como um tesouro de riquezas insondáveis e infindáveis, tudo isto, torna os alunos, como nos tornou a nós, cidadãos mais humanos, responsáveis e solidários. Torna a nossa existência menos penosa, mais sã.

Idealmente, o contacto com a cultura e língua latina deveria ser uma dádiva. Neste caso, pode refletir-se sobre os efeitos perversos como se vê esta imposição colocada a estes alunos. Por outro lado, é de louvar este cariz humanístico do CST que persiste em assegurar aos nossos alunos o murmúrio do abade Custódio em *Os Maias*: “*Deve-se começar pelo latinzinho, deve-se começar por lá... É a base; é a basesinha!*”²⁵.

Com a leitura ou audição em voz alta, pretende-se uma maior aproximação à língua, de forma a torná-la mais familiar. Requer-se que o aluno consiga, de forma gradual, entender os textos que ouve. Quanto mais lê, maior a possibilidade de manter o

²⁵ Queirós, E., *Os Maias*, Editora Livros do Brasil, Lisboa, p. 67.

Latim dinâmico, em que a leitura de textos funciona como porta de entrada à aquisição de conhecimentos gramaticais, de vocabulário, de conteúdos culturais. Deseja-se que a leitura surja primeiro, que a sua tradução venha depois: traduzir porque se compreende e não o inverso.

2.3.4 - Outras aulas

A pedido da Professora Ana Corrêa da Silva, tive a oportunidade de dar mais duas aulas, uma delas coincidiu com a ausência da professora titular e eu assegurei a turma.

A primeira aula que preparei referia-se ao “Rapto das Sabinas”. Esse conteúdo surge na “*Lectio Tertia Decima*”, tendo sido abordado ainda em 2012. Como primeira aula dada aos alunos, estes foram muito receptivos à questão cultural e à origem do casamento romano.

Preparei uma apresentação de *PowerPoint* (Cf. Anexo 34) em que incluí algumas imagens que ilustrassem esta lenda. Assim, comecei por situar os alunos no mapa do império romano que se situava na atual Itália. Depois, com algumas imagens animadas contei a lenda e, de seguida, mostrei o texto original e a tradução da versão de Tito Lívio, na obra *Ab Urbe Condita*, I, 13, 1-3, em que o autor relata este episódio.

Deste episódio, abordámos a questão do casamento romano (*ius conubii*) e terminei a aula, mostrando alguns quadros (*PowerPoint*) e esculturas que, desde sempre, retrataram este importante evento para a cultura latina.

Noutra ocasião, a Professora Ana Corrêa da Silva não pôde ir ao Colégio e pediu-me que lecionasse a aula sobre a Monarquia Romana. Apesar de os alunos terem um texto na sebenta acerca disto, decidi construir uma apresentação *PowerPoint* (Cf. Anexo 35) para apresentar à turma os sete reis de Roma, antes de iniciarem o conteúdo seguinte, *res publica romana*.

Foi uma aula que passou com bastante calma, em que os alunos foram convidados a participar na leitura dos *slides* e foram colocando questões à medida dessa leitura.

2.4 - Outras atividades

2.4.1 – Outras turmas observadas

Para além da turma do 8º C, como já referi, também acompanhei a turma do 8º B. A Professora Ana Corrêa da Silva era igualmente professora nesta turma e estava sempre a par da outra em termos de matéria. Tanto em termos de aproveitamento, em que os alunos mostraram ter grandes capacidades, embora não revelassem hábitos de estudo assíduo nesta disciplina, como de comportamento e empatia foram turmas muito semelhantes. Em ambas as turmas, passava da minha observação de aula para uma ajuda constante e atenta dos alunos nas tarefas de tradução ou outros exercícios gramaticais. Assim, tanto eu como a Professora titular podíamos chegar a mais alunos para satisfazer mais dúvidas numa aula que se tornava automaticamente mais dinâmica.

2.4.2 - Atividades planeadas – “Dia do Latim”

Para além da observação destas turmas, cheguei a reunir com a professora de Latim do 2º ciclo, Professora Ana Aires, por indicação da Professora Ana Corrêa da Silva, para falarmos da hipótese de realizar um “Dia do Latim”.

Este dia acabou por não se realizar porque, tendo em conta que o CST é uma escola privada, o Plano Anual de Atividades do colégio já estava fechado, tornando-se complicado o agendamento deste evento. Acresceu a isto o facto de nem todos os professores de Latim se mostrarem disponíveis para a sua organização. Mesmo a professora com quem falei, confessou que não poderia ajudar-me naquela altura, por ter à sua responsabilidade uma série de tarefas que a impossibilitavam de se dedicar a um dia temático deste género.

No entanto, decidi incluir neste Relatório as ideias que tive e que tinham sido apreciadas e aprovadas, na primeira reunião em que falei com a professora Ana Aires. Apesar de lamentar a impossibilidade de organizar esse dia, pensar nestas ideias funcionou como incentivo ao meu trabalho.

Assim, para o “Dia do Latim”, o plano era:

- dizer a oração da manhã em Latim;
- proteger os tabuleiros do refeitório com individuais de papel que contivessem receitas ou tradições romanas;
- distribuir pão com passas ao almoço ou similar;
- distribuir pelo colégio espigas e papiros/ marcadores de livros com poemas latinos ou curiosidades acerca de autores latinos;
- haver pequenos grupos de alunos que pudessem vestir-se com togas e que circulassem no colégio, ora para encaminhar alunos para atividades, ora para convidar os colegas a conhecer uma palavra latina cuja etimologia era evidente numa palavra portuguesa, ou até mesmo, andar a recitar nos intervalos pequenos excertos de obras ou poemas. Podiam também distribuir a ementa para o almoço daquele dia;
- ver a hipótese de nesse dia haver uma sopa romana ou outro tipo de iguaria, servida no refeitório;
- construir uma espécie de mural, a partir de mosaicos muito pequenos, em que os alunos, funcionários e professores eram convidados a ir construindo ao longo do dia.

Estas ideias, e tantas outras que surgiram depois, teriam de unir esforços de professores de várias áreas, bem como ter disponível vários espaços do próprio Colégio. Ter consciência desta logística adiou os planos para a celebração do Latim no Colégio de São Tomás.

Uma nota final para referir que todos os materiais áudio e vídeo usados e mencionados, bem como os produzidos pelos alunos constam no *CD*, anexo a este Relatório. O *CD* está organizado por escolas onde estagiei e tem identificadas as respetivas sequências didáticas. De entre os ficheiros, encontramos: documento áudio do Capítulo V do *Sermão de Santo António*; leituras encenadas dos alunos, aquando do estudo da obra *Frei Luís de Sousa*; excertos de filmes usados nas aulas; materiais áudio e

vídeo usados no estudo da obra de Cesário Verde; exemplos de leitura expressiva de excertos de *Os Maias*; ficheiros áudio de textos latinos trabalhados; leitura pelos alunos de uma fábula latina.

CONCLUSÃO

Os objetivos da Prática de Ensino Supervisionada aliados ao tema aqui desenvolvido tornaram este ano rico e insaciado, pois nascem, daqueles específicos, outros objetivos e novas abordagens que não se confinam nunca neste ano de estágio. Aliás, é porque o objeto de estudo é tão premente e atual que ao longo das pesquisas um mundo se abriu²⁶, um mundo quase sem fim que entusiasma qualquer um que veja nos audiolivros um aliado à aprendizagem. Neste sentido, este trabalho não estaria concluído se não mencionasse ainda três situações.

Em primeiro lugar, simplificar dizendo que o audiolivro seria apenas mais um formato de leitura, a história do livro tem mostrado que há “Livros que se podiam meter ao bolso; livros de formato prático; livros que o leitor sentia que podiam ser lidos em muitos lugares; livros que não estariam deslocados fora de uma biblioteca ou de um convento: estes livros apareceram nas mais variadas formas.”, (Manguel, 2010: 149). Assim, o suporte digital que se propõe é um que atenda o aluno, na medida em que este se sente valorizado se o trabalho tiver sido feito a pensar em si.

A propósito deste sentimento de **valorização** do ouvinte, Alberto Manguel explica como, na infância, acreditara que ouvir ler em voz alta era somente para crianças pequenas e terá abandonado esta ideia já em adulto, ao devolver-se o prazer de ouvir ler e ler para alguém, quando assume esta prática para a sua paixão da altura. Na verdade, esta arte já tinha uma história de, pelo menos, cem anos na colónia espanhola de Cuba. Com a criação de um Sindicato, em 1857, para os trabalhadores das tabaqueiras, surgiu a necessidade de publicar um jornal direcionado para estes funcionários. Esta ideia de um deles²⁷ não chegava a todos devido à elevada taxa de analfabetismo. Para o colmatar, este homem lembrou-se de haver um leitor público, um *lector* oficial, que era pago pelos restantes trabalhadores – que escolhiam o que era lido, entre romances, panfletos, livros de História, poesia – e esse pagamento podia ser apenas produzirem mais, ou seja, o equivalente ao que esse funcionário que lia pudesse produzir. Esta prática alastrou-se por todas as fábricas tabaqueiras, tendo logo havido receios de subversão²⁸, o que levou à sua

²⁶ Alguns sítios em defesa da leitura em voz alta e sua promoção e divulgação constantes na Bibliografia, em “Sítios Web”.

²⁷ Saturnino Martinez, poeta.

²⁸ “Reconhece-se algo de sábio e frutuoso na relação entre o leitor e o livro, mas que também é vista como desdenhosamente exclusiva e exclusivista, talvez porque a imagem de um indivíduo enroscado a um canto

proibição. Argumento: distraía os trabalhadores. Tornaram-se clandestinas. As leituras ocorriam num ambiente silencioso, em que as perguntas apenas podiam ser feitas no final, de manhã liam-se notícias, à tarde romances, cujas personagens eram bem destacadas pelas diferenças de voz e tom. Os próprios trabalhadores iam memorizando trechos. *Ouvir ler* compensava as tarefas de enrolar tabaco, transferindo para o ouvinte a dádiva do *lector*, já que se sentia mais valorizado e menos entediado na sua atividade.

Esta história sobre ter alguém a ler para nós não seria tão extraordinária se se ignorasse que estes leitores viram a sua atividade ser considerada Património Cultural Imaterial de Cuba e aguardam que seja da Humanidade (Cf. Anexo 36). No caso destes profissionais, surgiram inicialmente como uma exigência dos trabalhadores a par de outras condições de trabalho exigidas.

Também nos nossos alunos, esta compreensão do que se ouve acaba por transmitir o prazer de ler por contágio, desperta-o ou consolida-o, permite tempo para as reações espontâneas, anima a leitura, já que lhe dá alma: com a articulação de palavras, ritmo, entoação linguística, social e emocional, o volume, que concorrem para dar vida ao texto, para que o ouvinte possa dar largas à imaginação. “Talvez a história da leitura seja, em última instância, a história de cada um dos seus leitores.” (Manguel, 2010: 34). O ato de ler já passou o mero decifrar dos símbolos da linguagem escrita:

“Em todas as sociedades letradas, a aprendizagem da leitura é uma espécie de iniciação, um rito de passagem a partir de um estado de dependência e de comunicação rudimentar. A criança que aprende a ler é admitida no seio da memória da comunidade através dos livros e assim se familiariza com um passado comum, que renova, em maior ou menor grau, com cada leitura.” (*idem*: 83)

Durante esta experiência do estágio, embora a minha prática tenha sido mais abrangente do que o tema a que me propus, tive sempre a preocupação de nunca dissociar a prática da escuta ativa, para uma melhor compreensão oral, da importância de uma leitura expressiva de qualidade, comprometida com a intenção do texto. Esta leitura recreativa, em qualquer um dos estágios, a que os alunos foram convidados a entregar-se

aparentando indiferença às andanças do mundo real, sugere uma privacidade impenetrável, um olhar egoísta e actos secretos. (...) Os regimes demóticos exigem que esqueçamos e, por consequência, classificam os livros como luxos supérfluos; os regimes totalitários exigem que não pensemos e, por consequência, banem, ameaçam e censuram; de maneira geral, tanto uns como os outros exigem que nos tornemos estúpidos e aceitemos a nossa degradação com humildade, e, por conseguinte, promovem o consumo de leitura fúteis. Em tais circunstâncias os leitores têm de ser subversivos. (...)”, (Manguel, 2010: 34-35).

foi fundamental para que eles despertassem para o texto e para a sua fruição. Apenas apreciando uma leitura personalizada, modelada, pensada, é que estes alunos podiam dar valor a uma ferramenta como a que proponho neste relatório.

No estágio de Português, na turma de 11º ano, cheguei a construir um inquérito que aferisse os hábitos de leitura dos alunos e, ao mesmo tempo, me transmitisse se estes consideravam importante a prática da leitura expressiva para a compreensão das obras estudadas. Tive oportunidade, ainda, de perguntar nesse formulário se, havendo disponíveis audiolivros com as obras, considerariam a sua utilização para facilitar o seu estudo. De uma forma geral os alunos gostaram das aulas em que realizaram leituras expressivas para a turma, reconhecendo por isso o empenho que tiveram na sua preparação, como fator de crescimento e consciência literária. Desta forma, a maior parte revelou que usaria o audiolivro como ferramenta, por entenderem que facilita a compreensão do texto e a memorização do que leem, mas também como forma de apreciar a obra.

“A designação **leitura recreativa**, contudo, não pode ser sinónimo de leitura “fácil”, no sentido superficial e “oblíqua”. Como qualquer outra modalidade de leitura²⁹, ela exige da parte do professor um trabalho consciente e sistemático.” (AMOR, 2006: 95).

Considero que exige da parte do professor, mas exigiu mais destes alunos que souberam corresponder muito bem a todas as tarefas pedidas.

No caso do estágio de Latim, optei por não utilizar este inquérito por três razões: primeiro, por terem mostrado menos maturidade para o responderem de forma séria e concludente; segundo, porque estes alunos tiveram menos oportunidades de explorar a leitura expressiva e o tempo de estágio não me permitiu incrementar mais tempo para a produção e compreensão oral; e, em terceiro lugar, porque o ritmo das aulas e o tempo que estes alunos levam a trabalhar uma unidade e a analisar um texto, não permite maior avanço para explorar outros. Porém, os alunos reagiram sempre de forma muito positiva quando reconheciam os materiais áudio construídos de propósito para eles.

Uma segunda situação surgiu no seguimento de uma reportagem da SIC Notícias, a propósito de um projeto de audiotextos realizado na Escola Secundária Padre Alberto

²⁹ Leitura funcional, analítica e crítica.

Neto, do Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro. Na altura, em março de 2013, o professor João Alves, mentor e coordenador do projeto, gentilmente aceitou a uma visita para o explicar melhor. Sendo esta uma escola TEIP³⁰, com 33% de imigrantes ou descendentes de segunda ou terceira geração, importa inserir estes alunos na comunidade escolar e ao mesmo tempo incentivá-los para a aprendizagem, visto que não têm, nestes casos, a Língua Portuguesa como Língua Materna ou a que se usa em contexto familiar. O projeto começou com um convite à participação de todos os que se interessassem por ler em voz alta para os outros. Entre funcionários, alunos, pais e professores, mais de cem pessoas se inscreveram para as oficinas de leitura expressiva, realizadas pelo próprio professor com experiência de conservatório e de teatro, o que obrigou a fazer-se várias sessões oficiais de voz e postura. A ideia era permitir que os alunos pudessem construir um **projeto comum**, cujas leituras pudessem ser apreciadas por todos, ao mesmo tempo que desenvolviam o gosto pela leitura autónoma, o sentido crítico do que leem e melhoram a aprendizagem do Português. São muitos os títulos lidos a várias vezes disponíveis *online*³¹ e de forma gratuita. O entusiasmo que este professor semeou e colheu dos participantes inspirou-me a repercutir uma experiência de leitura, a desenvolver com os meus alunos e a comunidade escolar onde me insiro, ao longo da minha vida profissional.

