



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Maria Dolores dos Santos Esteves

COMPREENSÃO DA LEITURA NA
LITERATURA E OUTRAS ARTES

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Anabela dos Santos Fernandes, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Janeiro de 2020

FACULDADE DE LETRAS

COMPREENSÃO DA LEITURA NA LITERATURA E OUTRAS ARTES

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Compreensão da Leitura na Literatura e outras Artes
Autora	Maria Dolores dos Santos Esteves
Orientadora	Anabela dos Santos Fernandes
Júri	Presidente: Doutora Ana Maria Silva Machado Vogais: 1. Doutora Maria João Albuquerque Figueiredo Simões 2. Doutora Anabela dos Santos Fernandes
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Data de defesa	24-01-2020
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	19 valores



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Agradecimentos

À minha orientadora, Doutora Anabela dos Santos Fernandes, pelo acompanhamento ao longo do ano, pelos ensinamentos, compreensão e liberdade de pensamento.

A todos os meus Professores pelo inestimável conhecimento académico que me transmitiram.

À saudosa Doutora Cristina Mello, pela advertência aos seus alunos, durante o ato da interpretação textual, de nunca esquecerem o “coração” do texto.

À minha orientadora da Escola Secundária de Avelar Brotero, Dra. Ana Maria Sebastião, um agradecimento especial pela disponibilidade, liberdade e confiança prestadas com tanta generosidade.

Aos meus alunos, pelo gosto, gáudio e beleza de aprender que sempre demonstraram.

Aos que me apoiaram neste percurso.

Ao meu irmão.

Aos meus pais.

A todos deixo consignado um profundo agradecimento

RESUMO

Compreensão da Leitura na Literatura e outras Artes

O presente relatório descreve um estudo de caso científico-didático sobre o ensino explícito da estratégia de leitura ‘determinar as ideias principais’, desenvolvido na Prática Pedagógica Supervisionada de Português, numa turma do 12.º ano, do Ensino Secundário, do Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias, no ano letivo 2018/2019. O objetivo deste trabalho forja-se na tentativa de apurar em que medida a utilização e consciencialização dos mecanismos estratégico didáticos de leitura promove a otimização da compreensão da leitura literária, em articulação com outras artes, potenciando a sua proficiência. A exequibilidade prática destas estratégias de leitura, na consecução do Projeto “Compreensão de leitura: o ensino explícito de estratégias”, desenvolvida na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, adaptado da obra *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*, de Judi Moreillon (2007), por Ana Maria Machado e Anabela Fernandes, visou apetrechar os discentes de uma maior supervisão e monitorização da sua aprendizagem da leitura literária. A legitimação deste estudo radica na Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário.

O caráter profícuo dos procedimentos adotados atesta a eficácia das aplicações didáticas, testemunhada nos resultados dos questionários e demais registos escritos dos discentes.

Palavras-chave: compreensão de leitura, ensino explícito de estratégias, determinação de ideias principais

ABSTRACT

Reading Comprehension through Literature and Art

This report describes a study case whose scientific-didactic research focuses on the reading and comprehension of explicit instruction strategies within the study of literature and other arts. The activities accomplished with a class of 12th grade students of Portuguese took place in the context of supervised pedagogical practice, at a Secondary School in Coimbra. It was also intended to discuss, from a theoretical-practical point of view, the topic of explicit teaching of reading and comprehension, based on the ‘determining main ideas’ strategy, addressed during the period of curricular internship.

The analysis and critical interpretation of the information collected, based on the observation and application of collection of data and student productions, allowed us to conclude that when the teacher, explicitly introduces questions to determine main ideas relating literary texts and other art forms, students understand better what they are reading and, progressively, they develop mechanisms of independent reading and comprehension.

Keywords: reading comprehension, explicit instruction strategies, determining main ideas

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	3
CAPÍTULO 1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
1.1. MEIO ENVOLVENTE	3
1.2. ESCOLA	3
1.3. ESPAÇO FÍSICO	4
1.4. A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO	4
1.5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	4
CAPÍTULO 2 DESCRIÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ESTÁGIO	5
2.1. DESCRIÇÃO CRÍTICA DA PRÁTICA LETIVA	5
2.2. REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A ÔNTICA DOCENTE	9
PARTE II	13
CAPÍTULO 3 COMPREENSÃO DA LEITURA NA LITERATURA E OUTRAS ARTES	13
3.1. COMPREENSÃO DA LEITURA	13
3.2. COMPREENSÃO: A LITERATURA E OUTRAS ARTES	14
3.3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A COMPREENSÃO DA LEITURA	16
3.3.1. ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE LEITURA: IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRINCIPAIS	17
3.4. A LEITURA NOS DOCUMENTOS LEGISLATIVOS REGULADORES	19
CAPÍTULO 4 DIDATIZAÇÃO	21
4.1. REFLEXÕES DAS LINHAS TEMÁTICAS DIDATIZADAS	21
4.2. APLICAÇÕES DIDÁTICAS	29
4.2.1. APLICAÇÃO DIDÁTICA 2: “CÂMARA ESCURA”, DE ANA LUÍSA AMARAL E A MEMÓRIA, DE RENÉ MAGRITTE	32
4.2.1.1. ANÁLISE CONJUNTA DOS DADOS DA PRODUÇÃO DE TEXTO: IDEIAS PRINCIPAIS	34
4.2.2 APLICAÇÃO DIDÁTICA 3: “VISITAÇÕES, OU POEMA QUE SE DIZ MANSO”, DE ANA LUÍSA AMARAL E MÃE E CRIANÇA, DE PABLO PICASSO	39
4.2.2.1. ANÁLISE CONJUNTA DOS DADOS DA PRODUÇÃO DE TEXTO: IDEIAS PRINCIPAIS	40
4.2.3 APLICAÇÃO DIDÁTICA 4: O ANO DA MORTE DE RICARDO REIS, DE JOSE SARAMAGO E OS AMANTES II, DE RENE MAGRITTE	43
4.2.3.1. ANÁLISE CONJUNTA DOS DADOS DA PRODUÇÃO DE TEXTO: IDEIAS PRINCIPAIS	44
4.2.3.2. ANÁLISE CONJUNTA DOS DADOS DE PRODUÇÃO DE TEXTO: LITERATURA E OUTRAS ARTES	47
4.2.3.3. PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A ESTRATEGIA DE ENSINO DE COMPREENSÃO DE LEITURA ‘DETERMINAR AS IDEIAS PRINCIPAIS’	50
4.3. QUESTIONÁRIO I - CONSCIÊNCIA METACOGNITIVA DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA	52
4.4. CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS FINAIS	57
CONCLUSÃO	61
BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS	63
ANEXO I — PLANO DE AULA DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 1 (2 AULAS DE 50 M)	67
ANEXO II — PLANO DE AULA DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 2 (2 AULAS DE 50 M)	68
ANEXO III — PLANO DE AULA DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 3 (2 AULAS DE 50 M)	69

ANEXO IV — PLANO DE AULA DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 4 (2 AULAS DE 50 M)	70
ANEXO V — TEXTO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 1: CONTO (FRENTE)	71
ANEXO VI — TEXTO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 1: CONTO (VERSO).....	71
ANEXO VII — TEXTO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 2: POEMA	73
ANEXO VIII — TEXTO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 3: POEMA	74
ANEXO IX — TEXTO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 4	75
ANEXO X — QUESTIONÁRIO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 1.....	76
ANEXO XI — QUESTIONÁRIO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 2.....	77
ANEXO XII— QUESTIONÁRIO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 3.....	78
ANEXO XIII— QUESTIONÁRIO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 4.....	79
ANEXO XIV— PINTURA DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 1: <i>MELANCOLIA</i> DE EDVARD MUNCH	81
ANEXO XV— PINTURA DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 2: <i>MEMÓRIA</i> DE RENÉ MAGRITTE	82
ANEXO XVI— PINTURA DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 3: <i>MÃE E CRIANÇA</i> DE PABLO PICASSO.....	83
ANEXO XVII— PINTURA DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 4: <i>OS AMANTES</i> DE RENÉ MAGRITTE.....	84
ANEXO XVIII — DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 1	85
ANEXO XIX — PRODUÇÃO DE TEXTO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 1: ANÁLISE CONJUNTA DOS DADOS	86
ANEXO XX — PRODUÇÃO DE TEXTO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 1: DADOS INDIVIDUAIS	88
ANEXO XXI — PRODUÇÃO DE TEXTO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 2: DADOS INDIVIDUAIS	92
ANEXO XXII — QUESTIONÁRIO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 2: ANÁLISE CONJUNTA DOS DADOS	97
ANEXO XXIII — QUESTIONÁRIO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 2: DADOS INDIVIDUAIS	103
ANEXO XXIV— PRODUÇÃO DE TEXTO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 3: DADOS INDIVIDUAIS	112
ANEXO XXV — QUESTIONÁRIO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 3: ANÁLISE CONJUNTA DOS DADOS	115
ANEXO XXVI — QUESTIONÁRIO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 3: DADOS INDIVIDUAIS	119
ANEXO XXVII — PRODUÇÃO DE TEXTO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 4: DADOS INDIVIDUAIS	126
ANEXO XXVIII— QUESTIONÁRIO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 4: ANÁLISE CONJUNTA DOS DADOS.....	129
ANEXO XXIX — QUESTIONÁRIO DA APLICAÇÃO DIDÁTICA 4: DADOS INDIVIDUAIS	133
ANEXO XXX— PRODUÇÃO DE TEXTO SOBRE LITERATURA E OUTRAS ARTES: DADOS INDIVIDUAIS	140
ANEXO XXXI — QUESTIONÁRIO I - CONSCIÊNCIA METACOGNITIVA DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA	143

INTRODUÇÃO

No decurso da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado de Ensino de Português, no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o presente relatório inscreve, como desígnio fundamental, servir de reflexão sobre o percurso efetivado ao longo do Estágio Pedagógico, realizado no período letivo 2018/2019, na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra.

Acresce como inalienável desiderato estabelecer nexos de complementaridade semântica e veios conectores, assentes na correlação da Literatura e outras Artes, cujo exercício intertextual mira o processo de compreensão da leitura, nomeadamente o ensino explícito da estratégia de leitura ‘Determinar as ideias principais’. Impõe-se salientar que a consecução deste estudo afigura adaptação numa turma do 12.º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. O foro do presente trabalho funda-se no Projeto “Compreensão de leitura: o ensino explícito de estratégias”, desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, adaptado da obra *Collaborative Strategies for teaching Reading Comprehension*, de Judi Morreilon (2007), por Ana Maria Machado e Anabela Fernandes, cujo ratio do escopo ingressa na tentativa de aquilatar em que medida a utilização e consciencialização dos expedientes formais estratégico-didáticos, correlacionados com outras artes, potencia a otimização, valorização e expansão da leitura literária. O fundamento legal deste estudo encontra eco nos documentos legislativos reguladores, nomeadamente no diploma Aprendizagens Essenciais ao consagrar que em sede de educação literária “pretende-se capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e fruição de textos literários portugueses e estrangeiros de diferentes géneros (...), mas também para o desenvolvimento de hábitos de leitura (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 3). Este mesmo princípio assume uma vocação marcadamente transversal aos domínios da oralidade, leitura, escrita e educação literária, legalmente consignados no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário (2014), doravante apelidado de Programas e Metas Curriculares. Os descritores de desempenho do mesmo documento estatuem a seleção criteriosa de “informação relevante”, bem como a elaboração de “tópicos que sistematizem as ideias-chave, organizando-os sequencialmente” (Programas e Metas Curriculares, 2014, p. 54). A articulação conjugada da Literatura e outras Artes encontra esteio no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (doravante enunciado de Perfil dos Alunos), ao preconizar o desenvolvimento da “sensibilidade estética e artística pelo contacto com diferentes universos culturais” (Perfil dos Alunos, 2017, p.16). Acresce que “as competências na área de pensamento criativo envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários” (Perfil dos Alunos, 2017, p. 14).

A ordenação sistemático-formal do relatório obedece a uma estrutura bipartida. A primeira parte dispõe-se em dois capítulos: no primeiro procede-se à caracterização do contexto social e educativo da escola de acolhimento do núcleo de estágio, cujas instâncias abordadas se circunscrevem ao meio envolvente, escola, caracterização da turma e projeto educativo; no segundo momento descreve-se criticamente a prática letiva, bem como se ajuíza ponderadamente a ótica docente.

Os dois capítulos, que conformam a segunda parte, plasmam o preceituado concetual retórico que suporta teórica e legalmente o tema selecionado, bem como a sua operacionalização e reflexão sobre vetores temáticos didatizados. Pormenorizando esta explicação, cumpre salientar que o enquadramento dos princípios teóricos, plasmados no capítulo 3 e que subjazem aos regulamentos legais, mereceram atendível elucubração sobre (i) compreensão da leitura (ii) compreensão: a literatura e outras artes (iii) estratégias de ensino para a compreensão da leitura (iv) estratégias de compreensão da leitura: identificação das ideias principais e (v) a leitura nos documentos legislativos reguladores. O capítulo 4 presidiu à descrição e reflexão crítica das linhas temáticas didatizadas, bem como regeu a análise dos resultados obtidos.

As considerações pedagógicas finais, ao chamarem à colação as matérias teóricas ajuizadas neste trabalho, remetem para uma aturada reflexão sobre o ato da leitura literária, da aprendizagem, do conhecimento e da formação ética e estética humana.

Por último, a conclusão firma o encerramento deste trabalho, apresentando e comentando alguns resultados dos questionários aplicados.

PARTE I

CAPÍTULO 1 | CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1. Meio envolvente

Coimbra é uma das mais antigas cidades de Portugal, com origens romanas, visigóticas e influencia muçulmana. A Universidade, a primeira do país, fundada por D. Dinis no século XII, foi definitivamente instalada em Coimbra em 1537, cuja existência e funcionamento condicionaram e influenciaram a vida e dinâmica da cidade. Coimbra detém um riquíssimo património arquitetónico e cultural, para onde convergiram os mais ilustres pensadores e professores. No século XX, a cidade cresceu rapidamente, integrando os pequenos burgos que a rodeavam, sendo que hoje, o município de Coimbra, dispõe de 31 freguesias. A construção de novas zonas habitacionais, de instituições hospitalares de referência, de excelentes infra-estruturas e vias de comunicação, colocam a cidade do Mondego como polo de desenvolvimento da região centro de Portugal.

1.2. Escola

Com uma identidade forjada desde finais do século XIX, a Escola Secundária de Avelar Brotero dispõe de um vasto e rico património documental artístico. Criada inicialmente com o nome de Escola de Desenho Industrial, foi Escola Industrial, Escola Industrial e Comercial e Escola Técnica, ministrando cursos científico-humanísticos e cursos profissionais em diferentes áreas. Goza de uma conceituada aceitação na comunidade, produto dos serviços facultados ao longo do tempo, consentâneos com as aspirações de formação dos jovens e as respostas do vetor social e produtivo. As gerações contínuas de famílias que têm frequentado a escola pronunciam-se sobre a qualidade científica, tecnológica e profissional do ensino nela ministrado, bem como o bom ambiente escolar. A Escola Secundária de Avelar Brotero proporciona a alunos e professores estágios e intercâmbios internacionais, no âmbito de vários programas europeus. Parcerias e protocolos estatuídos ao longo do tempo, densificam a conexão com as empresas e outras instituições da comunidade regional e europeia. Não obstante a formação técnica se manter, os cursos científico-humanísticos detêm bons níveis de êxito. Através de uma oferta educativa diferenciada, a escola sempre propalou a equidade e a inclusão, visando o desenvolvimento curricular para a diversidade cultural e linguística.

1.3. Espaço físico

A funcionar nas atuais instalações desde 1959, a Escola foi submetida em 2008 a uma intervenção de requalificação e a uma ampliação dos edifícios. A posição geográfica e a memória histórica condicionam a plenitude da ação educativa da escola. O tecido heteróclito dos alunos que a frequentam, oriundos de extratos sócio culturais e económicos muito diversos, promove uma formação humana integral, consubstanciada pela aproximação à esfera social da vida ativa e produtiva. A forte consistência de uma cultura de escola, acrescida do reconhecimento da dignidade que ela reveste, reforça o sentido de pertença à comunidade educativa.

1.4. A escola e o desenvolvimento integral do aluno

O Projeto Educativo estriba-se na defesa de determinados valores e princípios como o Bem Comum, Rigor, Equidade, plasmados numa consciência ética, em ordem a conceber o significado holístico do humano, na sua complexa dimensão. Desenvolver atividades e competências que possibilitam usar o conhecimento como um mapa de leitura e de ação no mundo, afigura-se uma inelutável incumbência.

A Escola Secundária de Avelar Brotero, na sua qualidade de escola inovadora, atrativa e segura, responsabiliza-se por desenvolver nos seus alunos o conhecimento e ação autónoma, social e ética, vocacionados para a construção identitária e eivados pelos valores da dignidade humana. Sob a égide de uma cidadania plena, a linha orientadora da escola norteia-se para a edificação de uma atitude crítica e consciente face às contingências do mundo atual, no intuito de formar cidadãos íntegros, autónomos, intervenientes, justos, solidários, comprometidos em viver de forma saudável, tolerante e ecologicamente responsáveis.

Ao estatuir a melhoria contínua na formação de pessoas qualificadas, a Escola Secundária de Avelar Brotero consagra-se, no conselho de Coimbra, como uma instituição de ensino secundário de referência, a nível científico, pedagógico e artístico. Nesta medida, poder-se-á granjear um desenvolvimento sustentável da região, país e mundo, pautados pelo conhecimento e criação.

1.5. Caracterização da turma

A turma selecionada para objeto deste trabalho comporta 33,3% de indivíduos do sexo masculino e 66,7% de alunos do sexo feminino. A faixa etária compreende uma moldura de idades que oscila entre os dezasseis anos de idade e 3,1% com mais de dezanove anos. No que tange às

habilitações literárias do pai salienta-se que 45,5% detêm curso superior, valor a que se aproxima os 36,4% das habilitações literárias da mãe. No enquadramento da distância casa-escola, evidencia-se o facto de 12,1% dos alunos percorrer mais de vinte e nove quilómetros, sendo que para a maioria dos estudantes a escola dista menos de dez quilómetros. Adicionalmente, importa ressaltar que no concelho de Coimbra residem 72,7% dos discentes, enquanto que 27,3% tem morada noutros concelhos. Na delimitação do tempo de viagem casa-escola, 45,5% consome menos de trinta minutos e 15,2% despende mais de uma hora.

CAPÍTULO 2 | DESCRIÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ESTÁGIO

2.1. Descrição crítica da prática letiva

A essência universal da formação humana é tornar-se um ser espiritual, no sentido universal (...). Quem se entrega à particularidade é inculto (...), carece do poder de abstração, não consegue abstrair de si e ter em vista um sentido universal, pelo qual pautar a sua universalidade como medida e postura (...), a consciência que trabalha eleva-se acima do imediatismo de sua existência rumo à universalidade (...) (Gadamer, 2004, pp. 47-48)

A frequência do estágio disciplinar em Português surge no decurso da recente conclusão da Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, ramo de Português/Espanhol (pós-Bolonha). A motivação promotora deste desafio alicerçou-se na circunstância dos vários anos de experiência em ensino que vivenciei, no seio de instituições escolares públicas, como professora dotada de habilitação própria para a docência. Este grau profissional foi produto de uma primeira Licenciatura em Direito (pré-Bolonha).

O estágio disciplinar em Português, circunscrevendo um total de lecionação de 16 aulas de 50 minutos cada uma, teve início em setembro de 2018, cujo primeiro momento se pautou pelo conhecimento da orientadora, Professora Ana Maria Sebastião, diligenciando esta a apresentação da comunidade educativa, das instalações e espaço escolar. Subsequentemente operacionalizou-se a prática da observação de aulas da orientadora, nas turmas adstritas ao estágio, mormente duas turmas do 12.º ano, conjuntamente com duas turmas do 10.º ano, estas últimas integrando o Ensino Profissional. A incumbência de trabalhar com uma turma do 12.º ano inscreveu uma opção pessoal, face ao fervilhar ígneo de desafios, tributários dos conteúdos programáticos atinentes àquele ano escolar.

Numa primeira instância de abordagem, é oportuno assinalar que os planos das aulas assentaram na estrutura de uma sequência de ensino proposta por Robert Gagné (Damião, 2018), de orientação cognitivista, cujo eixo orientador cura no desenvolvimento de competências de pensamento. Com efeito, esquadrinhando aquele quadro orientador de ensino, é possível dilucidar nos três momentos constitutivos os papéis inscritos nas figuras do professor e do aluno. A fase da “Preparação”, visando motivar os alunos, solicitar a sua atenção e ativar o conhecimento, pretende estimular a recordação de conteúdos prévios, relacionando-os com o que será trabalhado. Este circuito dinâmico revela-se apto a ativar a memória, permitindo recuperar a aprendizagem anterior. O momento seguinte, apelidado de “Desempenho”, consiste em trabalhar novos conhecimentos, em ordem à sua aquisição, codificação, armazenamento e relação com o conhecimento anterior. O último momento, conceituado de “Transferência”, remete para a consolidação, reforço e sistematização do novo conhecimento, ligando-o a outras situações. Na verdade, aprender acarreta integração, processamento e interligação de informação, exigindo ensino (Oliveira, 2016). Neste sentido, segundo a mesma autora, a (re)construção do conhecimento, ao radicar no conhecimento prévio, enforma um aturado processo cumulativo, produto da sucessiva integração e reformulação das aprendizagens, pelo que não ocorre num “vazio concetual”, há uma rede cognitiva (Oliveira, 2016, p. 29). No mesmo raciocínio prossegue Amâncio Pinto (2001), asseverando a exigência daquele conhecimento ser dotado de especificidade, que não seja aprendido em mais lado nenhum, pelo menos do modo como é aprendido na escola, além de ter que ser armazenado, para que passe para a “memória a longo prazo” (Pinto, 2001, p. 9), podendo ser recuperado sempre que necessário (Oliveira, 2016). A prossecução desta linha de entendimento dá vulto à ideia que decorre da necessidade de consolidar e firmar conhecimentos, em ordem à sua recuperação automática, ante situações a reclamarem um alto nível de compreensão (Damião, 2018). Cabe notar que “a recuperação explícita da informação baseia-se num processo reconstutivo, decorrente da atuação de esquemas representativos das temáticas aprendidas” (Oliveira, 2016, p. 24). Aquisição, armazenamento e recuperação conformam a tríade da aprendizagem, divisando-se em cada sequência didática e momento da aula uma ponte para as didatizações subseqüentes (Damião, 2018). A filiação teórica desta perspectiva radica no facto de a aprendizagem depender mais do modo de ensinar (instrução direta) e de aprender (esforço e aplicação) do que da (inexistente) inteligência ou destrezas inatas (Damião, 2018). Na verdade, a instrução e transmissão de conhecimento consagram os dois vetores responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e motoras que consubstanciam a inteligência, no desiderato de todos os alunos alcançarem, paulatinamente, de modo ativo, aprendizagens duradouras e significativas (Damião, 2018; Oliveira, 2016). Ainda na esteira de raciocínio das mesmas autoras, as aquisições prévias dos aprendentes densificam um fator a merecer um apurado entendimento, na medida em que, não obstante os alunos se acantonarem em níveis diversos de

aprendizagem, todos são passíveis de alcançar a aprendizagem desejada. Neste postulado, a organização do ensino deve estruturar-se em função da rede referencial definida para todos: aprendizagem andaimada (Damião, 2018), ou seja, o processo contínuo da aprendizagem estima-se por memorizar e armazenar, progressivamente, parca informação, consolidar cada um dos elos da cadeia, cujo anterior deve servir de esteio ao seguinte.

A esfera de visão cognitivista colabora com o entendimento de Ausubel *et al* (1980) ao propugnar que na aprendizagem significativa, por oposição à aprendizagem mecânica, as novas informações são associadas às estruturas conceituais e afetivas já existentes, seguindo, deste modo, um caminho não linear. Com efeito, a tarefa de aprendizagem, seja ela por recepção ou por descoberta, deve relacionar, de modo substantivo (não literal), ao arripio de qualquer arbitrariedade, uma nova informação com um aspeto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo, implicando compreensão, transferência, capacidade de explicar, descrever e enfrentar situações novas (Ausubel *et al*, 1980, p. 23). A teoria da aprendizagem de Ausubel cifra o postulado de que a aprendizagem por recepção não é necessariamente mecânica e a aprendizagem por descoberta não é necessariamente significativa. Nesta medida, é mister criar modelos sistémicos complexos que considerem as várias perspetivas e elementos, sob pena de se incorrer numa visão maniqueísta. A aula deve plasmar um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade em estudo. De facto, Ausubel esclarece que,

A aprendizagem por recepção, embora fenomenologicamente mais simples que a aprendizagem por descoberta, paradoxalmente emerge no estágio mais avançado do desenvolvimento e, particularmente em suas formas verbais puras e mais complexas, implica um nível mais alto de maturidade cognitiva. Uma maior maturidade intelectual neste caso possibilita um modo de funcionamento cognitivo mais simples e mais eficiente na aquisição de conhecimento. (Ausubel *et al* 1980, p. 22).

Sob o império da premissa de formar hábitos de pensamento vigilantes, diligentes e rigorosamente fundamentados, repousou a matriz norteadora na concepção dos planos de aula, cuja tentativa de aperfeiçoamento e pormenorização ditou constante preocupação ao longo deste tempo letivo. Importa, no entanto, ressaltar, convergindo e seguindo coerentemente a filiação cognitivista, o uso flexível na operacionalização dos planos de aula, no ensejo de acautelar a necessária interação e orientação em situação, traços fundamentais na dinâmica de sala de aula.

Numa segunda instância de enquadramento, merece destacar que a promoção da curiosidade intelectual, do raciocínio reflexivo, crítico e criativo, sustentado em conhecimento teórico, abstrato e universal, apelando também para o gosto estético, densificaram variáveis de primacial importância a atender, em nota consentânea com a normativa preambular preceituada no diploma Perfil dos Alunos, rubricada de “pensamento crítico” e “pensamento criativo” (Perfil dos Alunos, p.14). Este documento

estarei ainda, como princípio paradigmático, a valorização do saber, segundo o qual “a escola tem a missão de despertar e promover a curiosidade intelectual e criar cidadãos que, ao longo da vida, valorizam o saber” (Perfil dos Alunos, p. 9). A polarização da sensibilidade estética e artística forja outro objetivo a apontar no mesmo diploma (Perfil dos Alunos, p.16). Estas capacidades, convertidas em “competências-chave”, encontram também eco nos objetivos gerais consignados no Programa e Metas Curriculares, o qual dispõe nos seguintes termos, “desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais” (Programa e Metas Curriculares, p. 11). Análogo diapasão enforma a consecução deste trabalho, cujo título, a lembrar, “A compreensão da leitura na literatura e outras artes”, presidiu à regência das aulas pela apresentação, apreciação e reflexão de obras pictóricas e escultóricas alusivas aos temas que foram ministrados ao longo do ano letivo, cuja função de complementaridade e articulação com o texto verbal assumiu proeminência. Haverá que convir o facto da oralidade e escrita assumirem-se como meios idóneos a desenvolver as capacidades supra assinaladas. Esta linha de pensamento encontra conforto na formulação do texto literário dotado de vida orgânica, a solicitar uma busca na decifração dos seus enigmas. Face a esta exigência, divisou-se razão para um laborioso e contínuo trabalho de diálogo com a entidade textual. Com efeito, desmontar e descodificar movimentos de compreensão do texto para perceber o seu andamento, no intuito de lhe dar voz, compaginou uma missão inalienável a prosseguir. Este princípio acolhe guarida em Umberto Eco, *Lector in Fabula*, segundo o qual o texto conforma um mecanismo preguiçoso, cujo ónus de o colocar a funcionar incumbe ao leitor (Eco, 1993).

Em sede de procedimento, além da solicitação da participação oral dos aprendentes, foram aplicados em sala de aula, como operadores técnicos, questionários, versando sobre a análise interpretativa dos textos. Acresce que na prossecução do lastro do tema deste trabalho, “A compreensão da leitura na literatura e outras artes”, o Questionário I - *Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura*, repousando sobre as prerrogativas denunciadoras do processo de consciência, plasmado na auto monitorização do ato da compreensão da leitura, foi objeto da aplicação em duas vezes, no escopo de cotejar dados e confirmar a evolução na postura dos discentes, àquela matéria em estudo. Para efeitos do mesmo expediente técnico, menciona-se, adicionalmente, a providência da aplicação dos questionários atinentes à estratégia de leitura ‘determinar as ideias principais’, cuja formulação, *mutatis mutandis*, admitiu a compatibilização do texto verbal com as narrativas pictóricas consideradas em aula. Impõe-se também salientar a aplicação do Questionário II atinente àquela estratégia de leitura, cujo sentido visou apurar o seu grau de importância e pertinência na compreensão da leitura. Subsequentemente, os discentes foram instados, mediante a redação de um sumário texto de opinião, a emitir um juízo de pronúncia sobre as repercussões da experiência que tiveram ao estudar Literatura numa continuidade lógico-formal, de conjugação articulada, com outras manifestações e discursos artísticos.

As aulas foram presididas pela observância da taxonomia de Bloom (Damião, 2018), apelando para conhecimentos factuais, conceituais, procedimentais e metacognitivos, em ordem a alcançar os objetivos gizados nos planos de aula, para efeitos de uma pertinente e profícua hermenêutica. Destarte, deu-se cumprimento aos últimos patamares de complexidade e dificuldade crescentes da aprendizagem, rubricados por Bloom como “avaliar” e “criar”, ao interpelar os aprendentes a comentar e refletir sobre os pensamentos de autores consagrados, alusivos aos temas dos textos analisados. Este *modus operandi* constituiu a tônica perpassada em todas as aulas ministradas.

2.2. Reflexão crítica sobre a ótica docente

Dizemos que encontrámos uma verdade quando alcançamos um pensamento que satisfaz uma necessidade intelectual previamente sentida por nós. Se não sentimos falta desse pensamento, ele não será para nós uma verdade. Dito de outro modo, verdade é aquilo que aquietava uma inquietude da nossa inteligência”. (Arendt *et al*, 2000, p. 89)

A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo”. (Arendt *et al*, 2000, p. 43)

A educação é uma exigência da vida em sociedade, cuja prática reclama o seu aperfeiçoamento por várias gerações. Cada geração, na posse dos conhecimentos que a humanidade construiu ao longo do tempo estará mais bem apetrechada para tornar exequível o sentido ético e teleológico imanente ao conceito da educação. Buscar o sentido de alguma coisa é mapear a identidade da sua particular orientação, a dignidade axiológica vital para a comunidade humana. Com efeito, Savater apura que “educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, no haver coisas que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, na possibilidade de nos podermos - nós, os homens - melhorar uns aos outros por intermédio do conhecimento.” (Savater, 2006, p. 25).

Se é lícito afirmar que o ato de educar é uma característica exclusivamente humana que se ancora na conceção do homem enquanto ser racional e sócio-cultural, tal evidência aponta para a necessidade do homem se relacionar com a sua alteridade. Na prossecução desta moldura de análise, “o que é próprio do homem não é tanto o simples aprender como o aprender com outros homens, ser ensinado por eles” (Savater, 2006, p. 37). No mesmo tablado de entendimento, este autor adverte que “o nosso professor não é o mundo, as coisas, os acontecimentos naturais, nem sequer esse conjunto de técnicas e rituais a que chamamos cultura, mas a vinculação intersubjetiva com outras consciências” (Savater, 2006, p. 37). Com efeito, a hermenêutica do “eu” consagra a mediação de um circuito comunicacional onde são facultados padrões, símbolos, referentes,

princípios, modelos e valores, desencadeadores da exegese do próprio sujeito, na qualidade de autor e ator cultural. Tal vetor comunicacional consubstancia, clara e manifestamente, o processo identitário educativo, imanente a todo o ser humano. Neste corolário, Bertrand Russel crê que “ninguém pode ser bom professor sem o sentimento de uma calorosa afeição pelos seus alunos e sem o desejo genuíno de partilhar com eles aquilo que para si próprio é um valor” (Arendt *et al.*, 2000, p. 79). Ainda a propósito da figura do professor, o mesmo autor prossegue advertindo que “como o artista, o filósofo e o homem das letras, o professor só pode realizar o seu trabalho adequadamente se sentir um indivíduo dirigido por um impulso criador interno” (Arendt *et al.*, 2000, p. 84). Com efeito, só dotado da convicção íntima deste sentimento e “chamamento” genuínos, poderá intervir ativamente no “processo de formação da opinião pública, transmitindo todo o conhecimento e toda a racionalidade que for capaz” (Russel, 2000, p. 72). Este conhecimento teórico, abstrato, erudito e disciplinar, especificamente escolar, dignificador da memória civilizacional do homem que “tanto lhe agarra às raízes da terra como lhe permite liberdade para as superar” (Damião & Martins, 2019, p.18), constitui o fio referencial orientador de Ariadne. Só ele possibilitará, mediante a formalização de afinados processos seletivos e aprofundados, rasgar a saída de um labirinto ruidoso de caminhos, impostos por opções desinformadas dos alunos ou sôfregas exigências da comunidade. Na verdade, a responsabilidade do professor pelo mundo tem de ser sentida como tal, dado que “se semelhante responsabilidade lhe repugna, mais vale que se dedique a outra coisa e não intervenha no assunto” (Savater, 2006, p. 151).

O verdadeiro estudante, ao tomar consciência da sua condição insipiente, cômico da necessidade de “conhecimento poderoso” (Young, 2011, p. 150), converter-se-á num ser emancipado, portador de uma consciência verdadeira e esclarecida” (Camargo, 2014, p. 62). Nos termos de Camargo, citando Adorno, postula-se uma educação assente na “auto-reflexão crítica a partir do enfrentamento da consciência reificada ou coisificada que gera a inaptidão à existência e ao comportamento livre a autónomo em relação a qualquer outro assunto” (Camargo *et al.*, 2014, p. 62).

O sentido epistemológico, teleológico, ético e histórico da educação funda os valores num lugar comunitário, ancorados numa linguagem comum, partilhada por uma ou mais sociedades e culturas, na qual se edifica uma permuta intersubjetiva, suportados pelas leis e moral. Este preceito de universalidade decorre do imperativo da racionalidade, isto é, que a “máxima seja universalizável, válida para todos os homens” (Ricoeur, 2011, p.10), como sustenta o imperativo categórico kantiano. Com efeito, a concretização da disciplina em esforço e disposições da razão, permite obliterar o elemento selvagem do homem e submetê-lo às leis da humanidade (Kant, 1999, p. 25). Neste vetor de reflexão, a educação humanista, aliada ao conceito de “virtude” homérica, como a excelência ou capacidade ótima para realizar algo, pauta-se por potenciar e evidenciar o uso da razão, “essa capacidade que observa, abstrai, deduz, argumenta e conclui logicamente” (Savater, 2006, p. 135).

Trata-se de aprender a discutir, contestar, argumentar e perguntar. A pergunta para si mesmo desperta o incómodo e inquietude essenciais, sem os quais nunca se saberá realmente nada (Savater, 2006, pp. 138 e 139). Nos termos deste requisito, Savater consigna que

Viver numa sociedade plural impõe assumirmos que absolutamente respeitáveis são as pessoas, não as opiniões, e que o direito a uma opinião própria consiste no facto de ela ser ouvida e discutida, e não que os outros fiquem a vê-la passar, sem lhe tocarem (...). O que o professor deve fomentar nos seus alunos não é a disposição a estabelecerem irrevogavelmente o que escolheram pensar (a voz da espontaneidade, a sua auto-expressão, etc.), mas a capacidade de participarem frutuosamente numa controvérsia argumentada, ainda que isso fira alguns dos seus dogmas pessoais ou familiares. E aqui intervém uma alarmante falta de hábito de abstracção dos neófitos (...). Trata-se de uma dificuldade quase terminal em deduzir de premissas, em ganhar distancia face ao imediato e ao episódico, em não procurar por detrás de cada argumento a má vontade ou o interesse mesquinho do argumentador em vez da fraqueza do ponto argumentado (...). (Savater, 2006, pp. 137-138)

Entender o que é “potencial” no jovem, encontrar a “força” que ele poderá desenvolver, são diligências que ratificam um compromisso ético de ação profissional, atendendo ao facto de comprovarem a fé que se tem no púbere e na educação que lhe é ministrada (Postic, 1990, p. 105). Esta consciência ética do docente ajudará o seu aprendiz, mais tarde, a elevar-se em formação, “conhecimentos e autonomia” (Savater, 2006, pp. 111-127), podendo nesta condição, superar o seu mestre. Com efeito, “a humildade do mestre (...) consiste em renunciar a demonstrar que está lá em cima e ajudar a subir os outros” (Savater, 2006, p. 127). A assunção desta postura denuncia o carácter inevitável da “tirania” da educação, como um dado que lhe é imanente, cujo sentido da importância, diferido a longo prazo, plasma-se na elucubração de que “é uma tirania da qual, só passando pela educação, poderemos mais tarde e em certa medida libertar-nos” (Savater, 2006, p. 98).

Digna de menção merece a inspiradora e caudalosa colaboração dos discentes com quem tive o privilégio de trabalhar neste estágio, acrescida da sua constante e oportuna curiosidade intelectual, dispendo-se amavelmente comprometidos com o ato de aprender.

Por último, à guisa de conclusão, em todo este processo acabado de explicar e ajuizar, afigura-se pertinente louvar as eloquentes e doutas palavras de Savater, cuja reflexão dá vulto à seguinte passagem:

Como é óbvio, não basta que se ensinem aos neófitos umas quantas capacidades simbólicas nem prepará-los para o desempenho de um ofício; menos ainda é suficiente inculcar-lhes hábitos de obediência e respeito, ou ainda alguns fermentos de inconformismo. Não, é necessário transmitir-lhes qualquer coisa mais: é necessário transmitir-lhes a perplexidade completa do mundo, a nossa própria perplexidade, a dimensão contraditória das nossas frustrações e das nossas esperanças. Devemos de dizer pedagogicamente aos que vêm que esperamos deles tudo, mas que não podemos ficar à espera deles. Que lhes transmitimos o que cremos ter sido o melhor de tudo

aquilo que fomos, mas que sabemos que não lhes bastará... como não nos bastou também a nós. Que transformem tudo, a começar por si próprios, mas guardando a consciência — por fidelidade ao humano, à sua raiz única e verdadeira (...) — daquilo que é e de como é o que vão transformar (...). O sentido da educação é conservar e transmitir o amor intelectual ao humano. (Savater, 2006, p. 178)

Sob o império da égide deste postulado, permitir-se-á aos menores, jovens estudantes, “examinar a sua conduta” e “fazer uma apreciação da vida ao seu término” (Kant, 1999, p. 107).

PARTE II

CAPÍTULO 3 | COMPREENSÃO DA LEITURA NA LITERATURA E OUTRAS ARTES

3.1. Compreensão da leitura

Se os nossos espíritos permanecerem dominados por uma maneira mutilada e abstrata de conhecer, pela incapacidade de apreender as realidades na sua complexidade e globalidade, se o pensamento filosófico se alheia do mundo, em vez de o enfrentar para compreender então, paradoxalmente, a nossa inteligência cega-nos. (...). Ora, o problema crucial do nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a superar o desafio da complexidade do real, isto é, apreender as ligações, interações e implicações mútuas, os fenómenos multidimensionais, as realidades ao mesmo tempo solidárias e conflituais (...). Deste modo, as cegueiras resultantes de conhecimentos parcelares e dispersos, próprios de uma visão unidimensional de todas as coisas, estão associadas às miragens da sociedade do conhecimento e do pleno emprego da racionalidade. (Morin, 2016, pp. 156-157)

O relativismo da interpretação, configurado na Estética da Recepção, funda-se filosoficamente na hermenêutica proposta por Hans Georg Gadamer (2004). Para este autor, a compreensão de um objeto textual ou de uma obra de arte, radicam num conhecimento do mundo do intérprete, emergindo a ideia de “fusão de horizontes” (Gadamer, 2004, p. 405), na qual o intérprete experimenta as suas “expetativas de sentido” (Gadamer, 2004, p. 389), ancoradas na “relação precedente com o assunto” (Gadamer, 2004, p. 389), validando-as ou derogando-as sob a ótica do paradigma do texto. Nem o texto é uma verdade inelutável que se impõe, nem os juízos prévios do intérprete, mobilizados para a compreensão, são indiscriminados. Com efeito, “uma descrição completa do processamento da compreensão deve levar em conta, no mínimo, três aspetos essenciais: o texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro” (Leffa, 1996, p.1), ou seja, “a compreensão de um texto não depende das características intrínsecas do mesmo, mas do conhecimento prévio compartilhado entre autor e leitor” (Leffa, 1996, pp. 15-16). Tomando como premissa a representação do mundo do intérprete, “compreender um texto é relacionar elementos dessa interpretação com elementos do texto” (Leffa, 1996, p.16). Neste prisma de teorização, Mello & Oliveira (s/d) esclarecem que uma maior diversificação e profundidade dos conhecimentos prévios dos alunos, cuja função o professor de literatura não pode eximir-se a trabalhar e burilar, remetem para um horizonte de expetativas e sentidos mais vastos, com maior alcance, na relação com a obra literária (Mello & Oliveira, s/d). No mesmo sentido aponta Cosson (2014) ao propugnar que incumbe ao professor tomar como premissa aquilo que o aluno já detém no seu conhecimento para aquilo que lhe é incognoscível, no ensejo de facultar o crescimento do leitor, possibilitando-lhe ampliar os seus horizontes de leitura (Cosson, 2014), enfatizando a sua posição como agente de produção do conhecimento. De facto, como observa Leffa (1996, p. 28): “em termos de intervenção pedagógica há atualmente uma preocupação

maior com o processo do que com o produto da leitura. Destaca-se o que acontece durante a leitura, ou mesmo antes. Fazer perguntas e levar o próprio aluno a questionar a sua leitura tem sido a técnica mais usada”.

A formação de leitores reclama da escola e dos vários intervenientes do processo educativo práticas promotoras do pensamento e do sentido crítico, suscetíveis de responder a desafios, mobilizando objetos de leitura ricos e diversificados, numa atitude de diálogo e cooperação. A compreensão da leitura literária surge como elemento mediador para a descoberta e compreensão do mundo, ao possibilitar a comunicação, o acesso ao conhecimento, a criação e fruição da cultura, bem como a integração e intervenção na praxis social.

3.2. Compreensão: a Literatura e outras Artes

A literatura consigna uma manifestação artística expressa mediante a palavra, capaz de emocionar as pessoas e incitar à reflexão, através dos textos literários. Ela consagra uma excelência de conhecimento com o escopo da universalidade. Na esteira desta premissa, este trabalho teve por objetivo reconhecer e analisar os componentes artísticos nos seus diversos segmentos, existentes na compreensão dos textos literários. A compreensão da leitura literária faculta a articulação com outras linguagens artísticas, bem como viabiliza a interdisciplinaridade com outros vetores do conhecimento. Na senda do pensamento complexo, almejando uma visão holística da experiência humana, a interação do discurso literário com outras artes compele ao aprofundamento da compreensão leitora e das estratégias de leitura ministradas. Na medida em que o carácter universal da literatura, pautado pela experiência humana, correlaciona outras artes, tornou-se possível complementar o texto literário com outras formas artísticas, enriquecendo e expandindo o seu sentido, instigando nos alunos uma compreensão crítica, firmando relações e significações. Acredita-se que a escola é o local privilegiado para implementar um espaço de permanente debate sobre a leitura e favorecer o desenvolvimento da autonomia e emancipação do leitor. No intuito de fomentar a evolução integral do aluno, assumiu pertinência instaurar, no processo de ensino aprendizagem da compreensão da leitura literária, estratégias e recursos aptos a construir e reconstruir a sua própria visão do mundo, a sua capacidade de questionar, procurar respostas, hierarquizar, formar e esquematizar opiniões, reformular conceitos, produto das experiências compelidas pela atividade artística. Com efeito, a disciplina de Português pauta-se por educar a sensibilidade e enriquecer o horizonte de expectativas dos alunos, mediante a experiência estética e literária, a qual fomenta a capacidade de raciocínio e julgamento, ao mesmo tempo que exponencia a capacidade reflexiva. Nesta moldura de análise, a utilização do texto literário, mas também do texto fílmico, pictórico, escultórico e de todo aquele que subjaz, estrutura ou

densifica múltiplas formas de expressão artística é, nesta medida, um espaço didático, cuja interação entre as diferentes linguagens estéticas estriba-se na prossecução de finalidades educativas múltiplas, dinamizadoras de uma formação de qualidade, não só em termos linguístico comunicativos, mas também interculturais, comportamentais e sociais. Como sustenta Mário Avelar,

a hospitalidade do poema face a discursos e/ou estratégias de representação próprios de outras artes, permite-lhe conceber peculiares verbalizações. A estas associa-se uma prática de enunciação específica, a *ekphrasis*. No plano ontológico semelhante hospitalidade possibilita exercícios de descentração: o poeta acede (simula) outras entidades que lhe ampliam a sua perceção do real e de si próprio. O sujeito reconhece-se como instância de fluidez e mutabilidade, núcleo instável, confluência de focalizações prismáticas pelo poema enunciado. A autonomia decorre da heteronímia, desvendando-se o texto como instrumento dessa descoberta, dessa revelação. (Avelar, 2006, p. 9)

Na verdade, o sistema semiótico artístico surge como dínamo propulsor da leitura por “conter símbolos e traços capazes de gerar curiosidade e focos de memória afetiva” (Bernardes & Mateus, 2013, p.102). Na senda destes mesmos autores, é possível afirmar que o potencial pedagógico do texto literário manifesta-se na sua relação dialógica com outros produtos artísticos, suscetíveis de captar os alunos para a compreensão e fruição do texto através da estranheza, causadora de fascínio, moldando-se o ícone de uma memória afetiva. No mesmo sentido, Seabra Pereira, observa que,

(...) os alunos que repetidamente forem cativados pelo fenómeno de estranhização perceptiva, veiculado pela expressão insólita do texto literário, ficarão conquistados para uma relação estável e profunda com a literatura, porque deixarão de ver nela fonte de aborrecimentos com inocuidades formais e passarão a ver nela fonte de instrumentos e modelos para renovadas perceções e intervenções no mundo envolvente” (Pereira, 1992, p.188).

Todavia, como advertem este mesmo autor e Stopa & Boberg, afigura-se pertinente esclarecer que “o texto literário, mesmo em confronto com outras formas de arte, deve ser sempre o objeto principal das aulas de literatura, pois ele além de propiciar a experiência estética, estimula o desenvolvimento da criticidade, por meio do seu caráter dialógico, o que leva o aluno à reflexão”. (Stopa & Boberg, 2007, p. 838).

Como sublinham Ferraz & Fusari (2001) o exercício de ver, compreender e pensar criticamente uma obra de arte é também uma construção estética, máxime, “um exercício de construção perceptiva na qual os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados” (Ferraz & Fusari, 2001, p. 78). A construção da perceção estética, o trabalho de elaboração e construção do olhar, pressupõem uma íntima sensibilidade para a arte, uma leitura extensiva do texto, capaz de trabalhar na contracorrente de qualquer olhar redutor, condicionado e esvaziado, alienado pelos ritmos do quotidiano, submerso na voracidade e proliferação caótica de imagens que se alternam diante do

olhar (Ferraz & Fusari, 2001). Neste paradigma de reflexão, Jauss (2002) sublinha que “ao pensar na relação entre literatura e leitor estamos falando de uma relação íntima do indivíduo (interprete) com a sua interpretação, refletida a partir da literatura que ele tem em mãos” (Jauss, 2002, pp. 86-87) Ainda neste vetor de orientação, o mesmo autor prossegue, “a experiência estética não se esgota em um ver cognitivo (*aisthesis*) e em um reconhecimento perceptivo (*anammesis*): o espectador pode ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado pela sua carga prazerosa, como se participasse de uma cura (*katarsis*)”. (Jauss, 2002, pp. 86-87).

A propósito da vivência estética, Bakhtine (2003) propala que,

para a estética expressiva o objeto estético é o homem e tudo o mais se personifica, humaniza-se (até as cores e linhas). Neste sentido, pode dizer-se que a estética expressiva agrega qualquer valor estético espacial como um corpo que expressa uma alma (um estado interior), a estética é mímica e fisiognomonía (mímica congelada). Perceber esteticamente o corpo significa vivenciar empaticamente os seus estados interiores do corpo e da alma através da mediação da expressividade exterior (...). O valor estético se realiza no momento em que o contemplador está dentro do objeto contemplado; no momento em que ele vivencia a vida do objeto de dentro do próprio, contemplador e contemplado coincidem extremamente. (Baktine, 2003, p. 58)

Esta linha de ponderação preceitua que “o objeto estético é o sujeito de própria vida interior e é no plano dessa vida interior do objeto estético, como sujeito, que se realiza o valor estético, no plano de uma consciência.” (Baktine, 2003, p. 58).

3.3. Estratégias de Ensino para a Compreensão da Leitura

No postulado da propensão do ser humano para desenvolver a sua estrutura cognitiva e adquirir conhecimento através do empenho, curiosidade e envolvimento, é mister que este processo seja edificado de forma significativa, acionando conhecimentos prévios, habilidades, competências e destrezas. Na verdade, “nenhum saber tem mais valia, por mais sofisticado que seja, se não provocar no sujeito o dinamismo interno que o levaria a agir com outros saberes e ampliar o conhecimento inicial ou transformá-lo” (Coelho, 2000, p. 25). Com base nesta máxima, visou-se incrementar uma aprendizagem significativa nos estudantes, no exercício da sua autonomia, reflexão e problematização da realidade, penhor seguro do amadurecimento intelectual. Perspetiva-se um leitor ativo como aquele que carrega os elementos metacognitivos sobre a própria compreensão, pois além de compreender, sabe o que entende e quando não entende. Ao apoderar-se das estratégias que conduzirão à compreensão, estará em condições não apenas de usar imagens sensoriais, inferir, questionar e

identificar as ideias principais, como também sintetizar e encontrar respostas aos problemas, decorrentes dos movimentos mentais na digressão da leitura de qualquer objeto estético.

3.3.1. Estratégias de Compreensão de Leitura: identificação das ideias principais

O objetivo deste trabalho, ao investir-se na tentativa de promover um feixe de articulações e continuidades entre a compreensão do texto literário e outros discursos artísticos, acionou como expediente técnico formal, a estratégia de leitura plasmada na determinação das ideias principais, contempladas nos vários signos estéticos, em simbiose e correlação dialógica. Esta relação de continuidade fundou-se numa rede sequencial de ligações, cujo propósito de leitura induziu o leitor a determinar o que pode ser esquecido e a ajuizar o que deve ser lembrado e integrado. Nestes termos, afigura-se oportuno referir que decifrar as conexões e deslindar a semelhança escondida, patenteada numa relação dialética assente em diferentes objetos estéticos, possibilita incorporar e assimilar as novas informações. No seio deste paradigma, tais dados informativos assumirão sentido dentro do leitor e, conseqüentemente, converter-se-ão em conhecimento e saber. Este eixo de reflexão desafiará o estudante, face à necessidade de acionar o filtro que lhe permita destringir o essencial do acessório. Na esfera de uma eficiente utilização, impôs-se que os dados fossem organizados em algo acessível como informação. Esta configura apenas um conjunto de factos até alguém determinar a sua importância e internalizá-la, transformando-a, subsequentemente, em conhecimento através do uso. Para este processo converge a conceção adstrita às manifestações de sabedoria, cuja acumulação de conhecimento e capacidade de discernir conexões e enlaces conformam seu apanágio.

