



A cor do silêncio ou o trabalho com o texto poético
no ensino secundário -
contributos para a construção de um modelo
didático dinâmico

Alexandra Cristina de Faria Maurício Ruivo

Doutoramento em Didática das Línguas – Multilinguismo
e Educação para a Cidadania Global

Especialidade Português Língua Materna
(Doutoramento em associação)

2021

Resumo

Palavras-chave: Poesia; Pensamento Crítico e Pensamento criativo; Artes plásticas; Filosofia para Crianças; Transdisciplinaridade;

A presente investigação insere-se no campo da Didática do Português língua materna, centrando-se no trabalho com o texto poético no ensino secundário.

Num mundo em constante mudança, cujas alterações sociais se dão rapidamente, o ensino de poesia pode contribuir para o seu entendimento. Enquadrado pelos referenciais curriculares em vigor, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as *Aprendizagens Essenciais*, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* bem como os perfis profissionais/referenciais de competência, o estudo tem uma vincada componente prática, suportada por um quadro teórico que conjuga o agir didático com o pensamento filosófico.

A educação para o pensamento crítico e criativo implica abordagens diferenciadas e inovadoras, em que o pensamento de ordem superior é estimulado. O texto poético caracteriza-se por ser complexo, pelo que se apresentam estratégias de leitura para as quais concorrem a metodologia de Matthew Lipman através do Programa de Filosofia para Crianças (FpC).

O estudo levado a cabo assenta no relato de práticas tidas ao longo dos anos com especial incidência no trabalho de leitura do poema *Google Maps*, do poeta Rui Lage. Percorrendo toda a investigação, bem como o trabalho realizado no passado, ressoa uma questão: como leem poesia os alunos do ensino secundário?

Na procura de um entendimento mais profundo da problemática, participaram no estudo uma turma do 9.º ano de escolaridade e uma turma de 12.º ano, com quem se dinamizaram duas sessões de FpC, seguidas da realização da interpretação escrita do poema. A compreensão de leitura de *Google Maps* foi ainda aplicada a um grupo de alunos do 12.ºano, tendo-se seguido o método tradicional de análise do texto literário com a resposta a um questionário.

Na análise dos dados seguiu-se um método misto, conjugando análise estatística com análise de conteúdo.

Abstract

Keywords: Poetry; Critical Thinking and Creative Thinking; Plastic Arts; Philosophy for Children; Transdisciplinarity

The present research falls within the field of Didactics of Portuguese as mother tongue, focusing on the work with the poetic text in secondary education.

In a world in constant change, where social changes rapidly occur, the teaching of poetry can contribute to its understanding. Framed by the curricular references in use, the Profile of Students Leaving Compulsory Education, the Essential Learning, the National Strategy for Citizenship Education as well as the professional profiles / benchmarks of competence, the study has a strong practical component, supported by a theoretical framework that combines didactic action with philosophical thinking.

Education for critical and creative thinking implies differentiated and innovative approaches, in which higher order thinking is stimulated. The poetic text is characterised by its complexity, therefore reading strategies are presented for which Matthew Lipman's methodology through the Philosophy for Children Programme (FpC) contributes.

The study carried out is based on the report of practices carried out over the years with special focus on the work of reading the poem *Google Maps*, by the poet Rui Lage. Thus, a class of 9th grade and a class of 12th grade participated in this study, with whom two sessions of FpC were dynamised, followed by the written interpretation of the poem. The *Google Maps* reading comprehension was also applied to a group of 12th grade students, having followed the traditional method of literary text analysis with the answer to a questionnaire.

The data analysis followed a mixed method, combining statistical analysis with content analysis.

Ao Heitor, meu pai, por me ter ensinado o valor da Liberdade,
à minha mãe, pelo amor incondicional,
ao Armando, companheiro de uma vida
in memoriam

Ao Pedro e ao Gonçalo, meus filhos, sentido da vida

Aos meus alunos

Agradecimentos

Concluída a Tese, quero agradecer a todos os que contribuíram para a realização deste trabalho e sem os quais tudo teria sido diferente.

À minha orientadora de Tese Professora Doutora Maria Antónia Diniz Caetano Coutinho, com quem partilhei momentos únicos e que soube, de forma tão inteligente, perceber as minhas dúvidas e dilemas e orientar-me nos caminhos do discurso sobre Poesia.

Aos meus amigos, pelo apoio, paciência e generosidade: A. Camões, C. Aguiar, C. Diogo, C. Gaspar, C. Ribeiro, E. Pama, Z. Silva.

Ao Luís Amorim de Sousa, pela disponibilidade em facultar informação sobre o seu amigo poeta Alberto de Lacerda.

Ao Rui Lage, pela franqueza e espírito de partilha com que respondeu às questões que lhe coloquei sobre a sua poesia. Agradeço-lhe ainda o ter permitido *desalojar* algumas das expressões poéticas para as *relojar* no índice.

Ao Avelino Sá, pela generosidade em ceder os direitos de utilização das suas obras e com quem aprendi a ver poesia feita sem palavras.

Aos meus alunos, que participaram entusiasticamente em todos os desafios.

Índice

Resumo	
Abstract	
Agradecimentos	
Índice de gráficos	
Índice de quadros	
Índice de imagens	
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	
Convenções adotadas nas transcrições	
Anexos	

Antes de mais

0 Mapa

1. <i>O que há num título</i>	23
2. Contexto e natureza da investigação	24
3. Estrutura do trabalho e forma de apresentação	32

Parte 1 Enquadramento metodológico e teórico: *Zoom in*

1.1 Opções metodológicas	38
1.2 Todo o mundo é composto de mudança	39
1.3 Do pensamento crítico	46
1.3.1 Programa de Filosofia para Crianças	48
1.3.2 Comunidade de Inquérito	51
1.4 Do pensamento criativo	59
1.4.1 A sala de aula	63
1.4.2 Estímulos à criatividade	64
1.4.3 Personalidade criativa	66
1.4.4 Entre poesia e pintura: <i>Passeio pelo campo</i>	67

Parte 2 Deste e doutros lugares: Questões de didática

2.1 [da poesia]	75
2.2 Em busca de outras práticas [ou uma madalena molhada no	79

chá]	
2.2.1 Educação Literária Leitura Oralidade Gramática Escrita	82
2.2.2 Educação Literária Leitura Oralidade Gramática Escrita	85
2.2.3 Educação Literária Leitura Oralidade Gramática Escrita	101
2.2.4 Educação Literária Leitura Oralidade Gramática Escrita	104
2.2.5 Educação Literária Leitura Oralidade Gramática Escrita	106
2.3 Caixa de ferramentas	108
2.3.1 Da imagem à palavra [raciocinar para construir sentidos I]	112
2.3.2 Da palavra à imagem [raciocinar para construir sentidos II]	116
2.3.3 A presença dos teóricos [ler para construir identidade]	119
2.3.4 Escrever 1 [quanto vale um modelo]	122
2.3.5 Escrever2 [o meu primeiro poema]	130
2.3.6 Instrumentos de escrita [o caderno amarelo]	135
2.3.7 Pequenos linguistas	140
2.3.8 Pensar a linguagem 1 [pensamento crítico e criativo]	145
2.3.9 Pensar a linguagem 2 [a metamorfose de um texto I]	148
2.3.10 Pensar a linguagem 3 [a metamorfose de um texto II]	150
2.3.11 Perguntar ao texto	152
2.4 <i>Google Maps</i>	165
2.4.1 Enquadramento	166
2.4.2 Escolha de um poema	166
2.4.3 Uma leitura possível de <i>Google Maps</i>	167
2.4.4 Desenho de um plano	171
2.4.5 Um modelo conceptual	176
2.4.6 Planificar	178
2.4.7 Plano de aula	184
2.5 <i>Zoom in: Os alunos leem o poema Google Maps</i>	186
2.5.1 Sessão Filosofia para crianças – 9.º ano	187
2.5.1.1 Leitura do poema e questionamento	189
2.5.1.2 Elaboração da Agenda de discussão	191
2.5.1.3 Discussão	193
2.5.1.4 Desenvolvimento temático	194
2.5.1.5 Reflexão sobre a última estrofe	200
2.5.1.6 Interação aluno-aluno	202
2.5.1.7 Competências de raciocínio em uso	204
2.5.1.8 Compreensão escrita da leitura do poema <i>Google Maps</i>	204
2.5.2 Sessão Filosofia para Crianças - 12.º ano	207

2.5.2.1	Questões levantadas pela leitura do poema	208
2.5.2.2	Elaboração da Agenda e discussão	209
2.5.2.3	Desenvolvimento temático	210
2.5.2.4	Interação aluno-aluno	211
2.5.2.5	Compreensão escrita da leitura	212
2.5.2.5.1	Questão 1	213
2.5.2.5.2	Questão 2	213
2.5.2.5.3	Questão 3	215
2.5.2.5.4	Questão 4	217
2.5.3	Compreensão escrita da leitura: 12. ano Grupo de controlo	219
2.5.3.1	Questão 1	219
2.5.3.2	Questão 2	221
2.5.3.3	Questão 3	224
2.5.3.4	Questão 4	226
2.6	Avaliação: <i>zoom out</i>	227
Notas finais		230
<i>... e depois de tudo</i>		
Referências bibliográficas		235

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Definição de poesia (alunos de 7.º ano)	120
Gráfico 2 – Variedade no uso do verbo	126
Gráfico 3 – Campo lexical de primavera	126
Gráfico 4 - Aproximação / afastamento do texto original	127
Gráfico 5 – Relação temática Texto expositivo / Poema	132
Gráfico 6 - Estrutura estrófica	133
Gráfico 7 – Tipos de rima usados	133
Gráfico 8 – Uso de recursos expressivos	134
Gráfico 9 – 7.º ano Valor do advérbio	144
Gráfico 10 - Perguntas ao texto - aspetos de conteúdo	153
Gráfico11 – 10.º ano Perguntas ao texto – aspetos de forma	154
Gráfico 12 – 12.º ano Manuseamento da folha com o poema	156
Gráfico 13 – 12.º ano Distribuição das questões Forma / Conteúdo	157
Gráfico 14 – Tipos de leitura realizada	158
Gráfico 15 – Distribuição das leituras inferenciais	159
Gráfico 16 – 9.º ano Distribuição das intervenções por género	191
Gráfico 17 – Distribuição das intervenções por género	192
Gráfico 18 – Distribuição das intervenções por género	193
Gráfico 19 – FpC9ESC_ Questão 1	205
Gráfico 20 – FpC9ESC_ Questão 2	205
Gráfico 21– FpC9ESC_ Questão 3	206
Gráfico 22 – Relação entre versos	206
Gráfico 23 – Distribuição das intervenções por género	208
Gráfico 24 – Tipo de leitura realizada	214
Gráfico 25 – Peso da leitura inferencial por espaço identificado	214
Gráfico 26 – Relação entre os espaços	215
Gráfico 27– Identificação de recurso expressivo	216
Gráfico 28 – Valor expressivo da comparação	216

Gráfico 29 – Frequência de verbos introdutórios do discurso (questão 4)	217
Gráfico 30– Proposta de sentido para a última estrofe	218
Gráfico 31 – Tipo de leitura realizada (questão 1)	220
Gráfico 32 – Identificação dos espaços físicos	221
Gráfico 33 – Caracterização de <i>campo</i> em <i>Google Maps</i>	222
Gráfico 34– Caracterização de <i>campo</i> em <i>Google Maps</i>	222
Gráfico 35– Caracterização do ambiente hospitalar em <i>Google Maps</i>	223
Gráfico 36 – Associações de sentido na caracterização do ambiente hospitalar em <i>Google Maps</i>	223
Gráfico 37 – Caracterização de <i>cemitério</i> em <i>Google Maps</i>	224
Gráfico 38 – Associações de sentido na caracterização do cemitério em <i>Google Maps</i>	224
Gráfico 39 – Identificação do recurso expressivo	225
Gráfico 40– Valor da comparação	225
Gráfico 41 – Sentido da última estrofe	227

Índice de quadros

Quadro 1 – Domínios/Competências, Conteúdos e Metas 1.º ciclo	42
Quadro 2 – Domínios/Competências, Conteúdos e Metas 2.º ciclo	43
Quadro 3 – Domínios/Competências, Conteúdos e Metas 3.º ciclo	44
Quadro 4 – Benefícios e impactos do Plano 21 23	46
Quadro 5 – Etapas da Comunidade de Inquérito (Adaptado de Dinis, 2011)	55
Quadro 6 – Competências de raciocínio segundo Matthew Lipman	57
Quadro 7 - Disposições de raciocínio de Ennis	58
Quadro 8 – Orientação de leitura num manual escolar	97
Quadro 9 – Orientação de leitura num manual escolar	99
Quadro 10 – Lista de autores e obras Ensino Básico	109
Quadro 11 – Perguntar ao texto 12.º ano	161
Quadro 12 – Modelos de Currículo	174
Quadro 13 – Elementos do currículo na perspetiva de vários autores (adaptado de Évora - 2018)	178
Quadro 14 – Português: competências 3.º ciclo e Ensino Secundário	180
Quadro 15 - Filosofia: módulos, temas e ações estratégicas	183
Quadro 16 – Competências de raciocínio de Lipman observadas nas produções orais dos alunos	186
Quadro 17 – Plano de sessão FpC 9.º ano	188
Quadro 18 – 9.º ano Preparação da Agenda de Discussão	192
Quadro 19 – 9.º ano Construção da Agenda de Discussão	195
Quadro 20 – Competências de raciocínio baseadas em Lipman	204
Quadro 21 – Plano de sessão FpC 12.º ano	207
Quadro 22 – 12.º ano Preparação da Agenda de Discussão	209
Quadro 23 – csFpC12 Cadeia de relações temáticas	211

Índice de imagens

Im. 1	Pedro Cabrita Reis , 2016 <i>Home Sweet Home #2</i> Grelha de aço encontrada com restos de cimento 290 x 232 x 39 cm Coleção do artista	32
Im. 2	Avelino Sá , 2011 <i>Passeio pelo campo</i> Encáustica sobre madeira 50 x 65 cm Coleção do artista	67
Im. 3	Ana Hatherly , 1998 Papel Tinta da China Centro de Arte Moderna Gulbenkian Inv. DP1770	76
Im. 4	Fotografia de uma pedra Coleção pessoal	79
Im. 5	Danuta Wojciechowska Ilustração para <i>O Meu Primeiro Álbum de Poesia</i> , de Alice Vieira	112
Im. 6	Ilustração do manual <i>Conto Contigo 9</i> , Areal	113
Im. 7	Ilustração do manual <i>Novas Leituras 9</i> , ASA	113
Im. 8	Danuta Wojciechowska Ilustração para <i>O Meu Primeiro Álbum de Poesia</i> , de Alice Vieira	114
Im. 9	Exemplo de estrutura base para livro desdobrável	116
Im. 10	Diapositivo da ação de formação	117
Im. 11	Reprodução de poema e ilustração do manual <i>P7</i> , Texto Editora Ilustração de Bernardo Carvalho	118
Im. 12	Poema <i>Jogo</i> , de Nuno Júdice Ilustração de Danuta Wojciechowska para <i>O Meu Primeiro Álbum de Poesia</i> , de Alice Vieira	122
Im. 13	Diapositivo Instrução de atividade	138

Im. 14	Página do “caderno amarelo”	138
Im. 15	Reprodução de ficha de atividade sobre advérbios	141
Im. 16	E. M. de Melo e Castro <i>Soneto Soma14X.</i>	145
Im. 17	Carlos Oliveira Santos, <i>Palavras somos nós</i> Suplemento DNA, 2005	148
Im. 18	Pedro Cabrita Reis , 2015 <i>South Wing</i> Instalação 54 portas de salvados 300.0 x 1200.0 x 200.0 Cm	150
Im. 19	Folha de aluno	156

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AE – Aprendizagens Essenciais

Af – Aluno feminino

Am – Aluno masculino

DGIDC – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular

ECG – Educação para a Cidadania Global

FpC – Filosofia para Crianças

I-A – investigação-ação

JN – Jornal de Notícias

ME – Ministério da Educação

P – Professor

PNC – Plano Nacional do Cinema

PNL – Plano Nacional de Leitura

Convenções utilizadas na transcrição das gravações das sessões práticas (FpC)

Descrição do comportamento verbal gravado	Notação
Professor a falar	P
Professor identifica o aluno	<i>Nome (código)</i>
Aluno a falar (voz feminina)	Af
Aluno a falar (voz masculina)	Am
Vários alunos a falar	Val
Pausa curta ($t \leq 3$ s)	[.]
Pausa média ($3s < t \leq 6s$)	[...]
Pausa longa ($6s < t \leq 15s$)	[.....]
Pausa muito longa ($t > 15s$)	[.....]
Questão, pergunta	?
Falar em simultâneo (Professor e aluno)	PaS
Palavra(s) não identificada(s)	[impercetível]
Hesitação	ahm
Sinal de que o aluno acompanha o discurso do professor e vice-versa	Hum, hum
Suspiros, risos e outros sons não identificados	[identificação pelo termo]
Professor executa uma tarefa identificada	[escreve]
Cita, relê, retoma as palavras do aluno	“palavra(s)”
Professor explica	[identificação pelo termo]

ANEXOS

ANEXO I CAIXA DE FERRAMENTAS

DOCUMENTO 1 - FICHA “UMA PEDRA É UMA PEDRA” (7.º ANO)

DOCUMENTO 2 - ATIVIDADE DE ESCRITA JOGO

DOCUMENTO 3 - ATIVIDADE DE ESCRITA PALAVRAS SOMOS NÓS: “UM PARA A FOGUEIRA” (EXEMPLO)

DOCUMENTO 4 – FICHA DE TRABALHO

DOCUMENTO 5 – “DE MARTE E DAS COISAS PEQUENAS” (EXEMPLO)

ANEXO II TRABALHO COM O TEXTO (12.º ANO)

DOCUMENTO 1 - MANUSEAMENTO DA FOLHA COM O POEMA

DOCUMENTO 2 – QUESTÕES AO TEXTO

ANEXO III TRANSCRIÇÕES SESSÕES FpC

DOCUMENTO 1 – TRANSCRIÇÃO Fpc9

DOCUMENTO 2 – TRANSCRIÇÃO FpC12

ANEXO IV QUESTIONÁRIOS

DOCUMENTO 1 – QUESTIONÁRIO 9.º ANO

DOCUMENTO 2 – QUESTIONÁRIO 12.º ANO

ANEXO V – RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIO

DOCUMENTO 1 – RESPOSTAS 9.º ANO

DOCUMENTO 2 – RESPOSTAS QUESTIONÁRIO 12.º ANO (FpC)

DOCUMENTO 3 – RESPOSTAS QUESTIONÁRIO 12.º ANO (GRPO DE CONTROLO)

ANEXO VII – CONSENTIMENTO INFORMADO (modelo)

Antes de mais

Início com o uso livre do título do livro de poesia de Regina Guimarães¹, assumindo a responsabilidade do mote para o trabalho de investigação sobre poesia com os jovens do ensino secundário.

Nesta espécie de preâmbulo permito-me olhar para tudo o que aqui se expõe e aceitar que toda a obra é fruto da circunstância. Assim é este trabalho. Deu os primeiros passos no momento em que entrei pela primeira vez numa sala de aula enquanto professora e revela-se agora por conta de um desafio, que na altura me pareceu incontornável e hoje ganha ainda mais sentido. E os desafios agarram-se porque nos fazem crescer.

Antes de mais previno que este trabalho é de teor sobretudo reflexivo, em que trago para o papel parte do que sou enquanto profissional de educação e muito do que a Poesia significa para mim:

Respiração e habitação.

¹ *Antes de mais e Depois de Tudo*, poemas escolhidos de Regina Guimarães (seleção e posfácio de Rui Manuel Amaral). Porto: Editora Exclamação

0
Mapa

1. O que há num título

A cor do silêncio...

4' 33''²

John Cage

O que é a Poesia? SILÊNCIO que, somado ao nosso silêncio, volta a ser poesia.
Maria Teresa Dias Furtado, *A arte do silêncio*, 2020

Espera-se de um título que seja objetivo, sintético e ilustrativo. Sem hesitação, avanço com o objeto, *trabalho com o texto poético no ensino secundário*, e a área em que se insere, a didática.

Mas como expressar a dimensão menos objetiva, mais literariamente ilustrativa por ser essa a sua condição, lançar clareza sobre o tema em estudo? Furtado (2020: 7) ao discorrer sobre o silêncio em três poéticas defende que para se alcançar a «arte do silêncio» não se pode escrever pronunciando as palavras, mas sim escrevendo-as, tirando-lhes o som. A ausência de som amplia o espectro do sentido e elimina tudo o que é supérfluo». Mais à frente, recordando Jabés (1991: 13) esclarece: «Do silêncio só conhecemos o que a palavra nos pode dizer. Quer queiras quer não, só a palavra confirmamos». Através da palavra escrita, «nada parece escapar ao dizer». O poema, em suspenso na página silenciosa, parece aguardar pela receção da leitura, de sucessivas leituras, que o corporizem interiormente, pela leitura silenciosa, e exteriormente na leitura em voz alta.

Se a palavra é a realização do silêncio, então é também o silêncio, «silêncio da própria linguagem» (Dias, 2014). Tal como na música, em que os silêncios, os intervalos entre notas, não são tempos vazios mas também notações musicais. Há um sentido para o silêncio e esse percebe-se quando revela o som que se lhe segue. O silêncio é respiração. No canto lírico, em particular, em que a música é veiculada com o texto, a pausa torna visível a intenção do compositor em enfatizar o que deseja numa frase musical. A pausa cumpre uma função dramática. O compositor escolhe esses momentos, ou seja, o não dito enquadra e define o dito. Poderemos então afirmar, como John Cage, que não há silêncio [«everything we do is music»].

² Composição musical com a duração de quatro minutos e trinta e três segundos de silêncio A partitura estrutura-se em três movimentos reconhecidos pelas movimentações do regente e dos músicos.

Assim acontece com o espaço em branco dum texto. *Fora e dentro* do texto. [O interior de um objeto é, ainda, o objeto. Assim o seu exterior]. Rachel Whiteread³ molda o vazio que existe entre os objetos, preenchendo-o com materiais como a espuma, a resina, o plástico ou a borracha. Através da sua arte, revela esse espaço em que circulamos, que experienciamos, porém invisível aos olhos. Este espaço *vazio* também se encontra na disposição do corpo do texto poético. A colocação do poema na página resulta da consciência das funções que o espaço físico que recebe e acolhe o texto exerce sobre si, formando um todo significativo. O visível e o não visível. No entanto, aquilo que os olhos veem é simultaneamente aquilo de que não se apercebem: é o branco gráfico, espaço liberto para a marginália, que contribui ainda para a revelação do sentido do texto. Dentro do texto, o espaço gráfico da simples separação entre palavras ganha nova dimensão, mais particularmente com o movimento da poesia concreta ou visual, em que a palavra na sua dimensão gráfica se reinscreve no espaço da folha, libertando-se de uma dimensão meramente funcional e secundária, incorporando todo o espaço no seu próprio corpo. Dir-se-á que a palavra se liberta da linearidade da disposição em linhas horizontais paralelas para passar a habitar o espaço envolvente, agora envolvido. Assim, o espaço de silêncio não visível é resgatado pela palavra.

O texto poético não cria apenas espaços interiores. Tudo ao seu redor age como coordenadas para a sua leitura. Aquilo a que vulgarmente se chama espaço em branco é o lugar onde o poema nasce e se fixa, o espaço onde, na leitura, se sente o seu pulsar. A página é a casa onde o texto respira, envolto pelo branco numa disposição previamente pensada. Este lugar que acolhe o texto e no-lo apresenta é um elemento que, tal como o silêncio musical, prepara a leitura, sugerindo uma quebra com os demais poemas ou o seu continuum.

... contributos para a construção de um modelo didático dinâmico

Numa aula de abordagem ao texto poético com um grupo de alunos adolescentes, escolhi fazê-lo com um recurso em suporte vídeo disponibilizado por uma editora escolar. No filme, uma alegoria de carácter didático, a *Poesia* estava a ser interrogada. Aí se afirmava que qualquer palavra pode ser poética. Após a visualização, ao sistematizar

³ Artista plástica inglesa, nascida em 1963.

algumas das questões levantadas pela peça, uma aluna questiona sobre a forma como a linguagem cotidiana pode tornar-se linguagem poética. *Como é que sabemos que estamos perante linguagem poética, se todas as palavras podem ser poéticas*, perguntava ela insistentemente. Solicitei que escrevessem uma frase em que usassem a palavra “silêncio” e que transformassem essa frase num possível verso de um hipotético poema. A dificuldade instalou-se. Então escrevi no quadro uma das frases dos alunos e outra, articulada por mim: *sei a cor do silêncio*. O espanto gerou-se e imediatamente surgiram as “correções”. Por fim, chegámos todos à conclusão de que a junção na mesma expressão de duas palavras relativas a sensações diferentes (visual e auditiva) para definir a mesma realidade provocava um sentido novo na palavra *silêncio*, transformando-a, dando-lhe uma outra identidade, tornando-a poética. Estávamos perante aquilo a que Costa (2016: 10) designa como palavra-portagem, neste caso *cor*, que transporta o aluno para o novo sentido de *silêncio*.

O silêncio enquanto *lugar-onde* é todo uma geografia possível de interpretações. Os caminhos do leitor-viajante multiplicam-se e são construídos na aproximação ao poema, na imersão da leitura e, ainda, sobretudo, «no que fica depois de se dizer» (Pedro, 1948). É aceite a ideia de que a leitura dá voz ao texto, que permanece mudo até que alguém dele se aproprie. Diria que não é só a leitura, enquanto apropriação, que devolve a voz ao escrito, mas, essencialmente, o poeta, ser que carrega temporariamente uma linguagem a si anterior: «Não meu, não meu é quanto escrevo, / A quem o devo?» (Pessoa, 1980: 152). Quem lê, na fugaz apropriação do que não é seu, torna audível o silêncio: «Quando lê, em voz alta, um texto, não é a tua voz que ouves? A história do silêncio é um texto. A escuta do silêncio, um livro» (Jabés, 1991: 59). Não podendo aprofundar a questão acerca do que se constitui como linguagem poética com alunos tão jovens e tão inexperientes leitores de poesia, em quem as dúvidas relacionadas com o texto poético são muitas, a forma que encontrei na altura de os aproximar a tão complexa questão surgiu naturalmente. A simples transmissão de conhecimento teórico afasta os alunos do verdadeiro conhecimento. Pô-los a pensar sobre o que desconhecem dá origem a um processo que acredito ser fundamental no processo educativo para se construir conhecimento, o de inquirir e

confrontar.

O agir didático, é, pois, essencial. Costa, Rodrigues & Sebastião (2018: 813) defendem a necessidade de se encontrar um meio termo entre o saber teórico e a prática que todos os profissionais do ensino constroem ao longo dos anos, sensíveis às necessidades dos seus alunos e à realidade que vivida no momento: *Seria talvez necessário encontrar, entre esses extremos⁴, uma posição intermediária, porventura uma Didática de emergência ou de transição [...]*.

No contexto social em que atualmente vivemos, assolados por uma crise sanitária que obriga ao cumprimento de determinadas regras, torna-se urgente novas abordagens. É imperativo que se olhe para o currículo como um instrumento de trabalho e não como algo que se impõe a todo o custo.

2. Contexto e natureza da investigação

O presente trabalho de investigação surge no seguimento de vários anos de prática docente e de uma relação que tenho vindo a construir ao longo da vida com a leitura de poesia. Serão cinco as razões fundamentais que me trouxeram até aqui, (quase) todas de ordem estritamente pessoal.

a. Não se ensina poesia. A poesia não se aprende realmente. Fazem-se aproximações ao texto, privilegiando-se questões formais sobre aspetos de sentido. Assiste-se, por parte da Escola, a uma tecnicização da poesia. Ninguém se torna poeta porque o aprendeu a ser na escola. Na Escola desperta-se para a poesia, formam-se leitores de poesia, raramente se criam poetas.

b. A (in)utilidade da poesia. O poema não é considerado um texto útil como o são muitos dos textos que se trabalham em meio escolar. Os jovens preferem textos com palavras de “sentido único”, exigem na compreensão da leitura do texto literário a rapidez com que vivem fora da sala de aula, procuram o imediatismo na comunicação. Tedesco (2008:227) atribui esta necessidade a um «défice de sentido, onde a rutura com o passado e a incerteza sobre o futuro conduzem a uma forte concentração no presente». E

⁴ Costa, Rodrigues & Sebastião citam R. Grisi que distingue na introdução de *Didática Mínima* (1963) a *Didática ideal* e a *Didática usual*.

um poema nascido de um tempo (histórico) dele se desenraíza para atravessar todo o tempo.

c. Chega-se cedo à poesia e dela se parte (demasiado) cedo. O contacto com o texto poético começa no ensino pré-escolar e a sua abordagem é essencialmente feita num plano lúdico com ênfase para os sons, para as repetições, para o ritmo, «pois a poesia é oralidade» (Andresen, 2006: 186). São objetivos da Iniciação à Educação Literária no 1º ano a identificação da rima, a antecipação de conteúdos, o reconto, a expressão de sentimentos e de emoções, a memorização e recitação de trava-línguas, lengalengas e poemas. São os primeiros passos no contacto com o texto poético. Ao longo da escolaridade, os objetivos vão sendo cada vez mais exigentes e o texto poético começa a implicar estratégias de leitura mais complexas, consolidadas as bases. Os géneros escolares vão ganhando espaço e tornam-se atraentes, pois permitem uma sistematização de marcas que se tornam confortáveis para o aluno, que não tem de procurar a matéria poética em cada texto novo. Uniformizam-se procedimentos e arrumam-se práticas. O conforto estende-se ao professor, que se acomoda e vive de modo «funcionário», nas palavras de O'Neill (1995:63).

d. Portugal é um país de poetas, diz-se, sacralmente, como se em cada um de nós residisse uma herança quase milenar que dispensasse qualquer espécie de abordagem mais sistemática dos textos poéticos, como se não fosse preciso observar o que é óbvio. Porém, há uma necessidade urgente de se falar de poesia, de a ler, de a trabalhar. Como alerta Gastão Cruz (2008:19):

É claro que pode e deve falar-se de poesia. Os que defendem o silêncio como o único comentário possível sobre o texto poético estão apenas a atirá-lo para um deserto onde ele se perderá.

e. A última razão prende-se com uma questão profissional. Se questiono o ensino de poesia, como poderei contribuir para a mudança de práticas e levar aos alunos e professores uma outra forma de encarar a didática do texto poético?

O presente estudo orienta-se, pois, a partir da prática, validada por um quadro teórico que conjuga as áreas disciplinares da Didática do Português Língua Materna e da

Filosofia.

Ensinar e aprender língua materna no século XXI reveste-se de uma complexidade que exige de todas as partes envolvidas não só um conhecimento da língua nas suas dimensões histórica, cultural, literária, fonológica, morfossintática, lexical, semântica e pragmática, como ainda do seu valor económico e identitário.

Fazer uso da língua materna é, pois, um ato que tem de ser encarado numa dimensão individual e numa dimensão coletiva. Não se trata apenas de usar a língua para a construção do indivíduo, mas de lhe assegurar a consciência de pertencer a uma comunidade cujo espaço de realização não se cinge a um território geográfico, antes se difunde pelo mundo, estabelecendo relações com outras realidades sócio culturais.

Para que as relações se cimentem, é necessário um conhecimento sólido e consciente da identidade que a língua representa em cada um de nós. A UNESCO define Educação para a Cidadania Global (ECG) como um sentimento de pertencer a uma cidadania mais ampla, além de fronteiras nacionais, que enfatiza a nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional. Para a UNESCO, cidadãos globais são indivíduos que pensam e agem para um mundo mais justo, pacífico e sustentável.

Segundo Andreotti (2014), A ECG visa capacitar os indivíduos para a reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, para imaginarem soluções futuras diferentes e para assumirem responsabilidades sobre as suas decisões e ações.

A tónica na responsabilidade social assenta nos quatro pilares da educação, Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a ser e Aprender a conviver. Jaques Delors (1996) esclarece o sentido de aprender a viver juntos com a seguinte afirmação:

Desenvolver uma compreensão de outras pessoas e um apreço pela interdependência - realizando projetos conjuntos e aprendendo a gerir conflitos -num espírito de respeito pelos valores de pluralismo, compreensão mútua (...) paz e diversidade cultural.

Os princípios enunciados cruzam-se com os princípios da Carta das Cidades Educadoras e têm uma expressão mais prática nos objetivos dos programas de Português e no programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman, segundo o qual, através da

metodologia da comunidade de inquérito, se desenvolvem os princípios do pensamento crítico e da democracia não representativa.

Parece ser de toda a pertinência reconhecer que a cidadania global, ainda na perspectiva de Delors (1996) se expressa sem que exista um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a equidade dos seus sistemas.

Finalmente, um trabalho sobre o texto poético, implica partir de dados concretos sobre o desempenho dos jovens ao nível da leitura. De acordo com os resultados obtidos nos PISA, verifica-se que a competência de leitura evoluiu significativamente nos alunos portugueses acima dos 15 anos (a idade em que idealmente iniciam o ensino secundário), tendo-se registado uma melhoria na ordem dos 10%, particularmente naqueles cujo nível de proficiência é mais baixo. No entanto, a prática docente mostra que, quando se trata de usar uma competência literária no entendimento do texto poético, os alunos revelam uma competência leitora muito baixa, limitando-se a reconhecer a disposição gráfica e alguns aspetos formais como a rima e estrutura estrófica.

Assim, a investigação tem por objeto comportamentos de leitura do texto poético em determinadas circunstâncias. Por um lado, a aferição do desempenho de leitura crítica segundo um modelo tradicional e por outro a forma como essa competência se revela quando o encontro com o texto poético acontece com a alteração da modalidade de abordagem. A partir desta reflexão emergem as questões que orientam a investigação:

- em que consistem as maiores dificuldades no trabalho com o texto poético no ensino secundário?
- Em que medida é que as aprendizagens realizadas no 3.º ciclo do ensino básico condicionam a competência de leitura do texto poético no ensino secundário?
- Que práticas predominam no ensino e na aprendizagem do texto poético?
- De que forma as práticas docentes poderão ser alteradas pela introdução de estratégias diferenciadas?

Com este conjunto de questões procurarei evidenciar a necessidade da introdução de posturas ativas no ensino e na aprendizagem do texto poético.

3. Estrutura do trabalho e forma de apresentação



Im. 1

Pedro Cabrita Reis, 2016
Home Sweet Home #2
Grelha de aço encontrada com restos de cimento
290 x 232 x 39 cm
Coleção do artista

O presente estudo encontra-se dividido em duas partes. A primeira apresenta as opções metodológicas e enquadra teoricamente o trabalho prático. Na segunda parte, apresentam-se questões de ordem didática, que, por sua vez, conhece dois momentos. Na “Caixa de ferramentas” recupero práticas desenvolvidas ao longo dos anos, teoricamente sustentadas. Cada ferramenta é, pois, apresentada separadamente. Com *Google Maps* pretendo demonstrar de que forma se pode implementar um modelo didático que faça interagir as competências⁵ trabalhadas na disciplina de Português numa dinâmica inter e transdisciplinar com Filosofia.

O corpo teórico onde tem raiz o pensamento construído no presente trabalho pode definir-se como híbrido. Tendo em conta a sua natureza inter e transdisciplinar, não há um quadro teórico único onde assente. É uma casa onde coabitam a Poesia, a crítica literária, a Didática, as Ciências da Linguagem, a Filosofia e as Artes plásticas, que, interseccionando-se, criam espaço para a construção de um pensamento próprio.

Não foi uma opção tida fortuitamente, antes uma decisão inevitável guiada pelas próprias áreas do conhecimento em interação. Assim, o corpo teórico é formado pelas palavras de poetas num exercício reflexivo sobre poesia, os próprios poemas enquanto

⁵ Opto por usar o termo Competência em detrimento de Domínio (que nas Aprendizagens Essenciais tem a ver com áreas do conhecimento), uma vez que *a competência implica a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Esta manifesta-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares* (Dias, 2010)

espaço possível de teorização do discurso poético, a voz dos críticos, a voz dos teóricos de Didática, a voz de filósofos que construíram pensamento sobre a educação do pensamento crítico e do pensamento criativo, cujo contributo para a Didática do Português Língua Materna me parece indispensável e, finalmente, com uma ligação menos óbvia, porém, não menos importante, a voz de artistas plásticos. A este exercício de ligações e de interseções poder-lhe-ia chamar uma revisitação de um lugar feito de muitos lugares, onde me demoro mais nuns que noutros, numa espécie de caos em organização, numa metodologia “torta”⁶, construindo a pouco e pouco uma *geografia imaterial*⁷. A construção do corpo teórico é, pois, em si, um pensamento poliédrico, de faces irregulares, à transparência das quais se deixam entrever as interseções de todos os planos.

Caminho talvez pouco usual, feito de estradas (aparentemente) secundárias, mas que permitem demorar o olhar na diversidade e nela encontrar unidade. Como afirma Fonseca (2006: 47)

Fazer uma opção teórico-metodológica é comparável a fazer a escolha de um itinerário e de um meio de transporte, quando se planeia fazer uma viagem: as teorias são as estradas; as metodologias os meios de transporte. Quem pensa sobretudo em chegar e quer gastar na viagem um mínimo de tempo e energia tem o bom senso de optar por uma moderna auto-estrada e por automóvel potente: paga, pela eficiência, o preço da monotonia; quem preza mais a viagem em si do que o ponto de chegada escolhe de um itinerário variado e adapta a escolha dos meios de transporte às características do terreno: paga, pelo prazer, o preço do risco, incluindo o risco de se perder ou de ficar pelo caminho.

Pago, pelo prazer e por convicção, “o preço do risco”, partilhando da posição assumida por Fonseca ao referir-se a «um rigor que se corporiza na construção simultânea do *objeto* e do *método*». Se no seio da comunidade científica «*rigor* costuma pressupor e exigir ausência de estilo», como fazer face a esta questão? Do meu ponto de vista tal não se afigura como um problema, mais como um desafio. Investigar sobre poesia e a forma

⁶ «É claro que uma metodologia científica pode ser torta, pode ter um lado maior do que o outro. E ser eficaz. A proporção e a desproporção não devem ser um critério para validar ou não uma metodologia.» Tavares, G.M. (2012). breves notas sobre ciência, Lisboa: Relógio D’Água, p. 119

⁷ A expressão é tomada de empréstimo de um título de João Barrento de escrita ensaística sobre poesia: *Geografia Imaterial – três ensaios sobre a poesia*, Documenta, 2014.

como em contexto escolar os jovens encaram e *leem* (num sentido lato, interpretativo) poesia acredito que peça mais que uma análise de onde se encontra arredado qualquer vestígio de sentimento («Uma ciência que não investiga os sentimentos serve para quê?», Tavares: 2012: 20). Além do mais, se para esta análise concorrem outras áreas que não a da investigação em Didática, como impedir que outras formas discursivas, mais subjetivas porventura, se instalem no discurso impessoal da escrita académica e o influenciem?

Deste modo, constrói-se um discurso caracterizado pela permeabilidade a outros discursos que o perpassam, num movimento dialógico. No seu estudo sobre a questão da presença de várias vozes na construção da enunciação narrativa, Vološinov (1973: 116) defende que a *voz do outro*, integrada através do discurso indireto, conserva a sua autonomia, não se diluindo num novo contexto narrativo.

Certain modifications of indirect discourse and, in particular, of quasi-direct discourse in modern languages evince a disposition to transpose the reported utterance from the sphere of speech construction to the thematic level – the sphere of content. However, even in these instances, the dissolution of the reported utterance in the authorial context is not – nor can it be – carried out to the end. Here, too, aside from indications of a semantic nature, the reported utterance perseveres as a construction – the body of the reported speech remains detectable as a self-sufficient unit.

No discurso científico e académico, a epígrafe instala-se como uma voz autónoma. Esta outra voz, aqui surgindo ora em registo verbal ora na representação de uma obra de arte, não pretende ter aqui uma função meramente ilustrativa mas contribuir para um diálogo efetivo com o texto principal.

Assim, a forma epigramática, que neste trabalho se institui como método, não tenta cumprir uma qualquer ambição estética, um propósito de embelezamento, mas para mostrar possibilidades de diálogo. «Existimos sobre o anterior» (Brandão, 2017: 173), ou seja, construímos conhecimento no confronto co que outros pensaram, escreveram, esculpiram, pintaram ou desenharam. Somos seus herdeiros. Ao dar espaço a estas manifestações do humano para que se confrontem, reinterpreto-as, desalojando-as do seu lugar primeiro e realojando-as noutra discurso. Não sofrendo da “angústia da

influência”⁸, acolho-a para que contribua para a construção de uma identidade única enquanto sujeito enunciador, tentando contrariar a anulação a que o discurso científico frequentemente obriga. Assim, a casa do discurso principal constrói-se sobre uma estrutura que está no seu interior e que a condição discursiva múltipla revela.

Parte constitutiva desta condição discursiva múltipla, um registo de primeira pessoa faz todo o sentido. Acredito, pois, que a minha própria voz se ouça entre todas as outras que se fazem ouvir no presente trabalho. Uma voz que não se dilui na pluralidade de um “nós” ou se torna assética no uso do “se” da terceira pessoa, passivante e passiva. Assim, corro o risco de assumir a primeira pessoa em determinados momentos, aqueles em falo da própria experiência ou em que faço uma reflexão pessoal.

A segunda parte expõe o trabalho realizado com a poesia no ensino secundário entre 2018 e 2020, espaço temporal em que decorreu o trabalho prático, procurando identificar em que assenta a dificuldade dos alunos na leitura de poesia e aferir das possibilidades que se abrem ao professor ao fazer abordagens menos convencionais no campo da didática do Português.

⁸ Bloom, H. (1991). *A angústia da influência*. Lisboa: Cotovia

Parte 1
Enquadramento metodológico e teórico: *Zoom in*

Opções metodológicas

Tu não usas uma metodologia. Tu és a metodologia que usas.

Gonçalo M. Tavares, *breves notas sobre ciência*, 2012

Os paradigmas fornecem uma visão do mundo, propondo abordagens várias para as mesmas realidades. Ajudam à sua desconstrução, para o tornarem a construir. Não há uma visão unívoca do mundo, muito menos uma única maneira de olhar e interpretar o fenómeno educativo.

Tendo como objetivo uma reflexão aprofundada sobre o modo como os alunos no ensino secundário leem poesia, seleccionou-se a pesquisa de orientação interpretativa e crítica (Arnal et al., 1994), com o foco na observação e registo das práticas de leitura do texto poético. Desta forma, a investigação pediu, ao mesmo tempo que permitiu, uma atitude dinâmica e holística que se foi construindo ao longo do processo de investigação. Assim, seguiu-se a investigação qualitativa, segundo os princípios enunciados por Bogdan e Biklen (1994:47-50) e o modelo de investigação-ação (Lewin, 1946).

Durante a investigação, foram observados em ato grupos de alunos dos 9.º ao 12.º anos, tendo como objeto o poema *Google Maps*, de Rui Lage.

A natureza da investigação-ação possibilita a reflexão permanente do trabalho com vista à mudança de práticas. Deste modo, seguiu-se a metodologia da comunidade de inquérito (Lipman, 1977) com a observação em ato de dois grupos de alunos dos 9.º ao 12.º anos, tendo como objeto o poema *Google Maps*, de Rui Lage. Assim, realizaram-se três sessões orientadas de acordo com esta metodologia. Uma ocorreu numa turma do 12.º ano e outra com alunos do 9.º ano, tendo por objeto de leitura e discussão o poema *Google Maps*, de Rui Lage.

As sessões foram gravadas e complementadas com um exercício de compreensão escrita da leitura a fim de se aferir com maior grau de fiabilidade a realização da competência leitora em alunos à saída dos respetivos ciclos de ensino. O questionário de compreensão escrita da leitura do poema em questão foi aplicado a um segundo grupo de alunos do 12.º ano, constituído por 54 indivíduos, que não participou numa sessão de FpC.

Outras abordagens foram realizadas, tanto com grupos de alunos de diferentes anos de escolaridade, como com a aplicação de estratégias diferenciadas. A uma turma de 10.º ano solicitei que, em pequenos grupos, elaborassem questões de compreensão de leitura tendo por objeto o soneto camoniano *Aquela triste e leda madrugada*. A escolha por este poema teve por base o facto de fazer parte do Programa da disciplina.

O trabalho empírico realizou-se ao longo do biénio 2018-2020 tendo sido sentida a necessidade de se implementar nova atividade de leitura com alunos do 12.º ano no ano letivo de 2020-2021, dadas as circunstâncias extraordinárias que se viveram nas escolas devido à situação pandémica e aos dois confinamentos em dois anos letivos seguidos. O poema selecionado seguiu o critério usado na escolha para o trabalho com o 10.º ano. Optei por um autor que integra os poetas contemporâneos a trabalhar no 12.º ano, Eugénio de Andrade, com o poema “Sei de uma pedra onde me sentar”. Tal como os colegas de 10.º ano, os alunos tiveram de formular, perante um poema desconhecido, o maior número de questões possíveis ao texto.

1.2

Um mundo em mudança

*Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança*
Luís Vaz de Camões, *Rimas*

A rapidez com que os paradigmas sociais se alteram, a exigência de uma sociedade cada vez mais tecnológica, impiedosa com quem se acomoda a ideias antigas e cristalizadas, com quem, parafraseando Mário-Henrique Leiria (1974) no poema *A Nêspira*, fica «a esperar o que acontece», a mobilidade dos povos hoje menos ligada à emigração e mais a obrigações profissionais ou a movimentos migratórios, com particular importância para os mais recentes movimentos de indivíduos que procuram refúgio ou asilo, exigem uma compreensão e um entendimento mais críticos.

Vivemos num mundo caracterizado pela volubilidade, a incerteza, a complexidade e a ambiguidade. Segundo Bennett e Lemoine (2014), vivemos num mundo VUCA,

acrónimo de *volubility, uncertainty, complexity, ambibiguity*. A escola do século XXI enfrenta o desafio da adaptação ao contexto VUCA, sendo imperativa a reestruturação do sistema educativo, e este propósito só se consegue com a alteração do paradigma educativo cujos valores e princípios o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) enunciam.

[...] os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas.

Se no século XVI Camões constatava que «Todo o Mundo é composto de mudança / Tomando sempre novas qualidades» e expressava a sua estranheza pelo modo sempre outro como esta mudança se operava, «que não se muda já como soía», no século XX José Mário Branco (1971) reinterpreta a expressão do sentimento, pleno agora de contestação social e sentido de mudança, desejo para a realização de um país que vivia noturno: « E se todo o mundo é composto de mudança / Troquemos-lhe as voltas / Que ainda o dia é uma criança».

Para que *se troquem as voltas*, é necessário pensar-se e agir-se não só criticamente, mas também criativamente. À Escola cabe, assim, um importante papel, o de ensinar a pensar, a viver e agir num mundo global, a estar com o outro. A pensar não apenas com a razão, mas a saber conjugá-la com a emoção. Como relembra Tolentino de Mendonça (2020) na coluna que escreve para a imprensa nacional, citando um grupo de filósofos italianos⁹,

seria um absurdo voltar ao dualismo cartesiano, em que a mente tem o primado, julgando assim poder dispensar o corpo, as emoções ou a tangibilidade da relação educativa enquanto prática colaborativa e comunitária.

⁹ «Em Itália são sobretudo os filósofos – e nomes reconhecidos como Agamben, Cacciari, Esposito ou Marramao – a chamar para a extrema delicadeza do que se pode estar a preparar» [a tese de que o nosso próximo foi abolido].

Reiterando a ideia de Escola não como sítio de «aprendizagem mecânica de noções» ou da ação educativa como «o martelar dos dedos num teclado, ou com a subordinação aos motores de busca», Tolentino de Mendonça, citando os pensadores italianos mencionados, partilha da sua ideia de escola enquanto espaço social com «dinâmicas de formação omnilateral, crescimento intelectual e moral, maturação de uma consciência civil e política».

No sistema educativo português os documentos curriculares de referência não são alheios à necessidade de se educar para uma cidadania plena, fazendo desta uma prioridade na formação do aluno para o século XXI com a implementação de uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017).

A educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelas outras, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos. (dge.mec.pt)

O *Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, cujas áreas de competência estão desenvolvidas nas *Aprendizagens Essenciais*, define os princípios orientadores da ação educativa, uma educação de base humanista, assente no saber, na aprendizagem, na inclusão, na coerência e flexibilidade, mas também na estabilidade, adaptável e ousada. Este conjunto de orientações dá corpo aos princípios de Edgar Morin, dos quais saliento o «ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado».

No panorama escolar nacional, a educação para o pensamento crítico inicia-se à entrada da escolaridade obrigatória, sendo transversal aos doze anos que a constituem. Nos quadros 1 e 2, apresenta-se um conjunto de conteúdos associados a competências de raciocínio que são explorados nos quatro anos do primeiro ciclo na disciplina de Português, verificando-se nos dois primeiros anos uma abordagem essencialmente afetiva com a Iniciação à Educação Literária para, a partir do terceiro ano, se trabalharem explicitamente as inferências, a expressão de ideias e pontos de vista.

Ano de escolaridade	Competência/ Domínio	Conteúdos	Metas
1.º ano	Iniciação à Educação Literária (IEL1)	Antecipação de conteúdos	17.1, 17.2
		Expressão de sentimentos e emoções Histórias inventadas	18.2 20.3
2.º ano	Iniciação à Educação Literária (IEL2)	Intenções e emoções das personagens	20.3
		Antecipação de conteúdos	7.1, 8.1
		Inferências de sentimento-atitude	20.4
		Expressão de sentimentos e emoções Histórias inventadas	21.2 23.3
3.º ano	Leitura e Escrita (LE3)	Inferências	8.3
		Antecipação de conteúdos; intenções e emoções das personagens e sua relação com finalidades da ação Opinião crítica	8.4 9.1, 9.3
		Educação Literária (EL3)	Inferências de tempo, de instrumento, de objeto Interpretação de sentidos da linguagem figurada Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista
	Leitura e Escrita (LE4)	Proposta e discussão de diferentes interpretações	10.2
		Educação Literária (EL4)	Inferências de agente-ação, de causa-efeito, de problema-solução, de lugar e de tempo Sentidos da linguagem figurada Expressão de sentimentos e de ideias

Quadro 1 – Domínios/Competências, Conteúdos e Metas 1.º ciclo

No segundo ciclo, introduz-se a opinião crítica e intertextual e a apreensão de sentidos figurados.

É interessante observar que no 6.º ano, no domínio de Educação Literária, surja pela primeira e única vez, explicitamente, a ligação da Literatura com outras expressões do pensamento criativo como o cinema e o teatro. Nos descritores de desempenho da meta 18.6, «Ler e interpretar textos literários», pode ler-se, unicamente, «Fazer inferências». Na lista que acompanha o Programa para o nível de ensino em questão, encontramos, a par de textos em prosa e uma seleção de poesia, um texto de teatro, a referência a filmes do Plano Nacional do Cinema (ou simplesmente a remissão para o PNC), embora se verifique a total ausência de textos de cinema. Este tímido aflorar das possibilidades didáticas da observação (e prática) da relação intertextual parece ser

insuficiente, correndo o risco de se tornar estéril. Nas *Aprendizagens Essenciais* está explícito o cruzamento dos conhecimentos, capacidades e atitudes com exemplos de ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos. Assim, verifica-se que no domínio da Educação Literária há a coexistência das competências de raciocínio e resolução de problemas (Área C) e pensamento crítico e criativo (Área D) em três sugestões de práticas pedagógicas. Na ausência de formação de professores neste campo, o que se constata é a replicação de práticas tradicionais, alicerçadas num perfil de professor e num ensino e aprendizagens desatualizadas, que choca com as necessidades e exigências do mundo moderno.

Ano de escolaridade	Competência/ Domínio	Conteúdos	Metas
5.º ano	Leitura e Escrita (LE5)	Inferência (sentidos contextuais; relação de informações; relações de semelhança e de oposição)	8.1 a 8.3
		Opinião crítica textual e intertextual	10.1, 10.2
	Educação Literária (EL5)	Inferências	20.7
		Relações intertextuais: semelhanças e contrastes	21.1
6.º ano	Leitura e Escrita (LE6)	Sentidos da linguagem figurada	20.8
		Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista	22.3
		Antecipação de conteúdos	7.1, 8.1
	Educação Literária (EL6)	Inferências (sentidos contextuais; relação de informações; pressuposto de um enunciado)	9.2 a 9.6
		Opinião crítica textual e intertextual	10.1 a 10.3
		Inferências	18.6
		Comparação de versões de um mesmo texto	18.10
		Literatura, cinema e teatro: relações textuais	19.2
		Universos de referência e valores: identificação	19.1

Quadro 2 – Domínios/Competências, Conteúdos e Metas 2.º ciclo

No terceiro ciclo, sempre numa lógica de progressão, é tornado explícito o trabalho do pensamento dedutivo aliado às inferências e inicia-se no oitavo ano o trabalho com um nível de pensamento que se pretende mais complexo com a problematização de sentidos sobre os textos e a fundamentação de pontos de vista e apreciação crítica.

Ano de escolaridade	Competências/ Domínios	Conteúdos	Metas
7.º ano	Leitura (L7)	Antecipação de conteúdos e confronto com o texto	8.1
		Deduções e inferências	8.5
	Educação Literária (EL7)	Universos de referência Expressão de ideias pessoais sobre o texto Comentário a texto	18.2
8.º ano	Leitura (L8)	Universos de referência (justificação)	9.1
		Deduções e inferências Comparação e textos; relações de intertextualidade	9.3
	Educação Literária (EL8)	Expressão de ideias pessoais e problematização de sentidos sobre os textos	20.9, 20.10
9.º ano	Leitura (L9)	Pontos de vista e universos de referência (justificação)	9.2, 9.3
		Estrutura do texto: partes e sub-partes (titulação)	9.4, 9.6, 9.7
		Sentido global (justificação)	9.5
		Relações intratextuais	11.1, 11.2
		Pontos de vista e apreciação crítica: fundamentação	

Quadro 3 – Domínios/Competências, Conteúdos e Metas 3.º ciclo

Na passagem para o ensino secundário, as competências adquiridas nos ciclos anteriores são desenvolvidas, sendo clara a opção pelo trabalho com o texto complexo «o Programa articula-se em torno de duas opções fundamentais: i) a ancoragem no conceito de texto complexo e respetivos parâmetros [...]» (Programa e Metas Curriculares de Português 2014:5), a abordagem de textos não literários com o enfoque no «estudo do texto em torno de operações cognitivas complexas, em que a estruturação do pensamento e do discurso é prioritária» (2014:8). Da enunciação dos objetivos gerais encontra-se arredada a referência explícita ao pensamento criativo, marcando presença a

apreciação crítica do conteúdo da complexidade crescente de textos escritos (ponto 4.), o aprofundamento da capacidade de compreensão inferencial (ponto 7.) e o desenvolvimento do espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais (ponto 9.).

Num contexto particular e delicado como aquele que se viveu à escala mundial entre 2019 e 2021, o Governo aprovou em Conselho de Ministros o Plano 21|23 Escola+, *que consiste num plano integrado para a recuperação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário* (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021), tendo por horizonte os seguintes objetivos:

Promover o trabalho interdisciplinar como forma de recuperar e consolidar as aprendizagens essenciais. Desenvolver as competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma da informação, contribuindo para alcançar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). Promover uma construção integrada dos saberes com recurso a uma aprendizagem ativa numa perspetiva interdisciplinar.

O Escola+ 21|23 é um

*Plano integrado para a recuperação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário incide em três eixos estruturantes de atuação – 1 - ensinar e aprender; 2 - apoiar as comunidades educativas; 3 - conhecer e avaliar – desenvolvendo-se em domínios de atuação, correspondentes a áreas de incidência prioritária, e em ações específicas [...]*¹⁰

Os referenciais curriculares são agora o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, o que coloca os professores perante novo desafio. A organização das suas aulas terá de ser pensada de forma diferente, uma vez que não será possível continuar a ensinar segundo modelos desatualizados. No momento em que vivemos, face às profundas alterações ocorridas na sociedade, torna-se imperativa uma abordagem curricular interdisciplinar, que permita uma visão integrada e integradora.

A partir do mapeamento das aprendizagens essenciais identificam-se temas, problemas, conceitos, relações, factos, procedimentos comuns a várias disciplinas, desenvolve-se trabalho inter ou multidisciplinar, através dos domínios de autonomia curricular, ou transdisciplinar, através da criação de novas disciplinas que resultam da fusão de parte ou de todas as AE de

¹⁰ Consultado em <https://www.dge.mec.pt/>, em julho de 2021

disciplinas da matriz curricular-base¹¹

Ainda no eixo 1, o domínio 1.2, +Autonomia curricular do Plano, torna o desafio bem real, indo mais longe ao apresentar-se uma ação específica: Recuperar com Arte e Humanidades, apresentando a seguinte descrição:

Propostas de atividades e recursos pedagógicos para indisciplinar o currículo, utilizando as manifestações artísticas e patrimoniais (o cinema, a dança, a literatura, a música, o teatro, as artes plásticas, o património de proximidade), como ferramentas para a abordagem das diferentes áreas disciplinares: a cidadania, as línguas, a filosofia, a história, a geografia, a psicologia..., mas também cruzando as artes e as humanidades com as outras áreas curriculares e científicas.

São esperados os seguintes benefícios e impactos:

¹¹ Plano Escola+ 21|23, Eixo 1 Ensinar e Aprender | + Autonomia Curricular Aprender Integrando – 1.2.6.

<p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da capacidade de interpretação; - do pensamento crítico; - da criatividade; - da sensibilidade estética e artística; - da expressão oral e escrita, e de outras linguagens. <p>Consolidação, aliada ao prazer e ao lúdico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das aprendizagens essenciais e de 	<p>múltiplas literacias;</p> <ul style="list-style-type: none"> - de competências de socialização e de trabalho cooperativo. <p>Capacitação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - para a comunicação e participação; - para respeitar as diferentes perspectivas; - para integrar os saberes disciplinares e a sua conseqüente mobilização em contextos diversos.
--	--

Quadro 4 – Benefícios e impactos do Plano 21|23

1.3

Do pensamento crítico

Think of it this way. If you are going to buy a house, you would certainly want to check around in the basement. It could be a very nice house, but it might rest on a very weak foundation, with water seeping everywhere and bricks crumbling away. Well, the same is true of our intellectual domicile: you want it to rest on solid foundations.

Lipman, Sharp & Oscanyan, *Philosophy in the Classroom*, 1977

As palavras epigramáticas de Lipman fazem uma incursão em território ético, na medida em que refletem sobre a construção de identidade num mundo em que os valores nem sempre se apresentam sólidos ou consolidados. A possibilidade de cada um se pensar e se construir como ser crítico e ativo é alcançada pelo exercício filosófico, não aquele objeto de estudo específico na disciplina de Filosofia, mas essencialmente o que diz respeito à atividade de pensamento que é inerente à ação humana. Se queremos que o pensamento assente em fundações sólidas, como ilustram Lipman, Sharp e Oscanyan, deve-se treinar o pensamento crítico, para se poder pôr em causa o instituído que amolece e tudo torna pardo, para que o indivíduo o seja plenamente e não se dilua num todo social de pensamento único, para contrariar, como diria O’Neill (1995: 63), «o modo funcionário de viver».

A definição de pensamento crítico tem conhecido várias designações, como nota Vieira (2015)

não há um acordo claro sobre o significado da expressão, denotando- -se, inclusive, o uso indiscriminado de termos como: “pensamento crítico”, “raciocinar” e “capacidades cognitivas de nível elevado”.

Podemos definir então pensamento crítico como uma forma de raciocínio de complexidade superior, combinando pensamento crítico, pensamento criativo e pensamento de cuidado (Lipman, 1988) e assentando o conhecimento em experiências e competências intelectuais. O conceito de pensamento crítico em Lipman implica várias operações de raciocínio, como a análise, a formulação de juízos e de hipóteses, a explicação, para além da capacidade de decisão e de resolução de problemas. Em síntese, defende uma definição funcional de pensamento crítico caracterizado por três aspetos:

1. pensamento autocorretivo;
2. pensamento com critério
3. pensamento sensível ao contexto

O pensamento crítico é apenas uma parcela muito pequena do pensamento em geral. A maior parte dos [nossos] pensamentos realiza-se fluidamente sem o escrutínio do pensamento crítico. Lipman alerta para a diferença entre autocorreção e metacognição. Nos anos 1970, John Flavell definia metacognição como o conhecimento que as pessoas têm sobre os seus próprios pensamentos e a habilidade de controlar esses processos, ou seja, pensar sobre o próprio pensamento. Pensar de forma autocorretiva só se torna pensamento crítico quando critério e sensibilidade ao contexto estão implicados no processo. O uso de critério tanto pode ser informal como formal e o trabalho com os alunos no treino do seu pensamento crítico deve ter como objetivo último fazê-los abandonar o pensamento comum, em que se faz uso de argumentos com fraca força ou mesmo argumentos irrelevantes, para que se apure o pensamento crítico baseado na construção de uma argumentação forte em que se identificam e usam razões “boas” para se sustentar uma opinião. O critério formal a usar no pensamento crítico corresponde a padrões, podendo fazer-se uso de um conjunto de critérios em detrimento de outros de acordo com a situação vivida. Características como força, relevância, consistência, coerência e fiabilidade constituem-se como critérios, variando o seu grau de generalidade. São considerados meta-critérios a verdade, a beleza e a bondade. Por último, Lipman define pensamento crítico como pensamento sensível ao contexto uma vez que tem em conta características de situações que são holísticas ou específicas de um determinado contexto, envolvendo o reconhecimento de (i) circunstâncias e condições de exceção ou

irregulares; (ii) limitações, contingências ou constrangimentos especiais; (iii) configurações gerais, fazendo com que uma afirmação fora de contexto se torne errada enquanto que no contexto do discurso é válida; (iv) a possibilidade de a evidência ser atípica, no caso de generalizações a uma escala aumentada de um facto que se verifica numa amostragem reduzida; (v) a possibilidade de alguns sentidos não poderem ser transpostos de um campo para outro.

1.3.1

O Programa de Filosofia para Crianças

*Sentar-me e ver os outros passar é o meu exercício favorito.
Pode até parecer que assim não chego a lugar algum
mas também quem é que quer ir ao sítio dos outros?*

João Luís Barreto Guimarães, *Luz Última*, 2006

O pensamento reflexivo está na base do programa de Filosofia para Crianças (FpC) de Lipman, construído na influência dos trabalhos de Dewey, Mead, Resnick, Vygotsky, Piaget e Bruner.

Rolla (2004: 27-31), sobre a presença destes autores em Lipman, nota que de Lawrence Resnick sobressai a ideia de que «uma democracia não pode funcionar se das suas escolas saem massas de estudantes que são muito pobremente capazes de formar conceitos, utilizar critérios, apresentar razões ou fazer juízos». Em Mead, Lipman reconhece que «os interesses sociais e comunitários da criança podem ser utilizados ao serviço da educação da mesma criança», pensamento que se desenvolve e consolida em Vygotsky ao demonstrar que a criança, embora viva mergulhada na realidade concreta, tem um interesse ativo e uma necessidade de abstrato, de pensamento conceptual. De Bruner, Lipman toma como referência a tese do currículo em espiral, segundo a qual nenhum conteúdo pode ser ensinado na íntegra em nenhuma idade escolar, e desenvolve um método para auxiliar as crianças do ensino básico a raciocinar. Este é o enquadramento teórico da FpC, construída no cruzamento dos princípios teóricos enunciados embora se tenha suportado essencialmente no pensamento de John Dewey.

Lipman e Dewey partilham ambos de uma conceção semelhante de educação no que diz respeito aos valores, princípios e objetivos. Em primeiro lugar, podemos notar que a abordagem educativa é feita a partir da criança, das suas experiências pessoais,

bem como dos seus interesses.

A visão de educação de Dewey tem por pano de fundo a educação para o pensar reflexivo, que, segundo o seu pensamento, se constitui como um método de investigação, ou seja, este é o próprio método do pensar reflexivo. A ideia da produção de conhecimento pondo em ação o método científico de investigação vamos encontrá-la desenvolvida na Comunidade de Inquérito (CI) de Lipman, cuja operacionalização será abordada mais à frente.

Segundo Dewey, a escola comporta o risco de acentuar as diferenças entre as atividades que nela se realizam e a experiência vivida na sociedade. O conhecimento constrói-se na interação entre os conteúdos da educação formal e a experiência comum do indivíduo. Daí que este filósofo entenda o professor como o responsável pela organização cuidada e criteriosa das atividades, traduzidas numa educação intencional, necessária para o desenvolvimento adequado do pensar. As ideias só são significativas na medida em que possam contribuir para a resolução de problemas reais. Também em Dewey encontramos a preocupação em trabalhar a criança como um todo nas suas dimensões físicas, emocionais e mentais. Para tal, as atividades preparadas devem permitir a exploração de capacidades manuais e da competência criativa, sempre em associação aos conteúdos ensinados. Estimuladas a pensar autonomamente, a apresentar hipóteses para problemas colocados, a criança desenvolve autonomia intelectual, é capaz de um pensamento reflexivo, ao mesmo tempo que, no confronto com as hipóteses avançadas por outras crianças para o mesmo problema (conceito aqui entendido como tarefa a resolver), é educada em e para a democracia, que, tanto em Dewey como em Lipman, é o sistema político que melhor permite o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo único e de pensamento autónomo. Esta conceção política da educação, postulada na obra *Democracy and Education*, dá corpo aos princípios do humanismo, da pedagogia behaviorista e à pedagogia pragmático-construtivista.

A educação de base humanista centra-se no desenvolvimento do indivíduo, contribuindo pela sua ação reflexiva para a construção de identidade, promovendo o respeito por si e pelo outro. Esta proporciona o desenvolvimento da capacidade de emitir juízos fundamentados, com base numa formação pessoal sólida.

O behaviorismo, baseado no princípio do estímulo-resposta-reforço, caracteriza-se

por pôr em prática ações que possibilitam o progressivo domínio do aluno na realização de tarefas numa lógica de complexidade crescente. O modelo educativo behaviorista deposita no professor a responsabilidade da transmissão de grande quantidade de informação no curto espaço de tempo de que dispõe, remetendo o aluno a uma participação passiva, reservando-lhe o papel de recetor dessa informação, havendo pouco estímulo do pensamento crítico, uma vez que o modelo de ensino está orientado para a memorização e repetição, ou seja, para capacidades cognitivas simples. De base pragmático-construtivista, assenta no desenvolvimento do conhecimento enquanto processo social. Assim, o indivíduo terá um papel significativo na sociedade na medida em que for parte intrínseca do sistema e isso apenas é possível através da educação centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico.

As teorias de carácter construtivista relevam uma epistemologia que se aplica à educação, que tem por princípio de base o conhecimento não como um produto acabado mas em permanente construção, o conceito não definitivo de verdade e o carácter social do processo de produção de conhecimentos.

O conhecimento de algo pressupõe o cruzamento do conhecimento que indivíduos diferentes têm do mesmo objeto. Quer isto dizer que o conhecimento se constrói não só a partir do que individualmente se sabe, aprendido num dado momento, mas com o saber que outros construíram sobre a mesma coisa. O saber não é uma verdade objetiva, predeterminada e exterior ao sujeito, antes uma construção do sujeito baseada no seu crescimento e desenvolvimento pessoal em interação com o meio social em que se insere (Dewey, 1938/1963) Nesta medida, podemos afirmar que conhecimento é movimento. Com o conhecimento adquirido, tendo a consciência do seu carácter instável e sobretudo efémero, o indivíduo estará capacitado para o usar como ferramenta para a construção de novos significados, enriquecendo assim o conhecimento anterior. Ou seja, a realidade não é estável e existe na dependência do sujeito que a constrói, não que a descobre. O conceito ligado à descoberta pressupõe o imobilismo da *coisa*, a sua verdade inexorável e, de acordo com a filosofia da educação de Dewey, a verdade não é imutável.

Este pressuposto deve, pois, orientar toda a ação educativa. Não há verdades imutáveis. Segundo os pragmáticos e construtivistas, a verdade nunca é definitiva. Ela

corresponde a um determinado momento do conhecimento, desatualizando-se à velocidade com que o próprio conhecimento é construído.

A verdade pode ser caracterizada não por uma ideia monista, segundo a qual a realidade é concebida de forma única e inalterável, mas é definida pelo indivíduo num determinado meio sociocultural. Um determinado conjunto de normas que regula a realidade tem uma vigência a prazo. É momentâneo, independentemente da duração do momento. Retomando a ideia da construção de conhecimento pela integração de conhecimento construído por outros, constatamos que esta comporta a noção de relatividade, ideia imprescindível para fazer da informação uma ferramenta construtora do saber. Numa perspectiva construtivista, o aluno deverá ser capacitado para a utilização desta ferramenta, transformando-se no construtor do seu saber. A imobilidade dará lugar ao movimento.

1.3.2

Comunidade de inquérito

*Quatro cocos são um copo, quatro latidos um cão.
Mas se forem de vidraça e logo foram janela?*
Ary dos Santos, *Resumo*, 1974

Lipman na década de 60 do século passado observou que se passava muito tempo a ensinar às crianças como produzir enunciados corretos, ao passo que uma postura crítica face aos mesmos não era encorajada (Lipman, 1977: 4)

We spend a great deal of time helping children see the difference between well-constructed and badly-constructed prose, or between properly executed and improperly executed exercises in arithmetic, but we hardly devote any time at all to teaching children to tell better reasoning from worse.

Esta realidade prendia-se não com a falta de necessidade de se exercitar o pensamento complexo, mas com o desconhecimento da forma como tal se poderia colocar em prática.

O programa Filosofia para Crianças desenhado por Lipman e desenvolvido na década de sessenta no Institute for the Advancement of Philosophy for Children por Matthew Lipman e Ann Margaret Sharp veio alterar uma determinada conceção de educação, segundo a qual as escolas se prestam mais à formação de discípulos que de

pesquisadores (Dewey, 1959:). De acordo com este programa filosófico, a capacidade de pensar abstratamente está presente nas crianças, manifestando-se desde tenra idade. O conhecimento de si e do mundo que as rodeia vai-se consolidando através de um questionamento permanente. Esta predisposição, no entanto, vai-se perdendo com o avançar da idade (Lipman, 1977: 37).

Comunidade de inquérito ou comunidade de investigação é a base metodológica do programa de Filosofia para Crianças. Lipman (1977, 1980, 1990;) e Lipman & Sharp (2002) defendem a ideia de que o conceito filosófico de inquirição deve ser um dos elementos centrais da educação básica, trazendo para a investigação em Educação os preceitos da comunidade científica de Peirce.

Peirce (1955) usa os termos *comunidade* e *inquérito* referindo-se a um grupo de indivíduos, especialmente cientistas, que empregam um método de ação interpessoal para chegar a conclusões. Assim, a inquirição é parte do método científico para se chegar a conclusões através do raciocínio sintético e indutivo, cujo caráter faz com que assunções estabilizadas e antigas sejam reavaliadas e reequacionadas através da experiência. O conceito de comunidade de inquérito de Peirce é o modelo para a produção de conhecimento que levará da dúvida à crença e daí para o real.

Na senda do postulado de Peirce, Lipman e Sharp defendem uma alteração paradigmática no sistema educativo. Assim, através da educação, as crianças tomam consciência da sua vida e a filosofia é um caminho privilegiado para essa tomada de consciência, que levará, desejavelmente, à mudança de paradigma. O questionamento filosófico obriga à consideração de variados pontos de vista e crenças e através da discussão e do pensamento crítico sobre a realidade do mundo desenvolve-se nas crianças a habilidade para pensar crítica, deliberada e criativamente. Uma comunidade de inquérito é constituída por professores e alunos, ainda que os papéis de cada um sofram alterações. Estabelece-se um novo equilíbrio de forças, em que o professor tem um papel menos tradicional, uma vez que o aprendente é agora o responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Sharp (2013) afirma:

[...] it's not just philosophy, it's the community of inquiry [...] it's a way of life, it's a form of life [...] and if you spend a lot of time in that community,

you follow certain procedures [...] violence should not be among them ad hominem attacks should not be among them[...] we try to persuade each other by giving good reasons and helping each other to find better reasons and the more and more I do that [...] the more and more I habituate myself into wanting to live my life to go in one way rather than another [...] it's a richer life[...] it's a better life .

Ainda com base na concepção de Peirce, Lipman afasta a ideia do professor como único veículo para o conhecimento. Não tem lugar na comunidade de inquérito o conceito de doutrina única. As ideias lançadas nas várias fases de discussão são plurais e nenhuma é mais válida do que outra. A argumentação que as sustenta tem, pois, de ser construída com o máximo de rigor, no respeito pelas opiniões de outros e na aceitação de pensamento divergente.

A comunidade de inquérito (CI), também conhecida como comunidade de investigação, vem introduzir um novo conceito de sala de aula. Tradicionalmente, a sala de aula apresenta uma hierarquia segundo a qual o professor é o detentor do conhecimento, cabendo-lhe a transmissão de saberes. Ao aluno reserva-se-lhe não raras vezes o papel de recetor desse conhecimento. Para tal contribui a forma como o espaço físico está organizado, apesar de nos últimos anos se estar a assistir a uma tentativa de alteração do paradigma com a introdução de ambientes educativos inovadores através da implementação de Salas de Aula do Futuro¹².

No paradigma de Lipman & Sharp, o grupo turma é encarado como uma comunidade de investigação, em que os seus membros (os alunos, motivados a serem jovens investigadores) colocam questões face a um determinado problema, ouvem as observações uns dos outros dentro de um espírito democrático, contrapõem, propõem alternativas e validam argumentos, chegando a conclusões pertinentes. A CI desenvolve-se em cinco etapas:

I – Benefícios do texto

1. O texto sob a forma de uma história serve de modelo para a comunidade de investigação;
- 2 Reflete os valores e as realizações das gerações anteriores;

¹² À data, são em número de 37. Dados consultados em erte.dge.mec.pt

3. Joga um papel de mediador entre cultura e indivíduo;
4. É um objeto particular de percepção que transporta já em si mesmo uma reflexão mental;
5. Mostra que as relações humanas podem ser analisadas em relações lógicas;
6. Pela sua leitura em voz alta e à vez:
 - a) Ele revela a implicação ética da leitura e de uma escuta alternadas;
 - b) Ele reproduz oralmente o texto escrito;
 - c) Ler cada um por sua vez representa uma divisão do trabalho que é um começo da comunidade da turma;
7. Ele interioriza gradualmente os comportamentos do pensamento das personagens de ficção;
8. Ele faz descobrir que o texto está carregado de sentidos e dá à turma a ocasião de se apropriar desses sentidos.

II – Elaboração de uma agenda diária

1. Colocar perguntas: primeira reação da turma após a leitura do texto;
2. O professor identifica os autores das perguntas;
3. Elaboração da agenda: trabalho da comunidade efetuado em conjunto;
4. A agenda simboliza a carta das áreas e interesses dos alunos;
5. A agenda indica o que os alunos consideram como importante e exprimem as necessidades cognitivas do grupo;
6. O professor e a turma devem cooperar para decidir por onde começar a discussão.

III - Solidificação da comunidade

1. Solidariedade do grupo devido a investigação dialógica;
2. Reflexão antes da ação;
3. Articulação dos desacordos e pesquisa da compreensão;
4. Encorajamento das competências cognitivas (por ex.: generalizar, exemplificar) pela prática do diálogo;
5. Aprender a utilizar ferramentas cognitivas (razão, critérios, conceitos, regras, princípios, entre outros);
6. Raciocinar em colaboração, incluindo a construção a partir das ideias dos outros, contraargumentar ou formular outras hipóteses;
7. Interiorização do comportamento cognitivo visível da comunidade através dos quais se assimilam os meios pelos quais os colegas se corrigem mutuamente até que se autocorrigem sistematicamente;
8. Sensibilidade aumentada as nuances de sentido dos contextos diferentes;
9. O grupo reflete em comum para encontrar o seu caminho.

IV. Utilização de exercícios e de mapas de discussão

1. Para questões de esfera académica, recorrer a especialistas;
2. Apropriação pelos alunos da metodologia da disciplina;
3. Abertura dos alunos a outras possibilidades filosóficas;
4. Insistência sobre problemas específicos para incitar a formular julgamentos de ordem prática;
5. Encorajamento da investigação para examinar as ideias reguladoras da verdade, da comunidade, da pessoa, da beleza, da justiça ou da bondade.

V. Encorajamento a novas respostas

1. Suscitar outras respostas sob a forma de história contada ou escrita, de pintura ou de desenho ou outras formas de expressão;
2. Reconhecer a síntese da crítica e da criatividade como individual e coletiva.

Quadro 5 – Etapas da Comunidade de Inquérito (Adaptado de Dinis, 2011)

O processo de questionamento inicia-se, assim, com a leitura partilhada de uma narrativa ou parte de narrativa. Seguidamente, o professor solicita a participação dos alunos através de comentários sobre o que acabou de ser lido em conjunto. Cabe, pois, ao aluno, realçar o que lhe suscitou curiosidade, perplexidade ou sentimentos contraditórios. É ele que avança com uma proposta de interpretação, ao invés de ser o professor a fornecer um conjunto de questões às quais o grupo teria de responder. Dá-se uma inversão de papéis na sala de aula. O aluno propõe e o professor apenas orienta a comunidade de investigadores em que se transformou a sua turma. Muitos poderão considerar esta inversão arriscada, argumentando que o professor, e apenas ele, é o transmissor de conhecimento. Neste novo ambiente proporciona uma responsabilidade ativa por parte do aluno, que cria uma discussão e a sustem. O processo obriga ao confronto com o próprio pensamento e com o pensamento e razões do outro. É posto em prática um exercício de cidadania ativa em que impera o respeito por pontos de vista divergentes. A metodologia da comunidade de inquérito de Lipman traz para a sala de aula a discussão em torno de três dimensões: a metafísica, que ocorre com o debate em torno da realidade, a dimensão ética, no questionamento de comportamentos, e a da linguagem. Ao professor cabe a preparação da sessão e o lançamento da discussão, agindo, numa fase em que o grupo de “investigadores”, a comunidade de inquérito constituída a partir do grupo-turma, ainda não está à vontade com a nova metodologia. Inicialmente, a turma não se vê como uma comunidade de investigação, sendo a transformação do grupo numa comunidade de inquérito progressiva. Com a habituação ao processo e à sua metodologia, os alunos aprendem a fazer inferências, a ouvir-se, a respeitar as divergências e a aceitar como válidos argumentos que não são coincidentes com os seus. Assim, numa fase inicial, o professor deve intervir para reorientar a discussão, legitimar um pensamento ou pôr de lado um raciocínio que não é válido. À

medida que a turma adquire maior confiança no processo e que cada aluno deixa de recear a exposição do seu pensamento, o professor passa a desempenhar um papel cada vez menos ativo enquanto moderador e guia da sessão. A capacidade de autocorreção e de contra-argumentação estão agora treinadas, sendo possível avançar na discussão e chegar a conclusões aceites por todos como válidas, cabendo ao professor a orientação do pensamento partilhado, intervindo apenas quando estritamente necessário, ou seja, para legitimar ou invalidar o raciocínio.

Numa sessão de FpC, são ativadas as seguintes competências de raciocínio.

-
1. fazer inferências a partir de premissas isoladas;
 2. padronizar frases da linguagem comum;
 3. fazer inferências a partir de premissas duplas;
 4. usar a lógica;
 5. trabalhar com a coerência e a contradição;
 6. saber lidar com a ambiguidade;
 7. formular questões;
 8. compreender conexões de parte-todo e todo-parte;
 9. dar razões;
 10. identificar suposições subjacentes;
 11. trabalhar com analogias;
 12. formular relações de causa-efeito;
 13. desenvolver conceitos;
 14. generalizar;
 15. fazer inferências de silogismos hipotéticos;
 16. habilidade em reconhecer e evitar – ou utilizar conscientemente – a imprecisão;
 17. levar em conta todas as considerações;
 18. reconhecer a interdependência de fins e meios;
 19. saber como lidar com «falácias informais»;
 20. operacionalizar conceitos;
 21. definir termos;
 22. identificar e usar critérios;
 23. apresentar exemplos concretos (e contra-exemplos);
 24. construir hipóteses;
 25. contextualizar;
 26. antecipar, prever e estimar consequências;
 27. classificar e categorizar.
-

Quadro 6 – Competências de raciocínio segundo Matthew Lipman

Apesar de se verificarem algumas diferenças entre as várias teorias do pensamento crítico, (Ennis, 1987; Lipman, 1988; McPeck, 1981; Paul, 1993; Siegel, 1988), Johnson (1996 Apud Kadir, 2007) realça pontos comuns:

While the various theories of critical thinking certainly differ with regard to some key points, they also reveal some common emphases [...]:

- *a reflective skeptical or questioning attitude;*
- *a sensitivity to value- or ideology-laden assumptions;*
- *an insistence on appropriate supporting grounds before accepting disputable claims;*
- *an appreciation of the various criteria applicable to good reasoning and argument (whether general or subject dependent);*
- *skill and judgment in the analysis and evaluation of claims and arguments;*
- *a disposition to be self-reflective, sensitive to one's own possible biases or assumptions.*

Assim, podemos apresentar o conceito como uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado naquilo em que se deve acreditar e fazer e não em crenças tidas como verdadeiras. Pensar criticamente envolve clareza, relevância, razoabilidade, interpretação de dados, seleção de alternativas, avaliação da veracidade ou probabilidade dos argumentos e capacidade de questionar o seu valor, além de possuir um caráter autorreflexivo o que possibilita o questionamento das próprias ideias do indivíduo que pensa criticamente (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, 2013). Envolve ainda indução, dedução, classificação e definição de relações (Kadir, 2007). Pensar criticamente exige não só autoconhecimento, mas também capacidade de abstração, distanciamento necessário à evolução e melhoramento das hipóteses colocadas em vista de um determinado problema.

Ennis (1996, 2011) propôs um conjunto de questões que auxiliam o processo de decisão racional, divididas em seis categorias: foco, razões, situação, clareza, e observação global. Esta tipologia de questionamento designa-se por FRISCO. Idealmente, os pensadores críticos têm a capacidade de se centrarem numa questão, analisarem argumentos, formularem questões de clarificação e a elas conseguir responder, avaliar a credibilidade de fontes, observar e avaliar relatórios de observação, fazer e avaliar deduções, inferir, fazer e avaliar juízos de valor.

As capacidades do pensamento crítico realizam-se segundo Ennis (1996, 2011) de acordo com catorze disposições, originalmente designadas por “dispositions” ou “habilities”:

-
1. Procurar um enunciado claro da questão ou tese;
 2. Procurar razões;

3. Tentar estar bem informado;
4. Utilizar e mencionar fontes credíveis;
5. Tomar em consideração a situação na sua globalidade;
6. Tentar não se desviar do cerne da questão;
7. Ter em mente a preocupação original e/ou básica;
8. Procurar alternativas;
9. Ter abertura de espírito:
 - a) considerar seriamente outros pontos de vista além do seu próprio
 - b) raciocinar a partir de premissas de que os outros discordam sem deixar que a discordância interfira com o seu próprio raciocínio
 - c) suspender juízos sempre que a evidência e as razões não sejam suficientes
10. Tomar uma posição (e modificá-la) sempre que a evidência e as razões sejam suficientes para o fazer;
11. Procurar tanta precisão quanta o assunto permitir;
12. Lidar de forma ordenada com as partes de um todo complexo;
13. Usar as suas próprias capacidades para pensar de forma crítica;
14. Ser sensível aos sentimentos, níveis de conhecimento e grau de elaboração dos outros.

