

We Can Do It!



Sónia Margarida Figueiredo Dias

REPRESENTAÇÕES DO FEMININO: PROPOSTAS DIDÁTICAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS E DE LATIM

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana Paula Santos Duarte Arnaut e coorientado pela Professora Doutora Cláudia Raquel Cravo Silva, apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

setembro de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

REPRESENTAÇÕES DO FEMININO: PROPOSTAS DIDÁTICAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS E DE LATIM

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	REPRESENTAÇÕES DO FEMININO: PROPOSTAS DIDÁTICAS NAS AULAS DE PORTUGUÊS E DE LATIM
Autor/a	Sónia Margarida Figueiredo Dias
Orientador/a	Professora Doutora Ana Paula Arnaut
Coorientador/a	Professora Doutora Cláudia Cravo da Silva
Júri	Presidente: Professora Doutora Ana Maria Machado Vogais: 1. Professora Doutora Maria João Simões 2. Professora Doutora Cláudia Cravo da Silva
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário
Área científica	Formação de Professores
Data da defesa	15 de outubro de 2015
Classificação	15 valores



Agradecimentos

À professora Teresa Carriço, pela orientação e paciência, pelos conselhos e por todos os ensinamentos.

À Escola Secundária com 3.º Ciclo Dr. Bernardino Machado, por toda a disponibilidade.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Ana Paula Arnaut e Professora Doutora Cláudia Cravo da Silva, pelo apoio e orientação académica.

Às turmas 9ºF e 10ºA, por toda a amizade e confiança.

A todos os meus amigos, pelas palavras de incentivo, por toda a ajuda que me deram ao longo deste percurso.

Por último, mas nunca em último, aos meus pais, sem eles nada era possível.

«"Não serve de nada tentar", disse a Alice, "uma pessoa não consegue acreditar em coisas impossíveis." "Permito-me afirmar que não tem tido muita prática", disse-lhe a Rainha. "Quando eu tinha a sua idade, treinava sempre meia hora por dia. Chegou-me a acontecer ter acreditado em pelo menos seis coisas impossíveis antes do pequeno-almoço."»

Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas*

«Tenta perceber a tua identidade
Procura no teu íntimo a verdade
Não és apenas mais uma pessoa
Que aparece neste mundo à toa.
Tenta encontrar as tuas raízes
Senão pode ser que algum dia as pises
Só assim perceberás quem tu és
No sangue que te corre da cabeça aos pés.
Talvez daí tires uma lição
Sobre o que se passa neste mundo cão
Muitas vezes é preciso saber ouvir
Ir em frente quando apetece desistir.»

Da Weasel, *Educação é Liberdade*

Índice	
Índice de quadros	5
Índice de documentos	6
Resumo	8
Abstract	9
Introdução	10
Parte I – Prática Pedagógica Supervisionada	11
1. Contexto socioeducativo	12
1.1 Figueira da Foz	12
1.2 A Escola	12
1.2.1 Corpo docente e não docente	13
1.2.2 Corpo discente	13
1.2.3 Projeto Educativo	14
1.3 Caracterização das turmas	14
2. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada	16
Parte II – Representações do feminino: propostas didáticas	22
1. Enquadramento teórico	23
1.1. Representações do feminino	23
1.1.1. A imagem originária da mulher	23
1.1.2. A dicotomia masculino/feminino	24
1.1.3. A emancipação da mulher	28
1.2. Os domínios da leitura e da escrita	29
1.2.1. A leitura nas aulas de Português e de Latim	30
1.2.2. A escrita nas aulas de Português e de Latim	31
2. Didatização	33

2.1.	Metodologia	33
2.2.	Recursos utilizados em Português	33
2.3.	Recursos utilizados em Latim	34
2.4.	Operacionalização	34
2.4.1.	Operacionalização nas aulas de Português	35
2.4.2.	Operacionalização nas aulas de Latim	37
3.	Análise de dados e discussão de resultados	41
3.1.	Análise dos questionários	41
3.1.1.	Análise dos questionários de Português	41
3.1.2.	Análise dos questionários de Latim	50
3.2.	Análise dos inquéritos	56
3.2.1.	Análise do inquérito de Português	56
3.2.2.	Análise do inquérito de Latim	57
	Conclusão	58
	Bibliografia	60
	Anexos	63
	Índice de anexos	64

Índice de quadros

Quadro n.º 1 – Caracterização das turmas de Português e de Latim	15
Quadro n.º 2 – Aulas lecionadas na disciplina de Português	18
Quadro n.º 3 – Aulas lecionadas na disciplina de Latim	19

Índice de documentos

Documento n.º 1 – Primeira atividade de Português	35
Documento n.º 2 – Segmento da segunda atividade de Português	36
Documento n.º 3 – Segmento da terceira atividade de Português	37
Documento n.º 4 – Primeira atividade de Latim	38
Documento n.º 5 – Segunda atividade de Latim	39
Documento n.º 6 – Terceira atividade de Latim	40
Documento n.º 7 – Resposta do “aluno 1”	42
Documento n.º 8 – Resposta do “aluno 2”	42
Documento n.º 9 – Resposta do “aluno 3”	43
Documento n.º 10 – Resposta do “aluno 4”	44
Documento n.º 11 – Resposta do “aluno 2”	44
Documento n.º 12 – Resposta do “aluno 5”	45
Documento n.º 13 – Resposta do “aluno 6”	45
Documento n.º 14 – Resposta do “aluno 7”	45
Documento n.º 15 – Resposta do “aluno 4”	46
Documento n.º 16 – Resposta do “aluno 8”	47
Documento n.º 17 – Resposta do “aluno 9”	47
Documento n.º 18 – Resposta do “aluno 10”	47
Documento n.º 19 – Resposta do “aluno 11”	48
Documento n.º 20 – Resposta do “aluno 12”	49
Documento n.º 21 – Resposta do “aluno 3”	49
Documento n.º 22 – Resposta do “aluno a”	50
Documento n.º 23 – Resposta do “aluno b”	51
Documento n.º 24 – Resposta do “aluno c”	51
Documento n.º 25 – Resposta do “aluno d”	52
Documento n.º 26 – Resposta do “aluno c”	52
Documento n.º 27 – Resposta do “aluno d”	52
Documento n.º 28 – Resposta do “aluno c”	53
Documento n.º 29 – Resposta do “aluno d”	53
Documento n.º 30 – Resposta do “aluno c”	53
Documento n.º 31 – Resposta do “aluno e”	54
Documento n.º 32 – Resposta do “aluno b”	54

Documento n.º 33 – Resposta do “aluno c”	55
Documento n.º 34 – Resposta do “aluno d”	55
Documento n.º 35 – Resposta do “aluno a”	55
Documento n.º 36 – Resposta do “aluno c”	55

Resumo

Inserido no âmbito da prática letiva supervisionada, o presente relatório pretende promover a importância do ser feminino, enquanto representante de diversos papéis sociais, aliada à capacidade de reflexão a partir das matérias objeto de estudo, junto de uma turma de 9.º ano de Português e de uma turma de 10.º ano de Latim.

Efetivamente, os documentos oficiais de ambas as disciplinas restringem-se aos domínios de referência e aos textos e obras a serem lecionados, descurando, deste modo, pontos fundamentais para a formação dos alunos para a cidadania. Assim, julgo ser necessário trabalhar a componente cultural dentro do espaço escolar, uma vez que «o conhecimento do aluno em relação à sua própria cultura ou à cultura do outro visa o domínio de uma competência comunicativa» (Santos, 2013: 5). Considero também que a conquista de uma consciência e personalidade próprias, bem como o desenvolvimento de um espírito crítico face ao mundo e a temas atuais é igualmente importante, dado que são eixos fundamentais na formação pessoal de cada indivíduo, assim como nas suas relações interpessoais.

A primeira parte do trabalho refere-se à contextualização da prática letiva e nela encontram-se incluídas a descrição do meio socioeducativo da Escola c/ 3º CEB Dr. Bernardino Machado e das turmas observadas, bem como uma reflexão sobre a prática pedagógica. A segunda parte incide sobre o papel da mulher em sociedade e a sua relevância: aqui, são apresentados os fundamentos teóricos e concetuais que suportam a investigação desenvolvida, bem como a didatização, a análise de resultados alcançados e respetivas conclusões.

Relativamente aos dados apurados, concluo que houve, de um modo geral, melhorias face ao posicionamento crítico dos alunos acerca deste tema, o que estimula a implementação futura desta proposta didática.

Abstract

Inserted on the supervised academic practice framework, the existing report intends to promote the importance of being female, while representative of many social roles connected to the capacity of the reflection in the matters of the object of study, next to a Portuguese class of the ninth grade and a Latin class of the tenth grade.

Actually, the official documents of both subjects are restricted to the domains and the reference to the texts and writings to be taught, neglected, in this way some fundamental issues to the formation of the students citizenship. Thereby, I think to be necessary to work on the cultural component inside the educational space, once that «the knowledge of the student in relation to his self-culture or to the culture of another aims to the domain of a communicative competence» (Santos, 2013: 5). I also consider that the conquer of a conscience and self-personality, like the development of a critical spirit face to the world and actual themes, is equally important, given that they are fundamental axes in the self-formation of each individual as well as their interpersonal relationships.

The first part of the assignment refers to the context of teaching practice and they are included the description of the social educative method of the school c/ 3º CEB Dr. Bernardino Machado and observed classes and also like a reflection of the pedagogical practice. The second half focuses on the woman role in the society and its relevance: here, are submitted the theoretical foundations and conceptual that supports the developed investigation, well like the didactization, the analysis of achieved results and their conclusions.

With regard to data collected I conclude that there was a in general improvements over the critical position of the students on this subject which stimulates the future implementation of this didactic proposal.

Introdução

O tema escolhido incide sobre o fascínio da figura feminina, considerando, principalmente, o seu papel desempenhado em diversas funções sociais. O meu objetivo é o de alertar e consciencializar os discentes tanto para a importância da mulher enquanto ser humano, como para as desigualdades sociais, políticas e económicas que ainda subsistem em pleno século XXI.

Aquando da escolha, no âmbito do seminário de Português, fui também movida pelo movimento do Feminismo (movimento social, filosófico e político, que defende a igualdade entre géneros), com o qual me identifico plenamente e que serviu de apoio para todo o trabalho que desenvolvi na escola.

Aliado ao tema, foi ainda necessário selecionar e trabalhar um domínio de referência dos quatro existentes na nossa língua. Optei, porém, por ocupar-me de dois, por se encontrarem intimamente unidos: a leitura e a escrita, embora me tenha debruçado com maior afincamento sobre o primeiro.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira remete para a descrição do contexto socioeducativo da escola onde decorreu o estágio, bem como das turmas a que estive afeta. Aqui, encontra-se inserida ainda uma reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada. No que concerne à segunda parte, esta destina-se ao desenvolvimento do tema escolhido para este relatório, bem como à descrição da didatização das atividades realizadas nas turmas de Português e de Latim, contando ainda com a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.

Por fim, as considerações finais sobre o estudo serão apresentadas no último capítulo deste trabalho.

Parte I – Prática Pedagógica Supervisionada

1. Contexto socioeducativo

1.1. Figueira da Foz

A Figueira da Foz é a segunda maior cidade do distrito de Coimbra com 62.125 habitantes¹. É sede de município, subdividido em 14 freguesias: Alhadas, Alqueidão, Bom Sucesso, Buarcos, Ferreira-A-Nova, Lavos, Maiorca, Marinha das Ondas, Moínhos da Gândara, Paião, Quaiaios, S. Pedro, Tavarede e Vila Verde.

Ao nível cultural e recreativo possui espaços como o Casino, o CAE (Centro de Artes e Espectáculos), a Praça de Touros, Instalações Desportivas, Pistas de Remo, Campos de Ténis, Pavilhões Polivalentes, Piscinas, Parques Infantis, bem como Grupos Corais, Associações Desportivas e Dramáticas, Grupos Etnográficos, Ranchos Foclóricos, Filarmónicas, entre outros.

Antiga de séculos pré-históricos, foi no entanto no século XVIII que a cidade conheceu um grande crescimento, devido, principalmente, ao desenvolvimento da indústria de construção naval. Desde muito cedo, atraiu as atenções para si devido às suas condições naturais e paisagísticas e à sua oferta turística, impondo-se como estância balnear predileta dos portugueses e dos espanhóis, sendo mesmo considerada a “Rainha das Praias de Portugal”.

1.2. A Escola

A Escola Dr. Bernardino Machado situa-se no núcleo urbano mais antigo da cidade e é a sede do Agrupamento de Escolas Figueira Mar, existente desde o ano letivo de 2012/2013, como resultado da fusão com o Agrupamento de Escolas de Buarcos.

O Agrupamento é composto pelos seguintes estabelecimentos de ensino: Jardim de Infância de Buarcos, Jardim de Infância da Serra da Boa Viagem, Centro Escolar de Vila Verde, Escola do Castelo, Escola do Serrado, Escola Infante D. Pedro e Escola Secundária Dr. Bernardino Machado. Todas estas escolas se encontram dotadas de diversos espaços de apoio para além das salas de aula. De um modo geral, os edifícios escolares apresentam recursos pedagógico-didáticos, como as Bibliotecas Escolares e/ou Centros de Estudo, equipamentos informáticos, salas de convívio, laboratórios e espaços oficinais, serviços especializados de apoio educativo, como o SPO (Serviços de Psicologia e Orientação), serviços de Educação Especial, o GAFF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) e o GIASSES (Gabinete de Informação e Apoio à Saúde e

¹ De acordo com o INE, Censos 2011.

Educação Sexual). Existe também a componente de apoio à família, serviços de ação social, que servem como unidades de apoio socioeconómico aos alunos e suas famílias, cuja situação determine a necessidade de participação, em encargos diretos e indiretos relacionados com a frequência da escola, como a alimentação, o seguro escolar e os transportes escolares. Existem, ainda, outros serviços específicos, como o Bar, o Refeitório, a Reprografia, por exemplo.

Além destas valências, existem também atividades de enriquecimento curricular, que se traduzem em projetos de desenvolvimento educativo que privilegiam «a inovação das práticas educativas no quotidiano de professores e alunos, tendentes a criar nestes o gosto pela escola e matérias disciplinares, bem como a sua adequada integração na comunidade».² Assim, no 1º Ciclo são oferecidas a iniciação ao estudo do Inglês, atividade física e desportiva, expressão musical, expressão plástica, educação para a cidadania e atividades lúdicas como o ensino experimental das ciências. Nos 2º e 3º Ciclos e Secundário existe o Laboratório de Matemática, Clubes de Inglês, Informática e Música, Oficina de Artes, Clubes de Ténis de mesa, Desporto Escolar (em diversas modalidades), aulas de Rádio e de Viola, o Projeto “Educação sexual em meio escolar”, salas de ATL, o Projeto de Empreendedorismo, Clubes da Terra e da Unesco, o Projeto Escolíadas, Clube de Teatro, Equipa de Basket ESBM e visitas de estudo em Portugal e na Europa.

1.2.1. Corpo docente e não docente

Quanto ao corpo docente do Agrupamento, 81.3% pertencem ao Quadro, fazendo com o que a maioria dos professores acompanhe a evolução das escolas, bem como o crescimento pessoal e formativo dos alunos desde o Pré-escolar até ao Ensino Secundário. Relativamente ao pessoal não docente, o Agrupamento conta com 55 assistentes, pertencendo 75% ao serviço auxiliar de ação educativa (assistentes operacionais), sendo os restantes 25% considerados assistentes técnicos.

1.2.2. Corpo discente

No presente ano letivo, frequentam o Agrupamento 1215 alunos, distribuídos pelos diversos níveis de ensino, desde o Pré-escolar ao Ensino Secundário. Relativamente à sua oferta formativa, o nível Pré-escolar é oferecido pelo Jardim de

² Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Figueira Mar.

Infância de Buarcos, pelo Jardim de Infância da Boa Viagem e pelo Centro Escolar de Vila Verde; o 1º Ciclo é proporcionado pela Escola do Castelo, Escola do Serrado, pelo Centro Escolar de Vila Verde e pela Escola Infante D. Pedro (esta última oferece também os 2º e 3º Ciclos); por fim, a Escola Secundária Dr. Bernardino Machado oferece o 3º Ciclo e o Ensino Secundário, sendo este último dividido em cursos científico-humanísticos e ensino profissional. Os alunos que frequentam o Agrupamento são oriundos de quase todas as freguesias do concelho da Figueira da Foz, havendo embora uma maior incidência para a atual freguesia de Buarcos.

1.2.3. Projeto Educativo

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Figueira Mar tem como principais objetivos o sucesso dos alunos, a diminuição do abandono escolar, a formação do Ensino como “elevador social” e a escola inclusiva.

A partir da criação de um grupo de avaliação interna que levou à aplicação da metodologia CAF (Common Assessment Framework), através da parceria com a entidade SERGA, o Agrupamento iniciou um processo de autoavaliação inovador, permitindo traçar o seu eixo estratégico e implementar o Ciclo de Melhoria Contínua: P (Planear) – E (Executar) – R (Rever) – A (Ajustar).

As principais áreas de intervenção dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem, à gestão curricular e à organização e gestão escolar. A primeira é entendida como um processo que tem de ser orientado para a construção de saberes; a segunda visa articular esses saberes com as finalidades curriculares para que se possa construir um projeto curricular coerente; finalmente, a terceira tem como objetivo executar com rigor a dinâmica do Agrupamento. A fim de atingir os objetivos do Projeto, foram criadas várias estratégias que permitirão resolver os problemas identificados e, por consequência, atingir as metas estabelecidas, defendendo uma prática pedagógica que coloca o aluno no centro das aprendizagens.

1.3. Caracterização das turmas

As turmas às quais a Estagiária se encontra afeta são do nono e décimo anos de escolaridade – turmas F e A, respetivamente, sendo a turma F constituída por quinze alunos (turma de Português), e a turma A constituída por sete alunos (turma de Latim).

Só na turma de Português é que se verificam dois casos de NEE (Necessidades Educativas Especiais).

Turmas	Nº de alunos	Nº de rapazes	Nº de raparigas	Curso
9º F	15	5	10	_____
10º A	7	2	6	Línguas e Humanidades

Quadro n.º 1 – Caracterização das turmas de Português e de Latim

A turma 9º F

Os encontros letivos com esta turma realizaram-se quatro vezes por semana num bloco de 100 minutos e três de 50 minutos.

A faixa etária da turma compreende os treze e os dezasseis anos. Frequentam esta turma duas alunas com NEE, portadoras do distúrbio de dislexia, sendo uma delas já repetente. Quanto ao auxílio económico oferecido pela Escola, oitos alunos beneficiam do Escalão A.

De um modo geral, a turma é participativa, assídua e pontual, revelando também grande interesse em aprender. São alunos extremamente humanos, sociáveis e educados, porém, são visíveis fracos hábitos de leitura e escrita e falta de autonomia.

A turma 10º A

Os encontros letivos com esta turma realizaram-se três vezes por semana num bloco de 100 minutos e dois de 50 minutos.

Sendo o Latim uma disciplina opcional no curso de Línguas e Humanidades, é natural que esta turma seja de reduzida dimensão, quando comparada a outras turmas. Ainda assim, verificam-se dois casos de mau comportamento com ocorrências disciplinares. A faixa etária da turma compreende os dezasseis e os dezoito anos.

A turma revela grande capacidade de aprendizagem e grande interesse em conhecer mais sobre a língua latina. São alunos atentos e recetivos a todas as explicações dadas e muito solidários. No entanto, são visíveis várias dificuldades em

alguns exercícios específicos, eventualmente decorrentes da falta de prática da língua latina fora do espaço escolar, bem como de lacunas ao nível da língua materna.

2. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada

De acordo com o regulamento da FLUC e com os quatro pilares da educação mencionados no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, - Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser” (Delors, 1996: 89) – a formação do docente deve ser feita no âmbito de três áreas fundamentais: a do Saber, a do Fazer e a do Ser. Deste modo, a presente reflexão remete para as experiências vividas e para os conhecimentos adquiridos enquanto professora-estagiária na Escola Secundária c/ 3º CEB Dr. Bernardino Machado – Figueira da Foz.

Primeiramente, julgo ser necessário realçar o facto de não ter sido a única professora-estagiária a realizar o estágio bidisciplinar em Português e Línguas Clássicas na escola acima referida. Os laços de amizade estabelecidos com as outras duas professoras-estagiárias foram fundamentais e até cruciais em momentos de maior ansiedade, ao longo do ano letivo. Efetivamente, o núcleo de estágio em que me inseri sempre foi caracterizado por um clima de solidariedade e de cumplicidade. Ao longo dos nove meses foram vividos muitos medos, inseguranças, angústias, mas também muitas alegrias, vitórias e emoções, que não teriam o mesmo sabor se não fossem partilhadas com as minhas colegas. Realço, também, a relação afetiva que estabeleci com ambas as turmas. Sempre tive facilidade em lidar com pessoas, independentemente da idade, o que me ajudou a estabelecer, desde cedo, uma relação de confiança e amizade com os alunos. Porém, devido à irreverência própria da juventude, existiram episódios em que tive de repreender alguns alunos; todavia, considero ter lidado bem com essas situações.

Quero ainda destacar a honestidade, a cooperação, a amizade e a exigência da professora Teresa Carriço, que sempre se esforçou para me aconselhar e habilitar para a docência, sempre procurou uma resposta para cada problema e sempre deu o seu melhor. Sem dúvida, o grande ensinamento que levo vem da sua parte.

Antes da prática do estágio supervisionado, a minha experiência de ensino cingia-se única e exclusivamente a uma aula que lecionei na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no âmbito da disciplina de Didática das Línguas Clássicas.

Assim, era natural que as minhas expectativas no início do ano letivo fossem elevadas e, por isso, sempre estive recetiva a todos os ensinamentos, quer dos alunos, quer da minha orientadora da escola, quer, ainda, de outros professores. Devo afirmar que todos os dias aprendi algo novo: a gestão da escola e as suas burocracias, o ambiente vivido dentro da Sala de Professores, a forma como os alunos nos conseguem surpreender, tanto positiva como negativamente, o(s) método(s) que escolhemos (e aprendemos, também) para camuflar as nossas emoções perante determinadas situações. Não tinha uma noção exata do meu perfil de professora e de tudo o que implica ensinar. Com efeito, estes nove meses de estágio traduziram-se num crescimento tanto profissional como pessoal, uma vez que encontrei fragilidades outrora desconhecidas. Revisitando mentalmente a primeira aula que lecionei e comparando-a à última, é notória a minha evolução enquanto docente; no entanto, a vida é uma constante aprendizagem e é sempre necessário limar arestas.

