

Palavras

Revista da Associação de Professores de Português

n.º 54 - 55 / 10,00€

outono 2019



Chico Blarque

Entrevista a Gert Rijlaarsdam

Ensino das ciências
e desenvolvimento
da oralidade –
preparar para uma
sociedade global

Interdisciplinaridade
e estudos narrativos –
Aberturas, apropriações
e mediações

À descoberta de outras
atividades de
aprendizagem para
o *Sermão de Santo
António aos Peixes de
Padre António Vieira*

Exempli Gratia:
Histórias em 77 Palavras –
um caminho para escrever
e ler melhor

Linguística e ensino da língua materna

Palavras

Revista da Associação de Professores de Português

Número 54/55 outono 2019
Associação de Professores de Português

Diretor João Pedro Aído

Diretora Executiva Teresa Vieira da Cunha

Editores Executivos Filomena Viegas
Luís Filipe Redes
Maria Vitória de Sousa
Noémia Jorge
Paulo Feytor Pinto

Conselho de Leitura Abel Barros Baptista, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Ana Belén García, Universidade da Extremadura, Espanha
Ana Cristina Macário Lopes, Universidade de Coimbra, Portugal
António Carlos Cortez, Universidade de Lisboa, Portugal
Atsushi Ichinose, Universidade Sophia, Japão
Carlos Reis, Universidade de Coimbra, Portugal
Carlos Veloso, Universidade de Nova Iorque, EUA
Fernanda Pontífice, Universidade Lusíada de São Tomé e Príncipe
Hanna Batoréo, Universidade Aberta, Portugal
Isabel Margarida Duarte, Universidade do Porto, Portugal
João Costa, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
José António Brandão Carvalho, Universidade do Minho, Portugal
Luísa Álvares Pereira, Universidade de Aveiro, Portugal
Maria de Lourdes Dionísio, Universidade do Minho, Portugal
Maria Helena Carreira, Universidade de Paris 8, França
Maria Helena Mira Mateus, Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Portugal
Maria Luísa Ortíz, Universidade de Brasília, Brasil
Natividade Pires, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Portugal
Oswaldo Manuel Silvestre, Universidade de Coimbra, Portugal
Otilia Costa e Sousa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal
Paula Cristina Ferreira, ESECS – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Paulo Osório, Universidade da Beira Interior, Portugal
Renira Lisboa de Moura Lima, Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Vera Lúcia de Oliveira, Universidade de Estudos de Lecce, Itália

Sumário

Editorial

- ▶ A cigana, a borboleta e o eu aborígene João Pedro Aido 5

Entrevista

- ▶ Escrever é fazer sentido, é criar significado para partilhar com outros Paulo Feytor Pinto entrevista 9
Gert Rijlaarsdam

Pedagogia / Didática

- ▶ Interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem do Português e da História e Geografia de Portugal através da utilização da língua e do portefólio: práticas pedagógicas numa turma de Percursos Curriculares Alternativos do 5.º ano Diana Pólvora e Elisabete Ferreira 19
- ▶ Ensino das ciências e desenvolvimento da oralidade: preparar para uma sociedade global Cristina Manuela Sá 37

Exempli Gratia

- ▶ Histórias em 77 Palavras – um caminho para escrever e ler melhor Margarida Fonseca Santos 43

Estudos Linguísticos

- ▶ Linguística e ensino da língua materna Joaquim Fonseca 49

Estudos Literários

- ▶ À descoberta de outras atividades de aprendizagem para o *Sermão de Santo António aos peixes do Padre António Vieira* Fernanda Lamy 53

Fichas Pedagógicas

- ▶ Sequência de aprendizagem em cursos profissionais Diana Carmona, Dina Alves, Filomena Viegas, Maria Vitória de Sousa, Noémia Jorge 69

Destaques

- ▶ **Em destaque... Interdisciplinaridade e estudos narrativos. Aberturas, apropriações e mediações** Carlos Reis 79
- ▶ **Cânone acidental:** Jorge de Sena, José Afonso, Vasco Graça Moura, Harold Bloom, Frederico Lourenço, Francisco Buarque de Holanda [Chico Buarque], Francis Victor Walter Hime, Georges Moustaki, Jimmy Kennedy, Jacques Larue, Bob Dylan e William Beckford 89
- ▶ **Lugares virtuais:** João Pedro Aido 103
- ▶ **Destaques bibliográficos:** Filomena Viegas, Luís Filipe Redes, Teresa Vieira da Cunha 113
- ▶ **100 palavras para falar de livros:** Maria Vitória de Sousa 121
- ▶ **Tempo de ler...** escrita portuguesa e brasileira, Chico Buarque, Homero, James Joyce, Gonçalo M. Tavares, Markus Zusak 125
- ▶ **Info-APP:** Filomena Viegas, Teresa Vieira da Cunha 137
- ▶ **Cartoon,** Luís Afonso 142

Colaboram neste número

Carlos Reis
Cristina Manuela Sá
Diana Carmona
Diana Pólvora
Dina Alves
Elisabete Ferreira
Fernanda Lamy
Filomena Viegas
Gert Rijlaarsdam
João Pedro Aido
Laura Guimarães
Luís Afonso
Luís Filipe Redes
Margarida Fonseca Santos
Maria Vitória de Sousa
Noémia Jorge
Paulo Feytor Pinto
Teresa Vieira da Cunha

Revisão

APP / Editores

Secretariado

Marta Machuqueiro

Capa e Ilustrações

PINLION

Paginação

APP / Luís Redes

Impressão

Sersilito, lda.

Distribuição

APP

Direção, Edição, Administração e Assinaturas

Associação de Professores de Português
B.º da Liberdade, 7 - R/C - 9
1070-023 Lisboa
Tel.: (+351) 213.861.766
Faxe: (+351) 213.861.819
www.app.pt
aprofport@app.pt

Preço para número avulso: € 10,00

Distribuído gratuitamente aos sócios da APP

Assinatura anual (2 números e acesso a revista *em linha*):

Portugal: € 15,00

Europa: € 25,00

Mundo: € 35,00

Tiragem: 1500 exemplares

Depósito legal: 110379/97

Registo ICS: 111763 - ISSN: 0870-7499



A cigana, a borboleta e o eu aborígene

João Pedro Aido

Quando alguém se apaixonou, é fácil fixar as características do objeto amado, dizia Nikolai Luganski, o extraordinário pianista russo que, aos 19 anos, aceitou preparar num mês um concerto para piano de Rachmaninov e memorizou a partitura em apenas três dias. Traços de génio também atravessam as obras de Claude Debussy, César Franck e Alexander Scriabin, que Lugansky tocou em Lisboa (Gulbenkian, 2 de dezembro). Uma longa e complexa resposta à raiz do génio foi dada por Harold Bloom (cf. Cãnone Acidental) em *Genius – A mosaic of one hundred exemplar creative minds* (2002). Bloom, o ironista que desconstruiu o mito de que podia ler mil páginas por hora explicando que só conseguia ler quatrocentas (*apud* Carlin Romano, “Harold Bloom by the numbers”, *The Chronicle Of Higher Education*, 24 de abril de 2011), retoma a definição de Ralph Waldo Emerson segundo a qual o génio é o Deus interior, um eu que não é constituído pela história, nem pela sociedade ou pelas línguas, mas que é um *eu aborígene*. Nesse abismo do eu, o génio “invoca necessariamente a transcendência e o extraordinário, porque tem plena consciência deles. A consciência é o que define o génio” [como diz Garrett no início do capítulo segundo das *Viagens na Minha Terra*: “Estas minhas interessantes viagens não de ser uma obra-prima, erudita, brilhante, de pensamentos novos, uma coisa digna do século.”] e essa originalidade arrebatadora é sempre “canónica, na medida em que reconhece e se concilia com os seus precursores” (Bloom, Harold (2014). *Génio – Os 100 autores mais criativos da história da literatura*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, p. 38) – daí que a pergunta que precisamos de colocar a qualquer escritor será: “Ela ou ele aumentam a nossa consciência? (...) A minha percepção intensificou-se? A minha consciência alargou-se e foi esclarecida? Se não, então deparei-me com talento e não com génio. Aquilo que há de melhor e mais antigo em mim não foi ativado.” (*id.*, p. 39)

Esse abismo do eu e queda na linguagem *da sabedoria* faz-nos pensar inevitavelmente no papel único da escola e na resposta que esta revista dá a esse tópico. Parafraseando Roldão (revista *Inovação*, 12, 1999, pp. 9-26, *apud* *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, Lisboa: ME-DEB, pp. 20-23), esse lugar único é aquele que proporciona saberes de referência, que *incorpora curricularmente as culturas em presença*, “*de forma não meramente folclórica*” (*id.*, p. 21), que articula a informação com os modos e processos de a ela aceder, de a organizar e transferir, ou que ensina explicitamente estratégias cognitivas e metacognitivas.

Incorporar curricularmente as culturas em presença, fazendo-as interagir, é uma dimensão nuclear no papel da escola que nenhuma outra instituição desempenha, o que reforça a importância da inclusão e da inclusão curricular das diferenças. Sobre este tópico, neste número da revista, que se universaliza procurando chegar aos diferentes leitorados de Português no mundo, podemos ler na entrevista a Gert Rijlaarsdam que não só a escrita criativa ‘está de volta’ e ajuda bastante a escrever, mesmo um texto argumentativo, como também uma mesma tarefa argumentativa pode resultar em textos diferentes, incluindo narrativos, em contextos culturalmente diferentes, que sobrevivem como formas de identidade, apesar da globalização. Diana Pólvora e Elisabete Ferreira sugerem que, num universo

P

multicultural e disruptivo, a interdisciplinaridade, o trabalho explícito com a língua portuguesa e o recurso a portefólios melhoram significativamente o aproveitamento escolar dos alunos nas diferentes disciplinas. Cristina Manuela Sá investiga uma abordagem transversal, focando-se no desenvolvimento de competências em comunicação oral a partir do ensino de uma área curricular que não está relacionada com línguas, e a escritora Margarida Fonseca Santos apresenta o seu blogue das 77 Palavras e múltiplos desafios que partem de constrangimentos para criar situações desafiantes que permitem desbloquear a mente e ganhar o gosto pela escrita – necessariamente criativa, libertadora e estruturante do eu aborígene. Joaquim Fonseca explora no seu ensaio uma linguística *implicada* no ensino da língua materna, o que exige que as aulas sejam basicamente preenchidas por “atividades de *análise e produção* de discursos”, e Fernanda Lamy mostra como podemos combinar ferramentas tecnológicas para, em trabalho de projeto, se potenciar a aprendizagem de um texto literário do Padre António Vieira.

Em destaque, no domínio da interação mediática e curricular, está a reflexão de Carlos Reis, que discute a correlação entre os estudos narrativos e o ensino do Português, adotando uma atitude interdisciplinar e dando relevo a estudos interartes que fazem a literatura conviver de modo complexo e intermediático com a pintura, a música ou o cinema, por exemplo – discutindo como um romancista (como Eça) aprende a lê-lo com a pintura e analisando a questão das adaptações dos textos narrativos literários para outras linguagens e suportes mediáticos. Deste ponto de vista, é interessante constatar como o romance *La dame aux camélias*, de Alexandre Dumas Filho, sofreu múltiplas transposições intermediáticas (teatro, cinema, balé, televisão, banda desenhada, ópera), tendo a reputação artística da versão operática de Verdi atingido um tal prestígio que praticamente fez esquecer esse romance.

Mas se o génio é esse eu aborígene, como diz Bloom, como pode a escola, num contexto de inclusão ratificado pela própria legislação, que visa justamente ‘responder’ à diversidade (das necessidades e potencialidades) de todos ‘e de cada um dos alunos’, aumentar a nossa consciência e incorporar curricularmente as culturas em presença? Provavelmente, tendo um “toque de perspetiva”, como diz o autor de *A angústia da influência*, sugerindo que devemos ler *Os Lusíadas* como lemos as sagas escandinavas, até porque a moralidade contracultural “continua a não ser um bom guia para ler a grande literatura” (Bloom, 2014: 578) e, dispensando os nossos “débeis idealismos”, o mundo “que Camões descreve continua a ser o nosso mundo” (*id.*, *ibid.*); por isso, as guerras religiosas, que tanto deploramos, nunca acabam – basta abrir um qualquer jornal num qualquer dia da semana.

É verdade que a moralidade não é um bom guia para ler a grande literatura mas há um problema ético na invisibilidade que deixa numa penumbra curricular os alunos de minorias étnicas e culturais. O caso das crianças ciganas é um bom exemplo difícil porque há no génio dessa cultura um ‘eu aborígene’ trazido pela história e pela sociedade – e o esforço de inclusão, mesmo quando não é ‘folclórico’, expõe frequentemente uma cicatriz (Barthes falaria provavelmente num *punctum*, uma vez que essa invisibilidade é uma picada, um pequeno buraco ou abismo, e certamente uma mancha (ética) que nos mortifica e fere). Essa cicatriz é um emblema das dificuldades de inclusão e do próprio desconhecimento da situação dessas minorias – daí a necessidade de mais investigação, como é o caso do projeto “Desempenhos escolares entre os Ciganos”, da responsabilidade do ISCTE, que procura identificar e compreender as trajetórias escolares desses alunos, que continuam a ter uma baixa escolaridade e altos

índices de insucesso e de abandono escolar, tendo apenas cerca de 6% completado o terceiro ciclo e 2,5% o ensino secundário ou superior, à imagem do que acontece noutros países da União Europeia.

Essa cicatriz, que a ciência só parcialmente ainda expõe, mostra que a cultura dessas minorias não está incorporada curricularmente nem é canónica, no sentido que lhe atribui Moshe Idel de “perfeição que absorve” (*apud* Bloom, 2014: 25), ou de génio que nos inspira e alarga a nossa consciência. Dessas dificuldades sociais e interculturais nos fala intermediaticamente a grande arte: alargando o exemplo discutido por Carlos Reis da ópera *La Traviata*, de Giuseppe Verdi, que deixou quase esquecido o romance de Dumas Filho, também numa penumbra fica a peça *Madame Butterfly*, de David Belasco (e as obras que essa peça adapta, de John Luther Long e Pierre Loti), quando confrontada com o génio da música que Giacomo Puccini compôs para a ópera *Madama Butterfly* a partir do libreto de Giuseppe Giacosa e Luigi Illica – e encenada genialmente por Anthony Minghella (The Metropolitan Opera, Nova Iorque, 9 de novembro de 2019). Nesta obra de arte total, Cio-Cio-San (em japonês, borboleta, *butterfly*), uma jovem de 15 anos, cuja família passou a ter dificuldades após a morte do pai, que cometeu haraquiri, abdica da sua religião para se converter ao cristianismo e casar, com total empenho e sinceridade, com Pinkerton, o tenente da marinha americana que, numa atitude desprendida e colonial, procura o prazer em cada porto e brinda ao dia em que terá uma ‘verdadeira’ mulher americana. Três anos depois do casamento, e já com um filho do americano, Butterfly responde ao cônsul Sharpless que, se Pinkerton a abandonasse, as suas opções seriam regressar à vida de gueixa ou morrer – por isso, no final do III ato, quando fica a saber que Pinkerton tem agora uma esposa, Kate, Butterfly toma finalmente consciência da situação, segura o punhal que pertenceu ao pai, onde lê que “com honra morre aquele que não pode viver com honra”, canta uma canção de embalar ao filho, manda-o ir brincar para o jardim e suicida-se.

Mais do que a longa interpretação que esta ópera exigiria, num contexto de ‘orientalismo’ (apesar de Puccini nunca ter ido ao Japão) que não pode ser reduzido a uma história eventualmente sórdida de exploração sexual e morte de uma jovem asiática, esta complexa adaptação pode ser sobretudo vista como alegoria trágica das culturas que não comunicam ou que ‘comunicam’ num contexto colonial – e, nesse sentido, genialmente, com um libreto implacavelmente preciso, quando Butterfly canta no final “il materno abbandono” porque é esse “il mio destino”, não podemos deixar de ver uma trágica simetria entre esse abandono, que alarga a nossa consciência até à ideia quase esquecida de honra, e o caso de todas as jovens que abandonam a escola, porque é esse ‘il suo destino’.

Entrevista

Pedagogia / Didática

Exempli Gratia

Estudos Linguísticos

Estudos Literários

Fichas Pedagógicas

Destaques



Entrevista

*Escrever é fazer sentido,
é criar significado para partilhar com outros*
Paulo Feytor Pinto entrevista Gert Rijlaarsdam

Escrever é fazer sentido, é criar significado para partilhar com outros

Paulo Feytor Pinto entrevista Gert Rijlaarsdam¹

Aproveitando a realização, em Lisboa, da décima segunda conferência bienal da International Association for Research in L1 Education (ARLE), entrevistámos um dos seus fundadores, Gert Rijlaarsdam, professor catedrático da Universidade de Amsterdão, nos Países Baixos, com quem as sucessivas direções da APP têm colaborado desde 1999. Gert Rijlaarsdam é o coordenador do Research Lab of Innovative Language, Literature & Arts Education (RTLE), com projetos nas universidades de Amsterdão, Umeå, na Suécia, e de León e Madrid, em Espanha, sobre processos de aprendizagem, processos implicados nas tarefas e resultados das tarefas de alunos dos ensinos básico, secundário e superior.

Desde 1991, a sua atividade na formação inicial e contínua de professores holandeses de neerlandês nos Países Baixos, na orientação de doutoramentos em educação e no desenvolvimento de investigação tem-se centrado nas metodologias de investigação em educação linguística e no ensino da escrita, em múltiplas dimensões. A relação da escrita com a oralidade, a gramática e a educação literária; as tipologias textuais; a escrita em língua materna e língua segunda; as tarefas, as instruções e a observação de modelos de escrita; ou a autonomia dos alunos. Ultimamente, interessam-lhe sobretudo os processos sociocognitivos da escrita, a retroalimentação entre pares (peer feedback) e tudo o que realmente se passa nas aulas de língua materna e língua de escolarização.

Palavras – Começamos com a história da International Association for Research in L1 Education (ARLE), que nos juntou. Quando foi fundada em 1997, era designada International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE) e tu foste um dos seus fundadores. Desde logo, porque é que essa associação foi criada? De onde veio? Qual foi o seu propósito?

Gert Rijlaarsdam – Na década de 1980, quando eu era professor de língua e literatura holandesas numa escola de ensino secundário, entrei como investigador em *part-time* numa equipa de pesquisa, na Universidade de Amsterdão. Lá

aprendi, para minha surpresa, que quando se quer estudar a melhoria das competências de comunicação oral ou escrita, uma grande quantidade de pesquisas é feita noutras línguas. Percebi que ensinar leitura e escrita em holandês, francês, inglês ou português tem muito em comum, apesar da diferença entre as línguas.

Nessa altura, recebemos informações de que a Universidade de East Anglia (UEA), em Inglaterra, estava a organizar uma conferência internacional de investigação sobre o ensino de línguas. Com outro membro da equipa de Amsterdão, participei na primeira conferência e ficámos surpreendidos com o conceito de "internacional": só conhecemos investigadores anglófonos, do Reino Unido, Aus-

¹ Com a colaboração de Teresa Vieira da Cunha e Luísa Álvares Pereira.

P

trália, Canadá, Nova Zelândia e alguns dos EUA. Eles organizaram essa conferência de dois em dois anos, cinco vezes seguidas, e o leque de línguas e países aumentou. Estabelecemos vários contactos de trabalho com pessoas da Inglaterra, Austrália e Canadá, e um deles, Ken Watson, da Austrália, conhecido autor de propostas sobre como ensinar língua e literatura e sobre livros didáticos, propôs que criássemos uma associação internacional para a educação da língua materna. E foi isso que o Ken e eu fizemos. Explorámos as nossas redes e pedimos aos colegas que nos fornecessem nomes de outros investigadores, e enviamos-lhes uma carta informal solicitando apoio. Lembra-te que, naqueles tempos, a internet ainda não existia, tudo foi enviado por correio normal, que funcionou muito bem. Até então, tínhamos um nome, uma *newsletter* e uma rede de contactos.

Então começámos a organizar as conferências internacionais a cada dois anos como sucessora das conferências da UEA, que, como disse, foram realizadas apenas cinco vezes. A primeira foi em 1997, em Amesterdão, porque eu estava lá, e seria mais fácil organizá-la. Nós construímos uma tradição com três conferências seguidas em Amesterdão e depois mudámos para outros países. A quarta conferência foi realizada em Lisboa, em parceria com a APP, em 2003. Houve duas outras conferências na Europa e depois atravessámos o oceano, para Toronto, no Canadá. O plano também era criarmos uma série de livros, e foi o que fizemos. Desde a primeira conferência, tivemos três livros sobre língua e literatura publicados pela Amsterdam University Press.

Começámos logo a planear a nossa revista, *L1 - Educational studies in language and literature*, com a ideia de publicar as comunicações das con-

ferências numa revista internacional de certa qualidade. Naquele tempo, a qualidade da investigação apresentada nas nossas conferências variava muito. Portanto, um dos objetivos era melhorar a qualidade da investigação, o que poderia levar a melhorias na prática. Com a Mary Kooy, do Canadá, como coeditora, começámos em 2000 a revista *L1*, que publicou até agora cerca de 300 estudos e que está atualmente indexada no Scopus, o portal do índice SSCI.

Língua materna era uma expressão muito datada, estreita e excludente, porque o meio de instrução para muitos alunos com diferentes backgrounds não é a sua língua materna.

P. – Hoje em dia, a associação não é ainda muito anglófona? Não achas que, por exemplo, a participação de gente do sul da Europa não é significativa por causa de suas competências linguísticas em inglês? Os professores de português mais velhos, em Portugal, falam francês como primeira língua estrangeira, e em Espanha e em Itália será algo parecido...

GR. – Não estou nada de acordo! Tanto nas conferências como na revista, só há alguns estudos sobre o ensino do inglês. Além disso, não somos uma associação para professores, somos uma associação para investigadores, de todos os tipos de faculdades, muitos deles dedicados à formação de professores. Muitas línguas estão representadas nas conferências da ARLE nos dias de hoje. No entanto, pode ser difícil para as conferências da ARLE atrair pessoas de todos os países. Nou-



tras conferências sobre escrita, por exemplo, em que eu participo, tendemos a encontrar maior diversidade nas nacionalidades. Eu acho que isso se deve às disciplinas ... em conferências de escrita, temos muitos participantes de psicologia. Em psicologia, existe uma grande tradição de atravessar fronteiras de idiomas e publicar internacionalmente. Eles estão muito conscientes do mundo global. Se fizéssemos uma análise dos membros da ARLE, esperaria que a maioria deles fosse de Ciências Humanas, outro grupo de disciplinas, e talvez mais línguas e nacionalidades.

P. – Quando a associação mudou de nome em 2015, a expressão «educação da língua materna» foi substituída por «educação da L1». O que há em L1 que não havia em língua materna? Porque é que houve a necessidade de mudar o nome?

GR. – Língua materna era um rótulo muito importante nas décadas de 1970 e 1980, antes do início da imigração maciça vinda de fora da Europa. A sua relevância advinha então da relação entre a língua falada em casa e a língua falada na escola; era importante para a escola aproximar essas duas variedades, fazer a ponte entre a variedade de casa e a da escola. Quando definimos o nome da revista, que se chama L1, em 2000, concordámos que 'língua materna' era uma expressão muito datada, estreita e excludente, porque o meio de instrução para muitos alunos com diferentes backgrounds não é a sua língua materna. Esses alunos terão que aprender esse meio de instrução devido à diversidade de línguas, as suas línguas de herança. O nome L1 é mais neutro e mais abrangente. Refere-se à língua de escolarização num país ou região e também ao facto de ela ser a primeira língua adquirida pela maioria dos alunos.

O importante é o professor observar como os alunos abordam a tarefa de escrita, apoiar os alunos individualmente, partilhar os textos após a fase de escrita, etc.

P. – Avancemos então para nos foclarmos na vida quotidiana na sala de aula de L1, especialmente no ensino da escrita. Um comentário frequente entre professores de português é que não temos tempo para ensinar a escrever. Como há muitos alunos e um currículo extenso, a prática da escrita geralmente fica para trabalho de casa individual. É boa ideia aprender a escrever desta maneira?

GR. – É possível, mas não é uma boa ideia! Mas os professores portugueses nunca dão instruções sobre escrita aos seus alunos? Não há nenhuma tarefa de escrita em sala de aula? Isso também acontece no ensino secundário? Na Holanda, temos três horas de L1 por semana e tentamos escrever em sala de aula, escrevemos na sala de aula preferencialmente, não com muita frequência, mas tentamos fazê-lo. Todos os tipos de escrita, individual, em grupo, em pares. O importante é o professor observar como os alunos abordam a tarefa de escrita, apoiar os alunos individualmente, partilhar os textos após a fase de escrita, etc. O problema hoje em dia é que os alunos se recusam a escrever sem computadores, e acho que eles têm razão, mas as escolas não têm computadores suficientes disponíveis. Portanto, eles preferem escrever em casa, onde têm computadores.

P

P. – E o que achas de a turma inteira escrever um texto coletivo no quadro?

GR. – Já vi isso ser feito na escola primária, em turmas com 25 a 35 alunos a trabalharem juntos num *smartboard*. Eles produzem uma composição juntos e, em seguida, realizam uma tarefa individual depois de falarem sobre o texto coletivo e sobre o que eles gostariam de acrescentar. No ensino básico, entre os 10 e os 12 anos, fizemos um grande estudo e ficámos a saber que os alunos ocupam um pouco mais de 2 horas por mês com a escrita. É impossível ensinar a escrever em 2 horas por mês. Escrever é uma das mais complexas tarefas linguísticas. Quando a escrita não é ensinada adequadamente, os alunos com antecedentes culturais específicos terão uma grande vantagem, especialmente as raparigas com um histórico socioeconómico médio ou superior. O "crescimento natural da competência de escrita" não é igualmente distribuído! E essa vantagem torna-se cada vez maior, no ensino secundário e na universidade, quando as tarefas de escrita se tornam cada vez mais exigentes. Muitos estudantes não podem contar com a sua capacidade de crescimento natural, a educação é para eles crucial. O mesmo estudo refere ainda que o número de horas que os professores dedicaram à escrita não estava relacionado com a qualidade dos textos produzidos. Não é um caso em que, quanto mais escrita, melhor escrita. Criámos um curso opcional de escrita, de 45 minutos por semana, e pudemos comprovar que estas aulas adicionais contribuíram para a melhoria de resultados prevista. Cerca de um ano de diferença, ou seja, os alunos do 7.º ano tiveram um desempenho de alunos do 8.º. Os professores podiam escolher; alguns escolheram mais escrita do que outros. O que importa, não é

o número de horas de treino, mas a qualidade da instrução. Se gastarmos só 2 horas por mês com a escrita, então têm que ser duas horas muito boas.

A instrução gramatical não contribui para um texto melhor, mas a gramática é mais frequentemente ensinada do que a escrita.

P. – O que é que queres dizer com "qualidade da instrução"?

GR. – Atualmente, existe muito conhecimento sobre o que é uma boa instrução. O primeiro grande estudo sobre a matéria é de 1986, de George Hillocks, o primeiro a publicar um livro sobre toda a investigação sobre escrita realizada até então. Ele fez a recolha de todo o tipo de estudos sobre grupos experimentais, grupos de controle, *feedback* positivo e negativo, e ficámos a saber o que funciona e o que não funciona. O que não funciona é a gramática. A instrução gramatical não contribui para um texto melhor, mas a gramática é mais frequentemente ensinada do que a escrita. É um pouco estranho, não é?

P. – Quer dizer que uma pessoa pode escrever bem sem saber gramática?

GR. – Acho que sim. A gramática não contribui para uma melhor redação. Em algumas línguas, ela ajuda na ortografia, mas realmente não precisamos de saber que numa determinada frase a palavra "isto" pode ser classificada como sujeito. Na escola primária, os alunos holandeses precisam apenas de conhecer o sujeito e o verbo relacionado com o sujeito. Na frase "ele anda", "anda" está relacionado com "ele", esse é o verbo que é preciso saber. Mesmo que os alunos saibam mais no final do ensino primário, é isso que te-

mos no currículo, na Holanda. Apenas verbo e sujeito, por causa da ortografia da flexão verbal.

P. – E quanto ao significado social da escrita escolar?

GR. – Importantíssimo. Os alunos precisam de saber que escrever é comunicar. Eles não escrevem para meter os trabalhos numa gaveta, é preciso adaptarem a escrita ao leitor, porque existe um leitor. Se escreverem para outra escola, precisam de convencer o diretor, precisam de pensar nisso... escrever é fazer sentido, é criar significado para partilhar com outros. Tornar a coisa real! Mas não é a única coisa. As crianças gostam de escrever histórias nos primeiros anos de escola, porque é algo criativo que elas fizeram. Mas em algum momento ou lugar, nós destruímos esse prazer. Não estou, claro, a referir-me a todos os professores. Entrevistámos e observámos 60 professores e registámos uma grande diversidade de práticas. Alguns deles fizeram coisas muito interessantes, como a diferenciação entre três níveis num grupo de 30 alunos, enquanto outros quase se abstiveram de ensinar a escrever, porque não gostam de ensinar a escrever ou porque eles próprios odeiam escrever. Não deixa de ser curioso nunca ouvirmos isso acerca da leitura, acho eu! Um professor disse: “Somente após a formação de professores em Educação Especial é que eu finalmente aprendi a escrever. Tinha 28 anos, o que é tarde demais”. A qualidade do ensino da escrita também é destruída pela avaliação e classificação. Muita ênfase é dada à gramática e à ortografia, porque a um texto escolar deve ser atribuída uma nota e, depois, alguns professores consideram todo o tipo de erros. Eles não deixam espaço mental para a leitura do texto como um todo produtor e



portador de sentido. Quando estão a classificar, tendem a ler apenas palavras, frases, erros...

Alguns alunos têm um ritmo de escrita muito lento e sabemos que a lentidão é prejudicial para a escrita.

P. – Em Portugal, a opinião pública e a comunicação social dizem que as pessoas não escrevem bem por causa da ortografia e da pontuação.

GR. – Na Holanda, é a mesma coisa.

P. – Mas dirias que não é o mais importante na escrita?

GR. – A classificação do texto deve ser feita, porque se escrevermos com erros, o leitor manda-nos o texto de volta. É importante que os alunos do ensino básico (10 a 12 anos) e do ensino secundário desenvolvam uma escrita automatizada. Alguns alunos têm um ritmo de escrita muito lento e sabemos que a lentidão é prejudicial para a escrita. Eles constroem o texto palavra a palavra, enquanto os que escrevem melhor formulam pedaços maiores, podendo chegar a escrever frase a frase. Quanto melhor os alunos escrevem, maiores são as unidades de produção. É algo que se pode treinar. Não basta apenas pedir aos alunos que escrevam textos completos, mas também que trabalhem em exercícios de escrita de 3 ou 4 minutos, definindo uma palavra ou escrevendo a introdução de uma narrativa, por exemplo. Há um livro muito interessante de Judith Hochman, *The Writing Revolution* (2017), sobre o ensino em todas as disciplinas, não apenas na aula de língua, de como formular frases completas em resposta a perguntas ou de como usar conecto-

P

res para elaborar uma frase. Um dos seus truques é pedir aos alunos que escrevam uma frase como resposta a uma pergunta sobre um texto que leram, depois ela escreve no quadro “porque” e as crianças expandem a resposta, criando significados complexos, frases complexas.

P. – Agora que referes o ensino transversal da L1, normalmente, isso significa que o professor de língua trabalha textos de outras disciplinas, mas que os outros professores não trabalham a língua nas suas aulas...

GR. – Nas outras disciplinas, os professores geralmente pedem aos alunos que leiam um capítulo e que respondam a um conjunto de perguntas. Mas não ensinam a ler um texto complexo. Em História, por exemplo, os alunos precisam de lidar com um texto com figuras e todo o tipo de fontes. Mas ninguém os ensinou a lidar com várias fontes, a relacionar e abstrair toda essa informação. Eles apenas respondem a perguntas. Se os ensinasse a ler, seria diferente. A qualidade do ensino nas outras disciplinas melhorará enormemente quando esses professores estiverem cientes de que a língua é o meio de ensino. Ao ensinarmos História em Portugal, usamos o português para criar significado quando damos instruções, fazemos perguntas, redigimos perguntas para os testes. Muito depende do uso de linguagem clara, da proficiência linguística do professor, da consciencialização dos professores de que os conceitos de História são colocados em palavras que os alunos devem entender. E o mesmo vale para as respostas dos alunos: as respostas às perguntas nas aulas de História são em português e o uso da língua é importante aqui. Os professores devem ajudar os

alunos a responder em linguagem clara, a expandir as suas respostas até um padrão completo de raciocínio, com causas e efeitos, por exemplo.

Na nossa equipa de investigação, temos uma doutoranda que leciona numa escola secundária, a alunos do 10.º ano, uma nova disciplina chamada “Orientação sobre Ciência: Pensamento Científico, Ciência, Filosofia e Escrita Académica”. Ela teve que criar um plano, um currículo e fez um inventário de todas as tarefas de escrita para estudantes dos 12 aos 18 anos. Ficámos a saber que, na escola, os alunos escrevem cinco a dez vezes mais nas disciplinas não linguísticas do que nas aulas de língua. Eles escrevem um artigo sobre Biologia

ou escrevem ensaios em Filosofia, mas os seus professores de Biologia ou Filosofia quase nunca os ensinam a escrever esses textos. É uma total perda de tempo. Se pudéssemos oferecer a esses colegas um curso de dois dias sobre escrita, poderíamos vencer a guerra.

Na escrita criativa há mais fluidez e a velocidade é importante.

P. – Então, a leitura contribui para a escrita, mais do que a gramática? E a oralidade?

GR. – Não sei, há muitos estudos que mostram uma correlação entre leitura e escrita e entre o entendimento básico da língua (compreensão oral), a produção da língua, a receção e a inteligência, bem como o *background* cultural, embora essas correlações não sejam válidas para todos os alunos. Em alguns, não se observa uma relação entre leitura e compreensão oral. Quando esses alunos têm dificuldades de leitura, isso não resulta da falta de compreensão da língua em geral.



Na prática diária, a oralidade é frequentemente usada como uma tarefa preparatória da escrita, para gerar ideias, recuperar conhecimentos e experiências anteriores. Na escola primária, vemos muitos professores a iniciar uma tarefa de escrita com "vamos falar sobre...". Eles preparam tarefas de escrita com conversas. A oralidade também pode ser usada para ajudar os alunos mais fracos a produzir textos escritos, pedindo-lhes que ditem um texto para outra pessoa, sem terem que transcrever os enunciados em textos escritos.

P. – A leitura de literatura contribui para a escrita criativa?

GR. – A escrita criativa ajuda bastante a escrever. Se quisermos escrever uma carta ao diretor da escola, ela melhorará com a escrita criativa. Na escrita criativa há mais fluidez e a velocidade é importante. Num texto expositivo, os alunos que conseguem escrever com maior velocidade escrevem, em geral, textos melhores. Trata-se de automatização e a escrita criativa contribui para isso. Outra característica da escrita criativa é que ela incentiva quem escreve a encontrar novas perspectivas sobre um mesmo item ou tópico; podemos começar com uma tarefa criativa do tipo: "o diretor sonha com um novo recreio para a escola, o que é que ele faz?". É importante criar algo diferente de uma tarefa expositiva. Na Holanda, abandonámos a escrita criativa no início dos anos 1990. Há alguns professores que continuam com a escrita criativa porque gostam, mas já não está no currículo. Atualmente, os professores estão um pouco cansados de textos argumentativos: introdução, desenvolvimento, conclusão. A escrita criativa está de volta como uma proposta de um novo currículo. Também sabemos que a escrita criativa funciona muito bem em ligação com a li-

teratura, a partir de estudos da Tanja Janssen. Quando apresentamos aos alunos o título e o primeiro parágrafo de um texto literário e lhes pedimos para escreverem, em 10 a 15 minutos, os parágrafos seguintes desse texto, isso influenciaria significativamente a apreciação que farão desse texto literário. A combinação de escrita criativa e literatura é importante. Eu gosto de ensinar e estudar a escrita e congratulo-me com o regresso da escrita criativa.

P. – No teu recente trabalho com Steve Graham, *Writing Education around the Globe: introduction and call for a new global analysis* (2016), afirmas que escrever não é o mesmo em diferentes culturas. Como explicas este aspeto?

GR. – Não sei muito sobre o assunto, mas se solicitarmos as mesmas tarefas argumentativas em diferentes países, teremos textos diferentes. Um artigo científico francês e um artigo científico alemão, de alto nível, são diferentes... Se pedirmos a um aluno italiano que escreva um texto argumentativo, obtemos uma narrativa, é assim que eles fazem. A globalização pode mudar um pouco isso, mas as diferenças culturais, acho eu, sobreviverão como parte da identidade, o que é bom. A longo prazo, diferenciaremos a nossa escrita segundo o público. Para o mundo inteiro, escreveremos alguns textos em inglês global, estimulados pelo ensino superior no qual a anglicização em muitos países prossegue, e, nas outras línguas, escreveremos versões culturalmente circunscritas desses textos, como também já observamos numa língua quando as pessoas falam a variante nacional ou uma variante regional.

P

Observamos professores que fazem um trabalho muito bom [...] sabem o tipo de texto que querem das crianças, introduzem uma tarefa, orientam os alunos com a antecipação do processo de raciocínio, apoiam cada aluno enquanto escrevem durante uma breve conferência oral, organizam a leitura conjunta de textos uns dos outros, dão oportunidades para melhorar o texto

P. – Iniciativas como o PISA não tornam os sistemas educativos mais parecidos?

GR. – Não sei. Parece-me que a maior influência do PISA está nas políticas, os políticos estão muito interessados nos *rankings*. Em Portugal, isso teve um grande efeito. Na Alemanha, eles andavam preocupados com os resultados. Os formuladores de políticas consideram que não podem negar os resultados do PISA: têm que fazer alguma coisa porque os resultados dão um sinal daquilo que poderia ser feito. Eles não se atrevem a discutir a validade dos resultados do PISA, sentem que a sociedade os impele a agir de acordo com os resultados, a fazer alguma coisa, a investir dinheiro em projetos, currículos e testes. Nas conferências da ARLE, tivemos algumas apresentações de Portugal mostrando restrições relacionadas com o tipo de perguntas. Isso significa que a política está a incentivar a utilização de determinadas perguntas do tipo PISA nas tarefas de leitura, que todos os esforços estão centrados no treino das provas, enquanto o ensino da leitura é sobre compreensão, não sobre responder a um determinado conjunto de perguntas.

A investigação sobre escrita mostrou que os alunos aprendem muito com as instruções para realizar uma tarefa.

P. – Disseste recentemente que “a escrita escolar é um domínio mal definido”. O que é que queres dizer com isso?

GR. – Não há um conceito consagrado sólido sobre o que é a escrita e sobre a melhor maneira de a ensinar. E, no entanto, observamos professores que fazem um trabalho muito bom. Eles aprenderam a ensiná-la, sabem o tipo de texto que querem das crianças, introduzem uma tarefa, orientam os alunos com a antecipação do processo de raciocínio, apoiam cada aluno enquanto escrevem durante uma breve conferência oral, organizam a leitura conjunta de textos uns dos outros, dão oportunidades para melhorar o texto. Sabemos que este é um ambiente de aprendizagem muito favorável para os alunos, embora consideremos “mal definido” aquilo que é uma tarefa de escrita. Na aritmética, é claro o que é a adição e a subtração e as maneiras de ensiná-las estão definidas de forma relativamente clara. As etapas de A a B podem ser claramente descritas. Este não é o caso de uma tarefa de escrita, o que deve ser feito em primeiro lugar e em segundo lugar é menos claro. Então, a questão é: como é que esses professores especialistas em escrita desenvolveram os seus conhecimentos e experiência? Na maioria dos casos, ela não veio da formação de professores, a maior parte veio do interesse pela escrita das crianças, pela introspeção, experimentando coisas e observando o que acontece na sala de aula, desenvolvendo conhecimento e experiência.

Tudo começa com a introspeção. Todas as pessoas escrevem e o mesmo acontece com os profes-

sores. Poderíamos saber o que é escrever, se analisássemos a nossa própria estrutura mental. Cientificamente, sabemos o que acontece quando escrevemos e quão difícil é. Sabemos o quão complexo é e precisamos de entender essa complexidade para a simplificar. Na formação de professores, não é difícil pensar na leitura e na escrita como áreas comuns, mesmo que não saibamos muito sobre o que é exatamente o processo de leitura. O professor ou estagiário pode perguntar-se: "Como posso orientá-los para este texto?". É uma pergunta bastante simples de fazer. É preciso experimentar e observar o que acontece durante a aula, para ganhar experiência. Se o professor não fizer nada além de seguir o livro, então não poderá aprender nada. O primeiro passo é sentir necessidade de ensinar a escrever e atrever-se a experimentá-lo.

Implementar o ensino da L1 nas outras disciplinas é o mais relevante para mim no momento

P. – O que é que consideras atualmente mais relevante na investigação sobre escrita? O que mais prende a tua atenção?

GR. – A investigação sobre escrita mostrou que os alunos aprendem muito com as instruções para realizar uma tarefa, mas, e essa é a parte mais difícil da instrução, sem dizer como fazê-la. Como escrever a introdução é algo que eles precisam de aprender através de exemplos de processos, seguidos da prática. Se mostrarmos aos alunos como escrever uma introdução enquanto pensam por dois minutos ou se compararem uma resposta com as dos colegas, isso é um bom procedimento, eles entenderão o que está a acontecer.

Pode não ser perfeito, mas a observação é ainda melhor do que a instrução sobre a tarefa. Muitas vezes, a instrução é apenas uma instrução verbal, uma lista de etapas a serem seguidas. O método instrucional chave é *demonstrar*, em poucas palavras, mostrar o processo de pensamento e de escrita. A demonstração pode ser feita pelo professor ao vivo ou por um professor ou aluno num vídeo. Podemos pedir a dois alunos para escreverem uma narrativa depois de pensarem em voz alta durante três minutos, gravamos em vídeo a escrita e o pensamento em voz alta e visionamos e discutimos com a turma os dois vídeos. Todos os alunos irão trazer as suas experiências, das quais podemos filtrar coletivamente um ou mais “cenários” sobre como iniciar uma tarefa narrativa. Também é importante conversar posteriormente sobre o processo, para avaliar, refletir e definir metas para a próxima oportunidade de aprendizagem da escrita de textos. Esse tipo de processo prende muito a minha atenção, seja no ensino básico, secundário ou superior, onde os alunos precisam de escrever textos complexos, com base em várias fontes. Quais são as estratégias eficazes para lidar com cinco fontes que precisamos de sintetizar? Questões como esta, explorando-as em estudos de processo com os alunos, criando e testando unidades de ensino com os professores, são o núcleo do nosso grupo de investigação.