Quadro 7 - Disposições de raciocínio de Ennis

A definição operacional de Ennis de pensamento crítico agrupa cinco áreas de capacidades de pensamento, que congregam um conjunto de categorias que se correlacionam, sendo interdependentes:

1. Clarificação Elementar;
2. Suporte Básico;
3. Inferência;
4. Clarificação Elaborada;
5. Estratégia e Táticas.

A clarificação elementar agrupa as capacidades de focar uma questão, de analisar argumentos e de fazer e responder a questões de clarificação e desafio. A categoria suporte básico reúne a avaliação da credibilidade de fontes e a avaliação de observações realizadas por outros. A categoria de inferência integra a capacidade de inferir dedutiva e indutivamente assim como a formulação de juízos de valor. A capacidade de clarificação elaborada prende-se com a definição e a avaliação de termos e definições e a

identificação de pressupostos na avaliação de argumentos de outrem. Finalmente, a área da estratégia e táticas está diretamente ligada à capacidade de decidir sobre uma ação e à interação entre indivíduos. A capacidade de decidir sobre uma ação partilha com a aprendizagem por resolução de problemas (*Problem based learning*) algumas características. Esta pedagogia de aprendizagem coloca o aluno no centro da ação educativa, da qual é o próprio construtor. O modelo de resolução de problemas tem por objetivo ensinar a pensar através do estímulo da autonomia do indivíduo. Verifica-se, assim, uma certa inversão dos papéis tradicionais de aluno e professor, assumindo este a função de orientador no processo de aprendizagem. Este é o terreno comum ao pensamento crítico de Ennis, particularmente no que diz respeito à definição de estratégias e táticas: definir ou reconhecer o problema, selecionar critérios para avaliar possíveis soluções, formular questões alternativas, decidir o que fazer e rever o processo.

Em suma, a Escola enquanto espaço e tempo de construção de identidade, deve privilegiar a educação do pensamento reflexivo, aquele que possibilitará ao indivíduo viver uma cidadania ativa, fazer escolhas livres e ponderadas não só para a satisfação das suas necessidades individuais, mas sobretudo para o enriquecimento da sociedade em que se insere, com a qual interage fazendo-a evoluir.

1.4 Do pensamento criativo

O Homem constrói o Mundo pelo pensamento, antecedendo aquele o próprio Homem. Por sua vez, este corporiza-o sob variadas formas. Literatura, artes plásticas, arquitetura, música, matemática, filosofia, não são senão faces de um mesmo rosto. É na consciência de que as formas de expressão humana são linguagens reveladoras do mundo, que faz sentido vê-las não como unidades isoladas, mas enquanto partes de um todo. Uma tal visão do que nos rodeia e do qual somos parte requer um olhar diferenciado ao mesmo tempo que exige novas formas de acesso ao conhecimento de modo a construir-se conhecimento com valor acrescentado.

A necessidade de se educar para a criatividade tem sido apontada desde o último quartel do século passado por diversos autores, sendo assumida cada vez mais como relevante no contexto educativo.

Na sociedade contemporânea ocidental, as novas profissões exigem tanto

capacidade crítica como capacidade criativa. Em Portugal, a Escola, para corresponder a este desafio, tem aflorado a questão do pensamento criativo, dando-lhe alguma atenção nos documentos curriculares, em especial nas AE, ao reiterar a importância da curiosidade, da reflexão e da inovação. Estas qualidades, consagradas no Perfil do Aluno (2017), correspondem à vontade de querer aprender mais, de desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo e de procurar novas soluções e aplicações. Assim, o jovem que cumpre doze anos de escolaridade obrigatória será «capaz de pensar crítica e autonomamente», de ser «criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação». Muito embora esta preocupação esteja consagrada nos documentos orientadores da prática educativa, há que entender do que se fala quando se fala de criatividade, para não se continuar a encarar esta competência inerente a todo o pensamento e atividade humanos como propriedade de alguns, os *iluminados* (Runco, 2014).

No princípio do século XX, Graham Wallas (1926) propõe um modelo do processo criativo assente em quatro fases: a preparação, correspondendo ao trabalho consciente do indivíduo sobre o problema; a incubação, fase em que o cérebro continua conscientemente a análise do problema mas, ao mesmo tempo, inicia um processo de associações em que a intuição desempenha uma função fundamental na escolha de caminhos; a *iluminação*, fase em que uma ideia se afirma sobre todas as outras e em que se vive o momento da descoberta; e, por último, a verificação, fase de avaliação da ideia e da sua eficácia. Mais tarde, Osborne (1938 e seguintes) propõe a técnica de *brainstorming*, originalmente denominada *think up*, ou tempestade de ideias, usada para encontrar novas ideias e soluções. Ao elencar o maior número possível de ideias, sem constrangimentos, o indivíduo acionará o pensamento crítico quando do processo de escolha da solução mais eficaz. Em 1961, Rhodes introduz o esquema conceptual dos 4P, construído a partir de quatro vetores: a pessoa criativa, o processo criativo, o produto criativo e os constrangimentos ou pressão do ambiente. O modelo de Rhodes foi revisto por Simonton que lhe juntou um outro P, o de persuasão, partindo do princípio que pessoas com competência criativa mais desenvolvida têm maior poder sobre o pensamento de outras com menor competência criativa, influenciando-as. Também Runco (2107) vai distinguir duas categorias no modelo de Rhodes, considerando o

Desempenho Criativo e o Potencial Criativo. O primeiro diz respeito às ações criativas, ao produto, enquanto o potencial criativo tem a ver com a personalidade criativa, que, só por si, não garante um desempenho criativo.

Autores como Amabile (1983 e 1996), Sternberg & Lubart (1995) e Runco (2006) têm considerado a criatividade como um fenômeno complexo e multifacetado, que deriva da interação entre elementos individuais como a personalidade e as habilidades de pensamento e o ambiente, como o meio cultural. O conceito de criatividade tem sido ainda associado aos conceitos de inteligência, de sobredotação e de pensamento divergente. Renzulli (1992) afirma que a sobredotação se verifica na conjugação de habilidades superiores, criatividade e envolvimento. Já Sternberg (2003) associa criatividade a inteligência.

Sternberg e Lubart (1991) consideraram o comportamento criativo como resultado da convergência de seis fatores distintos e relacionados entre si, apontados como recursos necessários para a expressão criativa: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental. Particularmente no que diz respeito ao fator inteligência, Sternberg e Lubart (1995, 1996, *apud* Alencar e Fleith, 2003: 3) consideram três capacidades cognitivas.

A primeira diz respeito à habilidade sintética de redefinir problemas, ou seja, a habilidade de ver o problema sob um novo ângulo; a segunda seria a habilidade analítica de reconhecer dentre as próprias ideias aquelas em que valeria a pena investir; e a terceira, a habilidade prática-contextual, diz respeito a ser capaz de persuadir outras pessoas sobre o valor das próprias ideias.

Teresa Amabile propõe um modelo de abordagem que junta fatores de personalidade a fatores cognitivos e de permeabilidade ao contexto, fatores que, no seu conjunto, são tidos como essenciais ao trabalho criativo: habilidade de domínio, processos criativos relevantes, capacidade de resolver problemas e de apresentar novas perspectivas, tolerância à ambiguidade, capacidade de formar analogias, de não formar juízos inibidores sobre o próprio raciocínio, ser perseverante e concentrado e manter a motivação. Para Amabile (1996) “um produto ou resposta será julgado como criativo na medida em que (a) é novo e apropriado, útil, correto ou de valor para a tarefa em questão, e (b) a tarefa é heurística e não algorítmica” (p. 35). A originalidade é, pois, um

fator determinante no reconhecimento de algo como criativo, não podendo estar dissociado, no entanto, da habilidade de domínio, ou seja, do conhecimento profundo, consolidado, da área de conhecimento em causa. Um produto criativo não surge espontaneamente, antes está alicerçado a um estudo que em determinado momento resultará em algo criativo. A autora coloca ainda a tónica na motivação, podendo esta ser extrínseca ou intrínseca. A «motivação intrínseca diz respeito à satisfação e envolvimento que o indivíduo tem pela tarefa, independente de reforços externos, e engloba interesse, competência e autodeterminação» (Alencar e Fleith, 2003: 5). A motivação extrínseca esta ligada a um sistema de recompensas que conduz o indivíduo a desempenhar determinada tarefa com vista à validação e reconhecimento externos.

O modelo de Amabile, ao trazer para a discussão a preponderância do ambiente no desenvolvimento do processo criativo, deslocando, assim, a perspetiva que coloca a criatividade num plano puramente individual, coloca-nos perante a necessidade de rever práticas pedagógicas. Se o ambiente condiciona o processo criativo, e se todo o indivíduo tem capacidade criativa, então há que alterar as condições em que se espera que o aluno desenvolva uma atitude questionadora e proponha formas de resolução de problemas que não sejam a repetição de fórmulas recebidas do professor. Neste sentido, Amabile (1983, 1989, 1996) sugere alternativas de estimulação da criatividade em sala de aula ou no ambiente de trabalho (*apud* Alencar & Fleith, 2003)

- (a) encorajar a autonomia do indivíduo, evitando controle excessivo e respeitando a individualidade de cada um;
- (b) cultivar a autonomia e independência enfatizando valores ao invés de regras;
- (c) ressaltar as realizações ao invés de notas ou prémios; (d) enfatizar o prazer no ato de aprender;
- (d) evitar situações de competição;
- (e) expor os indivíduos a experiências que possam estimular sua criatividade;
- (f) encorajar comportamentos de questionamento e curiosidade;
- (g) usar *feedback* informativo;
- (h) dar aos indivíduos opções;
- (i) apresentar pessoas criativas como modelos.

Ao considerarmos o ambiente como um dos fatores intervenientes no processo criativo, percebemos que este tanto pode ser facilitador como inibidor. Alencar &

Sobrinho (2017) notam como em contexto escolar a expressão criativa está condicionada, pois verifica-se a pressão social de quem apresenta um pensamento divergente, não normativo. Além disso, são também inibidores da criatividade a atitude conformista e a dependência. Outros autores como Starko (2014) ou Cropley (2015) realçam a intolerância ao erro como um fator inibidor da criatividade. Em sala de aula, ao solicitar a opinião de um aluno sobre algo que acabou de ler, o professor recebe não raras vezes ou o silêncio ou a afirmação da ignorância sobre o assunto. O bloqueio da expressão criativa está associado, pois, à falta de confiança no próprio pensamento, no receio de errar e de ouvir um comentário negativo por parte do professor. Miranda & Moraes (2019: 115) realçam como condições facilitadoras de um clima criativo a segurança psicológica, que permite ao aluno avançar com questões de forma autónoma e crítica.

1.4.1

A sala de aula

A organização do espaço físico da sala de aula relaciona-se intimamente com a relação pedagógica. Esta varia de acordo com a disposição do mobiliário, inibindo ou facilitando a motivação dos alunos e o modo como aprendem.

A sala de aula organizada de acordo com uma tipologia tradicional, em fileiras orientadas num só sentido, obriga a que o foco da atenção do aluno esteja orientado para o discurso do professor e para o que no quadro se regista, dificultando, se não mesmo impossibilitando, a interação com o grupo turma, ficando esta reduzida ao parceiro de carteira, quando esta é dupla, caso contrário, toda a interação poderá ser considerada como um ato de indisciplina. O professor impõe-se como uma figura tutelar, que se movimenta numa hierarquia espacial e social. A circulação do professor realiza-se naturalmente em T, deslocação que propicia a criação de uma relação vertical entre o professor e o aluno, estrangendo o pedido de esclarecimento sobre a tarefa a realizar, a colocação de dúvidas ou o acompanhamento de uma tarefa. O facto de os alunos estarem posicionados nas costas uns dos outros torna impossível qualquer tipo de debate. Uma educação de base humanista não se compadece com o modelo clássico de organização do espaço escolar. Dentro da sala de aula, procurar-se-á o ambiente de aprendizagem que melhor se adequa ao trabalho autónomo, à colaboração e cooperação

entre pares, à prática da investigação e da descoberta, do confronto de ideias e de hipóteses de resolução de problemas.

A disposição em U ou em círculo das mesas assegura a visibilidade necessária do outro para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma participada e democrática. Nesta configuração semiaberta, o professor faz parte do grupo, abandonando a conceção de mestre, no sentido tradicional do termo, e dá lugar à figura do professor que orienta a atividade, não de forma impositiva, mas guiando e reorientando sempre que necessário.

Nos últimos dois anos letivos (entre 2020 e 2021), por via da situação pandémica vivida, a Escola foi obrigada a repensar os espaços de ensino e de aprendizagem. A sala de aula tornou-se virtual e no regresso ao regime presencial foi necessário observar um protocolo de segurança sanitária. Acreditamos que terá sido uma oportunidade para a introdução de um novo paradigma de educação, bebendo das adaptações necessárias que tiveram de ser feitas a anos de práticas instituídas. O distanciamento social a que todos nos obrigámos poderia ter sido igualmente cumprido entre os alunos na sala de aula com a organização de ilhas de mesas. Esta disposição promoveria o ansiado contacto visual em presença além de facilitar e promover o trabalho colaborativo que fora posto em prática online, com a criação de salas de aula virtuais, muitas vezes subdivididas com o objetivo de promover o trabalho de grupo. Tal não aconteceu, tendo-se verificado uma acentuação da figura do professor como figura tutelar, única capaz de conduzir os seus alunos à recuperação e consolidação de aprendizagens.

A Escola enquanto espaço e tempo de construção de identidade deve privilegiar a educação do pensamento reflexivo, aquele que possibilitará ao indivíduo viver uma cidadania ativa, fazer escolhas livres e ponderadas não só para a satisfação das suas necessidades individuais, mas sobretudo para o enriquecimento da sociedade em que se insere, com a qual interage, fazendo-a evoluir.

1.4.2

Estímulos à criatividade

O ambiente escolar tal como o conhecemos não tem sido recetivo ao estímulo de comportamentos criativos. Estes estão reservados para determinadas alturas do ano

escolar em que se comemoram dias específicos e para os quais estão convocados os professores da área das expressões. Este posicionamento discriminatório vem apenas confirmar que não só se dá mais importância ao saber construído pela aquisição de conhecimentos declarativos como se desconhece e ignora a importância da criatividade na formação integral do indivíduo.

O currículo que os professores sentem como inflexível é uma das barreiras à introdução de práticas inovadoras, para o que tem contribuído o peso da avaliação externa no final do 12.º ano de escolaridade. Assim, verifica-se uma forte incidência na reprodução de conhecimento em detrimento do trabalho de pesquisa e colaborativo. Os alunos que revelam uma atitude mais irreverente, curiosa, são muitas vezes vistos como perturbadores e são incentivados, explícita e implicitamente, a não questionarem o que está a ser ensinado. O aluno vê o professor como uma figura autoritária e desencoraja-se de apresentar formas diferentes de realizar o trabalho. Poderíamos identificar e sintetizar os obstáculos ao pensamento criativo da seguinte forma:

- Atitudes autoritárias por parte dos professores;
- Hostilidade em relação ao aluno que questiona, critica e discorda;
- Reconhecimento positivo dos alunos que obedecem (estimulam-se, assim, comportamentos passivos e conformados)
- Falta de atendimento ao autoconceito positivo e sentimentos de competência escolar;
- Currículo sentido como pouco flexível;
- Ênfase exagerada na reprodução do conhecimento;
- Desrespeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem (todos têm de aprender o mesmo e ao mesmo ritmo);
- Falta de oportunidades de estimular a análise ,a síntese e a autoavaliação

Pese embora a lenta alteração deste estado de coisas, a realidade é que nas últimas décadas se tem dedicado muita atenção em termos académicos à importância da estimulação da criatividade. Morais & Azevedo (2011) apontam a criatividade como um fator para atingir sucesso e qualidade da aprendizagem e Alencar (2005) identifica a criatividade como uma ferramenta que capacita as crianças a lidar com os problemas do

dia a dia o que as ajudará a enfrentar e resolver aqueles com que se depararão futuramente. Hattie (2009) nota que crianças criativas são mais autônomas e aceitam mais facilmente o que é novo, uma vez que são mais autoconfiantes, logo, não receiam o que é diferente e desconhecido e não sentem como ameaças pensamentos divergentes do seu.

1.4.3

Personalidade criativa

São consideradas criativas pessoas autônomas e autoconfiantes, que manifestam uma predisposição para a novidade e para a experiência, que apresentam elevada tolerância à ambiguidade, não receiam o risco e são apaixonadas pelo que fazem. O conjunto destas características pode ser encontrado em todas as pessoas, em maior ou menor grau. O desafio está, parece-nos, em integrar estes comportamentos na dinâmica pedagógica. Assis (2017: 24) destaca o papel do professor na alteração do discurso instituído da escola.

As mudanças que se desejam têm de passar necessariamente pela sala de aula e pela efetiva aprendizagem realizada pelos alunos. Os professores são elementos fundamentais neste processo porque deles depende a diversificação das estratégias pedagógicas, com a introdução de uma multiplicidade de registos, de linguagens e de modos de interação. Só o professor pode inventar, experimentar e construir colaborativamente um repertório alargado de iniciativas e de formas de trabalhar com os seus alunos.

O professor deverá abraçar a sua competência criativa e explorá-la na «diversificação de estratégias pedagógicas». Miranda & Morais (2019: 121), sobre a associação entre as características criativas e a motivação para o trabalho docente concluem que os professores se orientam por diferentes motivos, valorizados de forma igual, tais como o envolvimento, o desempenho, a realização e o poder. Por outro lado, a motivação do professor pode estar relacionada com fatores internos, numa relação direta com características de personalidade. Pedro & Libório (2008) apontam como

fundamental a presença do professor como aquele que “faz acontecer” momentos de verdadeira reflexão filosófica, num processo em que o aluno é

convidado a ser sujeito co-participante activo das suas aprendizagens.

De acordo com Lipman (1990), como visto anteriormente, o pensamento criativo caracteriza-se por ir além do pensamento comum, não se dissociando do pensamento crítico. Podemos, assim, sintetizar o pensamento criativo como um pensamento original, imaginativo e expressivo, independente, holístico, produtivo e que opera com base na experimentação. Uma pessoa criativa é aquela que em cada momento tem a capacidade de questionar o seu próprio pensamento, levando esta característica à autossuperação.

1.4.3.1

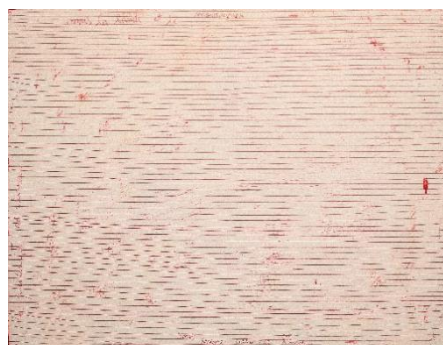
Entre poesia e pintura: Passeio pelo campo

Há muito que nos disseram como era o escudo de Aquiles.

Fernando Guimarães, *As raízes diferentes*, 2016

*Le printemps est venu
mais la lande et les montagnes
sont encore celles de l'hiver*

Matsuô Bashô
Les grands maîtres du haiku, 2003



Im. 2

Avelino Sá, 2011
Passeio pelo campo
Encáustica sobre madeira
50 x 65 cm
(coleção do autor)

Há, na verdade, uma zona raiana entre a linguagem das coisas, uma espécie de espaço transfronteiriço onde formas, cores, sons se misturam de forma mais ou menos óbvia à percepção comum. Walter Benjamin reflete sobre a essência de linguagem das coisas, cuja «comunicação [se] integra num tipo de comunidade que lhes permite abarcar o mundo como um todo indiviso» (Benjamin, 2015: 28). É na compreensão da indivisibilidade do mundo que assenta uma visão plural, em que o todo se exprime multifacetadamente.

Existe uma linguagem da escultura, da pintura, da poesia. Do mesmo modo que a linguagem da poesia se funda, se não exclusivamente, pelo menos em parte, na linguagem do nome, assim também se poderá pensar que a linguagem da escultura ou da pintura, se fundem, por exemplo em certos tipos de linguagem das coisas [...] (Benjamin, 2015:28)

Se as coisas nomeadas pertencem ao domínio do humano, que através da palavra constrói o mundo numa mundividência singular materializando-o em som, há a considerar ainda aquilo a que Benjamin chama a «mudez das coisas» (2015: 22). Tudo tem a sua linguagem e esta «nunca é apenas comunicação daquilo que é comunicável, mas também símbolo do não-comunicável (2015: 28). Assim, o «conhecimento das formas artísticas depende de as concebermos a todas como linguagens» (2015: 28), sendo o homem aquele que constrói e revela o mundo, num processo contínuo de procura e proposta de sentido pela linguagem que adota, seja ela musical, pictórica ou verbal.

O encontro entre diferentes linguagens artísticas provoca-nos a reflexão sobre as possibilidades dos discursos partilhados. Se, por um lado, reconhecemos que, ao longo dos tempos, a poesia assumiu por vezes o papel de dar a ver o objeto, por outro é preciso notar que o que é dado a ver não depende do objeto, antes pelo contrário, dele parte para de imediato se afastar, construindo dele uma visão única, subjetiva. Frias (2016b: 36) aponta para esta característica presente na poesia moderna e contemporânea:

O factor crucial do exercício efrástico, tal como foi previsto pela retórica e pela poética clássicas é, não o objeto de que o discurso se ocupa (que não precisa sequer de ser um objeto, e muito menos de ter uma existência referencial), mas o modo como o objeto é dado a ver, já que a ekphrasis, figura por excelência da enargeia, tem a sua origem no desejo semiótico pelo signo natural [...] pelo que a própria constelação retórica dos exercícios descritivos os liberta, 'ab initio', da tarefa reprodutiva de um objeto que lhes seja extrínseco; é, portanto, a visão como ficção que está em causa.

Um exemplo desta prática encontramos-lo, entre outros, em Tisana 459, da poeta Ana Hatherly:

O artista, o poeta, o escritor, os que perguntam: todos são caçadores de simulacros, incansáveis calculadores de improbabilidades. Pombas ou abutres, frágeis canários ou escondidos melros, raspam, rasgam, rompem, sempre

roendo as suas próprias garras. O invisível que há neles então emerge.

Aqui, o objeto do poema é definido indefinidamente, pois o artigo definido *o* está tão somente a apontar uma categoria e não alguém em particular. Assim, a descrição da atividade artística assenta na ideia veiculada pela expressão «os que perguntam», para se clarificar através de metáforas sucessivas, ou seja, há um afastamento do objeto sobre o qual o poema discorre, para se criar um novo corpo, que complementa e expande a ideia que constitui o objeto inicial.

Em epígrafe, reproduz-se a obra *Passeio pelo campo*, do artista plástico Avelino Sá. O interesse pela obra deste artista parte de uma reflexão inicial sobre os diálogos possíveis entre poesia e artes plásticas. Na obra referenciada, podemos ver a partilha de um mesmo solo (o suporte de madeira) de duas linguagens próprias. Uma, a do poeta japonês do século XVII, Matsuo Bashô, outra a do pintor. Neste caso, não estamos perante um poema que parte de uma obra visual, mas o seu contrário. No entanto, a relação que se estabelece entre ambas as linguagens vai muito além da descrição das palavras do poeta japonês, aliás, estas são um corpo gráfico com identidade material e simbólica próprias, que coexistem com a linguagem pictórica. Nas palavras do artista, «os poemas não se podem descrever, tal como não se pode descrever um quadro [...]»¹³.

Estamos, então, perante uma obra de arte monocromática¹⁴ que alia linguagem verbal escrita à linguagem pictórica. Na sua dimensão gráfica, pode ler-se um haiku de Bashô cujos versos estão gravados ao longo da marginal do quadro, podendo-se iniciar a leitura pela vertical esquerda e no sentido dos ponteiros do relógio. Na sua dimensão pictórica, é-nos dado a observar um conjunto de linhas dispostas horizontalmente, numa ocupação paralela e contínua do espaço. Pontualmente, destacam-se pequenas incisões, vermelhas como a cor das linhas. Estas, por sua vez, constituem-se enquanto elementos de uma geografia sem espaço físico, pois que se libertam da limitação do suporte, sugerindo um caminho percorrido ou a percorrer, percurso existente para lá da realidade física observável, o que pressupõe um espaço interior, espiritual. A sugestão da

¹³ Avelino Sá em entrevista à revista escolar *Defacto*, Agrupamento de Escolas de Alberto Sampaio, n.º 25, maio de 2017

¹⁴ Vermelho sobre fundo branco

espiritualidade prende-se com uma das linhas de força da obra de Avelino Sá, o silêncio. Lambert (2019: 9) refere-se a este silêncio como «imagem escrita na incerteza, na solidão». De facto, as linhas sobre fundo branco esbatem-se quando vistas a distância e o que permanece é *um vazio próximo do branco*, ou seja, o que está em segundo plano, que é suporte do caminho. Porém, o movimento de aproximação e de afastamento do objeto (que para se realizar convoca um observador actante) revela o silêncio que existe numa espécie de substrato. Se quiséssemos estabelecer uma correlação com o haiku, rapidamente entenderíamos que também aí há um movimento criado pelo contraste entre a brevidade da estação da Primavera («Le printemps est arrivé») e a continuidade da natureza que a acolhe («mais la lande et les montagnes sont encore celles de l’hiver»). O exercício reflexivo de Bashô, tanto na observação de cariz filosófico da natureza, como na sua condensação em dezassete sílabas, também habita *Passeio pelo campo*. Há nele um exercício de desconstrução, de «anulação da forma» (Sá, 2017) do poema, aparecendo os versos como unidades distintas, ou seja, sem interdependência. A assunção da individualidade semântica que este processo de desmembramento apresenta ganha intensidade na colocação na horizontal superior do quadro do verso que no poema ocorre em posição intermédia, obrigando o observador a confrontar-se com a estranheza da adversativa, pois o que lhe é dado a ler contraria o processo natural e inconsciente de leitura. «*Toujours la même joie, le même étonnement devant la signification nouvelle d’une image que viens de changer de place.*», diria Bresson¹⁵

Afastando-se deliberadamente de uma função ilustrativa da pintura, o quadro revela um «ato introspetivo que operacionaliza uma vidência desconstrutiva (e edificativa)» (Lambert, 2019: 11). Diz-nos o pintor: «As obras de arte são indizíveis, no sentido em que não podem ser descritas, não podem ser reduzidas à linguagem verbal, à lógica do discurso.» (Sá, 2017). A propósito do trabalho em torno dos *haikus*, o próprio artista esclarece:

Os haikus remetem-nos com frequência para a natureza, sugerem ambientes muito reais – as estações do ano, a lua, os animais, as plantas. Sempre a natureza a indicar-nos o carácter impermanente das coisas. Mas há qualquer coisa que vai para além dessa descrição, é mais do que isso. E esse mais do que

¹⁵ Bresson, Robert (1975). *Notes sur le cinématographe*. Paris: Éditions Gallimard, Folio n.º 2705

isso, não é descritivo [...] descrever um haiku, em princípio, é retirar-lhe valor, densidade, é retirar-lhe quase tudo. Porque ele não pode ser descrito, ele tem que ser vivido.

Para o entendimento da questão da indescritibilidade mútua na correlação das obras de arte, será pertinente convocar os conceitos de intermedialidade e de multimedialidade.

Recuperando a definição de Rajewsky (2016: 17) segundo o qual o conceito de «intermedialidade evocará configurações, procedimentos ou processos envolvendo diferentes *media*», Avelar (2018: 21) procura um entendimento mais profundo sobre a influência que cada um dos *media* exerce sobre o outro. Assim, vai mais longe e avança com o conceito de multimedialidade, «a copresença de *media* que, todavia, não se fundem entre si». Muito embora ambos os conceitos de intermedialidade e de multimedialidade se apliquem à interação de universos sonoros e cinematográficos (aplicando-se também às novas formas de comunicação digital), ao explorar a relação heterossemiótica existente entre palavra e imagem será justo afirmar que se podem aplicar nesta análise as três dimensões que a noção de *media* implica: o código, enquanto sistema de signos ou símbolos, o canal, cadeia de ligação entre emissor e recetor, e o suporte. Além disso, por se tratar de um diálogo entre texto e imagem, deve-se considerar na sua leitura conjunta dimensão nuclear, «a da autorreflexividade que perpassa os textos que, explícita ou implicitamente, tomam outros signos como impulso para a enunciação» (Avelar, 2018: 22). Tendo em conta que os estudos de Avelar (2006; 2018) problematizam a écfrase, é natural que o sentido da reflexão se faça a partir do texto que descreve uma obra de arte. No entanto, uma vez que, como referido, se pode fazer a leitura em sentido inverso, ao considerarmos uma imagem que se inspira na palavra, no caso de Avelino Sá na poesia japonesa, estaremos a ponderar uma ecfrástica em espelho.

Levar para a sala de aula diferentes linguagens tem benefícios didáticos consideráveis, uma vez que desafia o raciocínio e abre horizontes no pensamento. Refletindo sobre o papel da família e de todos os que acompanharam o seu crescimento, Chafes (2006: 22) expõe claramente a influência que tem a transmissão de conhecimento para a criação de um pensamento individual:

Aprendendo por nós próprios a olhar e a ouvir o que nos for dito, conseguiremos aperceber-nos de portas que se abrem, novas possibilidades e outros mundos, e portas que se fecham, impossibilidades, esterilidades. Esse é o nosso caminho, feito de avanços e recuos, de linhas retas e de desvios, de grandes saltos e de estagnações, de achados e de procuras, de momentos de coragem e de momentos de medo, de erros e de bons resultados, de falhanços [...] ¹⁶

Assim, estar desperto para a porosidade das várias áreas disciplinares, encontrar-lhes os espaços *entre*, enriquece o processo de ensino e de aprendizagem. É necessário dar um *grande salto* para se entender algo, no caso, um poema, reconhecendo que apenas algumas vezes se lhe captará (todo) o sentido, e não mais raras vezes se fruirá plenamente da sua beleza.

Seremos mesmo capazes de fazer diferente se não ousarmos questionar os territórios naturalizados da arte, da educação, das gramáticas fabricadas no interior da psicologia sobre o «eu», sobre a «interioridade» e a «motivação»?

Catarina Martins, *Por uma crítica às artes na educação, Ensaios sobre arte e educação*, 2017

¹⁶ Chafes, Rui (2006). *O silêncio de...* . Lisboa: Assírio & Alvim, p. 22

Parte 2
Deste e doutros lugares: Questões de didática

creio que só a arte é didática

(Sophia de Mello Breyner, 2006)

*cada poema é já um conceito poético, já uma resposta à questão: **o que é a poesia?** Não há como os poetas para nos dizer o que a poesia quer dizer*

(Sousa Dias, 2014)

passagem para o que não se vê

(Manuel António Pina, 2012)

Todas as definições de poesia são prescritivas no sentido de, ao definirem, impõem uma forma de fazer e um código. Qualquer coisa como o perilocucionário dos linguistas [...]

(Nuno Félix da Costa, 2016)

É possível que este poema não seja um poema

(Nuno Júdice, 2014)

*Não são poemas [...] / São **espelhos** onde os rostos principiam*

(Rui Costa, 2017)

*Então para que serve uma **definição de poesia?***

(Nuno Félix da Costa, 2016)

*O poema é uma forma de **dissidência**, uma profissão de incredulidade na onipotência do visível, do estável, do apreendido. O poema é uma forma de **apostasia**. Não há poema verdadeiro que não torne o sujeito um foragido. O poema obriga a pernoitar na solidão dos bosques, em campos nevados, por orlas intactas. Que outra verdade existe no mundo para lá daquela que não pertence a este mundo? O poema não busca o inexprimível: não há piedoso que, na agitação da sua piedade, não o procure. **O poema devolve o inexprimível**. O poema não alcança aquela pureza que fascina o mundo. **O poema abraça precisamente aquela impureza que o mundo repudia.***

(Tolentino de Mendonça, 2014)

*Definir poesia é uma **impossibilidade**, uma utopia, algo que não se consegue fazer*

(Juarroz, 2020)

Que significa uma palavra como poesia?

(Alberto Pimenta, 1983)

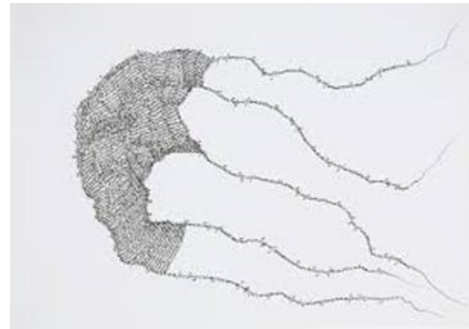
*A poesia é fundamentalmente linguagem [...] uma linguagem nova criada por cada poeta na linguagem dada [...] uma **neolíngua** exclusiva, fazendo violência à língua comum.*

(Sousa Dias, 2014)

Poema, silêncio em fala.

(Patrícia Lino, 2020)

*é paragem no tempo, e a questão é justamente o **movimento***



Im. 3

(Ana Hatherly, 1998)

*A Poesia é um meio de comunicar Poesia, o que longe de ser uma tautologia é antes um modo de evidenciar a especificidade da Poesia como **meio de comunicação**, que não explica nem é explicável, que não interpreta nem é interpretável, que não descreve nem é descritível, que não descreve nenhum real, nenhum irreal, nenhum sobrerreal, mas que **escreve um real que lhe é próprio: o Poético.***

(E.M. de Melo e Castro, 1993)

*Falamos aqui da palavra do homem, da mais alta possibilidade de expressão do homem. Além disso, o poema não é constituído apenas por palavras. É **feito** também **de silêncios** como a música.*

(Juarroz, 2020)

*O **verso** terá ainda de ser um medicamento para a linguagem, algo que traz de volta a saúde perdida nas frases de circunstância, nos lugares-obscenamente-comuns, lugares prostituídos da linguagem. [...] Um espaço entre duas palavras que habitualmente estão ligadas (lugar-comum) permite a interferência ali, no meio, de uma outra palavra (ou mais) que **desequilibra** o óbvio.*

(MFM in GMT, 2009)

que verso por escrever se encontra num poema?

(Fernando Guimarães, 2019)

*Na contemporaneidade hedonista e individualista, quando as coisas e as ações se decidem pelo lucro ou pelo prazer, **qual o lugar para a poesia** se ela nada de material acrescenta ou ensina, não se inquieta e não prescreve normas nem panaceias?*

(Nuno Félix da Costa, 2016)

*numa sociedade bem organizada, a arte, como a direção política, são de **utilidade** pública [...] a obra de arte tem um modo de ser específico... não são os interesses mais imediatos de um público que o poeta visa satisfazer através da poesia*

(Ruy Belo 1984: 17)

O poema ensina _____ Assim, verticalmente!

(Luiza Neto Jorge & Leonor Almeida)

*quanto mais **poeta**, mais **responsável***

(Ruy Belo, 1984)

*Se eu pudesse havia de transformar as palavras em **clava***

(Irene Lisboa DATA: pp)

É normal as pessoas terem interrogações perante a vida. Ao lerem um poema podem sentir-se mais fortes para continuar a lutar

(Rómulo de Carvalho, 1994)

*O poema é um **tijolo alado***

(Patrícia Lino 2020)

*Num romance, uma chávena é apenas uma chávena – que pode derramar café sobre um poema, se o poeta, bem entendido, for a personagem. Num poema, mesmo manchado de café, a chávena é certamente a concha da mão – por onde eu bebo o mundo em maravilha, **se tal, bem entendido, fores o poeta.***

(Maria do Rosário Pedreira 2012)

*Não se dá a conhecer a poesia nas escolas para formar futuros poetas, mas os futuros poetas não deixarão de vir marcados pelos autores e pelas obras que leram. E, se se pode ler por conta própria, como que clandestinamente, **porque nos não há-de isso ser ensinado?***

(Ruy Belo, 1984)

*Há mil razões para **sim** e mil razões para não*

(Cruzeiro Seixas 2002: 260)

Como Borges (2017: 9), «não tenho revelações a oferecer»

2.2 Em busca de outras práticas [ou uma madalena molhada no chá]



Im. 4

Fotografia de uma pedra
(coleção pessoal)

Não estou interessado na construção de um edifício, mas sim em ter uma visão clara dos alicerces de edifícios possíveis

Wittgenstein, *Cultura e valor*, 1980

A construção de uma didática não nasce da aplicação de modelos mais ou menos adquiridos e replicados num agir mecânico [*Pobres das flores nos canteiros dos jardins regulares*]¹⁷. Este retira ao aluno o direito a pensar autonomamente, a criar uma identidade que lhe permita afirmar-se no mundo exterior de forma crítica e criativa. Reis & Adragão (1990: 15) defendem que o aluno deve ser

autor do seu itinerário e sujeito de um progresso próprio na apropriação e na articulação de cada novo item. A sua aprendizagem faz-se por enriquecimentos sucessivos, por consolidação e não por colagem de informações. Não há por isso cabimento para uma metodologia monolítica e uniforme mas para didáticas disjuntas e congregadas.

Ao professor cabe a responsabilidade de, ao longo dos anos, ir construindo uma prática assente na escolha de caminhos, na avaliação de sucessos e insucessos, enfim, na consolidação do seu agir didático.

Retomo as palavras de Oliveira Martins (2017: 6) no prefácio a *O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*:

As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico – em suma à pessoa concreta que todos somos.

É por acreditar na diversidade da realização humana e em como todas essas formas se complementam que recordo recupero algumas das práticas que me ajudaram a percorrer o complexo e desafiador trabalho de ensinar poesia procurando afastar-me sempre da

¹⁷ Alberto Caeiro, Poema XXXIII de *O guardador de rebanhos*

replicação de regras. Porque há tanta mineralidade num pássaro como leveza numa pedra e porque de vez em quando sou tomada por uma memória feliz. [*Sinto-me nascido a cada momento*]¹⁸—José Saramago (1994), afirma que

abordar um texto poético, qualquer que seja o grau de profundidade ou amplitude de leitura, pressupõe [...] uma certa incomodidade de espírito, como se uma consciência paralela observasse com ironia a inanidade relativa de um trabalho de desocultação [...]

o que, não sendo uma ideia nova (Eugénio de Andrade di-lo de forma poética em *Ver Claro*) remete para a necessária atitude desassossegada com que se tem de partir para a leitura do texto poético.

Sansuán (2017) levou a cabo um estudo com estudantes da ESO (Educación Secundaria Obligatoria, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, com o fim de entender as atitudes dos adolescentes face à poesia. Se, por um lado, os jovens não leem poesia, não obstante terem com ela contacto através das letras de canções, é interessante realçar que há uma certa consciência poética de que os jovens fazem uso no seu quotidiano (Llorens, 2008, *apud* Sansuán, 2017). O afastamento dos jovens relativamente ao texto poético deve-se em grande parte ao facto de ser apenas estudado na escola e em determinados momentos do ano escolar. Se algumas das características da linguagem poética são usadas na publicidade, no discurso jornalístico ou político, estas surgem como elementos estranhos ao próprio poético. Assim, a escola é o meio privilegiado para o ensino de poesia. Habitado ao longo dos anos à leitura de narrativas, o aluno sente-se desconfortável ao confrontar-se com um texto que lhe surge sempre diferente. Como afirma Sansuán (2017: 260)

Parte de las personas que repelen la poesía lo hacen por la comparación con la narrativa, género con el que están familiarizados. Buscan aplicar las mismas fórmulas para su comprensión, obviando la relevância de la forma artística de la poesía. Estas personas desprecian la poesía por intentar obtener el significado del mensagem de la misma manera que se realiza en la prosa o en la language cotidiano.

¹⁸ Alberto Caeiro, Poema II de *O Guardador de Rebanhos*

O ensino de poesia, sustenta-se, pois, da leitura e interpretação de alguns sentidos e da verificação de aspetos técnicos, como a composição estrófica, a rima e os recursos de estilo.

Perguntado se não há maneira de resolver a dificuldade daquele que se aproxima da poesia e que compreende que não pode aceder a ela, o poeta argentino Roberto Juarroz (2021: 17- 18) afirma que *não há possibilidade de aproximação sistemática a algo que é essencialmente assistemático como a poesia*. A multireferencialidade de um texto poético coloca um desafio tanto ao aluno como ao professor. Ao aluno, pois este tem de se libertar de pré-conceitos, fazendo uso apenas de um determinado conhecimento técnico adquirido, para encontrar um caminho para a leitura de um poema. Ao professor, uma vez que tem de repensar o seu agir didático e libertar-se, de igual modo, de fórmulas sempre iguais de leitura de um texto que é sempre diferente.

Como fazer então? Tem de haver lugar para o assombro, para a entrega honesta ao texto, sem peias. Como numa contemplação silenciosa. (Juarroz, 2021: 18)

não existe um sistema para a contemplação. Há uma aprendizagem que predispõe para isso. Pode haver uma série de princípios que nos ajudem a estar disponíveis, a alcançar esse imprescindível estado de 'abertura' em relação ao poema

Esta *abertura* consubstancia-se não só na atitude do professor, mas fundamentalmente tem de presidir à atitude do aluno. Ambos os intervenientes no ciclo interpretativo deverão abraçar o facto de a poesia ser um constante jogo de equilíbrio e desequilíbrio, de aceitação e desafio:

Se a poesia pressupõe ou procura o equilíbrio, é porque se joga no limiar de o perder e num permanente confronto com o desequilíbrio. Noções como as de estrutura, equivalência, organicidade, tantas vezes aplicadas aos textos poéticos, facilmente sugerem que neles intervêm um princípio de equilíbrio; mas, em poesia, também é possível desestabilizar, desequilibrar, sem que isso implique perda de poeticidade. (Martelo, 2010: 9)

Tal "jogo" faz com que o ato de leitura seja um ato continuamente novo e sempre outro.

Educação Literária Leitura Oralidade Gramática Escrita

Ensinar Literatura não é ensinar a escrever Literatura, é ensinar a ler, criticamente e esteticamente, o tipo de textos que se apresentam com essa designação.

Maria Alzira Seixo, *Literatura e Ensino*, 2014

A abordagem do texto poético é, necessariamente, um trabalho que convoca os objetivos da Educação Literária elencados no Programa de Português para o Ensino Secundário, cruzando-se com objetivos da Leitura. No entanto, há que ter presente, num momento anterior ao da escolha de um corpus de trabalho (dentro da liberdade limitada que ao professor é concedida para o fazer) que a leitura de poesia ensina a pensar, logo, a escolha dos textos deverá obedecer não só aos critérios definidos pelos programa de Português, mas sobretudo às necessidades de leitura que os alunos apresentam, às expectativas por eles criadas no início da unidade didática e ainda a um critério de diversidade temático-discursiva que proporcione a discussão em torno das problemáticas convocadas pelos textos poéticos e que obrigarão a uma reflexão aprofundada sobre o papel de cada um enquanto cidadão. Como afirma Teresa Colomer (2001:23), recordando Bombini (1997),

[...] uma vez centrada o ensino da literatura na criação de sentido, aprender a ler literatura permite que as novas gerações acedam a um discurso modalizador da experiência social, utilizem a literatura como instrumento para pensar mundos possíveis ou para pensar neste de outras formas, para construir a subjetividade e para interpretar a experiência subjetiva e supõe, também, que acedam à forma mais complexa de articulação discursiva [...]

Um dos princípios norteadores do trabalho do professor deverá, assim, ser o de gerir de forma equilibrada as características dos seus alunos, as exigências programáticas e a sua convicção pessoal de que (também) pela Literatura se aprende a agir de forma consciente no mundo.

O Homem constrói o Mundo pelo pensamento, antecedendo aquele o próprio Homem. Por sua vez, este corporiza-o sob variadas formas. Literatura, artes plásticas,

arquitetura, música, matemática, filosofia, não são senão faces de um mesmo rosto. É na consciência de que as formas de expressão humana são linguagens reveladoras do mundo, que faz sentido vê-las não como unidades isoladas, mas enquanto partes de um todo. Há, na verdade, uma zona raiana entre a linguagem das coisas, uma espécie de espaço transfronteiriço onde formas, cores, sons se misturam de forma mais ou menos óbvia à percepção comum. Walter Benjamin reflete sobre a essência de linguagem das coisas, cuja «comunicação [se] integra num tipo de comunidade que lhes permite abarcar o mundo como um todo indiviso» (Benjamin, 2015: 28). É na compreensão da indivisibilidade do mundo que assenta uma visão plural, em que o todo se exprime multifacetadamente.

Existe uma linguagem da escultura, da pintura, da poesia. Do mesmo modo que a linguagem da poesia se funda, se não exclusivamente, pelo menos em parte, na linguagem do nome, assim também se poderá pensar que a linguagem da escultura ou da pintura, se fundem, por exemplo em certos tipos de linguagem das coisas [...] (Benjamin, 2015: 27)

Se as coisas nomeadas pertencem ao domínio do humano, que através da palavra constrói o mundo numa mundividência singular materializando-o em som, há a considerar ainda aquilo a que Benjamin chama a «mudez das coisas» (2015: 22). Tudo tem a sua linguagem e esta «nunca é apenas comunicação daquilo que é comunicável, mas também símbolo do não-comunicável (2015: 28). Assim, o «conhecimento das formas artísticas depende de as concebermos a todas como linguagens» (2015: 28), sendo o homem aquele que constrói e revela o mundo, num processo contínuo de procura e proposta de sentido pela linguagem que adota, seja ela musical, pictórica ou verbal.

Na dimensão interpretativa do processo de leitura, errar-se-á frequentemente, mas para que haja fruição será necessário desenvolver-se a capacidade de interpretação, proporcionando vias diferenciadas de aproximação ao texto poético. Neste sentido, a exploração de um poema pode partir da aproximação a uma outra linguagem que não a da escrita de poesia, nomeadamente a das artes plásticas, com destaque para a pintura.

O confronto entre as duas linguagens, a poética e a visual, dá conta dum

diálogo antigo. A palavra poética estabeleceu, historicamente, uma relação particular com a pintura num tempo em que o acesso às obras de arte não era universal e não estava à distância, como hoje, de um *clic*. A sua descrição era conseguida através do texto poético, que assumia uma função claramente descritiva, competindo a linguagem poética com a linguagem da pintura. Hoje, esta competição não tem razão de ser (Frias: 2016: 11):

a expressão verbal na consagrada época da reproductibilidade técnica¹⁹ deixou há muito de cumprir a função que as matriciais ‘descrições de quadros’ e de estátuas [...] desempenharam com importância decisiva na Antiguidade.

Com a reprodução em massa da obra de arte, bem como com a vulgarização da fotografia num tempo em que todos registam qualquer casualidade com os seus modernos *smartphones*, a descrição de quadros e estátuas pelo poeta tomou novo rumo. Como nota Frias (2016: 12)

o progressivo acesso real e virtual ao espaço museológico por um público alargado e indiferenciado esvaziou de sentido e de finalidade os textos descritivos, cuja lógica assentara numa necessidade sócio-cultural de dar a ver com detalhe e de colocar diante dos olhos dos leitores os objetos artísticos a que não podiam ter qualquer outro tipo de acesso.

Com a modernidade, o entendimento da imagem pressupõe a participação ativa do observador. Simultaneamente, ocorre um processo idêntico com o poema que se pretende correlato à obra de arte. Frias (2016: 14) assinala a relação da poesia com a pintura que atualmente se faz «de uma forma menos referencial e mais problematizante». Ou seja, o diálogo entre as duas linguagens abandonou a dimensão efrástica colocando-se um nível mais abstrato, em que os referentes históricos não são apresentados de forma imediata ou óbvia. Pelo contrário, estes tornam-se motivos de criação poética originando composições onde a linguagem poética se sobrepõe a uma dimensão descritiva.

¹⁹ Cf Benjamin, W. (1935). *The Work Of Art In The Age Of Mechanical Reproduction*. Penguin Books

Quem tem o hábito de leitura não espera respostas feitas.

Teolinda Gersão, *Presente e Futuro: A Urgência da Literatura*, 2014

Para se ser leitor é preciso praticar-se, não se desistir perante as dificuldades que surgem e acima de tudo querer ler. Este processo complexo é moroso e acompanha o indivíduo ao longo da vida (Sim-Sim, 2001: 51). A formação de um leitor faz-se essencialmente a partir da escola, especificamente num contexto singular que é a aula de português, onde contacta com a literatura e onde é estimulado e ensinado a ser um produtor de sentidos: *A novel or a poem or a play remains merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols*” (Rosenblatt, 1995: 24). O leitor põe em prática estratégias cognitivas e metacognitivas adquiridas ao longo da sua formação que lhe permitem diferenciar e entender diferentes géneros textuais e integrá-los em contextos adequados. Podemos distinguir três níveis de leitura: um nível executivo, que exige o conhecimento e o uso do código escrito; um nível funcional, que permite a satisfazer as necessidades do quotidiano; e um nível instrumental, aquele que dá acesso à informação (Luke & Freebody, 1997; Solé, 2012). Porém, estes níveis de leitura são insuficientes, por si só, para o entendimento do texto literário, sendo necessário um nível epistémico caracterizador da leitura crítica. Um leitor com esta competência entenderá com mais facilidade um texto complexo, cujos mecanismos linguísticos, semióticos, ideológicos e literários o levarão ao entendimento de uma visão do mundo e permitirão a criação de uma visão própria potencialmente transformadora (Gamboa, 216: 171).

No ensino secundário, parte-se do princípio de que os alunos têm a competência leitora adquirida e consolidada, embora se verifique que muitos ainda acompanham a leitura em voz alta com o dedo a deslizar na página, "tropeçam" em palavras cujo sentido varia segundo o contexto, muitas vezes "caindo" quando estas são translineadas, além de apresentarem um vocabulário muito reduzido e pobre. Segundo Goodman (1990:15), ao ler, os leitores recorrem a estratégias que se vão alterando e desenvolvendo, variando estas estratégias consoante o nível de proficiência leitora de cada um. Esta realidade torna a tarefa de interpretação do texto poético um problema para abordagens mais

tradicionais, sobretudo para o professor que faz a sua leitura do texto *à priori* e que tenta através de ferramentas didáticas indutoras da interpretação ajustar a leitura dos alunos à sua própria leitura. Independentemente do ciclo de estudos em que o aluno se encontra, as estratégias de leitura que promovem o gosto, o prazer físico de ler, a partilha de leituras com os parceiros devem ser postas em prática, revistas e adaptadas ao longo do tempo.

Um dos obstáculos que se colocam na leitura do texto literário, particularmente a do texto poético, tem a ver com o tipo de texto. As diferentes características de um texto condicionam as leituras que dele se podem fazer, exigindo a leitura de poesia um nível de complexidade que nem sempre encontra eco na competência leitora com que um aluno chega à entrada do ensino secundário. Deve então pugnar-se pelo desenho de projetos de leitura que tenham um horizonte alargado de seis anos (englobando o terceiro ciclo e o ensino secundário e não fazendo uma divisão entre estes dois ciclos de ensino²⁰).

Esta forma de encarar a leitura como um processo progressivo, de complexidade crescente, permite a diminuição de quebras e da repetição de estratégias que tornam a leitura pouco atrativa e até aborrecida. O trabalho com o texto poético é exigente, devendo-se tentar o mais possível ir ao encontro das possibilidades interpretativas que lhe estão subjacentes contrariando a tentação de se ceder a aspetos formais como marca distintiva, enclausurando-se no verso, na rima, na estrutura estrófica aquilo que torna um texto um poema. A sua componente subjetiva levanta muitas questões a quem lê, exigindo do leitor mais do que a procura de uma funcionalidade imediata, como se a linguagem poética servisse as necessidades do quotidiano e fosse moeda de troca num entendimento quase comercial da comunicação dos tempos modernos. A dificuldade de interpretação não reside apenas no leitor de poesia. Ela está inerente a qualquer texto que desafie as mais comuns e previsíveis combinações de palavras. Sobre o desvendar de sentidos mais ocultos ou menos acessíveis do texto, disse Rui Zink a propósito da escrita de José Cardoso Pires: «Pense-se naqueles jogos de redoma das feiras populares, onde

²⁰ A organização do serviço letivo nas escolas revela uma tendência para distribuir os professores por níveis de ensino, havendo um grupo que só leciona o terceiro ciclo do ensino básico e um outro, formado por professores com mais anos de carreira, que apenas leciona o Secundário. Esta organização pode levar a que não haja uma atualização regular das necessidades de formação, acomodando-se os professores num determinado registo, para além de contribuir para a compartimentação dos níveis de ensino.

com uma grua se tenta apanhar um boneco fofinho de pelúcia. É um jogo difícil, não é?»²¹. Assim será o discurso do poeta para o leitor incauto que pensa conseguir apanhar o «boneco» à primeira tentativa e, porque esse discurso transporta um pensamento próprio e único, ele traz consigo uma carga intensa de imaterialidades que não se coadunam com as vivências diárias dos leitores em construção.

As estratégias de leitura devem ser diversas e permitir a consecução de finalidades específicas. Ao iniciar uma unidade sobre o texto poético, as expectativas e as necessidades de um aluno de 10.º ano são necessariamente diferentes das de um aluno que está prestes a terminar o ciclo de estudos. Além disso, o desenvolvimento cognitivo aos quinze anos é diferente da maturidade alcançada aos dezoito. Por isso, as linhas de orientação de leitura dos textos poéticos devem ser diferentes e as estratégias de motivação para a leitura adequadas aos alunos. Uma abordagem adequada e pertinente para quem inicia o ensino secundário, altura em que o aluno ainda não tem a consciência formada de que as avaliações formais têm uma consequência direta na avaliação final do ensino secundário, é aquela que tem um carácter predominantemente formativo, baseada na discussão livre dos textos e na pluralidade das atividades de leitura. Estas permitirão um trabalho descomprometido com a avaliação, que levará o aluno a minimizar o seu receio de errar.

Ao professor caberá ajudar o aluno nos movimentos de leitura que o levarão à apropriação e criação dos sentidos de um texto. A capacidade de antecipar conteúdos poderá ser feita pela apresentação de uma mancha gráfica, fazendo uso como ferramenta, por exemplo, do texto *Soneto soma 14x*, de E. M. de Mello e Castro, para o estudo do soneto italiano (que se inicia logo no 8.º ano e se prolonga até ao 12.º), ou pela promoção de perguntas acerca do texto, atividade que permite acionar a competência de receção textual e perceber os seus limites quanto ao grau de entendimento que, num dado momento, os alunos possuem dum texto. Como realça Isabel Solé (2009:96),

Quando os alunos colocam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão a fazer uso do seu conhecimento prévio sobre o tema, senão que, talvez sem o propor, se tornam conscientes do que sabem e do que não sabem acerca desse tema. Além do mais, assim se dotam de objetivos pessoais, para os quais

²¹ *Jornal de Letras*, nº 1164, maio de 2015

tem sentido o ato de ler.

Uma estratégia de leitura deve ser pensada para facilitar o processo de compreensão do texto, logo, um trabalho mais aprofundado desta competência pede necessariamente algo mais do que o que os questionários presentes nos manuais escolares oferecem.

A construção de um leitor de poesia começa no Ensino Pré-escolar, quando este começa a expressar-se simbolicamente através do seu corpo e pelo gesto, reproduzindo situações do seu dia-a-dia e verbalizando expressivamente os seus sentimentos relativamente a si e ao que o rodeia. Esta iniciação tem continuidade e ganha outra forma de expressão quando a criança já consegue ler. Ao longo da sua vida, esta competência leitora vai-se complexificando e a forma como os textos poéticos são abordados devem ter em conta esta realidade construída diariamente, ano após ano, até se realizar de forma consistente no leitor que é o jovem à saída do décimo segundo ano de escolaridade. A leitura não se pode então constituir como um ato isolado, feito por uma parte apenas, o leitor, pois ela implica uma dinâmica que vem do próprio texto, que convoca quem o lê para o seu momento de produção (o contexto) e para determinadas configurações poéticas. Assim, «nas últimas décadas, os estudos sobre leitura conferiram à instância leitor um lugar de destaque»²². Também é preciso ter-se em conta que qualquer texto pode ser lido por qualquer pessoa, visto que os contextos de leitura são inúmeros. Mesmo dentro da sala de aula, em que os Programas determinam leituras, a diversidade do público é uma realidade, logo, a leitura de poemas é ela própria diferente ao nível do entendimento de cada um. Este parte da realidade social de cada aluno, que tem uma história única, construída fora da sala de aula, e que a transporta para dentro dela quando ativa a sua competência leitora. Será ingénuo pensar-se que a linguagem do aluno seja compatível com a linguagem dos textos. O professor tem, por isso, um papel fundamental de mediador de linguagens. A sua atitude tem de ser humilde, embora disciplinadora, na procura constante daquilo que é o conhecimento que o aluno possui à partida, dando-lhe a oportunidade de se colocar perante um texto para com ele construir sentidos.

É por isso urgente pensar-se sobre as possíveis didatizações dos textos de poesia,

²² Guião de implementação do programa de português do ensino básico, 2011

dado que nenhum texto se encerra e esgota em si mesmo, antes procura o seu leitor (que pode ser, é, múltiplo e plural) para um diálogo a várias vozes que, elas sim, darão vida ao poema, construindo-lhe os significados fora do próprio texto. O texto poético configura-se como um poliedro, cujas faces se repartem pelo autor, anónimo, e pelo leitor a quem caberá unir pontos das várias superfícies, numa relação afetiva, primeiro, em que as receções estéticas se vão dando progressivamente, independentemente da velocidade a que ocorrem, e de descodificação mais formal, numa fase posterior da leitura. Steiner (2017: 23) afirma:

Descobrimos, ou melhor, redescobrimos [...] quão inseparavelmente “sentido”, “efeito emocional” e “conotação” estão amalgamados com os meios de execução fonética, fonémica, lexical e sintática do poema. Sabemos que o sentido é uma formalidade animada.

Esta é uma polifonia que apenas surgirá na didatização do texto, constituindo-se também o professor num dado momento como uma das vozes, ao resistir à depuração do sentido na sua forma e assegurando-lhe a voz plena que é toda a sua estética.

Os poemas a trabalhar deverão proporcionar, primeiramente, a realização de uma fruição estética, ainda que esta possa alterar-se ao longo do tempo não só em quantidade (apreciar-se vários poemas em tempos diferentes, libertos de constrangimentos escolares) como ainda em qualidade (sentir intensamente um poema, como sendo seu). Os textos deverão corresponder às *imposições*²³ programáticas, aos propósitos de leitura inicialmente traçados pelo professor, e à realidade dos leitores de poesia. Pensar-se que ao longo de doze anos de escolaridade obrigatória se contruiu um leitor maduro, consciente e proficiente trará consequências negativas para o ensino e para a aprendizagem. Há que conhecer a realidade social e pessoal de cada um, auscultar-lhe a vontade e as preferências. Seguramente que todos conseguirão identificar estrofes e versões básicas de versificação. Mas o que fazer quando o poema desafia toda a norma construída no bom descodificador? Devem evitar-se receções passivas e estimularem-se receções ativas, em que o sujeito leitor se implica no sujeito autor e isso só é possível

²³ Grafa-se *imposições* em itálico, uma vez que o programa do Ensino Secundário indica um conjunto de doze poetas contemporâneos, do qual não fazem parte Fernando Pessoa, os seus heterónimos e Bernardo Soares, que figuram numa categoria à parte. Dever-se-ão escolher três autores e quatro poemas de cada um deles. É, pois, uma imposição relativa.

quando se cria a vontade de ler, mas também o desejo (já inadiável) de se descobrir vários caminhos a partir de um mesmo ponto de partida.

A leitura em voz alta possibilita uma participação de quem lê numa primeira construção de sentido. Ouvir na sua própria voz a voz do poeta é um exercício de aproximação ao texto. É na corporização das palavras em som que o leitor descobre sentidos e ritmos, que reorganiza a leitura voltando atrás, repetindo, melhorando e adaptando a leitura ao significado em construção. A leitura em voz alta deve ser feita com qualquer poema e pelo maior número de alunos que voluntariamente o queiram fazer. O professor também deve sentir-se encorajado a partilhar a sua leitura, pois este poderá fazê-la num registo pessoal ou variando as intenções comunicativas em determinadas partes do texto (ou com todo o texto numa leitura dramatizada cuja orientação poderá ser um sentimento que se altera a cada leitura), provocando a reação crítica do ouvinte. Esta leitura dramatizada poderá ocorrer quando várias leituras diferentes tiverem sido feitas, funcionando como mais uma possibilidade, ao mesmo tempo que permite aos alunos a alteração da sua primeira leitura. Esta é uma abordagem aparentemente descomprometida, mas que faz com que o poema deixe de ser um corpo estranho na aula e passe progressivamente a constituir-se como mais um elemento da mesma. À medida que o poema vai sendo dito por várias vozes, poderão surgir pequenas intromissões do professor, que esclarecerá o significado de algumas palavras, o que influirá futuras formas do dizer.

Passada a fase do jogo sonoro, independentemente de o texto rimar ou não, visto que a questão rítmica não depende da presença apenas de um esquema rimático, chegará o momento dos mecanismos de construção do texto. Este poderá surgir tanto no fim da análise, como no princípio, em que os alunos questionam o texto, colocando-lhe perguntas ao invés de responderem a questões previamente elaboradas. Estas, no entanto, poderão ser auxiliares preciosos para aqueles que não conseguem ver “o outro lado do espelho” e colocar-se a si mesmos num papel que habitualmente não lhes é atribuído.

Contrariando as metodologias comumente adotadas, segundo as quais o aluno, após ler o texto uma vez, deverá deter-se nas questões que lhe são colocadas pelo professor (criadas por ele ou decalcadas do manual do aluno), defendendo a adoção de um

método mais dedutivo que indutivo, privilegiando a experiência possibilitada pela criação de um sistema de perguntas, que constituirão a base da interpretação do texto e não o registo de um sistema de respostas que a condicionam e tolhem. O contrário será a criação de um espírito anti-poético, que se ilude como poético ao possibilitar-se a construção de «uma lista das maneiras de tratar um poema» (Valéry, 1989: 41)

Tal atitude didática será proposta pelo professor, que deverá proporcionar o espanto, a curiosidade em procurar respostas a partir de um *sistema de perguntas* (Wittgenstein, 1990: 49), que evoluirá na dialética construída entre o texto e os seus leitores. Esta evolução não será, conseqüentemente, linear, uma vez que surgirão muitas e diferentes dúvidas por parte dos muitos e diferentes leitores. Uma interpretação de uma palavra em contexto dependerá, necessariamente, do conhecimento do mundo de cada aluno, o que dará origem a um conjunto de possibilidades interpretativas, mas também de estar desperto para a multiplicidade de realizações de sentido.

Compare-se o significado de uma palavra com a «função» de um funcionário. E diferentes «significados» com diferentes funções. (Wittgenstein, 1990:31 §64)

Quando os jogos de linguagem mudam, há uma modificação nos conceitos e, com as mudanças nos conceitos, os significados das palavras mudam também. (Wittgenstein, 1990:31 §65)

Assim, a construção dos sentidos de um poema é conseguida de forma não linear, com avanços e recuos, mas na assunção de que, com a orientação do professor, no fim se poderá apresentar uma linha de leitura consistente e suportada pelo texto. [*E já nenhum poder destrói o poema* ?] Herberto Helder (1981)

No *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015), introduziu-se, no último ano do terceiro ciclo, a leitura de alguns poetas que os programas anteriores não contemplavam. Até então, a leitura de poesia no 9.º ano cingia-se a um *corpus* textual elaborado pelo professor tendo em conta seis autores obrigatórios: Sophia de Mello Breyner Andresen; David Mourão-Ferreira; José Régio; Almada Negreiros; Fernando Pessoa; Cesário Verde. Com o programa de 2015, o professor passa a poder optar por um ou outro autor embora não lhe seja dada total liberdade para escolher os textos a ler em aula. Estes são selecionados a partir de uma listagem que contempla

catorze poetas (doze portugueses, um de língua oficial portuguesa e um castelhano). Surgiram então poetas como Camilo Pessanha, Mário de Sá-Carneiro, Irene Lisboa, José Gomes Ferreira, Jorge de Sena, Carlos de Oliveira, Ruy Belo, Gastão Cruz, Nuno Júdice, Herberto Helder e Carlos Drummond de Andrade. É o acolhimento de autores mal-amados, esquecidos ou simplesmente de alguns a quem a tutela reconheceu finalmente o lugar a que pertencem na edificação de uma educação literária sólida, representativa da cultura e pensamento portugueses. Com a definição das *Aprendizagens Essenciais* enquanto referencial de Educação, verifica-se a manutenção destes autores com uma ligeira atualização do conjunto a trabalhar com a saída dos poetas David Mourão-Ferreira e José Régio.

Somos um país de poetas, mas somo-lo envergonhadamente. O trabalho de educação literária no que diz respeito à poesia parte dos autores dos programas enquanto agentes legítimos de uma ideia de cultura, mas realiza-se, corporiza-se, na ação do professor na escola. A ele caberá escolher os textos poéticos que melhor se adequam às necessidades dos seus alunos, bem como aqueles que os farão crescer enquanto leitores e indivíduos com identidade própria. Todavia, não bastará a leitura de poesia, ter-se-á de a conhecer profundamente, e a todo o seu contexto, para que se consiga criar no jovem leitor uma consciência literária, uma apropriação estética dos textos lidos.

Isolar um texto literário da totalidade da sua circunstância histórica, tanto quanto seja possível determiná-la e “reimaginá-la”, é, na melhor das hipóteses, uma provisória ficção didática [...] Tal abstração é, em suma, um absurdo. (Steiner, 2017: 33)

Os poetas que chegam às escolas são autores consagrados pelo tempo. Neste emaranhado de formas e temas, de épocas e de personalidades, o jovem leitor é levado a criar uma imagem de si mesmo enquanto indivíduo cuja identidade se vai construindo. Esta imagem é-lhe imposta, sobretudo pela ação das linhas de leitura que os manuais escolares sugerem e os professores elegem como incursões únicas ao sentido do texto.

A inclusão de Herberto Helder é por isso oportuna, surgindo no final do terceiro ciclo com *Tríptico II* e novamente no final do ensino secundário com a possibilidade de se selecionar três poemas do autor. O que se verifica, porém, é a total ausência deste poeta nos seis manuais escolares para o 12.º ano existentes no mercado. No domínio da

Educação Literária, cujo objetivo é o de *Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX*, verifica-se a possibilidade de se trabalharem dois poemas de três autores diferentes, grupo do qual não faz parte Fernando Pessoa, que integra uma outra constelação poética. São estes os poetas Miguel Torga, Jorge de Sena, Eugénio de Andrade, Alexandre O'Neill, António Ramos Rosa, Herberto Helder, Ruy Belo, Manuel Alegre, Luiza Neto Jorge, Vasco Graça Moura, Nuno Júdice e Ana Luísa Amaral. A par da ausência de Herberto Helder, acompanham-no nesta exclusão Luiza Neto Jorge e António Ramos Rosa. Não cabendo no âmbito do presente trabalho apurar as razões de tal silêncio, não podemos deixar de observar que é omnipresente a poesia de Torga, podendo ser uma das razões para tal o facto de já ter integrado os Programas antigos e os professores terem o material de apoio de que necessitam. Afinal, parece que um *poema não ensina a cair* (Jorge, 1966: 14) e as suas *palavras carregadas de noite e de ombros surdos, as que vêm de lugares fragmentados* (Rosa, 2018: 927) permanecem por revelar.

De louvar, portanto, a presença de Herberto Helder em três manuais de 9.º ano, não obstante a timidez com que *Tríptico II* é tratado. De certa forma, poder-se-á pensar que o facto de a maioria dos manuais não ter a presença deste poeta advirá de alguma dificuldade em didatizar o texto poético em geral e este poema em particular. O caso de Herberto Helder não é tanto um regresso a casa, mas antes uma habitação nova, que necessita ainda de algum tempo de maturação antes de ser abordado sem complexos. São a literatura e a leitura a exigirem um trabalho em que os objetivos de um e de outro domínio se cruzem de forma eficaz para que se crie aquilo que o programa define como objetivos:

- Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade. [objetivo 15]
- Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores. [objetivo 16]
- Reforçar a inscrição da matriz cultural no ensino do português [objetivo 17]

Percebe-se que há uma preocupação com um problema enunciado por José Gil, o do *país da não-inscrição* (Gil, 2005) enunciado e desenvolvido em *Portugal Hoje – O medo de existir*. Há uma tentativa de, no Programa em vigor assim como nas AE, se apresentarem poemas que pelas suas características temático-formais rasgam a opacidade quotidiana e espera-se que o trabalho realizado pelo professor abra o espaço da inscrição, «porque inscrever implica acção, afirmação, decisão com as quais o indivíduo conquista a autonomia e sentido para a sua existência» (Gil, 2005: 17). Procura-se, assim, vencer, num processo gradual, pelo trabalho de leitura de autores menos conhecidos no meio escolar, um medo que subjaz ao ser-se português e que faz com que se perpetuem sentimentos de culpa, de resignação e de estagnação. Se o poema é um texto que pelas suas características rasga as arestas em que o quotidiano se desenha, revelando-lhe as suas múltiplas descontinuidades, então é urgente o conhecimento dos pensadores, neste caso através dos poetas, para que se crie a referida consciência patrimonial, vencendo-se uma prática que tem vindo a desobrigar ao pensamento crítico.

A leitura de textos literários é um espaço e um tempo que se consagram ao discurso do homem livre, cujas realizações linguísticas são um espelho dessa mesma liberdade, «*Serei tudo o que disserem: / poeta castrado não!*», afirmava-o Ary dos Santos em *Resumo*, e é responsabilidade do professor de Português levar a que todos entendam e consigam construir pela língua, na sua versatilidade, os seus caminhos de liberdade. Para tal, a leitura de um poema (ou de um texto literário no geral) não poderá nunca prender-se a aspetos exclusivamente formais, uma vez que essa abordagem simplista dificulta, paradoxalmente, o entendimento do texto de poesia.

A contribuir para o processo de leitura e para a construção do aluno leitor de poesia, há a considerar o papel que os manuais escolares desempenham ao oferecerem um conjunto de questões de interpretação previamente formatadas, o que não deixa de constituir uma determinada pedagogia de leitura literária. Estes auxiliares

impõem[-se] com uma violência simbólica de grande perturbação pedagógica. Na cena triádica da aprendizagem da literatura, onde os pólos protagonistas são professor-aluno-texto, que é sempre concebido erradamente como uma totalidade pedagógica e não como uma antologia de textos, poderá surgir como o quarto passageiro, um alien intrometido e desordeiro. (Mendes, 1996)

A forma como três manuais escolares abordam *Tríptico II* é elucidativa da dificuldade em se apreciar o texto enquanto veículo de prazer estético.

Não sei como dizer-te que minha voz te procura
e a atenção começa a florir, quando sucede a noite
esplêndida e vasta.
Não sei o que dizer, quando longamente teus pulsos
se enchem de um brilho precioso
e estremecees como um pensamento chegado. Quando,
iniciado o campo, o centeio imaturo ondula tocado
pelo pressentir de um tempo distante,
e na terra crescida os homens entoam a vindima
– eu não sei como dizer-te que cem ideias,
dentro de mim, te procuram.

Quando as folhas da melancolia arrefecem com astros
ao lado do espaço
e o coração é uma semente inventada
em seu escuro fundo e em seu turbilhão de um dia,
tu arrebatas os caminhos da minha solidão
como se toda a casa ardesse pousada na noite.
– E então não sei o que dizer
junto à taça de pedra do teu tão jovem silêncio.

Quando as crianças acordam nas luas espantadas
que às vezes se despenham no meio do tempo
– não sei como dizer-te que a pureza,
dentro de mim, te procura.

Durante a primavera inteira aprendo
os trevos, a água sobrenatural, o leve e abstracto
correr do espaço –
e penso que vou dizer algo cheio de razão,
mas quando a sombra cai da curva sôfrega
dos meus lábios, sinto que me faltam
um girassol, uma pedra, uma ave – qualquer
coisa extraordinária.

Porque não sei como dizer-te sem milagres
que dentro de mim é o sol, o fruto,
a criança, a água, o deus, o leite, a mãe,
o amor,
que te procuram.

Herberto Helder, *Tríptico II*, 1981

No primeiro manual *analisado*, o texto é apresentado na página da direita, sem haver qualquer tipo de continuidade relativamente à página antecedente. Esta apresenta uma listagem de recursos expressivos, em fundo azul, identificada assim como uma página informativa, sem ligação à página em que está o poema. Este, por sua vez, ocupa grande parte da página ímpar e é apresentado como *Tríptico – II*. Imediatamente a seguir ao título, à direita, está a indicação de que o poema é acompanhado por um recurso áudio. Na margem direita da página, apresenta-se uma fotografia de Herberto Helder e uma nota biográfica. O texto tem a indicação da fonte, apresentada da seguinte forma: Herberto Helder, *A Colher na Boca*, in *Poesia Toda* (versão de 1990).

A metodologia adotada para a leitura do texto literário é feita através de duas questões para interpretação sob o título “Leitura do texto”. Antes da primeira questão, os autores fazem a seguinte ressalva: *Não procuremos entender todas as palavras do maravilhoso poema de Herberto Helder. Procuremos apenas entender a sua globalidade.* As questões são colocadas diretamente ao aluno, fazendo com que este identifique o sentimento que domina o sujeito poético (a resposta no manual do professor indica como resposta esperada «o amor») e que identifique e interprete a utilização de palavras dos campos lexicais de *natureza* e *universo*.

Esta abordagem é redutora das possibilidades didáticas do poema. Se por um lado se assume claramente que não se pretende o entendimento de todas as palavras do texto, por outro fica também evidente que esta forma de lidar com a gramática do texto, particularmente ao nível vocabular, remete intencionalmente o trabalho de leitura inferencial para um plano secundário, fazendo-se passar a ideia de que os poemas se entendem apenas na sua globalidade, não sendo necessária uma análise mais particular. O entendimento de expressões como «Quando as folhas da melancolia arrefecem com

astros / ao lado do espaço» não se faz através da elaboração de um campo lexical, mas com uma análise da relação de sentidos entre algo material como as folhas, os astros e o espaço e algo imaterial como é a melancolia. Conclui-se, assim, que as questões colocadas para interpretação do poema não apresentam uma relação entre si, uma vez que para a primeira questão o aluno terá de concluir que o sujeito poético sente amor, não chegando a observar as formas de realização desse sentimento.

No segundo manual analisado, o poema e as atividades que orientam o trabalho de leitura surgem em página dupla cuja continuidade visual é conseguida por uma imagem de um campo de trigo em tons secos de amarelo, em baixo. O poema está colocado na página par, figurando ao alto uma fotografia de Herberto Helder, a preto e branco, com uma pequena nota bibliográfica à direita. É indicado o domínio foco, a leitura. Constam ainda o título e a indicação da fonte. A instrução inicial é clara e direta, «lê o poema». Seguem-se cinco questões de interpretação, que se reproduzem.

-
1. O sujeito poético parece estar distante da pessoa amada.
 - 1.1. Caracteriza o seu estado de espírito.
 - 1.2. Explica por que motivo o sujeito poético usa a anáfora «não sei» ao longo do poema.
 2. No teu caderno, transcreve dois elementos textuais que caracterizem a pessoa amada.
 3. Na última estrofe, existem várias enumerações. Transcreve uma para o teu caderno.
 4. Das duas expressões seguintes, seleciona a que se adequa melhor ao sentido do poema.
 - O sujeito poético não consegue transmitir o que sente pelo seu amor.
 - Para o sujeito poético, o seu amor é tudo.
 - 4.1. Justifica a tua opção, fundamentando-a na leitura do poema.
 5. Em pares, prepara a leitura do poema. Divide-o em partes e treina a leitura. De seguida, apresenta, com o teu colega, a leitura à turma.
-

Quadro 8 – Orientação de leitura num manual escolar

As opções didáticas tomadas pelas autoras têm como base a análise de questões ligadas ao sujeito poético e à relação deste com o objeto do seu amor, para além da gramática. Nota-se que a abordagem de determinados conteúdos gramaticais, neste caso da anáfora, surge como uma imposição do próprio texto, pois não se entenderia o estado de espírito do sujeito poético sem a leitura reflexiva desta figura de estilo. Gramática e texto surgem, pertinentemente, ao serviço um do outro. Contudo, não se evolui na interpretação da anáfora, ou seja, não se leva o aluno a estabelecer uma relação entre a

reiteração de uma indefinição e da sua definição subsequente. Esta reflexão levaria o aluno a perceber tudo aquilo que o sujeito poético *não sabe* e a construir um retrato mais rigoroso do seu estado de espírito. Esta questão deveria estar ligada à questão 3, em que se pede unicamente que o aluno transcreva uma das várias enumerações presentes. Ou seja, pede-se que o aluno não participe na construção dos sentidos do texto, mas que seja um mero verificador de recursos, sem nenhum outro objetivo à vista que não seja o de se verificar a aquisição de uma estrutura sintática através da cópia.

Seria desejável e necessário que as atividades de leitura proporcionassem a valorização de apreciações pessoais, feitas à luz da diversidade de experiências de vida e de competências de leitura que existem numa sala de aula. No fundo, que as orientações de leitura levassem a uma reflexão sobre o texto, em que texto e leitor se aproximam e encontram. Ao seguir-se esta metodologia, a do mero reconhecimento de uma estrutura, ignora-se a leitura da poesia de Herberto Helder na sua dimensão orgânica com forte sentido telúrico. Levar os alunos a pensarem na articulação dos nomes comuns *sol, fruto, criança, água, leite, mãe, amor* poderia ser uma estratégia dinamizadora de um diálogo entre pares e destes com o texto de onde emana uma autoria. Finalmente, surge uma proposta de leitura expressiva como tarefa final. É sabido que a leitura expressiva, dramatizada, a pares ou em grupo mais alargado, proporciona um entendimento mais aprofundado do texto.

Por fim, no terceiro manual observado, o poema é apresentado na página par, que está organizada da seguinte forma: do lado esquerdo, está uma ilustração, sem indicação do ilustrador, à direita figura o texto que não tem indicação de que parte é este tríptico. O aluno poderá ser levado a pensar que este é o título do poema e não que o poema é uma de três partes de um conjunto mais alargado, neste caso a segunda. É feita a indicação bibliográfica. Seguem-se cinco questões de interpretação. Na página ímpar, apresentam-se três secções: Leitura; Gramática; Oralidade.

Descreverei primeiramente a ilustração. Sabendo que a sociedade contemporânea é marcada por uma forte cultura visual, a presença de uma ilustração de um texto obriga necessariamente ao diálogo. Por um lado, texto e imagem dialogam entre si e, inevitavelmente, o aluno dialoga com a imagem, à qual vai buscar respostas para questões que lhe surgem antes da leitura do texto (caso a imagem seja impositiva

relativamente a este) e após a leitura do mesmo. Esta que acompanha *tríptico II* é figurativa, composta por uma sobreposição de elementos, alguns de carga simbólica. Em sentido ascendente, observam-se folhas de uma planta, uma flor (em tons de verde e azul), os seus estames, um monte com mostras de erosão, representado tal como uma maçã que se comeu à dentada a toda a volta, uma casa a arder, com duas janelas (uma em baixo, outra em cima, iluminadas de amarelo). Não querendo entrar em juízos relativamente à qualidade estética da ilustração, é surpreendente observar que não há nenhuma abordagem intencional ao papel da imagem como agente facilitador da leitura do poema. Ou seja, a ilustração foi colocada ao lado do texto, com o qual não dialoga explicitamente, deixando-se para o aluno as leituras inferenciais de sentido, que, neste caso, levam a uma leitura redutora do texto.

Relativamente às opções didáticas de trabalho sobre o texto, apresentam-se cinco questões de interpretação.

1. Não sei como dizer-te que minha voz te procura

- 1.1. Identifica a sinédoque no verso transcrito.
- 1.2. Enumera outros aspetos relacionados com o sujeito poético que “procuram” o “tu”.
2. Indica o sentimento que o sujeito poético nutre pelo “tu”. Transcreve dois versos que, na tua opinião, melhor traduzem esse sentimento.
3. Explicita o sentido do verso “tu arrebatas os caminhos da minha solidão”.
4. O poema constrói-se em torno da expressão “não sei como dizer-te”
 - 4.1. Considerando o que é dito no texto, justifica a dificuldade expressa pelo sujeito poético.
5. A irregularidade estrófica e a ausência de rima são aspetos característicos da modernidade.
 - 5.1. Não havendo rima, esclarece de que forma o ritmo e a sonoridade são conseguidos no poema.

Quadro 9 – Orientação de leitura num manual escolar

Seguidamente, apresentam-se outras duas secções: Gramática (identificação do tipo de sujeito; funções sintáticas; classificação de uma oração subordinada completiva; conjugação pronominal); Oralidade (*Ouve o tema Problema de expressão, dos Clã. Compara esta canção com o de Herberto Helder, no que diz respeito a temas presentes; destinatário; sentimentos expressos*).

No caso deste manual, há uma sobrecarga de instruções de três domínios diferentes, em que o domínio da leitura se estrutura a partir da verificação de uma questão estilística, à qual não se dá seguimento, para depois se entrar no domínio das

inferências para se caracterizar o sujeito poético. Termina-se com uma questão formal, apresentando-

-se à partida uma justificação para a ausência de rima. No que diz respeito à gramática, ela surge tendo o texto como motivação, dado que ela não é abordada com o intuito de se esclarecerem alguns dos sentidos do texto. Tão pouco fica claro que os exercícios propostos sejam um trabalho explícito sobre a língua, dada a variedade de questões. Seria preferível uma análise dos grupos nominais e a sua realização na sinédoque e nas enumerações, reservando-se os aspetos de sintaxe, particularmente as funções sintáticas, para uma aula concebida para o efeito.

Nesta análise crítica à leitura de *Tríptico II* nos três manuais escolares cujos autores elegeram este poema de Herberto Helder como veículo de uma cultura e como texto que contribui para a criação de uma identidade, verifico que as estratégias adotadas variam entre o excesso e a sobriedade, onde a leitura possibilitou algum desvendamento do texto, sem, no entanto, permitir ao aluno a identificação de valores morais e estéticos, dado que a abordagem ao texto poético é quase sempre feita a partir de estratégias de leitura do texto narrativo. A acentuar esta identificação do texto poético com um texto narrativo está a abordagem de questões rítmicas, feita separadamente do conteúdo, sem articulação, surgindo como marca específica da poesia. O aluno pode ser levado a pensar que o que distingue um poema de uma narrativa é a rima e a organização das ideias em versos que por sua vez se agrupam em estrofes - não será por acaso que poucos autores de manuais enveredam pela leitura do poema (a título de exemplo) de “Quando a harmonia chega”, de Carlos de Oliveira²⁴, nem que muitos alunos do Ensino Secundário considerem poesia apenas os poemas que leem na escola. É de realçar ainda o facto de nenhum manual introduzir uma atividade que leve a pensar sobre o título do poema e a

²⁴ “Escrevo na madrugada as últimas palavras deste livro: e tenho o coração tranquilo, sei que a alegria se reconstrói e continua.

Acordam pouco a pouco os construtores terrenos, gente que desperta no rumor das casas, forças surgindo da terra inesgotável, crianças que passam ao ar livre gargalhando. Como um rio lento e irrevogável, a humanidade está na rua.

E a harmonia, que se desprende dos seus olhos densos ao encontro da luz, parece de repente uma ave de fogo.” Oliveira, C. (1998) *terra de harmonia trabalho poético*. Lisboa: Livraria Sá da Costa

que se estabeleça uma ligação com as artes plásticas. Este modelo de leitura literária é o que prevalece em contexto escolar, erguido a partir de perguntas feitas pelos autores de manual e desajustadas a cada situação concreta de aprendizagem. São perguntas padrão, mecanizadas, que, salvo um ou outro caso, se poderiam aplicar a qualquer texto. As orientações de leitura não promovem a discussão, não são problematizadoras, para além de terem sido pensadas por outrem para um público abstrato. A possibilidade do aluno fazer perguntas ao texto fica, assim, cerceada, verificando-se uma padronização das abordagens.

Concluindo, saúda-se a chegada de Herberto Helder ao programa de Português do Ensino Básico, mas lamenta-se a sua morte (literária) anunciada. O trabalho de leitura é pobre porque redutor, não obriga, subtilmente, ao confronto do aluno com uma época e com o valor estético da combinação mágica que o poeta faz das e com as palavras, impedindo-o, até, de entender que há uma gramática que é criada pelo poeta, que desafia e corre riscos e que por ser indomável é a voz de um pensamento próprio e único, que está para lá de quaisquer cinquenta minutos de qualquer aula, a não ser que se proporcione ao aluno um espaço em que ele participe ativamente do trabalho com o texto. Clara Ferreira Alves²⁵, dizia: «E prontos. Enterraremos o génio. Por um azar dos azares, podemos incluí-lo no currículo obrigatório dos liceus». Agora que Herberto Helder faz parte do conjunto de poetas que podem potencialmente ser lidos nos últimos quatro anos da escolaridade obrigatória, façamos-lhe (alguma) justiça, e asseguremos nas leituras que dele fizemos que *já nenhum poder destrói o poema*. (Helder, 1981: 41).