O tema de relatório ficou estipulado desde o início do ano escolar, no âmbito do Seminário de Português. Tanto eu como os meus colegas excluímos, desde logo, a hipótese de trabalhar única e exclusivamente um domínio de referência porque nos queríamos distanciar do que tem sido feito até então e trabalhar um tema de acordo com os nossos gostos pessoais. Todavia, ao longo do ano letivo, confesso que senti grandes dificuldades em aplicar o tema escolhido, devido, essencialmente, ao facto de os programas de ambas as disciplinas apenas obliquamente contemplarem a matéria. A turma à qual fiquei afeta a Português era do nono ano de escolaridade e, sendo um ano de exame nacional, era estritamente necessário cumprir o programa estabelecido. Por isso mesmo, foi nas aulas de Português que senti maior dificuldade em desenvolver o meu trabalho. Ainda assim, decidi continuar com o que estava definido inicialmente, uma vez que considero importante que os discentes reflitam sobre a condição feminina ao longo da história da humanidade.

Deste modo, optei por realizar seis atividades, repartindo-as, igualitariamente, pelas duas disciplinas. Porém, foi necessário aliar o meu tema de relatório a um ou mais domínios e, conseqüentemente, optei por trabalhar a leitura e a escrita, uma vez que era impossível obter quaisquer resultados sobre as atividades propostas sem me focar também em algumas das capacidades linguísticas dos alunos.

Julgo ser necessário realçar aqui o facto de ambas as turmas sempre se terem mostrado recetivas ao trabalho que se estava a desenvolver. O espírito de cooperação

revelado nas suas atitudes foi constante e ajudou-me muito a prosseguir o meu trabalho com a máxima dedicação.

Ao longo do ano letivo, foram várias as minhas dúvidas e inseguranças, resultantes da inexperiência; contudo, foram sendo ultrapassadas gradualmente, sempre com a ajuda dos meus orientadores.

Durante os nove meses de estágio, lecionei um total de catorze aulas, sete a Português e sete a Latim, além da observação de todas as aulas asseguradas pela minha orientadora e pelas minhas colegas. As catorze aulas que lecionei encontravam-se, naturalmente, relacionadas com os conteúdos programáticos previstos para este ano letivo, como se pode verificar no quadro seguinte:

Aulas lecionadas a Português		
Unidade temática	Conteúdo programático	Duração
Texto dramático	<i>Auto da Índia</i> , de Gil Vicente	1 x 100min.
Texto épico	<i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões	3 x 100 min.
Texto narrativo	<i>Felicidade Clandestina</i> , de Clarice Lispector / Os graus dos adjetivos	1 x 100 min.
Texto poético	<i>Descalça vai pera a fonte</i> , de Luís de Camões; <i>Poema à Mãe</i> , de Eugénio de Andrade; <i>Palavras para a minha Mãe</i> , de José Luís Peixoto	2 x 100 min.

Quadro n.º 2 – Aulas lecionadas na disciplina de Português

Uma vez que a turma de Latim era de nível inicial, foi imprescindível explorar devidamente os mitos e lendas greco-latinos nas aulas. Além disso, o meu tema de relatório encontrava-se incluído neste tema civilizacional/cultural, fazendo todo o sentido analisar e interpretar o maior número de mitos e lendas possível. Por

consequente, a maioria das aulas que lecionei foram ao encontro deste conteúdo programático:

Aulas lecionadas a Latim	
Temas e conteúdos (civilização e cultura / funcionamento da língua)	Duração
O mito do <i>Minotauro</i> / os nomes neutros da segunda declinação	1 x 100min.
A lenda do <i>Rapto das Sabinas</i> / verbos de tema em consoante do Pretérito Imperfeito do Indicativo	1 x 100 min.
<i>A uirtus</i> de Clélia	1 x 100 min.
A violação de <i>Lucrecia</i> e a lenda de <i>Tarpeia</i> / o pronome demonstrativo <i>is, ea, id</i>	2 x 100 min.
A vida em família (a casa e as suas divisões)	1 x 100 min.
Os numerais cardinais	1 x 100 min.

Quadro n.º 3 – Aulas lecionadas na disciplina de Latim

No que concerne ao rigor científico, tanto a Português como a Latim, a planificação de aulas foi sempre feita com grande preparação prévia, com a seleção dos materiais consoante o conteúdo gramatical/literário a ser estudado, e houve, igualmente, uma constante preocupação em esclarecer todas as dúvidas antes da execução das aulas. Tentei sempre conduzi-las de modo a concluir todos os objetivos traçados e tentei, também, resolver todas as dúvidas que surgiam aos alunos. Na reta final deste estágio, tanto eu como as minhas colegas realizámos uma “aula aberta” a Português, onde passámos pela oportunidade de lecionar uma aula de acordo com os nossos gostos pessoais e sem a ajuda da nossa orientadora. O *feedback* foi bastante positivo e fiquei orgulhosa de mim mesma, pois senti que fiz um bom trabalho sozinha, dissipando algumas das minhas inseguranças.

Ainda durante o estágio, participei em diversas atividades extraletivas. No decorrer do ano letivo, foram quatro as palestras organizadas pelo meu núcleo de estágio e dirigidas aos alunos de Português/Latim, no âmbito do projeto *Carpe*

*Scholam!*³, dinamizadas pelos seguintes professores: Professora Doutora Luísa da Nazaré Ferreira, Professor Doutor Delfim Leão e Professor Doutor José Luís Brandão. Estive presente ainda numa das galas das ‘Escolíadas’, projeto que impulsiona os talentos dos jovens, apoiando «a prática de atividades artísticas desenvolvidas por grupos de alunos e professores do ensino secundário, fornecendo os meios técnicos necessários à sua concretização, promovendo a cidadania e o espírito de grupo, difundindo a cultura e a arte numa região onde os meios e a atividade cultural escasseiam»⁴. Uma vez que alguns dos alunos de ambas as turmas participavam neste projeto, foi com entusiasmo que fiz parte desta jornada. Eu e as minhas colegas de estágio fomos convidadas, também, para comparecer na cerimónia de receção do certificado de qualidade da Escola Dr. Bernardino Machado, que deu direito a uma estrela, de acordo com «um grupo de avaliação interna que conduziu à aplicação da metodologia *Commom Assessment Framework* (CAF), através da parceria com a entidade formadora SERGA, projeto cofinanciado pelo POPH – Fundo Social Europeu»⁵.

Na reta final deste estágio, fui, ainda, monitora nos *Ludi Conimbrigenses*⁶, em Conímbriga, no dia seis de maio. Por último, quero referir que também participei, de forma indireta e direta, nas reuniões de gestão escolar, nomeadamente nas reuniões de Conselhos de Turma e do Grupo Disciplinar de Português.

Posto isto, considero que este estágio curricular me proporcionou experiências motivadoras e gratificantes, tanto a nível profissional como pessoal. Permitiu, além da habilitação para a docência, que contactasse com diferentes pessoas, de diferentes faixas etárias, de vários grupos socioeconómicos e com alunos com necessidades educativas especiais (NEE), o que se revelou uma grande lição para mim.

Em jeito de conclusão, findo esta secção citando um dos meus textos favoritos de José Luís Peixoto:

³ Inserido no Plano Anual de Latim, o projeto *Carpe Scholam!* é oferecido pela Secção de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra às escolas básicas e secundárias. Cf. Plano Individual de Formação de Latim (Anexo 2)

⁴ In <http://www.escoliadadas.com/web03/index.php/pt/layoutt/missao> (consultado a 2/07/15)

⁵ In <http://www.aefigueiramar.pt/siteag/images/PDF/ProjetoEducativo27junho2014.pdf> (consultado a 2/07/15)

⁶ Jogos sobre a cultura greco-latina. Para obter mais informações sobre este projeto internacional, vide: <https://www.facebook.com/ludiconimbrigenses?fref=ts>.

(...) Foi então que chegaram os professores. Traziam todo o conhecimento do mundo que nos antecedeu. Lançaram-se na tarefa de nos actualizar com o presente da nossa espécie e da nossa civilização. Essa tarefa, sabemos-lo hoje, é infinita.

O material que é trabalhado pelos professores não pode ser quantificado. Não há números ou casas decimais com suficiente precisão para medi-lo. (...) Os professores não vendem o material que trabalham, oferecem-no. Nós, com o tempo, com os anos, com a distância entre nós e nós, somos levados a acreditar que aquilo que os professores nos deram nos pertenceu desde sempre. Mais do que acharmos que esse material é nosso, achamos que nós próprios somos esse material. Por ironia ou capricho, é nesse momento que o trabalho dos professores se efectiva. O trabalho dos professores é a generosidade.

Basta um esforço mínimo da memória, basta um plim pequenino de gratidão para nos apercebermos do quanto devemos aos professores. Devemos-lhes muito daquilo que somos, devemos-lhes muito de tudo. (...)

Um ataque contra os professores é sempre um ataque contra nós próprios, contra o nosso futuro. Resistindo, os professores, pela sua prática, são os guardiões da esperança. Vemo-los a dar forma e sentido à esperança de crianças e de jovens, aceitamos essa evidência, mas falhamos perceber que são também eles que mantêm viva a esperança de que todos necessitamos para existir, para respirar, para estarmos vivos. Ai da sociedade que perdeu a esperança. Quem não tem esperança não está vivo. Mesmo que ainda respire, já morreu. (...)

Recusar a educação é recusar o desenvolvimento.

Se nos conseguirem convencer a desistir de deixar um mundo melhor do que aquele que encontrámos, o erro não será tanto daqueles que forem capazes de nos roubar uma aspiração tão fundamental, o erro primeiro será nosso por termos deixado que nos roubem a capacidade de sonhar, a ambição, metade da humanidade que recebemos dos nossos pais e dos nossos avós. Mas espero que não, acredito que não, não esquecemos a lição que aprendemos e que continuamos a aprender todos os dias com os professores.

Tenho esperança. (Peixoto, *in* Revista Visão, out. 2011).

Parte II – Representações do feminino: propostas didáticas

1. Enquadramento teórico

1.1. Representações do feminino

1.1.1. A imagem originária da mulher

A imagem de mulher que prevalece nos dias de hoje remonta aos primórdios da Humanidade, sendo-lhe atribuídos, essencialmente, dois papéis fundamentais: o de mãe e o de esposa. Esta ideia tem origem nos escritos bíblicos, onde Deus criou o homem à sua imagem e semelhança (*Génesis*, 1: 27) e a mulher através de uma costela do mesmo, «que sendo um osso curvo, originou o seu espírito retorcido» (Maurício, 2001: 121). O facto de o homem ter sido pensado e criado primeiramente e a mulher ter sido criada posteriormente, não do nada mas sim de algo que pertence ao homem, remete, desde logo, tanto para a ideia de inferioridade como de dependência da figura feminina, visto que a visão predominante é a de que ela permanecerá unida ao homem, pois é dele que vem a sua origem.

A noção da sua inferioridade deve-se também ao facto de que, segundo o *Génesis*, não foi a ela que Deus pediu para guardar o paraíso que criou, mas sim a Adão (*Génesis*, 2: 15), que devia, não só cultivá-lo, como também impor a ordem e atribuir nomes a todas as espécies existentes no Jardim do Éden (*Génesis*, 2: 20). Existe aqui, claramente, uma ideia de supremacia do homem face à mulher e essa ideia encontra-se enraizada na cultura ocidental. Convém salientar, igualmente, que é também na Bíblia que se verifica a identificação da mulher como um ser maléfico, pois foi ela quem persuadiu o homem a comer o fruto da árvore proibida (*Génesis*, 3: 6), aliciada por um animal considerado igualmente infesto: a serpente. Daqui surgiu toda a noção de sofrimento que a Humanidade conhece, alicerçada nestas passagens bíblicas: «Farei reinar a inimizade entre ti e a mulher, entre a tua descendência e a dela. Esta esmagar-te-á a cabeça e tu tentarás mordê-la no calcanhar.» (*Génesis*, 3: 15); «Depois, disse à mulher: Aumentarei os sofrimentos da tua gravidez, entre dores darás à luz os filhos. Procurarás apaixonadamente o teu marido, mas ele te dominará.» (*Génesis*, 3: 16); «A seguir, disse ao homem: Porque atendeste à voz da tua mulher e comeste o fruto da árvore, a respeito da qual Eu te tinha ordenado: ‘Não comas dela’, maldita seja a terra por tua causa. E dela só arrancarás alimento à custa de penoso trabalho, todos os dias da tua vida.» (*Génesis*, 3: 17); «Produzir-te-á espinhos e abrolhos, e comerás a erva dos

campos.» (*Génesis*, 3: 18), e, por fim, «Comerás o pão com o suor do teu rosto, até que voltes à terra de onde foste tirado; porque tu és pó e ao pó voltarás.» (*Génesis*, 3: 19)

1.1.2. A dicotomia masculino/feminino

Considerando a seguinte passagem bíblica «e o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará», acima referida, é possível verificar ainda um outro ponto que deve ser objeto de análise: a dicotomia masculino/feminino. Ora, se existe uma oposição, neste caso, entre seres vivos, é natural que sejam emitidos juízos de valor, afirmando-se, desta forma, que existe um elemento forte e um elemento fraco, e, assim, «a hierarquia instala-se pois um dos pares categoriais coloca-se como modelo a seguir enquanto o outro é visto como negação ou falha» (Ferreira, s/ d: 139). É natural também que haja elementos diferenciadores entre homens e mulheres, nomeadamente a distinção entre sexo e género. Podemos concluir que o sexo corresponde às características biológicas (anatômicas e fisiológicas) do corpo humano, enquanto a categoria de género remete para o conjunto de funções sociais e culturais, apreendidas ao longo do tempo.

Esta distinção, principalmente no que concerne ao género, remete-nos para outra questão: o que socialmente “faz parte” dos homens e das mulheres, acabando por ser também um elemento caracterizador. De facto, existe sempre uma tendência em associar a razão ao masculino e a emoção ao feminino, ideia que resulta, precisamente, de um contrato social. Assim, às mulheres encontram-se associadas características como a ternura, o cuidado, a beleza, enquanto os homens possuem traços como a competitividade, objetividade, agressividade e independência, tendo a noção de que «na nossa sociedade a competência é tradicionalmente mais considerada do que a empatia e a expressividade, as diferenças percebidas entre homens e mulheres são enviesadas em favor dos homens.» (Feldman *apud* Arnaut, 2012: 159).

Além destas características, conseguimos observar outros aspetos igualmente importantes, como a adequação de uma profissão, onde, à partida, a mulher não consegue executar trabalhos que exijam maior esforço físico, pois esses são exclusivos para os homens; a vida doméstica, onde é necessário a dedicação por parte da mulher nas tarefas de subsistência e reprodução; as posições de *status quo* e de hierarquia, que, não sendo igualitárias, traduzem-se na subordinação das mulheres aos homens; e, até mesmo, nas formas diferentes que homens e mulheres têm em se apresentar, em falar, em se mover, em se divertir. Como refere Maria Luísa Ribeiro Ferreira (s/ d: 140):

A oposição feminino/masculino é exemplificativa de uma visão dicotomizada do real, apelando para outros pares de opostos como é o caso de natureza/cultura, corpo/espírito, objecto/sujeito, etc. São dicotomias que envolvem uma hierarquia valorativa pois há um dos elementos do binómio que comanda e determina o que deve ser. A diversidade que envolve estes pares de opostos, mais do que uma diferença é um diferendo. Se a oposição homem/mulher se justifica a partir do biológico, a diferença masculino/feminino tem uma carga cultural muito forte, prendendo-se com um imaginário, com uma ideologia, com representações que determinam nitidamente aquilo que é característico de homens e aquilo que cabe às mulheres, identificando-se com as normas dominantes (embora variadas) das diferentes sociedades.

A forma como a cultura ocidental tem analisado a diferença masculino/feminino é também herança de algumas ideias filosóficas. Alguns dos filósofos que vão ao encontro desta linha de pensamento são Platão e Aristóteles que, embora «não usem o conceito de género no sentido que este atualmente adquiriu nos estudos sobre a condição feminina, ambos são altamente responsáveis pelo modo como a mulher foi representada na filosofia ocidental» (Ferreira, 2001: 48). Se olharmos para as suas obras, são constantes as reflexões tanto de igualdade como de diferença entre homens e mulheres. Enquanto Platão é defensor da igualdade, referindo na *República* que as mulheres podem ser guardiãs da cidade, ainda que devidamente educadas e treinadas, Aristóteles promove a diferença, tomando como ponto de partida, a oposição masculino/feminino acima referida (*idem*: 24). Para este filósofo «a mulher é uma espécie de desvio relativamente a um tipo mais perfeito que se concretiza no homem. É uma privação. O homem é a medida da humanidade e ela é uma falha, uma falta, um homem incompleto ou mesmo mutilado», como refere na sua obra *Geração dos Animais*. Além disso, efetua constantes referências à impureza do corpo feminino, fazendo uma ligação dos órgãos reprodutivos da mulher a perturbações mentais, justificando, assim, um estatuto de inferioridade.

Ainda dentro da linha temporal da Antiguidade Clássica, considero que convém salientar a *Lei das Doze Tábuas*, antiga legislação que se encontra na origem do direito romano e forma, assim, o cerne da constituição da República Romana. Neste conjunto de leis, é evidente também a noção de subordinação da mulher, uma vez que o homem é o dono da casa e sobre ele recaem todas as decisões. Assim, de modo a comprovar esta ideia, considero que é necessário citar algumas dessas leis, nomeadamente a Tábua Quarta, que afirma que «o pai terá sobre os filhos nascidos de casamento legítimo o

direito de vida e de morte e o poder de vendê-los»; a Tábua Sexta, que constata que «a mulher que residir durante um ano em casa de um homem, como se fora sua esposa, será adquirida por esse homem e cairá sob o seu poder, salvo se se ausentar da casa por três noites»; e, por fim, a Tábua Décima, que nos diz «que as mulheres não arranhem as faces nem soltem gritos imoderados». Encontra-se igualmente presente a ideia de posse, como se a mulher se tratasse de um objeto, que pode ser adquirido quando e como o homem desejar e, por vezes, até trocado por outro bem material de igual valor. Desta forma, «o corpo das mulheres é tratado como fonte de vida e de riqueza que pode ser objeto de apropriação ou de troca. A sua posse por parte do homem ou de homens correspondentes permite fazer dele objeto de intercâmbio e/ou de apropriação, direta ou simbólica.» (Galcerán, 2001: 43)

Como suprarreferido (p. 23), os dois papéis considerados fundamentais da mulher dentro de uma sociedade são o de mãe e de esposa. A maternidade tem um lugar especial, visto que em épocas remotas, a fertilidade era vista como algo positivo e as mulheres eram adoradas precisamente por esse facto. Porém, com a mitologia greco-romana e as religiões fundadoras da civilização ocidental, essa ideia inverteu-se e é vista como algo impuro. Citando Lígia Amâncio (2001: 30):

Práticas como a da exclusão da mulher do leito conjugal durante o período menstrual e das lavagens no fim deste período, no judaísmo, assim como a regra da separação entre os sexos nas sinagogas, de modo a que as mulheres fiquem fora do alcance do olhar dos homens, inserem-se num conjunto de normas que regem o distanciamento em relação aos homens que é imposto às mulheres nos rituais religiosos.

Na sociedade portuguesa, no meu parecer, representar o papel de mãe é uma das funções sociais da mulher, vista como um destino, uma obrigação, e quem escolhe não o ser, por variadas razões, ainda sofre com o preconceito. De facto, o chamado instinto maternal é mais notório na figura feminina do que na masculina, devido, essencialmente, à ideia de que são as mulheres quem cuidam, tanto do lar como dos entes queridos, e que se encontram mais ligadas aos sentimentos e à afetividade. Assim, o instinto maternal torna-se um aspeto específico e caracterizador das mulheres, traduzindo-se num elemento constitutivo de identidade. “Faz parte” de uma mulher ser mãe, da mesma maneira que “faz parte” dela cuidar do lar e da família. Como refere Maria Luísa Ribeiro Ferreira (s/d: 148):

Quantos homens faltam ao emprego para acudir a um filho doente? Quantos sistematicamente se preocupam se há leite ou manteiga no frigorífico, ou se os trabalhos da escola foram feitos, ou se há roupa lavada para vestir? Todas essas tarefas comezinhas que a sociedade exige das mulheres e que elas inconscientemente interiorizam.

Seguindo esta linha de pensamento, é “natural” a ideia de que o corpo feminino sirva somente para reproduzir, sendo o prazer, muitas vezes, negado às mulheres, o que comprova o que tem sido dito: as mulheres são um ser inferior ao homem, logo, não podem ter os mesmos direitos do que ele.

Perante esta evidência, podemos ir até mais longe, se considerarmos alguns tipos de violência, tanto física como psicológica, exercida sobre a mulher, como é o caso, por exemplo, de atos de violações e mutilações genitais. A primeira é considerada uma experiência generalizada em todo o mundo, vindo ao de cima, uma vez mais, a dominância do homem, perante um ser, aparentemente, mais indefeso. Aqui, o uso da força é um fator muito importante, uma vez que é base deste fenómeno: sem o uso da força, socialmente tipificada na personagem masculina, este tipo de violência não seria possível. A segunda questão, praticada, principalmente, em países considerados de Terceiro Mundo, é vista como um ritual obrigatório, que ocorre entre o nascimento e a puberdade das raparigas. Refiro aqui esta realidade, pois, além de a considerar importante, vai ao encontro da ideia inicial deste parágrafo: a ausência de desejo/prazer das mulheres. Ora, com a remoção externa do órgão sexual feminino, torna-se impossível para as mulheres obter algum tipo de prazer, ficando cingidas unicamente à procriação, ou seja, o seu corpo serve única e exclusivamente para ter filhos e deixar descendência, pois não é um direito delas adquirir qualquer tipo de prazer, muito menos sexual.

Ao ato de violência sobre a mulher encontra-se também diretamente ligado o fenómeno de misoginia, traduzido pelos sentimentos de ódio, repulsa e desprezo perante a figura feminina. Mais uma vez, este fenómeno serve de base para a opressão da mulher em sociedades em que existe a predominância do homem. A par com Aristóteles, também o poeta grego Hesíodo foi considerado um ser misógino, que via nas mulheres algo nefasto, uma desgraça no meio dos homens:

Pois dela provém a raça das delicadas mulheres,
[Dela provém de facto a maldita estirpe e raça das mulheres]
Flagelo terrível que habita entre os homens mortais,
Não companheiras da Pobreza funesta, mas da Abundância. (*in Teogonia*, 590)

Como escreveu Ana Paula Arnaut (2012: 56) a propósito do papel do feminino na ficção de António Lobo Antunes, «a conquista de um papel de efectiva preponderância da voz da mulher não parece, pois, ser uma conquista efectiva, clara, isenta de constrangimentos, de influências e de contaminações dos discursos de poder masculinos.». Porém, são notórios os progressos que têm sido feitos pelas mulheres pela reivindicação dos mesmos direitos do que os homens, fazendo jus à igualdade, justiça e respeito entre seres humanos.