Um terceiro e último apontamento para mencionar a minha satisfação em ter desenvolvido e afirmado esta minha preocupação em dar voz à palavra escrita, e, por outro lado, por ter enveredado por este tema que me parece cada vez mais atual e útil. Facto é que, pouco tempo depois, surgem para o ano letivo 2015/2016 as provas de aferição aos segundos, quintos e oitavos anos. O que pareceu ser novidade nestas provas a nível nacional, e se tornou urgente trabalhar em aula, são todos os exercícios de compreensão oral que possamos fazer com os nossos alunos. Este domínio foi em tempos considerado parente pobre³², quer por se trabalhar mais a escrita, leitura e expressão, quer por ser um domínio transversal a todas as disciplinas e uma prática desenvolvida, de forma quotidiana, muito antes da entrada na escola.

Contudo, não chega à escola “reconhecer essa aquisição” (Amor, 2006: 62). O tempo que não se dedica ao domínio da compreensão oral não deixa de ser um facto

³⁰ TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

³¹ <http://www.podomatic.com/profile/podcast1756753524>

³² “não há ensino intencional e sistemático do oral, as práticas de avaliação, de observação e avaliação formativas da aprendizagem têm sido, também, quase inexistentes” (Amor, 2006: 62).

surpreendente e irônico, visto que grande parte das aulas são expositivas e é a ela que se deve dar muita relevância na aquisição de aprendizagens do aluno na maioria das disciplinas, já para não mencionar a de qualquer língua estrangeira³³.

Neste trabalho, foi intenção recuperar, avaliar, refletir acerca da compreensão que os alunos fazem do que ouvem. A ideia do uso de **audiolivros** surge para aliciar alunos, e por extensão graúdos, à leitura de tantas obras e textos que por aí vivem e se instalam. Urge dar voz e sentido à língua escrita, já que os audiolivros aumentam a compreensão de um texto e o prazer de o ler (Wolfson, 2008)³⁴.

Ao longo da PES, apercebi-me de que o que faz o livro é mais a sua leitura que o objeto em si. Esta descoberta, aparentemente óbvia, permitiu-me desenvolver quase uma fé no proveito que podemos ter dos audiolivros dentro de uma sala de aula, de uma sala da biblioteca ou até na nossa sala de estar. Em qualquer um dos casos, é sempre um aliado da educação³⁵. Esta ferramenta pode mesmo ser a receita para a aproximação de alunos, professores e pais para refletirem criticamente sobre as obras e, até, a recuperação de momentos de qualidade em família.

³³ “A disciplina de Português tem sido um dos palcos privilegiados de tais desequilíbrios e modismos, com consequências que todos conhecemos, e que se estendem muito para lá das fronteiras das disciplina de Português ela mesma: muitos dos problemas que os alunos demonstram noutras disciplinas resultam de um *deficit* de compreensão e de interpretação derivado de um entendimento demasiado míope dos objetivos da disciplina de Português, que tem privilegiado o domínio de um vocabulário técnico (não apenas oriundo das disciplinas adstritas ao estudo da literatura) em detrimento da capacidade de pôr os alunos diante de experiências de leitura e interpretação que eles possam compreender, usar e, sobretudo, *transferir*.”, (Buescu, 2011: 70).

³⁴ “audiobooks simply provide another opportunity to increase the understanding and appreciation of the written word” (Wolfson, 2008: 106)

³⁵ “the companion books available in school and classroom libraries and further extend the reach of public libraries in support of education” (Montgomery, 2009: 7).

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1996), *Leitura e Animação da Leitura*, col. Educação/Formação Caderno nº 2, Editorial do Ministério da Educação, Lisboa, pp. 11-39.
- AA.VV. (2004), *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*, Editorial do Ministério da Educação, Lisboa;
- Amor, E. (2006), *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologia*, 6ª Edição, Texto Editora, Lisboa, pp. 62-107;
- Bloom, H. (2001), *Como ler e porquê*, 1ª Edição, Caminho, Lisboa, pp. 15-29;
- Buescu, H. C. (2011), “Literatura, cânone e ensino”, In *Revista de estudos literários*, nº 1, Almedina, Coimbra, pp. 59-83;
- Calvino, I. (1994), *Porquê ler os Clássicos*, Teorema, Lisboa, pp. 7-13;
- Canelas, L. (2012, dezembro 31), Em Cuba, ler jornais, Dumas e Balzac dá direito a ser património nacional, *Público*, pp. 22-23.
- Ceia, C. (2002), *O que é ser professor de literatura*, 1ª Edição, Edições Colibri, Lisboa, pp. 9-55;
- Duarte, I. (1996), *Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?*, In “Formar Professores de Português, Hoje”, 1ª Edição, Edições Colibri, Lisboa, pp. 75-84;
- Duarte, I. M. (2002), *Gavetas de leitura- estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*, 1ª Edição, Edições Asa, Lisboa, pp. 11-22, 45-98, 159-194;
- Furtado, J. A., (2006), “Livro e Leitura no Ambiente Digital – A Questão do Hipertexto”, In *Enciclopédia e Hipertexto*, Edições Duarte Reis, Lisboa, pp. 94-100;
- Gonçalves, M. I. R. (1978), *Normas para a pronúncia do Latim Clássico*, in *Revista Clássica* nº 3, Edições Colibri, Lisboa, pp. 21-26;
- Gusmão, M. (2011), “O cânone no ensino do português”, In *Uma Razão Dialógica*.

- Ensaio sobre literatura, a sua experiência do humano e a sua teoria*,
Avante, Lisboa, pp. 183-190;
- Manguel, A. (2010), *Uma História da Leitura*, 3ª Edição, Editorial Presença, Lisboa, pp. 17-182;
- Martins, M. E. O. (2012), *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura – Um estudo no ensino básico*, Tese de Doutoramento da Universidade de Aveiro, pp. 55-78;
- Morais, J. (2005), *Trabalhar a língua, preparar a leitura*, In “Textos da Conferência Internacional - A Língua Portuguesa: Presente e Futuro”, 2ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, pp. 61-69;
- Neves, J. S. & AA.VV. (2007), *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*, 1ª Edição, Editorial do Ministério da Educação, Lisboa, pp. 5-15;
- Pereira, L. Á. (2002), “A escrita do ‘Diário de Leituras’ – há razões para a escrita que a razão escolar tem de conhecer”, In *Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola*, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa, pp. 69-81;
- Pereira, L. Á. (2005). “Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la?” In L. Dionísio, & R. Vieira de Castro (eds.), *O Português nas Escolas, Ensaio sobre a língua e Literatura no Ensino Secundário*, Editora Almedina, Coimbra, pp. 133-145;
- Poslaniec, C. (2006), *Incentivar o prazer de ler*, 1ª Edição, Edições Asa, Porto, pp. 7-22;
- Reis, C. (1982), *Construção da Leitura – Ensaio de metodologia e de crítica literária*, 1ª edição, Instituto Nacional de Investigação Científica da Universidade de Coimbra, Coimbra, pp. 11-32, 187-196;
- Silva, F. & AA.VV. (2011), *Guia de implementação do programa de português do ensino básico – Oral*, Editorial Ministério da Educação, Lisboa, pp. 7-31;
- Sim-Sim, I. (1994), *De que é que falamos quando falamos de leitura*, in *Inovação*, vol. 7, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, pp. 131-143;

- Sim-Sim, I., (2004, outubro), Sabe-se hoje o que é preciso fazer para formar bons leitores, *in Revista Palavra*, Associação Professores Português, nº 26;
- Sim-Sim, I. (2008), *O Ensino da Leitura: a compreensão dos textos*, 2ª Edição, Editorial do Ministério da Educação, Lisboa, pp. 7-25;
- Wolfson, G. (2008), *Using Audiobooks to meet the needs of adolescent readers*, in *American Secondary Education*, 36, Nova Iorque, pp. 105-114.

Sítios Web

- Andresen, S. M. B., in "Expresso", em 15/07/1989,
<http://purl.pt/19841/1/galeria/entrevistas/f14/pag1.html> -
consultado em outubro de 2012;
- Cox, J. (2015), *Classroom Activities: Learning with Audio Books*, In
<http://www.teachhub.com/classroom-activities-learning-audio-books> -
consultado em abril de 2016;
- http://www.educationworld.com/a_curr/curr081.shtml - consultado em agosto de 2016;
- Johnson, D. (2003), *Benefits of Audiobooks for All Readers*,
<http://www.readingrockets.org/article/64/> - consultado em julho de 2013;
- Lamb, A & Johnson, L. (2010), *Audiobooks: Ideas for Teachers*, In
<http://www.readingrockets.org/article/audiobooks-ideas-teachers->
consultado em julho de 2013;
- <http://www.leremvozalta.org/> - consultado em fevereiro de 2016;
- <https://www.learningally.org/> - consultado em fevereiro de 2016;
- <http://www.literacyconnections.com/> - consultado em fevereiro de 2016;
- Manguel, A., "Estamos a destruir o valor do acto intelectual",
<http://ipsilon.publico.pt/livros/texto.aspx?id=260417> - consultado em
dezembro de 2015;
- Montgomery, J. R. (2009), *Using Audio Books to Improve Reading and Academic*

Performance, in ERIC Institute of Educational Sciences,

file:///C:/Users/Joana/Desktop/Tese_artigos/Using%20Audio%20Books%20to%20Improve%20Academic%20Performance.pdf, pp. 1-13 -

consultado em agosto de 2016;

Ondjaki, <http://www.youtube.com/watch?v=0cTQ52tleN8> – consultado em outubro de 2013;

<http://www.podomatic.com/profile/podcast1756753524> – consultado em março de 2013;

Projeto Educativo Escola Secundária José Gomes Ferreira, 2012-2015,

https://docs.google.com/file/d/0B_HW9n_QrQWzWjFIZGNVVzZQMm8/edit?hl=en_US - consultado em dezembro de 2013;

Rasmussen, S. T (2015), *Why Oral Latin?*, “Teaching Classical Languages” (Online

Journal: <http://tcl.camws.org/node/54>), pp. 37-45 - consultado em junho de 2016;

Serafini, F. (2004), *Audiobooks & Literacy – An Educator’s Guide to Utilizing*

Audiobooks in the Classroom, in RHI: Reaching Reluctant Readers,

Random House Inc., Nova Iorque www.frankserafini.com/classroom-resources/audiobooks.pdf- consultado em fevereiro de 2013;

Shaywitz, S. (2011), *Dyslexia, Assistive Tech and Learning Ally*,

<https://www.youtube.com/watch?v=Owi2hd9zMvA> – consultado em setembro de 2016;

www.snesup.pt/htmls/dlds/peticaar2007.doc – consultado em novembro de 2012;

“The Reading Process” - <https://www.youtube.com/watch?v=fPdgJOWbes> –

consultado em agosto de 2016;

Sequências didáticas:

Deolinda, “Fado Toninho”, <http://www.youtube.com/watch?v=OT43cfsASi0> –

consultado em 27 de março de 2013;

Lopes, A., “A Elisabeth foi-se embora”,

<http://www.youtube.com/watch?v=gyGAGO9zk9c> – consultado em 27 de março de 2013;


Pacheco, L., “Coro dos Cornudos”, (lido por Mário Viegas),

<https://www.youtube.com/watch?v=ZzUMrV-4vmQ> – consultado em 27 de março de 2013;

ANEXOS

ANEXO 1 – Sequência 1 - Planificação / Acordo Ortográfico

1ª aula


	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA Português
	11º ano – Turma 5ª – Lição nº 15 e 16 – 12 de outubro de 2012 – Professora Joana Marto - Duração: 90 min.

Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
Acordo Ortográfico de 1990.	AO - trabalho de grupo. Sistematização das regras e apresentação de resultados à turma.	Fichas da professora Caneta Giz/quadro Caderno Caderno de atividades (do manual)	Observação direta

Tempo	Atividades	Competências
5 min	<ul style="list-style-type: none">Entrada e chamada.Verificação do TPC.	----
10 min	<ul style="list-style-type: none">Introdução e explicação das razões do novo Acordo Ortográfico.Debate em turma. Divisão da turma em oito grupos de três pessoas.	Compreensão Oral Expressão Oral
50 min	<ul style="list-style-type: none">Cada grupo resolve uma ficha de exercícios sobre alguns casos que mudaram com as novas regras do Acordo: hifenização, uso de maiúsculas e acentuação.Os grupos organizam-se por tipos de mudança que encontraram na resolução dos exercícios e constroem regras que suportem as suas opções para explicação do novo Acordo Ortográfico.Apresentação e discussão de resultados ao resto da turma.	Leitura Escrita Gramática Expressão Oral

25 min	<ul style="list-style-type: none"> • Correção do TPC sobre o Acordo Ortográfico – Caderno de Atividades do livro <i>Expressões</i> da Porto Editora para o 11º ano (pp. 4-6), de forma a validar ou corrigir as regras anteriormente criadas. • Esclarecimento de dúvidas. 	<p>Gramática</p> <p>Compreensão Oral</p> <p>Expressão Oral</p>
--------	--	--


2ª aula – (continuação)

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA Português
	11º ano – Turma 5ª – Lição nº 17 – 16 de outubro de 2012 – Professora Joana Marto - Duração: 35 min.

Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
Acordo Ortográfico de 1990.	AO – conclusão da sistematização de regras. Correção do TPC.	Fichas do professor Caneta Giz/quadro Caderno Caderno de atividades (manual)	Observação direta

Tempo	Atividades	Competências
5 min	<ul style="list-style-type: none"> • Entrada e chamada. • Verificação do TPC. 	----
30 min	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematização das regras com apresentação em Power Point: hifenização, uso de maiúsculas e acentuação. • Correção do TPC: Caderno de Atividades do livro <i>Expressões</i> do 11º ano (pp. 4-6). • Esclarecimento de dúvidas. 	<p>Compreensão Oral</p> <p>Leitura</p> <p>Expressão oral</p> <p>Gramática</p>

ANEXO 2 – Acordo Ortográfico - Ficha de exercícios (exemplo)

 ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA Português
	11º Ano – Turma 5ª – Lição nº 15 e 16 – 12 de outubro de 2012 – Professora Joana Marto

ACORDO ORTOGRÁFICO

Vamos relembrar algumas regras do novo Acordo Ortográfico.

1. Escolhe a opção correta.
 - 1.1 Na frase *Eles viajaram até ao pólo Norte*, a palavra *pólo*...
 - a. não devia ter acento.
 - b. está corretamente escrita.
 - 1.2 Na frase *Ontem, caminhámos até ao castelo da Pena*, a palavra *caminhámos*...
 - a. pode ou não ter acento.
 - b. está corretamente escrita.
 - 1.3 Na frase *Os ateus não creem em Deus*, o verbo...
 - a. está corretamente escrito.
 - b. devia ter acento.
 - 1.4 A palavra *jiboia*...
 - a. devia ter acento.
 - b. não apresenta nenhum erro ortográfico.
2. Assinala os erros de acentuação e corrige as palavras.
 - a. paranóico
 - b. plateia
 - c. apoio
 - d. tablóide
 - e. estoico
 - f. humanóide
3. Corrige o seguinte texto, tendo em conta as regras do novo Acordo Ortográfico.

A Mariana adora o cão que a madrinha lhe ofereceu. Ela adora o pêlo do Sushi, que é muito macio e luzidio. Ela não pára de admirar este presente e não pôde deixar de estar grata por lho terem dado.

Bom trabalho!

ANEXO 3 – Acordo Ortográfico - Apresentação com sistematização da matéria

ACORDO ORTOGRÁFICO DE 1990

Sistematização de regras sobre:

- 1) Acentuação;
- 2) Uso de maiúsculas/minúsculas;
- 3) Hifenização.

ACENTUAÇÃO

1 – Deixam de receber acento:

- i) As palavras graves homógrafas;
Ex: pára ---- > para (verbo *parar*)
pêla ---- > pela (verbo *pelar* e substantivo)
pêlo ---- > pelo (nome)
- ii) As formas verbais graves terminadas em *-em* na 3ª pessoa do plural no presente do indicativo e conjuntivo;
Ex: crêem ---- > creem
léem ---- > leem
dêem ---- > deem

- iii) O ditongo *oi* em sílaba tónica de palavras graves;
Ex: bóia -----> boia
paranóico ---> paranoico
jóia -----> joia

▫ **ATENÇÃO!**
Se estas formas te parecem estranhas, relembra os próximos exemplos que já usavas sem acento.

Ex: bóina -----> boina
combóio -----> comboio

2 – Deixa de ser obrigatório:

- i) Acentuar a 1ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo dos verbos da primeira conjugação.
Ex: caminhámos ou caminhamos.

MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS

1 – Mantém-se o uso da maiúscula em:

- i) Nomes de pessoas e locais, sejam reais ou de ficção (ex: Pinóquio, Freixo de Espada à Cinta, Terra do Nunca);
- ii) Nomes de entidades mitológicas (ex: Neptuno);
- iii) Títulos de jornais e revistas (ex: Público);
- iv) Siglas, acrónimos, abreviaturas institucionais e símbolos (ex: RTP, NATO, V. Exª, Li);
- v) Festividades (ex: Páscoa, Ramadão);
- vi) Instituições (ex: Instituição de Solidariedade e Segurança Social).

2- Deixa de ser usada maiúscula:

- i) Nos meses;
- ii) Nos dias da semana;
- iii) Nas estações do ano;
- iv) Nos pontos cardeais*.

* Sobre esta última alínea, os pontos cardeais são escritos com maiúscula se se referirem à área (ex: o Norte de Portugal), ou se estiverem abreviados (ex: S – sul).

3 – Uso facultativo da maiúscula:

- i) Nomes de cursos, disciplinas e domínios do saber (ex: português **ou** Português);
- ii) Logradouros, igrejas, edifícios (rua do Carmo, igreja de Benfica);
- iii) Títulos de livros ou obras, exceto o primeiro elemento ou nomes próprios (A ilustre casa de Ramires **ou** A Ilustre Casa de Ramires)
- iv) Nomes de santos (ex: Santa **ou** santa Isabel).

HIFENIZAÇÃO

1- o hífen usa-se:

- i) Em palavras compostas (ex: decreto-lei, anos-luz);
- ii) Com palavras como *além*, *aquém*, *recém* e *sem* (ex: além-fronteiras, recém-nascido);
- iii) Com os prefixos *ex-* (marido), *sota-* (vento), *soto-* (mestre), *vica-* (presidente), *pós-* (guerra), *pré-* (primária), *pró-* (europeu);
- iv) Com prefixos *anti-*, *contra-*, *extra-*, *hiper-*, *intra-*, *pré-*, *supra-*, ou os elementos não autónomos como *aero-*, *auto-*, *geo-*, *micro-*, *pan-*, no caso da vogal da segunda palavra ser a mesma com que termina o prefixo (ex: anti-ibérico) ou por comece por *h-* (ex: super-homem);

- v) Palavras compostas que designam espécies botânicas e zoológicas (ex: couve-flor);
 - vi) Topónimos que comecem por *Grã* ou *Grão*, por forma verbal, ou que tenham um artigo a ligar os elementos (ex: Aldeia-a-Nova, Grã-Bretanha);
 - vii) Encadeamentos vocabulares (ex: percurso Porto-Coimbra-Porto);
 - viii) Locuções consagradas pelo uso (ex: cor-de-rosa);
 - ix) Na ênclise (ex: guarda-o) e na mesóclise (ex: dar-lhe-ia);
 - x) Compostos com *bem* e *mal*, quando o elemento seguinte começa por vogal ou *h* (ex: bem-estar; bem-humorado).
- ATENÇÃO: Exceções consagradas pelo uso (ex: bem-falante; bem-querer).

- xi) Formações com prefixos, quando o segundo elemento começa por *h* ou pela mesma vogal com que termina o prefixo (ex: anti-higiénico, auto-observação);
- xii) Formações com os prefixos *circum-* e *pan-*, quando o segundo elemento começa por vogal, *h-*, *m-* ou *n-*. (ex: circum-escolar);
- xiii) Formações com os prefixos *hiper-*, *inter-* e *super-*, quando o segundo elemento começa por *r*. (ex: hiper-resistente; inter-racial.

2 – O hífen deixa de ser usado:

- i) Nas palavras que perdem noção de composição (ex: mandachuva, paraquedas);
- ii) Nas locuções (ex: sala de jantar);
- iii) Nas formas monossilábicas do verbo *haver* com a preposição *de* (ex: há de ver...);
- iv) nos prefixos terminados em vogal e iniciados por *r* e *s*, em que a consoante duplica (ex: minissaia) ;
- v) nos prefixos terminados em vogal e a palavra seguinte com vogal diferente (ex: auto-estrada)


- vi) Com o prefixo *co-*, mesmo quando a palavra começa por *o-* (ex: coprodutor, cooperação, mas co-herdeiro);
- vi) Nos topónimos compostos (ex: Cabo Verde);
- vii) Formações com os prefixos *hiper-*, *inter-* e *super-*, quando o segundo elemento começa por qualquer letra que não seja *r* (ex: hiperativo, superlotar);
- viii) Formações com os prefixos *co-*, *des-*, *in-*, *re-*, nas quais o segundo elemento perdeu o *h* inicial (ex: coabitar; desumano; inábil; reabilitar);
- ix) Formações com o prefixo *re-*, quando o segundo elemento começa por *e* (ex: reentrar);
- x) Compostos com *bem* e *mal*, quando o elemento seguinte começa por consoante (ex: malcriado; benfeitor).

“Toda a reforma interior e toda a mudança para melhor dependem exclusivamente da aplicação do nosso próprio esforço.”

Immanuel Kant

Obrigada!

ANEXO 4 – Sequência 2 – Planificação / *Sermão de Santo António* - Capítulo V

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA Português
	11º ano – Turma 5ª – Lição nº e – 27 de novembro de 2012 – Professora Regina Garcia e Professora Joana Marto - Duração: 90 min.

Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
Capítulo V do <i>Sermão de Santo António</i> , de Padre António Vieira. Revisão de algumas figuras de estilo presentes no texto.	Audição do Capítulo V do <i>Sermão de Santo António</i> , de Padre António Vieira. Análise do capítulo e sua esquematização.	Ficha de compreensão oral Caneta Manual “Expressões” do 11º ano, Porto Editora Giz/quadro Caderno Computador e colunas	Observação direta


Tempo	Atividades	Competências
10 min	<ul style="list-style-type: none"> Entrada e chamada. Verificação do material para a aula. 	----
25 min	<ul style="list-style-type: none"> Audição do Capítulo V do <i>Sermão de Santo António</i>, de Padre António Vieira, e preenchimento de espaços de uma ficha de compreensão oral. 	Compreensão Oral Leitura Escrita
55 min	<ul style="list-style-type: none"> Leitura individual e análise do texto em turma. Algumas explicitações do sentido do texto: levantamento de vocabulário, apreensão dos quatro peixes criticados por Padre António Vieira e sua intenção. Esquematização dos peixes, seus vícios e intenção do autor, no quadro. Levantamento de recursos expressivos e sua expressividade retórica. 	Leitura Escrita Expressão Oral

ANEXO 5 – Resultados do texto lacunar (*Sermão de Santo António, Cap. V*)

Num total de 32 palavras (29 espaços em branco):

Nome	Respondidas	Acertadas	Classificação
A	23	23	14,4
B	32	28	17,5
C	32	31	19,4
D	31	30	18,8
E	27	27	16,9
F	31	28	17,5
G	32	32	20
H	31	28	17,5
I	24	21	13,1
J	32	32	20
K	27	21	13,1
L	32	31	19,4
M	29	26	16,3
N	29	26	16,3
O	29	25	15,6
P	-	-	-
Q	32	32	20
R	28	27	16,9
S	30	28	17,5
T	32	32	20
U	32	30	18,8

ANEXO 6 – Sequência 3 – Exemplos de planificações /Frei Luís de Sousa

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA Português
	11º ano – Turma 5ª – Lição nº 55 e 56 – 15 de janeiro de 2013 – Professora Regina Garcia e Professora Joana Marto - Duração: 90 min.

Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
<i>Frei Luís de Sousa</i> , de Almeida Garrett: Ato I, cenas I e II: o diálogo, monólogo, apartes e didascália.	Iniciação ao estudo de <i>Frei Luís de Sousa</i> , de Almeida Garrett: Ato I, cenas I e II: o diálogo, monólogo, apartes e didascália. Caracterização das personagens D. Madalena e Telmo.	Manual “Expressões” do 11º ano, Porto Editora Giz/quadro Caderno Caneta Computador e colunas Folhas fornecidas pela professora	Observação direta

Tempo	Atividades	Competências
10 min	<ul style="list-style-type: none"> Entrada e chamada. Verificação do material para a aula. 	----
15 min	<ul style="list-style-type: none"> Alguns conceitos relacionados com texto dramático: diálogo, monólogo, aparte, didascálias e sua importância para a descrição do espaço físico e psicológico. Estudo do tempo com a análise dos números (7+14; 13; 3) 	Compreensão oral Expressão oral
20 min	<ul style="list-style-type: none"> Visualização de um excerto do filme de João Botelho “Quem és tu?” (duas primeiras cenas) e percepção dos alunos acerca do espaço físico, em contraste com os presságios anunciados por D. Madalena. Observação do texto d’<i>Os Lusíadas</i>, a partir da morte trágica de Inês de Castro: sua comparação com Madalena e suas diferenças; descoberta da intenção do autor com a utilização deste excerto. 	Compreensão oral Compreensão escrita
20 min	<ul style="list-style-type: none"> Início do preenchimento das fichas sobre a caracterização das personagens Madalena e Telmo, mediante informação contida no texto (trabalho a pares). 	Compreensão escrita Expressão escrita
25 min	<ul style="list-style-type: none"> Oficina de Escrita – a carta que D. João de Portugal enviou a D. Madalena. 	Expressão escrita



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
Português

11º ano – Turma 5ª – Lição nº 59 e 60 – 22 de janeiro de 2013 – Professora Joana Marto - Duração: 90 minutos

Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
<i>Frei Luís de Sousa</i> , de Almeida Garrett: Ato II, cenas I a III e Cenas X e XIV.	Estudo de <i>Frei Luís de Sousa</i> , de Almeida Garrett: Ato II, cenas I a III: Análise dos três retratos, trabalho de intertextualidade; mais indícios trágicos. Cenas X e XIV – Aniversário de todas as desgraças, “cegueira” de D. Madalena.	Manual “Expressões” do 11º ano, Porto Editora Giz/quadro Caderno Caneta “Folhas de sala”.	Observação direta


Tempo	Atividades	Competências
10 min	<ul style="list-style-type: none">Entrada, distribuição das “folhas de sala” e chamada.Verificação do material para a aula.	----
20 min	<ul style="list-style-type: none">Apresentação do excerto de <i>Menina e Moça</i>, de Bernardim Ribeiro, e análise do paralelismo com o início da obra.Três retratos, seu reconhecimento.Apresentação da folha de sala e do trabalho de leitura encenada.	Compreensão oral Compreensão escrita Expressão oral
35 min	<ul style="list-style-type: none">Análise do poema de Nuno Júdice, “Quadra melancólica”, relacionando-a com a primeira cena do Ato I e II – trabalho a pares.Apresentação de resultados.	Compreensão escrita Expressão oral Expressão escrita
25 min	<ul style="list-style-type: none">Leitura da Cena XIV – a “cegueira” de D. Madalena.Análise do texto ao nível do funcionamento da língua.	Expressão oral Compreensão escrita Gramática



Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
<i>Frei Luís de Sousa</i> , de Almeida Garrett: Ato III, cena III a VI e Cenas X e XIV. Observação de um quadro de Gustav Courbet.	Correção do TPC. Início do estudo do Ato III, de <i>Frei Luís de Sousa</i> , de Almeida Garrett, cena IV: monólogo de Telmo Pais. Características românticas das personagens da peça. Um olhar sobre o “Autorretrato” de Gustav Courbet.	Manual “Expressões” do 11º ano, Porto Editora Giz/quadro Caderno Caneta “Folha de sala”	Observação direta

Tempo	Atividades	Competências
10 min	<ul style="list-style-type: none">Entrada, chamada e verificação do trabalho de casa.	----
25 min	<ul style="list-style-type: none">Correção do trabalho de casa.Chamadas orais relativas ao funcionamento da língua.	Compreensão escrita Expressão escrita Expressão oral Gramática
20 min	<ul style="list-style-type: none">Leitura e análise do monólogo de Telmo, cena IV.Determinação do trágico na chegada do Romeiro: reação das personagens.	Compreensão oral Compreensão escrita Expressão oral
35 min	<ul style="list-style-type: none">Características românticas nas personagens de <i>Frei Luís de Sousa</i>: preenchimento de um quadro.Resolução do exercício 2, da página 205, do Manual do aluno acerca do drama interior de Manuel de Sousa Coutinho, como preparação da observação de um quadro de Gustav Courbet, “Autorretrato”.	Compreensão oral Expressão oral Compreensão escrita

ANEXO 7 – Análise comparativa entre D. Inês de Castro e D. Madalena

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA Português
	11º Ano – Turma 5ª – 15 de janeiro de 2013 – Professora Joana Marto

119

*Tu só, tu, puro Amor, com força crua,
Que os corações humanos tanto obriga,
Deste causa à molesta morte sua,
Como se fora pérfida inimiga.
Se dizem, fero Amor, que a sede tua
Nem com lágrimas tristes se mitiga,
É porque queres, áspero e tirano,
Tuas aras banhar em sangue humano.*

120


*Estavas, linda Inês, posta em sossego,
De teus anos colhendo doce fruto,
Naquele engano da alma, ledo e cego,
Que a Fortuna não deixa durar muito,
Nos saudosos campos do Mondego,
De teus formosos olhos nunca enxuto,
Aos montes ensinando e às ervinhas
O nome que no peito escrito tinhas.*

Canto III, *Os Lusíadas*, Luís de Camões

- Para ires refletindo, à medida que avanças na leitura da obra:

- Pontos comuns entre as figuras femininas – D. Madalena e Inês de Castro?
- Relação mulher-sociedade?
- Intenção do autor ao colocar este excerto no início da obra?

ANEXO 8 – *Frei Luís de Sousa*, oficina de escrita: a Carta

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA Português
	11º Ano – Turma 5ª – janeiro de 2013 – Professora Joana Marto

OFICINA DE ESCRITA

- Relê a fala do Telmo na página 158 do teu manual (linhas 139-144).

Telmo fala de uma carta que D. João teria escrito a D. Madalena, em que lhe prometia que, “vivo ou morto”, regressaria.

A tua tarefa é escreveres essa carta!

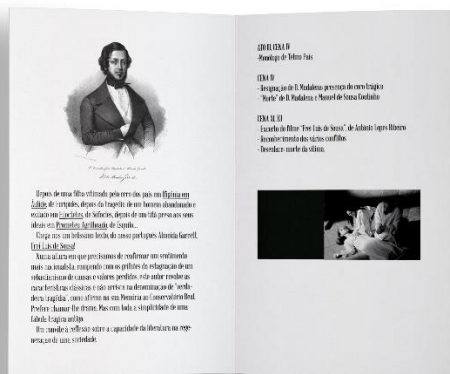
Não te esqueças:

- do ambiente em que a mesma teria sido escrita: D. João estava na guerra de Alcácer Quibir;
- dos sentimentos que D. João nutria por D. Madalena (cena II);
- de incluir a frase que Telmo relembra: “vivo ou morto, Madalena, hei de ver-vos pelo menos ainda uma vez neste mundo”.

A tua carta não pode exceder uma página A4.

Bom trabalho!

ANEXO 9 – Frei Luís de Sousa – “Folha de sala”, versão 3D



ANEXO 10 – “Folha de Sala” (conteúdos)



Depois de uma filha vitimada pelo erro dos pais em Ifigénia em Áulide, de Eurípides, depois da tragédia de um homem abandonado e exilado em Filoctetes, de Sófocles, depois de um titã preso aos seus ideais em Prometeu Agrilhoado, de Ésquilo...

Chega-nos um bellissimo texto, do nosso português Almeida Garrett, Frei Luis de Sousa!

Numa altura em que precisamos de reafirmar um sentimento mais nacionalista, rompendo com os grilhões da estagnação de um sebastianismo de causas e valores perdidos, este autor revolve as características clássicas e não arrisca na denominação de “verdadeira tragédia”, como afirma na sua Memória ao Conservatório Real. Prefere chamar-lhe drama. Mas com toda a simplicidade de uma fábula trágica antiga.

Um convite à reflexão sobre a capacidade da literatura na regeneração de uma sociedade.