As ideias principais dependem sempre do propósito de uma leitura. Joeirar o que é mais ou menos importante numa frase, passagem, parágrafo, capítulo, texto ou imagem, reclama dos leitores a seleção de novas informações, através dos seus entendimentos prévios. Aqueles determinarão o que pode ser esquecido, concomitantemente com a emissão de julgamentos sobre o que deve ser lembrado e integrado nos seus esquemas cognitivos. A finalidade do leitor para uma leitura filia-se no centro deste processo. Em *Mosaic of Thought* de Keene e Zimmermann (1997) discutem “considerate text” e “inconsiderate text”, no contexto dos leitores à procura das ideias-chave (Zimmerman *apud* Moreillon, 2007, p. 97). A “considerate text” convoca o envolvimento do leitor para uma gama de patamares de apoio, no intuito de capturar os núcleos mais significativos. Quando os leitores entenderem a moldura narrativa que estrutura o texto fictício, designadamente as categorias das personagens, o tempo, o espaço e a trama, eles serão capazes de usá-lo como guia orientador na determinação das ideias principais e identificar o tema central densificador da história (Moreillon, 2007).

Na esfera do pensamento de Moreillon (2007), as ideias principais proporcionam aos estudantes a oportunidade de julgar o valor da informação, visando a sua utilização efetiva, precisa e eficiente. Neste corolário, aquele autor propala que “(...) learners must read and understand what they read in order to use a text effectively” (Moreillon, 2007, p. 98). O mecanismo processual que viabiliza a definição das ideias-chave configura-se apto para que os alunos possam inferir e aprender o significado do novo vocabulário, almejando um expressivo nível de proficiência na leitura. Para o efeito, estrutura-se um roteiro técnico instrumental de perguntas vocacionadas a auxiliar os alunos a precisar as ideias principais, nomeadamente, (i) qual é o objetivo de leitura?, (ii) que novas ideias ou factos aprendi?, (iii) o que quero recordar deste texto? (complementado com outras manifestações artísticas), (iv) o que farei com esta informação? é acessória ou essencial?, (v) qual é a intenção do autor ao escrever este texto? (ou ao elaborar determinada peça pictórica ou escultórica?)¹. Na prossecução de um propósito claro, o leitor pode decidir quais as informações despiciendas, atendendo à vacuidade do seu pendor, pelo facto de consagrarem factos marginais ao objetivo da leitura, ou pelo facto de concretizarem material já conhecido. Num segundo estágio, o leitor pode proceder a substituições que explicam o vocabulário ou conceitos. Neste filão, é oportuno considerar que “students can practice this process on fotocopies of texts, delimiting unimportant information by striking it through with a pencil, adding substitutions with pen, and using highlighters to flag main ideas” (Moreillon, 2007, p. 101). O compromisso neste processo incita ulteriormente o leitor a usar as ideias principais para, no seu léxico, efetuar anotações. Este vetor de entendimento confere robustez à ideia de que “notemaking and summarizing are often referred to as study skills, but they are two of the most powerful skills students can develop to identify the main ideas of their learning” (Moreillon, 2007, p. 101). Acresce que os alunos são instados a formular as suas perguntas, enquanto registam notas ou sumariam, facto que lhes propicia cartografar e supervisionar o *modus operandi* do processo de leitura. Na verdade, “(...) these questions help guide learners as they read on” (Marzano, Pickering & Pollock citado por Moreillon, 2007, p. 101). Importa, pois, que os educadores proporcionem aos estudantes a oportunidade de se envolverem com os mesmos textos para diferentes fins. Moreillon (2007) esclarece ainda que, mediante as sinergias articuladas por professores bibliotecários e professores de sala de aula, concebe-se possível planear e implementar as lições adequadas, compatibilizadas com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, em sede de aferir criteriosamente os dados importantes. Como dispõe o autor supracitado, determinar as ideias principais, registar as notas e sumariar consignam estratégias diversificadas. Com efeito, o registo de

¹ Face a esta pergunta, sem prejuízo de se ter observado a formulação expressamente consagrada no Projeto supracitado, chamou-se a atenção, em aula, para a intencionalidade comunicativa do texto e da composição pictórica, dado o autor configurar uma entidade insondável, já desvinculada do produto estético, pelo que seria um exercício puramente especulativo, nesta matéria, uma abordagem a ele circunscrita.

notas permite resumir a aprendizagem e estruturar a matéria, compaginando uma avaliação formativa do progresso dos discentes, na compreensão e refinamento dos tópicos em análise. Outros expedientes técnicos encontram eco na prática da colocação de setas ou outros sinais gráficos, capazes de assinalar a correlação das ideias dispersas no texto, e na utilização da margem para albergar comentários. Refira-se também o recurso ao ponto de interrogação, na identificação de uma dúvida a carecer de esclarecimento. No pressuposto da inexistência de uma correta ideia principal num determinado texto, é legítimo que os educadores respeitem a atividade valorativa dos estudantes, facultando-lhes a possibilidade de fundamentar o critério que presidiu à determinação hierárquica das suas escolhas (Moreillon, 2007).

3.4. A Leitura nos documentos legislativos reguladores

A leitura literária viabiliza a materialização de uma pluralidade de funções acometidas à generalidade das ações educativas, nomeadamente no domínio do desenvolvimento pessoal e da dinâmica interativa social. O trabalho desenvolvido mediante a leitura literária supera a descodificação de signos linguísticos, consubstanciando um processo de construção de significado e atribuição de sentidos.

O património literário, como arcaz vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da humanidade, configura o arquivo da descoberta face à pluralidade das dimensões da experiência humana. Neste sentido, a leitura literária surge como eixo essencial na destreza da comunicação, na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento da criatividade, pilares transversais a todas as áreas curriculares. Na verdade, como dispõe a nota preambular do diploma legislativo Perfil dos Alunos, cuja fundamentação assenta nos princípios norteadores gizados pela Unesco, visando a educação para todos, “importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos, capazes de pensar crítica e autonomamente” (Perfil dos Alunos, 2017, p. 6). Numa sociedade eivada de informação e massificação no acesso às novas tecnologias da comunicação, principalmente a Internet, a compreensão da leitura literária torna-se premente para a consciência plena do indivíduo na sociedade, almejando a construção de uma sociedade mais justa, onde a equidade impere. Com efeito, um dos princípios fundamentais subjacentes ao currículo conforma um “perfil de base humanista (...), centrado na pessoa e na dignidade humana como valores inestimáveis” (Perfil dos Alunos, 2017, p. 6). A valorização do saber, patenteado na promoção da curiosidade intelectual, assume-se como outro princípio sufragado. Acresce a este vetor de orientação o preceito introdutório consagrado nas Aprendizagens Essenciais ao preconizar que “assumir o português como objeto de

estudo implica entender a língua como fator de realização da comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 1).

À escola incumbe trabalhar o pensamento complexo, sob pena de lesar aqueles oriundos de contextos sócio familiares desfavorecidos que, à partida, teriam um contacto incipiente com o livro e a leitura. O presente programa de Português repousa na valorização do texto literário como uma exigência da complexidade textual. A construção de sentidos do texto viabiliza-se mediante uma dinâmica interativa entre o leitor, o texto e os conhecimentos do mundo, cuja esfera pertencem ao leitor, ou seja, o aluno, na interação com a leitura, converte-se num agente modelador de sentidos, é sujeito do seu próprio conhecimento. Conforme formulação propugnada no Programa e Metas Curriculares é a complexidade textual “que permite o desenvolvimento de capacidades de compreensão mais elaboradas e robustas” (Programa e Metas Curriculares, 2014, p. 7). O mesmo articulado preceitua que “o texto literário ocupa um lugar relevante porque nele convergem todas as hipóteses discursivas de realização da língua” (Programa e Metas Curriculares, 2014, p. 8). Nesta moldura de abordagem, o mesmo documento prossegue asseverando que “ao contemplar um conjunto de fatores que implicam a sedimentação da compreensão histórica, cultural e estética, o texto literário permite o estudo da rede de relações (semânticas, políticas e simbólicas), da riqueza concetual e formal, da estrutura, do estilo, do vocabulário e dos objetivos que definem um texto complexo” (Programa e Metas Curriculares, 2014, p. 8). No mesmo sentido, importa salientar “o potencial da criação representado na leitura dos clássicos, enquanto corpus seletivo de textos que nunca estão lidos, na sua dialética entre memória e reinvenção” (Programa e Metas Curriculares, 2014, p. 8). A receptividade para aprofundar o pensamento plasmado no entendimento de que “nem tudo é imediata e facilmente exposto” (Programa e Metas Curriculares, 2014, p. 7) acarreta o exercício de um trabalho de pensamento assente na continuidade do raciocínio e solicita “uma certa forma de lentidão e de concentração que repousa sobre a inexistência de constantes interrupções” (Programa e Metas Curriculares, 2014, p. 7). Na verdade, um texto complexo “não é apenas o que transmite informação, mas o que exprime também valores e perspetivas” (Programa e Metas Curriculares, 2014, p. 7), necessárias à formação paulatina de um “pensamento crítico e pensamento criativo” (Perfil dos Alunos, 2017, p.14). São aqueles valores culturais e perspetivas, passíveis de cartografar a capacidade de gerir e compreender a informação recebida, relegando a sua utilização para novos contextos, os que se revestem de probidade para permitir à humanidade compreender e ajuizar conflitos transversais ao longo do tempo.

CAPÍTULO 4 | DIDATIZAÇÃO

4.1. Reflexões das linhas temáticas didatizadas

Expressar...é tomar consciência, é um tomar posse daquilo que, sem esforço, permaneceria confuso em nós mesmos porque (...) a coincidência com o eu não é a definição do pensamento: constitui, pelo contrário, o resultado da expressão. (René Huyghe, 1960, pp. 9-19)

As sequências didáticas delineadas comportaram 8 aulas, cuja estrutura de cada uma delas observou 50 minutos. Afigura-se oportuno registrar que na **primeira aula** o tema do sensacionismo e fingimento artístico de Fernando Pessoa foi chamado à colação na análise do poema de Alberto Caeiro “Eu nunca guardei rebanhos”. A pintura impressionista, *Paisagem*, datada de 1865 e 1866, de Renoir, configurou um meio através do qual foi possível confrontar, *a contrario sensu*, os elementos da natureza extraordinariamente estereotipados, descritos por Caeiro, destituídos de qualquer vitalidade física, na consecução de um programa filosófico adstrito ao universo ficcional pessoano, e a apresentação da natureza vigorosamente rutilante em Renoir, traduzida no *locus amoenus*. Com efeito,

a poesia de Caeiro é uma poesia filosófica, intelectual, fria, onde a natureza mal aparece ou aparece através de uma confrangedora pobreza, falta de variedade e de uma fortíssima abstração, e onde o sujeito domina (apesar do seu pretense apagamento), bem menos olhando que pensando, cogitando (...). Não estamos perante uma poesia de sensações e de serena adesão às coisas. Esta é uma poesia da vontade, vontade de ser o contrário de tudo o resto, e de modo algum a afirmação de uma plenitude irradiante. (Matos, 1993, p. 32)

A conotação adjudicada a Alberto Caeiro como poeta do “real” funda-se na existência material ôntica, factual e imediata do próprio objeto, patenteando o desejo de alcançar o absoluto infinito, expresso no acordo, na adesão, “numa linguagem imediata, aderente, encostada, que prescindir da mediação do raciocínio e do seu processo deturpador” (Matos, 1993, p. 327). A essência da realidade material sugere “que as coisas sejam absolutamente eis a chave da tranquilidade de Caeiro”. O carácter absoluto do objeto “a necessidade objetiva do universo, equivale a negar o sujeito, ou a reduzi-lo ao papel apenas passivo de quem se deixe impregnar por essa plenitude alheia” (Matos, 1933, p. 327). Ainda na didatização da mesma aula, o ato de escrita e da linguagem mereceram espaço de destaque na poesia de Caeiro. Não obstante aquele processo ser adrede descrito como espontâneo, testemunhado pela presença de um discurso fluido e desenvolvido, a verdade é que a escrita acarreta reflexão, domínio, controlo e lucidez sobre certas fórmulas e técnicas. A sua aparente ingenuidade,

paradoxalmente, degenera na elucubração mental do raciocínio epistemológico. Esta ideia encontra conforto em Vitalina Leal de Matos quando anota que:

O senso comum, a sua solidez, o seu prosaísmo, a sua impermeabilidade às complicações metafísicas, eis o que Alberto Caeiro gostaria de assumir. Porque o senso comum põe termo ao labor da significação, precisamente onde for cómodo interrompê-lo (...). E, no entanto, Alberto Caeiro não consegue situar-se apenas no estreito lugar do senso comum. Em vez da ficção desse senso comum, procede à teorização dele e assim torna radical o que aspiraria a ser um meio termo. (Matos, 1933, p. 329)

Na temática do fingimento pessoano, na arte habita um princípio de sugestão em que a sensação deve ser expressa de tal modo que possibilite convocar o maior número possível de outras sensações. O mundo do facto, arcaiz das realidades originariamente apreendidas é ligado ao mundo verbal criado pela palavra, mediante a intelectualização da sensação, consubstanciada na imaginação. A arte nasce na realidade ao recolher a experiência empírica, os elementos factuais sobre os quais vai operar, em ordem a esquematizar um sentido, firmado na imaginação e pensamento. O universo artístico, ao modelar e imprimir forma à realidade, dotando-a de novas ressonâncias, aponta para um mundo possível, ulteriormente objeto de reconhecimento de novas facetas da realidade. A feição transfigurativa da arte pressupõe que fingir não é mentir, porque o sentimento que lhe serve de base já só se circunscreve à imaginação e o pensamento em que se arrima converte-se em discurso literário. Acresce que fingir não é ser insincero nos sentimentos ou no pensar, dado consagrar um esquema de conhecimento, um processo gnoseológico, ou “conhecimento de género peculiar e específico” (Cassirer, 1960, pp. 186-188).

A poesia de Álvaro Campos preencheu o espaço de uma **segunda aula**, mediante a leitura e análise interpretativa do poema “Ode Triunfal”, cuja fase futurista cifra o seu estalão. Álvaro Campos desenvolve uma teoria estética, cujos princípios, refutando a estética de Aristóteles, preconizam que a arte não deveria privilegiar a beleza mas a “força, o dinamismo, o domínio sobre os outros” (Coelho, 1944, p. 657). Este ideário pretende transmitir a voracidade torrencial e frenesim delirante que passará a marcar a vida da época, em função da revolução industrial e tecnológica. A energia criadora vibrante do sensacionismo e futurismo decorrem de uma ética eivada de dinamismo, violência, civilização, força, vida e matéria. Ao arrepio do cânone clássico que asseverava a existência de regras para a elaboração de uma obra de arte, Álvaro Campos reinterpreta, redimensiona a cultura, buscando outros sentidos. Estatui um programa de escrita que forja uma nova realidade estética, contrária à mimese, aponta para uma nova beleza, impele para uma desconstrução. Neste sentido, desvia-se das redes lógico-gramaticais, propalando a associação livre dos elementos. Com efeito, na senda do Modernismo, “os artistas reagem ao ceticismo total pela agressão (...), pela entrega à vertigem das sensações, à grandeza inumana das máquinas, das técnicas da vida gregária nas cidades” (Coelho,

1944, p. 657). No mesmo sentido pondera Eduardo Lourenço ao dispor que “o homem moderno comparticipa desse sentido de radical solidão e de absurdo que pouco a pouco emergiu como processo de isolamento e de inumanidade da civilização atual” (Lourenço, 1993 p. 12). Na verdade, Sensacionismo e Futurismo refletem a superfluidade volúvel do mundo alienado e coisificado, alheio a toda a configuração racional. Esta tendência futurista insere-se na pintura analisada em sala de aula *Máquina registadora* (1917), de Amadeo de Souza-Cardoso, onde as formas geométricas e sobreposição de imagens se insinuam em cores vibrantes e contrastantes, estridentes e violentas. No aspeto fragmentado e na interseção dos vários planos pictóricos, desvela-se a máquina registadora, colocada no centro da ação, conjuntamente com o braço robótico a implicar uma transação comercial, compaginável à feição mecânica e material da vida. Do mesmo modo, ressaltou-se a importância do trabalho conferido à proeminência dos números e das letras, pontuadas naquela composição estética.

Na **terceira aula**, procedeu-se à análise interpretativa do poema “Ulisses”, inscrito na *Mensagem* de Fernando Pessoa. Aquele herói lendário e figura emblemática, fundador da cidade de Ulissipo, remete para o significado arquetípico do mito no imaginário e inconsciente coletivo. Todo o mito traduz, na sua natureza ôntica, “uma verdade profunda e primordial da mente humana” (Nascimento 2004, p.199), assente na complexidade do próprio homem, com todos os seus anseios, fracassos, lutas, medos, dilemas, desafios, vicissitudes, percalços. Com efeito, os “mitos revelam e escondem ao mesmo tempo: espelhos foscos (...)” (Nascimento 2004, p. 7), isto é, da sua natureza diáfana, discorre uma sequência de símbolos, expressando a identidade do ser humano. Não obstante o seu teor fantástico, “pode não ser apenas uma maneira primitiva de pensar e pode ocultar revelações para além das aparências” (Rocha Pereira, *apud* Nascimento, 2004, p. 199). A particularização do mito, consubstanciada em Ulisses, encontrou continuidade semântica na observação e apropriação escultórica do busto de Ulisses, cuja autoria é desconhecida e da pintura *Ulisses e as Sereias*, de John William Waterhouse. A barba espessa e densa representada na escultura helenística e os olhos desprovidos da íris sustentam a maturidade e sageza da figura, concentrada no cogito, num ideal a alcançar. A coroa sustém o halo da virtude heroica, contemplada na capacidade ótima, audácia e astúcia para a realização grandiosa de obras valorosas. De notar que a conceção de “virtude” em Homero, como “eficácia máxima na realização de grandes feitos (...)” foi alterada e obscurecida em grande medida pela influência posterior do cristianismo e de pensadores gregos anteriores inclinados para o puritanismo, para a sobrevalorização do espírito à custa do corpo, como Sócrates ou Platão” (Rivera, 2006, p. 167). O mesmo autor adianta que “o conceito de virtude como capacidade ótima foi reduzido ao cultivo de uma capacidade específica: a capacidade de renunciar (...), para melhor garantir as beatitudes de além túmulo, ou de renunciar ao próprio interesse em prole do interesse alheio (altruísmo)” (Rivera, 2006, pp. 167 e 168). Na mesma gramática

discursiva surgem os cabelos ondulados, conferindo dinamismo e movimento à figura. Ao evocarem as ondas do mar, com todos os perigos e atribulações de Poseídon, sugerem, uma vez mais, a virilidade da coragem, no filão da imponente altivez. John William Waterhouse, pintor inglês neoclássico, cujo apogeu remonta a 1849-1917, ao compor a obra pictórica *Ulisses e as Sereias* (1891), representa as sereias como criaturas híbridas, cabeça de mulher e corpo de pássaro, em conformidade com a descrição grega. Estas mulheres fatais e enigmáticas, cuja aura ameaçadora e sinistra revela-se suscetível de perturbar a ordem masculina, cumprem um tópico assente no poder da ilusão e feitiço decorrentes de seu melífluvo canto, no escopo de afastar fatalmente o homem da sua rota e empreendimentos. Nesta isotopia de análise, do significado da cena representada, cuja cronologia remota ao regresso de Ulisses a Ítaca, avultam as etapas e provações que o herói homem tem de experimentar, no desígnio de alcançar um patamar superior de consciência, entendimento, auto conhecimento e sabedoria, permitindo-lhe estribar-se pelo princípio da realidade, presidido pela razão, em detrimento do princípio do prazer, mais sedutor e imediato, ausente de procrastinação.

A leitura e análise interpretativa da parte final do conto *Sempre é uma companhia* (**Anexo V e Anexo VI**), de Manuel da Fonseca, pontuou a **quarta aula (Anexo II)**. Saliou-se a importância da peripécia na estrutura global do conto, procedeu-se à caracterização e relação entre personagens, foram tecidas considerações e inferências sobre o espaço físico, psicológico e sociopolítico, bem como se apuraram as ideias principais. O pensamento de Zygmunt Bauman (Bauman, 2006) sobre a solidão da contemporaneidade, em *Amor Líquido* (2006), sobre a fragilidade dos laços humanos e *Modernidade Líquida* (2001) acolheu um momento de reflexão, em confronto com o elemento pictórico expressionista *Melancolia* (1894) (**Anexo XIV**) de Edvard Munch, e a narrativa textual. Em conformidade com o ângulo de visão de Bauman, a anelante sofreguidão consumista esfacelou a duração, potenciou a transitoriedade, erigindo o primado do valor da novidade face à matriz da permanência (Bauman, 2006), produzindo uma cultura de descomprometimento, descontinuidade e do esquecimento, “num território não mapeado e inexplorado” (Bauman, 2001, p.163). No mesmo vetor discursivo, Bauman continua postulando que “nós pertencemos ao fluxo constante de palavras e sentenças inconclusivas, abreviadas, truncadas, para acelerar a comunicação, pertencemos à conversa, não àquilo sobre que se conversa” (Bauman, 2006, p.54). Este tablado discursivo situa a pintura expressionista *Melancolia* (**Anexo XIV**), retratando o modo como pode o sujeito lidar com a sua melancolia, refletindo, tomando posse de si mesmo.

Na densificação da **quinta aula**, o poema “Agora as palavras”, assumiu lugar de relevo na sua leitura e análise interpretativa. A palavra sublimada como criadora da realidade instala a ideia de exatidão e precisão na sua utilização. A equiparação do poeta ao artesão sublinha a meticulosa exigência de um processo arduamente laborioso, austeramente seletivo e demiúrgico, na tentativa de uma busca incessante de correção e refinamento da linguagem. A circunspeção do moroso processo

de produção poética do autor não se confina à inspiração e talento (engenho), mas aproxima-se daquilo que Horácio apelida de arte, isto é, os versos têm de ser cuidadosamente limados, seriamente trabalhados, num hercúleo ensejo de alcançar um estalão de apurado refinamento e nobre justeza, coordenado por um “fazer rente ao dizer” (Andrade, 2018, p. 71). A este propósito, Italo Calvino assenta que,

O trabalho do escritor deve considerar tempos diferentes: o tempo de Mercúrio e o tempo de Vulcano, uma mensagem de imediatismo obtida à força de ajustamentos pacientes e meticulosos; uma intuição instantânea que mal é formulada assume logo o caráter definitivo do que não poderia ser de outra forma; mas igualmente o tempo que passa sem outra intenção que não seja a de deixar os sentimentos e os pensamentos alicerçarem-se, amadurecerem e libertarem-se de toda a impaciência e de toda a contingência efémera. (Calvino, 2017, p.70).

O “fazer” poético, as palavras, não são meras convenções, ela carregam em si uma vida íntima, uma densidade votiva e espessura análoga ao humano. Com efeito, na obra literária “o existente cristaliza-se numa forma, adquire um sentido não definitivo, não rígido numa imobilidade mineral, mas vivo como organismo” (Calvino 2017, p. 87). O pintor, na senda do mesmo ideário do poeta, tenta encontrar as melhores formas, a fim de compor o objeto estético. Esta asserção encontra ressonância na pintura sem título de Manuel Cargaleiro, cuja dominância da cor azul sublinha uma procura exangue de cosmos, no seio da multiplicidade caótica do mundo. Na direção deste propósito, concorre a composição pictórica cubista de Pablo Picasso *Woman Writing*, assinalando a introspeção vertida no processo de escrita. Como acentua Italo Calvino, “a literatura nunca teria existido se uma parte dos seres humanos não houvesse tido inclinação para uma forte introversão, para uma insatisfação com o mundo tal como ele é, a um esquecer-se das horas e dos dias, fixando o olhar na imobilidade das palavras mudas” (Calvino 2017 p. 68). A palavra desnuda o poeta ou o escritor, dado pretender atingir um sentido primordial, na pura pulsão de uma estesia íntima. A simbologia da estrada, consubstanciada naquele ícone pictórico alberga a metamorfose do sujeito, mediante a composição imagética do ato da escrita, de palavras ou imagens, na medida em que permite que ele se evada do seu escritório ou ateliê para um universo mais amplo, rasgado por novos rumos, que devolvem ao mundo outras valências. Neste pendor, Italo Calvino equaciona, “qual será o futuro da imaginação individual na qual se costuma chamar civilização da imagem?” (Calvino, 2017, p.111). Prossequindo a mesma preocupação, o autor continua a sua ponderação com a seguinte dúvida: “o poder de evocar imagens *in absentia* continuará a desenvolver-se numa humanidade cada vez mais inundada pelo dilúvio das imagens pré-fabricadas? (Calvino 2017, pp. 111-112).

Na configuração de **sexta aula (Anexo II)**, procedeu-se à leitura e análise interpretativa do poema “Câmara escura” (**Anexo VII**), de Ana Luísa Amaral, cujo tema, ao convocar a memória, estabelece uma relação biunívoca entre o eu e as memórias: se, por um lado, estas favorecem e

promovem a construção identitária do indivíduo, por outro lado, o sujeito reconstrói o passado, auxiliado por elementos do presente. Na verdade, o caráter mutável e fluido da memória emerge da reconstrução contínua de um tempo pretérito que o eu rememorante faz dos dados prístinos a partir de um ponto de vista atual. Neste pendore de reflexão, será em função das experiências presentes que as reconfigurações são elaboradas, não perdendo o alcance das já ressignificações efetuadas em épocas passadas, cujos contornos já assumiram outros matizes, já revestiram outras nuances e tonalidades... A mesma realidade vai assumindo ao longo do tempo um cariz poliédrico, dado que vai sendo vista de vários ângulos, diversos formatos de abordagem, ostentando apuramentos. Com efeito, “a memória como capacidade para convocar o passado e daí movimentar-se livremente é uma conduta significativa e seletiva que empenha a responsabilidade social do sujeito” (Clément et. al. 1997, p. 252). O “fazer” poético apela à transfiguração ficcional da memória, mediante o labor estético. Acrescente-se que, “se o pensamento definido e neutro pede a palavra para ser seu sinal não equívoco, a substância do vivido, mais fluída que aquele crivo e aquelas malhas, adaptadas ao consistente e ao sólido, não sabem reter, permanece indemne à sua apreensão” (René Huyghe, 1960, pp. 9-19). A pintura *A Memória* (**Anexo XV**), do surrealista René Magritte, datada de 1948, em diálogo com a composição poética, ilustram este caráter substancial da experiência vivida, cuja mancha de sangue a cobrir a têmpera da figura ressuma ímpeto e fôlego de vida. Acresce que o contraste claro/escuro da imagem diligencia a continuidade semântica dos seguintes versos: “são assim as memórias:/coisas cheirando a sol/outras a morte,/algumas a pequenos sons metálicos/que convém afinar.” (Silva et.al., 2017, p. 221, versos 1-5). Quando a mesma composição poética se refere a “de precisão (a memória) tão mais que a de fotografia” (versos 18-19), poder-se-á aduzir que a memória fotográfica não ensaia a incorporar e ligar significativamente o que deve estar entrelaçado, a fim de produzir um sentido referencial para o próprio sujeito. Na verdade, Araújo consagra que,

uma sociedade de informação muito baseada nas imagens visuais (...) compromete grandemente a condensação de imagens na alma humana, desencadeadas pela contemplação da natureza (terra, ar, água, fogo), pela leitura dos grandes romances e dos grandes poemas, pela audição da música sacra dos grandes compositores clássicos, bem como pelas imagens, muito ricas afetivamente, estimuladas pelos laços comunitários. (Araújo, 2009, p. 7)

Colabora nesta apreciação a reflexão de Italo Calvino,

Hoje em dia somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens que já não sabemos distinguir a experiência direta do que vimos durante poucos segundos na televisão. A memória está coberta de imagens como um depósito de lixo, onde é cada vez mais difícil que uma figura entre muitas seja capaz de ganhar relevo. Se inclui a visibilidade na minha lista de valores a salvar é para advertir do perigo que corremos de perder uma faculdade humana fundamental: o poder de focar visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas a partir de um alinhamento de caracteres

alfabéticos negros numa página branca, de pensar por imagens. Penso numa possível pedagogia da imaginação que habitue cada um a controlar a sua própria visão interior sem a sufocar e por outro lado sem a deixar cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, autossuficiente e icástica. (Calvino 2017, p. 112)

Na verdade, a invasão tóxica de imagens, multiplicadas numa fantasmagoria de jogos de espelhos, destitui a necessidade interna que deveria caracterizar toda a imagem como forma e riqueza de significados possíveis.

No decurso da **sétima aula (Anexo III)**, o poema “Visitações ou poema que se diz manso” (**Anexo VIII**), de Ana Luísa Amaral, foi objeto de leitura e análise interpretativa. O binómio “eu pessoal” e “eu artístico” compendiarão dois termos dicotómicos, urdidos ao longo do poema. Na relação Vida e Arte, a primazia acantona-se no ser humano em si, na sua efusiva accidental contingência e imprevisibilidade inquietante. Ao invés, a obra de arte, *per se*, não é um ser vivente, paralisa-se na sua perfeição, em obediência a princípios determinísticos, onde impera a imobilidade da sua conclusão definitiva. No jogo dual gizado pelos termos emoção/vida (mundo sensível e dionisíaco) e razão/arte (mundo inteligível e apolíneo), Nietzsche, no seu enunciado poético, esclarece que “o poeta capaz de mentir/conscientemente, voluntariamente/, só ele é capaz de dizer a verdade” (Sena, 1961, p. 22). Com efeito, esta “mentira” de que fala Nietzsche estatui um processo gnoseológico, acantona-se “na ordem da expressão autêntica do conhecimento do Mundo”, ou seja, “só o poeta que se domine consciente e voluntariamente, durante a gestação do poema, cujo significado desconhece ainda (...) só ele será capaz de atingir, tão mais de perto quanto possível, uma verdade não perturbada pelas circunstâncias factuais da criação” (Sena 1961, p. 23). A favor da mesma posição ingressa Teresa Schiappa de Azevedo, a qual, dissertando sobre Fernando Pessoa, acautela que “a denúncia da mentira da poesia, alimentada pelos primeiros racionalistas gregos, não significa outra coisa, efetivamente, senão o revelar das contradições reais entre Arte e Vida” (Azevedo 1976, p. 378). A mesma autora, ao invocar Jorge de Sena, chamando a atenção para o ponto de situar o fingimento pessoano na esfera de convergência com Nietzsche, assevera que, citando Jorge de Sena, “desde o instante em que o nosso pensamento encontrou palavras para exprimir-se, não mais vem do fundo da alma, perdeu, no fundo, toda a sinceridade” (Jorge de Sena, *apud* Azevedo, 1976, p. 379). Na verdade, “a criação artística comporta, de facto, em Pessoa um duplo paradoxo: é que, ao pretender alcançar a sinceridade pelo fingimento, reencontra a mentira na linguagem” (Azevedo, 1976, p. 380) A pintura *Mãe e criança (Anexo XVI)*, adstrita à fase azul de Picasso, datado de 1902, complementa a linha temática desta reflexão, na medida em que a emoção de uma obra estética é apenas apanágio do sujeito recetor, “sentir/sinta quem lê” (Pessoa, “Isto”), dado que o sujeito artístico, para compor o

seu objeto estético, teve de transmutar-se, desumanizar-se, sublimando o caos sensível da dor na codificação estilizada de uma forma.

A densificação da **última aula** (aula 8) (**Anexo IV**) versou sobre um fragmento da obra de José Saramago *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, atinente ao capítulo XVII (**Anexo IX**). As representações do amor, amor natural e erótico e amor convencional atestam os preconceitos e comportamentos próprios da época, além de fundarem o entendimento da condição e características dos personagens. Na verdade, as duas relações amorosas consubstanciam o palco simbólico de um ser dual, figurado em Ricardo Reis, imiscuído na volubilidade ambígua da indefinição que a pintura de René Magrite, *Os Amantes* (**Anexo XVII**), acentua. Se Ricardo Reis pessoalmente se submete inelutavelmente à lei determinística da variável última, o Tempo, o mesmo sucede com Ricardo Reis saramaguiano, cujo poder da vontade e capacidade de decisão encontram-se obliterados, sendo obediente e acriticamente comandado pela ordem natural do instinto, tal como toda a fatalidade inevitável das leis físicas que nos regem. Neste vetor de compreensão, a observação passiva dos dois personagens face ao mundo converge com as concepções determinísticas, segundo as quais as decisões e escolhas humanas não acontecem conformes ao livre arbítrio, mas circunscrevem-se a relações de causalidade mecânicas. Com efeito, Ricardo Reis é um ser “programado”, subserviente, na sua irreduzível ataraxia, ao rigor incontornável das regras de um jogo de xadrez (poema “os jogadores de xadrez”), numa imutável imperturbação face ao mundo. As personagens femininas seguem o mesmo paradigma da inexorável impotência perante o destino. Atente-se ao caso de Lídia que, ao enunciar a gravidez a Ricardo Reis, aceita como normal a circunstância deste não perfilhar a criança. Ser-se-á tentado a dizer que Lídia, ao perpetuar automaticamente um padrão geracional, afigura-se como um mecanismo impelido por uma propulsão causal, carecendo de autodeterminação da vontade. Ao arrepio de qualquer teoria determinística se pronuncia Sartre, cujo pensamento assegura que,

O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo (...). Se a existência precede a essência, o homem é responsável pelo que é. Deste modo, o primeiro passo do existencialismo é de por todo o homem na posse do que ele é, de submetê-lo à responsabilidade total da sua existência (...). Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor do que estamos escolhendo (...). A realidade não existe a não ser na ação (...), o homem nada mais é que o seu próprio projeto; só existe na medida em que se realiza. (Sartre 1970, pp. 4, 5 e 11)

Mesmo após Fernando Pessoa advertir que “a leitura é a primeira virtude que se perde” (Saramago, 2013, p. 582), Ricardo Reis, figura literariamente programada, transporta consigo o livro *O Labirinto de Deus*, eximindo-se ao poder de configurar deliberadamente a sua vida, perante a incontornável petrificação do rugido do Adamastor. Só decidindo poderia sair do labirinto e encontrar

a “chave” que suplantasse o anátema da fatalidade do seu destino, imprimindo um cunho individual identitário.

Por último, os eixos temáticos da análise gramatical estribaram-se na lecionação do “Campo Semântico e Campo Lexical”, na abordagem das marcas de “Discurso Direto e Discurso Indireto”, bem como na consideração de “Valor Modal e Valor Aspectual”. Acresce a identificação de “Funções Sintáticas” e o tratamento de “Coesão Referencial”, nomeadamente a cadeia anafórica de palavras. A didatização destes tópicos linguísticos operacionalizou-se em diversos exercícios de aplicação.

4.2. Aplicações Didáticas

O presente estudo intitulado “Compreensão da Leitura na Literatura e outras Artes” teve como público-alvo alunos do ensino secundário, nomeadamente uma turma do 12.º ano da Escola Secundária Avelar Brotero. A seleção desta turma prendeu-se com o facto de a mesma reunir as condições de vontade, motivação, esforço, curiosidade e participação, requisitos estes adequados à aprendizagem e exploração de diversos tipos de atividades.

Densifica esteio primordial na fundamentação do estudo de caso a abordagem de pesquisa bibliográfica, capaz de dotar o pesquisador da cabal aquisição de informações e conhecimentos sobre a matéria, objeto de análise. Este estudo conformou um processo filiado em livros e materiais encontrados. Subsequentemente, deu-se início a um trabalho de pesquisa de campo, cujo destaque residiu na definição da coleta de dados, bem como na deliberação dos procedimentos de análise. O acervo didático ou coletânea de atividades foi constituído por várias propostas de tarefas a serem desenvolvidas, cuja consecução mobilizou várias estratégias de leitura, numa relação dialética permanente entre as várias formas de comunicação artística. Se a conceção prática de ensinar radica na provocação, no desafio e na promoção de posturas de construção, reflexão, compreensão, transformação, importou então implementar metodologias ativas de ensino. Sob a sua regência, assumiu papel relevante o estabelecimento de nexos e liames com a leitura dos vários produtos estéticos. Nesta linha de orientação, as metodologias ativas enformaram uma abordagem teórica, apta à planificação de estratégias pedagógicas, onde a centralidade do aluno traduziu proeminência no processo de aprendizagem.

Para a realização deste estudo utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa. O recurso a este expediente técnico prendeu-se com o facto de o estudo de caso propor-se explorar, descrever ou explicar em profundidade um tema a partir de uma investigação empírica sobre qualquer fenómeno, subsumido ao seu enquadramento real, sem que seja realizada qualquer supervisão sobre o ambiente estudado. Para o efeito, foi pertinente fomentar um ambiente natural no local, objeto da intervenção, assumindo-se uma atitude crítica, a fim de garantir a autenticidade e o rigor dos

resultados apresentados (Morgado, 2012). Estes foram o produto da prática letiva, cuja finalidade consistiu em verificar a interação da compreensão textual com a compreensão de outros conteúdos estéticos. Na sequência deste processo, intentou-se desenvolver um estudo relevante e completo que considerasse perspectivas alternativas, compatibilizadas com uma visão teórica adequada, e apresentar uma coleta de dados ajustada e suficiente, em ordem a promover o interesse dos discentes leitores.

Assinale-se que a planificação deste estudo encerrou, em potência, a sua possível reformulação e reconfiguração, facto consentâneo com a evolução, melhor conhecimento dos alunos, participantes no estudo, e com o contexto da prática pedagógica. Nesta medida, o método de investigação visou repensar e alterar os aspetos da sua prática, com base em problemas identificados durante a mesma. Correlativamente procurou entender a natureza dos mesmos problemas, no intuito de criar uma estratégia de ação viabilizadora do aperfeiçoamento da sua prática (Ponte, 2004; Morgado, 2012). Nesta medida, ao longo de todo o processo, divisou-se paulatinamente um mais apurado detalhe e escarpelização de procedimentos, assentes no paradigma da compreensão da leitura, confrontando e relacionando a linguagem natural do português com a linguagem simbólica das artes.

Ao optar-se por conhecer e compreender as dificuldades ou facilidades encontradas pelos alunos no confronto com as tarefas, não só no que tange às suas intervenções orais, mas principalmente nos seus documentos escritos, deu-se exequibilidade a vários procedimentos, nomeadamente o registo dos dados recolhidos dos enunciados, bem como a adequação, coerência e coesão das respostas. Na premissa de que a este estudo incumbiu analisar as repercussões dos múltiplos discursos estéticos na compreensão do texto literário, mobilizou-se uma gama de técnicas de recolha de dados afetos a uma investigação qualitativa, das quais cumpre salientar a observação participante, as notas de campo e as produções escritas dos discentes. A recolha de dados pautou-se pela observação participante, focada no objeto do estudo, isto é, a importância da correlação articulada das diversas narrativas estéticas na compreensão do texto literário. O registo das evidências configurou a forma de notas de campo de diário de bordo, as quais, ao assumir um mecanismo técnico de regulação, facultaram, na tramitação do percurso, a organização do pensamento, a retoma, a sistematização e a reflexão das experiências vivenciadas. A este propósito, Zabalza (1994) observa que a escrita sobre as práticas e observações dos discentes permite construir os saberes, face a uma tomada de consciência dos padrões de trabalho e da realidade do grupo dos alunos, objeto da investigação (Zabalza, 1994). Acresce que as produções escritas dos discentes, como a resolução de algumas tarefas, propostas de análise e comentário, foram passíveis de recolha. A resolução dos exercícios, compendiando um momento de consolidação dos conhecimentos, polarizou a autoconfiança e o desenvolvimento do raciocínio.

Em sede de operacionalização técnica dos instrumentos mobilizados, importa esclarecer que foi aplicado o Questionário I - *Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura* (**Anexo XXXI**), inscrito no Projeto "Compreensão de leitura: o ensino explícito de estratégias", no intuito de apresentar junto dos discentes a descrição das estratégias de leitura, visando a sua monitorização e consciencialização, mormente a 'determinação das ideias principais'. Na didatização da última aula, ou seja, 4ª aplicação didática, efetivou-se a segunda aplicação do Questionário I, seguida do Questionário II - *Perceção dos Alunos sobre a Estratégia de Leitura*. A coleta de dados, configurados nos registos escritos dos discentes, reporta-se aos seguintes documentos probatórios, a nomear:

- (i) Respostas ao Questionário I (primeira e segunda aplicação, nas aplicações didáticas 1 e 4);
- (ii) Respostas ao Questionário II, configurado na didatização 4;
- (iii) Respostas às perguntas 'Determinar as ideias principais', consubstanciadas nas aplicações didáticas 2 (**Anexo XXII e Anexo XXIII**), 3 (**Anexo XXV e Anexo XXVI**) e 4 (**Anexo XXVIII e Anexo XXIX**);
- (iv) Respostas propaladas no texto de opinião, ancoradas na compreensão da leitura de cada um dos textos trabalhados, concretizadas nas aplicações didáticas 1,2,3 e 4 e
- (v) Respostas conformadas no texto de opinião acerca do parecer sobre o estudo da literatura como correlata de outras artes, densificadas na aplicação didática 4.

A codificação de dados observou o seguinte dispositivo técnico:

- (i) a cada informante foi atribuída uma letra do alfabeto;
- (ii) cada aplicação didática é identificada pela letra D e o número cardinal correspondente a cada uma das didatizações, isto é, D1 corresponde à aplicação didática 1, D2 pertence à aplicação didática 2, e assim sucessivamente — deste modo, o código D1_T1_A significa aplicação didática 1, tarefa 1, informante A e assim sucessivamente quanto ao número de aplicações didáticas (4), quanto ao número de tarefas;
- (iii) os dados correspondem às tarefas: a tarefa 1 é identificada com a letra T e o número 1;
- (iv) as perguntas da tarefa 2, alusivas ao questionário sobre ideias principais (estratégia 'Determinar ideias principais', inscrita no Projeto "Compreensão de leitura: o ensino explícito de estratégias") surgem identificadas com a letra P e o número cardinal adstrito a cada pergunta, exemplificando, P1 reporta-se à pergunta número 1, seguindo-se a mesma disposição para as restantes perguntas — nesta medida, D2_T2_P1_A significa didatização 2, tarefa 2, pergunta 1, informante A.

Impõe-se salientar que a tarefa 4, concretizando um texto de opinião acerca da experiência do estudo da literatura numa relação dialética com outras artes, apenas circunscreveu a última aplicação didática (D4).

Por último, salvaguarda-se o facto de a redação escrita do texto de opinião, transversal às quatro didatizações, ter acolhido fundamento no objetivo de exponenciar a capacidade de expressão escrita, assim como incrementar a competência de relacionar signos e temáticas textuais e pictóricas com as reflexões filosóficas de prestigiantes autores. Se é certo que o desenvolvimento da reflexão e do espírito crítico só é passível de ser alcançado com “conhecimento poderoso” (Young, 2011, p.150) e abstrato, afigurou-se de toda a pertinência o válido contributo daqueles teóricos pensadores, no desígnio de uma argumentação mais avisada e de maior alcance, visando o processo de formação de uma opinião devidamente esclarecida e sustentada. Com efeito, ensinar a cultivar a leitura ponderada, complementada com outras áreas do saber, em ordem a uma argumentação alicerçada na fiabilidade dos pressupostos, constituiu o princípio subjacente aos registos escritos dos alunos, assegurados na textualização das ideias exploradas na compreensão do texto, imagem e reflexões filosóficas de pensadores de vulto. A orientação deste entendimento colabora com o pensamento de Edgar Morin, segundo o qual “apenas o pensamento complexo nos permitirá civilizar o nosso conhecimento” (Morin, 2003, p. 23). No mesmo sentido advertem os princípios propugnados no Perfil dos Alunos, cuja valorização do saber “deve ser sustentada num conhecimento efetivo” (Perfil dos Alunos, 2017, p.8). O mesmo documento acrescenta que “a escola tem como missão despertar e promover a curiosidade intelectual e criar cidadãos que, ao longo da vida, valorizam o saber” (Perfil dos Alunos, 2017, p.8).

4.2.1. Aplicação didática 2²: “Câmara Escura”, de Ana Luísa Amaral e *A Memória*, de René Magritte

A sequência didática gizada, assente num quadro de 2 aulas de 50 minutos cada uma, plasmou a leitura e análise interpretativa do poema “Câmara Escura” (**Anexo VII**), de Ana Luísa Amaral, cujo fazer poético e as memórias assumiram lugar de proeminência. Poesia e vida configuram universos paralelos. A poesia, apesar de não ser composta de vida, mas de palavras, é alimentada pelo lastro das vivências no mundo. Este acervo vivido de experiências deixa uma marca indelével na memória, cujo rastilho é constantemente recuperado, dotado de renovadas tonalidades. A justaposição imagética, apontando para as imagens da poesia como material significativo de figuras retóricas e

² Ver descrição da Aplicação Didática 1 no **Anexo XVIII**, bem como a análise conjunta dos dados no **Anexo XIX** e as respostas individuais dos alunos no **Anexo XX**.

recursos temáticos, convocou uma constante articulação entre a tessitura poética e o lugar da memória. Se no poema, produto de um jogo laborioso estético, recorta-se um objeto verbal simulado, a transfiguração ficcional da memória foi testemunha desse mapa de pensamento. Na continuidade deste eixo semântico, a representação pictórica *A Memória* (**Anexo XV**) de René Magritte mereceu atenção perante a identificação de linhas temáticas hermenêuticas em conexão analógica com o poema supracitado. O surrealismo, movimento surgido em França na década de 1920, cujo belga René Magritte (1889-1967) pontuou esta digressão, compagina a expressão livre do pensamento, regrada apenas pelos impulsos do subconsciente. O objetivo é ultrapassar os limites da imaginação e da tradição lógica, impostas pelas ideias artísticas, que vigoravam desde o renascimento, e criar uma realidade superior ao cânone vigente na sociedade burguesa da época.

Em sede de operadores processuais, este núcleo didático, visando motivar e solicitar a atenção dos discentes, principiou com a estratégia na ativação do conhecimento prévio, cujo diagnóstico repousou em apurar qual a posição de Ana Luísa Amaral face ao binómio emoção e pensamento. A mesma autora confessa que pensa com as emoções, não existindo cisão entre razão e emoção, pelo que a topografia do poema sublima a vida. No intuito de captar a atenção dos discentes possibilitou-se a apreciação, fruição e apropriação da pintura, numa relação dialógica com o discurso poético, no sentido de correlacionar, complementar e deslindar os veios conectores existentes entre texto e imagem. Nesta isotopia discursiva, além de solicitar a atenção dos discentes para os detalhes figurativos, como a mancha de sangue a cobrir a ténora e parte da face e o contraste claro/escuro da representação pictórica, verificou-se a leitura expressiva do poema.

Num momento ulterior, a interpretação, reflexão e diálogo sobre o texto ditaram o seu espaço. Neste domínio, a exequibilidade das providências didáticas plasmou-se na operacionalização estratégica das inferências, devidamente fundamentadas com a exegese dialética de textos de apoio de sonantes autores, nomeadamente René Huyghe, Italo Calvino, Gilbert Durand e Elisabeth Clément, cujas reflexões constituíram palco de uma ponderação argumentada.

A determinação das ideias principais, selecionando e ajuizando informação ponderosa, conformou outro ditame estratégico, concomitantemente com a identificação e explicitação da intencionalidade dos recursos expressivos. Convém lembrar que a viabilização de todos estes expedientes práticos se positivou mediante a tónica de um feixe de continuidades semânticas entre o texto, a narrativa pictórica e o pensamento de René Huyghe, *A Arte e a Alma*. Para o efeito, os discentes responderam oralmente a um questionário³. Cabe mencionar que, durante a interação significativamente participada, houve necessidade de se apresentarem propostas de reformulação das respostas dos alunos. Na qualidade de peça redigida, versando as temáticas e o novo conhecimento

³ Ver Plano de Aula no **Anexo XI**.

presentemente convocado, acresceu a produção escrita de um texto de opinião, em ordem a identificar e dissertar sobre as ideias principais plasmadas na correlação das duas composições artísticas, ilustradas com a reflexão de René Huyghe. Para finalizar, as perguntas adstritas à estratégia de leitura ‘determinar as ideias principais’ testemunharam aplicação escrita e a sua formulação mereceu cabal observação.

Estruturalmente, o tratamento das respostas atinentes ao texto de opinião e ao questionário alusivo à estratégia de leitura ‘determinar as ideias principais’ contemplou uma análise individual, seguida de uma análise conjunta. Neste último domínio apreciativo, houve necessidade de se formularem categorias de análise estatística, as quais compendiarão uma avaliação qualitativa, cujo critério de registo versou a interpretação textual.

4.2.1.1. Análise conjunta dos dados da produção de texto: ideias principais

Os alunos, partindo da reflexão de René Huyghe, foram instados a comentar sobre as ideias principais plasmadas no poema “Câmara Escura” (**Anexo VII**), de Ana Luísa Amaral e na narrativa pictórica *A Memória* (**Anexo XV**), de René Magritte, aplicando-se para o efeito a seguinte instrução:

“Se o pensamento definido e neutro pede a palavra, criada para ser seu sinal, não equívoco, a substância do vivido, mais fluída (que aquele crivo e aquelas malhas, adaptadas ao consistente e ao sólido, não sabem reter), permanece indemne à sua apreensão.(...)” René Huyghe, *A Arte e a Alma* (1969, pp. 9-19).

Correlacionando os conceitos e juízos plasmados na representação pictórica e no poema, elabore um texto de opinião bem estruturado, no qual identifique e disserte sobre as ideias principais veiculadas naquelas duas composições estéticas.

Da análise conjunta dos dados individuais (**Anexo XXI**), atinentes à tarefa 1, resultaram as seguintes variáveis analisadas numa perspetiva estatística:

i. Sensações e estímulos que desencadeiam as memórias

Quanto às sensações e estímulos que desencadeiam as memórias e concomitantemente são espoletadas pelas mesmas, 44% dos discentes pronunciou-se acerca desta realidade, lembrando que “as memórias relacionam tipos de sensações como se fossem constituídas por uma rede”⁴.

ii. Função do mecanismo da memória

⁴ (D2_T1_U) — Codificação: D2 - aplicação didática 2; T1 - tarefa 1; U - informante/ aluno(a).

Relativamente à função do mecanismo da memória, 16% dos alunos assegurou que permite “arquivar”⁵ e “capturar”⁶ as “experiências vividas”⁷ e “pensamentos do vivido”⁸.

iii. Relação Memória/Experiência vivida

Face à relação Memória/Experiência vivida, 40% dos aprendentes asseverou que “as memórias são parte das nossas vivências”⁹, elas só se efetivam “se à priori existir experiência e vivência”¹⁰. Com efeito, a memória “vai depender da realidade que nos cerca, o que nós vemos objetivamente, mas principalmente do que vivemos e sentimos”¹¹.

iv. Relação biunívoca Memória/Experiência vivida

Pronunciando-se quanto à relação biunívoca Memória/Experiência vivida, 16% dos aprendentes acautelou este tópico, mencionando que “tanto a memória nos define como nós definimos a memória”¹² isto é, “a memória influencia as ideias e os valores do sujeito e o próprio, ao rever o passado perante novas ideias, pode alterar a sua perspetiva sobre a memória”¹³, obedecendo esta a um processo de contínua reinterpretação e reatualização. Na verdade, “é através das memórias que nos moldamos (...) e nós também moldamos as memórias, pois ao vivermos mudamos a forma como marcámos o passado, mas isso não se trata de uma mudança de realidade, mas sim de perspetiva com a aquisição de novas experiências”¹⁴.

v. Relação memória/câmara escura

No enquadramento da relação memória/câmara escura, 16% dos discentes fez menção deste aspeto, afirmando que “o poema de Ana Luísa Amaral relaciona a câmara escura ao local onde as nossas memórias estão guardadas”¹⁵, na medida em que o seu acesso se verifica “quando um feixe de luz incide sobre elas”¹⁶.

vi. Caráter seletivo e fluído da memória

⁵ (D2_T1_A)

⁶ (D2_T1_F)

⁷ (D2_T1_A)

⁸ (D2_T1_L)

⁹ (D2_T1_G)

¹⁰ (D2_T1_L)

¹¹ (D2_T1_Y)

¹² (D2_T1_F)

¹³ (D2_T1_S)

¹⁴ (D2_T1_N)

¹⁵ (D2_T1_H)

¹⁶ (D2_T1_U)

Relevando a ideia do caráter seletivo e fluído da memória, 28% dos discentes aquilatou este aspeto explicando que “as nossas memórias podem alterar-se de acordo com o nosso estado de espírito, sem o que estamos a recordar tenha sido efetivamente alterado”¹⁷. O sentido de fluidez e volubilidade da memória é cunhada mediante a expressão da sua “efemeridade e inexorabilidade”¹⁸.

vii. Caráter íntimo da memória

No preenchimento da ideia chave caráter íntimo da memória, 32% dos aprendentes anotou este tópico, afirmando que “a memória é uma qualidade intrínseca ao Eu”¹⁹, “uma realidade interior e íntima”²⁰, “que reside no nosso subconsciente”²¹, configurando a “verdade das nossas recordações”²². Destarte, “umas estão mais presentes que outras, podem até precisar de um gatilho para serem encontradas ou podem simplesmente perder-se no inconsciente desaparecendo do nosso alcance”²³.

viii. Caráter subjetivo da memória

Densificando o assunto do caráter subjetivo da memória, 40% dos alunos aludiu a esta ideia, cuja matriz assentou no entendimento de que o “pensamento é algo extremamente subjetivo”²⁴ e na ponderação de que “(a memória) apresenta um caráter muito mais profundo e subjetivo do que nos fazem crer”²⁵.

ix. Caráter vital das memórias

Quanto ao caráter vital das memórias, 56% dos discentes acautelou este traço chave, assinalando que ela, como “elemento crucial na vida do ser humano”²⁶ e “sinal de vitalidade cerebral”²⁷, “exerce um papel fundamental na existência humana”²⁸, sendo “associada a algo tão vital como o sangue”²⁹, na medida em que “é através das memórias que nós perspetivamos a vida e nos moldamos”³⁰.