1.1.3. A emancipação da mulher

Todas as ideias aqui referidas atravessaram gerações e algumas predominam ainda nos dias de hoje. Paradoxalmente, ao longo dos tempos, e por sentirem diariamente na pele todas estas desigualdades, também as mulheres foram reivindicando os seus direitos, direta ou indiretamente, apostando sempre na ideia de igualdade entre géneros. Desde a Antiguidade Clássica, muitas foram sendo as suas conquistas, sendo disso exemplos Clélia e Lucrecia. A primeira é considerada o protótipo de heroína romana e a segunda um exemplo máximo dos valores romanos. Ambas foram colocadas em situações de perigo (Clélia foi raptada pelos Etruscos e Lucrecia foi violada pelo primo), mas os seus atos perante estas adversidades foram o ponto de partida para algumas mudanças nos regimes vigentes: Clélia mostrou ser uma mulher astuta, conseguindo fugir, levando consigo os reféns, o que fez com que o rei dos Etruscos reconhecesse a sua audácia e, assim, a paz surgiu entre o povo romano e o povo etrusco; Lucrecia, por sua vez, ao ser abusada sexualmente pelo primo, culpabilizou-se pelo seu corpo ter sido violado e suicidou-se para mais nenhuma mulher sofrer em silêncio, ato que originou, posteriormente, o assassinato do seu agressor.

Mas foi a partir do século XVIII que a emancipação das mulheres começou a gerar frutos. Muito embora ainda hoje existam desigualdades entre homens e mulheres (como por exemplo, a nível salarial), a verdade é que estas foram adquirindo muitas conquistas, tais como o direito ao voto, a inserção na vida política, o direito de trabalhar fora do ambiente familiar, o direito de evitar a gravidez com o uso de contraceptivos, o direito de se poder matricular no ensino superior, a legalização do aborto, o direito de poder escolher se adota ou não do sobrenome do marido no matrimónio, entre outras. De facto, acontecimentos como a Revolução Francesa e a Segunda Guerra Mundial foram marcantes para a libertação das mulheres enquanto seres pensantes: o primeiro,

marcado pela sua intensa participação na luta por uma vida melhor; o segundo, caracterizado pelo famoso slogan *We Can Do It!*, que se converteu num símbolo para todas as mulheres que assumiram os postos de trabalho na ausência dos homens que serviram as forças armadas americanas.

O movimento do Feminismo veio alentar ainda mais estas conquistas e tem-se traduzido numa tentativa de libertação dos padrões opressores patriarcais, sempre baseados na questão fundamental de sexo/género. Embora exista desde o século XIX, é no nosso século que este movimento tem adquirido maior destaque e a mensagem basilar que existe por detrás dele tem sido perpetuada nas várias formas de arte (arquitetura, literatura, música e cinema), levando-o cada vez mais perto do que se pretende: uma sociedade livre de constrangimentos, com direitos e deveres iguais para todos os seres humanos, onde a voz da mulher também possa ser ouvida a par com a do homem, porque afinal «a discriminação tem como consequência o subaproveitamento das potencialidades das mulheres, desperdiçando recursos humanos válidos e indispensáveis para o desenvolvimento e para o fortalecimento da paz.» (Branco, s/d: *in* webgrafia)

1.2. Os domínios da leitura e da escrita

De acordo com o modelo em que este relatório de estágio se encontra inserido, foi necessário, como já referi na página 10, aliar o tema escolhido a duas competências de referência, de forma a poder desenvolvê-lo nas aulas lecionadas da prática pedagógica supervisionada.

Assim, os domínios de referência preferencialmente utilizados foram a leitura e a escrita, por considerar que ambos carecem de prática dentro da sala de aula e, por isso mesmo, são competências que precisam de ser desenvolvidas. De facto, a capacidade da leitura foi a escolha primordial, tanto nas aulas de Português como nas de Latim. Estando intimamente ligada à escrita, tornou-se impossível trabalhar um só domínio, pois para comprovar se os discentes tinham ou não compreendido um determinado texto foi sempre necessário recorrer ao processo de escrita, acabando este por ser o meio de avaliação.

1.2.1. A leitura nas aulas de Português e de Latim

Um dos problemas existentes, tanto nas aulas de Português como nas de Latim, é o desinteresse geral dos discentes em ler qualquer tipo de texto, principalmente quando se trata de obras clássicas. Deste modo, é necessário intervir dinamicamente na construção de um ensino mais apazível e «cabe ao professor encorajar os seus alunos a experienciarem a literatura para que a paixão pelas palavras seja fomentada e, assim, seja possível a aprendizagem.» (Cunha, 2013: 12)

Efetivamente, em contexto de sala de aula, devem ser criadas várias situações que fomentem o exercício da leitura, uma vez que, como refere Emília Amor (1999: 91):

constituindo a leitura um processo dinâmico e uma actividade global do indivíduo, sem limites em si e na rede de relações que estabelece com outros modos de comunicação, compreendê-lo e valorizá-lo implicará tanto promover a sua aprendizagem sistemática como reconhecer o papel das aprendizagens assistemáticas extra-escolares, de base vivencial, funcional, que o próprio meio sociocultural determina.

Também os Programas de Português do Ensino Básico e de Latim do Ensino Secundário promovem a capacidade de leitura: o primeiro estipula que o aluno deve «posicionar-se criticamente quanto à validade da informação, seleccionando os dados necessários à concretização de tarefas específicas e mobilizando a informação de acordo com os princípios éticos do trabalho intelectual» (p. 116), bem como «estabelecer relações entre a experiência pessoal e textos de diferentes épocas e culturas, tomando consciência do modo como as ideias, as experiências e os valores são diferentemente representados e aprofundando a construção de referentes culturais» (*ibidem*); o segundo determina que cabe, igualmente, ao aluno «refletir sobre a mensagem que o texto veicula» (p. 4), da mesma forma que deve «avaliar criticamente os valores transmitidos e a sua actualidade» (*ibidem*).

Segundo Emília Amor (1999: 92), cabe à escola, sobretudo, promover três modalidades de leitura, partindo do princípio que os alunos têm já adquiridas determinadas competências básicas. Assim, a autora aponta a leitura funcional, ou seja, a «leitura para pesquisa de dados e informações, na perspectiva pragmática da resolução dos problemas»; a leitura analítica e crítica, que consiste numa «actividade reflexiva em que ler significa atingir uma compreensão crítica do texto, que se projectará em reelaborações e esquematizações da sua forma-conteúdo, ou seja, num metatexto»

(*ibidem*); e a leitura recreativa, «comandada pela satisfação de interesses e ritmos individuais, cuja promoção conduzirá ao desenvolvimento da capacidade de fruição estética e pessoal dos textos» (*ibidem*). Indo ao encontro desta noção de que na competência da leitura deve-se ter em conta as modalidades, os diferentes tipos e estratégias para a sua desenvoltura, também os documentos oficiais referem que é necessário colocar em prática as três etapas que podem ocorrer neste processo, transversal ao currículo dos alunos, sendo elas: a pré-leitura, que se baseia na «observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão, adquirindo novos conhecimentos imprescindíveis à sua interpretação (...)» (*Programa de Português do Ensino Secundário*, p. 23); a leitura, que «pressupõe a construção dos sentidos do texto, feita através de estratégias adequadas» (*ibidem*); e, por último, a pós-leitura, se trata do conjunto de «actividades de reacção/reflexão que visam integrar e sistematizar os novos conhecimentos e competências» (*ibidem*).

Procedendo sobre esta linha de pensamento, concluo que a modalidade da leitura analítica e crítica e a etapa da pós-leitura foram aquelas sobre as quais mais trabalhei com os discentes, em ambas as turmas, dado que a maioria das atividades que lhes solicitei consistiram na leitura compreensiva de um determinado texto para, posteriormente, exercerem a sua capacidade crítica face ao que tinham acabado de ler.

1.2.2. A escrita nas aulas de Português e de Latim

Como referi acima (p. 29), o processo de escrita serviu, neste contexto, como meio para os discentes procederem à formulação de juízos de valor em relação aos textos lecionados. Simultaneamente ao desenvolvimento da aptidão para a leitura, «a aprendizagem desta competência exige ao aluno a consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve e a prática intensiva que permita a efectiva aquisição das suas técnicas» (*Programa de Português do 10º, 11º e 12º anos*, p. 20). Estas técnicas, como sabemos, não são, em regra, dominadas pelos discentes, o que os leva a manifestar grandes dificuldades aquando da elaboração de textos, seja qual for a sua dimensão.

Segundo as *Metas Curriculares do Português*, os discentes devem «utilizar a escrita para estruturar o pensamento e sistematizar conhecimentos» (p. 126), bem como «explorar diferentes vozes e registos para comunicar vivências, emoções, conhecimentos, pontos de vista, universos no plano do imaginário» (p. 128). Em ambas

as turmas, foram estes os descritores de desempenho que nortearam o meu trabalho, dado que todas as atividades que elaborei se basearam no preenchimento de questionários relativos aos textos lecionados (o que vai ao encontro do primeiro descritor de desempenho). Por outro lado, uma das atividades que a turma de Português realizou consistiu na redação de um texto/carta dirigido/a à mãe ou a uma figura que considerassem maternal. Cumpre salientar que lhes foi dada inteira liberdade de escrita, de acordo com as suas emoções em relação ao destinatário.

Tendo em mente as palavras de Emília Amor (1999: 141) relativamente ao facto de a orientação dada tanto ao nível da leitura como ao nível da escrita ter «de assentar numa condição básica: a adopção de práticas centradas no aluno e na progressiva construção da aprendizagem», esforcei-me por criar situações letivas que levassem os meus alunos a uma maior participação em situação de aula.

2. Didatização

2.1. Metodologia

Como já referi na página 10, o presente trabalho tem como objetivo principal elucidar os discentes sobre a importância do ser feminino enquanto indivíduo pensador e representante de várias funções sociais. Neste sentido, parti de uma leitura analítica e crítica de textos literários ou adaptados, para que os discentes refletissem sobre eles, de modo a conseguirem reelaborá-los, construindo, assim, um metatexto. Desta forma, foi pelo processo de escrita que os discentes foram avaliados quantitativa e qualitativamente.

Estabelecido o objeto de estudo e o seu propósito, foi feita uma recolha de dados, através das atividades que realizei. Para tal, foi importante considerar alguns aspetos de ordem ética: todos os discentes foram informados previamente do trabalho que se estava a desenvolver, participando sempre de forma voluntária, e, além disso, houve, da minha parte, uma fidelização ao tratamento de dados, excluindo qualquer tipo de manipulação, invenção ou apresentação seletiva. De modo a garantir o anonimato, retirei, do material apresentado, todo e qualquer elemento que identificasse os alunos, atribuindo, assim, designações como “aluno 1”, “aluno 2”⁷, a Português, e “aluno a”, “aluno b” a Latim.

2.2. Recursos utilizados em Português

As três atividades desenvolvidas nas aulas de Português partiram do estudo de textos literários, contemplados nos documentos oficiais (*Metas Curriculares de Português, Programa de Português do Ensino Básico e Planificação Anual/ Programa de Aprendizagem 2014-2015* da disciplina de Português do Agrupamento de Escolas Figueira Mar) e de acordo com as minhas preferências.

Convém realçar que todas as atividades foram concebidas por mim, tendo por isso resultado na produção de enunciados originais. Destaco, ainda, dois aspetos que considero importantes: as tarefas de escrita ocorreram após a leitura e interpretação dos textos e o debate oral com os discentes foi feito durante a análise dos textos ou antes das produções escritas. Deste modo, como verificaremos posteriormente, a primeira

⁷ Cada designação representa um aluno diferente, uma vez que não vou utilizar os exemplos de resposta dos mesmos alunos.

atividade escrita sucedeu o estudo do texto narrativo *Felicidade Clandestina*, da autora Clarice Lispector, a segunda aconteceu na sequência da leitura e análise interpretativa do poema *Descalça vai pera a fonte*, de Luís de Camões, e a última ocorreu após a exploração de dois poemas: *Poema à Mãe*, de Eugénio de Andrade, e *Palavras para a Minha Mãe*, de José Luís Peixoto.

2.3. Recursos utilizados em Latim

Os textos lecionados nas aulas de Latim foram adaptados por mim e pela minha orientadora da escola, uma vez que foi difícil encontrar material didático adequado às capacidades cognitivas da turma. No entanto, prossegui com a mesma metodologia praticada nas aulas de Português, com uma ligeira diferença que explicarei aquando da operacionalização das atividades⁸. Saliento, mais uma vez, que a seleção das atividades propostas e os materiais apresentados, bem como inquéritos feitos aos alunos, foram produzidos por mim, sempre em função dos objetivos deste trabalho.

Assim, as lendas/histórias que estiveram na base dos textos adaptados foram o rapto das Sabinas, a virtude de Clélia, a violação de Lucrecia e a traição de Tarpeia.

2.4. Operacionalização

De um modo geral, em ambas as disciplinas, a metodologia seguida foi similar, tendo sido executadas quatro atividades distintas: as três primeiras consistiram na produção de textos escritos e a última baseou-se no preenchimento de um inquérito, a fim de analisar as opiniões dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Ressalvo que, devido aos contextos díspares das turmas que me foram atribuídas, houve uma ligeira diferença entre as três primeiras atividades: enquanto a turma de Latim realizou produções escritas sempre através de questionários, a última atividade que a turma de Português efetuou foi a elaboração da já mencionada carta à mãe ou a uma figura considerada maternal.

Destaco que, aquando da preparação de cada uma das atividades referidas tive sempre o cuidado de não fazer dela matéria única da aula, mas, pelo contrário, de a incluir numa planificação que contemplasse os pontos do Programa, ou seja, as aulas

⁸ Cf. infra p. 34.

destinadas ao desenvolvimento do trabalho definido por mim não eram dedicadas única e exclusivamente a este fim; houve, realmente, empenho e prudência da minha parte em contextualizar os discentes, proceder à intertextualidade com outros saberes, ler corretamente os textos e analisá-los de forma adequada e introduzir ou continuar o estudo de um determinado conteúdo gramatical.

Saliento, ainda, que todo o trabalho foi corrigido e avaliado, tanto quantitativa como qualitativamente, e entregue aos discentes para discussão de notas. Para isso, apoiei-me nos preceitos da minha orientadora da escola e num exemplar dos critérios específicos de classificação da Prova Final de Português, inserido no GAVE.

2.4.1. Operacionalização nas aulas de Português

Devido ao facto de a turma de Português se encontrar em ano de exame, as três atividades realizadas tiveram lugar só no terceiro período. Uma vez que o *Programa de Português do Ensino Básico* e a *Planificação Anual* da disciplina de Português do Agrupamento de Escolas Figueira Mar contemplam o estudo de um conto de autor de língua oficial portuguesa, escolhi lecionar um excerto da narrativa *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, coincidindo com a primeira elaboração textual. A razão pela qual elegi este texto prendeu-se com facto de que é, realmente, possível observar duas representações femininas distintas: uma má (a menina cujo pai era dono de uma livraria) e uma boa (o narrador). Cada uma delas possui características inerentes a, no primeiro caso, atitudes consideradas desagradáveis, e, no segundo caso, a gestos moralmente bons e foi precisamente esses dois aspetos que quis evidenciar.

Dessa forma, entreguei aos discentes um questionário acerca do conto estudado, para que exprimissem a sua opinião acerca dele:

QUESTIONÁRIO:

1. De acordo com o trecho do conto que acabaste de analisar, faz, por palavras tuas, a caracterização psicológica da menina cujo pai era dono de uma livraria.
2. Encontras semelhanças ou diferenças entre essa menina e o narrador? Justifica a tua resposta.

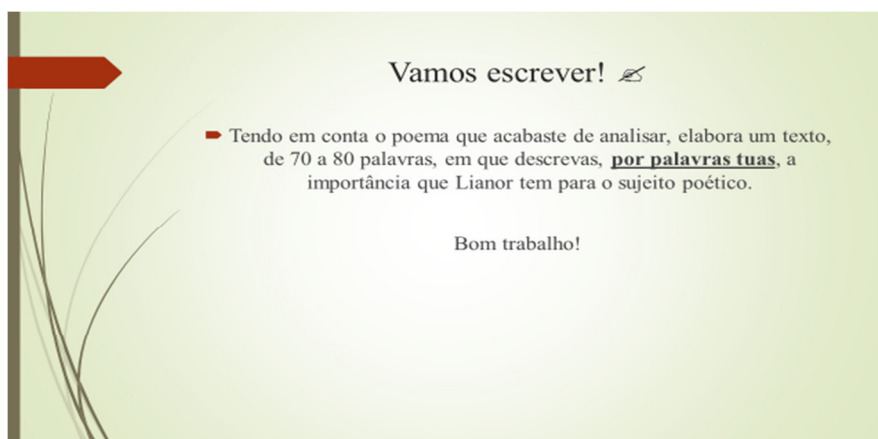
Documento n.º 1 – Primeira atividade de Português

Em todas as atividades propostas tentei, da melhor forma possível, que as instruções fossem claras e diretas, de modo a não gerar dúvidas. A partir da primeira pergunta foram produzidos dois cenários de resposta, que serviram de orientação na correção; no entanto, algumas respostas dos discentes, principalmente na segunda questão, foram uma agradável surpresa e, desse modo, alguns aspetos foram incluídos.

Saliento que esta aula não se resumiu à leitura e análise do conto e à elaboração desta atividade: houve, efetivamente, uma contextualização prévia sobre a autora e o título do conto foi devidamente explorado para que os alunos inferissem os sentidos do texto. Posteriormente, foi lecionado um conteúdo gramatical: os graus dos adjetivos, partindo de exemplos da narrativa estudada, resultando na realização de uma ficha de exercícios para consolidação de conhecimentos.

A segunda atividade escrita sucedeu a exploração do poema *Descalça vai pera a fonte*, de Luís de Camões. Considero que esta produção textual foi exatamente ao encontro do que se pretendia: a importância de uma mulher na vida de um homem, que a eleva em todo o poema. Perante este facto, foi pertinente que os discentes tentassem explicar, justamente, qual a importância de Lianor para o sujeito poético, uma vez que fora merecedora de uma notável distinção.

Como se pode verificar na imagem abaixo, projetada em situação de aula, delimitei a extensão da produção escrita, uma vez que o que se pedia era concreto e sucinto. Todavia, o número de palavras pedido acabou por ser aumentado, perante algumas solicitações por parte dos alunos:

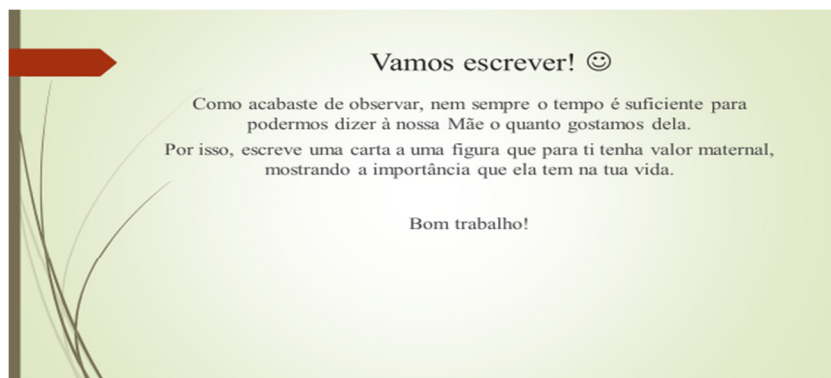


Documento n.º 2 – Segmento da segunda atividade de Português

Por fim, a terceira atividade surgiu após o estudo de dois poemas: *Poema à Mãe*, de Eugénio de Andrade, e *Palavras para a Minha Mãe*, de José Luís Peixoto. O

primeiro foi ouvido na aula a partir de uma declamação feita por Nuno Miguel Henriques, tendo depois sido devidamente analisado; o segundo, serviu de base para a produção escrita e ambos remetem para uma figura feminina fundamental na nossa vida: a nossa mãe.

De uma forma geral, é possível perceber a estima e o carinho transmitidos nos poemas e, por isso, não foi difícil fazer com que essas palavras servissem de inspiração para a produção textual. Assim, foi solicitado que escrevessem uma carta dirigida à mãe; no entanto, sabendo a condição familiar de alguns alunos, acrescentei que a carta também poderia ser direcionada a uma figura que eles considerassem maternal. Não impus regras quanto à sua estrutura, pois não era esse o meu objetivo, dando-lhes, como já disse, total liberdade para a sua criação:



Documento n.º 3 – Segmento da terceira atividade de Português

Como também já referi, todas as elaborações textuais foram corrigidas e avaliadas por mim e entregues aos discentes com indicações destinadas a aperfeiçoar o que se encontrava menos bom. Concluídas as atividades propostas, a turma realizou um inquérito para avaliar globalmente o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

2.4.2. Operacionalização na turma de Latim

As três atividades propostas para a turma de Latim prenderam-se, sobretudo, com a definição de heroína romana. Deste modo, selecionei três tipos diferentes de heroínas romanas: as Sabinas, Clélia, Lucrecia e, por oposição a esta definição, Tarpeia. Tanto as escolhas como a ordem pela qual foram lecionadas foi intencional, pois cada uma representa um ato de heroísmo diferente, culminando na história de Lucrecia, vista como o expoente máximo das virtudes próprias de uma matrona romana.

De facto, as aulas de Latim sempre foram pautadas pelo mesmo tipo de dinamismo: leitura do texto a ser estudado, tradução do mesmo, seguida da devida análise lexical e morfossintática, havendo ainda espaço ou para exercícios de retroversão ou para a lecionação de algum conteúdo gramatical. Perante esta realidade, tanto eu como as minhas colegas de estágio tentámos, da melhor maneira possível, motivar os alunos para a aula de Latim, tentando contornar a monotonia que lhe é comumente associada. Assim, transportar os mitos e as lendas greco-latinas para a atualidade, bem como proceder à intertextualidade com outras artes, revelou-se essencial, diria até, obrigatório.