2.2.3

Educação Literária Leitura Oralidade Gramática Escrita

Porque um poema só se conhece em toda a sua amplitude quando dito em voz alta.

Nuno Júdice, 2013

Em contexto pedagógico, os papéis desempenhados por professor e aluno estão bem definidos numa hierarquia social. Pese embora esta distribuição de papéis estar

²⁵ Revista E de 28 de março de 2015

implicitamente regulada e ser tacitamente aceite pelas partes, o controlo sobre a interação verbal é diferenciado, não estando distribuídas de igual forma (Castro, 1998).

Assim, o professor tende a assumir com preponderância a função de locutor, enquanto os alunos tendem a assumir predominantemente a função de alocutários [...] o discurso do professor desempenha funções que lhe são específicas: são os professores que dizem, controlam, estimulam e avaliam o conteúdo, a organização e a disciplina (Castro *apud* Sinclair et al., 1982, p.25)

Ao professor cabe, pois, a função de organizar o tempo de aula, de lhe dar início e finalizar, de transmitir informação, de conduzir a interação entre si e o aluno bem como a que ocorre entre alunos e de controlar a disciplina. Podemos considerar o seu um discurso autónomo, enquanto o discurso do aluno pode ser considerado dependente, cabendo-lhe ouvir e cumprir o princípio de cortesia da atividade discursiva. Durante a aula, esta distribuição de papéis inverte-se esporadicamente sempre que um aluno realiza algumas tarefas: *reconhecer informações, decidir sobre afirmações, dar o seu acordo, fornecer conteúdos após solicitação, desenvolver uma atividade após uma ordem* (Castro, 1998: 191). Podemos então assumir que o discurso da aula assenta na distribuição clara de papéis organizados de acordo com uma determinada hierarquia, reproduzindo *as vertentes socializadora e instrucional/instrumental da ação educativa* (Castro, 1998: 191).

A organização do discurso da aula organiza-se em níveis organizados hierarquicamente, desde a unidade superior, a lição, até à unidade mínima, constituída pelos atos. Entre estes níveis hierarquicamente opostos, ocorrem as trocas de ensino (Sousa, 1998: 74), que, de acordo com o modelo de Sinclair, são de três tipos: de informação; de solicitação; diretivas. Como aponta Sousa (1998: 74), a organização da interação na sala de aula revela uma assimetria de funções, o que parece dar ao professor um poder discricionário.

No programa de Lipman, verificamos uma inversão dos papéis tradicionalmente atribuídos ao professor e aos alunos por via da aplicação da metodologia da Comunidade de Inquérito. O professor não detém já o poder de iniciar as interações verbais por seleção do locutor seguinte, de impedir a autosseleção dos intervenientes ou de pôr fim à interação aluno-aluno. Cabe-lhe iniciar a sessão com a explicação da atividade e dos procedimentos a observar nos vários momentos da aula, registar no quadro as

observações feitas pelos alunos, orientar a elaboração da agenda de discussão a partir do registo efetuado e sintetizar as ideias. O professor deixa de ser a figura central em torno da qual o conhecimento se constrói, passando a responsabilidade do processo para o aluno.

Uma didática dinâmica de leitura do texto poético assentará, obrigatoriamente, não só na correlação das competências (ou domínios) inerentes ao ensino do português, mas deverá encontrar na oralidade um dos seus pilares mais importantes.

No posfácio à sua antologia *Primeiro livro de poesia* (2010:186), Sophia de Mello Breyner espera que os poemas «sejam lidos em voz alta», dado que «a sua construção, as suas rimas, os jogos de som, a melopeia, a síntese, a repetição, o ritmo, o número, se destinam à dicção oral». Dizer algo em voz alta, para além de proporcionar um prazer sensual (na audição consciente da própria voz, no ritmo e entoação que são pedidos pelo texto) permite a quem o faz um controlo sobre o seu próprio corpo, neste caso da sua respiração, e obriga a que faça intervir uma compreensão leitora inicial, pois tem de escolher onde hesitar, onde acelerar, aumentar o tom ou reduzi-lo a um sussurro, onde parar. É uma respiração de *sentido* (Jean, 1989:171), que permite um entendimento global do texto, possibilitando já numa primeira leitura entrever o que é menos claro e que necessitará de uma atenção mais cuidada. Nesta respiração encontra-se «o verdadeiro ser de um autor, fazendo-o ouvir. E a pontuação é um imensamente precioso e indispensável guia de leitura» (Jean, 2000: 190).

À medida que o texto é lido uma e outra vez, poderá colocar-se a necessidade de o saber de cor, estabelecendo-se uma relação de posse entre o locutor e o texto. A propósito, Steiner (2017: 50) defende:

Aprender um texto ou uma parte de um texto de cor é vivê-lo no imediato, é outorgar-lhe na nossa existência direito de residência e presença, sempre renovada, na “casa do nosso ser”. Amar intensamente um poema é desejar sabê-lo de cor, desejar abrigá-lo de toda a censura, de toda a destruição, seja ela política e material, seja ela (ainda mais destrutiva) a do esquecimento [...]

A leitura em voz alta, que faz agir simultaneamente as competências de leitura e de oralidade, permite uma consciência de si que não se alcança com a leitura silenciosa.

Além disso, ao partilhar com os seus pares uma leitura, o aluno (agora um jovem *diseur* em potência) desenvolve autoestima e confiança.

O treino da competência oral torna-se, assim, um veículo de aproximação ao texto literário em geral e à poesia em particular. Explorar deliberadamente as propriedades sonoras da língua é uma estratégia atrativa, porque o aluno a sente como um jogo, com consequências muito positivas no entendimento do texto.

Por outro lado, há a considerar o carácter informal da maioria das produções orais. O dizer espontâneo, sem pré-programação, leva a uma primeira interpretação textual que se vê livre dos condicionalismos de uma estrutura rígida de compreensão de leitura. A interação com os colegas e com o professor permite a elaboração conjunta de comentários progressivamente mais complexos, equivalendo quase a uma atitude arqueológica, de limpeza das várias camadas do objeto até que ele se revele.

Na linha da estratégia de Lipman para o desenvolvimento do pensamento abstrato, a oralidade é o meio pelo qual cada um dos intervenientes na leitura crítica de um texto questiona, aponta linhas de interpretação, formula hipóteses, concorda ou contra-argumenta. Não se construindo das características do género debate, no entanto aproximando-se dele, uma vez que se estabelecem relações interpessoais entre os locutores que se encontram em presença e estão obrigados ao Princípio de Cooperação e de Cortesia, segundo Moreno Fernández (2002:429), o grau de formalidade que o género exige é alto, o que pode ser um obstáculo a intervenções espontâneas ou organizadas. No entanto, em contexto de sala de aula, as atividades exploratórias de interpretação do texto poético alicerçadas na produção oral aproximam-se da conversação informal, em que o grau de formalidade é baixo. Com a mediação feita pelo professor, o aluno sente-se à vontade para intervir, não sendo as suas leituras julgadas como certas ou erradas, sentindo deste modo que pode trilhar sem risco uma linha de leitura que se apurará ao longo do tempo previsto para a discussão.

2.2.4

Educação Literária Leitura Oralidade Gramática Escrita

Ao ler os poemas analisados por um linguista - a complexidade do modo, a impossibilidade da assertividade, os diferentes tempos da ação - arrasados em nome da clareza, da concordância dos

termos, de uma instrumentalidade do discurso que exige conclusões - ficamos com a intuição de que algumas falhas apontadas, que sentimos impossíveis de corrigir, são-no por um valor expressivo que reside na própria transgressão.

Nuno Félix da Costa, *Pequena voz*, 2016

Não há *uma* gramática da poesia.²⁶ Cada autor configura-se num modo de ser poeta muito particular. Daí a dificuldade em categorizar formas de expressão, explicar polissemias ou entender a expressividade de uma metáfora. Não obstante, é aí nessa impossibilidade de a amarrar que a poesia se constrói e revela. As palavras distanciam-se da sua materialidade, representando a maior liberdade, organizando-se numa sintaxe e num ritmo sempre novos. A gramática que o texto poético revela necessita de um trabalho próprio, exigindo do leitor a responsabilidade de ser curioso e resiliente na procura do sentido, numa atitude em tudo igual àquela que Eugénio de Andrade enuncia no poema *Ver claro*:

Toda a poesia é luminosa, até a mais obscura. O leitor é que tem às vezes, em lugar de sol, nevoeiro dentro de si. E o nevoeiro nunca deixa ver claro. Se regressar outra vez e outra vez e outra vez a essas sílabas iluminadas ficará cego de tanta claridade. Abençoado seja quem lá chegar. ²⁷

Assim, os textos a escolher para o trabalho em sala de aula devem possibilitar não só a verificação de determinadas marcas que são recorrentes no modo lírico, mas também o discurso formalmente disruptivo. A partir daí construir-se-á com o aluno as várias gramáticas dos textos. É o caso da translineação da palavra 'pedra' no poema de Alexandre O' Neill, *Bom e Expressivo*, cuja separação silábica vai permitir uma rima.

*Diz-lhe que não, que não é,
Que é topada, lixa três,
Serração de vidro moído,
Papel que se rasga ou pe (dra)*

Na quadra de O' Neill, 'pe - dra' pode ser considerada uma «palavra-portagem»,

²⁶ ...há gramáticas poéticas. Se «a regra é não haver regra» (Alexandre O' Neill, *Bom e Expressivo*), como definir uma única abordagem sem ferir o texto? Cada poema deixa entrever as regras com que se construiu, cabendo ao professor e ao aluno a sua reconstrução.

²⁷ Andrade, Eugénio (2001). *Os sulcos da sede*. Registo, propositadamente, os versos em linha, pois não é a sua disposição gráfica que dita o carácter poético do texto. Este reside nas possibilidades semânticas das ocorrências de *nevoeiro* e *iluminadas* associadas à palavra *sílabas*. São estas as palavras-portagem do texto, designação de Nuno Félix da Costa, que aflorarei mais à frente.

expressão de Nuno Félix da Costa para designar as palavras que estabelecem a ponte, a ligação entre o texto e o sujeito leitor. Ao notar a divisão silábica de *pedra* na translineação, o aluno, que ao ler em voz alta se confronta com uma questão gráfica associada a um aspeto fonético, apercebe-se de uma intencionalidade por parte do autor e esta estranheza inicial levá-lo-á a questionar-se sobre o sentido da estratégia e a entrar numa nova dimensão interpretativa que lhe foi possibilitada pela forma inusitada como a palavra surge no texto.

O trabalho gramatical a fazer-se na leitura do texto poético poderá ser um ponto de partida, mas deverá ser sempre aquele que o texto “pede” de maneira mais insistente, aquele que assegurará não só o reconhecimento mas o entendimento das várias camadas do poema.

Retomando a ideia de que «a pontuação é um imensamente precioso e indispensável guia de leitura» (Jean, 2000: 190). O que fazer, como proceder perante um texto *despido de pontuação*, nu? Agora a leitura torna-se mais complexa, exigindo do leitor uma competência mais avançada, logo, mais treinada para que se possa reconhecer *os nervos da gramática num poema*:

Uma perceção das energias formais de um texto mobilizará a gama apropriada das referências lexicais, sintáticas, prosódicas, fonéticas e retóricas. Uma incapacidade de observar e de registar os nervos da gramática de um poema, a não observância das principais figuras e tropos da retórica e dos alinhamentos da persuasão ou da ironia que, desde Homero, Píndaro e Ésquilo até ao presente, estruturam e ativam sentido e emoção na literatura ocidental, serão responsáveis por inibir, ou mesmo desviar, uma primeira compreensão de um texto sério. E o mesmo sucederá com a incapacidade de considerar a prosódia, as componentes e relações métricas que constituem a música fundamental do sentido, explícita em toda a poesia e implícita em toda a prosa convincente. (Steiner, 2017: 32-33)

2.2.5

Educação Literária Leitura Oralidade Gramática Escrita

A escrita é a minha primeira morada de silêncio

Al Berto, *O Medo*, 1997

A competência da escrita tem um lugar particular numa didática do texto poético.

Em primeiro lugar, há que definir que trabalho de escrita deve ser realizado. Se a produção de um discurso sobre a poesia, indo da simples resposta a uma questão de interpretação ou à articulação de uma apreciação sobre o texto lido, ou se a de um discurso ele próprio poético, em que se envereda por um caminho pessoal, de ordem necessariamente subjetiva onde se terão de ter em conta critérios de criatividade, entre outros de mais fácil identificação como são os aspetos formais. Em segundo lugar (tendo consciência de que não é indiferente a ordem pela qual se fazem as opções didáticas), o exercício da escrita tanto pode ser tomado como ponto de partida como ponto de chegada, no sentido em que este tem sempre um caráter provisório, tendo em conta as possibilidades de reescrita que se apresentam a qualquer trabalho com a escrita. Por último, há que fazer-se uma reflexão aprofundada sobre a relação entre leitura e escrita e o modo como cada uma contribui para o mútuo desenvolvimento. Mais uma vez, o modelo que proponho como ação de investigação não tem como foco a Escrita, mas a sua inclusão no ciclo interpretativo como um dos meios de concretização de uma didática dinâmica.

Tendo presente a articulação das diversas competências, um exercício sobre o significado de *silêncio* no verso citado de Al Berto pode iniciar, pela gramática, um exercício de escrita em que o uso da palavra mostre, por um lado, o seu sentido comum e desvende, por outro, o seu sentido pessoal. Uma tal opção, vem no seguimento do conceito de jogo, como enunciado por Huizinga (1954:209-210)

A forma poética, bem longe de ser concebida como uma mera satisfação de uma necessidade estética, serve para exprimir tudo o que é importante e vital na vida da comunidade. No entanto, exprime-o jogando com as palavras. O jogo existe a partir do momento em que se introduz na linguagem a repetição dos sons, o regresso de grupos sonoros semelhantes ou quase semelhantes que são escolhidos e dispostos certamente em intenção da memória mas também do prazer do ouvido.

O conceito de jogo em Huizinga implica a ideia de risco. O jogo tem de ser realizado de acordo com regras pré-definidas, proporcionando aos seus intervenientes um conhecimento de si e dos seus limites. O risco a correr com a escrita de um texto que se define à partida como poético pode ser intimidante, embora não deva ser avassalador,

uma vez que é necessário que se crie a predisposição para o ato de criação poética.

Por outro lado, a exigência de uma escrita poética (ou peripoética) pede uma reflexão sobre a linguagem, os seus ritmos, as suas consonâncias e dissonâncias, obriga a escolhas e a aperfeiçoamentos constantes, a um *fazer artesanal*.

A ideia de artesanal vincula-se com o fazer, quase material, formal ou de estrutura do poema. E, por isso mesmo, está relacionada com a aprendizagem desse fazer. Aqui teremos de recordar o que dissemos há pouco: a poesia é um ofício? Já dissemos que não, que é muito mais do que um ofício ou uma profissão. Não é algo que se aprenda na escola, nas universidades, nem sequer nas oficinas literárias, nem com professores. Isto não significa que a poesia seja uma simples improvisação, um dom divino, ou uma inspiração, no sentido menos mágico da palavra. Nem sequer é um dom inato: é um despertar. (Juarroz 2020: 86)

A escrita de um poema, seja através de que estratégia for, revela-se, pois, um exercício de grande valia para a revelação do poético em cada um, para além de implicar o pensamento crítico e criativo. Ao mesmo tempo, *exige muito domínio da arte da linguagem, e neste sentido é necessário aprender tudo o que constitui uma espécie de gestão e conhecimento o mais profundamente possível do manejo desta arte.* (Juarroz 2020: 87)

2.3

Caixa de ferramentas

- *Com estas ferramentas que problemas posso resolver?*
(*Esta é a pergunta tonta.*)

- *Com estes problemas de que ferramentas preciso?*
(*Esta pergunta é melhor.*)

- *Com estes problemas que ferramentas tenho de aprender a utilizar?*
(*Esta pergunta ainda é melhor: pressupõe vontade e um plano de ação.*)

GMT, *breves notas sobre ciência*, 2009

Acredito que a predisposição para a leitura de poesia não seja a mesma para todos os alunos, gerando desconfiança e a procura rápida de respostas a questões mais ou menos diretas. Assim, o maior desafio será conquistá-los para o prazer da leitura de poesia, o que tem uma relação direta com o nível de entendimento do discurso poético. Camões, na reflexão do Canto V d' *Os Lusíadas*, queixava-se que «Quem não sabe arte não na estima». Há, pois, uma responsabilidade acrescida para o professor de Português que não se satisfaz em seguir as linhas de leitura propostas por outros, sentindo a

necessidade de uma didática própria. Esta é quase *feita à medida*, partindo da avaliação de vários fatores: o nível de leitura dos alunos, o modo como leem um texto complexo, o seu nível de motivação, o gosto pessoal e o material disponível.

Ao longo dos primeiros anos do ensino básico, ou seja, até ao 9.º ano de escolaridade, os jovens terão lido, idealmente, entre 114 a 118 poemas (ver quadro), o que é um número significativo de textos. Seria legítimo assumir que têm um conhecimento diversificado de poesia e que adquiriram estratégias de leitura adequadas que lhes permitam uma transição natural para uma expressão lírica mais complexa, como a que os espera no prosseguimento de estudos entre o 10.º e o 12.º anos.

Ano	Autor	Obra	n.º de textos
1.º	Eugénio de Andrade	<i>Aquela Nuvem e outras</i>	8
	Ou	<i>O Livro da Tila / As Cançõeszinhas da Tila</i>	8
	Luísa Ducla Soares	<i>Destrava Línguas Ou Mais Lengalengas</i>	10 rimas
2.º	Sidónio Muralha	<i>Bichos, Bichinhos e Bicharocos Ou O Rouxinol e a sua namorada</i>	8
	Ou		
	Violeta Figueiredo	<i>Fala Bicho</i>	8
	Cecília Meireles	<i>Ou isto ou aquilo</i>	8
3.º	Luísa Ducla Soares Ou Vergílio Alberto Vieira	<i>Poemas da mentira e da Verdade / A cor das vogais</i>	8
	Matilde Rosa Araújo	<i>As fadas verdes</i>	8
4.º	Matilde Rosa Araújo	<i>Mistérios</i>	8
	António M. C. Viana	<i>Versos de Cacacará</i>	8
5.º	Álvaro Magalhães	<i>O Limpa-Palavras e outros Poemas/</i>	4
	Ou Luísa Ducla Soares	<i>A Cavalinho no Tempo</i>	8
	Manuel António Pina	<i>O Pássaro da Cabeça</i>	
6.º	Sophia de Melo Breyner Andresen	<i>Primeiro Livro de Poesia</i>	8 de autores portugueses e 8 de autores lusófonos
	Luísa Ducla Soares	<i>Destrava Línguas Ou Mais Lengalengas</i>	10 rimas
7.º	Florbela Espanca, José Régio, Vitorino Nemésio, António Ramos Rosa, António Gedeão, Miguel Torga, Manuel da Fonseca, Eugénio de Andrade, Sebastião da Gama, Ruy Cinatti, Alexandre O'Neill, David Mourão-Ferreira, Percy B. Shelley		16 poemas de, pelo menos, 10 autores diferentes
8.º	Sá de Miranda		1
	Luís de Camões		5

Almeida Garrett	2
Cantiga (Cantares dos Trovadores Galego-Portugueses, versão de Natália Correia), João Roiz de Castel Branco, Nicolau Tolentino, Bocage, João de Deus, Antero de Quental, Guerra Junqueiro, Cesário Verde, António Nobre, Petrarca, Shakespeare	8 poemas de 8 autores diferentes
9.º Fernando Pessoa	4
Camilo Pessanha, Mário de Sá-Carneiro, Irene Lisboa, Almada Negreiros, José Gomes Ferreira, Jorge de Sena, Sophia de M. B. Andresen, Carlos de Oliveira, Ruy Belo, Herberto Helder, Gastão Cruz, Nuno Júdice, Federico García Lorca, Carlos Drummond de Andrade	12 poemas de, pelo menos, 10 autores diferentes

Quadro 10 – Lista de autores e obras Ensino Básico

A criação de uma didática própria conjugará estes cinco fatores. Dada a liberdade restrita que o professor vive, este avaliará primeiro o ambiente da turma (verificando o gosto, a predisposição e a competência de leitura de partida do aluno), seguidamente selecionará os textos que se mostrem mais suscetíveis de fomentar a curiosidade dos alunos e de promover uma leitura progressivamente crítica e, finalmente, selecionará os materiais a usar. O trabalho com um poema não tem de se resumir (não pode) a uma leitura do texto e à resposta de perguntas sobre alguns aspetos de forma e de conteúdo. Cabe ao professor enveredar por um percurso em contramão, no sentido em que não seguirá uma abordagem tradicional ou que não aplicará as mesmas estratégias que usa para o trabalho com a compreensão escrita da leitura de um texto narrativo, ainda que o poema em análise tenha uma carga significativa de narratividade, como é o caso de muitos textos presentes no Programa do 1.º e 2.º anos do ciclo. Isso seria reduzir a leitura de poesia, retirando-lhe o que de único a caracteriza e negando aos alunos o exercício de uma cidadania ativa enquanto sujeitos leitores críticos e criativos.

Se se continuar a aplicar velhas estratégias para o desafio sempre renovado que é o de fazer com que os alunos entendam os poemas que leem e que possam dessa leitura retirar prazer, não conseguiremos resolver a questão e continuaremos a afastá-los da poesia. É, pois, urgente pensar-se em novas estratégias, em novas ferramentas [«Se observasses um carpinteiro a querer resolver todos os seus problemas com um martelo, dirias: Está louco!», Gonçalo Tavares, 2009: 114] pois não há uma chave-mestra que abra caminho para o entendimento de cada poema

O exercício de leitura de um poema não é substancialmente diferente de qualquer

outro exercício de leitura de texto literário. *E todavia*. Não há uma taxonomia do texto poético e, por conseguinte, para a leitura de poesia. Para cada semelhança que julgamos encontrar, para cada verdade que instituímos há um outro poema que faz estremecer as certezas, mostrando simplesmente uma outra maneira de ser poema. Não devemos, assim, partir do princípio, ainda que esta seja uma opção confortável («custa tanto tirar os pijamas», Golgona Anghel, 2017: 19), que o entendimento da linguagem poética reside na identificação do sujeito poético, nos sentimentos e emoções expressos ao longo do texto, em quantas partes este se divide e o reconhecimento do uso de recursos expressivos. Tudo perguntado em separado, bem arrumado numa lista de instruções. Entendimento a retalho.

A aproximação ao texto poético poderá revestir-se de um caráter lúdico, convocando outras linguagens e as possibilidades interpretativas que encerram, criando-se assim um ambiente mais descontraído, sem a presença do constrangimento provocado pela avaliação. Para a criação de predisposição para a leitura de poesia trazer para a sala de aula o trabalho de um ilustrador pode ser um estímulo ao pensamento criativo e facilitar a compreensão de sentidos implícitos.

Da imagem à palavra [raciocinar para construir sentidos I]



Im 5
Danuta Wojciechowska
ilustração para *O Meu Primeiro*
Álbum de Poesia, de Alice Vieira

O uso de imagens como motivação para o estudo de poesia traz para a sala de aula vantagens inquestionáveis. Todos os livros infantis são compostos por corpos que se complementam, o textual e o pictórico. Fang (1996, *apud* Carney & Levin, 2002) identifica seis funções das ilustrações em livros infantis:

Pictures may serve to help (a) establish the setting, (b) define/develop the characters, (c) extend/develop the plot, (d) provide a different viewpoint, (e) contribute to the text's coherence, and (f) reinforce the text.

Tal realidade justifica-se nos primeiros anos de aprendizagem da leitura, verificando-se o progressivo desaparecimento de imagens à medida que a competência leitora se torna mais proficiente, como é o caso dos jovens leitores de literatura infanto-juvenil, em que o papel das imagens assume um caráter mais publicitário (“decorativo” e “representativo”, segundo as definições usadas por Carney e Levin) que pedagógico. No entanto, o poder didático da imagem na sala de aula permanece inalterado, sendo uma forma de desbloquear o raciocínio crítico-criativo. Na leitura de poesia, o uso da imagem, como é o caso da ilustração feita a propósito nos livros infantis, torna visualizável o que no texto nem sempre é visível, aproximando a ideia do texto à ideia da imagem que o representa, sendo um auxiliar para todos os que têm maior dificuldade em elaborar mentalmente as representações textuais. Como Fang (1996:130-142) afirma, as imagens motivam o leitor, promovem a criatividade, servem de suporte mental, promovem a fruição estética bem como a linguagem e a literacia²⁸. Parece pertinente que o uso de imagens como ferramenta didática se mantenha ao longo de toda a escolaridade obrigatória, uma vez

²⁸ Tradução minha

que vivemos numa sociedade predominantemente visual e em que a comunicação entre os jovens se realiza cada vez mais através de linguagem icónica.

Levin (1981), atribui quatro funções convencionais que as imagens desempenham no entendimento do texto: decorativa, representativa, organizacional e interpretativa. A função decorativa não estabelece nenhum tipo de relação com o conteúdo do texto, a representativa tem uma relação direta com o texto, tentando representar o que é dito, a organizacional fornece instruções e a função interpretativa constrói uma relação simbólica interativa com determinadas palavras para melhor memorização.

Nos auxiliares pedagógicos de português, especificamente nos manuais escolares, o uso da imagem é sobretudo representativa, verificando-se, por vezes em circunstâncias muito particulares como em cadernos de atividades, por exemplo, a presença de imagem decorativa. Não negando os efeitos positivos da representação, esta não deixa de ser uma representação e não a explicitação do texto através de uma fotografia ou ilustração. Frequentemente, os alunos suportam a interpretação de um poema na imagem que o acompanha na página, o que é cerceador de qualquer atividade cognitiva de interpretação.

(Abro aqui um breve parêntesis para exemplificar o uso da imagem em manuais escolares na unidade de Poesia. *Tríptico II*, de Herberto Helder, integra três dos manuais em vigor para o 9.º de escolaridade. Num não é acompanhado de qualquer imagem e nos outros dois figura o que se pode observar de seguida.

Im 6 n.º ilustração manual
Conto Contigo 9, Areal
fotografia em pé de página
Im 7 ilustração manual *Novas
Leituras 9*
Ilustração à esquerda do texto
página par



Im 6



Im 7

Enquanto na imagem 6 se optou por um campo de cereal, convocando para a interpretação do poema o raciocínio inferencial e crítico, na figura 7 a opção recaiu sobre um conjunto de elementos com uma relação referencial direta com alguns

elementos textuais, apelando a uma leitura não inferencial. No primeiro exemplo a relação entre imagem e texto ocorre através das palavras “centeio” e “semente”, cuja explicitação pode servir de ponto de partida, deixando em aberto todas as possibilidades de interpretação do poema. Já no exemplo seguinte, a ilustração, numa tentativa de explicação icônica do texto, esgota várias possibilidades interpretativas.

Em suma, o uso de imagens é uma valiosa ferramenta didática, quando usada com critério.)

Retomando a reflexão sobre a importância do trabalho com imagens enquanto meio de chegar à leitura do texto poético, partilho uma atividade levada a cabo com uma turma do 7.º ano de escolaridade, num ano em que a unidade didática de Poesia deu início ao trabalho na disciplina. As primeiras semanas aulas seriam ocupadas com uma abordagem aos sentidos explícitos e implícitos e à forma como interagem na criação de uma linguagem única, para depois se passar à leitura dos poemas selecionados.

Levei para a aula um exemplar de *O Meu Primeiro Álbum de Poesia*, da escritora Alice Vieira, e organizei um conjunto de diapositivos com três reproduções das ilustrações do livro: capa e folha de guarda, a cores, da edição de 2007 e folha de guarda da 2.ª edição, cópia a preto e branco. Feita uma breve introdução à atividade, foram projetadas as imagens e os alunos convidados a tecerem considerações sobre o observado.

Num primeiro momento, analisou-se a imagem da capa.

Im 8
Danuta Wojciechowska
Ilustração para *O Meu Primeiro álbum de Poesia*, de Alice Vieira



A leitura realizou-se com base numa descrição pormenorizada dos elementos que compõem a capa. Esta fase inicial deu origem à primeira estranheza, que se prendia com a impossibilidade de nomear o objeto. Das observações feitas, surgiram naturalmente

algumas questões: Seria um peixe ou uma ave? Uma pena ou um peixe? Cauda ou livro? Poderia ser peixe e ave simultaneamente? Se sim, como se nomearia? Qual o papel da cor no destringir do sentido da ilustração?

Num segundo momento, refletiu-se sobre a segunda ilustração, começando-se pela imagem a preto e branco. A maioria dos alunos identificou a imagem com um pássaro, fazendo uso do seu conhecimento do mundo e da sua interpretação literal. Afinal, destacavam-se um bico, um olho e duas penas laterais. A conclusão parecia óbvia. Desafiados a olhar mais atentamente, e agora já com a projeção da imagem a cores, viram no corpo do pássaro uma pedra. Novamente, a percepção do estranho. Como pode um pássaro ter um corpo de pedra? Como pode uma pedra ter asas? Leveza e peso, simultaneamente.

Depois da discussão dos sentidos implícitos nas duas ilustrações, distribuí a cada aluno uma ficha com as imagens, espaço para anotarem o que tinham observado objetivamente e um espaço para a leitura interpretativa da ilustração de capa, sob a forma da questão: O que te sugere o desenho maior? (Anexo I, página 3).

Com esta atividade, pretendi que os alunos percebessem que há um processo de leitura que os guia desde a observação inicial, geralmente mais rápida e superficial, até à construção de uma interpretação validada pelo próprio processo, sempre baseado no questionamento do objeto. Na criação de um objeto artístico os sentidos associados, metafóricos ou outros, não surgem da inspiração momentânea, mas de um processo, e a sua função não é o embelezamento forçado do objeto (o que corresponderia a torná-lo feio, grotesco), mas a sugerir o seu desvendamento, num movimento contínuo de afastamento e aproximação. Primeiro passo para a criação de uma consciência analítica, para a construção de um sujeito leitor ativo, quem sabe de alguém que percebe o grau de autoridade que pode deter relativamente ao objeto estudado, sem ter de reduzir a interpretação à reprodução da interpretação feita por outros, anulando-se. Todo o aluno é potencialmente um sujeito crítico, só precisamos de o auxiliar a transformar a potência em ato.

Da palavra à imagem [raciocinar para construir sentidos II]



Im 9
Exemplo de estrutura
base para livro
desdobrável

A formação contínua é imprescindível para a construção do professor aliando à experiência acumulada o saber teórico atualizado, servindo de estímulo a uma ação reflexiva, agente de mudança para práticas escolares mais próximas das necessidades dos alunos e das exigências do meio. Nóvoa (1992: 13) defende a urgência em

(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O conhecimento teórico enquadra, pois, a experiência docente (como diz o poeta, «um saber de experiência feito», Camões, *Os Lusíadas*, Canto IV) saber esse em ato, que é o que define a identidade do professor.

A necessidade de aproximação entre teoria e prática está patente na percepção que os docentes têm da utilidade do uso do saber adquirido em contextos formais de formação, como o ensino universitário ou a formação dada pelos Centros de Formação. Costa, Rodrigues e Sebastião (2017) reconhecem nos depoimentos de professores a «oposição entre ‘teoria e prática’, que vincula a ideia generalizada de afastamento da Didática das práticas desenvolvidas em sala de aula». Uma forma de aproximar teoria e prática é, pois, o investimento na formação contínua, valorizando projetos de investigação-ação, devolvendo

à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. (Dominicé, 1990, pp.149-150, *apud* Nóvoa, 1992, p.14).

Em 2013, participei na ação de formação promovida por uma editora escolar *Os Lusíadas: “A Ilha dos Amores” – As Metas Curriculares: novos percursos de leitura, escrita criativa e ilustração*, com as formadoras Dulce Gonçalves e Danuta Wojciechowska, cujo objetivo era o de articular o enunciado no Programa de Português de 2009 com as Metas Curriculares, dando corpo, especificamente, à leitura do episódio *Ilha dos Amores*, d’*Os Lusíadas*. Para tal, as formadoras (uma professora do ensino secundário, Dulce Gonçalves, e a ilustradora Danuta Wojciechowska), a partir do conceito que originou a exposição “Tarefas infinitas. Quando a arte e o livro se ilimitam”²⁹, propuseram uma abordagem inusitada do texto: a construção de um desdobrável ilustrado de uma passagem do episódio.

Im 10
Diapositivo da ação de formação



Atividade

Pressuposto – investigação prévia da mitologia greco-romana, capacidade de resumir episódios anteriores, investigação icónica orientada

1. Leitura estrofes 18-29, 75-84 do canto IX, *A Ilha dos Amores*.
2. Interpretação conduzida.
3. Reconhecer a forma como o texto está estruturado, atribuindo títulos a partes e a subpartes.
4. Fazer levantamento de palavras chave que traduzam conteúdo sintético de cada momento. Destacar uma em particular.
5. Ler/Escrever para fruição estética:
 - Escrita criativa – criar um pequeno poema a partir de palavras-chave retiradas das estrofes, sintetizando o seu conteúdo.
 - Ilustração – pesquisar registos pictóricos de acordo com um guião prévio; criar ilustração adequada ao poema interpretativo das estrofes – imagens abstratas a partir das pistas iconográficas fornecidas (formas, cores, superfícies planas, traços...) – criar mensagem que nasce da complementaridade entre texto, imagem e forma.
 - criação de página dupla – integrar elementos simbólicos, contraste de cores, formas simples, texto.
6. Exposição de páginas criadas pelos formandos numa parede – valorizar a obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.

Dulce de Souza Gonçalves • Danuta Wojciechowska

Realço o ponto 2., «Interpretação conduzida», por atribuir ao professor uma função de orientador da leitura e da discussão prévia à interpretação textual, e ao ponto 4., «Fazer levantamento de palavras-chave que traduzam conteúdo sintético de cada momento. Destacar uma em particular», dado que implica o pensamento crítico consciente e o raciocínio construído por pares, num trabalho colaborativo.

²⁹ Museu Calouste Gulbenkian, 2012, Exposição “Tarefas infinitas. quando a arte e o livro se ilimitam”. Curadoria de Paulo Pires do Vale tendo por base o pensamento do fotógrafo Robert Bresson: “Aproximar as coisas que nunca foram aproximadas e que não pareciam predispostas a sê-lo”.

Repliquei a atividade anos mais tarde, em 2017, para a leitura do poema de Sophia de Mello Breyner Andresen, *Fundo do Mar*.

Im 11

Reprodução de poema e ilustração do manual P7, Texto editora
Ilustração de Bernardo Carvalho

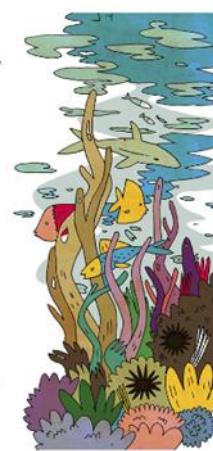
Fundo do mar

No fundo do mar há brancos pavores,
Onde as plantas são animais
E os animais são flores.

Mundo silencioso que não atinge
A agitação das ondas.
Abrem-se rindo conchas redondas,
Baloíça o cavalo-marinho,
Um polvo avança
No desalinho

- 10 Dos seus mil braços,
Uma flor dança,
Sem ruído vibram os espaços.
- 11 Sobre a areia o tempo poisa
Leve como um lenço.
- 12 Mas por mais bela que seja cada coisa
Tem um monstro em si suspenso.

SOPHIA DE MELLO BREYNER ANDRESEN,
Obras poéticas I, Lisboa, Caminho, 2010, p. 48



Escolhi este poema dadas as suas características narrativas, o que, à partida, seria um fator facilitador. A referência explícita a um espaço («fundo do mar»), a figuras que o habitam («cavalo-marinho», «polvo», «flores», «conchas») e a ações («agitação das ondas», «Abrem-se rindo», «Baloíça», «dança») serviriam para a criação de uma imagem mental do descrito. Porém, o texto de Sophia sugere outras imagens mentais, para as quais não há uma representação única pela subjetividade que encerram e que exigem uma leitura aprofundada. É o caso dos versos «No fundo do mar há brancos pavores», «Sobre a areia o tempo poisa / Leve como um lenço» e «por mais bela que seja cada coisa / Tem um monstro em si suspenso.»

A explicação do poema passa pela percepção do contraste aí estabelecido entre o som e o silêncio, a quietude e a agitação, a superfície e o profundo, o belo e o horrível. Um exercício de compreensão escrita de leitura guiaria inevitavelmente o aluno para a constatação dos opostos e, eventualmente, para a explicação do seu sentido. A introdução da imagem através de um processo criativo de construção de um desdobrável, em que cada par de retângulos (na página par o excerto, na página ímpar a ilustração) representa uma estrofe (correspondendo aos momentos do texto) obriga a que o aluno faça inferências e escolhas conscientes para apresentar uma leitura válida. A última etapa da tarefa consistiu na apresentação do livro à turma e a explicação fundamentada das ilustrações.

A presença dos teóricos [ler para construir identidade]

No Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015: 88) estabelece-se como uma das metas para a Educação Literária de 9.º ano a leitura e a escrita para fruição estética: «Ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e complexidade dos textos selecionados» Tal objetivo está presente desde o segundo ciclo, explicitado primeiro como uma orientação da leitura em termos pessoais para, a partir do 4.º ano de escolaridade, se tornar clara a leitura para apreciação de textos literários. Ora o texto poético enquanto construção complexa exige dos alunos uma aprendizagem que se estenderá ao longo de vários anos até que algum se identifique como leitor de poesia ou, no mínimo, como alguém para quem o texto poético não é um objeto estranho e de difícil entendimento. Segundo Costa (2016: 181), o poema

cria uma lógica interna própria, um jogo de tensões entre formas e conteúdos convocados, que, no seu decurso, seguem um simultâneo propósito estético: uma necessidade de configuração apodera-se de uma massa poética como de um bloco de mármore e talha nele a forma de um voo. O infinito que existe na linguagem modela o universo precário que cada leitura proporciona. Cada verso é uma dialética conclusiva e universal que atira para a frente o poema.

Ou seja, se entendermos como um dos objetivos primordiais do ensino de poesia o reconhecimento das tensões do poema, a que acrescerá o objetivo da fruição da leitura literária, torna-se evidente a urgência não só da leitura diversa e regular de poesia, como também a de proporcionar o acesso ao pensamento dos poetas sobre o processo poético. O acesso ao pensamento dos poetas enquanto teorização do fazer poesia proporciona uma visão mais realista da construção de um poema e do olhar poético. O leitor do século XXI terá de ser capaz de construir sentidos a partir das leituras realizadas, consolidadas na escola por um projeto de leitura que permita a construção de uma identidade própria, potencialmente transformadora de si e dos outros. Partilhar com os autores não apenas o produto mas o processo que a ele conduz parece ser de toda a pertinência em qualquer momento da vida escolar quando se ensina poesia e não apenas facultar o acesso à teoria poética no último ano com o trabalho sobre a poética pessoal.

Foi com este propósito em mente que levei para a aula o Prefácio a *O Meu Primeiro Álbum de Poesia*. Aí, Alice Vieira dirige-se diretamente ao leitor, tratando-o por *tu*, criando logo à entrada um espaço de proximidade, dando de imediato lugar a uma afirmação que poderá surpreender os espíritos mais desprevenidos, a de que não sabe definir poesia. Desfeitas as certezas do jovem leitor que acreditou ir ali encontrar uma definição que arrumasse o assunto, que lhe fornecesse o limite e as características, a autora partilha a sua experiência de leitora enquanto criança e as palavras de alguns poetas, terminando com um conselho do poeta Sebastião da Gama: «Poesia / para quê buscar-te para além dos astros / se andas tão perto da gente?». O *Prefácio* foi lido na íntegra em silêncio e depois de forma partilhada. De seguida houve tempo para uma breve discussão após a qual cada aluno recebeu uma folha com um excerto do Prefácio, tendo-lhes sido solicitado que respondessem à pergunta *E para ti, qual seria a tua definição de poesia?*

A turma, constituída por 26 alunos entre os 11 e os 13 anos registou uma tendência elevada de associação do texto poético com aspetos formais.

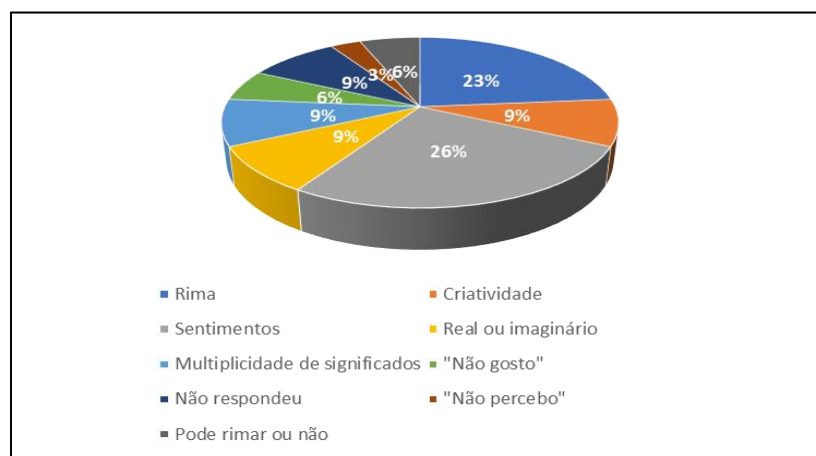


Gráfico 1 – Definição de poesia (alunos de 7.º ano)

A rima é notada como fator de definição de poesia por 24% dos alunos, registando-se apenas 6% que não consideraram essa característica essencial. Também se constatou que uma elevada percentagem dos alunos fez uma ligação entre o texto poético e a expressão de sentimentos (28%). É curioso verificar que, embora não fosse esse o sentido da pergunta, 3% (o que corresponde a dois alunos) apenas

registaram que não entendiam o texto poético e dois alunos responderam simplesmente que não gostavam de poesia.

Escrever 1 [quanto vale um modelo]

Jogo

Abro a caixa do inverno. Tiro os ventos, as rajadas de chuva, os bancos de neve de onde fugiram todos os pássaros. Desenrolo à minha frente os pântanos do inverno. Ando à volta deles para desentorpecer as pernas; sacudo o frio das mãos; limpo a chuva que se me colou aos cabelos. Depois volto a lançar os dados - e avanço até à primavera.

Nuno Júdice



Im 12

Nuno Júdice, *Jogo*

ilustração de

Danuta Wojciechowska

Ilustração para *Primeiro álbum de Poesia*, de

Alice Vieira

A investigação sobre a aprendizagem da escrita tem-se focado principalmente no desenvolvimento de estruturas narrativas, por se considerar que as crianças têm com estas uma relação natural, logo, configura-se como uma abordagem mais apropriada. No entanto, como demonstrou Chapman (2006: 12) na revisão crítica a Applebee (1978) que postulava dois processos na construção de narrativas cada vez mais complexas, de ocorrência não simultânea, defende que a escrita de uma sequência narrativa ocorre ao mesmo tempo que o encadeamento de várias sequências, verificando-se ao longo do desenvolvimento da criança maior segurança nos processos de coesão e coerência. De notar que esta propriedade da textualidade é comum aos vários géneros. Embora o estudo das propriedades textuais ocupe uma parcela significativa do ensino da escrita, seria essencial que fosse transposta para a leitura e escrita de textos poéticos.

A apropriação dos géneros faz-se através do uso dos textos que compõem o mundo experienciado pelas crianças (Chapman, 2006), construindo estas a competência de escrita como resposta a esses modelos empíricos. Naturalmente, a criança transporta para a vida escolar estes modelos pré-adquiridos, sendo, por isso, de toda a importância o estudo dos géneros para consolidar o conhecimento e se alcançar a proficiência desejada (Aleixo, 2010: 118)

É contínua a exposição que nos permite a gradual construção de um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades específicas de diferentes géneros, mesmo que de forma não consciente ou sistemática. Essas regras e propriedades acabam por ser apropriadas e, como em todos os processos de

aprendizagem social, acabam por sofrer modificações contínuas [...].

O leitor de poesia forma-se também a partir da escrita, através da apropriação de regras, pois não se entende o que se desconhece.

A prática da escrita de poesia ocupa um espaço diminuto nas práticas pedagógicas, assentando o trabalho regular de escrita, quase exclusivamente, nos chamados géneros escolares, em que o aluno deverá revelar cada vez maior competência, sobretudo aqueles que a escola mais valoriza e que são objeto de avaliação externa no final da escolaridade obrigatória (exposição sobre um tema e apreciação crítica)³⁰. Como foi exposto anteriormente, entende-se a razão pela qual se inicia a aprendizagem da escrita pela narrativa, porém, não se entende como se aliena a escrita de poesia, contribuindo para a permanente estranheza que a sua leitura causa e para a erradicação da escrita do género.

Esta realidade poderá dever-se ao facto de a escrita de poesia ocorrer em circunstâncias de produção particulares, não sendo um género privilegiado de interação social. Como realça Parker (1988:313),

Uma situação canónica de comunicação exige [...] dois participantes, que se vão revezando como enunciador e enunciatário. Se exceptuarmos o texto dialogado, onde estes dois são personagens ao interior do texto, na situação normal do texto poético não existe nenhum contacto entre o enunciador que deu origem ao texto (o produtor do texto) e um enunciatário fictício, receptor do mesmo como leitor do poema.

Se considerarmos a produção de poesia de um ponto de vista global, não entrando por uma análise mais específica de verificação da sua variedade discursiva, constatamos que o produto, ou seja, o poema, desde o momento em que sai da esfera do agir do seu autor, passa a ocupar um lugar que se caracteriza pela volubilidade e imaterialidade. Volubilidade, pois não se dirige a um leitor específico, podendo ter em potência qualquer tipo de leitor, e imaterial uma vez que não intenta corporizar a ação nos seus hipotéticos leitores.

Por outro lado, enquanto outros géneros textuais implicam ao nível contextual uma realização social, considerando na sua produção o fim a que se destinam, a poesia

³⁰ No terceiro ciclo do ensino básico treina-se a escrita de acordo com modelos previamente estudados, desde o convite (no 7.º ano de escolaridade, por exemplo) ao texto de características argumentativas. O enfoque na apreciação crítica surge a partir do 10.º ano.

implica na origem um agir totalmente diferente, o que condiciona (ou não) o produto final.

Percebemos, então, as razões pelas quais a escrita de poesia se vê relegada em contexto escolar a um silêncio desbotado, uma escrita que poucos praticam de forma regular e sustentada e que apenas uma minoria lê, circulando em circuito fechado, seja dentro da escola, seja em determinados contextos sociais, como comunidades de leitores ou escreventes de poesia. Esta configura uma prática associada ao exercício de escrita criativa, que não tem lugar explícito nos Programas em vigor e que, quando lhe é dado tempo e espaço, cumpre fins exclusivamente lúdicos, não sendo alvo de avaliação o que faz com que seja uma atividade arredada do processo de ensino e de aprendizagem.

Posto isto, e considerando que o aluno não domina o processo poético, a escrita segundo um modelo pode revelar-se facilitadora da perceção de elementos caracterizadores do texto poético. Embora este objetivo esteja implícito à atividade, parece pertinente verificar até que ponto

a produção de um texto empírico envolve, de forma consciente e refletida ou não, um certo número de decisões, relativamente à adoção (mais ou menos linear ou rígida) ou à adaptação (mais ou menos livre e criativa) do género em causa. (Coutinho, 2013: 19)

Se, por um lado, os géneros associados à atividade jornalística (como o artigo de divulgação científica, a apreciação crítica, o texto de opinião) são extensivamente ensinados e aprendidos na escola (com exceção para a crónica e a carta aberta) cumprindo-se todo o ciclo de escrita que a atividade pressupõe, favorecendo-se a adoção de um modelo de género, por outro tal não se verifica quando está em causa o ensino de poesia, que se limita à compreensão de leitura, oral e escrita, sendo esta uma escrita *sobre* e não *de* poesia.

Foi com este pressuposto que se pôs em prática a atividade que a seguir se descreve. Escolhi o poema *Jogo*, de Nuno Júdice³¹ e solicitei aos alunos que copiassem o texto, projetado. À medida que o poema era copiado para o *caderno amarelo*, li o poema tantas as vezes quantas o tempo de transcrição permitiu. Primeiro, de forma natural,

³¹ AA.VV. (2008). "Jogo" in *O meu primeiro álbum de poesia*. Lisboa: Dom Quixote

depois muito lentamente, novamente com pressa e as leituras seguintes foram já sugeridas pelos alunos, que assim entravam no *jogo* da dramatização e a pouco e pouco iam fixando ³² momentos do poema. Quiseram uma leitura triste, outra friorenta, ainda uma outra, zangada. Não houve tempo para novas leituras expressivas, que o verdadeiro desafio era o deles, o de compor um poema em que a palavra «inverno» fosse substituída por outra estação do ano (Anexo I), o que me permitiria verificar o grau de aproximação ou afastamento relativamente ao original.

Jogo apresenta uma única estrofe de oito versos de rima livre, com uma sintaxe muito próxima da narrativa. Há um sujeito que enuncia na primeira pessoa várias ações que se sucedem, garantindo a progressão temático-discursiva («Abro»; «Tiro»; «Desenrolo»; «Ando»; «sacudo»; «limpo»; «volto»; «avanço»), iniciando-as com a abertura de uma caixa metafórica («Abro a caixa do inverno) e terminando com o lançamento de dados, o que lhe permitirá avançar para a estação seguinte, a «primavera». Também ao nível da organização externa, o poema se assemelha a uma curta narrativa. A primeira frase («Abro a caixa do inverno») desempenha uma função idêntica à de uma introdução de um texto em prosa, ao passo que a última se assemelha a uma conclusão («Depois volto a lançar os dados – e avanço até à primavera.»). O que poderíamos considerar o desenvolvimento do texto narra a chegada do inverno, com a exploração do seu campo lexical («ventos»; «rajadas de chuva»; «bancos de neve»; fuga dos pássaros; «pântanos do inverno»; «frio»; «chuva»), com o recurso à enumeração, à metáfora (com dois apontamentos, «as rajadas de chuva» e «os pântanos do inverno») e a uma sintaxe baseada na coordenação assindética, quebrada apenas com duas ocorrências da subordinação («Tiro [...] os bancos de neve **de onde fugiram todos os pássaros**» e «limpo a chuva **que se me colou aos cabelos.**»³³).

Na análise das produções dos alunos (25 executaram a tarefa), pretendi verificar até que ponto se mantinham as características do texto de base (nível de adoção) e quais as inovações introduzidas (nível de adaptação) revelando estas uma necessidade do sujeito escrevente que revela neste processo uma voz autoral, ainda que esta revelação não seja completamente apercebida por si e se manifeste intuitivamente. Assim, foram

³² Sobre o papel da memorização ver adiante na tese.

³³ Grifo meu

tidos em conta os seguintes parâmetros:

1. manutenção ou alteração da forma do verbo “Tirar” no primeiro verso;
2. introdução de vocábulos do campo lexical de primavera;
3. uso de recursos expressivos;
4. manutenção ou alteração da fórmula de fecho.

No que diz respeito ao primeiro parâmetro, sabendo que a primeira frase ficaria inalterada, procedendo-se apenas à substituição da palavra «inverno» por «primavera», verificou-se que 20 alunos mantiveram a estrutura da segunda frase, como se de um novo mote se tratasse e alterando o verbo (gráfico 2), dando início a um processo de substituição lexical cuja carga semântica funciona por oposição ao léxico pré-existente (gráfico 3) Nesta análise, só se tomaram em conta as palavras cuja ocorrência fosse igual ou superior a dois.

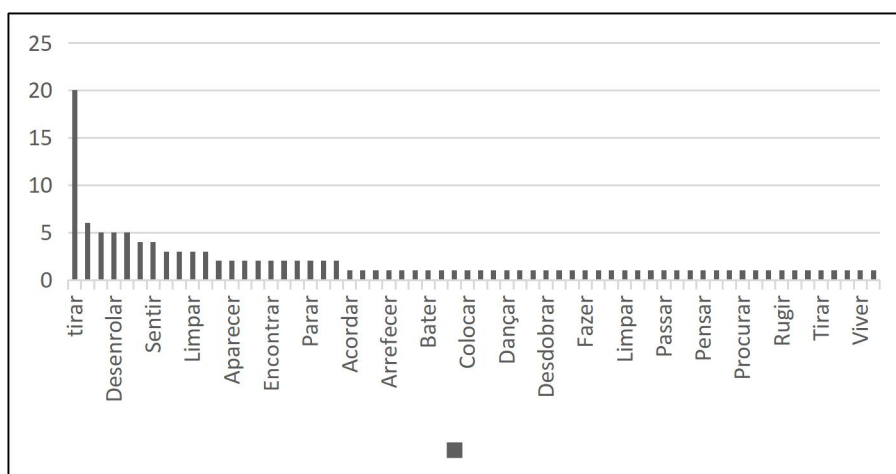


Gráfico 2 – Variedade no uso do verbo

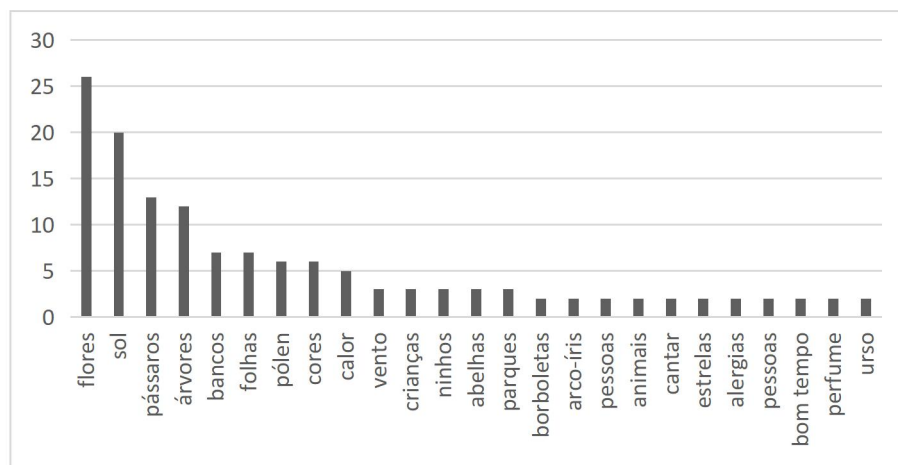


Gráfico 3 – Campo lexical de primavera

Na leitura do segundo gráfico, verifica-se que a construção de um campo lexical de primavera ocorreu como esperado, sem inovação, o mesmo acontecendo com os verbos utilizados, destacando-se o verbo “desenrolar”, o que indicia uma escrita fortemente *colada* ao original, ou seja, com um baixo nível de criatividade.

O nível de recriação com originalidade do poema de Júdice também se pode aferir a partir da avaliação do parâmetro 3. *uso de recursos expressivos*.

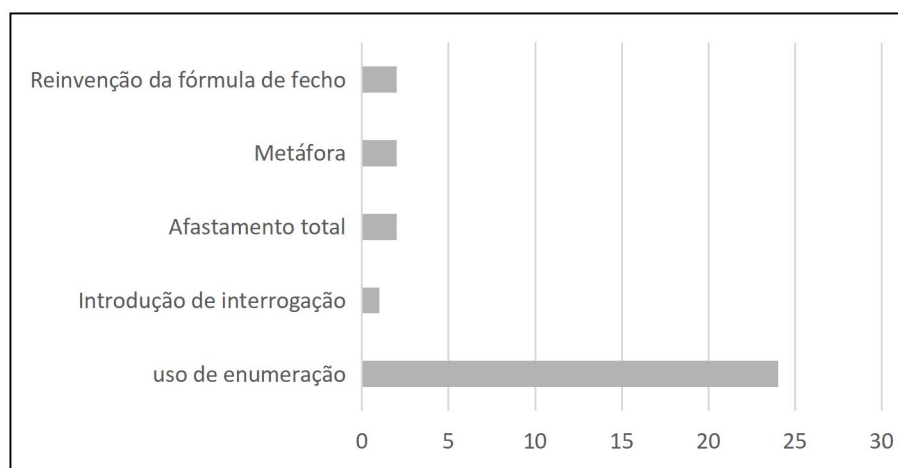


Gráfico 4 - Aproximação / afastamento do texto original

Como se previa, a enumeração foi a estrutura mais usada, embora se tenha verificado a ocorrência de outras formas discursivas, como a introdução de uma interrogativa (anexo III, p. 8) e a reinvenção da fórmula de fecho. É interessante observar que a presença da interrogação torna audível a voz enunciativa, que estabelece um diálogo consigo própria,

o que revela um determinado grau de maturidade na aproximação e afastamento do próprio eu.

No que respeita ao fecho do poema, a forma mais criativa, por não se limitar à adoção do modelo, mas por o adaptar de acordo com características pessoais do sujeito autoral, é a que integra a própria ideia de jogo, provocando uma alteração significativa da organização do pensamento. Assim, perante a inevitabilidade do caminho narrado no poema de Júdice pelo uso da conjunção copulativa («Depois volto a lançar os dados – e ³⁴ avanço até à primavera.»), o aluno reformula o conceito, propondo outro que reflete uma escolha ponderada, marcada pela introdução da conjunção causal *porque*: «Só não saio à rua, **porque** ³⁵ ainda não acabou o jogo» Ainda que não tenha sido de forma calculada, a introdução de uma «operação criadora de tensão» (Bronckart, 1996: 241)³⁶ é um indicador do pensamento crítico-criativo, uma vez que se parte de uma situação dada, percebida como fechada, logo, inalterável, situação criada por uma autoridade inquestionável (poeta validado pela crítica, publicado numa antologia de poesia para jovens) para dar origem a uma nova possibilidade de texto dentro do texto base, deixando a descoberto um traço autoral.

Quanto ao uso da metáfora, é interessante notar que dois alunos tentam reproduzir a expressão «pântanos do inverno», criando as metáforas «pântanos do verão» (anexo III– P.) e «pântanos da primavera». Não obstante o trabalho com a linguagem figurada se inicie no terceiro ano de escolaridade ³⁷ e o estudo explícito da metáfora se iniciar no sexto ano ³⁸, a forma como esta foi aplicada no novo texto, ou seja, recorrendo-se à substituição de uma palavra por outra sem que houvesse a perceção da alteração de significado, deixa entrever um nível de leitura literária muito baixo, ao nível da estrutura de superfície. Contrariamente, surge a expressão «rajadas de flores», criando-se uma imagem sugestiva, embora manipulada sintaticamente de modo ainda

³⁴ Grifo meu.

³⁵ Grifo meu.

³⁶ Bronckart refere-se a *operações criadoras de tensão* na construção de sequências em formas narrativas do discurso. No entanto, a designação pode aplicar-se ao texto poético, independentemente de apresentar marcas narrativas.

³⁷ Do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, EL3; Meta22.8: “Interpretação de sentidos da linguagem figurada”.

³⁸ Do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, EL6; Metas 18.7 e 18.8: “Recursos expressivos: [...] metáfora.”

incipiente.

Por último, há que notar a criação de um novo título por parte de um aluno que, após o comentário da professora a propósito do poema sem título, propôs «O tabuleiro das estações».

Esta atividade, por se revestir de um carácter essencialmente lúdico de aproximação à leitura de poesia, implicou apenas uma avaliação qualitativa, de cariz predominantemente afetivo pontuada por uma observação de carácter meta literário quando pertinente. O cariz pessoal posto no retorno do trabalho ao aluno é fundamental para retirar o peso que uma avaliação formal lhe daria, constringendo produções futuras. A avaliação da criatividade não é uma questão consensual e a sua integração no processo avaliativo formal é-o ainda menos.

Conclui-se, portanto, que quanto mais o modelo adotado for seguido no seu plano discursivo, quanto maior for a interseção entre o texto base e a nova produção, menor é o grau de distanciamento criado entre o segundo enunciador e o enunciador poético do texto base, logo, menor presença de pensamento crítico-criativo. Pelo contrário, quanto mais inovações forem introduzidas à enunciação de base, maior grau de pensamento crítico-criativo.

Escrever 2 [o meu primeiro poema]

*Vi dois cisnes brancos a nadar
Com suas plumas a abanar
O vento era forte
Mas nada os impedia de se amar*

*Os cisnes são aves aquáticas da
subfamília Anserinae.*

*Estes podem medir até 1,5 metros de
altura e pesar quinze quilos, no caso dos
machos, e onze quilos no caso das fêmeas.*

alun@ (11 anos)

Pode parecer estranho iniciar-se a escrita de poesia pelo género artigo científico, mas a questão que se deve colocar é a seguinte: como pode o conhecimento informado dos géneros facilitar a escrita de poesia em contexto escolar?

Como referido anteriormente, a investigação tem demonstrado como há uma apropriação dos géneros e das suas especificidades no contacto da criança com os textos que circulam no seu mundo. Bronckart (2004) define todo o indivíduo como membro de uma comunidade linguística, que ao agir com a linguagem se confronta com modelos preexistentes, organizados em géneros, em mutação permanente e de número teoricamente ilimitado. É na interação social com a comunidade linguística a que pertence que a criança interioriza progressivamente os modelos a que mais tarde recorre em ambiente de ensino e aprendizagem. Neste contexto, é, pois, natural que ative na escrita e na leitura os modelos pré-construídos. Koch (2009: 55), no quadro da investigação sobre os géneros (na senda de Bakhtine, 1992, desenvolvida nos trabalhos de Marcuschi, 2002; Schneuwely & Dolz (2004); Bronckart, 2004; Coutinho: 2013) realça o papel do contacto com os géneros empíricos:

[...] o contacto com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, manuais, etc., exercita a nossa capacidade metatextual, que vai nos orientar quando da construção e inteção de textos.

Os géneros, são, pois, instrumentos essenciais na mediação das atividades de linguagem

O ensino centrado nos géneros comporta, no entanto, alguns riscos. Pereira (2001:39), reconhecendo-lhe as vantagens (usando a autora o conceito de tipos de

textos³⁹), alerta para as consequências que um ensino excessivamente orientado para a aprendizagem das *tipologias* (a autora refere-se lhe como *abusivo*) pode ter. Há que reconhecer, ainda assim, que o conhecimento explícito da organização textual de um género específico bem como das suas marcas identitárias pode ser favorável ao entendimento do texto poético e conseqüentemente à sua aprendizagem, especialmente porque a poesia não integra o conjunto de textos do quotidiano, tornando o exercício da memória involuntária mais complexo. Uma vez que a criança tem contacto com a poesia antes de saber ler e escrever pelo ouvir cantar de lengalengas e pelos jogos de adivinhas e que nos primeiros anos de escolaridade se privilegiam os poemas com ritmos e sonoridades marcadas, e de estrutura estrófica simples, no momento em que tem de recorrer ao intertexto fá-lo usando o acervo que reuniu nas interações sociais de que participou.

Posto este enquadramento, se considerarmos simultaneamente um texto expositivo (com cuja forma discursiva se tem mais familiaridade) e um poema (qualquer que seja a sua forma discursiva), constatamos que este é o **lugar da saturação do eu**⁴⁰ enquanto sujeito do discurso poético por oposição à completa anulação do sujeito enunciativo que caracteriza o primeiro, o que traz vantagens didáticas no trabalho com dois géneros textuais contrastantes, uma vez que se torna mais claro o que caracteriza cada um.

Suportada pelo quadro teórico que conforma os géneros, propus um exercício de escrita de um texto expositivo. Solicitei aos alunos que durante 5 minutos consultassem três fontes diferentes sobre formigas e que nesse espaço de tempo tirassem notas. De seguida, tinham de organizar as notas e planificar um texto expositivo, decidindo que informação veicular em cada uma das partes do texto, encaminhando-os para a edificação da estrutura composicional. Foram projetadas as características do texto expositivo, com exemplos realçados das marcas da tipologia textual ao nível vocabular, do tempo verbal e do sujeito enunciativo. O processo de consulta e seleção de informação implica os alunos na leitura ativa, interagindo com os textos consultados, decidindo por si

³⁹ Pereira chama a atenção para a variação terminológica resultante de múltiplas referências teóricas, notando a oscilação entre tipos de textos e tipos de discurso, trazendo ainda para a reflexão a designação de Bronckart (1996) de “géneros de texto”.

⁴⁰ Grifo meu

o caminho a seguir na produção textual solicitada. Durante a aula procederam à textualização e levaram para casa a tarefa de escreverem um texto expositivo sobre um de três animais à escolha, gato, cisne, gaivota. A sua produção escrita foi recolhida e comentada, após o que tiveram de escrever um poema sobre o animal escolhido.

Dos vinte e seis alunos que faziam parte da turma, verificou-se que dezassete apresentaram a tarefa plenamente cumprida, tendo um cometido plágio, copiando um poema retirado da internet, pelo que foram selecionados para análise apenas os cadernos que apresentaram o par Texto expositivo / Poema.

Numa primeira leitura, constata-se que a maioria produziu um texto com muitos pontos de contacto ao nível dos aspetos temáticos, apesar de os textos expositivos apresentarem quantidade expressiva de informação. O confronto dos dados permite concluir que a informação veiculada pelo texto expositivo não foi tida em conta na escrita do poema.

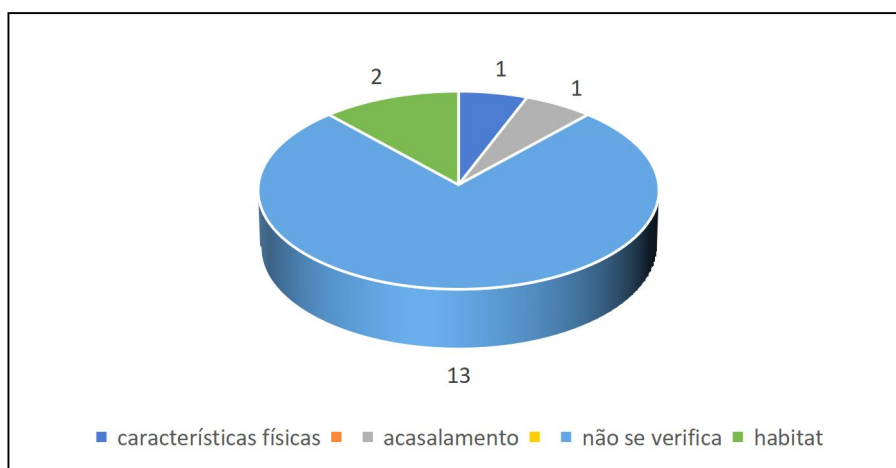


Gráfico 5 – Relação temática Texto expositivo / Poema

No que diz respeito a aspetos de forma, particularmente a estrutura externa, verifica-se que a organização estrófica por excelência é a quadra (Gráfico 5), forma recorrente na poesia infantil de construção intuitiva. É interessante notar que o uso do dístico (ver anexos 14-TE_P e 05-TE_P) assume formas diferentes. Num dos poemas (14-TE_P), apercebemo-nos desta estrutura binária pela presença da rima emparelhada, segundo o esquema *aa bb cc dd ee*. Também é interessante notar que a sonoridade dada pela rima segue uma “escala” vocálica de A a O, o que faz pressupor uma criação alicerçada no pensamento racional. A progressão temática é conseguida pela

apresentação das várias possibilidades de cor do animal (primeiro amarelo, depois azul, a seguir laranja e finalmente a síntese destas cores com a expressão «E o último cisne, todo colorido»).

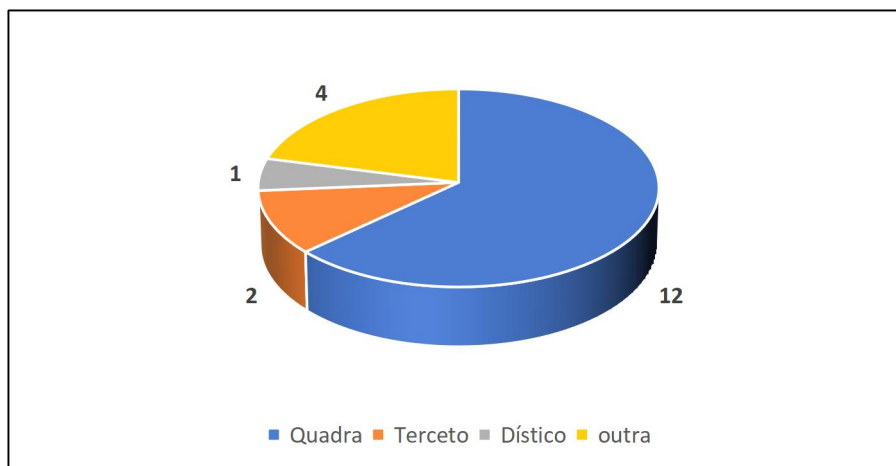


Gráfico 6 - Estrutura estrófica

Estando perante a escrita de um poema e tendo em conta que 24% consideram a presença de rima um elemento definidor de poesia, não causou surpresa que apenas dois alunos tivessem construído um texto com base no verso livre. Apenas um destes dois textos em verso solto apresenta uma rima entre o verso 7 e o verso 10.

As rimas cruzada e interpolada, por se revestirem de uma maior complexidade rítmica, tiveram uma presença mais discreta nas produções poéticas.

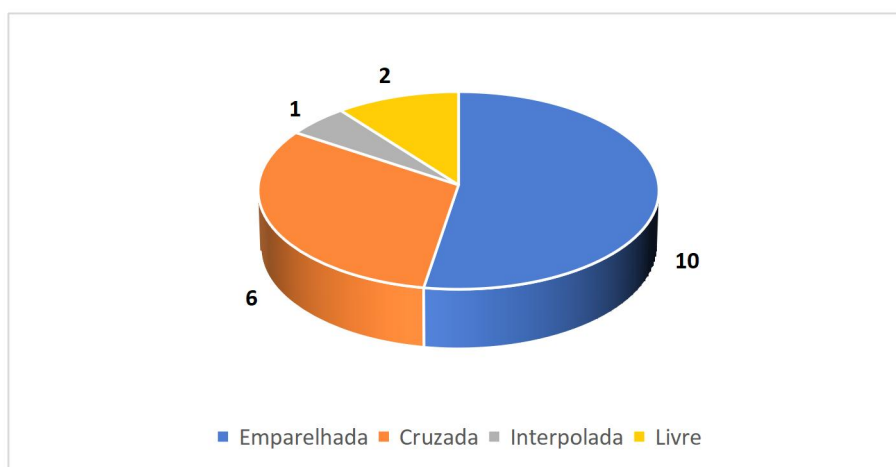


Gráfico 7 - Tipos de rima usados

Finalmente, foram analisadas as ocorrências de outros traços estilísticos como os

recursos expressivos. No caso de alunos tão jovens, o sentido poético é conseguido por expansão através da introdução de comparações (Gráfico 6) em detrimento de estruturas que exigem maior raciocínio abstrato como é o caso da metáfora. Apesar de esta figura ter sido reconhecida pelos alunos na atividade de escrita segundo modelo a partir do poema *Jogo*, e de alguns, ainda que em número reduzido, tenha tentado aplicá-la adaptando-a ao seu texto, nas produções livres não se registou nenhuma ocorrência.

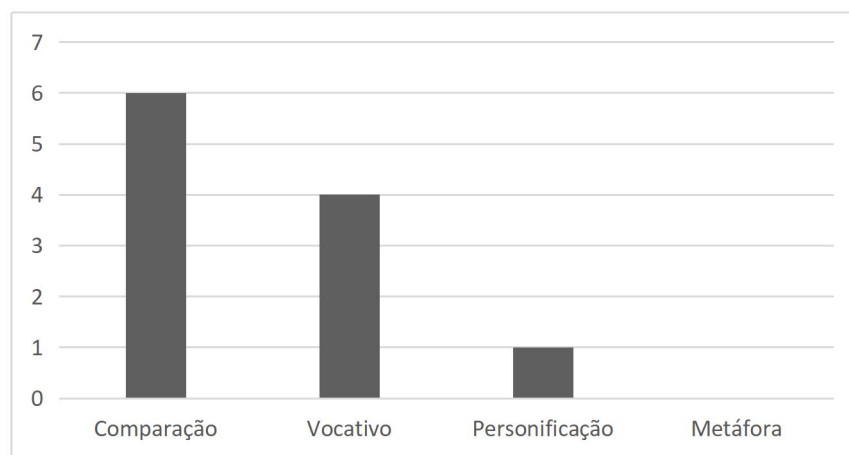


Gráfico 8 – Uso de recursos expressivos

Instrumentos de escrita [o caderno amarelo]

A escrita enquanto atividade individual é um ato solitário, percebida nas palavras do poeta Al Berto [*morada de silêncio*] como uma habitação de si mesmo. De silêncio, não porque seja muda na sua essência, mas porque não se manifesta exteriormente, sendo apropriada por outros, que na leitura lhe devolvem voz, renovadamente. A «casa» da escrita, confundindo-se com o próprio sujeito que a é, encerra um grau de representação simbólica que se caracteriza por um exercício de distanciamento e de consciência. O caráter reflexivo da escrita é salientado por Maria Augusta Babo (2019: 62)

A reflexão pelo logos pode passar do exercício meditativo solitário que é praticado no recolhimento da leitura para o exercício mais empenhado que consiste na própria prática de escrita. O valor da escrita no trabalho de constituição do si mesmo é incontornável e propiciador deste tipo de pensamento, pois que aparece como um exercício interiorizado, trivializado, digamos, sem pretensões à difusão pública, talvez unicamente em pequenos círculos.

Poderemos assumir a sala de aula como um «pequeno círculo», onde nascem e são partilhados os textos produzidos pelos alunos, podendo a partilha revestir-se de variadas formas, desde a leitura em voz alta comentada pelos pares até a um exercício de revisão a e por pares⁴¹ ou à sua exposição na sala. O caráter eminentemente social da escrita é destacado por Englert (2006: 209-211)

Apesar da escrita surgir como actividade solitária, os fundamentos da competência de escrita desenvolvem-se em interação social (...) Mais do que praticar a escrita em situações solitárias, os alunos desenvolvem o conhecimento sobre a escrita através de interações discursivas com outros e durante esses diálogos aprofundam o seu conhecimento acerca das práticas de escrita.

O ato de escrever decorre da consciência do processo, logo, não é de desprezar o papel desempenhado pelo suporte da escrita. Aleixo (2010: 112) refere a secundarização que os

⁴¹ A revisão textual a pares possibilita a troca de informação, caracterizando-se por um processo de reconstrução textual partilhado em que questões de conteúdo podem ser esclarecidas e melhoradas, enquanto a revisão por pares se resume a uma correção ao nível de aspetos formais.

suportes têm merecido por parte do campo de investigação em didática da escrita. No entanto, salienta os trabalhos de alguns autores que nas últimas duas décadas têm vindo a debruçar-se sobre a questão e a reposicioná-la com muito interesse para o campo da didática, particularmente para a prática docente.⁴²

Ao longo dos anos, tenho-me questionado sobre o uso de determinados suportes para as atividades de escrita que se realizam num ano escolar. Num olhar atento aos suportes de escrita usados pelos alunos, constata-se que o caderno de formato A5 é o eleito pelos mais jovens, seguido do dossiê A4, onde se acumulam as várias disciplinas. Também se verifica a escolha de um caderno diferente para cada disciplina. No final do ano, cadernos e dossiês são reciclados, perdendo-se todo o trabalho realizado para se reiniciar novo processo idêntico no ano letivo seguinte. Se o conceito de caderno único para uma disciplina resolve questões de espaço e de organização, coloca outro problema, o da dispersão e descontinuação dos registos. No caso da disciplina de Português (o mesmo verificando-se nas línguas estrangeiras), a escrita é uma atividade recorrente. No modelo tradicional do caderno ou dossiê enquanto suporte de escrita, as várias produções dispersam-se pelas páginas, confundindo-se com outros exercícios e atividades. No ensino e na aprendizagem da escrita é vantajoso que o suporte esteja organizado por competências, possibilitando a existência de um espaço definido para a atividade de escrita, o que facilita o estudo autónomo e permite o olhar pessoal e reflexivo sobre as práticas realizadas⁴³, não só no espaço de um ano, mas ao longo do ciclo.

Confrontada com as dificuldades de uma turma de 10.º ano em particular no que à escrita dizia respeito, tentei uma abordagem diferente. Solicitei o uso de um dossiê apenas para a disciplina e um caderno diário (tipo sebenta tradicional). O dossiê foi dividido em várias partes de acordo com as características de cada atividade, sendo o separador da escrita constituído pelo *caderno amarelo*, como ficou conhecido na escola por colegas e alunos devido à cor da capa. Com esta disposição, evitar-se-ia que as atividades de composição escrita se misturassem com os sumários, as fichas, entre outros

⁴² Aleixo recupera para a discussão sobre os suportes de escrita autores como Ana Teberosky, Teresa Colomer, Anne-Marie Chartier e Marcuschi.

⁴³ Em cada ano, o aluno regressa ao suporte que usou o ano anterior, construindo ao longo do tempo uma pequena gramática e um caderno de escrita. No que diz respeito à competências de Leitura, Educação Literária e Oralidade, esta questão coloca-se com menor pertinência dadas as características de que se reveste o seu ensino.

materiais, numa organização de critério cronológico. Com a introdução do caderno amarelo, toda a atividade de escrita seria realizada no mesmo suporte, ao longo do tempo, não estando condicionada pelo fim do ano escolar, uma vez que os cadernos permaneceriam com o aluno ao longo dos três anos do ciclo. Inicialmente a iniciativa provocou estranheza e até alguma contrariedade (seria mais material a transportar para a escola), mas com o tempo a aceitação e o entendimento do propósito generalizou-se. De tal modo foi um sucesso, que estendi esta metodologia a todas as turmas, independentemente do ano do ciclo em que iniciava o trabalho.

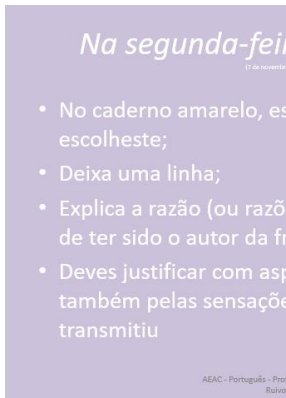
Toda a escrita reveste-se de um caráter de mediação e o *caderno amarelo* circula entre a produção do aluno e a leitura comentada (que pode ser do professor ou de um colega). À medida que as páginas se vão povoando de textos, o aluno começa a tomar consciência da evolução da sua competência de escrita, percebendo quais os géneros cuja prática lhe é mais acessível, com que fragilidades tem de lidar e trabalhar no sentido de as ultrapassar, inclusivamente que escrita lhe proporciona mais prazer. O suporte passa a ser um instrumento para o aluno, uma via para a aprendizagem de modelos, para a atitude reflexiva, bem como para a descoberta de uma identidade autoral.

A prática de atividades diversificadas de escrita permite a expressão do autor em potência que é o *escrevente*. O *caderno amarelo*, pode, pois, configurar-se como um caderno de escrita, progressivamente autoral, cabendo ao professor a função de orientador do processo e ajudando o aluno a tomar consciência não só das marcas de género dos textos em estudo, mas sobretudo a usá-las de forma pensada, planificando a produção e a assumir a tomada de decisões na composição textual.

Para exemplificar o uso do *caderno amarelo* como processo de mediação entre a leitura, a escrita e a reescrita, partilho a atividade de leitura de texto literário com o objetivo de formar leitores críticos.

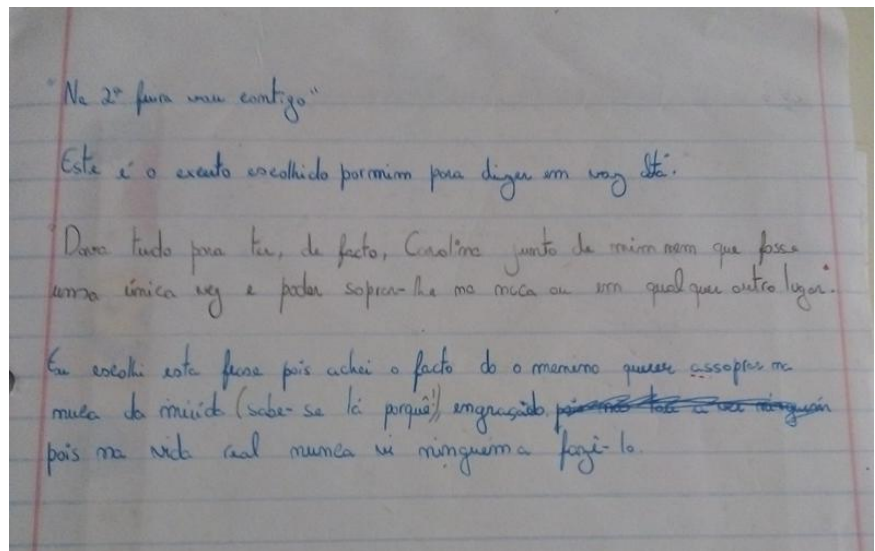
Na segunda-feira vou contigo é o título dado pelas autoras de um manual escolar a um excerto da novela *A história do senhor Sommer*, de Patrick Süskind. Relata a admiração secreta do narrador por uma colega de classe, Carolina Kückelman e a antevisão do dia em que juntos caminhariam no regresso a casa. Após a leitura partilhada do texto, os alunos tiveram de escolher uma passagem com um único critério: que frase, que passagem, gostariam de ter sido eles a criar? Levaram ainda um trabalho para casa.

Decorar o excerto escolhido. Na aula prevista, todos disseram o seu excerto em voz alta, levantando-se para o fazerem, na ordem pela qual os segmentos textuais surgiam no texto. De seguida, escreveram a passagem decorada, seguindo as instruções previamente projetadas.



Im 13
Diapositivo instrução da atividade

Um aluno (11 anos) registou no “caderno amarelo”:



Im 14
Página de “caderno amarelo”

“Na segunda-feira vou contigo”
Este é o excerto escolhido por mim para dizer em voz alta.

“Dava tudo para ter, de facto, Carolina junto de mim nem que fosse uma única vez e poder soprar-lhe na nuca ou em qualquer outro

Eu escolhi esta frase pois achei o facto do o menino querer assoprar na nuca da miúda sabe-se lá porquê, engraçado, pois na vida real ninguém a fazê-lo.

Ao circular entre os alunos, supervisionando o seu trabalho, deparei-me com este texto e lancei uma sugestão, «consegues pensar numa forma de tornar o texto mais

sugestivo através da pontuação?», ao que o aluno isolou a expressão «sabe-se lá porquê» entre parêntesis e tornou-a exclamativa. Nesse momento revelou-se o autor. «Não é impunemente que se escrevem coisas» (Lisboa, 1995: 135).

Pequenos linguistas [penso sobre a gramática]

No ensino de gramática, várias abordagens são possíveis, embora se privilegie o método expositivo. O professor dá a conhecer o conteúdo gramatical a estudar, fornece uma descrição e exercita a aplicação com o recurso a exercícios que se encontram nos manuais escolares e cuja conceção está normalizada. Nas Aprendizagens Essenciais, especificamente no domínio organizador da Gramática, são sugeridas algumas ações estratégicas, (i) consolidação da identificação de palavras das classes estudadas nos ciclos anteriores, com base em critérios semânticos, sintáticos e morfológicos; (ii) análise e construção de frases com advérbios e conjunções subordinativas; (iii) análise das alterações semânticas, flexionais e sintáticas decorrentes da utilização de advérbios e conjunções. Estas propostas de didatização dos conteúdos gramaticais em estudo em cada ano de escolaridade estão enquadradas pelas áreas de competências **A** (Linguagens e textos), **B** (Informação e comunicação), **C** (Raciocínio e resolução de problemas), **I** (Saber científico) e **J** (Consciência e domínio do corpo) em articulação com o do *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. No entanto, continuamos a assistir ao estudo da gramática de acordo com métodos tradicionais, profundamente enraizados, que retiram não só qualquer entusiasmo à tarefa como não levarão nunca o aluno à problematização dos conteúdos, permitindo-lhe apreciar a pertinência de determinadas ocorrências, consciência essencial para uma atitude questionadora do texto em geral e do poético em particular. Xavier (2013: 140) resume os quatro estádios de consciencialização propostos por Beacco:

No primeiro estádio a consciencialização é implícita, o falante de uma língua X utiliza uma regra, mas não reflete sobre essa regra. No estádio dois, a consciência é implícita reflexiva, ou seja, o falante pode decidir se o discurso está ou não de acordo com a regra por palavras suas. Finalmente, há a considerar o estado da proficiência máxima, o nível quatro de consciencialização da língua, explícita reflexiva, em que o falante consegue descrever as regras em termos metalinguísticos.