E, dentre todos os tópicos que abordámos nesta entrevista, implementar o ensino da L1 nas outras disciplinas é o mais relevante para mim no momento, pois considero que não poderemos melhorar a competência na língua de escolarização apenas com o contributo dos professores dessa língua.

Entrevista Pedagogia / Didática

Exempli Gratia

Estudos Linguísticos

Estudos Literários

Fichas Pedagógicas

Destques



Pedagogia / Didática

Interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem do Português e da História e Geografia de Portugal através da utilização da língua e do portefólio: práticas pedagógicas numa turma de Percursos Curriculares Alternativos do 5.º ano

Diana Pólvora e Elisabete Ferreira

Ensino das ciências e desenvolvimento da oralidade: preparar para uma sociedade global

Cristina Manuela Sá

Interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem do Português e da História e Geografia de Portugal através da utilização da língua e do portefólio: práticas pedagógicas numa turma de Percursos Curriculares Alternativos do 5.º ano

Diana Pólvora¹ e Elisabete Ferreira²

Resumo

No ano letivo 2017-2018, duas professoras consideraram impreterível encontrar estratégias eficazes para efetivar o processo de ensino-aprendizagem numa turma de Percursos Curriculares Alternativos do 5.º ano, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. A professora de Português utilizou um portefólio como instrumento de trabalho diário com a turma e sugeriu à professora de História e Geografia de Portugal, com quem coadjuvou as primeiras aulas, implementar a mesma metodologia de trabalho. Esta metodologia culminou num projeto com recurso à transversalidade da língua e à interdisciplinaridade através da mesma.

Neste artigo serão apresentadas as práticas pedagógicas das professoras na sua plenitude, tendo em vista a partilha das estratégias implementadas, assim como a partilha de pretensões e dificuldades inerentes à profissão docente. Serão analisadas fichas de trabalho constantes no portefólio das disciplinas, que foram elaboradas tendo em consideração a metodologia de trabalho adotada, os programas e as metas curriculares das disciplinas (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015; Ribeiro, Nunes, Nunes, Almeida, Cunha, & Nolasco, s.d.), os manuais escolares adotados pela escola (Simões, Barros, Faria, & Fidalgo, 2016;

Santos, Cirne, & Henriques, 2016) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al., 2017). Serão também apresentados e comparados os resultados escolares dos alunos no final do 1.º e do 3.º períodos referentes às disciplinas mencionadas, que evidenciam que a articulação entre o trabalho explícito com a língua portuguesa e o recurso à utilização de um portefólio na abordagem dos conteúdos disciplinares motivou os alunos a desenvolverem métodos de organização e de trabalho, que os levou a adquirir e a aplicar conhecimentos linguísticos, históricos e geográficos, a moderar as suas atitudes e os seus comportamentos disruptivos e a melhorar significativamente o seu aproveitamento escolar nas respetivas disciplinas.

Palavras-chave: Percursos Curriculares Alternativos; interdisciplinaridade; língua portuguesa; portefólio.

Introdução

No ano letivo 2017-2018, duas professoras consideraram impreterível encontrar estratégias eficazes para efetivar o processo de ensino-aprendizagem numa turma de Percursos Curriculares Alternativos do 5.º ano, nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal. A professora de Português utilizou um portefólio como instrumento de trabalho diário com a turma e su-

¹ Escola Básica Almeida Garrett, Amadora.

² Escola Básica Almeida Garrett, Amadora.

P

geriu à professora de História e Geografia de Portugal, com quem coadjuvou as primeiras aulas, implementar a mesma metodologia de trabalho. Esta metodologia culminou num projeto com recurso à transversalidade da língua e à interdisciplinaridade através da mesma.

A metodologia de trabalho que aqui se apresenta foi resultado de uma parceria pouco planeada entre duas professoras, cujo principal objetivo foi efetivar o processo de ensino-aprendizagem e orientar os alunos por caminho(s) para o sucesso. Não existiram reuniões formais para a discutir, tendo sido partilhadas e adequadas estratégias de ensino-aprendizagem diversas sobretudo durante os intervalos. Chegou-se à conclusão de que a utilização de um portefólio como instrumento de trabalho diário tinha resultados práticos. Assim, da mesma forma que a metodologia de trabalho adotada não foi criteriosamente pensada, também a interdisciplinaridade não o foi. A interdisciplinaridade surgiu de forma natural a partir do uso transversal da língua portuguesa, não só com a metodologia adotada para desenvolver trabalho com os alunos, mas também por interesse e solicitação dos mesmos em aplicar os seus conhecimentos prévios às tarefas propostas.

As práticas pedagógicas das professoras serão apresentadas na sua plenitude, tendo em vista a partilha das estratégias implementadas, assim como a partilha das suas pretensões e dificuldades, que são inerentes à profissão docente. Serão analisadas duas fichas de trabalho constantes no portefólio da disciplina de História e Geografia de Portugal, que foram elaboradas tendo em consideração a metodologia de trabalho adotada, os programas e as metas curriculares das disciplinas (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015; Ribeiro, Nunes, Nunes, Almeida, Cunha, & Nolasco, s.d.), os manuais escolares adotados pela escola

(Simões, Barros, Faria, & Fidalgo, 2016; Santos, Cirne, & Henriques, 2016) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al., 2017). Serão também apresentados e comparados os resultados escolares dos alunos no final do 1.º e 3.º períodos referentes às disciplinas mencionadas, que evidenciam que a articulação entre o trabalho explícito com a língua portuguesa e o recurso à utilização de portefólios na abordagem dos conteúdos disciplinares motivou os alunos a desenvolverem métodos de organização e de trabalho, que os levou a adquirir e a aplicar conhecimentos linguísticos, históricos e geográficos, a moderar as suas atitudes e os seus comportamentos disruptivos e a melhorar significativamente o seu aproveitamento escolar nas respetivas disciplinas.

O contexto: um universo multicultural e disruptivo

As grandes cidades têm vindo a tornar-se universos multiculturais. A multiculturalidade é uma mais-valia na constituição de uma turma porquanto os alunos desenvolvem atitudes e comportamentos de aceitação e tolerância face à diferença e realizam aprendizagens mútuas sobre o outro. A multiculturalidade não está associada a comportamentos disruptivos e não se constitui como um aspeto negativo para a progressão dos alunos. No entanto, quando não existe uma educação prévia para a cidadania, verificam-se comportamentos de intolerância e desrespeito que resultam, muitas vezes, em conflitos.

Nas escolas, cada ano letivo constitui um novo desafio para os professores contratados (situação em que se encontravam as autoras) porque, entre outros aspetos, desconhecem os alunos com quem terão de trabalhar. Muitas vezes, na formação de turmas do 5.º ano o mesmo também se passa com

os alunos que concluíram o 1.º Ciclo do Ensino Básico ou com aqueles que são integrados já no decorrer de um ano letivo, pois também é provável que não se conheçam. Pertencendo a diferentes culturas e não tendo uma educação para a cidadania, a multiculturalidade na sala de aula torna o trabalho do professor mais exigente.

A frequentar o 5.º ano de escolaridade, a turma era constituída por 22 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos e 19 eram de etnia cigana. Destes 22 alunos, apenas 11 frequentavam as aulas de forma relativamente assídua. Na sua generalidade, os alunos apresentavam comportamentos disruptivos graves e constantes no meio escolar, incluindo nas salas de aula. A sua pontualidade e assiduidade eram muito irregulares, não se faziam acompanhar do material necessário para as aulas, não revelavam métodos de trabalho e o seu aproveitamento escolar era fraco, pois não reconheciam a Escola como sendo importante para o seu percurso de aprendizagem e para o seu percurso de vida futuro. Beneficiavam, por isso, de uma oferta escolar específica designada Percursos Curriculares Alternativos (PCA). Segundo a Direção-Geral da Educação, os PCA “são uma medida de promoção do sucesso educativo, no ensino básico. Trata-se de uma oferta específica de natureza complementar a outras existentes tendo em vista a inclusão social e o cumprimento da escolaridade obrigatória” (s.d.).

No seu horário escolar, o Português era lecionado três vezes por semana, num total de seis tempos de 45 minutos, e a História e Geografia de Portugal uma vez, totalizando dois tempos de 45 minutos. A professora de Português teve coloca-

ção no início do ano letivo e acompanhou a turma até ao término das aulas. Contudo, a professora de História e Geografia de Portugal só foi colocada no final de fevereiro do mesmo ano letivo, isto é, no final do 2.º período, em substituição de uma colega, por motivos de doença. Importa referir que, durante o 2.º período, até à colocação da professora, os alunos não tiveram aulas da disciplina referida.

Face ao contexto, tornara-se impreterível encontrar estratégias eficazes para efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

As práticas pedagógicas: desafios profissionais (e pessoais) constantes

1. O método de trabalho

A professora de Português utilizou um portefólio como instrumento de trabalho diário com a turma e sugeriu à professora de História e Geografia de Portugal, com quem coadjuvou as primeiras aulas, implementar a mesma metodologia de trabalho, considerando a transversalidade da língua e tendo em vista o desenvolvimento de competências dos alunos, formadas por complexas combinações existentes entre os conhecimentos, as capacidades e as atitudes (Martins, et al., 2017).

Cada professora tinha o portefólio da sua disciplina, que transportava consigo sempre que ia lecionar aulas à turma. Os portefólios apresentavam separadores por aluno e neles constavam todas as atividades propostas, quer tivessem sido realizadas, parcialmente realizadas ou não realizadas pelos alunos. No decorrer das aulas e após a conclusão das atividades, as professoras procuravam sempre dar *feedback* aos alunos acerca do



P

trabalho desenvolvido, corrigindo, sempre que possível, as suas atividades com recurso ao reforço positivo e ao incentivo à pesquisa, ao esclarecimento e à reformulação das incorreções. Quando tal não era possível, as professoras realizavam a correção das atividades fora dos seus tempos letivos e arquivavam-nas nos respetivos portefólios. Os alunos tinham total acesso aos mesmos durante as aulas, pelo que podiam consultá-los sempre que desejassem. Desta forma, tinham uma perceção não só do desenvolvimento do seu trabalho como do dos seus colegas. O facto de saberem que um ou mais colegas tinham realizado uma atividade que lhes faltava era motivo de competição, pelo que se sentiam motivados a realizá-la. Neste caso, tinham apenas de solicitar a atividade à professora para poder realizá-la.

As atividades propostas em História e Geografia de Portugal seguiam a mesma linha de orientação das que eram propostas em Português e eram compostas por várias tarefas. Geralmente, era facultada aos alunos informação sobre um determinado conteúdo e depois eram-lhes colocadas questões. Por motivos de controlo das atitudes e dos comportamentos disruptivos e porque com a turma do 5.º ano de PCA se obtinham melhores resultados, as informações e as questões eram colocadas maioritariamente por escrito. De referir que todas as atividades foram elaboradas propositadamente para os alunos da turma, adequando os níveis de exigência e os conteúdos aos seus interesses e tendo como referências os programas e as metas das disciplinas, bem como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. O conteúdo de algumas das

tarefas foi adaptado dos manuais escolares adotados pela escola (*Palavra puxa Palavra 5* e *Novo Viagens no Tempo 5*).

Esclarece-se que, por não ter sido pensado como um projeto, a professora de Português não conservou o portefólio da sua disciplina, no entanto, permanece conservado o portefólio da disciplina de História e Geografia de Portugal. Assim, as atividades apresentadas para evidenciar a interdisciplinaridade existente entre as disciplinas serão exclusivamente de História e Geografia de Portugal.

1.1. Atividade: *Os Romanos*

Esta atividade foi realizada no seguimento de uma anterior com o mesmo título e insere-se no domínio *A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)*, no subdomínio *Os Romanos na Península Ibérica* e no objetivo geral 1. *Conhecer e compreender o processo de conquista romana da Península Ibérica*, conforme as *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*.

Os alunos estudaram vários aspetos e características relacionados com o povo romano, nomeadamente a sua origem, a vida militar, a conquista da Península Ibérica e o império construído, correspondendo aos descritores 3. *Indicar os motivos da conquista romana da Península Ibérica* e 5. *Caracterizar (economicamente, socialmente e politicamente) os lusitanos por oposição aos romanos*³. De seguida, foi-lhes proposta uma atividade em que tinham de armar um legionário romano com recurso ao recorte e à colagem de re-



³ O descritor 5. Caracterizar (economicamente, socialmente e politicamente) os lusitanos por oposição aos romanos não corresponde na íntegra à atividade proposta, pois apenas se caracterizaram os romanos.

apresentações de objetos de defesa e armamento, bem como elaborar um texto que resumisse as principais características e feitos do povo romano (anexo 1).

Analisar-se esta atividade com enfoque na interdisciplinaridade estabelecida com a disciplina de Português. A produção de texto pressupõe o cumprimento de três etapas, tal como consta no *Programa e Metas Curriculares do Ensino de Português do Ensino Básico*, no conteúdo respeitante à *produção de texto* no domínio da *leitura e escrita*: planificar (meta 12.1), redigir (metas 13.1 à 13.7) e rever (metas 19.1 à 19.7). Os alunos eram pouco autónomos e os seus comportamentos eram muito disruptivos, pelo que, na altura em coadjuvação nas aulas de História e Geografia de Portugal, a professora de Português trabalhou com um grupo e a professora de História e Geografia de Portugal trabalhou com outro. As professoras orientaram os alunos no sentido de partilharem as principais ideias retidas acerca dos Romanos e foram registando as frases proferidas pelos mesmos. Por apresentarem comportamentos disruptivos, com manifestações de impaciência e impulsividade, era impreterível que a presença das professoras se fizesse sentir e que nunca abrandassem o ritmo de resolução das tarefas propostas. Assim, a revisão foi sendo feita com a colaboração dos alunos à medida que se iam construindo as frases, na fase da planificação, e só depois os alunos registaram, na fase da textualização, o seu texto definitivo, o que significa que as fases da sequência didática para elaborar o texto não estiveram criteriosamente definidas, mas existiram, assim como existiu a interdisciplinaridade entre o Português e a História e Geografia de Portugal. E, por terem existido, os alunos concretizaram a tarefa proposta com sucesso, tal como revela o *feedback* registado por escrito, no final do

texto, no anexo 1. Ao realizarem a tarefa proposta, os alunos aplicaram e aperfeiçoaram os seus conhecimentos prévios acerca da língua portuguesa, adquiriram conhecimentos históricos e desenvolveram as suas competências nas áreas de *linguagens e textos, relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal e autonomia*, referidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

1.2. Atividade: Construções romanas

Esta atividade foi realizada no seguimento de outras relacionadas com o tema dos Romanos e insere-se no domínio *A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)*, no subdomínio *Os Romanos na Península Ibérica*, no objetivo geral 2. *Conhecer e compreender as mudanças operadas na Península Ibérica durante a romanização* e no descritor 5. *Identificar vestígios materiais da presença romana no território peninsular, salientando a utilidade e a durabilidade das construções*, conforme as *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*.

A atividade foi dividida em três fases, embora não estejam assinaladas (anexo 2). Analisar-se esta atividade, tal como a anterior, com enfoque na interdisciplinaridade estabelecida com a disciplina de Português. Na primeira fase, os alunos tinham de ler e interpretar um texto escrito, bem como observar e relacionar a imagem, ambos sobre a durabilidade e a utilidade das construções romanas, de modo a serem capazes de responder às questões que se seguiam (tarefas 1 e 2 do anexo 2). O texto foi adaptado do manual escolar adotado pela escola, *Novo Viagens no Tempo 5*, apresentando uma linguagem mais simples para facilitar a compreensão pelos alunos, as informações mais

P

relevantes foram sublinhadas, uma vez que captava a atenção dos alunos e evitava a sua desmotivação, e as questões foram posteriormente formuladas. Esta primeira fase incidiu sobre os conteúdos relacionados com a *compreensão de texto* (metas 7.2 e 7.3) e com a *ortografia e caligrafia* (metas 11.1 e 11.2), que constam no domínio da *leitura e escrita do Programa e Metas Curriculares do Ensino de Português do Ensino Básico*. Na segunda fase, os alunos tinham de seguir um guião para fazer pesquisa *online* sobre a existência de pontes romanas em Portugal (tarefa 3 do anexo 2), de modo a selecionar e relacionar informação para poderem responder às questões escritas (tarefas 4 e 5 do anexo 2). Esta fase incidiu também sobre os conteúdos relacionados com a *compreensão de texto* (metas 6.1, 7.2, 7.3 e 8.2) e com a *ortografia e caligrafia* (metas 11.1 e 11.2), do mesmo domínio e do mesmo documento. Na terceira e última fase, os alunos tinham de visualizar um vídeo com texto oral e ler um pequeno texto escrito com informações sobre a cidade romana de Miróbriga, em Santiago do Cacém, distrito de Setúbal, para selecionar informação e responder às questões de escolha múltipla, tal como os testes de compreensão oral que se realizam em Português (tarefa 5⁴ do anexo 2). Esta última fase incidiu sobre o domínio da *oralidade*, nomeadamente nos conteúdos relativos à *interpretação de texto* (meta 1.4) e à *pesquisa e registo de informação* (meta 2.1), e sobre o domínio da *leitura e escrita*, nomeadamente nos conteúdos relativos à *compreensão de texto* (metas 7.2 e 7.3).

Apesar do recurso às tecnologias, os alunos mostraram uma grande resistência em sair da sua rotina e do seu espaço de trabalho. No entanto, realizaram, de um modo geral, a atividade propos-

ta com sucesso, desenvolvendo as suas competências nas áreas de *linguagens e textos*, da *informação e comunicação*, do *relacionamento interpessoal* e do *desenvolvimento pessoal e autonomia*, referidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Pretensões e dificuldades profissionais: conhecer o contexto, implementar estratégias e descobrir caminho(s) para o sucesso

Os professores são profissionais ambiciosos na procura de caminho(s) para o sucesso dos seus alunos. São apologistas de fazer o seu melhor, contribuindo para efetivar as aprendizagens dos alunos de forma real e significativa e formá-los cidadãos competentes em diversas áreas, de acordo com os princípios enumerados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Porém, os espaços escolares são contextos de grande diversidade, uma vez que cada aluno é um ser único e individual, caracterizado pela sua personalidade própria, interesses pessoais e meio envolvente, o que causa aos professores, muitas vezes, dificuldades em gerir o processo de ensino-aprendizagem. Conhecer o contexto em que se leciona é, por isso, imperativo para que se possa desenvolver um bom trabalho. Inteirar-se dos interesses dos alunos, conhecer o meio e as condições em que vivem e estabelecer empatia são formas de aproximação dos mesmos. Só desta forma se sentirão motivados para aprender num espaço partilhado com um professor que inicialmente lhes é estranho, mas que, ao longo do tempo, deixa de o ser porque se esforça por conhecer e por se dar a conhecer.

Apesar de todas as pretensões sentidas e manifestadas no sentido de orientar os alunos por caminho(s) para o sucesso, reconhecem-se as dificuldades profissionais. A gestão de turmas

⁴ Esta tarefa 5 do anexo 2 corresponderia, na ausência de um lapso, à tarefa 6 do mesmo anexo.

com comportamentos disruptivos é muito desgastante para os professores. O trabalho torna-se mais exigente porque requer aulas bem planeadas no que respeita à inventariação de estratégias adequadas ao contexto, um controlo dos comportamentos praticamente cronometrado e uma atenção especial e quase individual para os alunos antes, durante e após a realização das atividades. Além disto, em turmas como a descrita, é de extrema importância o trabalho colaborativo e presencial, como é o caso das coadjuvações, que, muitas vezes, não estão previstas. Nas primeiras aulas de História e Geografia de Portugal, a professora de Português assumiu, sob a sua responsabilidade e no seu horário de Direção de Turma, que coadjuvava as aulas com a colega. Este papel foi importante sobretudo porque a professora de História e Geografia de Portugal tinha sido colocada no final do 2.º período, a turma já tinha algum ritmo de trabalho e, por isso, havia necessidade de se estabelecer uma ponte entre o que já tinha sido feito e o que se iria fazer, de forma a não abrandar o ritmo.

Num contexto em que os comportamentos se manifestavam extremamente disruptivos, era impreterível agir. Por um lado, a coadjuvação foi um apoio importante para a professora de História e Geografia de Portugal, por outro, a planificação das aulas com implementação de estratégias adequadas tornou-se fundamental. As estratégias surgem a partir de conhecimentos, de experiências, da sensibilidade de cada um, dos interesses dos alunos, da vontade própria dos professores em orientá-los por caminho(s) para o sucesso ao longo das suas vidas, pelo que se ousa afirmar que nunca se esgotam e que, por esta razão, nunca se deve desistir. As estratégias adequam-se aos públicos e aos contextos, mas nem sempre surgem em tempo útil. Neste sentido, há dias em que as

atividades se planificam rapidamente e há outros em que o sentimento é de desespero porque, embora as estratégias não se esgotem, por vezes, gastam do tempo pessoal dos professores.

Assim, considerando todo o tempo de implementação de estratégias relacionadas com o uso dos portefólios e com a interdisciplinaridade a partir da transversalidade da língua portuguesa, considera-se que os tempos de componente não letiva não foram suficientes para se pensar em estratégias e adequá-las porque, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, os tempos de componente letiva não são, geralmente, exclusivos de uma só disciplina e muito menos de uma só turma. Além do mais, a vida profissional de um professor não se resume a preparação e lecionação de aulas porque existem outras responsabilidades e afazeres burocráticos. Não obstante, as estratégias implementadas com recurso ao trabalho diário com os portefólios e à utilização da língua portuguesa como forma de articular conteúdos das disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, tendo em consideração o contexto, resultaram num projeto que abriu caminho(s) para o sucesso dos alunos.

Os resultados escolares: o portefólio como método de organização e trabalho e a interdisciplinaridade como meio para tornar o processo de ensino-aprendizagem real e significativo

No início do ano letivo, a turma de 5.º ano de PCA apresentava resultados preocupantes de insucesso escolar. Além de os alunos manifestarem comportamentos disruptivos, não revelavam métodos de trabalho, por isso, muitas das atividades propostas não eram realizadas. Este panorama não constituía uma preocupação para os mesmos porque não atribuíam qualquer valor à Escola, logo entendiam não ser necessário obter bons resultados.

Os dados aqui analisados referem-se ao universo de 11 alunos a que a turma ficou reduzida e às disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, uma vez que a estratégia do recurso ao portefólio foi implementada, inicialmente, na disciplina de Português, tendo obtido resultados satisfatórios.

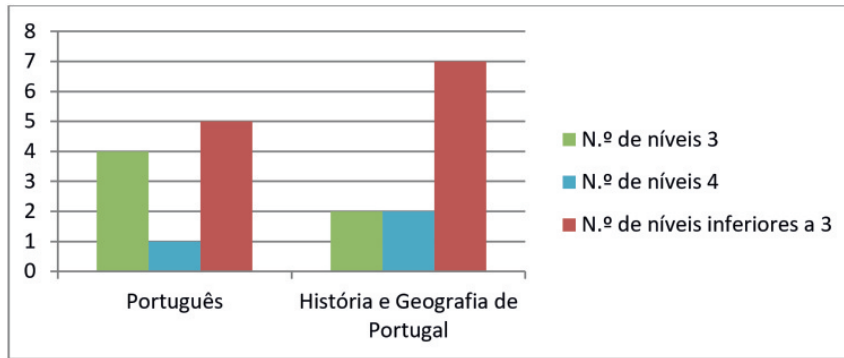


Gráfico 1 – Análise da taxa de sucesso no 1.º período às disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal.

No final do 1.º período, a taxa de sucesso na disciplina de Português foi, aproximadamente, de 50%, tendo sido atribuídos quatro níveis 3 e um nível 4. O número de níveis inferiores a 3 foi igual a cinco. Já na disciplina de História e Geografia de Portugal, a mesma taxa foi, aproximadamente, de 36%, tendo sido atribuídos dois níveis 3 e dois níveis 4. O número de níveis inferiores a 3 foi igual a sete. A taxa de sucesso de Português estava no limite e a de História e Geografia de Portugal encontrava-se muito abaixo do aceitável, sendo, por isso, preocupante. Ressalva-se que esta avaliação de História e Geografia de Portugal relativa ao 1.º período foi atribuída por uma professora que não a autora e que não tinham sido implementadas as estratégias do portefólio e da interdisciplinaridade. Por esta altura, a professora de Português continuava a procurar e a experimentar estratégias que moderassem os comportamentos dos alunos e que os levassem a sentirem-se motivados para desenvolverem as suas competências e aprendizagens, nomeadamente a da utilização de um portefólio.

Após a adequação e implementação das estratégias com recurso aos portefólios e à interdisciplinaridade evidenciada através da transversalidade da língua portuguesa, verificou-se uma evolução nas aprendizagens dos alunos. Os seus comportamentos disruptivos foram moderados porque se sentiam motivados para mostrar progressos na sua aprendizagem. A qualidade e a quantidade do trabalho desenvolvido era-lhes valorizada, sentindo necessidade de mostrar aos colegas e às professoras que eram capazes de concretizar as atividades que lhes eram propostas (Gráfico 2).

No final do 3.º período, a taxa de sucesso na disciplina de Português foi, aproximadamente, de 72%, tendo sido atribuídos sete níveis 3 e dois níveis 4. O número de níveis inferiores a 3 foi igual a dois. Já na disciplina de História e Geografia de Portugal, a mesma taxa foi, aproximadamente, de 73%, tendo sido atribuídos cinco níveis 3 e três níveis 4. O número de níveis inferiores a 3 foi igual a três.

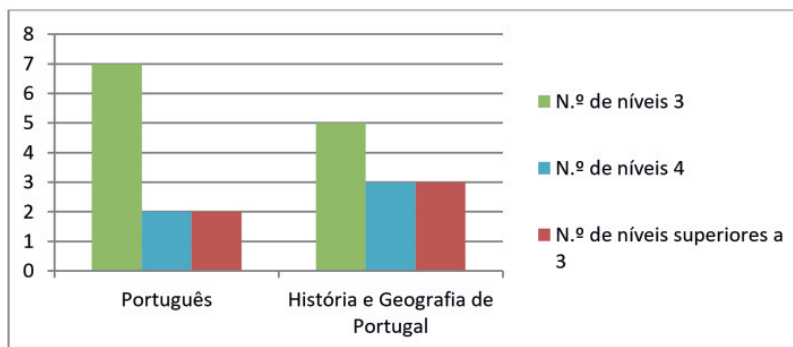


Gráfico 2 – Análise da taxa de sucesso no 3.º período às disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal.

Comparando o 1.º e o 3.º períodos, é evidente a redução do número de níveis inferiores a três no 3.º período e, conseqüentemente, o aumento do número de níveis superiores, verificando-se, até, a atribuição de maior número de níveis 4. As taxas de sucesso em ambas as disciplinas foram praticamente iguais, resultado da utilização dos portefólios e da interdisciplinaridade que se estabeleceu. Os portefólios incutiram métodos de organização e de trabalho e sentido de responsabilidade aos alunos, enquanto que a interdisciplinaridade lhes despertou interesse na concretização das atividades propostas por tornar o processo de ensino-aprendizagem real e significativo.

Conclusões: a importância do portefólio e da interdisciplinaridade

A metodologia de trabalho apresentada resultou da adequação e implementação de estratégias nas práticas pedagógicas de duas professoras de uma turma do 5.º ano de PCA. Face às dificuldades encontradas, sobretudo, devido aos comportamentos disruptivos dos alunos e à sua falta de interesse pela Escola, as professoras sentiram-se motivadas a orientar os alunos por caminho(s) para o sucesso, tendo como princípios os referidos

no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. O trabalho diário com recurso ao portefólio foi uma estratégia encontrada pela professora de Português e partilhada com a professora de História e Geografia de Portugal, uma vez que a progressão dos alunos era evidente. A partir desta partilha, as professoras foram planificando o seu trabalho ao ritmo da turma e sempre conscientes de que as atividades propostas teriam de ser suficientemente flexíveis para ir ao encontro dos interesses dos alunos e dos seus comportamentos irregulares e imprevisíveis. Ou seja, as atividades não foram criteriosamente definidas porque foi necessário saber gerir e equilibrar os comportamentos da turma com os seus interesses e motivação para a sua realização.

No portefólio de História e Geografia de Portugal constam várias atividades que evidenciam a existência de interdisciplinaridade não só com o Português, mas também com a Matemática. Contudo, a interdisciplinaridade não foi intencional. A ponte entre os conteúdos, neste caso, de Português e História e Geografia de Portugal foi sendo estabelecida por motivação dos alunos, que encontravam nas tarefas de História e Geografia de Portugal semelhanças com o trabalho desenvolvi-

P

do em Português e iam partilhando e aplicando os seus conhecimentos. Esta ponte, que foi, na verdade, a evidência de que a interdisciplinaridade existiu, foi de extrema importância para envolver os alunos na aprendizagem e consolidação de conhecimentos das disciplinas referidas, permitindo-lhes reconhecer que as mesmas se relacionavam e que com a realização das atividades propostas eram capazes de progredir. De facto, os alunos realizaram aprendizagens na História e Geografia de Portugal através da transversalidade da língua e da aplicação de práticas e conhecimentos desenvolvidos no Português. Os resultados evidenciam que o recurso à utilização do portefólio na abordagem dos conteúdos disciplinares e a articulação entre o trabalho explícito com a língua portuguesa motivou os alunos a desenvolverem métodos de organização e de trabalho, inculcando-lhes um forte sentido de responsabilidade. Estas estratégias levaram-nos, ainda, a adquirir e a aplicar conhecimentos linguísticos, históricos e geográficos, a moderar as suas atitudes e os seus comportamentos disruptivos e a melhorar significativamente o seu aproveitamento escolar nas respetivas disciplinas. Conclui-se, portanto, que a interdisciplinaridade não tem necessariamente de envolver mais do que um professor na sala de aula. Para realizar interdisciplinaridade as professoras de Português e de História e Geografia de Portugal não reuniram nem planificaram criteriosamente as atividades. A professora de História e Geografia de Portugal abordou conteúdos programáticos do Português, fundindo-os com os da sua disciplina, porquanto a interdisciplinaridade pressupõe a articulação de conteúdos programáticos livres de barreiras disciplinares.

No final do ano letivo, os resultados escolares dos alunos revelaram a importância da utilização dos portefólios e, no caso da História e Geografia de Portugal, a importância da interdisciplinaridade estabelecida com o Português. Os comportamentos dos alunos melhoraram significativamente, pois foi-lhes inculcada uma rotina com a implementação da estratégia com recurso aos portefólios, que os levou a desenvolver métodos de trabalho e de organização, bem como sentido de responsabilidade. Quanto à motivação e ao interesse dos alunos, destaca-se a interdisciplinaridade estabelecida, que os levou a relacionar atividades e a aplicar os seus conhecimentos prévios adquiridos, neste caso, na disciplina de Português, para adquirir outros, nomeadamente históricos e geográficos.

Neste sentido, ousa-se concluir que, perante contextos multiculturais com comportamentos disruptivos, talvez seja mais simples, produtivo e gratificante para professores e alunos projetar o processo de ensino-aprendizagem numa lógica *das práticas aos projetos* e não *dos projetos às práticas*. Tendo em consideração as dificuldades sentidas durante a lecionação das aulas à turma do 5.º ano de PCA, reconhece-se que as mesmas foram sendo superadas com pretensões capazes de proporcionar a estes alunos oportunidades para mostrarem interesse, empenho e progressão nos seus estudos, desenvolvendo as competências traçadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Estas pretensões não se relacionaram tanto com a igualdade de oportunidades, mas com a equidade de oportunidades, uma vez que a igualdade garante que todos os alunos tenham acesso à Educação e a equidade permite que se adequem estratégias às necessidades e

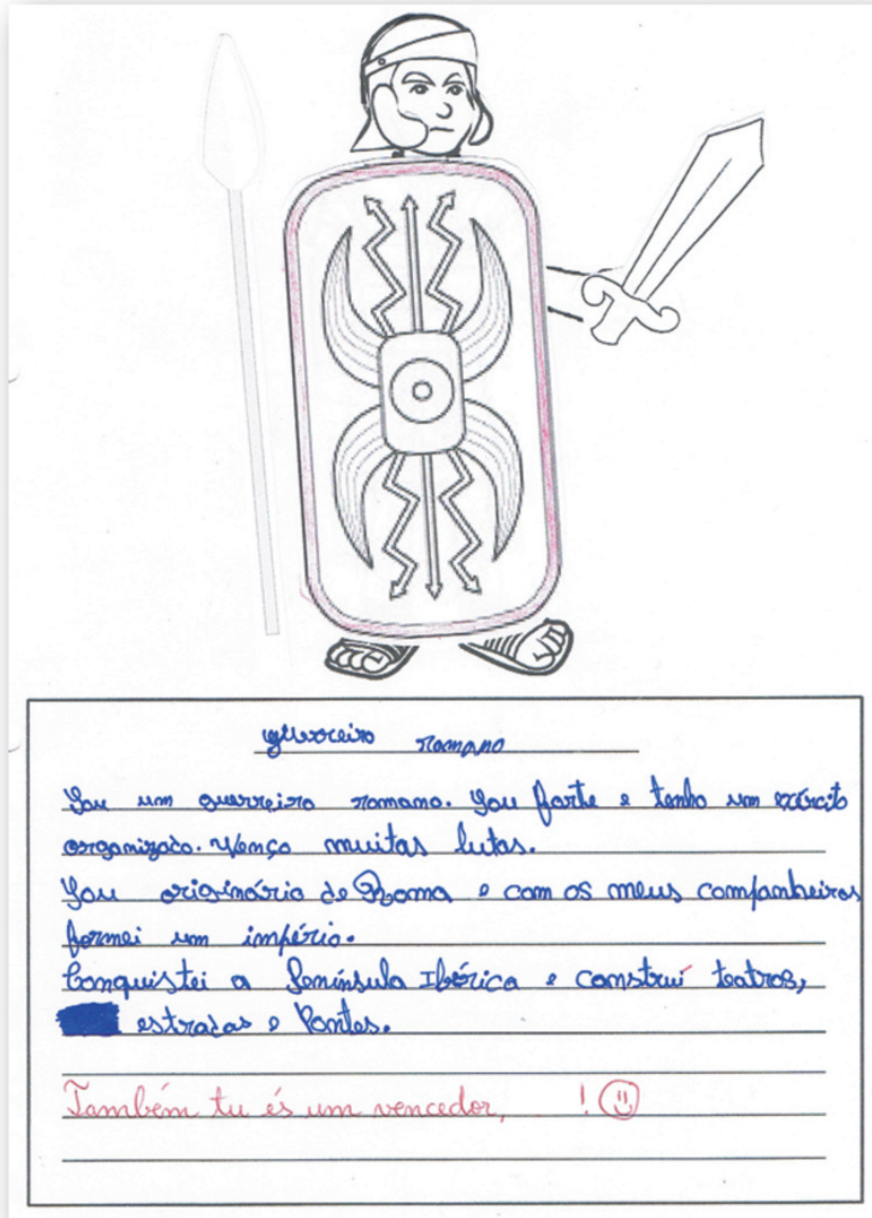
interesses de cada um. Conclui-se, portanto, que o conhecimento do contexto é determinante para que seja possível adequar e implementar estratégias nas práticas docentes e encontrar caminho(s) para o sucesso, que, sem limite, podem resultar em projetos com os quais os alunos se identificam e se sentem motivados para progredir. Sublinha-se esta ideia de que as práticas são fundamentais antes de existir qualquer projeto e que estes devem surgir mediante o interesse dos alunos, uma vez que o processo inverso pode resultar num trabalho acrescido para os professores e sem interesse para os alunos, resultando numa obrigação para ambas as partes.

Bibliografia

- Buescu, H. C., Morais, M. R. J. Rocha & V. F. Magalhães (2015). *Programa e Metas Curriculares do Ensino de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Percursos Curriculares Alternativos*. Obtido em 16 de março de 2019, de Direção-Geral da Educação:
<http://www.dge.mec.pt/percursos-curriculares-alternativos>.
- Martins, G., C. A. Gomes, J. M. Brocardo, J. V. Pedroso, J. L. Carillo, L. M. Silva *et al.* (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ribeiro, A. I., A. N. Nunes, J. P. Nunes, A. C. Almeida, P. J. Cunha & C. C. Nolasco (s.d.). *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Santos, A., J. Cirne & M. Henriques (2016). *Novo Viagens no Tempo 5*. Porto: Areal Editores.
- Simões, A., E. S. Barros, J. Faria & S. Fidalgo (s.d.). *Palavra puxa Palavra 5*. Lisboa: ASA Editores.

ANEXOS

1. Tarefa proposta na sequência do estudo do povo romano, Os Romanos



2. Tarefa proposta na sequência do estudo do povo romano, Construções romanas

História e Geografia de Portugal | 5.º ano

CONSTRUÇÕES ROMANAS

1. Lê o texto com atenção.

Os Romanos construíram obras de grande durabilidade e utilidade.

No seu vasto império, as vias de comunicação terrestres eram de grande importância, daí que, desde cedo, os Romanos tenham ordenado a construção de uma rede de estradas, ligando as suas principais cidades.

*fizeste um excelente trabalho!
Muito bem! 😊*

“Todos os caminhos vão dar a Roma...”

As vias eram construídas com grandes lajes de pedras e possuíam marcos miliários, que davam aos viajantes informações sobre as distâncias percorridas ou a percorrer entre as principais cidades. Além destas informações, os Romanos preocuparam-se também em disponibilizar aos viajantes informações sobre zonas de repouso e soluções adequadas à travessia de obstáculos, nomeadamente cursos de água.

Embora a travessia pudesse ser feita através de barcos ou até através da colocação de pedregulhos e de estrados de madeira quando o caudal e a distância entre as margens o permitia, os Romanos construíram pontes. Estas têm resistido ao passar dos séculos e, ainda hoje, continuam a permitir que pessoas, animais e veículos atravessem os rios. Muitas delas já foram remodeladas ou substituídas por outras mais recentes, mas muitas continuam a servir o seu objetivo tal como quando foram construídas.

(Adaptado de <https://www.visitarportugal.pt/distritos/d-lisboa/c-sintra/assafora/ponte-calcada-catribana>)

1

2. Responde.

2.1. Como são classificadas as obras romanas?

As obras são classificadas com grande durabilidade e utilidade.

2.2. Qual foi a grande construção dos Romanos que lhes permitiu circular entre as principais cidades do seu império?

A grande construção dos Romanos foi as Pontes e estradas.
Romanos (a rede de estradas)

2.3. Que informações eram disponibilizadas aos viajantes ao longo das estradas?

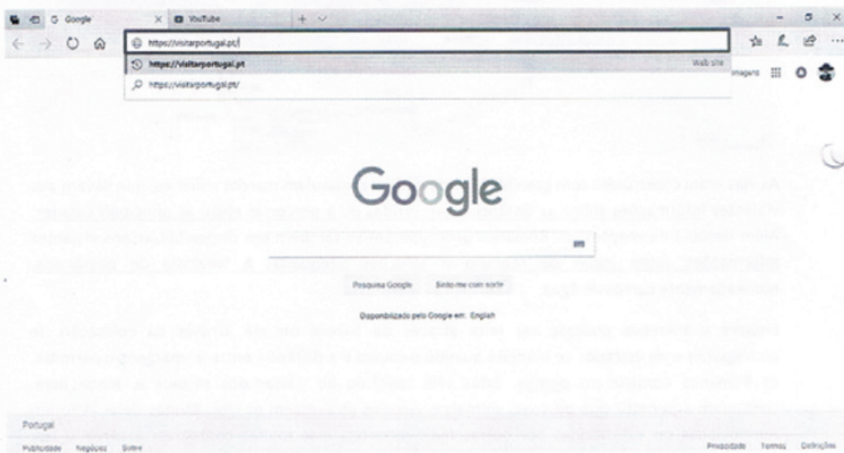
As informações sobre zonas de refúgio e refúgios adequados à travessia de obstáculos.

2.4. Que obras romanas foram construídas para permitir que pessoas, animais e veículos pudessem atravessar os rios?

As obras que foram (construídas) que as pessoas, animais e veículos (que) pudessem atravessar os rios foram as Pontes.

3. Vamos estudar as pontes romanas em Portugal!

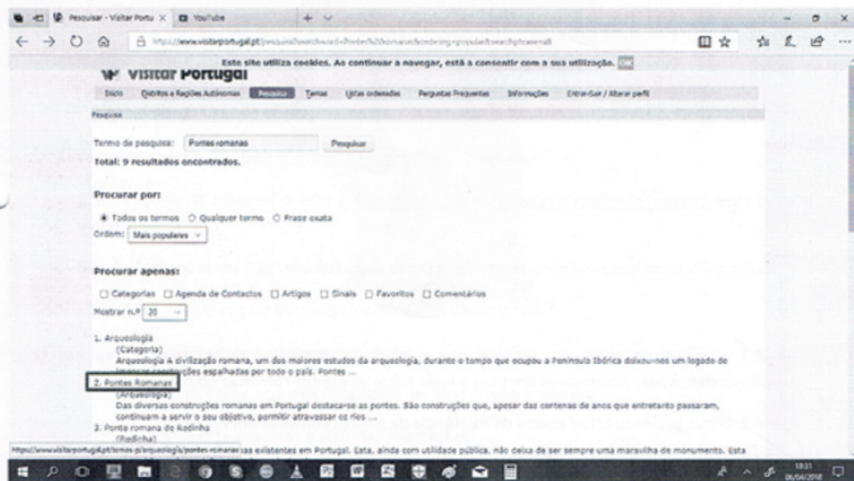
3.1. Pesquisa na internet o sítio <https://visitarportugal.pt>.



3.2. Clica em “Pesquisa” e procura por “Pontes romanas”. No final, clica em “Pesquisar”.



3.3. Selecciona “2. Pontes Romanas”.



3.4. Explora as páginas (1, 2 e 3) sobre as pontes romanas.

4. Observa o mapa de Portugal continental.




4.1. Assinala no mapa os distritos que o sítio da internet que estiveste a explorar te disponibiliza para conheceres um pouco mais sobre as pontes romanas no país.

4.2. O que podes concluir acerca da existência de pontes romanas em Portugal?

Há muitas pontes romanas em Portugal.

