

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Rita Sampaio Mendes

**O Universo Feminino
n'Os *Maias* de Eça de Queirós:
Entre o Romantismo e a Tragédia**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Lino Moreira da Silva

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Rita Sampaio Mendes

Título do Relatório: O Universo Feminino n' *Os Maias* de Eça de Queirós: Entre o Romantismo e a Tragédia.

Supervisor: Professor Doutor Lino Moreira da Silva

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___ / ___ / _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Quero expressar o meu mais sincero agradecimento a todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para que este trabalho fosse possível.

Em primeiro lugar, agradeço aos Professores da Universidade do Minho, que me acompanharam, todo o apoio e disponibilidade.

Agradeço, igualmente, à Professora Doutora Ana Lúcia Curado, por toda ajuda, ensinamentos, amizade e orientação.

À Professora Doutora Maria do Carmo Pinheiro, pela preocupação que sempre nutriu pelo meu sucesso profissional e pela ajuda absolutamente preciosa.

Ao Dr. António Oliveira, pela total disponibilidade, compreensão, amizade e motivação, e ao Dr. Agostinho Ferreira, pela sabedoria e dedicação que sempre demonstrou.

Aos meus alunos, pela forma calorosa com que me receberam, pela compreensão, amizade e empenho sempre demonstrados, pela genuinidade e entrega, mas também pela saudosa lembrança que deixaram.

No plano pessoal, cujo grau de importância não é, de todo, inferior, não posso deixar de agradecer aos meus pais por tudo aquilo que me ensinaram e pelos valores que me inculcaram.

À minha irmã do coração, Liliana, pelo apoio incondicional nos momentos mais conturbados.

À minha amiga e colega estagiária, Tânia, pelo trabalho em equipa e o auxílio mútuo que desenvolveu.

Um agradecimento muito especial ao Elísio, por todo o carinho, apoio e compreensão, que contribuíram para que este Relatório passasse das intenções à concretização efectiva.

Por tudo isto, e muito mais, este trabalho também vos pertence...

O UNIVERSO FEMININO N' *OS MAIAS* DE EÇA DE QUEIRÓS: ENTRE O ROMANTISMO E A TRAGÉDIA

RESUMO

O presente trabalho toma como referência as baixas competências de leitura e de escrita detidas pelos alunos.

Perante esta realidade, que é conhecida, e eu corroborei através de um estudo realizado, revela-se imperioso formular estratégias de acção.

Para que tais propósitos pudessem ser concretizados, com maiores garantias de sucesso, no estágio que realizei, recorri a um autor do programa, Eça de Queirós, e à sua obra prima, *Os Maias*, inserida nos programas, e desenvolvi, com os alunos, um estudo sobre o universo feminino aí presente.

A escolha desta obra de Eça de Queirós, para estudo, resultou do facto de ela representar o expoente máximo do romance oitocentista português e de ter vindo a conquistar, ao longo dos anos, o nosso respeito e admiração, na representação que faz da sociedade portuguesa da segunda metade do século XIX, e nas constantes incursões que permite efectuar pela antiguidade clássica.

Em *Os Maias*, há uma figura que é vítima da ironia mordaz do monóculo queirosiano: a mulher.

Tal como o título deste Relatório deixa antever, propus-me 'ler' o romance, com os alunos, partindo do estudo do universo feminino nele presente.

Este projecto integra a componente de formação e iniciação à prática profissional, visando o aperfeiçoamento de competências inerentes à actividade docente. Engloba, ainda, entre outros domínios, as dimensões conceptual, estratégica e axiológica da prática profissional, assentando em três eixos globais da formação: análise do contexto, área de docência e intervenção pedagógica.

O presente Relatório, além de ilustrar todo o ambiente pedagógico-educativo vivenciado, ao longo do estágio profissional, contempla a experiência colhida, a fundamentação científico-pedagógica realizada, bem como as metodologias utilizadas na intervenção e prática docentes.

Palavras-chave: leitura; escrita; mulher; *Os Maias*; Eça de Queirós.

O UNIVERSO FEMININO N' *OS MAIAS* DE EÇA DE QUEIRÓS: ENTRE O ROMANTISMO E A TRAGÉDIA

ABSTRACT

This work takes as a reference the low skills of reading and writing held by students. Given this reality, which is known and corroborated by a study, it is imperative to formulate strategies of action.

For such purposes could be achieved with greater assurance of success, in the internship that I made, I resorted to an author of the program, *Eça de Queirós*, and his masterpiece *Os Maias*, inserted in the program, and I developed with the students, a study of the female universe therein.

The choice of this novel of *Eça de Queirós* for the study, resulted from the fact that it represents the epitome of eighteenth-century portuguese novel and have been gaining our respect and admiration over the years, which does the representation of portuguese society of the second half of nineteenth century, and the constant incursions that it allows to do into classical antiquity.

In *Os Maias*, there is a figure that is a victim of the biting irony of *Eça de Queirós*: the woman.

As the title indicates, I proposed myself "read" the novel with the students, starting from the study of the female universe therein.

This project includes the training component and the introduction to professional practice, aiming the improvement of teaching skills. It also includes, among other domains, the conceptual and strategic dimensions, as well as the axiological dimension of professional practice, based on three educational global lines: context analysis, teaching area and pedagogical intervention.

This report, besides illustrating the whole educational-pedagogical environment experienced throughout the internship, includes the experience gained, the scientific-pedagogical fundamentation performed, as well as the methodologies used in the intervention and teaching practices.

Key Words: reading; writing; woman; *Os Maias*; Eça de Queirós.

ÍNDICE

Agradecimentos	3
Resumo	5
Abstract	6
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 2 - AMBIENTE PEDAGÓGICO-EDUCATIVO DO ESTÁGIO	15
2.1. Enquadramento Contextual	15
2.2. Plano Geral de Intervenção	17
CAPÍTULO 3 - FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA DO TRABALHO REALIZADO	25
3.1. A Leitura	26
3.1.1. A Importância da Leitura	27
3.1.2. O Conceito de Leitura	32
3.1.3. O Acto de Leitura	34
3.1.4. Modelos Explicativos do Processo de Leitura	37
3.1.4.1. Modelo Ascendente	37
3.1.4.2. Modelo Descendente	38
3.1.4.3. Modelo Interactivo	39
3.1.5. A liberdade de Ler	40
3.1.6. Ler, na Sociedade Actual	43
3.2. A Escrita	45
3.2.1. A Importância da Escrita.....	45
3.2.2. O Conceito de Escrita	48
3.2.3. Modelos Processuais da Escrita	49
3.2.4. O Papel da Planificação no Processo de Escrita	51
3.2.5. O Papel da Textualização/Redacção no Processo de Escrita	52
3.2.6. O Papel da Revisão no Processo de Escrita	53
3.2.7. O Ensino da Escrita	54
3.2.8. A Escrita nos Actuais Programas de Português	56
3.3. O Papel do Latim na Promoção da Escrita e da Leitura	60
3.4. A Mulher, em <i>Os Maias</i>	61
3.4.1. A Mundividência Feminina, em <i>Os Maias</i> de Eça de Queirós	64

3.4.2. Os Maias: entre o Romantismo e a Tragédia	65
3.4.3. A Mulher Romântica: da Educação às Vivências	66
3.4.4. A Mulher: um ser Submisso e Desprezado	67
3.4.5. A Mulher Casada, segundo o Código Civil	67
3.4.6. A Educação Feminina	68
3.4.7. A Escolaridade	69
3.4.8. As Leituras Femininas	71
3.4.9. As Finalidades Críticas de Eça	74
3.4.10. As Personagens Femininas de <i>Os Maias</i>	76
3.5. A Mulher na Sociedade Romana	83
3.5.1. Do Crescimento à Educação	84
3.5.2. O Matrimónio Romano	85
3.5.3. O Adultério	88
3.5.4. O Culto da Aparência: da Indumentária à Cosmética	88
3.6. A Estrutura Trágica de <i>Os Maias</i>	91
3.7. As Personagens Femininas de <i>Os Maias</i> e algumas Figuras Femininas Clássicas.....	95
3.8. Conclusão	99
CAPÍTULO 4 - INTERVENÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	101
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES	115
ANEXOS	123
Anexo 1 – Inquérito sobre os Hábitos de Leitura dos Alunos	125
Anexo 2 – Resultados do Inquérito	129
Anexo 3 – Inquérito sobre os Hábitos de Escrita dos Alunos	137
Anexo 4 – Resultados do Inquérito	139
Anexo 5 – Notícia Realizada pelos Alunos	143
Anexo 6 – Ficha de Trabalho sobre as Termas Romanas	145
Anexo 7 – Ficha de Trabalho sobre o Episódio da Corrida de Cavalos	147
Anexo 8 – Ficha Informativa sobre a Linguagem e o Estilo de Eça de Queirós	151

Lista de Figuras

Nº 1 – Concepções de Educação Presentes em <i>Os Maias</i>	21
Nº 2 – Modelo de Compreensão na Leitura	30
Nº 3 – Interligação entre as Fases de Abordagem Textual	36
Nº 4 – Modelo Processual da Escrita, Proposto por Flower & Hayes	50
Nº 5 – Exemplo de uma das Actividades Realizadas na Aula	52
Nº 6 – Etapas da Tragédia Clássica, em <i>Os Maias</i>	94
Nº 7 – Quadro-síntese com as Principais Divergências entre as Personagens Maria Eduarda Runa e Afonso da Maia	104
Nº 8 – Exemplar de uma Imagem Apresentada à Turma, em Latim	107
Nº 9 – Exemplar de um Enigma Aplicado, em Português	108
Nº 10 – Exemplar de um Verbete Apresentado à Turma, em Latim	108
Nº 11 – Exemplar de um Verbete Apresentado à Turma, em Latim	109
Nº 12 – Exemplar de uma Música Aplicada em Português	109
Nº 13 – Esquema-síntese dos Cap. I e II de <i>Os Maias</i>	111
Nº 14 – Base de Dados Online Realizada pela Turma	112
Nº 15 – Exemplar de uma Frase do Dia Aplicada em Aula	113
Nº 16 – Exemplar de uma Frase do Dia Aplicada em Aula	113
Nº 17 – <i>Cartoon</i> Ilustrativo do Estado Caótico do País	113

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio pretende reflectir o trabalho realizado, o percurso feito e as experiências adquiridas ao longo do ano lectivo 2010-2011.

Ele integra a componente de formação e iniciação à prática profissional, visando o aperfeiçoamento de competências inerentes à actividade docente. Engloba, ainda, entre outros domínios, as dimensões conceptual, estratégica e axiológica da prática profissional, assentando em três eixos globais da formação: análise do contexto de intervenção pedagógica, área de docência e intervenção pedagógica.

Assim, depois da introdução e antes das conclusões gerais, focarei o ambiente pedagógico-educativo em que decorreu o estágio, a fundamentação científico-pedagógica do trabalho realizado (a leitura, a escrita, a actualidade formativa do Latim e o tema 'A mulher, em *Os Maias*'), e a intervenção docente, apresentando o modo como levei à prática a fundamentação considerada.

É sabido que “uma das funções fundamentais da escola é proporcionar aos aprendentes, mediante o convívio reflectido com os textos, o desenvolvimento pleno das suas capacidades inerentes ao acto de leitura e de escrita, quer dos hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais efectivas” (E. Amor, 2006: 82). Ora, tradicionalmente, a leitura e a escrita têm sido alvo de uma atenção desigual, por parte dos docentes, ocupando a leitura um espaço privilegiado em relação à escrita, cujo ensino intencional e constante ainda não é uma realidade nas escolas portuguesas.

No entanto, a atenção concedida à leitura não se tem traduzido em práticas susceptíveis de transformarem leitores acidentais e contrafeitos em leitores competentes e apaixonados pelo acto de ler – o que significa que ainda há um longo caminho a percorrer para alterar esta lamentável situação.

Igualmente preocupante, é a escassez e o artificialismo das situações de produção textual. Actualmente, os alunos escrevem, quase unicamente, para serem avaliados e são-no, somente, em relação ao produto final da escrita.

Neste sentido, para conhecer a realidade em que me movia, procedi à elaboração de dois questionários sobre os hábitos de leitura e escrita dos alunos (Anexos 1, 2, 3 e 4). E após

uma breve reflexão, decidi aprofundar estas temáticas, de forma a poder colmatar as necessidades dos jovens nestes domínios.

Para que tais propósitos pudessem ser levados a cabo com maiores garantias de sucesso, recorri a um autor do programa, Eça de Queirós, e à sua obra prima, *Os Maias*, adoptada para estudo, e desenvolvi e apliquei com os alunos um estudo sobre o universo feminino aí presente.

Abordar a leitura de uma obra como *Os Maias* constitui um desafio aliciante mas, simultaneamente, difícil, uma vez que as hipóteses de tratamento são, de facto, imensas.

A escolha desta obra de Eça de Queirós, para estudo, resultou do facto de ela representar o expoente máximo do romance oitocentista português e de ter vindo a conquistar, ao longo dos anos, o nosso respeito e admiração, na representação que faz da sociedade portuguesa da segunda metade do século XIX.

Nela, há uma figura que se destaca e é fortemente criticada ao longo de toda a obra: a mulher.

Tal como o título deste Relatório deixa antever, propus-me 'ler' o romance, partindo do estudo do universo feminino, presente nele.

Procurando dar cumprimento ao que foi previamente mencionado, o presente relatório desenvolve-se através dos seguintes capítulos.

O primeiro comporta a 'Introdução', onde apresento, sumariamente, a razão de ser e as finalidades do meu Relatório de Estágio.

O segundo capítulo, por seu turno, consiste na descrição de todo o ambiente pedagógico-educativo em que realizei o estágio.

O terceiro capítulo reporta-se à fundamentação científico-pedagógica do trabalho realizado, onde se procede à apresentação do problema de investigação e o quadro teórico a partir do qual se procura edificar o trabalho investigativo realizado.

Esta incursão por um território de natureza fundamentalmente teórica permitiu estabelecer uma ponte entre algumas das questões de investigação iniciais e o estudo, entretanto delineado.

Serão focalizados a leitura, a escrita, o Latim e a promoção da leitura e da escrita e, por fim, o tema da mulher, em *Os Maias*, de Eça de Queirós.

No quarto capítulo deste trabalho, Intervenção Docente, exponho como realizei a aplicação à prática do estudo realizado.

Na sua fase final, o Relatório apresenta as conclusões e as implicações do trabalho realizado, bem como a bibliografia e os anexos.

CAPÍTULO 2

AMBIENTE PEDAGÓGICO-EDUCATIVO DO ESTÁGIO

Que espantosos pedagogos nós éramos, quando não nos preocupávamos com a pedagogia!

(Pennac, 1997: 19)

2.1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

O projecto subjacente a este Relatório foi implementado na Escola Secundária Francisco de Holanda (ESFH), Guimarães.

Remontando as suas origens ao ano de 1864, enquanto Escola Industrial, a Escola Secundária Francisco de Holanda soube adaptar-se com facilidade à mutação dos tempos, mas sem nunca perder a vinculação ao 'técnico-profissional', no seu desempenho educativo.

A nível nacional, a ESHF é identificada como uma escola de referência, correspondendo a uma grande procura por parte da população escolar vimaranense, facto que se deve à conjugação de vários factores: a forte relação da escola com a comunidade; a preocupação possível com a satisfação das necessidades do mercado de trabalho, nos diferentes sectores de actividade da região; o envolvimento em projectos realizados em parceria com instituições locais e regionais; a localização privilegiada, no centro da cidade de Guimarães, e as boas acessibilidades que possui.

Actualmente, é possível encontrar, nesta escola, um conjunto diversificado de ofertas formativas, que vão de encontro às necessidades dos alunos: o Ensino Recorrente; o Ensino Regular; os Cursos EFA e os Cursos Profissionais, integrados no Centro das Novas Oportunidades (em funcionamento desde Março de 2007).

Para responder às necessidades da população escolar, o desempenho da escola foi alargado, tanto no regime diurno como nocturno.

O início do ano escolar 2010-2011 afigurou-se um pouco conturbado, pois, com o Programa de Modernização do Parque Escolar, aprovado pela Resolução de Conselho de Ministros nº 1/2007, a escola foi alvo de obras de requalificação (de Julho de 2009, a Janeiro

de 2011). Deste modo, surgiram dificuldades relacionadas com os espaços físicos, não facilmente compagináveis com o aumento da procura e as novas exigências educativas.

Apesar das limitações a que se viu sujeita, a ESFH mostrou-se sempre preocupada com o conforto e o bem-estar dos seus alunos, na medida em que tudo fez para que os monoblocos, onde temporariamente decorreram as aulas, pudessem responder às necessidades imediatas de quantos a frequentaram.

No terceiro período, as aulas passaram a decorrer já no edifício novo, embora as obras não estivessem ainda concluídas.

A preocupação com o sucesso escolar foi, de facto, uma realidade, nesta escola, cujo Projecto Educativo define três grandes eixos: “o desenvolvimento global da pessoa humana; o processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno; a educação para a cidadania” (ESFH, 2010).

Pela análise do Relatório de Avaliação Externa da escola, realizado pela Inspeção Geral da Educação (IGE, 2007: 2), verifica-se que a escola revela um elevado número de aspectos positivos, com especial destaque para os resultados académicos, que têm vindo a evoluir, situando-se acima da média nacional.

Constatedei, como regra, nos docentes, um consistente esforço, de modo a colaborarem construtivamente no sentido dos objectivos da escola.

O meu projecto de intervenção pedagógica foi implementado numa turma do 11º ano, do curso de Línguas e Humanidades, tanto no âmbito da disciplina de Português como no da disciplina de Latim.

A turma foi constituída por 23 alunos, 19 inscritos em Português (15 do sexo feminino e 4 do sexo masculino) e 18 em Latim (menos um elemento feminino).

Apesar de não possuir um número muito elevado de alunos, a turma afigurou-se bastante heterogénea, tanto a nível comportamental como a nível de conhecimentos e aprendizagens, o que, não sendo em tudo positivo, acabou por contribuir para o enriquecimento da minha experiência profissional e da experiência profissional dos meus colegas.

A média de idades dos alunos rondou os 16 anos, facto que se deveu à ausência de retenções ao longo do percurso escolar por eles realizado.

Os pais e encarregados de educação dos alunos detinham níveis de escolarização médios. A grande maioria frequentou o 1º ciclo do Ensino Básico, cinco completaram o 2º ciclo, nove o 3º ciclo, cinco o nível secundário, um o bacharelato, e seis o ensino superior.

A partir da caracterização sócio-biográfica da turma, foi possível apurar a existência de alunos com problemas de saúde e que requerem especial atenção.

A turma apresentou algumas dificuldades, quanto ao processo de aprendizagem, não por ausência de capacidades, mas por falta de aplicação no estudo.

Os alunos viam o Latim como uma disciplina muito difícil, ao passo que o Português e o Inglês se encontravam no topo das suas preferências.

Pela participação em alguns seminários, pude verificar que se tratava de um grupo bem comportado. Os alunos foram educados e pouco perturbadores, embora também pouco interventivos, o que, por vezes, dificultou a interação pedagógica e educativa.

Com o decorrer das aulas, foi-me possível estabelecer uma postura afectiva com os alunos, o que me permitiu conhecer um pouco dos seus interesses, sobretudo a nível profissional. Eles revelaram-se jovens conscientes e seguros daquilo que queriam.

Embora os interesses dos alunos fossem distintos, houve uma área que se destacou em relação às outras: o Direito. A área das Ciências da Comunicação também lhes suscitava particular interesse, bem como a Psicologia, o Ensino, a Criminologia e a Linguagem Gestual.

2.2. PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

Atendendo às características dos alunos da turma, e como focalizei no Plano de Intervenção Pedagógica, o meu projecto incide, fundamentalmente, sobre o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, tomando como via a temática do universo feminino, em *Os Maias*, de Eça de Queirós.

Associar a escrita e a leitura ao estudo de *Os Maias* pareceu-me apropriado, dado que a obra é agradável e apelativa e está contemplada no Programa de Português do 11º ano.