Levar os alunos a atingir o último nível é tarefa para toda a escolaridade obrigatória, estando os três últimos anos (10.º, 11.º e 12.º) mais orientados para o domínio e

aplicação das regras estudadas nos ciclos anteriores, assim como é desejável que se domine a metalinguagem.

O que observamos na prática é a aprendizagem da gramática através do reconhecimento, da repetição, do preenchimento de textos lacunares, por vezes exercícios de reestruturação (como, por exemplo, as alterações necessárias no modo verbal pela introdução de um advérbio em início de frase).

Consideremos, então, o trabalho com o advérbio ao nível do terceiro ciclo. No ensino secundário, os professores assumem que o conhecimento do comportamento desta classe de palavras está adquirido, pelo que no 11.º ano não aceitarão que um aluno não consiga identificar e explicar o uso expressivo de um adjetivo ou de um advérbio. Na realidade, o que se exige aos alunos do terceiro ciclo é que identifiquem tão somente a classe a que pertence determinada palavra e que a integrem corretamente na frase. Os alunos são levados a saberem de cor todos os elementos de uma classe fechada e a reconhecerem numa frase os que pertencem a uma classe aberta, como é o caso do advérbio. No entanto, raras são as vezes em que se tira partido do uso do advérbio enquanto elemento de uma classe aberta. Continua-se a estranhar que um nome próprio possa derivar num advérbio com valor de modo: *Acabo de inventar um novo advérbio: helenamente* (Ruy Belo, 1990: 43). O que é usual encontrar como prática não passa do preenchimento de tabelas em que o aluno integra de acordo com a subclasse os advérbios que encontrou num texto.

7 O advérbio

1. Observe com atenção e procure no diálogo...

1.1. Passeie a seguir na tabela com advérbios retirados do texto.

Advérbio de modo	Advérbio de tempo	Advérbio de lugar	Advérbio de frequência	Advérbio de intensidade



Texto de motivação



Ausência de ligação entre texto e gramática



Tabela para preenchimento

Im 15

Reprodução de ficha de atividade sobre advérbios

Com o objetivo de levar os meus alunos a pensar sobre o uso do advérbio, criei uma atividade a que chamei «pequenos linguistas». De caráter oficial⁴⁴, esta atividade foi desenvolvida com alunos do 7.º ano de escolaridade, durante o trabalho a propósito da leitura integral de *A história do senhor Sommer*, de Patrick Süskind. A turma foi dividida em grupos, cabendo a cada grupo a análise mais detalhada de uma parte da narrativa com o recurso a uma ficha de orientação de leitura. No final da ficha havia uma parte destacável dedicada ao trabalho gramatical, no caso ao uso do advérbio. Sem acesso naquele momento ao livro, os alunos tinham de reconstruir uma frase previamente trabalhada por mim.

Frase original: *Com cento e vinte anos, já ancião cheio de tremores, ainda poderia sentar-me lá no alto, no cimo de um ulmeiro, de uma faia, de um abeto, como um macaco velho, e deixar-me embalar pelo vento olhando por cima dos campos, por cima do lago, até para além da colina...*

Proposta de trabalho:



recortem esta parte e entreguem-na à professora (basta uma por grupo)

3. Gramática

3.1. Reescreve a frase, usando um **advérbio** à direita dos verbos destacados. Escrevam tantas frases quantas as que conseguirem.

“[...] poderia **sentar-me** no alto e **deixar-me embalar** pelo vento[...].”

3.2. Das várias frases que acabaram de criar escolham duas cujo sentido seja diferente e escrevam-nas na folha de respostas.

Bom trabalho, pequenos linguistas!

Os resultados do trabalho oficial foi o que se segue.

Grupo 1

Frase 1: «Poderia sentar-me **calmamente** no alto e deixar-me embalar **somente** pelo vento.»

Frase 2: «Poderia sentar-me **mesmo** no alto e deixar-me embalar **demasiado** pelo vento.»

Frase 3: «Poderia sentar-me **aqui** no alto e deixar-me embalar **lentamente** pelo vento.»

⁴⁴ Sobre o trabalho oficial em gramática, observe-se Inês Duarte (2008)

Grupo 2

Frase 1: «Poderia sentar-me **finalmente** no alto e deixar-me embalar **certamente** pelo vento.»

Frase 2: «Poderia sentar-me **mesmo** no alto e deixar-me embalar **tanto** pelo vento.»

Grupo 3

Frase 1: «Poderia sentar-me **finalmente** no alto e deixar-me embalar **certamente** pelo vento.»

Frase 2: «Poderia sentar-me **mesmo** no alto e deixar-me embalar **tanto** pelo vento.»

Grupo 4

Frase 1: «Poderia sentar-me **ali** no alto e deixar-me embalar **calmamente** pelo vento.»

Frase 2: «Poderia sentar-me **até mesmo** no alto e deixar-me embalar **bastante** pelo vento.»

Frase 3: «Poderia sentar-me **finalmente** no alto e deixar-me embalar **simplesmente** pelo vento.»

Frase 4: «Poderia sentar-me **bem** no alto e deixar-me embalar **excessivamente** pelo vento.»

Grupo 5

Frase 1: «Poderia sentar-me **confortavelmente** no alto e deixar-me embalar **rapidamente** pelo vento.»

Frase 2: «Poderia sentar-me **muito** no alto e deixar-me embalar, **ali**, pelo vento.»

De seguida, os grupos apresentaram à turma as suas propostas de expansão da frase e discutiram-se as alterações semânticas implicadas.

É interessante observar que a maioria dos alunos fez uso de advérbios com valor de modo terminados em *mente*, o que indica que dominam esta morfologia. Já o advérbio *bem*, com o mesmo valor, surgiu uma única vez.

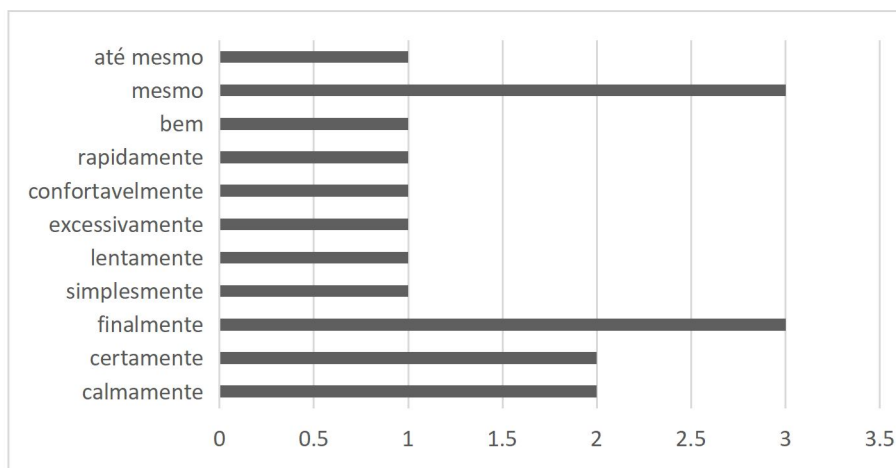


Gráfico 9 – 7.º ano Valor do advérbio

Igualmente digno de nota é a frequência do advérbio *mesmo*, surgindo de forma enfática na expressão *até mesmo*. Esta recorrência do valor de modo do advérbio é ilustrativa da classe, reconhecendo e usando com maior dificuldade outras subclasses que poderiam modalizar de forma expressiva a frase. Considero particularmente criativo o uso de *excessivamente* (Grupo 4, frase 4) embora os *pequenos linguistas* deste grupo não a tenham considerado como a melhor. De relevar que o Grupo 4 foi aquele que mais frases construiu, tendo também sido o único a escolher de entre as várias possibilidades avançadas a que considerou mais bem conseguida. Este grupo considerou a frase 1, «Poderia sentar-me ali no alto e deixar-me embalar calmamente pelo vento» a *ideal*.

Por último, houve um único grupo que usou um advérbio de lugar entre vírgulas, dando à frase um ritmo completamente diferente (Grupo 5, frase 2) o que revela um à-vontade no domínio da sintaxe que considero particularmente interessante ao nível do ano de escolaridade dos alunos, que demonstram já uma consciência linguística de nível superior à dos restantes colegas.

1 4 3 4 2
 2 3 3 0 6
 4 1 6 1 2
 3 2 2 1 6

 5 0 0 1 8
 2 1 2 5 4
 1 4 0 1 8
 3 2 4 1 4

 3 1 2 3 5
 5 4 1 2 2
 3 0 4 2 5

 4 3 3 1 3
 5 1 2 1 5
 8 9 3 5 3

Im 16

E. M. de Melo e Castro, *Soneto Soma 14x*

O contacto com o soneto como uma das formas poéticas fixas ocorre cedo na escolaridade, acompanhando o aluno até ao 12.º ano. Alguns equívocos, porém, se formam neste longo processo de leitura. O primeiro contacto é feito apenas pela verificação da sua composição estrófica (realizando-se logo o primeiro equívoco). Dado que o grande vulto do lirismo português compôs sonetos italianos e a sua leitura inicia-se no 8.º ano com a leitura obrigatória de cinco poemas, o aluno é treinado na identificação do soneto como uma «composição poética constituída por duas quadras e dois tercetos», definição que encontra nas gramáticas escolares. Esta “regra” não se aplica à poesia de Vasco Graça Moura. A par da composição de sonetos italianos, com os catorze versos organizados em duas quadras e dois tercetos⁴⁵, verifica-se que há um número significativo de poemas em cujo título se refere explicitamente que é um soneto mas que apresentam uma variação da disposição dos catorze versos.⁴⁶ O segundo equívoco é associar o soneto ao verso de dez sílabas métricas. Se o soneto clássico se apoia na sonoridade e ritmo do

⁴⁵ *soneto para um regresso; soneto e companhia; soneto dos limites; soneto pardacento; soneto da exumação; soneto do soneto*; dois sonetos sobre o nariz de laura, I e II respetivamente; *soneto da alcipessoa*.

⁴⁶ Sonetos de Vasco Graça Moura que nomeiam a palavra soneto no título, como que a revelar um jogo explícito com o leitor: *soneto de dante Alighieri* (14 versos distribuídos por uma única estrofe); *Soneto da poesia narrativa* (14 versos distribuídos por três estrofes na razão de 5-5-4); *soneto destruído* (4 versos distribuídos por quatro estrofes na razão de 4-4-4-2); *o soneto encontrado na garrafa* (14 versos distribuídos por quatro estrofes na razão de 4-4-4-2).

O poema *água do luso* é também formalmente um soneto no que diz respeito à distribuição clássica italiana dos versos, no entanto não é nomeado como tal no título. O *soneto inglês da sucata* não entra neste jogo pois apresenta os catorze versos distribuídos por quatro estrofes na razão de 4-4-4-2, de acordo com a regra inglesa.

decassílabo, como interpretar composições contemporâneas que relegam para segundo plano (quando não anulam a sua importância por completo) este aspeto formal? É exemplo o poema “vens”⁴⁷, do poeta João Luís Barreto Guimarães:

Vens
caíndo
pela dor
acomodando

nuas palavras
à ferida de ter
perdido. a face é
pequena para sentir

o que em nós sobrevive
no instante em que a voz
desce as sombras desse dia

onde voltar já não se escreve
com medo das marés. podes agora
subir: é como estar (de novo) na luz

João Luís Barreto Guimarães, *O Tempo Avança por Sílabas*, 2019

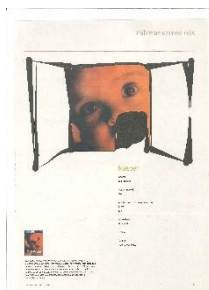
Estamos perante catorze versos, organizados em quatro estrofes, sendo as duas primeiras quadras e as duas últimas tercetos. No entanto, a respiração do poema é um crescendo, cada verso somando novas sílabas ao anterior.

Pretendendo desconstruir os equívocos gerados por anos de treino do soneto italiano, apresentei a alunos de 10.º ano o *Soneto Soma 14x*, do poeta experimental E.M. de Melo e Castro. O desafio de leitura era simples, descobrir as regularidades do texto e daí retirar uma conclusão. Organizados em grupo, rapidamente se puseram a somar, pois que de algarismos se tratava, e a chegar a várias (ou à mesma) conclusão: todos os versos somam 14, exceto o último, que soma 28. Alguém observou que 28 era divisível por 2, dando o resultado de 14. Problema: Qual a razão para o último verso duplicar o número que nos grupos anteriores se mantém estavelmente 14? Foi-lhes fornecida então uma pista: estavam perante um soneto italiano e o último verso do último terceto corporizava

⁴⁷ Guimarães, J.L. B (2019). *O tempo avança por sílabas*. Lisboa: Quetzal, p.19

a síntese do exposto nas quadras, comumente designado por verso de ouro ou chave de ouro.

No estudo do soneto, explorei outras estratégias, de acordo com as características de cada grupo de alunos. Levar um poema desconstruído em cada um dos seus versos, para que o montassem novamente seguindo a estrutura clássica do soneto e o esquema rimático *abba abba cdc (cde) dcd (cde)* é não só adequado ao conhecimento explícito de regras de composição, como se revela um exercício pertinente de coesão e coerência, uma vez que nem todas as rimas encontradas dão origem a um texto pleno de sentido.



Im 17

Carlos Oliveira Santos, *Palavras somos nós*
Suplemento DNA, 2015

No início do verão de 2000, o jornalista Carlos Oliveira Santos dava à estampa a rubrica *Palavras somos nós*, no suplemento DNA⁴⁸ do Jornal de Notícias, terminando em novembro de 2001. Nesse mês, Carlos Oliveira Santos iniciava um novo projeto. Em *Palavras somos nós*, apresentava-se um texto poético composto a partir de textos retirados de revistas de áreas diversas, como a saúde. Em pé de página, à esquerda, figurava a reprodução da página do artigo original, com a *intervenção do artista*⁴⁹. Esta intervenção caracterizava-se pela escolha de palavras e expressões deixando-as visíveis, sendo todas as outras rasuradas. As palavras destacadas, agora salientes, indicavam um novo passo no processo criativo. O autor recompunha-as numa nova articulação de sentido e forma e apresentava ao leitor um poema, texto completamente novo, totalmente outro. No caso, as palavras do Dr. Álvaro Cidrais, articulista da revista «Medicina e Saúde», viajaram para o DNA, dando origem ao poema intitulado “Um para a fogueira”, de Carlos Oliveira Santos. Da ciência à poesia, percurso talvez inusitado, mas, como observou Ana Luísa Amaral numa entrevista de 2015 ao JN, «Tudo é poetável». Com o fim desta rubrica nasceu uma outra do mesmo jornalista, intitulada Tu e Eu,

⁴⁸ O suplemento DNA foi criado em 1996 existindo até 2006, dedicando-se a temas de cultura. No editorial de 25 de Novembro de 2005, Pedro Rolo Duarte escrevia: “O DNA é um suplemento do Diário de Notícias. Complementar significa, neste caso, acrescentar. O DNA deve acrescentar criatividade, reflexão, profundidade e personalização. Deve ser uma vez por semana o que o DN, pela sua natureza, não pode ser todos os dias (...) No DNA não procuramos objectividade nem verdade. Procuramos sinceridade, seriedade, e uma clara noção de ética (...) As matérias do DNA devem ser o reflexo dos factos no pensamento de quem os escreve. Não há uma entidade DNA – há a soma das identidades que o produzem. O anonimato é proibido e a ocultação do poder do autor no seu trabalho é sempre de lamentar. Cada imagem, cada palavra, cada traço têm um peso — e um autor”. (consultado em culturaprimeirapagina.fcsh.unl.pt)

⁴⁹ Designa-se *intervenção de artista* a marca pessoal que um pintor deixa numa serigrafia, tornando-a exemplar único.

reproduzindo-se em género epistolar a *conversa* tida entre ele e outro autor.

Na altura, pensei em tomar a secção do jornal como motivação para um trabalho em que através da escrita criativa pudesse operacionalizar simultaneamente o pensamento crítico e o pensamento criativo, fazendo agir implicitamente critérios de textualidade como uso de cadeias de referência, marcadores discursivos e a coesão temporo-aspetual. Para tal, tomei como ponto de partida um texto das rubricas “Palavras somos nós e “Tu e Eu” (Anexo I, pp. 34 - 38). Por serem textos com alguma dimensão, o exercício chegou aos alunos com as palavras e expressões previamente selecionadas, tendo estes a liberdade de selecionar uma quantidade menor que a apresentada. Antes, porém, de se iniciar o exercício de escrita, foi projetada a imagem das páginas do jornal com as referidas secções para que o objetivo da tarefa não fosse desvirtuado.



Im 18
 Pedro Cabrita Reis, *South Wing*
 Instalação | 54 portas de salvados
 300.0 x 1200.0 x 200.0 Cm

Penso que ficou claro que o ensino de poesia não se deve limitar ao estudo de aspetos formais e a uma orientação de leitura que dispense a interseção de outras linguagens, sejam de que área do humano forem. Há muitas maneiras de se abordar o universo poético, seja pela recuperação de práticas de outrora, seja pela antecipação de diálogos improváveis, como no-lo mostra *South Wing*, um conjunto de 54 portas recolhidas, salvas de outras vidas. O cruzamento de diversas expressões torna visível que na realidade as fronteiras são transponíveis. Não obstante a possibilidade, a oportunidade didática-pedagógica na leitura tecida de cruzamentos, a compreensão de um poema pode ter início nas suas próprias palavras e frases, através de um jogo de ocultação e desvendamento, num movimento do texto ao texto.

Numa turma de 7.º ano, apresentei a alunos de doze anos o poema *Praia*, de Sophia de Melo Breyner Andresen⁵⁰, ao qual retirara todas as formas verbais. A tarefa consistia em preencher cada espaço com uma forma verbal, sem prejuízo da coerência. Os alunos trabalharam em grupo e terminada a tarefa leram o novo texto a turma. Aproximando-se da manipulação do enunciado como descrito por Chartrand (1996), a atividade permitiu ao aluno o trabalho sobre o texto no seu eixo paradigmático, ativando ao mesmo tempo uma intencionalidade expressiva, que pressupõe o foco no autor.

Após a fase de construção, houve lugar para a discussão sobre a pertinência da escolha de determinados vocábulos e finalmente foi lido o poema *Praia*, de Sophia.

Tradicionalmente, os alunos são treinados não para a criatividade, mas para a mera reprodução de conceitos. Entende-se, então, que alguns tenham ficado satisfeitos consigo próprios ao verificarem uma correspondência próxima do texto base. Porém, não

⁵⁰ Andresen, Sophia de M. B. (1981). "Praia" in *Poemas escolhidos*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 38

estava em causa quais os que se conseguiriam aproximar do poema de Sophia, somente até que ponto seriam capazes de unir pensamento crítico e pensamento criativo e compor um novo original.

Os pinheiros **gemem** quando **passa** o vento
O sol **bate** no chão e as pedras **ardem**.

Longe **caminham** os deuses fantásticos do mar
Branco de sal e brilhantes como peixes.

Pássaros selvagens de repente,
Atirados contra a luz como pedradas,
Sobem e morrem no céu verticalmente
E o seu corpo é **tomado** nos espaços.

As ondas **marram quebrando** contra a luz
A sua frente ornada de colunas.

E uma antiquíssima nostalgia de **ser** mastro
Baloixa nos pinheiros.

Sophia de Mello Breyner, Poemas escolhidos, 1981

Por último, foi promovido um pequeno debate em que se compararam criticamente todos os textos, processo pelo qual se desconstruiu a ideia de aproximação ao original como fator de sucesso, tendo sido valorizadas as escolhas de palavras com sentido diferente e trazendo para a discussão a questão da autoria. Se «é sempre lamentável descobrir a receita de um escritor, perceber o esquema subjacente ao texto resultar da aplicação monótona de um mecanismo literário», pois «a obra perde frescura, torna-se previsível» (Costa, 2016: 113), numa fase inicial de composição poética perceber-lhe um modo de funcionamento, a estrutura compositiva, abre caminho à possibilidade da sua subversão, podendo-se acolher com segurança o pensamento divergente, pensamento esse que possibilita a construção de uma identidade, a sedimentação de um pensamento individual.

Há um momento na vida escolar de um aluno do ensino secundário em que existe a probabilidade de se encontrar a sós com um poema. Este momento ocorre na realização do exame final e aí tornar-se-á clara a competência de leitura do texto literário que foi alcançada. É certo que ao longo dos três anos que constituem o ciclo de ensino essa competência foi sendo treinada, porém sempre com a orientação do professor, que segue a orientação dos manuais escolares. Ou seja, não se treina realmente a capacidade de questionar que todo o ser humano tem. Não se faz um trabalho *sem rede*, em que o aluno se vê perante um texto novo e em que só pode contar com a sua capacidade de questionamento.

Para verificar que questões os alunos levantam a um poema, levei a cabo duas sessões com alunos de início e fim de ciclo (10.º e 12.º anos). Os poemas foram apresentados sem nenhum questionário que os pudesse condicionar na leitura. Os alunos de 10.º ano leram o soneto camoniano “Aquele triste e leda madrugada” e os alunos de 12.º ano foram desafiados a colocar questões a um poema de Eugénio de Andrade.

10.º ano

Aquele triste e leda madrugada,
cheia toda de mágoa e de piedade,
Enquanto houver no mundo saudade,
Quero que seja sempre celebrada

Ela só, quando amena e marchetada
Saía, dando à terra claridade,
Viu apartar-se de uma outra vontade,
Que nunca poderá ver-se apartada.

Ela só viu as lágrimas em fio,
Que de uns e de outros olhos derivadas,
Juntando-se, formaram largo rio.

Ela ouviu as palavras magoadas
que puderam tornar o fogo frio
E dar descanso às almas magoadas.

Camões, *Rimas*

Os alunos colocaram as seguintes questões:

1. Identifica os recursos expressivos neste soneto

2. Quem é "Ela"?
3. O que é que o sujeito poético está a sentir?
4. A que é que "Ela" assistiu?
5. Qual a utilização do ponto e vírgula presente na terceira estrofe?
6. Explica o significado do contraste utilizado no primeiro verso na expressão "triste e leda madrugada".
7. Identifica o esquema rimático.
8. Que sentimentos o sujeito poético demonstra neste soneto?
9. Porquê que aquela madrugada é triste e leda?
10. "Ela" representa a madrugada?
11. De quem são os sentimentos apresentados no soneto?
12. Caracteriza o espaço físico neste soneto.
13. Descreve o estado de espírito do sujeito poético.
14. A que se refere o pronome "Ela" presente na segunda estrofe.
15. Porque o sujeito poético quer que a madrugada seja lembrada para sempre?
16. Quantas sílabas métricas há no primeiro verso da primeira estrofe?
17. Qual o recurso expressivo usado na frase "Ela viu palavras magoadas".
18. Qual a estrutura frásica do soneto?
19. Qual o esquema rimático do soneto?
20. Na primeira quadra, o poeta exprime um desejo. Qual é esse desejo?
21. Qual a estrutura rimática do soneto?

As questões apresentam uma distribuição equitativa entre aspetos relacionados com a forma e aspetos de conteúdo.

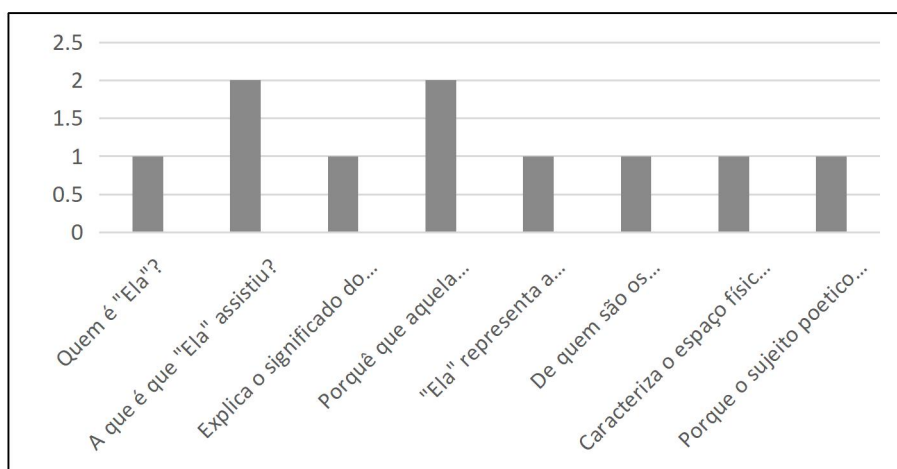


Gráfico 10 - Perguntas ao texto - aspetos de conteúdo

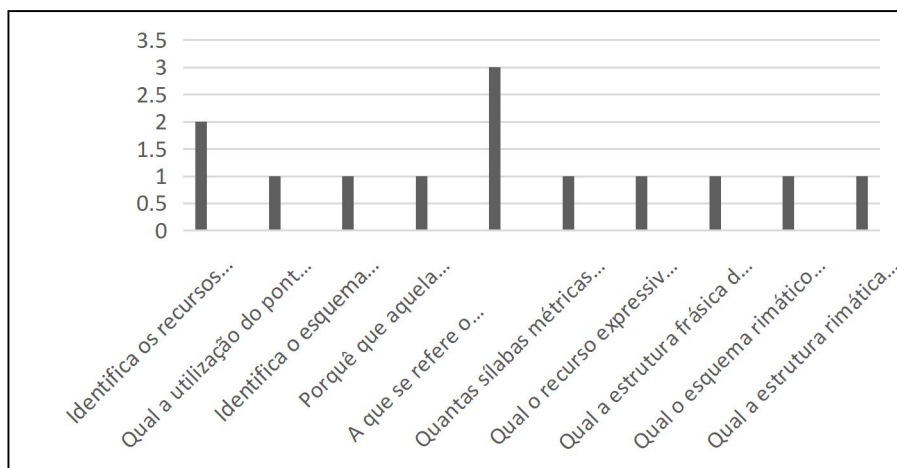


Gráfico11 – 10.º ano Perguntas ao texto – aspetos de forma

Apesar de se verificar uma distribuição equilibrada entre questões de forma e de conteúdo. De notar, no entanto, que nos aspetos formais há uma maior preocupação com os recursos expressivos e com a presença do vocábulo “Ela”, ainda que os alunos tenham usado a citação direta em vez da referência, mais rigorosa e apropriada, ao pronome pessoal.

As questões são maioritariamente expressas de forma direta, o que é demonstrativo da necessidade não só de objetivar a leitura do poema, mas ainda de obter respostas inequívocas. Temos, assim, as estruturas interrogativas *Quem é* ; *A que é que*; *O que é que*; *Porque é que*; *Qual é*; *De quem são*. Num 10.º ano de escolaridade, em que a faixa etária dos alunos coincide frequentemente com a faixa etária dos alunos de 9.º ano, ou seja, o intervalo de idades está entre os 14 e os 15 anos, não é surpresa que as leituras realizadas sejam do mesmo nível de complexidade, sendo clara a necessidade de se entender o texto poético à luz das práticas de leitura realizadas nos ciclos de escolaridade anteriores. É interessante verificar que alguns alunos colocam questões que implicam a leitura inferencial no que diz respeito à interpretação do conteúdo do poema. São os casos das perguntas número seis (*Explica o significado do contraste utilizado no primeiro verso na expressão "triste e leda madrugada"*), oito (*Que sentimentos o sujeito poético demonstra neste soneto*), nove (*Porquê que aquela madrugada é triste e leda*) e 15 (*Porque o sujeito poético quer que a madrugada seja lembrada para sempre*).

12.º ano

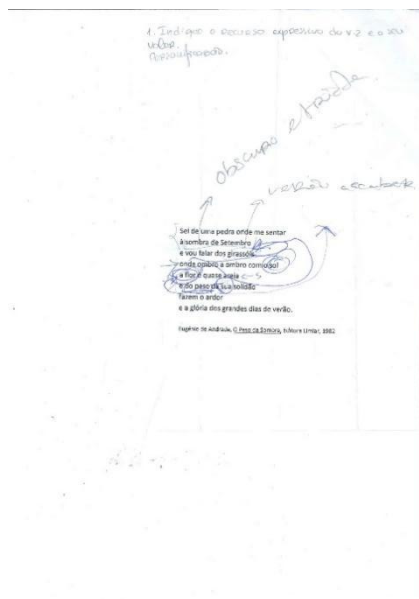
Sei de uma pedra onde me sentar
à sombra de Setembro
e vou falar dos girassóis
onde ombro a ombro com o sol
a flor é quase areia
e do peso da sua solidão
fazem o ardor
e a glória dos grandes dias de verão.

Eugénio de Andrade, *O Peso da Sombra*

O poema foi distribuído aos alunos numa folha A5. Organizados em pequenos grupos, os alunos leram o poema em voz alta à vez, de acordo com o método de leitura de Lipman. Seguidamente, discutiram-no e formularam as questões. Neste nível de ensino também lhes solicitei que elaborassem as respostas às perguntas idealizadas.

Defendo que a leitura de qualquer texto tem uma componente, a que chamarei *física*, fundamental, a de se ler com o lápis na mão. Aquilo com que os professores se defrontam é por um lado a ideia enraizada de que os livros devem ser bem tratados, querendo isto dizer que as suas páginas não devem ser sublinhadas ou exibir anotações, e, por outro, a proibição de se escrever nos manuais escolares desde que a campanha de troca entrou em vigor. Habitados e conformados com estes constrangimentos, o aluno, que já dispõe de pouco espaço para anotações no seu manual, é desmotivado ao trabalho de leitura *física* do poema, aquele que pede que se sublinhe, circunde, se façam relações entre partes e expressões. É, pois, interessante verificar o que é que alguns alunos fazem quando lhes é distribuída uma folha onde apenas consta o poema.

Assim, a maioria deixou a página em branco, não registando absolutamente nada. Durante o tempo da aula, são dos mais passivos na discussão e aqueles que vão brincando com a folha, recortando-a e, conseqüentemente, eliminando todo o espaço branco envolvente. Houve ainda quem dobrasse a folha em tantas voltas quantas as de que um avião de papel necessita para voar. Outros sublinharam algumas palavras e outros ainda fizeram várias anotações (Anexo II, pp. 41 - 57) de que aqui se apresenta um exemplo.



Im 19
Folha de aluno

Pode verificar-se que a maioria dos alunos deixa a folha em branco, não registrando qualquer observação, o que demonstra o quão pouco à vontade se sentem em realizar este tipo de atividade de leitura preparatória para uma apresentação oral ou para um exercício de compreensão escrita da leitura, prática habitual quando se trata da interpretação de um texto.

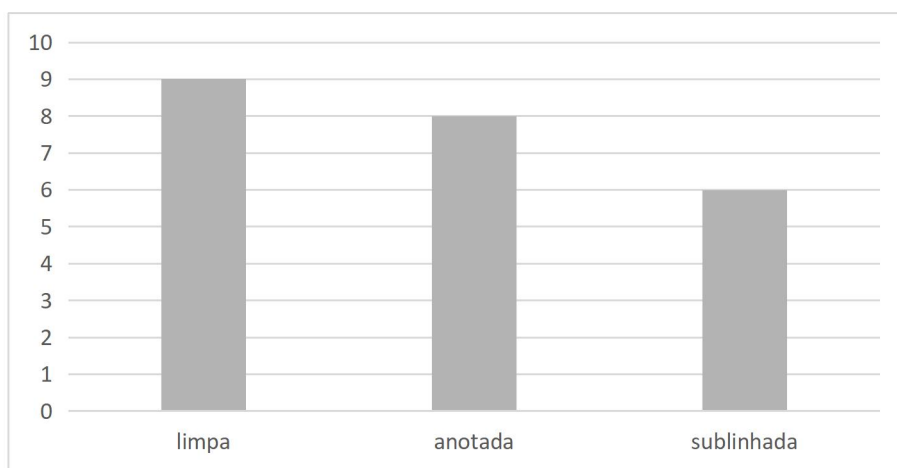
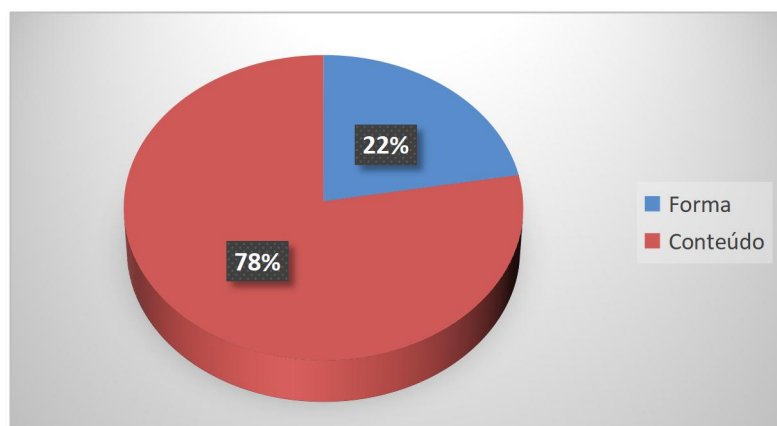


Gráfico 12 – 12.º ano Manuseamento da folha com o poema

Conjunto de questões surgidas a partir da leitura *física* do poema.

1. Define o estado de espírito do sujeito poético.
2. Caracteriza o estado de espírito do sujeito poético.
3. Determine o estado de espírito do sujeito poético.
4. Relaciona o estado de espírito do sujeito poético com o ambiente descrito na alínea anterior.
5. Define o estado de espírito do sujeito poético.
6. Indica a função sintática desempenhada pelo elemento textual "de setembro".
7. Indica a função sintática desempenhada pelo elemento textual "quase areia".
8. Classifica a oração presente no último verso.
9. Explicita o uso dos elementos da natureza no texto.
10. Menciona os elementos naturais e caracteriza-os.
11. Caracteriza o espaço físico que o sujeito poético recorda.
12. Explicita a referência que o sujeito poético faz aos girassóis.
13. descreva a relação do sujeito poético com a natureza.
14. Caracteriza o ambiente em que o sujeito poético se encontra.
15. Denota o recurso expressivo presente no verso 5 e explicita o seu valor.
16. Identifica dois recursos expressivos e explicita o seu valor.
17. Estabelece a intertextualidade existente entre o poema de Eugénio de Andrade e as temáticas predominantes das cantigas de amigo.
18. Descreve a situação apresentada no poema.
19. Estabelece o sentido da última estrofe com o resto do poema.

Numa primeira análise, constata-se que as questões relacionadas com o conteúdo predominam relativamente às questões de forma.



No que diz respeito ao conteúdo, nota-se uma maior ocorrência de questões que implicam a leitura inferencial, ainda que a maioria não o expresse de forma explícita.

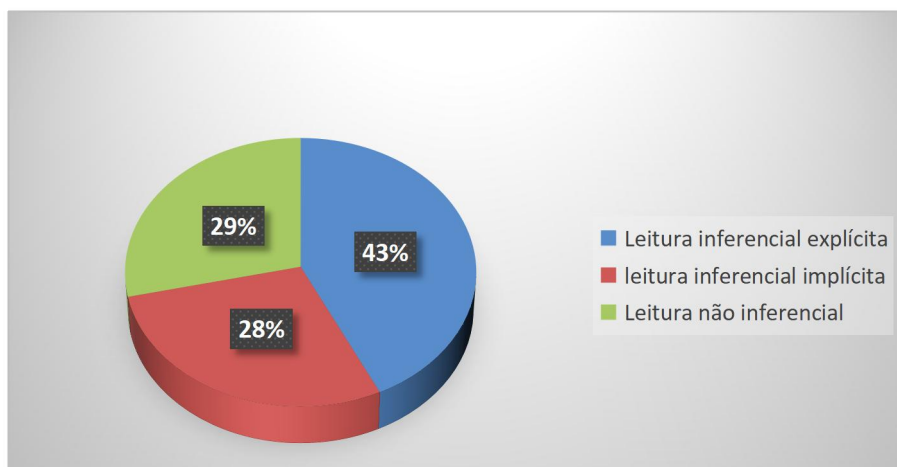


Gráfico 14 – Tipos de leitura realizada

Considereei questões que claramente exigem uma leitura inferencial as que referem a explicitação do valor de um recurso, bem como aquelas que fazem uso dos verbos de comando Explicitar (questões 12 e 16); Descrever (questão 13: *descreva a relação do sujeito poético com a natureza*); Denotar (questão 15: *Denota o recurso expressivo presente no verso 5 e explicita o seu valor*); Estabelecer (questão 17: *Estabelece a intertextualidade existente entre o poema de Eugénio de Andrade e as temáticas predominantes das cantigas de amigo*; e questão 19: *Estabelece o sentido da última estrofe com o resto do poema*).

Verifiquei o uso impróprio de alguns verbos de comando, como é o caso da ocorrência na questão 15 do verbo «denotar» quando o que se pretendia seria o verbo «identificar», bem como a utilização indevida ou pouco clara do verbo «descrever» na formulação da questão 13: *descreva a relação do sujeito poético com a natureza*. Aqui, o que se pretende que o aluno responda não será tanto da ordem da descrição, mas da relação entre dois elementos e da interpretação dessa relação.

No que diz respeito às questões inferenciais implícitas, estas ocorrem em

número expressivo, como se pode ver no gráfico abaixo.

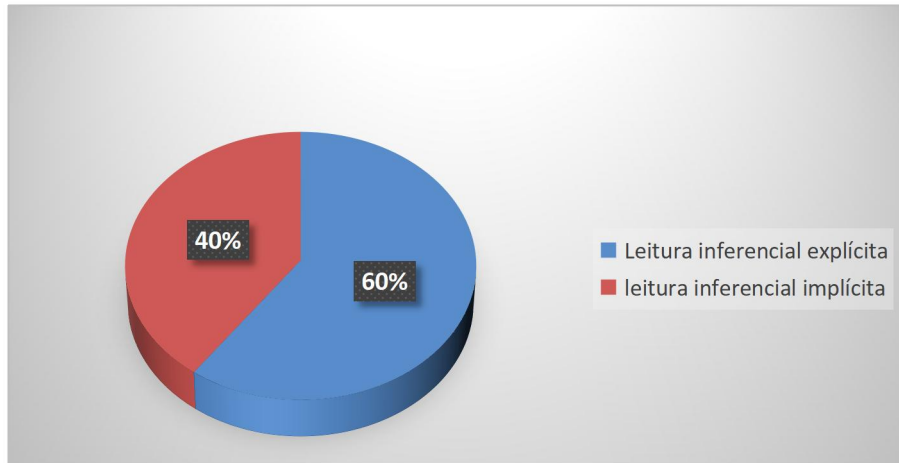


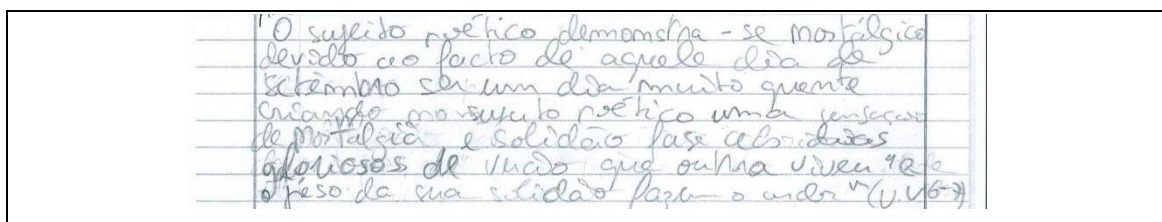
Gráfico 15 – Distribuição das leituras inferenciais

Há um peso relativamente significativo na formulação de perguntas que implicam uma leitura complexa, em que o aluno tem de fazer relações de vária ordem para conseguir um nível satisfatório ou bom de resposta, mas cuja explicitação não é clara. As questões 1, 2, 3 e 5 são um bom exemplo. Aí, os verbos de comando são «define», «caracteriza» e «determina». É certo que ao nível do 12.º ano o aluno sabe o que se espera dele enquanto leitor e de que modo essa leitura tem de estar refletida numa escrita que não se limita à observação de aspetos objetivos. No entanto, não é raro o professor deparar-se com respostas que não correspondem a um desempenho superior, em que o aluno demonstra ser capaz de observar no texto aspetos mais finos, pelo contrário, são frequentes e comuns respostas curtas, muitas vezes sem citações, e que se limitam a um registo superficial. Tomo como exemplo a seguinte resposta para a questão:

1. Define o estado de espírito do sujeito poético.

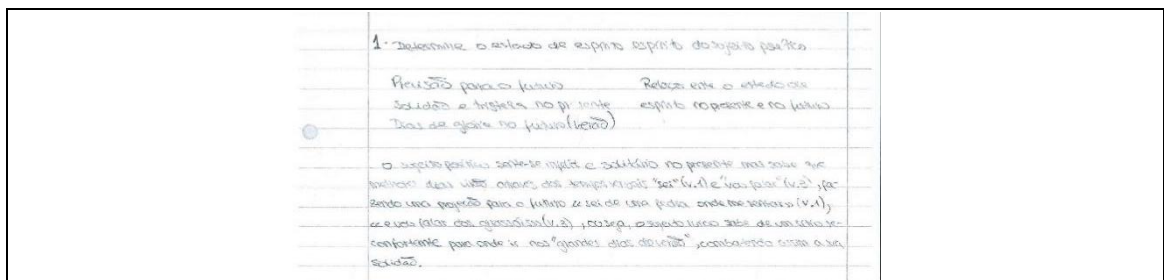
Exemplos de respostas:

i.



O sujeito poético demonstra-se nostálgico devido ao facto de aquele dia de setembro ser um dia muito quente criando no sujeito poético uma sensação de nostalgia e solidão fase aos dias gloriosos de verão que viveu “(vv. 6-7)

ii.



O sujeito poético sente-se infeliz e solitário no presente mas sabe que melhores dias virão através dos tempos verbais “sei” (v.1) e “vou falar” (v.3), fazendo uma projeção para o futuro «sei de uma pedra onde me sentar» (v.1), «e vou falar dos girassóis» (v.3), ou seja, o sujeito lírico sabe de um sítio reconfortante para onde ir nos “grandes dias de verão”, combatendo assim a sua solidão.

Comparando ambas as respostas, nota-se uma diferença considerável na sustentação da ideia que responde à pergunta. Uma vez que o poema não foi objeto de uma leitura comentada em grande grupo, com a possibilidade de se redefinirem teses e de se validarem ou invalidarem argumentos, os alunos propõem a sua leitura realizada com base na sua experiência do mundo e nos saberes adquiridos ao longo da escolaridade. Não tendo cabimento nesta atividade verificar a validade de cada interpretação, tão somente a capacidade que os alunos têm de lidar com um texto que lhes é estranho, não posso deixar de observar que são identificados no sujeito poético três estados de espírito diferentes. Um grupo identifica nostalgia, enquanto outro reconhece tristeza e solidão. Uma vez que a temporalidade no poema de Eugénio de Andrade é de alguma forma ambígua⁵¹, a aceitação das respostas dependeria da

⁵¹ O presente genérico «sei» pode ser interpretado como um conhecimento que o sujeito poético detém por experiência própria, realidade vivida anteriormente, ou simplesmente ser uma abstração sem qualquer relação com a experiência de vida. Assim, a antecipação de uma ação futura («onde me sentar», V. 1, e «vou falar, v. 3) tanto pode ser lida como uma repetição de algo que já ocorreu ou como a expressão de uma vontade ainda não concretizada mas que se deseja.

capacidade de argumentação a favor da ideia apresentada. Neste caso, a segunda resposta tem, claramente, uma sustentação mais sólida, apesar de ser constituída por uma frase apenas. Se olharmos atentamente para o esquema que antecede a resposta, percebemos que haveria a necessidade de se introduzir um módulo de escrita em que seriam tratadas as questões associadas à resposta de caráter restrito.

As anotações feitas à margem do texto são de igual modo um esclarecimento quanto à forma como os alunos trabalham o poema quando não estão sujeitos a uma orientação de leitura. O que leem os alunos num poema? Como interpretam expressões que de uma forma ou outra lhes chamam a atenção? Eis as interpretações que configuram as anotações de leitura.

Versos	Leitura inferencial
V. 1	<ul style="list-style-type: none"> • o sujeito poético sente-se sozinho • base de reflexão • conforto
V. 2	<ul style="list-style-type: none"> • fim do verão (2 ocorrências) • ausência de sol (2 ocorrências) • obscuro e triste • ausência de luz
V. 4	<ul style="list-style-type: none"> • guia • movimentam-se consoante o sol • lado a lado
V. 6	<ul style="list-style-type: none"> • quando o sol vai embora
V. 5	<ul style="list-style-type: none"> • Secam (3 ocorrências) • ciclo de vida
Vv. 6 a 8	<ul style="list-style-type: none"> • saudade • contraste entre o verão e o outono • o sujeito poético segue a luz como os girassóis • analogia procura do sentido da vida

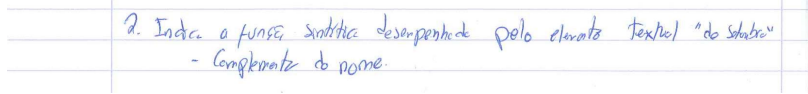
Quadro 11 – Perguntar ao texto 12.º ano

A relação entre as notas e as questões formuladas é ténue, o que indica que, independentemente do que cada aluno constatou e interpretou, ele está condicionado pelo tipo de questões com que habitualmente tem de trabalhar, logo, pouco desperto

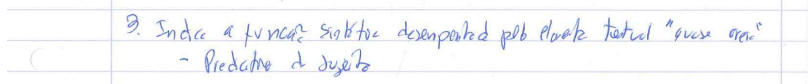
para variações com que um texto poético se constrói. Definir o estado de espírito do sujeito poético pode levar a conclusões pré-estabelecidas, impedindo o aluno de ver para lá do que está habituado.

O mesmo se aplica às questões relacionadas com a forma. Estas ocorrem mais frequentemente no sentido de se identificar um recurso expressivo, ou ainda na identificação direta de uma função sintática, não se indo mais além na relação que mantêm com o conteúdo, como se verifica nos recortes.

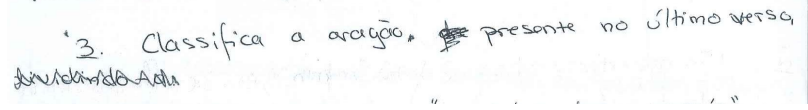
i.


2. Indica a função sintática desempenhada pelo elemento textual “de setembro” - Complemento do nome.

ii.


Indica a função sintática desempenhada pelo elemento textual “quase areia” - Predicativo do sujeito

iii.


3. Classifica a oração, presente no último verso, dividindo-a Oração coordenada copulativa

iv.

4. No verso 3 – “vou falar dos girassóis” – o elemento “dos girassóis” constitui a função sintática de:
(A) Predicativo do sujeito (C) Comp. Direto
(B) Complemento oblíquo (D) Sujeito ~~Simple~~

4. No verso 3 – “vou falar dos girassóis” – o elemento “dos girassóis” constitui a função sintática de:

- | | |
|----------------------------|---------------------|
| (A) Predicativo do sujeito | (C) comp. Direto |
| (B) Complemento oblíquo | (D) sujeito simples |

Todas as respostas apresentadas pelos alunos questionadores estão corretas, embora não possa deixar de referir que expressam conteúdos gramaticais muito trabalhados ao longo da escolaridade obrigatória como é o caso das funções sintáticas internas ao grupo nominal, ao grupo verbal e as orações coordenadas. O desafio colocado pelo poema de Eugénio de Andrade não se dá tanto ao nível gramatical como ao nível estilístico e neste aspeto os alunos revelam grandes dificuldades.

A apreciação das questões formuladas leva-me a questionar a utilidade do trabalho com a gramática, acreditando que no último ano de escolaridade se deve levar o aluno a pensar no seu uso em contexto.

Grupos houve que formularam questões acerca dos recursos expressivos. O verso 5 («a flor é quase areia») foi o mais visado, havendo ainda uma solicitação relativamente ao verso 6 («e do peso da sua solidão»). Se quanto a esta última expressão os alunos não hesitaram em ver nela uma personificação, já o verso 5 revela um fraco domínio desta matéria.

No recorte apresentado verificamos que o recurso está corretamente identificado, ao passo que a explicação do seu valor revela uma insuficiente leitura, não se observando o processo de dissolução provocado na flor pelo sol e conseqüente efeito de sentido no sujeito poético. Além disso, a explicação dada para metáfora poderia ser aplicada a uma comparação. De que serve, pois, a um aluno saber identificar um recurso expressivo, no caso uma metáfora, e não ser capaz de articular esse saber com uma situação nova para produzir conhecimento sustentado?

i.

<p>3. Identifica dois recursos expressivos e explicita o seu valor.</p> <p>NO VERSO 5, "a flor é quase areia", está presente uma metáfora. Este recurso expressivo, indica a semelhança de cor entre a flor, o girassol, e a areia, o que o faz recordar o verão.</p> <p>No verso 6, "pelo da sua solidão" está presente uma personificação. Este recurso expressivo, expressa a solidão dos girassóis, por já não se encontrarem "ombro a ombro com o sol" (v.4), visto que é Setembro, "à sombra de setembro" (v.8), e o verão acabou.</p>	
<p>No verso 5, "a flor é quase areia", está presente uma metáfora. Este recurso expressivo, indica a semelhança de cor entre a flor, o girassol, e a areia, o que faz o fazer recordar o verão.</p>	

Um outro grupo apresenta para a mesma questão a seguinte resposta.

ii.

<p>2. O recurso expressivo presente é uma comparação, em que a flor é assemelhada à areia devido ao processo de dissolução metafórica da matéria orgânica em inorgânica por ação do calor.</p>	
<p>O recurso expressivo presente é uma comparação, em que a flor é assemelhada à areia devido ao processo de dissolução metafórica da matéria orgânica em inorgânica por ação do calor.</p>	

Esta resposta peca pela identificação incorreta do recurso presente no verso e pelo facto de não mostrar uma explicitação do valor expressivo. Os alunos manifestam ter entendido um determinado processo, o de transformação da matéria, porém, limitam-se a referir esse processo num registo científico, não conseguindo apreciar a expressividade dessa transformação tendo em conta o sentido do poema.

E agora, vai voltar a ser tudo como era?
aluna participante no projeto 10x10, 2014

2.4

Google Maps

Onde quer que estejas, considera, poderás
Mapear os pastos e os pomares
Onde suaram derreados teus avós,
Sobrevoá-los de ponta a ponta,
Zoom in zoom out no cemitério
Que lhes arrecada os ossos.

Estarás sempre com o campo.
E sem tocares o chão,
Sem sujares os sapatos.

E mesmo na hora mais extrema,
Quando, entubado, olhares em volta
E não vires senão as paredes nevadas
Dos paliativos,
Poderás contemplar os sobreiros, a ponte de madeira,
A pedra da sesta e a macieira que dava
As melhores maçãs,
Como ave migradora que passasse invisível lá no alto.

O homem não é a medida de todas as coisas.
O homem é aquele que mediu todas as coisas.
Somente à escala humana
As coisas morrem desmedidas.

Rui Lage, *Estrada Nacional*, 2016

2.4.1

Enquadramento

No trabalho com o texto poético é necessária a construção de uma dialética na leitura interpretativa do poema. Segundo George Steiner (*apud* Tavares, 2013:26), o diálogo com o texto constrói-se de forma «hesitante», por vezes «circular», mas dinâmico. Quer-se capacitar o leitor da sua qualidade não apenas de recetor de uma estética mas de coconstrutor do próprio texto. Indiferente às exigências programáticas e às expectativas do professor quanto à sua competência leitora, o aluno transporta em si um mundo que existe paralelamente ao mundo dos textos que o esperam. Por outro lado, os textos lidos na Escola pré-existem ao aluno de qualquer época e permanecerão para lá do tempo de leitura, sendo objeto de sucessivas e diferentes abordagens.

O desafio, pois, está na forma como se façam intervir as competências linguística, comunicativa e metalinguística do aluno nas primeiras abordagens ao sentido do poema (pensar em todo o universo que o poema contém, exercício esse alicerçado na ideia de que o que nunca termina de ser respondido é o essencial). Descobrir a(s) forma(s) do texto, a suas sonoridades e a relação que estas criam com um determinado ritmo. Atentar nas classes de palavras e na sua ocorrência, na particularidade de formas verbais, na pontuação (ou ausência dela) que o autor convocou para o texto. No fundo, fazer uma leitura de outros elementos que enformam o poema.

2.4.2.

Escolha de um poema

Se numa determinada fase do trabalho com os alunos optei por ler um autor que integra o programa da disciplina, como foi o caso de Camões no 10.º ano, para a aplicação da metodologia da comunidade de inquérito interessou-me um poeta do

nosso contemporâneo, não sujeito a um escrutínio rigoroso por parte da crítica. Não integrando o programa de português, o poeta Rui Lage⁵² permitiria uma aproximação despida de constrangimentos. Assim, optei por um dos poemas de *Estrada Nacional*, o poema *Google Maps*. Esta escolha vem confirmar a ideia de Steiner (2017: 28) de que

o poema 'existe' previamente à crítica, à glosa, à paráfrase, à recensão textual ou à tradução. O poema [...] [é] a base da existência das nossas leituras, das nossas tentativas de uma resposta condigna. Seja através das paráfrases mais ingénuas e devotas ou através das desconstruções mais inventivas, o axioma da dependência é atuante. As nossas leituras 'vêm depois'. Elas não compuseram o poema.

Interessava-me, pois que não existisse nenhuma leitura previamente realizada para que a aproximação se realizasse livre, sem condicionamentos de qualquer espécie, e que ao aluno fosse possibilitado o *movimento secundário* que caracteriza toda a leitura do texto literário.

Por outro lado, sendo tão diversos os temas da poesia, "Google Maps" estabelece uma ponte entre uma realidade tão próxima dos jovens como é a do uso das novas tecnologias de informação e outra, não distante mas menos "pensada", a da perenidade da vida humana. O seu registo discursivo é mais sóbrio e foge do tom grandiloquente (Barrento, 2006: 29).

2.4.3

Uma leitura possível⁵³ de *Google Maps*

Ao escrever, dou à terra, que para mim é tudo, um pouco do que é a terra. Nesse sentido, escrever é para mim morrer um pouco, antecipar um regresso definitivo à terra.

Ruy Belo, *Obra poética*, 1990

Antes de apresentar uma leitura para o poema de Rui Lage que integra o corpus de trabalho, penso ser necessário um enquadramento breve de *Google Maps*, poema que integra a segunda parte de *Estrada Nacional*, obra com que Rui Lage obteve o Prémio Ruy Belo em 2016. Em *Estrada Nacional*, regressa-se à terra de que Ruy Belo falava, sendo, também por isso, incontornável a recordação das suas palavras.

⁵² Rui Lage, não integrando o cânone literário, viu com *Estrada Nacional* o seu trabalho poético reconhecido e distinguido com os prémios literários Fundação Inês de Castro em 2016 e Ruy Belo em 2018.

⁵³ Ceia (1995: 60), a propósito do postulado desconstrucionista de Derrida: «nenhum texto, nenhuma interpretação de um texto ou nenhum sentido de um texto está à partida garantido».

Se *O regresso definitivo à terra* se cumpre em Ruy Belo pela escrita, em Rui Lage assume a forma de uma viagem por estradas de Portugal, percorrendo um caminho de ida, atravessando estradas nacionais, camarárias, itinerários principais, um viaduto da autoestrada 4, caminhos municipais, designações que dão título aos vinte e três poemas que constituem a primeira parte do livro, denominada *Partida*. São títulos escolhidos aparentemente ao acaso, cuja ordem de apresentação revela desde logo o âmbito da viagem. Esta é uma viagem recriada pelo poeta, que percorre espaços de memória à medida que esta lhe surge. A descrição dos sítios outrora habitados pelo sujeito e agora objeto de reflexão não apresentam uma relação direta com o país que é atravessado por estas estradas, o que confirma o caráter introspetivo e onírico do relato. Assim, a viagem recriada inicia-se pela Estrada Nacional 15, que liga o Porto a Bragança, e termina no Caminho Municipal 1185, Freguesia de Candedo, Concelho de Murça no Distrito de Vila Real. Pelo caminho, percorrem-se pedaços de Portugal, de Chaves a Vila-Flor, de São João da Pesqueira à estação do caminho de ferro do Tua, de Peso da Régua a Faro, de Caxinas a Bragança, passando pelo concelho da Azambuja, que surge como um espaço algures entre Viana do Castelo e Celorico da Beira. Predominam terras a Norte, mas também se passa por Almada e Alcochete. São, pois, terras reais que, ocupando a memória do sujeito poético de forma desarrumada e imprevisível, se tornam oníricas.

O primeiro poema de *Partida* (EN 15, p. 11) deixa claro, desde logo, o tom dos que se seguem: «Encosto à berma da estrada nacional 15 / para tirar a bexiga do aperto / em que se achava. [...] Mais avisado será bater em retirada: / às quatro da madrugada / só pode ser o futuro, esse gatuno, / e assim a sacudo mal sacudida / - assim te sacudo como quem / sacode a vida.». Um permanente jogo entre vida e morte, a tentativa do regresso a um passado inexistente, em que a lembrança das coisas rurais (a estrada florestal, a floresta, os montes, as serras, as aldeias, o rio) provoca um desejo da sua rejeição, «se pudesse dava-te um tiro e / escondia-te na bagageira», (EN 322, p 30) e em que os sonhos «parecem guiados lá do alto por sinais de GPS», (EN 314, p. 26).

Será uma viagem maioritariamente feita noite dentro («quatro da madrugada», p. 11; «luz que vacila mas resiste como um farol longínquo», p.12; «escavo as trevas à

força de faróis», p. 14), a percorrer o tempo no seu sentido inverso («Aldeias vistas da estrada às três da madrugada», p. 18). Mais à frente, no regresso, enunciará em *Toda a viagem* que «Toda a viagem é inversão de marcha» (p. 43). Também esta inversão confirma a viagem recriada numa narrativa que faz uso de uma temporalidade própria, só possível num tempo virtual. Aliado à descrição objetiva da realidade surge frequentemente a ironia a provocar um efeito de aproximação e distanciamento, («oito órbitos por quilómetro / é muito insecto esborrachado / no para-brisas.» *IP 2.*) que realça a crítica a um país com um interior envelhecido, empobrecido, a lutar pela sobrevivência («Conto as aldeias que vêm comer à berma da estrada», *EM 551*, p. 28).

É, pois, com este pano de fundo que abre a segunda parte da “viagem”, a do regresso. Aqui, os poemas não são intitulados de forma objetiva pela designação de um qualquer troço de estrada, surgindo com um nome próprio, criado pelo seu autor. Do conjunto de poemas que constituem *Regresso*, em número de onze, faz parte *Google Maps*, cuja leitura possível se apresenta a seguir.

O poema constrói-se ao longo de quatro estrofes, em que a última assume um tom marcadamente reflexivo, de cariz filosófico. O discurso poético dirige-se a um tu que figura num espaço que à partida faz querer parecer que é desconhecido, não pertencendo a lado algum («onde quer que estejas») mas que, na realidade, exprime uma totalidade. Estabelece-se, assim, à partida, a ideia de uma onnipresença. Nenhum espaço é, pois, todo o espaço («Onde quer que estejas ... poderás mapear os pastos e os pomares»), espaço este que se poderá dominar, e que é uma possibilidade real a convite («considera»). É apresentado primeiro como bucólico, talvez idílico, pela presença da vida da natureza nomeada, rural, vivificante na referência aos pastos e aos pomares. Esta imagem idílica é, no entanto, ferida pelo esforço, pelo sacrifício de gerações anteriores em cultivá-lo («onde suaram derreados teus avós). Surge nítida a representação da natureza como um espaço de morte na referência ao «cemitério». É dada a possibilidade de se sobrevoar os pastos e os pomares, num controlo total («de ponta a ponta») ainda que remoto – talvez o controlo só possa ser total se à distância - o que é transmitido pela expressão *Zoom in zoom out*. Assim se estabelecem as ideias que geram e sustentam o poema: vida e morte, real e virtual.

Na segunda estrofe, o poder sobre o espaço, sobre a vida, consolida-se com a

enunciação do verbo Estar no futuro simples do indicativo, quando assertivamente o sujeito poético assegura, «estarás sempre com o campo» (v. 7), certeza reiterada pela presença do advérbio. É uma utopia, a terra prometida do primeiro conjunto de poemas tornada realidade, limpa, assética, perfeita, onde já não se toca o chão, o que dá a ideia de se poder ser uma entidade superior a qualquer bem terreno, convocando a ideia de divino, num espaço onde não se sujam os sapatos, ou seja, não se é contaminado pela dureza da realidade terrena.

De seguida, este ser divinizado pelas tecnologias da sociedade moderna, aquele que se aproxima e distancia da vida através do *zoom*, é abruptamente mostrado no seu leito de morte («E mesmo na hora mais extrema» v. 10), já sem poder sobre si próprio, pois está «entubado» (v. 11) num quarto branco de hospital, nos cuidados paliativos, à espera da morte. Porém, apesar da sua condição de fragilidade extrema, o domínio de um espaço de memória, possível pelo *zoom in*, efeito de aproximação, é-lhe ainda possível. Desfilam imagens de uma ruralidade agora e para sempre perdida (aliás, nunca encontrada, sugerido pela imagem da ave migradora, que sazonalmente procura o lugar da sobrevivência - «como ave migradora que passasse invisível lá no alto» (v. 17). São os sobreiros, a ponte de madeira, o lugar do sossego e do descanso («a pedra da sesta», v. 15), a macieira extraordinária («que dava as melhores maçãs», vv. 15-16), natureza alheia à presença humana, pois esta passaria invisível.

A última estrofe apresenta-se como uma conclusão de carácter genérico e intemporal ao enunciar a máxima do filósofo Protágoras, «O homem é a medida de todas as coisas», no poema apresentada de forma desconstruída pela introdução da negação, «O homem não é a medida de todas as coisas» (v.18). O advérbio introduz uma argumentação irónica, negando o homem como centro e expondo-lhe a fragilidade da sua moderna condição. Este é o homem contemporâneo, que nos traz ecos de Cesário Verde e de Álvaro de Campos. Com Campos sensacionista dialoga na procura da superação, da perfeição, do domínio do espaço e do tempo, da plenitude, acabando na vivência frustrada da negação do seu desejo, «Ah não ser eu toda a gente e toda a parte!». De Cesário, a mesma perseguição idealizada, porém inalcançável como o mostram os imperfeitos, e extenuada na exclamação, «Se eu não morresse nunca e eternamente / buscasse e conseguisse a perfeição das coisas!».

Assim, o homem que no seu leito de morte tenta num gesto de aproximação contínua a si próprio, às suas raízes identitárias («Agora, de todas as partes partido, o corpo / passa noites em claro à procura de caminhos / de regresso a mim», *EN 206*, p. 15), é apresentado como aquele que consegue medir a realidade: «O homem é aquele que mediu todas as coisas» (v.19) ainda que esta mensurabilidade seja fictícia ou aparente apenas ser verdadeira. A verdade é que a realidade para lá do domínio virtual é incomensurável e assim permanecerá, perecendo desmedida com a ausência do gesto humano.

2.4.4

Desenho de um plano

Como vivemos em constante mudança, sucedendo-se as alterações de todo o tipo de forma acelerada, a prática letiva deve do mesmo modo corresponder às novas necessidades da sociedade VUCA em que vivemos e traduzir uma nova conceção de aula cuja adaptação à realidade do momento começa no seu desenho.

Planificar é ao mesmo tempo uma atividade mental e uma atividade prática, que pressupõe raciocínio crítico, através do qual o docente opera um conjunto de ações. Estas partem do conhecimento dos referenciais curriculares⁵⁴, operacionalizando-se na planificação dos conteúdos aí definidos como essenciais, articulando domínios, conhecimentos, capacidades e atitudes. O Plano 21|23 Escola+ apresenta no Eixo 1, Ensinar e Aprender, um roteiro para a promoção de abordagens curriculares interdisciplinares.

A partir do mapeamento das aprendizagens essenciais identificam-se temas, problemas, conceitos, relações, factos, procedimentos comuns a várias disciplinas, desenvolve-se trabalho inter ou multidisciplinar, através dos domínios de autonomia curricular, ou transdisciplinar, através da criação de novas disciplinas que resultam da fusão de parte ou de todas a AE de disciplinas da matriz curricular-base.

⁵⁴ São referenciais curriculares para o ano letivo 2021/2022 os documentos curriculares:

- a. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;
- b. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- c. Aprendizagens Essenciais
- d. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

O enfoque neste tipo de abordagem disciplinar surge da necessidade de se recuperar e consolidar as aprendizagens essenciais. São seus objetivos

- *Desenvolver as competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma da informação, contribuindo para alcançar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;*
- *Promover uma construção integrada dos saberes com recurso a uma aprendizagem ativa numa perspetiva interdisciplinar.*

Um novo desafio, pois, se coloca aos professores, o de planificar de modo a que os conteúdos a trabalhar e as ações a desenvolver se conjuguem num todo equilibrado.

A planificação seja de uma aula ou de uma sequência didática torna-se mais do que nunca um processo deliberativo. O professor tem de desenhar uma didática própria que vá ao encontro das forças e fragilidades de cada aluno. Não quero com isto afirmar a necessidade de se elaborar um plano para cada um, mas tão só idealizar e concretizar um plano que acolha a diversidade de contributos vindos dos vários elementos do grupo turma. Ou seja, repensar ações estratégicas, diversificá-las e implementá-las no respeito pelo outro, ao invés de se produzir um único material, pré-formatado, para o trabalho a realizar.

Assistimos em cada início de ano letivo à reescrita de planificações anuais, adaptações feitas de planos de anos anteriores, em que as alterações se limitam a maior parte das vezes à atualização do ano letivo e do número de aulas previstas para cada período escolar. Giaccone & Baraldi (2019: 9) apontam o caráter paradoxal desta prática comum quando se pretende que uma planificação espelhe uma voz autoral transmissora de práticas pessoais e geradora de conhecimento.

La ausencia de narrativas distintas a la planificación por parte de los profesores resulta paradójica en tanto se habla, en estos últimos años especialmente, de la escritura como herramienta ineludible, propulsora de reconstrucción de experiencias y significados, de investigación sobre la práctica específicamente durante la formación inicial. Se revaloriza además como un vehículo para reconocer que los docentes tienen cosas muy importantes que decir y para valorar sus propias formas de generar conocimiento, no solo su desempeño como mediadores entre la teoría y la práctica.

Torna-se hoje mais pertinente que nunca produzir documentos que se constituam como discursos autónomos, o mais próximos possível tanto das exigências programáticas como da realidade (sempre outra) dos alunos.

As planificações não são apenas textos mas ferramentas que se vão adaptando e alterando ao longo da prática de ensino do professor. São constructos geradores de subjetividade, de valorização, respeito e compromisso com o outro, que dão conta do carácter intelectual, reflexivo, ético e lúdico do trabalho do professor (Giacone & Baraldi, 2019).

Precisa-se, então, de encarar o ato de planificar como uma escolha entre o desejável e o possível, entre um mundo que não existe e uma ordem que se desenha no momento. Escotet (2006) distingue dois tipos de planificação. Por um lado, considera uma planificação realista, cujo modelo apresenta diferentes objetivos de desenvolvimento, alcançados através da conjugação dos recursos disponíveis e pela capacidade de integração desses recursos. Neste modelo, segundo o autor, a predição e a regressão são os procedimentos mais usados, não se verificando a integração de resultados em direção a um objetivo, que, neste caso, se desdobra em várias metas. O sistema é ajustado diariamente, não havendo uma visão a longo prazo. Uma das críticas que o autor faz a este modelo tem a ver com a sua fraca plasticidade, ou seja, os processos considerados positivos podem facilmente converter-se em obstáculos ao desenvolvimento do plano. Por outro lado, apresenta e defende um modelo mais aberto e flexível, que denomina planificação utópica ou de alternativas (*planificación utópica o de alternativas convergentes a un solo parámetro*), segundo a qual o objetivo a alcançar é apenas um, mudando as vias para se chegar a ele. A planificação utópica pretende alcançar uma sociedade mais justa não tendo por base uma filosofia igualitária, senão exatamente o contrário, isto é, parte da realidade de que cada indivíduo é diferente e contribui de forma única para a sociedade. Isto significa que em termos educativos se deve respeitar a individualidade de cada aluno, deixando de se promover o ensino igual para todos.

A tarefa de planificar sessões de leitura do texto literário obriga a um conjunto de leituras e procedimentos prévios. Seja o professor que inicia a sua prática, seja

aquele que tem anos de experiência, este inicia o seu plano considerando em primeiro lugar o currículo. Román e Díez (1989 *apud* Vilar 2004) caracterizam o currículo como modelo aberto ou modelo fechado, explicitados no quadro:

Modelo aberto	Modelo fechado
Aplicação flexível do currículo oficial	Aplicação rígida do Currículo oficial
Permite a criatividade do professor	Aplicação mecânica na sala de aula
Desenvolvido em função do contexto	Obrigatório para todos os contextos
Globalizador e de mínimos	Detalhado e rígido
(re)criado pelos professores	Aplicado pelos professores
Objetivos (terminais e expressivos)	Objetivos de conduta e operativos
Centrado no processo	Centrado no resultado
Avaliação formativa	Avaliação sumativa
Paradigma cognitivo e ecológico	Paradigma conceptual
Professor reflexivo e crítico	Professor competente
Centrado no pensamento do professor	Centrado na conduta do professor
Modelo de investigação: mediacional	Modelo de investigação: processo-produto
Investigação na aula e no contexto	Investigação: laboratorial
Investigação qualitativa e etnográfica	Investigação: quantitativa e experimental
Aprendizagem significativa	Aprendizagem memorística
Modelo de aprendizagem	Modelo de ensino-aprendizagem
S → H → O → R	S → O → R ou S → R
(S- estímulo; M – mediadores; O – organismo; R – resposta)	

Quadro 12 – Modelos de Currículo

De acordo com Zabalza (1992), podem estabilizar-se quatro modelos de currículo: o académico, o tecnológico, defendido por Tyler (1949) por espelhar o conceito de currículo fechado, o Humanista, defendido por Stenhouse, e o modelo sociológico.

No que diz respeito aos modelos fechados, destaca-se o trabalho de Tyler, que defende um modelo tecnológico baseado na definição de objetivos. A conceção de um currículo tecnológico caracteriza-se por uma definição prévia de comportamentos e centra-se na figura do professor que ensina apenas o que planificou, seguindo uma escala de complexidade crescente. O seu objetivo é o de formar indivíduos competentes tecnicamente para lidar com tarefas específicas. A escola é um lugar de

demonstração de técnicas cujo treino é acompanhado e supervisionado pelo professor que as domina.

No quadro dos modelos abertos, é referência o trabalho de Stenhouse (1984). Este defende que em educação se deve atender mais aos conteúdos do que aos objetivos. Uma planificação por objetivos tem uma forte componente de avaliação quantitativa, o que contraria o paradigma da avaliação formativa. Leite (1988: 39) corrobora a crítica de Stenhouse ao modelo fechado de Tyler (1949) por o considerar incompatível

com um ensino orientado para a mudança conceptual, por se centrar em objetivos que se pretende sejam atingidos no final da unidade didática (e que funcionam como o ponto de referência para a organização do ensino e para a avaliação da aprendizagem) e, por, conseqüentemente, não contemplar explicitamente as concepções alternativas dos alunos.

Segundo o modelo aberto de Stenhouse, o trabalho da aula desenvolve-se em função do contexto e centra-se no processo, ou seja, nas ações estratégicas a desenvolver. Ao professor pede-se capacidade reflexiva e crítica.

Machado (1991), desenvolvendo a perspectiva de Stenhouse, afirma que o modelo baseado em objetivos foi ultrapassado nos currículos mais desenvolvidos, por ser inadequado ao trabalho dos professores e por dar mais peso à avaliação do ensino do que ao seu caráter e valor pedagógicos e ainda por não estimular o pensamento reflexivo e crítico do professor.

Assim, é importante que o currículo esteja desenhado de modo a poder receber contributos externos, numa perspectiva flexível, em que todos os intervenientes no processo possam encontrar espaço para a introdução de sugestões ou alterações. Um currículo aberto privilegia os processos em detrimento dos objetivos, é adaptável a diferentes circunstâncias (físicas, sociais, programáticas, de recursos) e possibilita ao professor o desenvolvimento da sua criatividade na definição e aplicação de uma didática própria, em que escolhe, de acordo com critérios pré-estabelecidos que plasman o seu pensamento, os conteúdos a trabalhar e as estratégias mais pertinentes para o desenvolvimento das competências dos alunos. O modelo aberto tem ainda a vantagem de ir ao encontro dos princípios da Filosofia para Crianças ao encarar o desenvolvimento da aula como um processo de investigação, uma vez que se

centra nos processos, meios, estratégias e atividades que funcionarão positivamente de acordo com os contextos. De acordo com este modelo, o aluno constrói a sua aprendizagem na exposição e confronto da sua interpretação do texto literário com os outros parceiros da comunidade de investigação a que pertence em determinado momento. Este princípio da comunidade de investigação permite ao professor, que se assume como um mediador, ou facilitador, conduzir a aula a partir dos *inputs* dos alunos e recolher os dados necessários à reformulação da estratégia usada ou planificar ações futuras para dar conta de problemas que surjam. Na perspetiva de Stenhouse, é importante o modo de atuar do professor, que usa a sala de aula como um espaço semelhante ao de um laboratório, no qual se desenvolvem hipóteses. Num modelo aberto promove-se a formação centrada no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, indo ao encontro do currículo de base humanista. Zabalba (1985:) refere que os currículos de base humanista se centram no aluno como critério para a seleção das atividades a implementar, procurando-se desenvolver nele a autonomia. Assim,

o bom professor é aquele que em vez de transmitir conhecimentos, cria condições para que os seus alunos tenham possibilidades de serem eles próprios a identificar, a compreender, analisar, sintetizar e avaliar aquilo que têm de aprender. Os métodos de ensino são essencialmente não diretivos, baseados na iniciativa e na experiência dos estudantes e centrados na resolução de problemas. A avaliação centra-se no processo de aprendizagem mais do que nos produtos resultantes dessa aprendizagem, uma vez que os produtos são considerados transitórios e sujeitos a alteração.

2.4.5

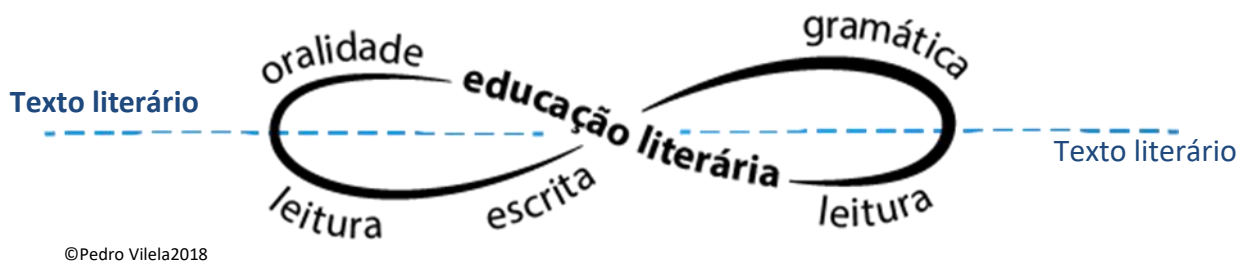
Um modelo conceptual

antes de se ter começado, já se está a recomençar
Blanchot, *O Livro por Vir*, 2018

Associamos o conceito de “modelo dinâmico” a disciplinas da área das ciências e tecnologia em que, para tornar mais fácil e atrativa a aprendizagem de matérias complexas, se recorre a modelos 3D. Este recurso a modelos preconcebidos viabilizam uma aprendizagem diferenciada, através da qual é dada a possibilidade ao aluno de se

constituir como um elemento também ele dinâmico na construção do conhecimento

Também a prática pedagógica necessita de se revestir de uma dimensão ao mesmo tempo criativa e reflexiva. O modelo que se propõe com a presente investigação faz eco do pensamento de Blanchot: a exploração “infinita” do poema, tão (in)completa quanto os níveis de leitura e análise o permitirem, um recomeço contínuo no tempo (em que o do tempo de aula se cruza com o tempo do texto, que, por sua vez, perdurará no tempo em que integrar o programa da disciplina).



O modelo concebido tenta ir ao encontro da atividade de interpretação que assenta na ideia de que o texto literário pré-existe a toda a leitura, é atravessado periodicamente por análises realizadas pela crítica que ocorre também em âmbito escolar e segue o seu caminho, reescrevendo-se nas múltiplas leituras que dele fazem ao longo do tempo. Como diria Blanchot (2018: 111) há *um sentido do dever*, sentido esse infinito. Não indo para lugar algum, *a literatura vai para si própria, para a sua essência, que é o seu desaparecimento* (Blanchot, 2018: 220), num *movimento que avança sem parar* (Blanchot, 2020: 40)

Esta ideia traduz-se no modelo pela linha tracejada que se apresenta interseccionada pelo símbolo do infinito. O texto literário, no caso um poema, vem de um espaço e de um tempo anteriores à leitura, inaudível, incolor e incorpóreo. Ao ser atravessado por aquilo a que designo como ciclo interpretativo, ganha força e corporiza-se para, terminado momentaneamente esse ciclo, prosseguir o seu curso.

No ciclo interpretativo proposto as competências da oralidade, da leitura, da gramática e da escrita vão-se conjugando em momentos ao mesmo tempo previsíveis e imprevisíveis ao longo da abordagem do texto literário cujo trabalho, num dado

momento, é dado por terminado, ou seja, quando cumprido o objetivo pré-estabelecido. É simultaneamente, um processo acabado e por acabar. Assim, o que nunca acaba de ser respondido é que é o essencial. O paradigma da interpretação é alterado, uma vez que não é eficaz perguntar-se sempre o mesmo aos textos, anulando-se o papel do professor, fazendo com que qualquer técnico pudesse fazer as perguntas e confirmar as respostas com os cenários propostos por auxiliares didáticos. Pretende-

-se que, numa perspetiva dinâmica, os alunos ditem a forma como querem abordar o texto, cujo ponto de partida será sempre o do espanto. O ponto de chegada, o possível a dado momento, deverá ser o do entendimento do poema na sua dimensão plural. A dimensão dinâmica do modelo assenta, pois, na interação aluno-aluno com base na prática das competências de leitura e de oralidade, orientada pelo professor, e na exploração multidimensional do texto poético enquanto lugar propício ao trabalho inter e transdisciplinar.

2.4.6 Planificar

Retomando o que anteriormente foi dito a propósito dos modelos de currículo, é consensual entre os teóricos os elementos que devem integrar um plano, registando-se apenas algumas, pouco significativas, diferenças de terminologia. As diferentes perspetivas de vários autores podem ser observadas no quadro seguinte.

Elementos do currículo	Tyler (1949)	Ribeiro (1990)	Damião (1994)	Zabalba (1998)	Januário (1998)	Vilar (2004)	Total de referências
Pré-requisitos			X	X	X		3
Objetivos	X	X	X	X	X	X	5
Conteúdos		X	X	X	X	X	5
Experiências de aprendizagem	X						1
Estratégias de trabalho		X	X	X	X	X	5
Tempo e espaço		X	X	X	X	X	5
Recursos		X	X	X	X	X	5
Grupos intervenientes		-----	X	X	X	-----	3

Avaliação	X	X	X	X	X	X	5
Total de elementos	3	6	8	8	6	8	

Quadro 13 – Elementos do currículo na perspetiva de vários autores
Adaptado de Évora (2018)

Em Tyler, note-se que considera Finalidades em vez de Objetivos. Também se pode considerar que Tempo e Espaço, Recursos e Grupos intervenientes poderão estar contemplados na designação Organização. Zabalba (1985) refere, para além destes, os elementos Estratégias de trabalho (onde inclui a avaliação); Tempo; Espaço; Recursos; Grupos intervenientes; Espaço para anotações. É interessante perceber como para este autor a avaliação surge como uma estratégia e não como uma finalidade. Esta assume, assim, um carácter formativo, que permite a redefinição do plano, orientando-o para os problemas que vão surgindo e que exigem uma abordagem mais direcionada. Para que tal seja possível, uma planificação não deve ser fechada, pelo contrário, deve contemplar espaços para a introdução de módulos específicos para se fazer frente às dificuldades encontradas, fazendo intervir uma engenharia didática (Dolz & Schneuwly,

Na elaboração de um plano de aula que possibilite a aplicação e o desenvolvimento do método de Lipman, Bento (2003) afirma:

Não há indicações obrigatórias quanto às formas de preparação escrita da aula. Todo o plano é adequado e útil quando possibilita um ordenamento, pleno de sentido, das reflexões do professor acerca da configuração da aula (objetivos, conteúdos, métodos e organização)

Em rigor, um plano de aula deve contemplar os elementos que permitam, em cada momento do processo de ensino e de aprendizagem, a integração coerente numa unidade didática, que ocorre num espaço e tempo determinados para uma turma específica, num determinado ano letivo. A disposição destes elementos obrigatórios deve permitir uma leitura clara. Baseando-me na experiência pessoal ao longo de várias décadas de atividade docente, a forma adotada de apresentação de um plano é em grelha, uma vez que permite uma leitura rápida e fácil. Porém, acredito que há outros modelos que de igual modo cumprem estes critérios, para além de irem ao encontro do modelo aberto mais eficazmente.

O modelo conceptual que idealizei e aqui apresento teve por base os pressupostos enunciados no programa de Português de 2015, no Programa de Filosofia

em vigor, bem como nas Aprendizagens Essenciais de ambas as disciplinas. Com a entrada em vigor do Plano Escola+ 21|23, verifica-se que não perde oportunidade, antes pelo contrário, vem ao encontro do que aí se preconiza.

Parti, numa primeira instância, da análise comparativa das cinco competências a trabalhar na disciplina de Português. Privilegiei o 9.º ano, dado que é um ano de transição para o ensino secundário, e os 10.º e 12.º anos, numa lógica de progressão entre o perfil desejado à entrada e à saída do ciclo de ensino.

	9.º	10.º	12.º
Oralidade	Intervir em debates com sistematização de informação e contributos pertinentes Argumentar para defender e/ou refutar posições, conclusões ou propostas, em situações de debate de diversos pontos de vista.	Produzir textos adequados à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical. Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas Utilizar de modo apropriado processos como retoma, resumo e explicitação no uso da palavra em contextos formais	Participar construtivamente em debates em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições. Produzir textos de opinião com propriedade vocabular e com diversificação de estruturas sintáticas.
Leitura	Identificar temas, ideias principais, pontos de vista, causas e efeitos, factos e opiniões. Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto. Expressar, de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas motivadas pelos textos lidos	Realizar leitura crítica e autónoma. Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista. Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas	Realizar leitura crítica e autónoma. Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.
Educação Literária	Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos. Debater, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista suscitados pelos textos lidos. Desenvolver um projeto de leitura que implique reflexão sobre o percurso individual enquanto leitor (obras escolhidas em contrato de leitura com o(a) professor(a)).	Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.	Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.
Escrita	Redigir textos coesos e coerentes Escrever com correção	Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas	Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos

<p>ortográfica e sintática, com vocabulário diversificado e uso correto dos sinais de pontuação.</p>	<p>de género Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual.</p>	<p>planificados.</p>
--	---	----------------------

Gramática Relacionar situações de comunicação, interlocutores e registos de língua (grau de formalidade, relação hierárquica entre os participantes, modo oral ou escrito da interação), tendo em conta os diversos atos de fala.

Quadro 14 – Português: competências 3.º ciclo e Ensino Secundário

Tendo em conta que o trabalho desenvolvido com os alunos teve por base a leitura do texto literário e a oralidade, destaco as competências da Oralidade, da Leitura e da Educação Literária. Pude constatar que há cruzamentos significativos entre os vários anos de escolaridade, particularmente a defesa fundamentada de um ponto de vista e a leitura crítica e autónoma (Oralidade e Leitura). No que diz respeito à Educação Literária, note-se a importância dada ao reconhecimento de valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.

Num momento posterior, foram analisadas as Aprendizagens Essenciais de Filosofia. Aí, lê-se na introdução:

a disciplina de Filosofia, ao colocar o aluno como aprendente ativo e responsável, contribui para que seja questionador, investigador, crítico, organizador, informado e auto-avaliativo. [...] A disciplina de Filosofia constituiu-se, assim, como uma contribuição para o desenvolvimento de competências consideradas imprescindíveis à construção de uma cidadania ativa, proporcionando aos alunos instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão e desenvolvendo o raciocínio e as capacidades da reflexão e da curiosidade científica.