5. Nas mesmas páginas que estiveste a explorar, procura a “Ponte Romana, Possacos”, em Vila Real e preenche o cartão de identidade da ponte de acordo com as informações disponibilizadas.

Cartão de identidade



Nome da ponte: Ponte Romana de Arquialva

Localização: Vila Real, Valpaços, Possacos

Data de construção: Século I.d.C.

Material de construção: Pedra e tijolo

Características da construção: tem só arco de volta perfeita em que sobressai um tabuleiro plano de sete metros e meio de largura

Regiões de ligação: Província da Lusitânia e da Lusitânia Augusta (distrito de Évora)

SABIAS QUE...



Apesar de não constar nas páginas do sítio da internet que estiveste a explorar, os distritos de Setúbal e de Évora têm vestígios de atividade romana?

5. Vamos investigar a cidade romana de Miróbriga, em Setúbal!

5.1. Pesquisa na internet o sítio <http://ensina.rtp.pt/artigo/conhecer-mirobriga/> e visualiza o vídeo.

5.2. Assinala com um X as respostas que completam corretamente as seguintes afirmações.

5.2.1. Na cidade de Miróbriga os Romanos construíram...

- ...ruas, circos e centros comerciais.
- ...ruas, casas, templos religiosos, um hipódromo e termas.
- ...somente estradas e algumas habitações.

5.2.2. As piscinas romanas serviam para...

- ...nadarem em dias quentes.
- ...cozinhar alimentos e alimentar animais.
- ...cuidarem da sua higiene.

5.2.3. Os Romanos construíram casas de banho comunitárias, o que significa que...

- ...as pessoas iam às casas de banho em conjunto.
- ...as pessoas iam às casas de banho isoladas.
- ...as pessoas tinham de pagar uma taxa para irem às casas de banho.

5.2.4. A cidade de Miróbriga foi abandonada no...

- ...século IV.
- ...século V.
- ...século VI.

5.3. Como se chama a arqueóloga que te guiou pelas ruínas da cidade?

A arqueóloga que me guiou pelas ruínas da cidade ^{chama-se} Susana Carral.

Chegaste ao fim desta aventura pelas construções romanas! 😊

Ensino das ciências e desenvolvimento da oralidade: preparar para uma sociedade global

Cristina Manuela Sá¹

1. Introdução

Promover uma abordagem transversal do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) implica que se tenha em conta o facto de que o domínio da língua materna (LM) é essencial para a integração social (Martins *et al.*, 2017) e, de forma mais restrita, para o sucesso académico em todas as áreas curriculares (Valadares, 2003). Mas exige também que se considere o contributo que o ensino e aprendizagem das outras áreas curriculares pode dar para um melhor domínio da LM (Sá, 2012)².

2. Problema de investigação

Esta conceção do ensino e aprendizagem da LP como LM está ligada ao desenvolvimento de competências essenciais para a vida na sociedade atual consideradas como transversais, porque podem ser mobilizadas e desenvolvidas em todos os contextos – nomeadamente no contexto escolar através do ensino e aprendizagem de todas as áreas curriculares sob a forma de projetos em que todas conjugam os seus esforços para abordar uma mesma problemática, como é referido num dos mais recentes textos reguladores da educação em Portugal (Martins *et al.*, 2017). Neste documento, que pretende definir o perfil que os alunos deverão apresentar à saída da escolaridade obrigatória, são referidas competências que a abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LM pode aju-

dar a desenvolver – *Linguagens e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo* – tema esse que já abordámos em algumas das nossas publicações (Sá, 2018a, 2018b).

Neste texto, na esteira de uma comunicação apresentada em 2016 (Sá, 2017a) – logo, antes da saída do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* – vamos focar-nos no desenvolvimento de competências em comunicação oral a partir do ensino de uma área curricular que não está relacionada com línguas (materna ou estrangeiras): as Ciências da Natureza³.

3. Metodologia de investigação

Assim, retomámos as metas curriculares para o ensino das Ciências da Natureza no 5.º ano (Bonito *et al.*, 2013) e recorreremos a uma metodologia de natureza qualitativa, usando a análise documental para recolher dados e procedendo à análise de conteúdo dos mesmos, com base em categorias já usadas noutros estudos sobre desenvolvimento de competências em oralidade (Sá, 2017b). Estas dizem respeito: i) à *comunicação oral (mecanismos linguísticos* – de índole lexical e gramatical –, *enciclopédicos* – ligados ao conhecimento do mundo – e *de organização textual* – recurso a tipos/géneros textuais com diferentes propósitos comunicativos); ii) à *compreensão oral (estratégias* – formulação de hipóteses, reali-

¹ Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro.

² Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

³ Saiu recentemente um outro texto nosso em que discutimos a importância de desenvolver competências em LM no âmbito do ensino da engenharia, no Ensino Superior (Sá, 2018c).

zação de previsões, apreensão das ideias, identificação das ideias principais, realização de inferências e monitorização da compreensão – e *etapas* – pré-escuta, escuta e pós-escuta); iii) à *produção oral* (*níveis fonético-fonológico* – uso da entoação, para reforçar a expressividade e sublinhar aspectos do discurso –, *léxico-semântico* – capacidade de selecionar vocabulário adequado à situação de comunicação –, *morfossintático* – concordância e uso apropriado de conectores – e *textual* – coerência e coesão, que asseguram a clareza na apresentação e articulação das ideias).

Etapas	Estratégias	Descritores de desempenho	
		N.º	%
Escuta	Apreensão das ideias	56	80
Pós-escuta	Identificação das ideias principais	14	20
Total		70	100

Quadro 1 – Etapas e estratégias de compreensão oral contempladas

A sua leitura revela que os descritores de desempenho que acompanham estas metas curriculares:

- Contemplam as etapas de
 - *Escuta*; referimos como exemplo o descritor 4.1. *Representar a distribuição da água no planeta (reservatórios e fluxos), com recurso ao ciclo hidrológico*, que o aluno poderá operacionalizar à medida que vai ouvindo um documento oral sobre o ciclo da água;
 - *Pós-escuta*; apresentamos, como exemplo, o descritor 1.2. *Distinguir ambientes terrestres de ambientes aquáticos, com base na exploração de documentos diversificados*, partindo do princípio de que os documentos em questão poderão ser orais (tais como excertos de documentários);
- Privilegiam as estratégias

4. Resultados e sua discussão

Numa primeira etapa, procurámos determinar que metas curriculares formuladas para o 5.º ano poderiam estar relacionadas com o desenvolvimento de competências em compreensão oral e concluímos que isso se verificava para todas.

De seguida, concentrámo-nos nos descritores de desempenho e obtivemos os resultados apresentados no quadro abaixo:

- *Apreensão das ideias*; referimos como exemplo o descritor 4.4. *Apresentar exemplos que evidenciem a existência de água em todos os seres vivos, através da consulta de documentos diversificados*, pressupondo que o aluno irá tomando notas sobre este tópico, à medida que vai ouvindo um documento sobre o tema apresentado oralmente;
- *Identificação das ideias principais*; apresentamos como exemplo o descritor 1.2. *Distinguir ambientes terrestres de ambientes aquáticos, com base na exploração de documentos diversificados*, que o aluno pode operacionalizar depois de ter consultado documentos orais sobre esta temática.

É ainda de referir que a nossa análise revelou que os descritores de desempenho associados à

fase de escuta põem em ação a estratégia de apreensão de ideias, enquanto os relacionados com a pós-escuta promovem o recurso à estratégia de identificação de ideias principais.

De seguida, focámo-nos na identificação de metas curriculares e descritores de desempenho para o 5.º ano relacionados com os níveis da produção oral, tendo verificado que a tónica é posta no nível textual, como se pode ver no quadro abaixo apresentado:

Níveis	Metas curriculares (N = 16)		Descritores de desempenho (N = 83)	
	N.º	%	N.º	%
Textual	6	37,5	11	13,3

Quadro 2 – Níveis da produção oral contemplados

De facto, todas as metas consideradas remetem para descritores introduzidos por verbos que podem ser associados a tipos/gêneros textuais:

- *Relacionar (os impactes da destruição de habi-*

tats com as ameaças à continuidade dos seres vivos)/Associar (alguns métodos e instrumentos usados na agricultura ao avanço científico e tecnológico)/Explicar (as consequências da poluição e da contaminação da água) remetem para a explicação;

- Sugerir (medidas que contribuam para promover a conservação da Natureza)/Propor (medidas que visem garantir a sustentabilidade da água própria para consumo)/Discutir (algumas medidas que visem promover a biodiversidade animal)/Concluir (acerca da importância da proteção da biodiversidade animal) remetem para a argumentação;

Terminámos com a análise das metas curriculares e descritores de desempenho para o 5.º ano, procurando identificar os que poderiam contemplar os *mecanismos da comunicação oral*. Apresentamos os resultados desta análise no quadro 3:

Mecanismos	Metas curriculares (N = 16)		Descritores de desempenho (N = 83)	
	N.º	%	N.º	%
Linguísticos	10	62,5	25	30,1
Enciclopédicos	16	100	68	81,9

Quadro 3 – Mecanismos da comunicação oral contemplados

Constata-se que o trabalho feito ao *nível léxico-semântico* – ligado, por exemplo, ao descritor de desempenho 3.1. *Apresentar uma definição de rocha e de mineral – e enciclopédico* – associado, por exemplo, ao descritor de desempenho 5.4. *Indicar três fontes de poluição e de contaminação da água* – no domínio da compreensão oral poderá ser a base da produção de textos orais, em que é sublinhado o nível *enciclopédico* – relacionado, por exemplo, com o descritor de desempenho 6.6. *Sugerir cinco medidas que contribuem para a preservação de um índice elevado de qualidade do ar*.

Por conseguinte, a análise de metas curriculares e descritores de desempenho de Ciências da Natureza para o 5.º ano revelou que (cf. Luna, 2016):

- Na *comunicação oral*, se dá particular destaque aos *mecanismos enciclopédicos*, relacionados com o conhecimento do mundo, a sua observação e a experiência, o que não é de surpreender dada a natureza do saber associado a esta área curricular, particularmente na atualidade, em que se privilegia a perspetiva CTS/PC³ associada ao ensino experimental das ciências;

⁴ Ciência, Tecnologia e Sociedade/Pensamento Crítico.

P

- Na *compreensão oral*, se ignora a fase de *pré-escuta*, o que nos surpreende porque nela poderiam ser mobilizadas *estratégias* como a *formulação de hipóteses*, essenciais no ensino das ciências;
- Na *produção oral*, apenas é contemplado o *nível textual* (que, no entanto, pode implicar os restantes níveis, com destaque para o *léxico-semântico* e o *morfossintático*).

5. Conclusões

Concluimos que, no ensino das Ciências da Natureza no 5.º ano, se trabalha a *comunicação oral* (privilegiando os *mecanismos linguísticos e enciclopédicos*), a *compreensão oral* (sobretudo as estratégias de *apreensão das ideias e identifi-*

cação das ideias principais, nas etapas de *escuta e pós-escuta*) e a *produção oral* (privilegiando o *nível textual*).

Logo, o ensino das ciências poderá contribuir para o desenvolvimento de algumas das competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória: de forma explícita, as competências *Informação e comunicação*, *Pensamento crítico e criativo*, *Raciocínio e resolução de problemas*; de forma implícita, a competência *Linguagens e textos*.

Para tal, parece-nos fundamental recorrer a abordagens metodológicas que conduzam a *aprendizagens baseadas na cooperação* (com destaque para a *pedagogia por projeto*) e no *diálogo* (nomeadamente recorrendo ao *debate*).

Bibliografia

- Bonito, Jorge (coord.), Margarida Morgado, Marta Silva *et al.* (2013). *Metas curriculares. Ensino Básico. Ciências Naturais*. 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em:
<https://docplayer.com.br/6137401-Metas-curriculares-ciencias-naturais-ensino-basico-5-o-6-o-7-o-e-8-o-anos.html>
- Luna, Ewerton (2016). "Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal". In Cristina Manuela Sá & Ewerton Luna (eds.). *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade* (pp. 23-154). Aveiro: UA Editora. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10773/16090>
- Martins, Guilherme d'Oliveira, Carlos Alberto Sousa Gomes, Joana Maria Leitão Brocardo *et al.* (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/111313>
- Sá, Cristina Manuela (2012). *Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação*. Exedra, 28, 364-372.
- Sá, Cristina Manuela (2017a). "Desenvolver competências em língua materna a ensinar ciências". In *Comunicações* 24(1), 11-21. Disponível em:
<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes>
- Sá, Cristina Manuela (2017b). "Projetos e desenvolvimento da comunicação oral nos primeiros anos". In *Indagatio Didactica*, 9(4), 329-350. Disponível em:
<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6170>
- Sá, Cristina Manuela (2018a). "Projetos nos primeiros anos: contributo para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória". In *Investigar em Educação*, 7, 2ª série, 121-140. Disponível em:
<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/issue/view/10/showToc>
- Sá, Cristina Manuela (2018b). Ensino da LP e perfil do aluno para o séc. XXI. In *Indagatio Didactica*, 10 (2), 267-281. Disponível em:
<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11112/9198>
- Sá, Cristina Manuela (2018c). "Portuguese language, didactics and engineering: an (im)probable relationship?". In *Proceedings of the 3rd International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education – CISPEE 2018*. Disponível em:
<https://ieeexplore.ieee.org/xpl/mostRecentIssue.jsp?punumber=8564422>
- Valadares, Lídia (2003). *Transversalidade da língua portuguesa*. Rio Tinto: Edições ASA.

Entrevista
Pedagogia / Didática
Exempli Gratia
Estudos Linguísticos
Estudos Literários
Fichas Pedagógicas
Destaques



Exempli Gratia

Histórias em 77 Palavras
– um caminho para escrever e ler melhor
Margarida Fonseca Santos

Histórias em 77 Palavras

– um caminho para escrever e ler melhor

Margarida Fonseca Santos¹

Resumo

O blogue das 77 Palavras nasceu da necessidade de motivar os alunos para a escrita, envolvendo-os na construção de textos e levando-os até ao verdadeiro trabalho literário, ou seja, à revisão e apuramento da escrita. Com este propósito, são lançados desafios de escrita que vão melhorando, a cada desafio, a escrita dos alunos. Esses desafios partem de constrangimentos, como letras ou palavras obrigatórias, por exemplo, ou são mais livres, usando frases ou imagens como motores de escrita. Outro efeito deste trabalho constata-se quando, à medida que progridem na escrita, desenvolvem gosto pela leitura, centrando-se no «como se conta uma história», apreciando a escrita em si.

O blogue «Histórias em 77 palavras» surgiu do meu trabalho como formadora e professora da chamada Escrita Criativa. Sinto-me cada vez mais afastada desta denominação, pois está muitas vezes associada a um receituário para escrever um livro ou um conto. Não é esse o meu objetivo, ou melhor, esse é o contrário do meu objetivo. Então, de que estamos a falar?

É consensual que os nossos alunos não gostam de escrever, o que tem implicações graves em todas as áreas do conhecimento e, em particular, no gosto pela leitura. Ciente deste problema, queria experimentar uma abordagem diferente dos temas de composição recorrentes ou, pior ainda, do tema livre, capaz de aprisionar a mente e resultar num total fracasso. Este aprisionamento do cérebro e, consequentemente, da criatividade despertou-me a atenção.

Procurei, então, entender a nossa mente nos bloqueios: o que os provoca, e, paralelamente, o que nos leva a ser mais criativos e empenhados (Santos, 2015). Os autores da atualidade que me guiaram neste estudo foram Daniel Goleman, António Damásio, Terry Orlick e a dupla Donna Wilson e Marcus Conyers, pois o seu trabalho incide especialmente sobre o comportamento da mente em situações desafiantes e sobre o poder da metacognição no avanço da aprendizagem. Aprendi que o cérebro tem características que são potenciadas quando estamos em modo de jogo, empenhados mas fora da nossa zona de conforto. Assim, abrem-se novos mapas mentais e conexões preciosos para a aprendizagem – era preciso produzir este efeito na produção de texto. Já Gianni Rodari nos alertava sobre esta necessidade de criar situações novas, desafiantes, para ganhar o gosto pela escrita (e fê-lo em 1974).

Estava na altura de pôr tudo isto em prática. Criei assim o blogue – ferramenta pedagógica – «Histórias em 77 palavras», onde são lançados novos desafios a cada dez dias, partindo de diferentes estímulos. Eles podem ter letras proibidas ou obrigatórias, palavras impostas com ou sem sequência, frases obrigatórias que pontuam o texto, excertos de livros ou imagens.

Muitas vezes me perguntam qual a razão de usar 77 palavras? Aqui entra a verdadeira mestria da escrita: a edição do texto, capaz de criar o gosto pela escrita, fornecendo igualmente uma nova imagem da leitura, mas disso falarei mais à frente.

¹ Escritora.

P

Imaginem que vos pedia para recontarem a história dos três porquinhos (é um pedido seguro, sabemos a história) sem usar as letras T, L e I. Dou este exemplo pois será um desafio real para nós, adultos e professores. De repente, ficámos sem porquinhos, sem palha, sem madeira, sem tijolos, sem o número três e sem lobo! Toca a substituir personagens, materiais, tempos verbais, etc. Algum de nós pensa que está a escrever uma obra de arte? Não, e aqui entra a concentração descontraída que nos leva a dar o nosso melhor (Goleman, 2016) – divertidos com o jogo, brincamos muito focados, não vá escapar alguma letra proibida. Chegando ao final, o processo modificou-nos, levando-nos para um vocabulário diferente e para uma sintaxe diferente, assim como a encarar a história enquanto metáfora, a recontá-la noutras situações. O processo é a mais-valia deste trabalho (Santos, 2019). O resultado final pode ser, e acontece muitas vezes, surpreendente, elevando assim a autoestima e a segurança na escrita de cada um.

Este é um exemplo concreto dos exercícios a que chamo de desbloqueio, pois são divertidos, põem o cérebro a trabalhar e fomentam a entreajuda, com trocas de ideias entre colegas. Digo sempre que, neste caso, copiar (ou seja, ver as soluções de outros) é aprender, estimulando a partilha de caminhos. Os desafios no blogue estão arrumados por tema, podem consultar a diversidade de abordagens já lançadas.

Existe depois um segundo tipo de desafios que se centram na construção de texto, e esses partem de certas palavras, imagens ou frases, e cujo objetivo é a escrita mais apurada. Aqui entra a maravilhosa imposição das 77 palavras. Se, nos exercícios de desbloqueio, 77 por vezes são demasiadas palavras, nestes desafios são sempre poucas.

Não escrevemos a contar palavras, se o fizéssemos estaríamos a desvirtuar a ideia-base (Santos, 2019). Escrevemos um texto curto, mas tem sempre vinte ou mesmo trinta palavras a mais. Entra então em campo a edição: cortamos os excessos, encurtamos frases, retiramos tiques de linguagem, e encaramos as repetições de palavras na sua dupla consequência, ou como ritmo de texto ou como distração, reequacionando-as. É neste segundo momento que nos aproximamos daquilo que é escrever: valorizamos a forma como contamos, não apenas aquilo que se conta (idem).

Ao longo destes oito anos e meio de vida do blogue, várias coisas foram acontecendo. A primeira, com adultos e, sobretudo, pessoas já reformadas e que querem manter a mente ativa, mostrou-me um caminho de progresso evidente. É notória a crescente qualidade da escrita a cada texto enviado, surgindo a metáfora assim como o subentendido, obrigando o leitor a construir o que não está no papel, mas sim nas entrelinhas. É muito gratificante assistir a este processo.

As escolas foram aderindo ao projeto, havendo semanas em que recebo várias dezenas de textos para publicar. Publico-as sempre, desde que as regras estejam asseguradas. São todos muito bons? Não, mas o impacto que tem esta publicação na vontade de fazer melhor é muito importante. Há professores que usam as 77 Palavras como trabalho de casa ou fim de semana, outros em sala de aula. Podemos igualmente apelar à escolha livre dos desafios, à semelhança do que Donalyn Miller propõe para a leitura (Miller, 2009).

Criei, para ajudar os professores, uma página de apoio às escolas (77palavras.margaridafs.net) onde sugiro desafios para o mês e explico como pôr em prática esta dinâmica de escrita. A parte mais engraçada desta página é haver alunos que a descobriram e que avisam os professores que já lá está a

dica para o mês. Os alunos gostam de escrever assim e querem mais desafios – haverá melhor forma de medir o impacto deste trabalho?

Mesmo sendo muito gratificante assistir ao entusiasmo de tantos alunos, isso não era suficiente, pois a minha visão subjetiva do projeto pouco interessava. Por esta razão, agrupo todos os textos do mesmo aluno num único documento, arrumando-os cronologicamente. E é assim que posso garantir que a diferença se torna clara. Partimos do «pronto, já acabei!» (sem qualquer vontade de melhorar o que se escreveu) para textos mais apurados, mais estruturados, com subtexto e metáforas, humor e suspense, crítica social e encantamento.

Para trás, espero, ficaram as formações de professores em que os participantes me diziam que era tudo muito interessante, mas não tinham tempo para estas brincadeiras. Brincadeiras?! Escolhendo bem o desafio (neste momento são mais de duzentos), podemos chegar à teoria através da prática – e é assim que melhor se aprende. Recordo uma turma onde, quando entrei na sala, se debatiam os prefixos. A confusão era muita. Embora tivesse preparado outra aula, centrei-me naquela necessidade. Escolhemos um prefixo, enchemos o quadro de palavras aos pares, com e sem prefixo, e partimos para o texto. Resultado: a aprendizagem prática proporcionara a apreensão do conceito e o texto ficou magnífico, feito por toda a turma. Mas o crescimento também pode ser emocional. Recordo igualmente momentos intensos, de lágrimas nos olhos, em que uma turma de 9.º ano se serviu de um desafio mais elaborado para entender e erradicar a violência emocional sobre alguns alunos por colegas (Santos, 2019), extrapolando a língua e mergulhando na vida real.

A escrita pode e deve ser libertadora, estruturante do eu, ajudando a compreender o nosso mundo e o dos outros. Mas não só. Pode e deve criar um olhar sobre a sociedade, expondo e dando opinião sobre situações de vida que tantas vezes atrapalham este infundável caminho do crescimento – nosso e dos nossos alunos. O blogue existe assim como fomentador de escritas, partilhas e desabafos, brincadeiras e alfinetadas sociais e culturais, desenvolvimento e aprendizagem partilhada.

Contudo, o impacto deste trabalho vai para além da escrita – será preciso olhar para o que fizemos e aprender com isso (Wilson & Conyers, 2016). A metacognição entra para nos proporcionar um olhar sobre como e porquê escrevemos e editamos daquela maneira naquele tema. Sabemos assim identificar fragilidades e pontos fortes nos nossos textos, ouvindo outros textos e sabendo dizer por que razão gostámos (ou não) do resultado final, podendo então dar um feedback formativo para quem o verbaliza e para quem o ouve. Aprendemos muito lendo ou ouvindo os textos que outros escreveram partindo do mesmo desafio. Se cada desafio já provoca, para cada um, caminhos diferentes dos habituais ao escrever, conhecer os textos de outros amplia esse efeito ainda mais, mostrando-nos outros tantos caminhos (Santos, 2019).

Como são em concreto as aulas? Costumo sempre contar uma pequena história no início. A sua função é, como todos sabemos, construir um ambiente de tranquilidade e atenção, a par do mergulho no texto narrativo, que será útil para o que vem a seguir (Storr, 2019). A escrita inicia-se com um exercício de desbloqueio. Relembro que assim se cria um ambiente de concentração descontraída, de jogo, mobilizando a mente de forma a criar novos caminhos e abordagens. Rimo-nos sempre bastante: imaginem fazer uma declaração de amor sem a letra A... Se a primeira reação é de desconfiança (a menos

P

que já tenham trabalhado vários desafios), num segundo momento entra a perplexidade (achando a tarefa impossível, por exemplo), mas logo se instala a vontade de experimentar. Lemos sempre em voz alta alguns dos textos.

Depois vem o segundo desafio, com textos mais estruturados, ou introspectivos, ou originando a crítica social, por exemplo. Lembro-me muito bem da reação ao desafio 111, que pedia um diálogo numa linha de apoio. Surgiram linhas de apoio de toda a espécie, como ajuda para comprar prendas, esquecimentos, perda de objetos, ou ser menos chato ao conversar. Tanta observação social implícita nestes textos... Ou no 174, histórias de *bullying* sem que esta palavra entrasse: podem imaginar os textos surgidos, por vezes em turmas do 1.º ciclo. Ou no 60, já para o 3.º ciclo, partindo desta imagem: o apelido ficou preso no arame farpado. Apareceram relatos sobre a 2.ª Guerra Mundial, sobre violência doméstica, sobre asilados políticos.

Acontecem muitas vezes momentos emotivos e libertadores, assim como reflexões onde a turma debate um tema. Não é isto que pretendemos no ensino? Não é criar cidadãos atentos e empenhados na vida, individual e coletiva? Não viemos para o ensino para promover o crescimento e crescer com cada turma? A escrita é não só um veículo de autoconhecimento como de apreensão cultural. Mexe igualmente com as nossas emoções. Mas não ficamos por aqui.

A curiosidade para a leitura é uma consequência lógica, pois estaremos mais capazes de, para lá da história contada, apreciar a forma como foi contada. Não é assim que se mergulha na literatura? Não é esta uma excelente forma de promover o gosto na leitura? Recordo uma turma onde, invertendo a ordem da aula, acabei lendo o texto de Manuel António Pina, *O Ioiô (Gigões e Anantes)*, publicado pela primeira vez em 1973). Em vez da reação «não percebi, o ioiô vai para cima ou para baixo?!» (o que conta a história?), aconteceu a reflexão sobre o processo de construção do texto, entendendo o nonsense e a intenção do autor, ou seja, falando de como foi contada.

Só me resta dizer-vos que experimentem. Tragam o prazer de novo para a escrita. E nada vos obriga (a menos que queiram enviar para publicação no blogue) a escrever em 77 palavras. Precisam de um texto maior? Façam-no, mas apliquem a ferramenta de crescimento literário, obrigando a editar o texto reduzindo-o. Todas as disciplinas agradecerão que se faça este percurso de compreensão de texto, de metacognição, de uso da língua em diferentes contextos, de capacidade de pensar para lá do que foi escrito. Vale a pena.

Bibliografia

- Goleman, Daniel (2016). *Foco – O motor oculto da excelência*. Lisboa: Temas & Debates.
- Miller, Donalyn (2009). *The Book Whisperer*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Orlick, Terry (1993). *Free to feel great – Teaching children to excel at living*. Carp, Canada: Creative Bound Inc.
- Pina, Manuel António (2018). *O Têpluquê e Outras Histórias*. Porto: Porto Editora.
- Santos, Margarida Fonseca (2015). *Altamente*. Lisboa: Edicare.
- _____ (2019) *Razões para Escrever*. Lisboa: Nós na Linha.
- Storr, Will (2019). *The Science of Storytelling*. Londres: Harper Collins.
- Wilson, Donna, Conyers, Marcus (2016). *Teaching Students to Drive their Brains*. Alexandria (Virginia, EUA): ASCD.

Entrevista
Pedagogia / Didática
Exempli Gratia
Estudos Linguísticos
Estudos Literários
Fichas Pedagógicas
Destaques



Estudos Linguísticos

Linguística e ensino da língua materna
Joaquim Fonseca

Linguística e ensino da língua materna¹

Joaquim Fonseca

As minhas concepções no domínio que agora nos ocupa – Linguística e ensino da Língua Materna – mantêm-se, no essencial, fiéis ao que, já há alguns anos, propunha em colaboração com Fernanda Irene Fonseca, em *Pragmática Linguística e Ensino do Português* (Coimbra, Almedina, 1977).

Dessas concepções, reteria aqui duas, que me parecem centrais: em primeiro lugar, o sentido que atribuo às relações linguística – ensino da língua materna; em segundo lugar, a definição da aula de língua materna.

Algumas palavras breves sobre cada um destes pontos.

1. O sentido das relações entre Linguística e ensino da língua materna.

Para assinalar o sentido primeiro que atribuo às relações Linguística – ensino da língua materna, partiria da seguinte premissa, que julgo pacífica: a teoria linguística e os modelos alternativos de descrição-explicação das línguas contêm em si suficientemente configurados, os grandes parâmetros, para um correto equacionamento das questões centrais atinentes, à didática da língua e ainda os elementos de base para uma resposta a essas questões. Se assim é, como me parece ser, o sentido fundamental que há que atribuir às relações linguística língua materna residirá na necessidade de estar atento a, e de assumir e explorar, o que linearmente decorre das propostas da Linguística no que tange a caracterização da comunicação, da linguagem, da organização e funcionamento da língua e do que

esta representa para o indivíduo nas suas dimensões pessoal e social.

Suscitar a necessidade de assumir e explorar o que linearmente decorre das propostas da teoria linguística e dos modelos em que se objetiva equivale a estabelecer como fundamental o que chamarei uma Linguística *implicada* no ensino da língua materna como algo prévio a, e ao mesmo tempo presente em, uma linguística *aplicada* ao ensino da língua materna.

Explorar uma Linguística *implicada* no ensino da língua materna, significa, assim, desenvolver atitudes e práticas em sintonia estreita com as perspetivas que, de dentro da teoria linguística e da descrição-explicação que ela comanda, não apenas se oferecem, mas até *se impõem*.

É evidente que, sendo múltiplas as orientações teórico-metodológicas de abordagem dos fenómenos linguísticos, diversas serão também as incidências no equacionamento e resolução das questões que relevam do ensino. O mais importante será, por um lado, uma capacidade de movimentação crítica no seio dos diferentes modelos e, por outro, uma capacidade de projetar atitudes e práticas que explorem adequadamente o que em cada um deles se contém de fecundo para as diversas situações de ensino-aprendizagem.

Gostaria de sublinhar, em particular, que uma atitude atenta às *implicações* da Linguística no ensino da língua materna será determinante para o correto equacionamento de uma questão de base, a saber, o que respeita à definição da *especificidade* e do *alcance* do ensino da língua materna.

¹ In *Atas do 1.º Encontro de Linguistas Portugueses*, Lisboa, 1984, pp 257-260. A APP republica este texto de 1984, como homenagem ao seu autor recentemente falecido. Joaquim Fonseca proferiu esta comunicação numa mesa redonda orientada pelo Professor Óscar Lopes, que tinha como tema o título do artigo. Agradecemos à APL (Associação Portuguesa de Linguística) o acesso a este texto e a possibilidade de o publicar.

P

De tal me ocuparei na abordagem do segundo tópico anunciado antes (definição da aula de língua materna), a que passo de imediato.

2. Definição da aula de língua materna

Antes de mais, e de acordo com as considerações já desenvolvidas a propósito de uma Linguística *implicada* no ensino da língua materna, devo explicitar que a definição que se propõe decorre linearmente de uma dada opção teórico-metodológica a que considera o fenómeno comunicativo-linguístico numa ótica enunciativo-pragmática, que atende, como se sabe, à dinâmica intersubjetiva, à interação quadro enunciativo-enunciado, que marcam não apenas o exercício linguístico, mas também o próprio ordenamento e configuração da língua.

Direi, então, que a aula de língua materna visa, naturalmente, o desenvolvimento da competência comunicativa e metalinguística /metacomunicativa do aluno, desenvolvimento esse (e importa sublinhá-lo) fortemente orientado para que o aluno *use melhor* a sua língua – use melhor não apenas como aperfeiçoamento do domínio de estruturas, de correção gramatical, mas também, e sobretudo, como obtenção de sucesso na adequação do ato verbal às situações de comunicação. A prossecução deste objetivo central exigirá que a aula de língua materna seja basicamente preenchida por atividades de *análise* e *produção* de discursos, no seio das quais se deverá dar grande relevo

(1) por um lado, ao desenvolvimento da tomada de consciência por parte do aluno das coordenadas que suscitam e marcam o seu próprio discurso e o discurso dos outros;

(2) e, por outro lado, a captação da *especificidade dos discursos*, a explicitar na base da consideração dos nexos entre enunciação e enunciado.

Como se terá certamente notado, esta breve definição da aula de língua materna privilegia, numa base eminentemente linguística (e isso para mim é decisivo), a preparação do aluno para a produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios – no que se conseguirá que ele obtenha uma maior eficácia na atuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na sua intervenção na práxis social.

Terminarei com uma observação.

Privilegiar uma Linguística *implicada* no ensino da língua materna, como aqui se tentou fazer, não envolve, como se compreenderá, afastar a necessidade de uma linguística mais estritamente *aplicada* ao ensino. Pelo contrário, penso que a primeira suscita e fecundará com certeza, trabalhos de “aplicação”, constituindo para eles um quadro de referência fundamental.

É tempo, quanto a mim, de os linguistas portugueses mais sólida e aprofundadamente preparados no domínio teórico objetivarem e/ou fazerem objetivar a colaboradores essa preparação teórica em trabalhos de “aplicação” de que estamos tão carenciados.

Creio bem que alguns de nós estão decididos a fazê-lo. No âmbito das nossas Universidades uma nova oportunidade que a tal convoca são os Cursos de Mestrado em Ensino do Português (um a funcionar na Universidade do Minho, outro a acionar em breve, segundo creio, na Faculdade de Letras do Porto). A estas, uma outra via se juntará brevemente: a que incumbirá às Escolas Superio-



res de Educação (onde justamente ensinarão os diplomados saídos daqueles cursos). Assim se configurará um espaço mais (ou talvez mais diretamente) vocacionado para a exploração das “implicações” / “aplicações” da Linguística no ensino do Português.

Destas duas novas vias, sobretudo se não se desconhecere mutuamente, resultará, estou em

crer, um alargamento e um aprofundamento da reflexão e da produção científica no âmbito das relações Linguística-ensino da língua materna.

Entrevista
Pedagogia / Didática
Exempli Gratia
Estudos Linguísticos
Estudos Literários
Fichas Pedagógicas
Destques



Estudos Literários

À descoberta de outras atividades de aprendizagem para o
Sermão de Santo António aos peixes do Padre António Vieira
Fernanda Lamy

À descoberta de outras atividades de aprendizagem para o *Sermão de Santo António aos peixes* do Padre António Vieira

Fernanda Lamy¹

“Para nós, a escola é uma ferramenta;
com ela transformaremos a sociedade.”

Sérgio Niza

Resumo

Associar as tecnologias à aprendizagem implica uma mudança na forma como se ensina e como se aprende, pois convoca um papel muito mais ativo do aluno e uma postura do professor na sala de aula como organizador, gestor e suporte do processo de ensino. “As potencialidades das [Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)] são infinitas, como o explorar de conceitos em ambiente de realidade virtual, a ritmos diversos, podendo haver uma maior colaboração na aprendizagem entre pares (...)” (Rêgo, 2012, p. 1) e, segundo Adelina Moura, “É um desperdício estarmos a pedir aos alunos que guardem os seus “smartphones” nas mochilas” (...) [é] tecnologia levada pelos alunos a custo zero para as escolas”².

Este artigo mostra como as TIC foram combinadas com o trabalho por projetos, para potenciar a aprendizagem do texto literário do Padre António Vieira em quatro turmas do 11.º ano de escolaridade. Para o efeito, foi elaborada uma *Webquest* com tarefas para aproximadamente um mês, sendo igualmente utilizadas a plataforma Moodle, o Facebook e o endereço eletrónico. Além da motivação dos alunos para a disciplina e promoção do

trabalho cooperativo, procurou-se i) que aprendessem a fazer fazendo, juntando ferramentas e *apps* suas conhecidas com novas; ii) que ampliassem o seu conhecimento do mundo através da celebração do Dia Internacional dos Direitos Humanos e iii) «abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano (...)»³.

Palavras-chave: tecnologias, ensino aprendizagem, projetos, «Perfil dos Alunos...», mudança.

Introdução

Integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem. Eis-nos perante um cenário pedagógico que implica um duplo desafio. Na verdade, quer o professor, quer o aluno são convocados a sair da sua zona de conforto e, por conseguinte, pode surgir resistência à utilização de ferramentas informáticas no desenvolvimento curricular.

Se, por um lado, o recurso às tecnologias obriga o aluno a responsabilizar-se consideravelmente pela sua aprendizagem, por outro o professor tem que redimensionar o seu papel na sala de aula, na medida em que, em vez de tradicional transmissor de conteúdos que domina o discurso, terá de conceder mais relevância ao aluno, dar-lhe mais voz e

¹ E. Secundária de Albufeira.

² Moura, A. (2017). Recuperado em 20 dezembro, 2018, de <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/e-um-desperdicio-pedir-aos-alunos-que-guardem-os-smartphones-nas-aulas-diz-professora>.

³ *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

P

assumir-se como coordenador de todo o processo pedagógico-didático.

Por conseguinte, colocar as tecnologias (móveis) ao serviço da educação para criar ambientes inovadores que desenvolvam competências envolve um conjunto de fatores que obriga o professor a pensar na sua ação de forma diferente, para que os alunos aprendam de forma diversa. Neste âmbito, o trabalho cooperativo por projetos combinado com as TIC afigura-se exatamente como uma excelente forma de concretizar, contrariando uma cristalização de práticas segundo o modelo tradicional de ensino aprendizagem criado há cerca de três séculos, com La Salle e o método simultâneo de “Ensinar todos como sendo um só”. Trabalhar por projetos surge, então, nos antípodas desta conceção massificada, homogénea e redutora do processo de ensinar e aprender, colocando-se num paradigma e numa *praxis* que perspetivam e concretizam, entre outros aspetos, uma dimensão dialógica, ativa e dinâmica da relação pedagógica. “a metodologia de trabalho de projeto consiste numa metodologia de ensino-aprendizagem, que promove a participação ativa dos alunos na realização de trabalhos baseados em temas ou em problemas (...)” refere Araújo (2014, p. 14), acompanhados sempre pela figura do professor, que coordena o trabalho do(s) grupo(s).

Estamos, assim, perante a construção cooperada, negociada e diferenciada do saber, numa lógica social dos produtos realizados e ligados a situações do real quotidiano ou do passado recente. Afinal, o que se pretende é o desenvolvimento de competências do aluno relacionadas com i) o trabalho cooperativo; ii) a diferenciação pedagógica; iii) a partilha de saberes e produtos;

iv) a entreaajuda; v) a autonomia e a autoconstrução do conhecimento, indo ao encontro do que é preconizado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*:

«A assunção de princípios, valores e áreas de competências (...) implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos. [tais como] (...) abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados; (...) organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares.» (coord. Martins, 2017, p. 31).

No entanto, uma questão crucial se coloca: ensina-se e aprende-se mais e melhor com as TIC? Poderão estas ser assumidas como estratégia de ensino aprendizagem para os alunos produzirem mais e melhor conhecimento?

Foi com estas duas questões de partida no pensamento que se projetou a situação de aprendizagem relatada neste artigo e que envolveu alunos de quatro turmas do 11.º ano de Cursos Científico-Humanísticos no ano letivo 2018-2019, podendo configurar-se como uma resposta possível à “inquietação” pedagógica traduzida pelas questões referidas no parágrafo anterior. Assim, após um breve enquadramento no qual se indicarão também as finalidades e os objetivos subjacentes ao trabalho desenvolvido, far-se-á o relato das atividades concebidas, finalizando com as



conclusões, das quais constarão os pontos fortes e os constrangimentos verificados⁴.

Enquadramento

Se pensarmos que um dos principais desafios que se coloca atualmente ao professor é motivar os alunos para a Escola e a aprendizagem, a disciplina de Português apresenta-se como uma das mais desafiantes, uma vez que a complexidade e a especificidade do estudo do texto literário condicionam a motivação e o interesse dos alunos, que se sentem “longe” dos textos e pouco estimulados a estudá-los. Para tentar alterar esta situação, o enfoque do trabalho foi, então, o domínio da Educação Literária (não descurando, todavia, os restantes) e a unidade escolhida “Sermão de Santo António aos Peixes”, do Padre António Vieira, a qual foi alvo de um dupla intervenção pedagógico-didática: o trabalho por projetos combinado com as TIC e integrado num DAC (Domínio de Autonomia Curricular), no âmbito da Flexibilidade e Autonomia Curricular.

Por um lado, o trabalho por projetos aliado às TIC visava i) despertar o interesse dos alunos pela disciplina em geral e pelos conteúdos referidos em particular; ii) promover o sucesso e a autoestima de todos, em vez de estimular o individualismo e a notoriedade de alguns, tendo em conta que o sucesso de cada um só se atinge com o sucesso do grupo, pois ninguém aprende sozinho. Por outro lado, os DAC, preconizados pelo Decreto-Lei 55/2018, 2018-07-06 – DRE, são “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular - base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos

curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas;”⁵.

O DAC em questão envolveu a articulação entre três disciplinas de dois ciclos diferentes - Português de 11.º ano, História de 9.º e História A de 12.º ano – tendo em conta que a articulação curricular pode ser entendida e desenvolvida não só no seio das turmas, com a equipa de professores de cada uma e respetivos alunos, mas também transversalmente em vários níveis de ensino, desde que pedagogicamente adequado e justificado. Assim, para conceber e desenvolver o DAC mencionado, foram tidos em conta os aspetos comuns aos programas de cada disciplina. Em História, quer no 9.º quer no 12.º, um dos itens programáticos é o estudo das alterações do século XX no pós II Guerra Mundial, nomeadamente a criação da Organização das Nações Unidas. Da responsabilidade desta é a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que, apesar de não ser um conteúdo programático, foi escolhida como enriquecimento curricular pelas professoras das disciplinas referidas, devidamente enquadrada pelo estudo dos conteúdos mencionados anteriormente. Na disciplina de Português, quer no programa, quer nas metas, quer nas Aprendizagens Essenciais, está presente o estudo do «Sermão de Santo António aos Peixes», do Padre António Vieira, que foi um acérrimo ativista dos Direitos Humanos muito antes de em tal se pensar a nível mundial e num tempo em que a vida humana não valia nada. Como nos diz o professor Eduardo Franco (2013, p. 25), “O Padre António Vieira (...) teve sempre no hori-

⁴ Todas as figuras estão disponíveis no link <https://www.flipsnack.com/F9BDD6DBDC9/documentos-de-apoio-comunica-o.html>

⁵ *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129 – 6 de julho de 2018, p. 2930.

⁶ http://webquests.edufor.pt/webquest/soporte_tablon_w.php?id_actividad=4034&id_pagina=1

P

zonte trabalhar pela construção de um homem novo e de uma sociedade nova. (...) Defendeu maior equidade social, (...) foi um precursor de uma reflexão crítica que favoreceria a emergência de uma consciência moderna do que se veio a designar mais tarde por Direitos Humanos.” O sentido de uma obra literária não se esgota no estudo das suas características e, para que os alunos dela se apropriem e sintam próximos, para que as aprendizagens realizadas sejam significativas, há que mostrar-lhes que, apesar de recuada temporalmente, ela atravessa os tempos e mantém uma mensagem atual.