¹⁷ (D2_T1_Y)

¹⁸ (D2_T1_I)

¹⁹ (D2_T1_Y)

²⁰ (D2_T1_V)

²¹ (D2_T1_G)

²² (D2_T1_I)

²³ (D2_T1_V)

²⁴ (D2_T1_E)

²⁵ (D2_T1_T)

²⁶ (D2_T1_F)

²⁷ (D2_T1_C)

²⁸ (D2_T1_I)

²⁹ (D2_T1_P)

³⁰ (D2_T1_N)

x. Crescimento emocional que a memória faculta

Referindo-se ao crescimento emocional que a memória faculta, 12% dos aprendentes apontou esta nota, deduzindo que “a memória é inequivocamente necessária para evoluirmos emocionalmente”³¹ e que “o homem sem memória é um ser insensível”³².

xi. Memória na formação identitária

Salientando o aspeto da memória na formação identitária, 20% dos aprendentes registou este paradigma asseverando que “a memória guia-nos (...) aquilo que sentimos, a maneira como agimos é derivado das recordações que nos afetam de diferentes formas e que nos moldam, tornando-nos quem somos hoje”³³, essencial “para termos identidade própria”³⁴. Com efeito, as memórias “são a base da formação do ser humano, pois têm um tremendo impacto no tipo de pessoa que acabamos por nos tornar”³⁵.

xii. Articulação memória/fotografia

Relevando a articulação memória/fotografia, 48% dos alunos aventou esta ideia chave, curando que a “fotografia é uma realidade factual”³⁶, “desprovida de outras sensações”³⁷, “que se distancia da verdade das nossas recordações”³⁸. Com efeito, “as memórias são mais elaboradas no sentido de que, quando lembradas podem suscitar várias emoções e até sensações”³⁹, tendo por isso um “significado de verdade”⁴⁰, “íntimo”⁴¹, “preciso”⁴² e “fidedigno”⁴³, contrastando com o “significado de realidade das fotografias”⁴⁴. Todavia, um informante adverte que “à medida que o tempo passa a nossa memória vai ficando cada vez mais fragilizada e em momentos destes é sempre bom haver uma fotografia que nos lembra algum aspeto esquecido”⁴⁵.

³¹ (D2_T1_T)

³² (D2_T1_F)

³³ (D2_T1_V)

³⁴ (D2_T1_U)

³⁵ (D2_T1_S)

³⁶ (D2_T1_E, D2_T1_I, D2_T1_V)

³⁷ (D2_T1_F)

³⁸ (D2_T1_I)

³⁹ (D2_T1_H)

⁴⁰ (D2_T1_U)

⁴¹ (D2_T1_V)

⁴² (D2_T1_P)

⁴³ (D2_T1_S, D2_T1_T, D2_T1_V)

⁴⁴ (D2_T1_U)

⁴⁵ (D2_T1_H)

xiii. Complementaridade da poesia com a pintura

Operando a complementaridade da poesia com a pintura, 88% dos aprendentes diligenciou este diálogo, reconhecendo a possibilidade de “criar uma simetria entre a poesia e a pintura”⁴⁶, comentando que, “caso as obras estivessem separadas ser-nos-ia mais difícil o entendimento destas”⁴⁷. Nesta medida, equacionando a simbologia do sangue, a marcar a têmpora da figura, os discentes sublinharam que “é no sangue que viajam as memórias, visto que é o sangue que gera os impulsos nervosos que as criam”⁴⁸. A imagem pictórica “transmite a ideia de vida, por parte do sangue representado”⁴⁹ e como o “sangue é vida também são as memórias”⁵⁰, pois “esse sangue faz parte do nosso interior”⁵¹. Acresce que alguns aprendentes esclarecem que “o sangue derramado simboliza a (...) experiência, o que nos remete para a memória, pois esta só existe se à priori existir experiência e vivência”⁵². Neste vetor semântico do “sangue”, saliente-se ainda como interpretação estilística do mesmo, por alguns aprendentes, a representação de “estímulos”⁵³ que espoletam todo o caudal das memórias, da “mesma maneira como sangue só se transfere para o nosso exterior se nos magoarmos ou fizermos uma ferida”⁵⁴. A analogia do sangue com o “conhecimento interligado à vontade de se saber mais”⁵⁵, consignou outra sugestão de análise. Convém, no entanto, notar que dois alunos observam que o “sangue representa a dor que nos é provocada, estando a memória e o sangue interligados”⁵⁶, convergindo com a “cor vermelha que alude a dor, sofrimento e mágoa”⁵⁷. Nesta linha de pensamento, assinale-se o contraste da cor vermelha com a “cor verde que representa a esperança e fertilidade”⁵⁸.

Da composição pictórica mereceram ainda tradução “o contraste da luz e da escuridão, fazendo referência às memórias aprazíveis e às obscuras que nos afetam a mente de quando em quando”⁵⁹, bem como a valoração das “cores vivas da pintura (que) atribuem veracidade à memória e

⁴⁶ (D2_T1_A)

⁴⁷ (D2_T1_H)

⁴⁸ (D2_T1_C)

⁴⁹ (D2_T1_I)

⁵⁰ (D2_T1_E)

⁵¹ (D2_T1_R)

⁵² (D2_T1_L)

⁵³ (D2_T1_Y)

⁵⁴ (D2_T1_Y)

⁵⁵ (D2_T1_T)

⁵⁶ (D2_T1_M)

⁵⁷ (D2_T1_K)

⁵⁸ (D2_T1_K)

⁵⁹ (D2_T1_G)

às experiências que a ela lhe dão origem”⁶⁰. Os outros elementos que preenchem a obra estética pictórica também foram objeto de reflexão, nomeadamente as “nuvens”⁶¹, evocando a “efemeridade e inexorabilidade das memórias”⁶², a “folha verde”⁶³, a indicar a fertilidade das memórias”⁶⁴, o “céu nublado”⁶⁵, simetricamente equivalente “a pequenos sons metálicos”⁶⁶, os quais se subsumem às “memórias incomodativas que, tal como a ameaça de chuva, estão presentes e recusam-se a abandonar-nos”⁶⁷.

xiv. Memória como forma de aprendizagem e conhecimento

No preenchimento do critério da memória como forma de aprendizagem e conhecimento, 4% dos discentes enfatiza esta ideia, evidenciando que “a memória é uma forma de conhecimento e aprendizagem extremamente importante”⁶⁸.

xv. Memória como tentativa de desafiar a pátina do tempo

Na categoria da memória como tentativa de desafiar a pátina do tempo, 4% dos aprendentes apurou este requisito, declarando que “é através das memórias que nós perspetivamos a vida”⁶⁹.

4.2.2 Aplicação didática 3: “Visitações, ou poema que se diz manso”, de Ana Luísa Amaral e *Mãe e Criança*, de Pablo Picasso

O decurso deste núcleo didático curou a leitura e análise interpretativa do poema “Visitações ou poema que se diz manso” (**Anexo VIII**), de Ana Luísa Amaral, correlacionado com a pintura *Mãe e Criança* (**Anexo XVI**), de Pablo Picasso. Foram tecidas considerações alusivas ao jogo estético do fingimento artístico, o qual pressupõe um trabalho interior precedente, um julgamento altamente criterioso e exercitado, capaz de refutar, selecionar, relacionar e ordenar a realidade empírica, em ordem ao apuramento da forma. Esta estilização do real dita a cisão entre o “eu pessoal” e o “eu artístico”, cujo domínio e sublimação completa dos sentidos e emoções permite conferir-lhes uma

⁶⁰ (D2_T1_I)

⁶¹ (D2_T1_I)

⁶² (D2_T1_I)

⁶³ (D2_T1_J)

⁶⁴ (D2_T1_J)

⁶⁵ (D2_T1_J)

⁶⁶ (D2_T1_J)

⁶⁷ (D2_T1_J)

⁶⁸ (D2_T1_T)

⁶⁹ (D2_T1_N)

forma, inoportuna com a mera improvisação artística. Na condução das linhas temáticas equacionadas, a obra pictórica *Mãe e criança*, de Pablo Picasso (1902), na sua fase azul, assumiu o seu espaço interdisciplinar. Na visão dual Arte e Vida, se o objetivo da obra de arte é transmitir a forma racional e padronizada da beleza dos sentidos, para que o sujeito cognoscente a entenda, a sabedoria do mundo sensorial é instintiva, carece da perspectiva de método. No entanto, ela configura a luz da nossa existência, sob pena de nos convertermos em autómatos, subservientes a algoritmos.

No foro dos expedientes processuais desta instância didática, consubstanciada em 2 aulas de 50 minutos cada uma, em primeira linha cabe notar que, visando captar a atenção dos aprendentes, o conhecimento prévio mereceu consideração. Com efeito, a matéria do fingimento pessoal foi articulada com as ideias propaladas no poema. Esta isotopia semântica remeteu seguidamente para a discussão e fundamentação das reflexões legitimadas em três textos, cuja autoria remontou a Fernando Pessoa, *Páginas de Estética e de Teoria e Crítica Literárias* (1994) e Nietzsche, *Humano, demasiado humano* e *A origem da tragédia*. As teorias destes mesmos autores foram confrontadas com as ideias axiais do poema, entrelaçadas na narrativa pictórica. No desígnio de consolidar o novo conteúdo, os discentes foram instados a responder oralmente a um questionário, cuja formulação consta no Plano da Aula (Anexos III e XII). Para a consecução desta atividade intentou-se desenvolver e conduzir as respostas dos alunos, aditando informação, reparando erros, reformulando, esclarecendo noções, consolidando tópicos e linhas de análise. Num momento ulterior, os aprendentes produziram um texto escrito de opinião, cuja temática visava dissertar sobre as ideias principais compendiadas na rede de complementaridade das duas obras estéticas. Por último, o questionário adstrito à estratégia de leitura 'determinar as ideias principais' foi acautelado, cumprindo-se a formulação das perguntas nele plasmadas. Estruturalmente, o tratamento das respostas atinentes ao texto de opinião e ao questionário alusivo à estratégia de leitura 'determinar as ideias principais' consagrou um momento de análise individual, seguido de uma análise conjunta. Neste último paradigma avaliativo, houve necessidade de se criarem categorias de análise estatística, as quais assentaram numa apreciação qualitativa, cuja moldura de abordagem versou a interpretação textual.

4.2.2.1. Análise conjunta dos dados da produção de texto: ideias principais

Na tarefa 1, os alunos, partindo das citações de Fernando Pessoa, foram instados a dissertar sobre as ideias principais veiculadas no poema "Visitações ou poema que se diz manso" (**Anexo VIII**), de Ana Luísa Amaral, e na narrativa pictórica *Mãe e criança* (**Anexo XVI**), de Pablo Picasso, observando para o efeito a seguinte instrução:

"O artista como artista sente menos que os outros homens porque ou produz ao mesmo tempo que sente, e nesse caso há uma dualidade de espírito, incompatível com o estar entregue a um sentimento, ou então depois, mas para o poder fazer deve poder lembrar-se e o lembrar indica o ter sentido realmente, ainda que sem consciência disso". Fernando Pessoa, *Páginas de Estética e de Teoria e Crítica Literárias*

"Um artista forte mata em si próprio não só o amor e a piedade, mas as próprias sementes do amor e da piedade. Torna-se desumano devido ao grande amor pela humanidade esse amor que o impele a criar a arte para o homem. O génio é a maior maldição com que Deus pode abençoar um homem. Deve ter sofrido com o mínimo possível de gemidos e queixumes, com uma consciência tão grande quanto possível da sua divina tristeza". Fernando Pessoa

Correlacionando os conceitos e juízos consignados na representação pictórica e no poema, elabore um texto de opinião bem estruturado, no qual identifique e disserte sobre as ideias principais veiculadas naquelas duas composições estéticas.

Da análise conjunta dos dados individuais (**Anexo XXVI**), alusivos à tarefa 1, realizada pelos alunos, aquilataram-se as seguintes indicadores analisados numa perspetiva estatística:

i. Binómio razão (mundo inteligível)/emoção (mundo sensível)

Acautelando esta categoria, 16% dos discentes assegura que "é possível ver a batalha entre estes dois conceitos no poema"⁷⁰ e a "relação dicotómica" entre eles⁷¹.

ii. Exigência da racionalização das emoções no código criativo

No preenchimento deste tópico, 40% dos informantes assegura que no processo de criação artística está patente uma "racionalização e intelectualização das emoções"⁷², na medida em que a razão está ligada à arte (...) e a emoção está ligada à vida"⁷³. Esta ideia alicerça-se no "fingimento artístico"⁷⁴, pois "tanto o pintor como o poeta não constituem ambas as representações no momento da emoção, mas são o produto da intelectualização (...), ambas as expressões artísticas transmitem um produto intelectual e não emocional"⁷⁵. Com efeito, "o sentimento e a consciência do mesmo são dois estados que não podem existir em simultâneo, são incompatíveis e inconciliáveis (...), o eu

· (D3_T1_E)

· (D3_T1_A, D3_T1_L, D3_T1_V)

· (D3_T1_A)

· (D3_T1_E)

· (D3_T1_F, D3_T1_T)

· (D2_T1_F, D3_T1_I, D3_T1_N, D3_T1_Y)

artístico e o eu pessoal são disjuntos”⁷⁶, isto é “o artista não sente aquilo que transmite através de uma obra enquanto a produz”⁷⁷. Em conclusão, a produção do objeto estético exige um “desligar do mundo sensível, de modo a que a nossa razão possa ajudar-nos a transmitir a mensagem da melhor maneira”⁷⁸.

iii. Confronto temático representação poética e representação pictórica

Na densificação desta categoria, 48% dos discentes anota vários aspetos, entre os quais se destacam o “nascimento da arte”⁷⁹, “o amor e proximidade entre mãe e filho”⁸⁰, bem como a “sobreposição das emoções à racionalidade”⁸¹. Outro tópico a destacar nesta categoria é que, “enquanto que no poema somos confrontados com a maneira ternurenta como o sujeito poético descreve a sua filha, na pintura podemos observar essa ternura refletida na face da mãe”⁸² “que tenta aquecer o filho”⁸³. Todavia, “os tons de azul presentes na pintura transmitem a frieza (...) com que o pintor se subjuga para criar a obra”⁸⁴.

iv. Primazia da vida (emoções) sobre a arte (razão)

Consolidando este campo, 16% dos aprendentes deteve-se em vários tópicos, nomeadamente a “subjugação do eu profissional em relação ao eu pessoal e a influência notória de uma filha na sua mãe”⁸⁵, atendendo ao facto de se patentear uma “sobreposição da emoção em relação à racionalização”⁸⁶. Na verdade, no poema, “a vida e o eu pessoal assumem primazia sobre a arte, no momento em que a filha entra na mesma divisão do sujeito poético”⁸⁷, ou seja “(a filha) anulou a arte e a inspiração, o sujeito poético descentrou-se, pois a emoção é mais importante que a arte”⁸⁸. Neste sentido, “a filha despertou a dimensão sensível (...) e o eu artístico/racional relegou-se para a condição de mãe, ou seja, o eu pessoal”⁸⁹ isto é, “a entrada da filha do sujeito poético foi suficiente para mudar completamente o rumo da ação; o sujeito poético estava a escrever e foi interrompido, deixando-se levar pelo carinho, amor e afeto que sente pela filha”⁹⁰.

- (D3_T1_L)

- (D3_T1_S)

⁷⁸ (D3_T1_S)

⁷⁹ (D3_T1_S)

⁸⁰ (D3_T1_A, D3_T1_C, D3_T1_F D3_T1_I, D3_T1_J, D3_T1_K, D3_T1_N, D3_T1_T)

⁸¹ (DE_T1_I, D3_T1_E)

⁸² (D3_T1_J)

⁸³ (D3_T1_O)

⁸⁴ (D3_T1_S, D3_T1_F)

⁸⁵ (D3_T1_I)

⁸⁶ (D3_T1_L)

⁸⁷ (D3_T1_L)

⁸⁸ (D3_T1_L, D3_T1_O)

⁸⁹ (D3_T1_L)

⁹⁰ (D3_T1_V)

4.2.3 Aplicação didática 4: *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de José Saramago e *Os Amantes II*, de René Magritte

À prossecução deste quadro didático, albergado num regime de 2 aulas de 50 minutos cada uma, presidiu a leitura e análise interpretativa do fragmento da obra *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, adstrita ao capítulo XVI (**Anexo IX**), rubricado pelo Manual *Mensagens* "Da Indiferença à comoção". O decurso desta atividade foi regido pela correlação da narrativa pictórica *Os Amantes* (**Anexo XVII**), de René Magritte, com o texto literário, cujos traços de continuidade assumiram pronunciada preponderância. Como linhas temáticas hermenêuticas de orientação da leitura foram comentados e desenvolvidos assuntos, ilustrados nas representações do amor (amor natural e amor convencional), na compreensão dos preconceitos e comportamentos próprios da época e no entendimento da condição e características das personagens. Acresce que as divergências e similitudes entre Ricardo Reis saramaguiano e Ricardo Reis pessoano constituiu outro tópico a merecer ponderação, cuja conclusão, nesta matéria, foi tributária da honestidade intelectual de Saramago pela observância da condição e características de Ricardo Reis pessoano. Com efeito, o determinismo que perpassa a personagem Ricardo Reis pessoano e Ricardo Reis saramaguiano é manifestamente notório, dado que, se Ricardo Reis pessoano obedece a uma ideia, um projeto, cujo âmago reside num programa de ataraxia, subtraindo-se a qualquer decisão e ação, unicamente subserviente à lei natural do Tempo, Ricardo Reis saramaguiano representa a concretização e projeção daquele programa. Na verdade, esta personagem, na mesma esteira de registo de Ricardo Reis pessoano, carece do poder da vontade, a ausência da submissão do instinto à apreciação valorativa, crítica e judicativa da sua componente cognitiva e afetiva patenteia a exoneração do poder de decisão. Ao ser impelido por uma propulsão mecânica causal, não se identifica com os resultados do seu agir, preso nas malhas de um férreo juguete instrumental determinístico. Ser-se-á tentado a dizer que Ricardo Reis saramaguiano não age, abstém-se de qualquer intervenção no mundo.

Estruturalmente, esta sequência de ensino principiou, na fase da preparação, por convocar uma pergunta oral sugestiva, cujo teor, propondo-se estimular a recordação de conteúdos prévios, visava indagar a articulação que se poderia estabelecer entre as representações do amor, tematizadas nas aulas anteriores e a personalidade de Ricardo Reis. Ainda neste momento, no desiderato de fruir e contemplar a composição pictórica *Os Amantes* (**Anexo XVII**), inscrita no surrealismo de René Magritte (1888-1967), os discentes foram requestados a observar e emitir juízos valorativos acerca dela, nomeadamente a figuração do espesso tecido a ocultar integralmente o rosto dos amantes que se beijam. Como outros aspetos a salientar, os aprendentes atenderam à intensidade das cores, bem como à perspetiva geométrica da cena, garantida pelas linhas da parede e do teto com friso. Após a leitura expressiva do fragmento textual, as perguntas orais adstritas à análise e compreensão do

mesmo firmaram observância (Anexo XIII). Na senda de uma interdisciplinaridade, diligenciou-se correlacionar, complementar e decifrar os fluxos hermenêuticos existentes entre o fragmento textual e as reflexões filosóficas postuladas nos enunciados textuais de Sartre, Louis Lavelle, F. Engels, Kant, Milan Kundera, acrescidos da obra pictórica *Os Amantes* (Anexo XVII). Na consecução desta atividade oral, acautelando o necessário *feedback*, intentou-se desenvolver e conduzir as respostas dos aprendentes, acoplado informação, sugerindo propostas de reformulação e consolidando vetores de análise. A operacionalização desta interação participada conduziu a uma ampla intervenção dos discentes, cujo fervilhar debate das ideias principais mereceu proeminência. Este desempenho de aprendizagem orientado, densificando um segundo momento da aula numa tarefa que mobilizou o novo conhecimento, radicou no propósito dos discentes, ao tentarem organizar o novo conhecimento, refletir em ordem a proferir uma resposta, articulando as noções filosóficas de ação, liberdade, responsabilidade, ética e vontade, imprescindíveis a uma construção identitária. Visou-se também a codificação e retenção na memória do novo conhecimento, conjugado com o anterior. A última fase desta didatização, denominada por Robert Gagné de "Transferência" (Damião, 2018), compaginou a sistematização, reforço e consolidação do novo conhecimento numa tarefa autónoma escrita, versando a elaboração de um texto de opinião, cuja dissertação das ideias principais, veiculadas na composição textual e pictórica e desenvolvidas nos enunciados filosóficos supra assinalados, cunhou presença. Por fim, importa mencionar que se acautelou a aplicação do Questionário I (2ª aplicação), decorrente do Projeto "Compreensão da leitura: o ensino explícito de estratégias", assim como o questionário assente na formalização das perguntas destinadas a ressaltar as ideias principais, cuja formulação observou cabal conformidade face aos termos previstos no Projeto. Os resultados do questionário alusivos à aula constam de uma tabela (ver anexo). Colmatando o texto escrito de opinião, sobre a avaliação do estudo interdisciplinar da literatura e outras artes, procedeu-se à análise qualitativa conjunta, mediante a formulação de categorias de apreciação. O Questionário II pretendeu aquilatar a classificação e conseqüente avaliação qualitativa pelos discentes quanto à instrução da estratégia de leitura 'determinar as ideias principais'. Numa moldura de valores estatísticos, aquele questionário foi objeto de tratamento, configurado numa análise conjunta, consubstanciada nas perguntas 1. Como classifica a estratégia de aprendizagem 'determinar as ideias principais'? e 2. Explique de que modo a reflexão sobre estratégias de aprendizagem melhora a sua compreensão de leitura.

4.2.3.1. Análise conjunta dos dados da produção de texto: ideias principais

Na tarefa 1, partindo das reflexões de Louis Lavelle, Milan Kundera e Sartre, solicitou-se aos alunos que identificassem e dissertassem sobre as ideias principais vertidas no fragmento da obra *O*

Ano da Morte de Ricardo Reis, designadamente “Da Indiferença à Comoção” (**Anexo IX**), bem como na peça pictórica *Os Amantes* (**Anexo XVII**). Para o efeito aplicou-se a seguinte instrução:

"A preeminência da palavra valor na linguagem filosófica moderna é testemunha de uma mudança de orientação do olhar que a consciência dirige para o mundo. Podemos dizer de uma maneira geral que o sujeito a si próprio se considerou, durante muito tempo, como posto diante de um espetáculo que importava descrever. Mantinha-se portanto, de algum modo, como se fosse exterior ao mundo cuja representação importava obter (...). Ao contrário, a consideração do valor obriga o eu a interrogar-se não já acerca da representação, mas da existência (...) e o próprio da inteligência é revelar ao querer as suas próprias razões do que descobrir-lhe um espetáculo em relação ao qual permaneceria estranho. Estamos aqui portanto no coração do próprio ser, isto é, no íntimo do ato criador (...). O problema do valor, em vez de nos pôr frente ao universo como um enigma a decifrar, torna-o solidário de uma responsabilidade que temos de nós mesmos". Louis Lavelle, *Traité des Valeurs* (1955, pp. 24-26).|

"Quanto mais pesado o fardo, mais próxima da terra está a nossa vida e mais ela é real e verdadeira. Por outro lado, a ausência total de fardo faz com que o ser humano se torne mais leve do que o ar, com que ele voe, se distancie da terra, do ser terrestre, faz com que ele se torne semirreal, que seus movimentos sejam tão livres quanto insignificantes. Então que escolher? O peso ou a leveza?". Milan Kundera, *A Insustentável Leveza do Ser* (2015, p. 11).

"O homem, estando condenado a ser livre, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro: é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser". Jean Paul Sartre, *O Ser e o Nada* (1993, p. 545).

"Se a existência precede a essência, o homem é responsável pelo que é. Desse modo, o primeiro passo do existencialismo, é de pôr todo o homem na posse do que ele é, de submetê-lo à responsabilidade total da existência (...). Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor que estamos escolhendo, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhermos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos (...). A realidade não existe a não ser na ação (...), o homem nada mais é do que o seu próprio projeto; só existe na medida em que se realiza; não é nada além do conjunto dos seus atos, nada mais que a sua vida". Jean Paul Sartre, *O Existencialismo é um Humanismo* (2010, pp. 5-11).

Correlacionando os conceitos e juízos densificados no fragmento textual e na representação pictórica, elabore um texto de opinião bem estruturado, no qual identifique e disserte sobre as ideias principais veiculadas naquelas duas composições estéticas.

Da análise conjunta dos dados individuais (**Anexo XXVII**), atinentes à tarefa 1, divisaram-se os seguintes operadores analisados numa perspetiva estatística:

i. Traços determinísticos nas personagens Ricardo Reis e Lídia (predomínio da pulsão instintiva)

No enquadramento desta categoria, 48% dos informantes discorre como ideias principais os traços determinísticos de ambas as personagens⁹¹, na medida em que a sua relação amorosa é comandada unicamente por “ações instintivas”⁹², imbuída de um “caráter físico e carnal”⁹³. Com efeito, “o instinto é característico do animal, o homem libera em certos casos um medo que faz condensar as suas ações em puras facetas animais”⁹⁴, “ausente de sentimentos profundos”⁹⁵.

ii. Traços determinísticos na personagem Ricardo Reis (exoneração de responsabilidades)

Conformando a moldura de análise deste critério, 12% dos aprendentes salienta, como ideias principais, a subserviência de Ricardo Reis a um “determinismo radical”⁹⁶, cuja ausência de ação preside “à fuga de responsabilidades e compromisso”⁹⁷, bem como à subtração em “assumir uma relação mais séria”⁹⁸.

iii. Pendor clandestino da relação de Ricardo Reis e Lídia

Operando o preenchimento deste campo, 36% dos informantes ressalta, como ideias principais, a “relação escondida” de Ricardo Reis e Lídia⁹⁹, configurando um “amor proibido”¹⁰⁰, “mal visto pela sociedade, clandestino”¹⁰¹. Esta realidade é produto “não só das diferenças sociais que cada um integra, mas também porque Ricardo Reis se recusa a assumir uma relação mais séria”¹⁰².

iv. Nexo de continuidade semântica entre o fragmento textual “Da indiferença à comoção” e a obra pictórica *Os Amantes* de René Magritte

No enquadramento deste núcleo concetual, 56% dos informantes determina “ser facilmente identificável uma igualdade de significado” e “extensa relação entre as linhas principais do texto e da pintura”¹⁰³, dado que “em ambas se retrata um amor escondido”¹⁰⁴, “pois os rostos estão tapados”¹⁰⁵,

⁹¹ (D4_T1_T, D4_T1_I)

⁹² (D4_T1_I)

⁹³ (D4_T1_A, D4_T1_B, D4_T1-C, D4_T1_D, D4_T1_F, D4_T1_I, D4_T1_K, D4_T1_L, D4_T1_P, D4_T1_W)

⁹⁴ (D4_T1_T)

⁹⁵ (D4_T1_D, D4_T1_U)

⁹⁶ (D4_T1_I)

⁹⁷ (D4_T1_I, D4_T1_N)

⁹⁸ (D4_T1_J)

⁹⁹ (D4_T1_B, D4_T1_C, D4_T1_V)

¹⁰⁰ (D4_T1_E, D4_T1_F)

¹⁰¹ (D4_T1_G)

¹⁰² (D4_T1_J, D4_T1_L, D4_T1_V)

¹⁰³ (D4_T1_C, D4_T1_G, D4_T1_J)

incapazes de “transmitir o sentimento”¹⁰⁶. Na verdade, as duas obras estéticas convergem no seu valor semântico, dado que na peça pictórica “também nos deparamos com uma relação ilícita, facto demonstrado pelos sacos que cobrem a cara das figuras representadas”¹⁰⁷. Este carácter clandestino pode ser o resultado “das diferentes classes sociais, à semelhança de Ricardo Reis e Lídia, e da vergonha que tal relação pode acarretar”¹⁰⁸. O detalhe figurativo da sonegação do rosto do casal de amantes aponta para a obliteração de “sentimentos profundos” na relação amorosa¹⁰⁹, bem como a ausência de “identificação da sua pessoa/entidade”¹¹⁰, dado que os amantes beijam-se “sem realmente se beijarem ou tocarem, um beijo absolutamente superficial, onde o prazer é o único objetivo”¹¹¹. Esta “ênfase nas emoções sensoriais e físicas, relacionadas como o corpo”¹¹², remete para uma “superficialidade na relação”¹¹³, de estranheza¹¹⁴, traduzida na “incógnita”¹¹⁵, assim como na “impessoalidade (...) e nos seus fundamentos físicos e instintivos”¹¹⁶.

Em suma, “as duas composições estéticas relacionam-se, representando a fuga às responsabilidades”¹¹⁷.

4.2.3.2. Análise conjunta dos dados de produção de texto: Literatura e outras artes

Os alunos foram convidados a pronunciarem-se sobre o estudo da Literatura numa linha de continuidade com outras Artes, aplicando-se para o efeito a seguinte instrução:

“Num breve texto de opinião, considere o valor da experiência que teve ao estudar a literatura como correlata de outras artes”.

Da análise conjunta dos dados individuais (**Anexo XXX**), resultaram os seguintes tópicos analisados numa perspetiva estatística:

i. Valorização da compreensão e interpretação das obras literárias

¹⁰⁴ (D4_T1_C)

¹⁰⁵ (D4_T1_C, D4_T1_D, D4_T1_E)

¹⁰⁶ (D4_T1_C)

¹⁰⁷ (D4_T1_J)

¹⁰⁸ (D4_T1_J)

¹⁰⁹ (D4_T1_D)

¹¹⁰ (D4_T1_F, D4_T1_W)

¹¹¹ (D4_T1_U)

¹¹² (D4_T1_I, D4_T1_L)

¹¹³ (D4_T1_D)

¹¹⁴ (D4_T1_K)

¹¹⁵ (D4_T1_V)

¹¹⁶ (D4_T1_P, D4_T1_W)

¹¹⁷ (D4_T1_N)

Visando concretizar este campo, 48% dos informantes sublinha que a criação de uma rede de articulação entre a literatura e outras artes (pintura), apontou para uma mais cabal compreensão e interpretação das obras literárias e composições poéticas¹¹⁸. Com efeito, as “características da arte permitem que ao analisarmos formas de arte diferentes, sejamos expostos aos mesmos temas de forma diferente, facilitando a interpretação de textos literários”¹¹⁹. A título de exemplo, note-se que, “quando lemos o poema Câmara escura, de Ana Luísa Amaral e o relacionámos com a pintura de René Magritte, ter feito esta associação ajudou-me imenso a encontrar um significado especialmente para a representação pictórica”¹²⁰. À guisa de conclusão, o método consubstanciado na conjugação da literatura com outras artes revelou-se eficaz ao “esclarecimento do sentido do texto”¹²¹, gizando uma relação biunívoca entre aqueles dois domínios do conhecimento¹²², bem como revestiu adequação em “interpretar ou compreender algo mais além dos textos que estávamos a estudar”¹²³.

ii. Enriquecimento do conhecimento/cultura

Reportando-se ao enunciado desta categoria, 44% dos aprendentes consagra que a correlação da literatura com outras artes (pintura) detém a virtude de “enriquecer o nosso conhecimento”¹²⁴, assimilando informações adicionais aos textos¹²⁵. Na verdade, “a literatura é uma forma de arte que engloba diversos tópicos importantes: os sentidos, a racionalização, as relações humanas”¹²⁶. Esta expressão artística, “esculpida ao detalhe”¹²⁷, revela-se “imprescindível à vida do ser humano”¹²⁸, sendo dotada de uma “dimensão mais exclusiva e libertadora”¹²⁹. Nesta medida, afigura-se importante “ênfatisar que a relação entre a literatura e a pintura é essencial à aprendizagem de qualquer uma das formas de arte”¹³⁰. Assim permite-se “que a futura geração possa ser (...) culta e informada”¹³¹, almejando “que todas as obras valiosas que existem não sejam esquecidas e continuem sempre a receber o devido valor e a devida importância”¹³².

¹¹⁸ (D4_T4_B, D4_T4_C, D4_T4_D, D4_T4_E, D4_T4_F, D4_T4_I, D4_T4_L, D4_T4_S, D4_T4_T, D4_T4_U)

¹¹⁹ (D4_T4_N)

¹²⁰ (D4_T4_V)

¹²¹ (D4_T4_P)

¹²² (D4_T4_I)

¹²³ (D4_T4_P)

¹²⁴ (D4_T4_L, D4_T4_A, D4_T4_E, D4_T4_P, D4_T4_V, D4_T4_G)

¹²⁵ (D4_T4_C)

¹²⁶ (D4_T4_I)

¹²⁷ (D4_T4_U)

¹²⁸ (D4_T4_T)

¹²⁹ (D4_T4_T)

¹³⁰ (D4_T4_I)

¹³¹ (D4_T4_K)

¹³² (D4_T4_K)

iii. Exploração e aprofundamento de ideias/desenvolvimento do raciocínio

Colmatando este preceito, 28% dos informantes ao conceber o estudo interdisciplinar da literatura com outras artes (pintura), como prática apta a “abrir horizontes”¹³³, a potenciar o “debate de opiniões”¹³⁴, bem como a “ajudar o raciocínio”¹³⁵ e a promover a “interligação de ideias”¹³⁶, viabiliza gerar “uma complexidade de sentimentos e ideias mais satisfatória para se integrar”¹³⁷. A título de exemplo, um discente regista que “relacionando a obra *Os Amantes*, de René Magritte, com o excerto lido nas aulas (“Da indiferença à comoção”), consegui mais rapidamente encontrar um possível significado para a pintura, bem como mais facilmente expandir a minha perspetiva em relação ao amor carnal das duas personagens tratadas no excerto”¹³⁸.

iv. Desenvolvimento da capacidade de relacionar conteúdos com outras áreas do saber

Na observância deste tópico, 20% dos discentes comenta que o estudo da literatura num vetor de consideração complementar com outras artes (pintura), permite “desenvolver a nossa capacidade de relacionar conteúdos”¹³⁹ e comprovar as “várias faces” da literatura¹⁴⁰. Com efeito, mediante “imagens e literatura podemos fazer uma ligação, pois somos capazes através de textos, cores e texturas captar significados iguais acerca do mesmo tema”¹⁴¹ e completá-los¹⁴².

v. Incremento da curiosidade

Densificando este critério, 16% dos informantes adjetiva esta experiência como desencadeadora de “mais emoções pela intertextualidade”¹⁴³ e “estimulante”¹⁴⁴, mediante a “transmissão de sentimentos, ideias e opiniões”¹⁴⁵ e o debate entre os alunos¹⁴⁶. Em suma, trata-se

¹³³ (D4_T4_G, D4_T4_N)

¹³⁴ (D4_T4_J, D4_T4_S)

¹³⁵ (D4_T4_V)

¹³⁶ (D4_T4_U)

¹³⁷ (D4_T4_Q)

¹³⁸ (D4_T4_V)

¹³⁹ (D4_T4_G)

¹⁴⁰ (D4_T4_O)

¹⁴¹ (D4_T4_O, D4_T4_X)

¹⁴² (D4_T4_R, D4_T4_Y)

¹⁴³ (D4_T4_E)

¹⁴⁴ (D4_T4_H)

¹⁴⁵ (D4_T4_H)

¹⁴⁶ (D4_T4_S)

“de uma estratégia bastante interessante para aprender, quando alternada com o trabalho a ser realizado”¹⁴⁷.

vi. Traços desfavoráveis na experiência

No preenchimento deste preceito, 8% dos discentes opinou como dado contingente da experiência o facto de “havendo tantas obras artísticas com significados diferentes, não podemos admitir que todos vamos ver a mesma coisa da mesma maneira”¹⁴⁸. Acresce como determinação inconveniente a circunstância de “a eficiência da aula poder ser comprometida, levando ao atraso no programa que se deve lecionar”¹⁴⁹, assim como o facto de “os alunos que se sentem desinteressados pela matéria, mais desinteressados ficam, pois não têm o interesse em ir mais a fundo do que é necessário quanto à interpretação”¹⁵⁰. Não obstante, este informante assegura não ter “razão de queixa quanto à (...) experiência e gostava de ver mais aulas lecionadas recorrendo à correlação da literatura com outras artes”¹⁵¹.

4.2.3.3. Perceção dos alunos sobre a estratégia de ensino de compreensão de leitura ‘Determinar as ideias principais’

Na última aula, solicitou-se aos discentes a emissão de um juízo valorativo sobre a estratégia de ensino de compreensão de leitura ‘determinar as ideias principais’ e a utilização consciente das estratégias de aprendizagem na compreensão de leitura, aplicando-se para o efeito a seguinte instrução, plasmada na pergunta 1 e na pergunta 2:

Pergunta 1: Como classifica a estratégia de aprendizagem ‘Determinar as ideias principais’, discutidas na aula? Justifique.

Da análise conjunta dos dados individuais, divisados na pergunta 1, resultaram os seguintes campos analisados numa perspetiva estatística:

i. Classificação da estratégia de aprendizagem ‘Determinar as ideias principais’

¹⁴⁷ (D4_T4_P)

¹⁴⁸ (D4_T4_W)

¹⁴⁹ (D4_T4_S)

¹⁵⁰ (D4_T4_S)

¹⁵¹ (D4_T4_S)

Enquadrando o registo de análise deste tópico, 44% dos discentes classificou de muito importante a estratégia de aprendizagem assinalada em epígrafe; 40% valorou de importante a mesma estratégia; 8% avaliou-a de moderadamente importante, seguida de 5% para pouco importante e 0% para nada importante.

ii. Compreensão e interpretação cabal do texto/sistematização das ideias/clareza de objetivos

Colmatando este quesito, 88% dos aprendentes considerou que a ativação da estratégia consolida uma “maneira importante para interpretar um texto” e “compreender a sua mensagem”, bem como permite “organizar as ideias”, delimitar, “definir” e identificar objetivos e propósitos”, em ordem a “retirar conclusões importantes e adequadas”. O facto de proporcionar o destaque da “informação mais importante” e canalizar a seleção das “ideias com maior ênfase”, converge para “que o texto fique mais pequeno”, orientando a situação do foco de abordagem no estudo, isto é, “podemos focar-nos nessas ideias quando estudamos”, inviabilizando a perda da “linha textual”. Esta vantagem consente “acompanhar os pequenos enredos desenrolados à volta da história principal”, ao mesmo tempo que “ajuda a sistematizar o estudo e a compreensão”. Acresce que o enfoque das ideias primaciais proporciona a “contextualização do texto e assim podemos relacionar mais facilmente as suas temáticas” Em suma, “a partir das ideias principais (...) é mais fácil interpretar outras ideias (...), fazendo-nos perceber o sentido integral do texto em questão”, e “aprender coisas novas”.

iii. Inconvenientes da estratégia

Integrando este campo, 12% dos discentes emitem parecer acerca desta estratégia como “pouco cativante”, dado ser “um bocado confusa”. Configurando outro juízo desfavorável, acresce a circunstância de “esquecer as ideias não principais, algo que pode trazer-me dificuldades no futuro”.

Pergunta 2: Explique de que modo a reflexão sobre estratégias de aprendizagem melhora a sua compreensão de leitura.

Da análise conjunta dos dados, constantes na pergunta 2, apuraram-se os seguintes campos analisados numa perspetiva estatística:

i. Proficiência interpretativa na leitura

Em sede do quesito preceituado, 64% dos informantes esclarece que a reflexão sobre estratégias de aprendizagem potencia a compreensão da leitura “devido à parte da interpretação”, possibilitando “uma melhor perceção do que estamos a ler, facilitando a interiorização do conteúdo”.

Cabe notar também que a consciencialização destes procedimentos técnicos viabiliza o provimento de “relações com o nosso dia a dia ou com outras obras, para uma maior compreensão textual”, além de que torna exequível uma “leitura mais eficiente”, um “estudo mais conciso, mais consistente e mais organizado”, permeabilizando o alcance dos “objetivos” preconizados.

ii. Seleção operatório funcional da estratégia mais adequada à aprendizagem

Na densificação desta figura, 28% dos aprendentes observou que a reflexão das estratégias de aprendizagem constitui um mecanismo apto a um “estudo orientado”, capacitando o aprendente a escrutinar o “melhor método de estudo”, estribando “um caminho a seguir”. Daí resulta a possibilidade de “adaptar a estratégia a mim e perceber qual é a mais adequada a utilizar”, isto é, “perceber quais são os métodos que funcionam melhor para mim”, em ordem a “melhorar a estratégia”.

iii. Ineficácia do procedimento estratégico aplicado

No foro desta instância, 8% dos informantes anota que o procedimento assente na reflexão das estratégias de aprendizagem não foi profícuo, “porque eu não uso nenhuma estratégia de aprendizagem”. A este parecer alia-se a opinião de outro informante, cuja observação nota que “embora ajude bastante, não foi cativante”.

4.3. Questionário I - Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura

Aquilatando os dados que sustentam o Questionário I - *Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura* (**Anexo XXXI**), visando apurar o grau de consciencialização e supervisão dos aprendentes face aos mecanismos estratégicos de compreensão da leitura (metacognição de estratégias), cuja aplicação consubstanciou dois momentos, o estalão verificado entroncou numa evolução positiva.

Seguidamente, o acervo percentual configurará uma apresentação consentânea com (i) as estratégias globais de leitura, (ii) as estratégias de resolução de problemas e (iii) estratégias de apoio à leitura.

i. Estratégias globais de leitura

Em sede de estratégias globais de leitura, afigura-se pertinente ressaltar, nas duas aplicações (**Tabela 1**), os seguintes pontos observados:

Na primeira aplicação, antes de iniciar a leitura, todos os alunos, têm um objetivo em mente, verificando-se semelhante registo na segunda aplicação, a qual consagra um valor de 96% (questão 1). A esmagadora maioria dos alunos (96%) pensa no que sabe para compreender melhor o que lê, situação esta compaginada nas duas aplicações (questão 3). Mais de metade dos alunos procura adivinhar o assunto do texto, antes de operacionalizar a leitura (questão 4) e depois de o ler (questão 26). Um número significativo de discentes, cujo valor equitativo, na primeira e segunda aplicação, se plasma em 88%, reflete se o conteúdo do texto se ajusta ao seu objetivo de leitura (questão 7). Às vezes os discentes dão uma vista de olhos pelo texto para verificar características como a extensão e a organização, não ocorrendo expressiva oscilação nas duas aplicações (questão 10). Um valor considerável de aprendentes manifesta o que deve ler mais atentamente e o que pode ignorar, resultando uma manifesta progressão positiva, assegurada em 12%, entre a primeira, 76%, e a segunda aplicações, 88% (questão 14).

Nas duas aplicações, mais de metade dos discentes afirma recorrer a quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a sua compreensão (questão 17). Um número acentuado de discentes, 100% e 96% respetivamente, declara usar o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que estão a ler, facto corroborado nas duas aplicações (questão 19). Afigura-se oportuno salientar que a segunda aplicação observou no indicador “sempre” um acréscimo de 12%. Os valores consignados de 80%, primeira aplicação, e 88%, segunda aplicação, dos aprendentes que recorre a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação chave, comprovam uma notória evolução positiva (questão 22). Um número manifestamente expressivo de discentes analisa e avalia criteriosamente o conteúdo apresentado no texto (questão 23). Concretizando a figura estratégica “ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias”, os resultados estatuíram proximidade, nas primeira e segunda aplicações (questão 25). A maior parte das vezes os discentes verificam se as hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas (questão 29).

- 1 - Quando começo a ler, tenho um objetivo em mente.
- 3 - Penso no que sei para compreender melhor o que leio.
- 4 - Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler.
- 7 - Pergunto-me se o conteúdo do texto se adequa ao meu objetivo de leitura.
- 10 - Dou uma vista de olhos pelo texto para verificar características como a extensão e a organização.
- 14 - Escolho o que devo ler mais atentamente e o que posso ignorar.
- 17 - Recorro aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a minha compreensão.
- 19 - Uso o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que estou a ler.
- 22 - Recorro a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave.
- 23 - Analiso e avalio criteriosamente o conteúdo apresentado no texto.
- 25 - Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias.
- 26 - Quando começo a ler, procuro adivinhar o assunto do texto.
- 29 - Verifico se as minhas hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas.

Questão	Respostas									
	Nunca		Às vezes		Muitas vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1.ª	2.ª	1.ª	2.ª	1.ª	2.ª	1.ª	2.ª	1.ª	2.ª
1	0%	4%	20%	24%	28%	20%	32%	36%	20%	16%
3	4%	4%	16%	0%	20%	8%	36%	36%	24%	52%
4	28%	20%	24%	16%	24%	12%	12%	32%	12%	20%
7	12%	12%	28%	32%	32%	16%	24%	24%	4%	16%
10	4%	16%	40%	24%	24%	12%	16%	28%	16%	20%
14	24%	12%	20%	24%	24%	20%	24%	24%	8%	20%
17	8%	20%	16%	12%	28%	24%	16%	32%	32%	12%
19	0%	4%	0%	12%	20%	20%	48%	20%	32%	44%
22	20%	12%	24%	32%	20%	12%	16%	16%	20%	28%
23	4%	12%	4%	8%	32%	16%	36%	32%	24%	32%
25	8%	12%	20%	24%	40%	32%	20%	20%	12%	12%
26	4%	12%	28%	20%	20%	24%	24%	8%	24%	36%
29	0%	8%	16%	8%	28%	24%	36%	32%	20%	28%

Tabela 1: Estratégias Globais de Leitura: aplicações antes (1.ª) e depois (2.ª) das aplicações didáticas

ii. Estratégias de resolução de problemas

No foro das estratégias de resolução de problemas (**Tabela 2**), no período ulterior à didatização, apura-se, face aos presentes dados que:

36% dos discentes sempre param a leitura de vez em quando e pensam no que estão a ler. Antes das didatizações, o mesmo acontecia apenas com 24% dos aprendentes (questão 18).

44% dos discentes, ao tentar sempre visualizar o conteúdo para entender melhor o que lê, patenteia um acréscimo de 4% face à primeira didatização (questão 21).

Em ambas as didatizações, o valor atendível de aprendentes que lê devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreende o que está a ler manteve-se relativamente estável (questão 8), facto extensível ao preenchimento do ditame consagrado em adaptar o ritmo de leitura ao que estiver a ler (questão 13). Merece ressaltar a circunstância de 60% dos discentes sempre tentarem voltar atrás quando perdem a concentração (questão 11). 96% dos discentes assegura que a dificuldade do texto espoleta uma maior acuidade na leitura (questão 16), propondo-se relê-lo para compreender melhor (questão 27). Muitas vezes os aprendentes procuram adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendem, mantendo-se, neste preceito, o equitativo valor de 32% nas duas aplicações (questão 30).

8 – Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler.

11 – Tento voltar atrás quando perco a concentração.

13 – Adapto o meu ritmo de leitura ao que estou a ler.

16 – Quando o texto se torna difícil, fico mais atento à leitura.

18 – Paro a leitura de vez em quando e penso no que estou a ler.

21 – Tento visualizar o conteúdo para entender melhor o que leio.

27 – Quando o texto se torna difícil, releio para compreender melhor.

30 – Procura adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendo.

Questão	Respostas									
	Nunca		Às vezes		Muitas vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1.ª	2.ª	1.ª	2.ª	1.ª	2.ª	1.ª	2.ª	1.ª	2.ª
8	0%	4%	12%	24%	28%	12%	40%	40%	20%	20%
11	0%	4%	4%	4%	8%	12%	16%	20%	72%	60%
13	0%	4%	4%	4%	20%	24%	32%	24%	44%	44%
16	0%	4%	8%	0%	16%	28%	16%	24%	60%	44%
18	8%	8%	16%	20%	12%	8%	40%	28%	24%	36%
21	0%	4%	4%	4%	24%	16%	32%	32%	40%	44%
27	0%	8%	0%	0%	24%	16%	24%	36%	52%	40%
30	8%	12%	16%	8%	16%	24%	32%	32%	28%	24%

Tabela 2: Estratégias de resolução de problemas: aplicações antes (1.ª) e depois (2.ª) das aplicações didáticas

iii. Estratégias de apoio à leitura

À luz das estratégias de apoio à leitura (**Tabela 3**) divisa-se o seguinte:

Numa fase subsequente à didatização, acresceu de 76% para 92% o número de alunos que regista notas para compreender (questão 2). Esta favorável progressão também constou na percentagem de aprendentes que realiza uma leitura em voz alta para perceber melhor o que lê, designadamente o valor de 92%, inerente à primeira aplicação, evoluiu para 96% na segunda aplicação (questão 5).

A diligência de formular perguntas cujas respostas gostaria de encontrar no texto apontou no sentido de uma melhoria de 80% para 88% (questão 28). Do mesmo modo, a providência dos discentes sublinharem informação no texto para se lembrarem melhor dela preconizou um acréscimo de valor de 80% para 84% (questão 12), facto equiparável para a mobilização de material de referência, como dicionários para compreender melhor a leitura, cujo aumento percentual se cifrou em 4% (questão 15).

A paridade de valores adstrita às duas aplicações avulta em 84% dos aprendentes, os quais discutem o que lêem com outros leitores para verificarem a sua compreensão (questão 9).

Enquadrando a assunção do quesito de resumir o enunciado textual, para refletir sobre o seu conteúdo, 80% dos discentes assevera a sua exequibilidade (questão 6).

Um valor pronunciado de aprendentes, 92%, testemunha que reformula o texto com palavras suas para um melhor entendimento do mesmo (questão 20), bem como 88%, ao compulsar o texto, anda para a frente e para trás, visando encontrar ligações entre as ideias (questão 24).

2 - Quando estou a ler, tomo notas para compreender.

5 - Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio.

6 - Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto.

9 - Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão.

12 - Sublinho informação no texto para me lembrar melhor dela.

15 - Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio.

20 - Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio.

24 - Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias.

28 - Faço perguntas cujas resposta gostaria de encontrar no texto.