Ou seja, através do exercício do pensamento reflexivo, cujo princípio está bem claro nas AE da disciplina de Português⁵⁵, o aluno é desafiado a ser questionador, cuidador de si e dos outros, respeitador da diferença e criativo.

No que diz respeito aos conteúdos da disciplina de Filosofia passíveis de

⁵⁵ *Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de **pensamento crítico**.* (AE Português 10.º ano, sublinhado meu)

serem articulados numa perspetiva de flexibilidade curricular, para mais claro entendimento apresenta-se um quadro com os módulos, temas e ações estratégicas que integram os 10.º e 11.º anos de escolaridade.

ORGANIZADOR Módulos	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ficar capaz de:	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS
<p>10.º ano</p> <p>I. ABORDAGEM INTRODUTÓRIA À FILOSOFIA E AO FILOSOFAR</p>	<p>Formas de inferência válida</p> <p>Explicitar em que consistem as conectivas proposicionais de conjunção, disjunção (inclusiva e exclusiva), condicional, bicondicional e negação.</p>	<p>Elaboração, em pares ou grupos de texto argumentativo sólido sobre temas relevantes no quotidiano, usando as formas proposicionais e as formas válidas de argumentos formais estudados (eventualmente em articulação com a disciplina de Matemática e/ou a área de Cidadania e Desenvolvimento).</p>
	<p>O discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais</p> <p>Clarificar as noções de argumento não-dedutivo, por indução, por analogia e por autoridade. Construir argumentos por indução, por analogia e por autoridade.</p>	<p>Formulação pelos alunos, individualmente ou em cooperação, de teses expressas em proposições quantificadas, condicionais, conjuntivas e disjuntivas e respetiva negação, quando possível, em comunicação oral direta ou através de meios digitais.</p>
<p>II. A AÇÃO HUMANA E OS VALORES</p> <p>A ação humana — análise e compreensão do agir</p>	<p>Formular o problema do livre-arbítrio, justificando a sua pertinência filosófica.</p>	<p>Formulação, após a introdução da noção de livre-arbítrio, individualmente ou em trabalho colaborativo, do problema do livre-arbítrio.</p>
<p>A dimensão ético-política análise e compreensão da experiência convivencial [Ética]</p>	<p>Aplicar estas posições na discussão de problemas inerentes às sociedades multiculturais.</p>	<p>Identificação justificada, individual ou colaborativamente, em textos de opinião sobre controvérsias relevantes no momento, de posições que sejam exemplo de cada uma das teses. Confrontação oral de teses e argumentos entre alunos relativamente à sua posição sobre o problema da natureza dos juízos morais ou discussão em ensaio.</p>
<p>Temas / problemas do mundo contemporâneo</p>	<p>Problemas éticos na interrupção da vida humana</p>	<p>Enunciação de posições com clareza e rigor, com possível apresentação de posições próprias.</p> <p>Mobilização com rigor de conceitos filosóficos na</p>

		formulação de teses, argumentos e contra-argumentos.
		Confrontação crítica de teses e de argumentos.
11.º ano Temas/ problemas da cultura científico-tecnológica, de arte e de religião	<ol style="list-style-type: none"> 1. A redefinição do humano pela tecnociência. 2. Problemas éticos na criação da inteligência artificial. 3. Problemas éticos e políticos do impacto da sociedade da informação no quotidiano. 7. Cuidados de saúde e prolongamento da vida. 	<p>Enunciação de posições com clareza e rigor, com possível apresentação de posições próprias.</p> <p>Confrontação crítica de teses e de argumentos.</p>

Quadro 15 - Filosofia: módulos, temas e ações estratégicas

A articulação das *Aprendizagens Essenciais* das disciplinas de Português e Filosofia com base nas quais a leitura de um poema se possa concretizar corporiza-se no plano de aula que a seguir se apresentado constituído por duas partes.

2.4.7
Plano de aula
Parte 1

Filosofia: MI (Formas de inferência válida); MII - A ação humana; A dimensão ético-política
Temas/ problemas da cultura científico-tecnológica, de arte e de religião: Problemas éticos e políticos do impacto da sociedade da informação no quotidiano.

Sumário

Leitura: leitura partilhada e silenciosa do poema *Google Maps*, de Rui Lage

Oralidade: colocação de questões ao texto

Elaboração de uma Agenda de Discussão (segundo o método de Matthew Lipman)

Discussão dos pontos da Agenda

Escrita: Ensaio sobre uma das problemáticas levantadas pelo texto

Tempo: 100 minutos

Recursos materiais: fotocópia do poema

Disposição dos alunos na sala: em círculo, quadrado ou U

Avaliação: formativa

Português / Filosofia

Leitura partilhada

(segundo o método de Lipman no programa Filosofia para Crianças)

Escrita

Português / Filosofia

Tomada de notas.

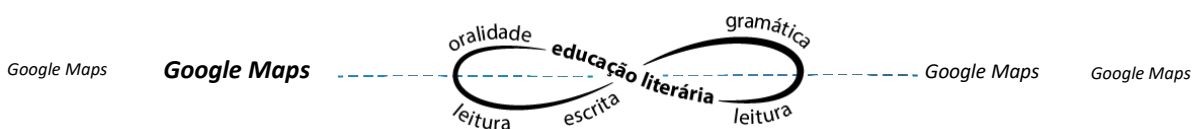
Síntese

Oralidade

Identificação justificada, individual ou colaborativamente, em textos de opinião sobre controvérsias relevantes no momento, de posições que sejam exemplo de cada uma das teses. Confrontação oral de teses e argumentos entre alunos relativamente à sua posição sobre o problema da natureza dos juízos morais [...]

Educação Literária

Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido; Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.



Escrita

Português

compreensão escrita da leitura do poema.

Filosofia

Elaboração de texto argumentativo sólido sobre temas relevantes no quotidiano; Confrontação crítica de teses e argumentos.

Gramática

Recursos expressivos (identificação e explicação do sentido)
Campos lexicais
Disposição dos versos
Modalização do discurso presente genérico

Oralidade

Português

Participar construtivamente em debates em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições. Produzir textos de opinião com propriedade vocabular e com diversificação de estruturas sintáticas.

Filosofia

Formulação pelos alunos de teses expressas em proposições quantificadas [...] em comunicação oral direta; Enunciação de posições com clareza e rigor, com possível apresentação de posições próprias.

Sumário:

Leitura: leitura partilhada e silenciosa do poema *Google Maps*, de Rui Lage

Oralidade: colocação de questões ao texto

Elaboração de uma Agenda de Discussão (segundo o método de Matthew Lipman)

Discussão dos pontos da Agenda

Escrita: compreensão escrita da leitura do poema *Google Maps*

Tempo: 100 minutos

Recursos materiais: fotocópia do poema

Disposição dos alunos na sala: em círculo, quadrado ou U

Avaliação: formativa

Desenvolvimento da aula

Leitura partilhada.

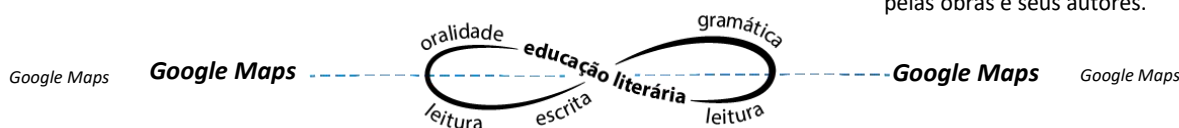
Cada aluno lê um verso até terminar o texto.
O professor orienta previamente o sentido da leitura (ponteiros do relógio, outro).

Oralidade

Elaboração da **Agenda de Discussão**
Cada aluno, de forma livre, pede a palavra e coloca em forma de questão ao grupo o que lhe suscitou interesse ou o fez pensar.
O professor regista as questões no quadro, identificando o nome do aluno que a colocou.

Educação Literária

Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido
Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto,
Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.
Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.



Escrita

Em sequência, o professor integrará uma atividade de **compreensão escrita da leitura** do poema.

Gramática

Recursos expressivos (identificação e explicação do sentido)
Campos lexicais
Disposição dos versos
Modalização do discurso presente genérico

Escrita

Tomada de notas.
Síntese das questões
• localizadas quando da elaboração da agenda
• discussão.

Oralidade

Os alunos **confirmam com o texto** as suas observações; rebatem as observações dos colegas, fundamentando com o texto; propõem alternativas para pontos de vista diferentes, fundamentadamente.

Alterações ao plano:

Fundamentação:

N

a

pri

meira parte enunciam-se os parâmetros constitutivos das Aprendizagens Essenciais (Organizador; AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes; Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos; Descritores do perfil dos alunos de ambas as disciplinas, bem como a descrição da ação do professor. Na segunda parte, apresenta-se o desenvolvimento da aula propriamente dita.

2.5

Zoom in: Os alunos leem o poema *Google Maps*

Para o trabalho com o poema de Rui Lage, consideraram-se cinco turmas. Uma turma de final do terceiro ciclo (9.º ano) e quatro do final do ensino secundário (12.º ano).

Em duas das turmas (uma de 9.º e outra de 12.º) foi posta em prática a metodologia da comunidade de inquérito, após o que cada aluno, individualmente, respondeu a um conjunto de questões sobre o poema lido. Nas restantes três turmas de 12.º ano foi apenas aplicado o questionário de compreensão escrita da leitura do texto literário sem que os alunos tivessem participado numa sessão de FpC.

As sessões práticas de discussão do poema foram registadas em suporte áudio, posteriormente transcritas. Nelas, observou-se a ocorrência das seguintes competências de raciocínio de acordo com a escala de Lipman.

Competências de Raciocínio

1. Fazer inferências a partir de premissas isoladas
2. Trabalhar com a coerência e a contradição; saber lidar com a ambiguidade
3. Formular questões
4. Compreender conexões de parte-todo e todo-parte;
5. Dar razões
6. Trabalhar com analogias
7. Levar em conta todas as considerações
8. Apresentar exemplos concretos (e contra-exemplos)
9. Construir hipóteses

Quadro 16 – Competências de raciocínio de Lipman
observadas nas produções orais dos alunos

Os questionários conheceram duas versões, levando em linha de conta não só a faixa etária dos alunos mas também os aspetos que interessavam realçar. O questionário aplicado aos alunos de 9.º ano (Anexo IV, p.99) foi pensado com base numa das linhas de força do poema, a oposição vida/morte, como objetivo de verificar a leitura inferencial (questões 1 a 3). Integrou-se uma quarta questão em que o aluno tinha de relacionar duas expressões do poema, o que permitiu observar o nível de leitura referencial realizado bem como a capacidade de correlacionar ideias aparentemente desconexas (questão 4).

O questionário aplicado aos alunos de 12.º ano (Anexo IV, p. 100) foi composto com quatro questões. A primeira pergunta permitiu verificar o tipo de leitura realizada através da proposta de uma relação de sentido entre o título do poema e os dois primeiros versos. A segunda questão implicava a identificação de informação, a sua caracterização e, por último, a explicitação da relação existente entre si. De carácter gramatical, solicitava-se na pergunta três que os alunos identificassem o recurso expressivo usado num determinado verso e era-lhes solicitado que pusessem em evidência o seu valor. Por último, na questão 4, os alunos tinham de apresentar uma interpretação para os últimos quatro versos de *Google Maps*.

No que diz respeito ao grupo de alunos do 9.º ano, senti a necessidade de realizar nova sessão, razões que se explicarão mais adiante.

2.5.1

sessão Filosofia para Crianças - 9.º ano

A sessão FpC decorreu num tempo de 50 minutos na aula de Português da turma, sob minha condução.

Os alunos que participaram na sessão de leitura e interpretação do poema de Rui Lage segundo a metodologia da comunidade de inquérito de Lipman desconheciam a forma como uma sessão de FpC se estruturava. Foi necessário, pois, esclarecê-los sobre o nível de participação do professor e o que dos alunos se esperava. Foi ainda apresentado o professor que estava encarregado de fazer o registo áudio, cuja presença se pretendia ser o menos inibidora possível.

O plano da sessão obedeceu à estrutura idealizada por Lipman, embora com a introdução de algumas alterações. O poema de Rui Lage apresenta uma reflexão marcadamente subjetiva sobre o Homem e da sua relação com o mundo físico, fechando com a inversão da máxima de Protágoras «O homem é a medida de todas as coisas». Assim, deixei em aberto o ponto relativo ao tema (ponto três), uma vez que se tratava de uma aula de Português em que os alunos interpretariam um texto poético com a aplicação adaptada de uma metodologia vinda da área da Filosofia. Por outro lado, pretendia que a discussão fluísse livremente, não condicionando os alunos a conteúdos específicos daquela disciplina. No ponto quatro, estão contemplados problemas tratados no âmbito da Filosofia, que optei por manter, visto que se encontram implicados em *Google Maps*.

Preparação de sessão

1. Organização do primeiro momento

- a. Disposição dos alunos em círculo ou em U;
- b. Distribuição do poema a cada aluno;
- c. Leitura partilhada segundo o método de Lipman (cada aluno lê uma linha);
- d. Momento de reflexão;
- e. É dada a palavra a cada membro que a solicite para expressar perante o grupo o que lhe suscitou interesse através da formulação de uma pergunta;
- f. Registo no quadro de cada uma das perguntas com a identificação do aluno que a proferiu;
- g. Organização das questões por temas.
- h. Elaboração da Agenda de discussão;
- i. Seleção das áreas temáticas a desenvolver.

2. Poema: *Google Maps*, de Rui Lage

3. Tema(s): [...]

4. Problemas colocados:

- O homem tem poder de decisão sobre o modo como vive?
- Quais as consequências da utilização de aplicações digitais na vida do homem?
- Como é que o espaço está representado no poema?
- Qual a relação do sujeito poético com os espaços retratados no poema?

- Como interpretar a premissa «O homem não é a medida de todas as coisas»?

5. Conceitos subjacentes ao poema

- Tempo
- Espaço físico e espaço virtual
- Homem

6. Plano de discussão

- [...]

A sessão registou três momentos distintos. Num primeiro momento (anexo VI, linhas 1 a 83), os alunos fizeram a leitura partilhada, seguida de uma leitura silenciosa, após o que colocaram questões suscitadas pela leitura. Estas questões foram registadas no quadro pela professora, tendo sido necessário por vezes a confirmação do raciocínio do aluno. Num segundo momento (Anexo VI, linhas 84 a 147), elaborou-se a Agenda de Discussão. Em conjunto, os alunos agruparam questões que lhes pareceram fazer parte de um mesmo tema, definiram os temas e selecionaram aqueles que tinham interesse em desenvolver. Concretizada a parte inicial da sessão, a discussão realizada a partir da Agenda previamente elaborada constituiu o terceiro momento (Anexo VI, linhas 84 a 490).

As três partes em que a sessão se dividiu serão analisadas separadamente.

2.5.1.1

Leitura do poema e questionamento

Após as leituras, a partilhada e a silenciosa, os alunos são levados a porem em ação as competências de raciocínio de Lipman, nomeadamente a da formulação de questões e a da colocação de hipóteses.

Apesar de a turma em questão ter confiança com a professora, uma vez que os alunos que a constituíam tinham sido na sua grande maioria seus alunos ao longo do terceiro ciclo e de a participação espontânea ter sido sempre encorajada, notou-se alguma inibição quando se deu início ao momento da colocação de perguntas. Na verdade, não integra a prática dos alunos e do professor o confronto *sem rede* entre aluno e texto. O trabalho de interpretação inicia-se habitualmente com questões colocadas pelo professor, que vai orientando a discussão, dando sugestões e fazendo as correções necessárias, para que os alunos não se desviem da leitura que fazem do texto.

Assim, foi necessário reforçar o papel que o professor desempenharia naquela aula, para que os alunos se sentissem mais à vontade para colocar sem receios ao grande grupo o que haviam observado no poema.

P – Eu não estou aqui, **não faço juízos de valor** [.....] têm o texto e têm

de fazer perguntas ao texto [...] alguma coisa que vos suscite o interesse, alguma dificuldade nalguma expressão, começamos por aí

(Anexo III FpC9-recorte 1, p. 1, ll. 1-3)

A reiteração da não formulação de juízos de valor é essencial numa sessão de discussão aberta, pois os alunos não deverão ter medo de apresentar o seu ponto de vista e de o verem validado ou invalidado pelos seus pares. Trata-se de uma comunidade de inquérito em que os papéis do aluno e do professor se encontram invertidos e em que para se chegar a uma conclusão é necessário errar-se, erro este no sentido em que do confronto de pontos de vista uns serão postos de lado por não contribuírem para a solução, neste caso para uma interpretação pertinente.

Inicialmente, os alunos não entenderam a forma como deveriam abordar o texto.

P – Queres fazer uma pergunta sobre essa parte do texto?

Af1 – Acho que ...

P – Colocar isto em forma de pergunta?

Af1– Acho que, anh ok, ok [...] Como assim, *stora*, não sei.

(Anexo III FpC9-recorte 2, p. 1, ll. 7-8)

Foi então necessário ajustar a forma de abordagem, com a integração da possibilidade de se apresentarem enunciados declarativos.

P – Então repete aquilo que tu ias...

Af1 - O que me chamou mais a atenção foi “quando, entubado, olhares em volta e não vires senão as paredes nevadas”.

(Anexo III FpC9-recorte 3, p. 1, ll. 11-13)

A elaboração do raciocínio em forma de pergunta surge rapidamente, a partir do momento em que um aluno o estrutura dessa forma.

P – Podes fazer uma pergunta, transformar essa frase numa pergunta?

Af2– Será que estes versos têm a ver com as memórias?

(Anexo III FpC9-recorte 4, p. 1, ll. 16-17)

Pode verificar-se que daí em diante a estrutura interrogativa «será que» é a mais usada pelos alunos, agora mais confiantes ao suportar as suas intervenções num modelo implicitamente validado pelo professor (Anexo P, ll. 27; 34; 37; 45; 58; 67; 75; 78; 80).

A iniciativa de colocar questões surgidas a partir da leitura do poema parte das raparigas, como se pode ver pelos dados indicados em baixo

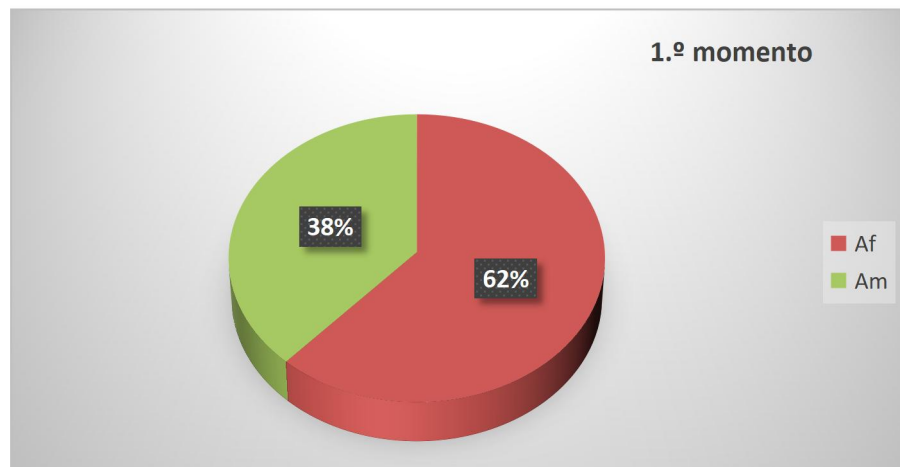


Gráfico 16 – 9.º ano Distribuição das intervenções por género

A leitura do texto suscitou as seguintes questões.

1. quando, entubado...
2. Será que esses versos têm a ver com as memórias?»
3. O poema fala do futuro?
4. Será que há uma comparação entre o passado e o presente?
5. Será que o poema quer dizer que antes se podia ir a pé ver o sítio e agora podemos usar o *google maps*?
6. Será que o poema está a falar do que poderíamos ter feito no passado?
7. O homem tem mal naquilo que faz? Perde-se no mundo virtual?
8. Será que as coisas morrem desmedidas?
9. Será que o autor não tem capacidades físicas para ir aos lugares em questão?
10. Será que o autor devia ter pensado antes de agir?
11. Será que o sujeito poético se está a referir à vida antes e depois da morte?
12. Será que o poema nos está a alertar de [para] algo?

2.5.1.2

Elaboração da Agenda de Discussão

Para a elaboração da Agenda de Discussão os alunos têm de refletir sobre as questões colocadas na primeira parte da sessão e proceder a associações, de modo a formarem conjuntos por áreas temáticas. Esta atividade relaciona-se diretamente com a competência de raciocínio de Lipman no que diz respeito ao trabalho com analogias, à interpretação de enunciados a partir do raciocínio inferencial e à classificação e

categorização.

Na fase de agrupamento de questões não foi tida em conta a primeira observação, «quando, entubado...», uma vez que foi posteriormente reformulada na pergunta «Será que esses versos têm a ver com as memórias».

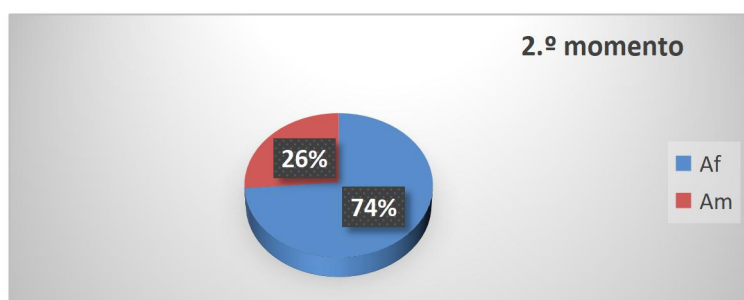
Surgiram então três temas para possível desenvolvimento posterior.

Questões seleccionadas e agrupadas	Tema
«Será que esses versos têm a ver com as memórias?» (q. 1) «O poema fala do futuro?» (q. 2) «Será que há uma comparação entre o passado e o presente» (q. 3) Será que o poema nos está a alertar de [para] algo? (q.12) «Será que o sujeito poético se está a referir à vida antes e depois da morte» (q. 11)	Tempo (tema 1)
«Será que as coisas morrem desmedidas?» (q. 8) «Será que o autor não tem capacidades físicas para ir aos lugares em questão?» (q. 9)	Morte (tema 2)
«Será que o autor devia ter pensado antes de agir?» «Será que o poema nos está a alertar de [para] algo?» «O homem tem mal naquilo que faz? Perde-se no mundo virtual?»	Experiências pessoais (tema 3)

Quadro 18 – 9.º ano Construção da Agenda de Discussão II

O tema 2 foi unanimemente rejeitado pela comunidade de inquérito, pelo que a discussão se realizaria em torno dos temas 1, *Tempo*, e 3, *Experiências pessoais*.

Para a elaboração da Agenda contribuíram de forma mais significativa as raparigas.



2.5.1.3 Discussão

Numa sessão de FpC o momento em que se podem verificar com mais rigor o uso das competências de raciocínio é o da discussão dos temas seleccionados da Agenda, pois é aí que se podem observar a quantidade de intervenções de um aluno, além da sua qualidade. Novamente se verifica que as raparigas intervêm com mais frequência.

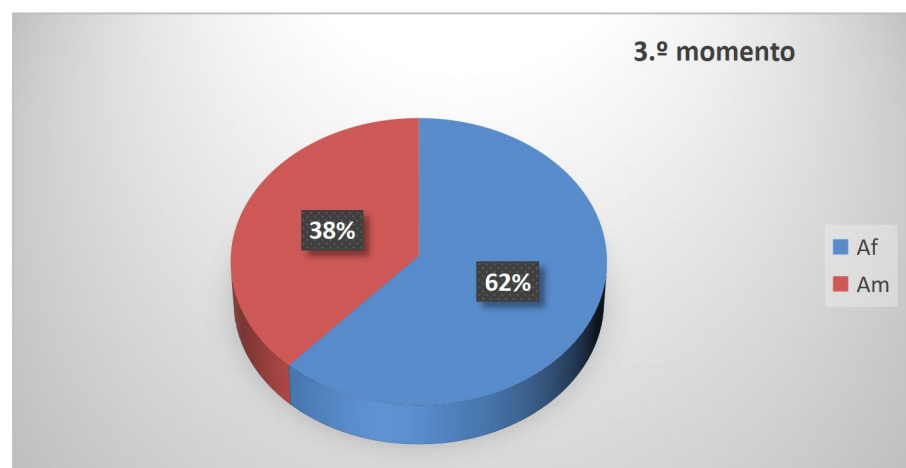


Gráfico 18 – distribuição das intervenções por género

Com a turma de 9.º ano, destacaram-se dois momentos distintos. Um de exploração da questão inicial, «Será que estes versos têm a ver com as memórias», e outro de reflexão sobre a última estrofe do poema, que não foi abordada por nenhum aluno na fase anterior.

A discussão centrou-se, pois, na questão inicial, que os alunos identificaram como o tema *Tempo*, dando origem à integração de outros assuntos que surgiram por associação livre.

Nesta fase, houve novamente a necessidade de deixar claro que as intervenções dos alunos não seriam consideradas certas ou erradas.

Será que estes versos têm a ver com as memórias? [.....] Torno-vos a dizer, não há certo nem errado, quero é ouvir o que vocês têm

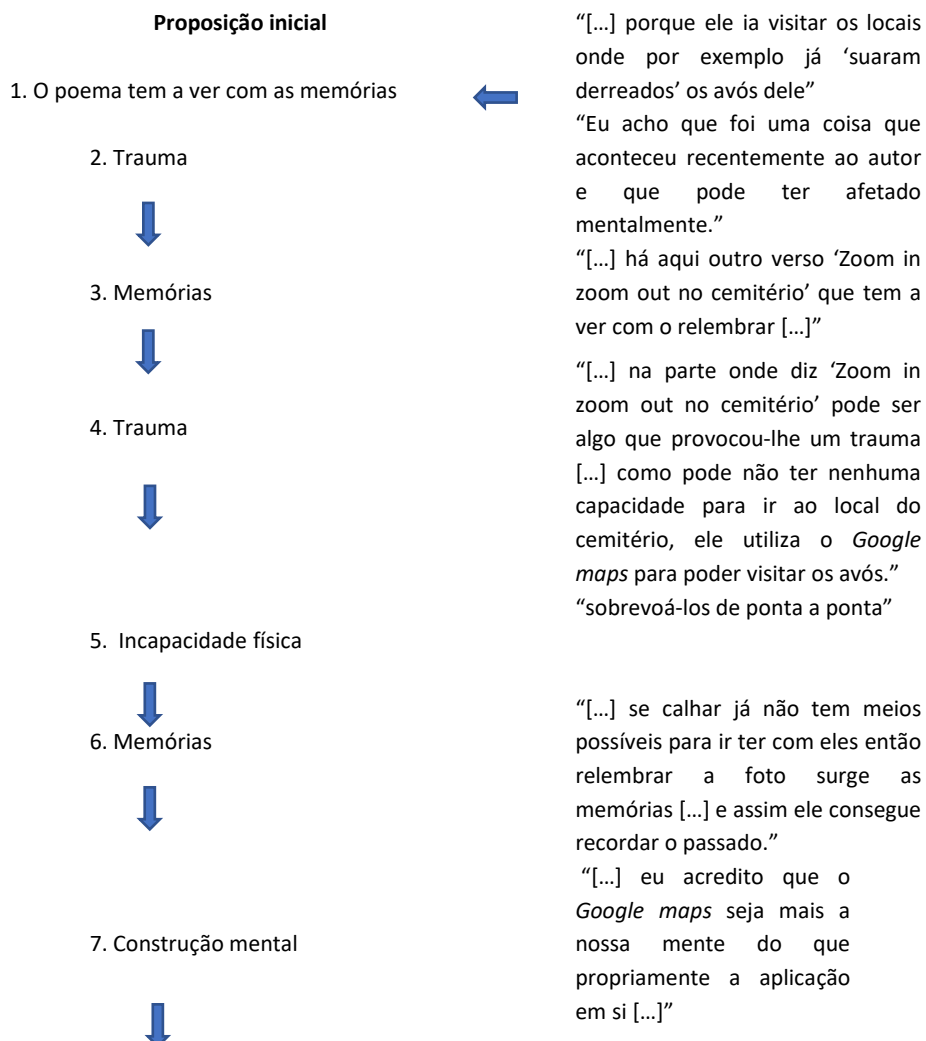
para dizer de forma livre.

(Anexo III FpC9-recorte 5, ll. 151-152)

2.5.1.4 Desenvolvimento temático

Partindo da importância das memórias no poema, iniciou-se a discussão. Para análise, toma-se a parte compreendida entre as linhas 148 a 342, uma vez que corresponde à interpretação da questão selecionada pelos alunos.

Desenvolvimento temático



8. Vantagens do uso da aplicação
(questão induzida pela professora)



[9. Impossibilidade de deslocação]
retoma feita pela professora



10. Memórias



11. Morte



12. Incapacidade física



13. Construção mental



14. Relação entre o sujeito poético e a
ave migradora
(questão colocada pela professora)



15. Síntese

“[...] às vezes por não termos meios, não conseguimos viver as coisas que já se passaram através do presente e com esta aplicação poderemos reviver as coisas que já aconteceram.”

“[...] ele através disto consegue ligar-se às coisas boas que lhe aconteceram ao longo da sua vida.”

Ideias associadas: sofrimento; recordação de tempos felizes possibilitada pela app

“[...] se calhar recordou os sonhos em que se calhar ele dormia mais descansado [...]”

“[...] o sujeito poético se calhar como estava na hora mais extrema, deve se calhar ter morrido e como queria passar da morte ficou invisível lá no alto [...]”

“[...] se calhar já não tem capacidade de continuar aqui neste mundo e então parte lá para cima [...]”

“

“[...] acho que é a mente dele que está a recordar as memórias.”

“Foi basicamente o que eu e a Af2 dissemos [...] o sujeito poético passa muito tempo na terra, mas depois como já não há condições para ele, ele tem que morrer [...]”

“Acho que tem a ver com o facto de ele através da mente conseguir procurar os sítios ou os sonhos ou as memórias mais importantes para ele que se lhe tiveram mais significado na vida dele.” (ll. 340-342)

A interpretação da questão do tempo no poema de Rui Lage prendeu-se essencialmente com a interpretação da expressão «suaram derreados os teus avós», levando a que se associassem as memórias, explicação que se apresentou como plausível por parte de quem a formulou.

porque ele ia visitar os locais onde por exemplo já “suaram derreados” os avós dele.

(Anexo III FpC9-recorte 6, ll. 153-154)

porque não só fala que os avós já lá estiveram ou seja, já não estão.

(Anexo III FpC9-recorte 7, ll. 162-163)

As razões apresentadas são de dois níveis inferenciais diferentes. No recorte 6 consolida-se uma proposição com recurso à relação de partes do poema, ao passo que no recorte 7 o aluno fez uso de um raciocínio lógico assente na relação de causa-consequência.

Outra das explicações avançadas para sustentar da memória a ideia central como central no poema, embora de formulação pouco clara, surge numa associação inesperada por correlação com a expressão *zoom in zoom out*. Este raciocínio, que participa da discussão numa fase ainda inicial, revela que o aluno leu o poema à luz das relações realizadas entre o título e as várias referências à tecnologia.

Eu queria comentar o que o Am3 disse, eu concordo com o que o Am3 disse e também há aqui outro verso “Zoom in, zoom out no cemitério” que tem a ver com o lembrar também que como a pergunta diz as memórias que passou se calhar com os avós e assim.

(Anexo III FpC9-recorte 8, ll. 171-174)

Associada à questão da memória surge outra, a da impossibilidade física de um indivíduo se deslocar e, por essa razão, ter de usar uma aplicação como a do *Google Maps* para visitar espaços que lhe estão vedados.

eu discordo duma parte porque mesmo na parte onde diz “Zoom in zoom out no cemitério” anh pode ser algo que provocou-lhe [...] um trauma de perder alguém pode ser recentemente *atãõ* ele vai, como pode não ter nenhuma capacidade para ir ao local do cemitério, ele

utiliza o *Google maps* para poder ir visitar, os avós.

(Anexo III FpC9-recorte 9, ll. 171-174)

Aqui, a introdução da ideia de trauma é um assunto paralelo, não presente no texto, mas que o aluno usa, de acordo com o seu conhecimento, como argumento para justificar a incapacidade do indivíduo referido no poema.

No desenvolvimento da discussão apresentam-se várias possibilidades para a referência à aplicação:

- forma de se poder visitar familiares quando se está incapacitado (Anexo PFpC9, ll. 200-202);
- auxílio para se viajar no tempo e no espaço (Anexo III FpC9, ll. 244-245)
- recordação de um tempo passado (Anexo III FpC9, ll. 213-215)
- construção mental (Anexo III FpC9, ll. 218-221;)

Af2 defende que a aplicação está no poema não como uma referência real, mas como uma analogia a uma construção mental, propondo, para sustentação da ideia, ainda que com alguma hesitação, os versos 7 a 9.

Aqui se calhar anh «estarás sempre com o campo, E sem tocares o chão sem sujares os sapatos”.

(Anexo III FpC9-recorte 10, ll. 227-228)

Retomando a questão anteriormente levantada pelos alunos sobre a impossibilidade de deslocação do indivíduo, introduzi o desafio de se explicar a expressão «e mesmo na hora mais extrema». O desafio colocado prendeu-se diretamente com a capacidade de se colocarem hipóteses de interpretação de um texto. Surgiram as seguintes propostas:

Pode ser uma hora em que o autor esteja a sentir muita dor ou alguém esteja sentir dor.

(Anexo III FpC9-recorte 11, l. 249)

Eu acho que isso tem a ver e mesmo “e na hora mais extrema” tem a ver com os momentos antes da morte porque fala «quando entubado».

(Anexo III FpC9-recorte 12, l. 255)

Anh é um bocado como o que a Af4 disse, eu acho que é um dos momentos mais pode ser um dos momentos mais difíceis da vida do autor e ele através disto consegue ligar-se às coisas boas que lhe aconteceram ao longo da sua vida.

(Anexo III FpC9-recorte 13, ll. 258-260)

Procedi de igual forma relativamente ao uso de um recurso expressivo. Até ao momento não tinha surgido de forma explícita na discussão a interpretação da comparação presente no verso 17, «como ave migradora que passasse invisível lá no alto» e interessava-me perceber por um lado se os alunos a identificavam corretamente e ainda se conseguiriam apreciar o seu valor expressivo, tendo para tal de exercitar o pensamento crítico e criativo.

P – Há uma comparação aqui no poema que eu queria que vocês observassem. Alguém a pode dizer?

(Anexo III FpC9-recorte 14, ll. 274-275)

Am4 identificou a comparação de forma imprecisa, integrando incorretamente um elemento, as maçãs, e fazendo o reconhecimento de forma hesitante.

as melhores maçãs, como ave migradora que passasse invisível lá no alto” é essa a comparação, **acho eu**.

(Anexo III FpC9-recorte 15, ll. 276-277)

Esclarecido o equívoco, surgem algumas explicações para associação entre o indivíduo entubado e uma ave migradora:

i

Af1 – Eu acho que o sujeito poético **se calhar** como estava na hora mais extrema, deve **se calhar** ter morrido, e como queria passar a [...] da morte anh ficou invisível com as outras pessoas lá em cima.

(Anexo III FpC9-recorte 16, ll. 289-291)

ii

se calhar já não tem capacidade de continuar aqui neste mundo e então parte lá para cima, e então... E então parte lá para cima, morre, pronto.

(Anexo III FpC9-recorte 11, ll. 319-320 e 322)

Se o reconhecimento da comparação se apresenta como uma tarefa simples, que não obriga a uma leitura complexa, já clarificar o seu valor, ou seja a pertinência da associação entre dois elementos díspares, o ser humano e uma ave, convoca os alunos

para uma leitura feita a um nível mais profundo, tendo estes de ler nas entrelinhas do poema, de fazer intervir o conhecimento acerca de aves migradoras e, por fim, avançar com uma interpretação que faça sentido, que tenha o seu espaço no poema.

Face às hesitações verificadas em i e ii no uso recorrente da expressão assinalada, para além da falta de clareza na enunciação da ideia de invisibilidade face à morte, foi necessário recorrer a uma definição de ave migradora. Surpreendentemente, a primeira definição caracteriza-se por um grau elevado de imprecisão.

É uma ave que passa rápido, que vai-se embora [...]rapidamente ⁵⁶

(Anexo III FpC9-recorte 12, l. 296)

Af3, Af1 e Am1 apresentam definições mais consistentes, embora ainda com um nível de rigor baixo.

Af3 -*Stora*, normalmente estas aves escolhem anh os sítios que estão mais adequados ao seu à sua vida, ou seja, ele a comparar ave migradora pode significar que ele queria voar para os sítios onde ele se sentia mais confortável.

(Anexo III FpC9-recorte 13, ll. 301-303)

Af1 – Eu queria dizer que se calhar ave migradora é uma ave que passa muito tempo no sítio mas depois tem que ir embora, por já não haver condições suficientes, para essa ave.

(Anexo III FpC9-recorte 14, ll. 312-314)

Am1 – *Atão* as aves migradoras ficam um certo tempo num sítio mas estão em estão constantemente em mudanças.

(Anexo III FpC9-recorte 15, ll. 325-326)

A partilha das várias definições revelou-se insuficiente para a interpretação da expressividade da comparação, pelo que tive de formular uma questão mais direta recorrendo à identificação de uma causa.

P – Questão: Porque é que o sujeito poético é associado a uma ave migradora? Pensem e proponham.

(Anexo III FpC9-recorte 16, ll.327-328)

⁵⁶ O conceito de migração é abordado no 8.º ano de escolaridade na disciplina de Ciências Naturais.

A formulação da questão nestes termos provocou o desenvolvimento da interpretação de algo que no poema é a chave para o seu entendimento, tendo surgido novas observações e ainda a relação de várias ideias que poderiam contribuir para o esclarecimento do que tinha sido anteriormente solicitado.

tão, porque o sujeito poético consegue, entre aspas, voar através do *Google maps*, porque ele consegue ir apenas com o rato do computador a qualquer sítio do mundo.

(Anexo III FpC9-recorte 17, ll.329-331)

Eu discordo com a afirmação do Am1 porque acho que isto não é mesmo o *google maps*, acho que é a mente dele que está a recordar as memórias.

(Anexo III FpC9-recorte 18, ll.332-333)

Acho que tem a ver com o facto de ele através de da mente conseguir anh procurar os sítios ou os sonhos ou as memórias mais importantes para ele que se lhe tiveram mais significado na vida dele.

(Anexo III FpC9-recorte 19, ll. 340-342)

2.5.1.5 Reflexão sobre a última estrofe

A última estrofe apresenta uma mudança no poema. Introduce proposições de carácter filosófico com a inversão da máxima de Protágoras, *o Homem é a medida de todas as coisas*, e altera o discurso das estrofes anteriores. Não me surpreendeu que alunos do 9.º ano não lhe tivessem dado atenção, tendo elaborado a Agenda de Discussão como se o poema terminasse no verso 17.

Os alunos identificaram com facilidade a parte ignorada do poema e perante a questão direta (Anexo PFpC9, ll. 353-355) avançaram com hipóteses que considero bastante interessantes para a sua faixa etária. Realçaram as ideias «o homem não é a medida de todas as coisas, o homem é aquele que mediu todas as coisas» (Vv.18-19), e «as coisas morrem desmedidas» (V. 21).

Relativamente aos dois primeiros versos, Am4 referiu a função do homem enquanto ser construtor, como alguém que ergue algo à sua medida e sobre o que tem total domínio.

eu acho que estes dois versos significam que o homem já tinha os bens, já tinha os materiais iniciais e com esses materiais é que construiu as coisas para ele poder medir e fazer o que ele quisesse.

(Anexo III FpC9-recorte 20, ll. 340-342)

Af3 vê neste homem também um ser criador, embora apresente a ideia próxima de uma leitura metafísica.

eu acho que como foi o homem que criou à partida todas as coisas e foi ele que viveu

(Anexo III FpC9-recorte 21, ll. 360-361)

É muito interessante observar que esta questão, ignorada durante grande parte da sessão, foi a que mais contraditório levantou, tendo os alunos avançado com raciocínios estruturados e claros. É o caso da intervenção de Am1, que afirma discordar de Am4

porque ele 'tá a referir como se fosse a sobrevivência, como se fossem as primeiras pessoas do mundo e acho que não é o sentido do autor dizer isso.

(Anexo III FpC9-recorte 22, ll. 365-367)

O aluno propõe a seguinte leitura para a última estrofe:

Acho que ele quer dizer que o homem há uns anos que começou a entender as coisas, que não é tudo à medida dele mas ele, mas o homem conseguiu de certa forma entender tudo sobre o mundo

(Anexo III FpC9-recorte 23, ll. 369-371)

Ligada à problemática do homem ser ou não ser a medida das coisas, surgiu de forma natural a discussão sobre as coisas morrerem desmedidas.

Af2 interpreta o último verso realçando o esquecimento a que as gerações vindouras votam as antecessoras, sendo a perda de valor uma consequência. Também aqui se pode observar a expressão desinibida de uma opinião contrária. Af4 manifesta curiosidade provocada pela expressão, que interpreta ligando o esquecimento das ações de um indivíduo com o seu falecimento. Esta assunção não é verdadeira, mas não foi possível o seu desenvolvimento, pois isso levaria o debate para campos que não o da interpretação do texto literário.

“as coisas morrem desmedidas». Eu discordo, pois acho que este verso

fala mais sobre quando alguma coisa morre, entre aspas, com o passar do tempo ela é esquecida e é aí que volta a ser desmedida e por outra pessoa a medir.

(Anexo III FpC9-recorte 24, ll. 386-388)

2.5.1.6

Interações aluno-aluno

O facto de os alunos da turma de 9.º ano constituírem um grupo que se formou no início da escolaridade obrigatória leva a que as interações sejam em número considerável e que surjam de forma espontânea. Regista-se um total de catorze interações, que se caracterizam por relevarem finalidades diferentes:

- de continuidade de uma ideia, em que o locutor desenvolve o raciocínio do colega e apresenta um esclarecimento ou uma posição própria;

Eu queria comentar o que o Am3 disse, **eu concordo** com o que o Am3 disse **e também há aqui outro verso** “Zoom in, zoom out no cemitério” que tem a ver com o lembrar também que como a pergunta diz as memórias que passou se calhar com os avós e assim.

(Anexo III FpC9-recorte 25, ll. 171-174)

Am4 – Eu acho que... **concordo** com a Af3 e **queria adicionar mais uma coisa** [...]

(Anexo III FpC9-recorte 26, l.454)

Af2 – Sim, **acerca daquilo do que a Af1** disse se calhar já não tem capacidade de continuar aqui neste mundo e então parte lá para cima, e então...

(Anexo III FpC9-recorte 27, ll. 319-320)

- de manifestação de uma posição reveladora de implicações diferentes de uma mesma assunção;

Não, continuas tu, ah, ok. Por uma parte eu **concordo** com esta pergunta, com o que o Am3 disse, **mas também discordo**. Eu acho que foi uma coisa que aconteceu anh recentemente ao autor e que pode ter afetado [...] mentalmente.

(Anexo III FpC9-recorte 28, ll. 167-169)

- de confirmação do dito

[...] acerca daquilo que a Af4 estava a dizer: no primeiro verso onde diz «onde quer que estejas, considera, poderás» porque **como a Af4 disse** se calhar ele não pensou tanto então não agiu e eu acho que aquela f

aquela pergunta pode-se ligar ao primeiro verso.

(Anexo III FpC9-recorte 29, ll. 481-484)

Concordo com aquilo que o Am4 referiu acerca de utilizar o *google maps* para poder chegar, por exemplo ir à casa dos avós

(Anexo III FpC9-recorte 30, ll. 211-212)

Anh é um bocado como o que a Af4 disse, eu acho que é um dos momentos mais pode ser um dos momentos mais difíceis da vida do autor

Anexo III FpC9-recorte 31, ll. 258-259)

Af1– **Foi basicamente o que eu e a Af2 dissemos** que é anh [...] o sujeito poético passa muito tempo na terra, mas depois como já não há condições para ele, ele tem que morrer e [...] pronto.

Anexo III FpC9-recorte 32, ll. 336-338)

- de discordância fundamentada

[...] eu **discordo** duma parte **porque** mesmo **na parte onde diz** “Zoom in zoom out no cemitério” anh pode ser algo que provocou-lhe um anh normalmente as pessoas passam um tempo com o trauma e o trauma pode ser uma coisa recente

Anexo III FpC9-recorte 31, ll. 178-181)

Am2 – **Eu discordo com a afirmação do Am1** porque acho que isto não é mesmo o *google maps*, acho que é a mente dele que está a recordar as memórias.

(Anexo III FpC9-recorte 32, ll. 332-333)

Am1 – **Eu discordo com a opinião do Am4** porque ele ‘tá a referir como se fosse a sobrevivência, como se fossem as primeiras pessoas do mundo e acho que não é o sentido do autor dizer isso.

Anexo III FpC9-recorte 33, ll. 365-367)

Am4 – **Eu discordo com a Af2 e eu acho que** este verso fala sobre [...] Eu discordo, pois acho que este verso fala mais sobre quando alguma coisa morre, entre aspas, com o passar do tempo ela é esquecida e é aí que volta a ser desmedida e por outra pessoa a medir.

Anexo III FpC9-recorte 34, ll. 384)

Por último, verifica-se uma enunciação mais informal a ocorrer na interação entre Am6 e Af1, com o locutor masculino a tentar uma abordagem mais espirituosa, sem sucesso.

[...] alguém me quer ajudar? (risos)

Anexo III FpC9-recorte 35, l. 309)

Eu queria dizer outra coisa e não ajudar o Am6 (risos).

Anexo III FpC9-recorte 36, l. 310)

2.5.1.7

Competências de raciocínio observadas

Numa sessão de FpC a elaboração da Agenda e a sua discussão são os momentos em que intervêm de forma mais evidente o pensamento crítico. No quadro abaixo, listam-se as competências de raciocínio observadas na sessão com os alunos de 9.º ano.

Listagem de competências de raciocínio em ação

1. Fazer inferências a partir de premissas isoladas;	X
2. Padronizar frases da linguagem comum;	X
3. Fazer inferências a partir de premissas duplas;	----
4. Usar a lógica;	X
5. Trabalhar com a coerência e a contradição;	----
6. Saber lidar com a ambiguidade;	----
7. Formular questões;	X
8. Compreender conexões de parte-todo e todo-parte;	----
9. Dar razões;	X
10. Identificar suposições subjacentes;	X
11. Trabalhar com analogias;	----
12. Formular relações de causa-efeito;	X
13. Desenvolver conceitos;	X
14. Generalizar;	X
15. Fazer inferências de silogismos hipotéticos;	----
16. Habilidade em reconhecer e evitar – ou utilizar conscientemente – a imprecisão;	X
17. Levar em conta todas as considerações;	X
18. Reconhecer a interdependência de fins e meios;	X
19. Saber como lidar com «falácias informais»;	----
20. Operacionalizar conceitos;	X
21. Definir termos;	----
22. Identificar e usar critérios;	----
23. Apresentar exemplos concretos (e contra-exemplos);	X
24. Construir hipóteses;	X
25. Contextualizar;	X
26. Antecipar, prever e estimar consequências;	----
27. Classificar e categorizar.	X

Quadro 20 – Competências de raciocínio baseadas em Lipman

2.5.1.8

Compreensão escrita da leitura

O questionário aplicado realizou-se imediatamente após a sessão de FpC. Como referido anteriormente, pretendia observar a competência de leitura no que diz respeito à distinção de variações de sentido (objetivo das questões 1 a 3) e verificar, numa

atividade de raciocínio mais complexa, que relação de sentido os alunos estabeleceriam entre as expressões «poderás sempre mapear os espaços» e «Estarás sempre com o campo».

Verifica-se que as respostas às questões 1 a 3 se centram em 5 aspetos: elementos da natureza (com a referência aos pastos, pomares, sobreiros, macieiras, ponte de madeira e à pedra da sesta), ações do homem (na referência aos verbos «contemplar», «sobrevolar», «tocar», «sujar», «ver»), gerações anteriores (na citação dos versos que referem os avós e na associação ao trabalho e ao cemitério onde repousam), ambiente hospitalar (referência aos quatro primeiros versos da terceira estrofe), e, por último, a reflexão filosófica. Como se pode ver nos gráficos a seguir apresentados, estes cinco aspetos coexistem com alteração de frequência nas respostas às três questões.

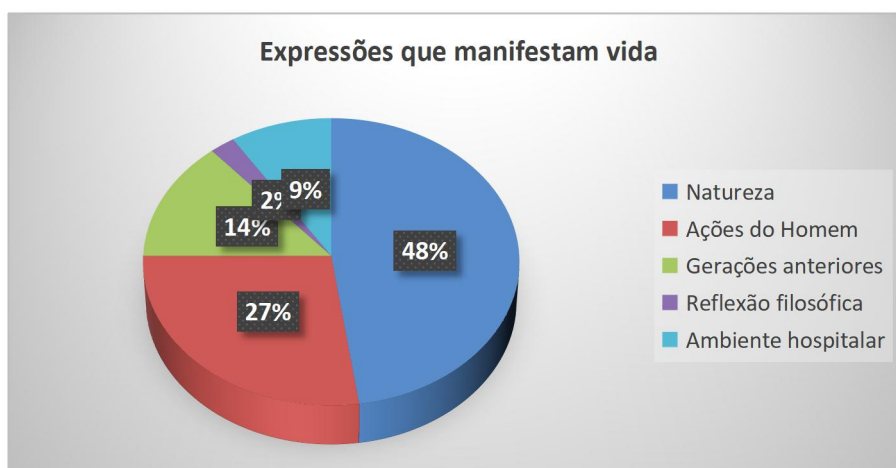


Gráfico 19 – FpC9ESC_ Questão 1

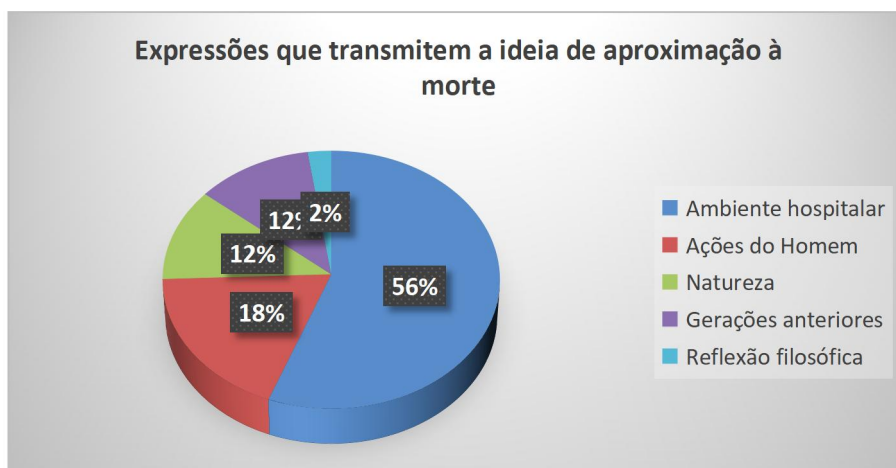


Gráfico 20 – FpC9ESC_ Questão 2

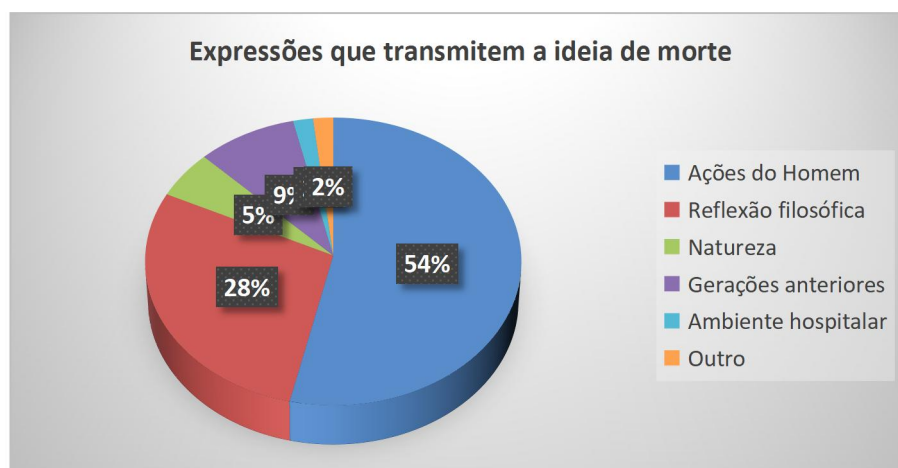


Gráfico 21– FpC9ESC_ Questão 3

Relativamente à capacidade de relacionar ideias, verifica-se que uma percentagem significativa de alunos consegue estabelecer algum tipo de relação entre a expressão «poderás mapear os pastos e os pomares» e «Estarás sempre com o campo», notando-se uma convergência de interpretações.

Aqui, é significativo que 61% das relações estabelecidas tenham a ver com a ideia das memórias, ideia notada reiteradamente durante a sessão FpC. Com menor expressão, mas ainda assim de relevar, estão as ideias de deslocação virtual no espaço por impossibilidade física, de conforto e de vida após a morte. 4% dos alunos não estabelecem nenhum tipo de relação entre os versos.

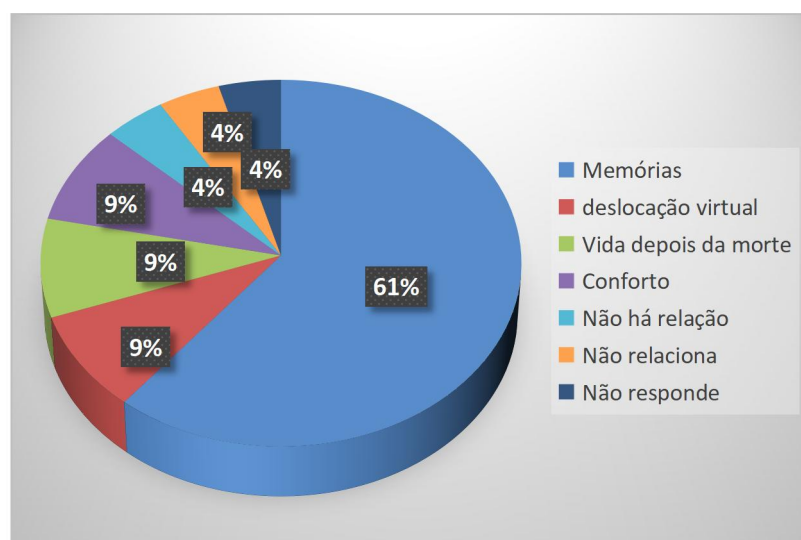


Gráfico 22 – Relação entre versos

Sessão Filosofia para Crianças – 12.º ano

A interpretação do poema *Google Maps* com os alunos do 12.º ano obedeceu a uma organização idêntica à da sessão com os alunos do 9.º ano. No entanto, e tendo em conta que os alunos à saída da escolaridade obrigatória já têm adquiridos uma série de conhecimentos e competências, nomeadamente na área da Filosofia, elaborei um plano de sessão do qual consta um tema previsto no programa da disciplina, assim como os problemas e conceitos a colocar.

Preparação de sessão**7. Organização do primeiro momento**

- a. Disposição dos alunos em círculo ou em U;
- b. Distribuição do poema a cada aluno;
- c. Leitura partilhada segundo o método de Lipman (cada aluno lê uma linha);
- d. Momento de reflexão;
- e. É dada a palavra a cada membro que a solicite para expressar perante o grupo o que lhe suscitou interesse através da formulação de uma pergunta;
- f. Registo no quadro de cada uma das perguntas com a identificação do aluno que a proferiu;
- g. Organização das questões por temas.
- h. Elaboração da Agenda de discussão;
- i. Seleção das áreas temáticas a desenvolver.

8. Poema: *Google Maps*, de Rui Lage**9. Tema:** O real e o virtual**10. Problemas colocados:**

- O homem tem poder de decisão sobre o modo como vive?
- Quais as consequências da utilização de aplicações digitais na vida do homem?
- Como é que o espaço está representado no poema?
- Qual a relação do sujeito poético com os espaços retratados no poema?

- Como interpretar a premissa «O homem não é a medida de todas as coisas»?

11. Conceitos

- Tempo
- Espaço físico e espaço virtual
- Homem

12. Plano de discussão

- A perenidade da vida
- Ser e tempo
- cuidados paliativos
- sofrimento e satisfação/alívio

Quadro 21– Plano de sessão FpC 12.º ano

A sessão FpC decorreu num tempo de 50 minutos na aula de Psicologia da turma de 12.º ano, tendo a professora da disciplina orientado a sessão.

Esta decorreu de forma bastante organizada, para o que contribuiu não só o nível etário dos alunos, mas também o facto de já terem participado em sessões idênticas com a professora, que em anos anteriores lhes tinha lecionado Filosofia.

Tal como no nono ano de escolaridade, constata-se que o nível de participação é desequilibrado, sendo o género feminino muito mais interventivo tanto na globalidade da sessão como em cada um dos seus momentos.

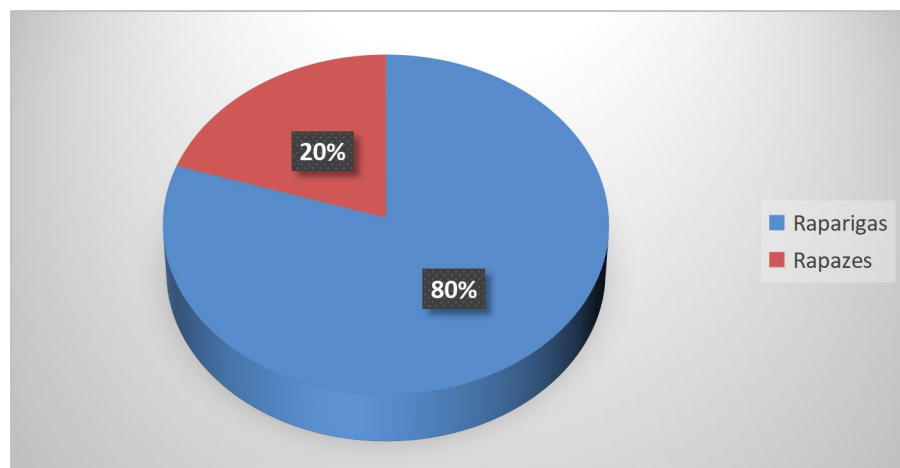


Gráfico 23 – Distribuição das intervenções por género

No conjunto das intervenções por parte das raparigas, nota-se maior frequência em duas (Af3 e Af4), embora as intervenções das restantes alunas sejam também em número significativo. É de realçar que as intervenções na turma de 12.º ano formam em cada aluno um conjunto, expondo um raciocínio de forma fundamentada, não se verificando interações frequentes entre si.

2.5.2.1

Questões levantadas pela leitura do poema

O poema *Google maps* suscitou menos questões aos alunos de 12.º ano, aqui em número de seis, a contrastar com as doze levantadas pelos colegas mais novos.

Turma 12.º ano - Questões levantadas a partir da leitura do poema

1. O poema fala do *Google Maps* como se fosse uma pessoa que trabalha sem tocar no chão, sem sujar os sapatos
2. Podemos usar o *Google Maps* estando em casa para visitar qualquer lugar do mundo.
3. Ao contrário de antigamente, quando era neste caso percorrer este espaço dos pomares, era necessário fazê-lo a pé. Nos dias de hoje, pode fazer-se o mesmo com uma simples aplicação sem esforço físico.
4. O *Google Maps* pode utilizar-se em qualquer lugar e em qualquer altura. As pessoas, mesmo estando em situações extremas, no hospital, a aplicação pode dar conforto, na medida em que podem ver locais [.....] lembram tempos mais felizes.

5. Hoje em dia, com a tecnologia há a percepção de que podemos conhecer o mundo estando em casa, mas devíamos era ver o mundo pela nossa perspectiva e não pelos olhos de outra pessoa.
6. Utilizando *Google maps* temos liberdade total para visitar de vez em quando o mundo na sua [impercetível] o sujeito poético fala das suas memórias sendo que hoje em dia é mais fácil lembrá-la.
7. O homem cria as medidas à sua escala.

Quadro 22 – 12.º ano Preparação da Agenda de Discussão

Podemos observar, no entanto, que há uma concordância na identificação de alguns aspetos. Assuntos que no 9.º ano surgem na discussão, no 12.º ano são apontados de imediato no momento da colocação de questões ao texto, seguidos da exploração das suas implicações, o que leva a que na sessão do 12.º ano se distingam apenas dois momentos, o da elaboração da agenda e o da sua discussão, havendo uma interseção significativa do segundo momento com o primeiro (ver anexo III, FpC12, ll. 104-107).

Em ambos os grupos são levantadas questões relacionadas com a memória, com o reviver tempos felizes, experimentando uma sensação de conforto quando há fragilidade física, particularmente na *hora mais extrema*, para além da possibilidade de se visitar um sítio quando há uma incapacidade física de o fazer.

2.5.2.2 Elaboração da Agenda e Discussão

A fim de dar início à discussão propriamente dita, há que retirar da Agenda uma questão que a turma enquanto comunidade de inquérito deseja ver relevada. Assim, a professora orientadora da sessão dá por terminada a primeira parte da aula e faz uma síntese das questões levantadas pela leitura (anexo III FpC12, ll 262-294). Tal como aconteceu com os alunos de 9.º ano, também estes evidenciam alguma reserva em dar início à discussão, pelo que a professora tem a necessidade de reiterar que as intervenções não serão objeto de avaliação e que não há intervenções certas ou erradas.

Volto a lembrar, isto não é para avaliação, não conta para nota, mas se contar eu dou vinte a todos

(Anexo III FpC12-recorte 37, ll. 302-303)

A questão selecionada prende-se com aquilo que a aluna considera ser o foco do

poema.

[...] as pessoas hoje em dia deviam visitar mais o espaço por si próprias, ver as coisas com os seus próprios olhos, e não utilizar tanto o *Google maps* para ver os, os sítios [...]

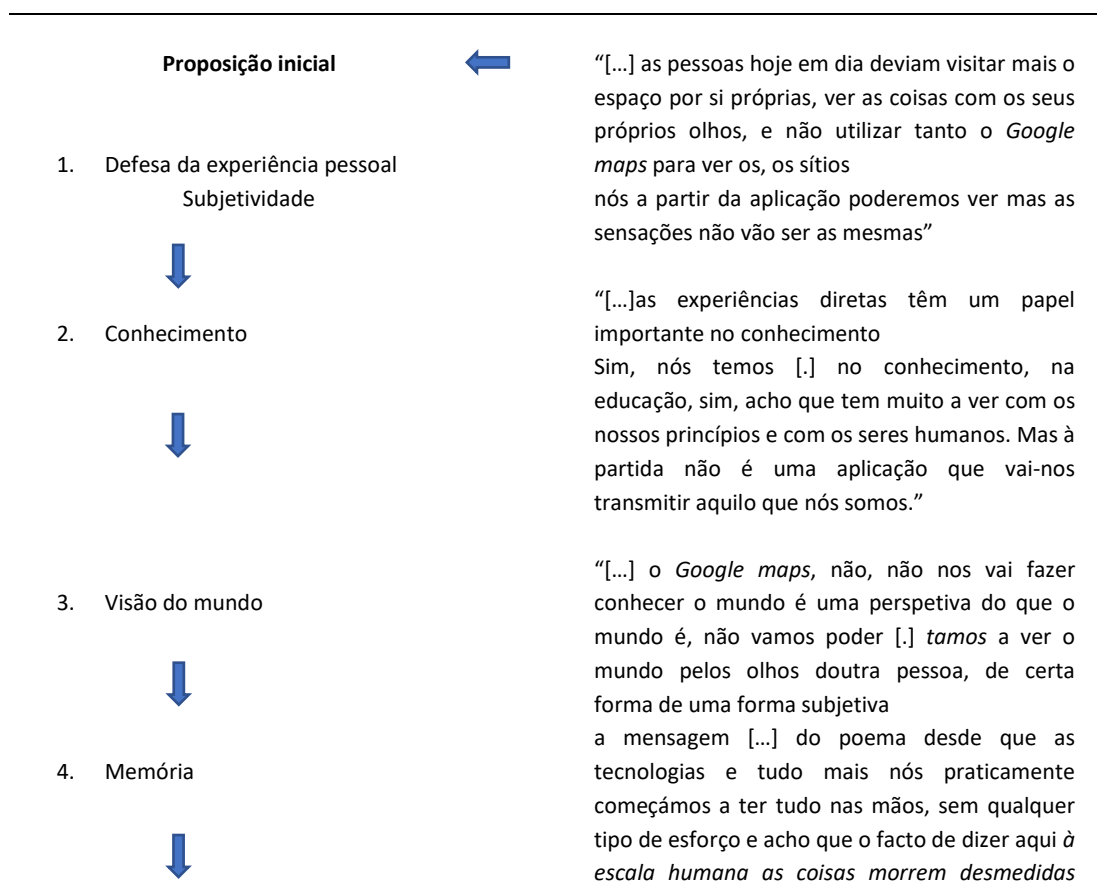
(Anexo III FpC12-recorte 38, ll. 308-310)

2.5.2.3

Desenvolvimento temático

A exploração do poema conhece, a partir do reconhecimento da necessidade de as pessoas se deslocarem aos locais experienciando-os de forma única, alguns desenvolvimentos, com os alunos a justificarem a sua concordância com propriedade e recorrendo ao texto para suportar o seu ponto de vista, algo que também se verifica nas intervenções dos alunos de 9.º ano.

As relações de sentido são efetuadas de forma mais espontânea, o que é expectável que aconteça no final da escolaridade. Assim, podemos estabelecer a seguinte cadeia de relações.



quer dizer que só pronto no mundo real é que as coisas morrem, é que as coisas desaparecem, porque está tudo gravado na internet, está tudo gravado”

5. Esquecimento



“[...]se nós formos a internet, nós conseguimos obter imagens de tudo como [...]das ruas, dos sítios, sítios por exemplo, sítios que se calhar eram aldeias e agora são cidades, pronto e dei o exemplo dos pomares dos avós que já morreram porque são coisas que já passaram”

6. Ação humana

“Nós podemos ver tudo numa fração de segundos nós podemos ver locais e várias situações e vários acontecimentos através das várias aplicações mas isso não nos permite fazer uma mudança em nós e na nossa maneira de ver as coisas e de pensar e de agir.”

Quadro 23 - FpC12 Cadeia de relações temáticas

2.5.2.4

Interação aluno-aluno

Contrariamente ao que se observa nas interações ocorridas entre os alunos de 9.º ano, aqui estas são em menor número.

Pode-se observar quatro tipos de interação aluno/aluno:

- a que toma uma intervenção anterior para concordar e desenvolver a ideia exposta;

[...] **aproveitando aqui o que a Af2 disse...**

(Anexo III, recorte 37, FpC12, I. 102)

Eu acho que o poema também remonta um bocado para as memórias de um utilizador, do sujeito poético. Aqui, **a perspetiva que a Af3 disse** a última parte, **acho que ele também** fala aqui um bocado das próprias memórias, quando ele refere os avós [...]

(Anexo III, recorte 38, FpC12, II. 193-195)

- a que desenvolve um raciocínio próprio;

Concordo com Af6 na perspetiva atualmente as pessoas têm uma capacidade fácil... de ...atingir maior e isso às vezes acaba por apreender um pouco o conhecimento, as sensações que nós temos de sentir, por exemplo aqui os pomares quando ele fala das maçãs, nós a partir da aplicação poderemos ver mas as sensações não vão ser as mesmas não vamos poder sentir o cheiro, o que nos traz recordações de outras memórias passadas que vão poder existir nas nossas vivências e

que muitas das vezes o facilitismo acaba por impor barreiras porque as pessoas acabam por se habituar e ao habituarem-se [...] experienciar coisas novas e poder determinar objetivos [impercetível].

(Anexo III recorte 39, FpC12, l. 319)

Há muito tempo, já aconteceram há muito tempo e ele consegue recordar a partir da internet devido a imagens que nós conseguimos ter acesso e que só numa [impercetível] é que certas coisas desaparecem está tudo registado na internet e que **daí o que Af4 disse** que [...] Nós estamos muito habituados a ter tudo na palma das mãos, qualquer informação que queiramos em vez de irmos aos sítios pesquisarmos por nós mesmos, de estarmos no local, nós temos tudo apenas através de um computador, do telemóvel.

(Anexo III, recorte 40, FpC12, ll. 390 - 397)

- a que retoma para integrar o seu discurso;

Pegando no que @s três, digamos assim [Risos] disseram porque naturalmente **integra-se** pronto, **no que eu ia dizer**.

(Anexo III, recorte 41, FpC12, ll. 399-400)

- a que tem como finalidade exprimir discordância (recorte 26) e levar a discussão por um caminho novo.

Ouvindo as intervenções d@s colegas, relativamente à minha, [impercetível] [Risos], não sei, eu **notei que há uma diferença** [...]

(Anexo III recorte 42 FpC12, ll. 230-231)

2.5.2.5

Compreensão escrita da leitura

A compreensão escrita da leitura é composta por quatro questões de resposta aberta (Anexo X).

- (1) Estabeleça uma relação de sentido entre o título do poema e os dois primeiros versos;
- (2) No poema há a referência a dois espaços físicos. Identifique-os e caracterize-os, relevando a relação que estabelecem entre si;
- (3) Identifique o recurso expressivo presente em «Como ave migradora que passasse invisível lá no alto» (v. 17);
- (4) A última estrofe abre caminho a uma reflexão. Proponha um sentido possível para a

interpretação desses quatro versos.

2.5.2.5.1
Questão 1

A pergunta com que o questionário abre pretende perceber que tipo de interpretação de um título os alunos fazem após a leitura do poema. Todos os alunos, sem exceção, referem as características da aplicação *Google Maps*, bem como as suas funcionalidades. A leitura realizada é literal e com recurso à experiência que cada um tem da aplicação, não havendo lugar para uma interpretação subjetiva em que o título se relaciona com o desenvolvimento temático do poema.

3.5.2.5.2
Questão 2

A segunda questão (*No poema há a referência a dois espaços físicos. Identifique-os e caracterize-os, relevando a relação que estabelecem entre si*) exige três operações de leitura distintas e de complexidade crescente. Em primeiro lugar os alunos têm de identificar dois espaços físicos, seguidamente caracterizá-los e, por último, estabelecer uma relação entre si.

No que diz respeito à identificação dos espaços físicos registam-se, com alguma surpresa, certas diferenças. Assim, a maioria (oito alunos) identifica o campo e o hospital, quatro distinguem o campo e o cemitério. Um aluno recorre a uma identificação mais abrangente com a expressão genérica de um espaço onde o «usuário» se encontra e o espaço que deseja conhecer e um aluno identifica incorretamente os espaços físicos associando-os ao tempo presente e ao passado. No conjunto, regista-se uma tendência mais acentuada para a leitura inferencial.

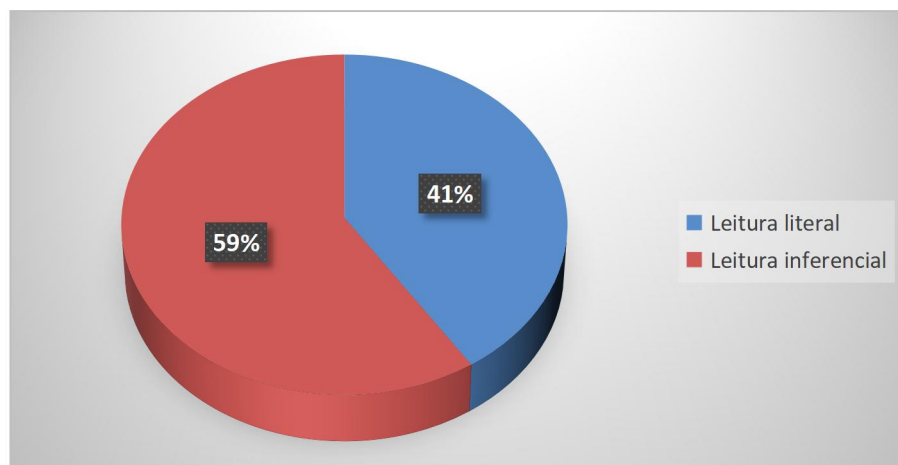


Gráfico 24 – Tipo de leitura realizada

A caracterização dos espaços, independentemente dos que foram identificados, suporta-se da observação direta de expressões textuais.

Na leitura inferencial, o campo foi associado ao ar livre, à cor verde, à felicidade e à vida, às sensações de calma e leveza, à paz, ao trabalho, às memórias e ao sentimento de saudade. É interessante observar que tanto a sensação de conforto, a ideia de felicidade bem como a importância das memórias foram aspetos também realçados pelos alunos de 9.º ano. O espaço identificado como um hospital, sugeriu as ideias de isolamento e monotonia.

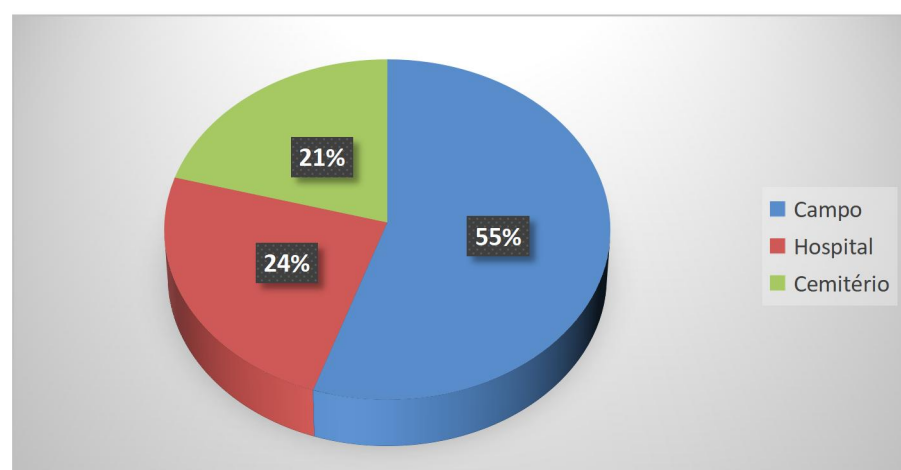


Gráfico 25 – Peso da leitura inferencial por espaço identificado

A última parte da questão apresentou as interpretações mais díspares. Ou seja, apesar de a maioria dos alunos ter identificado e caracterizado corretamente os espaços físicos, as relações de sentido que estabelecem apontam para leituras muito diferentes.

Assim, 70% dos alunos afirmam que a relação entre os espaços se realiza pelo *Google maps* enquanto 18% se referem a uma relação de contraste (também expressa como relação de oposição). Em menor número percentual mas indicador de uma leitura menos pertinente tendo em conta a discussão havida registam-se as relações familiar e temporal.

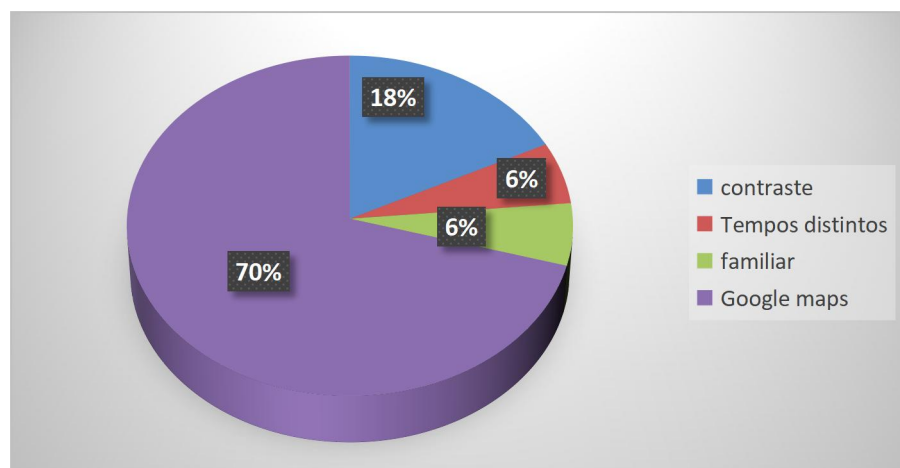


Gráfico 26 – Relação entre os espaços

Os 70% de alunos que consideram a aplicação como sendo o que estabelece uma relação entre os vários espaços físicos desenvolvem o seu raciocínio enfatizando a ideia de conforto, o papel da memória, o facto de o campo ser um escape para a realidade, fuga essa possível através da visita virtual.

2.5.2.5.3 Questão 3

Ao nível do 12.º ano é fundamental que se identifique claramente e sem hesitações o uso de um recurso expressivo para que se possa atentar nos efeitos de sentido que provocam num poema. Dada a expressão «Como ave migradora que passasse invisível lá no alto» apenas dez alunos a identificaram como uma comparação, tendo surgido outras designações.

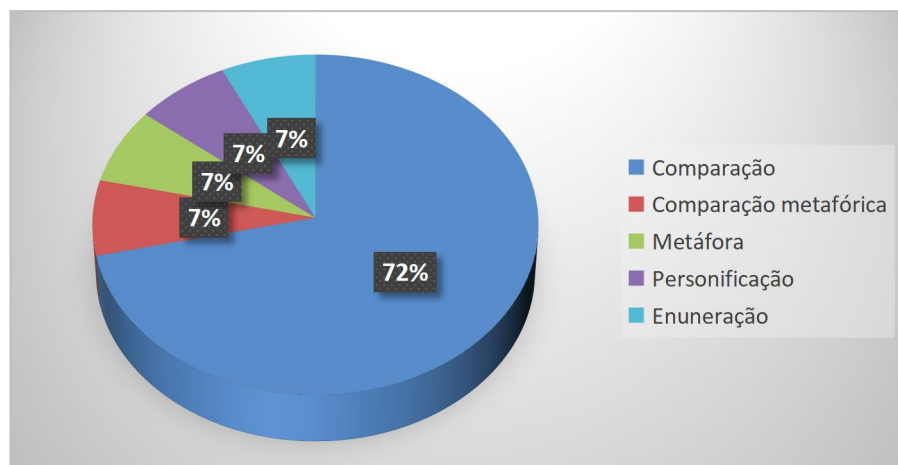


Gráfico 27– Identificação de recurso expressivo

Note-se que o aluno que identifica a expressão como sendo uma enumeração o faz com incorreção ortográfica, grafando a palavra com -i.

A segunda parte da questão, que solicita a explicitação do valor do recurso estilístico, conhece as mais variadas interpretações.

Quem identifica a comparação apresenta os seguintes valores expressivos.

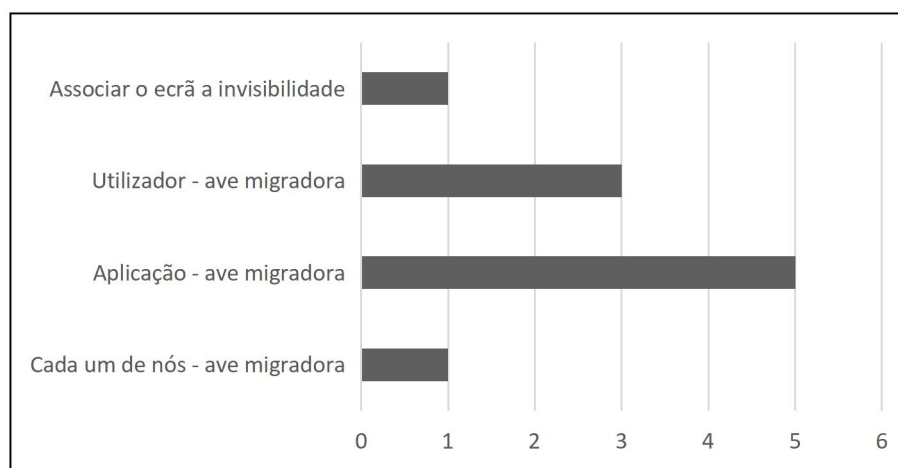


Gráfico 28 – valor expressivo da comparação

No que diz respeito às restantes designações, são apresentados os seguintes valores expressivos:

- adição
- descreve a aplicação
- personificação que compara
- tem o valor expressivo de comparar

Percebe-se, portanto, a grande dificuldade dos alunos em realizar inferências e em explicar a pertinência de uma comparação num poema.

2.5.2.5.4

Questão 4

A última questão do exercício pretende aferir a competência de leitura de um texto literário, em que estão implicadas várias operações que têm de ocorrer simultaneamente.

Propor um sentido possível para um conjunto de ideias que se apresentam como uma espécie de unidade-síntese do poema requer que a leitura orientada pelas três questões anteriores tenha sido corretamente realizada⁵⁷, que o aluno recorra a um raciocínio lógico e que a correlação de ideias por ele apresentadas revele um pensamento crítico. Além disso, o aluno terá de ser capaz de elaborar uma resposta com evidente estruturação temático-discursiva, não se desviando do foco da questão, e de apresentar correção linguística ao nível da sintaxe e da ortografia.

Os verbos usados para introduzir o discurso revelam à partida o caminho que a resposta toma. São utilizados os verbos demonstrar, moralizar, refletir, referir, descrever, fazer (uma crítica), levar (uma reviravolta), interpretar, realçar e afirmar.

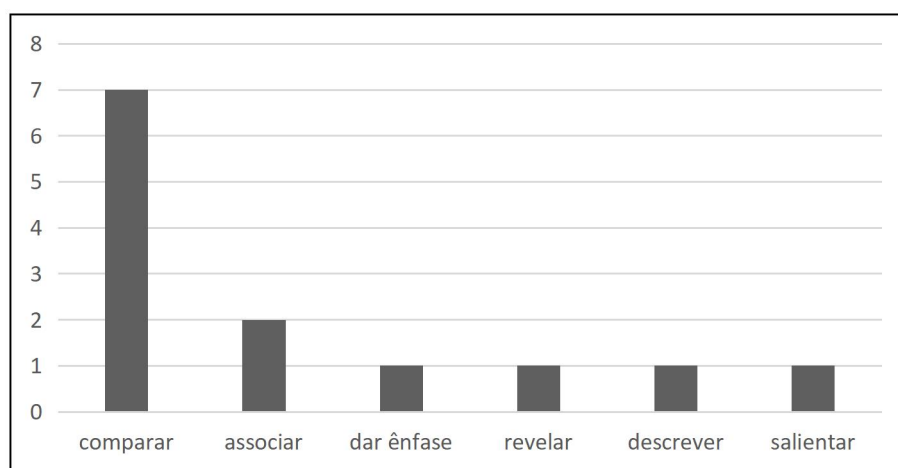


Gráfico 29 – Frequência de verbos introdutores do discurso (questão 4)

No que diz respeito à explicitação do sentido da última estrofe, 85% dos alunos

⁵⁷ Entendo por *leitura corretamente realizada* aquela que é permitida pelo texto e que está fundamentada por citações rigorosas e pertinentes.

apresentam respostas que estabelecem uma relação com o poema, ainda que em 56% não se verifique uma relação direta com as primeiras estrofes, uma vez que a explicação apresentada se suporta de raciocínios de carácter mais genérico. Considero uma relação clara com o poema os textos que inequivocamente revelam a presença de ideias que foram alvo de discussão na sessão FpC.

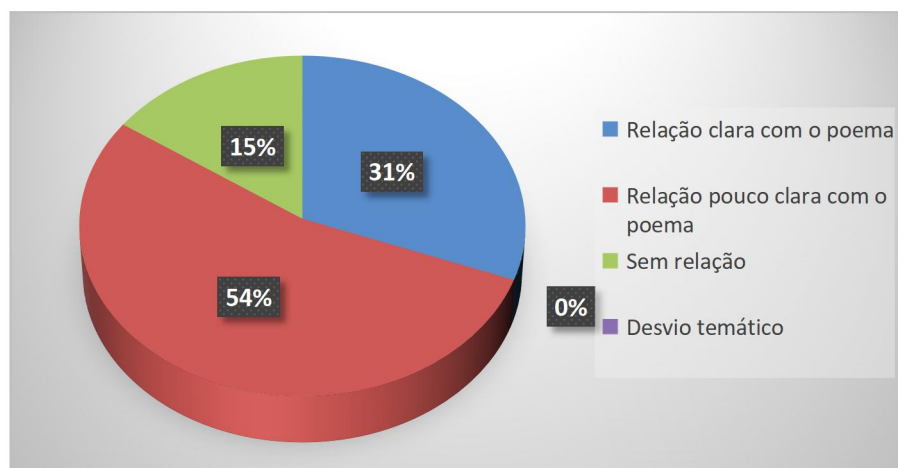


Gráfico 30– Proposta de sentido para a última estrofe

Em certa medida, o tipo de registo usado pelos alunos poderá justificar-se pelo facto de a última estrofe ser claramente de teor filosófico, tendo os verbos um valor genérico, e daí o tom das respostas seguir um registo semelhante. No entanto, percebe-se pelas ideias apresentadas que a discussão anterior permitiu um entendimento mais claro de questões como a da natureza e responsabilidade da ação humana, a necessidade de se criarem experiências reais e não de forma virtual, o valor que o homem dá às coisas e ainda o discernimento sobre o teor crítico dos quatro últimos versos.