A escolha destes domínios deveu-se, fundamentalmente, ao facto de ambos estarem estreitamente relacionados e se completarem mutuamente, não fazendo qualquer sentido tratá-los isoladamente.

O romance apresenta um retrato da sociedade portuguesa, na segunda metade do século XIX, com a vantagem de possuir muitas possibilidades de inferência e aproximação à sociedade do nosso tempo. Para além disso, a figura feminina faz-se, nele, particularmente notada, aparecendo os seus desempenhos negativos fortemente vincados ao longo de toda a obra. A mulher representa a luxúria e a perdição, transgride princípios ético-sociais vigentes, envolve-se em relações amorosas fora do casamento, comete adultério.

Neste sentido, e de forma a dar cumprimento ao pretendido, tracei, para o meu trabalho, os seguintes objectivos:

- Motivar os alunos para a leitura e para a escrita.
- Desenvolver, nos alunos, competências de leitura e de escrita.
- Capacitar os alunos para o recurso à leitura e à escrita, como instrumentos de comunicação e veículos para novas aquisições informativas e culturais, nos diversos domínios do saber.
- Desenvolver o amor à Língua Portuguesa, pelo estudo de obras literárias escritas em Português.
- Reconhecer a actualidade da mensagem de *Os Maias* para a sociedade de hoje.
- Considerar a figura feminina, em *Os Maias*, nas suas diversas manifestações e nos seus variados alcances.
- Aprofundar conhecimentos sobre desempenhos femininos, na cultura clássica, relacionando-os com a posição assumida pela mulher, e apresentada sobre ela, em *Os Maias*, de Eça de Queirós.
- Especificar marcas clássicas nos textos estudados.
- Contribuir para que os alunos enriqueçam a sua experiência pessoal através da leitura de textos.
- Desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, através do estudo dos textos.

Para que estes propósitos pudessem ser postos em prática, participei, empenhadamente, em todas as actividades do estágio, de que destaco as planificações, a observação e a leccionação das aulas, dentro das práticas reflexivas de formação dos

professores (F. Vieira, 1993: 23-26), as sessões de avaliação formativa, os seminários na escola e na Universidade.

Na sociedade actual, onde a globalização é uma realidade inquestionável, outras prioridades se levantam, no quotidiano dos nossos jovens. Tarefas tão elementares como a escrita e a leitura são cada vez mais escassas e o mundo da imagem e do movimento, das consolas e dos jogos online, passou, progressivamente, a ser o centro das atenções dos mais novos.

Se tudo isto é um facto, não é menos verdade que nós, professores, temos em mãos várias ferramentas possíveis para contornar esta terrível, mas real, situação.

Assim, e de modo a dar um pequeno contributo para a urgente alteração desta realidade, formulei estratégias de acção essenciais para a concretização dos meus propósitos.

O estudo da língua materna é, por vezes, perspectivado como *simples*, na medida em que os alunos, quando chegam à escola, já a falam e possuem sobre ela um conhecimento básico adquirido em ambiente natural.

Mas será que isso é saber verdadeiramente Português? A resposta é: não.

Sendo o Português uma disciplina de formação geral, e, portanto, transversal a vários domínios do saber, surge simultaneamente como instrumento e objecto de aprendizagem, tornando-se fundamental para o aprofundamento da consciência metalinguística.

A língua materna deve, entre outros aspectos, desenvolver ferramentas cognitivas fundamentais para o conhecimento explícito da língua, estimular uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando o discente para uma futura vida social e profissional, bem como impulsionar uma educação para a cidadania. Somente deste modo o aluno estará munido das ferramentas indispensáveis para a sua afirmação enquanto cidadão, capaz de comunicar e interagir com aqueles que o rodeiam.

Se ter a capacidade de ouvir, compreender e saber expressar as suas opiniões é elementar na sociedade em que vivemos, não é menos verdade que a escola, enquanto local de educação, tem um papel preponderante no aperfeiçoamento dos diferentes domínios que a língua materna abrange.

Assim sendo, durante a minha leccionação, pretendi fazer com que os alunos fizessem uma incursão pela obra, bem como pela antiguidade clássica, onde muitos pontos da visão

sobre a mulher se lhe assemelham, para que abordassem as temáticas aí expostas, reflectissem sobre elas e desenvolvessem as competências de comunicação, de leitura e de escrita.

O Latim, por seu turno, é a raiz da nossa língua e da nossa cultura, bem como uma das principais chaves para a sua compreensão, pelo que deverá ser também estudado nas nossas escolas.

Neste sentido, e de modo a tentar alterar o rótulo negativo que, ao longo dos tempos, se tem teimado em aplicar ao Latim, coloquei à disposição dos discentes um conjunto diferenciado materiais didácticos que se foram complexificando progressivamente:

Em Português, procedi, ao longo da minha leccionação, à análise dos capítulos I, II, VI, X e XII de *Os Maias*, de Eça de Queirós. No entanto, o enfoque voltou-se, sempre que possível, para as personagens femininas – a *tríade destruidora* (Maria Eduarda Runa, Maria Monforte e Maria Eduarda Maia) e as *outras mulheres* (Condessa de Gouvarinho, Raquel Cohen e as irmãs Silveira) – bem como para os múltiplos episódios nele apresentados, onde se tecem as críticas mais duras à sociedade do tempo.

Falar sobre estas personagens queirosianas implica, forçosamente, estudar a educação da mulher aristocrata no antigo regime (Regime Absolutista – século XVIII, princípios do século XIX) e a forte influência que o romantismo e a Igreja exerciam na educação.

Após uma breve descrição de todo o ambiente educacional vivenciado pelas figuras femininas em estudo, afigurou-se pertinente estabelecer algumas analogias com a antiguidade, nomeadamente com os tempos em que a educação ministrada às mulheres era similar àquela que nos é apresentada na obra eciana: uma educação voltada para a futilidade e o culto da beleza.

Contudo, e por não se tratar de um tema isolado, não poderia abordar as personagens femininas ecianas sem analisar as personagens que com elas mantêm relações: os homens. No entanto, dentro da panóplia de tipos masculinos apresentados, existem três que, no meu entender, mereceram uma maior atenção, não somente pela importância que detêm na obra, mas pela dimensão que têm em si mesmos: Afonso da Maia, Pedro da Maia e Carlos da Maia.

Apesar de estas personagens terem vivências muito dissemelhantes, tiveram um destino muito similar e igualmente trágico: todos são fulminados pelo amor (física ou moralmente).

Ao longo do estudo da tríade masculina em destaque, pareceu-me necessário abordar algumas temáticas que, na mais pura linha naturalista, explicam as atitudes das personagens e o seu destino fatídico – a hereditariedade, a educação e o meio.

No caso da educação, para além de evidenciados os sistemas educativos em destaque – a educação à portuguesa e a educação à inglesa (Figura nº. 1) – foi também relevada a educação materna, muitas vezes responsável pelo destino funesto dos sujeitos.

EDUCAÇÃO INGLESA	EDUCAÇÃO PORTUGUESA
<ul style="list-style-type: none"> • Símbolo – o TRAPÉZIO • Pedagogo – BROWN (o inglês) • Vida ao ar livre • Contacto com a natureza • Exercício físico • Aprendizagem de línguas vivas (inglês) • Desprezo pelo conhecimento exclusivamente teórico • Submissão do trabalho ao dever: Rigor – método – ordem <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">EQUILÍBRIO CLÁSSICO (MENTE SÃ EM CORPO SÃO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Símbolo – a CARTILHA • Pedagogo – CUSTÓDIO (o abade) No caso de Eusebiozinho • Pedagogo – VASQUES (o abade) - No caso de Pedro • Debilidade física • Aprendizagem de línguas mortas (LATIM) • Recurso à memorização • Deformação da vontade própria através da chantagem afectiva. <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">ROMANTISMO DECADENTE</p>

Figura nº. 1 – Concepções de Educação Presentes em *Os Maias*

Na última aula, e de modo a fazer uma breve sinopse dos aspectos mais importantes da obra em estudo, desenvolvi um trabalho de síntese, fazendo, tal como em aulas precedentes, analogias com a antiguidade, nomeadamente com o mito de Pandora, que perspectiva a mulher como a origem de todos os infortúnios.

Durante as aulas que leccionei, e a par de um trabalho de leitura intensivo, realizei inúmeras oficinas de escrita, de modo a desenvolver a competência escrita.

Outro aspecto que, no meu entender, merece ser valorizado é a linguagem e o estilo de Eça de Queirós. O uso frequente de verbos metafóricos, a utilização do gerúndio, de

neologismos, do diminutivo, do adjectivo, assim como do advérbio e das múltiplas figuras de estilo presentes na obra, são algumas das características do autor que foram focalizadas.

No seguimento do estudo da obra eciana, foi preparada uma visita de estudo à capital portuguesa, para que os alunos pudessem visitar alguns pontos da Lisboa de Eça de Queirós. Esta actividade foi muito bem sucedida, de tal modo que os alunos decidiram partilhar a sua experiência com a restante comunidade escolar, publicando uma pequena notícia no jornal da escola (Anexo 5).

No caso do Latim, foi dado particular enfoque à cultura, nomeadamente ao *necotium* e ao *otium*; às *termas* e à sua importância cultural, enquanto espaço de higiene, saúde e recreação; aos teatros e aos seus primórdios.

A escolha destes temas não foi, de todo, ao acaso, mas antes fruto de uma decisão ponderada e reflectida. Estas temáticas, para além de retratarem o quotidiano do povo romano, encontram-se intimamente relacionadas com a obra queirosiana, nomeadamente se tivermos em conta as personagens Carlos da Maia e João da Ega, onde o dandismo e o diletantismo estão patentes; o culto da aparência manifestado, sobretudo, pelas figuras femininas; a importância das idas ao teatro S. Carlos e, naturalmente, o tema da tragédia que, nesta obra, é meticulosamente apresentado.

Todavia, e apesar da parte cultural ser um aspecto efectivamente relevante para este estudo, não poderia leccionar uma aula de Latim sem fazer menção à vertente gramatical, onde dei especial atenção aos verbos latinos depoentes e semidepoentes e ao verbo *fero* e aos seus compostos.

A par dos temas explorados em Latim, considerei imprescindível exercitar, com os alunos, a tradução e retroversão de pequenos textos latinos, já que é um aspecto importante a considerar, numa aula de língua latina.

Ao longo da minha prática lectiva, e de forma a tornar as aulas locais mais apelativos e motivadores para os jovens, utilizei um leque diversificado de materiais didácticos, de entre os quais destaco: *power points*, filmes, músicas, os manuais adoptados pela escola, a série televisiva Brasileira *Os Maias* (adaptação da obra eciana), fichas de trabalho para consolidação dos conteúdos leccionados (Anexos 6 e 7), fichas de leitura sobre os capítulos abordados, fichas (in)formativas complementares aos conteúdos leccionados (Anexo 8)... entre outros que se afiguraram oportunos.

Em suma, todas as actividades projectadas e elaboradas, por mim, visavam fundamentalmente colmatar as necessidades imediatas dos discentes, motivá-los para os temas em estudo e despertar neles o gosto pela leitura e a escrita.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA DO TRABALHO REALIZADO

O indivíduo humano, como animal simbólico que é, possui a capacidade de estabelecer contactos com outros indivíduos humanos, isto é, de comunicar com eles na base de uma cultura, e assim se socializar. Uma das perspectivas em que a humanização e a educação devem ser encaradas é precisamente essa, a de preparar o homem para a socialização e a comunicação [...]. E a família, a escola, os professores e a sociedade, os meios de comunicação ... têm necessariamente a sua parte de responsabilidades na consideração do problema.

(Silva, 1989: 14)

Então o que se terá passado entre esta intimidade e ele que agora luta contra o livro-falésia, enquanto nós tentamos compreendê-lo (isto é, procurando tranquilizar-nos), incriminando o mundo e a televisão – que se calhar esquecemos de desligar?

A culpa é da televisão?

O século vinte é demasiado visual? O século dezanove era demasiado descritivo? E não seria o século dezoito demasiado racional, o século dezassete demasiado renascentista, o Puschkine demasiado russo, e não estará Sófocles demasiado morto? Como se as relações entre o homem e o livro precisassem de séculos para se espaçar.

(Pennac, 1997: 33)

3.1. A LEITURA

Actualmente, num mundo cada vez mais globalizado e adepto das novas tecnologias, onde os jogos interactivos e as *playstations* estão no centro das atenções juvenis, as tradicionais 'armas pedagógicas' (os manuais, os livros, etc.) afiguram-se muito pouco motivadoras.

Os jovens têm ao seu dispor um leque tão diversificado de actividades extra-curriculares, que, embora enriquecedor, os afasta de tarefas muito importantes para a sua formação: a leitura, a escrita e até mesmo a expressão oral.

Assim sendo, e numa tentativa de alterar esta realidade, julgo pertinente ter em conta os interesses dos alunos, de modo a que se possa fazer uma ponte entre aquilo de que eles gostam e as suas necessidades educativas.

- Por que não abordar temas que lhes digam alguma coisa? Será que não é mais interessante para os alunos? Por que não tentarmos falar a 'língua' deles, para que, posteriormente, eles possam falar a nossa? Será que não teremos também muito a aprender com eles? ...

Os alunos não escrevem nem lêem, porque, ao que pude apurar no questionário aplicado (ver anexos 1 e 2), muitas vezes, não são motivados para tal. Daí a necessidade de um ponto de equilíbrio, para que o confronto de interesses entre gerações seja amenizado.

É fundamental que se estabeleça, antes de mais, uma relação de proximidade com os discentes. Estes devem sentir que há um interesse sincero por parte do professor, pois, deste modo, estarão mais receptivos a novos desafios.

Abordar a leitura e a escrita, conjuntamente, afigurou-se absolutamente pertinente, na medida em que ambas as componentes mantêm ligações estreitas, completando-se mutuamente, daí não fazer sentido tratá-las como se de dois domínios opostos e incoadunáveis se tratasse.

Começarei com uma breve incursão pela componente leitora e, em seguida, debruçar-me-ei sobre a escrita. Para finalizar, apresentarei a selecção de alguns dos exercícios aplicados em aula, para atestar que as teorias explanadas podem efectivamente passar do plano das intenções à prática pedagógica propriamente dita.

3.1.1. A Importância da Leitura

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir de continuidade da leitura daquele.

(Freire, 1999: 11)

Quando se fala de leitura, é incontornável não se falar do ser humano, dado que ambos são indissociáveis. O acto de ler foi continuamente efectivado pelo homem com a mesma naturalidade como se efectuam as mais dissemelhantes necessidades essenciais: alimentar-se, respirar...

Como é sabido, os primeiros actos de interpretação remontam aos primórdios da existência humana, tais como a interpretação de situações, comportamentos, reacções, fenómenos naturais, ou até mesmo de movimentos, que, por diversas vezes, foram representados, embora pictoricamente, no interior de cavernas e grutas.

Posteriormente, com o aparecimento da escrita, o ser humano viu-se obrigado a interpretar, igualmente, um código de sinais convencionado, levando a que se diversificassem os comportamentos a adoptar com o material a ler. Neste sentido, é, pois, compreensível que a leitura de um romance, durante as férias, de uma carta de um familiar que se encontra longe, de um *e-mail* de um amigo ou de um texto literário na aula de Português... constituam formas de leitura distintas, com finalidades igualmente diversas, exigindo, portanto, do leitor graus de interesse e de motivação manifestamente dissemelhantes, o que leva a que se assista, igualmente, a índices de confrangimento/satisfação muito diferenciados.

O indivíduo é levado a ler em situações muito variadas do dia a dia.

A esta acepção de leitura Kenneth Goodman chamou *leitura ambiental*, presente nas sociedades com escrita, envolvendo todos os cidadãos alfabetizados, independentemente do seu nível social, e assumindo-se como referencial simbólico e elemento estratégico nas diversas relações sociais (Dionísio, 2000: 39). Assim sendo, é natural que as práticas de leitura configurem espaços de intervenção social, cívica e política, não devendo, portanto, ser menosprezadas pelas sociedades modernas e democráticas.

Num plano distinto, nomeadamente na formação socioprofissional e pessoal, qualquer cidadão tem necessidade de, em dado momento da sua existência, realizar inúmeras e diversas leituras, albergando tanto o cumprimento de obrigações e de determinações de cariz profissional

– *leitura ocupacional* –, como a recolha de informação que beneficie o seu enriquecimento, bem como a ampliação dos seus horizontes culturais e pessoais – *leitura para informação* –, que deve igualmente levar-nos a reflectir sobre a articulação essencial entre as máximas “aprender a ler” e “ler para aprender” (tipologia proposta por Maria de Lourdes Dionísio (*ibidem*)).

A par das leituras anteriormente apresentadas, existem outras que, pelo seu grau de importância, não podem ser descuradas, nomeadamente aquelas que se orientam para o lazer, para o preenchimento de tempos mortos, em suma, uma leitura de cariz mais lúdico (*ludus latina*).

Esta dimensão, tal como se pode facilmente verificar, é fundamentalmente recreativa e lúdica, “done at the reader’s discretion, for the reader’s own enjoyment, and by personal choice” (Goodman, 1994: 1116).

A todas as formas previamente expostas subjaz uma intenção do leitor, que a altera em conformidade com os tipos de texto e os contextos de leitura envolvidos.

No entanto, há um contexto de leitura que mantém relações com todas as formas anteriormente apresentadas: o escolar. Sendo a escola, para a maioria dos indivíduos, o primeiro contexto de leitura, ela afigura-se um importante marco no percurso dos indivíduos, enquanto leitores. Neste sentido, e como não podia deixar de ser, serão as práticas escolares que maior destaque terão neste estudo.

É sabido que a Escola não é o único espaço com responsabilidades na aprendizagem da leitura. No entanto, é dela que, mesmo inconscientemente, se espera o desempenho da complexa tarefa de ensinar a ler. Sendo a leitura (e a escrita) uma área fortemente especializada, que requer um trabalho intenso, lento e moroso, ela encontra na escola o espaço, por excelência, para a sua obtenção. Isto porque “uma das funções básicas da escola é proporcionar aos aprendentes, mediante o contacto reflectido com os textos, o desenvolvimento pleno... das capacidades inerentes ao acto da leitura e da escrita” (Amor, 2006: 82).

Actualmente, espera-se da Escola, mais do que promover e efectivar a aprendizagem da leitura, o estímulo e a potenciação de aprendizagens, sejam estas realizadas em contexto escolar, ou ao longo da vida. Neste sentido, a leitura deve funcionar conjuntamente como objecto, meio e objectivo.

Todavia, caso a leitura não tenha sido suficientemente consolidada, nos primeiros anos do percurso académico, o acesso de um aluno ao conhecimento das diferentes áreas do saber

poderá ficar comprometido. Tal facto pressupõe que o grau de eficiência na leitura se encontra intimamente relacionado com o sucesso escolar:

The ability to read is a critical component of school success. A strong correlation exists between poor reading ability and school failure, and students who do not learn how to read during their elementary years have difficulty navigating the school curriculum during middle and upper grades.

(Schmidt, *et al.*, 2002: 130-131)

Contudo, para além deste factor fundamental, é necessário ter-se em conta a importância que a competência de leitura assume na formação de todo e qualquer cidadão. Talvez por esta razão, se tem vindo a conferir um notório destaque à leitura em contexto didáctico, ocupando esta, actualmente, nos *curricula* do Português, uma carga horária significativa, quando comparada com os restantes domínios.

Porém, e apesar da visível atenção conferida à componente leitora, os resultados evidenciados não são, de todo, satisfatórios. Assiste-se, pelo contrário, à desconsideração da leitura, por parte dos alunos, exceptuando o caso de revistas e jornais. Aliás, estudos recentes, realizados em Portugal, apontam para uma realidade que deve merecer uma criteriosa atenção e reflexão.

Lamentavelmente, somos confrontados com a infeliz evidência de que muitos discentes, no término da escolaridade obrigatória, realizaram percursos e aprendizagens pouco expressivos, mal consolidados e incapazes de fazer frente às exigências que se lhes afiguram diariamente. Atendendo aos perigos da realidade actual, Aguiar e Silva afirma que “temos numerosos alunos que completam o 9º ano de escolaridade... mas que não sabem interpretar um artigo do Código da Estrada, que não sabem ouvir ou ler criticamente um *slogan* publicitário..., que não ganharam o gosto da leitura” (Silva, 1989: 24).