Perante o que foi exposto, legítima se apresenta a realização de atividades conjuntas relativas à Declaração Universal dos Direitos Humanos e centralizadas na comemoração do seu 70.º aniversário (10 de dezembro), a partir de conteúdos curriculares das três disciplinas (ver figuras 1, 2 e 3). Esta proposta foi apresentada aos alunos e compreendida por estes, concordando com as sugestões das professoras, enriquecendo-as com as

suas ideias e mobilizando-se para a sua concretização. Foi executada em parceria com as Bibliotecas Escolares (BE) (a da escola básica e a da sede) e o plano seguido foi o que se apresenta a seguir (quadro ao lado), de forma simplificada.

Na disciplina de Português, relativamente à situação de aprendizagem que está a ser apresentada, convém salientar ainda que, subjacente a todo o trabalho desenvolvido com as TIC, está o facto de a literacia digital da maioria dos jovens atuais não passar do Instagram, Twitter e Facebook/Messenger ou jogos/vídeos *online*, apesar de a expressão “nativos digitais” ser bastante utilizada para os caracterizar. Assim, as atividades concebidas e realizadas pretendiam a mudança desta situação, colocando os alunos a aprender fazendo através de situações que lhes permitissem conhecer e aprender a usar diferentes *apps* e ferramentas digitais, reinvestindo esse saber na resolução das tarefas. As finalidades e os objetivos para as atividades desenvolvidas na disciplina foram, então, os que se apresentam nos quadros seguintes:

FINALIDADES

- Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna.
- Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum.
- Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação.
- Otimizar a utilização dos dispositivos pessoais, *smartphones* e/ou *tablets* (coadjuvados pelos portáteis), convertendo-os em suportes, auxiliares e facilitadores do processo de ensino aprendizagem.
- Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico.
- Desenvolver a aprendizagem cooperativa de modo a que o progresso e o sucesso individuais se articulem com o progresso e o sucesso do grupo turma.
- Convocar o meio envolvente da escola para o trabalho curricular e educativo.

(continua na pág. 58)

LIVRES E IGUAIS

DAC - ATIVIDADES DE PORTUGUÊS E HISTÓRIA SOBRE CONTEÚDOS CURRICULARES EM CONFRONTO COM A ATUALIDADE
 CELEBRAÇÃO DO DIA INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS/70º ANIVERSÁRIO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

<i>NÍVEIS DE ENSINO</i>	Ensino Básico – 9º ano – e Secundário – 11º e 12º anos
<i>RESPONSÁVEIS</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prof. Fernanda Lamy (11º ano Português ESA) ▪ Profs. Maria do Carmo (9º ano EB2/3 Dom Martim Fernandes História) e Sérgio Medeiros (12º ano História ESA) ▪ Colaboração profs. Ana Mónica (BE ESA) e Jorge Serra (BE Martim Fernandes)
<i>TURMAS ENVOLVIDAS</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 9º A, B e C ▪ 11º A e B (Ciências e Tecnologias) ▪ 11º D e E; 12º C, D e E (Línguas e Humanidades)
<i>CALENDARIZAÇÃO</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparação ao longo do 1º período (atividades de desenvolvimento curricular - conteúdos) ▪ Apresentação à comunidade: 10 a 14 de dezembro de 2018
<i>LOCAIS</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Salas de aula Martim Fernandes e ESA ▪ Bibliotecas escolares da Martim Fernandes e da ESA ▪ Auditório da ESA
<i>OBJETIVOS</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Articular aprendizagens escolares com situações da realidade atual ▪ Partilhar conhecimentos adquiridos ▪ Desenvolver a consciência moral e de cidadania dos alunos ▪ Desenvolver a competência comunicativa ▪ Utilizar técnicas de pesquisa e registo em vários suportes ▪ Organizar a informação recolhida
<i>CONTEÚDOS CURRICULARES</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português 11º ano: «Sermão de Sto António aos peixes» - a argumentação; a crítica social ▪ História 9º ano: indicar as principais alterações ocorridas no mapa político mundial do após IIª guerra. Analisar o papel da ONU ▪ História 12º ano: Módulo 8 – Portugal e o mundo da segunda guerra mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional
<i>ATIVIDADES</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino aprendizagem de conteúdos e respetiva comunicação ▪ Exposição sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a relação entre esta e o Padre António Vieira ▪ «Maratona de Cartas» (Amnistia Internacional) ▪ Sessão de cinema ▪ Encontro com padres jesuítas

OBJETIVOS SELECIONADOS:

Do programa da disciplina de Português: ler e interpretar textos escritos de complexidade crescente e de diversos géneros, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades; ler, interpretar e apreciar textos literários, de diferentes épocas e géneros literários, aprofundar a capacidade de compreensão inferencial, desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais.

Das metas curriculares para o 11^o ano (vide figura 4): metas 1 e 2, 15 g) (Compreensão do oral); 3, 4, 5 e 6 (Expressão oral); 10, 11, 12 e 13 (Escrita); 7, 8 e 9 (Leitura); 14 b), c), d) 15 e 16 (Educação Literária).

Do Projeto Educativo (PE) do Agrupamento: Objetivo estratégico1: Melhorar o sucesso educativo do Agrupamento • Objetivos operacionais: Criar condições para melhorar as aprendizagens dos alunos; incentivar o interesse e a motivação pelo estudo; desenvolver, no Agrupamento, uma cultura de rigor e exigência, assumida por toda a comunidade escolar, incentivando processos de ensino/aprendizagem centrados num envolvimento ativo do aluno. Objetivo estratégico 2: Melhorar o clima de escola. • Objetivo operacional 3: Reforçar a ligação entre as escolas do Agrupamento e entre este e a Comunidade.

Do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (coord. Martins, 2017, adaptado):

- *Área de competências Linguagens e Textos conduzindo a produtos:* “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados à língua materna”; “aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação”; “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão”.
- *Área de competências Informação e Comunicação:* “utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma; transformar a informação em conhecimento; colaborar em diferentes contextos comunicativos, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analogicas e digitais).”
- *Área de Raciocínio e Resolução de Problemas:* “interpretar informação, planear e conduzir pesquisas, gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas.”; “desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados.”
- *Área de Relacionamento Interpessoal:* “adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede.”; “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.”
- *Área de Desenvolvimento Pessoal e Autonomia:* “consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.”
- *Área de Saber Científico, Técnico e Tecnológico:* “manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas.”; adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em projetos desenvolvidos em ambientes físicos e digitais.”

Para concretizar o que foi apresentado anteriormente, foi construída uma *Webquest*⁶ para a leção da unidade temática com a duração aproximada de um mês, juntando ferramentas e *apps* já conhecidas dos alunos com outras novas, selecionando aquelas que lhes pareceram mais adequadas para as tarefas a desenvolver, de entre uma lista fornecida. Os recursos foram, assim,

desde *smartphones*, *tablets* e *PCs* portáteis a *apps*, ferramentas e *software* digital, tais como, Publisher, Calaméo/Issuu, Popplet, Padlet, Podcast, prezi/emaze. Foram igualmente utilizadas a plataforma de gestão de recursos/interação *online* Moodle, a rede social Facebook e o endereço eletrónico (Fig. 1 - *Webquest* do trabalho de projeto).

webquests.edufor.pt/webquest/soporte_tablon_w.php?id_actividad=40348&id_pagina=1

Figura 1 - *Webquest* do trabalho de projeto

Atividades desenvolvidas

As atividades do trabalho de projeto iniciaram-se com o *planeamento global em miniconselho de cooperação*. Como refere Figueiredo (2014, p. 131) “(...) relativamente ao trabalho de aprendizagem curricular por projetos, define[-se] um roteiro que apresenta várias fases. Nesse roteiro está prevista a execução de um plano de trabalho, que implica a distribuição das ações no tempo e atribui responsabilidades. A fase de planeamento passa pelo preenchimento do plano de projeto, que se segue à fase de escolha.” Assim, usando o computador e o projetor multimédia, o planeamento foi sendo realizado com os alunos, tendo estes registado em grelha distribuída em papel para o efeito e agregada ao seu caderno

(ver figura 5), ou no OneNote do seu telemóvel (opção sua) o que estava a ser construído em conjunto tendo em conta:

- i) o que tinham que saber: Domínios, Conteúdos e Metas do Programa relativamente à unidade de aprendizagem em estudo;
- ii) como e quando teriam que trabalhar: calendarização, salientando-se o limite máximo de aulas para o desenvolvimento das tarefas; organização pelos alunos em grupos de trabalho e temas de cada grupo (ver figuras 6 e 7);
- iii) divulgação das tarefas através da *Webquest* (ver nota 4) e esclarecimento de dúvidas sobre as mesmas;
- iv) seleção pelos alunos dos recursos/ferramentas multimédia para desenvolverem as

P

tarefas e busca de informações sobre as que desconheciam (tutoriais YouTube);

- v) abertura por cada grupo de um tópico no fórum criado para o efeito na página Moodle da professora, para partilha dos produtos construídos (ver figura 8);

Seguidamente, seguindo o planeamento efetuado, e como motivação para o projeto de trabalho cooperativo, os alunos visualizaram o filme *A Missão*, de Roland Joffé, seguido de apreciação e análise em aula, o que permitiu elencar um conjunto importantíssimo de aspetos sobre a época do Padre António Vieira, a ação missionária dos Jesuítas, a temática dos Direitos Humanos, as estratégias argumentativas, abrindo-se caminho para o trabalho de interpretação sobre o texto do “Sermão”. Para a contextualização, em vez da tradicional exposição do professor, cada grupo construiu um *popplet* (mapa de ideias), abandonando o *powerpoint*, a partir das ideias chave recolhidas de textos do manual sobre aspetos histórico-culturais e literários do século XVII (ver exemplo na figura 9). As potencialidades pedagógicas dos mapas mentais são imensas, pois além de desenvolverem a literacia digital i) facilitam a compreensão da estrutura do texto e do seu conteúdo; ii) são ferramentas que estimulam as capacidades cognitivas dos alunos e iii) constituem fator de motivação para o seu trabalho intelectual ao aliarem o visual e o lúdico à expressão escrita.

Com a análise do excerto do “Sermão de Santo António aos Peixes” de que eram responsáveis, os grupos de alunos avançaram no projeto de trabalho e foi nesta fase que colocaram o maior enfoque. Por um lado, porque a compreensão e a análise do texto literário ocupam a maior parte do trabalho na disciplina, decorrente do “peso” da Educação Literária no programa, e, por outro,

porque constituem um desafio para os alunos, estimulando-os cognitivamente e obrigando-os a resolver as várias dificuldades que o texto lhes coloca e com as quais se confrontam. Assim, após a leitura individual do seu excerto, os grupos refletiram sobre o mesmo para captarem globalmente a sua mensagem e responderam em seguida a um questionário sobre o seu conteúdo. Ao longo de todo o processo, e de acordo com o ritmo de cada grupo, a professora supervisionou, observou, ajudou, orientou e deu *feedback* interativo na aula (ver grelhas de apoio na figura 10), para que os produtos dos alunos ficassem corretos e com a qualidade necessária para serem comunicados aos colegas.



Alguns alunos ajudaram inclusive vários grupos, pois estavam mais adiantados na resolução das tarefas (a fotomontagem que constitui a figura 11 mostra as várias fases do trabalho de projeto na aula). Extra-aula o apoio foi dado pelo Facebook comum a alunos e professora (figura 12). Duarte (2012, p. 13) destaca que “o professor tem de (...), assegurar a existência de

um sistema de auto e heterorregulação, [atento] à forma como evoluem as aprendizagens; aos bloqueios e obstáculos da aprendizagem; às suas origens, às dificuldades processuais.”. Acrescente-se que é igualmente pertinente para os alunos realizarem a autorregulação do seu processo de trabalho, permitindo-lhes colmatar fragilidades e reformular procedimentos, logo, cabe ao professor ativar os mecanismos avaliativos adequados. Pinto & Santos (2006, p. 102) destacam esta função formativa e reguladora da avaliação, a qual consensualmente é vista como determinante na melhoria das aprendizagens, constituindo-se, então, como um projeto pedagógico de assistência às mesmas.

Os produtos deste trabalho intelectual assumiram várias formas: *prezis*, *emazes*, *e-books*, *padlets* e, ao ser-lhes proibido o uso do Word e do Powerpoint, os alunos tiveram que sair “da sua zona de conforto” para lidarem com ferramentas desconhecidas até ao momento (exemplificadas nas figuras 13,14 e 15).

Após todo o trabalho estar feito, corrigido, reescrito e aperfeiçoado, foi divulgado e comunicado pelos grupos à respetiva turma (exemplo de comunicação na figura 16) e colocado na plataforma Moodle, no *padlet* criado pela professora para o efeito (figura 17). Durante as comunicações de cada grupo, os restantes alunos foram registando no caderno os tópicos/itens mais importantes, orientados pelos colegas e pela professora em parceria, e no fim de cada comunicação foi feita a coavaliação com grelha (já criada pelos alunos em projetos anteriores) visível na figura 18. A relevância pedagógica deste momento deve ser particularmente destacada, não só porque é quando tudo o que andava disperso adquire sentido como um todo e a aprendizagem se concretiza, mas também porque, como nos diz Correia (2012, p. 15): “Nesse momento mostram os produtos que construíram e que ficam disponíveis para a consulta de todos (...). Estes produtos ganham um sentido social acrescido e servem de exemplo e de fonte de informação para novos projetos (...) para quem os concebe e para a turma”.

Depois das comunicações de cada grupo foi feita a sistematização de todos os conteúdos, de modo a consolidá-los e esclarecer dúvidas restantes, tendo tido em seguida 100 minutos de Tempo de Estudo Autónomo (TEA) para cada aluno, em pares, em grupo ou individualmente organizar o estudo, tirar dúvidas com colegas e/ou professora, realizar exercícios, enfim, desenvolver a autonomia e responsabilizar-se pela sua aprendizagem

(as figuras 19 e 20 mostram os alunos em TEA). O professor tem, também, oportunidade de trabalhar, acompanhar os alunos que mais revelam dificuldades e precisam de apoio, ajudar a encontrar percursos de consolidação dos conteúdos de acordo com o ritmo de cada um, enfim, fazer a diferenciação pedagógica.

Entre este momento e a realização da avaliação em teste, o projeto de trabalho prosseguiu com o alargamento e enriquecimento curricular, nomeadamente no contacto com o meio. Assim, em saída de campo, um bloco de 100 minutos foi usado para aulas no exterior, mais precisamente na secção da peixaria de duas superfícies comerciais situadas nas imediações da escola para os alunos conhecerem uma banca de peixe orientados por um guião (mostrado na figura 21) e fazerem uma pequena entrevista a funcionários (as figuras 22 e 23 mostram os alunos nas atividades referidas), mediante a organização por cada grupo de trabalho de um leque de questões a colocar, fazendo uma pequena síntese escrita no fim e colocando esses materiais produzidos no espaço de cada grupo no *padlet* do projeto (fotos, *podcast* e síntese) Pretendia-se que os alunos alargassem os seus conhecimentos do mundo, estabelecessem “pontes” com o texto de Vieira conhecendo os peixes da atualidade, contactassem com situações do quotidiano exteriores à escola, isto é, situações da vida real. Além de serem recebidos de forma exemplar numa das superfícies, onde lhes explicaram todo o processo subjacente à montagem da banca do peixe e responderam às questões de cada grupo, as aprendizagens pragmáticas foram consideráveis, pois a maioria desconhecia quase por completo tudo o que se relacionava com o que se pretendia.

Finalmente, após a realização do teste, as últimas atividades do DAC centraram-se na celebração da Declaração Universal dos Direitos

P

Humanos, juntando-se aqui aos colegas das restantes turmas envolvidas no DAC. Por conseguinte, nas três disciplinas foram construídos materiais para uma pequena exposição assinalando a efeméride. Parceiras: as Bibliotecas Escolares das escolas envolvidas, onde foi montada a exposição.

No 9.º ano – História – os alunos realizaram produtos de subtemas variados em formato cartolina que expuseram na BE da sua escola. Aqui, na disciplina de Português, construíram produtos em torno de vários subtemas, um ou dois grupos para cada, segundo já foi mostrado na figura 7. A principal preocupação foi que os alunos convocassem as aprendizagens realizadas com o «Sermão» para a construção dos posters da exposição, ou seja, era crucial que encontrassem a relação entre o subtema do seu grupo e o que este trabalhara sobre a obra, comprovando, assim, a relevância e a intemporalidade da mensagem do «Sermão». Foram produzidos em aula e extra-aula, com *feedback* constante da professora, os formatos foram selecionados pelos alunos a partir de lista fornecida e realizados com recurso às TIC: poster A3, cartaz A3, folheto, *e-book*, vídeo-documentário, página *Web* (estes dois últimos para passarem no LCD da BE). Quanto ao 12.º ano – História - cada grupo elaborou um folheto dedicado a um artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, com respetiva análise e de acordo com guião. Como complemento, foi montada na BE da escola secundária uma mesa com livros e filmes existentes no fundo documental da mesma sobre o tema dos Direitos Humanos, para consulta e empréstimo domiciliário, assim como poemas e frases alusivos, disponíveis a toda a comunidade escolar (as figuras 24 a 33 mostram o conjunto de atividades mencionadas anteriormente). No início de janeiro, houve partilha entre as BE da escola básica e da

secundária, ou seja, a exposição de cada uma foi exibida na outra, pois tendo em consideração que os trabalhos dos alunos sobre o currículo, em sala de aula, são realizados numa metodologia de projeto e numa ótica sociocultural, os seus produtos só se concretizam verdadeiramente enquanto transmissores/construtores de saber se forem partilhados, não só com os seus pares, mas também, e sobretudo, com a comunidade, adquirindo, neste ato comunicativo, o seu sentido real (figura 34).

A “Maratona de Cartas foi outra das atividades realizadas (nas figuras 35 e 36 estão presentes os respetivos documentos). É da responsabilidade da Amnistia Internacional em parceria com a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e dirigida às escolas ou outras instituições que se lhes juntem. Consiste na assinatura, por cada aluno que assim o queira, de cartas dirigidas aos governantes de países onde se encontram detidas várias ativistas dos Direitos Humanos. Após a explicação da atividade, foi exibido um vídeo do YouTube para consolidação de informações, lidas as várias cartas e dadas aos alunos de 11.º e 12.º anos para as subcreverem. Seguidamente foram devolvidas à Amnistia Internacional, que se encarregou de as fazer chegar ao destino e, no momento da redação deste artigo, foi dado a conhecer aos alunos o conteúdo da mensagem de correio eletrónico proveniente daquela instituição com o resultado das cartas, para compreenderem que a atividade não foi em vão e que pela sua atitude de cidadania cooperativa e ativa em defesa dos Direitos Humanos mudanças ocorreram e estão a ocorrer.

Os alunos assistiram também ao visionamento do filme «Flor do deserto» sobre mutilação genital feminina, uma das mais cruéis violações dos Direitos Humanos, seguido de reflexão/análise em cada turma sobre a gravidade e atualidade do te-

ma (as figuras 37 a 39 ilustram a atividade em questão).

Finalmente, os alunos participaram numa sessão informal com dois padres jesuítas, que teve como foco a figura do grande jesuíta humanista Padre António Vieira, sobre o qual foram dadas informações que coincidiram com as fornecidas em aula e a ação dos jesuítas na atualidade. Permitiu consolidar conteúdos curriculares, estabelecer “pontes” entre o passado e o presente, ouvindo relatos diretos de como os ideais podem transformar-se em ações, de defesa dos direitos humanos, neste caso. Posteriormente, em aula, foi feita a reflexão e apreciação sobre o encontro (as figuras 40 a 42 mostram o encontro com os dois padres jesuítas e a opinião dos alunos sobre o mesmo).

O fim do projeto foi feito com a receção em aula de dois colegas de uma das turmas de 12.º ano (cuja intervenção foi preparada com a ajuda da professora de História), que partilharam as suas apreciações sobre os trabalhos desenvolvidos e a temática em causa, interagindo de forma muito dinâmica com os colegas de 11.º.

À semelhança do sucedido nos projetos do ano anterior, a avaliação final do projeto de trabalho apresentado neste artigo realizou-se nos mesmos moldes de auto, co e heteroavaliação. Pinto (2016, p. 11) refere exatamente que avaliar é “regulação dos processos de ensino/aprendizagem, que se destina à própria ação didática, no sentido de lhe fornecer informações úteis para um funcionamento mais eficaz” e Boggino (2009, p. 79 também afirma que “Avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendam a gerar melhorias nas suas aprendizagens.”. Por conseguinte, a avaliação é

contínua, sistemática, um procedimento estritamente pedagógico e integrado no trabalho curricular, dirigindo-se aos processos e aos produtos visando a melhoria das aprendizagens. A autoavaliação constituiu a autorregulação dos alunos – processo e produto – como forma de se consciencializarem do que foi aprendido, responsabilizarem pela sua aprendizagem e corrigirem procedimentos para melhorarem; a coavaliação teve como objetivo minimizar a valorização negativa de avaliar através da partilha da avaliação; por fim, a heteroavaliação forneceu aos alunos *feedback* retroativo e classificativo global sobre o trabalho realizado e aferiu o grau de consecução das tarefas/aprendizagens realizadas, apontando caminhos de remediação e melhoria.

Ora, a coavaliação das comunicações já fora feita (ilustrada na figura 43), tratava-se agora da (auto)avaliação individual de todas as atividades realizadas, entregue em documento próprio posteriormente devolvido, sendo a opinião dos alunos analisada em aula, para melhoria do processo,

revestindo a avaliação uma importante função formadora (as figuras 44 a 47 mostram o documento onde os alunos fizeram a avaliação de todo o trabalho e o que alguns escreveram). Foi igualmente efetuada a heteroavaliação e classificação. A grelha seguinte (p. 64) traduz o percurso avaliativo efetuado.

Conclusões

Após todo o trabalho desenvolvido com e pelos alunos, é possível apontar um conjunto de pontos fortes e constrangimentos na situação de aprendizagem apresentada, provenientes não só da observação do processo pela professora, mas também da sua avaliação pelos alunos.



AVALIAÇÃO	
MODALIDADES	▪ Autoavaliação, coavaliação, heteroavaliação
INSTRUMENTOS	▪ Roteiro/Balanco para auto e coavaliação; grelha de coavaliação e registos de observação direta
CRITÉRIOS/ DESCRITORES	<p>▪ Processo: empenho, autonomia, relação com o grupo. - avaliação com registo escrito pelos alunos, registos de observação pelo professor.</p> <p>▪ Produtos: poster e análise do “Sermão” - qualidade estética (cores, imagens, grafismos...); qualidade informativa (pertinência e clareza das informações sobre o subtema dos Direitos Humanos); respeito pelas instruções fornecidas (inclui a relação do subtema com os conteúdos curriculares estudados); cumprimento dos prazos; qualidade linguística.</p> <p>- A escala utilizada foi de 1 a 5, tendo em conta os descritores:</p> <p>1 Revela muitas lacunas e imprecisões em todos os indicadores MUITO INSUFICIENTE 2 Revela lacunas e imprecisões em quase todos os indicadores INSUFICIENTE 3 Cumpriu instruções, embora de modo incompleto e com algumas lacunas e imprecisões nos vários indicadores SATISFATÓRIO/SUFICIENTE 4 Cumpriu quase todas as instruções, revela qualidade em vários indicadores BOM 5 Revela bastante qualidade em todos os indicadores, raras imprecisões e lacunas MUITO BOM. OU Não há nada a apontar, está completo e com qualidade em todos os indicadores, não tem erros EXCELENTE.</p> <p>▪ As classificações foram depois convertidas para a escala de 0 a 20.</p>

Assim, como aspetos positivos, importa salientar que a sinergia desenvolvida se apresenta, sem dúvida, como uma alternativa pedagógica e didática ao ensino tradicional. Na verdade, com o trabalho por projetos cooperativos e a (auto)regulação com a avaliação formativa efetuada, foi visível o desenvolvimento de um conjunto variado de competências - cognitivas, comunicativas e interpessoais – sobressaindo ainda os progressos na literacia digital, tendo em conta o ponto de partida. A maioria dos produtos revelou uma qualidade notória e, juntando a observação do processo pela professora com o que os alunos indicaram nos seus balanços, é possível afirmar que só se aprende a fazer fazendo e em cooperação, ou, como refere Formosinho (2003, p. 8) “a criatividade

pedagógica faz [se] em diálogo e não no isolamento.”

De destacar igualmente que a metodologia seguida possibilitou efetuar uma verdadeira diferenciação pedagógica, pois ter o grupo turma organizado em grupos cooperativos por projetos de trabalho, permite, como Serralha (2009, p. 26) tão bem enuncia,

“dar resposta a todas as crianças que integram o grupo/turma, ou seja, em alternativa ao método simultâneo fazem a diferenciação do trabalho, tendo em conta as necessidades, os desejos, o ritmo e as capacidades de cada um, como convém em democracia. Desse modo, ao tornarem efetivos esses direitos, respeito pelas

diferenças e igualdade de oportunidades, criam condições para uma participação ativa de todas as crianças na organização e gestão cooperada do currículo, o que faz com que a escola se torne mais justa e mais inclusiva, isto é, mais humana”.

No entanto, também se verificaram alguns constrangimentos. Os principais foram de natureza tecnológica (rede *internet* e *hardware*) e geraram inúmeros obstáculos ao desenvolvimento normal das aprendizagens. A rede usada atualmente nas escolas tem imensas falhas, a maioria dos computadores das salas de aula, inclusive as de TIC, está obsoleta e, apesar de todos os esforços dos colegas de informática, foi complicado trabalhar com os programas e as aplicações ao ritmo desejado, tendo mesmo sido desmotivador por vezes.

A resistência pessoal dos alunos foi outro fator de instabilidade. Poucos são os que não têm e usam telemóvel mas constatou-se, no início do seu uso na sala de aula, que muitos eram os que não lhes atribuíam qualquer valor pedagógico, por conseguinte, não foi fácil vencer-lhes a resistência de recorrerem aos *smartphones* para trabalharem na sala de aula, atendendo aos problemas tecnoló-

gicos apontados anteriormente. O comportamento de alguns grupos durante o desenvolvimento do projeto não foi também o mais adequado, sendo necessário um acompanhamento muito intenso e cansativo dos mesmos, e excedendo inclusive o limite temporal inicialmente planeado para a realização das tarefas, tendo que completá-las extra-aula.

No entanto, tendo em conta todo o trabalho desenvolvido, o balanço final não pode deixar de ser positivo. O que está em causa e aqui fica como última conclusão é que

“(…) pretende-se garantir que todos os alunos sejam capazes de utilizar as TIC, nomeadamente para selecionar, recolher e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de problemas. Não basta que os alunos sejam capazes de realizar alguns procedimentos elementares no uso das TIC. O desempenho nesta área pressupõe que desenvolvam, de forma flexível, processos de aprendizagem e autonomia na utilização das TIC. Isto pressupõe o empenho das escolas e nomeadamente dos professores para estimular as aprendizagens autónomas e cooperativas dos alunos.” (Pinto & Sobral, s/d, p. 3).

P

Bibliografia

- Araújo, César (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como promotora da aprendizagem dos alunos: uma abordagem a um curso profissional*. Relatório de Estágio Mestrado em Ensino de Informática. Minho: Universidade do Minho Instituto da Educação. Recuperado em 14 de março, 2019 de <http://hdl.handle.net/1822/38051>
- AAVV (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. Recuperado em 20 de dezembro, 2018, de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_-_dos_alunos.pdf
- Boggino, Norberto (2009). “A Avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados”. In *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*. 09, pp. 79-86.
- Correia, Carmen (2012). “Aprender através de projetos”. In *Escola Moderna*, 43, 5ª série, pp. 12-36.
- Duarte, Joana (2012). “A prática da avaliação formativa no desenvolvimento de uma regulação individualizada das aprendizagens”. In *Escola Moderna*, 42, 5ª série, pp. 13-23.
- Figueiredo, Paula (2014). “Desenvolvimento do trabalho em projetos”. In *Escola Moderna*, 2, 6ª série, pp. 130-137.
- Formosinho, Júlia (2003). “O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada”. In *Escola Moderna*, 18, 5ª série, pp. 5-9.
- Franco, José (2013). “Um político total”. In *JL, Jornal de Letras*, 17 a 30 de abril.
- Niza, Sérgio (2012). “Para nós. A escola é uma ferramenta; com ela transformaremos a sociedade”. In Nóvoa, A., F. Marcelino, & J. do Ó (orgs.). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Rêgo, F. (2012). “A Escola da tecnologia”. In *JL Educação*, 12 a 25 de dezembro.
- Pinto, Jorge (2016). “A avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas”. In Amante, Luísa & Isolina Oliveira (coord.). *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, Jorge & Leonor Santos (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, Teresa & Sónia Sobral (s/d). *A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Secundário*. Recuperado em 15 março, 2019 de <http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/542/6/TMTICE%202.pdf>.
- Serralha, Filomena (2009). “Caracterização do modelo do Movimento da Escola Moderna”. In *Escola Moderna*, 35, 5ª série, pp. 5-50.



Centro de Formação da APP

Ações de formação acreditadas pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) disponíveis na oferta do Centro de Formação da APP:

- ▶ **O MELHOR DO MUNDO SÃO AS PALAVRAS? - OFICINA DE ESCRITA (CRIATIVA)**
 - **Duração:** 25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo;
 - **Formador:** João Pedro Aido;
 - **Destinatários:** Professores dos grupos 110, 200, 210, 220, 300.
- ▶ **APRENDER MAIS: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E DE ESCRITA**
 - **Duração:** 25 horas presenciais;
 - **Formadora:** Maria Vitória de Sousa;
 - **Destinatários:** Professores dos grupos 110, 200, 210, 220.
- ▶ **GRAMÁTICA E ENSINO DO PORTUGUÊS – 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário**
 - **Duração:** 25 horas na modalidade b-learning (15 horas presenciais conjuntas, 10 horas em linha);
 - **Formadores:** Filomena Viegas e Luís Filipe Redes;
 - **Destinatários:** Professores dos grupos 200, 210, 220, 300.
- ▶ **ENSINO DO PORTUGUÊS, REDE DE MÚLTIPLAS LITERACIAS**
 - **Duração:** 25 horas presenciais + 25 horas de trabalho autónomo;
 - **Formadores:** Carla Silva, Filomena Viegas, Luís Redes, Teresa Cunha, Teresa Monteiro, Vitória de Sousa;
 - **Destinatários:** Professores dos grupos 110, 200, 210, 220.
- ▶ **DISLEXIA, DISORTOGRAFIA E DISGRAFIA: DIFICULDADES NA LEITURA, NA ESCRITA E NA GRAFIA**
 - **Duração:** 15 horas presenciais;
 - **Formadora:** Paula Cristina Ferreira;
 - **Destinatários:** Psicólogos e professores dos grupos: 110, 200, 210, 220, 300, 310, 320, 330 e 340.
- ▶ **O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NÃO MATERNA**
 - **Duração:** 25 horas presenciais
 - **Formadoras:** Margarida Fátima de Sousa Gírio Mouta e Maria Luísa Rodrigues de Oliveira;
 - **Destinatários:** Professores dos grupos 200, 210, 220, 300, 310, 320 e 330.

Entrevista
Pedagogia / Didática
Exempli Gratia
Estudos Linguísticos
Estudos Literários
Fichas Pedagógicas
Destques



Fichas Pedagógicas

Percurso de formação

Sequência de aprendizagem em cursos profissionais

Diana Carmona, Dina Alves, Filomena Viegas, Maria Vitória de Sousa, Noémia Jorge

Percurso de formação

Sequência de aprendizagem em cursos profissionais

Diana Carmona¹, Dina Alves², Filomena Viegas³,
Maria Vitória de Sousa⁴, Noémia Jorge⁵

São princípios orientadores da educação inclusiva: (...) e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um; f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões⁶.

Como é que a partir do património curricular de cada disciplina se pode estabelecer uma relação autêntica, significativa e plausível entre tal património e as experiências e desafios culturais, sociais, relacionais e éticos que se espera que os alunos possam viver?⁷

A ficha pedagógica deste número da *Palavras* é fruto de trabalho conjunto desenvolvido no contexto da ação de formação “Supervisão em Português nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico”. Esta ação da APP foi realizada na Casa Pia de Lisboa, no início do ano letivo de 2017/2018, e as sequências didáticas produzidas pelas docentes dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, nos CED com ensino regular, depois dos necessários ajustamentos, integraram a secção Fichas Pedagógicas do último número da *Palavras*, o n.º 52-53. Nessa secção, procurou-se reproduzir a maioria dos trabalhos desenvolvidos nos diferentes CED, pelas docentes que tinham participado na ação de formação. Nesse sentido, procedeu-se à apresentação inte-

gral de três sequências, as que foram objeto de observação partilhada em sala de aula, e à apresentação sumária das restantes cinco sequências produzidas.

Na referida ação participaram igualmente docentes dos cursos profissionais do CED Pina Manique, que partilharam com as colegas a dinâmica de planeamento e aplicação em sala de aula de sequências didáticas. Dadas as características destes cursos e a modalidade de formação adotada, aspetos que são especificados na contextualização apresentada a seguir, optou-se por designar a sequência de atividades planeada pelas docentes e concretizada com os alunos de duas turmas por Sequência de aprendizagem.

¹ Casa Pia de Lisboa, CED Pina Manique, professora de Português no ensino profissional.

² Casa Pia de Lisboa, CED Pina Manique, professora de Português no ensino profissional e Coordenadora do Departamento de Línguas.

³ Associação de Professores de Português.

⁴ Associação de Professores de Português.

⁵ Instituto Politécnico de Leiria-ESECS, CLUNL.

⁶ Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Artigo 3.º.

⁷ Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora, p. 13.

O Amor através dos tempos

CED PM (Pina Manique)

- Docente titular do 1.º PE – Curso Profissional de Técnico de Desportos: Dina Alves
- Docente titular do 1.º PD - Desenho Digital 3D: Diana Carmona

Contextualização da Sequência de aprendizagem

A *Casa Pia de Lisboa* é um instituto público que tem como missão a promoção dos direitos e a proteção das crianças e jovens, sobretudo dos que se encontram em risco de exclusão e com necessidades educativas especiais, de forma a assegurar o seu desenvolvimento integral, através do acolhimento, educação, formação e inserção social e profissional. A sua função educativa caracteriza-se pela aplicação de percursos de aprendizagem inclusivos, tendo em conta a escolaridade prolongada e a formação inicial qualificante de dupla certificação.

É neste contexto que surgem diferentes Cursos Profissionais, com equivalência ao 12.º ano de escolaridade, contribuindo, desta forma, para a inserção destes jovens no mercado de trabalho.

O trabalho desenvolvido pela *Casa Pia de Lisboa* visa o superior interesse dos alunos oferecendo condições para a construção de projetos de vida personalizados, a partir de princípios orientadores e da adequação de recursos às necessidades de cada educando. Neste âmbito, a *Casa Pia* foi pioneira ao abraçar o novo modelo educativo, tendo participado no seu programa de implementação com algumas turmas-piloto, monitorizadas por diversas entidades, no ano letivo de 2016/2017.

Os cursos profissionais têm a duração de três anos letivos, estando o programa da disciplina de Português organizado em nove módulos com um total de 320 horas distribuídas ao longo dos três

anos de cada curso profissional, com correspondência aos 10.º, 11.º e 12.º anos do ensino regular. Em Pina Manique, a oferta de cursos profissionais é bastante vasta; são alguns exemplos os cursos de ótica ocular, relojoaria, mecatrónica, gestão de equipamentos informáticos, esteticista, técnico de apoio de bar/pastelaria, técnico de eletrónica, automação e instrumentação, entre outros, numa tentativa de ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho e do desejo dos alunos que procuram respostas formativas na Casa Pia. A designação 1.º PE, por exemplo, refere-se ao primeiro ano do curso profissional Técnico de Desporto; já a turma 1.º PD refere-se ao primeiro ano do curso técnico de Desenho Digital 3D.

A Sequência de aprendizagem apresentada nesta Ficha pedagógica foi aplicada nas duas turmas supracitadas, o 1.º PE e 1.º PD, mais concretamente no módulo 1, que corresponde à unidade do 10.º ano do ensino regular dedicada ao estudo da Poesia Trovadoresca. Sabendo que os alunos que nos procuram estão vocacionados para as disciplinas da componente técnica, com características mais práticas, tentamos criar atividades com um caráter mais dinâmico, para que se sintam motivados a tornarem-se agentes da sua própria aprendizagem. Assim, planeámos a sequência de aprendizagem, inspirada em diversas consultas e construída com uma vertente lúdica. Procurámos que a sequência de atividades fosse “significativa e plausível”, correspondendo aos interesses e experiências dos jovens a quem se destina. O objetivo foi envolver os alunos no processo de aprendizagem, privilegiando-se o desenvolvimento da sua autonomia; ao professor coube o papel de observar, orientar e controlar as atividades.

Apresentação:

Título da sequência de aprendizagem: *O Amor através dos tempos.*

Contexto: Análise de canções e *cartoons* da atualidade como estratégia para entender o amor cortês na Idade Média.

Disciplina: Português.

Nível de ensino: 1.º ano, nível IV, correspondente ao 10.º ano do ensino regular.

Áreas de competências do Perfil dos alunos: Linguagem e Textos; Pensamento crítico e criativo

Domínios: Oralidade, leitura e escrita, educação literária, gramática (léxico)

Resultados esperados: Os alunos escutam e seguem as instruções, realizam as propostas de trabalho de forma autónoma, fazem o levantamento de informação em situação de observação, escrevem um texto e empenham-se na sua revisão e reescrita.

Roteiro:

Sessões	Descritores de desempenho	Descrição de atividades orientadas para o perfil do aluno	Indicadores para reflexão/avaliação
Aula 1	<p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</p> <p>Ler e interpretar textos de diferentes géneros: exposição sobre um tema e verbete de dicionário.</p> <p>Interpretar textos orais.</p> <p>Identificar o tema dominante, fazer inferências.</p> <p>Comparar textos poéticos em função do tema.</p>	<p>1. Desafio: <i>Como pensam que se namorava na Idade Média? Será que a expressão “fazer a corte” terá que ver com a forma de mostrar que se está interessada(o) naquela pessoa?</i></p> <p>2. Atividade 1. Os alunos leem e relacionam um pequeno texto alusivo às cantigas de amor e um verbete do dicionário referente à palavra <i>vassalagem</i>.</p> <p>3. Atividade 2. Os alunos: 3.1. ouvem a “Balada do Desajeitado” dos D.A.M.A, tomando notas sobre a informação essencial da letra da canção; 3.2. indicam três elementos caracterizadores do sujeito poético da letra dos D.A.M.A.; 3.3. analisam uma cantiga de amor medieval, comparando-a com a canção dos D.A.M.A.; 3.4. inferem aspetos da temática do amor ao longo dos tempos (sujeito poético, objeto amado e o tipo de relação).</p>	<p><i>As intervenções são adequadas? A expressão utilizada é correta?</i></p> <p><i>Algum dos alunos toma notas enquanto ouve?</i></p> <p><i>Utilizam o vocabulário específico do tema?</i></p>

Sessões	Descritores de desempenho	Descrição de atividades orientadas para o perfil do aluno	Indicadores para reflexão/avaliação
Aula 2	<p>Reconhecer vocabulário específico do campo semântico das cantigas de amor.</p> <p>Planificar o texto a escrever, após seleção de informação pertinente.</p> <p>Escrever um texto descritivo/explicativo com domínio da organização de parágrafos e dos mecanismos de coerência e coesão textual.</p>	<p>4. Atividade 3. Os alunos:</p> <p>4.1. fazem o levantamento de vocabulário específico numa “sopa de letras”;</p> <p>4.2. explicam o significado de termos alusivos ao tema do “amor cortês”.</p> <p>5. Atividade 4. Os alunos:</p> <p>5.1. observam um <i>cartoon</i> e estabelecem relação entre a situação representada e a temática das cantigas de amor;</p> <p>5.2. tendo como base o <i>cartoon</i> observado, escrevem um texto descrevendo a imagem e explicando a interpretação do “cartoonista” sobre a relação amorosa palaciana.</p>	<p><i>Registam aspetos a utilizar no texto?</i></p> <p><i>Escrevem um texto com vocabulário específico do campo semântico das cantigas de amor?</i></p>
Aula 3	Rever e reescrever os textos escritos.	5.3. Os alunos apresentam os textos aos colegas e recolhem sugestões para posterior aperfeiçoamento textual.	<i>Reagem positivamente às apreciações dos colegas?</i>

Guião de atividades:

Atividade 1

CANTIGAS DE AMOR E VASSALAGEM AMOROSA

1. Lê os textos seguintes.

- A. As cantigas de amor são composições poéticas, em que o trovador apaixonado presta vassalagem amorosa à mulher, como se esta fosse um ser superior, **a quem chama a “sua senhor”**. Produto da inteligência e da imaginação, o amor é, geralmente, “fingido”, o que caracteriza estas cantigas como aristocráticas, convencionais e cultas. De ambiente palaciano, estas composições são de origem provençal (sul de França).

B. **vas·sa·la·gem** *nome feminino*

1. Estado ou condição de vassalo.
2. Preito ou tributo que o vassalo devia ao soberano.
3. Estado de sujeição ou de submissão.

"vassalagem", in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/vassalagem>

2. Com base nos textos que leste, reflete sobre as seguintes questões:

- 2.1. Que tipo de relação amorosa está presente nas cantigas de amor?
- 2.2. Que expressão poética traduz essa relação?
- 2.3. Onde eram cantadas estas canções?
- 2.4. Quem as criava?

Atividade 2

O ELOGIO CORTÊS

1. Vais ouvir com atenção uma canção do grupo D.A.M.A., a “Balada do Desajeitado”, procurando descobrir aspetos que tenham que ver com o que estivemos a falar.

Deves tomar notas para poderes intervir a seguir.

Toma notas, por exemplo, sobre:

- A forma como o “desajeitado” encara a mulher a quem se dirige;
- A forma como o “desajeitado” se vê a si próprio;
- O tipo de relação amorosa existente entre ambos;
- ...