Questão	Respostas									
	Nunca		Às vezes		Muitas vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a
2	24%	8%	44%	24%	4%	36%	16%	20%	12%	12%
5	8%	4%	8%	12%	24%	12%	36%	40%	24%	32%
6	16%	20%	24%	16%	32%	40%	20%	8%	8%	16%
9	16%	16%	24%	16%	32%	36%	20%	24%	8%	8%
12	20%	16%	28%	16%	20%	28%	16%	20%	16%	20%
15	16%	12%	28%	28%	28%	28%	16%	20%	12%	12%
20	4%	8%	16%	12%	32%	28%	40%	24%	8%	28%
24	8%	12%	20%	24%	40%	32%	20%	20%	12%	12%
28	20%	12%	16%	32%	40%	28%	12%	12%	12%	16%

Tabela 3: Estratégias de apoio à leitura: aplicações antes (1.^a) e depois (2.^a) das aplicações didáticas

4.4. Considerações pedagógicas finais

i. Das estratégias de aprendizagem

No discorrer do eixo sintagmático do presente trabalho, impendeu o repositório de uma reflexão sobre estratégias de leitura, assentes na correlação da Literatura e outras Artes. Na veste de apurar em que medida a utilização e o caráter cômico, ativo e valorativo_ e não apenas passivo e mecânico, na supervisão daqueles expedientes técnico-didáticos, possibilita exponenciar a capacidade de compreensão da leitura do Texto Literário, em rede de articulação com outras Artes, nomeadamente o texto pictórico, operacionalizou-se o ensino explícito da estratégia de leitura "Determinar das ideias principais".

À prossecução das sequências didáticas, tendo como objetivo referencial os textos literários examinados, presidiram metodologias ancoradas no questionamento, debate de ideias, discussão de perspectivas, bem como reformulação e reajustamentos, a postular oportuna intervenção. Na verdade, cabe notar que o esquema de aprendizagem e memória de Robert Gagné (Damião, 2018) em que se fundaram os planos da aula, sufragam a conceção de "aprendizagem ativa" como "aquela em que o aluno se envolve cognitivamente, prestando atenção, organizando o conhecimento numa representação coerente e integrando essa representação" (Festas, 2011, p.225). A mesma autora esclarece que "a compreensão de textos é um dos principais aspetos desta aprendizagem" (Festas, 2011, p.225), potenciando aqueles a faculdade de "usar os conhecimentos neles veiculados de uma forma nova e diferente (aprendizagem a partir do texto)" (Festas, 2011, p.229). Na verdade, como dispõe Sim-Sim,

o ensino da compreensão da leitura é um processo complexo (...) tem de incluir estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura. (Sim-Sim, 2007, p. 9)

Desenvolver a capacidade de correlacionar o texto aos conhecimentos prévios, emitindo predições a partir do título ou dos primeiros parágrafos, criando paráfrases, imagens e analogias, configura tarefa de importância proeminente (Festas, 2011). Aquelas instâncias estratégicas instrumentais, vocacionadas a agilizar a compreensão "ao seu nível mais profundo" (Festas, 2011, p.229), cujo mecanismo técnico formal de seleção e sintetização das ideias principais é parte, corporizam um "processo holístico unitário" (Giasson, 1999, p.18). Com efeito, as destrezas de leitura não podem ser estudadas em compartimentos estanques, atendendo ao facto de a sua unidade formal ditar um pendor de intercambio dialético a apontar "para uma atividade real de leitura" (Giasson,

1990, p.18). Neste ângulo de visão, “se deve haver regras para tudo aquilo que pode cultivar o entendimento é também muito útil abstrai-las, para que o entendimento proceda não apenas mecanicamente, mas tenha consciência da regra que segue” (Kant, 1999, p. 66). As variáveis leitor, texto e contexto determinam a compreensão da leitura e quanto mais “estiverem imbricadas umas nas outras melhor será a compreensão” (Giasson, 1990, p. 23). A mesma autora esclarece que se a categoria leitor comporta os seus conhecimentos, atitudes e habilidades, a instância texto delimita o modo como o autor sistematizou as ideias do texto, bem como os conceitos, conhecimentos e vocabulário que pretendeu transmitir. O contexto psicológico, social e físico compõe esta tríade interativa (Giasson, 1990, pp. 21-22). Na formulação desta mesma concepção, também Ricoeur prolonga o requisitório ao defender, segundo os termos de Portocarrero, que “o processo de composição narrativa não está completo no texto, mas apenas no leitor e só sob esta condição torna possível a reconfiguração da vida pela narrativa” (Portocarrero, 2015, pp. 389-408). Com efeito, a interpretação da vida mediante a ficção histórica e literária, permite superar a sua condição biológica e converte-la numa compreensão de nós mesmos. A experiência narrativa, ao ser espoletada pela “semântica da ação que marca a vida em relação e dos recursos simbólicos do campo prático”, surge como o grande laboratório onde ensaiamos a nossa capacidade de juízo moral” (Portocarrero, 2015, pp. 389-408).

Importa assinalar que as pertinentes intervenções orais e os registos escritos dos discentes asseveraram que as determinantes da fluência na compreensão de textos mereceram cuidado desvelo. No mesmo sentido esclarece a emissão do juízo valorativo dos aprendentes, em matéria de estratégia de leitura trabalhada. Na verdade, ‘determinar as ideias principais’ proporcionou, segundo os testemunhos probatórios dos discentes, a compreensão e interpretação cabal do texto e a clareza e sistematização das ideias e objetivos. Constitui dado assente na lógica que “todo o conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou desune) e une (associa, identifica)” (Morin, 2003, p.14), isto é, estabelece uma cadeia hierárquica entre o principal e o secundário, para posteriormente centralizar as noções chave. No comando destas operações confluem princípios de organização do pensamento ou paradigmas (Morin, 2003). Pronunciando-se quanto à metacognição sobre estratégias de aprendizagem, a maioria dos estudantes asseverou que reflexão sobre estratégias de aprendizagem firmou a proficiência interpretativa na leitura, assim como possibilitou a seleção operativo funcional da estratégia mais adequada à aprendizagem de cada caso individual.

ii. Da correlação da Literatura e outras Artes

A articulação da Literatura com outras Artes confirmou a feição profícua deste estudo, atestada pelas produções escritas dos aprendentes, cujos pareceres permitiram divisar o constante acolhimento, receptividade e motivação preponderantes (Tarefa 4). Com efeito, na interação da Literatura com outras Artes foi possível assegurar, como variáveis, os seguintes resultados: (i) valorização da compreensão e interpretação das obras literárias (ii) enriquecimento do conhecimento e cultura (iii) exploração e aprofundamento de ideias e do raciocínio (iv) desenvolvimento da capacidade de relacionar conteúdos com outras áreas do saber (v) incremento da curiosidade. Como traços desfavoráveis da experiência apenas foram residualmente mencionados o possível atraso do programa curricular e a putativa inibição de alguns discentes em aprofundarem as ideias no labor interpretativo.

Nos traços de uma contiguidade semântica entre a Literatura e outras Artes, avulta a ideia de que o criador necessita de uma certa harmonia de pensar e de sentir. Na verdade, como reflete Iser “o estágio mais elementar do impulso estético se manifesta na construção de um sistema que reúne os objetos em uma imagem simétrica” (Iser, 1996, p. 41). Este mesmo autor, citando Georg Simmel, explica que “a simetria significa no estético a dependência de cada elemento de sua interação em relação a todos os outros, mas ao mesmo tempo a completude do círculo assim descrito; quanto mais as formas simétricas concedem individualidade a cada elemento, mais espaço livre e relações abrangentes.” (Iser, 1996, p. 41).

Ao pretender alcançar o mundo exterior, o artista carrega com ele o latejar flamejante do mundo interior, ou seja, “pela primeira vez um e outro só vivem um para o outro, só se concebem através do outro e criam entre si uma terceira realidade, consubstancial a um e a outro” (Huyghe, 1960, pp. 405-406). A realidade material visível, até aí unicamente física, assume uma feição humana, cinzela uma alma. O gosto, ao configurar uma “forma de conhecimento” (Gadamer, 2004, p. 75; Portocarrero, 2015, pp. 389-408), uma capacidade de clarividência espiritual e de juízo reflexivo, subsume o individual no universal, no sentido de almejar compatibilizar-se com um todo (Gadamer, 2004). Com efeito, “o gosto como capacidade de distanciamento dos interesses básicos, não se reduz a pura qualidade privada” (Portocarrero, 2015, pp. 389-408). Todas as decisões éticas exigem gosto, na medida em que a aplicação do padrão universal para o julgamento do caso, “codetermina-o, completa-o e corrige-o” (Gadamer, 2004, p. 80). Sob o paradigma do “ideal do bom gosto forma-se aquilo que se denomina a boa sociedade” (Gadamer, 2004, p. 75), cuja legitimidade exige “ser capaz de manter distância de si próprio e das preferências particulares” (Gadamer, 2004, pp. 75-76), dado que a sensibilidade e gnoseologia estética confluem manifestamente com a razão ética.

Importa ressaltar que, sem prejuízo deste estudo ter colhido positivamente guarida num contexto específico de ensino aprendizagem, cujo prolífico aval seria abusivo distender a outros casos, não será, no entanto, despidendo sugerir, num projeto futuro, a reiteração da metodologia,

implementada no domínio da Prática Letiva Supervisionada, a outros níveis e circunstancialismo de ensino. Na verdade, como judiciosamente interpela Italo Calvino,

Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, um catálogo de estilos onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (...). Não seria este porventura o ponto de chegada para que tendia Ovídeo ao contar a continuidade das formas, o ponto de chegada para que tendia Lucrecio ao identificar-se com a natureza comum a todas as coisas? (Calvino, 2017, p.145)

Por último, merece preconizar que a práxis pedagógica move-se nas interações dialogantes entre os sujeitos, cuja intersubjetividade pressupõe uma atitude de escuta, condição sine qua non para a concretização do conhecimento. Enquanto a faculdade de ouvir assinala a percepção de sons pelo ouvido, a capacidade de escutar extrapola o mero ouvir, escutamos com todo o nosso ser. Com efeito, a educação propõe-se desenvolver um ideal, uma ideia de homem ou de humanidade, pressupondo a virtude ou a capacidade ótima dos seus talentos para se formar como pessoa. Este processo de interioridade daquele que está a aprender exige um constante repensar e reformular as próprias convicções, de modo que não se encerre em si mesmo, mantendo a abertura para uma constante mudança, no ensejo de um aperfeiçoamento. Nesta medida, a relação com o conhecimento, com o texto literário, com as outras artes pauta-se por uma ontologia axial, ou seja, pela “capacidade de sabermos nós próprios um assunto com profundidade, de construir dentro das nossas próprias mentes o rico e idiossincrático conjunto de conexões que dão origem a uma inteligência singular” (Carr, 2012, p.179). É neste espaço de abertura para a alteridade, para a reconstrução da cultura e civilização, e para o conhecimento poderoso, erudito, abstrato, universal e humanista que o processo de formação acontece.

CONCLUSÃO

O registo que sustentou a orientação deste trabalho investiu-se adrede no papel de aquilatar a importância do processo da leitura literária e do ensino explícito de estratégias, numa relação de interseção com outras artes. Visou-se realizar abordagens de texto literário que iluminassem os díspares e complexos cruzamentos que se podem mobilizar entre os diferentes objetos estéticos. Com efeito, o estudo de caso científico-didático, desenvolvido na Prática Pedagógica Supervisionada de Português, numa turma do 12º ano, do Ensino Secundário, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, valida a compatibilização específica do ensino explícito da estratégia de leitura 'Determinação das ideias principais' ao perfil e competências daquela turma de alunos. O produto dos questionários aplicados corrobora o pendor manifestamente pertinente das didatizações implementadas, atenta a circunstância de que a consciencialização de estratégias de leitura assumiu cunho concordante ao grau de evolução dos discentes, durante a leitura de um texto literário. Na verdade, "aprender a aprender implica conhecer-se a si mesmo, desenvolver um autoconhecimento sobre as estratégias de aprendizagem usadas, as suas vantagens e limitações, o esforço que exigem na sua aplicação" (Pinto, 1998, p. 8). Colaborando com a mesma linha de pensamento, apurou-se que um valor pronunciado de aprendentes, ao tornar exequíveis as estratégias de leitura, diligencia um ato de leitura educado e notoriamente atento. O rigor objetivo deste dado escora-se nos válidos e fecundos testemunhos orais e escritos dos aprendentes, apresentados durante as didatizações. A classificação da estratégia de ensino de compreensão de leitura 'Determinação das ideias principais' mereceu a valoração significativa de "muito importante", por 44% dos discentes, seguida da apreciação de "importante", por 40% dos alunos.

Sob o apanágio do Questionário I - *Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura*, é mister referir a evolução positiva do quantitativo de discentes que manifestou ser capaz de destringir o que deve ler mais atentamente e o que pode ignorar, assim como se deve ressaltar o progresso na utilização de recursos tipográficos, a fim de sobrelevar informação chave. No mesmo indicador evolutivo assinalam-se os aprendentes que providenciam uma leitura zelosamente ponderada, tentando visualizar o conteúdo, ler em voz alta, parafrasear e fazer perguntas, em ordem a atribuir inteligibilidade à informação. Os aprendentes consideram que as estratégias de leitura são consentâneas com uma proficiência interpretativa na leitura, assim como canalizam a possibilidade de o aluno selecionar e aperfeiçoar a(s) estratégia(s) mais adequada(s) à sua aprendizagem, orientando-o cabalmente para um método de estudo. Este processo de "aprender a aprender" (Pinto, 1998, p. 8), além de acarretar a profícua utilização da memória e cognição, bem como o exame e ponderação do produto dos procedimentos acionados para detetar dificuldades, reconsiderar os expedientes técnicos mobilizados e treinar aqueles que carecem de forma, assume-se como um canal marcadamente

vocacionado para orientar as atividades da própria aprendizagem e potenciar a autonomia (Pinto, 1998).

A título de encerramento, acrescente-se que o ato da leitura literária, em confronto com outras artes, apropria-se de uma densidade axiológica de acontecimento, atitude, compreensão e significação, cuja autenticidade este trabalho intentou transmitir.

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

- Andrade, E. (2018). *Rente ao Dizer*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Araújo, A.F., Teixeira, M.C.S. (2009) Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. Acedido a 4 de outubro de 2018, em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/6539/4746>
- Arendt, H., Weil, E., Ortega y Gasset, J. & Russell, B. (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano-Edições Técnica.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- Avelar, M. (2006). *Ekphrasis: o Poeta no Atelier do Artista*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Azevedo, M. T. S. (1976). À volta do poeta fingidor. *Biblos*, 52, 365-383.
- Bakhtine, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bauman, Z. (2006). *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Lisboa: Relógio d'água.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bernardes, J.A.C, Mateus, R.A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Calvino, I. (2017). *Seis Propostas para o Próximo Milénio*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Camargo, F. P., Vieira, M. M. C., Fonseca, V. N. S. (org.). (2014). *Olhares Críticos Sobre Literatura e Ensino*. São Paulo: Fonte Editorial.
- Carr, N. (2012). *Os Superficiais: O que a internet está a fazer aos nossos cérebros*. Lisboa: Gradiva.
- Cassirer, E. (1960). *Ensaio sobre o Homem: Introdução a uma Filosofia da cultura humana*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Clément, É., Delattre, M. (1997). *Dicionário prático de filosofia*. Lisboa: Terramar.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis.
- Coelho, J. P. (dir.). (1944). *Dicionário das Literaturas Portuguesa, galega e brasileira* (4ªed.) Porto: Figueirinhas.
- Cosson, R. (2014). *Letramento literário: teoria e prática* (2ª ed.) (4º reimpressão). São Paulo: Contexto. Acedido a 4 de setembro de 2019, em http://books/about/Letramento_Literário.html?id=7MhnAwAAQBAJ&Printesec
- Damião, M. H. & Martins, I. (2019). O voo de Ícaro ou o património perdido no “currículo do futuro”. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 7, 12-24.
- Damião, M. H. (2018). *Teoria e Desenvolvimento Curricular*. 1ª Parte: Teoria Curricular. Coimbra. Universidade de Coimbra.
- Eco, U. (1993). *Leitura do texto literário= Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos literários*. Trad. Mário Brito. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferraz, M. H. C. de T., & Fusari, M. F. R. (1993). *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez.
- Festas, I. (2011). Compreensão de textos e métodos activos, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45, 213 - 221.
- Gadamer, H. G. (2004). *Verdade e Método. Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica* (6ªed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

- Huyghe, R. (1960). *A arte e a alma*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Iser, W. (1996). *O ato da leitura. Teoria do efeito estético*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34.
- Jauss, H. R. (2002). O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In Lima, L.C. (Org.) *A literatura e o leitor; textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kant, I. (1999). *Sobre a Pedagogia* (2ªed.). São Paulo: Editora Unimep.
- Kundera, M. (2015). *A insustentável leveza do ser* (32ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Lavelle, L. (1955). *Traité des valeurs* (1re édition) Paris: Les Presses Universitaires de France.
- Leffa, V. J. (1996) Fatores da Compreensão na Leitura. Acedido a 22 de agosto de 2019, em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>
- Lourenço, E. (1993). *Fernando, rei da nossa Baviera*. Lisboa: INCM.
- Matos, M. V. L. (1993). *A vivência do tempo em Fernando Pessoa e outros ensaios pessoanos*. Lisboa: Verbo.
- Mello, C., Oliveira, S. (s/d). *Metodologia do ensino, Teoria da Literatura e a Formação do Leitor Competente*. Acedido a 22 de agosto de 2019, em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem08pdf/sm08ss08_08.pdf
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing Your Impact*. Chicago: American Library Association.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morin, E. (2016). *A Via Para o Futuro da Humanidade*. Lisboa: Edições Piaget.
- Morin, E. (2003). Introdução ao Pensamento Complexo. *Coleção Epistemologia e Sociedade*, nº 2 (4ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Nascimento, Z. (2004). *Os Mitos Gregos: Vozes do nosso inconsciente*. Lisboa: Plátano Editores.
- Oliveira, C. R. G. (2016). Aprendizagem e memória: Intersecções e implicações para a prática pedagógica. *Revista de Estudos Curriculares*, 7, 85-110.
- Pessoa, F. (1973). *Páginas de Estética e de Teoria e Crítica Literárias* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Ática.
- Pereira, J. C. S. (1992). *Para (Re)definir e ensinar literatura*. *Máthesis*, 1, 171-191.
- Pereira, M. H. R. (1987). *Estudos de história da cultura clássica*. Vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinto, A. C. (2001). Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In B. Detry e F. Simas (Eds.), *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores* (17-54). Lisboa: Edinova.
- Pinto, A. C. (1998). Aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (1), 37-53.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. Acedido a 22 de agosto de 2019, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/04-Ponte-Corunha.pdf>
- Portocarrero, Maria L. (2015). Serão as humanidades incertas e inúteis? Uma leitura filosófica da sua pertinência atual, *Revista Filosófica de Coimbra* 24, 48, 389 - 408.
- Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

- Ricoeur, P. (2011). *Ética e Moral*. Acedido a 22 de agosto de 2019, em http://www.lusosofia.net/textos/ricoeur_paul_etica_e_moral_rpf1990.pdf
- Ricoeur, P. (1989). *O conflito das interpretações*. Porto: Rés.
- Rivera, J. A. (2006). *O que Sócrates diria a Woody Allen*. Coimbra: Edições Tenacitas.
- Saramago, J. (2013). *O ano da morte de Ricardo Reis* (21ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Sartre, J.P. (1993). *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Sartre, J. P. (2010). *O Existencialismo é um Humanismo*. Acedido a 22 de agosto de 2019, em http://stoa.usp.br/alexccarneiro/files/-1/4529/sartre_existencialismo_humanismo.pdf
- Savater, F. (2006). *O valor de Educar* (1ª ed.). Publicações D. Quixote.
- Sena, J. (1961) *O poeta é um fingidor*. Lisboa: Ática.
- Silva, P., Cardoso, E. & Rente, S. (2017). *Outras Expressões - Português - 12.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Acedido a 22 de agosto de 2019, em http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Stopa, R., Boberg, H. T. R. (2007). *Análise de propostas metodológicas para o ensino de literatura*. Acedido a 22 de agosto de 2019, em http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/088.pdf
- Young, M. (2013). *Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento*. *Cadernos Cenpec*, 3,2, 225-250.
- Young, M. (2011). *What are schools for?* Acedido a 22 de agosto de 2019, em https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/ESC32_Arquivo.pdf
- Zabalza, A. M. (1944). *A escola como cenário de operações didáticas. Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto: Edições Asa.
- Documentos oficiais/ Normas:**
- Aprendizagens Essenciais. Acedido a 4 de fevereiro de 2018, em http://www.dge.mec.pt/aprendizagens_essenciais_0
- Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. Acedido a 4 de fevereiro de 2018, em http://mec.pt/sites/default/files/curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Programas e metas curriculares de Português. Ensino Secundário. Acedido a 4 de fevereiro de 2018, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_português_secundario.pdf
- Projeto Educativo da ESAB 2017-2020. Acedido a 25 de outubro, em http://www.brotero.pt/documentos/doc_2017_18/documentos__int/Projeto%20Educativo%202017-2020.pdf

ANEXOS

Anexo I – Plano de aula da Aplicação Didática 1 (2 aulas de 50 m)

Disciplina: Português
 Turma: 12º 3B
 Tema: Conto "Sempre É Uma Companhia", de Manuel da Fonseca
 Subtema: Solidão e Convivialidade
 Sessões: 2 tempos (50 minutos cada um)
 Data: 12 de fevereiro Local: Sala de aula
 Materiais: Quadro, canetas, manual, computador, projetor

Lições números 90/91 Sumário: Leitura e análise interpretativa da parte final do conto "Sempre é uma Companhia". A importância desta peripécia na estrutura global do conto. Espaço físico, psicológico e sociopolítico. Caracterização e relação entre personagens. Aplicação do Questionário I (1ª aplicação). Projeto "Compreensão de leitura: a instrução explícita de estratégias".			
Estrutura da sessão	Tarefas	aula	
Iniciar Desafiar e diagnosticar	Na aula anterior constataram que a rotina diária e a monotonia da aldeia de ALCARIA sofreram uma rutura. Que acontecimento veio espoletar esta fratura no marasmo que se vivia até então?		
Desenvolvimento	Fruir-contemplar Observação/apropriação do último fragmento do conto e das pinturas plasmadas na corrente estética expressionista de Edvard Munch, "Melancolia" e "O Grito".	Apreciar as pinturas: O que observam? Que ideias e sentimentos emanam destas representações? Que título lhes atribuiriam? Ressaltar a interiorização da criação artística como apanágio do expressionismo. Ler: Leitura de alguns segmentos do conto. Confrontar: Correlacionar, complementar e contrastar texto e imagens.	1ª 50 min
	Interpretar-refletir Dialogar sobre o texto, questioná-lo, fazer inferências, fundamentando, selecionar informação ponderosa, ajuizar as ideias principais e identificar temas. Articular e promover um feixe de continuidades semânticas entre o texto e as narrativas pictóricas. Identificar e explicitar a intencionalidade dos recursos expressivos.	Aplicação do questionário 1 sobre o processo de auto monitorização das estratégias de leitura. Aplicação da 5ª estratégia de leitura, "Determinar as ideias principais" e resolução de um questionário para o efeito. [Desenvolver e conduzir as respostas dos alunos, adicionando informação, reparando erros, esclarecendo noções, consolidando tópicos e linhas de análise]. Refira, ilustrando a resposta com elementos textuais, os primeiros sentimentos despertados pela telefonia junto dos habitantes da aldeia. "Um sopro de vida paira agora sobre a aldeia" (linha 14); registre as mudanças ocorridas na aldeia e na vida do Batóla, após a chegada da telefonia; explicitar as alterações que se operam no Batóla e na sua esposa. Ressalte a expressividade da repetição da preposição "até", nas linhas 16 e 20. Demonstre, com elementos textuais, de que forma o tempo adquire uma nova dimensão, após a chegada da telefonia. Identifique e explicitar a intencionalidade dos recursos expressivos patenteados no seguinte excerto: "Iam todos, de novo, recuar para muito longe, lá para o fim do mundo, onde sempre tinham vivido. (...) E eles voltavam para a escuridão, iam ser, outra vez, o rebanho que se levanta com o dia, lava a terra, ceifa e recolhe vergado pelo cansaço e pela noite." (linhas 37 a 42). Pronuncie-se sobre o facto surpreendente que encerra o conto. Fundamente a sua resposta. Comente a importância da peripécia final do conto. "A proximidade virtual ostenta características que, no líquido mundo moderno, podem ser vistas, com boa razão, como vantajosas. (...) A solidão por detrás da porta fechada de um quarto com telemóvel à mão pode parecer uma condição menos arriscada e mais segura do que compartilhar o terreno doméstico comum. Quanto mais atenção humana e esforço de aprendizagem forem absorvidos pela variedade virtual de proximidade, menos tempo se dedicará à aquisição e ao exercício das habilidades que o outro tipo de proximidade, não virtual, exige. Essas habilidades caem em desuso _ são esquecidas, nem chegam a ser aprendidas, são evitadas ou recorre-se-lhes com relutância" (Zygmunt Bauman, Amor Líquido). Hoje, ao arripio do isolamento de outrora, a generalidade da população tem ao seu dispor uma grande diversidade de meios de comunicação. No entanto, a solidão, a tristeza e a melancolia subsistem. Cotejando os elementos pictóricos, a narrativa textual, o pensamento de Zygmunt Bauman e a visualização da sua entrevista, sobre laços humanos, redes sociais, liberdade e segurança, discorra sobre a solidão dos tempos modernos, manifestando o seu ângulo de visão sobre esta temática. Identifique o respetivo valor aspetual _exercícios de aplicação.	2ª 50 min

Bibliografia de apoio:

Bauman, Zygmunt, *Amor Líquido, Sobre a fragilidade dos laços humanos*, Relógio D'Água, Setembro de 2016.
 Pinto, Alexandre Dias e Nunes, Patrícia, *Entre Nós e As Palavras*, Português 12º ano, Livro do Professor, Santillana, Silva, Pedro et al. *Outras Expressões*, Português 12º ano, Porto Editora, 2017.
<https://www.youtube.com/watch?v=LcHTE0NlarU>

Anexo II – Plano de aula da Aplicação Didática 2 (2 aulas de 50 m)

Disciplina: Português
 Turma: 12ª 1D
 Tema: Poetas contemporâneos_ Ana Luísa Amaral
 Subtema: As figurações do poeta
 Sessões: 2 tempos (50 minutos cada um)
 Data: 14 de março Local: Sala de aula
 Materiais: Quadro, canetas, caderno, manual

Lições números 103 e 104/ Sumário: Leitura e análise interpretativa do poema "Câmara escura", de Ana Luísa Amaral. O fazer poético a as memórias. A justaposição imagética. Continuidades semânticas entre a composição poética e a representação pictórica "A Memória", de René Magritte. figurações do poeta. Identificação das ideias principais e resolução de um questionário adstrito à quinta estratégia de leitura.		
Estrutura da sessão	Tarefas	aula
Iniciar Desafiar e diagnosticar	No documentário que visualizaram na última aula, qual a posição de Ana Luísa Amaral face ao binómio emoção e pensamento? (Ana Luísa Amaral confessa que pensa com as suas emoções, não há cisão entre razão e emoção, pelo que as emoções contaminam tudo). O poema, cujo mistério vamos desvendar, assinala a importância das emoções na nossa vida.	1ª
Desenvolvimento	Fruir-contemplar Observação/apropriação do poema "Câmara escura", de Ana Luísa Amaral e da pintura "A Memória" de René Magritte.	50 min
	Interpretar-refletir Dialogar sobre o texto, questioná-lo, fazer inferências, fundamentando, selecionar informação ponderosa, ajuizar as ideias principais. Articular e promover um feixe de continuidades semânticas entre o texto e a narrativa pictórica. Identificar e explicitar a intencionalidade dos recursos expressivos.	Aplicação da 5ª estratégia de leitura, "Determinar as ideias principais", atinentes ao texto poético e ícone pictórico. Resolução de um questionário para o efeito. (Desenvolver e conduzir as respostas dos alunos, adicionando informação, reparando erros, esclarecendo noções, consolidando tópicos e linhas de análise). Identifique o recurso expressivo utilizado na primeira estrofe e pronuncie-se sobre o seu valor. Explique as noções metafóricas conceptualizadas nos vocábulos "sol"(v.2); "morte"(v.3); "afinar"(v.4). Esclareça o sentido do trajeto da memória no tempo. Atente ao verso 12 "contas em trança de um pequeno terço". Explícite o seu significado. Apresente uma justificação para o uso dos dois pontos no verso 12. Tomando como premissa a definição de "câmara escura" como "local escuro onde a luz entra, através de um orifício, projetando uma imagem que fica registada numa superfície", estabeleça uma relação de sentido entre o título e o assunto da composição poética. "Se o pensamento definido e neutro pede a palavra, criada para ser seu sinal, não equívoco, a substância do vivido, mais fluida (que aquele crivo e aquelas malhas, adaptadas ao consistente e ao sólido, não sabem reter) permanece indemne à sua apreensão. (...) (René Huyghe, <i>A Arte e o Alma</i>). Que visão pretende o autor transmitir através da expressão "a substância do vivido"? Que ressonância ela tem na nossa vida afetiva? (Articular e interligar o pensamento veiculado através da citação com os textos verbal e pictórico). Correlacionando os conceitos e juízos plasmados no poema e na representação pictórica, elabore um texto de opinião bem estruturado, no qual identifique e disserte sobre as ideias principais veiculadas naquelas duas composições estéticas. Aplicação do questionário adstrito à quinta estratégia de leitura.

Bibliografia de apoio:

Calvino, Italo, *Seis Propostas para o Próximo Milénio*, Editoria Teorema, janeiro de 2017.
 Elisabeth, Clément et al., *Dicionário Prático de Filosofia*, Terramar, 1994.
 Ministério da Educação e Investigação Científica, Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, Ensino Secundário, *Filosofia*, 1974-1975.
 Marin, Edgar, *Amor, Poesia, Sabedoria*, Edições Piaget, 1999.
 Siva, Pedro et al., *Outras Expressões*, 12º ano, Porto Editora, 2017.
https://www.researchgate.net/publication/316901625_fotografar_prejudica_a_memoria
revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/infex.php/fale/article/viewFile/6539/4746

Anexo III – Plano de aula da Aplicação Didática 3 (2 aulas de 50 m)

Disciplina: Português
Turma: 12º 1D
Tema: Poetas contemporâneos_ Ana Luísa Amaral
Subtema: As figurações do poeta e a arte poética
Sessões: 2 tempos (50 minutos cada um)
Data: 28 de março **Local:** Sala de aula
Materiais: Quadro, canetas, caderno, manual, computador, projetor

Lições números 113 e 114/ Sumário: Leitura e análise interpretativa do poema "Visitações, ou poema que se diz manso". O fazer poético como descentramento do sujeito. A ficção do eu e a sua figuração de "estar entre". Vida e Arte_ a arte poética. Linhas de sequência semântica entre a composição poética e a obra pictórica "Mãe e criança", de Pablo Picasso. Identificação das ideias principais e resolução de um questionário atinente à quinta estratégia de leitura. Os delícos.		
Estrutura da sessão	Tarefas	aula
Iniciar Desafiar e diagnosticar	Tomando como premissa e vetor de referência alguns temas analisados nas composições poéticas, consideram que o sujeito artístico, no trabalho laborioso com o seu objeto estético, está a ser dominado pelas emoções e sensações? Ou é ele que lhes confere a forma? O que significa atribuir forma? Será que é este o objetivo visado pela estética? (admirar à estética como a ciência do conhecimento sensível).	1ª
Desenvolvimento	Fruir-contemplar Observação/apropriação do poema "Visitações, ou poema que se diz manso", de Ana Luísa Amaral e da pintura "Mãe e criança", de Pablo Picasso.	50 min
	Interpretar-refletir Dialogar sobre o texto, questioná-lo, fazer inferências, argumentando, selecionar criteriosamente informação, joear e apurar as ideias principais. Articular a potenciar um feixe de causalidades, enlaces e continuidades semânticas entre o poema, o discurso pictórico e a reflexão filosófica propugnada nos enunciados textuais.	Aplicação da 5ª estratégia de leitura, "Determinar as ideias principais", atinentes ao texto poético e ícone pictórico. Resolução de um questionário para o efeito. (Desenvolver e conduzir as respostas dos alunos, adicionando informação, reparando erros, esclarecendo noções, consolidando tópicos e linhas de análise). Explícite o valor expressivo constante na comparação existente nos três primeiros versos do poema. No "eu", a figura da poeta surge associada a outra figura. Identifique-a e refira de que modo ambas se relacionam. Clarifique o efeito de sentido produzido pela associação manifesta na quarta estrofe. O poema finaliza mencionando um crime. Esclareça o recurso expressivo presente nessa alusão e comente a sua expressividade. Apresente uma explicação para o título do poema. Proceda ao levantamento de todos os delícos presentes nas duas últimas estrofes da composição poética e classifique-os. "O artista como artista sente menos que os outros homens porque ou produz ao mesmo tempo que sente, e nesse caso há uma dualidade de espírito, incompatível com o estar entregue a um sentimento, ou então depois, mas para o poder fazer, deve poder lembrar-se e o lembrar indica o ter sentido realmente, ainda que sem consciência disso". (Páginas de Estética e de Teorias Literárias, Fernando Pessoa). "Um artista forte mata em si próprio não só o amor e a piedade, mas as próprias sementes do amor e da piedade. Torna-se desumano devido ao grande amor pela humanidade, esse amor que o impela a criar a arte para o homem. O génio é a maior maldição com que Deus pode abençoar um homem. Deve ter sofrido com o mínimo possível de gemidos e queixumes, com uma consciência tão grande quanto possível da sua divina tristeza" (Fernando Pessoa). (Mobilizar conhecimentos prévios já estudados, o fingimento pessoano, e articulá-los com a ideia propalada no poema). A partir de que momento surge a cisão entre o "eu" pessoal e o "eu" artístico? Quais os traços característicos que fundam o "eu" artístico? (Na prossecução desta isotopia discursiva remeter para os textos B, Nietzsche, Humano, demasiado humano e o texto C, Nietzsche, A origem da Tragédia, confrontá-los com o pensamento de Pessoa e as ideias axiais do poema, entrelaçadas na narrativa pictórica). Correlacionando os conceitos e juízos consignados no poema e na representação pictórica, elabore um texto de opinião bem estruturado, no qual identifique e disserte sobre as ideias principais veiculadas naquelas duas composições estéticas. Aplicação do questionário adstrito à quinta estratégia de leitura.

Bibliografia de apoio:

[Bájos](#), Revista da Faculdade de Letras, À volta do poeta fingidor, Maria Teresa Sá, de Azevedo.

Célia Carneira et al., Mensagens, Português 12º ano, Texto.

Ministério da Educação e Investigação Científica, Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, Ensino Secundário, Filosofia, 1974-1975.

Sena, Jorge, O Poeta é um fingidor, Coleção Ensaio, Edições Ática, Lisboa.

www.citador-pt/teatos/arte-e-sensibilidade-fernando-pessoa

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/article/view/10404>

<https://www.citador.com.br/11414444/>

Anexo IV – Plano de aula da Aplicação Didática 4 (2 aulas de 50 m)

Disciplina: Português
 Turma: 12ª 1D
 Tema: O Ano da Morte de Ricardo Reis
 Subtema: Representações da temática Amorosa
 Sessões: 2 tempos (50 minutos cada um)
 Data: 28 de maio Local: Sala de aula
 Materiais: Quadro, canetas, caderno, manual, computador, projeto

Lições números 148 e 149/ Sumário: Leitura e análise interpretativa de um fragmento textual da obra "O Ano da Morte de Ricardo Reis", adstrita ao capítulo XVI. As representações do amor (amor natural e erótico e amor convencional) na compreensão dos preconceitos e comportamentos próprios da época e no entendimento da condição e características das personagens. Ricardo Reis saramaguiano e Ricardo Reis pessoano: divergências e similitudes. Traços de continuidade semântica entre o fragmento da obra e a peça pictórica "Os Amantes", de René Magritte . Identificação das ideias principais e resolução de um questionário atinente à quinta estratégia de leitura. Preenchimento do questionário 1, submetido ao tema "Estratégias de leitura" (segunda aplicação). Preenchimento do questionário 2, "Estratégias de leitura".		
Estrutura da sessão	Tarefas	aula
Iniciar Desafiar e diagnosticar	Que articulação se pode estabelecer entre as representações do amor, tematizadas nas aulas anteriores, e a personalidade de Ricardo Reis?	
Desenvolvimento	<p>Fruir-contemplar Observação/apropriação do fragmento textual da obra "O Ano da Morte de Ricardo Reis", de José Saramago e da pintura "Os Amantes", de René Magritte.</p> <p>Apreciar a pintura: O que observam? Que inferências são permitidas evocar nesta representação? Que ideias são passíveis de formulação? Como equacionar a imagem do espesso tecido a cobrir e ocultar integralmente o rosto dos amantes que se beijam? Atender à perspectiva geométrica da cena, garantida pelas linhas da parede e do teto, com friso. Ressaltar a intensidade das cores. Mencionar o surrealismo de René Magritte, compreendido entre o período de 1898-1967.</p> <p> Ler: Leitura expressiva do fragmento textual adstrito ao capítulo XVI da obra "O Ano da Morte de Ricardo Reis".</p> <p>Confrontar: Correlacionar, complementar e decifrar os fluxos e liames existentes entre o fragmento textual, as formulações textuais filosóficas de Sartre, Louis Lavelle, E. Engel, Kant, Milan Kundera, e a peça pictórica, interdisciplinaridade.</p>	1ª 50 min
	<p>Interpretar-refletir Dialogar sobre o texto, questioná-lo, fazer inferências, argumentando, selecionar criteriosamente informação, jostrar e apurar as ideias principais. Articular a potenciar um feixe de causalidades, enlaços e continuidades semânticas entre o excerto textual, o discurso pictórico e as reflexões filosóficas postuladas nos enunciados textuais.</p> <p>Aplicação da 5ª estratégia de leitura, "Determinar as ideias principais", atinentes ao fragmento textual e ícone pictórico. Resolução de um questionário para o efeito. (Desenvolver e conduzir as respostas dos alunos, adicionando informação, reparando erros, esclarecendo noções, consolidando tópicos e linhas de análise).</p> <p>Análise o desenvolvimento do estado de espírito de Ricardo Reis no decurso do fragmento textual. Caracterize as personalidades de Ricardo Reis e Lídia. Justifique. Identifique a crítica social subjacente à seguinte asserção: "fica sendo filho de pai incógnito, como eu" (linha 25). Atendendo a este fragmento, explicito as similitudes e assimetrias que encontra entre Ricardo Reis saramaguiano e Ricardo Reis pessoano.</p> <p>" Classifique o narrador quanto à presença, ciência e posição." A preeminência da palavra valor na linguagem filosófica moderna é testemunha de uma mudança de orientação do olhar que a consciência dirige para o mundo. Podemos dizer de uma maneira geral que o sujeito a si próprio se considerou, durante muito tempo, como posto diante de um espetáculo que importava descrever. Mantinha-se portanto, de algum modo, como se fosse exterior ao mundo cuja representação importava obter (...). Ao contrário, a consideração do valor obriga o eu a interrogar-se não já acerca da representação, mas da existência (...) e próprio da inteligência é revelar ao querer as suas próprias razões do que descobrir-lhe um espetáculo em relação ao qual permaneceria estranho. Estamos aqui portanto no coração do próprio ser, isto é, no íntimo do ato criador (...). O problema do valor, em vez de nos pôr frente ao universo como um enigma a decifrar, torna-o solidário de uma responsabilidade de que temos o encargo e que não pode ser separado da responsabilidade que temos de nós mesmos (...) (Louis Lavelle, Tratado dos Valores). "Quanto mais pesado o fardo, mais próxima da terra está a nossa vida e mais ela é real e verdadeira. Por outro lado, a ausência total de fardo faz com que o ser humano se torne mais leve do que o ar, com que ele voe, se distancie da terra, do ser terrestre, faz com que ele se torne algo real, que seus movimentos sejam tão livres quanto insignificantes. Então que escolher? O peso ou a leveza?" (Milan Kundera, A Insustentável Leveza do Ser). "O homem, estando condenado a ser livre, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro: é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser" (Sartre, O Ser e o Nada). "Se a existência precede a essência, o homem é responsável pelo que é. Desse modo, o primeiro passo do existencialismo é o de pôr todo o homem na posse do que ele é, de submetê-lo à responsabilidade total da sua existência (...). Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor que estamos escolhendo, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos (...). A realidade não existe a não ser na ação (...), o homem nada mais é do que o seu próprio projeto; só existe na medida em que se realiza; não é nada além do conjunto dos seus atos, nada mais que a sua vida". (Sartre, O Existencialismo é um Humanismo). Faça a estas quatro reflexões filosóficas articule, confrontando, as noções de ação, liberdade, responsabilidade, ética e vontade, cujas personagens Ricardo Reis saramaguiano e Ricardo Reis pessoano não compartilham. Pronuncie-se sumariamente acerca do impacto da importância daqueles conceitos para uma construção pessoal identitária, ao arripio das traços determinísticos da personagem de Ricardo Reis dos dois autores. (Na prossecução desta isotopia discursiva, remeter também para o texto E, Louis Lavelle, Tratado dos Valores, texto F, E. Engel, dos Direitos e texto G, Kant, Fundamentos da Metafísica dos Costumes). Correlacionando os conceitos e juízos densificados no fragmento textual e na representação pictórica, elabore um texto de opinião bem estruturado, no qual identifique e disserte sobre as ideias principais veiculadas naquelas duas composições estéticas. Aplicação dos questionários 1 (segunda fase de realização) e 2 sobre estratégias de leitura. Num breve texto de opinião, considere o valor da experiência que teve ao estudar a literatura como correlata de outras artes.</p>	2ª 50 min

Bibliografia de apoio:

Célia Carneira ~~et al.~~, Mensagens, Português 12º ano, Texto.
~~Kundera~~, Milan, ~~A Insustentável Leveza do Ser~~, Publicações D. Quixote, 1984.
 Ministério da Educação e Investigação Científica, Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, ~~Filosofia, Ensino Secundário 1974-1975~~.
 Sartre, ~~O Ser e o Nada, Ensaio de Ontologia Fenomenológica~~, Editora Vozes, abril 2004, 12ª edição.
 novasserie.revista.triplov.com/numero_14_barbara_jursic/index.html
 stoa.usp.br/aleccarneiro/files/_1/4529/sartre_existencialismo_humanismo.pdf

Anexo V – Texto da Aplicação Didática 1: Conto (frente)

Silva, P., Cardoso, E. & Rente, S. (2017). *Outras Expressões - Português - 12.º Ano*. Porto: Porto Editora, p. 165-166.

"Sempre é uma companhia", Manuel da Fonseca

165



Um sopro de vida

Mal o carro parte, deixando uma nuvem de poeira à retaguarda, atira a pasta para o assento de trás, e grita alegremente:

– Hem, Calcinhas! Levou-me uma tarde inteira, mas foi. Foi de esticção!

De facto, era sol-posto, pelos atalhos, os ceifeiros recolhiam à aldeia.

Mas, nessa tarde, vieram todos à venda, onde entraram com um olhar admirado. Uma voz forte, rápida, dava notícias da guerra.

Só de lá saíram depois de a voz se calar. Cearam à pressa, e voltaram. Era já alta noite quando recolheram a casa, discutindo ainda, pelas portas, numa grande animação.

Um sopro de vida paira agora sobre a aldeia. Todos sabem o que acontece fora dali. E sentem que não estão já tão distantes as suas pobres casas.

Até as mulheres vêm para a venda depois da ceia. Há assuntos de sobra para conversar. E grandes silêncios quando aquela voz poderosa fala de cidades conquistadas, divisões vencidas, bombardeamentos, ofensivas. Também silêncio para ouvir as melodias que vêm de longe até à aldeia, e que são tão bonitas!...

Acontece até que, certa noite, se arma uma festa na venda do Batola. Até as velhas dançaram ao som da telefonia. Nos intervalos, os homens bebiam um copo, junto ao balcão, os pares namoravam-se, pelos cantos. Por fim, mudou-se de posto para ouvir as notícias do mundo. Todos se quedaram, atentos.

– Ah! – grita de repente o Batola. – Se o Rata ouvisse estas coisas não se matava!

Mas ninguém o compreende, de absorvidos que estão.

E os dias passam agora rápidos para António Barrasquinho, o Batola. Até começou a levantar-se cedo e a aviar os fregueses de todas as manhãzinhas. Assim, pode continuar as conversas da véspera. Que o Batola é, de todos, o que mais vaticínios faz sobre as coisas da guerra. Muito antes do meio-dia já ele começa a consultar o velho relógio, preso por um fio de ouro ao colete.

Anexo VI – Texto da Aplicação Didática 1: Conto (verso)

Silva, P., Cardoso, E. & Rente, S. (2017). *Outras Expressões - Português - 12.º Ano*. Porto: Porto Editora, p. 165-166.

166

2. Contos

Só a mulher quase deixou de aparecer na venda. E ninguém sabe que pensa ela do que contam as vozes desconhecidas aos homens da aldeia, pois, através do tabique de ripas separadas por grandes fendas, ouve-se tudo que se passa na venda. Ouve-se e vê-se, querendo, a alegria que certas notícias trazem aos ceifeiros, o gosto e o propósito que eles têm ao ouvir determinada voz que é de todas a mais desejada e acreditada.

E os dias custaram tão pouco a passar que o fim do mês caiu de surpresa em cima da aldeia da Alcaria. Era já no dia seguinte que a telefonia deixaria de ouvir-se. Iam todos, de novo, recuar para muito longe, lá para o fim do mundo, onde sempre tinham vivido.

Foi a primeira noite em que os homens saíram da venda mudos e taciturnos. Fora esperava-os o negrume fechado. E eles voltavam para a escuridão, iam ser, outra vez, o rebanho que se levanta com o dia, lavra, cava a terra, ceifa e recolhe vergado pelo cansaço e pela noite. Mais nada que o abandono e a solidão. A esperança de melhor vida para todos, que a voz poderosa do homem desconhecido levava até à aldeia, apagava-se nessa noite para não mais se ouvir.

Dentro da venda, o Batola está tão desalentado como os ceifeiros. O mês passou de tal modo veloz que se esqueceu de preparar a mulher. Sobe ao balcão, desliga o fio e arruma o aparelho. Um pouco dobrado sobre as pernas arqueadas, com o chapeirão a encher-lhe a cara de sombra, observa magoadamente a preciosa caixa.

Assim está, quando um pressentimento o obriga a voltar a cabeça: junto da porta que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com um ar submisso. “Que terá acontecido?”, pensa o Batola, admirado de a ver ainda levantada àquela hora.

– António – murmura ela, adiantando-se até ao meio da venda. – Eu queria pedir-te uma coisa...

Suspense, o homem aguarda. Então, ela desabafa, inclinando o rosto ossudo, onde os olhos negros brilham com uma quase expressão de ternura:

– Olha... Se tu quisesses, a gente ficava com o aparelho. Sempre é uma companhia neste deserto.

FONSECA, Manuel da, 2014. “Sempre é uma companhia”. In *O Fogo e as Cinzas*. 23.ª ed. Lisboa: Caminho (pp. 155-158) (1.ª ed.: 1951)



Manuel da Fonseca

Um dos principais autores do Neorrealismo português [Santiago do Cacém, 15.10.1911 - Lisboa, 11.3.1993]. [...]

A sua obra é profundamente marcada pelo espaço físico e humano do Alentejo. Nela, as incidências socioeconómicas, próprias da estética neorrealista, articulam-se dialeticamente com a problemática existencial das personagens.

Algumas obras: *Rosa dos Ventos*, 1940; *Planície*, 1941; *Aldeia Nova*, 1942; *Cerromaior*, 1943; *O Fogo e as Cinzas*, 1951; *Seara de Vento*, 1958; *Poemas Completos*, 1958; *Tempo de Solidão*, 1973.

BARCELLOS, José Carlos, 1997. “FONSECA [Manuel da]”. In *Bíblis - Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*. Vol. 2. Lisboa: Verbo [p. 652] (adaptado)

Anexo VII – Texto da Aplicação Didática 2: Poema

Silva, P., Cardoso, E. & Rente, S. (2017). *Outras Expressões - Português - 12.º Ano*. Porto: Porto Editora, p. 221.

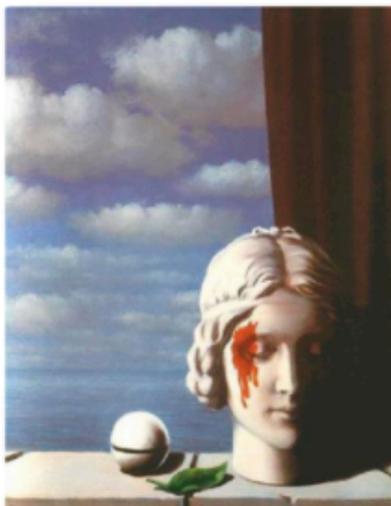


Câmara escura

São assim as memórias:
coisas cheirando a sol,
outras a morte,
algumas a pequenos sons metálicos
5 que convém afinar

Em tom de contrabaixo
um rouco saxofone
devagar,
no tempo

10 Persistem-se nos cheiros,
como nuvens,
contas em trança de pequeno terço:
a terra ou o assado,
o leite ou o suor da maior agonia



René Magritte, *A Memória*, 1948.
Coleção particular

15 Cofre guardado muito mais que em cor,
velocidade em teor
do universo,
de precisão tão mais
que a de fotografia

AMARAL, Ana Luísa, 2010. "Às Vezes o Paraíso".
In *Inversos. Poesia 1990-2010*. Lisboa: Dom Quixote (p. 273)

Leitura | Compreensão

- 1 Identifica o recurso expressivo utilizado na primeira estrofe e esclarece o seu valor.
- 2 Apresenta uma justificação para o uso dos dois pontos nos versos um e doze.
- 3 Esclarece, com recurso a um dicionário ou uma enciclopédia, o significado da expressão que dá título ao poema e relaciona-o com o sentido da última estrofe.

Oralidade Texto de opinião

- 1 Ouve o texto "O olfato é uma vista estranha", de Bernardo Soares (Fernando Pessoa) e, durante a audição, regista a informação essencial (através de notas, tópicos ou ideias-chave).
Prepara e expõe oralmente um texto (de quatro a seis minutos) em que dês conta da tua opinião sobre a perspetiva apresentada. Fundamenta a tua posição e recorre a exemplos.
Durante a apresentação oral, aplica-te na construção linguística e serve-te dos recursos não verbais adequados.

Anexo VIII – Texto da Aplicação Didática 3: Poema

Silva, P., Cardoso, E. & Rente, S. (2017). *Outras Expressões - Português - 12.º Ano*. Porto: Porto Editora, p. 217.

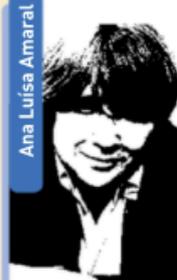
Ana Luísa Amaral

217

Poetisa portuguesa, nascida em 1956, em Lisboa, doutorou-se em literatura norte-americana, defendendo uma tese sobre Emily Dickinson. A partir de 1990, ano de publicação do seu primeiro livro de poemas *Minha Senhora de Quê*, a autora não mais deixou “escapar” a inspiração [...]. Membro da Direção da Associação Portuguesa de Literatura Comparada, colaboradora da revista literária *Colóquio-Letras* e docente das cadeiras de Literatura e Cultura Inglesa e de Literatura Americana, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, publica com regularidade ensaios sobre poesia moderna e contemporânea americana, inglesa e portuguesa.

“Ana Luísa Amaral”. In *Infopédia* [em linha]. [https://www.infopedia.pt/\\$ana-luisa-amaral](https://www.infopedia.pt/$ana-luisa-amaral). Porto: Porto Editora, 2003-2016 [Consult. 2016-08-12]

Algumas obras: *Minha Senhora de Quê*, 1990; *Coisas de Partir*, 1993; *Epopéias*, 1994; *E Muitos os Caminhos*, 1995; *Às Vezes o Paraíso*, 1998; *Imagens*, 2000; *A Arte de Ser Tigre*, 2003; *A Génese do Amor*, 2005; *Entre Dois Rios e Outras Noites*, 2007; *Se Fosse Um Intervalo*, 2009; *Inversos. Poesia 1990-2010*, 2010; *Vozes*, 2011; *Escuro*, 2014; *E Todavia*, 2015.



Visitações, ou poema que se diz manso

De mansinho ela entrou, a minha filha.