É verdade que existe, efectivamente, falta de articulação entre a escola e as experiências que os indivíduos terão de vivenciar ao longo da sua existência, de uma relação fracamente positiva entre progressão etária e um mais reduzido número de leituras de textos, ou, ainda, entre leitura e os baixos níveis de compreensão. Este facto, nos últimos anos, tem evidenciado contornos cada vez mais nítidos, o que nos deve deixar particularmente atentos. Todavia, muito

mais do que a atenção, deve, igualmente, levar-nos a agir e a encontrar medidas que colmatem estas carências que afectam os nossos jovens e se prolongam pela sua vida fora.

É certo que não é simples determinar, com precisão, quais as causas responsáveis por esta lamentável situação, nem tão pouco existem poções mágicas que possam solucionar de forma miraculosa o problema em questão. Creio, antes, que é absolutamente indispensável consciencializar, tanto os alunos como os professores, de que a leitura é um processo complexo, que carece de um trabalho efectivo e progressivo, que se mantenha alheio de concepções simplistas e redutoras que, muitas vezes, se teima em dar a entender sobre leitura.

No meu entender, uma das soluções mais viáveis deve passar por uma aceção voltada para o sujeito, uma vez que é a partir da interacção dinâmica do *leitor* com o *texto*, numa dado *contexto*, que a compreensão na leitura se processa. Isto implica, contudo, um esforço acrescido, por parte do leitor, que é responsável por dar este primeiro passo e de reunir todas as energias de que dispõe para se dedicar à leitura ou, simplesmente, pelo prazer que esta lhe possa proporcionar.

No entanto, e apesar da atenção conferida ao leitor, é de salientar que os três elementos devem encontrar-se intimamente implicados, porque só assim a compreensão da leitura se efectiva na sua plenitude. Tal facto está expresso na Figura n.º. 2, onde podemos vislumbrar a corrente mais marcante nas pesquisas neste domínio, o modelo de compreensão de leitura sugerido por Jocelyne Giasson (1993:21).

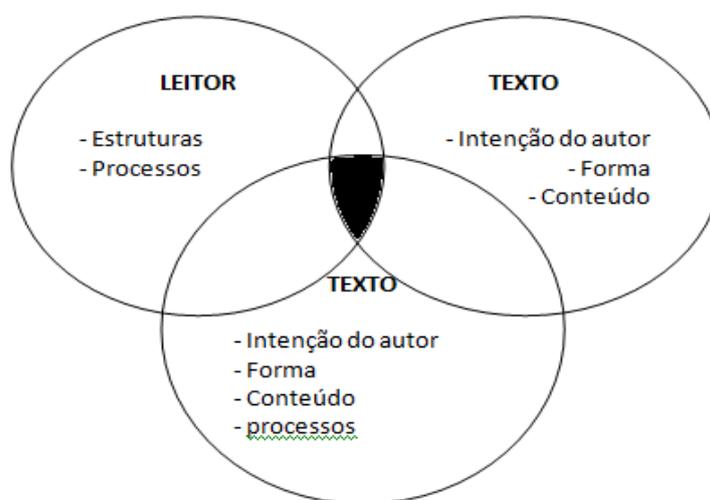


Figura n.º. 2 – Modelo da Compreensão na Leitura (Giasson, 1993: 21)

A componente leitor do modelo de compreensão da leitura exprime a estrutura do sujeito (o que ele é), bem como os processos de leitura que ele utiliza (o que ele realiza).

A parte texto, por seu turno, compreende o material a ler, e pode ser perspectivada sob três aspectos fundamentais: “a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo” (*idem*: 22). A intenção do autor estabelece a orientação dos restantes elementos. A estrutura prende-se com a forma como o autor organizou as ideias no texto, ao passo que o conteúdo remete para os conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor pretendeu comunicar.

A variável contexto, por sua vez, diz respeito a elementos que não fazem directamente parte do texto, nem das estruturas ou processos de leitura, mas que influenciam a compreensão do mesmo.

Podemos, no entanto, distinguir três tipos de contextos: o contexto psicológico, que consiste na intenção de leitura, interesse pelo texto; o contexto social, que corresponde às intervenções do professor, dos colegas; o contexto físico, que diz respeito ao tempo disponível, ao ruído, entre outros (*ibidem*).

O que aqui se pretende salientar é que o desafio que a escola tem em mãos deve passar pela constatação de que o desenvolvimento exclusivo da leitura, num grau de cognição mínimo, que implique apenas o reconhecimento e a identificação, não se afigura suficiente para que se possa ultimar uma verdadeira aprendizagem da leitura. O aluno deve desenvolver as “capacidades de deduzir, verificar, reorganizar, apreciar, condensar toda a informação”, assim como “justificar tomadas de posição” (Pimenta, 2005: 13).

Mas será que a escola tem realizado um trabalho efectivo que possa atender a estas necessidades?

Não é simples dar uma resposta segura e irrevogável a esta questão. No entanto, vários estudiosos parecem ficar reticentes a este respeito. Maria de Lourdes Dionísio salienta que, possuindo os manuais escolares, muitas vezes (Dionísio, 2000: 396-398), concepções de leitura extraordinariamente simplificadoras e atomistas. Os textos dos manuais encontram-se pautados por inúmeras orientações e por um forte controlo das interpretações e sentidos textuais possíveis, afigurando-se, assim, práticas de leitura pré-determinadas, impostas, que menosprezam visivelmente as variáveis ‘leitor’ e ‘contexto’. Por vezes, os manuais interferem no desempenho da leitura, ao reduzirem o grau de exigência, favorecendo meramente o reconhecimento, ou quando muito a confirmação da informação recolhida dos textos.

Por sua vez, Emília Amor, demonstra uma enorme resistência em aceitar como válidas a maioria das práticas escolares de leitura, chamando a atenção para a necessidade de se efectuar um trabalho fracamente mais produtivo nesta área:

Existe um longo trabalho a fazer no sentido de, junto dos docentes, melhorar a representação que possuem, seja do processo em si... seja dos procedimentos e recursos didácticos.

(Amor, 2006: 82)

Assim sendo, e sabendo nós que o trabalho da leitura de textos a desenvolver na escola é uma prioridade, é absolutamente imperioso, no meu entender, repensar as práticas pedagógicas a implementar, de modo a motivar-se os jovens para a leitura e a fazer-se deles pessoas efectivamente mais cultas, visto que a leitura potencia a descoberta de novos horizontes culturais.

3.1.2. O Conceito de Leitura

*Lede, não para contrariar nem refutar,
nem para acreditar e aceitar sem crítica,
mas para pesar e para considerar.*

(Bacon, 1992: 219)

A leitura é um processo complexo e, como tal, muito difícil de definir (Harris & Hodges, 1995: 203), que tem vindo a ser alvo de inúmeras investigações e que, conseqüentemente, tem gerado múltiplas e distintas opiniões, nem sempre coincidentes.

Etimologicamente, 'ler' provém do Latim, do verbo *legĕrĕ*, que significa "percorrer, com vista a interpretar o que está escrito" (Cunha, 1986: 471).

Segundo Giasson a leitura é processo cognitivo, activo, dinâmico e interactivo, que implica construção de sentidos e implica comunicação:

La lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication [...] n'est pas un processus linéaire et statique; elle est au contraire un processus dynamique.

(Giasson, 2005: 6)

Na perspectiva de Pennac, “o verbo ler não aceita imperativo... a leitura é um acto de criação permanente” (Pennac, 1997: 24).

Dulce Rebelo, por seu turno, afirma que a leitura compreende fases diferenciadas:

No início é um processo perceptivo durante o qual o aluno reconhece símbolos. Depois processasse a transferência para os conceitos intelectuais. A transformação dos símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige um grande esforço do cérebro. Todo o trabalho mental se alarga num processo de pensamento, à medida que as ideias se combinam em frases e em unidades mais amplas da linguagem. O processo de pensamento implica compreender as ideias e interpretá-las. Os dois processos fundem-se no acto de ler.

(Rebelo, 1990: 89)

Pode pensar-se, ainda, na leitura como um processo cíclico, isto é, “composta de quatro ciclos, começando com um ciclo ótico, que passa a um ciclo perceptual, daí a um ciclo gramatical, e termina, finalmente, com um ciclo de significado” (Goodman, 1990: 18). E à medida que a leitura vai progredindo, segue-se uma nova série de ciclos. Assim, conclui-se que, no final de cada ciclo, segue sempre um novo, até se ‘terminar’ aquela leitura.

Falar sobre leitura é, pois, falar de uma actividade motivada por um conjunto de conjunturas que nos permitem determinar alterações no interior de uma prática comunicativa que se caracteriza pela “diversidade dentro da unidade” (Goodman, 1984: 112).

Porém, a par das interpretações anteriormente mencionadas, é importante que se reflecta sobre o papel do leitor e o quão importante é todo o conhecimento que este detém do mundo que o rodeia – a “enciclopédia do leitor” –, isto porque “toda a leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que conhece e acredita *a priori*, antes da leitura” (*idem*: 15).

Para se compreender o processo de leitura, é necessário perceber de que forma o leitor, o escritor e o texto contribuem para ele, uma vez que a leitura implica efectivamente uma “transacção” entre o leitor e o texto.

Em suma, e como se pode ler no Programa Nacional de Português, para o Ensino Básico:

Entende-se por leitura o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal.

(Reis, *et al.*, 2009: 16)

3.1.3. O Acto de Leitura

No âmbito escolar, o texto assume (ou deveria assumir) uma importância de relevo, sobretudo no que diz respeito à leitura.

É sabido que há a necessidade de se aplicar o mínimo de seriedade e empenho na abordagem textual, uma vez que é desse trabalho que depende o sucesso do acto de leitura.

Porque o acto de ler é muito mais do que transformar os símbolos escritos em sons, o aluno aprende a ler, não juntando apenas letras, mas interpretando a mensagem que o texto oculta.

O acto de leitura é, sem dúvida, um processo complexo, que envolve factores internos e externos (Silva, 1989: 27). Estes, por sua vez, devem ser organizados correctamente, de modo a estabelecer-se um todo coeso e coerente.

Neste sentido, torna-se imperioso considerar uma metodologia de abordagem textual, capaz de auxiliar os discentes na organização do seu pensamento e no desempenho das suas funções de leitor.

Todavia, quando se fala de abordagem textual, não se pretende colocar uma barreira à criatividade do aluno, bem pelo contrário, ambiciona-se fornecer ferramentas fundamentais para

que os mais novos possam dar asas à sua imaginação, servindo, assim, como meio de apoio e não como modelo a ser minuciosamente reproduzido.

A meu ver, uma proposta de abordagem textual deverá ser ampla, para que se possa corresponder às necessidades que os diferentes tipos de texto possuem. E isto tendo em conta que cada texto tem a sua própria especificidade, uma metodologia de abordagem textual terá de abarcar um leque diferenciado de propostas adequadas às diversidades textuais.

Assim sendo, deve ser perspectivado, não como um modelo a ser imitado, mas como um recurso que servirá de ajuda aos discentes, capaz de atender as exigências que o acto de leitura apresenta.

A abordagem textual afigura-se, assim, como o estudo do texto nas suas várias dimensões, visando, essencialmente, a realização da leitura.

Sendo o texto um todo coerente e coeso, deve ser considerado como tal, na sua globalidade, dado que todo ele, de um modo, ou de outro, se interliga e tem uma significação própria. É, assim, necessário reorganizar os elementos do texto, de forma a obter-se uma perspectiva total do conjunto.

Neste sentido, a abordagem textual apenas ficará concluída com a “atribuição de um sentido final e a formulação de um juízo crítico global a todos os factores envolvidos” (Silva, 1989: 37).

Como já referi, a finalidade última da abordagem textual é a efectivação de uma leitura cuidadosa e integral do texto. Contudo, para que ela possa ser possível, será conveniente que se processe por fases distintas, isto é, partindo-se do mais simples para o mais complexo, do mais superficial para o mais profundo.

Neste sentido, e segundo o autor citado, as fases de abordagem textual serão as seguintes:

- 1 - Fase preparatória
- 2 - Fase analítica
- 3 - Fase valorativa

As frases apresentadas deverão funcionar conjuntamente, perfazendo um todo coeso, tal como podemos verificar na Figura nº. 3:

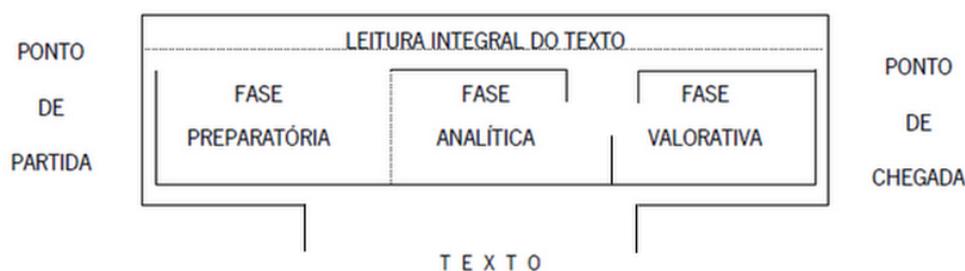


Figura nº. 3 – Interligação entre as Fases de Abordagem Textual (Silva, 1989: 47)

A *fase preparatória*, tal como o nome permite antever, trata de uma introdução à abordagem textual, de uma preparação para a efectivação das duas fases subsequentes, visivelmente mais exigentes e complexas (fase analítica e fase valorativa).

Esta primeira fase funciona, para o aluno, em dois sentidos distintos, mas complementares: primeiro, proporciona-lhe um leque diversificado de elementos que tornam possíveis a realização de uma leitura integral do texto; segundo, converge, embora de um modo indirecto, para o desenvolvimento do seu “substrato cultural” (Silva, 1989: 51). Para além de preparar o caminho para a descoberta de ferramentas capazes de descortinar o texto, vai adquirindo competências que, no futuro, serão determinantes nas suas leituras.

A fase preparatória comporta dois momentos precisos: o primeiro consiste no contacto “prospectivo” com o texto, de modo a fazer o levantamento dos aspectos que, na perspectiva do leitor, pareçam relevantes; no segundo momento, teremos o aprofundamento dos aspectos colocados em relevo no momento anterior.

Nesta fase, para além do que foi previamente mencionado, deveremos ter em consideração, entre outros, elementos do tipo:

- elementos referentes ao autor e à sua época;
- elementos referentes à obra do autor (na globalidade);
- elementos referentes ao texto em questão (ou obra).

Após a recolha de informação, passar-se-á à *fase analítica*, que consiste no levantamento das “linhas de força internas” que estruturam o texto e o estabelecimento de relações que entre elas se incrementam (*idem*: 54). Nesta fase, considerar-se-á o texto em si mesmo, na sua dimensão contextual, onde podemos vislumbrar contributos pertinentes de diferentes domínios

(da linguística, da semântica, da semiótica, da estilística, da retórica, ...) e de tudo que foi alvo de uma atenção mais cuidada na fase preparatória.

A terceira e última fase de abordagem textual, que encontra na fase analítica grande parte do seu fundamento, designa-a o autor citado por *fase valorativa*.

A fase valorativa da abordagem afigura-se muito pertinente e relevante para o discente, na medida em que concorre para a formação humana de quem a realiza. Nela, pretende-se que o aluno ultrapasse barreiras e vá mais além, colocando em destaque as potencialidades do texto, e se torne capaz de desempenho crítico.

3.1.4. Modelos Explicativos do Processo de Leitura

O processo de leitura, como já referi, é complexo e abrange factores linguísticos, fisiológicos, psicológicos (Goodman, 1990: 11).

Na tentativa de o explicar, foram formulados modelos, que se reduzem essencialmente a três: o *modelo ascendente*, que sustenta que ler é descodificar grafemas; o *modelo descendente*, que defende que ler é, sobretudo, compreender; e o *modelo interactivo*, que sustenta a conjugação dos dois modelos precedentes.

Apesar de não pretender expor de um modo exaustivo as características de cada um destes modelos, considero absolutamente indispensável, para a sua compreensão, indicar sumariamente as suas principais particularidades.

3.1.4.1. Modelo Ascendente

No modelo ascendente, a leitura é entendida como um processo que parte da identificação das unidades mínimas do texto, que, progressivamente, vão dando lugar a um nível visivelmente mais alargado. Trata-se de “um processo hierarquizado no sentido ascendente, que vai das informações consideradas de nível inferior (visuais, gráficas e fonéticas) até às informações de nível superior (sintácticas e semânticas)” (Silva, 2002: 121).

Este modelo assume que ler é, antes de mais, a descodificação de grafemas, isto é, transformar a mensagem escrita em mensagem sonora. Esta acepção “inclui a consideração de

que a leitura se processa da esquerda para a direita, do alto para baixo, e respeitando marcas de pontuação” (Silva, 2002: 121).

Neste sentido, a aprendizagem da leitura exige uma aprendizagem das leis da descodificação e saber ler implica, igualmente, aplicá-las correctamente.

Em síntese, os apologistas deste modelo de leitura conferiram maior importância à decifração, deixando para segundo plano aspectos de cariz discursivo, pragmático, experiencial e contextual.

3.1.4.2. Modelo Descendente

O modelo descendente, por seu turno, confere uma importância fundamental à compreensão, partindo do princípio de que ler é compreender e, por essa razão, o processo de leitura baseia-se no confronto do leitor com as palavras que “suportam” o texto, augurando e decifrando (Rebelo, 1993: 54).

Um dos principais defensores deste modelo, K. Goodman, perspectiva a leitura como um *jogo psicolinguístico de adivinhação*. Frank Smith, por sua vez, considera que o suporte da compreensão é a antevisão. Os dois investigadores explicam a leitura através de um processo construtivo interno e não de um processo aditivo exterior (Silva, 2002:122).

Este modelo sustenta que são os estádios superiores que determinam o processo de leitura, visto que o processo parte das previsões do leitor em relação ao texto. No modelo descendente, ao contrário do ascendente, parte-se de possibilidades e conjecturas, fazendo-se um trajecto oposto. Considera-se que o leitor, mesmo antes de dar início à leitura, formula hipóteses e elabora previsões que, mais tarde, diante do texto, vão ser atestadas ou revogadas (Rebelo, 1993: 54).

O processo de leitura, na perspectiva deste modelo, começa “quando se olha para o texto e se fixa partes do mesmo, recolhendo indicações e tendo em conta o contexto e as expectativas do leitor; seguidamente, faz-se uma ideia da palavra e da frase, mantendo-a na memória a curto prazo, comparando o texto presente com o que se esperava, escolhendo as melhores indicações que se lhe adaptam e, finalmente, passando-a para o centro de compreensão” (*ibidem*: 54). O leitor assume, aqui, uma importância elevada.

Neste sentido, a leitura afigura-se como um processo dedutivo, na medida em que o leitor se funda na sua “enciclopédia de leitor” e, servindo-se do texto, atesta ou refuta as suposições previamente levantadas.

Assim, pode concluir-se que este modelo expõe a leitura como “uma actividade psicolinguística, valoriza o aspecto da compreensão da mensagem, em função da experiência do leitor, que adopta estratégias de leitura rápida, retirando do texto o mínimo possível de índices de que necessita para a compreensão e deixando para segundo plano tudo o que é redundante no texto” (Silva, 2002: 122).

3.1.4.3. Modelo Interactivo

O modelo interactivo, por sua vez, sustenta a combinação dos modelos precedentes – ascendente e descendente. Este modelo defende que todas as fontes de informação trabalham conjuntamente, durante o processo de leitura: “tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons como a compreensão, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência” (Rebelo, 1993: 54).

Para este modelo de leitura, todos os estádios são valorizados, dado que todos contribuem, de um modo ou de outro, para uma leitura mais fluida e para uma melhor compreensão, isto é, todos os estádios podem e devem interagir uns com os outros, visto que todos convergem para que a leitura seja eficaz (Silva, 2002:124).

Posto isto, é importante que se tenha em conta que os modelos anteriores não devem ser considerados separadamente, pelo contrário, devem permanecer interligados, isto porque todos eles mantêm relações estreitas e, portanto, devem complementar-se mutuamente.