2. *Podemos considerar a letra desta canção uma versão atualizada de uma cantiga de amor.*

Com base nas notas tomadas, justifica a afirmação anterior, indicando três elementos caracterizadores do sujeito poético da canção e da cantiga de amor.



P

Balada do desajeitado

Eu não sei
O que é que te hei de dar
Nem te⁸ sei
Inventar frases bonitas

Mas aprendi uma ontem
Só que já me esqueci
Então olha só te quero a ti

Sei de alguém
Por demais envergonhado
Que por ser desajeitado
Nunca foi capaz de falar

Só que hoje
Viú o tempo que perdeu
Sabes esse alguém sou eu
E agora eu vou-te contar

Sabes lá
O que é que eu tenho passado
Estou sempre a fazer-te sinais
E tu não me tens ligado

E aqui estou eu
A ver o tempo a passar
A ver se chega o tempo
O tempo de te falar

Eu não sei
O que é que te hei de dar
Nem te sei
Inventar frases bonitas

Mas aprendi uma ontem
Só que já me esqueci
Então olha só te quero a ti

Podes crer
Que à noite o sono é ligeiro
Fico à espera o dia inteiro
Para poder desabafar

Mas como sempre
Chega a hora da verdade
E falta-me o à-vontade
Acabo por me calar

Falta-me jeito
Ponho-me a escrever e rasgo
Cada vez a tremer mais
E às vezes até me engasgo

Nada a fazer
É por isso que eu te conto
É tarde para não dizer
Digo como sei e pronto

Eu não sei
O que é que te hei de dar
Nem te sei
Inventar frases bonitas

Mas aprendi uma ontem
Só que já me esqueci
Então olha só te quero a ti.

Versão dos D.A.M.A, no disco *Uma Questão de Princípio* (2015), de um tema do grupo Quadrilha⁹.

⁸ Chamar a atenção para a construção do verbo inventar neste verso – “não te sei inventar frases bonitas” – a ser usado como verbo transitivo direto [inventar frases bonitas] e transitivo indireto [te inventar = inventar a ti]. Este uso está em desacordo com as suas propriedades de verbo transitivo direto, isto é, selecionando (exigindo) complemento direto e não complemento indireto. Para seguir a norma gramatical, mas fugindo à métrica e à linha melódica do verso, a construção deveria ser “não sei inventar frases bonitas para ti”.

⁹ Numa extensão desta atividade, os alunos poderão ouvir a balada original, com letra e música de Sebastião Antunes, cantada por ele com o grupo Quadrilha, no disco “Entre Luas”, de 1997 (<https://www.cifraclub.com.br/quadrilha/balada-do-desajeitado/>) e comparar os seguintes aspetos nas duas versões: texto, ritmo e vocalização.

3. Compara a canção dos D.A.M.A com a cantiga de amor, “Que soidade de mia senhor hei”, de D. Dinis.

D. Dinis

Que soidade de mia senhor hei
quando me nembra dela qual a vi
e que me nembra que ben'a oí
falar; e por quanto bem dela sei,
rog'eu a Deus, que end'há o poder,
que mi a leixe, se lhi prouguer, veer

cedo; ca, pero mi nunca fez bem,
se a nom vir, nom me posso guardar
d'ensandecer ou morrer com pesar;
e porque ela tod'em poder tem,
rog'eu a Deus que end'há o poder
que mi a leixe, se lhi prouguer, veer

cedo; ca tal a fez Nostro Senhor,
de quantas outras no mundo som
nom lhi fez par, a la minha fé, nom;
e poila fez das melhores melhor,
rog'eu a Deus que end'há o poder,
que mi a leixe, se lhi prouguer, veer

cedo; ca tal a quisu Deus fazer,
que, se a nom vir, nom posso viver.

In Projeto Littera - FCSH. Cantigas Medievais Galego-Portuguesas (2011-2012). Cancioneiro da Biblioteca Nacional - B 526. Lisboa: FCSH/NOVA, Instituto de Estudos Medievais. (<https://cantigas.fcsch.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=540&pv=sim>, consultado em 28-10-2019)

3.1. Preenche os dois quadros de Semelhanças e Diferenças entre as duas composições recorrendo a exemplos dos textos¹⁰.

Semelhanças	
persona gramatical do sujeito poético	D.A.M.A: 1.ª pessoa: “Eu não sei” D. Dinis: 1.ª pessoa: “rog'eu a Deus”
“coita de amor”	D.A.M.A: “Sabes lá O que é que eu tenho passado” D. Dinis: “nom me posso guardar d'ensandecer ou morrer com pesar”
“amor cortês”	D.A.M.A: “Nem (te) sei inventar frases bonitas, mas aprendi uma ontem” D. Dinis: “e que me nembra que ben'a oí falar;”

Diferenças	
género do sujeito poético, o enunciador do texto	D.A.M.A: (Género masculino) “desajcitado” D. Dinis: Não há marcas de género do sujeito no texto. Sabemos que, nas cantigas de amor, o trovador é um homem.
forma de tratamento da amada	D.A.M.A: Registo informal, na 2.ª pessoa do singular: “Tu não me tens ligado” D. Dinis: O diálogo com a amada é feito na 3.ª pessoa do singular, “Que soidade de mia senhor hei”. O diálogo é igualmente mediado por Deus “rog'eu a Deus... que mi a leixe, se lhi prouguer, veer”
grau de sinceridade do sujeito poético	D.A.M.A: Exprime o seu amor de forma directa e sincera “Então olha só te quero a ti.” D. Dinis: Invoça a amada na 3.ª pessoa, com frases convencionais, recorrendo à intervenção divina: “Nostro Senhor, [...] nom lhi fez par, a la minha fé, nom;”

¹⁰ Nos dois quadros, encontram-se a cinzeno possíveis cenários de resposta.

P

Atividade 3

PALAVRAS PARA FALAR DE AMOR

1. Nas cantigas de amor encontras com frequência determinadas palavras que caracterizam esta composição poética. Assinala-as na seguinte sopa de letras.

Cantiga de Amor



SENHOR	BONDADE
VASSALAGEM	TENSÃO
AMOR	NOBREZA
PAIXÃO	BELEZA
DAMA	SOFRIMENTO

2. Explica o significado dos seguintes termos.

Vassalagem: _____

Senhor: _____

Coita de amor: _____

Desamar: _____

Atividade 4

A COITA DE AMOR NAS SERENATAS

1. O seguinte *cartoon* ilustra de forma caricatural a relação amorosa expressa nas cantigas de amor. Observa-o com atenção e, oralmente, troca impressões com o resto da



Guillermo Mordillo, *Serenata*, 1932

turma sobre a mensagem que Mordillo pretenderá transmitir.

2. Com base nas conclusões a que chegaste, escreve um texto que irás apresentar aos teus colegas.

No teu texto deves:

- descrever a cena representada no *cartoon Serenata*;
- explicar de que forma o desenho traduz essa relação amorosa.

Antes de escreveres o teu texto, planifica-o, por tópicos.

Utiliza a seguinte estrutura:

Introdução

- Apresentação do *cartoon*

Desenvolvimento

- Descrição da cena representada
- Significado da cena representada (tipo de relação amorosa)

Conclusão

- Influência das cantigas de amor no *cartoon Serenata*.

Podes utilizar no teu texto as palavras que descobriste na sopa de letras.

Entrevista Pedagogia / Didática *Exempli Gratia* Estudos Linguísticos Estudos Literários Fichas Pedagógicas Destaques



Destaques

Em destaque...

Interdisciplinaridade e estudos narrativos. Aberturas, apropriações e mediações

Carlos Reis

Cânone acidental

Jorge de Sena, José Afonso, Vasco Graça Moura, Harold Bloom, Frederico Lourenço, Francisco Buarque de Holanda [Chico Buarque], Francis Victor Walter Hime, Georges Moustaki, Jimmy Kennedy, Jacques Larue, Bob Dylan e William Beckford

Lugares virtuais

João Pedro Aido

Destaques bibliográficos

Filomena Viegas, Luís Filipe Redes, Teresa Vieira da Cunha

100 palavras para falar de livros

Maria Vitória de Sousa

Tempo de ler... escrita portuguesa e brasileira, Chico Buarque, Homero, James Joyce, Gonçalo M. Tavares

Info-APP

Filomena Viegas, Teresa Vieira da Cunha

Cartoon

Bartoon, Luís Afonso

Em Destaque

Interdisciplinaridade e estudos narrativos
Aberturas, apropriações e mediaçõesCarlos Reis¹

1. A abordagem que aqui levarei a cabo deve ser entendida como tentativa de estabelecimento de uma correlação em que reconheço um certo potencial operatório: a correlação entre os estudos narrativos e o ensino do Português. Uma tal interação implica a adoção de uma atitude interdisciplinar que é favorecida pela natureza do ensino do Português, tal como entre nós ele é praticado, em especial nos anos de escolaridade mais avançados, designadamente os do Ensino Secundário. Nesse cenário socioeducativo, a interdisciplinaridade está matricialmente inscrita na didática do Português, ainda que com dificuldades e, às vezes, melindres que neste momento não aprofundo; refiro-me ao facto de o estudo da língua se conjugar com a análise de textos literários e de, por vezes e em termos não isentos de equívocos, estes serem utilizados como referência para o ensino e a aprendizagem do idioma.

No que se segue, está presente o trabalho que, nos últimos anos, tenho consagrado aos estudos narrativos (cf. Reis, 2018). Decorrendo da narratologia dos anos 70 e 80 do século passado, os estudos narrativos envolvem um aparato conceptual e um movimento de abertura de horizontes que, de forma inevitável, vem fecundar uma área de trabalho tão complexa e socialmente relevante como o ensino do Português. É disso que aqui tratarei, com a certeza de que aquilo que se segue tem uma feição de proposta (ou conjunto de propostas), mais do que de tratamento acabado de questões a que sempre temos de voltar.

2. A expressão *estudos narrativos* designa um campo de investigação e de ensino centrado na teoria e na análise da narrativa, com fundamentos na narratologia, tal como ela se constituiu a partir dos anos 70 do século XX. Com essa base de trabalho e estando hoje superados os propósitos que a narratologia traçou, os estudos narrativos levam a cabo movimentos de diversificação e de alargamento que contemplam fenómenos narrativos e transnarrativos, em diferentes áreas culturais e contextos mediáticos.

Esboça-se aqui, desde já, um potencial de aberturas interdisciplinares que fica mais claro se dermos atenção à noção de transnarratividade. Aquilo que nela está em causa é a disseminação de componentes narrativos em práticas discursivas muito diversas, no que toca aos seus suportes, às suas linguagens e aos seus contextos comunicativos. Esclareço, entretanto, que esta breve caracterização da transnarratividade assenta na chamada viragem narrativista das ciências humanas, uma viragem que, segundo Martin Kreiswirth, é atestada por “uma explosão virtual de interesse pela narrativa e pela teorização da narrativa”; em paralelo com o aparecimento de “estudos progressivamente mais sofisticados e abrangentes de textos narrativos – historiográficos, literários, cinemáticos, psicanalíticos –, deparamos com um crescente desenvolvimento de apropriações por outras disciplinas ou mediações:

¹ Universidade de Coimbra.

P

narrativa e psicologia, narrativa e economia, narrativa e ciência experimental, narrativa e direito, narrativa e educação, narrativa e filosofia, narrativa e etnografia, etc., tal como numerosas e renovadas abordagens interdisciplinares” (Kreiwirth, 1994: 61).

Dois exemplos. Primeiro: num texto científico (ou num relatório económico ou num recurso judicial ou num editorial de imprensa) podemos encontrar emergências narrativas, com propósito argumentativo, ilustrativo, persuasivo, etc. Segundo: a transnarratividade, em âmbito literário, concretiza-se em poesia ou em prosa, em diálogo ou em monólogo teatral, em primeira ou em terceira pessoa. Assim, no *Frei Luís de Sousa*, em certos momentos as personagens contam episódios do passado da família e de Portugal e, desse modo, inscrevem micronarrativas num contexto dramático.

É nesta tendência para a abertura que os estudos narrativos fazem da interdisciplinaridade um dos seus princípios constitutivos. É ela que explica a dinâmica desta vasta disciplina, para além do seu âmbito inicial de trabalho (as narrativas literárias e as narrativas folclóricas) e dos métodos das ciências da linguagem. Numa obra capital para o que agora está em causa, David Herman acentuou precisamente a dinâmica da abordagem interdisciplinar: “Estudiosos feministas (...) sugeriram que as mais antigas categorias narratológicas não captam necessariamente a forma como as questões de género condicionam a produção e o processamento das histórias. (...) Do mesmo modo, outros teóricos da narrativa pesquisaram campos como a inteligência artificial, o hipertexto, a psicanálise, os estudos de cinema e a linguística (...), no sentido de ampliar e diversificar a nossa conceção das histórias e de providenciar novos caminhos para analisar as suas estruturas e os seus efeitos” (Herman, 1999: 2).

O que aqui se diz está confirmado, porventura em termos mais circunstanciados, na introdução à *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, obra decisiva para a consolidação dos estudos narrativos. Sublinha-se naquele texto: “A narrativa atualmente cabe na competência de muitas disciplinas sociocientíficas e humanísticas, bem como de outras, num leque que vai da sociolinguística, da análise do discurso, dos estudos de comunicação, da teoria literária e da filosofia à psicologia social e cognitiva, à etnografia, à sociologia, aos estudos mediáticos, à inteligência artificial e aos estudos das organizações, da medicina, da jurisprudência e da história” (Herman *et alii*, 2005: IX). E assim, no corpo da *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, encontram-se artigos sobre direito e narrativa, medicina e narrativa, ciência e narrativa, sociologia e narrativa, abordagens computacionais da narrativa, etc.

3. Avanço para um exemplo que impressivamente nos mostra como e porquê o estudo da narrativa, numa ótica interdisciplinar, requer o apoio operatório de disciplinas autónomas. Reporto-me a um dos romances mais destacados da ficção portuguesa contemporânea, marco de referência daquilo a que podemos chamar a nossa ficção pós-modernista: é no início d’*O Delfim*, de José Cardoso Pires, quando um autor-caçador chegado à Gafeira elabora uma espécie de prólogo de instalação que se fixa no ponto de observação de onde parte a construção da narrativa:

Cá estou. Precisamente no mesmo quarto onde, faz hoje um ano, me instalei na minha primeira visita à aldeia e onde, com divertimento e curiosidade, fui anotando

as minhas conversas com Tomás Manuel da Palma Bravo, o Engenheiro (Pires, 1972: 9).

Depois disto, enceta-se um trajeto de demarcação do espaço e dos objetos que rodeiam este que a si mesmo se chama um “visitante de pé (e em corpo inteiro, como numa fotografia de álbum)” (Pires, 1972: 10). Assim, como que por acaso, convoca-se a imagem (a fotografia) e o seu poder representacional, para completar a capacidade de descrição da palavra. Logo depois, insiste-se no registo da observação e dos seus dispositivos de representação:

Pormenor importante: enfrento a janela de guilhotina que dá para o único café da povoação, do outro lado da rua, e, mais para diante, vejo o largo, a estrada de asfalto e um horizonte de pinhais dominado por uma coroa de nuvens: a lagoa. (Pires, 1999: 10)

Ao trazer a esta reflexão *O Delfim*, é de literatura e de romance que estou a falar? Sem dúvida, mas não só, uma vez que a leitura deste texto fica incompleta se nela não for valorizada a presença subreptícia do cinema e dos seus protocolos narrativos; a começar, é claro, pela imagem da janela como ponto de ancoragem de um olhar inquisitivo, tal como, evidentemente, acontece na *Janela Indiscreta*, de Alfred Hitchcock, título português que não faz inteira justiça ao original *Rear Window*. Quer dizer: janela traseira ou das traseiras. O que não é a mesma coisa, bem entendido.

N^o *Delfim*, não é um repórter e fotógrafo quem vê, procede a inferências e avança com hipóteses de decifração de um enigma, mas sim um caçador, também autodesignado autor. Ou seja: alguém que busca, persegue e eventualmente captura a verdade fugidia de uma morte misteriosa. E assim, reportando-se tacitamente a um clássico do cinema, a narrativa verbal e literária estimula uma leitura que, interdisciplinarmente, atenta na configuração do espaço: por esse lado, *O Delfim* é um “relato cinematográfico” de minuciosa espacialização. Não por acaso, as primeiras edições do romance incluíam um mapa que não era do tesouro, mas sim de um trajeto narrativo que, sem a evidência da espacialidade, não alcançaria a plena significação daquela contaminação pelo cinema. Completo o que fica dito, lembrando o que o próprio José Cardoso Pires um dia declarou:

Hoje, através da televisão, o cinema está na pele, nos gestos e até nos reflexos do homem quotidiano. Comportamento individual, gosto, linguagem, tudo acusa uma influência mimética do cinema, mas à literatura interessa-lhe apenas a estrutura do discurso narrativo, ou seja, a montagem, o ritmo e a sequência da narração" (*Cardoso Pires por Cardoso Pires*, 1991: 67)

4. Na sequência do que agora expus acerca d'*O Delfim* e das virtualidades interdisciplinares que a sua leitura encerra, volto à caracterização dos estudos narrativos para aprofundar a sua dimensão interdisciplinar.

Por essa sua dimensão e pelo diálogo que propiciam com o cinema ou com a televisão, com os jogos narrativos ou com a banda desenhada, os estudos narrativos abrem várias frentes de diversifica-

P

ção, com amplo potencial pedagógico. Uma delas é a dos estudos narrativos mediáticos; outra (que me conduzirá à questão da adaptação) é a da intermedialidade. Uma e outra permitem-nos alcançar uma leitura da narrativa literária que favorece a sua interação com outros relatos, em ativo diálogo com ela.

Os estudos narrativos mediáticos são um campo de análise que toma como objeto de estudo as práticas narrativas dos diversos meios de comunicação e de produção de sentido, na singularidade das respetivas linguagens e dos seus suportes. Presentemente, um dos domínios mais fecundos dos estudos narrativos mediáticos centra-se naqueles relatos que usualmente integramos na chamada comunicação social e nos seus contextos de produção e de disseminação: imprensa escrita, rádio, televisão, internet, etc.

Deixo de lado a específica condição dos relatos produzidos naqueles contextos (como a crónica de imprensa, a telenovela ou a reportagem radiofónica) e recoloco-me no plano alargado da análise de suportes e de veículos mediáticos; trato, assim, de ilustrar um aspeto importante dos estudos narrativos mediáticos: os termos em que um determinado relato, o seu sentido e os seus efeitos são condicionados pelo contexto mediático e pela linguagem em que ele é constituído. Dois exemplos distanciados no tempo sugerem algumas abordagens que esta questão pode suscitar.

Primeiro: a enunciação narrativa d'*Os Lusíadas* implica uma situação comunicativa em que a oralidade, como atitude simbólica e como reminiscência, influencia o ato de contar (recorde-se a formulação oral de epopeias da Antiguidade). Em síntese: um poeta com propósito épico dirige-se a uma figura régia a quem dedica a epopeia. A referência à voz de quem narra ("Inspira [Calíope] imortal canto e voz divina/Neste peito mortal, que tanto te ama"; Camões, 1972: 59) confirma a disposição para a oralidade. E contudo, ela é aqui um artifício retórico; sabemos que o poeta compõe o seu poema para que a linguagem verbal, como *medium*, venha a conhecer o livro impresso como suporte, porque só ele atinge efeitos prolongados no tempo, muito para além da comunicação oral. Depois disso, eventuais adaptações a outros *media* (p. ex., ao cinema ou à banda desenhada; cf. Camões, 2009) implicam operações que atingem não só componentes diegéticos (personagens, espaços, tempos narrativos), mas também a interação com públicos não previstos na produção original do relato (pensemos no público em idade escolar).

Segundo exemplo: a conceção e a escrita d'*Os Maias* ocorreram quando o romance era o grande género narrativo em vigor. Foi em função da sua estrutura de narrativa verbal extensa, centrada numa história complexa e exigindo a leitura prolongada de um livro impresso, que o romancista construiu o relato. O facto de o romance ter sido publicado, logo depois da edição original, no jornal brasileiro *A Província de São Paulo* não alterou o *medium*, que continuou a ser a linguagem verbal, mas projetou-o numa nova dinâmica mediática: o ritmo diário de publicação de uma história agora fragmentada não alterou a estrutura interna (não estava em causa um romance-folhetim composto como tal); contudo, a mudança de suporte, para o jornal, induziu, seguramente, atitudes recetivas diversas das que, como livro, *Os Maias* conheceram. Quando o mesmo romance foi dramatizado (por José Bruno Carreiro), depois disso sujeito a adaptação televisiva (na produção Globo, com roteiro de Maria Adelaide Amaral e realização de Luiz Fernando Carvalho) e, mais tarde, cinematográfica, com

realização de João Botelho, a história foi objeto de importantes reajustamentos. Assim, a adaptação da narrativa literária a um *medium* específico e a sua eventual utilização em aula exige análises heteromediáticas; nelas, confrontamos elaborações semióticas distintas e temos em atenção os efeitos cognitivos e as possibilidades didáticas que decorrem da adaptação, da refiguração de personagens e da sobrevida que elas ganham.

5. Chego por este caminho à questão da intermedialidade e às suas implicações interdisciplinares. Fixo-me, então, no processo de interação estabelecido entre discursos de *media* autónomos, permitindo desenvolver relações funcionais entre diversas linguagens, em diferentes suportes e contextos comunicativos. Num sentido mais estrito e como nota Werner Wolf, a intermedialidade refere-se a todo o “fenómeno intercomposicional observável em ou característico de um artefacto ou de um grupo de artefactos” (Wolf, 1999: 36); é neste sentido estrito que por vezes falamos da musicalização da ficção, pela tematização narrativa de conceitos ou de componentes estéticos da música: sinfonia, quarteto, tocata, etc.

Reitero o que antes afirmei: a intermedialidade apoia-se no princípio do diálogo entre campos disciplinares, liga-se ao culto da interdisciplinaridade e à chamada teoria da integração conceptual ou *conceptual blending* (cf. Schneider e Hartner, eds., 2012). Sublinho, no quadro destes movimentos de interação, os seguintes aspetos que a intermedialidade comporta: uma conceção dinâmica e trans-semiótica da narrativa e dos discursos mediáticos; a tendência para a superação de fronteiras entre linguagens; a recusa de uma hierarquização que institua prioridades entre práticas culturais (do tipo: a literatura é superior ao cinema e este à televisão), posição esta que, evidentemente, exige alguma cautela, quando trabalhada em contexto pedagógico.

Seja como for, a intermedialidade pode ser associada a áreas de reflexão teórica e de análise que, nos últimos anos, conheceram avanços apreciáveis, tanto na academia, como no universo das criações artísticas e literárias. Fixo-me brevemente, para o exemplificar, na crescente relevância que os estudos interartes têm conquistado, no domínio alargado dos estudos comparados; nesse domínio, a literatura perdeu a hegemonia ou até a exclusividade que detinha e convive agora, em regime intermediático, com a pintura, com a música ou com o cinema. Mais especificamente e como observa Christian Quendler num ensaio sobre representação literária e representação cinematográfica, a convivência interartística requer, entre outros procedimentos, a indagação de “relações intermediáticas entre conceções cinemáticas e literárias do olhar da câmara, como estratégia narrativa e interpretativa de leitura e de escrita” (Quendler, 2012: 200). Não anda longe desta análise intermediática a leitura “cinematográfica” que propus para a abertura d’*O Delfim*.

Vou além disso e acrescento o seguinte: o realismo literário manteve ligações estreitas com a pintura, em emulação interartística que incutiu no romance o critério realista que vigorou na segunda metade do século XIX. Em termos mais diretos: o romance realista aprendeu a sê-lo com a pintura. Por isso, é frequente encontrarmos, na metalinguagem doutrinária do realismo (e também na do naturalismo), a referência à pintura, como motivação e como modelo operatório. Palavras de Zola: “Não esgotámos a nossa matéria, quando pintámos a cólera, a avareza, o amor” (Zola, 1971: 93); e

P

noutro passo: “A literatura, por muito que se diga, não está toda ela no operário, mas também na natureza que pinta e no homem que estuda” (Zola, 1971: 97).

6. Eça de Queirós não esperou por Zola para, em 1871, na sua conferência do Casino, fundamentar na pintura as suas teses em favor do realismo literário e do romance como seu género maior, contra a estética do romantismo. No caso, terá falado de Courbet contra Jacques-Louis David, reportando-se a quadros que, certamente, não conhecia *de visu*. Depois disso, num texto apenas esboçado e parcialmente publicado, Eça voltou à pintura, para de novo ilustrar a oposição entre romantismo e realismo: o romancista deveria agir como o pintor realista, fundando-se na observação e no estudo das coisas e das figuras a representar. E assim, quando se trata de descrever a “menina Virgínia que mora ali defronte”, o romancista realista que a vai pintar faz isto: em vez de a imaginar, vai vê-la:

Vai ver Virgínia, estuda-lhe a figura, os modos, a voz: - examina qual foi a sua educação; estuda o meio em que ela vive, as influências que a envolvem: que livros lê, que gostos tem; - E dá-nos enfim uma Virgínia que não é Cordélia, nem Ofélia, nem St. Agostinho, nem Clara de Borgonha, – mas que é a burguesa da baixa, em Lisboa, no Ano da Graça de 1879. (Queirós, 2011: 357).

Estamos aqui no domínio da doutrina meta-artística, é certo, e não ainda no da prática narrativa e literária. Não custa, todavia, admitir que de uma se transita para a outra, com fundamento intermediático e com potencial interdisciplinar, designadamente quando lemos num romance a função protonarrativa que pode ser atribuída a imagens pintadas. Apenas um exemplo, de novo queirosiano e na continuidade da estreita convivência do grande escritor com o mundo das artes plásticas e, em particular, da pintura. N’*Os Maias*, há um retrato que não passa despercebido: o da condessa de Runa, bisavó de Carlos e de Maria Eduarda, atribuído, no romance, a John Constable. Esse quadro aparece na história três vezes e ajuda a contar a tragédia da família. A sua funcionalidade narrativa fica, contudo, por cumprir, se, na instância da leitura, não o associarmos a indícios que no romance vão sendo acumulados. Noutros termos: só por si, a pintura não narra, apenas reforça uma narrativa predisposta a colher dela uma difusa sugestão de narratividade.

Vejamos como se dá a última aparição da condessa de Runa, em forma de retrato (o mesmo e de certa forma já outro) e como ele colabora com o relato. É num momento epilógico do romance que isso acontece, quando Carlos e Ega visitam o Ramalhete quase em ruínas; no meio delas, reaparece o retrato:

E no chão, na tela de Constable, encostada à parede, a condessa de Runa, erguendo o seu vestido escarlate de caçadora inglesa, parecia ir dar um passo, sair do caixilho dourado, para partir também, consumir a dispersão da sua raça... (Queirós, 2017: 689).

Como se sabe, o epílogo da história trágica dos Maias corresponde à extinção da família, sugerida agora pelo movimento da figura pintada que quer partir para “consumir a dispersão da sua raça”.

Parece claro que esse movimento é induzido pelos olhares cúmplices de quem vê, ou seja, o de Carlos e o de João da Ega. Como efeito deles, opera-se, intermediaticamente, uma translação que aponta já para outra arte, ainda por aparecer; aquele passo que a figura pintada aparenta querer dar, ao “sair do caixilho dourado”, anuncia uma representação da imagem em que o movimento é decisivo: o cinema que Eça não conhecia, mas que lhe era necessário e, naquele contexto, justificado.

7. A sugestão do cinema, tal como a leio naquele texto, não é o único elo de ligação para uma possível análise de procedimentos de representação com forte implicação intermediática; faço depender esses procedimentos daquilo a que chamo uma epistemologia do olhar – ver, observar, apreciar, formular juízos de valor, etc. – que remete para a lógica do realismo, mas também para a sua superação e para a interação da narrativa verbal com artes da imagem.

Não posso agora seguir esse caminho. Posso, contudo, diversificar esta reflexão num outro sentido, com evidente feição interdisciplinar: aquele que conduz à questão das adaptações dos textos narrativos literários para outras linguagens e suportes mediáticos: o cinema, o teatro e a televisão, sobretudo, mas também a banda desenhada e os jogos narrativos. Todos estes movimentos solicitam abordagens intermediáticas, porque o diálogo entre artes que neles se estabelece exige o reconhecimento (e, evidentemente, o conhecimento) da autonomia e da especificidade semioartística de cada uma daquelas linguagens. Dizendo-o em termos quase lapalicianos: não se fala da transposição intermediática do romance para a série de televisão ou do conto para a banda desenhada sem algum conhecimento das lógicas e das singularidades mediáticas que conferem autonomia e também estatuto cultural à televisão ou à banda desenhada.

O que se segue pressupõe um cenário pedagógico que hoje se aceita pacificamente: a análise da narrativa literária, em sala de aula ou fora dela, não se esgota na descrição dos dispositivos que a estruturam como relato dotado de uma capacidade representacional provavelmente inigualável. A valorização da adaptação, no plano pedagógico, aponta no sentido de uma abertura interdisciplinar que os atuais estudos narrativos acolhem e estimulam.

Torna-se necessário, entretanto, ter em atenção alguns princípios que sustentam a questão da adaptação e também as diferentes valorações que a atingem. Recordo que a adaptação designa tanto o processo de transposição intermediática da narrativa de um *medium* para outro, como se refere também ao resultado final desse processo. Naquela primeira aceção (que é a que aqui interessa), a adaptação (p. ex., de um romance para um filme) exige uma transcodificação, ou seja, um trabalho de recomposição semiótica. Mediante esse trabalho, um relato primeiro é reestruturado e reenunciado num sistema de signos e num suporte mediático diferente dos daquele relato original; acresce a isto que, conforme sublinha Linda Hutcheon num trabalho clássico sobre a matéria, a adaptação compreende “*um processo de criação*”, envolvendo “tanto uma (re-)interpretação, quanto uma (re-)criação; dependendo da perspectiva, isso pode ser chamado de apropriação ou de recuperação” (Hutcheon, 2013: 29).

8. Ao falar em recriação, Hutcheon implicitamente afasta uma concepção “hierarquizante” da adaptação. Ou seja: a adaptação não deve ser condicionada por prioridades ou por precedências entre os sistemas artísticos que nela estão envolvidos, sejam esses sistemas verbais, icônicos ou verboicônicos, analógicos ou digitais. Para além disso, quando encarada no cenário das linguagens artísticas, a problemática da adaptação relaciona-se com os estudos interartes e beneficia da relevância que eles conquistaram, no domínio dos estudos comparados.

Colocada no terreno dos estudos narrativos, a análise da adaptação e a sua legitimação cultural exigem uma reflexão que apure em que medida um determinado sistema comunicativo interfere na modelação de uma história contada e dos seus efeitos pragmáticos. Está aqui em equação o tema controverso da fidelidade da narrativa segunda à narrativa primeira, tratando-se de apurar, por exemplo, se e como um romance é modificado, na sua mensagem substantiva, quando se dá a sua adaptação ao cinema ou à televisão.

Distingo aqui duas teses opostas: uma que defende a independência da narrativa em relação ao *medium*, outra que afirma a irredutível dependência entre relato e *medium*; neste último caso, a adaptação d’*O Ano da Morte de Ricardo Reis* ao cinema seria, literalmente, inaceitável, porque aquilo que está naquele romance só poderia ser dito... naquele romance. Tento resolver esta espécie de dilema, formulando, com Gerald Prince, uma síntese que pode atenuar a resistência à adaptação; deste modo, “pressupondo que as diferenças entre os *media* narrativos são (mais ou menos) gradativas, em vez de binárias (ou... ou)”, Prince declara que “as histórias são modeladas, mas não determinadas pelos seus formatos de apresentação” (Prince, 2004: 54). Se direcionarmos aquele dilema para o campo do diálogo intersemiótico entre literatura e cinema, somos conduzidos à rejeição de “ideais estéticos falaciosos que apontavam para considerações de ‘traição’ e de ‘fidelidade’ ou até mesmo para absurdos separatismos em nome de pretensas ‘purezas’ genológicas entre o cinema e a literatura, preservando aquele desta” (Sousa, 2001: 88-89).

Uma visão, digamos, “tolerante” da adaptação contribui para suavizar as dificuldades que ela pode levantar, tanto no plano compositivo como no plano recetivo e pedagógico. Incute-se, então, à adaptação um sentido cultural próprio, caucionado pelo facto de este ser um fenómeno mais antigo do que por vezes se pensa; com efeito, ele desencadeou-se desde que a constituição de públicos alargados induziu transposições intermediáticas projetadas para audiências massificadas e menos disponíveis para obras concebidas, na origem, como narrativas literárias. Apenas um exemplo: *La dame aux camélias* (de 1848), de Alexandre Dumas Filho. Foi o próprio autor que tratou de adaptar o seu romance ao teatro, em 1852, correspondendo às expectativas de um público que já não se restringia à leitura; logo no ano seguinte, surgiu, com libreto extraído do mesmo romance, a ópera *La Traviata*, de Giuseppe Verdi, bem como, na época e até aos nossos dias, outras adaptações ao teatro, ao cinema (mais de quinze), ao *ballet*, à televisão e à banda desenhada. A reputação artística de que ainda hoje continua a beneficiar a versão operática de Verdi mostra que a adaptação pode atingir um prestígio cultural que ofusca o texto de partida, no caso o quase esquecido romance de Dumas Filho.

Não há como escapar a esta realidade: a disseminação do cinema, da rádio, da televisão, da informação digital e das comunicações em rede incrementou o recurso a adaptações e, ao mesmo tem-

po, a possibilidade de acesso de grandes massas de público a histórias que de outro modo são remetidas para a esfera de elites culturais. Note-se ainda que a transcodificação imposta pela adaptação não resulta obrigatoriamente em desqualificação. Sendo hoje atribuído ao cinema um estatuto artístico inquestionável, o filme *Apocalypse Now* (1979), de Francis Ford Coppola, conquistou um índice elevado de autonomia e de sofisticação, relativamente ao texto que lhe deu origem, *Heart of Darkness* (1902), de Joseph Conrad. Por outro lado, certas transposições intermediáticas levam, pelo formato que adotam, a reorientações funcionais dos textos de partida; assim, quando são adaptadas ao cinema de animação ou à banda desenhada, narrativas canónicas convocam públicos infantis e adolescentes, eventualmente buscando objetivos pedagógicos e também públicos adultos diferenciados. Por exemplo, *Os Lusíadas em quadrinhos* (de 2006), por Fido Nesti, ou o romance gráfico *A Relíquia*, por Francisco Marcatti Júnior.

9. Estou a sugerir que uma adaptação substitui, no plano pedagógico, a leitura da narrativa literária? Não se trata disso, embora seja relativamente óbvio que o que fica dito envolve alguns riscos. Tento amenizar esses riscos, chamando a atenção para o seguinte: na análise de uma adaptação, o confronto qualitativo entre a narrativa de origem e a narrativa de destino terá de ser regido pelo princípio da homologia e não da analogia. Como se esta última apenas se interessasse por semelhanças e por afastamentos entre original e adaptação. É pertinente lembrar aqui a advertência de Helen Fulton, quando nos diz que “os modos narrativos do romance e do cinema operam de acordo com diferentes lógicas de narrar.” Com efeito, “o modo de contar uma história depende não só de convenções culturais e linguísticas, mas também dos parâmetros do *medium* específico através do qual ela é articulada” (Fulton, 2005: 97). O que, evidentemente, confirma a bondade relativa da orientação interdisciplinar que atualmente atravessa os estudos narrativos.

Essa orientação não é contrariada pela reafirmação de algo que, para mim e para muitos, é inquestionável: provêm da literatura os mais complexos e densos textos narrativos a que a condição humana deu origem. Há milénios que assim é e assim continuará a ser, para além de preferências pessoais (a minha é de ordem literária, evidentemente) e de conveniências institucionais.

Não por acaso, numa obra de referência sobre teoria da narrativa, a opção pela ficção literária é explicada deste modo: “Os romances são um *medium* extremamente rico e variado: tudo o que pode encontrar-se noutras formas narrativas encontra-se no romance; muito do que se acha no romance está noutras formas narrativas” (Jahn, 2017). O que me autoriza a dizer: alguém de um relativismo axiológico em que não me revejo – esse mesmo que não arrisca juízos de valor –, os textos narrativos literários acumulam um capital de experiências, de vivências e de formulações narrativas de que não podemos abdicar, sob pena de desistirmos de ser humanos. Porque não quiseram desistir, seres humanos do passado remoto ou do passado próximo legaram-nos, sob forma narrativa, testemunhos admiráveis da condição humana, que são desafios para que nela aprofundemos o que deve ser aprofundado. Chamam-se esses desafios *Os Lusíadas* ou *Dom Quixote*, *Os Maias* ou *Dom Casmurro*, *A La Recherche du Temps Perdu* ou *Memorial do Convento*.

Bibliografia

- Camões, Luís de (1972). *Os Lusíadas*. Leitura, prefácio e notas de Álvaro Júlio da Costa Pimpão. Lisboa: Instituto de Alta Cultura.
- Camões, Luís de (2009). *Os Lusíadas. Banda Desenhada*. Adaptação: José Ruy. Lisboa: Âncora Editora.
- Cardoso Pires por Cardoso Pires (1991). Entrevista de Artur Portela. Lisboa: Dom Quixote.
- Fulton, Helen (2005). "Novel to film". In H. Fulton *et alii*. *Narrative and Media*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herman, David (ed.) (1999). *Narratologies: New Perspectives on Narrative Analysis*. Columbus: Ohio State University Press.
- Herman, David *et alii* (eds.) (2005). *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London and New York: Routledge.
- Hutcheon, Linda ([2006] 2013). *Uma Teoria da Adaptação*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2.^a ed..
- Jahn, Manfred (2017). *Narratology: A Guide to the Theory of Narrative*. English Department, University of Cologne. (em : <http://www.uni-koeln.de/~ame02/pppn.htm>; acesso a 9.5.2018).
- Kreiwirth, Martin (1994). "Tell Me a Story: The Narrativist Turn in the Human Sciences". In Martin Kreiwirth e Thomas Carmichael (eds.). *Constructivist Criticism: The Human Sciences in the Age of Theory*. Toronto: University of Toronto Press.
- Pires, José Cardoso (1972). *O Delfim*. Lisboa: Moraes Editores, 5.^a ed..
- Prince, Gerald (2004). "Toward a Transmedial Narratology". In Marie-Laure Ryan (ed.). *Narrative across Media. The Languages of Storytelling*. Lincoln and London: Univ. of Nebraska Press, pp. 47-75.
- Queirós, Eça de (2011). *Almanaques e outros dispersos*. Edição de Irene Fialho. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Queirós, Eça de (2017). *Os Maias. Episódios da vida romântica*. Edição de Carlos Reis e Maria do Rosário Cunha. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Quendler, Christian (2012). "The Conceptual Integration of Intermediality: Literary and Cinematic Camera-Eye Narratives". In Ralf Schneider e Marcus Hartner (eds.). *Blending and the Study of Narrative. Approaches and Applications*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Reis, Carlos (2018). *Dicionário de Estudos Narrativos*. Coimbra: Almedina.
- Schneider, Ralf e Marcus Hartner (eds.) (2012). *Blending and the Study of Narrative. Approaches and Applications*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Sousa, Sérgio P. Guimarães de (2001). *Relações Intersemióticas entre o Cinema e a Literatura: a Adaptação Cinematográfica e a Recepção Literária do Cinema*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos/Universidade do Minho, 2001.
- Wolf, Werner (1999). *The Musicalization of Fiction. A Study in the Theory and History of Intermediality*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.

Cânone acidental

*Epígrafe para a arte de furtar, Jorge de Sena**

Traz outro amigo também, José Afonso

Roubam-me Deus,
Outros o Diabo
- quem cantarei?

roubam-me a Pátria;
e a Humanidade
outros ma roubam
- quem cantarei?

sempre há quem roube
quem eu deseje;
e de mim mesmo
todos me roubam
- quem cantarei?

roubam-me a voz
quando me calo,
ou o silêncio
mesmo se falo
- aqui del-rei!



* Sena, Jorge de (1958). “Epígrafe para a arte de furtar”. In *Fidelidade: Poemas*, Col. Círculo de Poesia, n.º1, Lisboa: Livraria Morais.

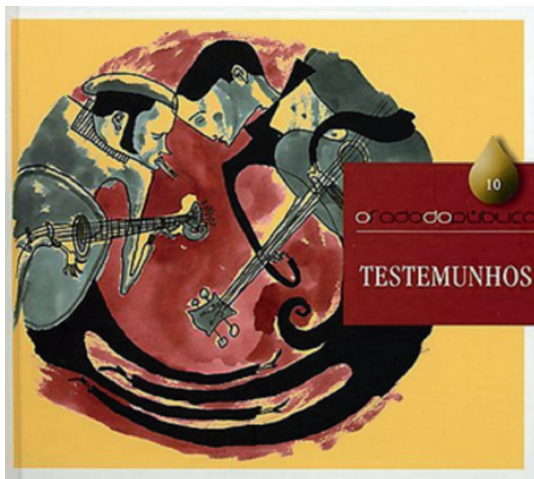
Afonso, José (1970). “Epígrafe para a arte de furtar”. In *Traz outro amigo também*. Lisboa: Orfeu. [Seleção de João Pedro Aido]

P

Testemunhos [sobre Argentina Santos], Vasco Graça Moura*

Mas, se comecei por falar da Amália e da Baté, não foi para me ocupar das jovens e promissoras fadistas lusitanas. Foi para emparelhar com aquelas duas a cantora genial e muito menos conhecida que é Argentina Santos, felizmente ainda em atividade [faleceu em 18 de novembro de 2019]. Na sua voz e nos seus fados não há nenhuma procura dos efeitos vocais sofisticadamente cultivados por Amália, nem do requinte de recorte finamente aristocrático de Maria Teresa. Argentina, também dotada de uma voz que é, à sua maneira, prodigiosa, procura registos mais próximos da fala e da pronúncia tipicamente lisboetas (de Alfama, creio eu), transmite-nos as sombras, as ameaças, a respiração e os sons roucos da taberna e da viela, canta as ásperas tristezas e as veemências passionais da gente humilde do bairro, mostra que elas não são inferiores às outras e que a música em que se fazem transportar aguenta todas as comparações. Implica-se existencialmente naquilo que canta, a ponto de fazer virem as lágrimas aos olhos, como se cada fado nos mexesse com todas as fibras do ser ao escutá-lo e se tornasse, subitamente, uma questão de vida ou de morte. Fica-se com a sensação de que ela canta a investir o corpo todo na produção da voz, a identificar-se com a guitarra e a viola que a acompanham como se fizessem parte das suas vísceras. A sua maneira de atacar o compasso e as palavras, as suas pausas e arrastamentos, as suas ligações surpreendentes de um verso ao seguinte, os seus *glissandi* melismáticos e os seus vocalizos, as subtis e inesperadas variações do seu ritmo, até as variações da dicção e da articulação, atingem uma liberdade e uma pungência de efeitos inigualável.