A madrugada entrava como ela, mas não
tão de mansinho. Os pés descalços,
de ruído menor que o do meu lápis

5 e um riso bem maior que o dos meus versos.

Sentou-se no meu colo, de mansinho.

O poema invadia como ela, mas não
tão mansamente, não com esta exigência
tão mansinha. Como um ladrão furtivo,
10 a minha filha roubou-me inspiração,
versos quase chegados, quase meus.

E mansamente aqui adormeceu,
feliz pelo seu crime.

AMARAL, Ana Luísa, 2010. “Às Vezes o Paraíso”.
In *Inversos. Poesia 1990-2010*. Lisboa: Dom Quixote
(p. 280)

Escrita Texto de opinião

- 1 Prepara e redige um texto, de duzentas a duzentas e cinquenta palavras, no qual presentes, fundamentadamente e com recurso a passagens textuais, o tema em torno do qual, na tua opinião, se desenvolve o poema.

Atenta, em particular, no título da composição e nas relações que estabelece com o seu conteúdo e nas comparações desenvolvidas ao longo do discurso.

Aplica-te na produção de um texto linguisticamente correto, estruturado de forma adequada e marcado pelo recurso a mecanismos de coesão textual, com diversificação do vocabulário e das estruturas utilizadas.

Anexo IX – Texto da Aplicação Didática 4

Silva, P., Cardoso, E. & Rente, S. (2017). *Outras Expressões - Português - 12.º Ano*. Porto: Porto Editora, p. 285-286.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Da indiferença à comoção

[Capítulo XVI]

Acho que estou grávida, tenho um atraso de dez dias. Um médico aprende na faculdade os segredos do corpo humano, os mistérios do organismo, sabe portanto como operam os espermatozoides no interior da mulher, nadando rio acima, até chegarem, no sentido próprio e figurado, às fontes da vida. [...] Que foi que disseste, Tenho um
5 atraso, acho que estou grávida, dos dois o mais calmo é outra vez ela [...]. Ricardo Reis procura as palavras convenientes, mas o que encontra dentro de si é um alheamento, uma indiferença, assim como se, embora ciente de que é sua obrigação contribuir para a solução do problema, não se sentisse implicado na origem dele, tanto a próxima como a remota. [...] Por fim, tentando com mil cautelas, pesando cada palavra, distribui as
10 responsabilidades, Não tivemos cuidado, mais tarde ou mais cedo tinha de acontecer [...]. Então Ricardo Reis decide-se, quer perceber quais são as intenções dela, não há mais tempo para subtilezas de dialética; salvo se ainda o for a hipótese negativa que a pergunta esconde mal, Pensas em deixar vir a criança, [...] Lúdia mete-se adiante e responde, Vou deixar vir o menino. Então, pela primeira vez, Ricardo Reis sente um dedo
15 tocar-lhe o coração. Não é dor, nem crispação, nem despegamento, é uma impressão estranha e incomparável, como seria o primeiro contacto físico entre dois seres de universos diferentes, humanos ambos, mas ignotos na sua semelhança, ou, ainda mais perturbadoramente, conhecendo-se na sua diferença. [...] Puxou-a para si, e ela veio como quem enfim se protege do mundo, de repente corada, de repente feliz, perguntando
20 como uma noiva tímida, ainda é o tempo delas, Não ficou zangado comigo, Que ideia a tua, por que motivo iria eu zangar-me, e estas palavras não são sinceras, justamente nesta altura se está formando uma grande cólera dentro de Ricardo Reis [...]. Lúdia

aconchegou-se melhor, quer que ele a abrace com força, por nada, só pelo bem que sabe, e diz as incríveis palavras, simplesmente, sem nenhuma ênfase particular, Senão
25 quiser perfilhar o menino, não faz mal, fica sendo filho de pai incógnito, como eu. Os olhos de Ricardo Reis encheram-se de lágrimas, umas de vergonha, outras de piedade, distingua-as quem puder, num impulso, enfim, sincero, abraçou-a, e beijou-a, imagine-se, beijou-a muito, na boca, aliviado daquele grande peso, na vida há momentos assim, julgamos que está uma paixão a expandir-se e é só o desafogo da gratidão. Mas
30 o corpo animal cura pouco destas subtilezas, daí a nada uniam-se Lúdia e Ricardo Reis, gemendo e suspirando, não tem importância, agora é que é aproveitar, o menino já está feito.

Estes dias são bons. Lúdia está em férias do hotel, passa quase todo o tempo com Ricardo Reis, só vai dormir as noites a casa da mãe por uma questão de respeito, assim
35 evitam-se os reparos da vizinhança [...].

José Saramago, *op. cit.*, [cap. XVI], pp. 495-498.

Anexo X – Questionário da Aplicação Didática 1

Conto *Sempre é uma Companhia* de Manuel da Fonseca

1. Refira, ilustrando a resposta com elementos textuais, os primeiros sentimentos despertados pela telefonia junto dos habitantes da aldeia.
2. Atente na seguinte passagem, “Um sopro de vida paira agora sobre a aldeia”.
 - 2.1. Registe as mudanças ocorridas na aldeia e na venda do Batola, após a chegada da telefonia.
 - 2.2. Explícite as alterações que se operam no Batola e na sua esposa.
3. Ressalte a expressividade da repetição da preposição “até”, nas linhas 16 e 17.
4. Demonstre, com elementos textuais, de que forma o tempo adquire uma nova dimensão, após a chegada da telefonia.
5. Identifique e explícite a intencionalidade dos recursos expressivos patenteados no excerto:

“Iam todos, de novo, recuar para muito longe, lá para o fim do mundo, onde sempre tinham vivido. (...) E eles voltavam para a escuridão, iam ser, outra vez, o rebanho que se levanta com o dia, lavra, cava a terra, ceifa e recolhe vergado pelo cansaço e pela noite”. (linhas 37 a 42)
6. Pronuncie-se sobre o facto surpreendente que encerra o conto. Fundamente a sua resposta.
7. Comente a importância da peripécia final do conto.
- 8.

“A proximidade virtual ostenta características que, no líquido mundo moderno, podem ser vistas, com boa razão, como vantajosas. (...) A solidão por detrás da porta fechada de um quarto com telemóvel à mão pode parecer uma condição menos arriscada e mais segura do que compartilhar o terreno doméstico comum. Quanto mais atenção humana e esforço de aprendizagem forem absorvidos pela variedade virtual de proximidade, menos tempo se dedicará à aquisição e ao exercício das habilidades que o outro tipo de proximidade não virtual exige. Essas habilidades caem em desuso_ são esquecidas, nem chegam a ser aprendidas, são evitadas ou recorresse-lhes com relutância”. (Zygmunt Bauman, *Amor Líquido*, 2006, pp. 88-89). Hoje, ao arpejo do isolamento de outrora, a generalidade da população tem ao seu dispor uma grande diversidade de meios de comunicação. No entanto, a solidão, a tristeza e a melancolia resistem.

Cotejando os elementos pictóricos, a narrativa textual, o pensamento de Zygmunt Bauman e a visualização da sua entrevista, sobre laços humanos, redes sociais, liberdade e segurança, discorra sobre a solidão dos tempos modernos, manifestando o seu ângulo de visão sobre esta temática.

9. Faça corresponder as frases da coluna A ao valor aspetual presente em cada uma delas.

A	B
a. “Não faz nada, levanta-se quando calha, e ainda vem dormindo lá dos fundos da casa.” (ll. 1 e 2) (“O Batola”)	1. Valor genérico
b. “Ele quase lhe não chega ao ombro, atarracado, as pernas arqueadas.” (ll. 7 e 8) (“O Batola”)	2. Valor imperfetivo
c. “ De quando em quando, cospe por cima do balcão para a terra negra que faz de pavimento.” (ll. 16 e 17) (“O Batola”)	3. Valor perfetivo
d. “Mas o velho Rata matara-se.” (l. 5) (“Derrotado por mais um dia”)	4. Valor habitual
e. “Encostado à parede de pernas estendidas, errava o olhar enevoado pelos longes (ll. 8 e 9) (“Derrotado por mais um dia”)	5. Valor iterativo

Anexo XI – Questionário da Aplicação Didática 2

Poema: “Câmara escura”, de Ana Luísa Amaral)

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

1. Identifique o recurso expressivo utilizado na primeira estrofe e pronuncie-se sobre o seu valor.
2. Explique as noções metafóricas conceptualizadas no vocábulos “sol” (v.2), “morte” (v.3) e “afinar”(v.4).
3. Esclareça o sentido do trajeto da memória no tempo.
4. Atente ao verso 12 “contas em trança de um pequeno terço”. Explicite o seu significado.
5. Apresente uma justificação para o uso dos dois pontos no verso 12.
6. Tomando como premissa a definição de câmara escura como “um espaço escuro onde a luz entra, mediante um orifício, projetando uma imagem que fica registada numa superfície”, estabeleça uma relação de sentido entre o título e o assunto da composição poética.
7. “Se o pensamento definido e neutro pede a palavra, criada para ser seu sinal, não equívoco, a substância do vivido, mais fluída (que aquele crivo e aquelas malhas, adaptadas ao consistente e ao sólido, não sabem reter), permanece indemne à sua apreensão. (...)” René Huyghe, *A Arte e a Alma* (1960, pp. 9-19).
Correlacionando os conceitos e juízos plasmados na representação pictórica e no poema, elabore um texto de opinião bem estruturado, no qual identifique e disserte sobre as ideias principais veiculadas naquelas duas composições estéticas.

QUESTIONÁRIO (ideias principais)

1. Qual o objetivo da leitura?
2. Que novas ideias ou factos aprendi?
3. O que quero recordar destes dois textos? (texto verbal e texto pictórico)
4. O que faço com esta informação?
5. Qual era a intenção do escritor e do pintor ao comporem as suas obras?
6. Quando encontra vocabulário ou conceitos novos abranda a leitura?

Nunca	Ocasionalmente	Por vezes	Com frequência	Sempre	
-------	----------------	-----------	----------------	--------	--

7. Conseguiu antecipar as ideias principais das duas representações estéticas a partir dos títulos, “Câmara escura” e A Memória?

Nunca	Ocasionalmente	Por vezes	Com frequência	Sempre	
-------	----------------	-----------	----------------	--------	--

8. Procurou o significado de alguma palavra?

Nunca	Ocasionalmente	Por vezes	Com frequência	Sempre	
-------	----------------	-----------	----------------	--------	--

9. Que palavra(s)?

10. Assinalou os termos consultados?

Nunca	Ocasionalmente	Por vezes	Com frequência	Sempre	
-------	----------------	-----------	----------------	--------	--

11. Fala sobre o que está a ler, tira notas e escreve sobre o que está a aprender?

Nunca	Ocasionalmente	Por vezes	Com frequência	Sempre	
-------	----------------	-----------	----------------	--------	--

12. Regista as suas dúvidas e o modo como as supera?

Nunca	Ocasionalmente	Por vezes	Com frequência	Sempre	
-------	----------------	-----------	----------------	--------	--

Anexo XII – Questionário da Aplicação Didática 3

Poema: “Visitações ou poema que se diz manso”, de Ana Luísa Amaral

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

1. Explícite o valor expressivo da comparação existente nos três primeiros versos do poema.
2. No “eu”, a figura da poeta surge associada a outra figura.
 - 2.1 Identifique-a e refira de que modo ambas se relacionam.
3. Clarifique o efeito de sentido produzido pela associação manifesta na quarta estrofe.
4. O poema finaliza mencionando um crime.
 - 4.1 Esclareça o recurso expressivo presente nessa alusão e comente a sua expressividade.
5. Apresente uma explicação para o título do poema.
6. Proceda ao levantamento de todos os deícticos presentes nas duas últimas estrofes da composição poética e classifique-os.
7. “O artista como artista sente menos que os outros homens porque ou produz ao mesmo tempo que sente, e nesse caso há uma dualidade de espírito, incompatível com o estar entregue a um sentimento, ou então depois, mas para o poder fazer deve poder lembrar-se e o lembrar indica o ter sentido realmente, ainda que sem consciência disso”. Fernando Pessoa, *Páginas de Estética e de Teoria e Crítica Literárias* (1994).
 “Um artista forte mata em si próprio não só o amor e a piedade, mas as próprias sementes do amor e da piedade. Torna-se desumano devido ao grande amor pela humanidade esse amor que o impele a criar a arte para o homem. O génio é a maior maldição com que Deus pode abençoar um homem. Deve ter sofrido com o mínimo possível de gemidos e queixumes, com uma consciência tão grande quanto possível da sua divina tristeza”. Fernando Pessoa, *Páginas de Estética e de Teoria e Crítica Literárias* (1994).

Correlacionando os conceitos e juízos consignados na representação pictórica e no poema, elabore um texto de opinião bem estruturado, no qual identifique e disserte sobre as ideias principais veiculadas naquelas duas composições estéticas.

QUESTIONÁRIO (ideias principais)

1. Qual o objetivo da leitura?
2. Que novas ideias ou factos aprendi?
3. O que quero recordar destes dois textos? (texto verbal e texto pictórico)
4. O que faço com esta informação?
5. Qual era a intenção do escritor e do pintor ao comporem as suas obras?
6. Quando encontra vocabulário ou conceitos novos abranda a leitura?

Nunca	Ocasionalmente	Por vezes	Com frequência	Sempre
-------	----------------	-----------	----------------	--------

7. Conseguiu antecipar as ideias principais das duas representações estéticas a partir dos títulos, “Visitações ou poema que se diz manso” e *Mãe e criança*?

Nunca	Ocasionalmente	Por vezes	Com frequência	Sempre
-------	----------------	-----------	----------------	--------

8. Procurou o significado de alguma palavra?

Nunca	Ocasionalmente	Por vezes	Com frequência	Sempre
-------	----------------	-----------	----------------	--------

9. Que palavra(s)?

10. Assinalou os termos consultados?

Nunca	Ocasionalmente	Por vezes	Com frequência	Sempre
-------	----------------	-----------	----------------	--------

11. Fala sobre o que está a ler, tira notas e escreve sobre o que está a aprender?

Nunca	Ocasionalmente	Por vezes	Com frequência	Sempre
-------	----------------	-----------	----------------	--------

12. Regista as suas dúvidas e o modo como as supera?

Nunca	Ocasionalmente	Por vezes	Com frequência	Sempre
-------	----------------	-----------	----------------	--------

Anexo XIII – Questionário da Aplicação Didática 4

O Ano da Morte de Ricardo Reis, de José Saramago – fragmento do capítulo XVI, “Da Indiferença à Comoção”

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

1. Analise o desenvolvimento do estado de espírito de Ricardo Reis no decurso do fragmento textual.
2. Caracterize as personalidades de Ricardo Reis e Lídia. Justifique.
3. Identifique a crítica social subjacente à seguinte asserção: “fica sendo filho de pai incógnito, como eu” (linha 25).
4. Atendendo a este fragmento, explicita as similitudes e assimetrias que encontra entre Ricardo Reis saramaguiano e Ricardo Reis pessoano.
5. Classifique o narrador quanto à presença, ciência e posição.
- 6.

“A preeminência da palavra valor na linguagem filosófica moderna é testemunha de uma mudança de orientação do olhar que a consciência dirige para o mundo. Podemos dizer de uma maneira geral que o sujeito a si próprio se considerou, durante muito tempo, como posto diante de um espetáculo que importava descrever. Mantinha-se portanto, de algum modo, como se fosse exterior ao mundo cuja representação importava obter (...). Ao contrário, a consideração do valor obriga o eu a interrogar-se não já acerca da representação, mas da existência (...) e o próprio da inteligência é revelar ao querer as suas próprias razões do que descobrir-lhe um espetáculo em relação ao qual permaneceria estranho. Estamos aqui portanto no coração do próprio ser, isto é, no íntimo do ato criador (...). O problema do valor, em vez de nos pôr frente ao universo como um enigma a decifrar, torna-o solidário de uma responsabilidade que temos de nós mesmos”. Louis Lavelle, *Traité des Valeurs* (1955, pp. 24-26).

“Quanto mais pesado o fardo, mais próxima da terra está a nossa vida e mais ela é real e verdadeira. Por outro lado, a ausência total de fardo faz com que o ser humano se torne mais leve do que o ar, com que ele voe, se distancie da terra, do ser terrestre, faz com que ele se torne semirreal, que seus movimentos sejam tão livres quanto insignificantes. Então que escolher? O peso ou a leveza?”. Milan Kundera, *A Insustentável Leveza do Ser* (2015, p. 11).

“O homem, estando condenado a ser livre, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro: é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser”. Jean Paul Sartre, *O Ser e o Nada* (1993, p. 545).

“Se a existência precede a essência, o homem é responsável pelo que é. Desse modo, o primeiro passo do existencialismo, é de pôr todo o homem na posse do que ele é, de submete-lo à responsabilidade total da existência (...). Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor que estamos escolhendo, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhermos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos (...). A realidade não existe a não ser na ação (...), o homem nada mais é do que o seu próprio projeto; só existe na medida em que se realiza; não é nada além do conjunto dos seus atos, nada mais que a sua vida”. Jean Paul Sartre, *O Existencialismo é um Humanismo* (2010, pp. 5-11).

6.1 Face a estas quatro reflexões filosóficas articule, confrontando, as noções de ação, liberdade, responsabilidade, ética e vontade, cuja personagem Ricardo Reis saramaguiano e Ricardo Reis pessoano não comportam.

6.2 Pronuncie-se sumariamente acerca do impacto da importância daqueles conceitos para uma construção pessoal identitária, ao arrepio dos traços determinísticos da personalidade Ricardo Reis dos dois autores.

6.3 Correlacionando os conceitos e juízos densificados no fragmento textual e na representação pictórica, elabore um texto de opinião bem estruturado, no qual identifique e disserte sobre as ideias principais veiculadas naquelas duas composições estéticas.

QUESTIONÁRIO (ideias principais)

1. Qual o objetivo da leitura?
2. Que novas ideias ou factos aprendi?
3. O que quero recordar destes dois textos? (texto verbal e texto pictórico)
4. O que faço com esta informação?
5. Qual era a intenção do escritor e do pintor ao comporem as suas obras?
6. Quando encontra vocabulário ou conceitos novos abranda a leitura?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

7. Conseguiu antecipar as ideias principais das duas representações estéticas a partir dos títulos, “Da indiferença à comoção” e *Os Amantes*?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

8. Procurou o significado de alguma palavra?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

9. Que palavra(s)?

10. Assinalou os termos consultados?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

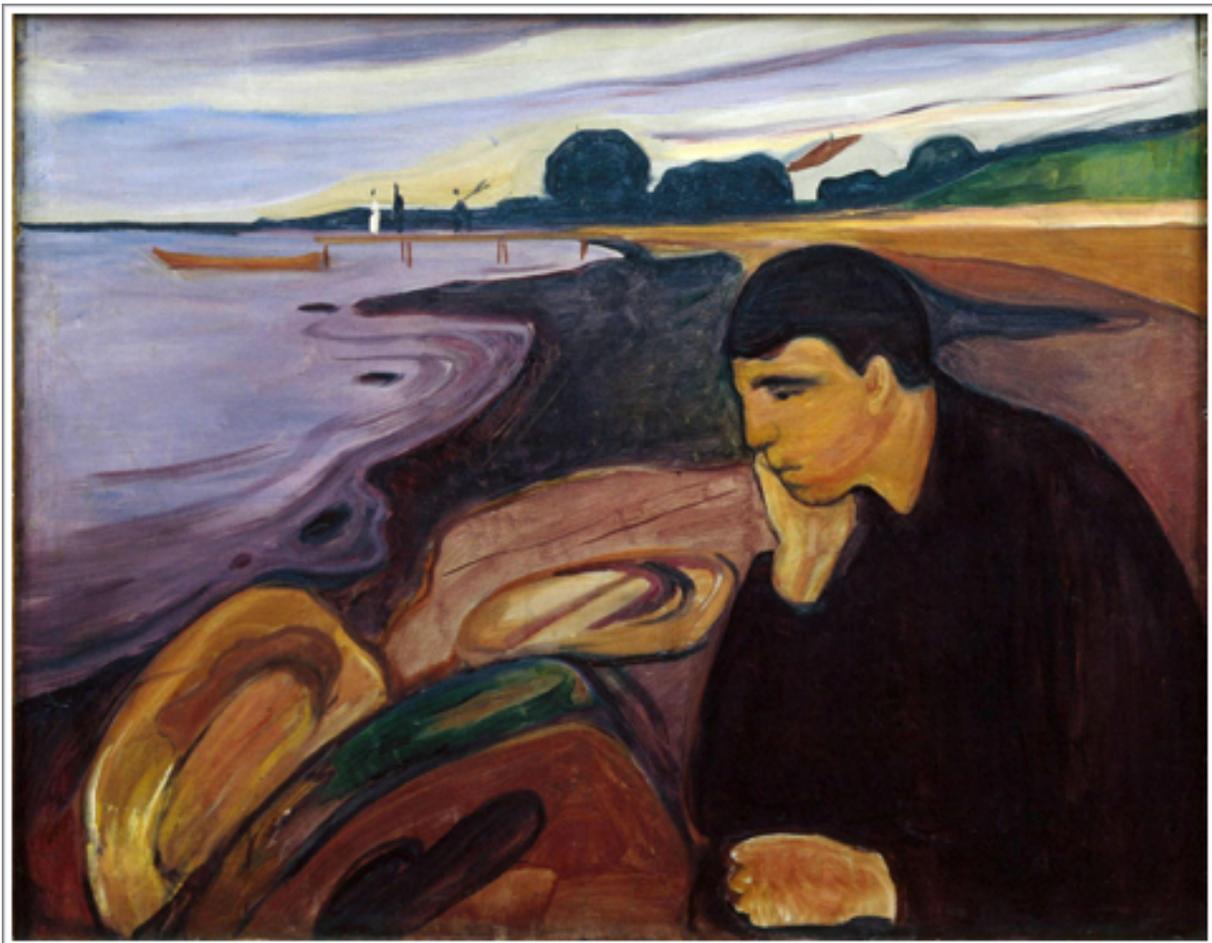
11. Fala sobre o que está a ler, tira notas e escreve sobre o que está a aprender?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

12. Regista as suas dúvidas e o modo como as supera?

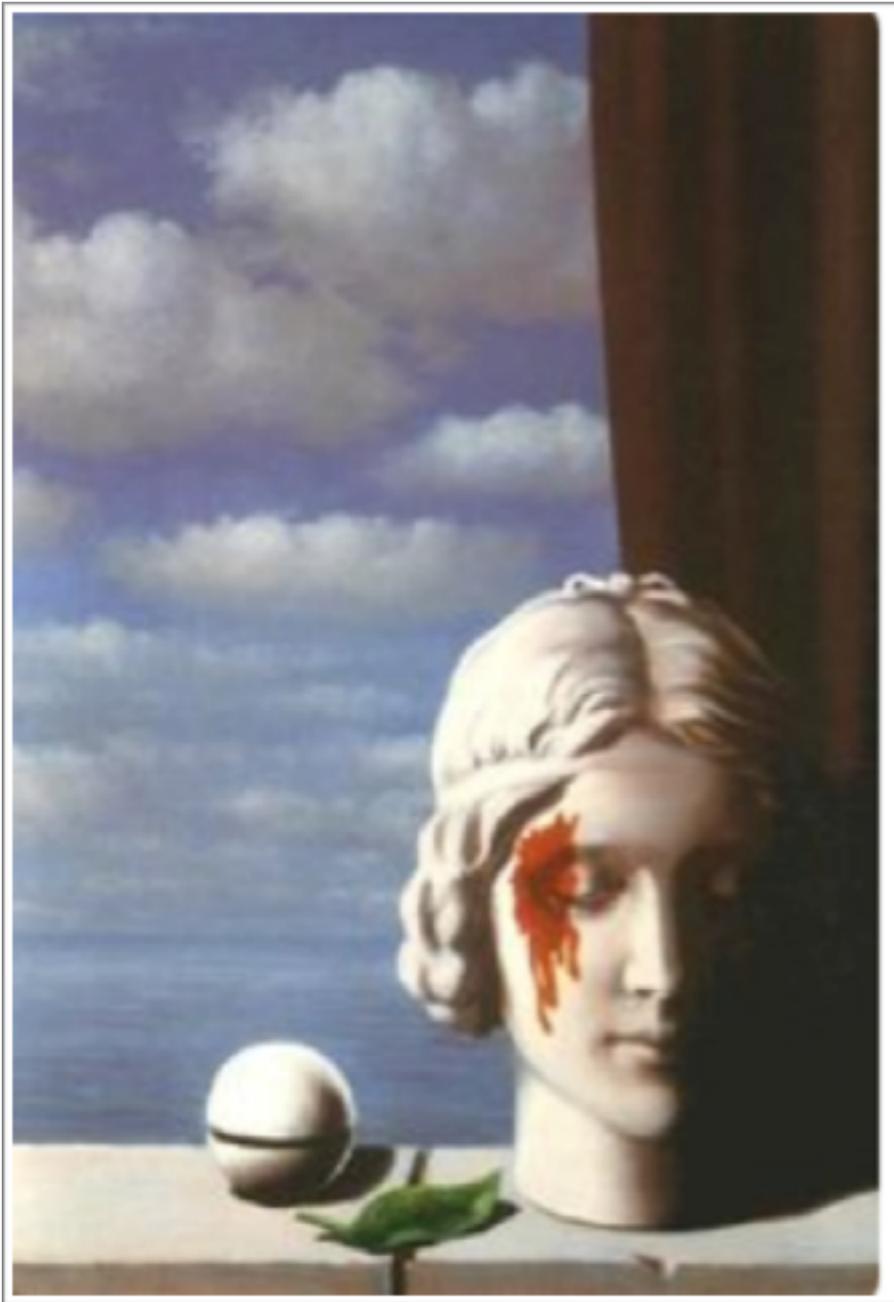
Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

Anexo XIV – Pintura da Aplicação Didática 1: *Melancolia* de Edvard munch



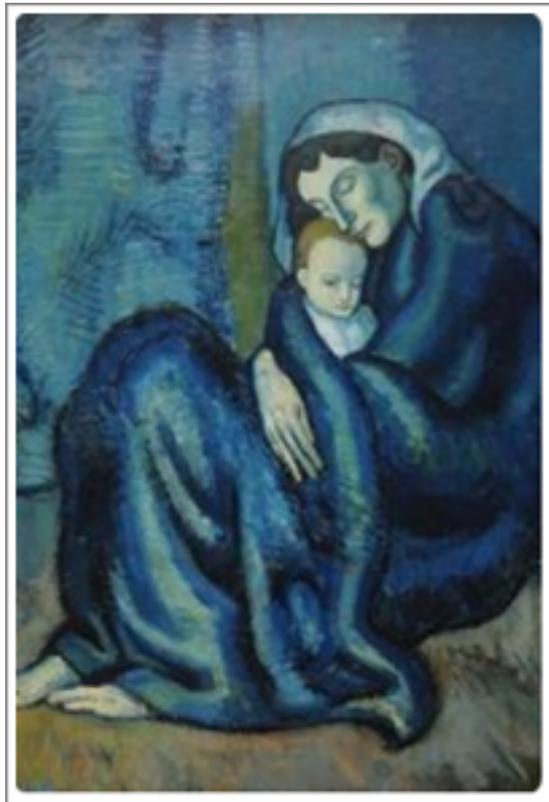
Disponível em <https://pt.wahooart.com/@@/8XXU3N-Edvard-Munch-Melancolia>

Anexo XV – Pintura da Aplicação Didática 2: *Memória* de René Magritte



Disponível em <https://www.pinterest.it/pin/500673683547949428/>

Anexo XVI – Pintura da Aplicação Didática 3: *Mãe e criança* de Pablo Picasso



Disponível em <https://www.pinterest.pt/pin/544302304953849181/>

Anexo XVII – Pintura da Aplicação Didática 4: *Os Amantes* de René Magritte



Disponível em http://lounge.obviousmag.org/hepatopatia_cronica/2012/02/os-amantes-de-rene-magritte---critica-a-modernidade-liquida.html

Anexo XVIII – Descrição da Aplicação Didática 1

Sempre é uma companhia, de Manuel da Fonseca e Melancolia, de Edvard Munch

A diligência e operacionalização desta sequência didática, acantonada num regime de 2 aulas de 50 minutos cada uma, versou sobre a leitura e análise interpretativa da parte final do conto *Sempre é uma Companhia*, de Manuel da Fonseca, numa relação de continuidade discursiva com a pintura expressionista de Edvard Munch, *Melancolia*.

Foi providenciado o processo de caracterização e relação entre personagens, bem como a descrição do espaço físico, psicológico e sociopolítico. Destacou-se a importância da peripécia final, rubricada no Manual Outras Expressões, 12.º ano de "Uma nuvenzinha de poeira" e "Um sopro de vida" (Silva et alii, 2017 pp.161-166). Numa primeira moldura de abordagem, após o devido esclarecimento quanto ao teor, finalidades e objetivos, diligenciou-se a aplicação do Questionário I - *Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura* (1ª aplicação), inscrito no Projeto "Compreensão de leitura: o ensino explícito de estratégias", cumprindo taxativamente as perguntas nele constantes.

Num segundo eixo de enquadramento, no intuito de estimular a recordação de conteúdos prévios e relacioná-los com o que iria ser trabalhado, a pergunta oral "Que acontecimento veio espoletar a fratura no marasmo que se vivia até então?", serviu de desafio na captação da atenção dos discentes. Confrontando a narrativa pictórica *Melancolia*, tendo em vista correlacionar, complementar e contrastar texto e imagem, apelou-se para a observação, apropriação e atenção daquela peça pictórica. Num terceiro estágio de registo, visou-se interpretar, refletir e dialogar sobre o texto, assim como selecionar informação ponderosa, ajuizar as ideias principais e identificar temas, potenciando um tecido de continuidades semânticas entre o texto e a narrativa pictórica. No foco deste desiderato, filiado numa atitude de maior esclarecimento de noções e consequente consolidação de sugestões e linhas de análise, concorreu a aplicação de um questionário aos discentes com perguntas orais alusivas ao texto. Importa fazer menção de que, após a interação amplamente interventiva por parte dos aprendentes, houve o retorno e feedback, mediante propostas de reformulação das respostas, visando a melhoria do processo ensino aprendizagem e evolução daqueles. Num terceiro e último momento da aula, foi solicitado aos discentes a produção escrita de um texto de opinião, cuja textualização de ideias sobre a solidão dos tempos modernos, implicava cotejar a representação pictórica, a narrativa textual, o pensamento de Zygmunt Bauman e a visualização da sua entrevista sobre laços humanos, redes sociais, liberdade e segurança. A matéria linguística versou sobre a área da semântica, nomeadamente a categoria gramatical "aspeto". Para este efeito, foram apresentados vários enunciados com diferentes valores aspetuais, cujo objetivo era a sua identificação. Cumpre mencionar que a realização desta tarefa se processou num nível de oralidade. O tratamento dos registos escritos, alusivos ao texto de opinião, comportou um momento de análise individual e subsequente análise conjunta. Este último procedimento acarretou a criação de campos de análise estatística, as quais ditaram uma apreciação qualitativa, cujo critério de formulação radicou na interpretação textual.

Cumpre salientar que o fundamento desta primeira unidade didática se ancora no propósito de analisar o trabalho dos discentes, em ordem a conhecer os saberes e atitudes, mormente a nível da expressão escrita, retenção e assimilação de conteúdos, assim como a atenção em aula. Nesta medida, a raiz do intento deste diagnóstico, ao surgir como meio idóneo a aferir o estágio de desenvolvimento dos alunos, cedeu espaço a uma compatibilização e adequação devidamente orientada e ajustada ao processo de ensino aprendizagem.

Anexo XIX – Produção de texto da Aplicação Didática 1: análise conjunta dos dados

Partindo da citação de Zygmunt Bauman, os alunos foram convidados a discorrer sobre o tema da solidão nos tempos modernos, ajuizado na parte final do conto *Sempre é uma Companhia*, de Manuel da Fonseca e na peça pictórica *Melancolia*, de Edvard Munch, aplicando-se para o efeito a seguinte instrução:

“A proximidade virtual ostenta características que, no líquido mundo moderno, podem ser vistas, com boa razão, como vantajosas. (...) A solidão por detrás da porta fechada de um quarto com telemóvel à mão pode parecer uma condição menos arriscada e mais segura do que compartilhar o terreno doméstico comum. Quanto mais atenção humana e esforço de aprendizagem forem absorvidos pela variedade virtual de proximidade, menos tempo se dedicará à aquisição e ao exercício das habilidades que o outro tipo de proximidade não virtual exige. Essas habilidades caem em desuso_ são esquecidas, nem chegam a ser aprendidas, são evitadas ou recorresse-lhes com relutância”. (Zygmunt Bauman, *Amor Líquido*, 2006, pp. 88-89).

Hoje, ao arrepio do isolamento de outrora, a generalidade da população tem ao seu dispor uma grande diversidade de meios de comunicação. No entanto, a solidão, a tristeza e a melancolia resistem. Cotejando os elementos pictóricos, a narrativa textual, o pensamento de Zygmunt Bauman e a visualização da sua entrevista, sobre laços humanos, redes sociais, liberdade e segurança, discorra sobre a solidão dos tempos modernos, manifestando o seu ângulo de visão sobre esta temática.

Da análise conjunta dos dados, alusivos à tarefa 1, adstrita ao tema da solidão, resultaram as seguintes categorias:

i. Solidão e redes sociais

Na moldura de preenchimento desta categoria, 96% dos informantes, convergindo com a reflexão de Zygmunt Bauman, salienta que os dispositivos eletrónicos e as redes sociais ao serem utilizados irracionalmente D1_T1_M comprometem as interações pessoais, negligenciam os vínculos afetivos “fortes e saudáveis” D1_T1_P e conduzem ao isolamento. Corroborando esta ideia, os informantes esclarecem que “apesar de termos uma enorme facilidade em comunicar com outros através das redes sociais, continuamos a sentir-nos sós” D1_T1_H, dado não se verificarem “sentimentos e reações genuínas” D1_T1_H. Se é certo ser “mais fácil e seguro estabelecer relações virtuais, porque assim não estamos a oferecer a nossa parte mais vulnerável” D1_T1_J, o que acontece é que “todas as competências intelectuais e de contacto com um mundo são captadas por um sistema eletrónico ausente de sensações e emoções, ou sensação mais próxima da realidade, é apenas o aquecimento do equipamento pela exaustão do seu uso” D1_T1_C. Na verdade, “perdemos muito tempo a tentar estabelecer proximidades virtuais que nos esquecemos que existem amizades reais a manter, e isso afasta-nos do real e dos outros, isolando-nos daqueles que nos são mais próximos” D1_T1_L. Nesta linha de abordagem, um informante exemplifica “o convívio com amigos que outrora era feito numa esplanada ou numa ida ao cinema, e que agora é rapidamente substituído por uma rápida troca de mensagens” D1_T1_K. Todavia, ao arrepio deste vetor de pensamento assinala-se que um informante observa não considerar que as “relações criadas pela rede sejam piores que as de cara a cara, são apenas o próximo passo da evolução da comunicação humana” D1_T1_S. Este mesmo discente acautela que “sendo uma evolução, ou seja, algo novo, é de esperar a resistência da nossa parte à mudança, já que o (...) humano não gosta de mudanças drásticas no seu modo de vida” D1_T1_S.

Em suma, a grande percentagem dos informantes adverte o carácter falaz da proximidade virtual ao “não cobrir todas as necessidades do ser humano” D1_T1_N, na medida em que o seu uso inadequado e “frágil” D1_T1_O constitui um entrave a “interagir aiosamente com tudo o que se desenrola à nossa volta” D1_T1_J. Face a esta situação, chamando à colação um juízo e escrutínio crítico, é mister que “a sociedade atual deva refletir e pensar se o rumo que está a tomar é o adequado; se não está na altura de parar e de recomeçar a recuperar outros valores que entretanto se perderam” D1_T1_K, “inspirando a necessidade de mudar o rumo da nossa vida” D1_T1_I.

ii. Solidão e melancolia na pintura de Edvard Munch

No enquadramento deste quesito, 36% dos informantes, pronunciando-se sobre o tema da solidão, divisa que “o rapaz num plano mais próximo, com a cabeça segura pela mão, representa a sociedade que aos poucos vai fechando os olhos para o seu invólucro, debruçando-se num pequeno ponto” D1_T1_C. Densificando o “segundo plano”, desvelam-se “duas figuras corporais”, a observar o isolamento da contemporaneidade D1_T1_C. Com efeito, esta peça pictórica, além de atestar o “valor intemporal” D1_T1_F, apanágio ao conceito de “solidão” e “desespero” D1_T1_N, testemunha haver “ quem transforme a dor em algo bonito, seja uma canção, uma pintura, um poema” D1_T1_V.

iii. Solidão como condição imanente ao homem

Na esteira deste campo, 8% dos informantes nota ser “a nossa singularidade mental a fonte do nosso sentimento de solidão” D1_T1_S, isto é, “a solidão faz parte da condição humana e tentar eliminá-la é fútil” D1_T1_S. Na linha deste ângulo de entendimento, poder-se-á dilucidar que aquele sentimento configura positivamente uma “aprendizagem e reflexão pessoal construtiva” D1_T1_T.

Anexo XX – Produção de texto da Aplicação Didática 1: dados individuais

D1_T1_A:

O informante destaca a presença de “um rapaz solitário e sozinho” na obra pictórica. Assegura que esta solidão “deve-se ao facto de passarmos tempo nas redes sociais e mesmo assim não termos (quase) nada para partilharmos pessoalmente”.

D1_T1_B:

O informante ressalta que “nos dias de hoje a solidão está muito ligada às redes sociais”. O mesmo tema é extensível ao “quadro de Edvard Munch”, onde se observa “a melancolia de alguém que está sozinho e sem ninguém”.

D1_T1_C:

O informante pondera que “com a vinda das novas tecnologias o isolamento tem vindo a crescer exponencialmente, sem que haja noção disso pela sociedade, como se todos vivêssemos no mesmo líquido mas ninguém se conhecesse”. Continuando, comenta que “todas as competências intelectuais e de contacto com um mundo são captadas por um sistema eletrónico ausente de sensações e emoções, ou sensação mais próxima da realidade, é apenas o aquecimento do equipamento pela exaustão do seu uso”. Articulando com a pintura de Edvard Munch “podemos facilmente perceber esta analogia de certo modo, pois o rapaz num plano mais próximo com a cabeça segura pela mão, representa a sociedade que aos poucos vai fechando os olhos para o seu invólucro debruçando-se num pequeno ponto”. Por fim, esclarece que o “segundo plano”, plasmado na expressão pictórica, é composto por “duas figuras corporais” a observar o isolamento da contemporaneidade.

D1_T1_D:

O informante reflete a “contradição” existente no seio da sociedade atual, dado que “apesar de o ser humano nunca ter estado mais conectado, é possível falar com qualquer pessoa, em qualquer parte, é cada vez mais comum encontrarmos casos de pessoas que se encontram em (...) melancolia, solidão e tristeza”.

D1_T1_E:

O informante sustenta que, não obstante a comunicação estar mais acessível pela difusão dos meios de comunicação, há pessoas que ficam submersas “nos seus dispositivos, na tecnologia, nas redes sociais, que acabam por viver uma vida extremamente solitária”. Com efeito, “os laços humanos estão cada vez mais partidos, destruídos devido à tecnologia à nossa volta”.

D1_T1_F:

O informante aduz ser notório, hodiernamente, “observar a transformação da solidão humana em solitude, ou seja, num isolamento intencional”. A representação pictórica Melancolia, de Edvard Munch, atesta o “valor intemporal” deste conceito. O mesmo encontra conforto no “pensamento de Bauman”, cuja narrativa permite concluir “que os avanços tecnológicos contribuem para a manifestação dessa solitude na sociedade”. Na verdade, “com o aparecimento das redes sociais, por exemplo, a meu ver, os laços humanos e as relações começaram a desvanecer-se e, até mesmo, a morrer”. O discente conclui asseverando que na sua opinião “a decadência dos relacionamentos e a solidão dos tempos modernos devem-se aos avanços tecnológicos e ao impacto que estes têm nas nossas vidas”.

D2_T1_G:

O informante, na sua elucubração, equaciona que “as redes sociais foram criadas de modo a unir as pessoas mas, estará de facto unir, ou a separar? “Prossegue afirmando que aquelas são benéficas “para relações à distância mas, quando não se trata dessas, as coisas já não são tão boas”. Acrescenta que “as relações por detrás de um ecrã são fáceis, descomplicadas, enquanto pessoalmente não é assim tão simples, requer algumas habilidades e algum esforço que, devido às tecnologias, muitas pessoas não estão dispostas a fazer”. Por fim, conclui refletindo termos chegado “a um ponto em que é pior estar solitário virtualmente do que estar solitário na vida real”.

D1_T1_H:

O informante acautela que, “segundo o pensamento de Zygmunt Bauman, a solidão, a tristeza e a melancolia resistem aos dias de hoje, apesar de haver uma grande diversidade de meios de comunicação”. Explica que, “apesar de termos uma enorme facilidade em comunicar com outros através das redes sociais, continuamos a sentir-nos sós” pela ausência de “esforço para manter contacto pessoal com outras pessoas”. Com efeito, furtamo-nos a essa diligência “e vamos para (...) um écran interagir, onde não acontecem sentimentos e reações genuínas, contribuindo assim para a solidão”.

D1_T1_I:

O informante discorre que “nos nossos tempos, a solidão e a melancolia têm sido temas cada vez mais predominantes, facto que se deve “a variadas razões, nomeadamente o surgimento e sobrevalorização das redes sociais”. Acresce, “tal como o nome indica, estas tinham como objetivo a comunicação entre várias pessoas para o abatimento dos sentimentos referidos, mas “o efeito foi contrário”. Conforma que, “tal como é referido no texto da Bauman, estas vias de comunicação oferecem proximidade virtual, deixando de ser dada importância à realidade”, ideia corroborada “na imagem analisada na aula”, onde “também é salientada a solidão e o isolamento e o seu efeito nas pessoas”. Por último, “na narrativa também são abordados esses temas, especialmente pela angústia existencial de Batola, que vive uma vida à base da monotonia sem ter objetivos e alguém com quem os partilhar”. A título de conclusão, refere que “quer a narrativa, a perspetiva de Bauman e a imagem refletem o isolamento nos dias de hoje, inspirando a necessidade de mudar o rumo da nossa vida”.

D1_T1_J:

O informante postula que “a existência da diversidade de meios de comunicação não é sinónimo de ausência de solidão (...), ela serve de desculpa para nos resguardarmos por detrás dos telemóveis e computadores e evitar encarar realidade”. O informante adverte que “no fundo sabemos que as relações virtuais não são tão importantes como as relações humanas”. Sustum poder ser “mais fácil e mais seguro, a nível emocional, estabelecer relações virtuais, porque, assim, não estamos a oferecer (...) a nossa parte mais vulnerável a alguém em quem supostamente confiamos”. Conclui esclarecendo que, “tal como está representado na pintura, vivemos isolados, com todo um mundo em segundo plano, mas insistimos a manter-nos à distância sem interagir aiosamente com tudo o que se desenrola à nossa volta”.

D1_T1_K:

O informante observa que “no mundo em que vivemos, o desejo de cada pessoa de aproveitar tempo apenas na sua própria companhia é cada vez mais notório”. Explica que “as novas tecnologias permitem-nos desempenhar quase todo o tipo de tarefas num local, longe de tudo o resto, o que permite concretizar esse tal desejo”. A título de exemplo, salienta que “há cada vez mais empregos que tornam possível para o trabalhador exercer as suas funções em casa, num ambiente que lhe é confortável, e onde contacta constantemente com as mesmas pessoas_ a sua família”. Enumerando outro paradigma, refere “o convívio com amigos, que outrora era feito numa esplanada ou numa ida ao cinema, e que agora é facilmente substituído por rápida troca de mensagens”. Conclui lançando o desafio para que “a sociedade atual” deva “refletir e pensar se o rumo que está a tomar é o adequado e se não está na altura de parar e de começar a recuperar outros valores que entretanto se perderam”.

D1_T1_L:

O informante reflete que “nos tempos modernos, cada vez mais somos consumidos pelas tecnologias e por novas formas de meios de comunicação, o que nos leva a estabelecer novas relações e amizades. Todavia, esta gama “de redes sociais tem criado em nós a ilusão de que não estamos sozinhos, pois há sempre alguém com quem falar, mas no momento em que desligamos o telemóvel (ou o computador), a solidão, a tristeza e a melancolia voltam”. Com efeito, “perdemos muito tempo a tentar estabelecer proximidades virtuais que nos esquecemos que existem amizades reais a manter, e isso afasta-nos do real e dos outros, isolando-nos da sociedade e daqueles que nos são verdadeiramente próximos”.

D1_T1_M:

O informante opina que “nos tempos que correm a solidão é cada vez maior, devido ao mau uso das tecnologias, pois facilmente entramos em contacto como pessoas do outro lado do mundo, deixando de ser

necessário o contacto físico”. Esclarece que “facilmente qualquer pessoa se fecha num quarto e faz um vídeo chamada, isolando-se de quem está por perto, perdendo-se assim a proximidade não virtual”. Em suma, a título de conclusão, consagra que as “ferramentas que nos unem” fazem “com que nos separemos cada vez mais”.

D1_T1_N:

O informante declara que “a vida quotidiana (...) é bastante desgastante, deixando um indivíduo sem energia”. Prossegue, dispondo que “este facto, aliado à falta de tempo da vida moderna leva a que as pessoas tenham menos vontade de socializar com outros, visto que é algo que também requer energia (e tempo)”. Adverte que “no entanto, as pessoas continuam a ser humanas, ou seja, continuam a necessitar de socializar_ é uma necessidade humana essencial”. Sucede que “a socialização virtual”, apesar “de manter as pessoas conectadas e aparentemente as socializar (sem grande dispêndio de energia), não cobre todas as necessidades do ser humano, o que leva a sentimentos de solidão e desespero, como os expressos na pintura de Edvard Munch”.

D1_T1_O:

O informante equaciona que “os meios de comunicação de hoje em dia são, de facto, úteis de um ponto de vista objetivo, mas aos poucos sugam-nos a alma e levam-nos à solidão”. Adianta que “isto pode acontecer por diferentes razões e por causas diferentes”, as quais desembocam “num ciclo vicioso para pessoas com mente mais frágil”. Esclarece que esta alienação só terá término “quando a pessoa em causa estiver num estado mental suficientemente estável para deixar as redes sociais e fazer algo por si própria”. O mesmo informante conclui sugerindo, como forma de combater “a solidão e melancolia”, a premência de termos que “ser independentes, talvez dessa maneira não nos sintamos tão agastados do mundo exterior e das pessoas que o compõem”.

D1_T1_P:

O informante pronuncia-se nos termos de “os tempos modernos, embora caracterizados pela facilidade de comunicação através da tecnologia, estão ainda marcados com grande solidão”. Esta constatação afigura-se comprovada “pelo trabalho e discurso do sociólogo Zygmunt Bauman, o qual refere que cada vez mais temos perdido a habilidade de conduzir relações fora do contexto virtual”. No mesmo sentido “a imagem apresentada, apesar de já não ser recente, encontra-se relacionada com as relações de hoje em dia, pois estas conduzem à solidão, pelo facto de algumas pessoas não conseguirem estabelecer relações fortes e saudáveis fora do mundo virtual”. Neste corolário, o mesmo informante aconselha “que devemos procurar relações com aqueles que estão à nossa volta, podendo fazer amizades e ganhar confiança naqueles que nos são mais próximos”.

D1_T1_Q:

O informante anota que “Zygmunt Bauman refere-se diversas vezes a temas relacionados com a modernidade, os novos modelos de relacionamento das pessoas”. Com efeito, “sabe-se que o uso das redes sociais nas interações pessoais se esgotam de forma exponencial (...), estando (as mesmas) presentes em seu próprio mundo, com os próprios pensamentos, sem viverem uma vida para além das tecnologias”. Conclui asseverando que “este fenómeno gera, por si só, uma solidão”.

D1_T1_R:

O informante assenta que “nos dias de hoje, com a utilização do telemóvel, mais especificamente as redes sociais, existe solidão não só nos jovens mas também nos adultos. Adiantando, esclarece que “por causa das redes sociais tem vindo a se perder o contacto de se falar olhos nos olhos e não através de um monitor”. Ponderando o pensamento cifrado em Zygmunt Bauman, esta mesmo informante anui “que é mais seguro estar em casa do que na rua, pode-se ser atropelado ou assaltado, mas através das redes sociais também existem perigos pois não se sabe quem está do outro lado”.

D1_T1_S:

O informante salienta que a condição da tecnologia, ao permitir-nos “estar mais conectados do que nunca”, testemunha “um facto inabalável”. Na verdade, a teia “que as redes sociais criam permite-nos ser parte do mundo e, do mesmo modo, que ele seja parte de nós”. Todavia, nota que “não é (...) por estarmos tão ligados uns aos outros pelas redes sociais que o ser humano se sentirá menos só, menos triste nem menos

isolado de tudo e de todos”. Com efeito, “as redes sociais substituem o relacionamento humano cara a cara por um relacionamento mais sintético, ideias que Zygmunt Bauman defende nas suas obras literárias”. Na prossecução do seu eixo de pensamento, o mesmo informante questiona se “será a solidão dos tempos modernos, uma solidão como a representada na pintura de Edvard Munch, culpa da tecnologia e das redes sociais e das relações sintéticas que delas advêm”. Segundo a sua perspectiva, o mesmo informante dispõe que “a nossa singularidade mental é a fonte do nosso sentimento de solidão”, isto é, “a solidão faz parte da condição humana e tentar eliminá-la é fútil”. Continua opinando não considerar “que as relações criadas pela rede sejam piores que as de cara e cara, são apenas o próximo passo da evolução da comunicação humana”. Concluindo a sua elucubração, salienta que “sendo uma evolução, ou seja, algo novo, é de esperar a resistência da nossa parte à mudança, já que o bicho humano não gosta de mudanças drásticas no seu modo de vida”.

D1_T1_T:

O informante divisa que “a solidão poderá ser concebida como algo usual e normal tendo em conta alguns valores atuais”. Com efeito, ela avulta pela adesão “ao mundo virtual”, o qual “acaba por enfraquecer os laços humanos, como Zygmunt Bauman sugere. Adianta que “a pintura de Edvard Munch Melancolia aparenta demonstrar outro ângulo ou perspectiva, pois esta solidão reflete o que parece ser uma solidão positiva”, configurada numa “aprendizagem e reflexão pessoal construtivas”.

D1_T1_U:

O informante observa “que podemos estar rodeados de ruído e palavras mas sentirmo-nos sós”, dado que “o barulho das redes sociais é perturbante, penetrante e rouba-nos a capacidade (...) de interagir com o que nos rodeia”. Continuando, ironiza afirmando que “nos meios de comunicação que hoje temos à nossa disposição também podemos criar laços_ laços a um “click” de distância de desaparecer”.

D1_T1_V:

O informante aquilata que “por muito que continuemos conectados com formas de comunicação rápidas e meios para nos distrairmos, nenhuma máquina substitui toque físico”. Na verdade, “a proximidade virtual é uma espécie de remédio sob algo vazio”, na medida em que “à primeira vista o problema foi resolvido”, no entanto a questão de fundo, a essência careceu de preenchimento. O informante prossegue esclarecendo que “enquanto tivermos um amigo online para conversar, ou até um trabalho para fazer”, o vazio “não se faz notar”. Todavia, “nos momentos em que nada disto existe, tudo o que restará vai ser a solidão”, refletida na “melancolia das coisas, que aparecem tão mortas apesar de estarem tão vivas”. O informante, apesar de concluir que o “isolamento é o caminho seguido” após o sentimento de vazio, termina num tom venturoso ao afirmar que “nem sempre isso é de todo mau”, atendendo ao facto de haver “quem transforme a dor em algo bonito, seja uma canção, uma pintura, um poema”.