ATO I, CENA I, II

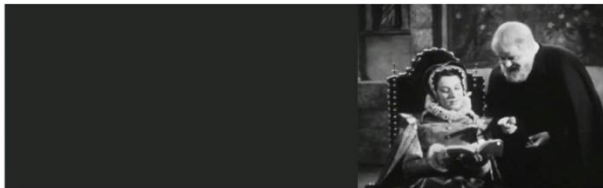
- Texto dramático: didascálias, diálogo, monólogo e aparte
- Episódio “Inês de Castro”, d’Os Lusíadas, Canto III, 119-120: intenção de autor
- Exposição do conflito (primeiros presságios): excerto do filme “Quem és tu?”, de João Botelho que finda com o aparte de Telmo Pais, “Terá...”
- Caracterização de personagens: D. Madalena de Vilhena e Telmo Pais
- Oficina de Escrita: carta de D. João de Portugal a D. Madalena de Vilhena

CENA III a VI

- Maria fala do retorno do rei: crença sebastianista
- Caracterização de personagem: Maria e Manuel de Sousa Coutinho
- Flores que murçam, audição apurada: debilidade de Maria

CENA XII

- Atitude patriótica de Manuel de Sousa Coutinho: excerto do filme “Quem és tu?”, de João Botelho
- Presságios: retrato em chamas, regresso à casa de D. João de Portugal.



ATO II, CENA I a III

- Excerto inicial de Menina e Moça, de Bernardim Ribeiro: intenção trágica de autor
- Três retratos, seu reconhecimento
- Intertextualidade: “Quadra melancólica”, de Nuno Júdice
- Indícios trágicos: indisposição de D. Madalena, retrato de D. João de Portugal, estado febril de Maria, palácio como convento

CENA X e XIII

- Indícios trágicos: aniversário de todas as desgraças
- Chegada do Romeiro e “cegueira” de D. Madalena

ATO III, CENA IV

- Monólogo de Telmo Pais

CENA IV

- Resignação de D. Madalena: presença do coro trágico
- “Morte” de D. Madalena e Manuel de Sousa Coutinho

CENA XI, XII

- Excerto do filme “Frei Luís de Sousa”, de António Lopes Ribeiro
- Reconhecimento dos vários conflitos
- Desenlace: morte da vítima.



Temas das Conferências à volta de Frei Luís de Sousa

- Os indícios trágicos da obra
- O Tempo e a simbologia dos números
- O Espaço físico, social e psicológico
- Funcionamento da Língua: mais um olhar sobre a obra
- Características de personagens românticas
- Características da tragédia grega na obra (excertos de Ifigénia em Áulide, Filoctetes e Prometeu Agrilhado)
- Sobre a *Memória ao Conservatório Real*

Trabalho de Investigação dos Atores

- Quem foi Frei Luís de Sousa?
- Um olhar sobre o autorretrato de Gustav Courbet
- Queria Almeida Garrett contar a história de Frei Luís de Sousa?
- Texto argumentativo: D. Madalena dos dias de hoje
- Leituras expressivas: tons trágicos e outros tons

Ficha técnica

Atores:

A
A
A
A
A
B
B
C
C
D
E
F
H
J
J
M
M
M
M
M
R
R
S
Y

Atores Secundários

Madalena Vilhena
Manuel de Sousa Coutinho
Maria de Noronha
Romeiro (D. João de Portugal)
Telmo Pais
Frei Jorge

Produção

Ler Fora do Papel

Encenação e sonoplastia

Joana Marto

Assistente de Encenação

Regina Garcia

Construção de Cenografia

e Desenho de Luz

Escola Secundária de José
Gomes Ferreira


Confeção de figurinos

Zara, Pull&Bear, Element,
Bershka e baú da avó.

Agradecimentos

Frei Luís de Sousa

ANEXO 11 – *Frei Luís de Sousa* – Ficha de Intertextualidade

 ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA Português
	11º Ano – Turma 5ª – 22 de janeiro de 2013 – Professora Joana Marto

ESTUDO DE FREI LUÍS DE SOUSA, DE ALMEIDA GARRETT, Ato II, Cena I

“Menina e moça me levaram de casa de minha mãe para muito longe. Que causa fosse então a daquela minha levada, era ainda pequena, não a soube. Agora não lhe ponho outra, senão que parece que já então havia de ser o que depois foi. Vivi ali tanto tempo quanto foi necessário para não poder viver em outra parte. Muito contente fui em aquela terra, mas, coitada de mim, que em breve espaço se mudou tudo aquilo que em longo tempo se buscou e para longo tempo se buscava. Grande desventura foi a que me fez ser triste ou, per aventura, a que me fez ser leda. Depois que eu vi tantas cousas trocadas por outras, e o prazer feito mágoa maior, a tanta tristeza cheguei que mais me pesava do bem que tive, que do mal que tinha.”


Menina e Moça, Bernardim Ribeiro

“Quadra Melancólica”

*Nas casas antigas onde a morte se instala,
Abrem-se janelas, o sol pode entrar;
E as sombras sentadas nos sofás da sala
Esfregam os olhos para não chorar.*

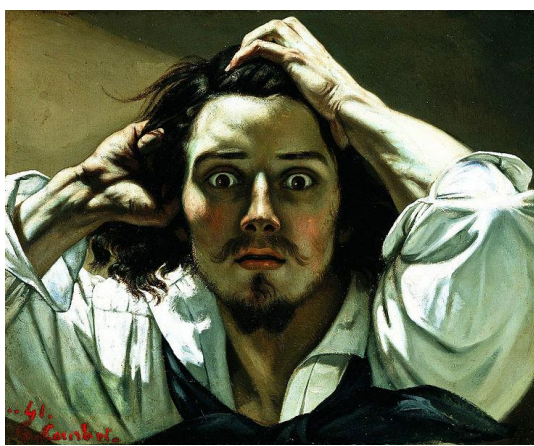
JÚDICE, Nuno, 2000, Poesia Reunida

ANEXO 12 – *Frei Luís de Sousa*, oficina de escrita: quadro de Gustave Courbet

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA Português
	11º Ano – Turma 5ª – janeiro de 2013 – Professora Joana Marto

OFICINA DE ESCRITA

(em volta de um quadro de Gustave Courbet)



Observa, com atenção, este quadro de Gustave Courbet.

Chama-se “O Homem desesperado”, mas é igualmente conhecido por “Autorretrato” (1843-45).


Com o conhecimento que já tens da obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, relaciona este quadro com os sentimentos vividos por Manuel de Sousa Coutinho, ao longo do Ato III.

Tens uma página para construíres um texto cuidado, organizado e objetivo.

Não te esqueças de mencionar as cenas e/ou falas que sustentam a tua reflexão.

Bom trabalho!

ANEXO 13 – Ficha de excertos de tragédias gregas

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA Português
	11º Ano – Turma 5ª – janeiro de 2013 – Professora Joana Marto

Tragédias gregas – uma inspiração de autor

FILOCTETES, de SÓFOCLES

FILOCTETES

227 (...) Não fiquéis temerosos nem espantados, com receio do meu aspecto selvagem; tende
compaixão deste desgraçado – aqui só ao abandono, sem amigos, maltratado. Falai, se
230 realmente vindes como amigos. Vá, respondei, que não é justo que não obtenha de vós
resposta nem vós de mim.

1030 (...) Já não sou nada e, para vós, morri há muito. Como? Ó abominação dos deuses?! Então
já não sou para ti um coxo com uma fétida chaga? Já é possível fazer sacrifícios aos deuses
comigo a bordo?! Fazer libações?! Esse foi o pretexto alegado para vos desfazeres de
mim... Má morte tendes! E haveis de sucumbir, em paga da injustiça que cometestes
contra o pobre homem que sou (...)

1348 Ó vida odiosa, porquê, porque me deténs ainda cá na terra a olhar a luz do dia e não me
1350 concedeste ter ido já para o Hades? Ai de mim! Que hei de fazer? Como não acreditar
nas palavras deste jovem que me deu conselhos de amigo?

(Pausa)

Mas posso realmente ceder? E como vou eu, desgraçado, aparecer à luz do dia, depois
de proceder deste modo? (...)

IFIGÉNIA EM ÁULIDE, de EURÍPIDES

CLITEMNESTRA

867 Aqui tens a minha mão. Não demores, se algo dizer me queres.

ANCIÃO

Decerto me conheces a mim, que para ti e teus filhos na benquerença cresci?

CLITEMNESTRA

Eu conheço-te como antigo servidor que és na minha casa (...)

ANCIÃO

871 Assim é. E de ti sou amigo devotado, mas menos do teu marido.

CLITEMNESTRA

Revela-nos, enfim, agora, a explicação de que falas.

ANCIÃO

Tua filha, o pai que a gerou, com sua própria mão está para matá-la...

CLITEMNESTRA

Como? Renega do teu falar, ancião que não estás no teu juízo.

IFIGÉNIA

1279 Ai de mim, mãe! Pois sobre ambas

A mesma melopeia de desgraça se abateu

E jamais, para mim, luz

Haverá nem do sol este esplendor.

Ai! Ai!

PROMETEU AGRILHOADO, de ÉSQUILO

PODER

- 82 Agora, aqui, neste lugar, sê insolente e, depois de roubares o privilégio dos deuses, faz presente dele aos efémeros. Que alívio os mortais serão capazes de trazer aos teus sofrimentos? Com um falso nome dos deuses te chama Prometeu – o Previdente - ; deves, pois, de maneira previdente, libertar-te das cadeias forjadas pela arte deste.

PROMETEU

- 94 (...) Contemplai o que eu, um deus, sofro da parte dos deuses. Vede com que tratamento injurioso, dilacerado, suportarei a grande idade do tempo. Foi esta a prisão indigna que para mim inventou o novo do chefe dos Bem-Aventurados. Ai! Ai! Como deploro o sofrimento presente e o que há de vir! Para quando, enfim, está decretado pelo destino o termo destas minhas penas? Mas que digo eu? Já sei antecipadamente e com exactidão tudo o que vai acontecer. Nem virá sobre mim nenhum sofrimento imprevisto. Preciso é suportar o mais facilmente possível o que foi marcado pelo destino, pois bem sei que a força da Necessidade é inexpugnável. (...)

ANEXO 14 – Frei Luís de Sousa, critérios de correção do teste de avaliação (Grupo I)

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DO TESTE DE AVALIAÇÃO DA TURMA 11º - 5ª – Grupo I

ITENS Nº	DESCRITORES	PONTUAÇÃO
	Aspetos de Conteúdo	
	NÍVEIS DE DESEMPENHO	
1	Externamente, situa a cena no ato II, e internamente, identifica três acontecimentos, mencionando, pelo menos, o episódio do “incêndio”.	12
	Externamente, situa a cena no ato II, e internamente, identifica dois acontecimentos, mencionando, pelo menos, o episódio do “incêndio”.	9
	Externamente, situa a cena no ato II, e internamente, identifica um acontecimento.	6
	Situa a cena apenas na estrutura externa. OU Apresenta um único acontecimento para situar na estrutura interna.	3
	Dá outra resposta. OU Não responde.	0
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	
	Produz um discurso organizado e correto na sua estrutura expositiva, obedecendo às regras ortográficas, de pontuação, lexicais, morfológicas e sintáticas.	8
	Produz um discurso com algumas incorreções na estrutura expositiva, obedecendo às regras ortográficas, de pontuação e sintáticas.	6
	Produz um discurso desorganizado e incorreto, sem estrutura expositiva, obedecendo às regras ortográficas, de pontuação, lexicais, morfológicas e sintáticas.	4

	Produz um discurso desorganizado e incorreto, sem estrutura expositiva, desobedecendo a algumas regras ortográficas, de pontuação, lexicais, morfológicas e sintáticas.	2
	Aspetos de Conteúdo	
	NÍVEIS DE DESEMPENHO	
2.1	Indica duas características para cada uma das duas personagens presentes no excerto, num total de quatro características, transcrevendo quatro citações adequadas.	12
	Indica duas características para cada uma das duas personagens presentes no excerto, num total de quatro características, transcrevendo quatro citações desadequadas. OU Indica duas características para cada uma das duas personagens presentes no excerto, num total de quatro características, transcrevendo uma citação adequada.	9
	Indica uma característica para cada uma das duas personagens presentes no excerto, num total de duas características, transcrevendo duas citações adequadas. OU Indica duas características para uma das personagens e uma característica para a outra, num total de três características, transcrevendo três citações adequadas.	6
	Indica uma característica para cada uma das duas personagens presentes no excerto, num total de duas características, transcrevendo duas citações desadequadas. OU Indica duas características apenas de uma personagem presente no excerto, transcrevendo duas citações adequadas. OU Indica uma característica para cada uma das duas personagens presentes no excerto, num total de duas características, transcrevendo uma citação adequada.	3
	Dá outra resposta. OU Não responde.	0
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	

	Produz um discurso organizado e correto na sua estrutura expositiva, obedecendo às regras ortográficas, de pontuação, lexicais, morfológicas e sintáticas.	8
	Produz um discurso com algumas incorreções na estrutura expositiva, obedecendo às regras ortográficas, de pontuação e sintáticas.	6
	Produz um discurso desorganizado e incorreto, sem estrutura expositiva, obedecendo às regras ortográficas, de pontuação, lexicais, morfológicas e sintáticas.	4
	Produz um discurso desorganizado e incorreto, sem estrutura expositiva, desobedecendo a algumas regras ortográficas, de pontuação, lexicais, morfológicas e sintáticas. OU Limita-se a transcrever.	2
	Aspetos de Conteúdo	
	NÍVEIS DE DESEMPENHO	
3.1	Indica dois indícios trágicos e respetivas justificações, suportando a resposta com duas citações textuais adequadas.	12
	Indica dois indícios trágicos e respetivas justificações de forma pouco plausível, suportando a resposta com duas citações textuais adequadas.	9
	Indica dois indícios trágicos e uma justificação adequada, sem citação textual adequada. OU Indica um indício trágico e respetiva justificação, suportando a resposta com citação adequada do texto. OU Indica dois indícios trágicos sem as respetivas justificações, suportando a resposta com duas citações adequadas do texto.	6
	Indica um indício trágico e respetiva justificação, sem apresentação da citação textual. OU Indica um indício trágico e respetiva citação textual, sem apresentar justificação.	3
	Dá outra resposta. OU Não responde.	0

	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	
	Produz um discurso organizado e correto na sua estrutura expositiva, obedecendo às regras ortográficas, de pontuação, lexicais, morfológicas e sintáticas.	8
	Produz um discurso com algumas incorreções na estrutura expositiva, obedecendo às regras ortográficas, de pontuação e sintáticas.	6
	Produz um discurso desorganizado e incorreto, sem estrutura expositiva, obedecendo às regras ortográficas, de pontuação, lexicais, morfológicas e sintáticas.	4
	Produz um discurso desorganizado e incorreto, sem estrutura expositiva, desobedecendo a algumas regras ortográficas, de pontuação, lexicais, morfológicas e sintáticas. OU Limita-se a transcrever.	2
	Aspetos de Conteúdo	
	NÍVEIS DE DESEMPENHO	
4	Indica um dos seguintes recursos expressivos, justificando de forma plausível e completa: Enumeração/Dupla Adjetivação/ Hipérbole/ Metáfora.	9
	Indica um dos seguintes recursos expressivos, justificando de forma incompleta: Enumeração/Dupla Adjetivação/ Hipérbole/ Metáfora.	7
	Indica qualquer outro recurso expressivo, justificando de forma plausível e completa.	5
	Indica um dos seguintes recursos expressivos, sem apresentar qualquer justificação: Enumeração/Dupla Adjetivação/ Hipérbole/ Metáfora.	3
	Dá outra resposta. OU Não responde.	0
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	


	Produz um discurso organizado e correto na sua estrutura expositiva, obedecendo às regras ortográficas, de pontuação, lexicais, morfológicas e sintáticas.	6
	Produz um discurso com algumas incorreções na estrutura expositiva, obedecendo apenas a regras ortográficas, de pontuação e sintáticas.	4
	Produz um discurso desorganizado e incorreto, sem estrutura expositiva, desobedecendo a algumas regras ortográficas, de pontuação, lexicais, morfológicas e sintáticas.	2
	Aspetos de Conteúdo	
	NÍVEIS DE DESEMPENHO	
5	Responde corretamente às oito questões V/F, justificando corretamente as opções falsas.	25
	Responde corretamente entre seis e sete questões V/F, justificando corretamente as opções falsas.	20
	Responde corretamente entre quatro e cinco questões V/F, justificando corretamente as opções falsas.	15
	Responde corretamente entre duas a três questões V/F, justificando corretamente as opções falsas.	10
	Responde corretamente apenas a uma questão V/F, justificando corretamente as opções falsas.	5
	Responde incorretamente às oito questões. OU Não responde.	0
	Aspetos de organização e correção da expressão escrita	
	(não aplicável)	

ANEXO 15 – Alunos ouvem as leituras encenadas de olhos vendados

“Saiba que os poetas como os cegos/ Podem ver na escuridão”
(Chico Buarque, *Choro bandido*)



ANEXO 16 – *Frei Luís de Sousa*, Ficha de autoavaliação da leitura encenada

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA Português
	11º Ano – Turma 5ª – fevereiro de 2013 – Professora Joana Marto

Autoavaliação da leitura expressiva – *Frei Luís de Sousa*

Nome: _____ Nº: _____

Articulação	Troco palavras ou sílabas.	
	“Como” palavras ou sílabas.	
	Hesito em algumas palavras.	
	Articulo corretamente as palavras.	
Pontuação	Não respeito a pontuação.	
	Desrespeito a pontuação de vez em quando.	
	Respeito a pontuação.	
Ritmo	Leio demasiado devagar.	
	Leio demasiado depressa.	
	Leio com o ritmo adequado ao texto.	
Intensidade	Tom de voz demasiado baixo.	
	Tom de voz demasiado alto.	
	Tom de voz adequado.	
Expressão Pessoal	Inibida.	
	Viva.	
Apreciação global	Faço leitura silabada.	
	Leio com algumas incorreções.	
	Faço uma leitura correta.	
	Faço uma leitura expressiva.	