Tendo em consideração que o modelo ascendente enaltece o texto e que o descendente valoriza a compreensão, o modelo interactivo sustenta que ler consiste na capacidade de descodificar grafemas até se chegar à frase e à compreensão do texto.

Assim, “a leitura não pode ser dissociada de outras actividades psicológicas que concorram para o tratamento de informação textual, e que vão da percepção à memorização e à produção, passando pela compreensão, o pôr em memória e o armazenamento da informação tratada” (*ibidem*: 124).

Em suma, este modelo de leitura é a conjugação dos dois modelos anteriores. Segundo ele, “o leitor identifica e constrói unidades de significação a partir dos *estímulos-sinais* que o texto lhe oferece, ao mesmo tempo que acciona estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, bem como a desenvolver expectativas, formular hipóteses, fazer inferências” (*idem*: 125).

A compreensão emerge, de acordo com este modelo, da interacção celebrada entre o leitor e o texto, bem como da consideração de algumas variáveis, tais como aquelas que dizem respeito ao leitor, ao texto e ao contexto.

O modelo interactivo é aquele que melhor descreve o processo de leitura, uma vez que releva as ideias sustentadas pelos dois modelos: ascendente e descendente.

3.1.5. A Liberdade de Ler

*O verbo ‘ler’ não suporta imperativo [...].
É uma aversão que compartilha com outros:
o verbo ‘amar’... o verbo ‘sonhar’...*

(Pennac, 1997: 24)

A educação é uma via fundamental de construção e afirmação da individualidade de qualquer cidadão, num processo que o implica como membro de uma dada sociedade. A leitura afigura-se como uma das vias para isso, na medida em que é uma prática social que possibilita uma abertura e relação com o mundo.

A partir da aplicação de um questionário sobre os hábitos de leitura dos alunos, constatei que, tal como múltiplos estudos demonstram, os jovens não lêem, ou pelo menos não tanto como deveriam e necessitam. Todavia, e após alguma reflexão, uma questão se impôs:

- Será apenas a incúria a condicionar o processo de leitura? Haverá algo mais complexo, por detrás? Que papel terão a sociedade e a escola a desempenhar quanto a isso?

Facto é que, lamentavelmente, o livro é perspectivado como um objecto de lucro, de ostentação, e só para um reduzido número de indivíduos como elemento fundamental de

cultura. O livro passou a constituir-se, grandemente, como “objecto de consumo”, apagando-se como “objecto de cultura” (Assunção & Rei, 1999: 10).

É sabido que, com a escolaridade obrigatória, a aprendizagem da leitura tornou-se numa obrigação efectiva e o “saber-ler” é, sem dúvida, elementar. Assim, o acto de ler deixou de ser algo prazeroso, passando a ser encarado como uma “terrível obrigação”, algo imposto e, como tal, indesejado.

A Escola, entidade que não se encontra alheia à sociedade e que, por essa razão, acaba, muitas vezes, por mimetizar as ideias que esta teima em defender, desenvolve uma pedagogia voltada para o saber/conhecimento, centrada na aquisição de conhecimentos que a sociedade considera indispensáveis.

No que concerne à componente leitora, o sistema educativo centra-se, sobretudo, na aprendizagem das técnicas, e, nos ensinos básico e secundário, muitas vezes não mais que em dar a conhecer obras e autores.

A meu ver, a escola não demonstra valorizar a leitura em si mesma, uma vez que impõe as leituras que julga relevantes, sem procurar uma articulação com os gostos pessoais dos discentes, que têm, presumivelmente, interesses muito próprios, mas igualmente importantes. Neste sentido, o saber e o prazer afiguram-se dimensões rivais e, portanto, incoadunáveis.

Como podemos nós, professores, trabalhar num local onde tal se verifica? Onde os alunos não têm voz, nem direito de escolha? Onde tudo que se lê resulta, em larga medida, de um teia complexa de determinações?

O descomedimento da leitura, enquanto meio de ensino, e os embaraços a ela relacionados têm contribuído para estiolar, nos jovens, o prazer de ler ou para desmerecer as suas preferências, reforçando a ideia de que da escola só advirão imposições enfadonhas.

É certo que afirmar que é a ler que se aprende é um lugar-comum. Contudo, não é menos verdade que apenas se descobre o gosto pela leitura se se lê aquilo de que, efectivamente, se gosta.

Assim sendo, “estimular, diversificar, elaborar e personalizar esse gosto” (Amor, 2006: 95) deverá ser uma das finalidades da intervenção pedagógica, independentemente do contexto ou nível de ensino-aprendizagem em que se processe.

No entanto, não quero, com isto, fazer a apologia de um ensino facilitista, nem tão pouco superficial. Pretendo, somente, através de um trabalho consciente e sistemático, incutir, nos alunos, o gosto pelo mundo da leitura.

No meu entender, as diferentes funções e modos de ler podem ser concretizados em práticas lúdicas que propiciem o prazer do texto.

Um importante aspecto a considerar, no desenvolvimento de uma estratégia de promoção da leitura, é a necessidade de proporcionar aos discentes algo que não se prenda unicamente com os conteúdos de ensino, conjugando tipos e objectos de leitura obrigatórios com outras leituras de eleição pessoal, encontrando momentos para ler, articulando-os com outros onde se debata o que se leu, o que se gosta de ler. O objectivo é alargar a informação, as expectativas, os interesses e os valores dos jovens.

Na minha opinião, só a partir da articulação de todas as actividades anteriormente mencionadas, os alunos poderão desenvolver o seu gosto pela componente leitora.

Todavia, julgo imperioso ressaltar que, para a concretização destas intenções, é absolutamente necessário um conhecimento mínimo do perfil dos discentes como leitores. Para tal, ao longo das aulas, é importante um contacto directo e quotidiano com os jovens, de questionários, entre outros instrumentos de recolha de informação. A partir dos dados obtidos, poder-se-á obter um maior conhecimento do perfil dos discentes.

Sendo a leitura um acto que capacita o aluno a usá-la como um instrumento de comunicação e de veículo de novas aquisições culturais em qualquer área de conveniência; que permite que, através de textos, o aluno enriqueça a sua experiência pessoal com o conhecimento de outras experiências; que habilita o discente a reflectir sobre problemas de âmbitos progressivamente mais amplos; que forma o hábito da leitura seleccionada e de consulta de livros; que desenvolve o pensamento reflexivo; que permite reconhecer valores culturais dos textos, bem como inferir valores ético-morais daqueles; entre outros aspectos não menos relevantes – será inconcebível não abordar a componente leitora nas aulas de língua materna.

Como afirma Emília Amor, “romper com rotinas estereis e desmotivadoras e repensar a prática da leitura em moldes formativos” (*ibidem*: 103) deve constituir uma das prioridades do professor de Português e afigura-se como condição primária para a execução e concretização de um programa de promoção de leitura.

3.1.6. Ler, na Sociedade Actual

Na sociedade actual, cada vez mais globalizada e adepta das novas tecnologias, onde os jogos interactivos, as redes sociais virtuais e as *playstations* estão no centro das preferências juvenis, as principais armas pedagógicas (os manuais, os livros, etc.) afiguram-se cada vez menos motivadoras.

Os jovens têm à sua disposição um leque tão diversificado de actividades extra-curriculares, que, apesar de enriquecedoras, os afastam de tarefas fundamentais para a sua formação, tais como a leitura e a escrita.

A partir da apresentação de dois inquéritos (um sobre os hábitos de leitura e outro sobre os hábitos de escrita), foi-me possível apurar que os discentes da Escola Secundária Francisco de Holanda, onde tive o prazer de estagiar, não são a excepção à regra. Os alunos, de um modo geral, lêem e escrevem cada vez menos, simplesmente porque as suas atenções estão direccionadas para outros campos que, na perspectiva juvenil, suscitam maior interesse, tais como o das novas tecnologias.

Se o facto de o mundo da imagem e do movimento ter ganho cada vez mais terreno é um dado adquirido, não é menos verdade que nós, enquanto professores, temos o dever e a possibilidade de, a partir justamente dos interesses dos alunos, desenvolver um ensino mais apelativo e dinamizador, que possa despertar nos jovens o gosto por tarefas tão elementares como a leitura e a escrita.

Actualmente, formar leitores, ou até mesmo escritores, pressupõe justamente a consideração do desenvolvimento tecnológico e a expansão cada vez mais veloz da sociedade actual, que tem colocado novos problemas e novos desafios a todos os indivíduos. Efectivamente, numa sociedade em constante mutação, é imperioso que cada indivíduo se encontre apto a actualizar-se, de forma a moldar-se às novas realidades, que certamente se lhe afigurarão, e a igualar-se a outros cidadãos e a outras sociedades.

Neste sentido, é absolutamente fundamental que se tenha em consideração este processo dinâmico e mutável dos saberes, a que temos assistido, para que se possa agir em conformidade com as exigências que dele advêm. Incutir nos alunos esta ideia é, pois, imperativo, já que a aprendizagem não se limita ao período escolar, mas a toda a existência. Assim sendo, os indivíduos devem encontrar-se prontos para continuarem a aprender autonomamente, isto é, devem reconhecer que a aprendizagem é um processo contínuo,

passível de ser realizável por si próprio. A ideia de que todos temos as ferramentas necessárias para termos as rédeas da nossa própria vida deve ser, de facto, transmitida aos mais jovens.

Posto isto, a leitura pode e deve, então, ser treinada ao longo da vida, pelo que é fundamental incrementar nos alunos a curiosidade e o espírito analítico de que necessitam e que os conduzirá à investigação, à selecção, e à avaliação crítica, aspectos importantíssimos que contribuirão decisivamente para a sua formação pessoal e profissional.

A componente leitora assume uma posição de relevo na actualidade, pelo que é elementar ensinar o discente a ler, dado que é pela leitura que adquirimos informação, que alargamos os nossos horizontes culturais e que nos predispõe para reflectir. Todavia, para além do que foi mencionado, julgo igualmente relevante ter em consideração que a leitura por gosto/prazer, para além de ser um agradável passatempo, é também uma forma importante de libertar a nossa imaginação, e, por isso, um modo de por termo ao *stress* diário.

Em síntese, na sociedade actual, a leitura assume um papel de elevada importância, na medida em que se afigura como um meio absolutamente imprescindível de acesso à informação, um bem necessário para a resolução de diferentes tarefas do dia-a-dia, tais como a leitura de *e-mails*, jornais ou, entre outras coisas, o preenchimento de formulários; por outro lado, afigura-se como um passaporte para o prazer e permite-nos o alargamento dos nossos horizontes. No que respeita ao ensino, é um veículo inigualável e transversal a todas as disciplinas.

Assim sendo, e visto que “a leitura continua a ser o principal meio de educação permanente e de cultura, um sólido utensílio de formação profissional, uma forma de aceder à mensagem literária, estética e de a recriar” (Fernandes, 1996: 20), é absolutamente elementar que se ensine a ler, tendo sempre presente o carácter instável que o conhecimento exige.

Sendo a competência leitora um factor determinante, capaz de fazer a diferença na nossa sociedade, caracterizada pela mutação do conhecimento, é basilar incutir nos jovens hábitos de leitura e isto só é possível se se tiver em consideração as necessidades e os interesses dos nossos discentes. Se, diariamente, no decurso das suas actividades profissionais, os indivíduos são confrontados com situações que implicam o processamento da informação escrita, não é menos verdade que a leitura se afigura como um importante elemento de inclusão social, pois as fracas capacidades de leitura podem levar à marginalização do indivíduo. Este

poderá ficar privado de participar no acto social, não acedendo, de um modo crítico, a outras possibilidades de vislumbrar o mundo.

Assim sendo, é imperioso que repensemos as nossas práticas, enquanto professores e educadores, para que a leitura (e também a escrita) seja um bem necessário e indispensável aos olhos dos mais novos, fazendo parte no leque de actividades de eleição dos nossos jovens, cada vez mais rigoroso e selectivo.

3.2. A ESCRITA

*Ler amadurece o espírito; conversar adentra-o;
escrever torna-o exacto;
portanto, se o homem escreve pouco, necessita de grande memória;
se conversa pouco, de vivacidade intelectual;
e se lê pouco, de muita astúcia para simular que conhece o que não conhece.*

(Bacon, 1992: 219)

3.2.1. A Importância da Escrita

Actualmente, quando se procede ao levantamento dos principais pontos críticos do ensino da língua materna, é forçoso falar-se da escrita e do baixo nível alcançado pelos discentes, tanto a nível de ensino basilar como mais avançado.

O ensino da escrita, na sala de aula, precisa de ser repensado e tal preocupação já se encontra expressa nos novos Programas de Português, nomeadamente do Ensino Secundário.

Neles se afirma expressamente que a escrita necessita de ser trabalhada como um processo e que a planificação das aulas deve contemplar, conjuntamente com um “contrato de leitura”, um espaço denominado de “oficina da escrita” (Carvalho, *et al.*, 2005: 125).

A crise no domínio da escrita é evidente e está bastante perceptível nas capacidades de expressão, ou falta delas, da maioria dos alunos. Esta crise tem causas muito dissemelhantes. Todavia, de entre os múltiplos motivos, existem dois que merecem particular atenção: a massificação da escola, que possibilitou a entrada de discentes oriundos de grupos com baixos níveis de escolarização e literacia, e o desenvolvimento alucinante das novas tecnologias de comunicação, onde a linguagem escrita dá lugar à imagem (Carvalho, 2003: 11).

Outro problema que parece assombrar o ensino da escrita é o facto de os alunos não diferenciarem, de modo claro, a escrita da oralidade, isto é, os discentes teimam em escrever da mesma forma como falam, o que constitui erro.

A linguagem escrita possui características muito específicas que diferem naturalmente da sua correspondente oral, tanto a nível da forma, da organização do discurso, bem como das funções que desempenham (Carvalho, 2003: 27).

As especificidades do texto escrito dependem, sobretudo, das circunstâncias em que ele é produzido, ou seja, com a relação que se estabelece entre emissor e receptor.

A comunicação oral, por seu turno, ocorre, habitualmente, numa situação de conversação presencial (*in loco*). O discurso oral sucede de um trabalho conjunto dos intervenientes, o que leva a que a dificuldade de compreensão seja manifestamente baixa, uma vez que pode ser reformulada sempre que for necessário. Para além da reformulação, é importante que não se descure do facto de a comunicação oral ser, usualmente, acompanhada por gestos e expressões corporais, já para não falar da entoação, o acento e o ritmo, elementos importantíssimos para a compreensão da mensagem.

Na comunicação escrita, o esclarecimento de um eventual problema de compreensão não é acompanhado por outras formas de linguagem, nem todos os aspectos prosódicos são passíveis de transcrição. Apesar de a pontuação dar um enorme contributo, nem todos os elementos suprasegmentais, na comunicação oral, podem ser convertidos em linguagem escrita, excepto pelo recurso às palavras.

Neste sentido, e pelas inúmeras diferenças que distanciam a escrita da oralidade, é imperativo consciencializar os jovens de que falar não é, de todo, o mesmo que escrever. Embora sejam dois domínios que mantêm relações estreitas entre si, como é natural, são visivelmente diferentes e, por essa razão, devem ser tratados de uma forma igualmente distinta.

No entanto, e tendo em conta os problemas apresentados, não se deve atribuir responsabilidades apenas a estes dois factores, visto que esta situação é resultante de um conjunto de agentes da esfera social e das suas excessivas incoerências.

Todavia, é na Escola que o problema é mais flagrante, na medida em que é nela que, directamente, é delegada a responsabilidade pelo produto da sua acção. É, pois, a Escola que tem a importante tarefa de estabelecer padrões, referenciais de desempenho materializáveis em metas de aprendizagem válidas e conduzir os discentes em função dessas mesmas metas (Amor, 2006: 109).

A escrita, para além de ser grandemente valorizada nos mais diversos contextos sociais e profissionais, assume um papel preponderante no contexto escolar, podendo afigurar-se como um dos principais factores de sucesso (ou insucesso) escolar. Tal facto decorre, fundamentalmente, da função que a escrita possui, nomeadamente nos processos de aquisição, estruturação, e, sobretudo, reprodução e explicação de conhecimento, estando intimamente implicada na maioria das situações de avaliação (Carvalho, 2003:12).

O peso da escrita no contexto de avaliação é tão elevado que me parece pertinente reflectir sobre esta questão, designadamente no que respeita às causas do insucesso escolar. Este pode advir da falta de conhecimentos nas diferentes disciplinas, ou da simples incapacidade que, muitas vezes, os alunos demonstram na verbalização dos conhecimentos que adquirem.

Para além de tudo o que foi anteriormente mencionado, julgo conveniente referir o importante contributo que a escrita fornece no desenvolvimento cognitivo, sobretudo no que concerne à estruturação do pensamento, que proporciona a urgência do raciocínio coerente e rigoroso. Esta realidade eleva a escrita a uma dimensão efectivamente superior, muito para além dos limites da língua materna, perspectivando-a como um dos principais condutores de transversalidade (*ibidem*).

Tal como a componente leitora, o fundamental do processo de escrita não é susceptível de observação directa, nem tão pouco se pode circunscrever às características do produto final – o texto escrito (Amor, 2006: 109).

É sabido que a escrita é um modo de comunicação diferido e permanente; autónomo, isto é, menos dependente do contexto situacional; susceptível de manobras de planificação e de regulação prévia mais acentuadas e cuidadosas; marcado pela observância mais rigorosa de prescrições padronizadas, da ordem da língua e do texto (*ibidem*. 110).

Sendo a comunicação escrita diferida, possibilita o controlo do tempo e um mais rigoroso grau de planificação. Este, por sua vez, estabelece uma correlação directa com o nível de formalidade, ao passo que a maioria da dependência do contexto obriga a uma exemplificação de sentidos mais completa, e uma maior precisão na organização das referências (*ibidem*).

Outro aspecto que julgo relevante salientar é o facto de a escrita se processar, não apenas na dimensão temporal, mas também na espacial, e apresentar uma maior distância enunciativa.

Na história da humanidade, a escrita assume um papel preponderante, uma vez que é perspectivada como a forma de transmissão de conhecimento organizado, tendendo a uma maior especialização e complexidade. Por essa razão, é reconhecida como a forma socialmente valorizada, impondo-se como referência normativa.

Posto isto, no momento de se delinearem objectivos e formas de abordagem pedagógica centrados na componente escrita, é absolutamente fundamental ter em conta todos os aspectos anteriormente mencionados.

3.2.2. O Conceito de Escrita

A escrita é uma realidade complexa, uma vez que implica a formulação de ideias e a sua tradução numa linguagem visível, altamente convencionada (Carvalho, 2003: 31), exige um trabalho sistemático, lento, moroso e contínuo, bem como criatividade, capacidade de abstracção e rigor.

Na escrita, o contacto com o leitor (ou emissor) estabelece-se apenas através da palavra, sem recurso a elementos exteriores (entoação, expressões faciais, gestos, entre outros).

Como afirma Vygotsky (1979: 186):

A comunicação por escrito repousa sobre o significado formal das palavras e, para transmitir a mesma ideia, exige uma quantidade de palavras muito maior do que a comunicação oral. Dirige-se a um interlocutor ausente que raramente tem presente no espírito o mesmo sujeito que quem escreve. Por conseguinte, terá que ser um discurso completamente desenvolvido.

Etimologicamente, o termo *escrever* deriva do verbo latino *scrībĕre*, que significa redigir, comunicar por escrito, gravar (Cunha, 1986: 317).

Escrever é “codificar linguagem, utilizando... os sinais gráficos convencionais de que uma língua dispõe, mas também o seu sistema sintáctico e semântico, em textos portadores de mensagens significativas” (Rebelo, 1933: 44).

Dada a complexidade que envolve, ela é, em termos formativos, a última competência a ser adquirida (*ibidem*). Daí a importância, enquanto pré-requisitos para ela, por parte da capacidade de memorização, planificação e motricidade, entre outras.

Em síntese, e como nos é transmitido pelo Programa Nacional de Português, a escrita é “o resultado, dotado de significado e conforme a gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)” (Reis, *et al.*, 2009: 16).