Tomo para exemplo três recortes de respostas que propõem um sentido para a estrofe com que o poema fecha.

Com a última estrofe é possível refletir sobre o valor que o homem dá às “coisas” a um nível pessoal, ou seja, todos os locais que a aplicação nos disponibiliza a nós seres humanos tem um impacto diferente em cada um, uma vez que depende das várias experiências de vida. Por isso mesmo se estabelece a ideia de que “as coisas morrem desmedidas” pois não são vistas como o que são e representam realmente mas sim pelo que representam para quem as mede.

(Anexo V, documento 1, p.132)

Os dois últimos versos do poema referem-se ao facto de que só nas mãos do homem as coisas morrem, só na vida real as coisas mudam, desaparecem, porque na vida virtual fica tudo guardado, registado, mesmo que já tenham passado muitos anos.

(Anexo, documento 1, p.

A última estrofe pode relacionar-se com o facto de atualmente o mundo está muito dependente das tecnologia e uma vez que existem aplicações como o Google maps, que permitem correr o mundo estando no mesmo sítio, pode haver por parte das pessoas uma perda de sensibilidade em relação ao facto do conhecimento do mundo ser feito pessoalmente e não através de um ecrã. Ao se visitar o mundo através da tecnologia acabamos por perder a experiência de o conhecer e até de termos um impacto pelo seu conhecimento.

Por fim, deve ser importante o conhecimento do mundo através dos nossos olhos e não apenas do ponto de vista de outras pessoas. Assim, devemos ser nós a ir conhecer e não deixarmos que os outros nos mostrem.

(Anexo V, documento 1)

2.5.3

Compreensão escrita da leitura: grupo de controlo

O grupo de controlo foi constituído por um total de cinquenta e quatro alunos do décimo segundo ano, com idades compreendidas entre os dezassete e os dezoito anos. O grupo integrou alunos dos cursos Científico-Humanísticos e de Línguas e Humanidades, não havendo tratamento diferenciado dos dados segundo o critério do curso frequentado, pois o foco residia não na relação entre a competência de leitura do texto literário e o curso frequentado mas tão somente entender que leitura(s) os alunos realizam quando leem um poema.

2.5.3.1

Questão 1

Relativamente à questão 1, a maioria dos alunos revela fazer uma leitura literal da relação entre o título do poema e os dois primeiros versos, embora se verifiquem duas respostas que apresentam uma associação com determinados aspetos do poema. Assim, um aluno desenvolve a resposta com o recurso a citações pertinentes, em que infere a

ideia do desaparecimento físico de alguém, interpretando a referência ao uso da aplicação como a associação à alma. Outro aluno recorre também ao texto para justificar a ideia de alguém poder ter acesso a determinados espaços sem ter de se deslocar fisicamente. Por último, surge uma interpretação mais livre, cuja leitura, por não estar suportada de forma sólida pelo texto, se pode considerar incorreta.

Podemos concluir então que os alunos estabelecem relações objetivas entre os versos e não ponderam uma variação de sentido por a expressão *Google Maps* ser o título de um poema, tendo, por isso, apresentado uma explicação que corresponde a um conhecimento universal. Uma minoria, no caso três alunos, tenta uma abordagem subjetiva conseguida por uma leitura inferencial.

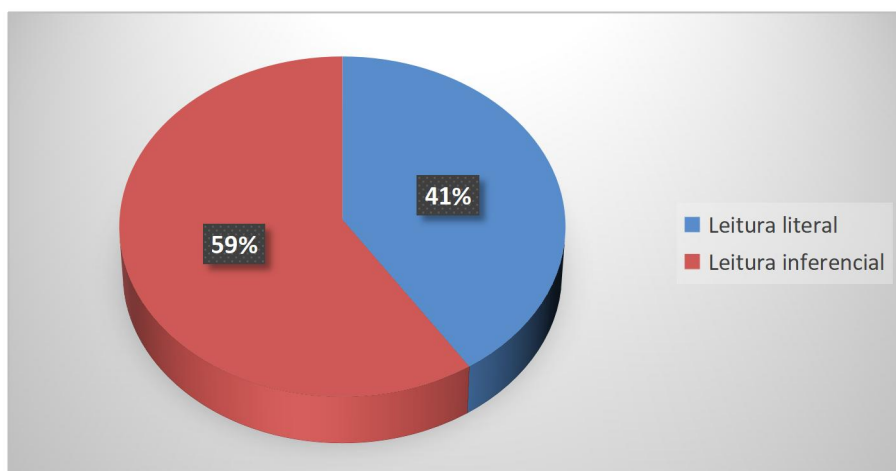


Gráfico 31 – Tipo de leitura realizada (questão 1)

A identificação dos dois espaços físicos no poema levanta algumas considerações. Uma percentagem significativa de alunos (34%) revela a existência de um espaço natural, o campo, e de um outro, o de um ambiente hospitalar.

Questão 2

Contrariando o que se poderia esperar no reconhecimento de uma dicotomia em *Google maps*, 34% dos alunos consideram o par Cemitério/Campo, o que levou a leituras orientadas em sentidos diferentes, com implicações ao nível da explicitação da relação entre os espaços. Também significativa é a percentagem de 19%, representativa dos que organizam a leitura em torno do eixo Cemitério/Hospital, não considerando importantes as referências ao meio natural. Por último, verifica-se a identificação de outros pares, como são o caso de Telemóvel/Hospital e de Campo/Sobreiros.

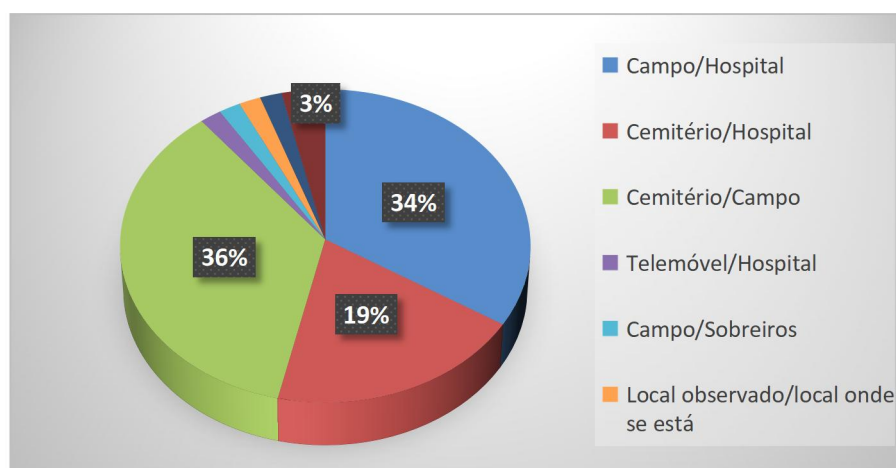


Gráfico 32 – Identificação dos espaços físicos

A caracterização dos espaços identificados apresenta dois níveis de leitura. Uma de carácter objetivo, em que os alunos citam diretamente os elementos do campo, do cemitério e do hospital referidos no poema e uma outra leitura, de carácter mais subjetivo, que revela uma leitura de carácter inferencial. É de notar que o campo é descrito em *Google Maps* mais pormenorizadamente do que o cemitério ou o hospital. Assim, para o campo encontramos oito elementos («pastos», «pomares», «campo», «sobreiros», «macieira», «maçãs», «ponte de madeira» e «pedra da sesta»). O cemitério é apenas referido uma vez através da nomeação objetiva («cemitério que lhes arrecada os ossos»), processo que não se verifica para a caracterização do ambiente hospitalar, uma vez que surgem apenas três expressões que sugerem esse espaço («entubado», «paredes nevadas», «paliativos»).

Seguidamente, apresenta-se o peso que a leitura feita com base em associações de sentido tem na caracterização do campo, do ambiente hospitalar e do cemitério.

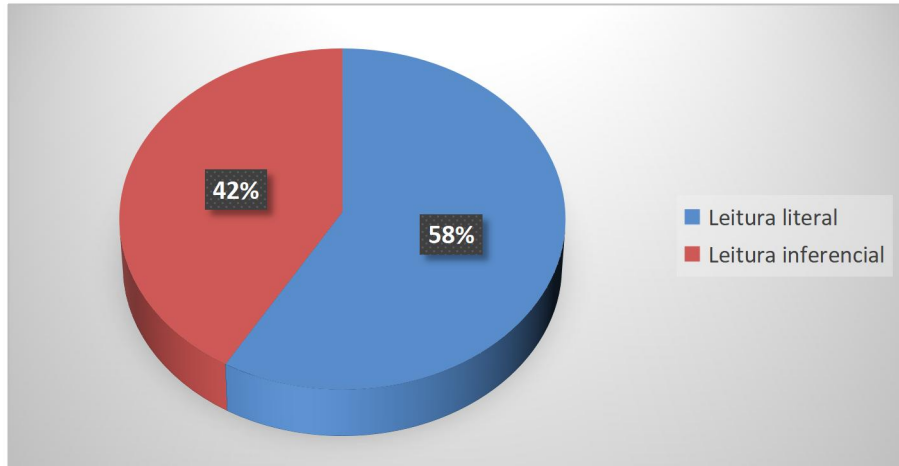


Gráfico 33 – Caracterização de *campo* em *Google maps*

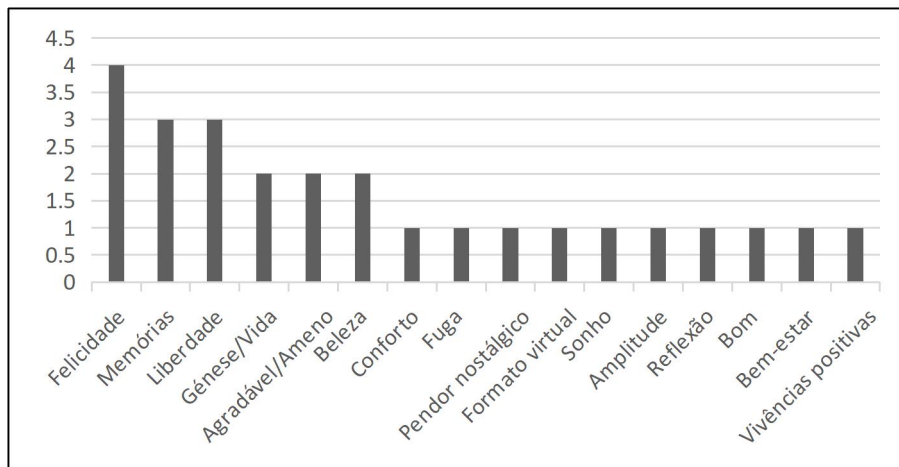


Gráfico 34 – Caracterização de *campo* em *Google maps*

As ideias associadas aos elementos da natureza que constituem a descrição do campo pertencem ao senso comum, registando-se apenas uma associação inesperada com a referência ao *pendor nostálgico*, que podemos associar à ideia de *fuga*.

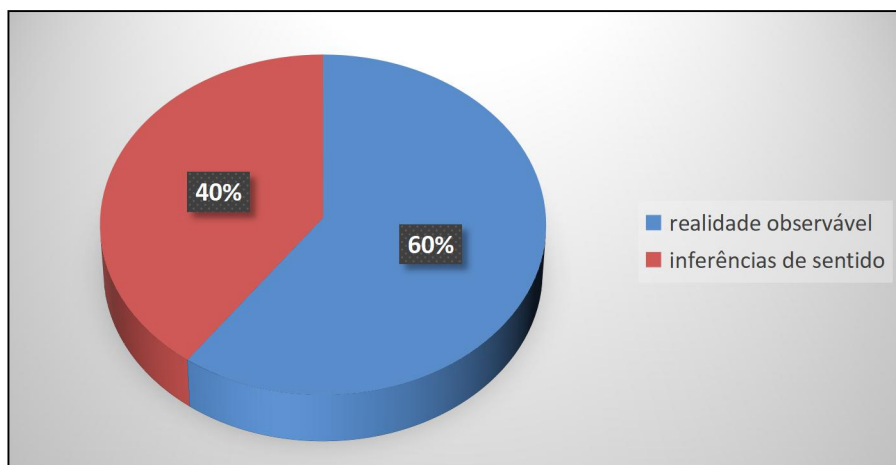


Gráfico 35– Caracterização do ambiente hospitalar em *Google maps*

O número de associações expressas na caracterização do hospital cresce comparativamente com a descrição feita para o campo. A partir dos três elementos que o poema assinala, os alunos subentendem que têm de explorar o sentido implícito de forma a demonstrarem que conseguem interpretar o não dito, recorrendo, para tal, com maior incidência ao conhecimento que detêm dessa realidade particular.

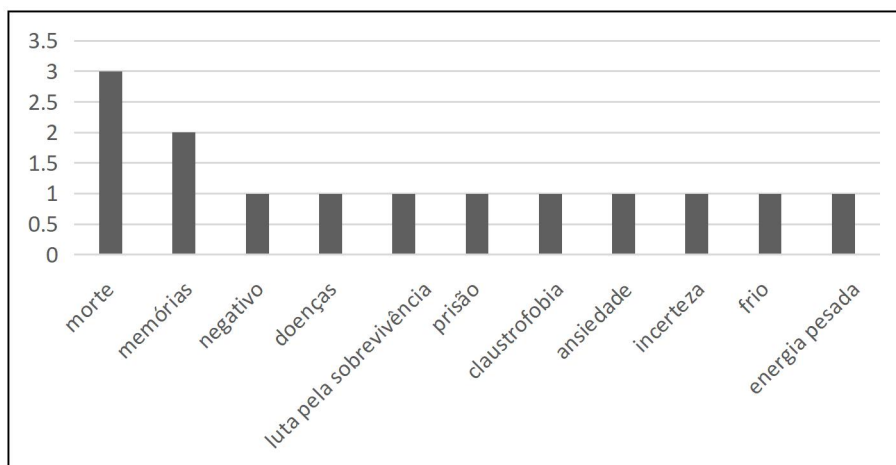


Gráfico 36 – Associações de sentido na caracterização do ambiente hospitalar em *Google maps*

No que respeita ao espaço onde os *ossos dos avós* estão, a incidência de associação subjetiva de ideias torna a registar um aumento.

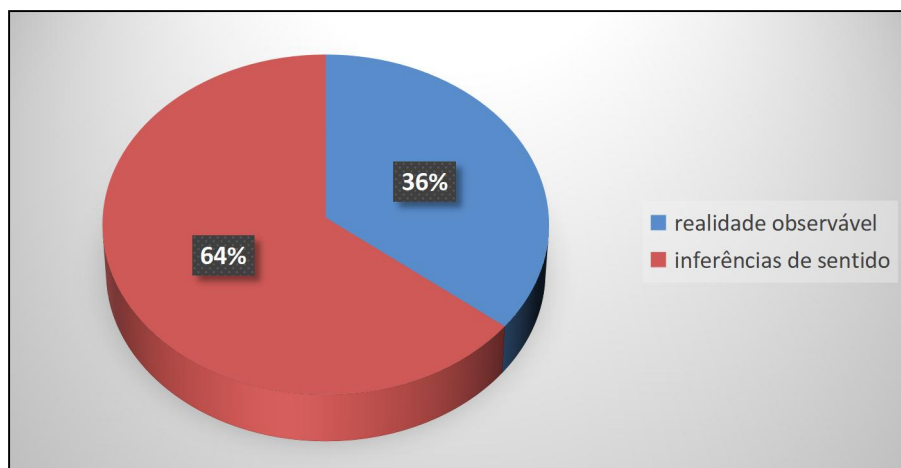


Gráfico 37 – Caracterização de *cemitério* em *Google maps*

As ideias associadas a este espaço são múltiplas, como se verifica no gráfico abaixo.

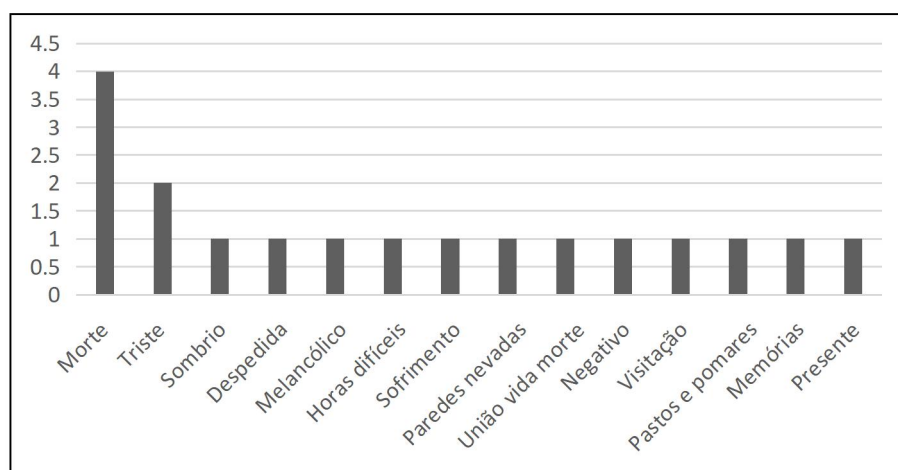


Gráfico 38 – Associações de sentido na caracterização do cemitério em *Google maps*

É curioso observar que a expressão *paredes nevadas* surge como caracterizadora tanto para hospital como para cemitério, assim como os pastos e pomares surgirem na caracterização tanto de campo como de cemitério, o que indicia leituras mal feitas, sem que o poema as suporte.

2.5.3.3

Questão 3

Verifica-se uma percentagem considerável de alunos (11%) que nomeia a metáfora, o que, para o ano de escolaridade em causa, me parece significativo. Se juntarmos este número aos três alunos que não responderam, obtemos a percentagem de 18%, correspondente a alunos que não reconhecem o valor comparativo da partícula *como*.

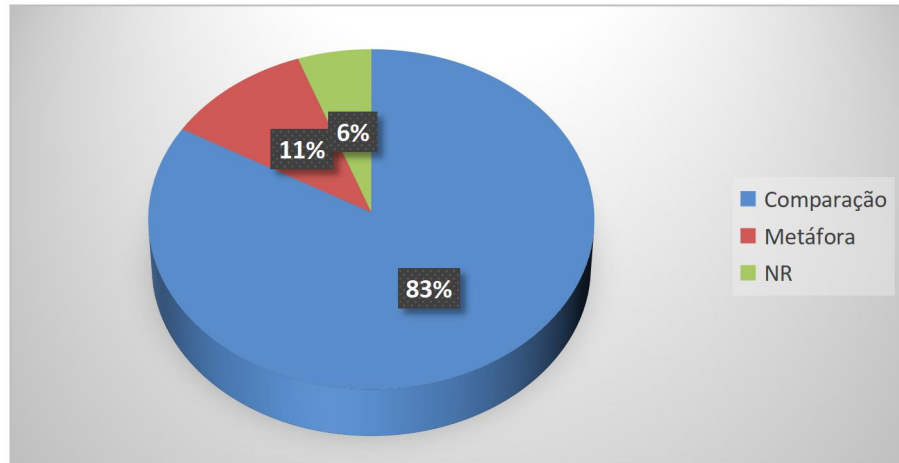


Gráfico 39 – Identificação do recurso expressivo

A explicitação do valor de um recurso expressivo obriga a que o aluno não só o consiga reconhecer como é necessário que o saiba descrever, ou seja, ter o conhecimento das suas características ao nível fonético (como a assonância e a aliteração), morfossintático e semântico, embora este conhecimento explícito não seja imprescindível para a sua interpretação em contexto. Porém, tem de estar ciente que estas três dimensões associadas ao uso de um recurso são fundamentais para entender o seu uso em contextos diferenciados. Assim, uma comparação adquire valores diferentes dependendo do contexto em que surge.

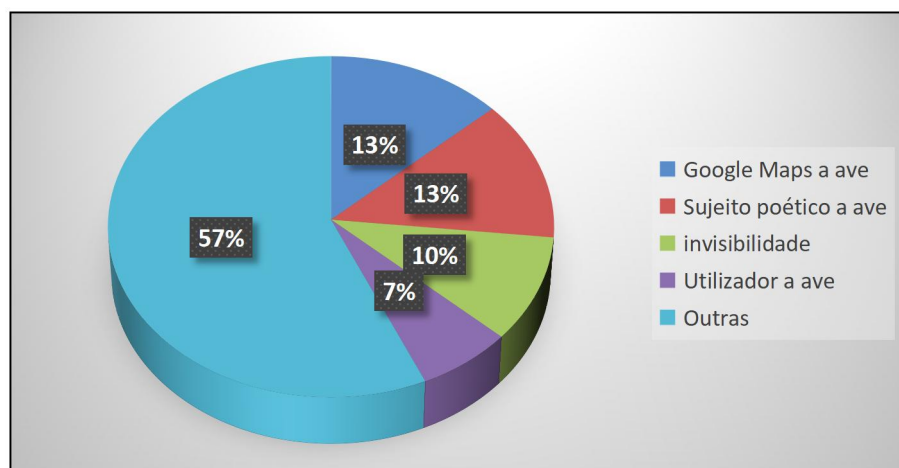


Gráfico 40 – Valor da comparação

A explicitação do valor do recurso expressivo em análise revela alguma dificuldade por parte dos alunos, dado que 20,3% se limitam a identificar os elementos constitutivos da comparação, contra 59% que dão várias explicações para o seu uso.

Penso ser pertinente analisar também as diversas interpretações realizadas para o campo *Outras*, uma vez que se trata da leitura interpretativa de um poema, para a qual concorre a subjetividade do leitor. Esta leitura dos dados permite perceber até que ponto um aluno segue uma linha de leitura condicionada pelas associações que realiza. Assim, os alunos apresentaram ainda as seguintes associações.

- ver da perspectiva das aves
- comparar a ave ao ser humano
- invisibilidade
- comparar
- Associação ao tempo das maçãs
- Leitor a ave
- Nós a ave
- Revisitação
- Anonimato
- Pessoa a campo
- Alguém a ave
- Enfatizar o espaço revivido
- Descrição do espaço revivido
- Visão exterior das vivências
- O ser humano não é o único com capacidade de ver o mundo
- Fuga
- Pessoa acamada a ave

2.5.3.4

Questão 4

A percentagem de respostas (56%) em que não se observa nenhum tipo de relação com o poema é bastante elevada. Estas limitam-se a uma leitura superficial das questões levantadas pelo poema, com o recurso ao conhecimento com base no senso comum, presente na expressão *enquanto alguém que se lembrar de nós nunca seremos esquecidos* (Anexo X), notando-se inclusivamente, a manifestação de raciocínios contraditórios, em que se afirma que o homem não é a solução mas constrói as suas soluções. Relativamente alto é o número de alunos, correspondente a 16%, que se desvia totalmente do tema, dando como resposta a repetição dos versos ou outra explicação que não encontra suporte no poema. Isto verifica-se nas respostas que referem a

culpabilização de terceiros para a ação humana, a ideia de que nem tudo é mensurável e que o homem só mede o que conhece, ou o facto de o homem não ser maleável, e de ser aquele que experiencia várias coisas, incluindo a morte (Anexo X - 24). Por fim, 2% dos alunos não respondem à questão, o que indicia que não entenderam o enunciado e o que se esperava deles.

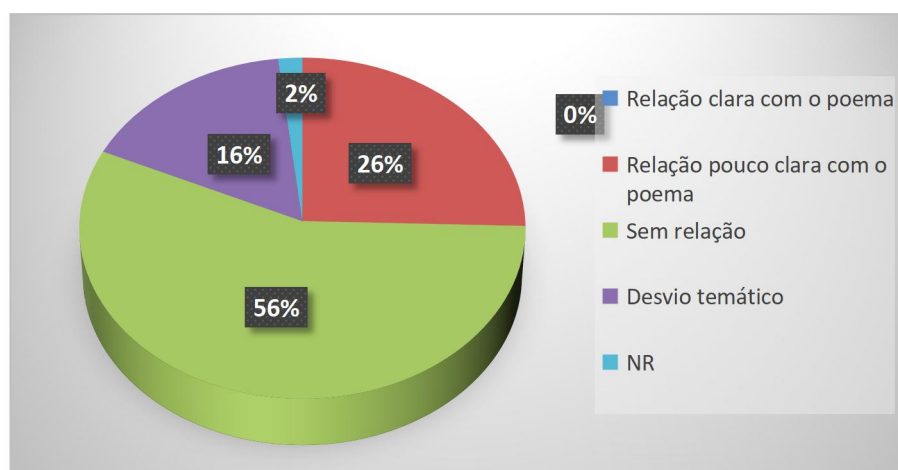


Gráfico 41 – Sentido da última estrofe

2.6 Avaliação: *zoom out*

As sessões de Filosofia para Crianças programadas com as duas turmas de 9.º e 12.º anos decorreram de forma positiva, apesar de a metodologia de Lipman ser uma prática desconhecida para ambos os grupos. Os alunos mostraram-se colaborantes, tendo as raparigas participado mais ativamente do que os seus colegas rapazes. No entanto, no grupo de 9.º ano, na fase da discussão, os indivíduos masculinos tiveram um papel mais interventivo.

A discussão desenvolveu-se a partir das intervenções do mesmo grupo de alunos em ambos os grupos. A comunidade de inquérito pretende promover a participação de todos os intervenientes, incentivando à colocação de questões por parte de cada um dos membros do grupo. Tal não se verificou em nenhuma das turmas. O professor orientador da atividade teve necessidade de, por várias vezes, estimular à participação, dirigindo-se diretamente a um aluno, o que demonstra que esta metodologia deixa os alunos desconfortáveis, uma vez que estão habituados a práticas passivas e de aceitação e

repetição do discurso do professor.

No que diz respeito à construção de pensamento crítico, a turma de 9.º ano revelou grande capacidade de colocar questões ao texto, não se tendo verificado discrepâncias a este nível comparativamente ao grupo do 12.º ano, embora o desenvolvimento temático se caracterize por um encadeamento não linear no grupo mais jovem. Neste grupo, registam-se catorze momentos de progressão na cadeia temática, com várias retomas de ideias anteriormente colocadas. Já o grupo do 12.º ano centrou a discussão com base em sete proposições, sendo cada intervenção mais estruturada com a apresentação de argumentos e respetiva justificação.

As linhas de interpretação seguidas por ambos os grupos são idênticas, ainda que a forma como são expressas difiram tendo em conta a diferença de idades. A elaboração da Agenda de Discussão revela no 9.º ano que os alunos conseguem estabelecer relações de sentido e proceder ao agrupamento de questões, mesmo quando estas são em número considerável, no caso doze observações. Quanto ao grupo do 12.º ano não há discrepância no que respeita à capacidade de raciocinar criticamente. O exercício de compreensão escrita de leitura comprova-o, tendo os alunos de 9.º ano apresentado um número significativo de inferências pertinentes e sustentadas.

No que respeita ao questionário aplicado ao 12.º ano, verifica-se que há maior desvio temático no grupo de controlo comparativamente com o grupo participante na sessão FpC. A discussão aberta sobre o texto e a possibilidade de se confrontar ideias antes da realização de um exercício de compreensão escrita prepara os alunos, levando-os a entender com mais rigor os sentidos implícitos e associações de sentido e, conseqüentemente, a reformularem o seu raciocínio. O grupo não sujeito a esta metodologia teve maior dificuldade na interpretação do poema, apresentando respostas pouco desenvolvidas e com uma leitura superficial.

A análise da leitura inferencial, por sua vez, revela um dado curioso. Assim, no poema há sete referências explícitas ao «campo», uma referência a «cemitério» e duas expressões que, não identificando diretamente um hospital para ele remetem, como é o caso de «entubado» e «cuidados paliativos». O que se depreende das respostas dos alunos quando têm de caracterizar os espaços é que, independentemente do número de referências explícitas e literais, o aluno recorre sempre ao conhecimento que tem do

mundo, fazendo associações de forma livre. Se por um lado para a caracterização de «campo» o texto suporta as associações realizadas, nos outros dois casos, em que os espaços físicos não são caracterizados ou o são indiretamente, as interpretações surgem aos olhos do aluno como válidas, uma vez que correspondem à sua “verdade”. Ou seja, não estabelecem uma relação de sentido com outras expressões do poema, interpretando-o fora do texto.

Notas finais

1. **Ler poesia** é tão exigente como ler qualquer outro texto complexo. E todavia. Ele apresenta-se ao leitor qual ilha na página, espaço onde alguns naufragam e outros se encontram.
2. O **encontro** com o texto poético obriga a uma quietude que pouco tem de passiva, pois toda ela é silêncio, contemplação e desafio. *Entrar* no poema pede **paciência**, até ao momento em que a ele se regressa como quem entra em casa. A leitura obriga a uma **atitude resiliente**, mas, uma vez apercebido um meio de entrar nessa casa, o poema revela o que não se tinha até então descoberto. Este é o grande desafio na leitura de poesia que fazemos nas escolas com os nossos jovens.
3. **O professor** transforma o seu saber para que aos alunos seja menos árduo e mais motivador o exercício da leitura literária e da análise dos textos. Rodrigues (2021:117) a propósito da aprendizagem, diz:

Embora a técnica faça parte da aprendizagem, esta reduz-se à articulação de um conjunto de operações técnicas, pelo que, não há método que a garanta, nem avaliação que a quantifique.

Para o ensino gerar aprendizagem, é, pois, essencial que a par do *conjunto de operações técnicas* se construa uma **didática flexível**, erguida na **partilha de experiências** e que se revista de um **caráter transdisciplinar**. Faço minhas as palavras de Rodrigues (2021: 118): «nenhuma área de conhecimento existe absolutamente destacada de saberes outros, não específicos».

4. Assumir que os jovens que iniciam o ensino secundário têm as competências de leitura literária adquiridas é um erro que tem tido consequências desastrosas. Os jovens contactam pouco com o texto poético, são orientados para caminhos de interpretação unívocos, de onde a discussão aberta sobre as questões éticas que os poemas levantam está arredada. Náufragos das suas próprias interpretações,

acreditam que os silêncios do poema permitem todas as observações. Conseguir **colocar questões a um texto poético** é parte de um caminho que se tem de construir e trilhar. O professor terá de entender que a geração atual vive na vertigem do imediato e que a tarefa de interpretação de poesia não se compadece com este modo de viver alucinado. Impõe-

-se a introdução de práticas diferentes daquelas que vigoram há anos na atividade docente. O treino do **pensamento crítico-criativo** faz-se (muito) por via da leitura de poesia.

5. **Ferramentas?** Não há uma ferramenta universal, ela reside no leitor, aguardando o estímulo que lhe possibilitará abrir a porta do sentido do poema. Este, ao entrar na casa da poesia poderá então sentir-lhe a pulsação e *agradecer aos poetas o que fazem com a linguagem – com os instrumentos da leveza replantarem o jardim* (Costa, 2016: 259).

Com a *Caixa de ferramentas*, procurei, pois, partilhar um pouco do que tem sido a minha prática no campo do treino e desenvolvimento da capacidade de abstração, competência tão necessária para sentir a poesia não como um lugar estranho, mas como espaço de acolhimento. Levei para a sala de aula livros de poesia como motivação para a leitura (afinal, os poemas têm uma casa própria, não são meros hóspedes dos manuais escolares), ilustrações a partir das quais provoquei o confronto com visões subjetivas da realidade, poemas construídos sem palavras e poemas truncados. Estas atividades permitiram que os alunos encarassem o texto poético como um objeto que se constrói pelo raciocínio crítico-criativo e que não nasce de uma inspiração momentânea. Tiveram ainda o mérito de lhes fazer perceber que cada um tem em si um autor, uma voz própria, que pode ser treinada ao longo do tempo. A par destas atividades, introduzi aquilo a que chamo “caderno amarelo”, instrumento único para a produção escrita, espaço onde os alunos criam de forma orientada os seus textos, os reveem e reescrevem. O caderno acompanha-os ao longo do ciclo e a continuidade permite um olhar retrospectivo, distanciado, logo, crítico, sobre produções anteriores.

Para que a leitura de poesia seja um caminho progressivamente menos

espinhoso, há que se trabalhar a gramática do texto, não apenas a que é alicerce do texto, mas também a que este sugere, ou seja, encarar a gramática de um poema como ponto de partida para o trabalho com outros conteúdos gramaticais. É o caso da atividade «pequenos linguistas». A partir do uso de uma determinada classe de palavras, os alunos são desafiados a criarem novas frases com essa classe, procurando ser expressivos e escolhendo a frase que mais os satisfaz não apenas ao nível da coerência mas também a um nível estético.

6. Mathew Lipman nos anos 1960 revitalizou o ensino da Filosofia, rompendo com a abordagem tradicional e levando para a sala de aula uma atitude reflexiva que poucos acreditaram que crianças pudessem ter. O programa **Filosofia para Crianças** tem por base a leitura partilhada de pequenas narrativas. Modelo didático sustentado na leitura, provoca o questionamento e discussão dos textos, com resultados muito positivos ao nível das competências sociais e do treino do pensamento crítico, porque não aplicar esta metodologia à leitura do texto poético?
7. Com o objetivo de perceber até que ponto os alunos conseguiriam ler um poema recorrendo à metodologia FpC de Lipman, apresentei aos alunos de fim de ciclo (9.º e 12.º anos) o texto do poeta Rui Lage, **Google Maps**. Com os alunos de 9.º ano não senti necessidade de constituir um grupo de controlo, uma vez que o objetivo foi apenas o de verificar o nível de leitura inferencial e compará-la com a leitura realizada com os alunos de 12.º ano. Com esta faixa etária, e porque se tratava de jovens pré-universitários, instituí um grupo de controlo alargado (composto por alunos de três turmas diferentes), o que me permitiu estabelecer um paralelo ao nível da leitura do poema.
8. A aplicação da metodologia da **Comunidade de Inquirido** enquanto ferramenta didática aplicada à leitura do texto poético conheceu algumas dificuldades, independentemente da faixa etária dos alunos. Ambos os grupos demonstraram ausência de hábitos de questionamento, necessitando do incentivo do professor para avançarem na interpretação. Na fase da construção da **Agenda de Discussão** não verifiquei diferenças notórias entre os grupos. A fase da discussão, todavia, contou

com participações mais elaboradas dos alunos do 12.º ano, o que era expectável, embora as áreas temáticas exploradas tivessem sido idênticas, ou seja, todos os alunos têm a capacidade de ler um poema nas suas “camadas”, precisando tão só de treino do pensamento crítico-criativo com vista a uma complexidade crescente do seu próprio raciocínio e, conseqüentemente, ficarem habilitados para leituras cada vez mais exigentes.

O grupo de controlo, que se confrontou com o poema sem qualquer orientação ou incentivo, revelou uma capacidade de interpretação semelhante à dos seus colegas. Porém, constatei que, na fase da compreensão escrita da leitura, os alunos que constituíram o grupo de controlo apresentaram nas respostas restritas maior desvio temático. Concluo, então, que a ferramenta usada proporciona na fase de discussão leituras mais pertinentes, pois os alunos têm a oportunidade de confrontarem opiniões e de reformularem asserções, o que tem implicações na qualidade da produção escrita posterior, sendo as respostas mais completas e pertinentemente sustentadas.

9. Chegada ao *fim* da investigação, a didática da Poesia guia-me a novos horizontes: à vontade de explorar mais aprofundadamente as características do texto poético, de trabalhar os sentidos recolhidos no silêncio dos hiatos, de levar ao entendimento da aparente justaposição de palavras numa construção paratática que tantas vezes compromete a interpretação. Gostaria ainda de investir na leitura de poesia no ensino secundário, enveredando por experiências sonoras e performativas que possam moldar uma prática de escuta. Ir mais longe com o Poema.

...e depois de tudo

*[Isto é: quando exclamas num ponto de exclamação da tua investigação: **cheguei ao fim!**, deverias exclamar: **cheguei ao início!**]*

Gonçalo M. Tavares, *breves notas sobre ciência*

Referências bibliográficas

(*Não podemos ler tudo. Somos mortais, meu caro.*)

GMT, *breves notas sobre as ligações*, 2009

Estante dos teóricos

AAVV (2014). *Ensaio entre Arte e Educação*. (Org. Maria de Assis). Lisboa: Gulbenkian

AAVV (2017). *Encontros entre arte e educação*. Lisboa: Gulbenkian

AAVV (2018). *Ambientes Educativos Inovadores e Competências dos Estudantes para o século XXI*. Santo Tirso: Whitebooks

Abchi, et alii (2012). *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad. Un análisis de textos producidos a partir de una secuencia didáctica*. Argentina: Buenos Aires

Alarcão, I. (2010). *A constituição da área disciplinar de didática das línguas em Portugal*

Aleixo, E. (2010). *Os cadernos de escrita como mediadores da produção de textos por alunos do 1.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento

Alencar, E. S. (1998). Desenvolvendo o potencial criador: 25 anos de pesquisa, *Cadernos de Psicologia*, vol. 4, n.º 1, pp. 113-122

Alencar, E. S. (2003). Barreiras à Criatividade Pessoal entre Professores de Distintos Níveis de Ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), pp. 63-69.

Alencar & Fleith (2003). Contribuições Teóricas Recentes ao estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), pp. 001-008

Alencar, E. S. (2007). Criatividade no Contexto Educacional: Três décadas de Pesquisa, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2007, Vol. 23, n.º especial, pp. 045-049.

Alencar, E. & Sobrinho, A. (2017) *A gestão da criatividade*. Curitiba, PR: Editora Prismas

Amabile, T.A. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press

Amorim, M. (2002). Vozes e silêncio no Texto de Pesquisa em Ciências Humanas, *Cadernos de Pesquisa*, n.º 116, p. 7-19. julho / 2002.

Andreotti, V. (2014). *Educação Para A Cidadania Global – Soft Versus Critical*. Sinergias

Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago. IL: University of Chicago Press

Avelar, M (2018). *Poesia e Artes visuais – Confessionalismo e Écfrase*. Lisboa: INCM

Avelar, M. (2006). *Ekphrasis – O poeta no atelier do artista*. Chamusca: Edições Cosmos

Azevedo, I. & Morais, Mª de Fátima (2012). “Avaliação da Criatividade como condição para o seu desenvolvimento: um estudo português do teste de pensamento criativo de Torrance em contexto escolar” in REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 10, n.º 2, pp. 41-55. Espanha: Madrid

Babo, M. A. (2019) *Culturas do Eu - Configurações da subjetividade*. Lisboa: ICNOVA – Instituto de Comunicação da Nova

- Barrento, J. (2006). *A Escala do Meu Mundo*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Barrera, L. (2008). Recensão a *Psicologia de la Creatividad* de Manuela Romo. *Escuela de Negocios*. CESUN -Universidad, vol. 1, n.º 2, pp. 58-59
- Benjamin, W. (2015). *Linguagem, Tradução, Literatura*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Blanchot, M. (2020). *A Literatura E O Direito À Morte*. Sr Teste Edições
- Blanchot, M. (2018). *O Livro por Vir*. Lisboa: Relógio D'Água, p. 111
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Investigação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora
- Bolter, J. & Grusin, R. (2000). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge: MIT Press
- Borges, J. L. (2017). *Este ofício de poeta*. Lisboa: Relógio D'Água Editores
- Bronckart, J-P. et al.(2004). *Agir et discours en situation de travail*. Paris: Delachaux et Niestlé Genève: Université de Genève – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 2004. URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18578>
- Castro, R. V. & Dionísio, M. L. (org.). *O Português nas Escolas*. Coimbra: Almedina
- Ceia, C. (1995). *Textualidade – Uma Introdução*. Lisboa: Editorial Presença
- Ceia, C. (2018). *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. (2ª edição ed.) (Obras completas; No. 6). Create Space Independent Publishing Platform.
- Ceia, C. (2010). *O Professor na Caverna de Platão*. Lisboa: Caleidoscópio
- Chapman, M. (2006). Research in writing, preschool through elementary, 1983-2003. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 6(2, Special Issue).
- Chafes, R. (2006). *O silêncio de...*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Chafes, R. (2019) *Tudo é outra coisa*. Catálogo de exposição. Almada: Câmara Municipal de Almada
- Charaudeau, P. (2001). De l'enseignement d'une grammaire du sens. *Revue Le Français aujourd'hui*, nº 135. URL: <https://www.patrick-charaudeau.com/De-l-enseignement-d-une-grammaire,118.html>
- Chartrand, S.- G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. In: *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 197-225) Montréal/Paris: Éditions Logiques
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura Y vida*, 22/4, pp. 1-19.
- Compagnon, A. (2009). *Literatura para quê?*. Belo Horizonte: Editora UFMG (tradução de Laura Taddei Brandini)
- Cordas, M. (2001). Fragmentos de um discurso didáctico – o saber- (para) fazer ou o acto de mediação feliz. Actas do colóquio *A Linguística na Formação de Professores de Português*. (Org. Fernanda Irene Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo). Porto: CLUP
- Costa, A.; Rodrigues, S. V. & Sebastião, I. (2018). Para que serve a didáctica? Um estudo

no âmbito da didática do português. In L. G. Correia; R. Leão & S. Poças (Org.). *O tempo dos professores* (pp. 811-827). Porto: FPCEUP

Costa, N. F. (2016). *Pequena voz – Anotações sobre poesia*. Açores: Companhia das Ilhas

Costa, A.; Rodrigues, S. V. & Sebastião, I. (2018). Para que serve a didática? Um estudo no âmbito da didática do português. In L. G. Correia; R. Leão & S. Poças (Org.). *O tempo dos professores* (pp. 811-827). Porto: FPCEUP.

Coutinho, A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo in Pereira, L. Á. & I. Cardoso (orgs.). *Reflexão sobre a escrita – O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17-32). Aveiro: UA – Universidade de Aveiro

Dias, M. (2011). *A Poesia no Terceiro ciclo do Ensino Básico – A Arte da Poesia: Da teoria às Práticas Docentes*. Porto: Universidade católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

Díaz, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, (80). ISSN: 0185-2698. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208002>

Dewey, J. (1938/1963). *Experience and Education*. New York: Macmillan Publishing

Dias, S. (2014). *O que é a poesia?*. Lisboa: Documenta

Dolz, J. & Camps, A. (1995). Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp 5-8

Duarte, I. (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. *Língua Portuguesa, Educação e Mudança*, pp. 210-232. FLUP

Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9–26). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Ennis, R. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. *Critical Thinking: Reflection And Perspective—Part I. Inquiry*, Vol. 26, 1.

Fang, Z. (1996). Illustrations, Text, and the Child Reader: What are Pictures in Children's Storybooks for?. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 37 (2).

URL: https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol37/iss2/3

Feist, G. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Psychology Review*, vol. 2, n.º 4, pp. 290-309

Ferreira, M. (2010). *Supervisão e abordagem da inferência em leitura no ensino secundário*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna*. Lisboa: edições Asa

Figueiredo, O. (2011). *Do ensino da língua à língua no ensino*. *Linguarum Arena*, Vol. 2, 121-137

- Flôres, C. & Pereira, V. (2012). *Ensino da compreensão leitora: faces e interfaces psicolinguísticas*. *Linguarum Arena*, Vol. 3, 75-87
- Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Escola Moderna*, n.º 5, 5.ª série, 5-12
- Fonseca, J. (2001). *Língua e Discurso*. Coleção Linguística. Porto: Porto Editora
- Fonseca, F. (2002). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. *Atas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura*. pp. 37-45). Coimbra: Almedina
- Freitas, A., Jesus, M. & Martins, P. (2018). Europa Criativa. In: Pocinho, M. & Garcês, S. (orgs.). *Psicologia da Criatividade*: Universidade da Madeira
- Frias, J. (2016). *Passagens – Poesia, Artes Plásticas*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Frias, M. *Circulações didáticas no ensino do oral*. Biblioteca Digital ler.letras.up.pt
- Furtado, M. (2020). *A Arte do silêncio - À Luz de Daniel Faria, Paul Celan e Hölderlin*. Lisboa: Poética Edições
- Gamboa, M. J. (2016). À procura do leitor literário. *Exedra: Revista Científica*, Nº. Extra 2 (Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português: Alguns Diálogos), 2016
- Germain, C. & Netten, J. (2010). *La didactique des langues: les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique*. *Linguarum Arena*, Vol. 1, nº 1, pp 9-24
- Gil, J. (2005). *Portugal, Hoje O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hunhoff, E. (2011). Literatura e Leitura – Concepções sobre o Ensino de Literatura e a Formação do Leitor. *ecos: literatura, língua e ensino*, v. 11, n.º 2
- Jean, G. (1989). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget
- Jean, G. (2000). *A Leitura em Voz Alta*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Jorge, L. (1966). *O SEU a seu Tempo*. Lisboa: Ulisseia
- Júdice, N. (2014). *O fruto da gramática*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Kirton, M. J. (1976). "Adaptors and innovators: a description and measure". *Journal of Applied Psychology*, n.º 61, pp. 622 – 629
- Koch, Ingedore (2009). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto
- Lipman, M. (1977). *Philosophy in the classroom*. New Jersey: Institute for the advancement of Philosophy for Children, Montclair State College
- Lipman, M. (1987). *Critical Thinking: What can it be?*. *Analytic Teaching*, Vol. 8, No. 1. URL: <https://journal.viterbo.edu/journal/ojs/index.php/at/article/view/403>
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Pensilvania: Temple University Press
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press

- Leal, S. (2009). Ser professor... De português: especificidades da Formação dos Professores de Língua Materna. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia*. Universidade do Minho
URL: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso>
- Leite, L. (1998). *Planificação do Ensino-Aprendizagem das Ciências e Mudança Conceptual: Uma Proposta de Conciliação*. In Actas do X Congresso de ENCIGA. Santiago de Compostela: Boletín das Ciencias, pp. 38-46.
- Lopes, S. (2021). *O nascer do mundo nas suas passagens*. Porto: edições do saguão
- Lozano, A. C.& Lozano, M. P. (2016) Metacognición y pensamiento crítico em estudantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro Perú. *Horizonte da la Ciencia*, 6(11), 179-189.
- Lundquist, Lita. (2013). *La didactisation du Français langue étrangère: discours, genre et type de texte*. Presses universitaires de Lyon
- Melo e Castro, E. M. (1973). *O próprio poético*. Lisboa: Edições Quíron, coleção Crítica e História Literária
- Massagli S. & Marafon, M. (2019). O Haicai de Paulo Leminski como recurso no Ensino da Literatura. *Revista do programa de pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia*, Vol. 16, n.º 12, dezembro
URL: <http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/1887>
- Miranda, L. & Morais, M. (2019). Criatividade e motivação: um estudo exploratório em docentes. *Revista de Estudos E Investigación En Psicología Y Educación*, vol. 6, n.º 2, pp. 114 – 125. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5277>
- Martelo, R. (2010). *A forma informe – leituras de poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Martins, C. (2017). «E agora, vai voltar a ser tudo como era?» - Por uma crítica às artes na educação. *Ensaio sobre arte e educação*. Lisboa: Gulbenkian
- Morais, J. (1997). *A arte de ler*. Lisboa: Edições Cosmos
- Morais, M. (2012). Criatividade: Investimento Pessoal e Organizacional para o Séc. XXI?, *Atas Conferência: Vocacional - Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira*. Minho: Instituto de Educação
- Naranjo, E. & Ramos, C. (2014). *Didática da Leitura*. Angola: Escolar Editora
- Nóvoa, A. (coord.). (1992) Os professores e a sua formação. (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote,
- Oliveira, A. (2013). *As neurociências ao serviço da linguagem*. *Linguarum Arena*, Vol 4, 39-63
- Pardales, M. J. & Girod (2006). *Community of Inquiry: Its past and present future*. Oxford: Educational Philosophy and Theory, Vol. 38, No. 3
- Parker, J. (1988). Situacionalidade e texto poético. *Atas do 3.º encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Paz, O. (2019). *Signos em rotação*. São Paulo: Editora perspectiva

- Pedro, A. & Libório, O. (2008). *1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, Mudanças Reais*, Braga
- Pereira, V. & Borges, C. (2018). *Compreensão leitora e consciência linguística em diferentes objetivos de leitura. Linguarum arena*, Vol. 9, pp. 69-84
- Pimenta, A. (1983). Acerca da poética ainda possível. In: *A ideia*, 30-31. Lisboa: edição de João Freire (direção)
- Reis, C. & Adragão, J. V. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta
- Runco, M. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development and practice*. San Diego, CA: Academic Press
- Sá, M. (2013). *A intercompreensão em Didática de Línguas: Modulações em torno de uma abordagem interacional. Linguarum arena*, Vol. 4, pp. 79-106
- Samson. (2013, abril, 11). Community of Inquiry as a way of life (A. Sharp) [Video] <https://youtube/Q5DjvkEcc9o>
- Sansuán, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesia, su didáctica y la educación emocional en la ESO. In: *Didáctica, Lengua y literatura*, n.º 9. Madrid: Ediciones Complutense
- Seixo, M. (2014). Literatura e Ensino. In: *Presente e Futuro: A Urgência da Literatura*, 1.º Encontro no Centro Cultural de Belém. Lisboa: CCB
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *Cadernos de Formação de Professores*, n.º 2. Porto: Porto editora
- Schneuwly, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas: In Rojo, R.; Cordeiro, G. *Gêneros orais e escritos na escola*, (orgs). Campinas, SP: Mercado das Letras
- Starko, A. (2014). *Creativity in the classroom – schools of curious delight*. New York: Routledge
- Steiner, G. (2017). *As Artes do Sentido*. Lisboa: Relógio D'Água
- Sternberg, R. (1986). *Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement*. Washington DC: National Institute of Education
- Sousa, M. (1998). Da leitura em interação à leitura como interação. In Castro, R. V. de & Dionísio, M. L. S. (orgs). *Entre Linhas Paralelas – estudos sobre o português nas escolas*. pp. 71-127. Lisboa: Angelus Novus
- Tàpies, A. (2002). *a prática da arte*. Lisboa: Edições Cotovia
- Tavares, G. M. (2009). *Breves Notas sobre as ligações*. Lisboa: Relógio D'Água
- Valéry, P. (1989). *Teoria Poética Y Estética*. Espanha: Visor
- Vieira, R. (2015). Contributos da Didática para o Pensamento Crítico na Educação em Portugal. In: Dominguez, C. (coord.) *Pensamento Crítico na Educação: Desafios Atuais*. Vila Real: UTAD, 209-220
- Vigotsky (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água

- Vološinov, V. N. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language*. London: Harvard University Press
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: Solis Press
- Wittgenstein. L. (1980). *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70
- Wittgenstein. L. (1990). *Da Certeza*. Lisboa: Edições 70
- Wechsler, S. (1993). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Editora Psy
- Wechsler, S. (1997). Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. In: *Psicologia Escolar e Educacional* 2(2), pp. 89-99
- Zabalba (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Porto Editora

Estante dos poetas

- Almeida, Leonor (2020). *na curva escura dos cardos do tempo*. Porto: Ponto de Fuga,
- Belo, Ruy (1984). *Obra Poética*, vol. 3 Lisboa: Editorial Presença
- Borges, José Luís (2017). *Este Ofício de Poeta*. Lisboa: Relógio D'Água
- Brandão, Fiana Hasse Pais. (2017). *Obra Breve*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Costa, Rui (2017). *Mike Tyson para principiantes*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Faria, Daniel (2003). *Poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Guimarães, Fernando (2019). *Lugar da Palavra – Poesia reunida 1956-2019*. Porto: edições Afrontamento
- Guimarães, João Luís Barreto (2006). *Luz Última*. Lisboa: Cotovia
- Guimarães, João Luís Barreto (2019). *O tempo avança por sílabas*. Lisboa: Quetzal
- Guimarães, Regina (2020). *Antes de mais e Depois de Tudo*. Porto: Editora Exclamação
- Helder, Herberto (1981). *Poesia Toda*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Jabés, Edmond (1991). *A obscura palavra do deserto*. Lisboa: Cotovia
- Júdice, Nuno (2015). *O fruto da gramática*. Lisboa: Dom Quixote
- Jorge, Luiza Neto (2001). *poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Lino, Patrícia (2021) “Pequena trapaça engenhosa”. Revista Ouriço, ed.: Daniel Arelli, Gustavo Silveira Ribeiro, Victor da Silva. Juiz de Fora: Edições Macondo
- Lisboa, António Maria (1995). *poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Lisboa, Irene (1937). *Escrever*. Lisboa: Seara Nova
- Mendonça, Tolentino de (2014). *A noite abre os meus olhos*. Lisboa: Assírio & Alvim,
- O' Neill, Alexandre (1995). *Poesias Completas*. Lisboa: INCM

- Pedreira, Maria do Rosário (2012). *poesia reunida*. Lisboa: Quetzal editores
- Pedro, António (1948). *Proto Poema da Serra D'Arga*. Lisboa: Cadernos Surrealistas (Imprensa Libanio da Silva)
- Pessoa, Fernando (1980). *Poesias*. Lisboa: Edição Ática
- Pina, Manuel António (2012). *Todas as Palavras – poesia reunida*. Lisboa: Assírio & Alvim
- Sablé, Erik (2014). *Les grands maîtres du haïku – Bashô, Buson, Issa, Taïgi, Shiki*. Paris: Éditions Dervy
- Santos, Ary dos (1972). *Resumo*. Lisboa: Livraria Quadrante
- Seixas, Cruzeiro (2020). *Artur do Cruzeiro Seixas – obra poética – I*. Porto: Porto Editora

Discografia

- Cage, J. (1952). 4' 33". [partitura musical]

Diálogos

- Amaral, A. L. (2015). *Ana Luísa Amaral: Preciso da minha língua à minha volta*. JN, 30 de abril. URL: <https://www.jn.pt/artes/ana-luisa-amaral-preciso-da-minha-lingua-a-minha-volta-4540937.html>
- Carvalho, R. (1994, 4 de junho). Entrevista ao jornal Expresso
- Fundação de Serralves (1991). *Antoni Tàpies*. Porto: Fundação de Serralves
- Jahanbegloo, R. (2020). *Quatro entrevistas com George Steiner*. Lisboa: VS Editor
- Juarroz, R. (2020). *Poesia e criação: Diálogos com Guillermo Boido*. Lisboa: Edições Sr. Teste, vol. I
- Juarroz, R. (2021). *Poesia e Criação: Diálogos com Guillerme Boido*. Lisboa: Sr. Teste Edições, vol. II
- Piano, R. (2005). *Renzo Piano – Conversación com Renzo Cassigoli*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili
- Sá, A. (2017). *Defacto*, Jornal escolar do Agrupamento de Escolas de Alberto Sampaio, n.º 25

Manuais Escolares

- AAVV, *Conto Contigo 9*. Lisboa: Areal
- AAVV, *Novas Leituras 9*. Lisboa: ASA
- AAVV, *Novo Plural 9*. Lisboa: Raiz

Referenciais Curriculares

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Documento consultado em

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

Documento consultado em

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Aprendizagens Essenciais

Documento consultado em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Resolução de Conselho de Ministros n.º 90/2021 (Aprova o Plano 21 | 23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens)

Documento consultado em <https://dre.pt/application/conteudo/166569087>

ANEXOS

ANEXO I
CAIXA DE FERRAMENTAS

DOCUMENTO 1
FICHA “UMA PEDRA É UMA PEDRA” (7.º ANO)

1. Observa as imagens e descreve-as, preenchendo a grelha que se lhes segue.

Vicira, Alice, *O meu primeiro álbum de poesia*, D. Quixote



Imagem 1
Capa do livro



Imagem 2
Folha de texto

Imagem 1	peixe pequeno
Palavra destacada	Poesia
Cor da palavra	verde

Imagem 2	um peixe
Ilustração (apenas o objeto principal)	peixe
características	<ul style="list-style-type: none"> • arredondado • pequeno
Elementos físicos associados	1 pernas 1 olho 1 bico
Cor	cinzento escuro

Ilustração (o que te sugere o desenho maior?)	
a. o desenho sugere a b. forma do peixe	
b.	
Outros desenhos	dos peixes
Cor predominante	azul
Outras cores	verde
	roxo
	amarelo
Ponta do desenho maior	livro
• Cor	amarelo, castanho e verde
Cores das escamas ou plumas	azul, roxo, verde

DOCUMENTO 2
ATIVIDADE DE ESCRITA JOGO

"Jogo" (em homenagem a Nuno Judice)

Abro a caixa da primavera. Tiro as flores
cheirosas, ^{colmeias} o sol radiante que nos aquece, as
abelhas e os insetos que nos rodeiam. Desem-
broto os campos do pomar verde. Limpo o
pólen que tenho nas penas e nos mãos.
Depois volto a lançar o dado até ao verso.



⇧ JOGO ⇨ homenagem a Nuno Júdice

Abro a caixa da primavera. Tiro as cores,
As flores coloridas, as árvores para voltarem os pássaros,
O sol que rutilava fortemente.
Ando à volta do parque e penso:
O que vou fazer agora?
Lanço os dados e avanco até ao verão.



⇧ JOGO ⇨ homenagem a Nuno Júdice

Abro a caixa da primavera. Tiro as cores,
As flores coloridas, as árvores para voltarem os pássaros
O sol que rutilava fortemente.
Ando à volta do parque e penso:
O que vou fazer agora?
Lanço os dados e avanco até ao verão.

Homenagem a Nuno Júdice

jogo

Abre a caixa da primavera. Tira o Sol,
Café suportável, os pássaros a cantar
Com o nascer das flores. Enrole os corpos
quentes. Desenrole as roupas frescas;
Limpe as minhas mãos suadas; tire os
Cabelos colados ao meu pescoço.
Depois volte a lançar os dados e avance até ao verão.



Homenagem a Nuno Júdice

jogo

Abre a caixa da primavera. Tira o Sol,
Cafel suportável, os pássaros a cantar
Com o nascer das flores. Enrole os corpos
quentes. Desenrole as roupas frescas;
Limpe as minhas mãos suadas; tire os
Cabelos colados ao meu pescoço.
Depois volte a lançar os dados e avance até ao verão.



Homenagem a Nuno Júdice

O jogo

Abro a caixa da primavera. Tiro as folhas que caíram,
O sol amarelo, as raízes mais frescas que guardei no
armário. ^{Caem} Cai à minha frente todas as flores; pequenas,
grandes, amarelas ou verdes. Corro ^{de felicidade} pela rua fora de felici-
dade, limpo o suor da testa e tiro as folhas que
caíram no meu cabelo. Depois avança os dados - e avança
até ao verão.



O jogo

Abro a caixa da primavera. Tiro as folhas que caíram,
O sol amarelo, as raízes frescas que guardei no armário.
Caiam à minha frente todas as flores; pequenas, grandes,
amarelas, ou verdes. Corro de felicidade pela rua fora, limpo
o suor da testa, as folhas que caíram no meu cabelo. De-
pois avança os dados - e avança até ao verão.

Homenagem a Nuno Júdice

O jogo

Abro a caixa da primeira. Tiro as folhas que caíram,
O sol amarelo as roupas mais frescas que guardei no
armário. ^{Caem} Cai à minha frente todas as flores; pequenas
grandes, amarelas ou verdes. Corro ^{de felicidade} pela rua fora de felici-
dade, limpo o suor da testa e tiro as folhas que
caíram no meu cabelo. Depois avanço os dados - e avanço
até ao verão.



O jogo

Abro a caixa da primeira. Tiro as folhas que caíram,
O Sol amarelo as roupas frescas que guardei no armário.
Caem à minha frente todas as flores; pequenas, grandes,
amarelas, ou verdes. Corro de felicidade pela rua fora, limpo
o suor da testa as folhas que caíram no meu cabelo. De-
pois avanço os dados - e avanço até ao verão.

"D. Jogo" Homagem a Nuno Júdice

Abro a caixa da primavera. Frio o sol

As rajadas de vento, os braços de flores de onde

Eu uou tuas as abelhas. Desenvolo à minha

frente os páramos da primavera. Ainda à volta

deles para apanhar as pedras, secando o pólen das flores

que tenho na mão, limpo as flores e o

da cidade. Depois volto a lançar o dade-eu até ao
Verão.

Na primavera as abelhas não fogem das flores.



Jogo (em homenagem a Nuno Júdice)

Abro a caixa da primavera Tiro o sol,

As árvores com as suas folhas, as flores coloridas

O urso acorda, os pássaros voltam a cantarolar.

As saias e jardineiras saem da gaveta.

O parque volta a ficar repleto de crianças

Depois volto a lançar os dados - e avanço até ao verão.



02.10.2019

"Jogo" Em homenagem a Nuno Júdice.

Abro a caixa da primavera. Tiro as flores,
as andorinhas, os bancos onde os pássaros poissam.
Saio à rua e sinto os cheiros das flores.

O Sol bate-me na cara, As Tardes tornam-se mais
longas, já dá para passear. Depois volto a lançar os
dados - e avanço para o verão.



Abro a caixa da primavera. O sol rutila nos meus olhos. As flores flutuam pelo ar, as bichas percorrem o chão dormeio quanto / as pássaros fazem um ruído na minha cama e sinto um calor no meu corpo. Só mãe saiu à rua, porque ainda não acabou o jogo.



Copia o teu texto para o meio desta página. Dá-lhe um título.

1) Tabeleiro das pestanas

Abro a caixa da primavera.

O sol rutila nos meus olhos,

as flores flutuam pelo ar,

as pássaros fazem um ruído

na minha cama e sinto

um calor no meu corpo.

Só mãe saiu à rua,

porque ainda não acabou o jogo.

Homenagem a Nuno Júdice

"Jogo"

Abro a caixa da primavera. Tiro o bom tempo,
O céu coberto de um Lindo arco-íris, as pequenas casas de madeira.
Onde vivem as grandes famílias de pássaros. Cresce à minha
Frente os belos jardins com flores a florescer. Ando à volta
Para poder cheirar o belo perfume da natureza e ver os
Parques, de novo, cheios de crianças e guardo no armário os
Minhas roupas mais quentes. Depois volto a lançar os dados -
E avança até ao Verão.



Podemos pensar noutra forma de dizeres "flores a florescer"? A expressão é bonita, a repetição também, mas acho que o texto melhoraria com uma maneira mais rica de dizer o mesmo. O que achas?

Homenagem a Nuno Júdice

"Jogo"

Abro a caixa da primavera. Tiro o bom tempo,
O céu coberto de um Lindo arco-íris, as pequenas casas de madeira.
Onde vivem as felizes famílias de pássaros. Crescem à minha
frente coloridas e cheirosas flores e os jardins e parques voltam
A encher-se de crianças alegres. Finalmente guardo as minhas
Roupas mais quentes. Depois volto a lançar os dados - e avança
Até ao Verão.

- 5 -

Homenagem a Kant giudice

O gôgô

Abre a caixa da primrose. Siga as flores, as
as onderintas e as folens no ar.

Os parovintes a combor, o sel a
leilbar e as estelas a cantilar.

Depois selto a lomsan os dados e onomes.
até os verões.



"yogo" (de ^{Homenagem} Nuno Júdice)

Abro a caixa da Primavera. Firo as flores,
o sal, as borboletas. As andorinhas começam
a fazer os seus ninhos. Ando a comer à noite
depois as tardes tornam-se longas. O sol
utiliza o dia todo até que chega à noite. Depois
volto a lançar os dados - e assim até ao próximo

tiro
utiliza



Homenagem a Nuno Júdice

"Jogo"

Abro a caixa da primavera. Tiró o Sol e
Aparecem lindas flores, as árvores ganham folhas,
Enquanto os pássaros voam. O vento acalma,
A chuva para. Nos bancos milhares de pessoas.
Depois volta a lançar os dados e avança até ao verão.



02/10/2019

Homenagem a Nuno da Costa giudice

Voz

Abre a caixa da primavera. Vejo as flores a nascerem.

A brisa fresca da primavera aparece

O sol começa a rutilar

As pássaros a cantar

Ando pelas ruas a (troutar.) trautear

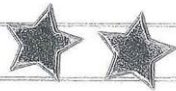
E também a dançar.

As árvores a darem frutos, flores.

E as pessoas a terem menos dores e dores.

Depois longo os dados - e avango até ao mar

que eu ganho, David! Gosto das tuas rimas.



Abro as caixa de primavera e tipo as alergias
no ryo que o mais um dia de chuva não sei se
vai ser fria nem calor não sei que vai correr
bem ou mal, a cada folha que nasce mais a sol
me entristece ^{me} mais uma primavera mais uma
dor de cabeça chamada ^{ol} 4

Mas as coisas de primavera e tipo as alergias
me rgo que o mais um dia de calor não sei se
vai ser frio nem calor não sei que vai correr
bem ou mal. a cada falha que ocorre mais a
me entristece ^{me} mais uma primavera mais uma
dor de cabeça chamada.

"Jogo" em homenagem a Nuno Júdice

A beo a caixa da primavera. Tiro as árvores,
As flores, os pássaros. Sinto o calor que aparece.
Desento os Pantalões do verão arrumo as roupas
quentes e tiro as mais frescas.

Sacudo as flores das mãos.

Depois volto a lançar os dados -
E avanço até ao verão.

"Jogo" (homenagem a Nuno Júdice.)

Abro a caixa da primavera. Os ventos acalmam,
As folhas das árvores caducas voltam a crescer,
A neve desaparece, o urso acorda do seu sono
Profundo, as crianças saem das suas casas e
Convivem à luz do sol, os pássaros a voltar de onde
Migraram e o calor a passar pelo corpo. Depois volto a
Lançar os dados - e avanço até ao verão.



"O jogo" Homagem a Nuno Júdice

Abre a caixa da pimenta. Tira o sal, as flores que
caem dos ázules, os bancos brancos cheios de
pessoas sentadas. Limpa o calor que vem de lá
de dentro, coloca uma ventoinha para arrefecer.
A seguir vêm os animais que rugem para mim.
Depois volta a lançar os dados - e avança até ao
Verão.



02.10.2019

Homem e gem a Nina júdice.

Abro a caixa da primavera, os bancos pintados
de todas as cores possíveis, os passaros já nos
árvores a cantar.

Vejo tudo tão bonito e colorido, Os esquelas vão
até aos meus pés e correm. As minhas sandá-
lias pretas, tiro o meu casaco. volto a lanças
dados — e avanço até o Verão.

02.10.2019

Homem gem a Nina júdice.

Abro a caixa da primavera, os bancos pintados
de todas as cores possíveis, os passaros já nas
árvores a cantar.

Vejo tudo tão bonito e colorido, Os esquitos vão
até aos meus pés e correm. As minhas sandá-
lias pretas, tiro o meu casaco, volto a lanças
dados — e avanço até o Verão.

"jogo" letra maiúscula

Abri a caixa da primavera, Tiro as
Cegonhas. O dia de SOL, as árvores
cobertas de flores e as borboletas.

Encontro crianças a brincar e vejo
um belo jardim com flores brancas.

Passo pela casa de partida e logo
de seguida parei na praia da Fonte
da Telha, lá encontrei pombas
brancas e as Cegonhas a fazer os
seus ninhos. Voltei a lançar os dados
e parei no verão.



Abro a caixa da primavera. Tiro o
sol. A rajada de flores, os bancos
de pólen das flores. Fugiu o frio.
Enrole o mau tempo e ando à volta.



Copia o teu texto para o meio desta página. Dá-lhe um título.

Homenagem a duma rúdia

Abro a caixa da primavera. Tiro o
sol. A rajada de flores, os bancos
de pólen das flores. Fugiu o frio.
Enrole o mau tempo e ando à
volta.

Jogo (homenagem a Nuno Júdice)

Abro a caixa da Trimalca. Tiro as
flores a nascer.

As rajadas de vento, o sol a brilhar e
os pássaros a cantar.

Depois volto a lançar os dados e
avanco até o próximo.

DOCUMENTO 3 – ATIVIDADE DE ESCRITA
PALAVRAS SOMOS NÓS: “UM PARA A FOGUEIRA”
(EXEMPLO)

Palavras somos nós



Um para a fogueira

Há quem aceite arder. Tem razão! Olhando o céu e soprando a hipocrisia.	Já não importa ter projectos, convicções e programas, aqui e ali, de modo escrito ou falado.
É rude fruto que gosta, bode expiatório das suas expectativas.	O que conta é um jogo em que a história se repete, a moda é favorável, buraco negro que suga as ideias
Nenhum de nós lhe tinha pedido o excesso e milagres.	e acções, hipócrita, inconsistente e que permite queimar.
Não sabemos.	



Palavras extraídas da inflamada página do Dr. Álvaro Cidrais, articulista da revista «Medicina e Saúde», de Setembro. ■ Carlos Oliveira Santos

ILUSTRAÇÃO DE FÁTIMA ROLO DUARTE / DNA / 8 DE SETEMBRO DE 2001

II

DOCUMENTO 4 – FICHA DE TRABALHO

Oficina de Escrita 3 – Texto Criativo

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____

A folha em anexo reproduz uma secção intitulada “Palavras somos nós”, que fazia parte do DNA, caderno do Diário de Notícias há uns anos. O criativo de serviço era Carlos Oliveira Santos, que, audaciosamente, propunha outras leituras para textos publicados na imprensa. “Um para a fogueira” é um poema feito a partir de um artigo do Dr. Álvaro Cidrais, articulista da revista «Medicina e Saúde», na sua edição de Setembro de 2001. Eis o que Carlos Oliveira Santos produziu:

Fez sobressair algumas palavras apagando todas as outras e reinventou-lhes o contexto que a sua singela presença sugeria. Tal como a ilustração nos mostra, abriu-se naquele texto original uma porta para um outro texto, também ele original, mas noutra acepção.

Desafio: proponho que observes com atenção as propostas que te apresento a seguir, que escolhas a que te suscitar (de forma mais evidente, sentida...) um novo contexto e que redijas o novo texto.

Limite de palavras: 100.

_____ cristal de sal, ainda vivem _____ ferventes lavas
A _____ entrou em órbita, _____ vulcânicas, _____
_____ recônditos _____
_____ penso eu, quebrando tal idílico momento. _____
_____ a minha minúscula existência.
_____ bola _____
Formas de vida, digo eu, _____
_____ acha que se deve falar baixinho com o espaço) _____
_____ trilhões de anos _____
_____ a nossa própria pequenez e insignificância de vida. _____
_____ É um momento fantástico para se estar vivo, não é?
Se calhar já ouviste tudo isto nos telejornais e nas telenovelas da _____
_____ É um bom conselho para o meu joelho.
Londres, 29 de Outubro de 2001
Carlos Oliveira Santos

_____ Em
cada canto do céu, _____
_____ somos o universo. _____ basta-me saber dizer _____ para me sentir _____
_____ pianista _____
_____ da floresta _____ que desta resta, _____
_____ uma bolacha _____ fixo. _____
_____ há sempre uma _____
_____ aparência, _____ limpa, _____
_____ Todos temos mais de 250 mil anos. _____
_____ pó de estrela. _____
_____ acumulação de segredos _____
_____ daquilo que é humano.
Planatório de Lisboa, 29 de Outubro, 2001
Camilo Coelho

**DOCUMENTO 5 – “DE MARTE E DAS COISAS PEQUENAS”
(EXEMPLO)**

Tu e Eu

De Marte e das coisas pequenas



Com os bilhões de estrelas na nossa galáxia mais os cem bilhões de galáxias no universo, este maldito deste joelho tinha de me lembrar a minha minúscula existência



Carlos Oliveira Santos

Em cada canto do céu, quando tudo o que é espuma e bruma se junta e cola, é o universo. E a mim, basta-me saber dizer «universo» para me sentir com um tamanho qualquer



Camila Coelho

Querida Camila, A Odisseia, uma nave da Nasa, entrou em órbita, lá para Marte, com o Valles Marineris, muito maior que o Grand Canyon, a olhar para aquele mosquito no qual os terráqueos depositam a esperança de detectar formas de vida nos imensos oceanos enterrados sob a gelada superfície daquela bola planetária.

Formas de vida, digo eu, diz Barbara, no lugar do comboio, à minha frente, com a sua doce vozinha de bióloga (ela acha que se deve falar baixinho com o espaço) e com Londres a uma horita de vista. Formas de vida com que nem sequer vamos poder falar nos próximos trilhões de anos já que, sendo micro-organismos, não atingem a nossa própria pequenez e insignificância de vida.

Quando iam os meio da viagem é que Barbara me introduziu umas coisitas que du-

ram 250 mil anos e que, encontradas num cristal de sal, ainda vivem. E mesmo nas ferventes lavas vulcânicas, estas típas têm primas, para não falar (Barbara guardou esta para um momento particularmente campestre da nossa viagem) nas que sobrevivem nos recônditos dum reactor nuclear.

Putas, penso eu, quebrando tal idílico momento. O meu joelho direito não melhora nem irá melhorar nos tempos que me restam.

Com os bilhões de estrelas na nossa galáxia mais os cem bilhões de galáxias no universo, este maldito deste joelho tinha de me lembrar a minha minúscula existência.

Se os tipos que analisaram o meteorito ALH 84001, um pedregulho que caiu na Antártida, tiverem razão e os micro-organismos contidos na coisa forem mesmo de Marte, então, a Odisseia, na sua órbita que dura 18 horas e 36 minutos, conseguirá encontrar-lhes a família, com melhor proveito que o da passada missão Climate Orbiter, cuja nave foi um fracasso porque os cientistas calcularam-na em metros e milímetros e os engenheiros que a construíram fizeram-no em pés e polegadas. Mas o que vale é que só se gastaram 125 milhões de dólares.

É um momento fantástico para se estar vivo, não é?

Se calhar já ouviste tudo isto nos telejornais e nas telenovelas daí mas Barbara é uma menina gorducha que preenche com simpatia e saber a sua vidinha e é disto que falamos.

É um bom conselho para o meu joelho.

Londres, 29 de Outubro de 2001

Carlos Oliveira Santos

Carlos

Eu nunca encontrei nada que fosse insignificante, para onde quer que olhasse e visse coisas pequenas, no sentido pequenino, que nem sei bem do que falo. Mesquinho, acho que assim se diz. Na verdade, tudo me parece ter uma grandeza qualquer, um exagoro interessante no movimento e até na pedra quieta. Na pequena pedra que está ali. Aqui tenho a prova do que digo. Folhas de papel rasgadas e outras imaculadas, folhas santas da floresta ou o que desta resta. Nada, nem coisa alguma me parece diminuta porque «tudo anda ligado». Nem um bilhete de metro usado. Nem um roubo descarado de um ganchinho preto já estragado. Nem uma bolacha já moie, o que vai para o lixo. Nem o lixo. Em cada existência há sempre uma dimensão secreta, chamam-lhe cega, que faz da dona de casa tranquila uma homicida inteligente que mata lentamente o marido com doses de gordura animal, refogadinhos perfeitos, doces de ovos. E da velha senhora beata, talvez uma puta e da puta essa outra que há-de ser muito velha e talvez beata. Há na aparência, na que é limpa, delicada, muito verme e açúcar, átomos de histórias avulsas. Os amantes, por exemplo, são também micro-organismos à espera de crescer ou ver morrer o que os unia ou até parecia. Todos temos mais de 250 mil anos. E até as bestas quadradas têm essa coisa a que chamam de forma eufórica, pó de estrela. E os palermas, os tontos, patetas, todos têm mãe. E a mãe? Quem é ela? Há na passagem das pessoas uma acumulação de segredos que muitas das vezes não se reproduzem nos gestos mas que qualquer um descobre quando adormece e se habitua ao sonho. Quem não pode, vive assim, como te direi, num precário conhecimento e diz: «eu não sonho,

«é raro sonhar», «não me lembro dos meus sonhos». Nada que seja falso, nada que seja reduzido ou pequeno ou mais pequeno. Em cada canto do céu, quando tudo o que é espuma e bruma se junta e cola, é o universo, ou então, somos o universo. E a mim, basta-me saber dizer «universo» para me sentir com um tamanho qualquer, cuja importância não tem, em meu entender, importância alguma. A Mana João Pires, que é uma pianista universal, e que aparece quase sempre vestida como uma freira disse que se sentia mal «por pertencer a uma raça humana que não merece respeito nenhum». Estás tu a ver, Carlos, que disparates higiénicos se dizem a propósito daquilo que é humano.

Planetário de Lisboa, 29 de Outubro, 2001
Camila Coelho

ANEXO II
TRABALHO COM O TEXTO (12.º ANO)

Documento 1
MANUSEAMENTO DA FOLHA COM O POEMA

2 caracteriza o espaço físico que
o sujeito poético descreve
1 caracteriza o estado de espírito do
sujeito poético

3. No verso 5, "a flor é quase areia", está
presente uma metáfora. Este recurso expressivo,
indica a semelhança de cor entre a flor, o giro-
sol, e a areia, o que o faz recordar ^{o sujeito poético} o verso.
No verso 6, "peso da sua solidão" está presente

uma personi-
ficação. Este
recurso
expressivo,
expressa
a solidão

- 1 Sei de uma pedra onde me sentar
- 2 à sombra de Setembro
- 3 e vou falar dos girassóis,
- 4 onde ombro a ombro com o sol
- 5 a flor é quase areia, → metáfora
- 6 e do peso da sua solidão
- 7 fazem o ardor
- 8 e a glória dos grandes dias de verão.

dos girassóis, Eugénio de Andrade, O Peso da Sombra, Editora Limiar, 1982

por já não ~~estiver~~ "ombro a ombro com
o sol" (v. 4), visto que é Setembro "a sombra
de Setembro", (v. 2) e o verão acabou.

Sei de uma pedra onde me sentar
à sombra de Setembro
e vou falar dos girassóis
onde ombro a ombro com o sol
a flor é quase areia,
e do peso da sua solidão
fazem o ardor
e a glória dos grandes dias de verão.

Eugénio de Andrade, O Peso da Sombra, Editora Limiar, 1982

Ricardo

Sei de uma ^{conjecto}pedra onde me sentar
à sombra de Setembro
e vou falar dos girassóis ^{segura}
onde ombro a ombro com o sol
5 a flor é quase areia ^{breca} ^{fido de vida}
e do peso da sua solidão
fazem o ardor ^{hav}
e a glória dos grandes dias de verão.

Eugénio de Andrade, O Peso da Sombra, Editora Limiar, 1982

Sujeito imóvel - girassol

Andrade
Peso da Sombra
1982

Sei de uma pedra onde me sentar
à sombra de Setembro
e vou falar dos girassóis
onde ombro a ombro com o sol
a flor é quase areia
e do peso da sua solidão
fazem o ardor
e a glória dos grandes dias de verão.

Eugénio de Andrade, O Peso da Sombra, Editora Limiar, 1982

Nos últimos três versos, podemos ~~ver~~ ^{afirmar} que existe
 um contraste entre ~~o~~ e o peso da sua solidão e glória
~~da grandeza dos dias de verão~~ este contraste representa
 a história do sujeito poético e a beleza e pertencimento
 do ambiente em que o mesmo se encontra.

quantas sílabas Metron Terço 1.^o
 verso? 0 1.^o verso Terço 9

- a) 10
- b) 9
- c) 7
- d) 11

Sei de uma pedra onde me sentar
 à sombra de Setembro
 e vou falar dos girassóis
 onde ombro a ombro com o sol
 a flor é quase areia
 e do peso da sua solidão
 fazem o ardor
 e a glória dos grandes dias de verão.

Eugénio de Andrade, O Peso da Sombra, Editora Limiar, 1982

personificação
 porque vê e pode estar ombro a ombro
 com o sol. Na poesia, isto representa a relação
 do s. poético com o facto dos girassóis
 estarem sempre a crescer.

Sinal de um [↑] reflexo de ação

Felicidade + Triste
fase de reflexão

ação
refletida
TRISTEZA

~~Ação e reflexão~~

alguns WDA pmo em 2 meses, podemos
concluir que o sujeito passa a situar-se no
sinal do verso e não o verso representado

Sei de uma pedra onde me sentar

à sombra de Setembro

e vou falar dos girassóis

onde ombro a ombro com o sol

a flor é quase areia

e do peso da sua solidão

fazem o ardor

e a glória dos grandes dias de verão.

base de reflexão

metáfora + hipócorismo

ideia de contraste

Eugénio de Andrade, O Peso da Sombra, Editora Limiar, 1982

1. explicar o valor expressivo de "pedra"

2. explicar o sentido literal e metafórico de pedra

3. identificar e explicar a alegoria presente no poema

3. explicar o contraste presente nos últimos três versos

1- Identifique o recurso expressivo no verso 6.^a

Personificação

Hipérbole

Metáfora

Alegoria

2- Indique e justifique o estado de espírito do sujeito poético.

R: O sujeito poético encontra-se melancólico devido ao fim do Verão, justificado pela ideia que tem sobre onde se deve sentar em Setembro. Esta ideia transmite uma sensação de que o Verão está a acabar e o

Sei de uma pedra onde me sentar
à sombra de Setembro

e vou falar dos girassóis
onde ombro a ombro com o sol
a flor é quase areia

→ e do peso da sua solidão
fazem o ardor

e a glória dos grandes dias de verão

Outono está a
começar.

Eugénio de Andrade, O Peso da Sombra, Editora Limiar, 1982

3- Refira a função sintática ^{desempilhado pelo cons} " [...] quase sua areia [...] " (v. 5).

R: O constituinte " [...] quase sua areia [...]" é um predicativo do sujeito.

Sei de uma pedra onde me sentar
 → à sombra de Setembro → início de Outubro
 e vou falar dos girassóis → Contrastar entre o verão e o outono
 onde ombro a ombro com o sol
 a flor é quase areia → verão acaba. Secam
 e do peso da sua solidão → personificação
 fazem o ardor
 e a glória dos grandes dias de verão.

Retrativo
 o sujeito
 estado
 espírito
 do s.p.

Eugénio de Andrade, O Peso da Sombra, Editora Limiar, 1982

Descreve a situação representada no poema?

1. Indique o recurso expressivo do v.2 e o seu valor.
Personificação.

Obscuro e trágico

verão acobertado

Sei de uma pedra onde me sentar
à sombra de Setembro
e vou falar dos girassóis
onde ombro a ombro com o sol
a flor e quase areia
e do peso da sua solidão
fazem o ardor
e a glória dos grandes dias de verão.

Eugénio de Andrade, O Peso da Sombra, Editora Limiar, 1982

Perguntas:

1- Qual o estado de espírito do sujeito poético.

R: O sujeito poético encontra-se nostálgico em relação aos dias de verão "fazem o ardor / e a glória dos grandes dias de verão" (vv. 7, 8), sentindo-se solitário ao recordar os bons dias que viveu "e do peso da sua solidão" (v. 6).

2- Explica os dois primeiros versos do poema, relacionando-os com o conteúdo do poema.

R: Os dois primeiros versos relacionam-se com o primeiro tema de nostalgia do sujeito poético por ser um dia quente de setembro, mas com a ausência de luz, o que nos remete para o fim do verão.

3- Qual o significado do verso 5.

- I- Comparação da flor com a areia da praia.
- II- O calor seca as flores, e que fez o sujeito poético
- III- A flor é a metáfora do sujeito poético.

(A) - I

ausência de luz

Sei de uma pedra onde me sentar
à sombra de Setembro - fim do verão

e vou falar dos girassóis

onde ombro a ombro com o sol

a flor é quase areia

e do peso da sua solidão

fazem o ardor

e a glória dos grandes dias de verão.

nostalgia

→ todo o lado } marchem, secam

} saudade

Eugénio de Andrade, O Peso da Sombra, Editora Limiar, 1982

- (A) - I v II e III F
- (B) - II e III v I F
- (C) - II v I e III F
- (D) - II e I v III F

ausência
de luz
sol

Sei de uma pedra onde me sentar
à sombra de Setembro - fim do Verão
e vou falar dos girassóis

Secam

v.5 | onde ombro a ombro com o sol
a flor é quase areia

v.6 e do peso da sua solidão

v.7 fazem o ardor → saudade

v.8 e a glória dos grandes dias de verão.

Recordações
dos dias de
Verão

ideia de
nostalgia

Eugénio de Andrade, O Peso da Sombra, Editora Limiar, 1982

1º Define o estado de espírito do sujeito poético.

2º Explica os dois primeiros versos.

3.