A minha leitura expressiva foi _____ porque _____

ANEXO 17– Ficha de avaliação da leitura dos excertos de *Frei Luís de Sousa*


 <p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA</p>	<p>Leituras Expressivas - Frei Luís de Sousa -</p> <p>Professora: Joana Marto Disciplina: Português</p>	<p>2012 / 2013</p> <p>11º 5ª</p> <p>2º Período</p>
--	---	---

	Alunos	Articulação	Pontuação	Ritmo	Intensidade	Expressão pessoal	Empenho	Nota global	Outros aspetos relevantes / Sugestões/ Observações
1.	A	-	-	-	-	-	-	0	Não apresentou a leitura expressiva.
2.	B	S	B	S	S	B	MB	14	(personagem: Madalena)
3.	C	S	S	B	S	S	S	13	(personagem: Manuel Sousa Coutinho)
4.	D	B	S+	S	S	B	B	14	(personagem: Madalena)
5.	E	B	MB	S	B	B	B	15	(personagem: Manuel Sousa Coutinho)
6.	F	S	B	S	S	B	S	13	(personagem: Frei Jorge)
7.	G	S	B	S+	S	S+	S	13	(personagem: Romeiro)
8.	H	B	MB	S	B	B	B	16	(personagem: Maria)
9.	I	B-	B	S	S	B	S+	14	(personagem: Maria)
10.	J	S	S	I	S-	S-	S	11	(personagem: Madalena)

11.	K	S	B	S	S	S	B -	13	(personagem: Romeiro)
12.	L	B -	S	S	B	B -	S	13	(personagem: Frei Jorge)
13.	M	S	S	S	S +	S -	S	12	(personagem: Frei Jorge)
14.	N	B -	B	B -	B	B	B +	15	(personagem: Frei Jorge)
15.	O	S	S	S	S	S	S -	12	(personagem: Maria)
16.	P	S	S +	S	S	S +	S +	13	(personagem: Frei Jorge)
17.	Q	I	S	S	S -	S +	S	12	(personagem: Madalena)
18.	R	B -	MB	B	B	B	B	15	(personagem: Maria)
19.	S	B	MB	B	B +	MB	MB	17	(personagem: Madalena)
20.	T	B	B +	B	B +	MB	B +	15	(personagem: Madalena)
21.	U	B	S	S	S	B	S +	13	(personagem: Frei Jorge)
22.	V	S	S +	S	S	S +	S	13	(personagem: Madalena)
23.	W	B	B	S	B	B	B +	15	(personagem: Manuel Sousa Coutinho)
24.	Y	S	S	S	I +	S -	S -	11	(personagem: Romeiro)

MI – Muito Insuficiente; **I** – Insuficiente; **S** – Suficiente; **B** – Bom; **MB** – Muito Bom.

ANEXO 18 – Sequência 4 - Planificação / Cesário Verde, “A Débil”

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA - Português -
	11º ano – Turma 5 – Lição nº – 9 de abril de 2013 – Professor Joana Marto

Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
“A Débil”, de Cesário Verde – características do feminino. Exemplos de poesia contemporânea.	Intertextualidade: a presença de características da poesia de Cesário Verde em poesia contemporânea – audição e análise de poemas.	Computador e Projetor; Quadro e giz; Folhas com os poemas selecionados pela professora; Vídeos selecionados pela professora; CD de Recursos do Manual <i>Expressões</i> do 11º ano, da Porto Editora.	Observação direta

Tempo	Atividades	Competências
10 min	<ul style="list-style-type: none"> Entrada e chamada. Verificação do material para a aula. 	—
10 min	<ul style="list-style-type: none"> Algumas temáticas na poesia de Cesário Verde – revisões. 	Expressão oral
40 min	<ul style="list-style-type: none"> Visualização de um videoclip do grupo musical Deolinda, “Fado Toninho”, e de uma representação do poema de Adília Lopes, “A Elisabeth foi-se embora”; visualização de alguns quadros de Paula Rego; audição da leitura expressiva do “Coro dos Cornudos” de Luiz Pacheco, por Mário Viegas; audição do poema de Cesário Verde, “A Débil”. Leitura silenciosa dos mesmos poemas. 	Compreensão oral Compreensão escrita Expressão oral
20 min	<ul style="list-style-type: none"> Levantamento das características femininas apresentadas em cada poema - sistematização. Levantamento de outras características típicas em Cesário Verde, presentes da poesia portuguesa contemporânea: os sentidos, poetas “à margem”. 	Expressão oral Expressão escrita Compreensão oral
10 min	<ul style="list-style-type: none"> Características formais e temáticas do poema “A Débil”, de Cesário Verde. 	Compreensão oral Compreensão escrita



“Fado Toninho”, Deolinda

Dizem que é mau, que faz e acontece,
arma confusão e o diabo a sete.
Agarrem-me que eu vou-me a ele
nem sei o que lhe faço...
desgrenho os cabelos
esborrato os lábios.
Se não me seguram
dou-lhe forte e feio:
beijinhos na boca,
arrepios no peito.
e pagas as favas
eu digo: - "enfim,
ó meu rapazinho
és fraco pra mim!"

De peito feito ele ginga o passo
arregaça as mangas e escarra pró lado.
Anda lá, ó meu cobardolas
vem cá mano a mano
eu faço e aconteço
eu posso, eu mando.
se não me seguram
dou-lhe forte e feio:
beijinhos na boca,
arrepios no peito.
e pagas as favas

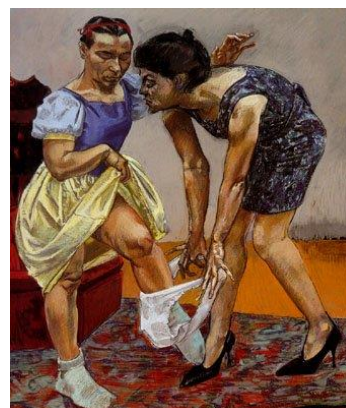
eu digo: "-enfim,
ó meu rapazinho
sou tão má pra ti!"

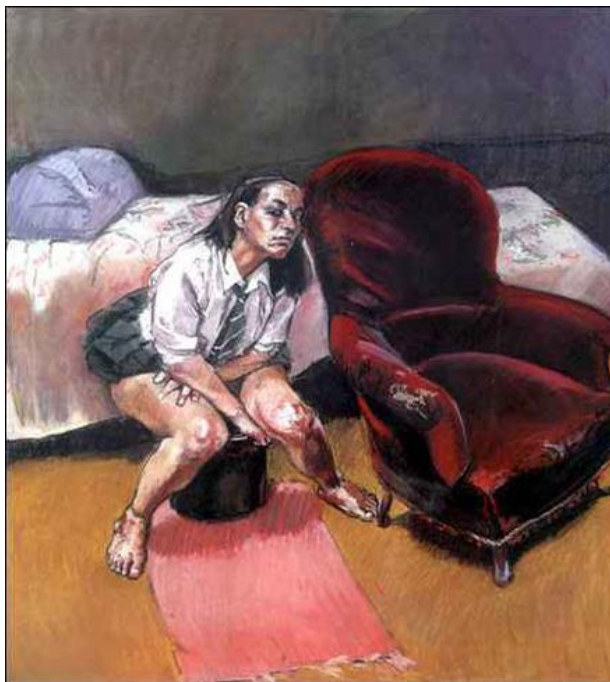
Ó meu rapazinho, ai
eu digo assim:
"- Se não me seguram
dou cabo de ti!"



**“A Elisabeth foi-se embora
(com algumas coisas de Anne Sexton)”, Adília Lopes**

Eu que já fui do pequeno-almoço à loucura
eu que já adoeci a estudar morse
e a beber café com leite
não posso passar sem a Elisabeth
porque é que a despediu senhora doutora?
que mal me fazia a Elisabeth?
eu só gosto que seja a Elisabeth
a lavar-me a cabeça
não suporto que a senhora doutora me
toque na cabeça
eu só venho cá senhora doutora
para a Elisabeth me lavar a cabeça
só ela sabe as cores os cheiros a viscosidade
de que eu gosto nos shampoos
só ela sabe como eu gosto da água quase fria
a escorrer-me pela cabeça abaixo
eu não posso passar sem a Elisabeth
não me venha dizer que o tempo cura tudo
contava com ela para o resto da vida
a Elisabeth era a princesa das raposas
precisava das mãos dela na minha cabeça
ah não haver facas que lhe cortem o
pescoço senhora doutora eu não volto
ao seu anti-séptico túnel
já fui bela uma vez agora sou eu
não quero ser barulhenta e sozinha
outra vez no túnel o que fez à Elisabeth?
a Elisabeth foi-se embora
é só o que tem para me dizer senhora
doutora
com uma frase dessas na cabeça
eu não quero voltar à minha vida





Coro de escárnio e lamentação dos cornudos em volta de S.Pedro, Luiz Pacheco

Coplas dedicadas às fogosas e vampirescas mulheres da Beira, de quem já Abel Botelho disse o que disse.

Monólogo do primeiro cornudo:
Acordei um triste dia
Com uns cornos bem bonitos
E perguntei à Maria
Porque me pôs os palitos
Jurou por alma da mãe
(Com mil tretas de mulher)
Que era mentira
Também, ainda me custava a crer
Fiquei de olho espevitado
Que calado é o melhor
E para não re-ser enganado
Redobrei gozós de amor
Tais canseiras dei ao físico
Tal ardor pus nos abraços
Que caí morto de tísico
Com o sexo em pedaços
Já esperava por isto a magana?
Já previra o que se deu?

Do Além via-a na cama
Com um tipo pior que eu
Vi-o dar ao rabo a valer
Fornicando a preceito
Sabia daquele mistério
Que puxa muito do peito
Foi a hora de me eu rir
Que a vingança tem seus quês
O mais certo é para aqui vir
Ainda antes que passe um mês
Arranjei um bom lugar
Na pensão de Mestre Pedro
Onde todos vão parar
Embora com muito medo
Não passava de uma semana
O meu dito estava escrito
Vítima daquela magana
Pobre tísico, tadito.

“A Débil”, Cesário Verde

Eu, que sou feio, sólido, leal,
A ti, que és bela, frágil, assustada,
Quero estimar-te sempre, recatada
Numa existência honesta, de cristal.

Sentado à mesa dum café devasso,
Ao avistar-te, há pouco, fraca e loura,
Nesta Babel tão velha e corruptora,
Tive tenções de oferecer-te o braço.

E, quando socorreste um miserável,
Eu, que bebia cálices de absinto,
Mandeir ir a garrafa, porque sinto
Que me tornas prestante, bom, saudável.

"Ela aí vem!" disse eu para os demais;
E pus-me a olhar, vexado e suspirando,
O teu corpo que pulsa, alegre e brando,
Na frescura dos linhos matinais.

Via-te pela porta envidraçada;
E invejava, — talvez que não o suspeites! -
Esse vestido simples, sem enfeites,
Nessa cintura tenra, imaculada.

la passando, a quatro, o patriarca.
Triste eu saí. Doía-me a cabeça.
Uma turba ruidosa, negra, espessa,
Voltava das exéquias dum monarca.



(Degas, Repasseuses)



Adorável! Tu, muito natural,
Seguias a pensar no teu bordado;
Avultava, num largo arborizado,
Uma estátua de rei num pedestal.

Sorriam, nos seus trens, os titulares;
E ao claro sol, guardava-te, no entanto,
A tua boa mãe, que te ama tanto,
Que não te morrerá sem te casares!

Soberbo dia! Impunha-me respeito
A limpidez do teu semblante grego;
E uma família, um ninho de sossego,
Desejava beijar sobre o teu peito.

Com elegância e sem ostentação,
Atravessavas branca, esbelta e fina,
Uma chusma de padres de batina,
E de altos funcionários da nação.

"Mas se a atropela o povo turbulento!
Se fosse, por acaso, ali pisada!"
De repente, paraste embaraçada
Ao pé dum numeroso ajuntamento.

E eu, que urdia estes fáceis esbocetos,
Julguei ver, com a vista de poeta,
Uma pombinha tímida e quieta
Num bando ameaçador de corvos pretos.

E foi, então, que eu, homem varonil,
Quis dedicar-te a minha pobre vida,
A ti, que és ténue, dócil, recolhida,
Eu, que sou hábil, prático, viril.

ANEXO 20 – Cesário Verde - Teste de avaliação (Grupo I - Interpretação)



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA TESTE DE AVALIAÇÃO

Português – 11º ano
(Professora Regina Garcia e Professora Joana Marto)

Grupo I (100 pontos)

Leia, atentamente, o seguinte excerto do poema de Cesário Verde:

Cristalizações

1 Faz frio. Mas, depois duns dias de aguaceiros,
Vibra uma imensa claridade crua.
De cócoras, em linha os calceteiros,
Com lentidão, terrosos e grosseiros,
Calçam de lado a lado a longa rua.

6 Como as elevações secaram do relento,
E o descoberto Sol abafa e cria!
A frialdade exige o movimento;
E as poças de água, como um chão vidrento,
Reflectem a molhada casaria.

11 Em pé e perna, dando aos rins que a marcha agita,
Disseminadas, gritam as peixeiras;
Luzem, aquecem na manhã,
Uns barracões de gente pobrezita
E uns quintalórios¹ velhos, com parreiras.

16 Não se ouvem aves; nem o choro duma nora!
Tomam por outra parte os viandantes²;
E o ferro e a pedra - que união sonora! -
Retinem alto pelo espaço fora,
Com choques rijos, ásperos, cantantes.

21 Bom tempo. E os rapagões, morosos, duros, baços,
Cuja coluna nunca se endireita,
Partem penedos. Cruzam-se estilhaços.
Pesam enormemente os grossos maços,
Com que outros batem a calçada feita.

27 A sua barba agreste! A lâ dos seus barretes!
Que espessos forros! Numa das regueiras³
Acamam-se as japonas⁴, os coletes;
E eles descalçam com os picaretas
Que ferem lume sobre pederneiras⁵.



Os Calceteiros, Courbet

32 E neste rude mês, que não consente as flores,
Fundeião, como esquadra em fria paz,
As árvores despidas. Sóbrias cores!
Mastros, enxárcias⁶, vergas! Valadores
Atiram terra com as largas pás...

37 Eu julgo-me no Norte, ao frio - o grande agente!
Carros de mão que cham carregados,
Conduzem saibros⁷, vagarosamente;
Vê-se a cidade, mercantil, contente:
Madeiras, águas, multidões, telhados!

42 Negrejam os quintais; enxuga a alvenaria⁸;
Em arco, sem as nuvens flutuantes,
O céu renova a tinta corredia;
E os charcos brilham tanto que eu diria
Ter ante mim lagoas de brilhantes!