A primeira produção escrita teve lugar no início do segundo período do ano letivo e partiu do estudo de um texto adaptado sobre o rapto das mulheres sabinas. Decidi realizar o questionário em Latim, para os discentes aperfeiçoarem a língua latina. Considero que vai ao encontro do objetivo pretendido, visto que os alunos compreenderam o sentido do texto: o povo romano não possuía mulheres suficientes para constituir família e, deste modo, Rómulo, o rei de Roma, aliciou o povo sabino a comparecer num festival em homenagem ao deus Neptuno e assim raptaram as mulheres dos sabinos, resultando em várias guerras. A atitude das mulheres sabinas, ao colocarem-se no meio dos dardos suplicando pelo fim dos combates, acalmou ambos os povos que acabaram por se unir num só. O questionário era objetivo, pelo que os alunos chegaram com facilidade às respostas:

Questionário:

1. Quid Romani non habebant?
2. Quid Romulus parat?
3. Cur bella inter Romanos et Sabinos surgunt?

Documento n.º 4 – Primeira atividade de Latim

Ainda no decorrer desta aula, após a leitura e a tradução do texto, foi entregue aos alunos um texto adaptado por mim, em Português, sobre esta lenda, acompanhado por um exemplo ilustrativo de uma escultura do autor *Giambologna*, como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos e transpor esta história para o mundo atual, neste caso, através da escultura. Houve ainda lugar para o estudo da conjugação dos

verbos de tema em consoante (3ª conjugação) no Pretérito Imperfeito do Indicativo, retirando exemplos do texto. Para consolidar os conhecimentos, os alunos levaram uma ficha de exercícios de retroversão para trabalho de casa.

A segunda experiência de escrita decorreu também no segundo período do ano letivo e partiu da lenda de Clélia, uma virgem romana, que, à semelhança das mulheres sabinas, também foi raptada, mas pelos Etruscos. Contudo, conseguiu enganar os guardas e fugiu, levando consigo os restantes reféns. Porsena, o rei do povo etrusco, reconheceu a sua audácia e consagrou-a com uma estátua equestre.

Esta aula serviu também para a turma conhecer, de uma forma geral, o povo etrusco, tendo sido ainda abordadas as ideias morais e políticas pelas quais os Romanos se regiam, pois eram uma parte fundamental do seu legado cultural, uma vez que obedeciam a determinados valores que acabaram por ser adotados para os padrões do comportamento atual. Um desses valores mais significativos era a *uirtus*, que representava um conjunto de qualidades/virtudes, das quais predominava a coragem.

Como se pode comprovar com o documento nº 5, considerei importante retomar à lenda estudada anteriormente, para averiguar dois aspetos: primeiro, se os alunos ainda a tinham presente na sua memória; segundo, para perceber se eles haviam compreendido de facto que existem valores comuns entre as duas:

QUESTIONÁRIO:

- 1.º Retomando a lenda do *Rapto das Sabinas*, que valores são comuns entre esta e a que acabaste de estudar?
- 2.º Em que consiste a *uirtus* de Clélia?
- 3.º Elabora um breve comentário em que indiques um exemplo de uma figura feminina que se tenha destacado, pelo mesmo tipo de valores, na História da Humanidade. Justifica a tua resposta.

Documento n.º 5 – Segunda atividade de Latim

A terceira e última atividade escrita teve lugar já no terceiro período do ano letivo e surgiu a partir da lenda de Lucrecia, uma matrona romana que fora violada pelo primo, Sexto Tarquínio, quando o seu esposo se encontrava ausente. Visto que um dos temas centrais desta lenda é o da violação, decidi iniciar a aula com um debate com os

alunos sobre comportamentos abusivos para com as mulheres, desde a violação ao assédio sexual, passando ainda pela violência doméstica, com imagens e vídeos ilustrativos.

Após a leitura e a tradução do texto, entreguei-lhes dois textos em Português: um sobre a lenda de Lucrecia, de modo a apreender com maior rigor a história, e outro sobre a lenda de Tarpeia, figura antagónica a esta. Considero que esta última parte da aula foi importante para conseguir entender se os alunos haviam realmente compreendido o objetivo pretendido: Lucrecia foi uma importante figura feminina da cultura romana, sendo o símbolo do fim da violência etrusca sob os Romanos e Tarpeia, considerada uma traidora, não se encontra no mesmo patamar que Lucrecia, sendo, portanto, uma figura feminina oposta a esta:

QUESTIONÁRIO:

- 1.º De acordo com a história sobre Lucrecia, quais são as virtudes/qualidades que encontras nesta figura?
- 2.º Comparando “A violação de Lucrecia” e “A lenda de Tarpeia”, explica, por palavras tuas, que semelhanças ou diferenças encontras entre as duas figuras femininas.

Documento n.º 6 – Terceira atividade de Latim

Posteriormente, o domínio da gramática foi patenteado através do pronome/determinante *is, ea, id* nos diferentes géneros (masculino, feminino e neutro) e nos diferentes casos, no singular e no plural.

À semelhança do que foi feito na turma de Português, no fim do ano letivo foi realizado um inquérito para os discentes avaliarem de forma plena o trabalho produzido por mim ao longo dos nove meses de estágio.

3. Análise de dados e discussão de resultados

Nesta secção será apresentada a análise dos resultados que obtive bem como as conclusões a que cheguei através do trabalho que desenvolvi com os alunos.

3.1. Análise dos questionários

Essencialmente, com a realização dos questionários, pretendi verificar se os alunos iam ou não ao encontro do meu objetivo, isto é, se efetivamente compreendiam a importância do ser feminino nas várias representações apresentadas. Contudo, também a coerência (tanto ao nível semântico, como sintático e pragmático) das produções escritas foi avaliado, valorizando ou não o texto criado. Por forma a ilustrar os resultados, foram selecionadas algumas respostas dos alunos, representativas de um texto medíocre, de um médio e de um bom.

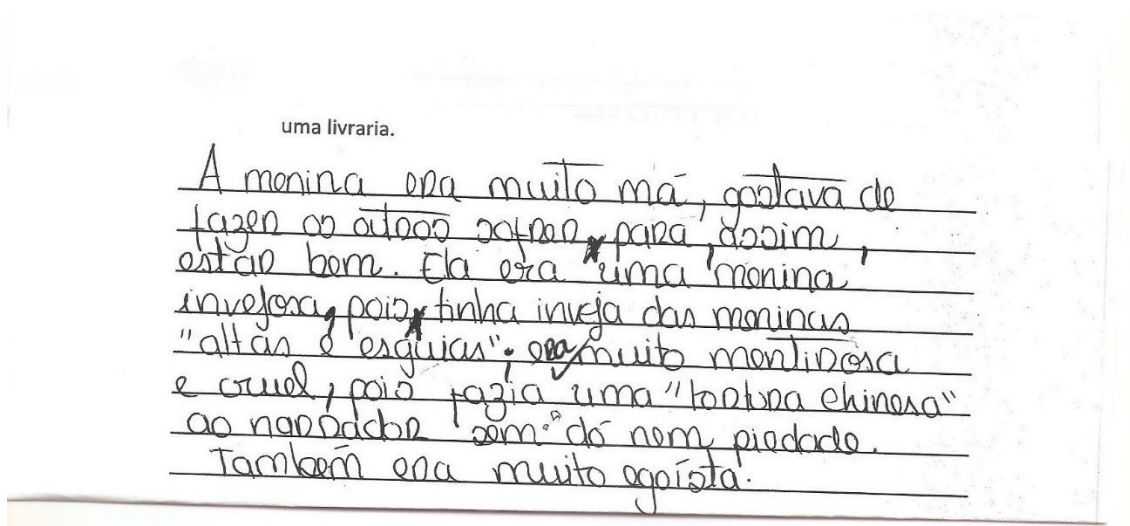
Quero ainda acrescentar que, em ambas as disciplinas, não era meu objetivo registar algum tipo de evolução entre as atividades realizadas, uma vez que não me pareceu tarefa exequível com o tema escolhido, logo, esse facto não é verificável nos resultados obtidos.

3.1.1. Análise dos questionários de Português

De um modo geral, considero que os resultados obtidos na turma de Português foram ao encontro do objetivo pretendido. Confirmam também que é necessário promover as capacidades da leitura e da escrita de uma forma profícua, pois foram manifestadas grandes dificuldades ao nível linguístico e, inclusive, nalguns alunos, estas falhas chegam a comprometer a clareza do que pretendem transmitir.

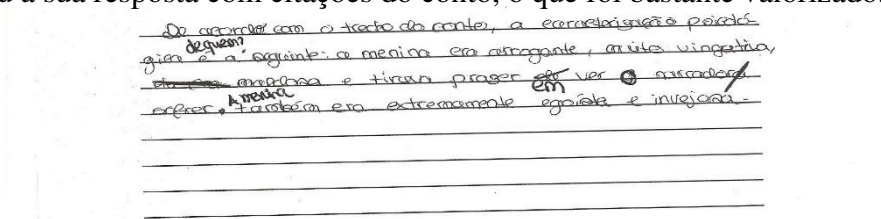
Aquando da realização das atividades, as dúvidas dos alunos quanto à grafia e/ou significado de algum vocábulo ou expressão foram constantes, revelando, deste modo, alguma preocupação com a variedade lexical e com o registo linguístico. Devo salientar ainda o facto de a maioria dos alunos insistir em não fazer uso de configurações gráficas de organização textual (como o caso dos parágrafos) nas suas produções escritas. Ainda assim, julgo que os resultados obtidos a partir da observação das três atividades são satisfatórios, uma vez que a sua maioria correspondeu e, em alguns casos, até superou, as minhas expectativas.

Para a primeira atividade, elaborei um cenário de resposta para cada pergunta, servindo, também, de orientação para a sua correção. Deste modo, as respostas que esperava dos alunos para a primeira pergunta eram as seguintes: a menina cujo pai era dono de uma livraria era egoísta, pois não queria emprestar o livro ao narrador; sentia inveja das outras meninas por serem “bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres” e ela ser “gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos” e, por fim, era maldosa, mentirosa e vingativa, uma vez que exerceu um plano maquiavélico sobre a menina que queria o tão desejado livro. Aquando da elaboração da pergunta, efetivamente não pedi para justificarem a resposta, portanto, as respostas dos alunos que o fizeram foram bastante valorizadas. No seguinte documento, apresento um exemplo de uma resposta que considero boa:



Documento n.º 7 – Resposta do “aluno 1”

De facto, o “aluno 1” apresentou uma resposta simples com um vocabulário elementar, no entanto, considero que compreendeu o que lhe foi solicitado. Além disso, completou a sua resposta com citações do conto, o que foi bastante valorizado.

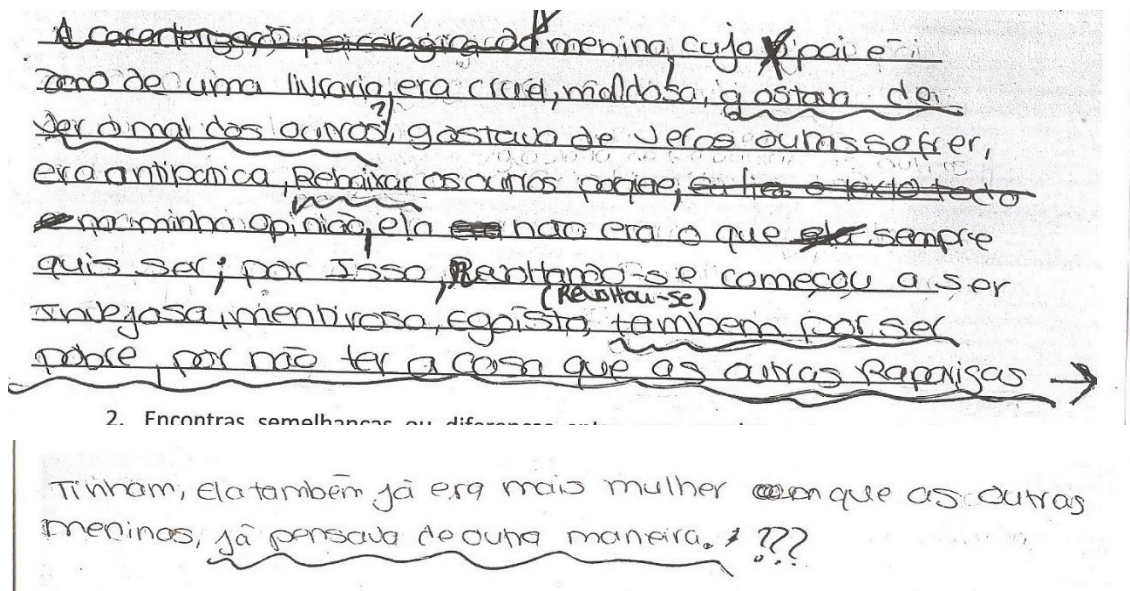


Documento n.º 8 – Resposta do “aluno 2”

À semelhança da resposta do “aluno 1”, também esta resposta é de carácter simples. Todavia, considero que a primeira está mais completa e, por isso mesmo, selecionei a segunda como uma resposta média. Julgo que o “aluno 2” poderia ter

desenvolvido com maior afinco a ideia principal; ainda assim, não posso deixar de referir que adicionou, ainda que por justificar, um novo elemento ao meu cenário de resposta: a menina cujo pai era dono de uma livraria era arrogante.

Como ilustração de uma resposta menos boa, selecionei a seguinte:



Documento n.º 9 – Resposta do “aluno 3”

Ao longo da prática letiva, o “aluno 3” sempre apresentou grandes dificuldades em expressar os seus conhecimentos e ideias e a linguagem utilizada é rudimentar. Apresenta ainda dificuldades ao nível da organização do discurso e, apesar de ter sido sempre chamado à atenção para estas ocorrências, nunca houve um esforço da sua parte para colmatar estas falhas. A sua resposta é um conjunto destes fatores, revelando ainda que não compreendeu, em parte, o que lhe foi solicitado, como se pode verificar no término da resposta.

No que concerne à segunda pergunta do questionário, efetivamente não assinalou nenhuma semelhanças entre o narrador e a menina cujo pai era dono de uma livraria e a maioria dos alunos não assinalou igualmente semelhanças entre as duas. Quanto às diferenças, o meu cenário de resposta incluía os seguintes aspetos: fisicamente, as duas meninas eram bem distintas, pois uma era alta, magra, com os cabelos livres e a outra era gorda, com sardas, baixa e com o cabelo eriçado. Psicologicamente, o narrador era devorador de livros, mas não possuía condições financeiras para os ter, enquanto a outra menina tinha um pai dono de uma livraria e, ironicamente, não cultivava o gosto pela leitura. Ao longo do conto, verificamos que esta menina preparou um plano maléfico

para o narrador, uma vez que o obrigou a ir a sua casa todos os dias, dando uma desculpa diferente para não emprestar o livro. Por sua vez, o narrador era, de certa forma, inocente, ao acreditar que no dia seguinte ela lhe ia emprestar o livro, tal era a sua ânsia em lê-lo.

A menina e o narrador são duas personagens completamente opostas. Enquanto ~~o~~ o narrador tinha vontade de viver e dormir com os livros, a menina, apesar de ter acesso a todos eles, não tinha o mínimo interesse.

Para além da aparência física distinta, a menina era sádica, enquanto ~~o~~ o narrador ~~se~~ alimentava ~~de~~ da esperança (mesmo sendo ela "falsa") ~~de~~ que, no dia seguinte, iria ler o seu livro de sonho, aceitando o sofrimento que a menina lhe provocava.

Documento n.º 10 – Resposta do “aluno 4”

Considero que a resposta do “aluno 4” foi bastante precisa e revela uma boa organização do discurso. Além disso, este aluno focou-se nas principais diferenças, assinaladas por mim. Ironicamente, este aluno não é de origem portuguesa e sempre foi um dos que melhor expressava as suas ideias, precisamente por ser um devorador de livros. Sempre revelou muita maturidade nas suas produções escritas, acompanhada por uma linguagem cuidada, havendo, como se pode verificar, poucas incorreções.

Eu encontro muitas diferenças, as semelhanças não há muitas. Enquanto ~~o~~ o narrador ~~é~~ ^{uma menina} é irracional e inocente, a ~~outra~~ menina é sádica e maliciosa. ~~o~~ o narrador, como ~~o~~ ~~eu~~ ~~eu~~, era uma “criança devoradora de histórias”; a menina, por outro lado, não encontrava prazer em ler.

~~o~~ o narrador provavelmente nunca pensaria em fazer uma vingança cruel como a menina lhe fez.

Uma das semelhanças que encontro ~~é~~ ^é a inveja. ~~o~~ porque o narrador ~~tem~~ inveja da menina por ter todos os livros que deseja e não aproveita ~~x~~ e a menina sentia inveja dele por ser “imperdoavelmente” bonitinho, egoísta, astuto e “de cabelos lisos”.

Documento n.º 11 – Resposta do “aluno 2”

Para ilustrar uma resposta média, selecionei, novamente, a resposta do “aluno 2”, uma vez que, apesar de considerar que apontou as diferenças principais, poderia ter melhorado o seu discurso. Todavia, o “aluno 2” assinalou uma semelhança curiosa entre

as duas meninas: ambas sentiam inveja uma da outra, o narrador, por a menina possuir todos os livros e não usufruir deles, e a menina, pelas razões já referidas acima. Na minha opinião, o facto de ter apontado esta diferença, revela consciência crítica sobre o que está a ler, isto é, no momento em que elaborava a sua resposta, refletiu sobre ela e chegou a esta conclusão que tem todo o sentido.

Entre a menina e o narrador existem muitas diferenças, entretanto, têm algo em comum: o facto de serem ambas crianças. De resto, a menina não se ~~as~~ ^{as}semelha à ~~ela~~ sua colega, que gostava muito de ler o livro, ~~aquele livro que a menina não só não emprestou como exigiu o desilúio a sua amiga, apenas por lhe ter saído, esta menina em tantos livros gostaria de emprestar.~~

Documento n.º 12 – Resposta do “aluno 5”

O “aluno 5” também adicionou uma outra semelhança entre as duas meninas: o facto de serem ambas crianças. À partida, seria uma semelhança óbvia, porém, não se encontrava incluída no meu cenário de resposta e mais nenhum aluno assinalou esta ocorrência.

Entre esta menina e o narrador, encontro diferenças porque a menina gosta de livros e o narrador não, a menina é invulgar e o narrador não, a menina tem dinheiro e o narrador é pobre. O narrador gosta de livros e inveja, porque ~~ela não tem inveja das outras.~~

Documento n.º 13 – Resposta do “aluno 6”

2. Encontras semelhanças ou diferenças entre essa menina e o narrador?
Justifica a tua resposta.

^{aquele?} Sim, esta menina está a contar o que se passou na sua infância, e as diferenças entre a menina e o narrador é que ela agora cresceu e já não é mais aquela criança.

Documento n.º 14 – Resposta do “aluno 7”

As respostas dos alunos “6” e “7” são, na minha opinião, medíocres. Apesar de considerar que o “aluno 6” compreendeu o texto e o que lhe era solicitado, a sua resposta não apresenta justificações credíveis e plausíveis. Não conseguiu expressar as suas ideias com clareza, havendo, desta forma, justificações insatisfatórias, o acabou por comprometer a inteligibilidade da sua produção escrita.

Por sua vez, o “aluno 7” fez, claramente, uma leitura deficiente do conto. Não foi ao encontro do que era pretendido e, como se pode verificar, não valorizei a sua resposta.

Como referi, os resultados obtidos através desta primeira atividade foram satisfatórios. Com uma ou outra exceção, os discentes chegaram com relativa facilidade às respostas, devido à sua perspicácia e interesse no conto. Considero também que o debate que acompanhou a análise interpretativa do texto os ajudou a responder a estas questões.

No que diz respeito à segunda atividade escrita, também elaborei um cenário de resposta: o tema central deste poema é a exaltação, por parte do sujeito poético, da beleza e graciosidade de Lianor. Ela representa a perfeição, devido à sua graça e pureza, exercendo sobre o sujeito poético um enorme fascínio, daí que seja merecedora desta distinção. Lianor desperta também o lado sentimental do sujeito poético, que a coloca num cenário idílico, representado pela verdura e pela fonte.

Como exemplo de uma resposta boa, selecionei, mais uma vez, uma resposta do “aluno 4”:

Lianor fascinava o sujeito poético com a sua formosura, para ele, Lianor era a pessoa mais bonita do mundo, "tão linda que o mundo espanta".

A sua sensualidade reflete-se nos seus "cabelos de ouro entrançado" na pele clara como a neve, ^{nas} mãos de prata, ^{especialmente} suas roupas: "cinta de fina escarlata", a sua saia de seda, corpete justo e "fita de cor encarnado".

Não segura, Lianor ia com medo e receio de se apaixonar, e ~~descalça~~ por isso, descalça.

Documento n.º 15 – Resposta do “aluno 4”

Julgo que o “aluno 4” respondeu ao que era pedido, enriquecendo a sua produção textual com elementos do poema. No entanto, a resposta não se encontra completa, de acordo com o cenário que idealizei. Além disso, considero que, como podemos verificar no final da sua resposta, houve uma ligeira confusão de ideias: o facto de Lianor ir descalça para a fonte representava, de certa forma, sensualidade, não tendo qualquer relação com a sua insegurança.

Considero que Lianor desperta o lado romântico do sujeito poético, ~~mas não ela, ela~~ ~~é o sujeito poético~~ e muito bela. Conseguiu comprovar isto nos versos: "É tão linda que o mundo espanta".
O sujeito poético está fascinado com Lianor, com a sua beleza. Idolatra-a e caracteriza-a de sensual; Esta ideia de sensualidade está presente nos versos 5, 6, 7 e 8.
Para o sujeito poético, Lianor é perfeita sem nenhum defeito, ele sente-se atraído por ela.
Exemplos versos do poema que o comprovam: "Tão linda que o mundo espanta" / "Clare nel' graça tanta / que dá graça à formosa".

Documento n.º 16 – Resposta do “aluno 8”

Apesar de o “aluno 8” identificar algumas ideias do poema, remetendo-as para os versos em que se encontravam presentes, considero que a sua resposta podia revestir-se de alguma erudição e cuidado.

A importância que Lianor tinha pelo sujeito poético é a seguinte: ~~para o sujeito poético~~ ela era a pessoa mais bonita do mundo, tinha um enorme fascínio por Lianor. Como? porquê?
Ela para o sujeito poético, era o auge da sensualidade, tinha uma enorme atracção por ela.
Podemos comprovar isto nos seguintes versos: ~~do poema, como por exemplo os seguintes versos:~~
"É tão linda que o mundo espanta." / "Que dá graça à formosa." / ~~com esta expressão~~ ~~estes versos~~ ~~repreem toda a ideia de que ela é tão bonita~~ Lianor é chamada graciosa e bonita.