3.2.3. Modelos Processuais de Escrita

Após uma abordagem do conceito de escrita, é importante que se proceda à apresentação dos seus modelos processuais.

Ao longo dos últimos anos, foram múltiplos os modelos concebidos para a descrição do processo de escrita e todos eles parecem ter em comum os seguintes propósitos (Amor: 2006: 110):

- o acto de escrita baseia-se numa actividade de resolução de problemas;
- o acto de escrita é uma actividade que possui um alvo e uma intenção.

Verifica-se, igualmente, uma certa convergência na distinção das diferentes etapas do processo de escrita: pré-escrita, escrita e pós-escrita. Todavia, se esta distinção parece pertinente em relação à natureza das operações, nem sempre o é face aos aspectos coexistentes e aos fenómenos recursivos que caracterizam o desenvolvimento do processo de escrita. Daí as inúmeras sugestões de reformulação destas etapas (*idem, ibidem*: 111). O modelo que obteve maior visibilidade e que sugere uma leitura sistemática do processo da escrita foi o de Flower & Hayes.

O modelo de Flower & Hayes (Figura n.º 4) pressupõe um acto de escrita como “um conjunto de processos mentais hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objectivos de natureza mais geral ou mais concreta” (Carvalho, 2003: 47). Integra, ainda, três domínios distintos: o do contexto de produção; o da memória de longo prazo do redactor; o do processo da escrita propriamente dito.

Centrando uma maior atenção sobre este último ponto, verifica-se, ainda, a existência de três etapas essenciais: a planificação, a redacção e a revisão.

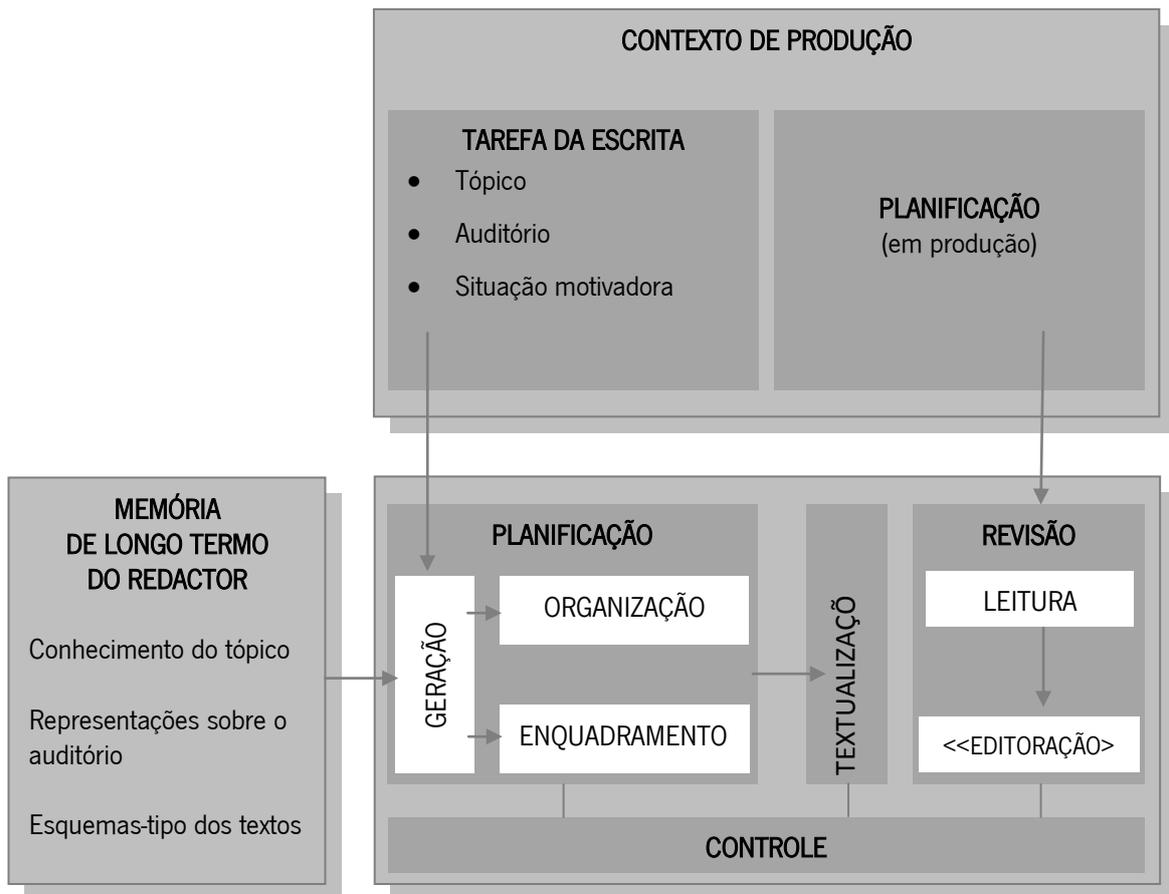


Figura nº. 4 – Modelo Processual da Escrita, Proposto por Flower & Hayes (1981: 370)

Neste sentido, considero pertinente ressaltar que o novo programa de Língua Portuguesa do Ensino Secundário apresenta um aspecto manifestamente positivo e que se prende com o modo como é encarado o ensino da escrita:

a tarefa de escrita obriga a recorrer aos conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização, o que implica o desdobramento desta actividade em três fases (com carácter recursivo): planificação, textualização e revisão, devendo estas ser objecto de leccionação (Seixas, et al., 2002: 20).

Posto isto, e dada a importância que estas três fases assumem no processo de redacção, é imperioso que se esclareça o papel que cada uma desempenha.

3.2.4. O Papel da Planificação no Processo de Escrita

A comumente denominada fase de planificação é uma actividade essencial na estruturação e inerente coesão e coerência de um texto (Carvalho, *et al.*, 2005: 119).

A forma como os alunos lidam com “o rascunho” é preocupante, na maioria das vezes; nem sequer o utilizam, ou fazem rabiscos enquanto aguardam que as ideias se lhes ocorram, ou ainda desperdiçam o tempo com tarefas de “pseudoplanificação” que não são mais do que meros textos rasurados, “correspondendo, *ipsis verbis*, ao texto definitivo” (Carvalho, *et al.*, 2005: 120). Este aspecto afigura-se ainda mais inquietante, se tivermos em conta que o aluno está condicionado pela escassez de tempo, como é o caso das Fichas de Avaliação e dos Exames Nacionais.

Na perspectiva de Flower & Hayes, a planificação é “o processo através do qual quem escreve forma a representação interna do saber, representação essa que tem um carácter mais abstracto do que a sua representação linguística” (Flower & Hayes, 1981: 372).

Assunção & Rei, por seu turno, afirmam que “planificamos para não esquecermos nada de essencial, para não nos repetirmos e, sobretudo, para ordenarmos o nosso escrito de modo coerente com a conclusão a que conduz, com a sensibilidade que queremos fazer nascer no leitor e com a descrição do objecto ou mundo de coisas que queremos criar”, e que “o plano é uma rede que retém o sentido do texto ou um guia que conduz o leitor na sua viagem pelo discurso, não permitindo que ele se perca” (Assunção & Rei, 1988: 10).

A panificação consiste, antes de mais, na mobilização de conhecimentos, visando a representação de um destinatário e de um objectivo da comunicação (*macroplanificação*), bem como a concepção de um esquema organizativo (*microplanificação*) adequado ao discurso na sua forma final (Amor, 2006:112).

Estes processos são fundamentados e (in)formados pelos componentes “memória” e “contexto” e, neles, a representação do alvo e do propósito a alcançar assumem um papel importante, quer na selecção da informação, quer na orientação argumentativa do discurso (Amor, 2006: 112).

A planificação é absolutamente indispensável, na medida em que possibilita o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da produção textual, uma vez que, ao elaborar um plano de texto, os alunos estabelecem objectivos e antecipam efeitos, seleccionam conteúdos e organizam a informação.

Partindo da constatação das dificuldades que os alunos demonstram na planificação de um texto, que se reflecte, forçosamente, na qualidade dos trabalhos, desenvolvi, na minha prática lectiva, um conjunto de actividades que pudessem colmatar esta falha. A título de exemplo, na sequência da proposta de produção de um texto expositivo-argumentativo sobre a condição feminina, na segunda metade do século XIX (Figura n.º 5), foi pedido aos discentes que elaborassem, previamente, o plano do texto que iriam produzir. Optei, igualmente, por chamar a atenção para o facto de, nos Exames

Nacionais, cada vez mais se exigir a apresentação da planificação, juntamente com o produto final.

1. Atenta na frase.

“Do homem a praça, da mulher a casa”
Oliveira Martins, *O reino da Mulher in* Dispersos

- Elabora um breve texto expositivo-argumentativo, entre 80 e 130 palavras, sobre a condição da mulher da segunda metade século XIX, atendendo à frase acima exposta. Para além do texto (produto final), deverá apresentar o plano previamente realizado.

Figura n.º 5 – Exemplo de uma das Actividades Realizadas na Aula

3.2.5. O Papel da Textualização/Redacção no Processo de Escrita

A segunda etapa da escrita é a textualização (ou redacção), termo que tem origem no verbo tecer, tecedura... de sonhos, ideias, palavra, frases, sentidos, formas...

A textualização é, nada mais, nada menos, a conversão, em linguagem escrita e em texto, do material seleccionado e organizado na etapa precedente (Amor, 2006:112). Esta componente da escrita mobiliza e faz intervir todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção das referências às operações de coesão textual (*ibidem*).

É, pois, importante prestar apoio aos alunos, nesta fase, que se afigura tão importante e complexa.

Vários estudos têm vindo a revelar que, ao longo do percurso escolar, a maioria dos alunos realizou inúmeras actividades de textualização sem que, para as mesmas, lhes tenha sido facultado o apoio necessário (Carvalho, *et al.*, 2005: 104).

Assim sendo, o apoio, sobretudo na disponibilização de recursos diversificados (fichas de apoio; informação bibliográfica...), é imprescindível e facilitará certamente o processo de textualização.

3.2.6. O Papel da Revisão no Processo de Escrita

É sabido que o texto é um produto incompleto, sempre passível de sucessivas reformulações. Neste sentido, é absolutamente fundamental que se proceda à sua revisão.

A revisão é a terceira, e última, etapa do processo de escrita e consiste na (re)leitura do texto para possíveis aperfeiçoamentos e correcções, sobretudo de superfície. A revisão pode ser processada ao longo das dissemelhantes tarefas de produção, bem como depois de obtido o produto final. É uma tarefa realizada com o intuito de avaliar a adequação do texto ao objectivo inicial. Segundo Flower & Hayes, a revisão é “um processo no decurso do qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redacção, quer com o objectivo de o avaliar e, eventualmente, alterar” (Flower & Hayes, 1981: 374).

Há, ainda, quem encare a revisão como um processo que se inicia com a comparação de duas representações: o texto real e o texto ideal. O texto real corresponde ao texto efectivamente produzido. O texto ideal equivale ao texto desejado.

Assim, a revisão não se deve circunscrever a uma simples releitura do texto, nem tão pouco a um mero acto de reparação de problemas. Pode acontecer em qualquer momento do processo de escrita, originando novos ciclos de planificação e redacção.

Posto isso, pode concluir-se que a revisão constitui um processo complexo, uma vez que implica considerar os objectivos do texto, prever até que ponto o texto os permite alcançar e propor alternativas que permitam a sua consecução.

3.2.7. O Ensino da Escrita

Após uma sumária incursão pelas especificidades da linguagem escrita, bem como pela menção dos aspectos que a diferenciam da oralidade e a análise dos processos da escrita, é imperioso reflectir sobre a problemática que implica o seu ensino.

O ensino-aprendizagem da escrita, designadamente em contexto escolar, está imbuído de um grau de complexidade efectivamente elevado.

Ao nível escolar, tal como havia referido, o ensino da escrita assume um grau de dificuldade significativamente maior, na medida em que inclui factores muito diferenciados, tais como a natureza da disciplina de que constitui objecto, os textos que a regulam, as relações entre os sujeitos, as condicionantes temporais e especiais (Carvalho, 1999: 101).

Importa, ainda, considerar que, habitualmente, se ensina e se aprende a escrever no âmbito da disciplina de língua materna, a qual, ao contrário das demais, se afigura, simultaneamente, como objecto de ensino/aprendizagem e meio para a sua transmissão.

Sendo a escrita um dos domínios a considerar na língua materna, ela deverá ser objecto da acção pedagógica ou meio através do qual são veiculados aspectos relacionados com outros domínios (*ibidem*). Podemos afirmar que a escrita pode ser instituída como o próprio tema da aula de língua materna ou pode, como resultado da sobrevalorização de uma concepção instrumental da linguagem, ser vista como um simples meio de transmissão de ideias (Carvalho, 1999: 101).

Neste sentido, e tendo em conta o contexto em que o ensino da escrita se desenrola, é elementar considerar algumas condicionantes que decorrem de variadíssimos factores, tais como a natureza temporal e espacial, assim como as relações estabelecidas entre os participantes da aula, perspectivada como um processo de comunicação (Carvalho, 1999: 102).

No decorrer da caracterização do contexto de aula em que a escrita é instituída como objecto de ensino e de aprendizagem, é ainda importante identificar um conjunto de aspectos que podem constituir-se obstáculos à consecução dos objectivos pretendidos: o carácter do interior do processo de produção de um texto escrito, que leva a que ele não seja imediatamente acessível por parte do docente que, habitualmente, apenas o conhece através dos produtos resultantes; os problemas que se colocam a cada discente, resultantes, muitas vezes, do

tamanho da turma e dos diferentes níveis de desenvolvimento da capacidade de escrever (Carvalho, 1999: 102). Para além dos aspectos mencionados, é ainda necessário atender ao reduzido número de aulas semanais, pela imposição do cumprimento dos programas que dificultam ainda mais o ensino da escrita. Estas dificuldades flagrantes foram ressaltadas numa análise minuciosa das práticas da escrita na aula de língua materna, desenvolvida por Carvalho (1997: 502):

Atender à especificidade de cada aluno, detectar os seus problemas e promover a sua superação exige um acompanhamento contínuo por parte do professor que nem sempre é fácil de levar a cabo numa escola em que há longos programas a cumprir, muitos alunos por turma e condicionantes de carácter temporal (carga horária da disciplina, do professor, tempo atribuído à escrita nos programas) que não podem ser, naturalmente, ignorados e que o impedem de acompanhar cada aluno na construção do seu texto, reflectir com ele sobre aquilo que está a fazer, acompanhar as tentativas de proceder a sucessivos aperfeiçoamentos (Carvalho, 1997: 502).

Será, ainda, de notar a expressão escrita deficiente dos nossos alunos, patente na perspectiva visivelmente negativa que Amor (2006: 114) nos apresenta. Esta perspectiva encontra-se associada à problemática anteriormente exposta sobre leitura. No entanto, e para além dos aspectos referidos, a autora denuncia, ainda, o artificialismo e a escassez das situações de escrita, a falta de orientação, bem como a ambiguidade e a imprecisão da sua avaliação.

Todavia, quando se coloca a questão de qual será a razão dos alunos não aprenderem a escrever, Fonseca parece ser clara na sua resposta: “porque a escola não os ensina a escrever” (Fonseca, 1994: 150), pelo contrário, para a autora, a aquisição e o desenvolvimento desta competência linguística não necessita de algo que não se baseie na mera prática quotidiana da língua, o que não se vislumbra nas aulas de Português.

Segundo Fonseca, “dizer que não existe, de um modo geral, uma pedagogia da escrita corresponde a reconhecer que não existem práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para o objectivo da aquisição e consolidação do uso escrito da língua” (*ibidem*). E não estando, a prática da escrita, de facto, ausente das aulas de língua materna, o que se verifica é que “a sua presença é assistemática, ocasional, não programada” (*ibidem*).

Lamentavelmente, na aula da língua materna, a escrita é, frequentemente, perspectivada como meio ou veículo de transmissão, e não como conteúdo a ser ensinado e aprendido.

Outro aspecto merecedor de análise é a avaliação. A escrita, como um dos domínios fundamentais da língua materna, teve, desde sempre, uma importância de relevo no processo de avaliação, não somente enquanto modo de explicação de conhecimentos, mas também como realidade sobre a qual a avaliação incide (Carvalho, 1999: 104). Tal observação está igualmente presente nas apreciações de Amor, que afirma que, “na escola actual, o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita” (Amor, 2006: 114).

3.2.8. A Escrita nos Actuais Programas de Português

A concepção da escrita, enquanto objecto de ensino e de aprendizagem, tem vindo a sofrer uma significativa evolução, sobretudo nos últimos anos, o que Vigner considera em três momentos distintos (Vigner, 1982: 8).

O primeiro momento corresponde à abordagem tradicional, onde a escrita é supervalorizada, de tal modo que se torna, simultaneamente, fim e meio de aprendizagem (*ibidem*: 8-10).

Num segundo momento, nas décadas de sessenta e setenta, assiste-se a uma desvalorização da escrita, que passa a ser encarada, com base em razões históricas e genéticas, como código segundo, que serve como substituto da comunicação oral. Assim, a aprendizagem da escrita é subordinada ao desenvolvimento da capacidade de comunicar oralmente, na diminuição da atenção que lhe é conferida, na sala de aula (*ibidem*:10-14).

O terceiro momento concede à escrita um estatuto linguístico próprio, deixando de ser entendida como algo que tem por função transcrever a oralidade, passando a ser perspectivada como um modo de veicular sentidos (*ibidem*:14-20). Aqui, a escrita não se sobrepõe à oralidade, antes considera ambos os domínios no mesmo plano, isto é, as duas realidades assumem a mesma importância e, como tal, surgem lado a lado. Neste sentido, o ensino-aprendizagem da escrita deixa de se limitar a uma mera pedagogia da transcrição, característica da abordagem

tradicional, e passa a assentar numa pedagogia da reescrita conducente a graus de realização visivelmente mais adequados (Carvalho, 1999: 105).

Após uma análise dos programas de Português em vigor no nosso país, ao longo dos últimos anos, realizada por Vilela (Vilela, 1994: 47-72), podemos constatar que existiu uma efectiva evolução do modo de encarar a língua escrita, em contexto escolar, como podemos atestar através da perspectiva de Vigner, anteriormente apresentada.

O programa rígido e normativo, que vigorava entre o final da década de cinquenta e o princípio dos anos setenta, em que a escrita era foco de atenção, deu lugar a uma progressiva perda de importância. Esta foi transferida, sobretudo, para a oralidade. Todavia, com o passar dos tempos e com a mudança de mentalidades, a importância atribuída aos diferentes domínios nucleares do Português foi sendo cada vez mais equilibrada, o que leva a que a componente escrita, a par das restantes componentes, tenha ganho cada vez mais terreno e visibilidade.

Uma observação detalhada dos novos programas de Português demonstra uma mudança significativa de concepções acerca do ensino da língua, mas, sobretudo, sobre o ensino da escrita.

Os programas actuais têm como principal intento transformar a aula de língua materna numa verdadeira aula de língua, onde se pretende dotar os discentes de uma efectiva competência comunicativa.

Apesar de, nos programas anteriores, já se prestar atenção à especificidade de cada um dos domínios de interacção verbal, actualmente assiste-se a um aumento das preocupações nessas componentes. Tal facto está expresso, nomeadamente, no peso que lhes é atribuído na avaliação – 25% do total – o mesmo que é proposto para a componente leitora, ou para o bloco ouvir/falar, e mais que para o peso concedido ao funcionamento da língua.

Aliás, os objectivos gerais referentes à escrita, que ambos os programas propõem, demonstram essa mesma preocupação, designadamente quando sugerem que, no primeiro ciclo, o aluno deve ser capaz de (Reis, 2009: 26).

- “Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação”.
- “Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas”.

- “Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita”.

- “Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização de parágrafos e as regras de ortografia e pontuação”.

Já a um nível superior, ou seja, no segundo ciclo, o discente deverá (*idem, ibidem: 77*):

- “Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de selecção, registo, organização e transmissão de informação”.

- “Utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas”.

- “Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adoptando as convenções próprias do tipo de texto”.