47 E engelhem muito embora, os fracos, os
tolhidos,
Eu tudo encontro alegremente exacto,
Lavo, refresco, limpo os meus sentidos.
E tangem-me, excitados, sacudidos,
O tacto, a vista, o ouvido, o gosto, o olfato!

¹ Quintalório: quintal grande, mas mal cuidado.

² Viandante: pessoa que viaja, especialmente a pé.

³ Regueira: Pequena corrente de água.

⁴ Japona: casaco curto.

⁵ Pederneira: Pedra que, ferida com o fuzil, produz lume.

⁶ Enxárcia: Conjunto de todos os cabos de um navio que seguram os mastros.

⁷ Saibro: Areia grossa com pequenas pedras à mistura.

⁸ Alvenaria: Pedra.

Apresente, de forma bem estruturada, as suas respostas aos itens que se seguem.

1. Refira o momento da ação, neste poema, transcrevendo três referências temporais que o comprovem.

2. “E engellem, muito embora, os fracos, os tolhidos,/ eu tudo encontro alegremente exacto.” (linhas 47-48)

2.1. Explique o contraste social estabelecido entre o sujeito poético e a realidade circundante.

3. Identifique o recurso estilístico, nos versos que se seguem, apresentando a sua expressividade:

3.1. “E os rapagões, morosos, duros, baços [...]” (linhas 21-22)

3.2. “E tangem-me, excitados, sacudidos,/ O tacto, a vista, o ouvido, o gosto, o olfacto!” (linhas 50-51)


4. “E os charcos brilham tanto, que eu diria/ Ter ante mim lagoas de brilhantes!” (linhas 45-46)

4.1. De acordo com os conhecimentos que adquiriu nas últimas aulas, refira se os versos acima transcritos se aproximam mais da corrente artística impressionista ou realista. Justifique.

5. Atente nas duas primeiras estrofes do poema.

5.1. Faça a análise da métrica e da rima.


ANEXO 21 – Sequência 5 – Planificação / *Os Maias*

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA Português	
	11º ano – Turma 5 – Lição nº 114, 115 e 116 – 17 e 22 de maio de 2013 – Professor Joana Marto Duração: 30 + 90 minutos	

Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
Objetivos da leitura expressiva – reconhecimento de alguns aspetos a ter em conta numa leitura expressiva. Exemplos de leitura expressiva - excertos de <i>Os Maias</i> .	114) Objetivos e aspetos da leitura expressiva. Audição de exemplos de leitura expressiva e distribuição de excertos da obra em estudo. 115 e 116) Leituras expressivas de alguns excertos de <i>Os Maias</i> .	Computador + Colunas Quadro e giz Gravador <i>Os Maias</i> (excertos) Faixas pretas.	Observação direta

Tempo	Atividades	Competências
10 min	<ul style="list-style-type: none"> Entrada e chamada. Verificação do material para a aula. 	—
20 min	<ul style="list-style-type: none"> Identificação dos objetivos da leitura expressiva. Audição de alguns exemplos de excertos de <i>Os Maias</i>. Distribuição de excertos de <i>Os Maias</i> a apresentar à turma. 	Compreensão oral Compreensão escrita Expressão oral
70 min	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e audição dos excertos preparados pelos grupos. 	Compreensão oral Expressão oral
10 min	<ul style="list-style-type: none"> Autoavaliação das leituras efetuadas. 	Compreensão escrita
10 min	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento de dificuldades. Conclusões acerca do valor da leitura expressiva. 	Compreensão oral Expressão oral

ANEXO 22 – Os Maias, pistas para preparação da leitura expressiva de excertos


	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
	Português
11º ano – Turma 5ª – Lição nº 114-116 – Maio de 2013 – Professora Joana Marto	

Na preparação da leitura, deves ter em atenção:

1. **A INTENSIDADE DAS FALAS:** grito, sussurro...
2. **Os MOVIMENTOS DE ENUNCIÇÃO:** rutura, pausa, aceleração...
3. **Os EFEITOS RÍTMICOS:** réplicas longas e réplicas curtas...
4. **Os REGISTOS DE LÍNGUA:** cuidada, familiar...
5. **Os TOM:** exaltado, inquieto, irónico, apaziguador...
6. **As MODALIZAÇÕES:** humorística, ternurenta...
7. **A AÇÃO:** articular o silêncio, a tomada de palavra e interrupção do discurso;
8. **O MOVIMENTO DO CORPO:** imaginar características corporais;
9. **Os PORMENORES CÉNICOS:** possibilidades cénicas da matéria verbal.

BOAS LEITURAS!

ANEXO 23 – Ficha de avaliação da leitura dos excertos de *Os Maias*

 <p>ESCOLA SECUNDÁRIA JOSE GOMES FERREIRA</p>	<p><i>Leituras Expressivas</i></p> <p>- Os Maias -</p> <p>Professora: Joana Marto Disciplina: Português</p>							<p>2012 / 2013</p> <p>11º 5ª</p> <p>3º Período</p>
--	---	--	--	--	--	--	--	--

	Alunos	Articulação	Pontuação	Ritmo	Intensidade	Expressão pessoal	Empenho	Nota global	Outros aspetos relevantes / Sugestões/ Observações
1.	A	-	-	-	-	-	-	0	Não apresentou a leitura expressiva.
2.	B	S -	B -	S	S +	S	S	13	Piorou na articulação e na pontuação. Revelou menos empenho.
3.	C	B+	B	B -	B +	B +	MB	17 -	Grande evolução no empenho, intensidade e na expressividade.
4.	D	B	B -	S +	B	B +	MB	17	Melhorou muito no empenho e na expressividade.
5.	E	B +	MB	MB	MB	MB	MB	19	Grande evolução na expressividade, intensidade e ritmo.
6.	F	B	B -	S	S	B	B	14	Melhorou o empenho e expressividade.
7.	G	B	B	S +	S +	B -	B	14 +	Maior empenho e expressividade.
8.	H	B	B +	B -	B	B	B +	16 +	Melhorou no empenho mas precisa de melhorar o ritmo e a modelação.
9.	I	B -	B	S +	S +	B	B	14 +	Demonstra maior empenho. Melhorou na expressividade.
10.	J	S +	S	S	S	S	B -	13	Revelou mais empenho e evolução no ritmo e na expressão.
11.	K	B	B	B	B	MB	MB	16 +	Revela grande evolução na intensidade, expressividade, ritmo e pontuação
12.	L	-	-	-	-	-	-	-	(Faltou)
13.	M	S	S	S -	S	S -	S -	11+	Piorou a expressão, ritmo e intensidade

14	N	B -	B	B -	B -	B +	B +	15 +	Piorou na Intensidade mas continua a revelar empenho.
15	O	S +	S	S	B -	S +	B	14	Ritmo deverá ser mais moderado. Revela evolução pela criatividade - recurso à ironia.
16	P	S +	S +	S +	B	S +	S +	14	Revela maior empenho e expressividade - recurso à ironia.
17	Q	S	S	S	S +	S +	S +	13	Melhorou a articulação e pontuação. Revela mais empenho.
18	R	B +	MB	B +	MB	MB	MB	19	Trabalho muito bem feito, com grande evolução na modelação das vozes. Revela empenho e preparação.
19	S	B +	MB	B +	MB	MB	MB	18	Melhorou na expressão e na articulação. Bom trabalho com a dicção.
20	T	B -	B	B	B +	B +	B +	15 +	Revela empenho no trabalho das personagens.
21	U	B -	B +	B -	B +	B +	MB	16+	Grande empenho, melhorou a intensidade. Precisa melhorar o ritmo para evitar enganos.
22	V	S +	S	S	S	S +	S	12	Precisa melhorar a expressividade, ritmo e o empenho.
23	W	B	B	B	B	MB	MB	16 +	Melhorou no empenho e expressividade
24	X	S	S	S	S -	S	S	12 +	Revelou melhorias na intensidade, expressividade. Maior empenho.

MI – Muito Insuficiente; **I** – Insuficiente; **S** – Suficiente; **B** – Bom; **MB** – Muito Bom;

ANEXO 24 – *Os Maias* - Representação do episódio do “Jantar no Hotel Central”



Representação do jantar no Hotel Central: Dâmaso Salcede, João da Ega, Jacob Cohen, Craft, Carlos da Maia e Tomás de Alencar (realizado por um aluno)



Craft, Carlos da Maia e Tomás de Alencar (pormenor)

ANEXO 25 – Justificação de avaliação apresentada em Conselho de Turma – 11º 5ª

Disciplina de Português 11º ano Turma 5 - 2º período (fevereiro 2013)

Os alunos desta turma demonstraram maior empenho nas tarefas sugeridas, embora ainda revelem dificuldades em sintetizar a matéria oralmente. O maior trabalho incidiu sobre a obra *Frei Luís de Sousa* e a sua compreensão e análise têm sido feitas na aula, sendo, na produção escrita, mais evidentes as dificuldades: persistem, ainda, os erros de acentuação, pontuação, coerência e coesão textual que deveriam estar ultrapassados no 11ºano.

Ao detectar estas dificuldades, a professora registou os erros dos alunos e dedicou uma aula específica à sua análise e correcção com a devida justificação para evitar novas incidências. A produção escrita tem sido pedida aos alunos, seja em fichas de interpretação de cenas da obra, seja em pesquisas na biblioteca ou na produção livre mediante um tema. Em todos os documentos entregues e corrigidos pela professora, foi dada a informação por escrito, a cada aluno, dos aspectos a melhorar na expressão escrita. Neste aspecto, os alunos que não apresentavam trabalhos de casa no anterior período, têm feito um esforço para cumprir. Seja porque os trabalhos são verificados, seja porque reconhecem a importância da sua apresentação e correcção individual. São alunos que recebem as tarefas com alguma resistência, mas que desafiados correspondem bem, de uma forma geral. Este facto foi evidente no trabalho de investigação de biblioteca, bem como na preparação de leitura expressiva da obra para a turma. Contudo, poderiam empenhar-se mais para reagir rápido às tarefas. Em relação a dúvidas e participação na aula, os alunos melhoraram bastante, participando voluntariamente, o que revela trabalho individual. Neste aspecto, destacam-se os alunos XXXX, XXXX, XXXX, XXXX, XXXX, XXXX e XXXX. Quando solicitados, de uma forma geral, todos os alunos participam e cumprem com o solicitado. Em termos de interesse, embora não registem participação espontânea, estão os alunos, XXXX, XXXX, XXXX, XXXX e XXXX. Em termos de comportamento, existe uma melhoria nas alunas XXXX e XXXX. Os alunos XXXX, XXXX e XXXX estão muitas vezes distraídos e a conversar, alheando-se do assunto da aula. Destes três, apenas o XXXX acaba por acompanhar e participar correctamente. XXXX continua a revelar grande incapacidade de concentração.

Os alunos têm vindo a tentar ultrapassar as dificuldades, manifestando-as de forma a poderem ser ajudados. Quanto à assiduidade, o XXXX tem tido uma presença inconstante, embora cumpra com os trabalhos solicitados, e o XXXX praticamente faltou a todas as aulas, não estava a par do dia do teste e faltou à aula de leitura expressiva (dia 19/2). Cumprir o horário continua a ser uma dificuldade para os alunos XXXX, XXXX, XXXX e

XXXX. Quanto ao material necessário para a aula houve uma melhoria global, embora haja destaque negativo para o XXXX e para o XXXX, o que provocou dificuldades no acompanhamento das aulas.

O funcionamento da língua continua a ser uma competência que apresenta muitas dificuldades derivadas do desconhecimento de regras básicas neste âmbito. Assim sendo, esta competência esteve sempre a par da análise e interpretação da obra, havendo lugar a revisões, satisfação de dúvidas e questões dirigidas aos alunos, com o decorrer do estudo da obra.

Conclui-se que estes alunos têm revelado uma atitude mais empenhada, embora consigam fazer muito mais, atitude que partirá mais do compromisso individual.

A leitura da obra obrigatória, *Frei Luís de Sousa*, teve a sua confirmação através dos trabalhos de casa frequentemente solicitados e da análise em aula da obra. Seguir-se-á novo teste de verificação da leitura de *Os Maias*.

As professoras

Regina Garcia e Joana Marto

ANEXO 26 – Visita de Estudo: programa + fotografias





Passeio Time Travellers

A Lisboa de Eça de Queirós e de Cesário Verde

Proposta de Percurso

Início: Restauradores / Passeio Público

Evocação do último capítulo d' *Os Maias*. As alterações realizadas em Lisboa desde a época em que Eça de Queirós e Cesário Verde percorreram a cidade.

A partir daqui, recuamos no tempo e na obra e revisitamos os locais emblemáticos d' *Os Maias* e da Lisboa do século XIX.



Rossio

A principal praça de Lisboa através dos tempos.

Cesário Verde: *A Débil*

Relação com a vida de Eça de Queirós e com *Os Maias*: casa dos pais do escritor e consultório de Carlos da Maia.

Subida para o Chiado

Carmo

Evocação de Cesário Verde e do poema *O Sentimento de um Ocidental*.

Largo Rafael Bordalo Pinheiro / Teatro da Trindade

As Conferências do Casino e o seu papel no ambiente literário da Lisboa do século XX. A Farpa nº 22 de Ramalho Ortigão a Cesário Verde.

Os Saraus da Trindade n' *Os Maias*. O passado do Teatro da Trindade.



Largo de Camões

Cesário Verde: referências à zona em *O Sentimento de um Ocidental*. As alterações urbanísticas e o sentimento relativamente às cidades.

Carlos da Maia e o immobilismo de Portugal.

Casa Havaneza / Hotel Alliance

“Do Grémio à Havaneza”. A Corneta do Diabo.

Rua Ivens / Rua de São Francisco

O Grémio Literário e a sua História.

A casa de Maria Eduarda, a personagem e a sua relação com Carlos da Maia.



Teatro São Carlos

Pedro da Maia e Maria Monforte, uma história de amor que acaba em tragédia.

Largo do Município / Antigo Largo do Pelourinho

Onde Ega espera por Guimarães, angustiado, após saber que Maria Eduarda era irmã de Carlos.

Cais do Sodré / Hotel Central

O papel do Hotel Central na história de Carlos da Maia e Maria Eduarda.

Os encontros e os jantares entre Carlos da Maia e os amigos. O ócio e a vida boémia do século XIX.

O Aterro

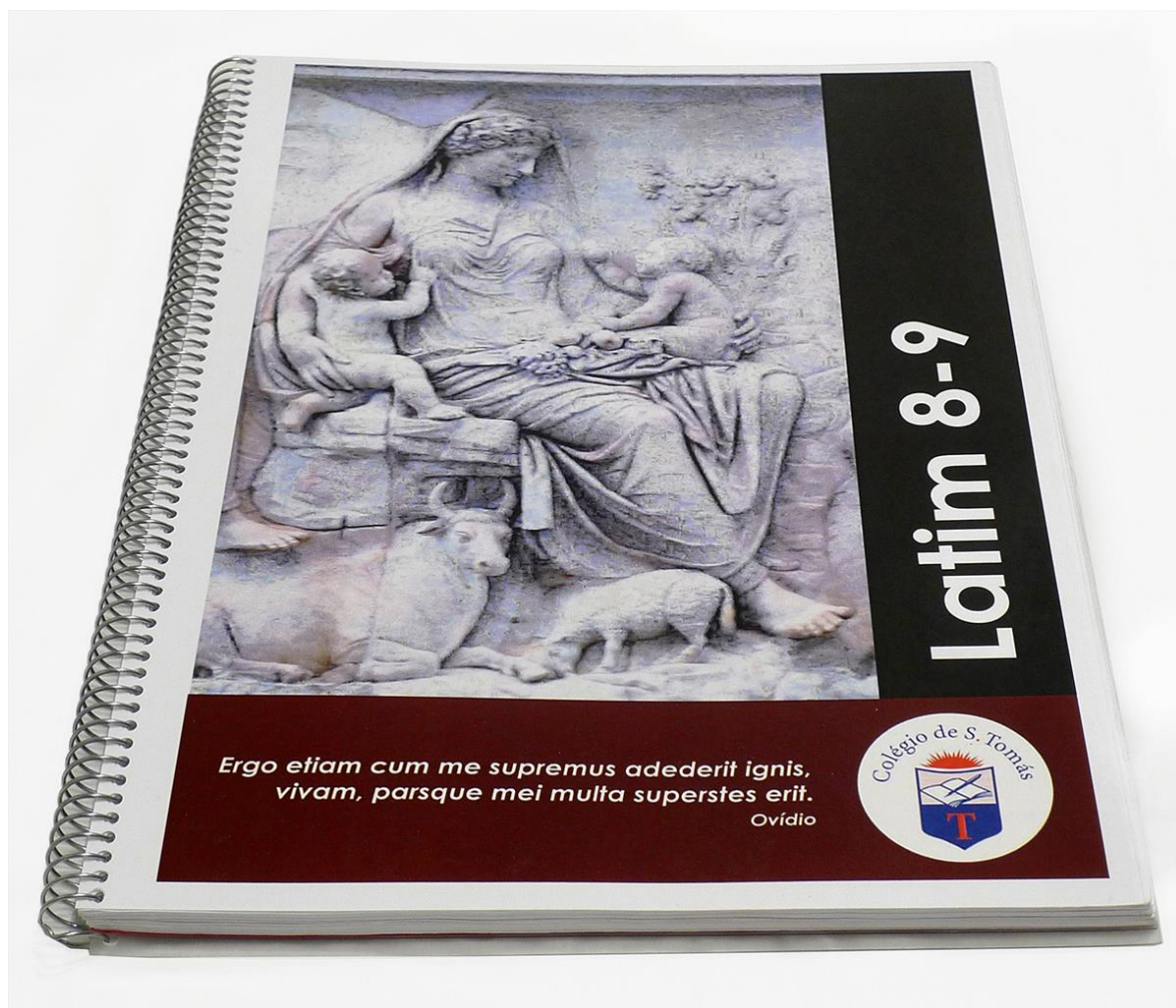
A criação da Avenida 24 de Julho.