Documento n.º 17 – Resposta do “aluno 9”

A importância que Lianor tem para o sujeito poético é a seguinte: ~~para o sujeito poético~~ ela era a pessoa mais bonita do mundo, tinha um enorme fascínio por Lianor. Como? porquê?
Ela para o sujeito poético, era o auge da sensualidade, tinha uma enorme atracção por ela.
Podemos comprovar isto nos seguintes versos: ~~do poema, como por exemplo os seguintes versos:~~
"É tão linda que o mundo espanta." / "Que dá graça à formosa." / ~~com esta expressão~~ ~~estes versos~~ ~~repreem toda a ideia de que ela é tão bonita~~ Lianor é chamada graciosa e bonita.

Documento n.º 18 – Resposta do “aluno 10”

Os exemplos do “aluno 9” e do “aluno 10” são representativos de respostas menos boas. Julgo que, efetivamente, nenhum dos dois alunos compreendeu na totalidade o conteúdo do poema. Além de não conseguirem justificar os seus

argumentos, apresentam um vocabulário básico e um discurso desorganizado, acabando por não conseguirem criticar o que acabaram de ler e analisar.

À semelhança dos resultados conseguidos da primeira atividade, também estes se revelaram satisfatórios; contudo, julgo que os alunos não mostraram tanto interesse pelo poema lecionado como pelo texto narrativo.

Por fim, como referido, a última atividade de Português constou na elaboração de uma carta. Mais uma vez, ressalvo o facto desta produção textual não possuir nenhuma avaliação quantitativa; por ser algo tão pessoal e subjetivo, considerei que não havia forma de a quantificar. Contudo, todos os erros foram corrigidos e cada aluno recebeu um comentário de teor qualitativo. Desta forma, a escolha de exemplos ilustrativos desta atividade foi definida pela criatividade e pela maturidade (ou a falta dela) das produções textuais:

Mãe, quero que te lembres
que as velas que acendemos,
nunca se irão apagar.
As velas terão sempre aquela chama,
moderada sem atitudes pelos gotos de chuva,
nos dias tristes.

Mãe, quero que te lembres
que aquela cadeira de jardim
onde nos sentávamos nos agradáveis
domingos a Tado, nunca ficará
velha.

Mãe, quero que te lembres
daquelas noites de boa noite
que nunca irão desaparecer.

Mãe, quero que te lembres
das vezes que fiquei refugiado nos Teus braços
com medo, dos relâmpagos
e trovões que a vida contém.

Mãe, quero que te lembres
que o meu amor por ti
é eterno e os choros nunca
se apagarão.

Documento n.º 19 – Resposta do “aluno 11”

Querida mãe, hoje, na escola, pediram-me para escrever um carta para te mostrando o quanto gosto de ti.

Para já, posto tu que me crias ^(fó) da melhor maneira possível e, por isso, és o meu amor eterno.

Da minha profunda vontade escrevo-te esta estrofe.

"Tu para mim, és o meu universo
A nossa ligação é tão forte
que a única palavra que encontro para dizer
o que Deus me deu é sorte."

Nunca esqueças que te amo.

Documento n.º 20 – Resposta do “aluno 12”

As cartas que mais me sensibilizaram foram as dos alunos “11” e “12”, uma vez que considero que possuem muito valor sentimental.

O facto de o primeiro aluno ter expressado as suas emoções através de um texto poético, ao invés de uma carta, foi algo bastante valorizado e considero que revela criatividade. Em meu entender, a carta do segundo aluno evidencia muita sensibilidade e conseguimos observar muito carinho nas palavras transmitidas.

Mãe, eu amo-te. Sei que posso ser injusto contigo muitas vezes, mas eu amo-te. tu fazes parte da minha vida. tu fizeste parte, fazes parte e vais fazer parte da minha vida!

As vezes passo ^{de que} a dizer coisas ^{pe} que tu não gostas e nem eu gosto. Descalpa! ~~de~~ depois das nossas discussões ~~eu~~ sinto-me mal comigo mesma, porque ~~eu~~ sinto que não fui corajosa contigo, tu que me ajudaste, me ajudaste, quando mais precisasse.

Eu nunca te disse que te amo, mas digo agora. Amo-te, amo-te muito mãe, tu és aquela pessoa que ~~me~~ me acompanha para todo o lado, ~~mas não para todos os lados.~~

As vezes, quando estou do mau humor tu metes-me logo bem ~~me~~ bem disposta. tenho uma coisa para te dizer: “obrigada por existires na minha vida”.

Posso não ter a minha mãe verdadeira amiga, mas tenho-te a ti, porque sim tu és a ~~mãe~~ mãe mais perfeita do mundo para esse papel. obrigada por seres a mãe que és, obrigada por tudo o que fizeste ^{pe} por mim, obrigada pelos parabéns, doces que me dizes, obrigada ~~pe~~ pelos bons dias que me ~~trazes~~ ^{trazes} ~~os~~ ^{os} ~~teus~~ ^{teus} ~~sentimentos~~ ^{sentimentos}.

O amor é ~~uma~~ ^{um} coisa profunda e é o que eu sinto por ti, mãe.

~~tu~~ tu. És uma pessoa meiga, linda, maravilhosa, simpática, magnífica, perfeita, a melhor mãe do mundo.

Documento n.º 21 – Resposta do “aluno 3”

Mais uma vez, o aluno “3” é exemplo representativo de uma resposta mal conseguida. Como já referi, este aluno não domina as competências básicas da escrita: não faz uso de parágrafos, utiliza uma linguagem coloquial, não organiza o seu discurso de forma adequada, comete muitos erros ortográficos e de sintaxe e é repetitivo nas suas ideias. Aqui, não coloquei a sua resposta completa, pois era de elevadíssima extensão.

Novamente, os resultados obtidos foram ao encontro do que se pretendia: realçar a importância que uma figura maternal tem na nossa vida. A análise dos poemas acima mencionados terá também contribuído para este objetivo.

3.1.2. Análise dos questionários de Latim

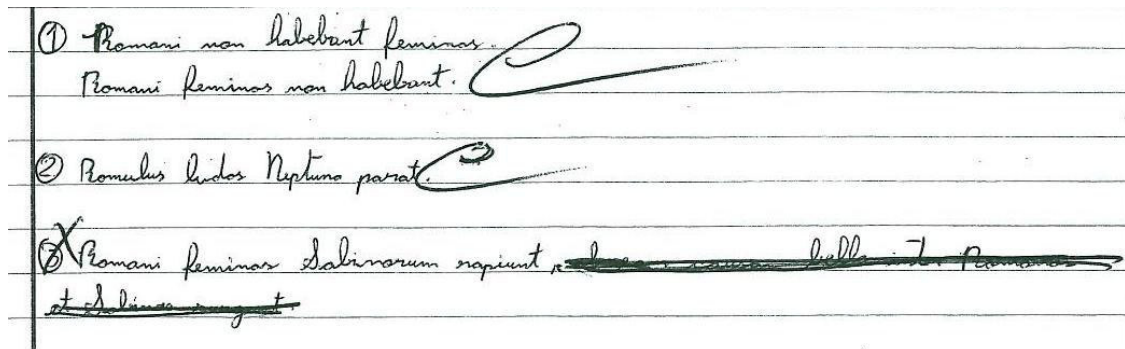
Os resultados alcançados a partir da observação das três atividades realizadas são, no geral, igualmente satisfatórios. A turma de Latim também correspondeu às minhas expectativas, havendo, nalguns casos, agradáveis surpresas nas respostas dos alunos. Existiram também falhas ao nível da língua materna, ainda que em número reduzido.

Revisitando mentalmente a primeira atividade elaborada na turma de Latim, hoje percebo que ficou um pouco longe do meu objetivo. Na verdade, os alunos compreenderam o texto lecionado, mas as suas conclusões foram, essencialmente, expressas na oralidade e, desta forma, a produção escrita favoreceu o aperfeiçoamento da língua latina.

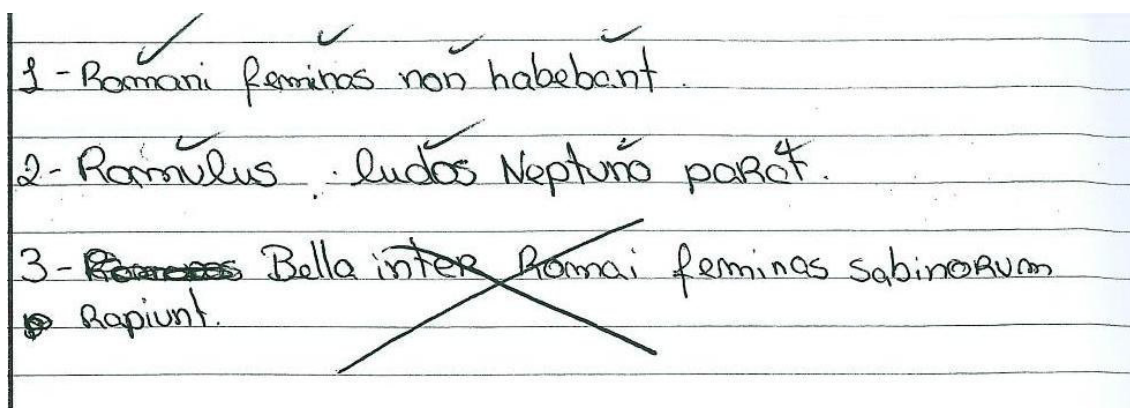
Sendo assim, os alunos que realizaram esta atividade obtiveram, na generalidade, boas classificações, uma vez que, aqui, dominavam as bases da língua latina:

Questionário:
1. Romanis non habebant feminam.
2. Romanus ludos Neptuno parat et vicinis populi nuntiat.
3. Quod Romani feminas Sabinozum esse capiunt.

Documento n.º 22 – Resposta do “aluno a”



Documento n.º 23 – Resposta do “aluno b”



Documento n.º 24 – Resposta do “aluno c”

Enquanto os dois primeiros exemplos são representativos de respostas que tiveram um bom resultado, a terceira ilustração representa o contrário: de facto, o “aluno c” sempre manifestou grandes dificuldades tanto no domínio da língua latina como da língua materna, como verificaremos posteriormente; no entanto, reconheço que sempre se esforçou para melhorar.

No que diz respeito à segunda atividade, selecionei somente dois alunos: um, com as duas respostas boas, e outro, com duas mais fracas. Paralelamente ao que foi feito na turma de Português, também aqui idealizei previamente uma hipótese de resposta, servindo, igualmente, de modelo de correção. Posto isto, os valores que julgo serem comuns entre a lenda do rapto das Sabinas e a lenda de Clélia são a coragem e a audácia, uma vez que, tanto Clélia como as Sabinas se revestiram deles para enfrentar os seus raptos e acabar com as guerras.

1.º Retomando a lenda do *Rapto das Sabinas*, que valores são comuns

entre esta e a que acabaste de estudar?

Os valores comuns entre as duas lendas são a Coragem e a audácia que os melhores Sabinos e Clélia tiveram para enfrentar os seus raptores.

Documento n.º 25 – Resposta do “aluno d”

entre esta e a que acabaste de estudar?

O valor comum entre a lenda do “Rapto das Sabinas” e a lenda da “Audácia de Clélia” ~~é~~ a coragem porque estabeleceram a paz entre os povos.

Documento n.º 26 – Resposta do “aluno c”

Como verificamos, o primeiro aluno responde corretamente ao que lhe foi solicitado, justificando ainda a sua resposta; o segundo, porém, respondeu de forma incompleta, encontrando somente um valor comum entre as duas lendas. Além disso, na minha opinião, a sua justificação a esta questão encontra-se igualmente incompleta: efetivamente, Clélia e as mulheres sabinas estabeleceram a paz entre os povos com a sua atitude, mas o “aluno c” não explica como; julgo que poderia ter desenvolvido a sua ideia com maior solidez.

No que concerne à segunda questão, era requerido aos alunos que explicassem de forma clara em que consistia a *virtus* de Clélia. Julguei, mais uma vez, que chegariam com relativa facilidade à resposta, uma vez que esse tópico foi lecionado em aula. Dessa forma, a *virtus* refere-se a um conjunto de virtudes, das quais impera a coragem, que doutrinam a conduta de um determinado indivíduo, levando-o a ser respeitado tanto em vida como na morte. Esta qualidade foi reconhecida a Clélia e, por isso mesmo, ela foi consagrada com uma estátua equestre.

2.º Em que consiste a *virtus* de Clélia?

A *virtus* de Clélia consiste num conjunto de qualidades, ^{entre as} das quais predomina a coragem. Os indivíduos com esses valores eram reconhecidos na vida e na morte.

Documento n.º 27 – Resposta do “aluno d”

2.º Em que consiste a *uirtus* de Clélia?

A virtudes de Clélia consistem na coragem, ~~na~~ na
audácia e na inteligência. Ine

Documento n.º 28 – Resposta do “aluno c”

Apesar de a primeira resposta, na minha opinião, se encontrar incompleta, foi a que, de todas as produções textuais, mais se aproximou do que era pretendido; por sua vez, considero que o “aluno c” não compreendeu o sentido da pergunta. Além de não ter explicado de forma plena o que era a *uirtus*, a sua resposta é muito linear e apresenta pouco cuidado.

Por fim, a terceira e última pergunta do questionário baseava-se, essencialmente, na opinião dos alunos: foi-lhes solicitado que indicassem um exemplo de uma figura feminina que se tivesse destacado, pelo mesmo tipo de valores, na história da Humanidade. Para além de apelar à consciência crítica dos alunos, esta pergunta revelou-se fulcral para perceber se realmente eles haviam ou não compreendido a lenda e o meu propósito em lecioná-la.

História da Humanidade. Justifica a tua resposta.

Uma outra figura feminina que se destacou na História da Humanidade foi Malala ~~por~~ por ter tido a coragem de enfrentar os talibãs e ir à escola, independentemente das consequências que isso causava.

Documento n.º 29 – Resposta do “aluno d”

História da Humanidade. Justifica a tua resposta.

Um exemplo de uma figura feminina é a Dama de Ferro. Foi a primeira ministra de Inglaterra, ~~antes~~ ~~estava~~ na ~~posição~~, ela combateu várias frentes de guerra.

Documento n.º 30 – Resposta do “aluno c”

De todas as respostas dos alunos, a do “aluno d” foi a que mais se destacou pela positiva. De facto, Malala é uma jovem ativista que luta pelos direitos humanos das mulheres e os seus atos foram alvo de represálias; no entanto, continuou a sua luta, valendo-lhe a sua coragem, ousadia e audácia e, hoje em dia, é uma pessoa respeitada

por isso mesmo. Fiquei muito satisfeita com a resposta, julgo que o aluno refletiu e opinou criticamente sobre o assunto em questão.

Por sua vez, presumo que o “aluno c” não explicou de forma correta a sua ideia: realmente, Margaret Thatcher foi apelidada de Dama de Ferro pela sua perseverança na luta contra o comunismo; todavia, penso que existiu uma confusão de ideias na resposta, visto que, na sua totalidade, a resposta faz pouco sentido, aliada ao vocabulário simples.

Contudo, considero que esta atividade alcançou os resultados desejados, dado que, de forma geral, os alunos reconheceram as virtudes de Clélia, remetendo-as corretamente para exemplos da atualidade.

Quanto à terceira produção escrita, foi exigido aos alunos que, em primeiro lugar, exprimissem a sua opinião quanto às qualidades de Lucrecia e, em segundo lugar, sobre as semelhanças ou diferenças entre esta e outra figura feminina, Tarpeia. Para a primeira questão, a minha possibilidade de resposta incluía os seguintes aspetos: Lucrecia era uma mulher simples, habilidosa e trabalhadora no que dizia respeito às tarefas de casa e, sobretudo, justa. Era considerada o expoente máximo das virtudes próprias de uma matrona romana e revelou ser inocente aquando do incidente com o seu primo.

Lucrecia era um exemplo de mulher (dos tempos clássicos, pois ela era ~~uma~~ muito humilde, simples, bela e pura (virgem). Era também altruísta porque não quis que o que lhe aconteceu, acontecesse a mais mulheres.

Documento n.º 31 – Resposta do “aluno e”

virtudes/qualidades que encontras nesta figura?

4,
Lucrecia era humilde, provada quando trabalhava ^{na} com as criadas ao invés de ir festejar com os esposos dos outros jovens. Tinha também muita preocupação com a justiça e o estado “de espírito” de seu corpo, tanto que, antes de se apunhalar devido à corrupção contida no seu corpo (contido, estava pura no espírito); denuncia o homem que a violou, para prevenir que o mesmo acontecesse ^{com} outra pessoa.

Documento n.º 32 – Resposta do “aluno b”

De acordo com a história de Lucrecia, ela era inocente e trabalhadora que.

Documento n.º 33 – Resposta do “aluno c”

Em meu entender, as duas primeiras respostas são as que mais se aproximam do objetivo pretendido; porém, o “aluno e” ainda considerou que Lucrecia era também altruísta, o que se encontra correto e bem justificado. Novamente, o “aluno c” não formulou corretamente a sua resposta, deixando-a incompleta.

Sobre a segunda questão, não assinei nenhuma semelhança entre as figuras de Lucrecia e de Tarpeia, somente diferenças: enquanto Lucrecia nada fez para ser violada, Tarpeia traiu o seu pai e o povo romano ao abrir as portas da cidade de Roma aos inimigos, seduzida pelo ouro que lhe prometeram. Outra diferença que podemos verificar é que, mesmo sem culpa, Lucrecia sentiu que o seu corpo foi alvo de corrupção e suicidou-se; já Tarpeia nunca se sentiria culpada do ato que executou.

Lucrecia era inocente por nada do que lhe aconteceu ser sua culpa. Tarpeia traiu seu pai e o povo em nome da ganância, da ambição. Enquanto Lucrecia se suicidou por se sentir ligeiramente culpada, já Tarpeia foi morta ~~por~~ devido à sua traição.

Documento n.º 34 – Resposta do “aluno d”

Não encontro semelhanças, apenas diferenças, tal como referi na questão acima apresentada. Lucrecia não consentiu com a traição ~~de~~ ao contrário de Tarpeia, pois ~~ela~~ ^{esta} traiu o ~~seu~~ o pai e seu pai ao receber a bracelete de ouro. Era destemida e cumpridora de uma ~~promessa~~ promessa.

Documento n.º 35 – Resposta do “aluno a”

As diferenças que encontro é que ~~enquanto~~ enquanto Lucrecia foi violada, traiu ~~o~~ seu corpo e não ~~traiu~~ sua alma. Tarpeia traiu o seu ~~seu~~ povo e o seu pai.

Documento n.º 36 – Resposta do “aluno c”

De uma forma geral, tanto a primeira como a segunda produção textual vão ao encontro da minha hipótese de resposta, contudo o “aluno a” indicou um aspeto que considerei interessante: Tarpeia era destemida e cumpridora da promessa que fez, o que

não deixa de ser um facto verificável na lenda. Já o “aluno c”, mais uma vez, não correspondeu às expectativas, embora tenha, de facto, assinalado a principal diferença entre as duas. Julgo que poderia ter feito uma melhor reflexão sobre a questão e usufruir de um discurso mais bem estruturado.

À semelhança das atividades anteriores, também esta correspondeu às minhas expectativas, pois creio que, de um modo geral, os alunos compreenderam que Lucrecia representava, na verdade, as qualidades que uma mulher deve possuir, segundo os valores romanos, e que não se encontra no mesmo nível de Tarpeia, visto que esta agiu de forma errada pela sede de ganância.

Em jeito de conclusão, ressalvo o facto de que, hoje, tenho a consciência de que poderia ter dinamizado de outra forma as atividades na turma de Latim. De facto, teria sido mais proveitoso, tanto para mim como para os alunos, se tivesse diversificado o tipo de tarefas; porém, o tempo que dispunha não foi suficiente para cumprir essa vontade.

3.2. Análise dos inquéritos

O inquérito final foi preenchido no remate das três atividades e serviu para verificar a opinião e o entendimento dos discentes acerca do trabalho desenvolvido por mim ao longo do ano letivo.

Quero ressaltar que, efetivamente, o inquérito final não foi organizado da maneira mais desejável; durante o ano letivo, sempre me debati com o meu objetivo para o presente trabalho e, por isso mesmo, sempre me encontrei repleta de dúvidas. Hoje, com algum distanciamento e devido, também, à forma como conduzi o meu relatório de estágio, sei que poderia ter preparado de uma outra forma o inquérito final, principalmente na formulação do título e em algumas questões, dado que deveria ter referido também as atividades de leitura. Porém, uma vez que também a escrita foi alvo de avaliação, julgo que o inquérito não se dispersa na totalidade do meu objetivo.

3.2.1. Análise do inquérito de Português

A análise dos quinze inquéritos permitiu-me retirar as seguintes ilações: todos os alunos acertaram no tema que se encontrava subjacente às atividades que realizaram nas minhas aulas, ou seja, todos responderam que a “figura feminina” era o meu tema.

No que diz respeito ao modo como as atividades realizadas os ajudaram no desenvolvimento da competência de escrita, sete responderam “muito” e oito afirmaram que os auxiliaram “bastante”.

Relativamente à opinião sobre as atividades concretizadas, todos os alunos assinalaram que foram interessantes e que contribuíram para o desenvolvimento das competências linguísticas de cada um.

Catorze alunos responderam que o tempo dedicado a estas atividades foi “adequado”; contudo, um aluno assinalou que foi “suficiente”.

Por fim, quando questionados sobre se havia alguma atividade de que tinham gostado particularmente e porquê, dez alunos responderam que gostaram mais da carta escrita à mãe, e metade destes alunos justificaram a sua resposta referindo que essa produção textual os fez refletir sobre a relevância desta figura na sua vida e que isso era muito importante. Ainda dentro desta questão, dois alunos afirmaram que a atividade de que gostaram mais foi a que dizia respeito ao conto “Felicidade Clandestina”, outros dois responderam que a atividade referente ao poema de Luís de Camões foi a que mais apreciaram e apenas um aluno não respondeu a esta questão.

3.2.2. Análise do inquérito de Latim

O inquérito foi preenchido somente por cinco alunos, pelo que foram poucas as conclusões que retirei. Desta forma, à semelhança das respostas dos alunos de Português, também os alunos de Latim acertaram no tema central das atividades realizadas. Responderam corretamente também aquando da identificação das imagens referentes às lendas lecionadas.