D1_T1_W:

O Informante preceitua que “nos tempos modernos passamos muito tempo (...) preocupados com a nossa vida online”. Reflete como vantagens da tecnologia “o facto de ser uma maneira de nos conectarmos com quem está mais longe”. Contudo, admite que “também tem muitos contras”, dado “estarmos tão conectados com quem está longe que reprimimos os que estão perto”.

D1_T1_X:

O informante sublinha que “estar agarrado às redes sociais afasta-nos das pessoas perto de nós, mas junta-nos às pessoas mais afastadas”. Salienta existir o sentimento de “solidão”, quando existe ausência de laços afetivos. Por último, admite extinguirem-se “certas habilidades” face ao isolamento, pois estamos “no quarto” com “as redes sociais”.

D1_T1_Y:

O informante considera que “as redes sociais aparecem apenas como forma de evasão de uma vida triste e cheia de desilusões”. Porém, prossegue acautelando que “talvez se esteja a ver tudo ao contrário: o que torna a nossa vida melancólica é o uso excessivo das redes sociais e a falta de convívio e das relações interpessoais”.

Anexo XXI – Produção de texto da Aplicação Didática 2: dados individuais

D2_T1_A:

O informante destaca como ideias principais a dicotomia estabelecida entre vivências humanas concretas isto é as “experiências vividas”, caracterizadas como um “dado factual” e as memórias, as quais permitem “arquivar”, selecionando, as sensações, “através de uma sinestesia” Por outro lado, menciona outra ideia chave ao cotejar o valor significativo e vital da memória, (“estas fazem parte da nossa vida”), com a exatidão estéril da fotografia, (“a fotografia é mais precisa”), apesar de revestir mais cor.

D2_T1_B:

O informante ressalta como ideias principais o caráter mais seletivo (“as memórias são mais seletivas do que a fotografia”) e verdadeiro da memória (“muito mais fidedigna do que a fotografia”) face à fotografia. Esta formulação encontra expressão na necessidade de as memórias, “como uma câmara escura”, serem “recolhidas através do mundo sensorial”. O significado vital e próspero da memória é acentuado através da pintura de René Magritte “A Memória” em que “o sangue presente no rosto simboliza a vida humana e a folha verde, localizada ao lado do rosto simboliza a esperança”, isto é, a reconstrução inscrita num devir contínuo de um passado.

D2_T1_C:

Como tópicos axiais a salientar, o informante evidencia uma “simetria” interpretativa entre o poema e a pintura, na medida em que caracteriza a memória como um mecanismo “seletivo, íntimo e subjetivo”, “sinal de vitalidade cerebral”. O sangue presente no lado esquerdo da têmpera da figura pictórica acautela esta mesma ideia de fôlego luminoso de vida, “pois é no sangue que viajam as memórias visto que é o sangue que gera os impulsos nervosos que as criam”. Acresce que o informante faz notar que o lado esquerdo da face da figura está obscurecido “quase não visível”, significando este detalhe a ausência de memórias “e a escuridão em que se torna a vida sem elas”.

D2_T1_D:

O informante salienta como ideias primaciais do poema os diferentes órgãos dos sentidos que são convocados para a composição das memórias. Por outro lado, adverte que o passado, convocado pela memória através das lembranças, não é retomado exatamente como acontecera, mas na medida da sua relação com acontecimentos posteriores, até ao momento presente da sua evocação. Na verdade, em termos diacrónicos, “experiências diferentes alteram o ângulo de visão” sobre o mesmo acontecimento. Outra precípua questão que o informante sublinhou foi o caráter de “precisão (das memórias) tão mais que a de fotografia e conseqüentemente mais importantes de conservar”, na medida em que permitem “compreender sentidos_ exemplo o barulho do mar, o cheiro da primavera”.

D2_T1_E:

O informante delimita como ideias importantes a reter da pintura e do poema o pendor “subjetivo”, “íntimo” e “valioso” das memórias para a construção de uma “identidade concreta”, dado que “elas fazem de nós quem somos”. Este mesmo pensamento encontra continuidade semântica na simbologia do sangue a cobrir uma parte do rosto, representado na pintura, pois a “memória é como sangue (...), como o sangue é vida também são as memórias”. Outra ideia chave assinalada é o confronto das memórias com a superfluidade e volatilidade das fotografias, estas como “algo muito objetivo (...), uma realidade factual que não se pode comparar Às nossas memórias”, as quais detêm um significado mais profundo, “mais vivido dentro de nós”.

D2_T1_F:

Como núcleo significativo, o informante preceitua o valor fundamental da memória nas duas composições estéticas apresentadas. Aludindo àquela nos termos de “elemento crucial na vida do ser humano, pois captura todos os momentos”, ao mesmo tempo que “nos define” também “nós definimos a memória”. Nesta relação biunívoca, o informante esclarece o papel vivo da memória na construção de um eu pessoal e concomitantemente conclui que o sujeito desenvolve um processo que permite reescrever e ressignificar a memória. Confrontando com a fotografia, a feição concreta da mesma manifesta-se com a ausência de “outras sensações”, as quais surgem “representadas pelo sangue” da memória inscrita na imagem pictórica. O informante conclui que a memória é “mais viva” e “o homem sem memória é um ser insensível”.

D2_T1_G:

O informante traça como ideias principais a premissa de que as memórias “são parte de nós, parte das nossas vivências que residem no nosso subconsciente, até serem despertadas por algo, sejam sensações (visuais, olfativas, auditivas, gustativas ou táteis) ou outros fatores”. As lembranças guardadas no cérebro, ao sofrerem um “estímulo” externo, este provoca a “rápida revivência de experiências passadas”. Os factos marcantes outrora ocorridos, podem ser “agradáveis ou infaustos”, pensamento este ilustrado, observa o informante, iconicamente na imagem através do “sangue” e do “contraste da luz e da escuridão, fazendo referência às memórias aprazíveis às obscuras que nos assaltam a mente de quando em quando”. Por último, em nota de conclusão, o informante regista que “o poema e a representação pictórica representam bem o que são as memórias que nos afetam e assolam”.

D2_T1_H:

O informante giza como ideias principais a propriedade vital das memórias, cujos signos pictóricos, nomeadamente o “sangue” e a “folha” atestam. Ao cotejar com as fotografias, refere a objetividade destas face às memórias, as quais “são mais elaboradas, no sentido em que quando relembradas podem suscitar várias emoções e até sensações”. Na prossecução destes conceitos chave, introduzindo também o valor da fotografia, o informante discorre, opinando que, no decurso do eixo temporal da vida “a nossa memória vai ficando cada vez mais fragilizada e em momentos destes é sempre bom haver uma fotografia que nos lembra algum aspeto esquecido”.

D2_T1_I:

O informante sobreleva como ideias principais o “papel fundamental da memória na existência humana”. Refere-se ao “sangue” representado no signo pictórico como “símbolo das nossas vivências e experiências que nos marcam eternamente”. Relaciona a expressão “pequenos sons metálicos” com as “experiências desagradáveis, que corroem o portador das mesmas”. Este mesmo informante pronuncia-se acerca dos vários “elementos de coligação e dualidade entre a representação pictórica e a composição poética, nomeadamente a existência de nuvens e a simbologia atribuída a estas: a efemeridade e a inexorabilidade das memórias”. Ao relacionar o conceito de memória com o de fotografia aduz que as “cores vivas da pintura atribuem veracidade à memória e às experiências que a ela lhe dão origem, contrastando assim com a ideia de fotografia”. Com efeito, a informante postula que a fotografia “demonstra uma realidade factual que se distancia da verdade das nossas recordações”.

D2_T1_J:

O informante equaciona como ideias principais as memórias, como representativas da vida, simbolizadas pelo “sangue”. Distingue as “memórias boas e agradáveis”, com um “cheiro a sol” daquelas mais aziagas que “cheiram a morte”, cujo “céu nublado” da pintura e os “pequenos sons metálicos” do poema validam. A este propósito, a informante assegura que aqueles sons “são as memórias incomodativas que, tal como a ameaça de chuva, estão presentes e recusam-se a abandonar-nos”. Preceitua ainda a “fertilidade das memórias”, numa relação análogica com a “folha verde pousada ao lado do busto”(“A folha verde pousada ao lado do busto tem uma cor viva, cor essa que representa a fertilidade das memórias”).

D2_T1_K:

O informante retém como ideias principais o contraste claro/escuro da pintura, como signo das memórias “mais agradáveis e outras menos benéficas”. Outro contraste acentuado prende-se com a “cor verde, que representa a esperança e fertilidade, e a cor vermelha que alude a dor, sofrimento e mágoa”. Por último, ao diferenciar as recordações per si das fotografias, isto é, “aquelas que foram dignas de registo”, emite o parecer do poeta quanto ao valor primacial das primeiras em detrimento das segundas (“O poeta explica ainda que as memórias que estão na nossa cabeça são tão ou mais importantes do que aquelas que foram dignas de registo”).

D2_T1_L:

O informante extrai como ideias principais a relação “biunívoca” entre memória e experiência, permitindo aquela “arquivar os pensamentos do vivido”. Segundo o mesmo, “esta linha de pensamento é expressa tanto no poema (...) como no quadro (...) e, por isso, podemos estabelecer uma analogia entre ambos”, funcionando a imagem da pintura como “figura complementar”, onde as mesmas ideias se encontram consagradas. Com efeito, destaca que as “memórias são apresentadas como algo que nos é intrínseco e que faz parte de nós, uma

coisa seletiva e específica (de precisão tão mais que a de fotografia vv. 18-19), que é ativada por estímulos exteriores”. Interligando com os signos figurativos da imagem, observa que o “sangue derramado simboliza a vida, a experiência que remete para a memória, pois esta só existe se à priori existir experiência e vivência”. A conceção da memória como material imanente ao sujeito está plasmada na gramática estética de o “sangue estar a sair do interior da figura”, dado que “as memórias estão dentro de nós e só a nós nos pertencem (ideia também apresentada no poema)”. O informante realça ainda outros elementos icónicos, nomeadamente, o “sol” que “tanto pode simbolizar a vida, como os estímulos que ajudam a despertar as memórias”, “a pedra”, identificando as “memórias mais traumatizantes que têm de ser apagadas (pequenos sons metálicos que convém afinar vv. 4-5)” e a “folha verde” apontando para as “boas memórias, pois a folha simboliza vida e o verde a esperança”.

D2_T1_M:

O informante apenas foca como ideia principal a representação do “sangue” inscrito na imagem pictórica, associando-o, contrariamente aos informantes, às memórias mais lúgubres e excruciantes, explicando que “onde há sangue há dor”.

D2_T1_N:

O informante sustém que o poema e a pintura relevam a memória “como algo de muita importância, como sinal de vida”. Dispõe que “é através das memórias que nós perpetuamos a vida e nos moldamos”. No seguimento da sua linha de raciocínio continua afirmando que “nós moldamos as memórias, pois ao vivermos mudamos a forma como marcamos o passado, mas isso não se trata de uma mudança da realidade mas sim de perspetiva com a aquisição de novas experiências. Com efeito, o eu rememorante não invoca as memórias como se estas fossem um livro fixo e fechado, elas são um produto de um processo de rescrição e seleção a cada vez que são ativadas, sendo formadas ou reconsolidadas pelas mudanças que se inscreveram no nosso cérebro, desde a última vez que ela nos ocorreu. Este mesmo informante conclui que, “em suma, as memórias são o que nos fazem, sendo que vamos interpretando de formas diferentes à medida que adquirimos novas memórias”.

D2_T1_O:

O informante esclarece que as memórias “são apresentadas (no poema) como representação da dor ou infelicidade, enquanto na imagem são apresentadas como vida (sangue)”. O carácter vital das memórias constitui menção de destaque, como se pode comprovar na seguinte passagem textual, “o facto de na imagem o busto estar a sangrar demonstra que está vivo e que, muito provavelmente, está a pensar porque as memórias trazem vida aos sujeitos, seja de uma boa maneira, como de uma má”.

D2_T1_P:

O informante acautela que no poema avulta a ideia dos “diferentes tipos de memórias” e é “analisado o facto como as experiências são guardadas na forma de memórias, sendo estas valiosas e pessoais, interpretadas subjetivamente”. Referindo-se à pintura, lembra que a mesma é consentânea com o tema da memória, nota esta “evidenciada no seu título”. Neste testemunho pictórico “é analisada a conceção de que o sangue é vida, sendo que por isso podemos observar a representação do sangue num tom vermelho vivo”. O informante pronuncia-se acerca da expressividade cromática patenteada nas duas composições estéticas, assegurando que as cores preconizam “uma grande importância, principalmente aquelas mais intensas”.

D2_T1_Q:

(Não respondeu).

D2_T1_R:

A “mancha de sangue” presente na representação pictórica é anotada pela informante nos termos de que “esse sangue faz parte do nosso interior, ou seja, é vida”. O informante sublinha ainda o pendor semântico do “contraste de cores entre o branco e o preto, sendo que o branco representa a vida e o preto a morte”. A analogia estabelecida entre a memória e um “cofre” que está bem “guardado”, com “mais precisão do que as fotografias”, foi outro aspeto relevado pelo informante.

D2_T1_S:

O informante chama à colação a simbologia do “sangue”, como “algo intrínseco ao desenvolvimento humano”, pondera a memória como algo integrante e vital da nossa vida, “é um alicerce de quem somos,

enquanto seres racionais”. Estas reflexões, observa, cifram o timbre do poema e da pintura. Ressalta a “relação biunívoca entre a pessoa e a memória, visto que a memória influencia as ideias e os valores do sujeito, e o próprio, ao rever o passado perante novas ideias, pode alterar a sua perspetiva sobre a memória”. Compaginando a comparação da memória com a fotografia, expressa o carácter mais fidedigno daquela e o seu valor “insubstituível”, sendo a “base da formação do ser humano”.

D2_T1_T:

O informante reflete que a memória “é inequivocamente necessária para evoluirmos, e (...) apresenta um carácter muito mais profundo e subjetivo do que nos fazem crer”. Nesta esfera de análise, adianta que a memória é uma “forma de conhecimento e aprendizagem extremamente importante”. Na interpretação do poema afirma que as recordações são armazenadas numa “Câmara escura, sendo que estas se manifestam de uma forma mais definida e consistente quando são ativadas por uma lembrança”. Prossegue esclarecendo que a “memória é seletiva, as nossas recordações mais remotas poderão ser ativadas se forem estimuladas”. Na pintura observa “o rosto de uma mulher dividido entre a sombra, que poderá representar o desconhecido, e a luminosidade, que aparentemente demonstra o conhecimento interligado com a vontade (...) de se saber mais, e por isso conseguimos observar o sangue (...), juntamente com a folha e a esfera”.

D2_T1_U:

Na análise do poema, o informante evidencia “o facto de a memória ser constituída e construída por e através de sensações”, cujo acesso se concretiza “quando um feixe de luz incide sobre elas”. Daí resulta o valor de “verdade” das memórias, por contraste ao cariz de “realidade” das fotografias, estas apenas “representam sensações visuais”. Segundo o mesmo informante, as “memórias relacionam tipos de sensações como se fossem constituídas por uma rede”, para seguidamente exemplificar a génese dos estímulos, quer sejam visuais, olfativos ou sonoros, aptos a espoletar sucessivas lembranças, as quais desencadeiam uma teia de relações, isto é “a cor amarela pode levar a pensarmos no sabor do cheiro do limão (sensação do paladar e olfato), que nos pode levar a lembrar de algum dia ou época específica”. Quanto ao segmento pictórico, o informante alia o “sangue que está ao lado da face a ser iluminado”, como signo representativo da memória, “algo que nos constitui inteiramente, essencial para vivermos e termos identidade própria”. Nestes termos, conclui aludindo ao carácter vital da memória, proclamando que “memória é sangue (...) é vida”.

D2_T1_V:

Na moldura de pensamento deste informante, “a memória guia-nos muitas vezes”, na nossa maneira de agir e sentir (“Aquilo que sentimos, a maneira como agimos é derivado das recordações que nos afetam de diferentes formas”), permite formar o sujeito, “moldam tomando-nos quem somos hoje”. Há certas memórias que são uma “espécie de fantasmas intrínsecos que perturbam e precisam de desaparecer”, outras encontram-se “bem guardadas no cofre que a nossa cabeça é”. O informante prossegue esclarecendo que, ao arrepio daqueles lugares de memória que são mais revisitados, há outros que necessitam de um estímulo, de um “gatilho” para o seu acesso “ou podem simplesmente perder-se no inconsciente desaparecendo do nosso alcance”. Articulado com a pintura, a “associação do sangue à vida” sugere as memórias, “que talvez estejam a ser invocadas” no signo estético do sangue a cobrir parte da têmpora. Estabelecendo um paralelo com o significado da fotografia, o informante reflete que as fotografias são “objetivas, apresentam uma realidade factual e concreta”, contrastando com a subjetividade das memórias, as quais “apresentam uma realidade interior, íntima e fidedigna sendo uma grande parte de nós”.

D2_T1_W:

O informante alude ao título do poema “Câmara Escura”, como o “local onde as nossas memórias estão a ser guardadas”. Adverte que, “ao ler o título do poema”, imbricou “câmara escura a um local que não é fácil de aceder, local cujo acesso se torna cada vez mais complicado”. O movimento mental do poema instala a ideia “que a memória se relaciona com os nossos sentidos, sendo estes algo que desencadeia as memórias”. Apresentando um nexos de conexão com a pintura, o informante discorre sobre a simbologia do “sangue” associado à memória, acautelando que “mesmo as pessoas mais distantes podem sofrer com as memórias (boas/más). O informante conclui emitindo um juízo acerca da complementaridade da composição poética com

a peça pictórica, plasmando que “caso as obras estivessem separadas ser-nos-ia mais difícil o entendimento destas”.

D2_T1_X:

O informante, ao ajuizar o quadro pictórico imiscuído na reflexão de René Huyghe, afirma que “a substância do vivido/fluida é o sangue que representa o que o artista está a pensar”.

D2_T1_Y:

O informante anota que a memória “é uma qualidade intrínseca ao Eu que vai depender da realidade que nos cerca (...) mas principalmente do que vivemos e sentimos”. A subjetividade e seletividade da memória (“a memória é subjetiva e seletiva”) postula “que as nossas memórias podem alterar-se de acordo com o nosso estado de espírito, sem o que estamos a recordar tenha sido efetivamente alterado. Na continuidade semântica com a representação pictórica, o informante aduz que “o pintor representa as memórias na mancha de sangue (...) querendo fazer alusão ao facto de nós só conseguirmos lembrar-nos das nossas memórias quando sujeitos a certos estímulos (as memórias fazem parte do nosso interior), da mesma maneira como o sangue só se transfere para o nosso exterior se nos magoarmos ou fizemos uma ferida”. Por último, o informante salienta “um contraste de cores, onde temos o céu (claro) de um lado da cara e uma espécie de parede (escura) do outro lado.

Anexo XXII – Questionário da Aplicação Didática 2: análise conjunta dos dados

O questionário constante no Projeto “Compreensão de leitura: o ensino explícito de estratégias”, aplicado aos alunos, compagina as seguintes perguntas: 1. Qual o objetivo da leitura?; 2. Que novas ideias ou factos aprendí?; 3. O que quero recordar destes dois textos? (texto verbal e texto pictórico); 4. O que faço com esta informação?; 5. Qual era a intenção do escritor e do pintor ao comporem as suas obras? Face a esta última pergunta, sem prejuízo de se ter observado a formulação expressamente consagrada no Projeto supracitado, chamou-se a atenção, em aula, para a intencionalidade comunicativa do texto e da composição pictórica, dado o autor configurar uma entidade insondável, já desvinculada do produto estético, pelo que seria um exercício puramente especulativo, nesta matéria, uma abordagem a ele circunscrita.

a) Pergunta 1: Qual o objetivo da leitura?

Da análise conjunta dos dados, adstritos à pergunta 1 (Qual o objetivo da leitura?), resultaram as seguintes categorias de análise:

i. Lazer

Acautelando este indicador, 4% dos discentes considerou que a “leitura é um meio de entretenimento” D2_T2_P1_K.

ii. Aquisição de conhecimento/ aprendizagem

Este critério foi equacionado por 56% dos aprendentes, consagrando que “a experiência adquirida através da leitura de uma obra é essencial para desenvolver conhecimentos do mundo real, da fantasia, da escrita formal” D2_T2_P1_Q. Outros enunciados apontam como propósito de leitura a “aprendizagem” D2_T2_P1_G de “conceitos novos” D2_T2_P1_O, possibilitando “ao leitor conhecer outras realidades” D2_T2_P1_K, “alargar” D2_T2_P1_O e “receber” D2_T2_P1_N conhecimento de “diferentes pontos de vista, em variados tópicos” D2_T2_P1_S. Acresce viabilizar o conhecimento de culturas D2_T2_P1_Y, bem como “a maneira de pensar do autor e até algumas vivências” D2_T2_P1_Y.

iii. Agilizar as capacidades de compreensão, análise e interpretação

Este tópico foi mencionado por 36% dos informantes, segundo os quais é objetivo de leitura “desenvolver as nossas capacidades de compreensão e interpretação através da análise de textos” D2_T2_P1_E, em ordem “a deixar claro aquilo que se pretende transmitir” D2_T2_P1_V. Providenciar a interpretação das “ideias e temáticas implícitas nas obras” D2_T2_P1_F, constituirá um meio seguro ao “desenvolvimento da nossa capacidade de precisão de certos conteúdos” D2_T2_P1_C. A título de exemplo, reportado ao caso do poema analisado “Câmara escura”, um informante sugere, como escopo de leitura, “compreendermos a importância da memória” D2_T2_P1_U.

iv. Ampliar a gama lexical

O presente critério foi evidenciado por 24% dos aprendentes, cujos termos se concretizam em várias passagens textuais, designadamente, “a leitura, no geral é uma forma de aumentar e enriquecer o nosso vocabulário” D2_T2_P1_L, isto é, “descobrir” D2_T2_P1_L e “aprendermos novos vocábulos D2_T2_P1_R.

v. Apuramento da expressão oral e escrita

Este indicador foi observado por 8% dos aprendentes, segundo os quais a leitura “aperfeiçoa a expressão oral e escrita dos participantes” D2_T2_P1_M, além de configurar “um instrumento para a prática da língua” D2_T2_P1_Q.

vi. Exploração das ideias/confronto de diferentes abordagens de análise

Este objetivo foi assinalado por 32% dos informantes, fazendo menção de que “o objetivo da leitura é conhecermos diferentes pontos de vista, em variados tópicos” D2_T2_P1_S, assim como “conhecer outras realidades” D2_T2_P1_K, “novos mundos (reais ou não)” D2_T2_P1_L, “ponderando sobre diversos assuntos” D2_T2_P1_P. Com efeito, mediante a leitura como “forma de explorar ideias” D2_T2_P1_N, “tenho como finalidade relacionar-me com todos os pontos de vista” D2_T2_P1_X.

vii. Aporte cultural e literário/ Expansão de horizontes

O critério assinalado foi preenchido por 20% dos aprendentes, cujos termos, em sede de objetivo de leitura, obedecem às formulações “de nos enriquecer a nível cultural e literário” D2_T2_P1_R, D2_T2_P1_H, “aprofundar a nossa cultura” D2_T2_P1_N, bem como de canalizar “uma abertura de horizontes e expectativas” D2_T2_P1_G, D2_T2_P1_L.

viii. Desenvolvimento da imaginação e criatividade

O presente indicador reuniu consenso em 8% dos discentes, cujos segmentos textuais se consubstanciam nos registos de que “a leitura é, em seu todo, um instrumento para a prática da criatividade” D2_T2_P1_Q, apelando para a “nossa imaginação” D2_T2_P1_H.

ix. Prazer intelectual

A tipificação deste ponto foi descrita por 8% dos informantes, aludindo à “satisfação intelectual” D2_T2_P1_J promovida pela leitura, cujo objetivo se anuncia como condição de “preencher a nossa alma” D2_T2_P1_Y.

x. Educação da personalidade

Na densificação deste critério, 12% dos aprendentes ressaltou que “a leitura, em geral, educa-nos, permite-nos desenvolver enquanto jovens e futuramente adultos” D2_T2_P1_J, além de que permeabiliza o “crescimento” D2_T2_P1_W e “aprofunda o interesse pela leitura” D2_T2_P1_M.

xi. Conhecimento da obra artística do escritor

Este indicador foi anotado por 12% dos discentes, reputando como objetivo de leitura “descobrir mais acerca de um determinado escritor” D2_T2_P1_K, cumulando com a finalidade de “entendimento da obra e da escrita do autor” D2_T2_P1_K.

xii. Valorização da reflexão/ espírito crítico/mudança de perspetiva face ao mundo

O tópico em análise foi colmatado por 28% dos aprendentes, cujas formulações se plasmam no reconhecimento de que “a experiência adquirida através da leitura de uma determinada obra é essencial para o desenvolvimento do senso crítico” D2_T2_P1_Q, “em relação aos temas alvo da nossa leitura” D2_T2_P1_J, “formando a nossa opinião” D2_T2_P1_B. Com efeito, os “novos mundos (reais ou não)” D2_T2_P1_L que a leitura permite conhecer “ajudam a ter uma nova perspetiva acerca de diversos assuntos” D2_T2_P1_L, possibilitando “mudar por vezes o modo como vemos o mundo, neste caso concreto como vemos as memórias” D2_T2_P1_S.

xiii. Fomento dos valores éticos e estéticos

A observância deste critério não reuniu percentagem considerável, cifrando-se num valor de 0% dos aprendentes.

b) Pergunta 2: Que novas ideias ou factos aprendi?

Da análise conjunta dos dados, atinentes à pergunta 2 (Que novas ideias ou factos aprendi?), apreciaram-se as seguintes categorias de análise:

i. Relação da composição literária com a expressão pictórica

Este indicador ficou preenchido por 4% (1) dos discentes ao pronunciar-se sobre “o impacto que uma representação pictórica pode ter, especialmente junto de um poema (uma vez que formam um só)” D2_T2_P2_A.

ii. Conteúdo semântico da formulação “Câmara Escura”

Este tópico foi abordado por 12% dos aprendentes, afirmando ter aprendido “o significado de Câmara Escura” D2_T2_P2_O, naquilo que a mesma “consistia” D2_T2_P2_R, ficando o conhecimento “armazenado numa espécie de Câmara escura” D2_T2_P2_T.

iii. Distinção entre memória e fotografia

Na densificação deste ponto, 20% dos discentes patenteou ter aprendido “que apesar de a fotografia ser mais concreta e física, corresponde apenas à realidade, e que a memória é a verdade” D2_T2_P2_F. Acresce o destaque da “importância de não tirar, unicamente, fotografias mas sim de tentar criar memórias que nos possamos lembrar sempre” D2_T2_P2_J, dado que as memórias são muito mais fortes e fiáveis que outras formas de recordar, pois são algo que nos marcam e estão na nossa perspetiva” D2_T2_P2_N. Em conclusão, “a memória representa a verdade (de certa forma) e a fotografia a realidade (de certa forma)” D2_T2_P2_U.

iv. Papel determinante das emoções e estímulos na ativação da memória

Este traço temático mereceu a ponderação de 16% dos discentes, asseverando a existência de estímulos que nos fazem aceder às memórias “até as mais antigas que pensamos que já estão há muito esquecidas” D2_T2_P2_G. Enfatizando a mesma ideia, alguns aprendentes lembram que existem “vários tipos de estímulos que as (memórias) disputam” D2_T2_P2_S, reconhecendo “que é mais fácil recordar certas memórias através do cheiro (olfato)” D2_T2_P2_A.

v. Papel da memória na construção identitária da personalidade

Colmatando este quesito, 20% dos alunos salientou ter aprendido “que a memória tem um peso muito importante na formatação do nosso caminho, tornando-nos mais evoluídos” D2_T2_P2_C, permitindo “que o nosso ser cresça perante cada situação” D2_T2_P2_W, dado ser muito importante na formação do ser humano” D2_T2_P2_Y e no seu “desenvolvimento” D2_T2_P2_S.

vi. Análise, aprofundamento e estruturação de ideias sobre a temática analisada

Este tópico encontrou menção em 24% dos aprendentes, observando que “aprendi que a memória é algo muito mais complexo do que aparenta” D2_T2_P2_S, D2_T2_P2_Y, na medida em que, “fui capaz de aprofundar as ideias que tinha no que toca ao funcionamento e importância da memória” D2_T2_P2_V, bem como “compreender o (seu) valor de uma forma mais sensível e individual” D2_T2_P2_Q. Em suma, “consegui melhorar as ideias que tinha sobre as memórias” D2_T2_P2_E.

vii. Correlação entre córtex olfativo e o mecanismo da memória

O ponto temático presente encontrou tipificação em 4% dos discentes, ressaltando “que é mais fácil recordar certas memórias através do cheiro (olfato)” D2_T2_P2_X.

viii. Atividade seletiva da memória

Equacionando este tópico, 4% dos discentes consignou que “o conhecimento é armazenado numa espécie de Câmara escura, sendo que esta também poderá representar o esquecimento” D2_T2_P2_T.

ix. Pluralidade de abordagens suscitadas por um determinado tema

Focando este aspeto, 8% dos discentes observou que a sua aprendizagem se pautou pela constatação de que “existem diversas maneiras de atribuir significado a temáticas” D2_T2_P2_I, designadamente “diversas maneiras de interpretar a memória e o seu significado” D2_T2_P2_J.

x. Autodeterminação em função das ideias principais aprendidas

Aquilatando o registo deste item, 20% dos alunos refletiu que “quando começamos a ler um livro (...) podemos retirar novas ideias para aplicar no nosso dia a dia” D2_T2_P2_B, D2_T2_P2_L, D2_T2_P2_M. Aplicando ao caso concreto, “aprendi que as memórias fazem com que o nosso ser mude certas atitudes” D2_T2_P2_H, convertendo-nos em seres “mais evoluídos e capazes de tomar diferentes decisões” D2_T2_P2_C.

c) Pergunta 3: O que quero recordar destes dois textos? (texto verbal e texto pictórico)

Da análise conjunta dos dados, alusivos à pergunta 3 (O que quero recordar destes dois textos, texto verbal e texto pictórico?), apuraram-se os seguintes campos de análise:

i. Conceito de memória e sua importância

Enquadrando este quesito, 52% dos aprendentes assegura pretender recordar dos dois textos “a importância da memória para a nossa vivência” D2_T2_P3_A, D2_T2_P3_E, D2_T2_P3_G, D2_T2_P3_H, dispondo que elas “são valiosas e dignas de conservar” D2_T2_P3_D, ou seja, “são o que nos constitui” D2_T2_P3_U, acontecendo por vezes causar-nos “traumas” D2_T2_P3_G. Adiantam que a memória “é um dos instrumentos mais importantes que o ser humano tem ao seu dispor, dado que permite recordar tudo o que já aconteceu e que o marcou” D2_T2_P3_K. Na mesma linha de reflexão, um informante alude pretender recordar “o conceito de memória e de pensamento” D2_T2_P3_O, sendo ela indispensável D2_T2_P3_P, “insubstituível” D2_T2_P3_S, algo vital como o sangue D2_T2_P3_Q, D2_T2_P3_S. Acresce “que a memória representa o conhecimento e nos fornece imagens bastante vividas do nosso passado” D2_T2_P3_Q, cuja consequência aponta para a “importância de lembrar e de ter uma mente” D2_T2_P3_V.

ii. Relação memória/fotografia

Na observância deste item, 24% dos discentes acautelou pretender recordar dos dois textos “a importância das memórias e da fotografia” D2_T2_P3_A, lembrando que aquela “é mais fidedigna do que esta” D2_T2_P3_B, D2_T2_P3_L, ou seja, patenteia-se um “contraste” D2_T2_P3_F entre ambas. Reforçando o mesmo propósito, as memórias são dotadas de “um valor muito mais único e especial do que a fotografia” D2_T2_P3_Q. A razão desta posição radica no facto do pendor “mais realista e sentimental” D2_T2_P3_Q das memórias, enquanto que a “fotografia é apenas um momento congelado” D2_T2_P3_Q. Pretendendo ainda recordar o confronto memória e fotografia, um informante aduz o carácter “insubstituível (da memória), não equiparável ao registo fotográfico” D2_T2_P3_S.

iii. Carácter de verdade e seletivo da memória

Colmatando este ditame de abordagem, 8% dos aprendentes privilegiou como propósito para recordar dos dois textos “que as memórias são a verdade mais precisa do ser humano e que devem ser guardadas” D2_T2_P3_D, na medida em que irão “ser sempre uma parte de mim, subjetiva e seletiva” D2_T2_P3_Y.

iv. Ressignificação e reatualização da memória ao longo do tempo

Na densificação deste tópico, 16% dos discentes observou pretender recordar que as memórias “devem ser guardadas, mesmo que possam ser sujeitas a alterações” D2_T2_P3_I, na medida em que irão “sempre depender da realidade em que nos encontramos e do que sentimos” D2_T2_P3_Y, isto é, “dependem do nosso estado de espírito, como tal, podem trazer-nos felicidade ou tristeza” D2_T2_P3_W. Acresce como intuito para consolidar o facto de que algumas memórias “podem necessitar de ser remediadas” D2_T2_P3_N, sendo possível “afiná-las para se encontrar paz” D2_T2_P3_N.

v. Diálogo estabelecido entre a composição poética e o texto pictórico

Na moldura de registo deste indicador, 20% dos informantes anotou pretender reter destes dois textos “a capacidade de estabelecer um paralelismo entre a composição poética e a composição pictórica, visto ter sido capaz de fazer a mesma interpretação” D2_T2_P3_C. Com efeito, os informantes adiantam que o “texto pictórico, reforçando a mesma ideia, demonstra que o que se encontra em nossas memórias é tão vital quanto o sangue” D2_T2_P3_Q, dado que “sangue e memória estão interligados” D2_T2_P3_M. Face a esta “simbologia do sangue” D2_T2_P3_F, como ícone pictórico, asseveram “querer recordar a ideia de que a memória é algo vital ao ser humano, tal como o sangue (comparação feita na pintura)” D2_T2_P3_S.

vi. Conceito de Câmara Escura

Pronunciando-se quanto a este item, 8% dos informantes comenta, como desiderato, arquivar no seu conhecimento, o “que consiste uma câmara escura” D2_T2_P3_R, no sentido de que “a memória é um cofre ou uma câmara escura onde a luz entra através de um orifício” D2_T2_P3_X.

d) Pergunta 4: O que faço com esta informação?

Da análise conjunta dos dados, reportados à pergunta 4 (O que faço com esta informação?), divisaram-se as seguintes categorias de análise:

i. Armazenamento do conhecimento adquirido face às ideias principais/contributo para a aprendizagem, conhecimento e cultura

Na densificação deste tópico, 36% dos aprendentes declara que, face à informação assimilada, será seu intento “preservá-la” D2_T2_P4_C, D2_T2_P4_H, D2_T2_P4_J, D2_T2_P4_Y e “armazená-la, mas nunca esquecendo o principal” D2_T2_P4_H, em ordem a “continuar a minha posição de constante aprendizagem e contínuo trabalho no eu” D2_T2_P4_N. Nesta medida, a informação obtida será objeto de análise D2_T2_P4_O, D2_T2_P4_S e “acrescento ao meu conhecimento” D2_T2_P4_O. Acresce que propiciará “analisar melhor e compreender os textos da autora, de modo a me inteirar sobre os assuntos por ela tratados” D2_T2_P4_Q, bem como “a não me esquecer da ideia que o autor tentou passar” D2_T2_P4_Y. Em suma, “esta informação vai enriquecer a nível cultural” D2_T2_P4_R.

ii. Autodeterminação e aplicação na vida prática do quotidiano

Consagrando este preceito, 24% dos discentes afirma que providenciarão a informação alçada nos termos de tentar “aplicar todos os dias” D2_T2_P4_B, D2_T2_P4_M, em diversas situações D2_T2_P4_L, bem como utilizá-la no futuro” D2_T2_P4_E, visando “aproveitar melhor momentos futuros sem sentir necessidade de os fotografar” D2_T2_P4_J. Acresce que “tento ter mais atenção aos estímulos que despertam estas memórias” D2_T2_P4_C.

iii. Ponderação/reflexão/formação da opinião e espírito crítico

Colmatando este conteúdo, no confronto com a informação apreendida, 40% dos aprendentes proclama que a “considera” D2_T2_P4_D, “tendo um momento de introspeção” D2_T2_P4_D e ponderação D2_T2_P4_C “em algumas situações da minha vida” D2_T2_P4_C. Um dos informantes testemunha estabelecer “uma relação entre os dois aspetos (memória e fotografia) e verifico as semelhanças e diferenças entre estes” D2_T2_P4_A. Na mesma senda, acrescenta-se que “com esta informação posso apurar a conceção pessoal que já tinha das memórias e da importância que têm para a nossa vivência enquanto humanos” D2_T2_P4_P. No mesmo vetor de pensamento, outro informante observa que, “caso concorde com a mesma (informação), passo a adicioná-la ao meu conhecimento, ou seja, passa a fazer parte da forma como vejo o mundo à minha volta” D2_T2_P4_S. Na prossecução do seu argumento, discorre que, “se não concordar, procuro refutá-la, exercendo um exercício mental fundamentado para cultivar o meu espírito crítico” D2_T2_P4_S.

Outros informantes alegam utilizar a informação adquirida procedendo a uma mudança na “maneira de ver certas memórias” D2_T2_P4_W, bem como refletem D2_T2_P4_T, D2_T2_P4_U e desenvolvem a sua

“própria perspectiva” D2_T2_P4_U, nos termos de “formar uma opinião acerca do papel da memória em contraste com o papel da fotografia na vida do homem” D2_T2_P4_F.

iv. Curiosidade e pesquisa pelo tema

Concretizando este ponto, 4% dos discentes assegura que, “com a informação que obtive pela exposição a ambos os textos, foi-me despertado um interesse pela temática que me fará pesquisar sobre a mesma” D2_T2_P4_I.

v. Divulgação e transmissão da informação

Sob a regência deste requisito apreciativo, 8% dos aprendentes propala “partilhar a informação com outras pessoas” D2_T2_P4_L, bem como transmiti-la à “minha geração que parece não ser capaz de recordar momentos sem recurso o fotografias ou vídeos” D2_T2_P4_K.

vi. Desenvolvimento plural de abordagens de análise

Observando a determinação deste item, 4% dos discentes assevera que a informação aprendida lhes viabilizará explorar “novos pontos de vista” D2_T2_P4_V.

e) Pergunta 5: Qual era a intenção do escritor e do pintor ao comporem as suas obras?

Da análise conjunta dos dados, relativos à pergunta 5 (Qual era a intenção do escritor e do pintor ao comporem as suas obras?), derivaram os seguintes campos:

i. Transmissão de conhecimentos, perspectivas e sentimentos

Na esfera concetual deste tópico de análise, 88% dos informantes estatui que a intenção dos dois artistas, na composição das suas obras, “era transmitir ao leitor a importância da memória e o funcionamento do pensamento” D2_T2_P5_E, assim como “expor o seu ponto de vista sobre as memórias” D2_T2_P5_D (D2_T2_P5_J, D2_T2_P5_P, D2_T2_P5_U “e tudo o que lhes está ligado” (D2_T2_P5_D), ou seja, “sentimentos (...) pensamentos” D2_T2_P5_J e “anseios” D2_T2_P5_Q. Deste modo, pretendiam perpassar a mensagem imanente aos seus “ideais, estados de espírito e opiniões” D2_T2_P5_F, D2_T2_P5_O, D2_T2_P5_V, “abrindo uma nova via de raciocínio e interpretação” D2_T2_P5_I. Neste prisma de abordagem, surge a memória como “sinónimo de vida” D2_T2_P5_C, “fonte de conhecimento e aprendizagem bastante importante” D2_T2_P5_H, D2_T2_P5_T. Acresce que os dois autores queriam “mostrar que a memória é mais real, precisa e vivida do que a fotografia ou imagem” D2_T2_P5_X e como não se deteriora através da usura do tempo (“são isentas à passagem do tempo”) D2_T2_P5_N.

No mesmo paradigma de testemunho, cumpre destacar que os dois responsáveis pelas peças artísticas pretenderam “transmitir a ideia que a memória é um dos instrumentos mais importantes que o ser humano tem ao seu dispor, dado que permite recordar tudo o que já aconteceu e o marcou” D2_T2_P5_K. Neste sentido, “as memórias são vitais, preciosas e (...) imprescindíveis ao desenvolvimento humano” D2_T2_P5_S, sendo que podem ser percecionadas de ambas as maneiras (...) algo alegres ou algo que cause sofrimento” D2_T2_P5_W.

Em suma, a intenção dos dois autores é passar “uma ideia ou forma de pensamento ao leitor D2_T2_P5_M, a sua maneira de ver as coisas e o que está a sentir” D2_T2_P5_Y, isto é, o “seu modo de se expressar” D2_T2_P5_Q.

ii. Desafio à reflexão do público recetor

Na tipificação deste prisma de registo, 20% dos aprendentes consagra como intuito dos dois criadores “disponibilizar a sua opinião para que os leitores possam ponderar sobre o tema” D2_T2_P5_P e “refletir” D2_T2_P5_R, “estimulando-os deste modo” D2_T2_P5_I. Concomitantemente, pretende elucidá-los acerca das suas opiniões (“elucidando o seu público acerca das suas opiniões”) D2_T2_P5_J. A título de exemplo, um informante anota como desiderato dos dois autores “chamar a atenção de que temos de aproveitar mais o momento” D2_T2_P5_B.

iii. Função catártica

Testemunhando a apreciação deste indicador, 4% dos discentes comenta, como desígnio dos dois autores, “desabafar o que lhes passava na mente” D2_T2_P5_D.

Anexo XXIII – Questionário da Aplicação Didática 2: dados individuais**Pergunta 1: Qual o objetivo da leitura?**

D2_T2_P1_A:

O informante assume consciência de que o objetivo de leitura é a aquisição de “conhecimento”.

D2_T2_P1_B:

O informante certifica-se de que o propósito de leitura visa “enriquecer o vocabulário”, ao mesmo tempo que se investe em “melhorar as capacidades de interpretação”.

D2_T2_P1_C:

O informante assume que a finalidade da leitura radica no desenvolvimento da “capacidade de interpretação e na “capacidade de precisão de certos conteúdos”.

D2_T2_P1_D:

O informante inteira-se de que a leitura promove a aprendizagem, consubstanciada no ato de “aprender”.

D2_T2_P1_E:

O informante reflete o escopo da leitura como uma atitude vocacionada a “desenvolver as nossas capacidades de compreensão e interpretação”.

D2_T2_P1_F:

O informante revela-se cômico de que a leitura tem como objetivo “ganhar conhecimento”, “descobrir novos vocábulos”, bem como “saber interpretar as ideias e temáticas implícitas nas obras”.

D2_T2_P1_G:

O informante considera como finalidade da leitura a “aprendizagem”, a “descrição dos problemas”, assim como promove “uma abertura de horizontes/expetativas.

D2_T2_P1_H:

O informante pondera que o propósito da leitura é o enriquecimento a “nível cultural e literário”, cuja “imaginação é posta à prova”.

D2_T2_P1_I:

O informante ajuíza que o escopo da leitura é a “elaboração do espírito crítico”, ao confrontar-se com “ideias de outros”.

D2_T2_P1_J:

O informante consciencializa-se de que a finalidade da leitura é educar, permitindo o “desenvolvimento” dos “jovens” e futuros “adultos”, além de polarizar “o pensamento crítico em relação aos temas” tratados. Acresce que “transmite uma sensação de satisfação intelectual”.

D2_T2_P1_K:

O informante concebe o propósito lúdico da leitura ao designar esta como “um meio de entretenimento”. Acrescenta a possibilidade do leitor “conhecer outras realidades”, “novos vocábulos”, bem como “descobrir mais acerca de um determinado escritor”.

D2_T2_P1_L:

O informante delinea a finalidade da leitura como uma abertura de “novos horizontes”, a possibilidade de “conhecer novos mundos (reais ou não)”, os quais “ajudam a ter uma nova perspetiva acerca de diversos assuntos”. A estes pressupostos alia a amplitude e enriquecimento do vocabulário, em ordem a conferir pois um arsenal vocabular mais vasto.

D2_T2_P1_M:

O informante ajuíza que o principal objetivo de leitura é “desenvolver nos alunos uma melhor compreensão do que se lê”, “aprofunda” e “aperfeiçoa a expressão oral e escrita dos participantes”.

D2_T2_P1_N:

O informante pondera o escopo da leitura como “uma forma de receber conhecimento”, “aprofundar a (...) cultura” e “explorar ideias”.

D2_T2_P1_O:

O informante consagra o propósito da leitura como um mecanismo apto a “alargar o meu conhecimento” e “aprender conceitos novos”.

D2_T2_P1_P:

O informante formula a finalidade da leitura como um ato idóneo para “ganhar conhecimento das ideias e problemas que ocorrem na consciência do leitor”. Este facto, ao propiciar a ponderação “sobre diversos assuntos”, desencadeia a formação da “nossa opinião”, bem como a “aprendizagem”.

D2_T2_P1_Q:

O informante reflete como propósito da leitura o fomento de “conhecimentos do mundo real, da fantasia, da escrita formal”. Adiciona a estes requisitos o “desenvolvimento do senso crítico” e a “prática da língua”. Circunscrevendo-se ao texto poético analisado, “Câmara Escura”, de Ana Luísa Amaral, acrescenta o valor da leitura para o “entendimento da obra e da escrita da autora”, assim como “para a compreensão do género textual tratado”.

D2_T2_P1_R:

O informante esclarece que a leitura visa um apetrechamento mais robusto e rico a nível literário (“o objetivo da leitura é de nos enriquecer a nível literário”), assim como garante a aprendizagem de léxico (“aprendermos novos vocábulos”).

D2_T2_P1_S:

O informante assenta que a finalidade da leitura se centra no conhecimento de “diferentes pontos de vista em variados tópicos”. Face a esta possibilidade requestada pela leitura, é possível “desenvolver a nossa capacidade crítica”, além de originar uma metamorfose no olhar do sujeito, isto é, “mudar por vezes o modo como vemos o mundo”. A este propósito, o informante alude, a título de exemplo, que aquela mudança de ângulo de visão se centra, no caso concreto do poema analisado em aula, “Câmara Escura, de Ana Luísa Amaral, ao “modo como vemos as memórias”.

D2_T2_T:

O informante reforça o grau de extrema importância da leitura “para desenvolver o conhecimento do ser humano”.

D2_T2_P1_U:

O informante, focando-se no caso particular do poema analisado, assevera como escopo de leitura, “refletirmos e compreendermos a importância da memória”.

D2_T2_P1_V:

O informante, reportando-se à realidade específica do poema analisado, aduz, como objetivo de leitura, “a análise e interpretação do poema em questão”, pretendendo com estas operações mentais “deixar claro aquilo que se pretende transmitir”.

D2_T2_P1_W:

O informante aquilata como finalidade de leitura o “crescimento” e “conhecimento de algo”.

D2_T2_P1_X:

O informante avaliza, como desiderato de leitura, a relação do sujeito com a pluralidade de registos de abordagem, ao assegurar que “quando eu leio um texto tenho como finalidade relacionar-me com todos os pontos de vista”.

D2_T2_P1_Y:

O informante considera como objetivo de leitura “enriquecer o nosso vocabulário” e propiciar uma realização e reconhecimento intelectual ao acrescentar valor ao sujeito, isto é, “preencher a nossa alma”. Acrescem como outros propósitos o conhecimento de culturas, bem como “a maneira de pensar do autor e até algumas vivências”.

Pergunta 2: Que novas ideias ou factos aprendi?

D2_T2_P2_A:

O informante ajuíza que aprendeu “o impacto que uma representação pictórica pode ter, especialmente junto de um poema (uma vez que formam um só) ”.

D2_T2_P2_B:

O informante pondera como facto imanente à sua aprendizagem a possibilidade de “retirar novas ideias para aplicar no nosso dia a dia”, na medida em que, “quando começamos a ler um livro imaginamos as situações descritas nele”.

D2_T2_P2_C:

O informante inteira-se de que o filtro da sua aprendizagem se revelou na ideia de que “a memória tem um peso muito importante na formatação do nosso caminho tornando-nos mais evoluídos e capazes de tomar diferentes decisões”.

D2_T2_P2_D:

O informante valida a sua aprendizagem no facto de que as “emoções estão presentes em tudo”

D2_T2_P2_E:

O informante certifica-se que aprendeu a “melhorar as ideias que tinha sobre as memórias”.

D2_T2_P2_F:

O informante equaciona, como conteúdo retido na sua aprendizagem, o facto “que apesar da fotografia ser mais concreta e física, corresponde apenas à realidade, e que a memória é a verdade, mesmo que seja mais subjetiva”.

D2_T2_P2_G:

O informante codifica na sua aprendizagem “que existem estímulos que nos fazem acessar às memórias (até as mais antigas que pensamos que já estão há muito esquecidas).

D2_T2_P2_H:

(Não responde).

D2_T2_P2_I:

O informante certifica-se que aprendeu, numa pluralidade de abordagens, as “diversas maneiras de atribuir significado a temáticas, nomeadamente a ideia da distinção entre memórias e fotografia”.

D2_T2_P2_J:

O informante considera como matéria assimilada na sua aprendizagem as “diversas maneiras de interpretar a memória e o seu significado, e a importância de não tirar, unicamente, fotografias mas sim de tentar criar memórias de que nos possamos relembrar sempre”.

D2_T2_P2_K:

O informante valida este quesito da aprendizagem enunciando que “este poema permitiu-me retomar ideia já presente no meu pensamento de que a memória é um dos instrumentos mais importantes que o ser humano tem ao seu dispor, dado que permite recordar tudo o que já aconteceu e que o marcou”.

D2_T2_P2_L:

O informante reflete como nova ideia armazenada no seu conhecimento que “a leitura, muitas vezes, se assemelha com a realidade e que podemos aplicar muito do que aprendemos com a leitura no nosso dia a dia”.

D2_T2_P2_M:

O informante adjudica ao seu conhecimento o valor da leitura, dado que, mediante ela, “podemos retirar ideias para o nosso dia a dia”.

D2_T2_P2_N:

O informante cunha como facto aprendido “que as memórias são muito mais fortes e fiáveis que outras formas de recordar, pois são algo que nos marcou e estão na nossa perspetiva”.

D2_T2_P2_O:

O informante avalia que aprendeu “o significado de Câmara escura”.

D2_T2_P2_P:

O informante sustem como dado adquirido na sua aprendizagem a possibilidade de ter podido “analisar a conceção de memória da autora e como é que esta se expressa na vida de cada um”.

D2_T2_P2_Q:

O informante assevera que a sua aprendizagem proporcionou “aprofundar-me mais nos sentimentos afetivos passados pela autora no decorrer do texto e compreender o valor da memória de uma forma mais sensível e individual”.

D2_T2_P2_R:

O informante refere como ideia assimilada “o que consistia uma câmara escura”.

D2_T2_P2_S:

O informante assume consciência de que a sua aprendizagem versou sobre a ideia de que “a memória é algo muito mais complexo do que aparenta, havendo vários tipos de memórias e estímulos que as disputam. Acrescenta ter aprendido a importância da memória “no desenvolvimento do ser humano”.

D2_T2_P2_T:

O informante certifica-se quanto ao facto de ter retido a ideia de que “o conhecimento é armazenado numa espécie de Câmara escura, sendo que esta também poderá representar o esquecimento”.

D2_T2_P2_U:

O informante avalia como facto pertinente na sua aprendizagem a ideia de que “a memória representa a verdade (de certa forma) e a fotografia a realidade (de certa forma) ”.

D2_T2_P2_V:

O informante inteira-se que a sua aprendizagem assentou em “aprofundar as ideias que tinha no que toca ao funcionamento e importância da memória”.

D2_T2_P2_W:

O informante afirma-se cónscio de que “aprendi que as memórias fazem com que o nosso ser mude certas atitudes, cresça perante cada situação”.

D2_T2_P2_X:

O informante assenta ter aprendido “que é mais fácil recordar certas memórias através do cheiro (olfato)”.

D2_T2_P2_Y:

O informante sublinha ter assimilado “que a memória é mais complexa do que aparenta e que é muito importante na formação do ser humano”.