I
II O calor seca as flores o que faz o suj. poético associadas à
seca

III A flor é a metáfora do suj. poético

I é V e os II e III f

1º O sujeito poético encontra-se nostálgico em relação aos dias de verão ("fazem o calor, a alegria dos grandes dias de verão") vv. 7-8 sentindo-se solitário ("e do peso da sua solidão") v. 6 ao recordar-se dos bons dias que viveu.

2º Os dois primeiros versos direccionam-se para a primeira ideia de nostalgia para o sujeito poético por ser um dia quente de Setembro ...

Jasmina
Lalêira
12:5

1. Define o estado de espírito do sujeito poético!
2. Descreve a situação do poema.
3. Relaciona o título com o conteúdo do poema.
4. Interpreta os versos.

① O sujeito poético encontra-se nostálgico com relação aos dias de verão ("fazem o ardor e a glória dos grandes dias de verão"), sentindo-se solitário ("e do peso da sua solidão") ao recordar os bons dias que viveu.

② Explica os versos 1 e 2, relacionando-o com o conteúdo do poema.

③

Sei de uma pedra onde me sentar
 à sombra de Setembro → *flor do verão*
 e vou falar dos girassóis
 onde ombro a ombro com o sol → *movimento de comparação com o sol.*
 a flor é quase areia → ~~areia~~
 e do peso da sua solidão → *quando sol vai embora.*
 fazem o ardor
 e a glória dos grandes dias de verão. } *ideia de nostalgia, saudade, dor de pensar.*

Eugénio de Andrade, O Peso da Sombra, Editora Limiar, 1982

*a flor se
 idem de desfazer esse "areia".
 ↓
~~areia~~
 seca*

Fabiane Gusmano
Nº 12 B

3,4
Nos versos 3 ~~4~~ observa-se que
os girassóis como os girassóis
movem-se de acordo com o sol
O sujeito poético acredita que estas
são as que ~~precisam~~ se
orientam sozinhas, por isso o eu
lírico se envolve com estas flores
para se tornar mais independente e
menos solitário. independente

Sei de uma pedra onde me sentar
à sombra de Setembro
e vou falar dos girassóis
onde ombro-a-ombro com o sol
a flor é quase areia
e do peso da sua solidão
fazem o ardor
e a glória dos grandes dias de verão.

Eugénio de Andrade, O Peso da Sombra, Editora Limiar, 1982

2) ~~tema~~

Interpreta o estado de espírito
do poeta.

→ Observa-se que o eu único
~~em~~ se encontra perdido psicologicamente
em ~~dele~~ de si e se dirigido
para os ~~gênios~~ ginomóis, ("Um falau
des ginomóis", v. 3)

também verifica-se ~~que~~ que
~~relação~~ ~~po~~ ~~para~~ ~~de~~ ~~o~~ ~~sujeito~~ ~~poet~~
único, ~~que~~ ~~utiliza~~ se
sente se ^{se} utiliza as forças
para preencher essa relação.

↙
Desce o espelho

Perguntas:

Qual o sentido dos versos 3 e 4?

Sei de uma pedra onde me sentar
à sombra de Setembro
e vou falar dos girassóis 3
onde ombro a ombro com o sol 4
a flor é quase areia
e do peso da sua solidão
fazem o ardor
e a glória dos grandes dias de verão.

o p somio - so
seguinte

guia

Eugénio de Andrade, O Peso da Sombra, Editora Limiar, 1982

Quatro
sombra

ANEXO II
DOCUMENTO 2 - QUESTÕES AO TEXTO

1. Determine o estado de espírito do sujeito poético

Previsão para o futuro

Relação entre o estado da

solidão e tristeza no presente
Dias de espera no futuro (verão)

espírito no presente e no futuro

O sujeito poético sente-se muito e solitário no presente mas sabe que
melhores dias vêm através dos tempos. Verifica "sei" (V.1) e "vão falar" (V.3), fa-
zendo uma projeção para o futuro e, sei de uma festa onde me sentireis (V.4),
e eu vou falar dos gressidões (V.3), ou seja, o sujeito lírico sabe de um futuro re-
confortante para onde se nos "grandes dias do verão", combatendo assim a sua
solidão.

Sei de uma pedra

1. Explícite a referência que o sujeito poético faz aos girassóis.

• O sujeito poético compara-se com os girassóis através da aproximação da sua solidão com aquela que as flores sofrem, tendo apenas o sol como companhia "... e vou falar dos girassóis / onde ombro a ombro com o sol / a flor é quase arria / e o peso da sua solidão", tendo em conta que esta planta roda em relação à posição do sol e que murcha ~~em~~ quando o sol se põe.

2. Estabeleça a intertextualidade existente entre o poema de Eugénio de Andrade e as temáticas predominantes nas cantigas de amigo.

• Nas cantigas de amigo da poesia trovadoresca é bastante abordada a temática da natureza como confidente do sujeito poético, dado que este expressa aos animais e às plantas os seus sentimentos e a sua angústia. Por exemplo, na cantiga "Ai flores do verde pinho" de Amâncio Prada, em que nos é apresentada uma jovem que desabafa com a natureza.

Neste ^{poema} também o sujeito poético vê na natureza uma potencial companhia, ~~em~~ mais especificamente no sol "onde ombro a ombro como o sol", nos girassóis "e vou falar dos girassóis" e na pedra "sei de uma pedra...", vendo nestes elementos da natureza um porto seguro.

2.1) Descreva a relação do sujeito poético com a natureza.

A natureza representa um espaço mental do sujeito, em que este se sente confortável e acompanhado pelo sol e pelos girassóis, "e vou falar dos girassóis / onde ombro a ombro com o sol".

"Sei de uma pedra onde me sentar"

1- Caracteriza o ambiente em que o sujeito poético se encontra.

2: O sujeito poético encontra-se na natureza, numa época veraniega, onde, graças ao tamanho dos dias e ao calor do sol, o eu lírico está sentado à sombra (v.v. 1, 2), fazendo-se acompanhar de girassóis que, incessante, buscam luz solar.

- O sujeito poético idealiza um glorioso dia de verão; (v. 8), onde, sentado à sombra com o intuito de escapar ao calor e às imensas horas de sol, (v.v. 1, 2), fazendo-se acompanhar de girassóis que, incessantemente buscam luz solar.

1.1- Relaciona o estado de espírito do sujeito poético com o ambiente descrito na alínea anterior.

① Define o estado de espírito do sujeito poético.

O sujeito poético demonstra-se nostálgico devido ao facto de aquele dia de Setembro ser um dia muito quente quando mo sujeito poético uma sensação de nostalgia e solidão face a lembranças gloriosas de verão que outra vida ^{que} o peso da sua solidão faz o andar (U.V.6-7)

② Descreve a situação apresentada no poema.

A situação apresentada no poema representa a passagem do tempo mais concretamente a passagem das estações do ano, situação esta que causa saudades ao sujeito poético fazendo-o refletir acerca dos dias gloriosos de verão.

③ Estabelece o sentido da última estrofe com o resto do poema.

A última estrofe tem como sentido principal manter os dias de verão do sujeito poético, dias esses onde ele desfruta alegremente da passagem do tempo.

ANEXO III
TRANSCRIÇÕES SESSÕES FpC

ANEXO III
DOCUMENTO 1 – TRANSCRIÇÃO Fpc9

- 1 P – Eu não estou aqui, não faço juízos de valor [.....] têm o texto e têm de fazer
2 perguntas ao texto [...] alguma coisa que vos suscite o interesse, alguma dificuldade
3 nalguma expressão, começamos por aí . Af1?
- 4 Af1– Ui! Eu, *stora*? ahm eu? Hum, posso dizer o que me chamou mais à vista? OK . Anh
5 eu achei mais assim, o que me chamou mais a atenção foi a parte de “quando estamos
6 entubados e olhamos à volta e não e só víamos as paredes nevadas”.
- 7 P – Queres fazer uma pergunta sobre essa parte do texto?
- 8 Af1 – Acho que ...
- 9 P – Colocar isto em forma de pergunta?
- 10 Af1– Acho que, anh ok, ok [...] Como assim, *stora*, não sei.
- 11 P – Então repete aquilo que tu ias...
- 12 Af1 - O que me chamou mais a atenção foi “quando, entubado, olhares em volta e não
13 vires senão as paredes nevadas”.
- 14 Af2 – Eu acho que esta expressão, digamos estes versos, têm a ver com as memórias
15 do passado e o facto de já não se poder voltar a vivê-las.
- 16 P – Podes fazer uma pergunta, transformar essa frase numa pergunta?
- 17 Af2– Será que estes versos têm a ver com as memórias?
- 18 P - [escreve] – Será que estes versos, têm quê?
- 19 Af2 – A ver com as memórias?
- 20 P – [escreve no quadro] a ver com as memórias. Mais alguém [...] Af3?
- 21 Af3 – Eu acho que o poema não fala de memórias mas sim do futuro.
- 22 P – Podes ter esse raciocínio em forma de pergunta?
- 23 Af3 – [.....]
- 24 Af2 – Anh, eu concordo com o que a Af3 disse.
- 25 P - Ainda não passámos a essa fase, desculpa.
- 26 P –Têm de fazer questões ao texto, Af4?
- 27 Af4– Será que este poema faz uma comparação entre o f, entre o antigamente e o
28 agora?
- 29 P – Queres usar uma outra palavra para “antigamente”?
- 30 VA – No passado.
- 31 P – Entre o passado e o agora? Presente?
- 32 Am – Sim, presente.
- 33 P – Am1?
- 34 Am1 – Será que o poema pode dizer que antes as pessoas tinham de ir a pé para um
35 certo sítio para ir para observar.
- 36 P - Não te importas de dizer novamente?
- 37 Am1 - Será que o poema quer dizer que antes uma pessoa tinha de ir a pé para ir ver
38 como estava um sítio e agora podemos usar o *google maps* para ver como está, ou

39 assim ponto de interrogação.
40 P [escreve no quadro] – Ir a pé (só um bocadinho) [...] aonde?
41 Am1 – Ver como estava.
42 P – E agora como é que disseste?
43 Am1 – Podemos usar o *Google maps*.
44 P – Podemos usar o *Google maps* [escreve no quadro]. Mais perguntas.
45 Af1 – Será que o poema está a falar do que nós poderíamos ter feito no passado?
46 P – Poderemos ter feito, foi o que disseste?
47 Af1 – Poderíamos.
48 Af1 – [corrige] Poderíamos ter feito.
49 P – [escreve no quadro] poderíamos ter feito [tosse]. Mais [...] Não tem de ser só uma
50 pergunta pode ser algo que vocês acharam interessante.
51 Af5 – Anh. Se o homem não tem mal naquilo que faz, por exemplo.
52 P – O homem não tem mão naquilo que faz
53 Af5 – Vê por exemplo se não explora as coisas ou se perde, por exemplo, no mundo
54 virtual.
55 P – Se se perde no mundo virtual?
56 Af5 – Hum, hum.
57 P – Mais alguém?
58 Am2 – “Será que as coisas morrem desmedidas”?
59 P – Desculpa?
60 Am2 - “Será que as coisas morrem desmedidas?”
61 P – “Será que as coisas morrem desmedidas”? Preciso de um esclarecimento [...] É um
62 interesse ou é uma dificuldade que encontraste?
63 Am2 – É um interesse.
64 P – [escreve no quadro] interesse?
65 Am3 – posso, stora?
66 P – Sim, Am3.
67 Am3 – Será que o autor não tem capacidades físicas de ir aos sítios em questão?
68 P – [escreve no quadro] “capacidades físicas”?
69 Am3 – exato.
70 P - Para se deslocar?
71 Am3 – Sim.
72 P – Tu disseste “para ir aos lugares”, não foi? “em questão” ... questão tudo junto?
73 Am3 – sim.
74 P -Af3?
75 Af3 - Será que o autor devia ter pensado antes de agir?
76 P – [escreve no quadro] “Ter pensado antes de agir”?
77 Af3 – Hum, hum.
78 Af3 – Será que o sujeito poético se está a referir à vida antes e depois da morte?
79 P – [escreve no quadro e Af2 confirma]

80 Af6– Será que o poema nos está a alertar de algo?
81 P – Queres dizer novamente?
82 Af6 – será que o poema nos está a alertar de algo?
83 [Tosse]
84 P – Ok. Vamos à segunda parte. Vocês estão de costas mas podem-se virar e olhar para
85 o que está aqui no quadro. estas são as questões que vocês colocaram ao texto, anh
86 colocam, colocaram estas questões para que vocês próprios agora possam escolher a
87 vossa discussão, sobre o que é que querem falar? Primeiro: conseguem arrumar as
88 várias questões que vocês colocaram por áreas temáticas? Juntamos quais a quais?
89 Olhem para todas, Af1?
90 Af1 – Anh quando fala do futuro, do presente, anh
91 P – Esta, vamos chamar-lhe 1, juntamos a [...]
92 Af1 – à de baixo, se calhar.
93 P – À seguinte, ok.
94 Af1 – E também a de cima.
95 P - A esta?
96 Af1 – Sim, acho que sim.
97 P – A mais alguma? Então, isto será o tema, esta junção destas três questões. “será
98 que estes versos têm a ver com as memórias? O poema fala do futuro?”, “Será que há
99 uma comparação entre passado e presente?
100 Af3 – O tempo.
101 P – O tempo, vamos pensar no tema tempo. Podem juntar algumas outras? Am4?
102 Am4 – A última de todas.
103 P – Esta aqui? Com mais qual? Ou só, sozinha, não sei.
104 Am4 – Não, queria, eu acho que devia estar com o tempo.
105 P – Ah, juntar esta àquelas?
106 Am4 – sim.
107 P - Isto também ainda é tempo. Sim, enh, Af2?
108 Af2 – Anh naquela pergunta em que fala do antes e depois da morte [.] Também refere
109 o tempo.
110 P – Antes e depois da morte, qual é, desculpa lá [.]esta?
111 Af2 – Sim.
112 P - Também é o tempo?
113 Af2 – Sim.
114 P – Achas que é o mesmo tempo? Ali?
115 Af2 – Está a falar também do futuro e [imperceptível]
116 P – Há aqui algum outro tema que possa surgir sem ser tempo? Diz, Af2.
117 Af2 – A primeira frase e a segunda.
118 P – “Será que as coisas morrem desmedidas” e a outra, a das capacidades físicas?
119 Juntarias as duas numa só? Então esta será dois [.] Que tema será este? Alguém? Af2,
120 porque é que juntas as duas?

121 Af1 – Porque se calhar como está a ali a dizer, a segunda pergunta, o autor não tem
122 capacidades físicas para ir aos lugares, se calhar tem a ver com morrer
123 desmedidamente.
124 P – Então poderíamos, numa só palavra, seria que tema?
125 Af – Morte.
126 P - Morte... Mais alguém?
127 [Tosse]
128 Af2 – Anh na “será que o autor devia ter pensado antes de agir” e «será que o poema
129 nos está a alertar de algo?» Acho que deviam estar juntas e devia falar de experiência
130 pessoal.
131 P - Experiência pessoal?
132 Af2 – Do sujeito poético.
133 P – [escreve no quadro; confirma]: Então será a três [...] experiências pessoais, vivências?
134 Af2 – sim.
135 P – Vamos pôr experiência pessoal.
136 Af1– *Stora*?
137 P – Sim, Af1.
138 Af1 - Nesse experiência pessoal, na primeira, a primeira ali de cima.
139 P – “O homem tem mal naquilo que faz”? “Perde-se no mundo virtual”? Juntas essa
140 àquele tema? Temos três. Há alguma frase, alguma pergunta, ou mais que uma, que
141 vocês queiram deitar fora? Queiram dispensar, que não acham muito interessante
142 falar?
143 Am – A 2.
144 P – Tudo o que é 2?
145 Am – Sim.
146 P – O tema 2 anh será o tema que não interessa a uma pessoa? [.....] Então vamos
147 fazer a agenda. Vamos pegar em quais questões para fazer ao texto?
148 Af – A primeira do tempo.
149 P – A do tempo, ok.
150 P – Então vamos começar com a primeira pergunta e todas relativamente ao tempo
151 que é alguém perguntou “Será que estes versos têm a ver com as memórias”? Agora
152 vamos começar a discussão. Cada um de vocês agora vai dizer o que é que pensa sobre
153 aquilo. Será que estes versos têm a ver com as memórias? [.....] Torno-vos a dizer, não
154 há certo nem errado, quero é ouvir o que vocês têm para dizer de forma livre ... sim,
155 Am3.
156 Am3 - Eu concordo com a frase, com a pergunta, concordo com a pergunta, porque ele
157 ia visitar os locais onde por exemplo já “suaram derreados” os avós dele.
158 P – Ahm, Am4, o Am3 disse que concordava com o facto dos versos terem a ver com as
159 memórias porque há aqui uma visita a um espaço onde os avós tinham suado
160 derreados. Concordas com a explicação do Am3?
161 Am4– Eu não sei.

162 P – Porquê?
163 Am4 - Não sei.
164 P – Então, Am5, concordas com a explicação do Am3?
165 Am5 – Sim, eu concordo porque no (riso) porque não só fala que os avós já lá
166 estiveram ou seja, já não estão.
167 P – Fala para o Am3.
168 Am4 – já não estão.
169 Am3 – [impercetível]ok.
170 Am4 – Não, continuas tu, ah, ok. Por uma parte eu concordo com esta pergunta, com o
171 que o Am3 disse, mas também discordo . Eu acho que foi uma coisa que aconteceu
172 anh recentemente ao autor e que pode ter afetado [...] mentalmente.
173 P – Af, ah, desculpa, Af2 queres comentar o que o Am3 disse?
174 Af2 - Eu queria comentar o que o Am3 disse, eu concordo com o que o Am3 disse e
175 também há aqui outro verso “Zoom in, zoom out no cemitério” que tem a ver com o
176 relembrar também que como a pergunta diz as memórias que passou se calhar com os
177 avós e assim.
178 P – Am4, queres tornar a dizer o que é que qual é o ponto em que tu dizias discordar
179 da observação do Am3?
180 Am4 – hum...
181 P – Recordam-se do que o que o Am4 disse?
182 Am4 – hum... eu discordo duma parte porque mesmo na parte onde diz “Zoom in
183 zoom out no cemitério” anh pode ser algo que provocou-lhe um anh normalmente as
184 pessoas passam um tempo com o trauma e o trauma pode ser uma coisa recente, um
185 trauma de perder alguém pode ser recentemente *atãõ* ele vai, como pode não ter
186 nenhuma capacidade para ir ao local do cemitério, ele utiliza o *Google maps* para
187 poder ir visitar, os avós.
188 P – Ok . Af7, o Am4 disse que a pessoa em causa poderá não ter capacidade física de se
189 deslocar àquele espaço, tem a ver com aquelas perguntas que aqui estão no quadro [.]
190 achas que o texto permite essa interpretação? Há algum momento em que se
191 Af7 – Anh eu não...
192 P – ...essa incapacidade?
193 Af7 – Eu não interpretei dessa forma.
194 P – Tens de falar um bocadinho mais alto.
195 Af7 – eu não interpretei dessa forma.
196 P - Não?
197 Af7 - acho que tem mais a
198 P -Podemos considerar a interpretação do Am4?
199 Af7 - anh
200 P - O Am4 disse, retomando, que, Am4, diz lá outra vez uma pessoa pode
201 Am4 – hum normalmente demora muito tempo a ultrapassar um trauma e que só pa
202 [...] como é uma coisa que se tenha passado recentemente e que ainda não

203 ultrapassou o trauma então quer dizer que incapacidade de ir visitar os avós pode ser
204 uma possibilidade uma possibilidade e que vai em vez de irem tentar um meio de ir
205 para lá utilizam o *Google maps* para ir visitar os avós.

206 P – Af7, relativamente a isto que o Am4 disse o texto permite o texto permite esta
207 interpretação? Há algum momento em que se fala da incapacidade de se deslocar no
208 espaço para ir fazer aquela visita?

209 Af7 – Acho que sim.

210 P – Podes dizer?

211 Af7 - «sobrevoá-los de ponta a ponta», porque está a falar dos lugares onde os avós
212 estiveram.

213 P – Alguém quer falar desta incapacidade que o Am4 referiu?

214 Af3– [Aclara a voz]Concordo com aquilo que o Francisco referiu acerca de utilizar o
215 *google maps* para poder chegar, por exemplo ir à casa dos avós ou assim porque anh
216 quando ele se refere aos avós mostra que se calhar ele já viveu isso e se calhar já não
217 tem meios possíveis para ir ter com eles então apenas lembrar a foto, surge as
218 memórias como diz na pergunta e ele assim consegue recordar o passado.

219 P – Alguém quer elaborar um bocadinho sobre esta questão da impossibilidade de
220 uma pessoa se deslocar no espaço físico?

221 Af2 – Eu ia dizer outra coisa eu, anh, eu acredito que o *Google maps* seja mais a nossa
222 mente do que propriamente a aplicação em si ou o programa em si e que ele esteja a
223 tentar recordar de momentos em que passou com as pessoas que neste momento já
224 não estão cá.

225 P – Hum, alguém quer comentar a observação da Af2? concordando ou discordando,
226 não entendendo, [.....]Af2, podes ver no texto algo que que mostre que este *Google*
227 *maps* é interior, é mental?

228 Af2 - Enh

229 P - E não é a aplicação, como tu disseste?

230 Af2 – Aqui se calhar anh «estarás sempre com o campo, E sem tocares o chão sem
231 sujares os sapatos”.

232 P – Vamos ficar aqui um bocadinho nesta observação. Alguém quer fazer uma
233 observação à expressão «sem tocares o chão, sem sujares os sapatos»? Am3.

234 Am3 – ‘tão, se ele vai a partir do *Google maps*, não vai tocar nesses sítios.

235 P – Af2?

236 Af2 – Anh eu acho que é sem vi é sem passar o que os avós passaram, como dizia ali
237 “nos campos a suar derreados” e assim.

238 P – Alguém considera vantajoso ou desvantajoso o uso desta aplicação? Af3?

239 Af3 – Eu considero vantajoso porque às vezes por não termos meios, não conseguimos
240 viver as coisas que já se passaram através do presente e com esta aplicação
241 poderemos reviver as coisas que já aconteceram.

242 P – Am4, estavas de braço no ar. Am5, é o Am5.

243 Am5 – Não.

244 P – Não? Am4?
245 Am4 – Não.
246 P - Então voltemos à impossibilidade, vocês falaram várias vezes da impossibilidade de
247 se deslocar no espaço e o *Google maps* é uma aplicação que ajuda, ajuda a viajar no
248 tempo, ajuda a viajar no espaço [...] então vamos, quero que vocês olhem para a
249 expressão “e mesmo na hora mais extrema”.
250 Am3 – Não percebi.
251 P – Observações [...] o que vos parece que isto significa? Af5.
252 Af5 – Pode ser uma hora em que o autor esteja a sentir muita dor ou alguém esteja
253 sentir dor
254 P – Podes confirmar com o texto se essa tua possibilidade é...
255 Af5 – Porque a seguir diz “quando entubado olhares em volta e não vires senão as
256 paredes nevadas” é uma pessoa que não tem capacidades para conseguir fazer algo.
257 P – Hum, hum, Af4.
258 Af4 – Eu acho que isso tem a ver e mesmo “e na hora mais extrema” tem a ver com os
259 momentos antes da morte porque fala «quando entubado».
260 P – Af3?
261 Af3 – Anh é um bocado como o que a Af4 disse, eu acho que é um dos momentos mais
262 pode ser um dos momentos mais difíceis da vida do autor e ele através disto consegue
263 ligar-se às coisas boas que lhe aconteceram ao longo da sua vida.
264 P – Então o *Google maps* vocês dizem que pode ser uma aplicação que permite a
265 alguém que está numa hora de sofrimento ligar-se a algo que é positivo?
266 Af – Sim.
267 P – sim? Anh... alguém que me indica essas ações positivas, no texto? Af3?
268 Af3 – Através do *Google maps* ele pode contemplar os sobreiros, a ponte de madeira,
269 a pedra da cesta e a macieira que dava as melhores maçãs, ou seja, pode recordar
270 também se calhar o sabor das maçãs e isso.
271 P – Repete só para fazer uma correção, não deveria, mas tem de ser, a pedra da sesta.
272 Af3 –Da sesta, sim (riso).
273 P – À sombra da qual se pode dormir.
274 Af3 - E também recordou se calhar recordou os sonhos em que se calhar ele dormia
275 mais descansado como está numa altura mais difícil da sua vida, não consegue já
276 dormir como dormia.
277 P – Há uma comparação aqui no poema que eu queria que vocês observassem. Alguém
278 a pode dizer? Am4?
279 Am4 – Anh diz aqui “as melhores maçãs, como ave migradora que passasse invisível lá
280 no alto” é essa a comparação, acho eu.
281 P – É esta a comparação, não é entre as maçãs e a ave, mas a comparação está aqui
282 “como ave migradora” anh . Af1, sorriste porque?
283 Af1 – (riso)
284 P – Não tenhas vergonha, diz.

285 Af1 – não, só apenas sorri.
286 P – Não achas que é esta a comparação?
287 BC – Não, não, acho, acho que é.
288 P – É esta a comparação. Alguém a explica ou quer avançar com a explicação o que é
289 que se está a comparar com o quê?
290 [silêncio]
291 P – Af1?
292 Af1 – Eu acho que o sujeito poético se calhar como estava na hora mais extrema, deve
293 se calhar ter morrido, e como queria passar a [...] da morte anh ficou invisível com as
294 outras pessoas lá em cima.
295 P – Então tu queres dizer que se faz uma associação entre a hora da morte do, dizes
296 autor, foi o que disseste? e uma ave migradora.
297 Af1 – Sim.
298 P - Alguém quer fazer, dar uma definição para ave migradora?
299 Am2 - É uma ave que passa rápido, que vai-se embora [...]rapidamente
300 P – Comentários, ao que o Am2 disse? Concordam com esta definição? Ave migradora
301 é uma ave que passa rápido e, desculpa?
302 Am2 - E depois vai-se embora.
303 P – E depois vai-se embora.
304 Af3 – *Stora*, normalmente estas aves escolhem anh os sítios que estão mais adequados
305 ao seu à sua vida, ou seja, ele a comparar ave migradora pode significar que ele queria
306 voar para os sítios onde ele se sentia mais confortável.
307 P – Am6, o que é que achas da observação da Af3?
308 Am6 – Acho que é uma boa observação, consistente (riso), e acho que faz sentido.
309 P – Porque?
310 Am6 – porque [riso] ahm as aves, porque [riso] não sei.
311 P – Podes pedir ajuda a alguém.
312 Am6 - alguém me quer ajudar? (risos)
313 Af1– Eu queria dizer outra coisa e não ajudar o Am6 (risos).
314 P – Alguém quer ajudar o Am6 neste raciocínio? Não? Af1.
315 Af1 – Eu queria dizer que se calhar ave migradora é uma ave que passa muito tempo
316 no sítio mas depois tem que ir embora, por já não haver condições suficientes, para
317 essa ave.
318 P – Mais alguém quer dizer mais alguma coisa sobre ave migradora? Am1?
319 Af2 – Anh era acerca como a *stora* tinha introduzido há bocado o tema da
320 incapacidade enh acerca...
321 P – Não fui eu que disse, vocês é que disseram.
322 Af2 – Sim, acerca daquilo do que a Af1 disse se calhar já não tem capacidade de
323 continuar aqui neste mundo e então parte lá para cima, e então...
324 P – E então?
325 Af2 – E então parte lá para cima, morre, pronto.

326 P – Ah, lá no alto morre, pronto. O Am1 queria fazer aqui uma observação. Quero que
327 digas o que é que tinhas pensado,
328 Am1 – *Atão* as aves migradoras ficam um certo tempo num sítio mas estão em estão
329 constantemente em mudanças.
330 P – Questão: Porque é que o sujeito poético é associado a uma ave migradora?
331 Pensem e proponham. Am1?
332 Am1 – *tão*, porque o sujeito poético consegue, entre aspas, voar através do *Google*
333 *maps*, porque ele consegue ir apenas com o rato do computador a qualquer sítio do
334 mundo.
335 Am2 – Eu discordo com a afirmação do Am1 porque acho que isto não é mesmo o
336 *google maps*, acho que é a mente dele que está a recordar as memórias.
337 Af1– Pode repetir o que a *stora* perguntou?
338 P – Qual é a relação entre o sujeito poético e a ave migradora?
339 Af1– Foi basicamente o que eu e a Af2 dissemos que é anh [toque da campainha] o
340 sujeito poético passa muito tempo na terra, mas depois como já não há condições para
341 ele, ele tem que morrer e [...] pronto.
342 P – Af3?
343 Af3 – Acho que tem a ver com o facto de ele através de da mente conseguir anh
344 procurar os sítios ou os sonhos ou as memórias mais importantes para ele que se lhe
345 tiveram mais significado na vida dele.
346 P – O Am1 queria fazer uma observação.
347 Am1 – [inaudível].
348 P – Vai ficar gravado (risos) faz parte.
349 Am1 – Pronto, olhe, agora ficou ...
350 P – Am1, queres dizer alguma coisa?
351 Am1 - Quero ir à casa de banho (Risos).
352 P – O Am1 neste momento pode ir à casa de banho.
353 P - Ahm... vocês olharam para uma parte do texto, qual foi aquela parte que todos
354 vocês ignoraram?
355 VA - A última, a de baixo, a última, a última parte.
356 P – Questão: Conseguem explicar alguma coisa [...] desta última parte? Conseguem
357 avançar com uma proposta de interpretação? Alguma frase destas quatro anh algum
358 verso destes quatro versos que vos cause [...] interesse [...] que queiram pensar sobre ele?
359 Am4 – Ahm eu é sobre os primeiros dois versos que diz “O homem não é a medida de
360 todas as coisas, o homem é aquele que mediu todas as coisas”, eu acho que estes dois
361 versos significam que o homem já tinha os bens, já tinha os materiais iniciais e com
362 esses materiais é que construiu as coisas para ele poder medir e fazer o que ele
363 quisesse.
364 Af3 – Anh acerca do verso “o homem é aquele que mediu todas as coisas”, eu acho
365 que como foi o homem que criou à partida todas as coisas e foi ele que viveu, acho
366 que é isso que significa este verso.

367 Af1 – Eu acho que significa que o homem não foi a razão das coisas terem acontecido,
368 mas ao mesmo tempo foi ele que provocou.

369 Am1 – Eu discordo com a opinião do Am4 porque ele ‘tá a referir como se fosse a
370 sobrevivência, como se fossem as primeiras pessoas do mundo e acho que não é o
371 sentido do autor dizer isso.

372 P – Não queres propor um sentido?

373 Am1 – Acho que ele quer dizer que o homem há uns anos que começou a entender as
374 coisas, que não é tudo à medida dele mas ele, mas o homem conseguiu de certa forma
375 entender tudo sobre o mundo.

376 P – E essa tua proposta é para o primeiro verso, para o segundo ou para os dois?

377 Am1– Para os dois.

378 P – Af2?

379 Af2 – O verso *ca* mim me chamou mais à atenção, pronto, foi “as coisas morrem
380 desmedidas”, acho que tem a ver com o facto de morrermos e as nossas gerações
381 seguintes ou assim irão se esquecer de nós, iremos perder o nosso valor, daí
382 morrermos desmedidos.

383 P – Af4?

384 Af4 – Eu também fiquei com maior curiosidade neste verso, “as coisas morrem
385 desmedidas”, mas eu interpretei isto como uma forma de *anh* quando nós morremos
386 acabamos por as nossas consequências, as nossas ações, terem sofrido *connosco* e as
387 coisas *fi*, morrem desmedidas.

388 Am4 – Eu discordo com a Af2 e eu acho que este verso fala sobre

389 P [interrompe] - Podes dizer qual é o verso?

390 Am4 – “as coisas morrem desmedidas». Eu discordo, pois acho que este verso fala
391 mais sobre quando alguma coisa morre, entre aspas, com o passar do tempo ela é
392 esquecida e é aí que volta a ser desmedida e por outra pessoa a medir.

393 P – Alguém quer propor uma relação entre este verso, o último, e o título do texto?

394 [silêncio]

395 P – Não conseguem fazer uma relação entre o último verso e o título do texto [.] “as
396 coisas morrem desmedidas”?

397 Af2– O quê, professora, pode repetir?

398 [Silêncio]

399 Af1 [em voz baixa esclarece a colega] o último verso e o título do texto... uma relação

400 P – Se não veem uma relação, há algum verso que vocês escolheriam para estabelecer
401 uma relação com o título do texto? Verso ou conjuntos de versos? Am1?

402 Am1 – Aqui o penúltimo verso da primeira estrofe o “zoom in zoom out no cemitério”

403 P – Porquê?

404 Am1 – Porque no google maps dá para fazer zoom nos lugares

405 P – Podes esclarecer-me o que é zoom in *zoom out*?

406 Am1 – então o zoom in é aproximar a câmara, neste caso, dum lugar e o zoom out é
407 voltar ao estado inicial.

408 P – Este movimento de *zoom in zoom out* aparece em mais algum lado do texto?
409 [silêncio] Am1?
410 Am1 – Talvez tenha uma relação com “as coisas morrem desmedidas”.
411 P -Isso é o *zoom in* ou o *zoom out*?
412 Am1 - Os dois.
413 P -Porque?
414 Am1 – Porque as coisas morrerem desmedidas pode querer estar a dizer que não são
415 medidas de certa forma e que vendo num computador pode ser diferente, de se ver de
416 uma forma real.
417 P - Aquilo que o Am1 acabou de dizer, “as coisas no computador podem ser diferentes
418 daquilo que são na vida real” [...] alguém quer comentar? Devolver uma questão ao
419 Am1, concordar, discordar... Af2?
420 Af2 – Eu anh eu queria falar sobre aquela parte do zoom in e zoom out e eu vi a
421 referência como “como ave migradora” [...] o facto de andarem a trocar de lugar,
422 voltarem ao lugar.
423 P – Podes completar um bocadinho o teu raciocínio, só para esclarecer essa relação
424 que tu fizeste?
425 Af2 – Porque as aves migradoras, como já tinha sido referido, anh vão para o sítio onde
426 lhes oferece melhores condições para as espécies delas, daí irem, voltarem, irem,
427 voltarem.
428 P – Af4?
429 Af4 – Anh eu fiz uma associação entre o título do texto com o primeiro verso que é
430 “onde quer que estejas, considera, poderás” porque através desta aplicação nós
431 podemos em qualquer lugar podemos temos disponibilidade dela e se nos perdermos
432 ou quisermos ir a algum sítio, podemos...
433 P - Alguém me quer esclarecer ou quer avançar com uma proposta porque é que este
434 verso termina no verbo “poderás” e não termina, por exemplo em “mapear os pastos
435 e os pomares”? Af3?
436 Vf3 – porque tem a ver com aquilo que nós queremos poderás qualquer coisa, tem a
437 ver com o que pensamos no momento e com o que nós queremos fazer.
438 P – E tu achas que o verso terminando no verbo mostra isso?
439 Af3 – Eu acho que é para nós mesmos pensarmos e ponderarmos sobre aquilo que nós
440 queremos a seguir.
441 P – Am1?
442 Am1 – Eu acho que o primeiro verso só acaba no segundo verso e acho que o segundo
443 é uma continuação do primeiro [riso] pronto, é isso.
444 P – É uma observação. Anh, só retomando a ideia de que as coisas no computador
445 podem ser ou são diferentes da vida real, há alguma das questões que vocês
446 inicialmente colocaram que estão ali registadas no quadro há alguma que se relacione
447 com esta observação?
448 [Silêncio]

449 Af3 – Ali “o autor não tem capacidades físicas para ir aos lugares em questão” se calhar
450 na vida real ele não poderá ter essas capacidades físicas mas através anh dos seus
451 pensamentos e isso, através do computador poderá utilizar o computador para
452 conseguir ir aos lugares que ele sempre sonhou, se calhar.

453 P – Af4?

454 Af4 – Eu penso que seja “será que o poema nos está a alertar de algo” porque se
455 calhar devemos viver as coisas mais, pronto, de forma mais real do que estar do lado
456 do écran a ver as coisas que poderíamos estar nós próprios a fazer.

457 P – Am4?

458 Am4 – Eu acho que... concordo com a Af3 e queria adicionar mais uma coisa que é na
459 parte que hoje em dia mesmo que uma pessoa possa não se conseguir anh mover de
460 um sítio, de um local para outro, com as tecnologias de hoje em dia é possível sentar,
461 ir para um local muito diz anh longe anh, em qualquer anh deitado [...] mas também
462 está a criticar a parte que já também disseram que na primeira pergunta que o homem
463 tem mal, não, anh, “perde-se no mundo virtual” que depois as pessoas habitua-se
464 tanto ao mundo virtual que ficam pegadas a eles e que depois já não aproveitam a vida
465 real e vivem só do mundo virtual.

466 P – Não me recordo de quem colocou a primeira questão “será que o homem se perde
467 no mundo virtual”?

468 Af3 – Eu acho que foi a Af.

469 P – Foi a Af. Portanto quando identificaste esta questão tão pertinente para colocar ao
470 texto, em que é que pensaste?

471 Af – Eu primeiro tinha tido outra noção da, disto que estava aqui escrito, eu tinha
472 interpretado de uma maneira diferente, agora que eu...

473 P – Como é que interpretaste?

474 Af - Eu tinha interpretado que ele tinha literalmente utilizado a vida virtual, mas acho
475 que ele está mais a utilizar a mente do que a vida virtual.

476 P – Então concordas com aqueles que disseram que este *Google maps* não era mesmo
477 a aplicação, era apenas o pensamento?

478 Af – Sim.

479 P – Mais algum comentário? Af4?

480 Af4 – Eu queria só dizer uma coisa sobre aquilo que estávamos a falar há bocado.
481 Podia a a associar-se a ao ter “será que o autor devia ter pensado antes de agir”? pode
482 ter vivido a vida toda a imaginar os sítios onde gostava de viajar e acabou por morrer
483 sem agir, sem ir visitá-los mesmo.

484 P – Questão: A ação do homem é importante? Af3?

485 Af3 – Não tem a ver com isso (riso) acerca daquilo que a Af4 estava a dizer: no
486 primeiro verso onde diz «onde quer que estejas, considera, poderás» porque como a
487 Af4 disse se calhar ele não pensou tanto então não agiu e eu acho que aquela f aquela
488 pergunta pode-se ligar ao primeiro verso.

489 P – Qual é a primeira pergunta?

490 Af3 – Será que como é será que o autor devia ter pensado algo antes de agir?
491 P - Alguém tem uma resposta para esta pergunta, “será que o autor devia ter pensado
492 antes de agir”? [...] Pensado o quê? Agido como? [.....] Mais alguém quer fazer um
493 comentário ao texto? Então paramos aqui a atividade, a primeira parte, obrigada,
494 podem ir ao intervalo, podem ir à casa de banho.

ANEXO III
DOCUMENTO 2 – TRANSCRIÇÃO FpC12

- 1 Professora - Então muito bom dia a todos [risos] Olá.
2 Então agora vou começar por vos distribuir [...]um poema [...] para todos vocês [...] aqui
3 está... cada pessoa fica com um exemplar [impercetível] após a distribuição vamos
4 então depois vamos passar à leitura, está bem? Mas como é que nós vamos fazer esta
5 leitura? Vamos fazer uma leitura, como vocês sabem, a leitura partilhada. Eu acho que
6 uma boa parte de vocês já fez isto comigo. Então, isto significa o quê? Isto significa que
7 nós vamos [...] começar aqui pelo lado direito, penso que é o melhor, não é? Vai
8 começar aqui a nossa amiga [...] cada um de vocês lê apenas e só cada um dos versos.
9 Está bem? Tem de ser de seguida. Certo? Então e depois dá a volta e quando der a
10 volta depois se for necessário repete-se a pessoa, está bem? Então vamos a essa
11 leitura, pode ser? Está toda a gente pronta? Então vamos ouvir.
- 12 A1 – Onde quer que estejas considera, poderás
13 A2 – mapear os pastos e os pomares
14 A3 – onde suaram derreados teus avós,
15 A4 – sobrevoá-los de ponta a ponta,
16 A5- zoom in zoom out no cemitério
17 A6 – que lhes arrecada os ossos.
18 A7 – Estarás sempre com o campo.
19 A8 - E sem tocares o chão,
20 A9 – sem sujares os sapatos.
21 A10 – E mesmo na hora mais extrema,
22 A11 – quando, entubado, olhares em volta
23 A12 - e não vires senão as paredes nevadas
24 A13 – dos paliativos,
25 A14 – poderás contemplar os sobreiros, a ponte de madeira
26 A1 – a pedra da sesta e a macieira que dava
27 A2 – as melhores maçãs.
28 A3 – como ave migradora que passasse invisível lá no alto.
29 A4 – O homem não é a medida de todas as coisas.
30 A5 – O homem é aquele que mediu todas as coisas.
31 A6 – Somente à escala humana
32 A7 – as coisas morrem desmedidas. (rapaz negro)
- 33 2.º momento
34 P - Gostaram? [ruído de fundo] Então agora vamos, cada um, por si, ler, não é,
35 silenciosamente o poema, depois então passarmos à nossa análise e à nossa discussão,

36 pode ser?
37 [Duração da leitura silenciosa: 0:58]
38 P – Já está? Sim? Muito bem. Então agora o que é que nós vamos fazer? Vamos então
39 tentar a partir da primeira leitura, fizemos então uma leitura partilhada mas agora
40 cada um de vocês teve tempo para ler, para si, o poema. Vamos então agora tentar
41 perceber, analisar, a tentar refletir acerca do que aqui está, está bem? Então como é
42 que vamos fazer isso? Cada um olha para aqui e diz-me, e diz aos colegas, a todos os
43 presentes o que é que acham que é, ou que são, os temas fundamentais, quais são as
44 perguntas que o texto lhes suscita, as dúvidas que o texto vos coloca, à vossa vontade.
45 Quem quer começar? Entretanto, só para vos avisar, vocês podem partilhar as vossa
46 ideias e para que elas não se percam, não é, para podermos efetivamente realizar aqui
47 uma discussão eu vou tomando nota, aqui, está bem, aqui no quadro de cada uma das
48 frases ou das ideias ou das questões que vocês têm, está bem, que é para depois
49 podermos também ter uma discussão entre as várias ideias que vão aparecendo. Então
50 alguém quer começar? Vejam lá.
51 [..... 0:46']
52 A1 então ele está [Risos]
53 P – Olhem, agradecia que fizessem o seguinte, por favor. Vamos fazer isto como
54 manda mesmo o figurino, pode ser? Vocês põem o dedo no ar, está bem, para fazer as
55 intervenções, senão depois as pessoas falam todas ao mesmo tempo e reparem que
56 eu vou ter de estar a tomar nota, portanto é muito complicado. Todos são livres de
57 intervir, como é óbvio, mas antes de cada intervenção eu agradecia que vocês
58 pusessem o dedinho no ar, está bem? Como vocês se conhecem, não é necessário
59 estarem a dizer o nome, está bem, senão teriam que dizer em primeiro lugar o vosso
60 nome, mas eu acho que não há essa necessidade porque toda a gente se conhece e eu
61 já vos conheço há três anos. Então “vamo” lá. Ora bem, então eu vou escrever aqui a
62 agenda de sessão [...] depois logo escrevo o resto [...] Então, Af1? A Af1 o que é que a Af1
63 tem para nos dizer, diga lá.
64 Af1 – Ele parece que está a falar do *Google maps* como se fosse uma pessoa, uma
65 pessoa que não tem trabalho nenhum
66 P – Hum hum, então?
67 Af1 – como diz aqui «não suja os sapatos... não toques o chão» é como se não tivesse
68 vontade nenhuma a fazer as coisas.
69 P – Então vamo lá ver, como é que nós pomos aqui, [escreve no quadro] o autor, como
70 é que disse? *fala do google maps*, é isso? *como se fosse uma pessoa*, mas a Alun@ não
71 disse [...] disse [...] não foi? *como se fosse uma pessoa* e
72 Af1 – Não tem trabalho nenhum a realizar.
73 P – Que não tem
74 Af1 - *que não tem função*
75 P – Trabalho [...] mais [...] disse mais coisas, não disse?
76 Af1 Estava a dizer que *sem toques no chão, sem sujares os sapatos*

77 P – Hum, hum, correto, *sem tocar o chão, sem sujar os sapatos*, não é? (07:09) Mais,
78 mais ideias. Aluno, diga... o que acha aqui importante? Deixe-me passar para aqui...
79 ? – Anh... eu não partilho do ponto de vista da da Af1
80 Af1 – Eu também só falei de uma parte
81 Af2 – sim, sim, não... não é isso...anh, pelo menos na minha perspectiva simplesmente
82 diz que tu podes utilizar o *google maps* para viajar, digamos assim, visitares o que tu
83 quiseres na tua vida.
84 P – Hum, então, isso significa [...] como é que é escrever isso? *Podemos usar o google*
85 *maps para viajar* não foi?
86 Af2 - Sim, lá está, como diz aqui o primeiro verso «Onde quer que estejas, considera,
87 poderás», ou seja, ele podes considerar até estar, estás em casa mas podes estar num
88 outro lugar a partir do google maps.
89 P – Então como é que nós vamos pôr isso ali? [relê o que está escrito no quadro]
90 «podemos usar a *google maps* para viajar... [propõe] estando em casa.
91 Af2 – sim, basicamente.
92 P – Mas se quiser colocar de outra forma eu coloco de outra forma. A Aluna é que sabe.
93 Só um bocadinho, depois é aqui o Aluno [risos]
94 Af2 – Pronto [...] talvez [impercetível] considerando [...] estar em casa [...] podemos visitar
95 qualquer parte do mundo.
96 P – Então, «estando em casa», é isso?
97 Af2 - Sim...
98 P – Podem visitar qualquer parte do mundo
99 Af2 – Sim.
100 P – Então a seguir é o Am2, é isso?
101 Am2 – anh, aproveitando aqui o que a Af2 disse...
102 P – sim?
103 Am2 - O que o *google maps* nos permite ao contrário de antigamente que era preciso
104 conhecermos estes pastos, estes pomares, teríamos de os percorrer para [...] a pé, por
105 exemplo [...] agora apenas com uma aplicação podemos percorrê-los à mesma, sem lá
106 estarmos fisicamente, mas conseguimos ver todas as características desses locais.
107 P – Então como é que vamos, colocar essa ideia tão interessante? Todas elas têm sido
108 super interessantes, mas agora vamos ver como é que vamos pôr isto aqui, na nossa
109 agenda.
110 Am2 – Hum, então,
111 P [repete] - *ao contrário de antigamente*, sim
112 Alun@- Como era quando era necessário
113 P [repete] - *quando era necessário*
114 Am2 - Percorrer [...] neste caso os pastos e os pomares
115 P- Sim
116 Am2 – Anh era necessário fazê-lo, por exemplo, a pé
117 P – sim..

118 Am2 – Nos dias de hoje
119 P - Sim
120 Am2 – Pode-se fazê-lo com uma simples aplicação
121 P – hum, hum, pode fazer-se...
122 Am2 – O mesmo mas com uma simples aplicação.
123 P - [repete] pode fazer-se o mesmo com uma simples aplicação.
124 Am2 – sim, sem o nosso esforço físico
125 P – hum, hum ... sem esforço físico. Sim. Af3?
126 Af3 – [impercetível] como também podemos usar o *google maps* em qualquer altura,
127 não é, também se pode utilizar, ai [aclara a voz] também se pode usar em qualquer
128 altura. Tudo o que ele aqui faz referência «na hora mais extrema, quando, entubado,
129 olhares em volta», ou seja, mesmo [...] mesmo [...] eu suponho que seja num hospital .
130 P – Então podemos usar em qualquer lugar anh
131 Af3 – E em qualquer altura também.
132 P - Em qualquer lugar e em qualquer altura. Sim.
133 Af3 – É que aqui como eles falam de, de na hora mais extrema, quando, entubado,
134 olhares em volta, poderás contemplar os sobreiros, a ponte de madeira, isto aqui se
135 calhar é uma forma de também de de não é, uma pessoa quando está numa
136 situação mais extrema e dos paliativos, e as pessoas que estão no hospital, as pessoas
137 não podem sair do hospital, então através do *google maps* conseguem mesmo estando
138 paradas na situação em que estão conseguem lembrar-se de momentos felizes e de
139 certa....
140 P - Ui... como é que vamos agora escrever aqui isto tudo, diga lá, então as pessoas
141 mesmo estando em situações distantes...
142 Af3 – Mesmo estando em situações extremas
143 P – As pessoas, mesmo estando em situações extremas,
144 Af3 – Anh, pronto
145 P – Sim [...] Continuo? Você falou aí no hospital, não foi?
146 Af3 – Sim.
147 P – [impercetível]
148 Af3 – Situações extremas, como, como o estarem presos no hospital.
149 P – Ouvir novamente, no hospital, pronto, sim.
150 Af3 – Anh a aplicação serve para anh, serve, pode dar algum conforto.
151 P – hum, hum. Porquê?
152 Af3 - ... em que podem ver locais e.... tempos felizes.
153 P - Hum que lhes digam
154 Af3 – Tempos mais felizes da sua vida.
155 P [em voz mais baixa] - tempos mais felizes. Sim senhora. Af4 e depois é Am3, não é?
156 Af4 – Hum ela , não sei bem como é que hei de expressar isto que eu quero dizer, mas
157 vou tentar [...] relativamente à última estrofe, eu [...]
158 P – Sim?

159 Af4 - Diz que o autor queria dizer que [...] não é , não é, não é, o homem não é a
160 medida de todas as coisas, o homem é aquele que mediu todas as coisas. Eu acho que
161 isto quer dizer o mundo é tão grande e aquilo que nós interpretamos coisas à nossa
162 medida, à medida do ser humano. No entanto, se usar estas novas tecnologias
163 impedem um bocado as pessoas de tirarem as suas próprias conclusões. Se calhar
164 devíamos ir aos sítios [...] em vez de efetivamente vê-los em casa e na tecnologia.
165 P – Está bem, Af4, vamos lá pôr isso aqui [Risos]
166 Alun@ – Então, anh
167 P – Af4 porque isto também é um exercício para nós num só numa frase, se
168 conseguirmos, não é, conseguíssemos resumir a ideia, não é, tentarmos dar aqui uma
169 ideia central, o que a Af4 disse. O que a Af4 disse foi muita coisa, não é? E como todos
170 os outros colegas também disseram muitas coisas e nós tentamos encontrar aqui
171 alguma frase para tentar resumir, entre aspas, essa ideia, não é?
172 Af4 – Anh então, hoje em dia, com tecnologia há um bocado o a percepção de que
173 podemos simplesmente estar em casa e conhecer o mundo de à volta a partir de
174 nossa casa mas que se calhar devíamos era ter as coisas por nós próprios e não pelo
175 ponto de vista dos outros.
176 P - *podemos conhecer o mundo estando em casa*, não foi isso que disse?
177 Af4 – Sim.
178 P - Mas devíamos conhecer...
179 Af4 – Conhecer o mundo pela nossa perspetiva.
180 P – Sim? E não...
181 Af4 - ... e não pelos olhos doutra pessoa.
182 P – [escreve] E não pelos olhos doutra pessoa, hum, hum. Vamos ter espaço aqui só
183 para mais duas ou três intervenções e depois vamos ter que passar à discussão, está
184 bem? Am3, sim!
185 Am3 – *Como ave migradora que passasse invisível lá no alto*. Este verso faz referência
186 ao usuário do *Google*, do *google maps* que tem, tem a liberdade quase total de visitar
187 qualquer lugar sem que seja visto.
188 P – O senhor do *google maps* tem liberdade, disse total ou quase total?
189 Am3 – Liberdade, anh [ri] [hesita] total.
190 P – Total. Para visitar qualquer lugar do mundo.
191 Alun@ - [impercetível]
192 P - Sim, sim, muito bem, hum, hum. Sim? Af5
193 Af5 – Eu acho que o poema também remonta um bocado para as memórias de um
194 utilizador, do sujeito poético. Aqui, a perspetiva que a Af3 disse a última parte, acho
195 que ele também fala aqui um bocado das próprias memórias, quando ele refere os
196 avós, por exemplo o cemitério onde eles estão, também a macieira que dava as
197 melhores maçãs, mostrar um bocado também que, agora, ele não precisa de ir com a
198 tecnologia não precisa de ir fisicamente ao sítio onde moravam os avós, onde os avós
199 foram ter as suas memórias, ou seja, consegue ver isso através de uma aplicação, até

200 mesmo [impercetível] se encontra no hospital consegue ter as memórias.

201 P – Então vamos lá ver como é que [...] O que é que a Af5 quer dizer com.... eu não
202 percebi bem. Não consegui perceber bem a sua ideia.

203 Af5 – Que o sujeito poético no poema fala também um pouco das suas memórias do [...]
204 instante que com a tecnologia ele consegue vivenciar precisamente essas memórias e
205 de visitar o próprio local onde se encontravam. Por exemplo nos casos dos avós ele em
206 que visitar, vá, os campos, digamos onde os avós, pronto trabalharam ou tinham [.....]
207 sem ter de se dirigir a esse local, consegue visitá-lo na sua casa e [.....] essas memórias.

208 P – Faça-me lá isso em resumo.

209 Af5 – Então se calhar o sujeito poético remonta também às suas memórias.

210 P – [tenta esclarecer] Remota? E?

211 Af5 – Ou fala das suas memórias mostrando que hoje em dia é mais fácil lembrá-las
212 [.....] talvez, sim.

213 P – Posso fazer-lhe uma pergunta?

214 Af5 - [voz muito apagada] – Sim.

215 P - *Sendo que hoje em dia é mais fácil lembrá-las* Vou aqui só escrever, senão
216 [impercetível] então, mas eu não percebo isto, continuo sem perceber. Deixe lá ver: o
217 sujeito poético fala das suas memórias mostrando que hoje em dia é mais fácil
218 lembrá-las. Mas porque é que é mais fácil lembrá-las?

219 Af5 – Porque de certa forma em vez de ele ter de ir ao sítio físico, onde [...] consegue
220 visualizar esse sítio físico [...] é um bocado confuso, mas mostrar que aquele [...] o espaço
221 onde ele passou as suas memórias tem que ser mais facilmente acessíveis através por
222 exemplo do *Google maps*, em vez de ter de visitar o próprio sítio, ele através do
223 *Google maps* consegue ver e observar, como ele diz, consegue ver *a macieira que dava*
224 *as melhores maçãs* [...] pronto.

225 P – Mas então qual é o papel da memória do indivíduo?

226 Af5 – Pronto é ver, pois [...] tem a ver um pouco [...] não sei explicar muito bem...

227 P – Então... já lá vamos, está bem? Agora quem mais é que quer intervir, mais uma
228 intervenção só. A seguir à intervenção d@ Alun@ vamos terminar, está bem, e
229 passamos à discussão. Diga, Alun@.

230 Af2 - Ouvindo as intervenções d@s colegas, relativamente à minha, [impercetível]
231 [Risos], não sei, eu notei que há uma diferença da, digamos assim, da parece que o
232 foco principal do [...] escapa ao foco ilusório do *Google maps* porque parece que aqui
233 anh, esse poema tenta nas primeiras três estrofes tenta descrever o mundo, o que nós
234 podemos fazer com o *Google maps*, pronto, coisas assim.

235 P – É mais descritivo, é isso?

236 Af2 – Sim, sim. Só que depois na última estrofe nós vemos o foco principal do poema,
237 não é, o *Google maps* e sim como o homem ao criá-lo, utiliza as suas próprias [...] para o
238 fazer, por exemplo [impercetível] e há aqui uma certa componente até diria mais
239 filosófica anh nesta parte de *o homem é aquele que mediu todas as coisas somente à*
240 *sua escala*, escala humana.

241 P – Hum, hum.

242 Af2 - Quer dizer que todas as, por exemplo, medidas que nós conhecemos hoje a partir
243 das quais foi possível criar o *Google maps*, as distâncias as próprias medidas que nós
244 criamos são sempre medidas criadas pelos homens [...] e depois aqui *as coisas morrem*
245 *desmedidas*, ou seja, na própria natureza parece que não há medidas, as medidas
246 foram criadas pelos homens anh, que, pronto, na nossa natureza é tentar organizar e
247 anh e [...] e acho que o foco principal aqui no poema está um bocadinho digamos assim
248 submerso e o facto de dizer que anh o homem cria as medidas à sua escala, ou seja,
249 podemos...

250 P – Podemos escrever essa ideia, porque acho que essa ideia podemos depois discutir
251 [escreve, repetindo] *o homem cria as medidas à sua escala*, não foi o que disse?

252 Af2 – Sim.

253 P – Hum, hum... sim. [...]. Ou isso não tem consequências?

254 Af2 – Tem consequências na visão de que nós temos do próprio mundo.

255 P – Tem consequências...

256 Af2 – E a [imperceptível] que nós fazemos dela, ou seja, quando nos dizem anh, anh,
257 faça cinco centímetros, crie aqui uma linha com cinco centímetros, nós sabemos o que
258 são cinco centímetros, mas fomos nós que inventámos essa medida.

259 P – Sim.

260 Af2 - [...] não sei...

261 P – Aqui não há certo nem errado.

262 Af2 – Mas a professora percebeu.

263 P – Sim, sim, sim, sim. Mas não é importante eu perceber, o que é importante é nós
264 discutirmos o que aqui está. Vocês conseguem agora, também já são onze e um quarto,
265 só faltam quinze minutos, vamos agora passar um bocadinho à discussão dos temas
266 que estão ali no quadro, não é? Podem-se virar, as pessoas que estão de costas, pois,
267 se calhar é mais fácil para poderem ver anh eu agora se calhar pedia ali a alguém que
268 ainda não tivesse feito nenhuma intervenção para poder falar para [...] alguma coisa, se
269 quiser, obviamente, ninguém é obrigado, mas dava jeito que todos pudessem intervir
270 um bocadinho, está bem? Não se esqueçam que isto não é nenhuma avaliação, não há
271 aqui nada, está bem? Estamos apenas e só a fazer aqui uma conversa a partir de um
272 poema, que pelos vistos, por tudo o que ali está dá-nos imensas ideias. Eu vou ler:
273 ~~(25:32)~~

274 Então Af1 disse que o autor (como se fosse um resumo das palavras todas que vocês
275 disseram) Af1 fez referência ao seguinte: O poema fala do *Google maps* como se fosse
276 uma pessoa que trabalha sem tocar no chão, sem sujar os sapatos, portanto utilizando
277 aqui um pedacinho do poema.

278 Af2 diz que podemos o usar o *Google maps* estando em casa para visitar qualquer
279 lugar do mundo.

280 Am2 ao contrário de antigamente, quando era neste caso percorrer este espaço dos
281 pomares, era necessário fazê-lo a pé. Nos dias de hoje, pode fazer-se o mesmo com

282 uma simples aplicação sem esforço físico.

283 Af3 o *Google maps* pode utilizar-se em qualquer lugar e em qualquer altura. As
284 pessoas, mesmo estando em situações extremas, no hospital, a aplicação pode dar
285 conforto, na medida em que podem ver locais [.....] lembram tempos mais felizes.

286 Af4: Hoje em dia, com a tecnologia há a perceção de que podemos conhecer o mundo
287 estando em casa, mas devíamos era ver o mundo pela nossa perspetiva e não pelos
288 olhos de outra pessoa.

289 Am3: utilizando *Google maps* temos liberdade total para visitar de vez em quando o
290 mundo na sua [impercetível] o sujeito poético fala das suas memórias sendo que hoje
291 em dia é mais fácil lembrá-la.

292 Foi Af2 disse muitas coisas, mas só escrevi isto: o homem cria as medidas à sua escala.
293 Então tendo em conta todas as ideias que estão no quadro, diferentes, embora possa
294 haver [.] algumas, não sei anh há alguém das pessoas que ainda não tenha feito
295 nenhuma intervenção que queira escolher uma destas frases que está no quadro, uma
296 destas ideias que está no quadro para depois passarmos à discussão?

297 [Silêncio: 00:3]

298 P – Af6? Agora esta é a parte em que já não sou democrática [Risos]

299 P2 – Eu faço um corte.

300 P – Hum?

301 P2 – Eu faço um corte.

302 P – Fazes um corte aqui [gargalhada] Ora bem. Há assim algum de vocês que quer
303 pegar numa das frases [.] é só para toda a gente poder intervir um bocadinho [.]
304 porque acho que é mais interessante. Volto a lembrar, isto não é para avaliação, não
305 conta para nota, mas se contar eu dou vinte a todos ~~também se nota~~ [Risos] [Tosse]

306 [Silêncio: 00:3].

307 P – Af7, das ideias todas que estão aqui [impercetível]então, Alun@, das ideias todas
308 que estão aqui no quadro há alguma que @ Alun@ acha interessante ou que suscite
309 alguma dúvida, alguma questão, queres escolher?

310 Af7 – Hum [.] concordo um bocado [.] o foco principal do poema um bocado escondido
311 anh, o foco principal que as pessoas hoje em dia deviam visitar mais o espaço por si
312 próprias, ver as coisas com os seus próprios olhos, e não utilizar tanto o *Google maps*
313 para ver os , os sítios, pois é uma experiência totalmente diferente, nós vemos através
314 do telemóvel ou vemos pessoalmente e também aqui um bocado *o homem não é a*
315 *medida de todas as coisas o homem é aquele que mediu todas as coisas somente à*
316 *escala humana as coisas morrem desmedidas*, ou seja, ao estarmos a ver através do
317 *Google maps* a experiência não é a mesma anh que nós devíamos dar mais valor é ir
318 aos sítios pessoalmente, *tarmos* a experienciar aquilo pessoalmente [.] mesmo como é
319 que as coisas [.] o seu tamanho real e não através das medidas que nos fornecem o na
320 aplicação.

321 P – Hum, muito bem. Af3.

322 Af3 – Concordo com Af6, na perspetiva atualmente as pessoas têm uma capacidade

323 fácil... de ...atingir maior e isso às vezes acaba por apreender um pouco o
324 conhecimento, as sensações que nós temos de sentir, por exemplo aqui os pomares
325 quando ele fala das maçãs, nós a partir da aplicação poderemos ver mas as sensações
326 não vão ser as mesmas não vamos poder sentir o cheiro, o que nos traz recordações de
327 outras memórias passadas que vão poder existir nas nossas vivências e que muitas das
328 vezes o facilitismo acaba por impor barreiras porque as pessoas acabam por se
329 habituar e ao habituarem-se [...] experienciar coisas novas e poder determinar objetivos
330 [imperceptível].

331 P – Então, disse, @ Alun@, acha que as sensações, as experiências diretas têm um
332 papel importante no conhecimento

333 Af3 - Sim) nós temos [...] no conhecimento, na educação, sim, acho que tem muito a ver
334 com os nossos princípios e com os seres humanos. Mas à partida não é uma aplicação
335 que vai-nos transmitir aquilo que nós somos.

336 P – Então nesse anh [...] se calhar nem tenho isso na frase [...] de Af4, não é?

337 Af4 – Hum, hum.

338 P – Que a tecnologia a percepção conhecer o mundo estando em casa, não é, mas
339 devíamos ver pela nossa perspectiva e não pela de outra pessoa. Então na sua opinião
340 conhece o mundo de forma diferente, o *Google maps* o que é que faz?

341 Af4 – De certa forma, eu acho que o que a tecnologia hoje em dia faz, ajudou-nos
342 muito, mas acho que nos limita um bocado em relação como a lara estava a dizer, o
343 facilitismo, porque hoje em dia eu acho que o conhecimento do mundo, irmos sairmos
344 a conhecer o mundo ajuda-nos muito no nosso desenvolvimento enquanto pessoa e se
345 nos limitarmos a ficar em casa e a basear o nosso conhecimento em alguma coisa,
346 neste caso no *Google maps*, não, não nos vai fazer conhecer o mundo é uma
347 perspectiva do que o mundo é, não vamos poder [...] *tamos* a ver o mundo pelos olhos
348 doutra pessoa, de certa forma de uma forma subjetiva, porque não vamos ver, como
349 @ Alun@ disse, sentir o cheiro, as sensações, não vais ser genuíno, também que este
350 poema está um bocado a referir-se à[...] *tamos* a perder um bocado a [...] o genuíno das
351 coisas. Acho que devíamos sair de casa e conhecer coisas e não limitar-nos a ver uma
352 coisa e a pensarmos “ah, já conheci, já fui lá”, não porque isso não nos vai ficar
353 gravado na nossa memória, o que é que eu ir ao *Google maps* ir ver a torre Eiffel?
354 Daqui a cinco dias o que é a torre Eiffel? Não gravou nada em mim.

355 P – Então como é que a [...] voltando um bocadinho à [...] só para pegar [...] também quer
356 intervir, só, só porque Af4 falou da memória [...] voltando aqui um bocadinho a Af5
357 como é que Af5 estava a falar há bocadinho das memórias, então as memórias são as
358 memórias do indivíduo, é isso?

359 Af5 – Sim, acho que de certa forma ele também fala um pouco das suas próprias
360 memórias

361 P – Sim

362 Af5 - quando ele fala dos avós parece que há uma, um, uma primeira pessoa no poema

363 P – Sim

364 Af5 - quando ele fala das suas próprias memórias.
365 Af5 - e essas memórias têm a ver com a vivência do sujeito?
366 Af5 – Sim, de certa forma podem ter a ver um pouco com a sua experiência.
367 P – Está bem. Anh, era Af8 [impercetível] intervir. Af8, então, sim, diga.
368 Af8 – Eu não [impercetível] aqui um pouco o tema. Eu acho que o exemplo aqui do nós
369 podermos conhecer qualquer parte do mundo sem sairmos do sítio onde estamos é
370 apenas um exemplo porque isso serve para qualquer tipo de situação. Acho que a
371 mensagem [...] do poema desde que as tecnologias e tudo mais nós praticamente
372 começámos a ter tudo nas mãos, sem qualquer tipo de esforço e acho que o facto de
373 dizer aqui *à escala humana as coisas morrem desmedidas* quer dizer que só pronto no
374 mundo real é que as coisas morrem, é que as coisas desaparecem, porque está tudo
375 gravado na internet, está tudo gravado anh pronto por causa das tecnologias, está
376 tudo guardado, portanto não há qualquer tipo de informação que nós não
377 conseguimos ter acesso na internet porque...
378 P - Disse uma coisa anh que se calhar ainda não está muito referida: as coisas ficam
379 gravadas na internet
380 Af8 – Sim.
381 P - Mas elas desaparecem na realidade?
382 Af8 – Pois é o exemplo da [.] de [.] aqui dos sítios
383 P – Sim
384 Af8 - Que já não são como antigamente
385 P – Hum, hum
386 Af8 - Pronto há várias...
387 P – Mudanças
388 Af8 - Mudanças, mas se nós formos a internet, nós conseguimos obter imagens de
389 tudo como [.]das ruas, dos sítios, sítios por exemplo, sítios que se calhar eram aldeias e
390 agora são cidades, pronto e dei o exemplo dos pomares dos avós que já morreram
391 porque são coisas que já passaram
392 P – Sim
393 Af8 - Há muito tempo, já aconteceram há muito tempo e ele consegue recordar a
394 partir da internet devido a imagens que nós conseguimos ter acesso e que só numa
395 [impercetível] é que certas coisas desaparecem está tudo registado na internet e que
396 daí o que Af4 disse que
397 P – Sim
398 Af8 - Nós estamos muito habituados a ter tudo na palma das mãos, qualquer
399 informação que queiramos em vez de irmos aos sítios pesquisarmos por nós mesmos,
400 de estarmos no local, nós temos tudo apenas através de um computador, do
401 telemóvel.
402 P – Af2
403 Af2 – Pegando no que @s três, digamos assim [Risos] disseram porque naturalmente
404 integra-se pronto, no que eu ia dizer.

405 P – sim
406 Af2 - Eu acho que pegando assim nas memórias, digamos assim, nós só podemos ter
407 memórias e conseguimos recriar aquelas memórias a partir de uma imagem [...] só se já
408 *tivermos* lá.
409 P – Hum, hum
410 Af2 - Anh é que pronto vou dar um exemplo: como eu não sou natural de cá e antes [...]
411 muito, eu antes ia muitas vezes ao *Google maps* ver a minha vila natal
412 P – Hum, hum
413 Af2 - Ver onde estava a minha casa, ver onde estavam o meu irmão, prontos, nostalgia
414 anh mas eu fiz isso um pouco antes da viagem que eu fiz para lá e aquilo que, pronto,
415 hoje em dia já dá para ver certas ruas, que estás lá, só que, pronto, nem todas as
416 partes dá para ver, como aqui diz *como ave migradora*, ou seja, como se fosse aves
417 que estamos a olhar de cima, só que de cima não nos transmite o conhecimento
418 daquele local
419 P – Hum, hum.
420 Af2 - Como disse @ Af4 , ou seja, nós anh, por exemplo, eu sei onde há uma fenda da
421 minha casa, onde há uma passagem secreta ali perto da minha casa há uma floresta,
422 não consigo ver a partir do *Google maps*, não dá
423 P – Sim
424 Af2 - Eu sei onde há um buraco onde está uma pedra grande escondida
425 P – Hum , hum, sim
426 Af2 - Anh é um conhecimento que só é possível através de estarmos lá e explorarmos
427 aquele local.
428 P – Então há conhecimentos que só são possíveis através da experiência direta?
429 Af2 – Sim.
430 P – Então um pouquinho ali na linha também d@ Alun@ há pouco sobre as sensações,
431 não é, que nos permitem conhecer, Alun@, queria intervir?
432 Af3 - Pois, já não sei se justifica muito.
433 P – Justifica-se sempre, há sempre justificação [...] Alguém
434 Af3 – É que este género [...] este poema está a fazer-me muito lembrar uma conversa
435 que nós tivemos uma vez consigo
436 P – Oh, que [...] sim, diga
437 Af3 - Não é aquela coisa de nós atualmente nós, em que até na escola, nós não
438 apreendemos as coisas, não era aquilo que uma vez a professora estava a dizer
439 P – Sim...
440 Af3 - Nós temos de, temos acesso a muita coisa mas nós não apreendemos tudo aquilo
441 que está por volta e se calhar não sei muito bem se qual era aqui que é que @ Afa
442 estar a falar das viagens e tudo o mais
443 P – Hum, hum
444 Af3 - Nós podemos ver tudo numa fração de segundos nós podemos ver locais e várias
445 situações e vários acontecimentos através das várias aplicações mas isso não nos

446 permite fazer uma mudança em nós e na nossa maneira de ver as coisas e de pensar e
447 de agir.

448 P – Muito bem. Se calhar agora eu sei que @ alun@ quer falar, pedia a Am2 que
449 estamos no final do tempo que fizesse então aqui assim uma espécie de resumo ou
450 que de alguma maneira dissesse quais foram as ideias que para si ou para todos nós e
451 que aqui foram discutidas que lhe pareceram mais interessantes o seu contributo ...

452 Am2 – Anh a meu ver as principais ideias foram principalmente o *Google maps* é uma
453 ferramenta que nos ajuda bastante a recordar locais onde nós já tivemos memórias
454 importantes para nós

455 P – Sim..

456 Am2 - Não vimos isso mas há aquela distinção entre vermos as coisas pelas imagens
457 que nos no *Google maps* e vermos as coisas em pessoa, diretamente

458 P – Sim...

459 Am2 - Anh por detalhes que faltam ou até coisas que nos [impercetível] porque não
460 estamos lá fisicamente anh [Risos]

461 P – Hum, hum, alguém quer concluir ou dizer assim algumas ideias que são
462 importantes realçar aqui? Sim, Af3.

463 Af3 – Sim, não, tentando ver tudo o que diz, é que por um lado anh [.] é que isto tem
464 coisas boas e coisas más [.] por um lado é bom porque podemos ver anh, coisas, locais
465 e sítios que significaram alguma coisa para nós durante a nossa vida...

466 P – Sim...

467 Af3 - Mas por outro lado é mau porque anh temos tanta facilidade de estar com nesses
468 locais que anh nos esquecemos, vá, entre aspas, de vivermos a vida mesmo aos locais
469 conhecer (Toque da campainha) mas no entanto, para pessoas que não podem, como
470 é o caso dos que estão nos cuidados continuados para as pessoas que não podem ter
471 acesso a mesmo a esses locais fisicamente é-lhes permitido, vá, um bocadinho do que
472 já viveram.

473 P –Muito bem. Podemos ficar por aqui a nossa sessão de hoje. Muito obrigada a todos.

ANEXO IV
QUESTIONÁRIOS

ANEXO IV
DOCUMENTO 1 – QUESTIONÁRIO 9.º ANO

Depois de teres lido e discutido o poema *Google Maps*, de Rui Lage, solicito a tua colaboração na resposta ao questionário.

Obrigada.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam “vida”.

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

ANEXO IV
DOCUMENTO 2 – QUESTIONÁRIO 12.º ANO

Questionário 12. ano

Lê com atenção o poema de Rui Lage. Se necessário, consulta o vocabulário.

GOOGLE MAPS

Onde quer que estejas, considera, poderás
Mapear os pastos e os pomares
Onde suaram derreados teus avós,
Sobrevoá-los de ponta a ponta,
Zoom in zoom out no cemitério
Que lhes arrecada os ossos.

Estarás sempre com o campo.
E sem tocares o chão,
Sem sujares os sapatos.

E mesmo na hora mais extrema,
Quando, entubado, olhares em volta
E não vires senão as paredes nevadas
Dos paliativos,
Poderás contemplar os sobreiros, a ponte de madeira,
A pedra da sesta e a macieira que dava
As melhores maçãs,
Como ave migradora que passasse invisível lá no alto.

O homem não é a medida de todas as coisas.
O homem é aquele que mediu todas as coisas.
Somente à escala humana
As coisas morrem desmedidas.

Rui Lage, *Estrada Nacional*

Vocabulário

Derreados – extenuados; curvados pelo peso; **Arrecada** – guarda; recebe; Paliativos – tratamento ou cuidado que atenua a doença ou o sofrimento por ela causado.

1. Estabeleça uma relação de sentido entre o título do poema e os dois primeiros versos.
2. No poema há a referência a dois espaços físicos. Identifique-os e caracterize-os, relevando a relação que estabelecem entre si.
3. Identifique o recurso expressivo presente em «Como ave migradora que passasse invisível lá no alto» (v. 17) e comente o seu valor.
4. A última estrofe abre caminho a uma reflexão. Proponha um sentido possível para a interpretação desses quatro versos.

**ANEXO V –
RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIO**

ANEXO V
DOCUMENTO 1 – RESPOSTAS 9.º ANO

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"Cando quer que estajas, consideras, poderás mapear os
pastos e os pomares [...]"
"Cando Botas contemplas as rubeiras, a fonte de
matéria, a pedra da rocha e a maneira que
dava os melhores moitos [...]"

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"[...] E mesmo na hora máis extrema, quando,
entubado, ~~estás~~ [...]"
"[...] As coisas movem desmedidas [...]"
"[...] Como a súa migração de a pasada imbuída
do no alto [...]"
"[...] Zoom in zoom out no ambiente que llas or-
recada os oros [...]"

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"[...] As coisas movem desmedidas [...]"
"[...] Como a súa migração que pasaba imbuída
do no alto [...]"

4. Como interpretas a relación entre a expresión «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expresión «Estarás sempre com o campo»?

A primeira expresión "poderás mapear os
pastos e os pomares" a máis ou menos significa literal
que con o Google Maps podes estar en qualquer
lugar, sempre, em se se deitado, que podes
visitar qualquer parte do mundo que se queiras.
Nós fixamos a expresión "Estarás sempre com o
campo".

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"[...] olhem uma volta [...]" (V. 11); "E sem
tocar o chão" (V. 8); "Poderá contemplar
o sol" ~~o sol~~ sobretudo, a fronte do mar [...]" e "Como
quer que esteja, considera, poderá [...]" (V. 4).

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"E mesmo na hora mais extrema, [...]" (V. 10);
"[...] entulada, [...]" (V. 11)" e "Das palestinos".

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"Estará sempre com o campo [...]" (V. 12); "Como as
migalhas que podem imitar o no alto [...]" (V. 17)
"As coisas morrem demasiado."

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estará sempre com o campo»?

A relação entre as duas expressões apresentadas em cima
é que ambas são memórias que marcaram a vida
do autor e ~~em~~ esta está sempre com elas enquanto vivo
e ~~as~~ são memórias que ele vai reviver quando estiver
morto. ~~as~~ Concluindo enquanto morto ele
vai mapear os sítios da sua infância e ~~o~~ deste
modo vai estar para sempre com o campo.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

(...) "As melhores maçãs / Como ave migratória que passou
invisível lá no alto" (...)

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

(...) "Clareceram desvendados seus ossos / Sabres - los de ponta a ponta /
Zoom in Zoom out no amitião / que lhes arreveda os ossos" (...)

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

~~Os ossos~~ "(...) as coisas morrem desmedidas."

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

~~Esta~~ ~~relação~~ "A relação entre a expressão "poderás / mapear os pastos
& os pomares" e a expressão "Estarás sempre com o campo" é
que mesmo ele não estando no campo fisicamente ele
pode sempre se recordar de como era andando no "Google Maps"
(as suas memórias)."

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

(...) "Os melhores maiaõs / Como ave migratória que planare
imaisível lá no alto" (...)

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

(...) "Estão a morrer desmedidos tua avó / Sabes-a - los de ponta a ponta /
Zoom in Zoom out no amitião / que lhe aversa os ossos" (...)

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

~~As~~ " (...) as coisas morrem desmedidas."

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

~~As~~ " A relação entre a expressão "poderás / mapear os pastos e os pomares" e a expressão "Estarás sempre com o campo" é que mesmo ele não estando no campo fisicamente ele pode sempre se recordar de como era andando no "Google Maps" (as suas memórias) .

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"Onde quer que estejas, considera, poderás
mapear os pastos e os pomares?"

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"E mesmo na hora mais extrema,
quando, entubado, olhares em volta
e não vês senão as paredes nevadas
dos paliativos?"

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"Zoom in zoom out no cemitério"

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

A expressão quer dar significado a
memórias que já não voltam devido
à palavra "Cemitério" que dá a
impressão de perda de alguém
e o verso "Estarás sempre com
o campo" o que pode significar
que estaremos sempre com as
memórias.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"Roberto contempla os arbustos, a ponte de madeira,
A pedra da rocha e a maçieira que dava a
milhares maçãs [...]" ;

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"É mesmo na boca mais exterior, quando, embalo,
olhas em volta e não vides senão as fontes
secatas [...]" ;

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"Zoom in zoom out no cemitério que lhes
anexado os ossos." ; "As coisas morrem desmedidas!" ;

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

Se nós quisermos podemos ver o mundo a qualquer
hora sempre que quisermos e sem sair de casa,
mas se for do campo, onde vives, estarás sempre
com ele, alguém se lembrará de ti por muito
longo que sejas, as tuas origens permanecerão
sempre contigo.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"Onde meoram detalhados seus ares"
"Onde quer que estijas, consideras, poderás"

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

~~"E mesmo no lado mais extremo"~~
"E mesmo no lado mais extremo"
~~"Quanto, entulhado, alhoar em volta"~~
"Quanto, entulhado, alhoar em volta"

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"Zorra in Zorra out no cemitério"
"E sem dolores e chás"
"Sem sujeitos os rapatos"
"As coisas movem desmedidas"
"Como um miopadria que passava invisível lá no alto"

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

Eu interpreto a relação entre as expressões sobre as memórias, porque há exemplo o campo pode ser sido uma boa memória.

incoerente

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"onde quer que estejas, considera, poderás Mapear os pastos e os pomares"
"E os sobreiros, a parte de madeira, A pedra da sesta e a macieira que dava As melhores maçãs"

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"E mesmo na hora mais ~~extrema~~ ^{extrema}, Quando, entubado, albares em volta E não vires senão as paredes nevadas"

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

~~Como a ave migradora que passasse invisível lá no alto~~
"Zoom in zoom out no cemitério Que lhes arrecada os ossos"
"Como ave migradora que passasse invisível lá no alto"
"As coisas morrem desmedidas"

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

As duas os dois versos ~~de~~ podem significar que qualquer pessoa estando ou não a aproximar da morte consegue estar onde quiser, onde se sente a vontade. Neste caso o autor refere-se ao "campo" como um lugar que transmite paz para ele mesmo. Estas duas expressões também podem dar um exemplo do ambiente em que o autor cresceu, querendo dizer que o campo é um lugar que transmite paz tanto para o autor como poderá transmitir também para quem está a ler/interpretar.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"onde quer que estejas, considera, poderás"
"lepar os pastos e os pomares"
~~"onde sempre desceste"~~ Sobrevoá-los de ponta a ponta"
"Poderás contemplar os sobreiros, a ponte de madeira,
A pedra da festa e a moieira que dava"

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"zoom in zoom out no cemitério"
"E mesmo na hora mais extrema,
Quando ~~entubado, olhares em volta~~
~~E não vires senão as paredes nevadas"~~

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

~~"(...) quando, entubado, olhares em volta~~
"E não vires senão as paredes nevadas"

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

Acho que a relação entre estas expressões,
é como poderemos procurar os pomares e os
pastos e o* estaremos sempre com o
campo, ou seja, nas nossas memórias,
~~mapear na nossa mente~~ e vamos nos
lembrar sempre de como eram os pastos
e os pomares e sentimos que estemos
novamente no campo.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"Onde quer que estejas, considera ~~ipso facto~~

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

~~1~~ E ~~preciso~~ mesmo na hora mais extrema
Quando, entvo o do, colares em volta
E não vives senão as paredes nevadas
Das paliativas

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"Mapear os pastos e os pomares
Onde suavam deitados os teus 2 vós
Sobrecoelhos de peito a porta"
"Sem toques o chio
Sem sigares o s sapatos"
"As coisas morrem desmedidas"

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

Eu penso que a relação entre estas expressões são que quando a morte chegar nos iremos poder ver o sítio onde estamos, mais confortável e no caso do autor esse sítio é o campo que tem pastos e pomares.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"Onde quer que estejas, considera, poderás /
Mapear os pastos e os pomares / Onde sucoram
dezenas de tuos avós..."
"Poderás contemplar os sabreiros, a ponte de
madeira, / A pedra da festa e a amaciada
que dava / As melhores maçãs..."

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"É mesmo na hora mais extrema / Quando, entubado,
alhozes em volta / E não vires nada senão
paredes meladas..."

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"Como ave migradora que passasse invisível
lá no alto..."

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

"poderás / mapear os pastos e os pomares" - quem
dizem, na minha opinião, que ao ~~usar~~ usar a
aplicação Google Maps, podemos observar as
mesmas coisas que podemos ver pessoalmente.
"estarás sempre com o campo" - estando vivo
e não, podemos estar no campo.
As duas expressões, na minha opinião, não
se ~~relacionam~~ relacionam.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"Mapear os pastos e os pomares"
"Estarás sempre com o campo"
"Como ave migradora...!"