Três alunos consideram que as atividades os ajudaram “muito” no desenvolvimento da competência da escrita; os restantes afirmaram que a realização das produções escritas os auxiliou “bastante”.

Todos declararam que as atividades realizadas em Latim foram interessantes e contribuíram para o desenvolvimento das competências linguísticas de cada um e todos responderam, também, que o tempo dedicado às produções escritas foi “adequado”.

Para concluir, um aluno referiu que não se lembra de ter gostado de nenhuma atividade em particular das que foram executadas; dois alunos afirmaram que gostaram de todas as atividades de igual forma e os outros dois declararam que a atividade que mais apreciaram foi a que disse respeito à lenda de Clélia.

Conclusão

Com base na análise dos dados, pretendo, agora, refletir acerca do trabalho desenvolvido com ambas as turmas.

No que à turma de Português diz respeito, de facto, considero que se verificaram algumas melhorias quanto à adoção de uma atitude crítica sobre o tema em questão; todavia, apesar de os alunos possuírem alguma capacidade de autonomia, ainda lhes é difícil exprimir a sua opinião e colocá-la em papel, podendo, portanto, concluir, que a aptidão para se posicionarem criticamente face a um determinado assunto ainda não se encontra plenamente desenvolvida. Apesar de os documentos oficiais valorizarem o exercício do pensamento reflexivo, a verdade é que se verifica que esta realidade é pouco desenvolvida em sala de aula. Além disso, foi notório que a maioria dos alunos não lê nem pratica a escrita fora do espaço escolar; mesmo em contexto de aula, ainda que motivados para as atividades de leitura e de escrita, os discentes associavam o ato de escrever a algo tedioso. Esta atitude é decorrente, certamente, da falta de estímulo neste domínio e cabe, sempre, à escola e aos professores promover a capacidade de compreensão e expressão tanto oral como escrita dos alunos.

Na turma de Latim, muito embora a maturidade dos alunos seja diferente, a verdade é que, paralelamente à turma de Português, também aqui foram manifestadas dificuldades na expressão escrita das reflexões críticas. Ainda assim, considero que estes alunos se revelaram mais autónomos, ou seja, a sua opinião crítica foi além dos apontamentos fornecidos, ao contrário do que aconteceu na turma de Português. De facto, os alunos da turma de Latim sempre se questionaram sobre o que estava a ser lecionado; havia, além da curiosidade inerente a algo desconhecido, o levantamento de hipóteses, de questões, na interação do leitor com o texto, algo que considero bastante positivo, uma vez que iam além do que liam e ouviam, na busca de outras perspetivas.

Este trabalho pretendeu, igualmente, defender que os conteúdos impostos pelos programas de ambas as disciplinas não deveriam ser considerados matéria única dentro de uma sala de aula; logicamente, o estudo de diferentes tipologias textuais, bem como de grandes obras, aliados à prática dos quatro domínios referentes de cada língua, é fundamental para o enriquecimento cultural e linguístico de cada indivíduo. Contudo, julgo que se a escola não impulsionar a vertente reflexiva que existe, inerentemente, em cada pessoa, tudo o que iremos obter são indivíduos formatados, sem capacidade de

raciocínio, que aceitam, sem contestar, tudo o que leem e ouvem. Torna-se, por isso, imperativo estimular esta capacidade.

Efetivamente, tanto as atividades realizadas como os inquéritos finais permitiram-me concluir que houve um reconhecimento, ainda que de forma generalizada, da pertinência do tema escolhido, o que me leva a crer que é proveitoso para os alunos refletir sobre este assunto e outros igualmente fundamentais e, conseqüentemente, a acreditar no sucesso da sua aplicação em realidades futuras. Contudo, cabe-me a mim também notificar alguns aspetos que foram menos bem conseguidos, dado que, só dessa forma o presente trabalho poderá ser considerado um contributo para o ensino de ambas as disciplinas: tanto a primeira atividade de Latim, bem como algumas questões dos inquéritos finais podiam ter sido, realmente, melhoradas.

Saliento, para finalizar, que o trabalho que desenvolvi representa uma hipótese no meio de tantas possibilidades que existem de tratar a importância da figura feminina; contudo, acredito que o meu contributo foi útil para estimular o interesse dos alunos por este tema, quanto mais não seja para colmatar falhas e/ou limitações encontradas.

Bibliografia

ALMEIDA, António Rodrigues (coord.) (2008). *Dicionário de Latim-Português*. 3ª edição, Porto: Porto Editora.

AMOR, Emília (1999). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

ARNAUT, Ana Paula (2012). *As mulheres na ficção de António Lobo Antunes: (in)variantes do feminino*. Lisboa: Texto Editores, Lda.

AZEREDO, M. Olga, M. Isabel Pinto, M. Carmo Lopes (2014). *Gramática Prática de Português – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Raiz Editora.

BUESCU, Helena, José Morais, Maria Regina Rocha e Violante Magalhães (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.

CUNHA, Ana Manuela Faria da (2013). *A atualidade e a intemporalidade da Literatura*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

DELORS, Jacques (1996). *Educação – Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições ASA.

ECO, Humberto (1932). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (org.) (2001). *Pensar no Feminino*. Lisboa: Edições Colibri.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (s/d). *A mulher como “o outro” – A filosofia e a identidade feminina*. Universidade de Lisboa, pp. 139-153.

FIGUEIREDO, José Nunes, Maria Ana Almendra (1991). *Compêndio de gramática latina*, Porto: Porto Editora.

HESÍODO (2005). *Teogonia*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

MARTINS, Isaltina, Maria Leonor Sardinha e Maria Margarida Silva (2001). *Programa de Latim A - 10.º ano*. Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.

MARTINS, Isaltina, Maria Teresa Freire (2014). *Noua itinera 10/11 Ano*. Porto: Edições Asa.

MORGADO, José Carlos (2012). *O Estudo de caso na investigação em educação*. 1ª edição, Santo Tirso: De Facto Editores.

PINTO, Elisa Costa, Vera Saraiva Baptista (2012). *Novo Plural 9*. Lisboa: Raiz Editora.

PINTO, Elisa Costa, Vera Saraiva Baptista (2012). *Novo Plural 9 – Caderno de Atividades*. Lisboa: Raiz Editora.

REIS, Carlos (org.), Ana Paula Dias, Assunção Cabral, Encarnação Silva, Filomena Viegas, Glória Bastos, Irene Mota, Joaquim Segura e Maria Pinto (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

RODRIGUES, Nuno Simões (2005). *Mitos e Lendas da Roma Antiga*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

RODRIGUES, Nuno Simões (2005). *Mito Clássico no Imaginário Ocidental*. Coimbra: Ariadne Editora.

SANTOS, Sandra Almeida (2013). *Cultura e representações culturais*. Relatório de Estágio. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

SHARON, James, Sheila Dillon (2012). *A Companion to Women in the Ancient World*.

SOARES, João (1991). *Latim I – Iniciação ao Latim e à Civilização Romana*. 2ª edição, Coimbra: Livraria Almedina.

Webgrafia

BRANCO, Alberto. *O POSICIONAMENTO DA MULHER NA SOCIEDADE PORTUGUESA*. Disponível em http://www.ipv.pt/forumedia/f2_idei1.htm [consultado em 10-06-2015].

Município da Figueira da Foz. Disponível em <http://www.cm-figfoz.pt/> [consultado em 20-11-2014].

PEIXOTO, José Luís. *Os Professores*. Disponível em <http://www.esquerda.net/artigo/os-professores-por-jos%C3%A9-lu%C3%ADs-peixoto> [consultado em 15-07-2015].

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Figueira Mar 2013-2017. Disponível em <http://www.aefigueiramar.pt/siteag/images/PDF/ProjetoEducativo27junho2014.pdf> [consultado em 20-11-2014].

Anexos

Índice de anexos

Anexo I – Plano Individual de Formação de Português	65
Anexo II – Plano Individual de Formação de Latim	68
Anexo III – Questionário da primeira atividade a Português	72
Anexo IV – Recursos utilizados na primeira atividade de Português	73
Anexo V – Recursos utilizados na segunda atividade de Português	79
Anexo VI – Recursos utilizados na terceira atividade de Português	82
Anexo VII – Inquérito final de Português	87
Anexo VIII – Recursos utilizados na primeira atividade de Latim	89
Anexo IX – Questionário da segunda atividade a Latim	93
Anexo X – Recursos utilizados na segunda atividade de Latim	94
Anexo XI – Questionário da terceira atividade a Latim	99
Anexo XII – Recursos utilizados na terceira atividade de Latim	100
Anexo XIII – Inquérito final de Latim	111

Anexo I – Plano Individual de Formação de Português



PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO DE PORTUGUÊS

Sónia Margarida Figueiredo Dias

Núcleo de Estágio de Português - Latim

Escola Dr. Bernardino Machado | Ano Letivo 2014-2015

Orientadora da Escola: Professora Teresa Carriço

Orientadora da FLUC: Dr^a Anabela Fernandes

1. APRESENTAÇÃO DA ESCOLA E CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS:

A Escola Dr. Bernardino Machado situa-se na Figueira da Foz, distrito de Coimbra, sendo a sede do Agrupamento de Escolas Figueira Mar.

As turmas às quais a Estagiária está afeta são do nono e décimo anos de escolaridade – turmas F e A, respetivamente, sendo a turma F constituída por 15 alunos (turma de Português), e a turma A constituída por 7 alunos (turma de Latim). Na turma de Português é possível verificar dois casos de NEE (Necessidades Educativas Especiais).

2. ATIVIDADES LETIVAS E AULAS ASSISTIDAS:

No presente ano letivo, de acordo com o Plano Anual de Formação da Faculdade de Letras, são consideradas **atividades mínimas obrigatórias**:

- ✓ Elaboração e/ ou debate de planificações – de longo, médio e curto prazos - , de recursos didáticos e de instrumentos de avaliação;

- ✓ Participação em 75% dos Seminários Pedagógicos semanais dirigidos pela Orientadora da Escola, com a duração mínima de 90 minutos;
- ✓ Participação ativa em todas as sessões de auto e heteroavaliação de atividades letivas e de avaliação formativa e sumativa;
- ✓ Observação de todas as aulas leccionadas pelas outras Estagiárias do Núcleo de Estágio;
- ✓ Observação de 75% das aulas leccionadas pela Orientadora de Estágio, nas turmas a que estão afetas as Estagiárias;
- ✓ Preparação e concretização de atividades letivas em turmas da Orientadora da Escola (sete a oito aulas de 100 minutos);
- ✓ A Orientadora da FLUC observa um mínimo de duas aulas a cada Estagiária, devendo as mesmas ocorrer a partir de Janeiro;

Assim sendo, foi estabelecida a seguinte calendarização (embora passível de alterações) de aulas a serem leccionadas na turma em que a Estagiária se encontra afeta – 9ºF:

1º Período	2º Período	3º Período
Aula 1: 9/12/14	Aula 2: 5/2/15 Aula 3: aula observada pela Orientadora da FLUC: 12/02/15 Aula 4: 7/4/15 Aula 5: aula observada pela Orientadora da FLUC – 30/4/15	Aula 6: 19/5/15 Aula 7: 21/5/15

2.1. ATIVIDADES FACULTATIVAS:

- ✓ Participação em atividades extraletivas e de intervenção socioeducativa realizadas na Escola e/ou junto da comunidade envolvente;

- ✓ Participação, com o estatuto de observador, em reuniões e atividades de gestão escolar;

3. DOSSIER DO ESTAGIÁRIO:

- ✓ Legislação e outros textos fundamentais;
- ✓ Documentação relativa às aulas asseguradas (planificações de longo, médio e curto prazos, recursos didáticos e instrumentos de avaliação);
- ✓ Comentários escritos sobre as aulas que leccionou;
- ✓ Documentação relativa a outras atividades em que tenha participado (Seminários Pedagógicos, Sessões de Formação e aulas assistidas, atividades extraletivas, extra-curriculares, de intervenção socioeducativa e de gestão escolar);
- ✓ Registos escritos elaborados pela Estagiária sobre as atividades em que participou e que observou;
- ✓ Documento de auto e hetero-avaliação do desempenho no Estágio Pedagógico, a entregar aos Orientadores;
- ✓ Outra documentação pertinente.

4. TEMA MONOGRÁFICO:

No âmbito do Relatório de Estágio, em termos de estudo de natureza científico-didática, pretendo realizar uma análise subordinada ao tema “A figura feminina n’Os Lusíadas e na História da Cultura Latina: o domínio da leitura”, pois considero que a temática da mulher, a sua importância, não é um tema muito explorado tanto nas aulas de Português como nas aulas de Latim.

De acordo com o que já foi discutido com a Orientadora da Escola, a Português trataria do episódio de Inês de Castro e do Consílio dos Deuses n’Os *Lusíadas*; a Latim, trataria de algumas narrativas como o Rapto das Sabinas e Clélia (embora passível de alterações).

Anexo II – Plano Individual de Formação a Latim



• U • C •

FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO DE LATIM

Sónia Margarida Figueiredo Dias

Núcleo de Estágio de Português - Latim

Escola Dr. Bernardino Machado | Ano Letivo 2014-2015

Orientadora da Escola: Professora Teresa Carriço

Orientadora da FLUC: Dr^a Cláudia Cravo

1. APRESENTAÇÃO DA ESCOLA E CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS:

A Escola Dr. Bernardino Machado situa-se na Figueira da Foz, distrito de Coimbra, sendo a sede do Agrupamento de Escolas Figueira Mar.

As turmas às quais a Estagiária está afeta são do nono e décimo anos de escolaridade – turmas F e A, respetivamente, sendo a turma F constituída por 15 alunos (turma de Português), e a turma A constituída por 7 alunos (turma de Latim). Na turma de Português é possível verificar dois casos de NEE (Necessidades Educativas Especiais).

2. ATIVIDADES LETIVAS E AULAS ASSISTIDAS:

No presente ano letivo, de acordo com o Plano Anual de Formação da Faculdade de Letras, são consideradas **atividades mínimas obrigatórias**:

- ✓ Elaboração e/ ou debate de planificações – de longo, médio e curto prazos - , de recursos didáticos e de instrumentos de avaliação;
- ✓ Participação em 75% dos Seminários Pedagógicos semanais dirigidos pela Orientadora da Escola, com a duração mínima de 90 minutos;
- ✓ Participação ativa em todas as sessões de auto e heteroavaliação de atividades letivas e de avaliação formativa e sumativa;

- ✓ Observação de todas as aulas leccionadas pelas outras Estagiárias do Núcleo de Estágio;
- ✓ Observação de 75% das aulas leccionadas pela Orientadora de Estágio, nas turmas a que estão afetas as Estagiárias;
- ✓ Preparação e concretização de atividades letivas em turmas da Orientadora da Escola (sete a oito aulas de 100 minutos);
- ✓ A Orientadora da FLUC observa um mínimo de duas aulas a cada Estagiária, devendo as mesmas ocorrer a partir de Janeiro;

Assim sendo, foi estabelecida a seguinte calendarização (embora passível de alterações) de aulas a serem leccionadas na turma em que a Estagiária se encontra afeta – 10ªA:

1º Período	2º Período	3º Período
<ul style="list-style-type: none"> • Aula 0 – 31/10/14 • Aula 1 – 25/11/2014 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula 2, observada pela Orientadora da FLUC: 27/01/15 • Aula 3 – 5/3/2015 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula 4, observada pela Orientadora da FLUC: 21/04/15 • Aula 5 – 23/4/2015 • Aula 6 – 7/5/2015 • Aula 7 – 15/5/2015

a. ATIVIDADES FACULTATIVAS:

- ✓ Participação em atividades extraletivas e de intervenção socioeducativa realizadas na Escola e/ou junto da comunidade envolvente;
- ✓ Participação, com o estatuto de observador, em reuniões e atividades de gestão escolar;

✓ Calendarização do Projeto **CARPE SCHOLAMI!**:

Actividades	Dinamizador	Professores convidados	Público-alvo	Data
«Latini sumus. O Latim no nosso quotidiano»	Grupo de estágio de Latim	Prof. Dra. Paula Barata Dias	Alunos do 10º A; 9.º ano do Agrupamento e professores interessados	10 de Dezembro de 2014
«Ser criança na Grécia Antiga»	Grupo de estágio de Latim	Prof. Dra. Luísa de Nazaré Ferreira	Alunos do 10º A; 9.º ano do Agrupamento e professores interessados	14 de Janeiro de 2015
«Quadros da mitologia da Eneida e n'Os Lusíadas»	Grupo de estágio de Latim	Prof. Dr. Delfim Leão e Prof. Dr. José Luís Brandão	Alunos do 10º A; 9.º ano do Agrupamento e professores interessados	16 de Janeiro de 2015
«Monstros e bicharocos. O clássico e o fantástico juvenil»	Grupo de estágio de Latim	Prof. Dra. Paula Barata Dias	Alunos do 10º A; 9.º ano do Agrupamento e professores interessados	25 de Fevereiro de 2015
«Jogos Olímpicos»	Grupo de estágio de Latim	Prof. Dr. Delfim Leão	Alunos do 10º A; 9.º ano do Agrupamento e professores interessados	13 de Março de 2015
Visita de estudo à Semana Cultural da Universidade de Coimbra	Grupo de estágio de Latim e FLUC	---	Alunos do 10º A; 9.º ano do Agrupamento e professores interessados	10 de Abril de 2015
Atividades desenvolvidas pelo Grupo de Teatro <i>Thíasos</i>	Grupo de Teatro <i>Thíasos</i>	---	Alunos do 10º A; 9.º ano do Agrupamento e professores interessados	24 de Abril de 2015
«Ludi Conimbricenses»	Projeto Europeu	---	Alunos do 10º A; 9.º ano do Agrupamento e professores interessados	1ª semana de Maio (definir um dia)

3. DOSSIER DO ESTAGIÁRIO:

- ✓ Legislação e outros textos fundamentais;
- ✓ Documentação relativa às aulas asseguradas (planificações de longo, médio e curto prazos, recursos didáticos e instrumentos de avaliação);
- ✓ Comentários escritos sobre as aulas que leccionou;
- ✓ Documentação relativa a outras atividades em que tenha participado (Seminários Pedagógicos, Sessões de Formação e aulas assistidas, atividades extraletivas, extra-curriculares, de intervenção socioeducativa e de gestão escolar);
- ✓ Registos escritos elaborados pela Estagiária sobre as atividades em que participou e que observou;
- ✓ Documento de auto e hetero-avaliação do desempenho no Estágio Pedagógico, a entregar aos Orientadores;
- ✓ Outra documentação pertinente.

4. TEMA MONOGRÁFICO:

No âmbito do Relatório de Estágio, em termos de estudo de natureza científico-didática, pretendo realizar uma análise subordinada ao tema “A figura feminina na literatura”, pois considero que a temática da mulher, a sua importância, não é um tema muito explorado tanto nas aulas de Português como nas aulas de Latim. De acordo com o que já foi discutido com a Orientadora da Escola, a Português trataria do episódio de Inês de Castro *d’Os Lusíadas*, fazendo também referência ao poema sobre D. Filipa de Lencastre da *Mensagem*, e o conto *Madalena* de Miguel Torga; a Latim, trataria de algumas narrativas como o Rapto das Sabinas e Clélia (embora passível de alterações).

Anexo III – Questionário da primeira atividade a Português



DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

QUESTIONÁRIO:

1. De acordo com o trecho do conto que acabaste de analisar, faz, por palavras tuas, a caracterização psicológica da menina cujo pai era dono de uma livraria.

2. Encontras semelhanças ou diferenças entre essa menina e o narrador? Justifica a tua resposta.

Anexo IV – Recursos utilizados na primeira atividade de Português

a) Texto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector



DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

Direção de Serviços Região Centro

Felicidade Clandestina, Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria. Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia. Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. Até o dia seguinte

eu me transformei na própria esperança de alegria: eu não vivia, nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez. Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono da livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo. E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler! E o pior para essa

mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife.

Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer. Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito.

Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Conto *Felicidade Clandestina*, in *Felicidade Clandestina*, Clarice Lispector

b) Powerpoint utilizado em aula

Clarice Lispector

- Nasceu em 1920, na Ucrânia;
- Em 1925, muda-se para o Recife, Brasil;
- Escreveu diversos contos e publicou vários romances;
- Em 1971, publica a coletânea de contos "Felicidade Clandestina", obra muito importante na sua carreira;
- Morre em 1977.



<http://www.agendaix.pt/evento/clarice-lispector>

O que é a Felicidade?

- **Felicidade** n.f. 1. qualidade ou estado de feliz; contentamento
 2. boa fortuna, sorte
 3. êxito, sucesso

E o que é, para ti, algo **clandestino**?

Quando algo é clandestino é ilegal, feito às escondidas. Algo que é contra as leis ou a moral.

Conclusões:

- No primeiro parágrafo do conto, o narrador procede à descrição física de uma personagem: "gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados" e "tinha um busto enorme".
- Verificamos também que se encontra presente um dos **modos de representação da narrativa**: a **descrição**.
- Quanto à presença, o narrador é autodiégético, personagem central da história, que relata a sua própria experiência. Este facto é verificável nas expressões presentes no texto "enquanto **nós** todas ainda éramos achatadas", "**nós** menos ainda", **comigo** exerceu com calma ferocidade o seu sadismo" e "na **minha** ânsia de ler".
- O narrador revela uma opinião crítica quanto às atitudes da menina cujo pai era dono de uma livraria, pois ela tinha um talento puro para a crueldade, alimentando as suas esperanças no empréstimo do livro.
- Ao longo do terceiro parágrafo, traça-se o plano diabólico da menina: ela diz que empresta o livro que o narrador tanto quer ler, mas, dia após dia, refere que ele não se encontra nas suas posses.

Conclusões:

- Na expressão "Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra" é perceptível a diferença entre a noção de **tempo psicológico** e o **tempo da narrativa**: o tempo psicológico refere-se à memória do narrador; o tempo da narrativa diz respeito ao momento em que, na narrativa, são referidos os acontecimentos.

Graus dos adjetivos:

- Como sabes, os adjetivos, além de admitirem variação em **número** e **género**, admitem também variação em **grau**.

Que **graus dos adjetivos** conheces?

- Grau normal;
- Grau comparativo;
- Grau superlativo;

Graus dos adjetivos:

- O **Grau normal** tem flexão em género e número.
Ex: A menina é **bonita**.
- O **Grau comparativo** estabelece uma **comparação entre dois ou mais seres**, recorrendo ao uso de advérbios de quantidade **mais, tão, menos** relacionados com as conjunções **do que** e **como**.
 - Grau comparativo de **superioridade**:
 - Ex: Esta menina é **mais bonita do que** aquela.
 - Grau comparativo de **igualdade**:
 - Esta menina é **tão bonita como** aquela.
 - Grau comparativo de **inferioridade**:
 - Esta menina é **menos bonita do que** aquela.