Neste fim de tarde em que não me apetece falar de livros, ouço-a num CD recente, a cantar um melancólico fado menor, a sua comovente *Vida Vivida*, carregando-a com toda a tristeza do mundo (“O tempo vai-se passando/ E a gente vai-se iludindo,/ Ora rindo, ora chorando,/ Ora chorando, ora rindo”). O Camões das redondilhas não diria com mais desencanto nem com mais amargura da efemeridade de tudo e Ella Fitzgerald invejaria a utilização da voz como mais um elemento instrumental.



A profunda e ostensiva ligação de Argentina Santos à mais castiça tradição fadista lisboeta tem também uma séria consequência “topográfica” e localizante. Diferentemente de Amália, Argentina encontrou um outro modo de ser grande e não se nos apresenta como uma oficiante do fado nas aras do destino pátrio, nem como a intérprete iluminada de uma específica ontologia do ser nacional. Com ela, o fado volta a ser só o foral “de Lisboa” e de mais parte nenhuma.

* Moura, Vasco Graça (2014). “Testemunhos”. In *O Fado do Público*. Lisboa: Corda Seca – Edições de Arte & Público – Comunicação Social, CD 10, pp. 9-10. [Seleção de João Pedro Aido]

Luís Vaz de Camões, Harold Bloom*

Os Lusíadas, a epopeia de Camões, o Homero ou o Virgílio português, talvez seja o poema menos politicamente correto de todos os tempos, e o autor é claramente culpado de todos os pecados de início apontados nas universidades e que agora são deplorados pelos meios de comunicação: orientalismo, racismo, sexismo, mercantilismo, imperialismo e todas as suas variações. No entanto, Camões é um grande poeta épico, cuja força criativa anima a tradição literária portuguesa que dele emana, aqui representada por algumas figuras que escolhi para este livro: o esplêndido poeta modernista Fernando Pessoa e o romancista do século XIX, Eça de Queirós. O romancista brasileiro Machado de Assis, que também figura neste livro, tem uma relação diferente com essa tradição. A minha regra contra os génios vivos impediu-me de incluir o maravilhoso romancista José Saramago, um dos últimos titãs de um género literário em vias de extinção.

[...]

O Adamastor, embora temível, é uma figura de um *pathos* erótico considerável: ele ama desesperadamente Tétis, é enganado por ela e sofre uma metamorfose ovidiana que o deixa convertido no Cabo das Tormentas (agora chamado Cabo da Boa Esperança). Camões, um ironista empedernido e militar, atribui a Vasco da Gama o relato da história, e é o herói que no Canto IX irá desfrutar de Tétis nesse soberbo paraíso erótico, a Ilha dos Amores. Num poema épico nacional mais português que católico romano (apesar da sua piedade professa), o audacioso Camões tira do Alcorão a visão da felicidade sexual que espera os guerreiros do islamismo no Paraíso. Mas o irónico Camões faz melhor que Maomé e permite que Vasco da Gama e os seus heroicos marinheiros experimentem os seus orgasmos imortais com as Ninfas sem o inconveniente de morrer antes.

A obra *Os Lusíadas* trava uma batalha tremenda, não só contra os Muçulmanos e todos os povos que disputam o Império Português, mas contra os poetas Virgílio e Ariosto. Poucos poemas começam tão agressivamente como *Os Lusíadas*; mal começa, Camões proclama: «Cessem do sábio grego [Ulisses] e do Troiano [Eneias]/ As navegações grandes que fizeram...» Vamos ouvir falar de um herói ainda mais heroico, Vasco da Gama, que tem a imensa vantagem de ser uma figura histórica (parente de Camões, por afinidade) mitificada pelo poeta.

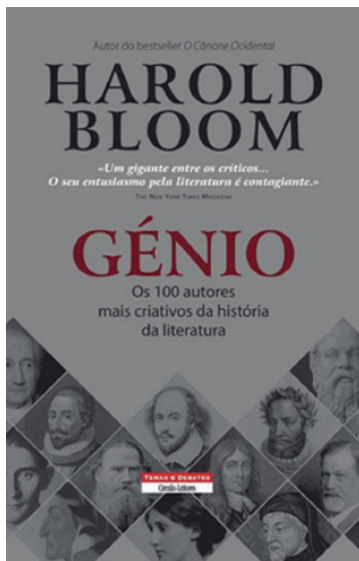
[...]

Mas Camões, tal como o muito diferente Cervantes, era um soldado aguerrido e nascido para aguentar, amparado pelo orgulho nacional de um pequeno país com uma coragem incrível, que conseguira expulsar os Mouros, manter os Espanhóis à distância e dominar os oceanos do mundo, estabelecendo impérios em África, Brasil, Índia e China. Nestes dias de «pós-colonialismo» académico e de «orientalismo», o Portugal do século XVI é considerado um vilão. Claro que eu *não* gostaria de me encontrar lá nesse tempo: ter-me-iam mandado para a fogueira. Mas é preciso ter um toque de perspetiva: os Nórdicos ou Normandos não têm sido objeto de tal censura, presumivelmente porque estavam mais distantes no tempo, e não navegaram sob a cruz da Igreja Católica. Precisamos de ler *Os Lusíadas* como lemos as sagas escandinavas ou *Beowulf*, ou o Livro V de *The Faerie Queen*, em que os Irlandeses selvagens são o inimigo. *Os Lusíadas* foi publicado em 1572, no ano dos massacres de

P

huguenotes no dia de São Bartolomeu, em Paris e por toda a França. Desse turbilhão, surgiu o triunfo de Henrique de Navarra e as epopeias protestantes escritas por poetas da sua corte, Agrippa d'Aubigné e Du Bartas. As guerras religiosas, que nós, com toda a razão, deploramos, nunca acabam: judeus e muçulmanos combatem-se, tal como fizeram no Alcorão; católicos romanos, servos ortodoxos e muçulmanos continuam a lutar entre si nos Balcãs; os exércitos hindus e muçulmanos lutam por Caxemira. Vamos lá dispensar os nossos débeis idealismos: o mundo que Camões descreve continua a ser o nosso mundo, apesar de Portugal já ter regressado a Portugal e o Brasil [ser] rei de si próprio. Ainda que a moralidade contracultural tivesse maior autoridade do que aquela que lhe é atribuída pelas universidades anglo-americanas e pelos meios de comunicação, continua a não ser um bom guia para ler a grande literatura.

Camões morreu numa depressão terrível, em 1580, não por *Os Lusíadas* serem uma obra-prima esquecida, mas em consequência do heroico, mas delirante, desastre africano do rei Sebastião, de 1578, no qual não foi possível recuperar do campo de batalha o corpo do jovem rei. O poeta épico nacional não teve, assim, de sofrer o mito do sebastianismo, que pode ser considerado, consoante a perspetiva, como uma psicose nacional ou como o triunfo da imaginação popular. Fernando Pessoa, o poeta português que mais se aproxima de desafiar Camões, adotou o sebastianismo, embora com reservas, e manteve-se defensivamente afastado de Camões o mais que pôde. Para se perceber porquê, recorro a um breve panorama de algumas das proezas estéticas de *Os Lusíadas*, um poema alusivamente armado contra Virgílio e a literatura do passado.



* Bloom, Harold (2014). “Luís Vaz de Camões (VII – Nezah – Lustru 13)”. In *Génio – Os 100 autores mais criativos da história da literatura*. Lisboa: Temas e Debates / Círculo de Leitores, pp. 574-579. Trad. de Cristina Rodriguez e Artur Guerra, *Genius - a mosaic of one hundred exemplary creative minds*, Nova Iorque: Warner Books, 2002. [Seleção de João Pedro Aido]

Nova Gramática do Latim, Frederico Lourenço*

O poeta da *Eneida*, na verdade, era o grande mestre na criação de um mundo de sentido por meio de uma só palavra. Entre os muitos exemplos possíveis, escolho este: a palavra *dēuinctus* em *Eneida* 8.394. Trata-se de um episódio em que, não pela primeira vez no poema, o poeta nos deixa uma sensação de mal-estar em relação à deusa Vénus, mãe de Eneias e suposta antepassada de Júlio César e de Augusto. O que pensar da estatura moral desta divindade cujo descendente, Augusto, procura impor em Roma uma severa moralidade de costumes? Com efeito, no Canto 8 da *Eneida*, Vénus dirige-se ao seu marido, Vulcano, a fim de lhe pedir armas para Eneias, o filho que ela teve de uma relação extraconjugal. Como se a situação já de si não suscitasse a questão antiga da deusa sexualmente insatisfeita que encontra satisfação com um homem mortal (Anquises), Vergílio encontra uma maneira indireta de achincalhar Vénus na expressão que ele aplica ao marido impotente nas mãos da esposa ardilosa: diz dele que está *aeternō* [...] *dēuinctus amōre* («acorrentado por um amor eterno»).

Ora, a expressão alude à imoralidade de Vénus de duas maneiras. Evoca, num subtilíssimo jogo de palavras, o verso de Lucrecio ["extraordinário poeta do século I a.C.", p. 26, que morre quando Vergílio tem 20 anos] (1.34) em que se fala de Marte na cama com Vénus *aeternō dēuictus uulnere amōris* («vencido pela ferida eterna do amor»). Paralelamente, o jogo de palavras *dēuinctus* / *dēuictus* («acorrentado» / «vencido») faz-nos pensar no adultério de Vénus com Marte nos termos em que ele nos é apresentado no Canto 8 da *Odisseia*, onde o marido da deusa do amor consegue acorrentar os adúlteros na cama para os envergonhar diante dos outros deuses. A diferença – e é aqui que está o ferrão da frase vergiliana – é que a Vénus, antepassada de Augusto, opositor frontal do adultério, não é a ingénua deusa homérica que se deixa acorrentar pelo marido. Esta Vénus romana é uma adúltera que não só vence o amante, o próprio deus da guerra, como mantém acorrentado o esposo traído.

[...]

Quem terá sido a última pessoa a falar latim como língua materna? Em que ano, exatamente, aconteceu com o latim o fenómeno que acontecera antes com as defuntas línguas itálicas? Bem gostaríamos de saber. É que também com o latim se passou, um dia, aquilo que se passara com o osco, quando aquela última pessoa, que ainda crescera a falar osco no colo da mãe, depois falou somente latim com os filhos, deixando, assim, que o osco morresse.

A grande diferença é que embora o latim tivesse deixado, a certa altura, de ser um idioma falado como língua materna, esse facto – fatal e mortífero para a maior parte dos outros idiomas – não afetou minimamente a sua sobrevivência. Em Portugal não falamos, como já referimos, nenhuma das línguas que existiam neste território quando os romanos o conquistaram: falamos, até hoje, uma forma de latim. Enquanto os romanos cá estiveram, não houve, que saibamos, um grande contributo lusitano para a literatura latina. Esse contributo viria, no entanto, um milénio depois do saque de Roma: a partir do século XVI, em pleno Humanismo, floresce em Portugal a criação literária em latim. Quem está a ler este livro talvez não conheça a abundante literatura portuguesa escrita em latim entre os reinados de D. João

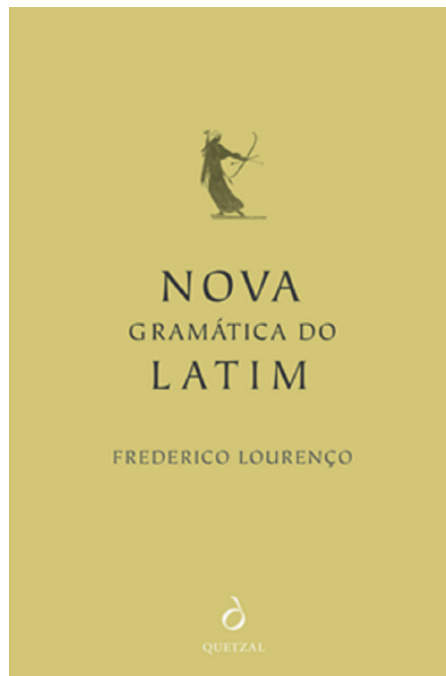
P

III e de D. João V. Será, certamente, algo a descobrir para muitas pessoas e um estímulo, por si só, para aprender latim.

Pois uns quererão aprender latim para ler Agostinho ou Tomás de Aquino ou Pico della Mirandola ou Descartes ou o padre António Vieira. Outras pessoas olharão para a Antiguidade romana, para os grandes autores pagãos, como principal chamariz para pisar a ponte mental que é a aprendizagem da gramática latina. É uma ponte que as levará do português, que é uma forma de latim, para a explosão de nitidez que é o latim propriamente dito. Abre-se-lhes, então, um universo intelectual de cujo interesse não podemos separar o facto de continuar tão válido hoje como era ontem ou há 2000 anos. Na verdade – e para acabarmos no mesmo Canto 6 da *Eneida* [6.179] onde começámos esta introdução –, podemos dizer que estudar latim é um pouco como diz Vergílio:

itur in antiquam siluam

«entra-se numa floresta antiga».



* Lourenço, Frederico (2019). *Nova Gramática do Latim*. Lisboa: Quetzal, pp. 33-34 e 38-39. [Seleção de João Pedro Aido]

Um cânone ocidental e lusófono*

O cânone ocidental e lusófono consagrou, no último ano, as letras de músicas (letras-poema, poemas musicados ou simplesmente poemas) como literatura. Primeiro, com atribuição do prêmio Nobel ao músico (e poeta) estado-unidense Bob Dylan. Depois, com a atribuição do prêmio Camões ao músico (e poeta) brasileiro Chico Buarque, o homenageado desta edição das *Palavras*. Neste Cânone Acidental, propõe-se um percurso intertextual multimodal, com textos poéticos e textos musicais, a partir de duas famosíssimas canções de Chico Buarque que tratam da relação entre Portugal e o Brasil. O *Fado Tropical*, de 1973, foca a semelhança entre a ditadura militar brasileira (1964-1986) e a ditadura portuguesa. Esta canção, claro, só foi amplamente conhecida em Portugal, depois do 25 de abril. Logo em 1974, o franco-egípcio Georges Moustaki lança o seu *Portugal*, com a música do *Fado Tropical*, mas com uma letra-poema completamente diferente que celebra a revolução “en avril au Portugal”. Ambas as canções são fados que falam de abril e de Portugal – que incrível coincidência Buarque falar de abril antes do 25 de abril! Depois da revolução em Portugal, o autor lança a canção *Tanto Mar*, em 1975, em que exalta a revolução dos cravos e realça a diferença entre a situação política portuguesa e brasileira. Em 1978, uma segunda versão da letra-poema lamenta o fim do processo revolucionário.

Mas a ligação entre fado, abril e Portugal não é uma originalidade de Chico Buarque. Quando ele tinha 9 anos, houve um megassucesso nos Estados Unidos e no mundo ocidental, que estabelecia esta ligação. A versão em inglês, *April in Portugal. The Whisp’ring Serenade*, foi lançada, em 1953, pelas vozes de Vic Damone, de Tony Martin e de Eartha Kitt. Uma versão instrumental foi registada por Louis Armstrong, no mesmo ano. A versão em francês, *Avril au Portugal*, já tinha sido publicada, cantada por Ivette Giraud (1950). A música do megassucesso era a do fado *Coimbra*, de Raul Ferrão (1947), popularizado pela já mundialmente reconhecida Amália. Terá Chico Buarque sido inspirado por tanto abril em Portugal, no fim da sua infância?

Fado Tropical (Chico Buarque, 1973)

Oh, musa do meu fado
Oh, minha mãe gentil
Te deixo consternado
No primeiro abril

Mas não sê tão ingrata!
Não esquece quem te amou
E em tua densa mata
Se perdeu e se encontrou
Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal
Ainda vai tornar-se um imenso Portugal!

“Sabe, no fundo eu sou um sentimental. Todos nós herdamos no sangue lusitano uma boa dosagem de lirismo (além da sífilis, é claro). Mesmo quando as minhas mãos estão ocupadas em torturar, esganar, trucidar, o meu coração fecha os olhos e sinceramente chora...”

Com avencas na caatinga
Alecrins no canavial
Licores na moringa
Um vinho tropical
E a linda mulata
Com rendas do Alentejo

P

De quem numa bravata
Arrebato um beijo
Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal
Ainda vai tornar-se um imenso Portugal!

Meu coração tem um sereno jeito
E as minhas mãos o golpe duro e presto
De tal maneira que, depois de feito
Desencontrado, eu mesmo me contesto

Se trago as mãos distantes do meu peito
É que há distância entre intenção e gesto
E se o meu coração nas mãos estreito
Me assombra a súbita impressão de incesto

Quando me encontro no calor da luta
Ostento a aguda empunhadora à proa
Mas meu peito se desabotoa

E se a sentença se anuncia bruta
Mais que depressa a mão cega executa
Pois que senão o coração perdoa

Guitarras e sanfonas
Jasmins, coqueiros, fontes
Sardinhas, mandioca
Num suave azulejo
E o rio Amazonas
Que corre Trás-os-Montes
E numa pororoca
Deságua no Tejo
Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal
Ainda vai tornar-se um império colonial!
Ai, esta terra ainda vai cumprir seu ideal
Ainda vai tornar-se um império colonial!

Portugal (Georges Moustaki, 1974)

Oh muse ma complice
Petite sœur d'exil
Tu as les cicatrices
D'un 21 avril

Mais ne sois pas sévère
Pour ceux qui t'ont déçue
De n'avoir rien pu faire
Ou de n'avoir jamais su

A ceux qui ne croient plus
Voir s'accomplir leur idéal
Dis leur qu'un œillet rouge
A fleuri au Portugal

On crucifie l'Espagne
On torture au Chili
La guerre du Viêt-Nam
Continue dans l'oubli

Aux quatre coins du monde
Des frères ennemis
S'expliquent par les bombes
Par la fureur et le bruit

A ceux qui ne croient plus
Voir s'accomplir leur idéal
Dis-leur qu'un œillet rouge
À fleuri au Portugal

Débouche une bouteille
Prends ton accordéon
Que de bouche à oreille
S'envole ta chanson

Car enfin le soleil
Réchauffe les pétales
De mille fleurs vermeilles
En avril au Portugal

Et cette fleur nouvelle
Qui fleurit au Portugal
C'est peut-être la fin
D'un empire colonial

superpartituras.com.br/chico-buarque/fado-tropical

Tanto Mar I (Chico Buarque, 1975)

Sei que estás em festa, pá
Fico contente
E enquanto estou ausente
Guarda um cravo para mim

Sei que há léguas a nos separar
Tanto mar, tanto mar
Sei também quanto é preciso, pá
Navegar, navegar

Eu queria estar na festa, pá
Com a tua gente
E colher pessoalmente
Uma flor do teu jardim

Lá faz primavera, pá
Cá estou doente
Manda urgentemente
Algum cheirinho de alecrim

Tanto Mar II (Chico Buarque, 1978)

Foi bonita a festa, pá
Fiquei contente
E inda guardo, renitente
Um velho cravo para mim

Sei que há léguas a nos separar
Tanto mar, tanto mar
Sei também quanto é preciso, pá
Navegar, navegar

Já murcharam tua festa, pá
Mas certamente
Esqueceram uma semente
Nalgum canto do jardim

Canta a primavera, pá
Cá estou carente
Manda novamente
Algum cheirinho de alecrim

P

April in Portugal. The Whisp'ring Serenade (Jimmy Kennedy, 1953)

I found my April dream in Portugal with you
When we discovered romance, like we never
knew.
My head was in the clouds, My heart went
crazy too,
And madly I said: "I love you."

Too soon I heard you say:
"This dream is for a day"
That's Portugal and love in April!
And when the showers fell,
Those tears I know so well,
They told me it was spring fooling me.

I found my April dream in Portugal with you
When we discovered romance, like I never
knew.
Then morning brought the rain,
And now my dream is through
But still my heart says "I love you."

This sad reality, to know it couldn't be,
That's Portugal and love in April!
The music and the wine convinced me you
were mine,
But it was just the spring fooling me.

I found my April dream in Portugal with you
When we discovered romance, like I never
knew.
Then morning brought the rain,
And now my dream is through
But still my heart says "I love you."

Avril au Portugal (Jacques Larue, 1949)

Je vais vous raconter
Ce qui m'est arrivé
Sous un ciel où l'été
S'attarde
Histoire d'amoureux
Voyage aventureux
Que pour les jours heureux
Je garde
Un grand navire à quai,
La foule débarquait
Deux yeux sous des bouquets
Regardent
L'amour devait rôder
Puisqu'on s'est regardés
Et que mon coeur s'est mis à chanter ...

Avril au Portugal,
A deux c'est idéal,
Là-bas si l'on est fou,
Le ciel l'est plus que vous,
Pour un sentimental
L'amour existe-t-il
Ailleurs qu'au Portugal
En Avril.

Le soir sous mes yeux clos
Glissant au fil de l'eau
Je vois par le hublot
La rive
Des voiles de couleur
De lourds parfums de fleurs

Des chants de bateleurs
 M'arrivent...
 Tout ça berce mon coeur
 D'un rêve de bonheur
 Dont les regrets ailleurs
 Me suivent,
 L'amour devait savoir
 En nous suivant le soir
 Que j'aimerais un jour la revoir...

Avril au Portugal,
 A deux c'est idéal,
 Là-bas si l'on est fou,
 Le ciel l'est plus que vous,
 Mais sans penser à mal
 Son coeur attendra-t-il
 Que j'aïlle au Portugal,
 En avril.

Not dark yet (Bob Dylan, 1997)

Shadows are falling and I've been here all day
 It's too hot to sleep, time is running away
 Feel like my soul has turned into steel
 I've still got the scars that the sun didn't heal
 There's not even room enough to be anywhere
 It's not dark yet, but it's getting there

Well, my sense of humanity has gone down the
 drain
 Behind every beautiful thing there's been some
 kind of pain
 She wrote me a letter and she wrote it so kind
 She put down in writing what was in her mind
 I just don't see why I should even care
 It's not dark yet, but it's getting there

Well, I been to London and I've been to gay
 Paree
 I followed the river and I got to the sea
 I've been down on the bottom of a world full of
 lies
 I ain't looking for nothing in anyone's eyes
 Sometimes my burden seems more than I can
 bear
 It's not dark yet, but it's getting there

I was born here and I'll die here against my will
 I know it looks like I'm moving, but I'm
 standing still
 Every nerve in my body is so vacant and numb
 I can't even remember what it was I came here
 to get away from
 Don't even hear a murmur of a prayer
 It's not dark yet, but it's getting there

* Chico Buarque, Georges Moustaki, Jimmy Kennedy, Jacques Larue e Bob Dylan [introdução e seleção de Paulo Feytor Pinto].

P

A Corte da Rainha D. Maria I, William Beckford*

Em 1760, nasce, em Londres, William Beckford. A sua adolescência é vivida em Génova. Em Inglaterra, um escândalo interrompe-lhe a carreira política, situação que o impele a viajar pela Europa.

No ano de 1787, é acolhido em Lisboa, como hóspede do embaixador de Inglaterra.

As notícias de viagem de Beckford acerca da passagem por Portugal, encontram-se coligidas na obra *A Corte da Rainha D. Maria I*.

Os excertos apresentados respeitam a tradução anónima, publicada em 1901 pela Livraria Editora Tavares Cardoso & Irmão.

30 de junho de 1787

Depois do jantar saímos a fazer visitas. Nunca vi tão cruéis altos e baixos, tão íngremes subidas e tão declives ladeiras, como a gente encontra a cada passo quando anda por Lisboa. Mais de cinquenta vezes me julguei prestes a cair ao Tejo, ou a ser precipitado em covões de areia, entre sapatos velhos, gatos mortos e bruxas pretas, que se escondem nessas cavernas e covis, para aí lerem as sinas e venderem feitiços contra as febres!

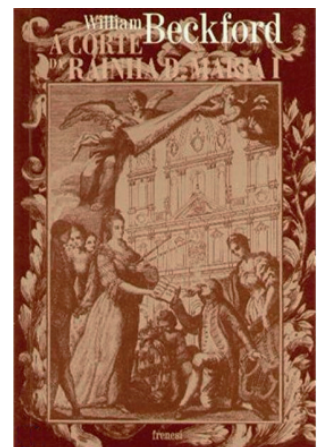
A Inquisição lança muitas vezes a garra a estas desgraçadas sibilas, e tortura-as abominavelmente. Vi arrastar uma para a rua, quando eu passava pelas ruínas de um palácio derrubado pelo terremoto. Não posso dizer se era algum familiar da Inquisição, que lhe deitara a unha, ou algum crente burlado, que lhe estava pedindo contas. Fosse o que fosse, julguei-me feliz quando desapareceu da minha vista aquela hedionda criatura, cujos uivos e contorções eram verdadeiramente horríveis.

Quanto melhor se conhece Lisboa, menos esta cidade corresponde à expectativa provocada pelo seu magnífico aspeto quando vista do rio. Se um viajante pudesse ser transportado, repentinamente e sem prevenção, a muitos pontos da cidade, concluiria com razão que tinha atravessado uma série de aldeias grosseiramente unidas entre si, e dominadas por maciços conventos.

19 de outubro de 1787

A minha saúde melhora progressivamente. Os dias alegres e claros, que desfrutamos agora, dão-me a mais viva sensação da existência. Monto a cavalo, passeio, e subo quanto quero, sem me fatigar.

O vale de Colares é para mim uma fonte de perene distração. Descobri muitas veredas que, através de matas de castanheiros e pomares nos levam a uns sítios acidentados e verdejantes, onde os loureiros bravos e as moitas de limoeiros pendem livremente sobre a margem pedregosa de um pequeno rio, e deixam cair na corrente as suas flores e os seus frutos. Podeis andar milhas a cavalo ao longo das margens deste delicioso rio, surpreendendo infinitas perspectivas de matos floridos, por entre os troncos dos choupos e das nogueiras. A paisagem é realmente elísia, como a



que os poetas inventaram para morada dos espíritos bem-aventurados.

Os musgosos fragmentos de rocha, os pitorescos lascados e as pontes rústicas, que se encontram a cada passo, trazem-nos à imaginação a Sabóia e a Suíça, mas a natureza exótica da vegetação, o rigoroso verde dos limoeiros, o fruto dourado da laranjeira, a florida murta e a rica fragrância da relva, matizada com as mais brilhantes e aromáticas flores, permitiam que eu, sem violento esforço da fantasia, me julgasse no jardim das Hespérides, esperando ver o dragão debaixo de cada árvore.

* Beckford, William (2007). *A Corte da Rainha D. Maria I.* Lisboa: Frenesi, pp. 60-61 e 143-144.
[Seleção de Teresa Vieira da Cunha]

P

*Passaredo**

Ei, pintassilgo
Oi, pintaroxo
Melro, uirapuru
Ai, chega-e-vira
Engole-vento
Saira, inhambu
Foge asa-branca
Vai, patativa
Tordo, tuju, tuim
Xô, tié-sangue
Xô, tié-fogo
Xô, rouxinol sem fim
Some, coleiro
Anda, trigueiro
Te esconde colibri
Voa, macuco
Voa, viúva
Utiriti
Bico calado
Toma cuidado
Que o homem vem aí
O homem vem aí
O homem vem aí

Ei, quero-quero
Oi, tico-tico
Anum, pardal, chapim
Xô, cotovia
Xô, ave-fria
Xô, pescador-martim
Some, rolinha
Anda, andorinha
Te esconde, bem-te-vi
Voa, bicudo
Voa, sanhaço
Vai, juriti
Bico calado
Muito cuidado
Que o homem vem aí
O homem vem aí
O homem vem aí

* Chico Buarque & Francis Victor Walter Hime, no disco *Meus Caros Amigos* (1976). [Seleção de Filomena Viegas]

Lugares virtuais

João Pedro Aido

www.dlc.pt/cursos/linguas/curso-meu-portugues/

Página da Distance Learning Consulting que, em colaboração com a Faculdade de Letras de Lisboa (FLL), apresenta um curso de Português Língua Estrangeira para todos os que, em qualquer ponto do mundo, queiram aprender Português. Há vários níveis de aprendizagem e exigência e os cursos estão disponíveis em linha, podendo ser acedidos por computador, *tablet* ou telemóvel inteligente.

www.dlc.pt/entrevista-realizada-pela-tsf/

Neste linque, podemos aceder à entrevista da rádio TSF ao diretor da FLL, Miguel Tamen, para podermos saber mais sobre este curso de Português. Diz orgulhosamente o diretor da FLL que se trata de uma plataforma que permite ensinar português como língua estrangeira em qualquer parte do mundo: as pessoas compram uma licença e, desse modo, passam a ter acesso à página onde estão as lições, os conteúdos e os testes que farão depois de cada módulo. Os testes são corrigidos por “pessoas verdadeiras” e existe uma secretaria com “pessoas de carne e osso” junto de quem os aprendentes, como às vezes se diz, poderão tirar todas as dúvidas. Há um total de seis níveis e a licença custa 400 euros por nível, sendo o primeiro o correspondente ao nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, mas o mais importante é saber que há muitas razões para em diferentes partes do mundo as pessoas quererem aprender português – por terem negócios ou razões comerciais com países onde se fala a língua de Camões, por alguém, que já não fala português, ter uma avó portuguesa e querer falar com ela, ou simplesmente por curiosidade, entre muitas outras razões, como querermos saber mais sobre o fado ou a saudade. A aplicação está disponível em 8 línguas, incluindo russo, chinês e árabe.

www.nippo.com.br

Página brasileira dedicada ao Japão: notícias, culinária, artesanato, entrevistas, história e cultura, entre muitas outras secções, que incluem um curso de japonês.

www.nippo.com.br/2.semanal.aula/index.php

Nesta página, em particular, encontramos um exemplo de dezenas de aulas de *kanji* e de conversação.

Na aula 5 de *kanji*, por exemplo, encontramos a explicação relativa à palavra

小包

que aparece como “encomenda postal”: de facto, a palavra *kozutsumi* é formada pelos kanjis “ko” e “tsutsumi”, que vêm da figura que representa a mulher com o filho na barriga. O *kanji* “ko” significa ‘pequeno’ e “tsutsumi” ‘embrulhar’. A junção dos dois, ou seja, *kozutsumi*, significa ‘pequena coisa embrulhada’.

P

www.nippobrasil.com.br/zashi/2.haikai.mestres/093.shtml

Uma página com a história de haicais de vários mestres. De Matsuo Bashô (1644-1694), por exemplo, podemos ler o seguinte poema:

野ざらしを
心に風の
しむ身哉
松尾芭蕉

nozarashi o
kokoro ni kaze no
shimu mi kana

Este haikai pode ser traduzido por

No pensamento
Um esqueleto abandonado –
Arrepios ao vento.

Uma possível interpretação:

Este haikai foi escrito em 1684, como parte do primeiro diário de viagem de Bashô, Nozarashi kikô (Diário de um esqueleto abandonado ao tempo). Especialmente após o falecimento da sua mãe e, meses antes, o incêndio que destruiu a sua cabana, Bashô convenceu-se de que nada é permanente na vida e que, sendo assim, o homem é um eterno viajante na sua passagem pela terra. Por causa disso, Bashô começou a empreender viagens pelo interior do Japão, com o propósito de se fortalecer espiritualmente. Neste haikai, o poeta mostra a sua firme disposição de partir, ainda que esteja consciente dos perigos da jornada, como o de eventualmente morrer no caminho, por causa de alguma doença ou um ataque de bandidos, vendo o seu corpo transformar-se, por fim, num esqueleto abandonado à beira da estrada. Ao pensar em tudo isso, o vento de outono que ora sopra parece penetrar na pele, provocando arrepios. O “kigo” (termo de estação) é “shimu mi” ou “mi ni shimu”, literalmente “penetrar no corpo”, que se refere à sensação vivida à medida que o outono se aprofunda e o frio se torna mais forte.

ensina.rtp.pt/artigo/natalia-correia/

Vídeo da série RTP Ensina sobre Natália Correia, um retrato de uma poeta desassomburada, autora do poema “Queixa das Almas Jovens Censuradas”, que se tornará particularmente célebre na versão cantada por José Mário Branco.

teamlab.art

O coletivo teamlab, sediado no Japão, junta profissionais criativos de várias áreas ligadas à sociedade digital (artistas, programadores, engenheiros, profissionais de animação gerada em computador (CGA), matemáticos, arquitetos, *web designers* e editores gráficos e outros especialistas ultratecnológicos), procurando um equilíbrio entre arte, ciência, tecnologia e criatividade.

As suas obras, que podem ser consultadas neste endereço, encontram-se em museus de todo o mundo: Tóquio, Quioto, Kanazawa, Tokushima, Xangai, Pequim, Shenzhen, Macau, Singapura, Los Angeles,

Nova Iorque, Washington, Palo Alto, Minneapolis, Honolulu, Melbourne, Sydney, Aarhus, Helsínquia, Paris, Londres, Madrid, Milão, Veneza, Istanbul, entre outros lugares, que podem incluir, por exemplo, a ilha de Kyushu ou umas cataratas nas montanhas de Shikoku, no Japão, onde flores nascem e se dispersam permanentemente na forte água corrente e nas pedras que a rodeiam.

paralleplatform.org

Página da Parallel, plataforma que procura estabelecer um espaço inclusivo e amplo para a fotografia europeia, desenvolver novas ligações entre instituições artísticas e os criadores, estimular a produção artística de conteúdo relevante e, entre outros, desenvolver a mobilidade transnacional de artistas e do trabalho artístico.

formatfestival.com

Página do Format, o mais importante festival internacional contemporâneo de fotografia no Reino Unido.

www.charlottemano.com

Página da fotógrafa Charlotte Mano. Acerca da série “visions scotopiques”, diz a artista:

La nuit, dans le bruit des pixels, les corps existent toujours mais leur manifestation semble altérée, incertaine, à la limite de la perte.

L’ambivalence de leur apparition et disparition témoigne d’une humanité hypersensible où le spectateur se voit contraint d’abandonner une stérile signification référentielle et d’accepter que le noir complet soit le catalyseur d’une nouvelle approche imaginaire voire poétique. Dans cette vision scotopique les matières s’entremêlent et se répondent si bien que l’on se perd dans celle du corps, celle de la nuit, celle de l’image. Nous voilà explorant ces spectres dans le “processus de leur évanouissement” (Régis Durand), imaginant une rencontre, percevant une absence.

Ainsi nous rentrons dans un rapport sensuel à l’image: la contrainte de la visibilité oblige à «déchiffrer» l’autre, à le «voir», dans sa présence fragile.

www.andrejlamut.si

Página de Andrej Lamut, artista visual e fotógrafo esloveno, cujas fotografias não transportam traços de tempo, espaço ou acontecimentos específicos, ficando o espetador com a impressão de que aquilo que se vê nas fotografias se repete infinitamente, como um motivo capturado no círculo interminável da sua própria existência. É o caso da série Mnemosis, cujo trabalho foi produzido no âmbito da plataforma Parallel e acerca da qual se pode ler na sua página esta apresentação:

Mnemosis is a photographic series by Andrej Lamut, in which he deliberately moves away from depicting the material reality to unveil vast inner worlds, full of inexplicable, often fictitious images. In the series, the author explores daytime parahypnagogia, an altered state of consciousness between sleep and wakefulness, usually accompanied by flashes of thought, insight or creativity, that are quickly forgotten once the episode has passed. Lamut understands Mnemosis as the embodiment of what re-

P

mains after a daytime parahypnagogic experience: the visual materialisation of the distant, inaccessible thought in ones' mind. Photographs from the series do not try to recreate the mental images seen during such episodes, but rather create the atmosphere of experiencing said mental state.

ramonaguntert.com

A artista alemã Ramona Güntert trabalha em Londres e tem-se interessado pela relação entre imagens, corpos, materiais e a sua existência na natureza. Para ela, a fotografia é uma experiência física e o dia a dia é transformado por esta arte em qualquer coisa de imaginativo, que desafia este meio de comunicação e a sua existência enquanto material impresso. Güntert cria espaços com imagens e camadas de diferentes materiais, pega em fragmentos da natureza e liga-os de novas maneiras, construindo uma linguagem a que a artista chama a sua própria taxidermia.

www.magnumphotos.com/photographer/paolo-pellegrin

O fotógrafo Paolo Pellegrin nasceu em Roma, onde estudou arquitetura antes de se dedicar à fotografia, sendo atualmente representado pela Magnum e trabalhando ainda para a revista americana *Newsweek* e alemã *Zeit*. É um dos grandes fotógrafos do nosso tempo cuja série “Un’antologia” é descrita por Hilary Roberts como uma jornada das trevas em direção à luz, acompanhada por elementos de horror, desespero, caos, incerteza, beleza e esperança.

www.karawalkerstudio.com

Página da artista americana Kara Walker, conhecida pelas suas investigações sobre raça, género, sexualidade e violência que ela desconstrói em silhuetas que podem ser vistas em exposições em todo o mundo.

www.martinfirrell.com

Martin Firrell, artista britânico nascido em Paris, usa a linguagem para estimular o debate no espaço público e promover a mudança social e tornar o mundo mais humano. Muitas vezes o seu trabalho é descrito como “arte como debate” e é necessariamente polémico. Firrell diz, por exemplo, que o que dá sentido à vida é, por exemplo, o medicamento que me deixa ir à praia todos os dias. Ou, num cartaz de 2019: “Ugly sweaty men become CEOs all time. Ugly sweaty women don’t”.

www.oliverbeer.co.uk

Página do artista britânico Oliver Beer, que vive e trabalha em Kent e Paris e cujo trabalho cruza disciplinas como escultura, música e cinema. Em “Composition for Mouths (Songs My Mother Taught Me) I & II”, que preparou para a 21.ª Bienal de Sidney, o artista pediu aos cantores para recordarem as mais antigas canções da sua infância, cujas melodias foram depois incorporadas em novas formas compositivas – juntando os seus lábios de modo a criar uma única cavidade bucal, os cantores exploram as frequências que ressoam das faces de cada um como se fosse uma nova arquitetura. Os cantores misturam as suas vozes para criar interações rítmicas e harmónicas microtonais conhecidas como “beats” enquanto combinam as formas adaptadas da música de que se lembram.

digitarq.arquivos.pt

Portal de pesquisa do Arquivo Nacional da Torre do Tombo, cuja página visa simplificar e permitir ao leitor usufruir à distância, através da Internet, de um conjunto de serviços que neste momento apenas são disponibilizados presencialmente no Arquivo, e.g., consultar o catálogo da instituição, visualizar documentos digitalizados, solicitar reproduções digitais, reservar documentos para leitura presencial, solicitar certificados, obter informações, entre outros.

advances.sciencemag.org/content/5/11/eaax5489

Neste artigo, “Why Molière most likely did write his plays”, publicado por Florian Cafiero e Jean-Baptiste Camps na revista *Science Advances*, os autores dão uma resposta científica sofisticada, explorando analítica e linguisticamente um grande *corpus* de peças do tempo de Molière (1622-1673), o que inclui a análise do léxico (frequência de lemas ou formas canônicas de palavras), o léxico das rimas, a forma das palavras, os afixos, as sequências morfossintáticas, ou palavras de classes fechadas, por exemplo, para provar algorítmicamente que as peças do autor de *O Misanthropo* foram de facto escritas por ele e não por nenhum dos seus contemporâneos, como Pierre Corneille, o que era sustentado por Pierre Louÿs em 1919 e não convincentemente refutado desde então.

www.youtube.com/watch?v=op-59Ml7YZQ

Linque para a gravação da ópera *Madama Butterfly*, de Giacomo Puccini, dirigida por Riccardo Chailly em 2016 no Teatro alla Scala, em Milão, com Maria José Siri como Madama Butterfly e Bryan Hymel como Pinkerton.

www.luisacostagomes.org

Página da escritora Luísa Costa Gomes, em cuja “casa” se pode ler, sobre as *Troianas* nas Ruínas do Carmo, a partir da peça *Troianas*, de Eurípedes, que Luísa Costa Gomes traduziu a partir do original grego da edição crítica de David Kovacs, LOEB, 1999, e da tradução / dramaturgia grego-inglês de George Theodoridis:

Troianas é a segunda peça de uma trilogia com que Eurípedes foi a concurso nas festas em honra de Dionísus, no ano de 415 A.C.. Das peças anteriores, *Alexandros* e *Ganimedes*, restam apenas poucos fragmentos. Com esta tragédia, Eurípedes ficou em segundo lugar no concurso. Talvez se consiga perceber porquê. Ninguém gosta de se ver retratado como um selvagem. De facto, o ponto de vista dominante é o da Rainha de Tróia, agora escrava atribuída ao vil e traiçoeiro Ulisses. Nenhum dos outros pontos de vista tem a sua força, a sua grandeza, nem a sua dignidade. E o seu é um lamento ora indignado, ora patético, pela destruição caótica, que esmaga, humilha e desrespeita até o que é sagrado para vencidos e vencedores. Aqui, a *hybris*, a arrogância da onipotência, é do vencedor. A vitória leva-o à presunção de que pode fazer tudo. *Troianas* é um longo prólogo aos seus futuros sofrimentos, vaticinados por Cassandra, a sacerdotisa de Apolo, filha de Hécuba, e arrematada para concubina de Agamémnon. A sequência de horrores é tal que envergonha até o mensageiro. Taltíbio é essa figura de soldado meio Chveik, que faz o possível por passar a mensagem de que não tem qualquer responsabilidade no morticínio que é obrigado a anunciar.