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"Zoom in zoom out no remitido"
"Que lhes arrecada os ossos"
~~"E mesmo na hora mais extrema"~~

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"As coisas moessem desmedida"
"E mesmo na hora mais extrema"

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

A expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e «Estarás sempre com o campo»
por dizer que o sujeito poético pode ver o campo
sempre que quiser através do Google Maps
~~ele pode conseguir ver o campo~~ assim ele
sempre estará com o campo.
E as memórias que o s.p tem com o campo
e os pomares ou pastos são suficientes para
ele nunca se esquecer do campo pois
já está com ele ou seja na mente dele e lembranças
destes não serão esquecidas.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

~~as coisas morrem~~ "onde quer que estejas, considera, poderás..." ~ ~~estadas~~
"estadas sempre com o campo"

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"as coisas morrem desmedidas"
"quando, entubado, olhadas em volta e não vires senão as paredes nevadas / das paliativas"

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"zoom in zoom out no cenário que lhes apereada as ossos"
"as coisas morrem desmedidas"

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

onde quer que o sujeito prático esteja, poderá estar sempre presente no sítio do seu pensamento, (no caso as pastos e pomares e o campo) não fisicamente em pessoa mas também por outros meios, podendo eles ser a sua memória, onde tudo está guardado e pode recordar, ou virtualmente por exemplo numa aplicação, o google Maps (que também é o título deste poema) que nos pode levar a qualquer lado a qualquer hora.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"Onde quer que estijas, considera, poderás / Mapear os pastos e os pomares", "Estarás sempre com o campo", "E não vius semão paredes brancas"

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

~~Quando a vida for mais curta~~, "E mesmo na hora mais curta / Quando, entubado, olhares em volta / E não vius semão paredes brancas", ~~quando a vida for mais curta~~

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"Zoom in zoom out no Gmitário", "As coisas mexem desmedidas"

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

A relação que estas duas expressões têm uma com a outra é que graças às novas tecnologias qualquer pessoa pode quase sentir o espaço do local onde está mesmo sem se mover.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"meu queer que estójas, consideras, poderás"
"Mapear os pastos e os pomares"
"sobrevoa-los de ponta a ponta"
"Poderás contemplar os sobrevoos, a ponto de madeira"
"como a ve migração que passasse invisível lá
no alto"

2. Transcreve do texto ^{zoom out} expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"Zoom in ~~no~~ no cemitério"
"E mesmo na hora mais extrema"
"Quando, entubado, alharos em volta"
"E não vires serão os paredes novadas"

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"Zoom in E...I no cemitério"
"As crises morrem desmedidas"

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

A relação entre ambas as expressões, na minha opinião significa que em ~~todos~~ todos os momentos da nossa vida podemos perceber a nossa memória para recordar o passado ~~através~~ através das expressões, posso concluir que por mais longo que esteja o ~~tempo~~ nosso passado, estará sempre conosco e presente para o resto das nossas vidas.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"Onde quer que esteja [...] (l.1); "Onde surgem árvores -
dos tons mais vivos [...] (l.3); "Quando, entubado, olhas em
volta [...] (l.11); "Porque contempla os sobreviventes, a parte
de madeira, [...]";

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"É mesmo na boca mais extrema [...] (l.10); "Quando
entubado, olhas em volta [...] (l.11); "É rão visto sobre
as paredes nevadas dos paliativos [...] (linhas 12-13);

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"Zoom in zoom out no acitório / Que has conhecido os
ossos" (linhas 5-6); "As coisas morrem despidas." (l.21).

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

A relação entre estas duas expressões teve-se à exis-
tência do Google Maps porque no Google Maps podemos
"mapear os pastos e os pomares" quando quisermos que
se situem no campo.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"Estarás sempre com o campo", "Poderás contemplar os soborais, a ponte de madeira, a pedra da festa e a macieira que dava / As melhores maçãs

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"Onde quer que estejas...", "onde suaram dorreiros / Os avós...", "que lhes arreca os ossos...", "zoom in zoom out no cemitério..."

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

quer dizer que poderás fazer o que tinhas feito antes e a seguinte expressão diz-nos que estarás sempre com quem estavas como se diz às vezes que estarás sempre entre nós.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"Onde quer que estejas, considera, poderás"
"Onde sejasam desejados teus avós"
"Poderás contemplar, os sobeinos, a ponte
de madeira"

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"E mesmo na hora mais extrema"
"Quando, entubado, olhares em volta"

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"E sem tocares o chão / sem seljares os
Sapatos"; "As coisas ímorrem desmedidas";
"Como que migradia que passase invisí-
vel lá no alto."

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

Na minha perspetiva, a relação que existe entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo» pode ter haver com ~~relações que se estabelecem entre o campo e o campo~~ as memórias, pois é através delas que viajamos e revivemos os momentos que sentimos ou mais saudade ou mais angústia. Estas expressões têm haver com o campo e entendemos que o campo

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"como ave migradora que passasse invisível lá no alto." ~~o texto~~ "Mapear os pastos e os pomares"

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"É mesmo na hora mais extrema"; "Zoom in zoom out no cemitério"; "É sem tocar no chão, sem sujar os sapatos"; "Quando entubado, olhares em volta, é não vres sentir as paredes, nevédas"

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"Zoom in zoom out no cemitério"; "É sem tocar no chão, sem sujar os sapatos"; "como ave migradora que passasse invisível lá no alto"

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

Que através da aplicação Google Maps, que nos deixa explorar / observar sítios / paisagens é a relação que interpreto com esta relação. Apesar de também achar que ou o Google Maps são as nossas memórias e como se calhar já não podemos voltar aquele sítio que nos vamos lembrar dele através das nossas memórias. Ou talvez esta relação entre as expressões fale da vida depois da morte.

* mesmo não tendo capacidades de viajar para sítios longe, poderemos ~~fazê-lo~~ fazê-lo

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

Omde ~~suas~~ ~~de~~ ~~seus~~ ~~avós~~
Quando entubado olhas em volta.
- E mãe vive
Contemplan
maçã que dava os melhores maçã

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

Cemitério
arrelvada os ossos
hora mais extrema.
As coisas morrem desmedida.

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

Cemitério
As coisas morrem desmedida.

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

~~Interpretar~~ Acho que o sujeito poético faz uma citação engraçada pois referiu "o campo" como uma pessoa e ao dizer mapear os pastos e os pomares eu acho que se refere ao programa Google Maps onde as pomares de forma virtual estando sempre conectada por assim dizer ao campo.

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

~~("...")~~

"Onde quer que estejas, considera, poderás mapear os pastos e os pomares [...]",
"[...] sobrevoa-as de ponta à ponta"

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"[...] Quando, ~~de repente~~ entubado, olhas res em volta e não vires senão as paredes nevadas [...]"

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"Zoom in zoom out no cemitério que lhes arrecada o ossos", "e sem tocarem o chão, sem sijares os sapatos", "Poderás contemplar os sombreiros, a ponte de madeira, a pedra da sesta e a macieira que dava as melhores maçãs." e "As coisas morrem desmedidamente."

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo»?

Da vida após a morte, em que dizem que tudo é perfeito, ~~de repente~~
Tu do seu passado que era perfeito e pode morrer fisicamente mas na mente dele sempre estará vivo.
"Estarás sempre com o campo"

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

~~"Onde quer que estejas, considera, poderás"~~
"Onde quer que estejas, considera, poderás mapear os pastos e os pomares (...)".
"E sempre a-lá de ponta à ponta".

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"Quando, ~~quando~~ entubado, olhares em volta e não vires senão as paredes nevadas...".

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"Zoom in zoom out no cemitério que lhes arrecada os ossos", "E sem toques e chão, sem sijares os sapatos", "Poderás contemplar os sobreiros, a ponte de madeira, a pedra da sesta e a macieira que dava as melhores maçãs." e "As coisas morrem desmedidamente".

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo?»

Da vida após a morte, em que dizem que tudo é perfeito, ~~mas não é~~ ~~perfeito~~ ~~o~~ ~~seu~~ ~~passado~~ ~~que~~ ~~era~~ ~~perfeito~~ e pode morrer fisicamente mas na mente dele sempre estava vivo. "Estavas sempre com o campo".

Responde de forma clara às questões que se seguem.

1. Transcreve do texto expressões que manifestam "vida".

"Onde quer que estejas, considera, poderás" "Zoom in zoom out no cemitério", "Quando entubado, olhares em volta", "Poderás contemplar os sobreiros (...)" "O homem é aquele que mediu todas as coisas".

2. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de aproximação à morte.

"Onde suaram derredos teus ossos (...)" "que lhes arrecada os ossos", "Zoom in zoom out no cemitério", "Estarás sempre com o campo", "E mesmo na hora mais extrema", "Quando entubado olhares em volta", "Como ave migratória que passasse invisível lá no alto", "As coisas morrem desmedidas", "Das polidividas".

3. Transcreve do texto expressões que transmitem a ideia de morte.

"Onde suaram derredos teus ossos (...)" "que lhes arrecada os ossos", "Sobreira-las de ponta à ponta", "... passasse invisível lá no alto", "As coisas morrem desmedidas".

4. Como interpretas a relação entre a expressão «poderás / mapear os pastos e os pomares» e a expressão «Estarás sempre com o campo?»

Na minha opinião, a expressão "Onde quer que estejas (...)" tem haver com a vida depois da morte. Acredito que depois da vida que o sujeito poético teve, pois neste momento não se encontra entre nós, ele quer nos mostrar o lado bom da do "sono eterno", o facto de podermos ver tudo de lá de cima, do céu. A possibilidade de rever o passado, descrito neste poema como "avós", relembra os origens do sujeito poético, "estarás sempre com o campo".
Por isso é que considero as duas expressões, referidas na pergunta, a relação entre a vida depois da morte e as lembranças dos tempos passados.

ANEXO V
DOCUMENTO 2 – RESPOSTAS QUESTIONÁRIO 12.º ANO (FPc)

Use esta fol

1

Nas primeiras duas cenas é feita uma descrição do funcionamento da aplicação "Google Maps", sendo este o título da parva. De uma maneira mais lúdica e romântica, são descritas certas capacidades desta aplicação, e como a podemos utilizar ~~aproveitando~~ (Marcar os pontos e os pontos/linhas) Zoom in zoom out no ambiente).

2

Nas primeiras cenas são feitas duas referências aos espaços físicos diferentes, os pontos e os pontos e o cemitério, ligados entre si pelas supostas numéricas sobre as mesmas pessoas (os novos avós). Apesar da individualidade da referência, isto tem um tom universal adequando-se a cada leitor a sua maneira, pois se tem dois avós ~~colombianos~~ reis dos "mús" avós e dos locais onde eles viveram, e o cemitério onde estão sepultados, mas para uma outra pessoa esta utroge causará outras numéricas sobre os seus familiares, distintos dos mús.

Estes dois locais estabelecem uma ligação entre dois momentos distintos das vidas das pessoas envolvidas como os novos avós, desde dos locais onde viveram e talvez trabalharam, até o local dos seus sepulturas.

3

Neste caso é feita uma comparação metafórica entre o utilizador da aplicação e uma ave migradora, ~~transmigradora~~. Esta comparação, apesar de um certo modo de se referir à aplicação em funcionamento, também cumpre para a possibilidade de nós conseguirmos

Use esta folha para as respostas.

1. → O título do poema remete para a aplicação "Google Maps". Um serviço na internet que permite que qualquer usuário, independentemente do local onde esteja, desde que tenha acesso à internet, possa usar esta aplicação para "visitar" todos os lugares que deseja, assim como diz nos primeiros dois versos.

2. → Esses dois espaços físicos são: o lugar onde o usuário se encontra, como por exemplo, num hospital ("E não voas sem as paredes nuadas / dos paliativos..."); e o lugar que a pessoa deseja conhecer.

3. → O recurso expressivo presente neste verso é a comparação. O uso deste recurso expressivo tem como objetivo dar ênfase, a ideia de que se pode estar, em qualquer sítio sem realmente, estar fisicamente presente, através de um recurso tecnológico. Assim a "ave migradora" refere-se à pessoa que utiliza o Google Maps.

4. → Na última estrofe o sujeito poético refere a "natureza do homem", isto é, a necessidade que o ser huma-

Use esta folha para as respostas.

1.) ~~O título do poema "Google Maps" apresenta~~
~~como aplicação~~ Através dos 2 primeiros versos do
poema são especificadas a funcionalidades da aplicação
que constitui o título do poema ("Google Maps"). Esclarecendo
a ideia de que ~~o~~ através da mesma é possível ao
ser humano ~~percorrer~~ ~~o~~ "mapear", ou
seja, percorrer qualquer espaço digitalmente quando
quisermos.

2.) No poema são referenciados enquanto espaços
físicos o campo ~~de~~, nomeadamente o espaço que
pertencia aos avós do sujeito poético, e ~~o~~ a
ala paleativa de um hospital, como representação
simbólica de épocas complicadas da vida. Estes
dois espaços servem para demonstrar como a aplicação
Google Maps pode transmitir conforto ou então
~~faz~~ fazer-nos recordar ~~os~~
espaços, e consequentemente tempos da nossa vida
que de alguma forma ~~tem~~ têm significado
~~para~~ para nós.

~~3.)~~ 3.) Neste excerto do poema ~~está~~
presente enquanto recurso expressivo a ~~metáfora~~
comparação, tendo como objetivo ~~o~~
~~o~~ reforçar a ideia de anonimidade conferida por
esta aplicação. ~~Por~~ Por outras palavras, quem
~~usa~~ usa o "Google Maps" é invisível no sentido
que não ~~é~~ ~~necessário~~ ~~estar~~ no local ~~para~~
~~o~~ é necessário estar no local
em concreto para o visualizar ~~em~~ em diferentes
perspetivas.

~~4.)~~

Use esta folha para as respostas.

1. A relação estabelecida entre o título e os dois primeiros versos é que independentemente de onde estejamos podemos visitar qualquer sítio que queiramos, sem ter de o visitar fisicamente, isto a partir do google maps.

2. O texto faz referência a dois lugares, os políctivos, no hospital e o campo. Isto ~~é~~ ~~de~~ ~~que~~ remete para o facto de que, quando estivermos na ~~independência de~~ ~~esta~~ ~~fase~~ fase terminal da nossa vida e já não poderemos ir a lado algum, iremos sempre poder relembrar o sítio de onde viemos através de uma simples aplicação*

3. Neste verso temos uma comparação que se refere ao facto de que através do google maps podemos visitar todos os lugares de uma perspetiva igual a de uma ave que por ali passasse a voar (de cima).

4. Na minha opinião a última estrofe faz uma crítica à tecnologia.

Nos dois primeiros versos desta estrofe, há uma referência ao facto de que atualmente é o homem que faz todas as coisas, cada vez mais se vê casas, lojas, centros comerciais, tudo isto feito pela mão do homem. A natureza e tudo o que ~~é~~ não é tocado pela mão humana vai desaparecendo com o passar dos anos,

vai começar a ser tudo modificado e deixar de ser 100% natural.

Os dois últimos versos do poema referem-se ao facto de que só nas mãos do homem as coisas morrem, só na vida real as coisas mudam, desaparecem, porque na vida virtual fica tudo guardado, registado, mesmo que já tenham passado muitos anos.

* e assim relembrar momentos que ali passámos, sentimos uma sensação de nostalgia e pensar no quão fomos felizes naquele lugar.

1. O ~~(título)~~ poema intitula-se como "Google Maps", isto é, uma aplicação de certa forma moderna, que é quase como os mapas utilizados há anos atrás, no entanto, este mapa está inserido a uma aplicação que serve como GPS. O título do poema relaciona-se com os dois primeiros versos, uma vez, que nesses versos ~~(esse)~~ o sujeito poético diz-nos que onde quer que estejamos, podemos sempre "mapear" qualquer local, seja ele um posto ou um farmác. Não precisamos de se quer dar um único passo para percorrer todo o espaço do ~~(tudo)~~ do local, tudo possível com essa aplicação. De certa forma, facilita-nos o "movimento".

2. No poema podemos observar ^{que existe} ~~(esse)~~ uma referência a dois espaços físicos: o campo (~~(campo)~~ e "praias") e, também, os paliativos. Quando o sujeito poético fala sobre os campos é quase como uma lembrança, dig-nos de certa forma, que não precisamos "tocar o chão/sem sujar os sapatos" para conhecer, ou reconhecer o tal local. O campo é traduzido como algo que de alguma forma transmite calma, leveza e saudade. No caso dos paliativos, o sujeito poético, dig-nos que "mesmo na hora mais extrema, ^{quando} ~~(esse)~~ ~~(esse)~~ entubado, diátes em volta/Emã vires semã as palavras nevadas, / dos Paliativos", isto é, mesmo quando já estivermos no fim, que não poderemos mais nos, poderemos contemplar essas mesmas árvores, conhecer e/ou reconhecer outros locais, que podem ou não trazer recordações, tal como quando falai no campo. Há assim uma relação entre os dois locais, campo e o hospital, os palia-

Use esta folha para as respostas.

1- O título do poema é o "Google Maps", e esse nome vem de uma aplicação que foi inventada para as pessoas fazerem ver o mundo todo. Podemos ver desde ruas, casas, florestas, lugares que nunca fomos, etc. Daí os dois primeiros versos estarem relacionados com o título, pois dizem "Onde quer que estijes, considera, fadas / Malcom os pastos e os fomes", ou seja, falemos fadas - los no Google Maps.

3- O recurso expressivo presente nessa frase é a comparação. É o que quer dizer com esta frase, é que através da aplicação, podemos ver "os valdeiros, a fonte de madeira, / A pedra de resta e a moeira...", sem precisarmos de lá estar fisicamente, é como se fossemos avulsos a fazer lá, ou seja, invisíveis. Ou seja, vemos tudo de cima mas sem precisarmos de estar literalmente nos sítios que estamos observando.

4- A última estrofe, é como se fosse o resumo do tema do poema, ou seja, o que sabemos. Pois se olharmos os últimos quatro versos, ficamos a ver as coisas que foram ditas de outra maneira porque parece que tudo o que está escrito, nos outros três estrofes, não tivesse tanto valor.

As dizes "Sómente à escala humana / As coisas movem de medida", faz-nos pensar que nem tudo tem que ter medida, nem tudo tem de ser como o ser humano ou seja que é. É que ao vermos isso tudo através de uma aplicação, em vez de estarmos, realmente, no sítio a observá-las, não tem o mesmo valor, e mesmo injusto. Vemos com os nossos olhos e é totalmente diferente, faz-nos dar uma experiência melhor e podemos sentir mesmo as coisas, cheirá-las, viver no mundo real e não naquele que foi mostrado através do que os autores viram. Para além de que foi tudo "medido" para ser feito na aplicação "O homem não é a medida de todas as coisas. / O homem é aquele que mediu todas as coisas".

2- Os dois espaços físicos que faz referência é os paliativos e o campo. A relação que estabelecem entre si, é que mesmo estando no hospital sem poder sair de lá, as pessoas pelo Google Maps poderão ver os pastos, os fomes, entre muitas outras coisas que encontramos no campo. Que as pessoas não precisam de sair para ver o que quiserem do mundo lá fora.

Use esta folha para as respostas.

1) O título do poema faz referência a uma aplicação que permite descrever, através dos nossos telemóveis ou ~~computadores~~ computadores, a morfologia de qualquer local ~~do~~ do nosso planeta, ou, por outras palavras, e segundo os dois primeiros versos: "Onde quer que estijas, consistência, poderias / Hapiane os pastos e os pomares".

2) Os dois espaços físicos presentes no poema são os pastos e os pomares dos ~~meus~~ "meus" avós e ~~quando nos encontramos nos~~ quando nos encontramos nos cuidados paliativos (hospital). Os primeiros são locais onde os nossos avós trabalharam e que, provavelmente, nos trazem recordações. O segundo é um espaço triste, onde estamos isolados ("Quando, entubado, ~~estive~~ alhures em volta / E não vias senão as paredes..."). Apesar de diferentes, tanto estando nos campos dos nossos avós, como nos cuidados paliativos, temos acesso às características desse local, no primeiro caso, presencialmente, e no segundo, através de uma aplicação, sendo-nos possível, em qualquer dos casos, recordar esses tempos.

3) O recurso expressivo presente em "como ave migradora que passasse invisível lá no alto" é ~~uma~~ a comparação, que pretende revelar a semelhança existente entre uma "ave migradora" que sobrevoa os campos e os observa "lá no alto" e um utilizador do Google Maps que ao utilizar a aplicação consegue, tal como a ave, observar esses mesmos campos/terrenos a partir do céu.

4) Os quatro versos que constituem a última estrofe podem ser interpretados no sentido em que as coisas não são medidas pelo número de homens que as fizeram ou que passaram lá, ~~nesses~~ nesses locais, grande parte da sua vida. Em vez disso, são medidas pelos homens através de uma unidade de medida criada por estes (centímetro, metro, ...). Desta forma, "samente à escala humana / As coisas mantêm desmedidas", isto é, por mais que exista uma aplicação onde estejam registadas as medidas dos vários locais do planeta, essa aplicação não regista as memórias de quem lá passou o seu tempo ou do trabalho que teve para que tal local assim fosse.

Use esta fol

1

Nas primeiras duas cenas é feita uma descrição do funcionamento da aplicação "Google Maps", sendo este o título do parágrafo. De uma maneira mais lírica e romântica, são descritas certas capacidades desta aplicação, e como a podemos utilizar ~~para nos conectar~~ (Napas os pontos e as jornadas / ... / Zoom in zoom out no amiteísmo)

2

No primeiro verso são feitas duas referências aos espaços físicos diferentes, os pontos e as jornadas e o semitório, ligados entre si pelas supostas memórias sobre as nossas buscas (e nossos avós), efferar da individualidade da referência, isto tem um tom universal adequando-se a cada leitor a sua maneira, pois as ter tais avós ~~colombianos~~ e os "nossos" avós e dos locais onde eles viveram, e o semitório onde estão sepultados, mas para uma outra busca esta estratégia causará outras memórias sobre os seus familiares, distintos dos meus.

Estes dois locais estabelecem uma ligação entre dois momentos distintos das vidas das pessoas contidas como a nossos avós, desde dos locais onde andaram e talvez trabalharam, até o local das suas sepulturas.

3

Neste verso é feita uma comparação metafórica entre o utilizador da aplicação e uma ave migradora, ~~transmissor~~. Esta comparação, apesar de um certo modo de se referir à aplicação em funcionamento, também remete para a possibilidade de não conseguirmos

①

Nos dois primeiros versos ~~o presente~~ o sujeito poético realça as funções do Google Maps, ou seja, é possível usarmos o google maps em qualquer lugar.

②

No poema há a referência a dois espaços físico, o passado e o presente. O passado era uma época feliz onde os avós do narrador estavam vivos e tinham os seus primos. O presente é uma época triste em que o narrador está nos cuidados paliativos, em estado e, apenas, pode recordar o passado através do Google maps, onde pode visitar sítios que conhece e relembrá-los.

③

O recurso expressivo presente na frase "Como que migradora que passasse invisível lá no alto" é a metáfora que salienta o facto ~~de~~ de usarmos o google maps sem ninguém saber, ou seja, somos invisíveis uma vez que não precisamos de ~~estar~~ estar naquele sítio fisicamente.

④

Na minha interpretação destes últimos quatro versos, a última estrofe realça o facto de o Homem já ter inventado muitas coisas, entre as quais, o Google Maps, assim o Homem é que faz as suas próprias medidas.

1- Através dos dois primeiros versos podemos fazer uma relação com o título do poema, uma vez que a aplicação do Google Maps ajudamos a descrever onde estão as ruas através de imagens, assim com os dois primeiros versos ~~em~~ ~~questão~~ que indicam-nos que através da aplicação podemos estar onde quisermos e ver imagens de sítios longínquos.

2- Os dois espaços físicos que o poema faz referência são o cemitério, que é onde estão os restos mortais dos avós do sujeito poético; e os campos, onde os avós deste trabalhavam. Assim, estes dois espaços físicos têm uma relação, que ~~em~~ ~~está~~ ^{são} os avós do sujeito poético.

3- a palavra expressiva presente neste verso é a personificação que compara o Google Maps, a uma ave migradora.

* ou seja aquilo que ~~se~~ ~~ve~~ se vê através da aplicação

4- A última estrofe indica que o ser humano não pode tirar as suas conclusões ou interpretá-las através de uma aplicação, mas ~~tem~~ ~~tem~~ tem que ver pelas próprias olhos aquilo que a natureza ou o ser humano construiu. Pois ~~o~~ o homem vê as coisas de maneiras diferentes e em momentos diferentes, ~~ou~~ ou seja, se o homem ven ~~em~~ ~~questão~~ as coisas pela aplicação, sentirá de maneiras totalmente diferentes aquilo ~~de~~ que vê pelas próprias olhos.

* ou seja

1. Nos dois primeiros versos, o sujeito poético refere o que podemos fazer com o Google Maps, cujo é o título do poema.

2. Os espaços físicos referidos no poema são o campo e os paliativos, hospitais. O campo caracteriza-se por ser um espaço ao ar livre, repleto de verde, de vida, de beleza. Transmite-nos paz e traz-nos por vezes recordações do passado. Enquanto que os paliativos caracterizam-se por ser um espaço fechado, com tubos à volta. É um espaço que transmite a infelicidade devido à doença, morte, vários aspetos negativos. Estes dois espaços relacionam-se na parte em que o campo serve de escape à monotonia do hospital. Ou seja, através do Google Maps é possível visualizar o que existe fora do quarto e permite ao doente ter uma experiência virtual que não pode realizar na vida real.

3. O recurso expressivo presente no verso 17 é uma comparação. Tem o valor expressivo de comparar o Google Maps com uma ave migradora. Uma ave que pode sobreviver em qualquer parte do mundo. Uma ave que nos permite visualizar o mundo a partir de cima, tal como as aves visualizam.

4. Na última estrofe o sujeito poético, na minha visão, pretende de certo modo fazer uma crítica à forma como os humanos medem tudo à sua escala. É como diz no verso 18, "o homem não é a medida de todas as coisas". Ou seja, o homem devia ter mais em conta que não são só as medidas dele que existem ou importam. O homem não se deve basear apenas na medida que os outros homens utilizam, deve ter, também, a sua própria perspectiva em relação ao mundo à sua volta. Cada um deve ter as suas próprias medidas de certo modo. É por nos basearmos apenas na medida do homem que as coisas morrem desmedidas?

DOCUMENTO 3 – RESPOSTAS QUESTIONÁRIO 12.º ANO (GRPO DE CONTROLO)

Use esta folha para as respostas.

1- O título tem uma relação de sentido com os dois primeiros versos pois sendo o Google Maps uma ferramenta onde se pode ver praticamente todo o mundo, qualquer rua ou qualquer espaço, assim sendo, onde quer que se esteja, poderemos mapear qualquer parte do mundo.

2- O recurso expressivo presente no V.17 é uma metáfora e o seu valor é genérico.

4- O homem é um criador, é único, inteligente e consegue medir todas as coisas à exatidão, sejam quilómetros, sejam milímetros, sejam hectares, o homem consegue adaptar tudo à sua exatidão, o homem só não consegue medir a natureza e aí sim as coisas morrem desmedidas.

2- Um dos espaços físicos é o hospital e o outro é o computador/Internet, podemos interligar pois poderemos usar o Google Maps de onde quisermos, até mesmo do hospital. No hospital as paredes são neurónios.

Use esta folha para as respostas.

1: → Existe uma ligação entre o título do poema e os dois primeiros versos do poema visto que existe uma programação com o nome de "Google Maps" que nos possibilita visualizar qualquer notícia que tenha sido mapeada no mundo físico, que se encontra mapeado. ~~Esta função possibilita a partir de agora~~ ~~apenas~~ ~~sem~~ ~~nós~~ ~~preocuparmos~~ ~~de~~ ~~ir~~ ~~lá~~ ~~em~~ ~~pessoa~~.

2: → Os dois espaços físicos mencionados no poema são: o campo e a rede de hospital. Entre estes espaços existe uma certa oposição, já visto que o campo é um sítio que exuda liberdade enquanto que a rede de hospital é o contrário, esta ~~problema~~ ~~de~~ ~~se~~ ~~o~~ ~~seu~~ ~~mesmo~~ ~~livre~~ ~~de~~ ~~problemas~~ ~~fisica-~~ ~~mas~~ ~~a~~ ~~abdicar~~ ~~da~~ ~~nossa~~ ~~liberdade~~, mantendo-nos presos a ela, onde o único sentido de liberdade que nós poderíamos sentir, provém da nossa própria imaginação.

3: → O recurso presente no verso 17 é a comparação; Compara-nos a uma ave migratória invisível, ~~visto~~ ~~que~~ ~~nos~~ ~~devido~~ ~~ao~~ ~~fato~~ ~~que~~ ~~com~~ ~~a~~ ~~utilização~~ ~~do~~ ~~"Google~~ ~~Maps"~~ ~~nós~~ ~~conseguimos~~ ~~"estar~~ ~~em~~ ~~vizinho~~ ~~com~~ ~~essa~~ ~~notícia~~, mesmo que não estijamos fisicamente lá, tal a ave invisível.

4: → O Homem é aquele que decide e explora tudo para acessar a sua rede de desordem, daí o fato de as coisas que nunca foram concebidas nem estudadas "monstruosas desordem", é visto que o Homem nunca ~~chegou~~ ~~a~~ ~~elas~~.

Use esta folha para as respostas.

1) ~~Sendo~~ o título do poema "GOOGLE MAPS" remete para uma aplicação que nos fornece dados para nos orientarmos no mundo. Relacionando isto com os dois primeiros versos do poema, vemos que não só nos podemos guiar ~~através~~ ~~de~~ mas também nós podemos "visitar" ~~estes~~ sítios como pastas e pomares.

2) Os dois espaços físicos mencionados são: o campo e um quarto de hospital. Relativamente ao campo, este é um sítio com sobreiros, uma ponte de madeira, ~~pedras~~ uma pedra e uma macieira ("os sobreiros, a ponte de madeira, / A pedra da sesta e a macieira..."). Seguidamente, o quarto de hospital, é caracterizado como sendo um espaço restrito, quase claustrofóbico onde não se vê nada para além dos paliativos ("quando, entubado, olhares em volta / E não vides senão as paredes nevadas / dos paliativos,"). No entanto, existe uma relação entre ambos os espaços, isto é, a ida ao campo ^{através de Google Maps} como "fuga" do quarto de hospital.

3) O recurso expressivo presente é a comparação. O valor que toma é de que através do "Google Maps" podemos ~~visitar~~ avistar o ^{campo} ~~ambiente~~ ~~de~~ de acordo com a ~~própria~~ perspectiva das aves migradoras.

4) Um sentido possível pode ser o de que o homem não é caracterizado através da visão de tudo, mas sim pela experiência que tem de todas as suas experiências de vida, porque no final é isso que importa.

Use esta folha para as respostas.

1. O título do poema remete-nos para a visualização de ~~qualquer~~ qualquer lugar do planeta, pelo que é possível ver e observar muitas coisas, tais como pedras e pedregalhos, como afirmaram os versos 1 e 2. Assim sendo, ~~há~~ existe uma relação e possível estabelecer uma ligação entre o título e os dois primeiros versos a partir da visão.

2. Os dois espaços físicos presentes são o Permitirão e o campo. O permitirão pode ser visto como um lugar ~~recolheu~~ e algo recolhido e ~~melancólico~~ melancólico (por as encostas da pedra, que gostava-nos mais que morreram), e o campo pode ser caracterizado como um espaço mais acolhedor. O facto de estes dois lugares poderem ser vistos através do google maps estabelece uma relação entre os mesmos.

3. O recurso expressivo presente é a metáfora e remete-nos para o facto de que ~~as~~ as aves, como campo, voam tão alto que pode tornar-se difícil vê-las, e isso faz com que estas ~~pareçam~~ pareçam parecerem invisíveis.

4. A última estrofe indica-nos que o ar humano, apesar das suas conquistas, "não é a medida de todas as coisas", pelo que algumas dessas conquistas, se não forem bem medidas, podem ser prejudiciais.

Use esta folha para as respostas.

1. O título do poema é "Google Maps" que por sua vez é uma aplicação que permite mapear o mundo todo, ou seja, é um mapa. Os dois primeiros versos referem-se ao "google maps", porque fala-se de "mapear". Logo, o título está ligado com os dois primeiros versos.

2. Os dois espaços físicos são ~~o deserto e o campo~~ ^{o deserto e o campo} que ~~o poeta~~ ^{o poeta} tem sob seus pés, uma ponte de madeira e a pedra da cesta e a maçã que dava as melhores maçãs. De certo modo, é armazenado os ossos.

3. Metáfora e o seu valor é de comparar-nos com as aves não que invisíveis pois quando usamos o "Google Maps" estamos a navegar o espaço não que não estamos fisicamente no espaço. Logo, a metáfora serve para comparar as pessoas que usam o "Google Maps" dos pontos invisíveis.

4. Na última estrofe, é referido, que o homem não é a medida de tudo, mas sim medir tudo. Isto deve-se ao facto de que o homem cria novas tecnologias para explorar as coisas. O homem é aquele que mede as coisas por ser racional e consciente da sua irracionalidade.

Use esta folha para as respostas.

1. O título do poema é o nome de um programa de mapas GPS, daí que o sujeito poético não sabe onde o mesmo está ("onde quer que estiveres" verso 1) e refere que ele ~~poderá~~ "poderá" marcar os pontos e os pontos "versos 2".

2. O campo é um dos lugares referidos no texto ("Estarás sempre com o campo" verso 7) onde está sobrevoado, uma parte de madeira, uma pedra e um amacruço ("Poderás um momento" verso 10).
A pedra que dá o nome a melhores maçãs "versos (12-16)".
A unidade de cuidados paliativos e outro espaço referido no texto (verso 13), este apresenta "Parêntese he rapas" (verso 12) e aparelhos de suporte à vida ("Começa um estremo" verso 14) "Quando entubados olhamos em volta" versos 10-11).
Os dois espaços estabelecem entre si uma relação de contraste, sendo o campo o lugar bom e os paliativos o mau.

3. O recurso expressivo na expressão referida é a comparação. Esta serve para comparar o "people check" a uma análise estatística ou seja, ver o todo mas não o todo.

4. O Poeta Flannery não criou as coisas, apenas as interpreta.

Use esta folha para as respostas.

- 1) O Google Maps é uma aplicação que serve como mapa mental para as pessoas de orientarem e verem os caminhos e nos dois primeiros versos o Supto poético diz-me que ante que que sejeamos pedamos Ven os locais onde autrada estivermos, refirimo-se à aplicação
- 2) Os dois espaços físicos a que há referência no texto são o Cemitério e as Cidades falicitivas
O Cemitério é um local triste, sombrio e cheio de tristeza. Asala as Cuidades falicitivas é cheia de ansiedades e de incertezas, e a ultima sala que os doentes veem antes de morrerem. Podemos relacionar estes dois espaços físicos como sendo o ultimo local visto pela pessoa em fase terminal e o Cemitério o local para onde a pessoa vai futuramente
- 3) O recurso expressivo é uma comparação com valores de miragem para aquelas coisas vistas na aplicação mas que não são possíveis de colher
- 4) ~~Admitemos~~ Uma possível reflexão para estes ~~versos~~ 4 versos é que o homem como in racional, viveu meditas e para medita tudo, como por exemplo a escala métrica ou as letras ou a pessoa exercida pelo ar, mas tudo aquilo que ele conseguiu medita foi tudo a escala humana, nunca a uma escala diferente da sua e assim sendo quanto as coisas morrem não há medita possível. O homem morre sendo apenas homem, sendo apenas em vivo, sem pensar no que tem e no que articula porque depois de morto nada disso lhe vale. Quanto o que tem de ~~essa~~ acantela afante e não meditas possíveis o tempo, nem o tempo que é a unica medita que se pode manter assim que se morre.

Use esta folha para as respostas.

1- Os dois primeiros versos explicam de certa forma o sentido do título "Google Maps", em qualquer sítio que esteja-mos passaremos localizarmo-nos e ~~se~~ localizar aquilo que quisermos.

2- Os espaços físicos presentes no poema são o campo e o cemitério. O campo é um espaço aberto, amado e ~~caracterizado~~ certamente um espaço de reflexão. O cemitério é um espaço triste onde no desaparemos das pessoas amadas, os avós.

3- O recurso expressivo presente na frase "como ave migratória que passasse invisível pelo céu" é a metáfora, tem como valor intensificar a ideia de passar contrariando tudo.

4- nos quatro últimos versos o autor transmite a ideia de que o Homem quer sempre mais do que aquilo que tem e procura a controlar as coisas.

Use esta folha para as respostas.

① - Os dois primeiros versos transmitem a ideia de que onde quer que estejamos podemos ver todo o mapa do mundo à distância de um simples clique numa aplicação chamada "Google Maps". Podemos assim, aqui, "mapear os pastos e os pomares" que quisermos.

② - Na poesia são referidas duas espaços físicos: "os pastos e os pomares" e o "coniteiro". Quando olhamos para os coniteiros e pensamos que é ali que estão os nossos avós podemos libertar-nos do ~~do~~ sofrimento de eles já não estarem aqui ~~mas~~ ao mesmo tempo olhando para o campo e imaginarmos que foi ali que eles viveram, um lugar agradável e alegre.

③ - O recurso expressivo presente é a comparação que serve para comparar a ave que quando migra voa ^{em} alto, quase invisível, sobre o campo ao ser humano que através do "google maps" pode observar também "os pastos e os pomares" sem que ninguém o veja.

④ - O homem estabelece medidas para tentar explicar o mundo à sua maneira, porém ~~podem haver outras medidas~~ podem ~~haver~~ ~~(monetizar)~~ outras maneiras de o fazer. Se seguirmos apenas as medidas feitas por outras ("somos na escala humana") podemos não deixar em aberto a possibilidade de haver outras formas de que as coisas assim aconteceriam "desmedidas".

Use esta folha para as respostas.

1. Sendo o título do poema "Google Maps", uma aplicação em que se pode ver o mundo em segundos e buscar temas que nunca pensamos ir, nos dois primeiros versos o sujeito poético ~~introduz~~ introduz isso mesmo, ou seja, ~~mas~~ mas interessa o lugar físico onde estamos, com o Google Maps podemos "ir" onde quisermos.

2. Os dois espaços físicos descritos no poema são o campo e o quarto do hospital. Sendo o campo um lugar com "pastos" e "pomares", tinha árvores, uma fonte de madeira, ~~as~~ pedras, enquanto que o quarto do hospital, mais precisamente das cuidadas paliativas era um lugar que se tinha "paredes nevadas" ou seja paredes brancas. A grande diferença entre estes dois lugares é que o campo, neste poema, é caracterizado como um ~~lugar~~ lugar bom e em que tudo era bom e as pessoas estavam bem e que depois quando chegam ao final da vida passam para um quarto de hospital que neste poema é descrito como um lugar frio em que as pessoas estão lá entubadas e nada está bem.

3. O recurso expressivo é uma comparação e é utilizado para comparar a pessoa que estivesse no quarto de hospital a "salvo" os campos, através do Google Maps a uma ave migratória.

4. Na última estrofe diz-se que no mundo o homem foi tudo a ser medida e não que o mundo criou tudo à medida do homem, ou seja, quando o homem nasce fica tudo sem medida.

que estar invisível também a
observar as coisas no alto
logo a pessoa é como ela
aio porque também se apresenta
~~invisible~~ invisível apesar de estar
a observar esse mesmo local.

4. Pode-se interpretar a última
estrofe como o homem medeia
tudo a sua maneira como
ele quis mais muitas vezes
estas coisas são realmente
como o homem as interpreta
por isso acabam por serem
desmedidas.

1. O google maps permite observarmos qualquer região do planeta, as suas ruas e locais importantes num mapa, havendo assim uma relação de sentido entre o título do poema e os dois primeiros versos, pois o sujeito poético sugere que o leitor explore "os pontos e os pontos" independentemente de onde esteja.

2. Os dois espaços físicos presentes no poema são o "campo" (nr. 7) onde os avós do leitor e o sujeito poético viveram e o hospital onde no futuro este último estará "entubado" (nr. 11). O campo tem "pontos" e "pontos" (nr. 2) e um cemitério onde os avós do leitor foram enterrados; tem "sebeiros", uma "ponte de madeira", "a pedra da seita" e o maricota que dava "as melhores maças" (nr. 14-16).

Por o hospital é um lugar mais pequeno e fechado, apenas deitando visível "as paredes nevadas".

Estes dois espaços estabelecem uma relação entre si no sentido em que mesmo estando no hospital o indivíduo leitor e o sujeito poético poderá ver e reviver o campo, talvez usando a mente ou talvez através do google maps.

3. Trata-se de uma comparação, que compara o leitor e o sujeito poético a uma ave migradora, visto que tal como uma ave a passar, voando e vendo tudo o que está por baixo, também o indivíduo está a ver o campo, sem estar no campo e sem tocar o chão ou sugar os sapatos.

4. A menção à última estrofe do poema induz à reflexão de que não há ninguém para

além do ser humano a medir, mapear, analisar tudo o que há na Terra. Nós, seres humanos, inventamos as medidas e os mapas e as escalas, e que não quer dizer que correspondam à verdadeira realidade das coisas, mas sim apenas a realidade humana das coisas.

1- O título do poema, "Google Maps", apresenta uma aplicação que nos permite observar qualquer parte do mundo, independentemente da nossa localização. E, nos primeiros dois versos, ~~o~~ o sujeito poético refere que onde quer que nós estejamos, podemos explorar o que quisermos ("(...) poderás/Hopcar os pastos e os pramares") (v.2). Assim, estes dois versos remetem-nos para uma descrição e explicação do título.

2- Os dois espaços físicos que o sujeito poético ~~faz referência~~ refere são o cemitério e o campo.

Ao longo da terceira estrofe, o campo é ~~descrito através dos seus elementos~~ caracterizado pelos seus sabores, por uma ponte de madeira, por uma pedra de seixo e por uma macieira que dava as melhores maçãs. Além disso, o campo é também apresentado como um lugar de conforto, visto que é ~~se sente~~ ^{se sente} que se nos sentirmos encucalados ^{est} "Quando, entubado, alhares em ~~volta~~ volta / E não vieses senão as paredes nevadas / dos parativos" (v.v.11-13), podemos sempre contemplar de novo o campo, para ~~podemos~~ encontrar a paz.

~~angustiad~~

O cemitério, por sua vez, é apresentado como o lugar onde se encontram os ~~for~~ falecidos avós. ("Que lhes arecanda os ossos") (v.6). Estes estabelecem uma relação com o campo, pois era lá que trabalhavam ("Dade sacram devedos

seus avós") (v.3).

3- O recurso expressivo presente no verso 17 é a ~~comparação~~ comparação. Este recurso ~~se~~ aponta para uma associação entre o ~~sujeito~~ ~~poeta~~ ~~e~~ e ~~uma~~ ~~ave~~ ~~migraadora~~. Isto porque, pessoa a quem o ~~eu~~ lírico se dirige é uma ave migradora. Isto porque, tal como uma ave ~~por~~ voa pelos campos sem que ninguém repare, a pessoa, ao utilizar o Google Maps, ~~e~~ vê o campo da mesma maneira que a ave, sem que ninguém saiba, pois a pessoa não se encontra ~~mes-~~mo lá.

4- A última estrofe poderia significar que o homem é quem criou tudo e por isso, apenas o homem pode ser responsável por "medi" algo inco-
vetamente. (somente "a escala humana/
As coisas malcom desmedidas") (v.v 20-21)

1. Observa-se que este poema tem como título "Google Maps", sendo este uma plataforma que proporciona uma navegação e exploração de locais apartir de qualquer local.

Através dos dois primeiros versos é possível verificar que o eu lírico se refere a essa plataforma "Google Maps" que possibilita a visualização de diferentes tipos de locais apartir de qualquer lugar ("Onde quer que estejas, considere, poderes/Mapas os pastos e os pomares", v. 1 e 2).

2. Este poema refere-se a presença de dois espaços físicos, sendo estes o "campo" e o "cemitério".

O "campo" pode ser caracterizado como sendo um local que proporciona liberdade e alegria e o cemitério pode ser descrito como sendo um local obscuro e frio.

Observa-se a ideia de contraste entre a felicidade do campo e a tristeza do cemitério, o que faz com que o leitor reflita acerca das duas partes que a vida tem.

3. No verso 17 é possível observar a presença de uma comparação, que associa a ideia da altura eu que as macieiras dão os melhores maçãs, ("(...) a macieira que doutra/As melhores maçãs", v. 15 e 16), com a época do ano que o eu lírico considera a melhor, sendo esta ocasião a migração das aves.

4. Na última estrofe o sujeito poético tem como objetivo levar o leitor à reflexão.

O eu lírico transmite que o ser humano é caracterizado pelos feitos que se realizou e não por aquilo que possui, de seja, o homem tem que ser apresentado pelos seus esforços. ("O homem é aquele que mediu todas as coisas", v. 19)

Com dois últimos versos é observado que a realidade vai para além da esperança de vida do homem, isto transmite que ~~estorpe~~ aquela pode ser interpretada de várias maneiras por um longo período de tempo.

("As coisas morrem desmedidas", v. 21)

1. O título do poema e os dois primeiros versos fazem a referência a um mapa "online". ~~Como~~ Tal como dito no primeiro verso, "Onde quer que esteja", podemos ter acesso a qualquer parte do mundo, apenas com o tecnologia do momento, sem precisar do ~~o~~ mínimo espaço.

2. Os dois ~~o~~ espaços físicos presentes no texto são o cemitério e o campo, nomeadamente ("no cemitério") e ("estará sempre no campo"). O cemitério ~~é~~, concretizada no poema como um lugar que tem passos, pomares ("postos e os pomares"), com indivíduos sem vida ("que lhes aconteceu os ossos"), em conjunto com o campo que é um local com robustos, pontes de madeira, uma pedra da seara, ~~com~~ maciças ("v. 14 ao 16"), e estão relacionados entre si.

3. O recurso expressivo presente no poema é uma comparação. O sujeito poético compara uma ave migradora ~~com~~ com ^{um} leitor que esteja a navegar na internet. Para podermos visualizar todas as partes do mundo, precisamos da tecnologia, ou seja, podemos visitar qualquer lugar da terra sem precisarmos estar lá fisicamente, como se estivéssemos a voar, sem termos que colocar os pés na terra, fazendo referência a uma ave que só observa, passando a maior parte das vezes despendida.

4. A reflexão, ~~a meu ver~~, A meu ver, a reflexão do sujeito poético está relacionada aos indivíduos de hoje ~~em~~ dia e como os mesmos vivem. Na internet, apesar está o que ~~algumas~~ pessoas querem ver, porém um limite a coisas que podem ser ilimitadas. É possível pensarmos na hipótese que, por vezes, não ~~temo~~ vamos visitar qualquer lugar só por estar ~~com~~

1. No poema o sujeito poético menciona que é possível observar os locais e independentemente do local onde nos encontramos "Onde quer que estejas" (v.1) "Poderei mapear os pastos e os parques" (vv.1-2). O título "Google Maps" é o nome de uma aplicação que nos permite ver o planeta e todos os locais que o mesmo contém através do telemóvel ou da Internet.

2. Os dois espaços físicos referidos no poema são o cemitério "no cemitério" (v.5) e o hospital "(...) paredes nevadas dos paliativos" (vv.12-13) e têm uma ligação pois para a pessoa estar nos paliativos é sinal que existe um doente, esteja ele doente ou a tratar dessa doença. Se o doente não obtiver sucesso no seu tratamento, certamente irá falecer e ir para o cemitério.

3. O recurso expressivo presente em "Como ave migradora que passasse invisível lá no alto" (v.14) é a comparação pois o sujeito poético está a comparar os leões com uma ave devido à mesma sobriedade e conseguiu ver tudo de cima sem ter de estar com os pés no chão.

4. Nas últimas quatro versos o eu lírico menciona que os Homens fazem tudo à sua medida, ou seja, a pensar e sobrepõem sempre o bem estar deles ao dos outros "O homem é aquele que mediu todas as coisas / somente à escala humana" (vv.19-20) mas há coisas que não dá para controlar, o que faz com que se torne impossível de os medir. "As coisas mozem desmedidas" (v.21) pois estão constantemente em mudança.

1- O título do poema pode-se relacionar com as duas primeiras versos pois "google maps" é uma aplicação que permite para mostrar o local que deseja ir ~~de~~ a partir de onde quer que o indivíduo esteja podendo ser tudo de cima.

2- Um dos espaços físicos aqui referidos são os pontos e pontos em que os avião trabalhavam no passado pois a aplicação utiliza imagens antigas e atuais, o outro espaço físico é o semitérreo onde os avião estão agora sendo relacionada como o passado e o presente.

3- O recurso expressivo presente é a comparação pois está a comparar o indivíduo que utiliza a aplicação com uma ave migratória porque como a aplicação utiliza imagens de satélite o utilizador vê as imagens de cima sendo uma ave migradora imersível.

4

1 - O título do poema pode-se relacionar com as duas primeiras versos pois "google maps" é uma aplicação que permite para mostrar o local que deseja ir ~~para~~ a partir de onde quer que o indivíduo esteja podendo ser tudo de cima.

2 - Um dos espaços físicos aqui referidos são as partes e pormenores em que os versos trabalham no primeiro pois a aplicação utiliza imagens antigas e atuais, o outro espaço físico é o território onde os avião estão agora sendo relacionado como o passado e o presente.

3 - O recurso literário presente é a comparação pois está a comparar o indivíduo que utiliza a aplicação com uma ave migratória porque como a aplicação utiliza imagens de satélite o utilizador vê as imagens de cima sendo como ave migratória imersível.

4

1- Neste poema, nos dois primeiros versos, "Onde quer que estejas, considera, potencia / Mapear os pastos e os prados (V.1 e 2), existe uma relação com o título do poema «Google Maps», pois o sujeito poético pensa no facto de que podemos estar em qualquer lugar, através da plataforma do google maps se sabermos imaginar como são os diferentes sítios, onde desejamos estar, à mesma maneira, podemos viajar na mesma sem ter de ir ao local.

2- No poema, o "eu" lírico, refere dois espaços físicos. O ~~espaço~~ exatidão, onde permanecemos os seus olhos, e através da utilização do google maps, o sujeito poético, pode sempre visitá-los, estar sempre perto deles, realizando um simples zoom, "zoom in zoom out no exatidão" (V.5) e faz também do campo "estás sempre com o campo" (V.7), onde os seu olhos trabalham "Onde estão os dentes das aves" (V.3), e que tanto gostaram dele "Potrás contemplar os saberes, a ponte de madeira" (V.14).

3- O recurso expressivo presente em, "Como ave migradora que passasse invisível bi no alto" (V.17), é uma comparação pois o sujeito poético compara a ave migradora à partida de um familiar "Quando entredado almas com volta / E não vires sobre as paredes madas / Das primitivas" (VV. 11, 12 e 13) e para o mesmo quando partir lembrar-se do tempo.

4- Nos últimos quatro versos, o "eu" lírico faz referências ao Homem, e à sua experiência de vida "O homem é aquele que mediu todas as coisas" (V.19) e que o mesmo tem de viver a vida real e ver com os seus próprios olhos, em vez de um simples optativo, "Somente à escala humana" (V.20), pois todos

1. O título do poema "Google Maps" faz uma referência a um aplicativo de mapa onde contém localizações pessoais e comerciais/industriais. A relação do título com os versos 1 e 2 é que o sujeito poético sugere o uso da aplicação independente de onde esteja, para "mapear" (v.2) os pastos e pomares; para que, pelo aplicativo a pessoa consiga ver o campo.

2. Os espaços físicos referidos no poema são: O campo ("os pastos e os pomares" v.2) e uma sala de hospital ou clínica onde a pessoa encontra-se doente ("Quando entubado, ultrares em volta / E não vires senão as paredes nevadas / Dos policlinicos," v.11-13). O sujeito poético ao referenciar estes espaços físicos criou uma relação de que há uma pessoa no hospital sofrendo com uma doença ~~mas~~ o sujeito sugere que essa pessoa utilize a aplicação para ver, lembrar e "contemplar" o campo e as coisas lá presentes, pois ~~mas~~ assim a pessoa "estará sempre com o campo." v.7.

3. O recurso expressivo comparação presente no verso 17 relaciona a macieira com a ave migradora. Pois como as aves, a macieira, por mais que fazem os melhores frutos, é muito alta e por isso as maçãs que ficam no topo da árvore passam invisível às pessoas.

4. A última estrofe do poema estabelece um sentido de que o homem foi quem criou todas as coisas, portanto só existe a "escala humana". Podemos perceber também no v.18 que o homem não é a medida para tudo, ou seja as coisas que o homem não pode resolver e por essa falta de resolução as coisas morrem "desmedidas", morrem não resolvidas.

1. O Google Maps é uma ferramenta que permite ao utilizador consultar mapas do mundo inteiro e da sua própria localização, ou de qualquer outro ponto, com os dois primeiros versos, refere que podemos estar onde estivermos, e mesmo assim, conseguimos ver o mundo inteiro, e até mesmo lugares com valor sentimental, a partir de uma tela, do telemóvel. É a ferramenta que pode ~~propor~~ fazer com que nos sintamos mais próximos de um certo lugar.

2. Neste poema podemos identificar dois espaços físicos: o cemitério e os cuidados paliativos. ~~então~~ A mensagem que o poeta pretende passar ao leitor é que passamos imenso tempo rodeados de tecnológicos, em vez de aproveitarmos o mundo "ao lado", isto é, ~~sem~~ sem tecnologia e rodeados pelo mundo real. Em vez de ^{v.6} vermos o cemitério que "aprecia os ossos" das nossas avós, pelo telemóvel, devemos estar lá, no lugar onde eles poderão finalmente descansar em paz. ~~apenas~~ ~~realizada~~ "somente" "no momento mais extremo" (v. 10) Sabemos valorizar a vida sem tecnologia, ou seja, ~~sem~~ ~~so~~ quando estivermos nos "cuidados" (v. 13) e que vamos observar o mundo à nossa volta e saber apreciar quem e o que nos rodeia.

4. O ser humano, ao criar a tecnologia, fez com que, apesar da geração, ~~perde~~ o interesse pela vida, natureza e as pessoas à nossa volta, fosse diminuindo cada vez mais. Devido a isto, muitas vezes ~~se~~ deixamos de valorizar quem realmente importa e tratamos essas pessoas como uma.

1.

O título do poema remete-nos para uma situação imaginária, na qual a nossa memória fotográfica ativa e associa ao ato de mapear. Esse ato referido anteriormente é descrito nos dois primeiros versos deste poema, reforçando a ideia da descrição do título "Google Maps".

2.

Os dois espaços físicos são o campo e o cemitério. O campo tem sabonetes, maciões, pastas e pomadas. No caso do cemitério características pelas recordações e marcas deixadas por uma perda que agora atreçada não dá orelhas mas também ~~um~~ atreçada reflexões e emoções profundas. Enquanto os outros estão enterrados as emoções estão à superfície, à flor da pele.

3.

O recurso expressivo presente é uma ~~esp~~ comparação com o verbo de realçar o fato de se passar sobre aquele local de forma observadora, mas ~~sem~~ ~~de~~ ~~mas~~ ~~existir~~ de forma muito ~~discreta~~ discreta.

4.

O sentido interpretado por mim leva-me a refletir que o ser humano é aquele que experienciou várias coisas na vida incluindo o último suspiro, por esse motivo enquanto estivermos vivos nunca experienciamos todas as experiências possíveis, sendo assim, a morte é um processo natural como o nascimento. Quando alguém nasce e quando alguém falece, fortes emoções estão associadas a estes acontecimentos e por isso as emoções fazem-nos acreditar que as coisas mudem desmedidas.

1- O título "Google maps" foi criado com os primeiros versões para esse aplicativo de mapa foi com que as pessoas tenham o mundo em suas mãos e podem conhecer qualquer lugar, "onde quer que esteja" (v.1)

2- Pompos (V.2 e 8) / leito de um hospital (V.11-14)

3-

4- Quando a poeta diz: "O homem não é a medida de todas as coisas" (V.18) ele não foi entender que nem tudo depende do homem por que por mais que ele possa medir tudo que existe com equipamentos tecnológicos, estudos entre outros, ele não pode tomar o controle de todos esses dimensões.

①

Google Maps é uma ferramenta digital de GPS que visa dar às pessoas uma representação do espaço geográfico. Os dois primeiros versos do poema ("Dado que me estejas, considera, poderás mapear os pontos e os pontos") visam a dizer ao leitor que ele pode usar esta ferramenta em qualquer lugar para mapear tudo o que quiserem.

②

No poema existe, de facto, dois espaços físicos. O campo e o hospital. O campo é representado num ponto mental, existindo no Google Maps e o hospital quando o sujeito poético diz ("É, mesmo no Arca mais extrema, quando estubado"). Estes representam o mundo real e o mundo virtual, distinguíveis pelas sensações físicas.

③

O recurso expressivo representado no verso 17 é a comparação. Esta pretende dizer que, como uma ave que voa por cima dos campos e árvores, também um sujeito quando utiliza o Google Maps "sobrevoa" o espaço, por vista-satélite.

④

Um sentido que se pode tomar para a interpretação deste estrofe é a importância do ser humano, quando ele diz ("O homem não é a medida de todas as coisas / O homem é aquele que mediu todas as coisas"), ele quer dizer que é necessário a human para realizar determinadas tarefas, em vez de ser o mesmo a

1 O título do poema, "Google Maps", e os dois primeiros versos encontram-se ~~em~~ relacionados na medida em que, estes descrevem a funcionalidade desta aplicação nomeada de Google Maps e o método de utilização da mesma.

2 No poema observam-se dois espaços físicos, um é o local onde o sujeito poético se encontra e o outro é o local observado pelo ~~sujeito~~ sujeito lírico através da aplicação. O primeiro local consiste num espaço genérico, ou seja, não é um espaço físico específico, significando assim que pode ser qualquer local do mundo, "Onde quer que estejas, [...]" (v.1). O segundo espaço físico consiste num campo observável através da aplicação Google Maps, em que o sujeito poético não se encontra mas pode visualizar. Assim ambos os espaços físicos encontram-se relacionados pois apesar de serem diferentes e o sujeito poético apenas se localizar fisicamente no primeiro ele é capaz de viajar ~~para~~ mentalmente para o segundo.

3 O recurso expressivo presente no verso, "Como a ave migradora ~~que~~ que passasse invisível lá no alto", é a comparação, na qual o sujeito poético se compara a uma ave devido a este ser capaz de observar a mesma paisagem do mesmo ângulo que o pássaro devido ao Google Maps, pretendendo assim ~~apenas~~ demonstrar que através desta aplicação é capaz de experienciar os locais visualizados sem se encontrar neles.

4 A última estrofe abre caminho a uma reflexão.
Os dois primeiros versos, "O homem não é a medida ~~das~~
de todas as coisas", "O homem é aquele que mediu todas
as coisas", pretendem demonstrar que o homem não
vê as coisas de um ponto de vista racional mas
~~como~~ vê como elas realmente são, ~~através~~ ~~de~~ ~~seus~~ ~~olhos~~.
Os dois últimos versos, "Somente à escala humana/
As coisas morrem desmedidas", possuem o objetivo de
demonstrar que aquilo que é observável pelo
homem deixa de ser o mesmo quando este pensa.
Assim esta última estrofe apresenta a ideia de
que a natureza só é natureza quando observada
de um ponto de vista ilógico, onde não existem
pensamentos, deixando de ~~ser~~ ~~ser~~ o ser quando
o homem a tenta interpretar.

ou seja, temporariamente, sua vivência
o ambiente que se observa.

4- A ~~última~~ única queda no poema critica a
pouca convivência ao vivo entre o homem e
a natureza, que alguém não vê alguém
se não vivenciar tudo, daí o uso do verbo
"medir" (v. 1 e 2). Critica, ainda assim, o que
é necessário para ser humano, não a neces-
sidade de ver tudo e todos, mas sim experi-
enciar tudo, ao vivo, para que não se meça
seu "medir" tudo.

capaz de se lembrar das memórias boas e vivenciadas e que
mesmo depois de ter partido consegue encontrar a paz ao
revisitar os espaços onde foi feliz e passou bons momentos.

3. O recurso expressivo apresentado no verso 17 é uma
comparação, pois a pessoa mencionada pelo sujeito poético
é comparada a uma que migraria invisível, isto quer
dizer que quando falece, essa pessoa pode revisitar os es-
paços que viveu no passado como uma que invisível, isto quer
não existe realmente. É a pessoa alma do indivíduo que
visita esses espaços sendo desta forma um espírito que não se
vê.

4. A última estrofe da poesia faz uma reflexão sobre o sentido
das coisas. O ser humano não é as coisas, ou seja, não é ele
o valor mas sim quem dá o valor das coisas «O homem
não é medida de todas as coisas / O homem é aquele que
mediu todas as coisas» (v. 18, 19) e que às vezes quando não
é dado o devido valor às coisas elas se movem sozinhas.

01. O sujeito poético mostra que podemos visitar/ver os lugares sem ir aos lugares, ou seja, independente de onde estamos, pelo "Google Maps" podemos estar em outro.

02.

03. O recurso expressivo presente no verso 17 é a ~~metáfora~~ ^{comparações}. O eu-lírico "compara a uma ave, pois diz ~~estando~~ ~~do alto~~ estar no alto e ninguém nota.

04. Para o "Google Maps" ser criado, o homem "mediu" os lugares e tudo o que fazia parte dele, tudo feito na "escala humana" (através de cálculos). Os homens necriaram a realidade, e fizeram o mundo um lugar acessível. « Estarás sempre com o campo. É sem, toques o chão, sem sujar os sapatos. »

«Na zona mais extrema» que conseguimos
 «Contemplar as selagens», ou seja,
 quando estamos à beira da morte,
 muitas vezes no hospital, revisitamos
 os tempos gloriosos do nosso passado,
 rejeito que estes momentos muitas
 vezes passam-se em ambientes
 claustrosos ou ~~onde~~ onde reina a
 Natureza.

⊙

h. Na última estrofe, o eu lírico
 alerta para a presunção da
 Humanem.

Aqui, podemos perceber que o
 ser humano é muito capaz, no
 entanto é um ser limitado e esta
 limitação também é de autoconhecimento.
 Assim ^{isso} devemos sempre dar
 o melhor de nós, ~~no entanto~~
 mesmo havendo algumas situações
 que fogem do nosso controle.

3 - O recurso expressa o campo da matemática de (U.17) e a comparação que tem como função comparar o google maps com uma cidade pois permite que as pessoas se percam de coisas mesmo não ~~estão~~ tendo contato físico com as coisas.

4 - A última atividade demonstra a capacidade do homem em adaptar-se a situação que ele se encontra "o homem é aquele que mediu todas as coisas" ou seja o limite do homem é que não pode ser medido porque o homem não tem limite.

1. O título do poema é ~~o cemitério~~
~~o cemitério~~ os dois primeiros
versos têm uma relação de
complementaridade ~~complementar~~
~~complementar~~ porque os dois
primeiros versos dão a entender
o que é ~~o~~ ou para que
seja um "GOOGLE MAPS".

2. O cemitério e o campo. O
cemitério é um local onde se
preserva a memória das pessoas
depois de morrerem, um lugar que
"lhes abriga os ossos" (v.6), já o
campo é um local onde se semear
algo novo depois morrer e
assim poder-se dar um do seu
fruto "A pedra da catedral e a
macieira que dá a / As melhores
maçãs" (vv.15 e 16).

3. Comparação, pois o sujeito
poético compara a que
migratória com o google
maps porque a que lá no
alto consegue ver todos os
lugares ~~mesmo~~ mesmo não
estando lá com os pés no
chão tal como o google maps
que mesmo não estando no
local ~~mesmo~~ conseguimos ver-lo.

4. com a última ~~palavra~~
estrofe podemos dizer que
o ser humano não é mais.

① O título deste poema faz referência a uma aplicação criada pela empresa "Google" e serve ~~para~~ como ^{VPN} PS ~~na~~ ~~essa~~ ~~telefonia~~ que podemos utilizar a partir dos nossos telemóveis para nos podermos encontrar, ou chegar ao local pretendido, daí os 2 primeiros versos deste poema ~~fazem~~ ~~se~~ remetem para esta mesma aplicação, porque o sujeito poético diz que "Onde quer que estijas, Considera, poderás / Haveras as portas e as paredes" (vv. 1-2)

② Neste poema há referência a dois espaços físicos, os locais ~~campo~~ e ~~o~~ ~~campo~~ ~~de~~ ~~parque~~. É ~~onde~~ ~~o~~ ~~poeta~~ o sujeito poético caracteriza-os como sendo um todo utilizando ~~o~~ ~~nome~~ a denominação de "campo", um local onde existem salzeiros, uma ponte de madeira, uma pedra onde se costuma fazer a selta, este lugar é caracterizado também por ser calmo e tranquilo, ~~pois~~ ~~o~~ ~~eu~~ ~~lírico~~ ~~faz~~ ~~uma~~ ~~comparação~~ ~~com~~ ("É não vires nem as paredes nevadas / das paliativas, / Poderás contemplar os salzeiros, a ponte de madeira, / A pedra da selta e a madeira que deva / As milhões maçãs,") (vv. 12-16)

③ O recurso expressivo presente neste verso é a Comparação. O eu lírico compara a pedra a apreciar o campo e caracteriza-a como sendo uma ave migradora.

④ A última estrofe abre uma reflexão sobre a vida e o que o homem não consegue controlar nem medir, tal como a morte e tudo o que move "as mãos do homem"

1. Os versos 1 e 2, "Onde quer que estejas, considera poderes / Mapear os pastos e os pomares", indicam que onde quer que esteja, o sujeito poético poderá sempre visitar os pastos e pomares para os conheceres, utilizando uma aplicação denominada Google Maps, relacionando-se assim com o título "Google Maps".

2. Na poesia são referidos dos espaços físicos, o campo, e os cuidados paliativos. O campo constitui as memórias do sujeito poético "[...] os sobeiros, a ponte de madeira, / A pedra da zesta e a marizeira que dava / As melhores micas" (vv. 14-16); e os cuidados paliativos, são o espaço físico onde o sujeito poético contempla por última vez os seus memórias de campo "E mesmo no hora mais extrema / Quando entuzado, olhares em volta / E não vias senão os poderes nados / Dos paliativos / Poderás contemplar os sobeiros, a ponte de madeira / A pedra da zesta e a marizeira que dava / As melhores micas" (vv. 10-16).

3. No verso 17, está presente uma comparação em "Como aos migalhos que passasse invisível lá no alto". Assim, o sujeito poético, devido ao facto de ele conseguir contemplar o campo através de uma cama de hospital, é comparado a um passageiro, especialmente um migalho, que por fazer tantas viagens, consegue absorver uma imagem.

4. Através da última estrofe, "O homem não é a medida de todas as coisas. / O homem é aquele que mediu todas as coisas. / Somente à

1. O título do poema "Google Maps" e os dois primeiros versos "Onde quer que estejas, considera, precisas / Mapene os pretos e os pomares", relacionam-se, pois o Google Maps é uma aplicação que nos dá a oportunidade de em qualquer lugar, conseguirmos visitar todos os locais, de uma forma fácil e rápida.

2. Ao longo do poema são referidos dois espaços físicos, a natureza "os castros e os pomares / Onde eu vim de repente, tens aris" (V.2-3), "Estarias sempre com o campo" (V.4), "Podes contemplar os estribos, a ponte de madeira, / A pedra da sesta e a moeda / Ra que daia / As melhores maçãs" (V.14-16) e o hospital "É mesmo na fora mais extrema, / Quanto, entubado, difíceis em volta / E não vires senão os paredes nechas / Dos paliativos" (V.17-19). A relação entre estes dois espaços, centra-se no facto, da natureza ser sempre o lugar visitado virtualmente, o lugar que nos faz esquecer os tempos que já passaram e no hospital já em fim de vida podemos esquecer tudo isso, através da aplicação, como um atenuar da dor que se vive num hospital. Através de um espaço fechado sem vista para o mundo, conseguimos observar tudo o que nos rodeia.

3. Na expressão "Como ave migratória que passasse invisível no ato" (V.17), está presente uma comparação, que é evidenciada pela palavra "como". O valor do recurso expressivo é a comparação da aplicação e do seu uso fácil a uma ave que sobrepõe o mundo e vai observando tudo ao seu azere.

4. Na última estrofe, adotamos uma lição, após refletirmos sobre o significado dos quatro últimos versos. Percebemos que o homem consegue medir tudo o que ~~o~~ envolve "O homem é aquele que mediu todas as coisas" (V.14), mas não há ninguém que o consiga medir "O homem não é a medida de todas as coisas" (V.18), daí que as coisas que estão à escala humana, morrem sem serem medidas, pois o homem é finito e nunca se conseguirá captar tudo.

1- A relação que está estabelecida entre o título do poema e os dois primeiros versos é de espaço, isto é, no google maps, pode-se pesquisar diversos lugares e relacionar isto com o verso ("onde quer que estejas, ~~se~~ consideras, ~~onde~~ "v. 11), ou seja, esse alguém esteja onde estiver, vai estar presente em qualquer lugar.

2- Os dois espaços referidos referidos no poema são o campo ("Estás sempre com o campo" (v. 7)), o sujeito poético refere-se a alguém que tinha boas recordações do campo mesmo estando de estubado, ecomado, este ~~poeta~~ sempre ter estas belas lembranças ("Rodas contemplar os moinhos, a ponte de madeira, a pedra da vester e a maceira que deu as melhores maçãs," (vv. 14/15/16)) em relação ao outro espaço físico que é os cuidados paliativos, onde esse alguém estava entubado a viver as suas memórias ("E mesmo se fora mais extrema, / Quando, entubado, olhares em volta / E não vires renai as paredes nevadas / ~~os~~ dos paliativos," (vv. 10/11/12/13))

3- O recurso expressivo ~~presente~~ presente em "Como ave migradora que passa invisível lar ao alto" (v. 17) é uma comparação, pois está a comparar a ave invisível que passa nos campos, ou seja, que não se vê, com o alguém que esteja onde estiver estará sempre presente nos campos, não pessoalmente mas a sua alma, ~~que migra~~ ninguém vê, tal como a ave migradora invisível.

4- Na última estrofe, o sujeito ~~poeta~~ poético refere-se ao homem como alguém que não é a medida mas aquele que as fez, isto é, à visão humana, as coisas podem ser diferentes daquilo que realmente é por vezes as coisas não têm o dito valor ou não são valorizados da maneira que devem e acabam por "morcer desmedidas" sem o valor devido.

já se encontram no final da sua vida, aproximando-se dessa forma, cada vez mais da morte. Normalmente nesta fase final da vida é comum haver ~~um~~ um tipo de revisão (de alguns momentos e experiências) vividas ao longo da vida, ou seja, das memórias. Ambas os espaços físicos mencionados ao longo do poema fazem uma referência 'à morte, ~~(mesmo que)~~ e à forma como esta é percebida e vista em diferentes fases da vida.

3. No verso 11, "Como ave migradora que passava invisível lá no alto." (VH) O autor deste poema utiliza uma comparação para descrever brevemente a forma como as pessoas, numa fase terminal da sua existência, revêm as experiências ~~e as vivências~~ que tiveram ao longo da mesma. Neste verso percebemos que, nesta situação, as pessoas ~~estão~~ têm como que uma visão exterior das suas vivências, tal como uma ave que voa a grande altitude no céu e consegue vislumbrar a terra de longe, sem que nem se depare na sua passagem, "que passava invisível lá no alto", tal como não se tem a noção desta involuntária revisão exterior dos momentos da nossa vida.

em diversas localidades do mundo que nos responderia através de um dispositivo eletrônico.

4. As últimas quatro críticas servem como o culminar de tudo o que foi profetizado ao longo do tempo, sendo um mote que aponta para o facto de o homem ao longo da sua vida tentar captar as coisas que se desenrolam no mundo que o rodeia, pelo que analisa tudo o que o rodeia, ~~mas não~~ ~~de~~ ~~é~~ ~~sim~~ ~~com~~ ~~tudo~~, mas sim uma unidade do globo, sendo assim o ~~o~~ ~~mensajero~~ do ~~globo~~ planeta.

Além disso, o ~~homem~~ ~~ser~~ humano devido à sua finitude não é capaz de descrever plenamente ~~o~~ ~~que~~ o que o circunda, visto que o mundo está em perpétua renovação e transformação, cujas ~~o~~ ~~exata~~ ~~abstração~~, "As coisas mudam desmedida" (Luz).

1 - Na primeira estrofe podemos encontrar referências diretas ao título do poema e ~~consequentemente~~ ~~em~~ ~~quanto~~ como o "Zoom in zoom out" e o facto de podermos ver um sítio sem realmente lá estarmos ~~esse~~ ("Onde quer que estejas, considera, poderás Mapear os pastos e os pomares (...)" (v. 1 e 2)). A segunda estrofe torna mais óbvio o facto de a pessoa não precisar estar presente pois esta estará sempre no campo se ~~se~~ ~~se~~ sugar ("Estarás sempre com o campo. E sem toques o chão, Sem ~~se~~ sugar os sapatos.") (v. 7, 8 e 9).

2. Neste poema existem dois espaços físicos. O campo, que contém pomares, os sobreiros, uma ponte de madeira, uma pedra de seixo e uma vacieira. ~~o~~ O outro espaço físico é o uma cama de hospital rodeada de paleativos. A relação entre estes dois espaços aparece quando o sujeito poético diz que podemos contemplar o campo, que faz referência a memórias felizes nesse um momento de sofrimento.

3. O recurso expressivo ~~utilizado~~ presente é a comparação. Ao contemplar as suas memórias, a pessoa acamada é comparada a uma ave devido à sua capacidade

de sobreviver as suas memórias
e de ter uma visão tão vívida
das mesmas.

4. Os últimos quatro versos ~~apresentam~~
apresentam ~~o~~ que me parece uma
contradição, pois, é dito que "o homem
é aquela que ~~mediu~~ ^{mediu} todas as coisas",
~~mas a verso quando~~ "as coisas foram
desmedidas". Isto pode ser uma maneira
de dizer que a morte de algo ao
alguém é insensível ~~so~~ ~~tem~~
independentemente das nossas tentativas
de o fazer.

1. Os dois primeiros versos do poema relacionam-se com o título pois o sujeito poético dirige-se a uma pessoa a dizer que essa pessoa "Navegar os pastos e os pomares" Como é possível fazer com o google maps.

2. Os dois espaços físicos presentes no poema são o cemitério e os paliativos. Estes espaços estão relacionados a morte e a doenças, um foi onde foram enterrados os antepassados de pessoa que o sujeito poético se dirige, e outro é onde alguém poderá estar quando estiver com graves problemas de saúde.

3. O recurso expressivo presente no verso 12 é a comparação, o sujeito poético indica que a pessoa, embora não pudesse sair da onde está devido a alguma doença, poderia ainda ver todos os sítios que queria e que lhe trazem lembranças de outros tempos, utilizando assim o google maps que age como a ave migradora que pode ver todo o terreno que passa mas ninguém nota a sua presença.

4. Na última estrofe, o sujeito poético refere que apenas os humanos sentem que alguma coisa possa correr desmedida pois é o homem que mede tudo o tanto estar no controle de tudo, e assim quando algo acontece que o homem não pode controlar dá a culpa a outra coisa e não as suas ideias.

1- Nos dois primeiros versos do poema o sujeito poético faz referência a uma pessoa que já não está entre nós, ~~está~~ pedindo-lhe que mesmo depois de morrer, poderia mapear e assinalar todos os espaços que outrora lhe fizeram feliz e lhe trazem recordações fazendo ligação com o título do poema uma vez que o "Google Maps" serve para ver o local onde se situam as coisas.

2- Os espaços físicos do poema são o cemitério em "zoom in zoom out no cemitério" (v. 5) e o cuidados paliativos, local onde estão as pessoas em fim de vida, "E no vidro sentar as paredes nevadas/ dos paliativos," (vv. 12-13). Ambos são locais obscuros que ninguém que visita mas que a ideia do sujeito poético ~~o~~ são espaços que estão apenas a uma busca no Google Maps. São espaços com um encadeamento lógico porque quem sai dos paliativos, agora já, vai para o cemitério.

3- O recurso expressivo presente em "como ave migradora que passasse invisível lá no alto" (v. 17) é a comparação. Esta comparada a pessoa em fim de vida com ~~o~~ uma ave migradora, mas apenas no psicológico. Enquanto estiver nos paliativos a vida conta a morte poderá imaginar-se em qualquer parte onde já tenha sido feliz. Tal como as aves migradoras voam para outros locais ~~para~~ a pessoa poderá levar o seu pensamento onde quiser desde que

para um sítio melhor:

4- O ser humano apenas consegue
medir aquilo que conhece por experiência
própria ou por experiência de outro, tudo
o que seja exterior ao homem só se
conhece após acontecer. Isto acontece com
a morte, é um sentimento inesperado pois
só se conhece quando acontece, e quando
acontece aos outros continuamos sem saber
o que se sente porque não está aí ninguém
para contar. Por isto, embora o ser
humano ache que consegue medir tudo
há um leque de situações que são
impossíveis de medir.

1

O título relaciona-se com os dois primeiros versos do poema, pois a aplicação "Google Maps" permite-nos "estar" em qualquer parte do mundo através do computador, assim esta poesia, à qual se refere o sujeito poético, afirma que partiu, pode estar em qualquer lugar, visitar todo o mundo, respirá-lo.

2

Os dois espaços físicos referidos no poema são o "cemitério" (v.5) e "primitivos" (v.13). O cemitério é um local onde se pode visitar os nossos falecidos ~~relacionados~~ familiares ou amigos, onde podemos visitar a sua presença, enquanto ~~os~~ muitos primitivos luta-se pela sobrevivência de pessoas já muito doentes, de modo a oferecer a sua vida, para que estes espaços físicos estão relacionados para preservação de memória de alguém, para luta pela vida.

3

O recurso expressivo é a comparação que aproxima estas duas realidades que são o falecido próximo do sujeito poético e a ave migratória que vem invisível lá do alto, ou seja, o indivíduo que parece estar sempre a olhar para o sujeito poético, a zelar por este, embora não (fisicamente) (é invisível).

4

A relação à qual a situação estaria a dar caminho é a de a vida humana não ser

① O título do poema demonstra a localização ~~em~~ de alguém que é muito importante para o sujeito poético "Como que se estijas, com uleira, rodeias". (V. 1).

② Os espaços físicos referidos no poema são o cemitério e as unidades intensivas de um hospital, revelando assim uma ~~relação~~ relação de proximidade entre a morte e os últimos instantes de vida, onde se vê em vez da sala de operações ~~uma~~ um local que outrora foi importante para esse homem "E não vides senão paredes nevadas / Dos paliativos, / Poleros / Contemplan os sobleiros, a fonte de medeia (v. v 12, 13, 14).

③ O recurso expressivo presente em "Como ave migradora que faz mane invisível lá no alto" (v. 17) é uma ~~comparação~~ comparação, visto que é feita ~~uma~~ uma referência do ~~espírito~~ espírito do sujeito poético a uma ave migradora que sobrevoa o céu e que estará sempre a olhar pelo sujeito poético.

④ O sentido da última estrofe remete-nos para uma interpretação acerca do sentido da vida, demonstrando que a realidade humana vai muito além da aquilo que vivemos enquanto seres vivos, visto que importante além que se lembra de nos nunca mesmo

1) O título do poema "Google Maps" serve para estabelecer o facto de o sujeito poético guiar alguém em específico na mente ou mesmo na criação, e serve para sempre alguém, cedendo-lhe um lugar na sua memória, neste caso, "os campos e os pomares" (v.2).

2) No poema há referência aos campos, e aos pomares e a um hospital na zona dos cuidados paliativos. Os campos e pomares são lugares onde o sujeito descrito pelo eu lírico encontrava paz e tranquilidade, e sendo estas recordações mais tarde como forma de relembrar os dias felizes quando "entubado" (v.11) e ao sair em volta e não ver "senão as paredes nevadas / dos paliativos" (vv.12-13).

3) O recurso expressivo presente no verso 17 é uma comparação. O sujeito poético compara a pessoa de quem fala durante todo o poema, a uma ave migradora invisível, para que seja dado a entender que se fala de um "fantasma", de alguém que está prestes a partir e necessita de relembrar estes momentos de felicidade.

4) A meu ver, a última estrofe relaciona-se com o poema de acordo com a temática exposta anteriormente nas respostas às restantes perguntas. Nesta situação, em, "Somente à escala humana / As coisas mozem desmedidas" (vv.20-21) a morte transcende o ser humano, é algo incontornável, mesmo pelo homem. Não tem hora nem lugar, apenas acontece e a vida tem de ser aproveitada ao máximo.

① É possível relacionar os dois primeiros versos do poema com o seu título fazendo uma relação à aplicação Google Maps. Tendo esta basicamente o mundo inteiro mapeado, "Onde quer que estejas" (v.1), pode-se observar e descrever qualquer parte do planeta, independentemente do ~~local~~ local onde estiver.

② No poema são referidos os pastos e pomares, onde trabalhavam, por vezes intermináveis os avós do eu lírico, "Onde sempre descerdas teus avós" (v.3); É ainda descrito o cemitério, onde os antepassados trabalhadores se encontram enterrados, "zoom in zoom out" no cemitério/que lhes cercaram os ossos" (vv 3,6).

Podemos, assim, estabelecer uma relação entre os pastos e pomares e o cemitério, sendo que os avós trabalhadores deram a vida nos pomares, e agora no cemitério estão enterrados.

③ No verso 17, em "Como uma ave migradora que passasse invisível lá no alto", esta parece uma ~~metáfora~~ esta comparação. Esta faz uma aproximação entre um usuário do Google Maps, que ainda sem fim à descoberta do mundo, com uma ave migradora, que sazonalmente viaja para muito longe atrás dos climas mais amenos.

④ A quinta estrofe surge, neste poema como reflexão. Neste, o sujeito poético exprime a ideia que o ~~mundo~~ mundo como o conhecemos não se deve ao homem, "O homem não é medida de todas as coisas" (v.18); mas, no entanto, tudo

1) A partir que qualquer sítio do mundo, podemos
"visitar" e mapear qualquer localidade através
da aplicação Google Maps®.

2) Os campos representam ~~o tempo~~ os tempos da vida em
que podemos viver fisicamente em túneis.
Os ditos espaços são os cuidados paliativos, que representam
o fim da vida de uma pessoa.
Esses dois estabelecem uma relação de continuidade.

3) No V.17, o sujeito político compra um satélite a uma
cine migradora, visto que ambos vivem a grandes altitudes e
"vêm" a grandes distâncias.

4) O Homem vive a sua vida a tentar captar o que o rodeia,
a tentar analisar, "medir" todas as coisas. Este vive a
pensar que é a unidade do ~~o~~ mundo, como não é
sua.

Quando é dito "somente é vida humana / as coisas comovem
dormidamente" é - mas ~~o~~ evidenciado que o Homem não
consegue captar realmente tudo.

1- Nos dois primeiros versos do poema o sujeito poético afirma que não importa o lugar, a pessoa a quem ele se dirige, irá sempre conseguir encontrar os "pastos e os pântanos" e o título do poema é "Google Maps", uma funcionalidade que nos apresenta os caminhos para não nos perdemos ~~no~~, logo o sujeito poético assemelha a pessoa ao google maps.

2- Os dois espaços físicos apresentados no poema são os "pastos" (v.2) e os "pântanos" (v.13). A relação que é estabelecida entre eles é que mesmo quando nos encontramos mal, no hospital ("pântanos") encontramos sempre maneira de contemplar os "pastos", o mesmo não sendo entendido lá.

3- O recurso expressivo presente no verso 17 é a comparação, isto porque, o sujeito poético recorre a este recurso expressivo para comparar ~~o~~ o indivíduo que apesar de se encontrar nos cuidados paliativos continua a contemplar os pastos ~~o~~ a uma ave migratória, que também o faz quando está de passagem. Este recurso expressivo serve para dar ~~ênfase~~ ênfase ao facto da pessoa ser invisível como a ave e conseguir contemplar a natureza de qualquer lugar.

4- Na última estrofe, o sujeito poético afirma que ~~o~~ "o homem não é a medida de todas as coisas" mas sim "aquele que mediu todas as coisas" (v. 8-19), isto é, o homem não é o valor de tudo mas é quem põe valor em tudo. Mas apesar disso, afirma que existem coisas que morrem desvalorizadas pelo homem, isto é, ~~as coisas humanas~~ "as humanas morrem sem serem devidamente valorizadas pois o ~~apesar de ser o homem que atribui a todas as coisas o valor~~" "mediu todas as coisas" v. 19), ~~existem~~ existem algumas que morrem sem o devido valor ("as coisas morrem desmedidas" (v. 21)

**ANEXO VII –
CONSENTIMIENTO INFORMADO (modelo)**



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito do Doutoramento em **Didática das Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global**, na especialidade de **Português Língua Materna**, a investigadora Alexandra Cristina de Faria Maurício Ruivo, CC 6429149 9ZX6, encontra-se a desenvolver um estudo sobre o ensino de poesia no ensino secundário, com o título *A cor do silêncio* ou o trabalho com o texto poético no ensino secundário - contributos para a construção de um modelo didático dinâmico.

Para tal, foi levada a cabo duas sessões de interpretação de um poema de autor português contemporâneo no ano letivo de 2019-2020, segundo o método de Matthew Lipman, na turma que o seu educando integrava. Posteriormente, foi realizado um questionário escrito.

Na presente fase de investigação, tratamento de dados, a investigadora solicita a autorização para uso da voz e exercício escrito do seu educando, cujos registos integrarão os anexos do trabalho de investigação. Todos os registos são anónimos e os dados recolhidos destinam-se exclusivamente para a investigação em curso, não sendo disponibilizados para consulta pública.

Eu, _____, encarregad@ de educação de _____, declaro para os devidos efeitos autorizar o uso de voz do meu e registos escritos do meu educando para os fins anteriormente indicados e durante o período de tempo estritamente necessário à prossecução dessas mesmas finalidades.