Graus dos adjetivos:

- O **Grau superlativo** expressa qualidades num grau muito elevado ou em grau máximo.
 - Grau superlativo **absoluto** - quando a qualidade de um ser é **intensificada sem se estabelecer relação com outros seres**. Apresenta-se em duas formas: **sintético** e **analítico**.
 - Ex: Esta menina é **boníssima**.
 - Ex: Esta menina é **muito bonita**.
Ex: Esta menina é **imensamente bonita**.
 - Grau superlativo **relativo** - quando a qualidade de um ser é **intensificada ao estabelecer uma relação de intensidade maior ou menor relativamente a outros seres**. Assim,
 - Grau superlativo relativo de **superioridade**:
 - Ex: Esta menina é **a mais bonita (de/entre todas)**; complemento do adjetivo
 - Grau superlativo relativo de **inferioridade**:
 - Ex: Esta menina é **a menos bonita (de/entre todas)**; complemento do adjetivo

c) **Ficha de exercícios para consolidação de conhecimentos**



DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

FICHA DE EXERCÍCIOS

1. Indica o grau do adjetivo nas frases que se seguem:

a) Winnie the Pooh é o urso mais famoso dos desenhos animados.

b) Depois da chuvada desta madrugada, a terra está menos seca do que ontem.

c) A diferença entre as duas propostas é muito pequena.

d) Esta sala está tão fria como a sala ao lado.

e) Esta região é a menos produtiva de todo o Norte.

f) Este jovem é fortíssimo.

Anexo V - Recursos utilizados na segunda atividade de Português

a) Poema *Descalça vai pera a fonte*, de Luís de Camões



DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

Descalça vai pera a fonte

Descalça vai pera a fonte
Lianor pela verdura;
Vai fermosa, e não segura.

Leva na cabeça o pote,
O testo nas mãos de prata,
Cinta de fina escarlata,
Sainho de camalote;
Traz a vasquinha de cote,
Mais branca que a neve pura.
Vai fermosa, e não segura.

Descobre a touca a garganta,
Cabelos de ouro entrançado,
Fita de cor encarnado,
Tão linda que o mundo espanta.
Chove nela graça tanta,
Que dá graça à fermosura.
Vai fermosa, e não segura.

Luís de Camões



b) *Powerpoint* utilizado em aula, onde se encontra inserido o questionário sobre a segunda atividade



- Descalça vai pera a fonte*
- 1 Descalça vai pera a fonte
 - 2 Lianor pela verdura;
 - 3 Vai fermosa, e não segura. → adjectivação
 - 4 Leva na cabeça o pote,
 - 5 O testo nas mãos de prata. → metáfora
 - 6 Cinta de fina escarlata,
 - 7 Sainho de camalote;
 - 8 Traz a vasquinha de cote,
 - 9 Mais branca que a neve pura. → Comparação;
 - 10 Vai fermosa, e não segura. hipérbole; metáfora

- Sistematização**
- Os primeiros dois versos do poema introduzem-nos um espaço aberto, na natureza. Nestes, conseguimos também visualizar um primeiro retrato de Lianor: vai “descalça” para a fonte e é caracterizada como sendo “fermosa” (bonita, graciosa), porém, “não segura” (Lianor sente-se insegura, pois devido à sua graciosidade poderá ficar exposta às ciladas do amor);
 - O sujeito poético pretende traçar um retrato, tanto físico como psicológico, de Lianor, a sua amada, evidenciando a sua beleza e graciosidade. Assim, demonstra o fascínio que ela exerce sobre ele. A metáfora presente no quinto verso remete para a caracterização das mãos de Lianor, sendo estas muito valiosas (“mãos de prata”).
 - A roupa e os acessórios que Lianor traz consigo são também referências para a sua caracterização física: “cinta de fina escarlata”, remete para a sua elegância; “sainho de camalote” e “vasquinha de cote” referem-se, respetivamente, a um saiote de seda e a um corpete justo, remetendo assim para a ideia de sensualidade.
 - O nono verso do poema apresenta-nos três recursos estilísticos: comparação, hipérbole e metáfora. Assim, Lianor é comparada à brancura da neve pura, sendo ainda mais imaculada. Mais uma vez, estamos perante o fascínio do sujeito poético por esta donzela.

Descalça vai pera a fonte

- 1 Descobre a touca a garganta,
- 2 **Cabelos de ouro entrançado** → metáfora
- 3 Fita de cor encarnado, → hipérbole
- 4 Tão linda **que o mundo espanta**. → Oração subordinada consecutiva
- 5 **Chove nela graça tanta**. → metáfora
- 6 **Que dá graça à fermosura**. → Oração subordinada consecutiva
- 7 Vai fermosa, e não segura. → hipérbole

Sistematização

- O sujeito poético continua a descrever Lianor num retrato perfeito: o seu cabelo é da cor do ouro e ela é tão linda que todo o mundo fica espantado com a sua beleza e graciosidade.
- A forma verbal “**chove**”, presente no verso 5, possui um valor extremamente hiperbólico: a graça de Lianor era tão evidente e tão abundante quanto a própria chuva.
- No verso 6, estamos perante uma hipérbole, pois para o sujeito poético a graça de Lianor era tanta que ela própria dava “**graça à fermosura**”, isto é, como se a fermosura precisasse da graça de Lianor para ser entendida como tal.
- Verificamos uma associação de cores: o vermelho presente no vestuário (na fita que traz no cabelo e na faixa da cintura), o branco da pele e loiro dos cabelos. Esta associação de cores representa, novamente, a intenção do sujeito poético: realçar a pureza e a perfeição de Lianor.

Vamos escrever! ✍

- Tendo em conta o poema que acabaste de analisar, elabora um texto, de 70 a 80 palavras, em que descrevas, **por palavras tuas**, a importância que Lianor tem para o sujeito poético.

Bom trabalho!

Anexo VI – Recursos utilizados na terceira atividade de Português

a) Poema *Poema à Mãe*, de Eugénio de Andrade



DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

Poema à Mãe

No mais fundo de ti,
eu sei que traí, mãe.

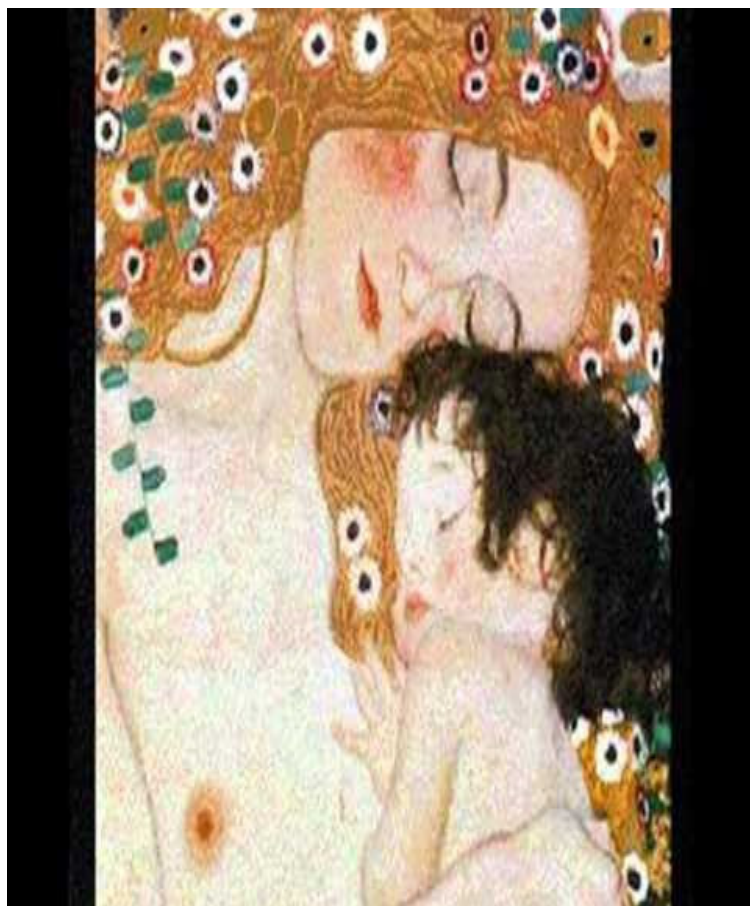
Tudo porque já não sou
o retrato adormecido
no fundo dos teus olhos.

Tudo porque tu ignoras
que há leitos onde o frio não se demora
e noites rumorosas de águas matinais.

Por isso, às vezes, as palavras que te digo
são duras, mãe,
e o nosso amor é infeliz.

Tudo porque perdi as rosas brancas
que apertava junto ao coração
no retrato da moldura.

Se soubesses como ainda amo as rosas,
talvez não enchesses as horas de pesadelos.



Mas tu esqueceste muita coisa;
esqueceste que as minhas pernas cresceram,
que todo o meu corpo cresceu,
e até o meu coração
ficou enorme, mãe!

Olha — queres ouvir-me? —
às vezes ainda sou o menino
que adormeceu nos teus olhos;

ainda aperto contra o coração
rosas tão brancas
como as que tens na moldura;

ainda oiço a tua voz:
Era uma vez uma princesa
no meio de um laranjal...

Mas — tu sabes — a noite é enorme,
e todo o meu corpo cresceu.

Eu saí da moldura,
dei às aves os meus olhos a beber,

Não me esqueci de nada, mãe.
Guardo a tua voz dentro de mim.

E deixo-te as rosas.

Boa noite. Eu vou com as aves.

Eugénio de Andrade, in "*Os Amantes Sem Dinheiro*"

b) Poema *Palavras para a minha mãe*, de José Luís Peixoto



DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

Direção de Serviços Região Centro

Palavras para a Minha Mãe

mãe, tenho pena. esperei sempre que entendesses
as palavras que nunca disse e os gestos que nunca fiz.
sei hoje que apenas esperei, mãe, e esperar não é suficiente.

pelas palavras que nunca disse, pelos gestos que me pediste
tanto e eu nunca fui capaz de fazer, quero pedir-te
desculpa, mãe, e sei que pedir desculpa não é suficiente.

às vezes, quero dizer-te tantas coisas que não consigo,
a fotografia em que estou ao teu colo é a fotografia
mais bonita que tenho, gosto de quando estás feliz.

lê isto: mãe, amo-te.
eu sei e tu sabes que poderei sempre fingir que não
escrevi estas palavras, sim, mãe, hei-de fingir que
não escrevi estas palavras, e tu hás-de fingir que não
as leste, somos assim, mãe, mas eu sei e tu sabes.

José Luís Peixoto, in "*A Casa, a Escuridão*"

c) **Powerpoint** utilizado em aula, onde se encontra inserido o questionário sobre a terceira atividade

Poema à Mãe, Eugénio de Andrade



Poema à Mãe

No mais fundo de ti,
eu sei que trai, mãe.

Tudo porque já não sou
o **retrato adormecido** → personificação
no fundo dos teus olhos.

Tudo porque tu ignoras
que há leitões onde o frio não se demora
e **noites rumorosas de águas matinais**, antítese

Por isso, às vezes, as palavras que te digo
são duras, mãe,
e o nosso amor é infeliz.

Tudo porque perdi as rosas brancas
que apertava junto ao coração
no retrato da moldura.

Poema à Mãe

Se soubesses como ainda amo as rosas,
talvez não enchesses as horas de pesadelos.

Mas tu esqueceste muita coisa;
esqueceste que as minhas pernas cresceram,
que todo o meu corpo cresceu,
e até o meu coração
ficou enorme, mãe!

Olha — queres ouvir-me? —
às vezes ainda sou o menino
que adormeceu nos teus olhos;

ainda aperto contra o coração
rosas tão brancas
como as que tens na moldura;

ainda oiço a tua voz:
*Era uma vez uma princesa
no meio de um laranjal...*

Poema à Mãe

Mas — tu sabes — a noite é enorme,
e todo o meu corpo cresceu.

Eu saí da moldura → Perífrase; metáfora
dei às aves os meus olhos a beber,

Não me esqueci de nada, mãe.
Guardo a tua voz dentro de mim.
E deixo-te as rosas.

Boa noite. Eu vou com as aves. → eufemismo
Eugénio de Andrade, in "Os Amantes Sem Dinheiro"

Sistematização

- Ao longo do poema verificamos que se estabelece uma relação entre dois seres muito próximos: o sujeito poético e a sua mãe. No entanto, logo no seu início, o sujeito poético refere, a um nível profundo, uma “**traição**” para com a mãe, pois cresceu, tornou-se num adulto, e não é mais o “**retrato adormecido**” que a mãe persiste em guardar.
- Na **segunda e terceira estrofes** comprovamos que o sujeito poético já não é dependente da mãe e tem autonomia; contudo, ela, na ânsia de o proteger, não o deixa viver a vida tal como é normal e suposto, pois ignora que haja outros “**leitos onde o frio não se demora**” e onde existam “**noites rumorosas de águas matinais**” (ou seja, a mãe ignora o facto de poder existir outro conforto que não o seu e o facto da vida do filho poder ser feita de agitação). Por isso mesmo, às vezes, existem conflitos entre os dois, onde a relação deles fica “**infeliz**”.
- Os vocábulos “**rosa**” e “**branco**” estão associados à ideia de pureza, inocência, próprias da infância. Na **quinta estrofe**, o sujeito poético refere que já perdeu essa inocência, revelando que se encontra já na idade adulta. O vocábulo “**rosa**” também se encontra associado à maternidade, daí o “**eu**” poético referir também, na **sexta estrofe**, que se a mãe ainda soubesse que ele a ama talvez não ficasse tão triste.
- No decorrer do poema, o sujeito poético insiste em duas ideias fundamentais: cresceu, deixou de ser criança, é autónomo, mas continua a amar a mãe da mesma maneira e leva consigo todas as recordações que tem com ela.

Sistematização

- Existe, efetivamente, um desejo de rutura por parte do sujeito poético em abandonar o conforto da mãe para ter a sua própria vida, pois isso é o ciclo da vida: nascemos, somos criados pelos nossos pais e, a determinada altura, temos que continuar a vida pelo nosso caminho.
- O último verso funciona como uma despedida, onde o sujeito poético anuncia a sua escolha definitiva: vai com as aves, ou seja, decide partir e separar-se definitivamente da infância, embora leve as memórias consigo.

Vamos escrever! 😊

Como acabaste de observar, nem sempre o tempo é suficiente para podermos dizer à nossa Mãe o quanto gostamos dela. Por isso, escreve uma carta a uma figura que para ti tenha valor maternal, mostrando a importância que ela tem na tua vida.

Bom trabalho!

Anexo VII – Inquérito final de Português



DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

As atividades de escrita nas aulas de Português

Ao longo do ano letivo realizaste várias atividades de escrita nas aulas lecionadas pela professora-estagiária Sónia Dias. Responde, por favor, às seguintes questões.

1. As atividades acima referidas encontram-se subordinadas a um determinado tema. Identifica-o.

2. De que modo os questionários a que respondeste no final de cada atividade te ajudaram no desenvolvimento da competência de escrita?

- a) Muito
- b) Bastante
- c) Pouco
- d) Nada

3. Qual é a tua opinião relativamente às atividades de escrita realizadas nas aulas da professora-estagiária? (**escolhe apenas uma opção**)

- a) Foram interessantes e contribuíram para o desenvolvimento das minhas competências linguísticas.
- b) Foram difíceis.
- c) Gostava de ter feito outras.

Se respondeste a alínea **c)**, que tipo de atividades gostarias de ter realizado?

4. Como consideras o tempo dedicado às atividades de escrita?

- a) Insuficiente
- b) Suficiente
- c) Adequado
- d) Demasiado

5. Lembras-te de alguma atividade de escrita de que tivesses gostado particularmente? Qual? Porquê?

Obrigada pela tua colaboração!

Inquérito adaptado do Relatório de Estágio da aluna Sara Joana Branco dos Santos Ferreira, *A expressão escrita em aulas de língua estrangeira*, Coimbra, 2010.

SEDE: ESCOLA SECUNDÁRIA DR. BERNARDINO MACHADO – R. VISCONDE DA MARINHA GRANDE, Nº 15 – 3080-135 FIGUEIRA DA FOZ
TELEFONE 233 407 970 - FAX 233 425 058 - TELEMÓVEL 960 141 333 – EMAIL: DIRECAO@AEFIGUEIRAMAR.PT - SECRETARIA@AEFIGUEIRAMAR.PT

Anexo VIII – Recursos utilizados na primeira atividade de Latim

- a) Ficha de trabalho realizada em aula, onde se encontra inserido o questionário sobre a primeira atividade



DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

O RAPTO DAS SABINAS

1 Vrbs¹ Roma iam² ualida³ erat sed penuria⁴ mulierum⁵ magna erat. Tunc, Romani Romulo dicunt⁶:

- Romule, feminas non habemus!

4 Deinde, Romulus legatos⁷ circa⁸ uicinos⁹ populos¹⁰ mittit¹¹. Legati conubium¹² cum feminis uicinis petunt¹³ sed Sabini¹⁴ legatos male¹⁵ accipiunt¹⁶ et conubia non acceptant¹⁷.

6 Postea¹⁸ Romulus ludos¹⁹ Neptuno parat²⁰ et uicinis populis nuntiat²¹. Multi maxime²² Sabini feminas liberosque²³ ducunt²⁴.

8 Incipit²⁵ spectaculum²⁶. Romani feminas Sabinorum rapiunt²⁷; ob eam causam²⁸ bella inter Romanos et Sabinos surgunt²⁹.

Adaptação do texto *Ab Vrbe Condita*, I, 9, de Tito Lívio, integrado no Manual Nova Itinera, 10º ou 11º anos (pág. 119) e do texto *O Rapto das Sabinas*, integrado no livro Latim 1 – Iniciação ao Latim e à civilização Romana (pág. 49)

Questionário:

1. Quid Romani non habebant?
2. Quid Romulus parat?
3. Cur bella inter Romanos et Sabinos surgunt?

4. Tradução do texto:

5. Identifica o caso e a função sintática de

5.1 – magna (linha 1)

5.2 – Romule (linha 3)

5.3 –spectaculum (linha 8)

VOCABULÁRIO:

- | | | |
|---|--|--|
| 1 – <i>urbs, urbis</i> – cidade; | 15 – adv. – mal; | 29 – v. <i>surgo, is, ere, surrexi, surrectum</i> – surgir; |
| 2 – adv. – já; | 16 – v. <i>accipere</i> no Presente do Indicativo na 3ª pessoa do plural – receber; | |
| 3 – <i>validus, a um</i> (adj.) – forte; | 17 – v. <i>accepto, as, are, aui, atum</i> – aceitar; | |
| 4 – <i>penuria, ae</i> – falta; | 18 – adv. – depois; | |
| 5 – <i>mulier, eris</i> – mulher; | 19 – <i>ludus, i</i> – jogo; | |
| 6 – v. <i>dico, as, are, aui, atum</i> – dizer; | 20 – v. <i>paro, as, are, aui, atum</i> – preparar; | |
| 7 – <i>legatus, i</i> – embaixadores; | 21 – v. <i>nuntio, as, are, aui, atum</i> – anunciar; | |
| 8 – preposição – para junto de; | 22 – adv. – sobretudo; | |
| 9 – <i>uicinus, a um</i> (adj.) – vizinho; | 23 – <i>liberi, orum</i> – filhos; | |
| 10 – <i>populus, i</i> – povo; | 24 – v. <i>duco, is, ere, duxi, ductum</i> – levar; | |
| 11 – v. <i>mitto, is, ere, misi, missum</i> – enviar; | 25 – v. <i>incipere</i> no Presente do Indicativo na 3ª pessoa do plural – começar; | |
| 12 – <i>conubium, i</i> – casamento; | 26 – <i>spectaculum, i</i> – espetáculo; | |
| 13 – v. <i>peto, is, ere, peteui, petitum</i> – pedir; | 27 – v. <i>rapere</i> no Presente do Indicativo na 3ª pessoa do plural – raptar; | |
| 14 – <i>Sabini, orum</i> – Sabinos; | 28 – Por esse motivo; | |

b) Texto *O Rapto das Sabinas*



O RAPTO DAS SABINAS

Logo após a fundação de Roma, Rómulo e os seus seguidores perceberam que existia uma grande falta de mulheres na cidade para poderem formar uma família.

Assim, tentaram negociar com o povo sabino, que havia povoado a região anteriormente. Porém, esta negociação não obteve efeito, pois os Sabinos, temendo o surgimento de uma sociedade rival, recusaram-se a permitir que as suas mulheres se casassem com os Romanos.

Então, Rómulo teve uma ideia: criou um festival em homenagem a Neptuno e convidou todos os povos vizinhos de Roma a comparecerem. Durante o festival e após um sinal de Rómulo, os seus seguidores raptaram as mulheres sabinas.

Tristes e revoltados, os pais das jovens declaram guerra aos Romanos. Vários combates se sucederam, sendo que o último foi o mais duro e difícil. Rómulo promete então a Júpiter erguer-lhe um templo se ela o ajudar a preservar a cidade. Assim, os Romanos redobram as suas forças e a sua coragem.

Durante a luta, as Sabinas raptadas avançam para o meio dos dardos e colocam-se entre os combatentes, suplicando-lhes que ponham fim à luta. Esta atitude acalma ambos os povos, que se juntam para fazer um tratado: os dois fundir-se-ão e a sua capital será Roma.



O rapto de Sabinas, 1583 – Giambologna

c) Ficha de exercícios para consolidação de conhecimentos



DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

TRABALHO PARA CASA

Escreve para Latim as seguintes frases:

Os Romanos tinham poucas¹ mulheres. Por isso, Rómulo enviava embaixadores aos vizinhos².

Nos jogos, os Romanos raptam as Sabinas e assim surgia a guerra entre Romanos e Sabinos.

VOCABULÁRIO:

- 1 – paucus, a, um (adj.) – pouco;
- 2 – finitimi, orum – os povos vizinhos;

Bona fortuna!

Anexo IX - Questionário da segunda atividade a Latim



DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

QUESTIONÁRIO:

1.º Retomando a lenda do *Rapto das Sabinas*, que valores são comuns entre esta e a que acabaste de estudar?

2.º Em que consiste a *virtus* de Clélia?

3.º Elabora um breve comentário em que indiques um exemplo de uma figura feminina que se tenha destacado, pelo mesmo tipo de valores, na História da Humanidade. Justifica a tua resposta.