- “Produzir textos coerentes e coeses em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma declaração clara de parágrafos e períodos e com uso correcto da ortografia e da pontuação”.

No terceiro ciclo, o programa aponta para a necessidade de o aluno estar apto para (*idem, ibidem: 117*):

- “Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha de conhecimento”.

- “Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas”.

- “Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes de comunicação, adoptando as convenções próprias do género seleccionado”.

- “Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas”.

- “Produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintáctica, manifestando domínio de mecanismos de

organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando correctamente regras de ortografia e pontuação”.

Finalmente, e no que respeita ao ensino secundário, podemos, ainda, vislumbrar no Programa de Português os objectivos fulcrais da aula de Português, como disciplina de formação geral, transversal a todos os ramos do saber (Seixas, *et al.*, 2002: 7):

- “Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de compreensão e produção nas modalidades oral e escrita”.

- “Interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem”.

- “Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática”.

- “Desenvolver o gosto pela leitura dos textos de literatura em língua portuguesa e da literatura universal, como forma de descobrir a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua e de ampliar o conhecimento do mundo”.

- “Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação”.

- “Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística”.

- “Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC)”.

- “Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade”.

Como podemos verificar, os objectivos são muito similares, ao longo dos diferentes níveis de ensino, embora o grau de dificuldade seja, com o passar dos anos, naturalmente, maior.

Assiste-se, assim, a uma preferência pelo “desenho curricular em espiral” (Carvalho, 1999: 108), que pressupõe a repetição e o alargamento dos conteúdos e processos de operacionalização.

Os programas pretendem, deste modo, que os discentes evoluam, não só do ponto de vista cognitivo, mas também no que diz respeito à sua capacidade de escrever, num processo de automatização de aspectos dissemelhantes, correspondentes a dimensões cada vez mais profundas e complexas do processo de escrita, espalhando-se pelas características dos textos que a cada instante se produzem.

O privilégio do produto em detrimento do processo está igualmente patente nas indicações metodológicas, bem como nos processos de operacionalização de objectivos com a enumeração dos diferentes tipos de texto que os discentes terão de produzir (carta, resumo, notícia, texto narrativo...). No entanto, é ainda de notar a separação entre a aquisição de técnicas de escrita e o aperfeiçoamento do texto, que pressupõe a repetição de aspectos que lhe são naturalmente comuns. Ainda numa perspectiva notoriamente de processo, planificação redacção/textualização e revisão do texto poderiam surgir de modo articulado, dado que escrever é um processo que nada tem de linear ou sequencial, mas antes se afigura como um processo que implica recursividade e interpretação das actividades e se manifesta por uma multiplicidade de unidades e em níveis diversos (Carvalho, 1999: 109-110).

Neste sentido, e para além das preocupações apresentadas, é ainda possível verificar uma especial atenção pelas várias fases do processo de escrita, desde a preparação do texto à sua construção, já para não falar da sua correcção e aperfeiçoamento, aspectos absolutamente imprescindíveis.

3.3. O PAPEL DO LATIM NA PROMOÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA

Várias ciências, desde a gramatical e a jurídica, à filosófica e teológica, tiveram no mundo clássico a sua origem, não podendo os estudiosos dessas ciências dispensar-se hoje do recurso às línguas clássicas, não só para formação de vocábulos, mas também para clarificação de conceitos...

A línguas clássicas permitem um conhecimento mais fundamentado das línguas e literaturas modernas...

O processo de ensino-aprendizagem das línguas clássicas conduz o aluno não apenas a um conhecimento puramente teórico, mas também à aquisição de hábitos e capacidades que decorrem da essência destas disciplinas (Latim e grego).

(Da Introdução ao Programa de Latim – Almendra & Figueiredo, 2003: 3)

É sabido que o desinteresse pela língua latina tem provocado, em Portugal, uma má preparação para os estudos humanísticos, em geral, bem como uma visível degradação da aprendizagem do Português, manifestando-se esse facto, sobretudo, no deficiente domínio da língua materna.

O estudo do Latim é, muitas vezes, objecto de polémica, e considerado como uma disciplina muito difícil.

Mas o Latim é indispensável para um conhecimento mais aprofundado da Língua Portuguesa, e de outras línguas românicas, que provieram dele, bem como para alargamento de competências, nos estudos da História, da Filosofia, do Direito, etc..

Muitos termos técnicos das ciências de hoje são fundados no Latim, e a cultura clássica é base fundamental da cultura e da educação ocidentais.

O Latim serve, ainda, de referência para termos das práticas comunicativas de hoje. Quem nunca ouviu falar em *habeas corpus*? Ou em *álibi*? Quem nunca enviou um *curriculum vitae*? Quem nunca fez um *P.S.* no final de uma carta? Pois isso também é Latim: *post scriptum*.

Enfim, saber Latim é de grande utilidade, no mundo de hoje, nas suas dimensões de leitura e escrita.

A leitura e a escrita, pelo grau de importância que assumem no quotidiano de um cidadão, devem fazer parte das actividades de eleição, nas aulas de Latim, por diferentes ordens de razão: em primeiro lugar, por serem ferramentas fundamentais para o treino e o domínio da língua latina; em segundo lugar, por ser o meio mais elementar para adquirir capacidades de tradução e retroversão de textos de língua latina, assim aceder à cultura clássica.

Sendo a língua latina dotada de um rigor técnico e de regras muito precisas, é necessário que dela se efectue um ensino igualmente rigoroso e contínuo.

É certo que, actualmente, não se aprende Latim para falar ou escrever em Latim, mas para se conhecer o essencial sobre a língua e a cultura que ela veicula (Almendra & Figueiredo, 2003: 3), e impulsionar o estudo do Latim, prolongando o seu ensino e proporcionando-lhe melhores métodos de aprendizagem, “equivale não só a facilitar o estudo da língua portuguesa,

mas também a fundamentá-lo em bases sólidas” (Borregana, 2006: 14); e isto, claro está, prende-se, em grande medida, com o ensino e a aprendizagem das componentes leitora e escrita, que passa, entre outros aspectos, por um treino rigoroso e permanente.

Pela importância inigualável que assumem e o “perfeccionismo” que exigem, a escrita e a leitura devem ser trabalhadas de um modo sistemático, nas aulas de Latim. Neste sentido, ao professor deverá ser confiada a importante tarefa de inculcar nos jovens o gosto por estas duas componentes essenciais, bem como a responsabilidade de consciencializar os alunos para alcançarem o domínio destas duas áreas do saber. Para isso, é absolutamente necessário um trabalho contínuo, moroso e lento, bem como de rigor técnico e capacidade de abstracção.

Também no Latim há um longo trabalho a desenvolver no âmbito da leitura e da escrita, de modo a formar leitores e escritores competentes e apaixonados por ambos os domínios, colhem experiência partilhada em todos os domínios que uma e outra línguas envolvem.

3.4. A MULHER, EM *OS MAIAS*

Feminismo: É ainda em Portugal uma palavra de que os homens se riem ou se indignam, consoante o temperamento, e de que a maioria das próprias mulheres córam, coitadas ...

O homem português não está habituado a deparar no caminho da vida com as mulheres suas iguais pela ilustração, suas companheiras de trabalho, suas colegas de vida pública; por isso as desconhece, as despreza por vezes, as teme quasi sempre ...

A mulher, em geral, é, quando esposa, a companheira só para a vida banal e mesquinha – que nem por sombras deve abordar os graves pensamentos que preocupam o marido! ...

(Osório, 1905: 11-13)

Este trabalho é, antes de mais, um testemunho de admiração, não somente pela obra queirosiana, mas também pelo universo feminino que a preenche.

E admiração por uma obra que nunca deixou de me seduzir e surpreender pela interminável dose de novidade estética que sucessivas leituras têm nela descortinado, bem como admiração pela figura feminina que, em Eça, assume um papel preponderante, ainda que fortemente satirizado.

Abordar a leitura de uma obra como *Os Maias* é, de facto, um desafio aliciante e, simultaneamente, uma tarefa complexa, na medida em que as possibilidades de tratamento são inúmeras.

Eça satirizou com arrojo a sociedade portuguesa do seu tempo, nas suas manifestações culturais, sociais e políticas. Conjugando uma profunda vocação de escritor com um temperamento crítico excepcional, Eça acreditou que a arte que produzia poderia contribuir para arrancar o país do atraso em que se encontrava e contribuir para a reforma das mentalidades e dos costumes.

Os seus propósitos não foram concretizados. No entanto, as fortes críticas que teceu levaram a que muitos leitores reflectissem sobre o conformismo excessivo e a passividade em que o país se encontrava.

Integrado num tempo de forte oscilação de valores e de profunda renovação estética, o romance queirosiano constitui uma etapa crucial, coincidente com a abertura a sendas inovadoras de criação literária, até então limitadas pela disciplina naturalista (Reis, 1984:11).

Assim sendo, não desaproveitarei possíveis alusões comparativas que possibilitem o enquadramento de *Os Maias* no âmbito literário a que pertence.

Este trabalho, mais do que explorar com rigor e profissionalismo a mundividência feminina em *Os Maias* de Eça de Queirós, pretende motivar para a leitura e para a escrita, actividades absolutamente indispensáveis na formação de qualquer cidadão numa sociedade desenvolvida.

É meu intento contribuir para o aperfeiçoamento e enriquecimento das capacidades dos leitores/alunos e de transformar a leitura de *Os Maias* num processo estimulante e gratificante em termos pessoais e culturais.

O presente capítulo seguirá uma estrutura lógica e linear. Terá início com uma breve contextualização teórica (1); prosseguirá com uma sumária incursão pela mundividência feminina em *Os Maias* de Eça de Queirós, onde serão abordados temas como a crítica à realidade feminina, bem como a forte influência que a convivencialidade romântica exerceu na mulher (2); seguidamente, centrar-se-á na mulher, na sociedade romana (3); posteriormente, será feita uma breve alusão à tragédia grega, cujas características aparecem expressas na obra eciana (4). Ainda antes de dar por terminado este Relatório, considero importante estabelecer uma ponte entre as figuras femininas da antiguidade clássica e as personagens femininas da

obra queirosiana, onde as semelhanças são efectivamente visíveis (5). Num momento subsequente, serão tecidas algumas considerações, assim como as implicações do processo de investigação, imprescindíveis num trabalho desta natureza.

3.4.1. A Mundividência Feminina, em *Os Maias* de Eça de Queirós

A mulher é o motor de arranque do enredo amoroso e trágico presente na obra queirosiana – Maria Eduarda Runa, com a educação perniciosa que ministrara ao filho; Maria Monforte, através da fuga com Tancredo; Maria Eduarda, a partir do regresso ao irmão, levando à consumação, embora involuntária, do incesto. É, pois, a partir da figura feminina e da sua influência absolutamente destruidora que a trama se desenrola e que o romance dá lugar à tragédia (Lisboa, 2000: 31).

Na longa panóplia de tipos humanos que merece o interesse do realismo de Eça de Queirós, a figura feminina merece um notório destaque.

Eça pôs em cena escassas personagens femininas, sobre as quais lançou um olhar fortemente negativo. A partir delas, desenvolveu índices ilustrativos de aspectos da sociedade do seu tempo (Berrini, 1993: 704).

O facto de o autor ter trazido, para a sua ficção, poucas personagens femininas deve-se fundamentalmente ao papel, quase que irrelevante, que a mulher detinha na sociedade da época.

Em Eça, a figura feminina aparece “delirantemente romântica” (Macedo, 1993: 622). A síndrome sentimentalista da mulher, fruto de uma educação e uma convivialidade excessivamente românticas, é fortemente criticada pelo autor.

No quadro decadentista e de corrupção moral expresso em *Os Maias*, a mulher ocupa um lugar de relevo. Todos os males que se abateram sobre a família Maia provêm da ligação dos homens a mulheres de uma estirpe menos recomendável. Afonso da Maia une-se a Maria Eduarda Runa, uma mulher de carácter fraco, saúde débil e de uma religiosidade excessiva, que marcou fortemente a sua vida, mas sobretudo a do filho. Pedro, desobedecendo a seu pai Afonso, casa com Maria Monforte, filha de um escravista e que, mais tarde, se revela uma adúltera. Desta união nasce Carlos da Maia e Maria Eduarda.

Embora Afonso da Maia tentasse ministrar ao neto uma educação tipicamente inglesa, que se baseava no culto do corpo e da mente, o seu destino não foi, de todo, o que o avô ambicionara. Carlos, fatidicamente, envolve-se com a irmã, Maria Eduarda, desencadeando o colapso final da ilustre família Maia, despoletando a terrível tragédia.

Como se pode verificar, existe uma analogia entre o drama de Carlos e Pedro e a decadência da sua família (a imagem do estado deplorável do país), bem como uma analogia passível entre esta decadência e a mensagem social do romance, que não é mais do que um apelo à regeneração do país (ibidem). Este, cada vez mais “artificial”, devido às inúmeras tentativas de mimetização do que é estrangeiro e importações inadequadas, nomeadamente francesa e inglesa. Assim, assiste-se a uma aproximação do plano social ao psicológico do romance.

Ao longo de *Os Maias*, a imagem que parece transparecer é a de que o homem que se deixa enredar pela mulher é, habitualmente, de carácter fraco, que coloca os sentimentos acima da razão, o designado “romance torpe”, influência nefasta no comportamento dos indivíduos, que torna os homens alvos demasiado fáceis para a figura feminina. Esta que, neste romance, e numa perspectiva visivelmente mitológica, lembra, em muitíssimos aspectos, a tão célebre Pandora da mitologia grega – figura feminina de beleza sem igual, responsável pela origem de todos os males existentes no universo.

Em *Os Maias*, a figura feminina representa o pecado da luxúria e da perdição. Mantém relações amorosas fora do casamento, é fútil e demasiado influenciável pelo Romantismo. A síndrome sentimentalista da mulher, fruto de uma educação e uma convivencialidade excessivamente românticas, é fortemente criticada pelo autor.

3.4.2. *Os Maias*: Entre o Romantismo e a Tragédia

A intriga queirosiana reveste-se de um carácter inegavelmente trágico, com frequentes comparações das personagens femininas com estátuas de mármore da Antiguidade Clássica, levando muitos estudiosos a associar o ambiente trágico do romance à tragédia clássica.

A obra do romancista português Eça de Queirós parece tratar-se, de facto, de uma tragédia, embora romântica, onde os protagonistas se movimentam num ambiente tipicamente romântico. Neste, as figuras pagãs, evocadas em relação a Maria de Monforte e Maria Eduarda,

simbolizam um ideal de beleza suprema, e a paixão que estas personagens desencadeiam, sobretudo na figura de Maria Eduarda e Carlos, representam o amor-perfeito, sublime, quase divino, porém igualmente fatal e destrutivo.

O subtítulo *Episódios da Vida Romântica*, dado pelo autor ao romance, adequa-se perfeitamente, não apenas por constituir todo um ambiente em que as personagens secundárias se encontram envolvidas, mas pelo carácter romântico dos protagonistas e pelo próprio motivo da intriga principal. A comparação constante das figuras femininas às estátuas da antiguidade, nomeadamente a de Vénus Citereia, é um elemento que deve merecer particular reparo, dado que fora uma forma tipicamente romântica de recepção da Antiguidade Clássica.

3.4.3. A Mulher Romântica: da Educação às Vivências

Ao falarmos de *Os Maias*, lembremo-nos, em primeiro lugar, de que estamos num país em que o catolicismo é a religião do Estado imposta à consciência de todos; o espírito científico é, pois, repellido de tudo o que estiver sob a acção imediata do Estado, perseguido fora dele; se um ou outro espírito isolado tenta introduzi-lo, os seus esforços são facilmente sufocados.

Não há personagem, em Eça, que não remeta para a problemática da educação. Não somente por se tratar de um sector preponderante na existência da personagem, mas igualmente por ser uma temática que assume uma importância considerável nas obras do romancista português: em *O Primo Basílio* e em *O Crime do Padre Amaro* (ainda, contudo, na fase naturalista); na *Relíquia* e na *Correspondência de Fradique Mendes*, passando de igual modo por *Os Maias*, de que tratarei, com mais afinco.

Em *Os Maias*, a temática da educação surge frequentemente. Tal facto acontece para que, através dela, se possa delinear uma imagem estereotipada sobre o assunto que era versado pela alta sociedade lisboeta, cuja mentalidade se vai precisando (Reis, 1984: 41).

Será, igualmente, pertinente referir a importância fulcral que assumem os dois sistemas educativos opostos, apresentados em *Os Maias*: educação tipicamente portuguesa, oitocentista e conservadora, excessivamente religiosa; e outra tipicamente inglesa, pautada pelo culto da mente e do corpo, o tão conhecido equilíbrio clássico.

A primeira está espelhada na figura de Pedro da Maia adulto, que se vê incapaz de encarar e resolver as contrariedades que se lhe afiguram. Estas normas educativas retrógradadas,

todavia, parecem perdurar no tempo, reflectindo-se na personagem de Eusebiozinho, marcadamente débil, física e intelectualmente.

Esta educação constitui “a imersão na atmosfera doentia e melancólica do Romantismo decadente” (*ibidem*: 43), que traduz uma evidente deformação da vontade própria, em função, muitas vezes, do suborno.

A segunda, por seu turno, reflectida na figura de Carlos, privilegia a vida ao ar livre, o contacto com a natureza, o exercício físico, a aprendizagem de línguas vivas (por oposição ao Latim, perspectivado como uma língua morta), o desprezo pela cartilha, bem como por todo o conhecimento excessivamente teórico.

3.4.4. A Mulher: um Ser Submisso e Desprezado

Assiste-se, muitas vezes, por parte do homem, ao desprezo da figura feminina.

Nesses casos, a mulher apenas lhe convém como mero objecto de prazer ou escrava dos seus desejos. De modo a preservá-la assim, ele sujeita-se a aguentar todo o trabalho, para que ela não alimente hábitos de independência, reconhecendo-se apta para ganhar a sua própria vida, sentindo-se senhora de si mesma.

A mulher casada, como a própria sociedade o exige e o homem o deseja, está circunscrita e dependente da família:

vive em casa do marido, come o que o marido lhe dá, veste aquillo que elle lhe paga com o seu trabalho. É mãe de filhos de que elle, só, paga todas as despesas.

(Osório, 1905: 242).

3.4.5. A Mulher Casada, Segundo o Código Civil

A lei que então vigorava, afigura-se fortemente penalizadora e “castradora” para com a mulher.

À luz da Lei, a mulher casada deixa de ser uma criatura livre, dona do seu destino e das suas próprias acções, tendo de prestar total obediência ao marido. Tal facto está patente no

artigo nº 1185 do Código Civil de 1867, do Visconde de Seabra, que só viria a ser alterado nos primórdios da República, onde se diz que a mulher tem que ser obediente ao marido.

Deixa igualmente de ser administradora dos seus bens, independentemente do contrato matrimonial. Segundo nos afirma o artigo nº 1189 do Código Civil, “a administração pertence ao marido e só na falta ou impedimento dele a mulher tomará o seu lugar”.

Para além de todas as penalizações anteriormente mencionadas, a mulher via-se igualmente impedida de adquirir bens, contrair qualquer dívida, bem como encarregar-se da educação dos filhos, sendo que estes eram pertença do pai, representante do poder paternal.

3.4.6. A Educação Feminina

Do homem a praça, da mulher a casa.

(Martins, 1924: 154)

A educação da mulher fora nas últimas décadas fortemente debatida, embora com perspectivas visivelmente díspares. No entanto, não foi sempre assim.

Durante muitos anos, foi incompreensivelmente escassa a atenção que mereceu a educação feminina, o que não deixa de causar alguma perplexidade, nomeadamente se se tiverem em conta as intervenções de Ramalho Ortigão nas inúmeras páginas que dedicou à temática da Educação, manifestando uma profunda insatisfação com o sistema de educacional português que então vigorava, apresentando propostas que nos dias de hoje se afiguram pertinentes. Contudo, muito mais surpreendente é a perspectiva que a mulher tem de si mesma, bem como da condição em que se encontra, nada fazendo para alterar esta lamentável situação.

Como é sabido, numa perspectiva biológica, a mulher foi encarada, desde tempos muito remotos, como o “sexo fraco”, e, como tal, obrigada a submeter-se aos desejos e caprichos do homem.