P

Troianas é uma tragédia que pede compaixão pelos inimigos. Que pede humanidade na guerra e racionalidade na destruição. Que pede justiça quando estão em causa o amor próprio e o interesse. Que pede respeito por quem se viu privado de tudo e silêncio para que se oiça o seu lamento. Todos são valores excelsos que levantam a fasquia do humano – e os exércitos reunidos dos Gregos, vencida Tróia por um estratagema mesquinho, não ficam bem na imagem. Pode debater-se se Eurípides estaria a comentar a recente expedição à ilha de Melos, saqueada e destruída no inverno de 416-415 A.C. ou episódios das Guerras do Peloponeso que opôs Atenas a Esparta, e cujos primeiros conflitos menores remontavam a 460 A.C.. Mas o que não falta no século são conflitos para assunto de tragédia. O século V A.C. começa com a guerra contra os Persas e as duas batalhas decisivas, Maratona e Salamina, foram vencidas pelos Atenienses. Depois da formação da Liga de Delos consolida-se a hegemonia ateniense no Egeu e a constituição do seu império. É natural que se discutisse em Atenas o sentido desta civilização e desta devastação, do que significava ser “ateniense” e não “bárbaro”. E Eurípides põe na boca de Cassandra essa verdade tão simples: os Gregos vieram “não porque lhes faltasse terra onde viver, ou vissem destruídas as altas torres das suas cidades”. Vieram por ganância, que fingiram ser amor-próprio ferido, e não deixaram pedra sobre pedra. *Troianas* põe em cena a tragédia das mulheres: sacrificadas aos deuses, raptadas, tratadas como “mero saque”, como diz Andrómaca, viúva de Heitor, rei de Tróia. É um verdadeiro manual de sobrevivência para as classes oprimidas. As personagens femininas são arquétipos ainda hoje reconhecíveis: Hécuba, a Velha Rainha-Matriarca; Andrómaca, a Mulher Séria cuja seriedade é motivo da concupiscência masculina; Cassandra, a Louca-Delirante, possuída pelo deus, cuja virgindade sagrada é motivo da concupiscência masculina; Helena, a Bela Com Senão, Deusa e Hetaira, cuja beleza vivida é motivo... etc.. E o coro das escravas, a quem não resta mais do que imaginar o futuro amo, e esperar que ao menos viva num país fértil e seja bom e feliz.

Esta tradução procura estar perto da letra (por vezes, admito, excessivamente perto) do texto de Eurípides, que é, valha-nos Deus, um autor muito pouco dado aos enfeites. A frase é clara e escorreita e diz o que é preciso. Nem se pediam enfeites em temas tão dolorosos. Valem as ideias e o que elas fazem. Comecei por traduzir do inglês a tradução / dramaturgia de George Theodoridis, depois com Tim Eckart fiz a revisão a partir do texto grego, o que alterou substancialmente o tom e a atmosfera da tradução portuguesa.

www.youtube.com/watch?v=zDTfJMkUQls

Os Heroes Are Gang Leaders – Jazz e *spoken word* – estiveram na Gulbenkian no Jazz em agosto e as suas The Amiri Baraka Sessions foram assim apresentadas:

Nascidos do encontro entre o saxofonista James Brandon Lewis e o poeta e fotógrafo Thomas Sayers Ellis, os Heroes Are Gang Leaders formaram-se na sequência da morte do poeta e ativista Amiri Baraka. A Baraka, firme crente na capacidade de as palavras e a arte produzirem uma real transformação no mundo, Lewis e Ellis foram buscar a insubmissão, criando uma música em que jazz, hip-hop e spoken word são as armas apontadas à mudança. À frente de um coletivo de dez músicos e cantores, os dois líderes dirigem, em palco, verdadeiras sessões de celebração da cultura negra e de permanente questionamento dos desequilíbrios sociais das nossas sociedades.

www.youtube.com/watch?v=n8YC1-EtoLY

Primeira parte da entrevista com José Mário Branco realizada em Paris, em 15 de outubro de 2017, no quadro do projeto de “Artistas portugueses em Paris – uma história oral”, e conduzida por António Con-tador.

www.youtube.com/watch?v=BoKtBUDpEuA

José Mário Branco apresenta ao vivo o poema “Queixa das Almas Jovens Censuradas”, de Natália Correia:

Dão-nos um lírio e um canivete
E uma alma para ir à escola
Mais um leteiro que promete
Raízes, hastes e corola

Temos fantasmas tão educados
Que adormecemos no seu ombro
Somos vazios despovoados
De personagens de assombro

Dão-nos um mapa imaginário
Que tem a forma de uma cidade
Mais um relógio e um calendário
Onde não vem a nossa idade

Dão-nos a capa do evangelho
E um pacote de tabaco
Dão-nos um pente e um espelho
Pra pentearmos um macaco

Dão-nos a honra de manequim
Para dar corda à nossa ausência.
Dão-nos um prémio de ser assim
Sem pecado e sem inocência

Dão-nos um cravo preso à cabeça
E uma cabeça presa à cintura
Para que o corpo não pareça
A forma da alma que o procura

Dão-nos um barco e um chapéu
Para tirarmos o retrato
Dão-nos bilhetes para o céu
Levado à cena num teatro

Dão-nos um esquife feito de ferro
Com embutidos de diamante
Para organizar já o enterro
Do nosso corpo mais adiante

Penteiam-nos os crânios ermos
Com as cabeleiras das avós
Para jamais nos parecermos
Connosco quando estamos sós

Dão-nos um nome e um jornal
Um avião e um violino
Mas não nos dão o animal
Que espeta os cornos no destino

Dão-nos um bolo que é a história
Da nossa história sem enredo
E não nos soa na memória
Outra palavra que o medo

Dão-nos marujos de papelão
Com carimbo no passaporte
Por isso a nossa dimensão
Não é a vida, nem é a morte

P

www.youtube.com/watch?v=cuMcEC8YygU

Os Dead Combo com Camané na canção “Inquietação”, de José Mário Branco – quatro génios que interligam brilhantemente literatura e música:

A contas com o bem que tu me fazes
A contas com o mal por que passei
Com tantas guerras que travei
Já não sei fazer as pazes

São flores aos milhões entre ruínas
Meu peito feito campo de batalha
Cada alvorada que me ensinas
Oiro em pó que o vento espalha

Cá dentro inquietação, inquietação
É só inquietação, inquietação
Porquê, não sei
Porquê, não sei
Porquê, não sei ainda

Há sempre qualquer coisa que está pra acontecer
Qualquer coisa que eu devia perceber
Porquê, não sei
Porquê, não sei
Porquê, não sei ainda

Ensinas-me fazer tantas perguntas
Na volta das respostas que eu trazia
Quantas promessas eu faria
Se as cumprisse todas juntas

Não largues esta mão no torvelinho
Pois falta sempre pouco para chegar
Eu não meti o barco ao mar
Pra ficar pelo caminho

Cá dentro inquietação, inquietação
É só inquietação, inquietação
Porquê, não sei
Porquê, não sei
Porquê, não sei ainda

Há sempre qualquer coisa que está pra acontecer
Qualquer coisa que eu devia perceber
Porquê, não sei
Porquê, não sei
Porquê, não sei ainda

Cá dentro inquietação, inquietação
É só inquietação, inquietação
Porquê, não sei
Mas sei
É que não sei ainda

Há sempre qualquer coisa que eu tenho que fazer
Qualquer coisa que eu devia resolver
Porquê, não sei
Mas sei
Que essa coisa é que é linda

www.youtube.com/watch?v=MlmZIazQLJw

Gravação áudio do célebre concerto de Chico Buarque e Caetano Veloso, juntos e ao vivo no Teatro Castro Alves, em Salvador da Baía, no dia 11 de novembro de 1972. Neste caso, em “Você não entende nada”, de Caetano Veloso:

Quando eu chego em casa nada me consola
 Você está sempre aflita
 Lágrimas nos olhos, de cortar cebola
 Você é tão bonita
 Você traz a coca-cola eu tomo
 Você bota a mesa, eu como, eu como
 Eu como, eu como, eu como
 Você não está entendendo
 Quase nada do que eu digo
 Eu quero ir-me embora
 Eu quero é dar o fora
 E quero que você venha comigo
 E quero que você venha comigo
 Eu me sento, eu fumo, eu como, eu não aguento
 Você está tão curtida

Eu quero tocar fogo neste apartamento
 Você não acredita
 Traz meu café com Suita eu tomo
 Bota a sobremesa eu como, eu como
 Eu como, eu como, eu como
 Você tem que saber que eu quero correr mundo
 Correr perigo
 Eu quero é ir-me embora
 Eu quero dar o fora
 E quero que você venha comigo
 E quero que você venha comigo
 E quero que você venha comigo
 E quero que você venha comigo
 E quero que você venha comigo

Essa canção entrecruza-se com “Cotidiano”, uma canção e um poema de Chico Buarque:

Todo dia ela faz tudo sempre igual
 Me sacode às seis horas da manhã
 Me sorri um sorriso pontual
 E me beija com a boca de hortelã

Toda noite ela diz pra eu não me afastar
 Meia-noite ela jura eterno amor
 E me aperta pra eu quase sufocar
 E me morde com a boca de pavor

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
 E essas coisas que diz toda mulher
 Diz que está me esperando pro jantar
 E me beija com a boca de café

Todo dia ela faz tudo sempre igual
 Me sacode às seis horas da manhã
 Me sorri um sorriso pontual
 E me beija com a boca de hortelã

Todo dia eu só penso em poder parar
 Meio-dia eu só penso em dizer não
 Depois penso na vida pra levar
 E me calo com a boca de feijão

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
 E essas coisas que diz toda mulher
 Diz que está me esperando pro jantar
 E me beija com a boca de café

Seis da tarde, como era de se esperar
 Ela pega e me espera no portão
 Diz que está muito louca pra beijar
 E me beija com a boca de paixão

Todo dia eu só penso em poder parar
 Meio-dia eu só penso em dizer não
 Depois penso na vida pra levar
 E me calo com a boca de feijão

P

Seis da tarde, como era de se esperar
Ela pega e me espera no portão
Diz que está muito louca pra beijar
E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pra eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pra eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

Destaques bibliográficos

Filomena Viegas, Associação de Professores de Português:

Coutinho, Antónia & Noémia Jorge (coord.) (2019). *Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais*. Lisboa: Escola de Verão da NOVA FCSH.

Esta publicação resultou do trabalho desenvolvido no Curso da Escola de Verão “Ensinar Português: conteúdos, estratégias e materiais”, que decorreu na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa, em julho de 2019.

Congrega trabalhos sobre treze géneros de texto distintos, produzidos em atividades sociais diversas:

1. géneros produzidos no âmbito da atividade jornalística:
 - artigo de divulgação científica, texto de opinião, carta aberta, crónica;
2. géneros pertencentes ao campo autobiográfico:
 - memórias, autobiografia, diário, relato de viagem;
3. géneros integrados na literatura tradicional:
 - oração protetiva, conto popular;
4. géneros comuns a várias atividades:
 - síntese, resumo, comentário.

Ao incidir sobre estes géneros de texto, as coordenadoras da publicação procuraram, na orientação do curso, por um lado, consolidar conhecimentos fundamentais na área da Gramática e do Texto e tornar familiares metodologias de ensino de conteúdos gramaticais articulados com a compreensão e a produção de textos, por outro, tiveram em conta, na transposição didática de conteúdos de Linguística Textual, os documentos curriculares em vigor, estudos teóricos e textos empíricos, tal como circulam nas práticas de comunicação atuais.

É visível, na apresentação dos trabalhos, que foi seguida uma metodologia de trabalho oficial, envolvendo análise de textos, deteção de regularidades e reflexão sobre os efeitos do contexto de produção e da dimensão estrutural nas marcas linguísticas de cada texto, e delineados em seguida *percursos didáticos* em torno desses textos, géneros textuais ou agrupamento de textos com características semelhantes.

Em cada um dos treze trabalhos reunidos na publicação, caracteriza-se um género de texto, com identificação de aspetos contextuais e posterior deteção dos aspetos organizacionais e das marcas linguísticas presentes no exemplo escolhido. Em seguida, é proposto um percurso didático para ser desenvolvido em sala de aula, incidindo sobre o (s) texto(s) do género sob análise. Os percursos didáticos apresentados destinam-se, na sua quase totalidade, ao 3.º ciclo do ensino básico e ao ensino secundário.

No final da publicação é fornecida uma extensa e completa bibliografia sobre a temática dos textos, géneros de texto e ensino de géneros de texto, seguida de uma lista de títulos organizada segundo os diferentes géneros textuais.

AAPP, parceira nesta publicação digital – <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27607?mode=full> - procura, com a sua divulgação, “alargar o círculo” dos que se interessam pelo estudo e pela transposição didática de conteúdos que articulam a área da Gramática com a área do Texto.

P

É do capítulo “Sobre géneros de texto”, de Antónia Coutinho, a citação escolhida.

Citação:

«Na bibliografia especializada, aparece frequentemente a noção de *tipos de texto* (ou *protótipos textuais*), nem sempre claramente diferenciada da de *géneros*, e os documentos normativos correm o risco de refletir essa ambiguidade – que se pode resolver de forma simples.

Enquanto os géneros de texto funcionam (aparecem, desaparecem, transformam-se) no contexto das atividades sociais a que estão associados, como atrás se viu, os tipos de texto correspondem a estruturas textuais fixas: consideram-se hoje, em geral, os tipos narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialógico. A partir daqui, podem compreender-se dois fatores distintivos: o facto de os géneros terem uma natureza empírica, enquanto os tipos são de carácter teórico; consequentemente, o dinamismo dos géneros, irreduzíveis a uma lista fechada (verificando-se, por exemplo, a coexistência de géneros próximos, sem fronteiras nítidas), por oposição à contenção e rigidez dos tipos, que se definem pela presença (ou ausência) de um conjunto de características claramente identificadas (o que determina, em última análise, a condição tipológica, a que são alheios os géneros de texto).» (p.8)

Qiaorong, Yan & Fleide Daniel Albuquerque (org.) (2019). *O Ensino do Português na China – Parâmetros e Perspectivas*. Natal, RN: EDUFRN.

Compõem o volume, uma publicação digital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), doze ensaios sobre o ensino do português na China, nomeadamente em Macau, nas últimas décadas. Estes ensaios foram produzidos por professores, responsáveis de instituições e investigadores chineses, portugueses e brasileiros.

Os textos, que foram distribuídos em número igual pelas três partes em que esta obra se organiza, referem algumas das ações já concretizadas ou planeadas, envolvendo a formação de professores, os currículos e as licenciaturas em Português, métodos utilizados com alunos chineses, políticas governamentais e acordos entre universidades.

Os quatro textos da primeira parte, "Passado Presente e Futuro do Português na China", tratam de questões relacionadas com as políticas linguísticas na promoção do ensino do Português de 1960 até ao presente. Os textos da segunda parte, "Experiências Chinesas de Ensino do Português", relatam experiências tanto em instituições de ensino superior da China continental, como na Região Administrativa Especial de Macau. Na terceira parte, "Aspectos Glotodidáticos do Ensino de Português na China", expõem-se preocupações concretas relativas ao ensino do Português a alunos chineses.

Os textos são prefaciados por João Malaca Casteleiro, que apresenta uma síntese de cada um deles e chama a atenção para a enorme dimensão de trabalho que tem sido feito, de 2000 até agora, na China e em Macau, para promover a Língua Portuguesa.

Pertence ao texto “Imaginários sobre gramática no contexto universitário chinês de ensino de Português como língua não materna”, na terceira parte, o excerto selecionado, da autoria de Shang Xuejiao, da Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão e Roberval Teixeira e Silva, da Universidade de Macau.

Citação:

«É preciso levar em conta o que o contexto que estudamos está a nos dizer: todos os professores acham importante que a gramática seja trabalhada, inclusive como uma disciplina específica. Esta orientação parece fazer sentido quando falamos de licenciaturas que vão formar profissionais para trabalhar com a Língua Portuguesa. Mas o mais importante é que esses professores, que eram alunos há pouco tempo, ao destacarem a importância da aula de gramática, estão sinalizando a todos que podemos entender esse contexto universitário chinês como também marcado por uma cultura de aprendizagem que dá ênfase a este aspecto formal no ensino de línguas. Neste sentido, metodologias que simplesmente ignoram essa formação cultural podem ser levadas ao fracasso.» (p.282)

Luís Filipe Redes, Associação de Professores de Português**Costa, João e João Couvaneiro (2019), *Conhecimentos vs. competências: uma dicotomia disparatada na educação*. Lisboa: Guerra & Paz.**

Os autores, João Costa, linguista, professor universitário e atual secretário de estado da educação, e João Couvaneiro, investigador e professor universitário de história, discorrem sobre estes termos cruciais da terminologia curricular que têm sido objeto de dúvida entre os professores e de polémica na política educacional. Se os programas de ensino devem ser enunciados de conhecimentos ou de competências foi uma questão que esteve em foco durante o ministério de Nuno Crato que reforçou a associação da expressão “competências” à conotação negativa de “facilitismo”.

Apesar de o título a apodar de disparatada, a dicotomia existe e este exercício é fundamental para o esclarecimento da matéria de que deve ser feito um currículo educacional. Através da investigação do lugar de cada uma das duas componentes da aprendizagem – o conhecimento explícito ou declarativo e a capacidade de realização –, o ensaio mostra que os conhecimentos são indispensáveis à construção das competências e que a formação destas contribui também para a aquisição de mais e mais aprofundados conhecimentos. Para o evidenciar, recorre-se à análise de itens programáticos da língua materna, das ciências e da história, fazendo-se o exercício do que seria, em cada um dos casos tratados, conhecimento sem competência e o seu inverso, competência sem conhecimento.

A articulação entre ambas as componentes é complexa e o texto adverte-nos contra a simplificação que constitui a associação do conhecimento ao ensino e das competências à aprendizagem, pois há numerosos procedimentos que têm de ser ensinados e que fazem parte de competências de todas as áreas, cujo domínio implica memorização que não é uma capacidade relacionada exclusivamente com o conhecimento verbal, teórico ou conceptual.

Distinguir as duas componentes nem sempre é fácil, pois podemos ser levados a pensar que algumas aprendizagens escolares como a leitura são do âmbito das competências, enquanto, por exemplo, a gramática consistiria unicamente em conhecimento. Contradizendo esta perspectiva, o texto mostra como a competência da leitura necessita do conhecimento da forma das letras e da relação entre estas e os fone-

P

mas que representam e como o conhecimento gramatical é severamente limitado se se reduzir a operações de identificação e classificação. Para que este conhecimento seja efetivo é necessário relacioná-lo com a competência da escrita, por exemplo, na implicação que a sintaxe da frase tem na pontuação.

Defendendo um currículo baseado em competências, os autores contestam os que o reduzem a algo facilitista, de menor exigência e de qualidade inferior, portanto, uma forma de fugir às dificuldades do saber. Provam que, com as competências em mente, podemos ir mais longe e de modo mais coerente na aquisição de conhecimentos.

Em resposta ao argumento de que este caminho nos podia levar a excluir conhecimentos não relacionáveis com nenhuma competência, acusando um critério utilitarista, os autores defendem o valor intrínseco do conhecimento e a dificuldade histórica em delimitar útil e inútil, pois a investigação fundamental e, mesmo, especulativa que é comandada pela simples curiosidade resultou em numerosas invenções que mudaram o mundo. Mesmo conhecimentos teóricos, aparentemente inúteis, podem ser integrados num percurso em que o aluno aprende conceitos, factos, regras, etc., e desenvolve competências nesse processo de aprendizagem.

Assim, estas componentes aparecem articuladas em aulas em que não há uma relação hierárquica ou sequencial entre conhecimentos e aplicações.

A avaliação num currículo de competências não se restringe ao que foi memorizado pelos alunos. Pelo contrário, os conhecimentos entram em processos que envolvem competências como resolução de problemas, pensamento crítico, comunicação, autonomia e relação interpessoal que estão consagradas no *Perfil dos Alunos...*, num processo que visa a formação de cidadãos e que tenta incluir todos.

Citação:

«Assim conseguimos perceber que estas alegadas diferenças entre disciplinas são mais reflexo de uma tradição do que propriamente inerentes a uma sua natureza intrínseca. Nesta medida, pensar as diferentes disciplinas nesta aliança entre conhecimentos e competências pode ser uma forma de potenciar uma maior inter-relação entre áreas do currículo e até de descobrir que se pode aprender mais e melhor ao se diversificarem as estratégias através do alargamento de objetivos no trabalho que se desenvolve» (p. 128).

Monteiro-Plantin, Rosemeire Selma (2012), *Fraseologia - era uma vez um patinho feio no ensino da língua portuguesa* (vol. 1). Fortaleza: UFC.

A fraseologia relaciona-se com e integra-se na lexicologia, pois o seu objeto são as unidades linguísticas que ultrapassam a dimensão da palavra e que se apresentam ao falante como totalidades cujo sentido não se deduz facilmente das unidades que as compõem e como itens prontos a utilizar tal como as palavras que compõem o léxico. Tal como as palavras variáveis, também várias destas unidades frásicas são suscetíveis de alguma variação.

É com frases e não com palavras ou unidades significativas mínimas que a aquisição da língua se faz. O trabalho linguístico permite a descoberta de regras e a decomposição e recombinação de elementos mais pequenos que tornam o falante competente para produzir frases e palavras originais. Contudo, há

numerosas frases que funcionam como fórmulas mágicas e que de pouco trabalho sintático necessitam, pois variam muito pouco ou não variam de todo. A utilização da palavra *frase*, neste contexto, relaciona-se mais com o termo *phrase*, em inglês, do que com *sentence* pois a fraseologia abrange expressões que não chegam a constituir frases. Por exemplo, “testa de ferro” é uma *unidade frásica* neste sentido, mas não uma frase. Já “quem espera sempre alcança” constitui uma frase, em português.

Nesta obra, Rosemeire Selma Monteiro-Plantin trata precisamente deste tipo de unidades frásicas cujo âmbito e potencialidades didáticas circunscreve e analisa. O volume aqui referido faz parte de um projeto que inclui outros dois. Este trata dos aspetos teóricos, o segundo, de propostas de atividades e o terceiro, de textos sobre fraseologia de diferentes autores.

Incluem-se no estudo da fraseologia, sem pretender ser exaustivo, provérbios, pragmatemas, expressões idiomáticas, fórmulas situacionais, colocações, frases feitas e chavões. A “colocação” tem uma relativa produtividade por incluir uma base e algo que lhe é adicionado (por exemplo, “abrir fogo” ou “correr perigo”). Um pragmatema, pelo contrário, é uma fórmula completa usada inteiramente como “volto já” ou “consumir preferencialmente antes de”.

Como são tão utilizadas no dia a dia, o ensino da língua não as pode dispensar, pois o seu repetido uso arreda-as da sua categorização como figuras de retórica. Pela sua variedade em forma e extensão, o seu estudo abrange os vários níveis gramaticais - fonologia, morfologia, classes de palavras, sintaxe e semântica.

Uma parte da obra faz relatos de pesquisa. Num deles, descreve-se a metodologia de uma investigação que inclui a produção de fichas para registo de itens com campos como: tipo de expressão, significado, contexto, estrutura sintática, fonte, expressões equivalentes e possibilidade de flexão. Uma outra investigação dedica-se a frases de temática alimentar, sob a designação de “gastronomismos linguísticos” - como por exemplo, “virar frangos” e “encher chouriços”. Apresenta-se também um levantamento de temas de frases que são enumerados e exemplificados: fé, otimismo, esperança, persistência, malandragem, o jeitinho, futebol, estereótipos referentes a outros povos (p. ex. “despedir-se à francesa”) Os objetos de pesquisa para o *corpus* incluem notícias, propaganda, letras de canções, etc..

Citação:

“Faz-se necessário inserir a fraseologia na agenda dos estudos linguísticos, tendo em vista o seu objeto de análise, além de ser relevante para a lexicologia, tradução e ensino de línguas estrangeiras e tratamento automático da linguagem, é também extremamente relevante nos estudos de língua materna” (p. 172).

Teresa Vieira da Cunha, Associação de Professores de Português

Cunha-Henckel, Rosa; Zinka Ziebell (org.) (2013). *Português Tropical: Literatura, Musik und Sprache Brasiliens*. Berlim: Embaixada do Brasil.

A partir de textos literários e de letras de canções da música popular brasileira destina-se, a presente coletânea, à promoção do ensino da língua portuguesa entre estudantes alemães. O material reunido na publicação, apoiada pela Universidade Livre de Berlim, foi testado, na quase totalidade, num projeto-piloto universitário mais abrangente, intitulado *Verbreitung und Vertiefung der Lehre in der Brasilianistik: Literatur und Sprache mit Hilfe neuer Medien*.

O livro encontra-se estruturado em duas partes distintas que, em comum, possuem o facto de combinarem beleza e pragmatismo: a primeira parte é composta por uma antologia de textos literários, com opções que incluem conto, crónica e poesia e, os autores, vão desde os clássicos, de que constituem exemplo Carlos Drummond de Andrade, João Ubaldo Ribeiro ou Clarice Lispector, até a nomes de novas gerações, incluindo-se, neste caso, Angélica Freitas ou Érica Zingano; na segunda parte da antologia são divulgadas letras de temas da música popular brasileira de autores como Chico Buarque, Dorival Caymmi ou Adriana Calcanhotto, entre outros.

Os textos contemplam todos os níveis do «Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas», encontrando-se organizados de acordo com os mesmos.

Um dos objetivos da antologia é o de proporcionar material didático de âmbito cultural aos estudantes de português.

Citação:

«Revelando extremo cuidado na seleção e na adequação de um material complementar, essencial para a aprendizagem da língua de modo vivo, especialmente adequado aos estudantes alemães que têm talento especial para línguas, aliado, no caso, ao interesse pela América Latina e Brasil, este Português Tropical assinala criativamente as misturas do português brasileiro, as “puras misturas”, como diria Guimarães Rosa. Será útil não somente aos estudantes do português brasileiro, mas também a quem ensina português, sem conhecer bem a modalidade brasileira dessa língua. Para eles, será igualmente um roteiro seguro de textos a utilizar na sua prática didática e da adequação destes aos diversos níveis de ensino-aprendizagem.» (pp. 12-13).

Bueno, Luzia & Teresinha da Conceição Costa-Hübes (org.) (2015). *Gêneros Oraís no Ensino*. Campinas SP: Mercado das Letras.

A presente obra reúne diversos textos de investigação sobre a didática da oralidade em sala de aula. Com os artigos coligidos, pretende-se colmatar uma lacuna decorrente do levantamento feito aos estudos nesta área – constata-se que um reduzido número de teses publicadas aborda os géneros orais.

O livro conta com a divulgação de doze artigos, dos quais se destacam os seguintes, a título meramente ilustrativo: «Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva»; «A rádio esco-

lar como um lugar para o ensino da compreensão e produção oral»; «Gêneros orais em situação de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira»; «Gêneros orais, projetos didáticos de gêneros e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar a agir em francês como língua estrangeira».

Citação:

«Em relação ao trabalho com textos orais [...], eles são trabalhados como atividades, ou seja, pede-se ao aluno para “falar com um colega”, discutir conteúdos; ou pede-se que simule situações (no restaurante, em comércios, etc.); entretanto, não se estuda as características dos gêneros textuais orais a serem produzidos, nem se mostra como fazê-lo a partir de uma situação de linguagem. Em outras palavras, eles não são trabalhados enquanto textos, pertencentes a um gênero.

Também na língua materna, o oral tem sido pouco ensinado enquanto gênero, como coloca Marcuschi (2009). Retomando sobretudo teóricos alemães, o autor coloca os gêneros falados e os escritos em um contínuo, mostrando que a dicotomia oral/escrito não deve ser vista como excludente, já que muitos gêneros falados têm características dos escritos e vice-versa. Ele propõe, assim, que se leve em conta esse contínuo para pensar o ensino de gêneros [...]. Nesse sentido, conhecer as características dos gêneros falados seria importante até para o domínio de alguns gêneros escritos.» (pp. 322-323).

Neves, Marco (2019). *Gramática para Todos. O Português na Ponta da Língua*. Lisboa: Guerra & Paz.

Este livro recorre a um tom coloquial e, portanto, acessível a um público alargado. Nele é dada prioridade à escrita, na tentativa de serem evitados erros comuns em português. Trata-se de uma ferramenta prática para quem pretende aperfeiçoar a sintaxe e a ortografia. Como chamada de atenção, figuram na capa os seguintes tópicos: “Dúvidas e armadilhas; Erros ortográficos comuns; Dúvidas gramaticais e de pontuação”; “O essencial para escrever melhor”; “As regras fundamentais”.

Os capítulos, contendo diversos subpontos, são os seguintes: “O que é uma regra de português?”; “O armazém das palavras”; “A máquina das frases”; “Como criar um texto”; “O verniz da escrita”.

Citação:

«Devemos todos escrever maus textos para conseguir escrever bem, mais tarde ou mais cedo – e este “escrever bem”, que muitos consideram uma qualidade absoluta entregue a uns quantos, é, em muitos casos, uma gradação. Uma gradação, aliás, que se aplica a diferentes partes do mesmo texto...

Um dos outros segredos da escrita é a revisão. Corrigir gralhas e erros que deixámos passar; tentar maneiras diferentes de dizer a mesma coisa; cortar palavras que atrapalham; encher um parágrafo com mais frases apetitosas; rasgar uma folha e deitar fora... Dá trabalho, mas é assim que melhoramos.

E, por fim, o maior dos segredos é este: para escrever melhor, é preciso ter a coragem de mostrar a outra pessoa – ou mesmo de publicar, em linha ou em papel.» (p. 105)

P



100 palavras para falar de livros

“As crianças ficam tão desorientadas com o passar do tempo como as pessoas crescidas. O que acontece a um dia que acabou? Onde estão os ontem com as suas alegrias e tristezas? A literatura ajuda-nos a recordar o passado com os seus diversos estados de espírito. Para o contador de histórias, o ontem ainda está aqui, tal como estão os anos e as décadas que já lá vão.”

Estas palavras de Isaac Bashevis Singer, escritor judeu americano (1902-1991), prémio Nobel em 1978, ajudam-nos a compreender e a cumprir o papel da escola como um espaço em que a memória pode viver através da ação dos professores. As obras que apresentamos neste número da Palavras pretendem ser a fonte para viagens ao passado, pretexto para diálogos sobre um presente que nem sempre nos parece real. Cada uma, com a sua existência original e intencional, está disponível para ser partilhada em diferentes espaços de leitura com os jovens leitores a que se destinam.

A Cabra Zlateh e outras histórias

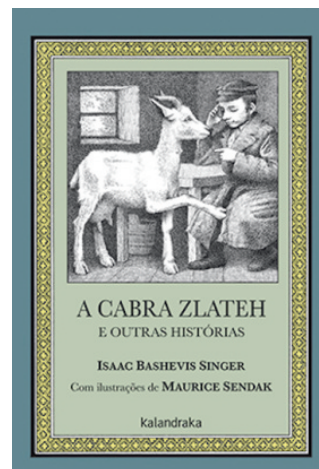
Texto: Isaac Bashevis Singer

Ilustrações: Maurice Sendak

Tradução: Margarida Periquito

Editor: Kalandraka, 2019

Das 7 histórias desta obra escolheria "A cabra Zlateh" para discussão em clube de leitura. Neste conto, encontramos todas as razões e mais uma para amarmos e respeitarmos os animais como nossos parceiros naturais em qualquer circunstância. A partir desta primeira experiência, os alunos iriam querer ler as restantes histórias. Ficariam a conhecer Atzel que imaginou que estava morto como resultado de ouvir muitas histórias sobre o paraíso; apreciariam a história que a avó Leah contou enquanto tricotava uma meia para o neto mais novo; divertir-se-iam com os loucos de Chelm que viram a Lua refletida num barril de água e fecharam bem o barril para a Lua não poder sair; tentariam compreender como é que as quatro filhas de Shmelka e Shmelkicha, enquanto dormiam tinham baralhado os pés, e (...) não sabiam a quem pertencia cada pé; não deixariam de pensar nas consequências de uma mentira bem intencionada ao lerem a história do senhor Shlemiel que ficava em casa e embalava o filho para ele dormir, e, finalmente, ficariam a saber como David, sozinho em casa com o seu irmão bebé, na primeira noite de Hanukkah (...) chauscou a cauda do diabo.





O Barco das Crianças

Texto: Mário Vargas Llosa

Ilustrações: Zuzanna Celej

Tradução: Vasco Gato

Editor: Presença, Lisboa, 2019

Aqui temos uma aventura imprevisível que nos faz pensar que a literatura é uma ponte segura para questionarmos a atualidade. Nesta obra notável de Mário Vargas Llosa (prémio Nobel de literatura 2010) encontramos situações que nos reenviam para o drama dos refugiados, a par de outros temas, tais como a existência e a passagem do tempo. É uma narrativa baseada numa obra de Marcel Schowb (1867-1910), *A Cruzada das Crianças*, passada na Idade Média durante as Cruzadas. Mário Vargas Llosa recria-a e desenvolve-a em episódios, correspondendo a encontros sucessivos entre um ancião que contempla o oceano e uma criança que vai para a escola. Quem é aquele velho? Porque fala de factos tão distantes, como se os tivesse vivido? Porque é que conta aventuras tão fantásticas, como se as tivesse protagonizado? Porque é que olha o infinito, como se dali viessem as crianças de que falava? Porque é que, a partir de certo dia, o ancião deixou de estar lá, no banco de sempre?

“Fonchito reparou que, na cara cheia de rugas do ancião, cintilavam uns olhos vivos e ainda jovens. Uns olhos tão intensos que pareciam ter visto todas as maravilhas que há no mundo. Os seus cabelos eram muito brancos, tal como as sobrancelhas, e a sua tez, barbeada com esmero, reluzia muito pálida, quase translúcida. Parecia muito frágil; a sua exagerada magreza conferia-lhe um aspeto quase etéreo. (...) Tinha a expressão tranquila e profunda das pessoas que sabem muitas coisas.” (p. 13)



Aqui é um bom lugar

Texto: Ana Pessoa

Ilustrações: Joana Estrela

Editor: Planeta Tangerina, 2019

Quem me dera que na minha adolescência me tivessem dado a ler livros como este, uma novela gráfica autobiográfica de uma jovem nos labirintos de uma idade difícil. É uma obra para ser apresentada e disponibilizada abertamente ao desejo dos alunos leitores que irão encontrar diferentes maneiras de a ler e de a comentar. Teresa Tristeza, aos 17 e 18 anos, entre o final do Secundário e a entrada na Universidade, regista, escrevendo ou desenhando, o que sente e pensa sobre o mundo e sobre os outros, ilustrando as preocupações e perplexidades que a perturbam. Desta forma constrói-se uma narrativa intensa que ajuda a entender o que se passa dentro do silêncio ou da rebeldia da juventude.

Esta obra mereceu o Prémio literário Maria Rosa Colaço 2018 Literatura Juvenil.

Ando com vontade de defunhar um bocadinho,
mas só um bocadinho.

Desmaiar. Hilbornar. Entrar num pequeno coma.
Ou então, perder um pedacinho de corpo.
Por exemplo, o apêndice ou a vesícula.
Ou o dedo mindinho.



(Coitadinho.)

Só para me distrair.
Só para ficar no hospital umas noites.
Só para alguém ter pena de mim.
Só para sentir uma dor física
e não está: a dor existencial.
A dor por dentro, que não passa,
que nunca vai passar.

O homem que plantava árvores

Texto: Jean Giono

Ilustração: Ana Silva Agostinho

Tradução: Maria João Lourenço

Editor: Alma dos Livros, 2019

A palavra ecologia é uma referência no vocabulário juvenil. Temos figuras públicas com que os jovens se identificam e cujo comportamento ecológico adotam, cada um à sua maneira. A leitura desta obra, uma indiscutível obra-prima da arte de contar, segundo as palavras de José Saramago, é um contributo precioso para se falar do que é preciso fazer, quais os caminhos a seguir para intervir com consciência e responsabilidade.

O autor, Jean Giono (1895-1970), criou uma personagem, Bouffier, inspirada numa figura real. A história tem a duração de 40 anos e desenrola-se ao longo de visitas periódicas do narrador a uma região inóspita dos Alpes. Aí encontra um pastor de poucas falas que se dedica, serena e persistentemente, a espalhar sementes de árvores, continuando ao longo dos meses e anos a vigiar o crescimento, protegendo-as e cuidando-as sem desistir face a circunstâncias adversas. De visita em visita, o narrador dá conta dos extraordinários resultados daquela paciente e disciplinada ação do pastor.

“Andava há três anos a plantar árvores naquele ermo. Plantara cem mil. Dessas cem mil, vinte mil tinham vingado. E dessas vinte mil, ainda contava perder metade, devido aos roedores ou por força de tudo quanto há de imprevisível nos desígnios da Providência. Restavam dez mil carvalhos, que iriam crescer naquele lugar onde anteriormente nada existia.” (p. 27)



P

A revolta dos livros

Texto: Sofia Cochat-Osório

Ilustrações: Hélia Aluai

Editor: Minota, 2019

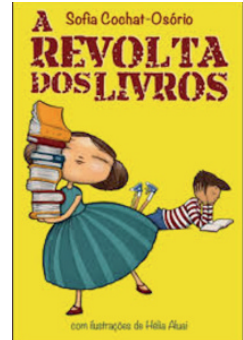
À grande casa dos livros, uma casa árvore, cuja enorme copa protegia os seus tesouros (os livros, evidentemente!) e onde todos os que a visitavam se sentiam felizes, chegou um dia um novo Guardador-de-livros. Cheio de “boas” intenções, dedicou-se a disciplinar um universo aparentemente confuso. A revolta era inevitável e os livros mergulharam em total anarquia. Um final feliz é inevitável, mas o que interessa na história é a descoberta do valor das ideias em liberdade, em contradição ou exagero, sem muros ou amarras que as limitem.

Em sala de aula é uma obra pretexto para se falar dos espaços de leitura e de toda a riqueza que contêm, da disponibilidade formativa dos livros, da dimensão inesgotável do conhecimento que nos oferecem. E tudo isto nos é facultado num texto de beleza poética que merece uma leitura oral partilhada.

“O dicionário, tomando a voz, partilhou com todos os outros os seus medos e preocupações.

— Não podemos deixar que o Guardador-de-livros destrua a nossa casa. De início, dizia que nos queria arrumar, limpar, proteger, a nós e às pessoas. Mas o que fez foi esconder-nos, proibir as conversas, cortar ramos de uma árvore que existia antes dele e que depois dele deve continuar. Primeiro calam-se os livros, depois calam-se as ideias! —afirmou, preocupado.

— Ninguém pode domesticar o espanto! — concordou uma bonita edição de contos infantis.” (pp. 31-32)



Os livros que lemos

Um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer.

No princípio eram os gregos ou somos todos Ulisses

Os livros contam histórias. Os bons livros contam boas histórias. Os livros excelentes contam histórias incríveis e inesquecíveis. São estes que merecem ser lidos. São estes que continuamos a ler, embora a sua origem, por vezes, se perca na névoa do tempo. É o caso de *Odisseia*, atribuída a Homero, o livro dos gregos que está na origem de todos os outros, mesmo dos que são nossos contemporâneos.

Ulisses, o herói de *Odisseia*, é o eterno viajante. Parte em missão para Tróia porque é grego e o dever o chama. Mas também parte para Tróia

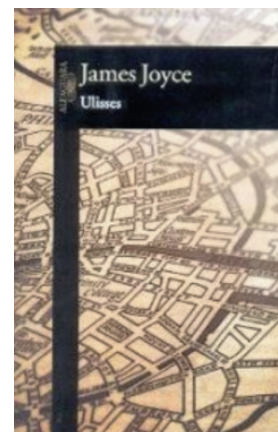


estadosentido.blogs.sapo.pt

porque o mar, e com ele o apelo da aventura, o chama. Diz-nos Fernando Pessoa na *Mensagem* que “ser descontente é ser homem”. *Ulisses rei* tem tudo o que se pode desejar - mulher amada, “a sensata Penélope”, filho querido, “o prudente Telémaco”, reino próspero e estável, reconhecimento. *Ulisses homem* é dominado pela inquietação. Por isso busca, viaja incessantemente, desce

ao Inferno e regressa, por fim, a Ítaca, a si mesmo. Mas nem aí pode gozar de imediato o merecido descanso, pois tem ainda que enfrentar “os pretendentes desavergonhados” que durante anos cobiçaram o seu reino e a sua mulher.

Um *outro Ulisses*, desta feita Bloom, na Irlanda do início do século XX (16 de junho de 1904), paródia, pela mão de James Joyce, o seu homónimo grego, de quem não podia estar mais distante, quer fisicamente quer em carácter. Com efeito, Leopold Bloom não é mais do que um burguês vulgar, igual a tantos outros, quase anónimo, que se perde nos labirintos de Dublin ao longo de 18 horas, percurso em que, curiosamente, é parcialmente acompanhado por um enigmático Stephen Dedalus, escritor e considerado por muitos um *alter ego* de Joyce - curiosamente porque Dédalo, de acordo com a mitologia grega, foi o construtor do labirinto do minotauro em Creta. No seu periplo pela cidade, e também pelo seu eu, Bloom



P

procura a aproximação com a sua mulher Molly, que, ao contrário de Penélope, o trai, mas para quem regressa. Assim, nesta sua *Odisseia* moderna, Joyce retrata uma forma de viver, a burguesa, com todos os seus preconceitos e limitações, salientando os seus vícios, os seus demónios interiores e as suas inquietações que são também as do seu herói.

Esta forte influência da *Odisseia* e do seu protagonista não podia deixar de se fazer sentir na literatura portuguesa, desde Camões a Fernando Pessoa, passando, por exemplo, por Manuel Alegre, com o seu belíssimo poema *Um barco para Ítaca*, em que um *Ulisses* prisioneiro na Ilha de Calipso, no auge do desespero e do desânimo, clama junto ao mar - “Meu reino por um barco”.

No entanto, é no nosso século que Gonçalo M. Tavares, em *Uma Viagem à Índia*, cruza, de forma brilhante, o *Ulisses* de Joyce (o protagonista de Tavares também se chama, simbolicamente,



Bloom) com a saga dos portugueses celebrados n’*Os Lusíadas* e com o herói da *Odisseia*. Nesta moderna epopeia, o narrador apresenta-se como o arauto, plural dada a polifonia de vozes que atravessa a narração, do seu (anti)herói - “Falaremos de um homem, Bloom, / e da sua viagem no início

do século XXI” (recorde-se que a viagem do outro Bloom se desenrola no início do século XX), “Falaremos de Bloom e da sua viagem / de Lisboa à Índia”. Nesta viagem, tal como na do irlandês, o narrador explora os meandros da condição humana, com reflexões acutilantes sobre a sociedade atual, desencantada como o seu protagonista,

“que procurou sabedoria /e esquecimento”, a sociedade ocidental marcada pelo avanço tecnológico, pelas guerras e pela desumanização. Também Bloom, que confessa ter matado o próprio pai, é, para o bem e para o mal, fruto desta sociedade que lhe roubou a felicidade e que o leva a iniciar a sua viagem à Índia.

Diz Eduardo Lourenço que “*Uma Viagem à Índia*, com consciência aguda da sua ficcionalidade, navega e vive entre os ecos de mil textos-objetos do nosso imaginário de leitores. Como todos os grandes livros, e este é um deles”.