Anexo X – Recursos utilizados na segunda atividade de Latim

a) Ficha de trabalho realizada em aula



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

CLOELIAE AUDACIA

1 Etrusci¹ Cloeliam², uirginem Romanam, cum aliis³ obsidibus⁴ rapuerant. Castra⁵ Etruscorum magna et sita⁶ apud ripam⁷ Tiberis⁸ erant.

3 Tum Cloelia custodes⁹ frustra¹⁰, inter tela¹¹ hostium¹² fugit, Tiberim tranauit¹³ et omnes uirgines puerosque ad propinquos¹⁴ restituit¹⁵.

5 Porsenna¹⁶, Etruscorum rex, cum ira, ad Romanos legatos mittit et Cloeliam obsidem deposcit¹⁷ quod huius audaciam recognouit¹⁸.

7 Romani pacem¹⁹ causa uirginis Cloeliae redintegrauerunt²⁰ et huic statuam equestrem²¹ aedificauerunt²².

Adaptação do texto *Ab Vrbe Condita*, II, 13, de Tito Lívio, integrado no Manual *Noua Itinera*, 10º ou 11º anos (pág. 172)

GLOSSARIUM:

1 – *Etrusci, orum* – os Etruscos

2 – *Cloelia, ae* – Clélia, jovem Romana

3 – *alius, a, ud* – pronome indefinido ‘outro’

4 – *obses, idis* - refém

5 – *castra, orum* - acampamento

6 – *situs, a, um* – adj. situado

7 – *ripa, ae* - margem

8 – *Tiberis, Tiberis* – Tibre, rio que atravessa Roma

9 – *custos, odis* - guarda

10 – *v. frusto, as, are, aui, atum* – enganar

11 – *telum, i* - dardo

12 – *hostis, is* - inimigo

13 – *v. trano, as, are, aui, atum* – atravessar; atravessar a nado

14 – *propinquus, i* - familiares

15 – *v. restituo, is, ere, ui, utum* - restabelecer

16 – *Porsenna, ae* – Porsena, rei de Clúcio, na Etrúria

17 – *v. deposco, is, ere, poposci* - reclamar

18 – *v. recognosco, is, ere, gnoui, gnitum* - reconhecer

19 – *pax, pacis* - paz

20 – *v. redintegro, as, are, aui atum* – restabelecer

21 – *adj. equester, ris, re* – equestre

22 – *v. aedifico, as, are, aui, atum* – edificar, erigir

1.º Traduz o texto de forma correta:

2.º Identifica e justifica o caso dos seguintes vocábulos:

2.1 – *uirginem Romam* (linha 1)

2.2 – *sita* (linha 2)

2.3 – *uirginis* (linha 7)

b) Texto referente às ideias morais e políticas dos Romanos



DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

IDEIAS MORAIS E POLÍTICAS DOS ROMANOS

As ideias morais e políticas dos Romanos são a parte mais importante do seu legado cultural.

Políbio, um historiador grego, escreveu:

"E se Roma atingiu tão rapidamente essa espécie de invulnerabilidade que a protege dos inimigos, é porque as tradições e os costumes lhe asseguram uma superioridade de facto sobre todos os outros homens: austeridade, disciplina, fidelidade aos compromissos, uma honestidade rígida fazem dela uma cidade única entre todas as outras."

A verdade é que os Romanos sempre provaram ser senhores de elevadas exigências morais, pois eram um povo muito dedicado à Pátria e à Cidade. Obedeciam a determinados valores que acabaram por ser adotados para os padrões do comportamento atual.

Um dos valores mais significativos para os Romanos era a ***uirtus***, que se encontra intimamente ligada com a palavra ***uir, uiri*** (homem; herói; homem ilustre). A ***uirtus*** representava um conjunto de qualidades/virtudes, das quais predominava a **coragem**. Quem fosse reconhecido com este valor tornava-se um indivíduo respeitado em vida e recordado na morte, distinguindo-se, assim, os heróis dos demais.

c) Texto referente ao povo Etrusco



DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

Direção de Serviços Região Centro

Os Etruscos e Roma

“Os Etruscos habitavam, em finais do séc. VIII a. C., um território entre os rios Tibre e Arno. A origem deste povo tem sido muito discutida, opinando alguns, como o historiador grego Heródoto, que tinham vindo da Lídia, na Ásia Menor, e afirmando outros que eram indígenas da Itália.

O certo é que a sua cultura tem muitas influências gregas e orientais, atestadas pela arqueologia nos belos frescos com que decoravam os túmulos, nas esculturas e nos trabalhos em metal. Eram um povo engenhoso, que soube tirar partido da agricultura dos ricos campos da Etrúria e da riqueza da exploração mineira, levando à constituição de grandes cidades como Veios, Tarquínia (...). Tornaram-se, também, grandes navegadores, expandiram-se e intensificaram as trocas comerciais.

No auge do seu poder, entre 620 e 500 a. C., controlavam um grande império, que ia desde o rio Pó, ao norte, até à Campânia, ao sul, incluindo a primitiva Roma. Cápuia, fundada cerca do ano 600, era uma das grandes cidades por eles dominadas e também Pompeios era, nesse tempo, uma cidade etrusca. É assim que se diz que durante todo o século VI reinou em Roma uma dinastia etrusca.

Este período de transição (fim da realeza e inícios da república) caracteriza-se por uma certa turbulência ideológica e busca de novos ideais. É assim que aos antigos valores, patriotismo e heroísmo, se acrescentam os novos valores republicanos, tais como o valor da liberdade que deve ser reconhecida aos cidadãos, valores que são encarnados por uma série de novos heróis míticos, como Horácio Cocles, Múcio Cévola e Clélia.

A guerra contra Porsena leva a que se levante contra os Etruscos uma nova geração da juventude romana, que ficou representada na história por alguns heróis

cuja particularidade essencial é a de se apresentarem sozinhos, praticando, individualmente, atos que os tornaram dignos de admiração.

Nos primeiros combates entre os Etruscos e os Romanos, Porsena saía vencedor e a situação de Roma começava a ser difícil: os inimigos aproximavam-se da cidade e a ameaça era cada vez mais forte (...).”

Manual *Nova Itinera*, 10º ou 11º anos (pág. 166)



<https://www.pinterest.com/cleliadiaz733/cloelia/>



<http://www.glogster.com/softballals/cloelia-project/g-6l02mbgu8vp0oj8tu099la0>

Anexo XI – Questionário da terceira atividade a Latim



DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

QUESTIONÁRIO:

1.º De acordo com a história sobre Lucrecia, quais são as virtudes/qualidades que encontras nesta figura?

2.º Comparando “A violação de Lucrecia” e “A lenda de Tarpeia”, explica, por palavras tuas, que semelhanças ou diferenças encontras entre as duas figuras femininas.

Anexo XII – Recursos utilizados na terceira atividade de Latim

a) Ficha de trabalho realizada em aula



DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

DE LUCRETIAE VIRTUTIBUS

Lê o texto e responde aos itens que se seguem. Se necessitares, consulta o *glossarium*.

1 Romanus exercitus Ardeam, Rutulorum urbem, peditatu¹ equitatuque² obsedit. In ea³ regione atque aetate Rutuli diuitiis⁴ potentes⁵ erant.

3 Romani Ardeam capere⁶ temptauerunt⁷ primo impetu⁸ sed id⁹ parum¹⁰ processit¹¹. Tum, obsidione Rutulos presserunt¹².

5 Regii quidem iuuenes¹³ conuiuiebant¹⁴ et inter cibum¹⁵ poculaque¹⁶ iam disputabant de uxoribus¹⁷ uirtutibus: quisque¹⁸ suam laudabat miris modis¹⁹.

7 In Vrbe regiae nurus²⁰ nugis²¹ otioque tempus deperdebant²². Lucretia, autem, Collatini uxor, lanae laboribus²³ cum ancillis²⁴ se dedebat²⁵.

9 Sextus Tarquinius, Tarquinii filius, inuidia²⁶ motus²⁷, noctu²⁸, clame²⁹ et ui³⁰ cubiculum Lucretiae intrat et eam³¹ stuprat³². Ea³³, tanto malo maesta³⁴, nuntium ad maritum mittit.

11 Is³⁵ cum celeritate³⁶ reuenit³⁷. Tum Lucretia ei³⁸:

- “Sextus Tarquinius adulterus est - inquit - cum seueritate eum³⁹ punire debes. Ego me peccato absoluo, supplicio autem non libero.”

14 Tum cultrum⁴⁰ in corde⁴¹ defixit⁴² moribundaque cecidit⁴³.

Adaptação do texto *De Lucretiae uirtutibus*, integrado no Manual *Latim I – Iniciação ao Latim e à Civilização Romana* (pág. 134)

GLOSSARIUM:

1- <i>peditatus, us</i> – ‘infantaria’	21- <i>nugae, arum</i> – ‘ninharias’
2- <i>equitatus, us</i> – ‘cavalaria’	22- v. <i>deperdo, is, ere, didi, ditum</i> – ‘desperdiçar’
3- <i>ea</i> – abl. Singular do pronome/determinante <i>is, ea, id</i>	23- <i>labor, oris</i> – ‘trabalho’
4- <i>diuitiae, arum</i> – ‘riquezas’	24- <i>ancilla, ae</i> – ‘criada’
5- adj. <i>potens, potentis</i> – ‘poderoso’	25- v. <i>dedo, is, ere, dedidi, deditum</i> – ‘entregar’
6- v. <i>capio, is, ere, cepi, captum</i> – ‘tomar’	26- <i>inuidia, ae</i> – ‘inveja’
7- v. <i>tempto, as, are, aui, atum</i> – ‘tentar’	27- <i>motus, o, um</i> -participio passado da forma verbal ‘ <i>mouere</i> ’
8- <i>impetus, us</i> – ‘assalto’	28- adv. ‘durante a noite’
9- ac. Singular do pronome/ determinante <i>is, ea, id</i>	29- adv. ‘às escondidas’
10- adv. ‘pouco’	30- <i>uis, uis</i> – ‘força’
11- v. <i>procedo, is, ere, processi, cessum</i> – ‘adiantar’	31- ac. Singular do pronome/determinante <i>is, ea, id</i>
12- v. <i>premo, is, ere, pressi, pressum</i> – ‘oprimir’	32- v. <i>stupro, as, are, aui, atum</i> – ‘violar’
13- <i>iuuenis, is</i> – ‘jovem soldado’	33- nom. sing. do pronome/determinante <i>is, ea, id</i>
14- v. <i>conuiuo, is, ere, uixi, uictum</i> – ‘conviver’	34- <i>tanto malo maesta</i> - ‘abatida por tamanho crime’
15- <i>cibus, i</i> – ‘comida’	35- nom. sing. do pronome/determinante <i>is, ea, id</i>
16- <i>poculum, i</i> – ‘copo’	36- <i>celeritas, atis</i> – ‘rapidez’
17- <i>uxor, uxoris</i> – ‘esposa’	37- v. <i>reuenio, is, ere, ueni, uentum</i> – ‘voltar’
18- pronome indefinido – ‘cada um’	38- dativo do sing. do pronome/determinante <i>is, ea, id</i>
19- <i>miris modis</i> - ‘de um modo extraordinário’	39- acusativo do sing. do pronome/determinante <i>is, ea, id</i>
20- <i>nurus, us</i> – ‘noiva’	40- <i>cultrum, i</i> – ‘faca’
	41- <i>cor, cordis</i> – ‘coração’
	42- v. <i>defigo, is, ere, defixi, defixum</i> – ‘espetar’
	43- v. <i>cado, is, ere, cecidi, cesum</i> – ‘cair’

1.º Traduz o texto de forma correta:

2.º Identifica e justifica o caso dos vocábulos assinalados:

2.1 – *de uxorum uirtutibus* (linha 5)

2.2 – *Tarquinius filius* (linha 9)

2.3 – *inuidia motus* (linha 9)

2.4 – *ui* (linha 9)

b) Texto sobre *A violação de Lucrecia*



DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

A violação de Lucrecia

(...) Lúcio Tarquínio tornou-se (...) o sétimo rei de Roma, adotando o nome de Tarquínio e alcunhado de «o Soberbo» (...). Mas Tarquínio-o-Soberbo governou como um verdadeiro tirano, obedecendo apenas à crueldade e à violência. (...)

Ora, Tarquínio-o-Soberbo tinha um sobrinho de nome Lúcio Tarquínio Colatino. Este era casado com uma matrona romana chamada Lucrecia. Mas Tarquínio-o-Soberbo tinha também um filho, chamado Sexto Tarquínio. Uma noite, durante uma campanha militar, em Árdea, em que participavam os dois primos, reuniram-se os oficiais de licença, num banquete, em casa de Sexto Tarquínio. A determinada altura, os jovens começaram a falar de mulheres. Cada um elogiava mais que o outro as virtudes e dotes da sua própria mulher. (...) Tarquínio Colatino afirmou que não valia a pena discutir mais, pois em breve iriam ter a prova de que a sua mulher, Lucrecia, era a melhor de todas. (...)

Quando chegaram à casa de Tarquínio Colatino, foram encontrar Lucrecia em atitude bem diferente de todas as outras mulheres. Enquanto estas se entretinham em sumptuosos banquetes femininos, Lucrecia estava no interior da sua casa, sentada junto às servas, fiando lã, apesar da hora avançada. (...)

Sexto Tarquínio ficou encantado com a beleza da prima e foi então que o desejo de a possuir violentamente se apoderou dele. Alguns dias mais tarde, escondido do primo, Sexto Tarquínio regressou à casa de Tarquínio Colatino [e] (...) quando lhe pareceu que todos na casa já dormiam, pegou na espada e (...) aproximou-se de Lucrecia, que estava adormecida no seu aposento. (...) Lucrecia

ficou aterrorizada [mas] (...) perante esta ameaça (...) cedeu e a paixão criminosa de Tarquínio triunfou sobre a virtude da mulher.

Depois que Sexto Tarquínio a deixou, Lucrecia, abatida, enviou um mensageiro a Roma e a Árdea, pedindo ao pai e ao marido para que viessem imediatamente junto dela (...). Assim que viu o marido e o pai, desfez-se em lágrimas e, à pergunta do marido «Como estás?», ela respondeu:

«Estou mal. O que poderá ser bom para uma mulher que perdeu a honra? No teu leito, Colatino, há vestígios de um outro homem. Mas só o meu corpo foi violado; a minha alma continua inocente. Disso será testemunha a minha morte. Mas dai-me as vossas mãos direitas e a vossa garantia de que não deixareis o adúltero impune. Foi Sexto Tarquínio que, sendo hóspede, agiu como inimigo, e na noite passada veio contra mim e, se sois homens, contra si próprio, para usufruir de um prazer proibido.»

E, pronunciando estas palavras, cravou no peito o punhal que havia escondido nas suas vestes e caiu, morrendo, ao mesmo tempo que o pai e o marido gritavam de agonia. (...)

Depois de se terem celebrado as cerimónias fúnebres em honra de Lucrecia, Júnio Bruto encabeçou uma revolta de romanos contra Tarquínio-o-Soberbo. O rei e a rainha (...) foram expulsos de Roma e exilados. Sexto Tarquínio acabou assassinado, e Lucrecia, vingada.

Texto A violação de Lucrecia, integrado no livro Mitos e Lendas – Roma Antiga, com alterações (págs. 170-173)

c) Texto sobre *A lenda de Tarpeia*



DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

A lenda de Tarpeia

Depois de Rómulo ter instituído definitivamente a cidade dos Romanos, (...) estes iniciaram o processo de instalação e de comunicação com os seus vizinhos. (...)

No comando e defesa da cidadela de Roma estava Espúrio Tarpeio. Este tinha uma filha chamada Tarpeia (...). Contava-se que, precisamente quando Tácio e os seus homens procuravam uma abertura no flanco da cidadela, Tarpeia observou-os do alto das muralhas. Segundo uns, ter-se-ia apaixonado imediatamente por Tácio; segundo outros, a jovem prestou atenção nas braceletes e anéis que os soldados usavam nos braços (...) esquerdos. (...)

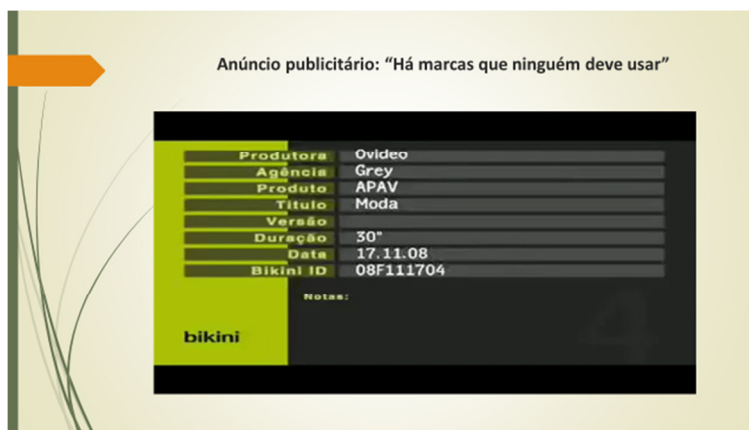
Seduzida pelo amor ou pelo brilho do ouro, teria então ordenado a uma serva que saísse por uma abertura que era completamente desconhecida do inimigo, para que fosse ter com os Sabinos e contactasse o seu rei (...). Tácio, na esperança de conseguir um traidor entre os Romanos, terá aceitado a proposta. (...) Conta Tito Lívio que Tarpeia terá concordado em introduzir os soldados sabinos dentro da cidadela em troca de um pagamento naquele metal. (...) Tarpeia teria pedido o ouro em troca da sua traição. Tácio concordou com Tarpeia, e ambos juraram cumprir os seus compromissos. (...) A jovem (...) atraçoava assim o seu pai e povo. (...)

A rapariga cumpriu o que prometera ao rei Tácio, mas, assim que os Sabinos penetraram no Capitólio, avançaram em todas as direções como se já conhecessem o local. Tarpeia, decidida a cobrar o que exigira em troca da sua traição, pediu a Tácio o que tinha ficado acordado, alegando que tinha

cumprido a sua parte do acordo. O rei sabino anuiu. Os soldados, porém, em vez de lhe entregarem o ouro, caíram sobre ela, esmagando-a sob os escudos que transportavam (...).

Texto *Tarpeia, a traidora*, integrado no livro *Mitos e Lendas- Roma Antiga*, com alterações (págs. 139-140)

d) *Powerpoint* utilizado em aula



Campanha *It's On Us*, criada pelo Presidente Barack Obama:



Pronome/determinante *is, ea, id*

- Pode ser um pronome demonstrativo ou pessoal;
- Por isso mesmo, significa: “este, esta, isto”, “aquele, aquela, aquilo”, “o, a, os, as” e “ele, ela, eles, elas”

	Masc.	Fem.	Neuro
Nom.	is	ea	id
Gen.	ei/us	ei/us	ei/us
Ac.	eum	eam	id
Dat.	ei	ei	ei
Abl.	eo	ea	eo

	Masc.	Fem.	Neuro
Nom.	ei/ii/i	ee	ea
Gen.	eorum	earum	eorum
Ac.	eos	eas	ea
Dat.	eis/iis/is	eis/iis/is	eis/iis/is
Abl.	eis/iis/is	eis/iis/is	eis/iis/is

Nos casos de dativo e ablativo do plural a forma mais usual é “eis”.

e) Ficha de exercícios para consolidação de conhecimentos



DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

O PRONOME/DETERMINANTE *IS, EA, ID*

Como acabaste de observar, a forma gramatical *is, ea, id* tanto pode ser determinante, como pronome demonstrativo e pessoal. Por isso mesmo, pode ser traduzido por “este, esta, isto”, “aquele, aquela, aquilo”, “o, a, os, as” e “ele, ela, eles, elas”, no singular e no plural.

Singular:

Plural:

	Masc.	Fem.	Neutro		Masc.	Fem.	Neutro
Nom.	is	ea	id	Nom.	ei/ii/i	eae	ea
Gen.	eius	eius	eius	Gen.	eorum	earum	eorum
Ac.	eum	eam	id	Ac.	eos	eas	ea
Dat.	ei	ei	ei	Dat.	eis/iis/is	eis/iis/is	eis/iis/is
Abl.	eo	ea	eo	Abl.	eis/iis/is	eis/iis/is	eis/iis/is

Nota: Nos casos de **dativo e ablativo do plural** a forma mais usual é “**eis**”.

✓ Substitui os vocábulos sublinhados pelo respetivo pronome – *is, ea, id*:

1) Romanus exercitus Ardeam obsedit.

Romanus exercitus _____ obsedit.

2) Rutuli diuitiis potentes erant.

_____ diuitiis potentes erant.

3) Romani obsidione Rutulos presserunt.

Romani obsidione _____ presserunt.

4) Lucretia lanæ labores cum ancillis dedebat.

Lucretia _____ cum _____ dedebat.

5) Regii iuuenes de uxorum uirtutibus disputabant.

Regii iuuenes de _____ uirtutibus disputabant.

6) Lucretia nuntium ad maritum misit.

Lucretia _____ ad _____ misit.

Anexo XIII – Inquérito final de Latim



DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

As atividades de escrita nas aulas de Latim

Ao longo do ano letivo realizaste várias atividades de escrita nas aulas lecionadas pela professora-estagiária Sónia Dias. Responde, por favor, às seguintes questões.

1. As atividades acima referidas encontram-se subordinadas a um determinado tema. Identifica-o.

-
2. Tendo em conta o que foi lecionado nas aulas da professora-estagiária Sónia Dias, identifica as seguintes imagens:



3. De que modo os questionários a que respondeste no final de cada atividade te ajudaram no desenvolvimento da competência de escrita?

- a) Muito
- b) Bastante
- c) Pouco
- d) Nada

4. Qual é a tua opinião relativamente às atividades de escrita realizadas nas aulas da professora-estagiária? (**escolhe apenas uma opção**)

- a) Foram interessantes e contribuíram para o desenvolvimento das minhas competências linguísticas.
- b) Foram difíceis.
- c) Gostava de ter feito outras.

Se respondeste a alínea **c)**, que tipo de atividades gostarias de ter realizado?

5. Como consideras o tempo dedicado às atividades de escrita?

- a) Insuficiente
- b) Suficiente
- c) Adequado
- d) Demasiado

6. Lembras-te de alguma atividade de escrita de que tivesses gostado particularmente? Qual? Porquê?

Obrigada pela tua colaboração!

Inquérito adaptado do Relatório de Estágio da aluna Sara Joana Branco dos Santos Ferreira, *A expressão escrita em aulas de língua estrangeira*, Coimbra, 2010.