Pergunta 3: O que quero recordar destes dois textos? (texto verbal e texto pictórico)

D2_T2_P3_A:

O informante apura pretender recordar “a importância das memórias e da fotografia”.

D2_T2_P3_B:

O informante afirma o seu intuito de recordar “que a memória é mais fidedigna do que a fotografia”.

D2_T2_P3_C:

O informante comenta como sua intenção para recordar “ a capacidade de estabelecer um paralelismo entre a composição poética e a composição pictórica, visto ter sido capaz de fazer a mesma interpretação”.

D2_T2_P3_D:

O informante regista querer recordar que “as memórias são valiosas e dignas de conservar”.

D2_T2_P3_E:

O informante visa recordar “a importância da memória nas nossas vidas”.

D2_T2_P3_F:

O informante propõe-se recordar “o contraste entre a memória e a fotografia (texto verbal), bem como “a simbologia do sangue”.

D2_T2_P3_G:

O informante assevera querer relembrar a “importância das memórias”, assim como “o quanto elas nos afetam (como por exemplo traumas).

D2_T2_P3_H:

O informante revela ter a oportunidade de recordar “o tema abordado em ambos os textos”, acrescido da “interpretação feita na aula, por nós e pela professora”.

D2_T2_P3_I:

O informante sublinha, como seu propósito de recordar, a ideia aduzida de que “as memórias são a verdade mais precisa do ser humano e que devem ser guardadas, mesmo que possam ser sujeitas a alterações”.

D2_T2_P3_J:

O informante manifesta pretender recordar “ a importância da memória para a nossa vivência”.

D2_T2_P3_K:

O informante salienta querer recordar “a ideia invocada na questão anterior”, segundo a qual, “ a memória é um dos instrumentos mais importantes que o ser humano tem ao seu dispor, dado que permite recordar tudo o que já aconteceu e que o marcou”.

D2_T2_P3_L:

O informante destaca ser seu ensejo recordar “ que a memória é mais fidedigna do que a fotografia”.

D2_T2_P3_M:

O informante apresenta como desiderato para recordar o facto de que “o sangue e a memória estão interligados”.

D2_T2_P3_N:

O informante estabelece querer recordar “que as memórias podem necessitar de ser remediadas”, sendo possível “afiná-las para encontrar paz”.

D2_T2_P3_O:

O informante inteira-se quanto ao seu intuito de recordar “o conceito de memória e de pensamento”.

D2_T2_P3_P:

O informante alude como propósito “recordar que as memórias são indispensáveis e fazem parte da nossa vida”. Acresce, prosseguindo, que através delas é possível “recordar experiências, sentimentos e emoções”.

D2_T2_P3_Q:

O informante assume pretender recordar a comparação entre memória e fotografia, ou seja, “que as memórias a (eu poético) a lembram de um modo muito mais realista e sentimental, já a fotografia é apenas um momento congelado”. Pronunciando-se quanto ao texto pictórico, “reforçando a mesma ideia”, acautela recordar que “as nossas memórias são tão vitais quanto o sangue”.

D2_T2_P3_R:

O Informante assevera pretender recordar o conceito de Câmara escura, isto é “o que consiste uma câmara escura”.

D2_T2_P3_S:

O informante expõe, face ao “texto verbal”, como seu desiderato recordar “a importância da memória, visto que esta é insubstituível, não equiparável ao registo fotográfico ”. Focando o “texto pictórico”, e “reforçando a mesma ideia”, o informante valoriza recordar que as “memórias são tão vitais quanto o sangue”.

D2_T2_P3_T:

O informante privilegia querer recordar “que a memória representa o conhecimento”, além de que nos “fornece imagens bastante vividas do nosso passado”.

D2_T2_P3_U:

O informante ressalta querer recordar que “as memórias são o que nos constitui”.

D2_T2_P3_V:

O Informante determina propor-se recordar “as ideias principais de ambos os textos. O mesmo sugere que estas ideias “são essenciais para entender a importância de lembrar e de ter uma mente”.

D2_T2_P3_W:

O informante divisa pretender recordar que “as memórias dependem do nosso estado de espírito, tal como podem trazer-nos felicidade ou tristeza”.

D2_T2_P3_X:

O informante anota pretender recordar que “a memória é um cofre ou uma câmara escura onde a luz entra através de um orifício”.

D2_T2_P3_Y:

O informante acautela ser seu intuito recordar “que a memória vai sempre depender da realidade em que nos encontramos e do que sentimos”. Prosseguindo na sua resposta, dispõe que a memória “vai ser sempre uma parte de mim, subjetiva e seletiva”.

Pergunta 4: O que faço com esta informação?

D2_T2_P4_A:

No foro da informação obtida, o discente reflete que gizará “uma ralação entre os dois aspetos (memória e fotografia)”, bem como “verifico as semelhanças e diferenças entre estes”.

D2_T2_P4_B:

Face à informação recebida, o aprendente assevera a sua intenção de tentar “aplicar todos os dias”.

D2_T2_P4_C:

No confronto com a informação colhida, o aprendente assegura pretender “preservá-la para que a pondere em algumas situações da minha vida”.

D2_T2_P4_D:

Com a informação adquirida, o discente salienta que a considera (“considero-a”), mediante um momento de introspeção.

D2_T2_P4_E:

A informação captada será gerida em ordem a “formar uma opinião acerca do papel da memória em contraste com o papel da fotografia na vida do homem”.

D2_T2_P4_F:

A informação captada será gerida em ordem a “formar uma opinião acerca do papel da memória em contraste com o papel da fotografia na vida do homem”.

D2_T2_P4_G:

No seio da informação obtida, o discente garante atentar “aos estímulos que despertam estas memórias ao sentimento que a revivência das memórias causa”.

D2_T2_P4_H:

Sob o paradigma da informação alçada, o aprendente afirma o seu intuito de “preservá-la e armazena-la, mas nunca esquecendo o principal”.

D2_T2_P4_I:

Na operacionalização da informação recebida, o discente assegura que lhe foi “despertado um interesse pela temática que me fará pesquisar sobre a mesma”.

D2_T2_P4_J:

Na esteira da informação captada, o discente assume “manter esta informação sempre presente, para aproveitar melhor momentos futuros sem sentir necessidade de os fotografar”.

D2_T2_P4_K:

Com a informação assimilada, o aprendente declara que pretende “transmitir essa informação à minha geração, que parece não ser capaz de recordar momentos sem recurso a fotografias ou vídeos”.

D2_T2_P4_L:

No âmbito da informação recebida, o aprendente declara “aplicá-la em diversas situações”. Além disso, sustenta que pretende “partilhar a informação com outras pessoas”.

D2_T2_P4_M:

Na moldura da informação obtida, o discente dispõe que intentará “aplicar todos os dias”.

D2_T2_P4_N:

Pronunciando-se acerca da aplicação da informação adquirida, o aprendente manifesta o propósito de “continuar a minha posição de constante aprendizagem e contínuo trabalho no eu”.

D2_T2_P4_O:

No tablado da informação recebida, o aprendente assenta que “analiso-a”, bem como “acrescento ao meu conhecimento”.

D2_T2_P4_P:

Confrontando a informação recebida, o aprendente declara que “posso apurar a conceção pessoal que já tinha das memórias”, além de que lhe permite reconhecer a “importância que têm para a nossa vivência enquanto humanos”.

D2_T2_P4_Q:

A informação captada permitirá ao discente “analisar melhor e compreender os textos da autora”, facto este que lhe permitirá “inteirar (-se) sobre os assuntos por ela tratados”.

D2_T2_P4_R:

Perante a informação instalada, o aprendente assume que ela irá “enriquecer a nível cultural”.

D2_T2_P4_S:

No seio da informação colhida, o discente preceitua que, em primeiro lugar, “analiso a informação”. Após esta operação, “caso concorde com a mesma, passo a adicioná-la ao meu conhecimento, ou seja, passa a fazer parte da forma como vejo o mundo à minha volta”. Prosseguindo, adverte que “se não concordar, procuro refutá-la, exercendo um exercício mental fundamentado para cultivar o meu espírito crítico”.

D2_T2_P4_T:

Sob a regência da informação captada, o aprendente enuncia que “reflito como o ser humano é incapaz de aceder a certas memórias”.

D2_T2_P4_U:

Operando a informação assimilada, o discente esclarece que “reflito e desenvolvo a minha própria perspectiva”.

D2_T2_P4_V:

Face à informação apreendida, o aprendente patenteia que “exploro novos pontos de vista”.

D2_T2_P4_W:

Na configuração da informação colhida, o discente discorre que “mudo a maneira de ver certas memórias”.

D2_T2_P4_X:

(Não responde)

D2_T2_P4_Y:

Esclarecendo este quesito, o aprendente anota que “tento preservá-la (a informação) de modo a não me esquecer da ideia que o autor tentou passar”.

Pergunta 5: Qual era a intenção do poeta e do escritor da imagem ao comporem as suas obras?

D2_T2_P5_A:

Na resposta a este quesito, o discente enuncia que, “apesar de serem ligeiramente diferentes, podem ter aspetos que os unem”

D2_T2_P5_B:

Providenciando o preenchimento deste tópico, o aprendente manifesta como intenção dos dois autores “chamar a atenção de que temos de aproveitar mais o momento”.

D2_T2_P5_C:

Subsumindo o critério em destaque, o informante salienta como intenção manifestada pelo escritor do texto e da imagem “passar a mensagem de que a memória é sinónimo de vida”.

D2_T2_P5_D:

Visando colmatar o ponto assinalado, o aprendente postula que a intenção dos dois autores “era desabafar o que lhes passava na mente, neste caso a sua perspectiva sobre a memória e tudo o que lhe está ligado”.

D2_T2_P5_E:

Pretendendo consignar o tópico destacado, o informante esclarece ser conceção adrede dos dois poetas “transmitir ao leitor a importância da memória e o funcionamento do pensamento”.

D2_T2_P5_F:

Densificando o preceito solicitado, o discente fundamenta a intenção dos dois autores na transmissão dos “seus ideais, estados de espírito e opiniões”.

D2_T2_P5_G:

Na concretização do quesito estribado, o informante dilucida a intenção do poeta e do pintor como visando “expor o seu ponto de vista sobre as memórias que nos assolam”.

D2_T2_P5_H:

O discente reflete ser intenção dos autores, ao comporem as suas obras, “abordar o tema da memória e a importância que ela tem”.

D2_T2_P5_I:

No enquadramento da pergunta, o informante opina que a intenção dos dois autores “era abrir uma nova via de raciocínio e interpretação para estimular os leitores com o seu ponto de vista”.

D2_T2_P5_J:

O informante delimita ser intenção dos dois artistas “exponham os seus sentimentos e pensamentos em relação ao tema que abordaram, elucidando o público acerca das suas opiniões”.

D2_T2_P5_K:

O aprendente pondera, como intuito dos dois autores, ao comporem o seu objeto estético, “transmitir a ideia de que a memória é um dos instrumentos mais importantes que o ser humano tem ao seu dispor, dado que permite recordar tudo o que já aconteceu e que o marcou”.

D2_T2_P5_L:

Densificando o quesito solicitado, o discente configura, como propósito dos dois autores, “exponham a opinião (...) acerca desse assunto através de dois tipos diferentes de arte”.

D2_T2_P5_M:

Na resposta à formulação requestada, o informante ressalta, como intenção dos dois autores, “passar de um certo modo uma ideia ou uma forma de pensamento ao leitor”.

D2_T2_P5_N:

O discente discorre, como pretensão dos dois autores, “expressar a importância das memórias e como estas são isentas à passagem do tempo”.

D2_T2_P5_O:

Pretendendo concretizar a interpelação dirigida, o aprendente divisa, como propósito dos dois autores, “transmitir as suas ideias e pontos de vista sobre a memória e o pensamento”.

D2_T2_P5_P:

No enquadramento circunstancial do quesito tipificado, o informante positiva, como desígnio dos dois artistas, “expor de que modo encaram o tema da memória, procurando disponibilizar a sua opinião para que os leitores possam ponderar sobre o tema”.

D2_T2_P5_Q:

O discente, diligenciando a sua resposta, observa, como desiderato dos dois autores, “passar seus próprios anseios e opiniões através da sua arte, seu modo de se expressar”. O informante acrescenta acreditar “que, não muito diferente disso, os autores das obras almejavam transmitir os sentimentos em relação a determinados assuntos”.

D2_T2_P5_R:

Na moldura de abordagem requestada, o aprendente anota, como propósito dos dois autores, “refletirmos sobre a temática da memória e da fotografia”

D2_T2_P5_S:

O aprendente concebe, como intuito dos dois autores ao realizarem as suas obras, “transmitir-nos as ideias que (...) defendem, neste caso de que as memórias são vitais, preciosas e são imprescindíveis ao desenvolvimento humano”

D2_T2_P5_T:

Convergindo com o preceito questionado, o informante argui ser intenção do escritor e do poeta da imagem “mostrar que a memória é uma fonte de conhecimento e aprendizagem bastante importante”.

D2_T2_P5_U:

Na linha concetual da disposição inquirida, o aprendente acautela ser desiderato dos dois autores “expressar a sua perspetiva em relação à memória e a sua importância na vida humana.”

D2_T2_P5_V:

Satisfazendo a demanda do apelo, o discente consigna, como objetivo dos dois artistas, “exporem os seus pontos de vista e ideias”

D2_T2_P5_W:

No foro do preceito inquirido, o discente, pronunciando-se sobre os responsáveis pelas obras, dispõe como seu escopo, “mostrarem as memórias” e “ambas as maneiras como podemos ver estas algo alegres ou algo que cause sofrimento.”

D2_T2_P5_X:

Em sede da formulação questionada, o informante ajuíza, como intenção dos dois criadores, “mostrar que a memória é mais real, precisa e vivida, do que uma fotografia ou imagem”.

D2_T2_P5_Y:

O discente, no tablado da inquirição em apreciação, observa que “todos os artistas tentam mostrar aos leitores, ou apreciadores da sua arte, a sua maneira de ver as coisas e o que estão a sentir”. No mesmo estalão de entendimento, prossegue advertindo que “com estes dois artistas não foi diferente”.

Anexo XXIV – Produção de texto da Aplicação Didática 3: dados individuais

D3_T1_A:

O informante salienta como ideias principais a “intertextualidade com Fernando Pessoa ortónimo”, na medida em que a criação estética exige, no seu processo de fingimento artístico, uma “racionalização e intelectualização das emoções, consagrando-se uma dualidade entre os dois conceitos”. No binómio razão/emoção, o criador “recorre à razão e não às emoções”. A representação pictórica Mãe e Criança ilustra “o amor e proximidade entre a mãe e o filho”, desvelando-se uma relação de proteção”.

D3_T1_B:

(Não respondeu)

D3_T1_C:

O informante discorre como ideias principais “a explicação do amor de mãe e a sua importância”. Este conteúdo encontra conforto na representação pictórica, “pois ao ver-se uma mãe a dar colo a um filho transmite uma ideia de acolhimento, de afeto e principalmente de proteção”.

D3_T1_D:

(Não realizou)

D3_T1_E:

O discente dispõe como ideias principais a dicotomia estabelecida entre os dois conceitos razão e emoção, referindo que “é possível ver a batalha entre estes dois conceitos no poema”. Explica que nesta composição poética e representação pictórica “as emoções sobrepõem a razão”. Do mesmo modo pondera que “a razão está ligada à arte, mas por outro lado a emoção é ligada à vida”, sendo necessário ter existido substância de vida, “emoção verdadeira”, para que a mesma seja densificada e padronizada no código criativo.

D3_T1_F:

O informante divisa como ideias chave desenvolvidas nas duas representações estéticas “a temática do amor materno e também do fingimento artístico”. Reflete que “tanto o pintor como o poeta não constituem ambas as representações no momento da emoção, mas são o produto da intelectualização, o que significa que ambas as representações artísticas são um produto intelectual e não emocional”. Para este mesmo informante “o poema representa uma “aura mais positiva, luminosa enquanto que a imagem é, de certa forma, mais melancólica e trágica”.

D3_T1_G:

(Não respondeu)

D3_T1_H:

(Não realizou)

D3_T1_I:

O informante sobreleva como traços essenciais nas duas representações estéticas a “sobreposição das emoções à racionalidade” do fazer poético e pictórico. Adianta que “na composição poética é evidenciada a subjugação do eu profissional em relação ao eu pessoal e a influência notória de uma filha na sua mãe”. Acresce na composição pictórica “a ideia de proteção e afetividade entre mãe e filha”, essencial para a “tranquilidade e harmonia de ambos os sujeitos”.

D3_T1_J:

O informante assevera como ideias principais plasmadas nas duas composições estéticas “o amor que uma mãe nutre pelo seu filho ou filha”. Esclarece que no poema “podemos observar a grande proximidade entre o sujeito poético e a sua filha quando esta última surge e se senta ao colo do sujeito poético”. No seguimento da mesma liha temática e cotejando com a peça pictórica, assegura que “na pintura também podemos observar uma mãe a abraçar o seu filho que se encontra sentado no seu colo, à semelhança do poema”. No entanto, destringe que “no poema somos confrontados com a maneira temerenta como o sujeito poético descreve a sua filha”, enquanto que na pintura a temura apresenta-se “refletida na face da mãe”. A mesma informante acrescenta que “rodeada por um fundo algo deprimente, a progenitora parece mesmo assim sentir-se feliz, só por ter o seu bebé ao colo”.

D3_T1_K:

O informante apura como ideias principais “a importância do amor entre mãe e filhos, um amor incondicional com base no carinho e na ternura”. Esclarece que no poema, o sujeito poético “retrata de um modo carinhoso e temureto a entrada da sua filha no espaço físico em que ele se encontrava”. No mesmo tablado semântico, podemos observar na pintura uma mãe a segurar, cuidadosamente e de um modo protetor, o filho com os braços, o que transmite ao observador a ideia de segurança”.~

D3_T1_L:

O informante pondera como ideias principais a “relação dicotômica entre a emoção e a razão”, alegando que “o sentimento e a consciência do mesmo são dois estados que não podem existir em simultâneo, são incompatíveis e inconciliáveis (...) pois o eu artístico e o eu pessoal são disjuntos”. Na sua elucubração, o informante reflete que “para que seja possível criar arte (...) o artista tem de se afastar dos sentimentos e apelar à razão”. Porém, por vezes acontece que esse mundo inteligível é absorvido pelo mundo sensível (dionísio), pois existe uma sobreposição da emoção em relação à racionalização”. Reportando-se ao caso concreto do poema, o informante argumenta que “a vida e o eu pessoal assumem primazia sobre a arte (...) a filha furtou os versos e a arte do sujeito poético”. Na esteira do mesmo eixo de entendimento, o informante prossegue advertindo que a filha “anulou a sua arte (do sujeito poético) e a inspiração, pois o sujeito poético descentrou-se”, isto é, “a filha despertou a dimensão sensível e o eu artístico/racional (...) relegou-se para a condição de mãe, ou seja, para o eu pessoal”. A mesma informante conclui pela preeminência da emoção face à arte.

D3_T1_M:

(Não responde)

D3_T1_N:

O informante destaca como ideias principais, constantes na representação pictórica e no poema, “o poder do amor materno” e de como as emoções tiram ao sujeito poético a capacidade de produção artística”. Ao ajuizar as reflexões de Fernando Pessoa, o mesmo informante sublinha que a criação artística implica racionalização, algo que as emoções, como por exemplo o amor materno, perturbam”.

D3_T1_O:

O informante anota como ideias principais a perda da inspiração poética da mãe ao ser “interrompida pela sua filha enquanto escreve”. Pronunciando-se acerca da expressão pictórica observa que “a mãe encontra-se curvada, agarrada ao seu bebé”. Segundo a mesma informante, a sugestão das cores aponta para “um ambiente frio” facto que se compatibiliza com a atitude da “mãe a tentar aquecer o filho”.

D3_T1_P:

(Não respondeu)

D3_T1_Q:

(Não respondeu)

D3_T1_R:

(Não respondeu)

D3_T1_S:

Nas duas expressões estéticas, o informante preceitua como ideias principais a reflexão sobre o “nascimento da arte”. Explica que “para produzir uma qualquer obra, tem de haver uma racionalização dos sentimentos, ou seja, o artista não sente aquilo que transmite através de uma obra enquanto a produz”. Enfatizando a mesma linha de orientação, acautela que “um verdadeiro artista é obrigado a separar os sentimentos e a razão no momento da criação artística, para que esta seja concretizada”, tem de se desligar do mundo sensível”. Segundo o mesmo informante, os tons de azul da pintura figuram a “frieza com que o pintor se subjuga para criar a obra”. O informante conclui, emitindo um juízo valorativo, ao detetar uma “pequena ironia, visto que para criar algo com valor interpretativo na esfera sentimental temos de estar ausentes de qualquer sentimento e deixarmos a nossa razão tomar conta de nós”.

D3_T1_T:

O informante avaliza como ideias principais o “fingimento artístico” e a “intelectualização das emoções” pelo criador estético. Prossegue afirmando que este “fingimento” configura uma “verdade”.

D3_T1_U:

(Não respondeu)

D3_T1_V:

O informante dilucida como ideias principais a reflexão sobre o jogo dual entre emoções e razão. Esclarece que “no poema (...) é notória a força das emoções em relação à razão”. Tal compreensão assume forma no facto de que “a entrada da filha do sujeito poético foi o suficiente para mudar completamente o rumo da ação”. Mais pormenorizadamente observa que “o sujeito poético estava a tentar escrever e foi interrompido, deixando-se levar pelo carinho, amor e afeto que sente pela filha”, concluindo quanto à predominância do valor das emoções neste texto poético.

D3_T1_W:

(Não respondeu)

D3_T1_X:

O informante aduz como ideias principais a consciência estética do artista no momento da produção criativa.

D3_T1_Y:

(Não respondeu)

Anexo XXV – Questionário da Aplicação Didática 3: análise conjunta dos dados

O questionário constante no Projeto “Compreensão de leitura: a instrução explícita de estratégias”, aplicado aos alunos, compagina as seguintes perguntas: pergunta 1: Qual o objetivo de leitura?; pergunta 2: Que novas ideias ou factos aprendi?; pergunta 3: O que quero recordar destes dois textos? (texto verbal e texto pictórico); pergunta 4: O que faço com esta informação?; pergunta 5: Qual era a intenção do escritor e do pintor ao comporem as suas obras?

a) Pergunta 1: Qual o objetivo da leitura?

Da análise conjunta dos dados, adstritos à pergunta 1 (Qual o objetivo da leitura?), apuraram-se as seguintes categorias:

i. Considerações concretas alusivas ao poema analisado

Este indicador foi assinalado por 28% dos aprendentes, propalando como objetivo de leitura “chegar à conclusão que a filha representa para a mãe o que o poema representa para o eu poético” D3_T2_P1_B, bem como “perceber que para a realização de um poema é preciso estar-se atento e recetivo à inspiração que nos assola” D3_T2_P1_J. Acresce como escopo de leitura “refletir sobre a relação entre o eu pessoal e o eu artístico” D3_T2_P1_S, ponderação esta que anuncia uma “relação de intertextualidade com o conceito pessoano de fingimento artístico” D3_T2_P1_S. Outros informantes expõem como escopo de leitura “entender o amor incondicional de mãe” D3_T2_P1_W e “transmitir a ideia de que existe uma dualidade entre emoção e razão” D3_T2_P1_L. Com efeito, neste último caso, a leitura do poema visa “estabelecer a dicotomia criada entre razão e emoção, sendo o papel de mãe, o eu pessoal, sentimental, e o eu poético a razão e inspiração da escrita” D3_T2_P1_Q, assistindo-se à “incompatibilidade do eu artista e do eu pessoal” D3_T2_P1_N.

ii. Aquisição de conhecimento/Aprendizagem

O preenchimento deste indicador foi assegurado por 12% dos discentes, os quais salientaram, como objetivo da leitura, “aumentar o nosso conhecimento” D3_T2_P1_T, bem como “aprender mais em relação a vários temas” D3_T2_P1_K e “depararmo-nos com novos conceitos” D3_T2_P1_P.

iii. Agilizar as capacidades de compreensão, análise e interpretação

Esta categoria foi mencionada por 24% dos aprendentes, segundo os quais é objetivo de leitura “compreender as ideias transmitidas pelo escritor e pelo pintor” D3_T2_P1_A, D3_T2_P1_F, bem como “desenvolver a mente e a capacidade de interpretar” D3_T2_P1_M, D3_T2_P1_E, D3_T2_P1_U, D3_T2_P1_V e “analisar” D3_T2_P1_V.

iv. Aporte cultural e literário/Confronto de diferentes abordagens de análise/Desenvolvimento de ideias

Este operador mereceu defesa de 24% dos discentes, cujo objetivo de leitura reside na aprendizagem e abertura de “horizontes” D3_T2_P1_G, bem como no conhecimento e análise de “novos pontos de vista” (D3_T2_P1_I, D3_T2_P1_O, aprendendo e analisando a visão e ideias de vários autores” D3_T2_P1_P e permitindo estabelecer “associações entre o poema e a realidade” D3_T2_P1_F. Deste modo se tornará passível uma evolução intelectual D3_T2_P1_K.

v. Fomento do espírito crítico

Colmatando este tópico, 4% dos aprendentes refere que o propósito de leitura alicerça-se em “elucidar-nos o espírito crítico, de modo a tornarmo-nos mais aptos a interpretar situações” D2_T2_P1_I.

vi. Enriquecimento lexical

Este indicador postulou comentário de 4% dos discentes, pronunciando-se nos termos da leitura permitir “diversificar o nosso vocabulário” D3_T2_P1_K.

b) Pergunta 2: Que novas ideias ou factos aprendi?

Da análise conjunta dos dados, reportados à pergunta 2 (Que novas ideias ou factos aprendi?), resultaram as seguintes categorias:

i. Dicotomia Mundo Inteligível/Mundo Sensível

Na densificação deste critério, 16% dos discentes afirma ter aprendido que existe uma “relação entre razão/ emoção e arte/vida D3_T2_P2_B, D3_T2_P2_E, constatando que “aprofundi a minha opinião no âmbito da luta entre emoções e razão” D3_T2_P2_V. Com efeito, “é preciso contrabalançar as várias áreas da vida” D3_T2_P2_U.

ii. Racionalização das emoções no código estético

No foro deste operador, 8% dos discentes declara ter aprendido que a “inspiração pertence ao domínio do pensamento” D3_T2_P2_F, ou seja, “para criar arte necessitamos de deixar de parte os nossos sentimentos, de modo a racionalizá-los, para poder introduzi-los em obras, sejam elas escritas ou não” D3_T2_P2_S.

iii. Primazia da Vida sobre a Arte

Este traço temático mereceu a ponderação de 16% dos discentes, os quais asseguram ter aprendido que para o “eu lírico há uma sobreposição da emoção à racionalização” D3_T2_P2_F, isto é, o “eu pessoal supera o eu poético” D3_T2_P2_I, na medida em que “com a entrada da filha, o sujeito poético desfocou-se do seu trabalho” D3_T2_P2_I. Na verdade, o poema permite “refletir como um ato espontâneo e natural, como a chegada da filha, pode roubar a inspiração da mãe, fazendo prevalecer o eu pessoal” D3_T2_P2_Q. Concluindo, “o instinto maternal sobrepõe-se à necessidade do sujeito poético ser efetivamente poeta” D3_T2_P2_J.

iv. Relação maternal

Colmatando este quesito temático, 8% dos aprendentes anota ter aprendido “a importância do amor de mãe e como este é tão forte” e significativo D3_T2_P2_P. A assimilação do conteúdo “relação mãe-filha, sentimentos e inocência” D3_T2_P2_O, constituiu outro aspeto destacado.

iv. Articulação da composição literária com a expressão pictórica

No preenchimento desta categoria, 4% dos discentes assevera ter assimilado como conteúdo a “dualidade de ideias entre as obras escrita e pictórica” D3_T2_P2_A.

v. Estilização concetual do real

Este tópico encontrou menção em 4% dos aprendentes, nos termos de que “aprendi novas relações entre conceitos (metáforas)” D3_T2_P2_U.

c) Pergunta 3: O que quero recordar destes dois textos? (texto verbal e texto pictórico)

Da análise conjunta dos dados, atinentes à pergunta 3 (O que quero recordar destes dois textos, texto verbal e texto pictórico?), resultaram as seguintes categorias:

i. Dicotomia Mundo Inteligível (razão)/Mundo Sensível (emoção)

Esta categoria ficou preenchida com 16% dos discentes, os quais referiram querer recordar destes dois textos “a relação entre o ato de criação artística e a problemática das emoções e da razão” D3_T2_P3_V, isto é, “a diferença entre razão e emoção” D3_T2_P3_L, D3_T2_P3_A, na medida em que o “eu sentimental muitas vezes está distante do eu racional e poético” D3_T2_P3_Q.

ii. Metáfora do amor maternal identificado com o mundo sensível

Na moldura de registo deste indicador, 20% dos aprendentes anotou pretender reter destes dois textos a “temática do amor maternal” D3_T2_P3_F, D3_T2_P3_K, D3_T2_P3_U e o modo “como os laços que unem mãe e filha são descritos” D3_T2_P3_P, podendo “fazer mudar a maneira de viver” D3_T2_P3_W.

iii. Racionalidade do código estético

No enquadramento deste quesito, 16% dos aprendentes assegura pretender recordar dos dois textos “que a criação nem sempre será algo tão espontâneo” D3_T2_P3_Q. Nesta linha de entendimento, os “sentimentos são intelectualizados” D3_T2_P3_T, poderão ter surgido de uma experiência, “base anterior” D3_T2_P3_T, D3_T2_P3_S, consubstanciada na “importância da inspiração” D3_T2_P3_F.

iv. Primazia da vida (emoção) face à racionalidade do código estético

Na observância deste ditame, 20% dos discentes destaca como seu propósito recordar que “não deveríamos recorrer sempre à razão, usar as nossas emoções é extremamente importante” D3_T2_P3_E, dado que “o amor de mãe é sobressaliente face à arte criadora” D3_T2_P3_I, como atesta a expressão “e um sorriso bem maior que o dos meus versos” D3_T2_P3_X. Com efeito, “coisas simples podem interromper os nossos planos” D3_T2_P3_O, quando o “sentimento se sobrepõe à razão” D3_T2_P3_N.

d) Pergunta 4: O que faço com esta informação?

Da análise conjunta dos dados, reportados à pergunta 4 (O que faço com esta informação?), dilucidaram-se as seguintes categorias:

i. Retenção de conteúdos

Sob a regência deste requisito apreciativo, 4% dos discentes apura ser seu intento “guardar e interiorizar esta interpretação” D3_T2_P4_C.

ii. Desenvolvimento e aprofundamento da capacidade interpretativa, aplicada a outras composições estéticas

Consagrando esta categoria, 12% dos aprendentes afirma que recuperarão a informação alçada, nos termos de que “interpreto novos poemas” D3_T2_P4_B. Com efeito, esta informação será aplicada “a outras obras e construções poéticas” D3_T2_P4_F, ao mesmo tempo que “penso para lá do que está escrito” D3_T2_P4_G.

iii. Intertextualidade

Colmatando este critério, no confronto com a informação apreendida, 4% dos aprendentes consigna que promove uma “intertextualidade entre obras” D3_T2_P4_A.

iv. Apuramento da expressão escrita

Na densificação deste tópico apreciativo, 8% dos discentes estatui que, face à informação assimilada, será seu intuito disponibilizá-la “no futuro para melhorar a minha escrita” D3_T2_P4_E, enriquecendo-a D3_T2_P4_S.

v. Ponderação/reflexão/formação da opinião e espírito crítico

Concretizando este ponto de abordagem, 24% dos aprendentes preconiza mobilizar a informação captada, a fim de refletir “sobre o poder das relações familiares e a forma de o transmitir através de representações pictóricas e composições estéticas” D3_T2_P4_I, bem como “posso analisar melhor a relação mãe/filha entre as pessoas à minha volta” D3_T2_P4_P. Acresce que tal informação nos leva a “refletir sobre a ideia e criação de alguma obra, pois ao contrário do que pensamos exige concentração e esforço” D3_T2_P4_Q, facto este que “pode servir também de inspiração para qualquer que seja o propósito” D3_T2_P4_U. Este eixo de entendimento dá vulto à ideia de que com esta informação é possível “ganhar um melhor espírito crítico, bem como fundamentar mais a minha opinião pessoal no que toca ao assunto”

D3_T2_P4_V. Deste modo, afigurar-se-á suscetível “pegar em situações banais e atribuir-lhes significado acrescentado” D3_T2_P4_S.

vi. Autodeterminação e aplicação na vida prática do quotidiano

Configurando este preceito, 16% dos discentes anota diligenciar esta informação para aplicá-la “na minha vida pessoal” D3_T2_P4_K, de “forma prática” D3_T2_P4_U, a diversas situações D3_T2_P4_L. Por outro lado, a mesma informação também é passível de permitir “tentar controlar-me no que toca às emoções positivas, mas também deixar-me levar pelas emoções positivas” D3_T2_P4_N.

e) Pergunta 5: Qual era a intenção do escritor e do pintor ao comporem as suas obras?

Da análise conjunta dos dados, adstritos à pergunta 5 (Qual era a intenção do escritor e do pintor ao comporem as suas obras?), apuraram-se as seguintes categorias:

i. Transmissão de conhecimentos, perspetivas e sentimentos

Na esfera concetual deste tópico de análise, 68% dos aprendentes consagra que a intenção dos dois artistas, ao comporem as suas obras, se plasmava em “mostrarem os seus pontos de vista (...) e os seus sentimentos” D3_T2_P5_G, D3_T2_P5_K, D3_T2_P5_V, “expetativas sobre o mundo interior” D3_T2_P5_T, bem como “transmitir emoções que sentiram ou mostrar as circunstâncias por que passaram” D3_T2_P5_J, D3_T2_P5_U, D3_T2_P5_E. Nesta medida, “procuravam partilhar a sua visão” D3_T2_P5_P e “ideias” D3_T2_P5_M, D3_T2_P5_F. Com efeito, mediante a figuração estética, os dois autores veicularam como ideias a “relação entre mãe e filha e o facto de esta ter importância superior à arte poética” D3_T2_P5_B. Na verdade, através da forma estilizada dos dois autores, demonstrativa do “poder do amor materno” D3_T2_P5_N, D3_T2_P5_O, D3_T2_P5_W e de como este “pode aniquilar o racional” D3_T2_P5_W, afigura-se possível atribuir “um significado acrescido e mais rico a interações banais (como a de uma mãe com a filha)” D3_T2_P5_S, como é o caso da matriz semântica consubstanciada na “diferença entre o eu pessoal e o eu racional” D3_T2_P5_L.

ii. Desafio à reflexão do público recetor

Tipificando este tablado de abordagem, 12% dos informantes comenta, como desígnio dos dois autores, “dar a conhecer ao leitor alguma mensagem” D2_T2_P5_M, visando “despertar pensamentos e ideias nos leitores/observadores” D3_T2_P5_P, sensibilizando-os D3_T2_P5_C.

Anexo XXVI – Questionário da Aplicação Didática 3: dados individuais

Pergunta 1: Qual o objetivo da leitura?

D3_T2_P1_A:

O informante certifica-se que o objetivo da leitura visa “compreender as ideias transmitidas pelo escritor e pelo pintor”.

D3_T2_P1_B:

O informante assume consciência que o propósito da leitura é “chegar à conclusão que a filha representa para a mãe o que o poema representa para o eu poético”.

D3_T2_P1_C:

(Não respondeu)

D3_T2_P1_D:

(Não respondeu)

D3_T2_P1_E:

O informante reflete que o escopo da leitura pretende “desenvolver as nossas capacidades de interpretação”.

D3-T2_P1_F:

O informante ajuíza que o objetivo da leitura visa “compreender o que o poeta nos quer transmitir e estabelecer associações entre o poema e a realidade”.

D3_T2_P1_G:

O informante concebe como propósito da leitura “aprender, abrir horizontes”.

D3_T2_P1_H:

(Não respondeu)

D3_T2_P1_I:

O informante consciencializa-se de que a finalidade da leitura repousa em “dar-nos a conhecer novos pontos de vista”, bem como a “elucidar-nos o espírito crítico, de modo a tornar-nos mais aptos a interpretar situações”.

D3_T2_P1_J:

O informante inteira-se de que o objetivo da leitura “deste poema é perceber que para a realização de um poema é preciso estar-se atento e receptivo à inspiração que nos assola”.

D3_T2_P1_K:

O informante aduz como objetivo de leitura “aprender mais em relação a vários temas”, assim como “diversificar o nosso vocabulário” e “evoluir intelectualmente”.

D3_T2_P1_L:

O informante formula como finalidade da leitura “transmitir a ideia de que existe uma dualidade entre emoção e razão”.

D3_T2_P1_M:

O informante ajuíza que o objetivo da leitura reside em “desenvolver a mente”, bem como otimizar “a capacidade de interpretar”.

D3_T2_P1_N:

O informante consagra como objetivo da leitura “demonstrar a incompatibilidade do “eu artista” e do “eu pessoal”.

D3_T2_P1_O:

O informante aquilata como finalidade da leitura “obter informação”, assim como “analisar pontos de vista”

D3_T2_P1_:

O informante reflete como propósito da leitura “depararmo-nos com novos conceitos”, tal como aprender e analisar “a visão e ideias de vários autores”.

D3_T2_P1_Q:

O informante, reportando-se ao poema analisado, considera como objetivo da leitura “estabelecer a dicotomia criada entre razão e emoção, sendo o papel de mãe, o eu pessoal, sentimental, e o eu poético a razão e inspiração da escrita”.

D3_T2_P1_R:

(Não realizou).

D3_T2_P1_S:

O informante consigna como objetivo de leitura “refletir sobre a relação entre o “eu” pessoal e o “eu” artístico”, bem como “estabelecer uma relação de intertextualidade com o conceito pessoano de “Fingimento artístico”.

D3_T2_P1_T:

O informante avaliza como objetivo de leitura “aumentar o nosso conhecimento”

D3_T2_P1_U:

O informante delinea como escopo de leitura “tentar interpretar as ideias do poeta”.

D3_T2_P1_V:

O informante giza como propósito de leitura a “análise e interpretação do poema, bem como das temáticas nele retratadas”.

D3_T2_P1_W:

O informante consciencializa-se de que o escopo da leitura visa “entender o incondicional amor de mãe”

D3_T2_P1_X:

(Não respondeu)

D3_T2_P1_Y:

(Não realizou).

Pergunta 2: Que novas ideias ou factos aprendi?

D3_T2_P2_A:

O informante refere como conteúdo assimilado a “dualidade de ideias entre as obras escrita e a pictórica”.

D3_T2_P2_B:

O informante assume consciência de que a sua aprendizagem versou sobre a relação entre razão/emoção e arte/vida.

D3_T2_P2_C:

(Não respondeu)

D3_T2_P2_D:

(Não respondeu)

D3_T2_P2_E:

O informante equaciona como conteúdo retido na sua aprendizagem “ que a razão e a emoção têm uma grande relação entre si”, além de configurarem “impacto” no processo da escrita.

D3_T2_P1_F:

O informante valida a sua aprendizagem no facto de “que para o eu lírico há uma sobreposição da emoção à racionalização”. Acresce revelar-se cômico ter aprendido que “a inspiração pertence ao domínio do pensamento”.

D3_T2_P2_G:

(Não respondeu)

D3_T2_P2_H:

(Não respondeu)

D3_T2-P2_I:

O informante certifica-se quanto à retenção da ideia de que “o eu pessoal supera o eu poético, ou seja, com a entrada da filha o sujeito poético desfocou-se do seu trabalho”

D3_T2_P2_J:

O informante sustem como dado adquirido na sua aprendizagem “a forma como o instinto maternal sobrepõe-se à necessidade do sujeito poético ser, efetivamente, poeta”.

D3_T2_P2_K:

O informante apura que “não aprendi nada de novo”.

D3_T2_P2_L:

(Não respondeu)

D3_T2_P2_M:

(Não respondeu)

D3_T2_P2_N:

(Não respondeu)

D3_T2_P2_O:

O informante assenta ter aprendido a “relação mãe-filha, sentimentos, inocência.

D3_T2_P2_P:

O informante sustem como conteúdo retido na sua aprendizagem “a importância do amor de mãe e de como este é tão forte” no seu significado.

D3_T2_P2_Q:

O informante sublinha que o poema faz “refletir” como “um ato espontâneo e natural, como a chegada da filha, pode roubar a inspiração da mãe, fazendo prevalecer o eu pessoal”.

D3_T2_P2_R:

(Não realizou)

D3_T2_P2_S:

O informante inteira-se que a sua aprendizagem repousou na reflexão de que “para criar arte necessitamos de deixar de parte os nossos sentimentos, de modo a racionalizá-los, para poder introduzi-los em obras (sejam elas escritas ou não) ”.

D3_T2_P2_T:

(Não respondeu)

D3_T2_P2_U:

O informante avalia como conteúdo pertinente na sua aprendizagem “novas relações entre conceitos (metáforas) ”, bem como ser necessário “contrabalançar as várias áreas da vida”.

D3_T2_P2_V:

O informante ajuíza como dado aprendido o facto de que “aprofundi a minha opinião no âmbito da luta entre emoções e razão”.

D3-T2_P2_W:

(Não respondeu)

D3_T2_P2_X:

(Não respondeu)

D3_T2_P2_Y:

(Não respondeu)

Pergunta 3: O que quero recordar destes dois textos? (texto verbal e texto pictórico)

D3_T2_P3_A:

O informante apura pretender recordar a “Racionalização/ Intelectualização de ideias”.

D3_T2_P3_B:

(Não respondeu)

D3_T2_P3_C:

(Não respondeu)

D3_T2_P3_D:

(Não respondeu)

D3_T2_P3_E:

O informante regista querer recordar que “não deveríamos recorrer sempre à razão, usar as nossas emoções é extremamente importante”.

D3_T2_P3_F:

O informante propõe-se recordar “a temática principal_ o “amor maternal”, bem como “a importância da inspiração”.

D3_T2_P3_G:

O informante assevera querer recordar “as ideias neles presentes”.

D3_T2_P3_H:

(Não respondeu).

D3_T2_P3_I:

O informante sublinha, como seu propósito de recordar, “que o amor de mãe supera qualquer obstáculo e que é sobressaliente face à arte criadora”.

D3_T2_P3_J:

O informante manifesta pretender “recordar a emoção de conforto que os dois textos transmitem ao ler”, assim como “observar a forma não pura como estes demonstram o amor de mãe”.

D3_T2_P3_K:

O informante salienta querer “recordar o quão importante é o amor entre mãe e filhos”.

D3_T2_P3_L:

O informante destaca ser seu ensejo recordar “a diferença entre razão e emoção”.

D3_T2_P3_M:

(Não respondeu).

D3_T2_P3_N:

O informante estabelece querer recordar “que o sentimento se sobrepõe à razão”.

D3_T2_P3_O:

O informante alude como propósito recordar “que coisas simples podem interromper os nossos planos”.

D3_T2_P3_P:

O informante diligencia “recordar como os laços entre mãe e filha são descritos pela autora e na pintura.

D3_T2_P3_Q:

O informante providencia recordar “a subtileza dos acontecimentos narrados nos textos (apresentados de forma muito subtil e, ao mesmo tempo, espontânea e repentina), em que “o eu sentimental muitas vezes está distante do eu racional e poético e que a criação nem sempre será algo tão espontâneo como a chegada da filha no escritório, de mansinho”.

D3_T2_P3_R:

(Não respondeu).

D3_T2_P3_S:

O informante admite querer “recordar que a poesia pode ser feita sobre qualquer tópico, seja ele qual for”.

D3_T2_P3_T:

O informante divisa pretender recordar que “os sentimentos intelectualizados poderão ter surgido de uma base anterior”.

D3_T2_P3_U:

O informante ressalta querer recordar “a ideia de amor materno”, bem como ser necessário “contrabalançar as várias áreas da vida”.

D3_T2_P3_V:

O informante anota pretender recordar “a relação entre o ato da criação artística e a problemática das emoções e da razão”.

D3_T2_P3_W:

O informante acautela ser seu intuito recordar “o quanto o amor de mãe pode fazer mudar a maneira de viver”.

D3_T2_P3_X:

O informante privilegia querer recordar o seguinte segmento textual: “E um sorriso bem maior que o dos meus versos”.

D3_T2_P3_Y:

(Não respondeu).

Pergunta 4: O que faço com esta informação?

D3_T2_P4_A:

No foro da informação obtida, o discente reflete que gizará uma “intertextualidade entre obras”.

D3_T2_P4_B:

Face à informação recebida, o aprendente assevera que a sua intenção assenta em interpretar “novos poemas”.

D3_T2_P4_C:

No confronto com a informação colhida, o discente assegura pretender “guardar e interiorizar esta interpretação”.

D3_T2_P4_D:

(Não realizou).

D3_T2_P4_E:

Com a informação adquirida, o informante salienta que a disponibilizará “no futuro para melhorar a minha escrita”.

D3_T2_P4_F:

A informação captada será gerida em ordem a “aplicar a outras obras e construções poéticas”.

D3_T2_P4_G:

Em sede de informação obtida, o discente garante “penso para além do que está escrito”.

D3_T2_P4_H:

(Não realizou).

D3_T2_P4_I:

Sob o paradigma da informação alçada, o aprendente afirma “reflito sobre o poder das relações familiares e da forma de o transmitir através de representações pictóricas e composições poéticas”.

D3_T2_P4_J:

(Não respondeu).

D3_T2_P4_K:

Com a informação assimilada, o discente declara pretender aplicá-la “indiretamente na minha vida pessoal”.

D3_T2_P4_L:

No âmbito da informação recebida, o aprendente proclama aplicá-la “em diversas situações”.

D3_T2_P4_M:

(Não respondeu)

D3_T2_P4_N:

Na moldura da informação obtida, o discente dispõe ser seu intuito “por um lado tentar-me controlar no que toca às emoções positivas mas também deixar-me levar pelas emoções positivas”.

D3_T2_P4_O:

(Não respondeu).

D3_T2_P4_P:

Pronunciando-se acerca da aplicação da informação adquirida, o aprendente considera que “com esta informação posso analisar a relação mãe/filha entre as pessoas à minha volta”.

D3_T2_P4_Q:

Confrontando informação recebida, o discente apura que “tal informação nos leva a refletir sobre a ideia e criação de alguma obra, pois ao contrário do que pensamos, exige concentração e esforço”.

D3_T2_P4_R:

(Não realizou).

D3_T2_P4_S:

Perante a informação captada, o aprendente assume que, “com estas noções enriqueço a minha própria escrita, tentando pegar em situações banais e atribuir-lhes significado acrescentado”.

D3_T2_P4_T:

No seio da informação colhida, o discente preceitua que “reflito”.

D3_T2_P4_U:

Sob a regência da informação captada, o aprendente enuncia que “tento utilizá-la de forma prática”, além de “pode servir também de inspiração para qualquer que seja o propósito”.

D3_T2_P4_V:

Operando a informação assimilada, o discente esclarece “ganhar um melhor espírito crítico”, além de “fundamentar mais a minha opinião pessoal no que toca ao assunto”.

D3_T2_P4_W:

(Não respondeu).

D3_T2_P4_X:

(Não respondeu).

D3_T2_P4_Y:

(Não respondeu).

Pergunta 5: Qual era a intenção do escritor e do pintor ao comporem as suas obras?

D3_T2_P5_A:

(Não respondeu)

D3_T2_P5_B:

Na resposta a este quesito, o discente enuncia, como intuito dos dois autores, “chamar a atenção que o amor familiar está acima de qualquer profissão”.

D3_T2_P5_C:

Subsumindo o critério em destaque, o informante enuncia, como intenção dos dois autores, “sensibilizar e fazer o leitor perceber certas temáticas”.

D3_T2_P5_D:

(Não respondeu).

D3_T2_P5_E:

Visando colmatar o ponto assinalado, o aprendente postula que a intenção dos dois autores visava “mostrar-nos o impacto das emoções”.

D3_T2_P5_F:

Pretendendo consignar o tópico destacado, o informante esclarece ser conceção adrede dos dois autores “transmitir as suas ideias e emoções, quer estas sejam presentes ou passadas”.

D3_T2_P5_G:

Na concretização do quesito estribado, o informante dilucida a intenção do poeta e do escritor como diligenciando mostrar “os seus pontos de vista sobre este assunto (mães e filhos) ”.

D3_T2_P5_H:

(Não respondeu).

D3_T2_P5_I:

O discente reflete ser intenção dos dois autores, ao comporem as suas obras “ salientar a relação entre mãe e filha e o facto de esta ter importância superior à arte poética”.

D3_T2_P5_J:

No enquadramento da pergunta, o informante opina que os dois autores “pretendiam transmitir emoções que sentiram ou mostrar as circunstâncias por que passaram”.

D3_T2_P5_K:

O informante delimita ser intenção dos dois artistas “demonstrar o sentimento presente entre eles e os seus filhos: um amor terno e incondicional”

D3_T2_P5_L:

O aprendente pondera como intuito dos dois autores “alertar para a diferença entre o eu pessoal” e o eu racional”.

D3_T2_P5_M:

Densificando o quesito solicitado, o discente configura, como propósito dos dois autores “dar a ensinar ao leitor alguma mensagem, ideia que pretendiam passar com as suas obras”.

D3_T2_P5_N:

Na resposta à formulação requestada, o informante ressalta, como intenção dos dois autores, “demonstrar o poder do amor materno”.

D3_T2_P5_O:

O discente discorre, como pretensão dos dois autores, “transmitir o amor maternal”.

D3_T2_P5_P:

Pretendendo concretizar a interpelação dirigida, o aprendente divisa, como propósito dos dois autores, “partilhar a sua visão”, bem como “despertar pensamentos e ideias nos leitores/observadores”.

D3_T2_P5_Q:

(Não respondeu).

D3_T2_P5_R:

(Não realizou).

D3_T2_P5_S:

No enquadramento circunstancial do quesito tipificado, o informante positiva, como desígnio dos dois artistas “atribuírem um significado acrescido e mais rico a interações banais (como a de uma mãe com a filha) que nos fazem refletir sobre a própria natureza da arte contemporânea”.

D3_T2_P5_T:

O discente, diligenciando a sua resposta, observa, como desiderato dos dois autores, “transmitirem-nos os seus sentimentos e provavelmente as suas expectativas sobre o mundo interior”.

D3_T2_P5_U:

Na moldura de abordagem requestada, o aprendente anota, como propósito dos dois autores, “expor em palavras ideias de emoções e situações e transmitir”.

D3_T2_P5_V:

Reportando-se ao registo desta pergunta, o discente assevera que “penso que as criações artísticas, ou pelo menos a maioria delas, são feitas de forma a que o artista possa expressar o que sente/pensa, sendo essa a sua intenção”.

D3_T2_P5_W:

O aprendente concebe, como intuito do escritor “explicar como o amor à criança pode aniquilar o racional”. Como intenção do escritor, o informante assegura que seria “mostrar o amor de mãe sendo o mais forte de todos”.

D3_T2_P5_X:

(Não respondeu).

D3_T2_P5_Y:

(Não respondeu).

Anexo XXVII – Produção de texto da Aplicação Didática 4: dados individuais

D4_T1_A:

O informante destaca como ideias principais inscritas no excerto da obra que “a relação entre Lídia e Ricardo Reis é algo físico e carnal (ao contrário de Mercenda que é idealizado)”, não obstante as “diferenças sociais entre as duas personagens”.

D4_T1_B:

Nas duas representações estéticas, o informante traça como ideias principais a “relação escondida e carnal” de Ricardo Reis e Lídia.

D4_T2_C:

O informante salienta como eixos fundamentais ser “facilmente identificável uma igualdade de significado” e “extensa relação” entre a linha de interpretação do texto e da pintura, dado que “em ambas se retrata um amor escondido” e clandestino. As figuras masculina e feminina presentes na peça pictórica identificam-se “com o namoro de Lídia e Ricardo Reis, vivido no escuro, devido às diferenças sociais entre ambas as personagens”. O amor físico que os une encontra continuidade com a pintura de René Magritte, “pois os rostos estão tapados”, inviabilizados de “transmitir o sentimento”.