Em boa verdade, nós, os ocidentais, somos todos *Ulisses*, somos todos viajantes. Dominados pela inquietação, habitados pelo secreto desejo de aventura, de partir “em busca de uma Índia nova”, de descobrir novos mundos, quer enquanto viajantes de mochila às costas quer através dos livros que lemos, somos, ainda e sempre, *Ulisses*, o marinheiro grego que, “por não ser”, se mantém estável no nosso ADN.

O tempo passa, os escritores e os livros sucedem-se, só a história permanece, a nossa, a da nossa condição.

Olga Brochado

Bibliografia

Alegre, Manuel (1996). *30 Anos de Poesia*.

Lisboas: Círculo de Leitores.

Calvino, Italo (1994). *Porquê Ler os Clássicos?*.

Lisboa: Editorial Teorema.

Homero. *Odisseia*, tradução de Frederico Lourenço. Lisboa: Livros Cotovia, 2014.

Joyce, James (2013). *Ulisses*. Lisboa: Relógio D’Água.

Pessoa, Fernando (1934). *Mensagem*. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, (edição fac-similada).

Tavares, Gonçalo M. (2010). *Uma Viagem à Índia*. Alfragide: Editorial Caminho.

Budapeste de Chico Buarque de Holanda¹

O romance *Budapeste* relata a sua história num discurso em que o acontecer e o contar se entrecruzam numa complexa teia de tempos e ritmos, entre o que se dá ao leitor e o que se deixa por conta dele. O enorme interesse e verdadeiro aprisionamento que senti ao lê-lo advém, parece-me, desse jogo da narração e da cadência rápida da escrita que assenta factos e ações em frases que sucedem entre vírgulas, peçadas de acontecimentos e de estados afetivos.

José Costa, narrador e personagem principal, é um autor anónimo que presta serviços de escrita a outros que lho pagam em troca do direito de figurarem como autores. Este ofício presta-se a situações dramáticas e a uma diversificação das sequências factuais expectáveis, sobretudo, neste caso em que se afirma, mais que a mera competência, o orgulho no produto da escrita.

A dificuldade está expressa assim, a respeito da autobiografia que o autor anónimo produz para o cliente, Kaspar Krabbe:

“por ter a sensação de que era meu livro derradeiro, já não o queria vender por dinheiro algum” (p. 36).

É assim que José Costa participa em congressos internacionais altamente secretos onde os escritores anónimos partilham, sem pudor, os seus trabalhos, aqueles de cuja autoria teriam abdicado.

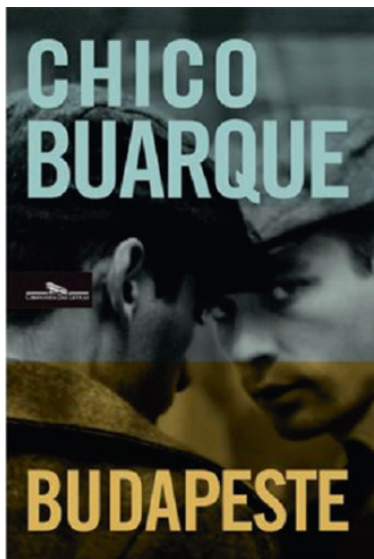
É numa dessas viagens que escala em Buda-

peste, cidade onde viria a conhecer uma língua nova e uma mulher, pelas quais põe em perigo as condições da sua existência no Rio de Janeiro onde vivia inicialmente com a sua mulher, o filho e a sua primeira língua.

Contudo, a narração dá-nos estes factos como parte do passado, ao se referir em *incipit* ao ser que ele é no presente, um falante fluente de húngaro a viver com Kriska, a sua professora dessa língua, numa situação que é produto da história cujo relato ele está a iniciar.

Os capítulos do livro coincidem com os tempos da história, mas o narrador inicia-nos, em cada um, numa situação nova no seu já avançado decorrer, de modo não coincidente com a deixa colocada no fim do capítulo anterior. Só mais à frente, em analepse, vamos atrás buscar os factos para preencherem a lacuna. É uma espécie de *in media res* em cada capítulo.

As fronteiras dos tempos da história são as viagens de ida ou de regresso, entre Rio e Budapeste cujo início decorre dum erro - “fui dar em Budapeste graças a um pouso imprevisto” (p. 6) - em que ele tomou o gosto à língua húngara. No capítulo “No caso das crianças”, intitulado como os restantes com uma expressão verbal do texto inicial, no caso, uma alusão à profissão de Vanda, jornalista da televisão que apresentava o telejornal, temos a vida do José Costa, autor anónimo a trabalhar para uma agência, em cujo contexto, fizera uma autobiografia literária para Kaspar Krabbe. No capítulo seguinte - “Eu



¹ A imagem e as referências dizem respeito à edição brasileira de *Budapeste*: Chico Buarque (2003). São Paulo: Companhia das Letras. Há uma versão publicada em Portugal: Lisboa: D. Quixote.

P

nunca tinha visto”, temos o encontro com Kriska e uma vida de largos meses com esta em que José Costa inicia o aprendizado do húngaro. Em “Havia nevascas”, temos a consequência de uma rutura com Kriska e o regresso ao Rio, o reencontro com Vanda e com o filho. Neste difícil esforço do reatar da relação, José Costa é levado a cometer o maior pecado que um escritor anónimo pode fazer: afirmar-se como autor da bem sucedida autobiografia de Krabbe. O resultado é uma nova rutura e uma nova viagem para Budapeste, ao reencontro de Kriska. No princípio do capítulo “Grande senhor”, reencontramos José Costa rebaixado, dependente e humilhado por Kriska que ele antes abandonara, mas, depois, vemo-lo a vencer a língua húngara e a reconquistar a sua posição junto de Kriska, num trabalho e num viver que dura anos, em que Vanda, o filho e o Rio são esquecidos. Em “Ao som de um mar”, temos um regresso forçado ao Rio, em que José compreende a perdição em que se encontra, a impossibilidade de reatar alguma das pontas que o ligavam a essa cidade e à sua existência anterior, numa total falta de recursos de que é salvo, *in extremis*, por um convite financiado para regressar a Budapeste para mais um trabalho literário. No último capítulo, “Escrito aquele livro”, José Costa, o escritor anónimo, aparece como Zsoze Kósta, famoso autor da autobiografia literária denominada *Budapest*. Agora José Costa nega aos seus narratários a verdadeira autoria do livro que tem o seu nome atribuindo-a ao antigo marido de Kriska. Esta, ao ler o livro, estranha todo o passado narrado. Por fim, a narrativa assume o aspeto de *mise en abyme*, sugerindo que aquele livro referido na narração é este mesmo que estamos a comentar, *Budapest*, no qual José e Kriska continuam as suas vidas em Budapeste. Costa, ao ler em voz alta, já perto do final do livro - tanto no dele, como no nosso -, diz que

“sabia que ela se ajeitaria na cama, para recos-

tar a cabeça em [seu] ombro” e viu que Kriska “se encabulou, porque agora [ele] lia o livro ao mesmo tempo que o livro acontecia” (p. 154).

A narração de José Costa é assim objeto de um livro cujo autor é uma personagem desse mesmo relato, o ex-marido da sua namorada húngara:

“Enquanto isso o canalha escrevia o livro. Falsificava meu vocabulário, meus pensamentos e devaneios, o canalha inventava meu romance autobiográfico. E a exemplo da minha caligrafia forjada em seu manuscrito, a história por ele imaginada, de tão semelhante à minha, às vezes me parecia mais autêntica do que se eu próprio a tivesse escrito” (p. 151).

Esta é a dificuldade do dispositivo de *mise en abyme* com que termina o romance. Este processo aparece em vários momentos, no texto. Quando José nos narra a escrita da autobiografia de Krabbe, por exemplo, o discurso indireto livre sobrepõe o eu do autor anónimo ao eu do autobiografado (um que escreve com a mão do outro):

“De qualquer modo naquele instante fechei o jogo, arregacei as mangas, pousei os dedos no teclado, zarpei de Hamburgo, adentrei a baía de Guanabara e preferi nem ouvir as fitas do alemão.” (p. 34)

A frase que atribui ao eu autobiográfico de Krabbe é a mesma com que termina a própria autobiografia cuja autoria rejeita no fim do livro:

“a mulher amada, cujo leite eu já sorvera, me fez beber da água com que havia lavado sua blusa” (p. 34 e p. 155).

A narração da derradeira chegada a Budapeste é mediada pelo vídeo que Kriska faz desse momento no aeroporto, fundindo-se a produção com o visionamento do vídeo, a perspetiva de José que chega e a vê, grávida, com a câmara a ocultar-lhe a

cara com o momento em que ela tem de interromper o vídeo para amamentar a criança. Tudo isto, ao fim e ao cabo, está no livro que Kriska lê, *Budapest*, que tem como autor expresso Zsoze Kósta, o nome húngaro da personagem e narrador deste livro, cuja autoria recusa.

Outro problema que desafia a coerência narrativa de José, é no seu segundo regresso ao Rio, não encontrar registo de *O Ginógrafo*, nem do seu autor expresso, Krabbe, nem sequer na base de dados informática da livraria. Tal sumiço é coocorrente com a desapareição da agência onde trabalhara. O leitor apenas pode pôr hipóteses: teria esse facto relação com a infração que cometera ao declarar a sua autoria a Vanda? Ou é uma evidência do facto de *O Ginógrafo*, Vanda e a agência de autores anónimos tudo fazer parte de uma narrativa ficcionalizada por um autor anónimo que não ele? Mas esta conjectura não colocaria também em causa o próprio discurso que nos dá conta desse facto?

A língua assume uma dimensão existencial desde o início. A ida para Budapeste tinha o fito não só de aprender uma nova língua mas de se perder nela. Kriska é a professora e namorada húngara que o faz perder os nexos com a família no Rio de Janeiro e que o faz penar tanto na língua como no amor. O “deboche” inicial da tradução em húngaro de “aí estou chegando quase” (p. 5) é parte disso, pois aí o advérbio é cruelmente lido pela professora, não como referente ao tempo mas sim ao sujeito: “primeiro o nariz, depois uma orelha, depois um joelho”.

É assim que um facto verbal traumático se regista de pedra e cal na memória, como é o caso da declaração: “o autor do livro sou eu”.

"Para esquecer aquelas palavras, talvez fosse necessário esquecer a própria língua em que foram ditas, como nos mudamos da casa que

nos lembra um morto. Talvez fosse possível substituir na cabeça uma língua por outra, paulatinamente, descartando uma palavra a cada palavra adquirida. Durante algum tempo minha cabeça seria assim como uma casa em obras, com palavras novas subindo por um ouvido e o entulho descendo por outro (p. 107).

A língua aparece não como um objeto instrumental, mas algo que nos transforma por completo. Quando regressa ao Rio, parece-lhe ouvir a língua de uma outra maneira, atento à sonoridade,

“havia um metabolismo na língua falada que talvez somente ouvidos desacostumados perceberem” (p. 139).

Para o leitor português, embora não se trate de uma língua diferente, a do romance, tem um sabor especial de novidade que exige, por vezes, a pesquisa, tão distante é do dialeto europeu, que fala todos os dias. Em algumas ocorrências, surge a dificuldade em distinguir o que é próprio do falar brasileiro do que pertence ao idioleto literário de Chico Buarque de Holanda.

Esse sabor especial está não só na sintaxe com que os falantes do dialeto do português europeu já começam a estar familiarizados, mas também no léxico. Assim, quanto à sintaxe, a frase “aí estou chegando quase” (p. 5), seria “estou quase a chegar aí”, para este leitor.

No que respeita ao léxico, o efeito de novidade aparece em expressões como “falamos tim-tim”, “loja de departamentos”, “vestido tipo maria-mijona”, “me faz o amor”, “me vê um *Ginógrafo*”, “tocar o novo livro”, “estapear”, “espocar” e a onomatopeia “zás-trás”. São frases que valem por nomes, adjetivos e proposições que saltam do uso comum para a língua literária de *Budapeste*.

Luís Filipe Redes

P

Tempo de Ler... e ouvir brasileiros em Portugal

O primeiro grupo significativo de portugueses conhecedores e provavelmente falantes de português brasileiro chegou a Portugal, vindo do Rio de Janeiro, na década de 1820. Este grupo de tornaviagem incluía o soberano do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, D. João VI, e uma parte da corte e da aristocracia portuguesas do antigo regime. Dos mais de 10 mil que emigraram em 1808, apenas cerca de 4 mil retornaram a Portugal. A maioria ficou na capital do império, o Rio de Janeiro,

e liderou o movimento de independência do Brasil. Quem gritou “Independência ou Morte!” junto ao pequeno riacho do Ipiranga, em São Paulo de Piratininga, foi Pedro de Bragança, português herdeiro da coroa portuguesa, nascido em Queluz e chegado ao Brasil já com 10 anos. Em 1833, desembarcou em Lisboa, com catorze anos, a sua filha primogênita D. Maria, a princesa imperial carioca que viria a ser rainha de Portugal até 1853.



D. Maria II (Rio de Janeiro, 1819 – Lisboa, 1853) Casa de Brasileiro (Fafe)

Na sequência da independência do Império do Brasil, conquistada em 1822 pelo futuro rei de Portugal e imperador do Brasil, iniciou-se um importante fluxo migratório que levou cerca de 1,2 milhões de portugueses ao novo país, entre 1837 e 1910. Em 1900, Portugal tinha 5,5 milhões de habitantes. A maior parte destes emigrantes portugueses era oriunda dos atuais distritos de Viana do Castelo, Braga, Vila Real, Porto, Aveiro, Coimbra e Leiria e instalou-se nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Maranhão e Pará. No entanto, entre 1850 e 1920, cerca de meio milhão destes imigrantes retornaram a Portugal e muitos outros visitavam regularmente o país. Alguns tornaram-se regressaram ricos e construíram as famosas “casas de brasileiro”, mais frequentes no litoral

norte e centro do país.

A presença destes “brasileiros”, e das variedades brasileiras do português, ficou amplamente registada na literatura portuguesa. Entre outros, na obra de Júlio Dinis (*Uma Família Inglesa*, 1868; *A Morgadinha dos Canaviais*, 1868; “Justiça de Sua Majestade”, in *Serões da Província*, 1870), Eça de Queirós (“O brasileiro”, in *Uma Campanha Alegre*, 1872), Ramalho Ortigão (“Nas margens do Lima”, in *As Farpas*, 1885), Aquilino Ribeiro (*A volta do brasileiro*, 1903) e principalmente na obra de Camilo Castelo Branco (*Os Brilhantes do Brasileiro*, 1869; *Eusébio Macário*, 1879; *A Brasileira de Prazins*, 1882). Na *Brasileira de Prazins*, o barão do Rabaçal, carioca da “colônia de brasileiros portugueses”, de “certo mo-

do pitoresco na linguagem”, diz em 1845 ao seu afilhado de casamento, o também brasileiro, mas pernambucano, Feliciano Prazins:

“– Mi pérdoe, amigo Prázins, você si casa com minina mágrita, muito seca di encontros. A mi mi dá na tineta para gostar das redondinhas, hem? É a minha filosofia. A mulher si quer roliça, de manêras que a gente ache nos braços ela.” (*A Brasileira de Prazins*, 1882)



Carmen Miranda (Marco de Canaveses 1909 – Beverly Hills 1955)

A popularidade, entre nós, do gênero musical imortalizado pela brasileira de Marco de Canaveses ficou registada na participação de Maria da Graça, então a “melhor cantora portuguesa de música brasileira”, no filme *Pátio das Cantigas*



Pátio das Cantigas (1942)

Este regresso de portugueses brasileiros começou a decrescer nos anos 1920, mas foi uma luso-brasileira, que não regressou, que garantiu a continuidade da presença do português brasileiro no nosso país. Com efeito, o sucesso musical e cinematográfico de Carmen Miranda tornou popular entre nós a difusão e escuta de música brasileira, entre os anos 1930 e 1950.

(...)
Bahia, terra da felicidade
Morena, eu ando louco de saudade
Meu Sinhô do Bonfim
Arranje uma morena
Igualzinha pra mim
Ai, Bahia, ai, ai
(...)

Na baixa do sapateiro
Dorival Caymmi & Ary Barroso
(1938)

(1942), realizado por Francisco Ribeiro. Nele, Maria da Graça, de calças, no papel de luso-brasileira de visita a Portugal, canta com Ribeirinho um samba alegre e animado.

(...)
Não admito nem por brincadeira
Chamar dinheiro de ‘L’argent toujours’
É preferível dizer assim:
Eu, eu ‘Tou anéris do tupiniquim’...
Fica moreno, olha pra mim
(...)

Conversa para estrangeiro
Cyro de Souza (1939)

P

Ainda nos anos 1950, começam a ser comercializadas em Portugal as versões brasileiras das revistas de banda desenhada da Walt Disney cuja publicação se tinha iniciado, no Brasil, em 1950. A primeira destas revistas a ser comercializada entre nós, por 2\$50, foi o *Pato Donald* n.º 378, de fevereiro de 1959.



Pato Donald n.º 378 (1959)

A partir da publicação desta vinheta da primeira página do número inaugural, crianças portuguesas alfabetizadas começaram a ler português brasileiro. Além deste contacto com o brasileiro escrito, a restante produção brasileira da Disney também permitiu o contacto com a modalidade oral da variante linguística, através de filmes de desenhos animados e de audiolivros de literatura infantojuvenil, em português brasileiro. Só a partir de 1980 começaram a ser publicados produtos Disney em português europeu.

Entretanto, porém, tinha-se já encetado uma nova e forte presença do português brasileiro no quotidiano aquém-Atlântico. Desta vez oral e novamente cantado. Com efeito, a Música Popular Brasileira (MPB) tornou-se muito popular também em Portugal, particularmente após 1974. Esta segunda geração da Bossa Nova teve como um dos seus protagonistas Chico Buarque que, com *A Banda*, venceu o II Festival da MPB, em São Paulo, em 1966.



Estava à toa na vida
O meu amor me chamou
Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor
(...)

A Banda
Chico Buarque (1966)

II Festival de Música Popular Brasileira (TV Record, 1966)

À MPB juntaram-se, na década seguinte, as telenovelas da Rede Globo, em horário nobre, na única cadeia portuguesa de televisão. A estreia foi em 1977, com o estrondoso sucesso de *Gabriela*, no primeiro canal da RTP, a partir do romance *Gabriela, Cravo e Canela*, de Jorge

Amado (1958). Todos os dias, a maior parte dos portugueses, de todas as idades e condições, passaram a ouvir falar português brasileiro em interação mais ou menos espontânea, em todo o tipo de situações do quotidiano.



Gabriela (Rede Globo, 1975)

O exclusivo das telenovelas brasileiras acabou em 1982, com a produção e transmissão da portuguesa *Vila Faia*. Em meados da década de 1990, a RTP abandona as telenovelas. Entretanto, a SIC, o segundo canal privado de televisão, em 1992 tinha começado a transmitir telenovelas brasileiras, situação que se mantém até à atualidade.

A década em que a presença e o impacto do português brasileiro das telenovelas diminuiu foi também aquela em se verificou, pela primeira vez

na história do país, um aumento exponencial de brasileiros a residir e a trabalhar em Portugal. Atualmente, o português brasileiro é lido na internet e ouvido quotidianamente pela generalidade dos portugueses, na rua, no trabalho, na rádio, na televisão, e é falado por cerca de 2% da população portuguesa.

Paulo Feytor Pinto

P

A Rapariga que Roubava Livros¹

A *Rapariga que Roubava Livros*, mais do que uma mera enumeração de episódios sobre a II Guerra Mundial, surpreende-nos pela forma como se vai construindo através da forma de narrar, aparentemente desprovida de artificios.

Os acontecimentos de guerra preenchem uma história bem contada, levando-nos a afirmar que a escrita do autor é o primeiro fator a prender quem lê, independentemente do contexto escolhido.

Em Molching, subúrbio de Munique, o foco é colocado na Rua Himmel, zona operária onde vive o casal humilde que acolhe a jovem Liesel – a rapariga que, mesmo mal sabendo ler, demonstra uma compulsão pelo furto de livros.

Pontualmente é a Morte que, convertida em narradora, enceta uma antecipação desarmante dos factos. Pode afirmar-se tratar-se o romance de um relato de afetos: a protagonista, com o seu carácter introspetivo, é capaz de construir sólidas amizades.

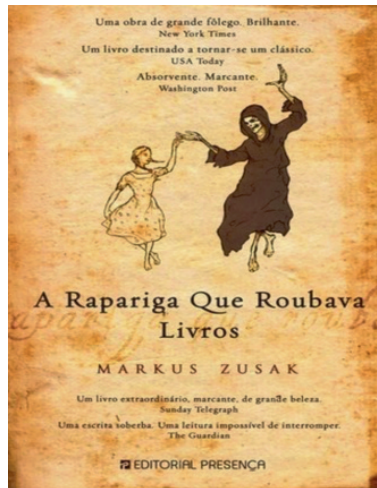
Desde o início da obra e mal sabendo ler, quando assiste à morte do jovem irmão, comete o primeiro furto no cemitério – o *Manual do Coveiro*. Mais tarde, a viver com os pais adotivos, continua o apelo irresistível de juntar ao primeiro roubo outros títulos: um livro que consegue desviar à massiva destruição na praça pública e pelo fogo de obras contra o regime hitleriano. Posteriormente, vai engrossando o espólio através de entradas furtivas na biblioteca da casa do presidente da câmara.

Os tempos são de dureza, sobretudo para a classe operária de Molching, Liesel passa o serão com o pai no árduo treino da leitura. Depois da escola, onde não consegue desenvolver esta aprendizagem, integra um grupo de jovens (é a única rapariga num bando de rapazes) que, nos arredores, salta vedações de arame farpado para, nas quintas, colher furtivamente alguma fruta das árvores, só para iludir a fome que, em tempos árduros, se faz sentir.

Para lá da grande afeição pela leitura, podemos afirmar que este romance é um livro de afetos: a amizade entre Liesel e Rudy, seu vizinho e colega de aventuras; a ilimitada dedicação do pai adotivo, a quem trata por “papá”; a estreita ligação com Max, o jovem judeu que vive, clandestino, na cave, pois o seu pai terá salvado a vida ao proprietário.

O maior apelo sentido pela protagonista é o da leitura – começa por furtar livros sem critério e, mais tarde, essa atração leva-a ao aperfeiçoamento, conseguindo que os vizinhos, abrigados temporariamente de bombardeamentos, na cave mais segura do bairro, se prendam na leitura de Liesel enquanto, no exterior, grassam a destruição da guerra.

É também este afeto pelos livros que converte a protagonista numa grande contadora de histórias, levando o judeu Max, na cave, sem condições, a ficar preso na teia das suas palavras e acabe por construir para Liesel um livro ilustrado, pintando, para tal, a branco, as páginas de *Mein Kampf*, a



¹ Zusak, Markus (2008). *A Rapariga que Roubava Livros*. Lisboa: Editorial Presença.

fim de ter onde inserir texto e ilustrações, num tempo em que conseguir um caderno de folhas brancas é praticamente impossível.

A título pessoal, são estes os fatores para percorrer as páginas de *A Rapariga que Roubava Livros*: o facto de se tratar de uma homenagem a quem gosta de ler e o modo original como o texto se vai desenrolando, tal como se pode ler logo na introdução:

“É apenas uma pequena história, na realidade, acerca, entre outras coisas, de:

- Uma rapariga
- Algumas palavras
- Um acordeonista
- Alguns alemães fanáticos
- Um pugilista judeu
- E uma boa dose de furtos”

Conclui-se, pois, retomando a ideia inicial: não consideramos o título uma mera obra sobre a II Guerra, o que o individualiza é a originalidade da escrita e, ao mesmo tempo, o facto de exaltar o grande afeto pela leitura.

Teresa Vieira da Cunha

Conselho de Leitura da Revista Palavras

Sistema de Arbitragem Científica Independente

Instruções & Princípios

1. Todos os artigos candidatos a publicação começam por ser selecionados pelo Conselho Editorial, constituído pelo Diretor, Diretor Executivo e Editores Executivos, de acordo com os seguintes critérios: (a) adequação à linha editorial, (b) adequação às indicações editoriais e (c) correção linguística.
2. Após esta pré-seleção, cada texto é enviado a um membro do Conselho de Leitura que deverá proceder à avaliação durante as quatro semanas seguintes.
3. Os textos não podem ser enviados a membros do Conselho de Leitura com a identificação do(s) autor(es), tal como ao(s) autor(es) nunca pode ser indicada a identidade do(s) seu(s) avaliador(es), uma vez que todo o processo é confidencial.
4. Os onze tópicos avaliados pelo Conselho de Leitura, e que servem para orientar a recomendação final, são os seguintes: (a) título; (b) contextualização do problema; (c) apresentação de finalidade e/ou objetivos; (d) enquadramento teórico; (e) metodologia(s); (f) coesão e coerência; (g) extensão do texto; (h) pertinência da informação; (i) clareza de tabelas, excertos, imagens; (j) apresentação de conclusões; (k) bibliografia.
5. Os resultados da avaliação podem ser quatro: (a) aceitação do texto na forma atual; (b) aceitação do texto após pequenas alterações que são identificadas; (c) pedido de revisão profunda do texto sujeita a nova avaliação; (d) rejeição do texto.
6. Tendo em conta a avaliação do Conselho de Leitura, a decisão final sobre a publicação de textos cabe ao Conselho Editorial, no pressuposto de que o conteúdo dos textos é da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Assembleias gerais da APP

No dia 12 de abril de 2019, em cumprimento do artigo 5.º dos estatutos da associação, teve lugar, na Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira, em Leiria, a assembleia geral da APP.

No dia 29 de setembro de 2019, em cumprimento dos artigos 5.º e 9.º dos estatutos da associação, teve lugar, na Escola Secundária Dr. António Carvalho Figueiredo, em Loures, uma assembleia geral eleitoral extraordinária para preenchimento do lugar de vogal da direção.

Projetos, comunicação e recursos educativos digitais da APP

No presente ano, a APP continua a dar continuidade à publicação semanal do boletim informativo eletrónico, Noticiário APP, com destaques nas notícias e apontamentos e na agenda do sítio APP, www.app.pt.

Continua a ser atualizado o mural da APP no *Facebook*, no qual se dá destaque às atividades desenvolvidas pela associação, bem como à divulgação cultural sobre autores e eventos culturais com relevância para o ensino do português.

A livraria virtual do sítio www.app.pt mantém atualizada a lista de títulos disponíveis para venda.

A área Sítios da APP disponibiliza ligações diretas para os seguintes recursos, alguns em livre acesso:

- *Plataforma Moodle*;
- *Palavras revista em linha*;
- *Biblioteca da APP*;
- *Texto, gramática e ensino do Português – e-book*;
- *Gramática – Perguntas e respostas*;
- *Português, Propostas para o Futuro – Transversalidades*.

No ano letivo de 2019-2020 a APP continua a desenvolver o Projeto de investigação-ação,

“Glossário interdisciplinar”, no Agrupamento de Escolas de Paredes, com a consultoria do Celga-ILTEC e do CLUP. Este projeto envolve todas as turmas da escola com produção de dados lexicográficos, a serem disponibilizados na plataforma Moodle da APP (<https://appform.pt/moodle27/>)

Em outubro de 2019, a APP iniciou a sua participação no Projeto Mochila Leve, em desenvolvimento no Município de Oeiras, com o lançamento da ação de formação “Ensino do Português, rede de múltiplas literacias”, destinada a professores dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico.

A APP esteve presente:

- A 12 de novembro de 2018, a presidente da APP foi oradora num encontro sobre autonomia e flexibilidade curricular, organizado pela Associação de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas da Terrugem, em Sintra.
- Nos dias 7 de dezembro de 2018 e 27 de setembro de 2019, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, para assistir às cerimónias da entrega de prémios das VI e VII edições da iniciativa «Olimpíadas da Língua Portuguesa».
- No dia 7 de dezembro de 2018, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, na conferência *Língua Portuguesa – a língua dos nossos afetos*, inserida na cerimónia das Olimpíadas da Língua Portuguesa, com apresentação da comunicação conjunta “Aprendizagens Essenciais - sinais exteriores e interiores de afeto”, de Sónia V. Rodrigues, Rosário Andorinha e Filomena Viegas.
- No dia 23 de fevereiro de 2019, no 2.º Encontro da Rede Interdisciplinar, que teve lugar no Instituto Superior de Educação de Lisboa. A iniciativa integra as associações de professores de Matemática, de Português,

- de Educação Musical, e de Educação Visual e Tecnológica - APM, APP, APEM e APEVT, respetivamente.
- No dia 9 de maio de 2019, no auditório da antiga FIL, em Lisboa, numa oficina realizada pela ANQEP e destinada a todas as associações de professores no âmbito do projeto de flexibilidade curricular.
 - A 30 de maio de 2019, no auditório do Ministério da Educação, na sessão de apresentação do estudo sobre *Curriculum Content Mapping*.
 - A 4 de junho de 2019, no Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz, no encontro nacional «Autonomia e Flexibilidade Curricular», organizado pela Direção Geral de Educação.
 - De 26 a 28 de junho de 2019, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, na 12.^a Conferência ARLE - International Association for Research in (L1) Education, com o tema Languages and Texts: *Learning and Developmental Approaches*, com apresentação da comunicação conjunta “The interdisciplinary glossary in the development of lexical competence”, de Filomena Viegas, Laura Guimarães e Luís F. Redes.
 - A 4 e 5 de setembro de 2019, na Escola Secundária Sebastião e Silva, em Oeiras, no 1.º Encontro de Educação em Oeiras – *A Escola, a Educação, o Presente e o Futuro*.
 - A 16 de outubro de 2019, no auditório do IPMA, em Lisboa, no II Encontro *Educação, Desafios, Consensos - (Des)construindo a Prática*, da Casa Pia de Lisboa, no qual a presidente da APP apresentou a comunicação “Ensino do Português, um território de múltiplas literacias”.
 - A 21 de novembro de 2019, no programa “Sociedade Civil”, da RTP2, a fim de debater o tema “A Leitura”.

- Ao longo de 2019, Luís Filipe Redes, da direção da APP, continuou a representar a associação no ciclo de tertúlias intitulado «Inquietações Pedagógicas», com lugar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Parcerias e intercâmbios

No presente ano, a APP tem dado continuidade às seguintes parcerias com distintas entidades: Direção Geral de Educação; Instituto de Avaliação Educativa; Editorial do Ministério da Educação; Grupos editoriais Areal e Plátano; Associação de Professores de Matemática; Associação Portuguesa de Professores de Francês; Associação Portuguesa de Professores de Inglês; Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica; Associação de Professores de Educação Musical; Associação Nacional de Professores de Português; SEPLEU- Sindicato dos Professores e Educadores Licenciados; Escola Superior de Educação de Lisboa; Escola Superior de Educação de Santarém; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria; Centro de Linguística da Universidade do Porto; Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa; Casa Pia de Lisboa; Associação de Estabelecimentos de Ensino Privado e Cooperativo; SIPLE - Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira; TROPO (Teachers and Researchers of Portuguese Language, Reino Unido); RTP – Sociedade civil;

Na parceria interassociações, a APP continua a integrar a Rede Interdisciplinar, que conta com a participação das seguintes associações: APP; APEM; APEVT; APM.

Estabeleceu as seguintes novas parcerias: Celga-ILTEC; Centro de Formação de Escolas do Concelho de Oeiras; Universidade do Algarve, no âmbito do projeto Millage – Aprender +; Departamento de Educação da Câmara Municipal de Oeiras, no âmbito do projeto Mochila Leve; RTP – Projeto RTP Ensina; Instituto Camões, no âmbito da divulgação da *Palavras - revista em linha*.

Centro de Formação: formação contínua creditada e não creditada

Ao longo de 2019, o Centro de formação da APP deu continuidade à preparação e realização de ações de formação certificada, de curta duração (ACD), e a formação acreditada pelo CCPFC, de que se destacam:

Realização, a 1 de julho de 2019, da ACD *Palavras e suas afinidades*, orientada por Margarita Correia, da FLUL e Celga-ILTEC, na Escola Secundária de Paredes, em resultado de uma parceria da APP com o Agrupamento de Escolas de Paredes.

Realização, a 29 de setembro de 2019, da 1.ª edição das V Jornadas Pedagógicas da APP, *Avaliação formativa em Português*, na Escola Secundária António Carvalho Figueiredo, em resultado de uma parceria da APP com o Agrupamento de Escolas 4 de Outubro, de Loures.

Realização, entre julho e novembro de 2019, de três edições da ação de formação *Gramática e ensino do Português*, em Lisboa e Linda-a-Velha e Queijas, de duas edições da ação de formação *Aprender mais: Estratégias de leitura e escrita*, em Lisboa, e de uma edição da ação de formação *O melhor do mundo são as palavras? – Oficina de escrita criativa*, em Oeiras.

No âmbito do desenvolvimento do Projeto Millage – Aprender +, inicia-se a 5 de dezembro de 2019, na Internet, a 1.ª edição da ACD *Diferentes formas de motivar e aprender Português com a app MILAGE APRENDER+*.

No âmbito do desenvolvimento do Projeto Mochila Leve, inicia-se a 28 de novembro de 2019, na Escola Básica Integrada Dr. Joaquim Barros, em Paço de Arcos, a oficina de formação *Ensino do Português, rede de múltiplas literacias*.

No âmbito da parceria com o Centro de Formação de Escolas do Concelho de Oeiras, inicia-se a 14 de dezembro de 2019, em Oeiras, a oficina de formação *O melhor do mundo são as palavras? – Oficina de escrita criativa*.

A APP continua a participar no projeto interdisciplinar de formação sobre “Aprendizagem baseada em projetos”. São parceiros neste projeto, iniciado em fevereiro de 2019, as seguintes associações: APPI, APPA APM, APH, APG, APEVT.

Filomena Viegas e Teresa Vieira da Cunha

P

Qual é a sua definição de uma revista *em linha*?

em linha, *loc. adv.* INF 1 ligado direta ou remotamente a um computador e pronto para uso (diz-se de sistema, equipamento ou dispositivo) 2 disponível para acesso imediato por um computador (diz-se de dado ou arquivo) <dados em l.> <arquivo em l.> 3 entre ou em ligação com (sistemas de processamento e/ou transmissão de dados) <manteve-se em l. até receber a resposta>

Leia também a revista ***Palavras - revista em linha*** – por causa das notícias, dos relatos, das descrições, dos artigos originais e especializados, da crítica, da análise de problemas de pedagogia e didática, de estudos linguísticos e de estudos literários, por causa das referências, nestas páginas, a outras páginas, reais e virtuais, que, mais tarde ou mais cedo, lhe vão fazer falta – **em acesso digital e permanente, 24 horas por dia, 365 dias por ano, a partir do seu computador, tablet ou telemóvel.**



Indicações editoriais para o envio de textos

Os editores aceitam o envio de originais dentro da linha editorial da revista Palavras, quer para a secção de Pedagogia/ Didática, quer para a de Estudos Linguísticos, de Estudos Literários ou das Fichas Pedagógicas. Os textos em suporte digital devem ter entre 12.500 e 50.000 caracteres (incluindo espaços) e ter em conta os seguintes aspetos:

- indicar sempre uma morada, telefone de contacto, endereço de correio-e e instituição de trabalho;
 - os editores encorajam os autores a submeterem os textos sob a forma de ficheiro anexo a uma mensagem de correio enviada para aprofport@app.pt.
- numerar todas as notas de rodapé ao longo do texto;
- evitar a utilização de negritos e sublinhados sempre que possível, substituindo-os por itálicos;
- incluir uma bibliografia de todas as obras citadas e de outras que sejam pertinentes para se aprofundar o estudo do assunto tratado;
- Indicar ao longo do texto as obras citadas na bibliografia no formato (Apelido: data, página)
- traduzir todos os textos citados, de preferência utilizando a tradução ao longo do artigo e reservando as notas de rodapé para citar o original;
- a reprodução de imagens no corpo do texto só é possível se elas forem da autoria do responsável pelo texto ou, não o sendo, se for apresentada a autorização do autor de acordo com o estabelecido pelo regime de direitos de autor.

Os autores são responsáveis pelo conteúdo dos textos e pela exatidão de todas as citações, títulos, nomes e datas.

Os editores encorajam fortemente os autores a citarem sempre as fontes originais e a indicarem em *apud* todas as citações indiretas.

A *bibliografia* deve adotar o formato a seguir exemplificado:

Aristóteles. *Poética*, trad. de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1986.

Curtius, Ernst Robert (1948). *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*, Berna: A. Francke AG Verlag. Trad. de Margit F. Alatorre e António Alatorre, *Literatura europea y Edad Media Latina*, Madrid: Ed. F.C.E. España, 1984.

Duarte, Inês (1977). "Ensinar Português: para quê e como?". In *Palavras*, 11, Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 66-74.

Frota, Sónia (1999). "Questões de associação e alinhamento tonal: implicações para uma teoria da entoação". In Castro, Rui V. e Pilar Barbosa (orgs.). *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Coimbra: APL, vol. 1, pp. 513-532.

Mateus, Maria Helena Mira *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Nespor, Marina e Irene Vogel (1986). *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris.

Sainte-Beuve, C. A. (1862). "Chateaubriand". In A. Schinz (ed.). *Nineteenth Century French Readings*. New York: Holt, 1955, vol. 2, pp. 16-22.

Saramago, José (1994). *Memorial do Convento*. Lisboa: Caminho, 46ª edição, 2009.

A revista não paga a publicação dos artigos, mas oferece uma assinatura anual (dois números) aos respetivos autores.

CHICO BUARQUE DIZ QUE A AUSÊNCIA
DA ASSINATURA DE JAIR BOLSONARO...



ASNEIRA.



... É COMO SE FOSSE
UM SEGUNDO PRÉMIO CAMÕES.



AGORA, O BOLSONARO
VAI QUERER ASSINAR.



Bartoon
Luís Afonso
Público, 12 de outubro de 2019

Os editores da revista *Palavras* agradecem a Luís Afonso e ao jornal *Público* a autorização para reproduzir este cartoon.

Para esquecer aquelas palavras, talvez fosse necessário esquecer a própria língua em que foram ditas, como nos mudamos da casa que nos lembra um morto. Talvez fosse possível substituir na cabeça uma língua por outra, paulatinamente, descartando uma palavra a cada palavra adquirida. Durante algum tempo minha cabeça seria assim como uma casa em obras, com palavras novas subindo por um ouvido e o entulho descendo por outro. Sem dúvida me daria pena ver se desperdiçarem tantas palavras belas, azulejos, por culpa de umas poucas peças que eu usara de forma desastrada (p. 107).

E eu: as melhores palavras que sei emanaram de ti, devem a ti seu vigor e sua beleza. E ela: só mais uma vez, suplico-te. E eu: será somente teu o meu verbo, dedicar-te-ei meus dias e minhas noites (p. 114).

Para algum imigrante, o sotaque pode ser uma desforra, um modo de maltratar a língua que o constrange. Da língua que não estima, ele mastigará as palavras bastantes ao seu ofício e ao dia a dia, sempre as mesmas palavras, nem uma a mais. E mesmo essas, haverá de esquecer no fim da vida, para voltar ao vocabulário da infância. Assim como se esquece o nome de pessoas próximas, quando a memória começa a perder água, como uma piscina se esvazia aos poucos, como se esquece o dia de ontem e se retêm as lembranças mais profundas. Mas para quem adotou uma nova língua, como a uma mãe que se selecionasse, para quem procurou e amou todas as suas palavras, a persistência de um sotaque era um castigo injusto (p. 114).

Ali, por uns segundos tive a sensação de haver desembarcado em país de língua desconhecida, o que para mim era sempre uma sensação boa, era como se a vida fosse partir do zero. Logo reconheci as palavras brasileiras, mas ainda assim era quase um idioma novo que eu ouvia, não por uma ou outra gíria mais recente, corruptelas, confusões gramaticais. O que me prendia a atenção era mesmo uma nova sonoridade, havia um metabolismo na língua falada que talvez somente ouvidos desacostumados percebessem. Como uma música diferente que um viajante, depois de prolongada ausência, ao subitamente abrir a porta de um quarto pudesse surpreender. E dentro da loja de sucos eu fazia a mais extensa das minhas viagens, pois havia anos e anos de distância entre a minha língua, como a recordava, e aquela que agora ouvia, entre aflito e embevecido (p. 138/139).

Chico Buarque (2003). *Budapeste*. São Paulo: Companhia das Letras.



Nestas Palavras...

ENTREVISTA

Paulo Feytor Pinto entrevista Gert Rijlaarsdam,
Escrever é fazer sentido

PEDAGOGIA/DIDÁTICA

Diana Pólvora e Elisabete Ferreira,
Interdisciplinaridade no ensino-
aprendizagem do Português e da História e
Geografia de Portugal através da utilização
da língua e do portefólio : práticas
pedagógicas numa turma de Percursos
Curriculares Alternativos do 5.º ano

Cristina Manuela Sá, Ensino das ciências e
desenvolvimento da oralidade: preparar
para uma sociedade global

EXEMPLI GRATIA

Margarida Fonseca Santos, *Histórias em 77*
palavras – Um caminho para escrever e ler
melhor

ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Joaquim Fonseca, *Linguística e ensino da*
língua materna

ESTUDOS LITERÁRIOS

Fernanda Lamy, *À descoberta de outras*
atividades de aprendizagem para o Sermão
de Santo António aos Peixes de Padre
António Vieira

FICHAS PEDAGÓGICAS

Diana Carmona, Dina Alves, Filomena Viegas,
Maria Vitória de Sousa e Noémia Jorge,
Sequências de aprendizagem em cursos
profissionais

DESTAQUES

EM DESTAQUE

Carlos Reis, *Interdisciplinaridade e*
estudos narrativos – Aberturas,
apropriações e mediações

CÂNONE ACIDENTAL

Jorge de Sena, José Afonso, Vasco Graça
Moura, Harold Bloom, Frederico Lourenço,
Francisco Buarque de Holanda [Chico
Buarque], Francis Victor Walter Hime,
Georges Moustaki, Jimmy Kennedy, Jacques
Larue, Bob Dylan e William Beckford

LUGARES VIRTUAIS

João Pedro Aido

DESTAQUES BIBLIOGRÁFICOS

Filomena Viegas, Luís Filipe Redes e Teresa
Vieira da Cunha

100 PALAVRAS PARA FALAR DE LIVROS

Maria Vitória de Sousa

TEMPO DE LER...

Chico Buarque, Homero, James Joyce,
Gonçalo M. Tavares, Markus Zusak

INFO APP

Filomena Viegas e Teresa Vieira da Cunha

CARTOON

Luís Afonso, *Bartoon*