Depois do percurso, voltamos ao final da obra, com a última frase d’*Os Maias*.


Final: Praça do Cais do Sodré




ANEXO 27 – Sebenta adotada para o ensino do Latim, (Colégio de São Tomás)



ANEXO 28 – Sequência 1 - Planificação / Pronúncia latina


	<p>COLÉGIO DE SÃO TOMÁS LATIM - 8º C Duração: 50 minutos 14 de janeiro de 2013</p>
<p>Sumário Revisão da pronúncia latina. Trabalho em grupo de leitura em voz alta do diálogo <i>Lucius a bestia saeva terretur</i>, da página 40 da Sebenta. Audição e análise dos alunos da leitura em voz alta.</p>	
<p>Competências/Objetivos</p> <p>Expressão oral</p> <ul style="list-style-type: none">• Determinar a importância de uma leitura correta (pronúncia e entoação) para a compreensão do diálogo• Treinar a leitura cuidada para apresentação à turma <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer no texto a importância da entoação e pronúncia para o diálogo <p>Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer a pronúncia latina estudada• Analisar em grupo a leitura em voz alta à luz da pronúncia latina	
<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none">• Leitura em voz alta• Análise da pronúncia latina	
<p>Estratégias/ Tempo</p> <ul style="list-style-type: none">• Entrada, chamada e sumário. Verificação do material (10 minutos)• Apresentação das principais características da pronúncia latina, à luz do Português (5 minutos)• Explicação da atividade e construção dos grupos de leitores e dos grupos de observadores (5 minutos)• Audição do diálogo e preparação da leitura em grupo para apresentar à turma (leitores)/ Compreensão do texto e principais características a ter em conta na audição dos grupos (observadores) (20 minutos)• Leitura e discussão em turma da pronúncia utilizada no diálogo (10 minutos)	
<p>Avaliação: Observação direta</p>	
<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none">• Computador + Projetor• Sebenta• Caneta e Caderno	

ANEXO 29 – Sequência 2 - Planificação / Conjunções latinas

	<p>COLÉGIO DE SÃO TOMÁS LATIM - 8º C Duração: 50 minutos 11 de março de 2013</p>
---	--

<p>Sumário Revisão da tradução das conjunções, em <i>Syrus servus tacet</i>, página 44 da sebenta adotada. Explicação da atividade aos alunos e aplicação do exercício – preenchimento de espaços com as conjunções <i>postquam, ubi, cum, quod, quamquam, si, nisi, ut</i>. Esquematização do exercício.</p>
<p>Competências/Objetivos</p> <p>Expressão oral</p> <ul style="list-style-type: none">• Aferir a tradução correta das conjunções, no texto <i>Syrus servus tacet</i>, página 44 da sebenta adotada. <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer as conjunções e a sua utilização em frases fornecidas pela professora.• Identificar vocabulário. <p>Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender os objetivos propostos. <p>Funcionamento da língua</p> <ul style="list-style-type: none">• Aplicar as conjunções temporais, causais, concessivas, condicionais e comparativas (com indicativo).
<p>Conteúdos Conjunções temporais, causais, concessivas, condicionais e comparativas com uso do indicativo. Vocabulário.</p>
<p>Estratégias/ Tempo</p> <ul style="list-style-type: none">• Entrada, chamada e sumário. Verificação do material (5 minutos);• Revisão das conjunções aplicadas ao contexto do texto em estudo (10 minutos);• Apresentação e aplicação do exercício (30 minutos);• Sistematização da matéria (5 minutos).
<p>Avaliação: Observação direta.</p>
<p>Materiais</p> <ul style="list-style-type: none">• Cartões com as conjunções a utilizar;• Sebenta;• Quadro/ caneta de quadro branco• Caneta/ lápis e caderno.

ANEXO 30 – Ficha de exercícios - Conjunções latinas

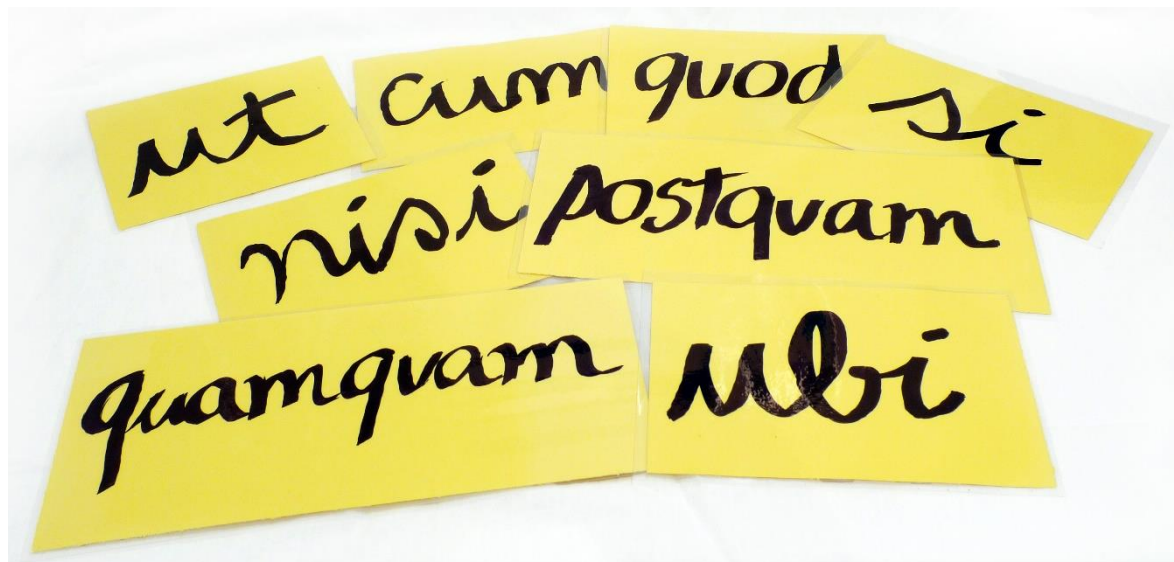
	<p style="text-align: center;">COLÉGIO DE SÃO TOMÁS LATIM - 8º C - Professora Joana Marto Duração: 50 minutos 11 de março de 2013</p>
---	--

I. Usa as conjunções que conheces: **postquam, ubi, cum; quod; quamquam; si, nisi; ut**


- 1) _____ Lucius aegrotatus erat, medicus se in horto ludere vetuit.
- 2) Marcus statim ad fenestram accurrit, _____ amicum venire audivit.
- 3) _____ Marcus non venit, pater puerum vocavit.
- 4) _____ in horto ludere vobis licet, fabulae vobis non placent.
- 5) Formica _____ cicadam audivit, vicinam vocavit.
- 6) Ancilla liberos villa invenit, _____ liberi a silva venerunt.
- 7) _____ fenestra aperta est, Cornelia domi est.
- 8) Gaius _____ laetus erat, Gaius columbas non habebat.
- 9) Romani, _____ boni cives sunt, saepe Romam veniunt.
- 10) Syrus caseum devorabat, _____ dominus domi erat.

Bom trabalho!

ANEXO 31 – Cartões plastificados das conjunções



ANEXO 32 – Sequência 3 - Planificação / Leitura expressiva de uma fábula

	<p style="text-align: center;">COLÉGIO DE SÃO TOMÁS LATIM - 8º C Duração: 50 minutos 20 de maio de 2013</p>
---	--

Sumário

Revisão da fábula estudada “De cicada et formica”.

Revisão de algumas noções de acentuação.

Leitura da fábula, pelos alunos.

Competências/Objetivos

Expressão oral

- Ler corretamente a fábula proposta;
- Expressar dificuldades na leitura proposta.

Leitura

- Reconhecer as sílabas a acentuar;
- Identificar vocabulário;
- Proceder à leitura expressiva.

Compreensão oral

- Compreender os objetivos propostos;
- Reconhecer, no exemplo áudio fornecido, as características da acentuação latina anteriormente revistas.

Funcionamento da língua

- Compreender as regras fornecidas acerca da acentuação em Latim.

Conteúdos

- Acentuação em Latim: sílabas breves e longas; noções de acentuação para a leitura correta da língua latina, na sua versão restaurada;
- Vocabulário;
- Sensibilização para a leitura expressiva.

Estratégias/ Tempo


- Entrada, chamada e sumário. Verificação do material (5 minutos);
- Revisão das noções de acentuação em Latim com a projeção do texto na tela, em que estão registadas as sílabas breves e longas (10 minutos);
- Audição da leitura da fábula (5 minutos);
- Distribuição do documento com a fábula em Latim, com as sílabas tónicas assinaladas, e explicação de objetivos da atividade (5 minutos);
- Leitura de algumas palavras mais difíceis, como treino à leitura (5 minutos);
- Leitura e gravação da fábula lida pelos alunos (20 minutos).

Avaliação: Observação direta.

Materiais

- Computador + Colunas + Projetor;
- Sebenta + documento da fábula, com as sílabas tónicas assinaladas;
- Caneta/ lápis e caderno.
- Gravador.

ANEXO 33 – Ficha de leitura da fábula “De cicada et formica”

	COLÉGIO DE SÃO TOMÁS LATIM - 8º C - Professora Joana Marto Duração: 50 minutos 20 de maio de 2013
---	---

1- Vamos observar as sílabas longas e breves, em Latim.

Dē cīcāda ēt formīca

Cīcādae quōtānnis tōtam aēstātem cānunt, quamq̄am ālīae bēstīae, ūt formīca, sēmp̄er cībum quāerunt. Itāque, ūbi hīems ādest, cētēris bēstīs cībus non dēest, cīcādae autem īnōpīa ēxtrēma vēxāntur.

Ālīquāndo hīeme cīcāda ad fōrmīcam vīcīnam āccūrrit et “Ad te vēnīo”, īnquit, “q̄d tībī māgnam cōpīam cībī ēsse scīo. Prāebe mīhi pārvam cōpīam cībī, q̄d īnōpīa ēxtrēma vēxor.” Fōrmīca, pōstq̄am cīcādam audīvit, vīcīnam interrōgāvit: “Cur tu aēstāte, ut cētērae bēstīae, cībum non quaesīvīsti?” Cīcāda rēspōndit: “Sēmp̄er cēcīni; cūnctae bēstīae mē cānere lībēnter audīvērunt. Num tē vōce mēa non delēctāvī?”

Sed vīcīna, quamq̄am dīu ōrābat, ānīmum fōrmīcae non mōllīvit: “Mērīto nunc punīris, q̄d mīhi non parūīsti. Sāepe a mē monēbāris.” Et āddīdit: “Si aēstāte cecīnīsti, nunc saltāre tībī līcet.”

2- Agora, com esta pequena ajuda, vamos ler!

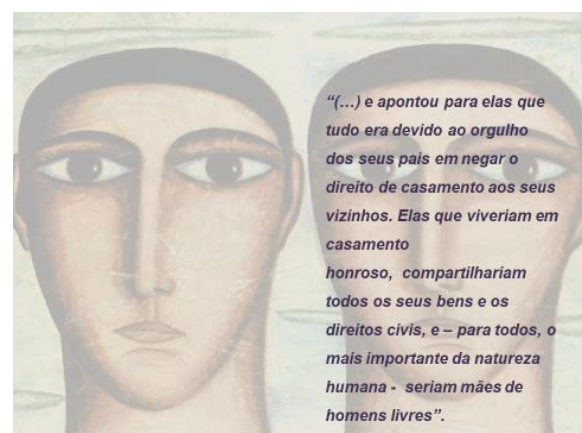
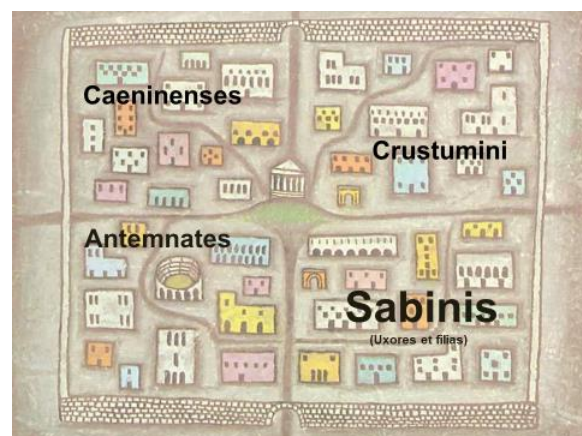
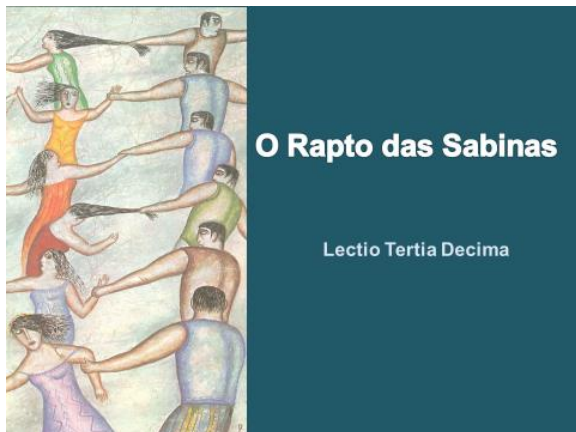
De cicada et formica

Cicadae quotannis totam aestatē canunt, quamquam aliae bestiae, ut formica, semper cibum quaerunt. Itaque, ubi hiems adest, ceteris bestiis cibis non deest, cicadae autem inopia extrema vexantur.

Aliquando hieme cicada ad formicam vicinam accurrit et “Ad te venio”, inquit, “quod tibi magnam copiam cibi esse scio. Praebe mihi parvam copiam cibi, quod inopia extrema vexor.” Formica, postquam cicadam audivit, vicinam interrogavit: “Cur tu aestate, ut ceterae bestiae, cibum non quaesivisti?” Cicada respondit: “Semper cecini; cunctae bestiae me canere libenter audiverunt. Num te voce mea non delectavi?”

Sed vicina, quamquam diu orabat, animum formicae non mollivit: “Merito nunc puniris, quod mihi non parui sti. Saepe a me monebaris.” Et addidit: “Si aestate cecinisti, nunc saltare tibi licet.”

ANEXO 34 – “O Rapto das Sabinas” - Apresentação *PowerPoint*



Tito Lívio, *Ab Urbe Condita*,
I, 13, 1-3

Tum Sabinae mulieres, quarum ex iniuria bellum ortum erat, crinibus passis scissaque ueste, victo malis muliebri pavore, ausae se inter tela volentia inferre, ex transuerso impetu facto dirimere infestas acies, dirimere iras, hinc patres, hinc viros orantes, ne sanguine se nefando soceri generique respergerent, ne parricidio macularent partus suos, nepotum illi, hi liberum progeniem. "Si adfinitatis inter vos, si conubii piget, in nos veríte iras; nos causa belli, nos volnerum ac caedium viris ac parentibus sumus; melius peribimus quam sine alteris uestrum viduae aut orbae uluemus."