D4_T1_D:

No texto literário e texto pictórico, o informante giza como ideias principais a ausência de “sentimentos profundos” na relação amorosa. Com efeito, “no quadro vemos dois indivíduos de cara tapada beijando-se, sem se tocarem, desta forma é possível interpretar a superficialidade da relação (apenas atração física) e é fácil remete-la para a relação de Ricardo Reis e Lídia”.

D4_T1_E:

O informante extrai como ideias principais, plasmadas no fragmento textual e na pintura, o “amor proibido de Ricardo Reis e Lídia”, lembrando que a figuração pictórica representa um casal, cujos rostos se encontram ocultos, “com sacos” a cobri-los.

D4_T1_F:

O informante equaciona como ideias principais, presentes nas duas representações, a “relação proibida” vivida pelo casal. Na representação pictórica Os Amantes, os “panos utilizados para cobrir o rosto do casal impedem a identificação da sua pessoa/entidade, encobrendo-os”. Esta configuração “pode ser a manifestação de um amor mais carnal e físico, em similitude com o amor de Ricardo Reis e Lídia, já que Lídia é uma simples criada de hotel e Reis é um médico”.

D4_T1_G:

O informante reflete que a “essência” da obra literária e da obra pictórica consagra “semelhanças”, quando “analisadas mais profundamente”. As ideias principais daquelas duas composições estéticas preconizam “um relacionamento mal visto pela sociedade, clandestino, mensagem que se pode associar às caras tapadas” em Os Amantes.

D4_T1_H:

(Não respondeu).

D4_T1_I:

O informante foca como ideias principais “a caracterização de Ricardo Reis saramaguiano”, obedecendo a um “determinismo radical”, dada a sua conduta ser comandada unicamente por “ações instintivas”. Com efeito, o “amor que Reis nutre por Lídia é um sentimento carnal e superficial, que se baseia na fuga de responsabilidade e compromisso”. Estas ilações articulam-se com a “representação pictórica Os Amantes, de René Magritte”, cuja figuração consubstancia “dois indivíduos com o rosto tapado, o que salienta uma relação que dá ênfase às emoções sensoriais e físicas, ou seja, relacionadas com o corpo”. O informante conclui que “quer o excerto da obra de Saramago, quer a pintura de Magritte representam, embora de diferentes formas, a importância e saliência dos sentidos e instintos numa relação amorosa, havendo uma correlação entre Ricardo Reis e Lídia e o casal da figura pictórica”.

D4_T1_J:

O informante sustem como ideias principais a relação “secreta” de Ricardo Reis e Lídia, “devido não só às diferentes classes sociais que cada um integra, mas também porque Ricardo Reis se recusa a assumir uma

relação mais séria”. Estabelecendo uma continuidade com a peça pictórica de Magritte Os Amantes, observa que mediante esta obra “também nos deparamos com uma relação ilícita, facto demonstrado pelos sacos que cobrem a cara das figuras representadas”. O mesmo informante ajuíza, concluindo, “que pode ser sinal de diferentes classes sociais, à semelhança de Lídia e Ricardo Reis”, bem como “da vergonha que tal relação pode acarretar” ou ainda ser “um sinal de relações extraconjugais”.

D4_T1_K:

O informante assegura que “o excerto da obra (...) relaciona-se de forma quase perfeita com a representação pictórica debatida”. Nesta linha de entendimento, acautela como ideias principais o facto de a relação de Ricardo Reis e Lídia “simbolizar” um “caráter carnal e sexual”. Este mesmo enunciado encontra complementaridade na peça pictórica Os Amantes. Com efeito, o detalhe figurativo formulado mediante “sacos na cabeça dos dois seres humanos”, patenteia a sua condição de “estranhos”, ausente de laços afetivos estreitos.

D4_T1_L:

O informante reflete como ideias principais, ser possível articular “a relação destes dois personagens (Ricardo Reis e Lídia) com a imagem apresentada”. Nesta medida, pondera que “o facto de o casal, no quadro, apresentar as caras tapadas, remete-nos para uma relação carnal, uma relação onde o físico se destaca e os sentimentos são postos à parte”. Prosseguindo no seu discurso, ajuíza que “o facto de as entidades serem anónimas, também nos leva à ideia de a relação entre Ricardo Reis e Lídia ser secreta, com alguma vergonha, uma vez que ele era médico, de alto estatuto social e ela uma simples empregada de hotel”.

D4_T1_M:

(Não respondeu).

D4_T1_N:

O informante sublinha como ideias principais, veiculadas nas duas obras estéticas, “a fuga às responsabilidades”. Na verdade, “as duas composições estéticas relacionam-se”, na medida em que, se o fragmento da obra literária “explora o determinismo e a inexorabilidade da vida, e de como alguém pode aproveitar isto para se desresponsabilizar”, a composição pictórica Os Amantes “pode ser analisada como a fuga da responsabilização que vem com o assumir de uma relação”. Em suma, emitindo um juízo de valor, conclui que “as duas composições estéticas relacionam-se, representando a fuga às responsabilidades”.

D4_T1_O:

(Não respondeu).

D4_T1_P:

O informante ressalta como ideias principais a relação de Lídia e Ricardo Reis “baseada no instinto”, configurando “um caráter carnal”, firmando-se então numa “vertente mais física”, onde “o sentimento é posto de lado”. O informante esclarece, por fim, que “ideias como esta podem ser observadas na pintura Os Amantes, onde pela representação das caras tapadas se procura destacar a impessoalidade da relação e os seus fundamentos físicos e instintivos”.

D4_T1_Q:

(Não respondeu).

D4_T1_R:

(Não respondeu).

D4_T1_S:

(Não respondeu).

D4_T1_T:

O informante extrai como ideias principais “os traços determinísticos de ambas as personagens”, Ricardo Reis e Lídia, observando-se “uma versão mais carnal do amor”. Nesta isotopia, discorre “que o instinto é característico do animal, mas o homem libera em certos casos um medo que faz condensar as suas ações em puras facetas animais”.

D4_T1_U:

O informante destaca como ideias principais propaladas nas duas obras “uma rejeição à ligação real e profunda”. Na verdade, “Os Amantes encontram-se de cara tapada, beijando-se, sem realmente se beijarem ou tocarem, um beijo absolutamente superficial onde o prazer é o único objetivo”. Esta mesma ideia encontra eco no “fragmento textual”, cujas personagens, “Ricardo Reis e Lúcia, também só têm este objetivo”. Com efeito, “o compromisso assusta-os e o desapego atrai-os”.

D4_T1_V:

O informante acautela como ideias principais “ a relação de Ricardo Reis e Lúcia, intensa mas escondida”, marcada pela clandestinidade “devido às diferenças sociais que existem entre os dois personagens”. Segundo a mesma informante, “esta ligação pode ser comparada à pintura Os Amantes, onde podemos ver duas figuras com um saco na cabeça, cobrindo-lhes completamente o rosto, que se beijam_a relação existe, está lá, mas as pessoas nela envolvidas são uma incógnita”.

D4_T1_W:

O informante chama à colação como ideias principais “o amor carnal existente entre Ricardo Reis e Lúcia e as suas consequências, neste caso a gravidez de Lúcia”. Estabelecendo um nexos de conjugação com a composição pictórica, “podemos observar um casal com um pano na cabeça, de maneira que não seja possível a sua identificação”. Esta “paixão carnal” vivida pelos amantes, encontra linha de continuidade com o casal Ricardo Reis e Lúcia da obra literária.

D4_T1_X:

(Não respondeu).

D4_T1_Y:

(Não respondeu).

Anexo XXVIII— Questionário da Aplicação Didática 4: análise conjunta dos dados

O questionário formulado no Projeto “Compreensão de leitura: a instrução explícita de estratégias”, aplicado aos alunos, configura as seguintes perguntas: pergunta 1: Qual o objetivo de leitura?; pergunta 2: Que novas ideias ou factos aprendi?; pergunta 3: O que quero recordar destes dois textos, texto verbal e texto pictórico?; pergunta 4: O que faço com esta informação?; pergunta 5: Qual era a intenção do escritor e do pintor ao comporem as suas obras?

a) Pergunta 1: Qual o objetivo da leitura?

Da análise conjunta dos dados, reportados à pergunta 1 (Qual o objetivo de leitura?), apuraram-se as seguintes categorias:

i. Agilizar as capacidades de compreensão, análise e interpretação

Concretizando este critério de abordagem, 32% dos aprendentes alude como finalidade de leitura “ensinar os leitores como interpretar textos complexos” D4_T2_P1_D, D4_T2_P1_E, D4_T2_P1_I, D4_T2_P1_V, bem como “desenvolver as nossas capacidades intelectuais” D4_T2_P1_V. Estes princípios consubstanciam-se na compreensão da “obra” D4_T2_P1_C e sua “contextualização” D4_T2_P1_V, nomeadamente “compreender a relação entre Lídia e Ricardo Reis” D4_T2_P1_B, “analisar as circunstâncias e os sentimentos que elas despertam, tanto nas personagens como nos leitores” D4_T2_P1_J, além de “interpretar as relações presentes e tentar percebê-las” D4_T2_P1_U.

ii. Aquisição de conhecimento/aprendizagem

Na densificação desta categoria, 28% dos discentes equaciona que o objetivo da leitura, ao propor-se “enriquecer o conhecimento” D4_T2_P1_L, D4_T2_P1_M, D4_T2_P1_T, visa, no caso concreto dos textos abordados, “discutir acerca do determinismo e o quão o destino é inexorável, para além de definirmos as características psicológicas dos personagens” D4_T2_P1_F. Acresce “identificar e diferenciar as personalidades de Ricardo Reis e Lídia, estabelecendo uma relação entre personagens, ainda que estas possuam características muito diferentes” D4_T2_P1_Q. Ainda a este propósito, a leitura visa transmitir uma “noção (...) dos diferentes sentimentos que a notícia da gravidez provoca em Ricardo Reis” D4_T2_P1_G. Por último, configura desígnio de leitura “saber o fardo que o homem carrega ao estar sujeito à liberdade e saber que ninguém nasce homem, somos responsáveis por quem somos e por quem nos formamos” D4_T2_P1_Q.

iii. Exploração de ideias/confronto de diferentes abordagens de análise/valorização da reflexão e espírito crítico

Este indicador encontrou menção em 36% dos informantes, segundo os quais a finalidade da leitura, ao assentar na “elaboração do raciocínio pensante” D4_T2_P1_I, propõe-se refletir sobre vários assuntos” D4_T2_P1_Y, designadamente “sobre certas correntes filosóficas, como o determinismo” D4_T2_P1_S, D4_T2_P1_F, D4_T2_P1-N e “relacionar esses conceitos com o modo de atuar das personagens” D4_T2_P1_S. Acresce como objetivo de leitura “estabelecer uma ligação entre Ricardo Reis pessoano e saramaguiano” D4_T2_P1_H, potenciando o “espírito crítico e pensamentos face ao que nos é apresentado” D4_T2_P1_P. Por último, reportando-se ao fragmento textual analisado, numa relação dialógica com os textos filosóficos abordados, um informante aduz que “mesmo em momentos difíceis deveríamos tirar o peso das coisas, sendo sinceros com a situação problema” D4_T2_P1_X e “libertar” D4_T2_P1_N.

iv. Prazer intelectual/Educação da personalidade

No preenchimento deste preceito, 4% dos informantes alega ser propósito de leitura “dar a oportunidade para que todos os alunos descubram o prazer de ler e que este se torne uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal do leitor” D4_T2_P1_D.

v. Desenvolvimento da imaginação e criatividade

No registo de abordagem deste operador, 4% dos informantes estatui que a leitura configura como desiderato potenciar a “imaginação e criatividade da cada um” D4_T2_P1_W.

vi. Ampliar a gama lexical

Na tipificação deste campo, 12% dos discentes apura como propósito de leitura “enriquecer o vocabulário” D4_T2_P1_Y, D4_T2_P1_A, D4_T2_P1_R.

b) Pergunta 2: Que novas ideias ou factos aprendi?

Da análise conjunta dos dados, alusivos à pergunta 2 (Que novas ideias ou factos aprendi?), resultaram os seguintes campos:

i. Analisar e interpretar um enunciado textual

Na tipificação deste campo concetual, 12% dos informantes salienta que aprendeu a “interpretar” D4_T2_P2_B e “analisar um texto” D4_T2_P2_T, ratificando que “há diferentes maneiras de analisar um texto” D4_T2_P2_T, D4_T2_P2_W.

ii. Contexto histórico social (século XX, década de 30)

Em sede deste preceito, 4% dos aprendentes assevera sentir-se mais familiarizado “com os padrões sociais da época que o texto retrata e como os diferentes tipos de relações humanas que se podem estabelecer” D4_T2_P2_P.

iii. Caracterização das personagens (representações do amor)

No preenchimento desta categoria, 24% dos discentes dispõe ter aprendido “as características da personalidade de Ricardo Reis e Lídia” D4_T2_P2_G, designadamente a matriz de pensamento do protagonista D4_T2_P2_V, estribado no carácter clandestino do seu relacionamento amoroso D4_T2_P2_V. Esta atitude, traduzida na “representação do amor” D4_T2_P2_H, permite dissertar quanto à “diferença entre o amor carnal e o amor idealizado” D4_T2_P2_A, dado que Ricardo Reis “divide-se em dois amores que o confundem” D4_T2_P2_Q. Com efeito, esta postura denuncia a ausência de “relações amorosas profundas” D4_T2_P2_U.

iv. Articulação Literatura e outras Artes/Filosofia

Este indicador ficou colmatado por 8% dos informantes, dispondo ter aprendido “a relacionar a literatura com outros tipos de arte” D4_T2_P2_L, bem como ter ficado surpreendido com a “filosofia integrada na literatura” D4_T2_P2_D.

v. Conceitos filosóficos de ação, liberdade, responsabilidade, ética e vontade

No enquadramento deste juízo, 32% dos discentes assegura ter assimilado como conteúdo, “a importância da ação no desenvolvimento da personalidade” D4_T2_P2_H, cuja matéria propugnada nas “diferenças entre ações instintivas e ações racionais” D4_T2_P2_I e sufragada no preceito de que “cada ação requer responsabilização e consequências” D4_T2_P2_F, D4_T2_P2_N, clarifica a ideia de que o homem não nasce “pré-feito” D4_T2_P2_S, D4_T2_P2_M. Com efeito, “ele forma-se com base nas suas escolhas” D4_T2_P2_S, as quais podem denegri-lo na crueldade D4_T2_P2_O da sua natureza animal, ou enobrece-lo na sua racionalidade, face à assunção de um patamar superior de consciência e entendimento. Ricardo Reis, ao eximir-se ao compromisso de responder, juntamente com Lídia, pela gravidez desta D4_T2_P2_Q, sublinha o seu carácter volúvel e instável, seguindo deterministicamente os ditames preconizados num guião literário.

vi. Heterónimo pessoano e saramaguiano

Este quesito foi abordado por 4% dos aprendentes, observando ter retido na sua aprendizagem “a diferença entre o heterónimo pessoano e saramaguiano” D4_T2_P2_J.

vii. Maior conhecimento do autor da obra

Na densificação deste ponto, 4% dos aprendentes diligencia que aprendeu “mais sobre a escrita de Saramago” D4_T2_P2_E.

viii. Vocabulário

No foro de apreciação desta determinação, 4% dos informantes esclarece ter aprendido “algum vocabulário” D4_T2_P2_R.

c) Pergunta 3: O que quero recordar destes dois textos? (texto verbal e texto pictórico)?

Da análise conjunta dos dados, configurados na pergunta 3 (O que quero recordar destes dois textos, texto verbal e texto pictórico), formularam-se as seguintes categorias:

i. Representações do amor

No enquadramento deste campo, 52% dos aprendentes consagra como seu intuito recordar “a representação do amor” D4_T2_P3_C, D4_T2_P3_K, nomeadamente a “relação” de Lídia e Ricardo Reis D4_T2_P3_D, D4_T2_P3_E, bem como “os fatores que provocam amores proibidos, como a condição social e os preconceitos” D4_T2_P3_F. A dicotomia entre um amor platónico e carnal registou outro tópico apontado pelos discentes D4_T2_P3_I, D4_T2_P3_J, D4_T2_P3_S, D4_T2_P3_T, D4_T2_P3_W. Nesta isotopia, acresce a reflexão de dois discentes, os quais assentam pretender recordar “o medo de entregar-se completamente a alguém, tanto com Ricardo Reis a esquivar-se das amarras criadas com Lídia, quanto aos amantes da pintura de René Magritte que não se comprometem por inteiro” D4_T2_P3_Q, bem como a ponderação “que existe quem não queira ter relações amorosas profundas devido à maneira de ver a vida” D4_T2_P3_U. Em suma, “as relações podem ter motivações e valores diferentes” D4_T2_P3_P.

ii. Reflexão sobre condutas determinísticas

Tipificando a moldura de abordagem desta categoria, 8% dos informantes anota que é seu desígnio recordar, ao arrepio do preceituado nos princípios filosóficos da corrente determinística, que “desprender das responsabilidades (...) retira satisfação” D4_T2_P3_N. Com efeito, é mister “encontrar um caminho por onde seguir e que nesse caminho temos de nos rever e identificar D4_T2_P3_O.

iii. Articulação composição verbal/texto pictórico

Diligenciando o preenchimento deste indicador, 16% dos discentes declara providenciar recordar “a importância de relacionar textos verbais com textos pictóricos” D4_T2_P3_L, D4_T2_P3_G, dado que esta relação dialógica afigurou-se um meio adequado para estabelecer uma identificação entre as ideias principais veiculadas em ambas as narrativas estéticas. Com efeito, “o texto pictórico fundamenta o texto verbal e vice versa” D4_T2_P3_A, quanto à condição de uma completa ausência, abstenção e inércia face à assunção responsável de compromissos” D4_T2_P3_Q.

iv. Obra em geral

Na densificação deste ponto, 12% dos aprendentes apura querer “recordar esta bela história” D4_T2_P3_H, e “as novas ideias” D4_T2_P3_R, ou seja, “recordar tudo aquilo sobre a obra que vai ser preciso no futuro” D4_T2_P3_V.

v. Segmento textual determinado do fragmento da obra trabalhado

No postulado deste ditame, 4% dos discentes patenteia propor-se recordar a passagem textual aludida “se não quiser partilhar o menino, não faz mal, fica sendo filho de pai incógnito” D4_T2_P3_X.

d) Pergunta 4: O que faço com esta informação?

Da análise conjunta dos dados, constantes na pergunta 4 (O que faço com esta informação?), apuraram-se as seguintes categorias:

i. Armazenamento do conhecimento adquirido face às ideias principais

Na densificação deste critério, 20% dos discentes assegura que a informação recebida permitirá “armazenar mais informação de literatura” D4-T2_P4_C, pelo que a guardará cuidadosamente “de modo a relembrar o mais importante/marcante” D4_T2_P4_H, e para se “enriquecer ainda mais” D4_T2_P4_R. Deste modo, haverá um acréscimo no conhecimento D4_T2_P4_O e subsequente “empatia” D4_T2_P4_U.

ii. Aplicação e relação com aprendizagens futuras/menor acuidade na capacidade de interpretar

Na matéria desta categoria, 32% dos aprendentes declara aplicar futuramente a informação assimilada D4_T2_P4_E, D4_T2_P4_W em “futuras aprendizagens” D4_T2_P4_G, “trabalhos” D4_T2_P4_L, “exames” D4_T2_P4_V e “outro tipo de textos e imagens” D4_T2_P4_A. Consequentemente, “vou ter maior capacidade de interpretar outros excertos no futuro” D4_T2_P4_J, designadamente, “nas minhas próximas leituras, conseguirei reparar nos traços característicos das relações amorosas” D4_T2_P4_I.

iii. Desenvolvimento plural de abordagens de análise/melhor compreensão da obra literária

Conforme estatui este campo, 8% dos discentes esclarece que “as informações apresentadas no texto são importantes para ajudar-nos a compreender a obra e as personalidades de Ricardo Reis e Lídia” D4_T2_P4_Q, além de espoletarem uma “nova perspetiva à leitura da obra” D4_T2_P4_S.

iv. Ponderação/reflexão/consciencialização/ autodeterminação

No postulado deste quesito, 26% dos aprendentes formula ser seu intento utilizar a informação “de forma adequada na vida pessoal” D4_T2_P4_K, tentando “refletir” D4_T2_P4_T, D4_T2_P4_W e curando de maior “cuidado quando ajo, pensando no que faço e consciencializando-me das consequências das minhas ações” D4_T2_P4_N. Acresce que será “mais fácil compreender as situações em que os outros se encontram ou que eu me posso encontrar” D4_T2_P4_P. Ainda neste campo, um informante aduz que a nova informação permiti-lo-á refletir “acerca da hipocrisia presente na sociedade e o quão preconceituosa esta pode ser” D4_T2_P4_F.

e) Pergunta 5: Qual era a intenção do escritor e do pintor ao comporem as suas obras?

Da análise conjunta dos dados, aquilatados na pergunta 5 (Qual era a intenção do escritor e do pintor ao comporem as suas obras?), configuraram-se os seguintes campos:

i. Transmissão de conhecimentos, perspetivas e sentimentos

Colmatando o preenchimento deste campo, 64% dos discentes postula como intenção do escritor e do pintor, ao comporem as suas obras, “transmitir mensagens num tom metafórico” D4_T2_P5_O D4-T2_P5-G, D4_T2_P5_Q, as quais podem concretizar-se em “sentimentos, ideias, opiniões” D4_T2_P5-H, D4_T2_P5_E, D4_T2_P5_J, D4_T2_P5_K, D4_T2_P5-L, D4_T2_P5-M, D4_T2_P5-T, D4_T2_P5_V e “críticas sociais” D4_T2_P5_V. Pretendendo consubstanciar estas duas obras, os aprendentes adiantam ser intuito dos dois artistas “mostrar ao leitor uma nova forma de ver o amor” D4_T2_P5_C, com base na distinção entre o amor carnal/físico e o amor idealizado D4_T2_P5_V, D4_T2_P5_F, pronunciando-se acerca dos “fundamentos em que uma relação amorosa pode assentar” D4_T2_P5_P. Além da sugestão de “amor velado” D4_T2_P5_Q, os dois autores tinham a finalidade de “transmitir a ideia de que as ações têm consequências” D4_T2_P5_N, bem como pretendiam “discutir a inexorabilidade da vida” D4_T2_P5_N.

ii. Desafio à reflexão crítica do público recetor

Na tipificação desta categoria, 20% dos aprendentes anota densificar propósito dos dois autores “fazer o leitor/observador refletir” D4_T2_P5_L, D4_T2_P5_P, D4_T2_P5_U, influenciando-o D4_T2_P5_M. Com efeito, o escritor pretendia “despertar o espírito crítico face ao comportamento humano” D4_T2_P5_I.

Anexo XXIX – Questionário da Aplicação Didática 4: dados individuais**Pergunta 1: Qual o objetivo da leitura?**

D4_T2_P1_A:

O informante dispõe que o objetivo da leitura visa “aumentar o nosso vocabulário”

D4_T2_P1_B:

O informante saliente que o propósito da leitura assenta em “compreender a relação entre Lúdia e Ricardo Reis”.

D4_T2_P1_C:

O informante inteira-se de que a finalidade da leitura reside em “compreender a obra e personificar as personagens”.

D4_T2_P1_D:

O informante reflete como escopo da leitura “dar a oportunidade para que todos os alunos descubram o prazer de ler e que este se torne uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal do leitor”, bem como “ensinar os leitores como interpretar textos complexos”.

D4_T2_P1_E:

O informante pondera a leitura como uma prática vocacionada para “desenvolver as nossas capacidades de interpretação e leitura”.

D4_T2_P1_F:

O informante esclarece como objetivo da leitura “discutir acerca do determinismo e o quão o destino é inexorável”, bem como “definirmos as características psicológicas dos personagens”.

D4_T2_P1_G:

O informante ajuíza que o escopo da leitura rege-se por “ter uma noção da personalidade das personagens e dos diferentes sentimentos que a notícia da gravidez provoca em Ricardo Reis”.

D4_T2_P1_H:

O informante demarca como finalidade da leitura “estabelecer uma ligação entre Ricardo Reis pessoano e saramaguiano”.

D4_T2_P1_I:

O informante salienta que o objetivo da leitura aponta para a “elaboração do raciocínio pensante”, bem como da “capacidade da interpretação”.

D4_T2_P1_J:

O informante destaca como finalidade de leitura “analisar diferentes circunstâncias e os sentimentos que elas despertam tanto nas personagens como nos leitores”.

D4_T2_P1_K:

O informante sustem que a leitura permite “aprender novos vocábulos”, assim como contactar com diversos pontos de vista”.

D4_T2-P1_L:

O informante giza como escopo de leitura “enriquecer o conhecimento”, bem como o “vocabulário”.

D4_T2_P1_M:

O informante sublinha que o objetivo da leitura fundamenta-se em “dar a conhecer ao leitor novas ideologias”.

D4_T2_P1_N:

O informante propala como finalidade da leitura “discutir perspetivas determinísticas e libertar”.

D4_T2_P1_O:

O informante divisa que a leitura tem por fim “saber o fardo que o homem carrega ao estar sujeito à liberdade”, bem como “saber que ninguém nasce Homem, somos responsáveis por quem somos e por quem nos formamos”.

D4_T2_P1_P:

O informante dilucida como escopo de leitura “despertar o espírito crítico”, assim como “as emoções e pensamentos face ao que nos é apresentado”.

D4_T2_P1_Q:

O informante anota que a leitura pretende “identificar e diferenciar as personalidades de Ricardo Reis e Lídia, estabelecendo uma relação entre personagens, ainda que estas possuam características muito diferentes”.

D4_T2_P1_R:

O informante equaciona como finalidade da leitura “enriquecer o vocabulário”.

D4_T2_P1_S:

O informante esclarece que o objetivo da leitura alberga-se em “refletir sobre certas correntes filosóficas, como o determinismo, e atribuir esses conceitos ao modo de atuar das personagens”.

D4_T2_P1_T:

O informante consagra como escopo da leitura “desenvolver as nossas capacidades intelectuais”, bem como “enriquecer os nossos conhecimentos”.

D4_T2_P1_U:

O informante consciencializa-se que o objetivo da leitura visa “interpretar as relações presentes”, assim como “tentar percebê-las”.

D4_T2_P1_V:

O informante assevera como finalidade da leitura “analisar e interpretar o excerto em questão bem como contextualizá-lo em relação ao resto da obra”.

D4_T2_P1_W:

O informante considera que a leitura visa “desenvolver a imaginação e a criatividade de cada um”.

D4_T2_P1_X:

O informante, como escopo de leitura, pondera que “mesmo em momentos difíceis deveríamos tirar o(s) peso(s) das (?...letra ilegível), sendo sinceros com a situação problema”.

D4_T2_P1_Y:

O informante acautela que a leitura visa “enriquecer vocabulário”, assim como “refletir sobre vários assuntos”.

Pergunta 2: Que novas ideias ou factos aprendi?

D4_T2_P2_A:

O informante certifica-se que aprendeu “a importância do amor carnal e idealizado”.

D4_T2_P2_B:

O informante apura que aprendeu a “interpretar”.

D4_T2_P2_C:

(Não respondeu).

D4_T2_P2_D:

O informante esclarece que “a filosofia integrada na leitura surpreendeu-me”.

D4_T2_P2_E:

O informante ajuíza ter aprendido “mais sobre a escrita de Saramago”.

D4_T2_P2_F:

O informante refere como ideia assimilada “que cada ação requer responsabilização e consequências”

D4_T2_P2_G:

O informante retém na sua aprendizagem as “características da personalidade de Ricardo Reis e de Lídia”.

D4_T2_P2_H:

O informante codifica na sua aprendizagem a “representação do amor”, bem como “a importância da ação no desenvolvimento da personalidade”.

D4_T2_P2_I:

O informante testemunha ter assimilado as “diferenças entre ações instintivas e ações racionais”.

D4_T2_P2_J:

O informante equaciona, como conteúdo retido na sua aprendizagem, “a diferença entre o heterónimo pessoano e o saramaguiano”.

D4_T2_P2_K:

(Não respondeu).

D4_T2_P2_L:

O informante anota que aprendeu “a relacionar a literatura com outros tipos de artes”.

D4_T2_P2_M:

O informante divisa como ideia retida que “o homem não nasce perfeito”.

D4_T2_P2_N:

O informante dilucida como matéria pertinente na sua aprendizagem a reflexão de que “cada ação necessita de uma responsabilização”.

D4_T2_P2_O:

O informante avalia como ponderação oportuna na sua aprendizagem “como a natureza humana pode ser, por vezes, cruel”

D4_T2_P2_P:

O informante afirma-se cômico da sua maior familiaridade “com os padrões sociais da época que o texto retrata”, assim como com “com os diferentes tipos de relações humanas que se podem estabelecer”.

D4_T2_P2_Q:

O informante discorre como conteúdo assimilado a ideia da “dualidade entre as personagens Lídia e Ricardo Reis”. Com efeito, “Lídia demonstra-se uma mulher forte, decidida, que não se adequa aos princípios sociais impostos pela época, ainda que de origem humilde”. Estabelecendo um confronto com a personagem de Ricardo Reis, aduz que este “divide-se em dois amores que o confundem, e ele acaba por não conseguir envolver-se com elas”. O informante prossegue afirmando que, “contudo, Lídia demonstra-se mesmo apaixonada por Ricardo Reis, enquanto ele desenvolve uma paixão carnal, e mesmo Lídia esperando um filho dele, ele escolhe não se comprometer”.

D4_T2_P2_R:

O informante proclama como facto apreendido “algum vocabulário”.

D4_T2_P2_S:

O informante cunha na sua aprendizagem a reflexão de “que um homem não nasce pré-feito, ele forma-se com base nas suas escolhas”.

D4_T2_P2_T:

O informante inteira-se que a sua aprendizagem assentou em “analisar um texto”, assim como em comprovar “que o podemos interpretar de maneiras diferentes”.

D4_T2_P2_U:

O informante assenta ter assimilado “que existe quem não queira ter relações amorosas profundas devido à maneira de como vê a vida”.

D4_T2_P2_V:

O informante patenteia ter assimilado como ideia “um pouco mais sobre como o protagonista do excerto pensa e sente, bem como a forma como estes relacionamentos secretos aconteciam”.

D4_T2_P2_W:

O informante constata na sua aprendizagem “que há diferentes maneiras de analisar um texto”.

D4_T2_P2_X:

(Não respondeu).

D4-T2_P2_Y:

(Não respondeu).

Pergunta 3: O que quero recordar destes dois textos (texto verbal e texto pictórico)?

D4_T2_P3_A:

O informante postula querer recordar que “o texto pictórico fundamenta o texto verbal e vice versa”.

D4_T2_P3_B:

(Não responde).

D4_T2_P3_C:

O informante anota como sua intenção recordar “a representação do amor”.

D4_T2_P3_D:

O informante sublinha querer recordar “a relação entre eles”.

D4_T2_P3_E:

O informante apura pretender recordar “como as relações podem ser diferentes”.

D4_T2_P3_F:

O informante regista como seu intuito recordar “os fatores que provocam amores proibidos, como a condição social e os preconceitos”.

D4_T2_P3_G:

O informante visa recordar “a relação entre a imagem e o texto”.

D4_T2_P3_H:

O informante destaca memorizar “esta bela história, uma vez que gostei imenso do livro”.

D4_T2_P3_I:

O informante delimita querer reter que o amor entre dois indivíduos é de caráter racional e emotivo, podendo haver destaque de um deles”.

D4_T2_P3_J:

O informante expõe ser seu desiderato “recordar as diferentes relações sejam elas carnavais ou amorosas”.

D4_T2_P3_K:

O informante esclarece querer recordar “o sentimento demonstrado nos textos”.

D4_T2_P3_L:

O informante salienta pretender memorizar “a importância de relacionar textos verbais com textos pictóricos”.

D4_T2_P3_M:

(Não responde).

D4_T2_P3_N:

O informante determina propor-se recordar a ideia de que “desprender das responsabilidades liberta um pouco, mas retira satisfação”.

D4_T2_P3_O:

O informante acautela ser seu intuito recordar “o facto de termos de encontrar um caminho por onde seguir e que nesse caminho temos de nos rever e identificar”.

D4_T2_P3_P:

O informante ressalta querer recordar “o facto de as relações poderem ter motivações e valores diferentes”.

D4_T2_P3_Q:

O informante privilegia querer recordar “as paixões cegas pelo medo de entregar-se completamente a alguém, tanto com Ricardo Reis a esquivar-se das amarras criadas com Lídia quanto os amantes da pintura de René Magritte que não se comprometem por inteiro”.

D4_T2_P3_R:

O informante alude pretender memorizar “as novas ideias que aprendi”.

D4_T2_P3_S:

O informante manifesta ser seu intuito recordar “a ideia de um amor natural versus um amor platónico”.

D4_T2_P3_T:

O informante assevera propor-se recordar “a distinção entre amor platónico e carnal”.

D4_T2_P3_U:

O informante entende recordar o conteúdo “que existe quem não queira ter relações amorosas profundas devido à maneira de como vêm a vida”.

D4_T2_P3_V:

O informante assegura querer “recordar tudo aquilo sobre a obra já que vai ser preciso no futuro”.

D4_T2_P3_W:

O informante salienta recordar a “diferença do amor carnal e do amor idealizado”.

D4_T2_P3_X:

O informante admite ser sua intenção recordar uma passagem textual do fragmento da obra, nomeadamente a seguinte: “Se não quiser partilhar o menino, não faz mal, fica sendo filho de pai incógnito”.

D4_T2_P3_Y:

(Não respondeu).

Pergunta 4: O que faço com esta informação?

D4_T2_P4_A:

Em sede de informação obtida, o discente reflete que “relaciono com outro tipo de textos e imagens”.

D4_T2_P4_B:

(Não respondeu).

D4_T2_P4_C:

No foro da informação obtida, o aprendente afirma que irá “armazenar mais informação de literatura”.

D4_T2_P4_D:

(Não respondeu).

D4_T2_P4_E:

No seio da informação colhida, o discente garante que “aplico-a no futuro”.

D4_T2_P4_F:

A informação captada será gerida em ordem a refletir “acerca da hipocrisia presente na sociedade e o quão preconceituosa esta pode ser”.

D4_T2_P4_G:

Com a informação adquirida, o discente apura que “memorizo-a para futuras aprendizagens”.

D4_T2_P4_H:

No confronto com a informação apreendida, o aprendente assevera que “guardo-a cuidadosamente de modo a relembrar o mais importante/marcante”.

D4_T2_P4_I:

Face à informação recebida, “nas minhas próximas leituras, conseguirei reparar nos traços característicos das relações amorosas e na capacidade de racionalização das emoções do ser humano”.

D4_T2_P4_J:

Com a informação alcançada, o discente assegura “ter maior capacidade de interpretar outros excertos no futuro”.

D4_T2_P4_K:

Sob o postulado da informação alçada, o aprendente esclarece que “utilizo-a de forma adequada na minha vida pessoal”.

D4_T2_P4_L:

Na moldura da informação obtida, o discente equaciona que “aplico em futuros trabalhos”.

D4_T2_P4_M:

(Não respondeu).

D4_T2_P4_N:

No tablado da informação recebida, o aprendente pondera que “tomo mais cuidado quando ajo, pensando no que faço e consciencializando-me das consequências das minhas ações”.

D4_T2_P4_O:

No âmbito da informação recebida, o discente salienta que “acrescento ao meu conhecimento”.

D4_T2_P4_P:

Pronunciando-se acerca da aplicação da informação adquirida, o aprendente enuncia que “posso mais fácil compreender as situações em que os outros se encontram ou que eu me posso encontrar”.

D4_T2_P4_Q:

O discente dispõe que “as informações apresentadas no texto são importantes para ajudar-nos a compreender a obra e as personalidades de Ricardo Reis e Lídia”.

D4_T2_P4_R:

Em sede de regência da informação captada o aprendente acautela que “guardo-a para me enriquecer ainda mais”.

D4_T2_P4_S:

O informante assegura que a informação transmitida “dá uma nova perspetiva à leitura da obra”.

D4_T2_P4_T:

Perante a informação acolhida, o discente sublinha “tento refletir”.

D4_T2_P4_U:

Na configuração da informação colhida, o aprendente alude estabelecer “empatia com ela”.

D4_T2-P4_V:

Canalizando a nova informação, o discente dispõe nos termos de aplicá-la “em futuras ocasiões, como nos exames”.

D4_T2-_P4-W:

No seio da nova informação, o aprendente esclarece que “reflito e penso utilizá-la no meu futuro”.

D4_T2_P4_X:

(Não respondeu).

D4_T2_P4_Y:

(Não respondeu).

Pergunta 5: Qual era a intenção do escritor e do pintor ao comporem as suas obras?

D4_T2_P5_A:

(Não respondeu).

D4_T2_P5_B:

(Não respondeu).

D4_T2_P5_C:

O aprendente manifesta como intenção dos dois autores “mostrar ao leitor uma nova forma de ver o amor”.

D4-T2_P5_D:

(Não respondeu).

D4_T2_P5_E:

O aprendente postula como intenção dos dois autores “transmitirem o que sentem através da arte”.

D4_T2_P5_F:

O discente opina que a intenção dos dois autores era transmitir a ideia “que o amor carnal/físico é mais intenso e concreto do que o amor intelectual”.

D4_T2_P5_G:

O informante delimita ser intenção dos dois artistas “transmitir uma mensagem”.

D4_T2_P5_H:

O aprendente salienta como intenção manifestada pelo escritor e pintor, “transmitir sentimentos, ideias e opiniões”.

D4_T2_P5_I:

O discente esclarece que a intenção dos dois autores era “despertar o espírito crítico face ao comportamento humano”.

D4_T2_P5_J:

O aprendente reflete ser intenção dos dois autores “explorarem os sentimentos humanos que surgem nas diversas situações”.

D4_T2_P5_K:

O discente dilucida como intuito do escritor e do pintor “expressar o sentimento presente em cada um”, bem como “partilhá-lo ao seu público”.

D4_T2_P5_L:

O informante assegura configurar intenção dos dois autores “transmitir uma ideia”, assim como “fazer o leitor/observador refletir”.

D4_T2_P5_M:

O aprendente assevera consagrar intuito dos dois autores “transmitir algumas ideias”, assim como “influenciar o leitor”.

D4_T2_P5_N:

O discente ressalta como propósito dos dois autores “transmitir a ideia que as ações têm consequências” e “discutir a inexorabilidade da vida”.

D4_T2_P5_O:

O informante argui como desiderato dos dois autores “transmitir mensagens num tom metafórico”.

D4_T2_P5_P:

O discente divisa como propósito dos dois autores “mostrar os fundamentos em que uma relação amorosa pode assentar”, colocando “os leitores/observadores a ponderar sobre eles”.

D4_T2_P5_Q:

O aprendente sublinha acreditar “que a intenção dos artistas era passar uma mensagem pretendida, no caso, o amor velado, por meio das suas obras”.

D4_T2_P5_R:

(Não respondeu).

D4_T2_P5_S:

O informante dilucida ser intuito dos dois autores “refletir o passado literário, criticar o presente e homenagear os autores de outrora”.

D4_T2_P5_T:

O discente destaca como desiderato dos dois autores “expressarem os seus sentimentos”.

D4_T2_P5_U:

O aprendente consigna que a finalidade dos artistas era “partilhar estas histórias”, bem como “gerar a reflexão dos leitores”.

D4_T2_P5_V:

O discente anota que o propósito dos dois artistas assentava na vontade em “transmitir algo, sejam sentimentos ou críticas sociais”.

D4_T2_P5_W:

O informante acautela ser intuito dos dois autores “diferenciarem o amor carnal do amor idealizado”.

D4_T2_P5_X:

(Não respondeu).

D4_T2_P5_Y:

(Não respondeu).

Anexo XXX— Produção de texto sobre Literatura e outras Artes: dados individuais

D4_T4_A:

O informante ajuíza que a literatura é uma “arte” idónea a “enriquecer o nosso conhecimento”. Segundo o mesmo informante, “este conceito está também relacionado com outras artes e é uma experiência única”.

D4_T4_B:

O discente apura ser “importante relacionar a literatura com outras artes, como por exemplo a pintura”, dado esta articulação possibilitar “entender melhor o texto dado”.

D4_T4_C:

O informante discorre que a rede de complementaridade existente entre “textos” e “figuras pictóricas”, permite “compreender e captar informações que apenas através dos textos não somos capazes de captar”.

D4_T4_D:

O aprendente reflete que os veios conectores estabelecidos entre a literatura e a pintura viabilizou o encontro de “características paralelas” entre elas, facto este que possibilitou entende-las melhor.

D4_T4_E:

O informante pondera que a relação de continuidade entre literatura e outras artes capacita a “uma melhor compreensão do que estamos a ler” e desencadeia “mais emoções pela intertextualidade”. Estas considerações apontarão para uma melhor interpretação das obras, “pois temos mais informação pela correlação com outras artes”.

D4_T4_F:

O informante aduz que “a transversalidade que existe entre a literatura e outras artes é evidente”, dado que “muitas das temáticas evidenciadas em certas obras pictóricas também podem ser presenciadas nas obras literárias”. Este eixo de conjugação de linhas semânticas possibilita “compreendermos a obra escrita na sua plenitude”.

D4_T4_G:

O aprendente considera que o vetor de continuidade entre as várias narrativas estéticas “é interessante”, além de nos permitir abrir horizontes, ter mais conhecimento e desenvolver a nossa capacidade de relacionar conteúdos”.

D4_T4_H:

O informante avalia o estudo da correlação da literatura com outras artes como sendo “estimulante, uma vez que as outras artes são capazes de transmitir emoções, sentimentos, ideias e opiniões”.

D4_T4_I:

O aprendente comenta a experiência de aprendizagem da literatura imbricada nos discursos pictóricos como “de extremo valor”, tendo um “impacto crucial na (...) aprendizagem das obras”. Na prossecução desta linha de pensamento, adianta que a “literatura é uma forma de arte que engloba diversos tópicos importantes: os sentidos, a racionalização, as relações humanas, etc. Neste sentido, considera ser importante “ênfaticamente que a relação entre a literatura e a pintura é essencial à aprendizagem de qualquer uma das formas de arte”, ou seja, a pintura expressa a literatura e vice-versa. Por último, conclui que “face ao exposto, a literatura não podia deixar de ser relacionada com a pintura”.

D4_T4_J:

O informante esclarece que “gostava de ouvir o debate de opiniões que era gerado na sala de aula”, não obstante sentir “uma certa dificuldade em saber sobre o que falar e analisar”, por considerar não deter conhecimento em matéria de arte.

D4_T4_K:

O informante considera que “a literatura é, definitivamente, muito importante para a nossa sociedade. Todavia, “há cada vez menos adolescentes a aproveitarem toda a beleza intrínseca à mesma”. Nesta medida, “é essencial que textos literários sejam analisados e debatidos na escola, para que a futura geração possa ser minimamente culta e informada”, bem como “para que todas as obras valiosas que existem não sejam esquecidas e continuem sempre a receber o devido valor e a devida importância”.

D4_T4_L:

O discente equaciona que “facto de relacionar a literatura com arte (quadros) ou filosofia, facilita muito a interpretação de todas as obras”, além de que “enriquece a nossa cultura e conhecimento”.

D4_T4_M:

(Não respondeu).

D4_T4_N:

O aprendente dispõe ser “de valorizar a análise conjunta da literatura e outras formas de arte, atendendo “ao facto de a arte abrir horizontes e se relacionar entre si, abordando os mesmos temas”. Estas propriedades da arte permitem que ao analisarmos formas de arte diferentes sejamos expostos aos mesmos temas de forma diferente, facilitando a interpretação de textos literários”.

D4_T4_O:

O informante, ao emitir juízo sobre a experiência de relacionar a literatura com outras artes, confirma ser “sempre bom conhecer novas coisas e identificar intertextualidades em imagens ou retratos”. Do mesmo modo, afirma considerar “bastante interessante a literatura ter várias faces”. Com efeito, mediante as “imagens e a literatura podemos fazer uma ligação, pois somos capazes através de textos, cores e texturas captar significados iguais acerca do mesmo tema”. Conclui assentando que “é notório este paradigma entre o retrato de René Magritte e os excertos estudados”.

D4_T4_P:

O discente reflete que “ao longo do ano na disciplina de português várias vezes apresentaram-me exemplos de obras de arte de diversas categorias, em especial a pintura, como forma de interpretar ou compreender algo mais além dos textos que estávamos a estudar”. O informante adianta que “muitas das vezes, este método possibilitou o esclarecimento do sentido do texto, e também o enriquecimento cultural”. Em suma, conclui considerar “uma estratégia bastante interessante para aprender, quando alternada com o trabalho a ser realizado”.

D4_T4_Q:

O aprendente discorre ser a literatura “uma das maiores e melhores formas de expressar arte”, sendo “possível criar, ensinar e aprender muitas coisas em uma só leitura”. Em suma, “a literatura é de extrema importância, ainda mais quando aliada a outras artes, o que cria uma complexidade de sentimentos e ideias mais satisfatória para se integrar”.

D4_T4_R:

O informante salienta que “a literatura e as artes estão sempre ligadas, na medida em que as duas se completam”. Exemplificando, sublinha que o fragmento textual “Da Indiferença à Comoção” e a representação pictórica *Os Amantes* “completaram-se entre si”.

D4_T4_S:

O informante pondera que “a experiência foi positiva, pois é muito mais estimulante estudar literatura deste modo, visto que esta estratégia promove o debate entre os alunos, o que abre portas a novas e melhores compreensões das obras estudadas”. Todavia enuncia como inconveniência “deste método”, a circunstância de “a eficiência da aula pode ser comprometida, levando a atraso no programa que se deve lecionar”. Outro fator desfavorável ancora-se no facto de “os alunos que se sentem desinteressados pela matéria, mais desinteressados ficam, pois não têm o interesse em ir mais a fundo do que é necessário quanto à interpretação”. Não obstante assegura não ter “razão queixa quanto à (...) experiência e gostava de ver mais aulas lecionadas recorrendo à correlação da literatura com outras artes”.

D4_T4_T:

O discente opina ser a “literatura (...) uma forma de expressão bastante enriquecedora e sem dúvida imprescindível na vida do ser humano”, plasmando “uma dimensão mais exclusiva e libertadora”. O mesmo informante afirma que “a literatura relaciona-se com outras artes e ajuda-nos interpretá-las de formas diferentes”.

D4_T4_U:

O discente proclama que “a literatura tem, na minha experiência, enorme importância”. Segundo ele “é uma arte como todas as outras, esculpida ao detalhe”, que auxiliou o desenvolvimento da “capacidade de interpretação e interligação de ideias”. O mesmo informante confessa que, “gostando eu imenso de histórias,

arte, e tendo particular interesse nesse mundo profissional onde a realidade é a ficção (e vice-versa) a literatura foi, é e ser-me-á extremamente útil a imensos níveis”.

D4_T4_V:

O aprendente reflete que “todas as artes são intemporais, fazem sentir e, às vezes, fazem relacionarmos com elas”. Na sua opinião, “correlacionar a literatura com outras artes, (...) ajudou-me um pouco a entender melhor ambas”. A título de exemplo, “relacionando a obra *Os Amantes*, de René Magritte, com o excerto lido nas aulas (“Da Indiferença à Comoção”) consegui mais rapidamente encontrar um possível significado para a pintura, bem como mais facilmente expandi a minha perspetiva em relação ao amor carnal das duas personagens tratadas no excerto”. Continuando a sua ponderação, afirma que “outro exemplo foi quando lemos o poema “Câmara escura”, de Ana Luísa Amaral e o relacionamos com a pintura *A Memória*, também de René Magritte”, cuja “associação ajudou-me imenso a encontrar um significado especialmente para a representação pictórica”. A título de conclusão, assegura “que este método tem várias vantagens: além de ajudar o raciocínio também enriquece a cultura geral de quem o usa”.

D4_T4_W:

O informante não valora positivamente o estudo da literatura correlacionada com outras artes, na medida em que “havendo tantas obras artísticas com significados diferentes não podemos admitir que todos vamos ver a mesma coisa da mesma maneira”.

D4_T4_X:

O discente aquilata que “através das imagens e da literatura podemos fazer uma ligação, pois através de textos, cores e texturas somos capazes de criar significados iguais”. Termina, ajuizando ser “notável esta analogia entre o excerto estudado e o retrato de René Magritte”.

D4_T4_Y:

O informante preconiza que “a literatura e as outras artes estão relacionadas entre si na medida em que se completam”.

Anexo XXXI – Questionário I - Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura

Orientações:

As afirmações dizem respeito ao que se faz quando se lê um texto. Cada afirmação é seguida de 5 números (1, 2, 3, 4, 5) e cada número significa o seguinte:

1	2	3	4	5
Nunca	Às vezes	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Sempre

Depois de leres cada afirmação, assinala com uma cruz o número (1, 2, 3, 4 ou 5) que se aplica a ti, usando a escala fornecida. Nota que não há respostas certas ou erradas às afirmações deste questionário.

Estratégias	Escala				
1. Quando leio, tenho um objetivo em mente.	1	2	3	4	5
2. Quando leio, tomo notas para compreender melhor o que leio.	1	2	3	4	5
3. Penso no que sei para compreender melhor o que leio.	1	2	3	4	5
4. Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler.	1	2	3	4	5
5. Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio.	1	2	3	4	5
6. Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto.	1	2	3	4	5
7. Pergunto-me se o conteúdo do texto se adequa ao meu objetivo de leitura.	1	2	3	4	5
8. Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler.	1	2	3	4	5
9. Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão.	1	2	3	4	5
10. Dou uma vista de olhos pelo texto para verificar características como a extensão e a organização.	1	2	3	4	5
11. Tento voltar atrás quando perco a concentração.	1	2	3	4	5
12. Sublinho informação no texto para me lembrar melhor dela.	1	2	3	4	5
13. Adapto o meu ritmo de leitura ao que estou a ler.	1	2	3	4	5
14. Escolho o que devo ler mais atentamente e o que posso ignorar.	1	2	3	4	5
15. Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio.	1	2	3	4	5
16. Quando o texto se torna difícil, presto mais atenção ao que estou a ler.	1	2	3	4	5
17. Recorro aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a minha compreensão.	1	2	3	4	5
18. Paro a leitura de vez em quando e penso no que estou a ler.	1	2	3	4	5
19. Uso o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que estou a ler.	1	2	3	4	5
20. Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio.	1	2	3	4	5
21. Tento visualizar o conteúdo para me lembrar do que leio.	1	2	3	4	5
22. Recorro a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave.	1	2	3	4	5
23. Analiso e avalio criticamente o conteúdo apresentada no texto.	1	2	3	4	5
24. Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias.	1	2	3	4	5
25. Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória.	1	2	3	4	5
26. Quando começo a ler, procuro adivinhar o assunto do texto.	1	2	3	4	5
27. Quando o texto se torna difícil, releio para compreender melhor.	1	2	3	4	5
28. Faço perguntas cuja resposta gostaria de encontrar no texto.	1	2	3	4	5
29. Verifico se as minhas hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas.	1	2	3	4	5
30. Procuro adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendo.	1	2	3	4	5

Referência:

Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). "Assessing students' metacognitive awareness of Reading strategies." *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Maria Dolores dos Santos Esteves, estudante n.º 2000024918, declaro que:

1. Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra.
2. Sou a única autora do Relatório intitulado “Compreensão da Leitura na Literatura e outras Artes”, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Universidade de Coimbra.

Declaro ainda que identifiquei de forma clara e citei corretamente trabalhos de outros autores que tenham sido utilizados neste trabalho; no caso de ter utilizado frases retiradas de trabalhos de outros autores, referenciei-as devidamente ou, se as redigi com palavras diferentes, indiquei o original de onde foram adaptadas.

Assim, declaro que não há qualquer plágio (apropriação indevida da obra intelectual de outra pessoa) no documento entregue e que reconheço que tal prática poderia resultar em sanções disciplinares e legais.

Coimbra, 14 de janeiro de 2020

Assinatura