Desde cedo que a mulher se vê resignada a uma insignificância incompreensível e infundada. Primeiramente, pela figura paternal, perspectivada como o “senhor da casa”, que se afigura como um ser onipotente e, por assim ser, responsável por todos os assuntos que à família diz respeito, designadamente pela educação dos filhos.

Quando casada, a figura feminina vê-se sujeita às ordens/vontades do marido, continuando, deste modo, a figura masculina no poder.

Tal facto leva-me a reflectir sobre o papel da mulher numa sociedade que se afigura tão sexista e preconceituosa, onde o sexo feminino não tem voz, vontade e, muito menos, visibilidade.

Mas será que é este que não se impõe, ou é a sociedade que não o permite?

A sociedade tem estereótipos preconcebidos bem enraizados, fazendo da mulher um ser inferior, na medida em que nada pode dizer ou fazer, apenas resignar-se e esconder-se por detrás da presunção deprimente do homem, satisfazendo as suas necessidades e caprichos imediatos.

Torna-se, então, fulcral recordar o cenário tradicional em que se inscrevia a educação da mulher portuguesa, bem como os meios de formação intelectual que o Estado lhe garantia e as expectativas de afirmação social que lhe eram consentidas.

Irei focar, ainda que brevemente, a escolaridade e as leituras femininas, para que se possa perceber que a limitação da mulher, no século XIX, não se cingia apenas à dimensão social, nem tão pouco ao matrimónio, mas também ao nível educacional.

3.4.7. A Escolaridade

Os índices de alfabetização feminina mantiveram-se extremamente reduzidos até ao final do século XIX. Não é, todavia, um panorama que cause surpresa, tendo em conta o reduzido número de escolas primárias destinadas ao sexo feminino.

No que respeita aos liceus femininos, foram criados apenas em 1888 nas principais cidades do país: Lisboa, Porto e Coimbra.

Grande parte da educação feminina, até então, processava-se em casa, sob a tutela dos pais, ou em colégios particulares.

Na realidade, os propósitos da educação feminina encontraram-se sempre sujeitos às funções do meio familiar. Não se deveria, pois, instruir a mulher para o desempenho de cargos ou responsabilidades públicas, mas antes orientá-la no sentido das funções que lhe competiam no espaço privado da família, tendo em vista, particularmente, a influência que poderia e deveria exercer quando mãe.

Eça de Queirós no seu livro *Uma Campanha Alegre*, numa tentativa de chamar a atenção para o problema do adultério, diz:

Hoje a mulher é educada exclusivamente para o amor – ou para o casamento, como realização do amor. É claro que, como Dumas, falamos de classes ricas e improdutivas.

É fácil de ver. Que se lhe ensina desde o momento em que a pequenina mulher de 7 anos, nos bicos dos pés, diante do espelho, com a sua saíinha tufada e o seu puff pueril, se enfarinha de pó-arroz, rindo com os seus brancos dentinhos de rato?

Educa-se-lhe primeiro o corpo para a sedução. Não pela ginástica – isso agora apenas começa vagamente, como uma imitação inglesa – mas pela toilette: ensina-se-lhe a vestir, estar, andar, sentar-se, encostar-se com todas as graças para sensibilizar, dominar as atenções, ser espectáculo, vencer o noivo (...)

Depois ensina-se-lhe a música, o piano, o canto, Bellini, Donizetti, todos os amorosos. A música clássica, os velhos minuets, os motetes, as fugas, as árias simples – era uma serenidade para o espírito, um correr de água fresca. Os românticos são como uma chama impaciente. Prepara-se-lhe assim um meio de encantar, de sensibilizar, de adormecer, e dá-se-lhe alguma coisa da habilidade das sereias. – Depois, o seu espírito como é educado? Pelo romance, que lhe descreve o amor, pelo teatro que lho dialoga, pela ópera que lho suspira, pela opereta que lho assobia.

No mundo, nas soirées, ao gás dos bailes, na intimidade das mulheres, que interesses vai encontrar? Os da política? Os da ciência? Os da arte? Os da economia doméstica? Os da guerra? Decerto que não: os do amor.

Que lhe diz o luxo, por meio das sedas sonoras, das caxemiras das pedrarias, da vitrina das lojas, das rendas loucas, dos saldos à Luís XV, da fofa penumbra dos cupés? Amor.

Que ideia lhe dá a família, a maternidade? O encanto de um amor legítimo.

Que lhe ensina a mesma religião? O amor.

(...)

Ora o que se faz a esta mulher inteiramente, exclusivamente educada para o amor? Esta mulher, assim formada, casa. O marido vai, decerto, dar a esta natureza que vem curiosa, impressionável e agitada, uma ocupação que a absorva e que a preencha? – Não. É nas classes ricas: o marido trata de lhe tirar todo o trabalho, todo o movimento, toda a dificuldade, alarga-lhe a vida em redor, e deixa-a no meio isolada, fraca e tenra, abandonada à fantasia, ao sonho e à chama interior: a cabeceira penteia-a, as criadas vestem-na, a governanta trata-lhe da casa, a ama cuida-lhe dos filhos, as moças arrumam-lhe os quartos, o marido ganha-lhe o dinheiro, a modista faz-lhe os vestidos – um cupé macio caminha por ela, um jornal de modas pensa por ela. – o que resta a esta infeliz criatura, encolhida no tédio da sua causeuse? Resta-lhe a sua genuína ocupação, a que lhe ensinaram e em que é perfeita – o amor.

(Queirós, 1979: 205-211)

Com o passar dos anos, e numa tentativa de emancipação, a escolaridade parece “apetecer” cada vez mais à mulher. Tal facto, todavia, fora severamente satirizado pelas figuras masculinas da época, para as quais a sapiência se encontrava no lema “do homem a praça, da

mulher a casa” (Martins, 1924: 154). É certo, contudo, que este fenómeno lhes gerou igualmente alguma preocupação, devido fundamentalmente ao facto de em França se assistir a uma tentativa de libertação da mulher, o que poderia contagiar, de algum modo, as suas conterrâneas (Cunha, 2004: 46).

Nesta altura, a mulher era perspectivada por muitos como (Martins, 1924: 148):

um ser doente, histérico, débil no corpo e no espírito, menor, em suma... Deus era médico da mulher. Hoje o seu médico e o tutor dessa pupila eterna é o homem: o pai, o marido, o filho. Ai da mulher que se não submeter, dócil e amavelmente, a cada um destes médicos, nos períodos sucessivos da sua existência!

Assim sendo, parece-me pertinente reflectir sobre esta posição fortemente masculina, bem como questionar se a efemeridade feminina não correspondia, afinal, a um desassossego inato, um impulso libertário que era necessário moderar (Cunha, 2004: 47).

Mantiveram-se actuais, durante décadas, as propostas que Ramalho Ortigão avançara relativamente à reforma da instrução feminina: um ensino rudimentar que se cingia única e simplesmente ao domínio familiar e às lides domésticas.

Neste sentido, a mulher afigurava-se completamente submissa, tendo como objectivo fundamental o cumprimento das obrigações domésticas e como lei de vida a simplicidade e a discrição.

Quando, de algum modo, tentava alterar a situação em que inevitavelmente se encontrava, sobretudo no que diz respeito a uma possível profissão, era imediatamente desincentivada pela atribuição de baixas remunerações.

3.4.8. As Leituras Femininas

Eça de Queirós dirigiu um olhar especialmente atento ao fenómeno da leitura.

Tratando-se de uma sociedade cujos níveis de alfabetização eram lamentavelmente baixos, era imperioso incentivar a ler os poucos que sabiam.

Já em 1873, Alexandre Herculano chamava a atenção para a necessidade de se desenvolverem hábitos de leitura entre a população portuguesa, sustentando a urgência de duas medidas fulcrais que se prendiam, sobretudo, com o preço dos livros, bem como com o seu forte poder de sedução.

As histórias de amor e de aventuras, e igualmente o denominado romance negro ou de terror, eram os grandes sucessos que tornava conhecida uma longa lista de autores que merecem ser lembrados, nomeadamente Alexandre Dumas, Eugène de Sue, Octave Feuillet, Paul de Kock, entre muitos outros.

Os textos franceses assumiam igualmente um lugar de relevo, sobretudo junto do público feminino, dado que propunham um conteúdo aprazível ou romântico.

O romance era, de todos os géneros, o mais procurado e lido.

A) A Mulher e a Leitura

Como já referi, a mulher, que tinha todo o tempo que os deveres domésticos deixavam livre, fica apenas na posse de um pequeno mundo, só seu, um mundo de leituras românticas, que a fazia sonhar.

A leitura, em vez de fortalecer intelectualmente a mulher, torna-a mais influenciável e minorizada, sobretudo quando, por influência literária, ela procura mimetizar na sua vida o conteúdo ficcional dos textos (Cunha, 2004: 249).

A denominada novela romântica, escolha predilecta da figura feminina, não deveria ser lida por mulheres casadas. Estas deveriam deixá-la para “ os pares cujo amor não é santo e piedoso” (Martins, 1924: 151).

A sociedade criara, igualmente, estereótipos da leitura feminina, que se devia afigurar inofensiva e útil: útil na formação da mulher como agente de bem-estar doméstico, como educadora e garantia de estabilidade familiar; inofensiva, no que respeita à submissão que, quer no espaço público, quer no privado, esperavam dela (Cunha, 2004: 91).

B) A Mulher e os Romances

As mulheres queirosianas foram leitoras assíduas de romances, um género muito pouco abonatório no que ao carácter e à formação das ditas leitoras diz respeito. Em *O Primo Basílio*, é através do vizinho de Luísa que tomámos conhecimento de um discurso social que denuncia a

nociva influência dos romances, comprovando que a oposição ao consumo feminino de determinadas leituras não era apenas opinião, quer de conservadores quer de beatas:

- Ali anda coisa de cabeça – dizia, franzindo a testa, com o ar profundo. – sabe o que ela tem, sr^a Helena? É muita dose de novelas naquela cachimónia. Eu vejo-a de pela manhã até à noite de livro na mão. Põe-se a ler romances e mais romances... Aí tem o resultado: arrasada!

(Queirós, 2007: 344)

A personagem feminina Luísa representa uma realidade irrisória provocada pela leitura de romances, tornando-se num alvo fácil da sedução desempenhada pelo primo e, posteriormente, da chantagem que daí resulta.

Todavia, Luísa não é a única personagem representante do género literário em estudo. Ela é, sim, a única a ser objecto de um recorrente reparo, que “procura desconstruir os mecanismos comportamentais sobre a influência do que a leitura lhe revela” (Cunha, 2004: 246). No entanto, existem outras personagens que surgem apenas com o mero propósito de tornar público o género utilizado como indício evidente de um modo de ser e de estar.

Sem nunca descurar que o século XIX foi pródigo em termos de produção romanesca, apresento, a seguir, alguns dos autores recorrentes em algumas das mais representativas obras de Eça: Luísa é leitora de Walter Scott e de Dumas (pai e filho), autores para os quais remetem *A Dama das Camélias* e *Os três mosqueteiros*. Uma referência a Mr. de Camors revela-a leitora de Octave Feuillet. Um vislumbre literário transferido para a realidade que considera poder encontrar no “Paraíso” integra Paul Féval na lista dos autores que, como nos é demonstrado ao longo da obra, satisfazem os seus horizontes literários.

Avançando na procura de outros títulos ou autores de romances, constatamos que Maria Eduarda é leitora de Dickens, de Feuillet, Michelet, Renan e também de Capendu.

Pode ler-se, na obra:

Os romances que preferia era os de Dickens; e agradava-lhe menos Feuillet, por cobrir tudo de pó de arroz, mesmo as feridas do coração. Apesar de educada num convento severo de Orléans, lera Michelet e lera Renan.

(Queirós, 2004: 367)

Quanto a Maria Monforte, sabemos que foi um romance a origem do nome escolhido para o filho, Carlos da Maia: “andava lendo uma novela de que era herói o último Stuart, o romanesco príncipe Carlos Eduardo” (Queirós, 2004: 38).

A primeira informação que podemos recolher dela é que ela “vivia num ninho de sedas todo azul-ferrete, e passava o seu dia a ler novelas”.

Também a tia do pequeno Amaro “passava os seus dias lendo romances, as análises dos teatros nos jornais” (Cunha, 2004: 248).

A experiência vivida por Luísa demonstra-nos, tal como já mencionamos, uma visão deturpada da sua realidade, que tem origem na leitura, fazendo dela um alvo fácil da sedução de Basílio que a leva ao acto prevaricador do adultério.

Eça designava os responsáveis pela leitura de maior consumo entre as mulheres portuguesas como um “bando de analistas lascivos” (Queirós, 1979: 128).

Ler romances, em Eça, serve, assim, para caracterizar a sua leitora. Consideramos, pois, relevante salientar que esta interrelação entre mulheres e romances se assume como um esquema triangular em que o terceiro termo tem como base um misto de futilidade, imaginação doentia, instabilidade emocional e, geralmente, adultério.

Não são, contudo, os romances o ponto de partida do trajecto descendente das personagens. Estes somente abrem horizontes a novas descobertas, melhores ou simplesmente diferentes. Nesta perspectiva, das personagens de Eça, Luísa é a mais persuasiva no acto de tornar evidente o efeito desmoralizador da literatura romanesca.

3.4.9. As Finalidades Críticas de Eça

A ficção de Eça de Queirós concede um espaço privilegiado à representação literária, que se abre à encenação de situações, atitudes e comportamentos por onde passam os diversos aspectos que configuram o fenómeno literário, do acto criador ao acto de recepção (Cunha, 2004).

É sabido que, na sua ficção, Eça privilegiou como universo de referência a representação da sociedade portuguesa sua contemporânea. Ele lembra isso mesmo, com alguma frequência, lamentando as dificuldades com que se deparou para aplicar o método que desejava pôr em

prática: - “Longe do grande solo de observação, em lugar de passar para os livros, pelos meios experimentais, um perfeito resumo social, vou descrevendo, por processos puramente literários e, *à priori*, uma sociedade de convenção, talhada de memória. De modo que estou nesta crise intelectual: ou tenho de me recolher ao meio onde posso produzir, por processo experimental – isto é, ir para Portugal – ou tenho de me entregar à literatura puramente fantástica e humorística” (Queirós, 1878: 144).

Em *Os Maias*, paralelamente à história da família, podemos vislumbrar episódios e personagens que funcionam, antes de mais, ao serviço da caracterização da sociedade portuguesa da segunda metade do século XIX. Estes assumem a forma de crítica e de sátira social, divulgando as “imperfeições” sociais que não permitem o progresso e a renovação das mentalidades portuguesas (Jacinto & Lança, 2009: 13).

Na obra eciana, as personagens Carlos da Maia e João da Ega, apesar de críticos, encontram-se incluídas num contexto deplorável, sendo membros da mesma sociedade a que pertencem, igualmente, o político Gouvarinho, o financeiro Cohen, o poeta romântico Alencar, o nada escrupuloso Dâmaso, o fraco Eusebiozinho, as adúlteras Condessa de Gouvarinho e Raquel Cohen. E, possivelmente, por essa razão, os seus desejos nunca foram passíveis de realização, pois as personagens se deixam contaminar pela moléstia de que o país padece, a ausência de força e propósitos, o tédio nacional que impede que o país saia do atraso em que se encontra.

Cruges diz, a dada altura: “Se eu fizesse uma boa ópera, quem é que a representava? [...] E se Ega fizesse um belo livro, quem é que o lia?”. Efectivamente, ao longo de toda a obra, confrontamo-nos com um país obsoleto, medíocre, e tal representação é perceptível sobretudo a partir das personagens-tipo e dos episódios da crónica de costumes, tais como o das corridas do Hipódromo de Belém, o Jantar do Hotel Central, o Jantar dos Gouvarinho e o Sarau do Teatro da Trindade.

Nesta obra, é ainda possível perspectivar o incesto como resultado da visão de um país decadente, onde reinam o ócio e o caos. Mimado por toda uma filosofia romântica existencial, Portugal, em vez de se deixar guiar pelos princípios da razão, fora conduzido por ímpetos visivelmente instintivos.

Por tudo isto, a obra *Os Maias* afigura-se como a verificação da impossibilidade de conferir à razão, à educação e à moral o lugar que lhe deveria ser destinado. Nela se assiste à queda de um país corrompido por um romantismo de instintos e retórica.

Eça de Queirós, o maior artista da geração de 70, revela nas suas obras uma crítica feroz ao tradicionalismo da sociedade burguesa e ao conservadorismo da igreja. Nelas, o autor expõem as mulheres, na maioria das vezes, como fúteis, adúlteras ou beatas. Esse papel desempenhado pela figura feminina procura aclarar toda a hipocrisia e a moral decadentes do século XIX, por meio de uma análise psicológica que visa satirizar para tentar corrigir a sociedade da época.

Neste sentido, as mulheres presentes na obra “enegrecem mais ainda o quadro crítico da época traçado pelo autor” (Valério, 2002: 41). De um modo geral, em *Os Maias* não é possível encontrar mães ou esposas perfeitas, mas antes adúlteras, como é o caso de Raquel Cohen, a Condessa de Gouvarinho e Maria Monforte, ou até mesmo prostitutas, como as “senhoras” que acompanham Dâmaso ou Euzebiozinho. No entanto, em qualquer dos casos, é-lhes confirmada uma beleza física extraordinária. As sucessivas menções à estética feminina apontam formas curiosas de caracterizar as próprias personagens masculinas que com elas, de algum modo, se relacionam.

Mesmo quando ausentes, as mulheres são tema de conversa entre os homens e os diálogos estabelecidos realçam a futilidade e deterioração dos bons costumes.

Posto isto, e após uma breve explanação da tão célebre crítica queirosiana, é importante ter em conta o enorme prestígio do escritor, que se apoia tanto no seu poder de criar tipos, personagens vivas e bem enquadradas, admiravelmente individualizadas e muito concretas, como na sua deliciosa ironia e inigualável originalidade do seu estilo tão aprazível, luminoso e elegante (Reis, *et al.*, 2009: 31).

Através dos sucessivos comentários que tece, Eça demonstra uma matriz que vai da crença ao desalento. Na obra, todos os domínios da sociedade do século XIX são susceptíveis a uma análise detalhada. Da religião à política, da ciência à razão, da educação às vivências românticas ... nada parece escapar ao mordaz monóculo queirosiano.

3.4.10. As Personagens Femininas de *Os Maias*

Após uma breve incursão pela mundividência feminina e pela educação romântica, é chegada a altura de me debruçar com mais afinco sobre as personagens femininas propriamente ditas. Começarei, como não podia deixar de ser, pelas três figuras centrais que

causaram a destruição da família Maia. Posteriormente, e na mesma linha de análise, centrar-me-ei nas “outras mulheres”, dado que, embora com menor visibilidade, têm relevância sócio-cultural e dão um forte contributo para o desenrolar da trama.

A) A Triade Destruidora

A mulher, como já referi, e a obra eciana permite atestar, tem uma influência fatal na vida do homem. Este é perspectivado como sua vítima, deixa-se enredar, pelo amor, na teia magistralmente tecida pela figura feminina.

Na panóplia de personagens femininas divinalmente engendradas pelo autor, e inegavelmente nefastas para os homens que com elas, de algum modo, mantêm ligações, salientam-se três figuras centrais que, pelo seu grau de importância, merecem ser especialmente analisadas: Maria Eduarda Runa, Maria Monforte e Maria Eduarda Maia.

A primeira personagem apresentada é Maria Eduarda Runa, esposa de Afonso, segundo varão da família Maia (sendo que o primeiro é Caetano da Maia, brevemente descrito por Eça). Uma mulher de carácter fraco, saúde débil e de uma religiosidade excessiva, que marcou fortemente a sua vida, mas sobretudo a do filho. Foi vítima de uma sociedade fracamente castradora e penalizadora para a mulher e de uma educação que a mantém submissa à figura masculina (o pai, enquanto solteira, o marido quando casada).

Apesar de pertencer ao mesmo meio social do marido, são notórias as diferenças entre ambos, sobretudo no que respeita à nobreza de carácter.