Nesse momento, as mulheres sabinas – e foi com a ofensa a estas que a guerra começara – com os cabelos em desalinho e as vestes rasgadas, vencendo na presente desgraça a timidez própria das mulheres, ousaram aparecer entre os dardos que voavam de toda a parte [...], de um lado imploraram aos pais, do outro aos maridos, que não se susessem de forma desrespeitosa com o sangue do sogro, com o sangue do genro, que não susessem com o parricídio os seus rebentos, descendência deles, netos de uns, filhos de outros.

"Se vos desagradam estes casamentos, voltai a vossa cólera contra nós, somos nós a causa da guerra, somos nós a causa das feridas e da morte dos nossos maridos, dos nossos pais, será para nós melhor morremos, que sem uns e outros, vídas ou orfãs, vivermos."

[...]

[tradução]



NA ARTE...



Peter Paul Rubens, séc. XVII



Joseph Uphues, séc. XIX



Pablo Picasso, séc. XX



ANEXO 35 – “A Monarquia Romana” - Apresentação PowerPoint

A Monarquia Romana

- Rei de origem divina;
- Único e vitalício;
- Juiz e sacerdote;
- Responsável pela guerra e pela paz;
- Designado por um senador (não hereditário e não eleito);
- Sete reis de Roma, a sua história é de carácter lendário.



ROMULUS

- 771 a.C. – 715 a. C.
- Funda Roma em 753 a.C. e governa-a durante 38 anos, até à sua morte;
- Filho da sacerdotisa Reia Sílvia e Marte;
- Pastor;
- Aumenta a população – episódio do “raptó das Sabinas” – e governa com Tito Tácio durante 5 anos;
- Estende Roma por todo o Lácio.

NUMA POMPILIUS

- 715 a. C. – 673 a. C.;
- Sabino, casou com a filha de Tito Tácio;
- Reinou entre 715 a. C. a 673 a. C.;
- Sábio, pacífico e religioso (institui corpos sacerdotais: os *augures* e as Vestais);
- Estabelece os dias festivos e a divisão do calendário (de dez para doze meses);
- Permite que os escravos celebrassem *Saturnalia*.



TULLUS HOSTILIUS

- Reinou entre 673 a.C. e 641 a. C.;
- Pastor romano, à semelhança de Rómulo;
- Aumentou o domínio de Roma e a sua população, tal como Rómulo;
- Procura a fama na guerra que fez contra a cidade lendária de Alba Longa por más relações de vizinhança e contra os Sabinos;
- Conta-se que, ao negligenciar o culto dos deuses à custa do seu orgulho, morreu com um raio de Júpiter e sucede-lhe um rei mais pacífico como tinha sido Numa Pompílio.

ANCUS MARTIUS

- 641 a. C. – 616 a. C.;
- Neto de Numa Pompílio, é o último Sabino a governar;
- De espírito mais pacífico e amante da religião, teve, no entanto, de fazer guerra para defender o seu território;
- Construiu a primeira ponte de madeira sobre o rio Tibre e a Via Ápia, fundou o porto de Óstia;
- Incentivou a agricultura e estabeleceu os Latinos na cidade de Roma.



TARQUINIUS PRISCUS



- Reinou entre 616 a. C. e 579 a. C.;
- Comerciante etrusco que viu a sua riqueza em perigo e muda-se para Roma, que recebia bem os estrangeiros;
- Introduziu divindades e tradições etruscas;
- Reforma instituições públicas e o exército;
- Fez grandes obras urbanísticas em Roma, tal como o Fórum Romano e a rede de esgotos que existe até hoje, *cloaca maxima*. Inicia a construção do Capitólio;

- Introduz o jogo dos gladiadores e do cortejo triunfal após uma guerra vitoriosa.

SERVIUS TULLIUS

- Humilde, filho de uma escrava de Tarquinio Prisco, casa com a filha deste;
- Levantou a primeira muralha de Roma, melhorando as defesas da cidade;
- Primeiras leis sociais: dividiu o povo romano em tribos e em cinco classes sociais, consoante rendimentos e criou o *census* de cinco em cinco anos;
- Morreu degolado pelo genro, o último dos sete reis de Roma.



- 535 a. C. – 496 a. C.;
- Genro de Sêrvio Túlio e filho de Tarquinio Prisco, reinou entre 535 a. C. e 509 a. C.;
- Cruel e tirano, características que dão origem ao seu nome;
- Eliminou e desterrou todos os apoiantes do anterior rei e ficou com todos os bens das famílias importantes;
- Terminou o Templo de Júpiter (Capitólio), começado pelo pai;
- Uma revolta dos nobres romanos (patricios), contra a tirania e domínio etrusco, pôe fim à monarquia romana.

TARQUINIUS SUPERBUS

CENAS DO PRÓXIMO CAPÍTULO...

...res publica Romana.

COLÉGIO SÃO TOMÁS,
FEVEREIRO DE 2013
Prof. Joana Marta

Em Cuba, ler jornais, Dumas e Balzac dá direito a ser património nacional

Ler com os ouvidos. É o que fazem os operários das tabaqueiras de Havana. Cada fábrica tem um funcionário que lê para os colegas. Esta profissão já é património nacional. Agora, quer ser do mundo

Património Lucinda Canelas

Ganham a vida a ler em voz alta nas fábricas de charutos de Cuba. Lêem jornais, poesia, receitas de cozinha e romances eternos. Sem eles a rotina dos operários que passam os dias a enrolar folhas de tabaco não seria a mesma. De manhã, a imprensa diária, à tarde um clássico da literatura, de preferência com muito amor e intriga. Pelo meio pode haver o horóscopo da semana e até livros para ensinar a perder peso ou o último *best-seller* de Dan Brown. Escolham o que escolherem, os leitores são peça essencial na indústria tabaqueira da ilha dos irmãos Castro. A sua função é de tal forma importante que foi recentemente distinguida pela Comissão Nacional para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial de Cuba. E a candidatura a herança cultural da humanidade está já a ser preparada.

Os cubanos querem ver a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) reconhecer que esta profissão com 150 anos é única no mundo e que tem um papel importante na história e, sobretudo, na vida de Cuba. Não lhes basta que seja património nacional. “É bem verdade que os leitores são há muito tempo considerados uma parte chave da sociedade de Cuba e também da evolução de uma consciência política [na ilha]”, diz ao PÚBLICO Antoni Kapcia, professor de História da América Latina na Universidade de Nottingham, fazendo a óbvia ligação que existe entre estes profissionais que chegaram às fábricas na segunda metade do século XIX e o movimento independentista, primeiro, e o revolucionário, depois.

É aos leitores desta indústria que se deve a politização dos trabalhadores do tabaco, que estavam, pelas mais variadas razões, entre a vanguarda política da Cuba do século XIX, “quer em termos de organização sindical e de actividade, quer em termos da radicalização dos ideais políticos”, explica o especialista em história e

cultura cubanas. Fiódor Dostoievski, Stendhal, Balzac, Victor Hugo, Emile Zola, William Shakespeare, Edgar Allan Poe, Herman Melville e Alexandre Dumas estão entre as leituras mais populares desde o século XIX, sempre complementadas pela informação fornecida pela imprensa diária.

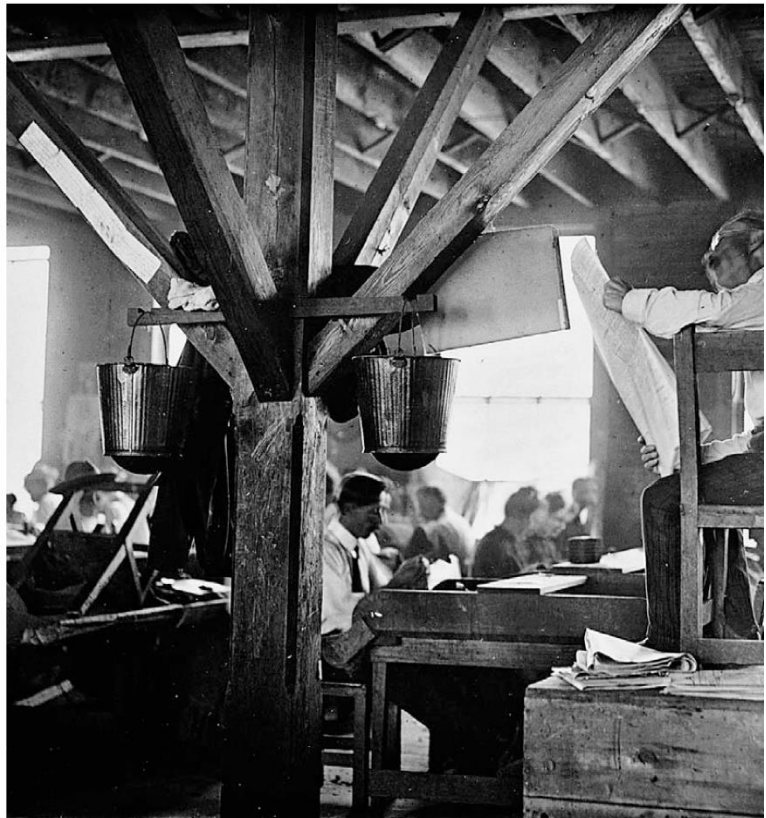
Eram sobretudo os grandes romances como *Madame Bovary*, de Flaubert, ou *Os Miseráveis*, de Hugo, que ajudavam a alimentar a consciência social dos trabalhadores, diz Kapcia. “Como estavam ali sentados durante horas, a ouvir, era inevitável que neste grupo laboral, já predisposto a radicalismos — os empregados da indústria tabaqueira em todo o mundo sempre demonstraram uma propensão para a política radical —, a leitura continuada tivesse este efeito.”

Quando a figura do *lector de tabaqueira* nasceu, em 1865, só em Havana haveria mais de 500 fábricas de charutos com 15 mil operários, 85% dos quais analfabetos, escreve Bernardo Gutiérrez, na revista *Qué Leer* em 2005. É este jornalista que lembra que Compadre Segundo, o mítico embaixador do *son*, que morreu em 2003, foi operário nas fábricas de tabaco da H. Upmann e da Montecristo por mais de 40 anos. Segundo dizia, tivera a melhor profissão do mundo, a única em que era possível ler enquanto se trabalhava. Hoje serão entre 250 e 300 os leitores nas fábricas de charutos cubanas e a sua função mantém-se inalterada.

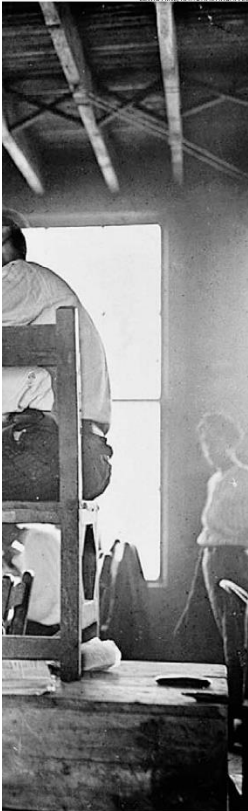
Função política ou cultural?

Esta tradição, que se converteu num hábito social e cultural estruturante, alargou-se depois às fábricas de charutos na Florida, no México e até em Espanha, segundo o escritor e etnólogo Miguel Barnet. A origem da figura não reúne consenso, mas há quem defenda que a primeira fábrica a ter um leitor foi a El Figaro e que o responsável pela criação do posto foi o jornalista e fumador inveterado Saturnino Martínez, que à data publicava *La Aurora*, um jornal destinado às classes operárias.

Cada fábrica tinha um pequeno estrado em madeira, bem visível a



Leitor numa fábrica de charutos, em 1909. Em baixo, quatro homens de charutos: Fidel Castro, Compay Segundo, Winston Churchill e Mark Twain



todos (hoje tem também microfone), onde o leitor se instalava. Muitas vezes a tribuna de leitura transformava-se em tribuna ideológica, o que incomodava os proprietários das fábricas e, sobretudo, o colonizador espanhol. "A princípio os proprietários opunham-se à ideia, mas acabaram por perceber que o leitor garantia um certo nível de paz industrial, já que os trabalhadores mais dificilmente entrariam em greve, se vissem algumas das suas exigências satisfeitas", acrescenta o historiador Antoni Kapcia. "As autoridades espanholas, no entanto, chegaram a banir esta prática em momentos de tensão política, como nas três rebeliões separatistas de 1868-78, 1879-80 e 1895-8."

Em 1898 a ilha tornou-se independente. Há já muito que os poemas e discursos de José Martí, um dos maiores intelectuais da América Lati-

"A mesa de leitura de cada tabaqueira foi uma tribuna avançada da liberdade", diz José Martí, herói da independência

na que, depois de exilado para o continente em 1871, organizou nos Estados Unidos o Partido Revolucionário Cubano, eram lidos nas tribunas das fábricas, fazendo destes operários entusiastas – e esclarecidos – defensores da causa independentista. É Martí quem escreve que "a mesa de leitura de cada tabaqueira foi uma tribuna avançada da liberdade".

O leitor teve, então, uma função mais política do que cultural? O professor da Universidade de Nottingham divide-se para explicar que começou por ser essencialmente cultural e, depois, à medida que o século XX ia avançando, com a revolução a impor-se, tornou-se mais politizada. A par da poesia de García Lorca, do teatro de Shakespeare (*Romeu e Julieta*, sobretudo), das aventuras de Dumas (*O Conde de Montecristo* é ainda bastante popular), dos contos eróticos de Eduardo Zamacois e da filosofia de Nietzsche (*Assim Falava Zarathustra*), começaram a ler-se escritos sobre os planos quinquenais soviéticos e romances em que os heróis punham cobro a conspirações capitalistas.

Até à década de 1960, eram os próprios operários quem pagava o salário do leitor, que podia ser um

deles. Faziam-no quer em dinheiro, quer produzindo uma quantidade superior de charutos para que o colega não tivesse de o fazer.

Num artigo que publica no jornal *Granma*, o órgão oficial do comité central do Partido Comunista Cubano, Miguel Barnet escreve que a figura do leitor contribui para melhorar a vida dos operários e a qualidade dos charutos que produzem (cada um faz em média 150 por dia, numa actividade manual que é extremamente delicada e que, por isso, exige grande concentração). "Com a leitura das obras dos grandes autores, [os tabaqueiros cubanos] conseguiram um tabaco de qualidade mais refinada", garante este autor. "Concentrados num romance, num poema ou num simples anúncio da secção de classificados, não olham nunca para o leitor, mas imprimem à folha de tabaco a paixão pelo que ouvem, pelas aventuras que vivem e os sonhos que sonham, para que o prazer dos que a fazem arder se converta em êxtase supremo."

Alguns dos trabalhadores (os poucos que tinham dinheiro para o fazer e que sabiam ler), incapazes de esperar pelos dias seguintes para saber o que tinha acontecido ao amargurado Edmond Dantés de Dumas ou ao nobre D. Quixote de Cervantes, compravam o romance, lembra o escritor. Outros, entusiasmados com as aventuras que os livros escondiam, decidiram aprender a ler e a escrever, fazendo dos funcionários das tabaqueiras a classe operária mais culta e informada da ilha.

"Sinto-me útil como pessoa, dando a cada operário um pouco de conhecimento e cultura", disse Grisel Valdes-Lombillo ao correspondente da BBC em Havana. Para esta antiga professora primária, que há 20 anos é leitora numa fábrica, os trabalhadores vêm-na como uma "conselheira, uma consultora cultural, e como alguém que percebe de leis, de psicologia e até de amor".

A leitura, garante, torna os dias melhores. E os romances, de tão importantes, viram algumas das suas personagens dar nomes a marcas de charutos que se tornaram famosas: *Romeo y Julieta*, *Sancho Panza*, *Montecristo*. O antigo Presidente cubano Fidel Castro, o histórico primeiro-ministro britânico Winston Churchill, o escritor e humorista Mark Twain, o psicanalista Sigmund Freud e o actor norte-americano Orson Welles são homens de livros e de charutos. Era Twain quem dizia: "Se não é permitido fumar no céu, não vou."