E sendo Afonso e Maria Eduarda Runa duas personagens pertencentes ao mesmo meio social e recebendo uma educação idêntica, por que razão são tão diferentes?

A resposta terá de ser: é que Maria Eduarda Runa é mulher.

À mulher não lhe são conferidas as mesmas oportunidades que ao homem, quer a nível escolar quer a nível social. Está resignada à sua condição e presa às regras que a sociedade lhe impõe.

Maria Eduarda Runa e Afonso da Maia discordavam em variadíssimos aspectos, nomeadamente na educação do filho.

A religiosidade da mulher teve um preço demasiado alto, que há muito Afonso previra: a educação pernicioso de Pedro da Maia (que se vem a revelar na sua fraqueza de carácter e conseqüente suicídio). Esta educação constitui “a imersão na atmosfera doentia e melancólica

do Romantismo decadente” (Reis, 1984: 43), que traduz uma evidente deformação da vontade própria, em função, muitas vezes, do suborno.

Contra o fanatismo da mulher, Afonso vê-se incapaz de tomar uma posição. Sendo este um amante incondicional de tudo o que é Inglês, designadamente da educação à inglesa, privilegiando a vida ao ar livre, o contacto com a natureza, o exercício físico (na mesma linha de pensamento de Juvenal, que outrora afirmou, através da sua máxima, *mens sana in corpore sano*), a aprendizagem de línguas vivas (ao contrário do Latim, perspectivado como uma língua morta), o desprezo pela cartilha e por todo o conhecimento exclusivamente teórico.

Neste sentido, é importante reflectir sobre a influência que a educação materna exerce sobre o indivíduo.

Na perspectiva do autor (e do naturalismo), uma dada geração depende da educação que lhe for ministrada, sobretudo pelo lado materno. O homem é “profundamente filho da mulher”, disse Michelet (Queirós, 1979: 107), nomeadamente no que concerne à educação.

Sendo a educação dos primeiros anos, habitualmente exercida pela mãe, a mais marcante, é natural que esta seja fortemente influenciável e dominante. É à figura feminina que é delegada a responsabilidade de transmitir os grandes princípios, religião, amor do trabalho, amor do dever, obediência, honestidade, bondade (*ibidem*). Se, por alguma razão, estes valores não são devidamente incutidos, então o indivíduo poderá ter um futuro pouco promissor. Neste sentido, e à semelhança do velho ditado, brilhantemente reformulado por Eça, parece-me oportuno referir: “diz-me a mãe que tiveste – dir-te-ei o destino que terás” (*idem*: 108).

Prosseguindo a referência às personagens femininas presentes na obra, encontramos a segunda mulher – Maria Monforte.

Maria Monforte é filha de Manuel Monforte, um açoriano de gema. É conhecida, na capital, pela alcunha depreciativa de “a negreira”, alcunha, aliás, relacionada com o seu pai e com o modo como fizera fortuna, enquanto comandante escravista.

Vista por Pedro da Maia “como alguma coisa de imortal e superior à terra” (Queirós, 2004: 22), esta figura deslumbrou Pedro pela sua beleza e, contra a vontade de Afonso da Maia, veio a unir-se a ela pelo casamento.

O gosto de Maria Monforte pelo luxo (que Carlos inevitavelmente viria a herdar) é algo que merece reparo, bem como a sua capacidade de se fazer admirar: os amigos de Pedro da Maia idolatravam-na; até Alencar sentia por ela uma paixão platónica (Jacinto & Lança, 2009:37).

A instabilidade instala-se, porém, quando Pedro recolhe, em sua casa, Tancredo, príncipe napolitano, a quem ferira involuntariamente num acidente de caça. Esse príncipe arrebatou o coração de Maria.

Mulher instável e inconformada, Maria Monforte abandona o lar, o marido e o filho, fugindo com Tancredo, levando consigo a primeira filha do casal – Maria Eduarda – despoletando, assim, a tragédia que se debruçou sobre a família.

Maria Monforte, pelo adultério, e Maria Eduarda Runa, pela educação romântica que ministrou a Pedro, foram as principais responsáveis pelo drama que assolou a família Maia e, por essa razão, a imagem que delas se traça é visivelmente pejorativa.

Para além da destruição da vida do marido, Maria Monforte foi também a responsável máxima pelo drama vivenciado pelos seus descendentes, vítimas de um passado recente, de uma hereditariedade implacável e de um meio absolutamente corrosivo.

Assim sendo, é legítimo afirmar que a sua fuga foi, efectivamente, a peripécia desencadeadora da possibilidade de incesto, em *Os Maias*, fuga essa que tornou passível que Maria Eduarda e Carlos crescessem, se conhecessem e se amassem sem saberem que eram irmãos, ou seja, que se conhecessem carnalmente sem reconhecerem os seus laços (Lisboa, 2000: 43).

O terceiro elemento feminino da família Maia é Maria Eduarda.

Maria Eduarda surge “com um passo soberano de deusa, maravilhosamente bem feita” (Queirós, 2004: 157), perante os olhares de Carlos e Craft, no peristilo do Hotel Central.

Desconhecendo as suas verdadeiras origens, penetra na sociedade lisboeta pela mão de Castro Gomes, com quem mantinha uma união relação, há cerca de três anos.

Da sua outra união com um sujeito de nome MacGren, tivera uma filha, Rosa, a quem amava profundamente.

O infortúnio do seu encontro com Carlos, do qual nascerá uma paixão arrebatadora e fatal (para o avô Afonso da Maia), é a consumação da desgraça predita por Vilaça, quando Afonso resolve habitar, de novo, o Ramalhete, ignorando as lendas e os agouros que sobre ela pairavam.

Maria Eduarda é apresentada numa perspectiva divina, idealizada. À sua perfeição física alia-se a sua faceta moral e social, que tanto deslumbra Carlos. A dignidade, sensatez, equilíbrio e “santidade” são características essenciais desta personagem feminina, bem como a sua forte

consciência moral e social. É de salientar, de igual modo, a sua faceta humanitária, a compaixão pelo socialmente desfavorecido, o que, aliás, motiva a associação que Carlos faz entre a sua personalidade e a de seu avô, Afonso da Maia (Jacinto & Lança, 2009: 42).

A nível simbólico e literário, esta personagem integra-se no modelo realista/naturalista, ou seja, ela é, tal como Carlos, exemplo de o indivíduo é um produto do meio, da hereditariedade e da educação, pelo que coincidem, no seu carácter e no espaço físico que ela se move, duas vertentes distintas na sua educação: a dimensão cultural e moral, construída, aquando da sua permanência e educação num convento; uma faceta visivelmente vulgar e fútil, fruto do convívio que estabeleceu com a mãe, Maria Monforte, proprietária de uma casa de jogo. Aí, Maria Eduarda tomara contacto com uma realidade sórdida que se manifesta, a título de exemplo, através do facto de manter relações, socialmente, marginalizadas (é o caso das suas ligações ilícitas com Mac Gren, de quem tem uma filha, Rosa, com Castro Gomes, que a salva da miséria e, posteriormente, com Carlos da Maia).

O aparecimento de Maria Eduarda, o terceiro elemento feminino em estudo, causa, mais uma vez, a desordem no mundo masculino, na medida em que ela se relaciona, embora inconscientemente, com o irmão, provocando a morte de Afonso da Maia, que não resiste à descoberta da relação incestuosa dos netos.

Maria Eduarda Maia é a terceira figura feminina na panóplia de três gerações da família Maia apresentadas na obra. Tal como é sabido, simbolicamente, o número três é o número da completude e implica a conjugação de três momentos temporais: o passado, o presente e o futuro. Ou seja, a mulher aparece, na obra, como um factor de transformação no mundo masculino, conduzindo à esterilidade e estagnação – o incesto impede a continuação geracional (*idem*: 44).

O terceiro elemento feminino assume uma importância que merece particular atenção, na medida em que se afigura a revelação simbólica das duas gerações que a precederam e que, por sua vez, foram absolutamente funestas à família: Maria Eduarda Runa, a primeira imagem negativa do feminino, que evolui em Maria Monforte e que, neste contexto simbólico, dará origem a Maria Eduarda Maia, última representante da destruição.

Neste sentido, é possível estabelecer relação entre os três lírios brancos que Carlos vê dentro de um vaso japonês, quando, pela primeira vez, acede ao espaço físico em que Maria Eduarda se move – a sua casa, na Rua de S. Francisco – e as três figuras femininas que destroem a família Maia. Embora os lírios possuam uma enorme brancura (cor que, na cultura

oriental, simboliza o luto), as flores acabam por murchar num vaso japonês. A cultura europeia que é possível encontrar na decoração contrasta com a cultura oriental, na qual a alvura representa a morte: a morte física de Maria Eduarda Runa e de Maria Monforte e a morte, embora espiritual, de Maria Eduarda Maia.

Para concluir o estudo desta personagem, resta acrescentar que o incesto, praticado entre os deuses, na mitologia clássica, para manter a força essencial da sua estirpe, é encarado na nossa civilização como um acto de perversidade, ainda que, do ponto de vista psicanalítico, seja perspectivado como um processo normal na evolução psíquica do ser humano representado, neste contexto, pelo complexo de Édipo (a criança fixa a sua afectividade na figura materna, até alcançar a fase da separação total com essa figura, isto é, a sua maturidade). Podemos, assim, concluir que, de um modo simbólico, o incesto emerge em *Os Maias* como a sinopse ideológica da obra, associado ao estado regressivo do país que, após uma época de ouro, a dos Descobrimentos portugueses, não soube reabilitar-se, encerrando-se na sua glória passada, vendo-se incapacitado de evoluir enquanto nação. É como se o “eu” nacional se tivesse fechado na sua própria contemplação, sem se abrir à conquista de outras imagens, a não ser daquela que sobrevinha projectada no espelho da sua alma colectiva.

B) Outras Mulheres: as “Devassas” e as “Beatas”

A par das figuras femininas pertencentes à família, responsáveis máximas pela sua destruição, podemos vislumbrar, em *Os Maias*, outras personagens que, embora com menor visibilidade, têm o seu espaço e a sua importância, no decorrer da trama.

A visão que delas se traça, no entanto, não se distancia daquela que, até então, foi apresentada. As outras mulheres são, igualmente, fúteis, e responsáveis pela devastação dos homens que com elas, de algum modo, se relacionam.

A Condessa de Gouvarinho e Raquel Cohen, as primeiras mulheres sobre as quais me debruçarei, simbolizam as mulheres portuguesas, com uma educação excessivamente romântica e um casamento muito pouco agradável, que encontram, ou tentam encontrar, no adultério, uma forma de dar alguma emoção às suas vidas.

A Condessa de Gouvarinho é apresentada como uma mulher fútil e adúltera, que nutre uma paixão obsessiva por Carlos da Maia, com quem terá uma curta relação amorosa.

Esta figura feminina despreza o marido, não apenas pela mediocridade e falta de carácter, mas, essencialmente, pela sua difícil situação económica que, muitas vezes, é coberta pelo seu pai. Simboliza a mulher que não encontra a felicidade no casamento e que procura fora dele toda a motivação de que carece.

Raquel Cohen é uma mulher romântica e pouco motivada para a união com Jacob Cohen. Esta, ao contrário da Condessa de Gouvarinho, é completamente apaixonada pelo marido, por quem sente terríveis ciúmes. Entrega-se à emoção de uma relação adúltera com João da Ega apenas com o intuito de chamar a atenção do marido para a sua existência enquanto mulher.

Posto isto, e ainda antes de progredir no meu estudo, julgo relevante reflectir sobre a frieza e futilidade destas duas figuras femininas, que não olham a meios para atingirem os fins. O sofrimento dos que as rodeiam não lhes causa qualquer piedade, nem tão pouco as faz recuar, na procura da realização dos seus caprichos.

Ao longo da obra, podem encontrar-se, ainda, outras personagens femininas, embora de menor importância. É o caso das irmãs Silveiras, que representam as mulheres beatas por natureza, vítimas de uma educação tipicamente portuguesa, num século onde o poder da Igreja era inegável e muitíssimo influente.

Estas figuras femininas, tal como as anteriores, assumem um papel de relevo no que respeita à educação de Eusebiozinho. Este que, por influência da educação que a tia e a mãe lhe ministraram, tornou-se um ser fraco e sem carácter.

As irmãs Silveiras representam, igualmente, a mentalidade retrógrada do país, que se fecha perante o progresso e a modernização. Tal facto é visível na crítica feroz que tecem à educação inglesa, que Afonso da Maia ministrara a seu neto Carlos.

Neste sentido, é importante lembrar que estamos num país em que o catolicismo era a religião do Estado imposta à consciência de todos os portugueses; o espírito científico era repellido de tudo o que estiver sob a acção imediata do Estado; e se qualquer espírito isolado tenta valorizá-lo, os seus esforços são imediatamente sufocados. Numa palavra, a investigação livre de verdade é quase que impossível em Portugal.

Em suma, a figura feminina faz-se particularmente notada, aparecendo os seus desempenhos negativos fortemente satirizados ao longo de toda a obra. A mulher representa a luxúria e a perdição, transgride princípios ético-sociais vigentes, envolve-se em relações amorosas fora do casamento, comete adultério.

3.5. A MULHER NA SOCIEDADE ROMANA

Como nos diz o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos do Homem, votada, em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”.

No entanto, e tal como é passível de constatação, logo após o nascimento dos indivíduos, as coisas parecem degradar-se. Porque, de um modo ou de outro, todas as sociedades humanas se encontram hierarquizadas.

Esta hierarquização, contudo, não se prende unicamente ao estatuto social do indivíduo, mas também ao sexo a que pertence.

Tal como muitos estudos têm vindo a demonstrar, e o senso comum permite ressaltar, a mulher tem, no nosso tempo, subido em visibilidade e autonomia. A emancipação da figura feminina deve-se, sobretudo, à entrada no mercado de trabalho, à mudança de mentalidade e de atitude interior. Esta última é, no meu entender, um dos factores determinantes, na medida em que torna as mulheres seres autónomos e visivelmente confiantes.

Desde tempos muito remotos que a mulher se vê resignada às vontades do homem (o pai, enquanto solteira; o marido, quando casada). Na sociedade romana, assim aconteceu, igualmente. Também aí, a mulher, apesar de elemento essencial na estrutura e na continuação da família (Curado, 2008: contra-capá), vê-se subjugada por normas que lhe são socialmente impostas e que lhe negam o direito à vontade e à realização pessoal.

A mulher, embora fosse um elemento central no meio familiar, desde muito cedo, se via subordinada às vontades do *pater familias*. Este detinha a autoridade máxima sobre aqueles que dele dependiam.

Desde a educação ao matrimónio, todos os passos da mulher são minuciosamente observados pelo homem e, muito raramente, tem alguma margem de manobra.

Educada exclusivamente para o amor e para o desempenho das tarefas domésticas, a figura feminina tem ao seu dispor todo o tempo que as tarefas domésticas não conseguem ocupar e esta limitação tem consequências nefastas: a prática do adultério.

Se é o homem, e a sociedade em geral, que lhe possibilita esta fuga à monotonia quotidiana, é também ele que a repreende, com a intenção de que sirva de exemplo para outras mulheres.

Também em *Os Maias* a mulher é subjugada e completamente submissa ao homem, quer enquanto solteira, quer quando casada. Maria Monforte, Raquel Cohen e a Condessa de Gouvarinho são os três exemplos flagrantes da prática do adultério. Educadas quase que exclusivamente para o amor, também elas se viram tentadas a fugir de um casamento e de uma vida muito pouco apelativa e a entregar-se ao adultério.

Ainda reflectindo sobre as personagens d' *Os Maias*, em paralelo com as mulheres romanas, podemos constatar que a visão que o autor traça das mulheres adúlteras é absolutamente negativa e repreensível. No entanto, se, por um acaso, um homem mantém uma relação extra-conjugal com uma mulher, não sofre qualquer represália, a não ser a vergonha de ser descoberto.

Por tudo isto, é legítimo afirmar que *Os Maias* espelham a mundividência feminina romana, no que respeita à submissão e às consequências.

3.5.1. Do Crescimento à Educação

Embora não pretendendo, no presente Relatório, fazer uma descrição exaustiva quotidiano da mulher na Roma Antiga, para melhor explicitar as semelhanças entre a antiguidade clássica e a sociedade do século XIX, retratada por Eça de Queirós, vou focar alguns aspectos que aí a afectavam, desde a infância ao matrimónio.

Enquanto *infans*, isto é, até cerca dos aos 7 anos, a criança ficava entregue à(s) ama(s) e à mãe, ocupando o seu tempo com brincadeiras. As meninas entretinham-se, sobretudo, e não fugindo ao que se assiste no século XIX, e até actualmente, com bonecas (*pupae*) de pano, osso, cerâmica ou madeira, algumas articuladas, com roupa e jóias, mobiliário e utensílios em miniatura (Centeno, 1997: 153).

No que à educação feminina romana diz respeito, as jovens tinham, fundamentalmente, a instrução básica e raros eram os casos em que havia mais do que um ensino elementar. Aos sete anos, a menina (*puella, uirgo*), bem como o rapaz iniciavam-se nas primeiras letras. No entanto, enquanto o pai se encarregava de ensinar tudo o que fosse básico ao filho, tal como ler, nadar, prestar culto aos deuses, ouvir e admirar os oradores, lutar, saber defender-se, entre outras coisas, a menina ficava entregue aos cuidados da mãe (educação materna), que lhe ensinava a fiar e a governar a casa (*ibidem*).

A mulher deveria saber cuidar do lar e dos filhos, e deveria, ainda, aprender a arte da sedução, desde tenra idade. O culto da beleza era, de facto, um factor determinante, a inculcar, sendo a beleza fora, desde sempre, uma importante arma de sedução.

Em suma, a jovem romana, desde tenra idade, era educada fundamentalmente para o casamento, para a maternidade e para o cuidado da aparência. Não será esta a educação, tipicamente romântica, também ministrada às personagens femininas queirosianas?

3.5.2. O Matrimónio Romano

Em Roma, a idade legal para contrair matrimónio era aos 14 anos, para rapazes, e aos 12, para as raparigas, altura em que se considerava elas serem já púberes. Apesar desta norma estipulada, raros eram os casos de jovens que casavam antes de tomarem a toga *uirilis* (cerca dos 17 anos), sendo bem mais frequente que “noivassem” perto dos 30 anos. As jovens romanas, por seu turno, casavam, muitas vezes, apenas com a idade mínima legal, e caso chegassem aos 20 anos sem terem encontrado marido, isso era considerado preocupante (*idem*: 156).

Esta discrepância de idades tem, evidentemente, uma justificação: sendo nova, a noiva teria maior facilidade em aceder à vontade do marido e seria, certamente, virgem.

No entanto, esta união precoce tem, naturalmente, os seus dissabores, uma vez que, muitas vezes, a puberdade ainda não tinha chegado, nem tão pouco o processo de crescimento tinha ainda terminado. Este facto, tal como testemunham inúmeros epitáfios, foi a causa da morte de muitas jovens romanas que tiveram complicações nos partos prematuros que a tenra idade lhes propiciou.

A cerimónia de noivado implicava um ritual: após a escolha da esposa, realizava-se uma breve celebração em que as duas famílias se reuniam para festejar o noivado (*sponsalia*) e combinar as cláusulas a que ambas as partes se comprometiam, tal como o montante do dote a pagar. O noivo oferecia presentes à *sponsa*, entre eles um anel, geralmente em ferro, sem quaisquer ornamentos, que ela colocaria no anelar da mão esquerda, dedo que os antigos julgavam estar directamente ligado, por um nervo, ao coração. Caso o noivado fosse interrompido pelo noivo, sem uma razão válida, tais oferendas não seriam devolvidas (*idem*: 157). O casamento tinha lugar, habitualmente, uns meses a um ano depois. Estes rituais, tal como se pode facilmente verificar, mantêm-se até à actualidade.

No que concerne ao casamento propriamente dito, é de notar que a mulher ficava completamente dependente do marido. Pelo matrimónio *in manum* (*cum manum*), a mulher deixava de estar sujeita às ordens do pai, para ficar submissa às vontades do marido, abandonando a família de origem e integrando a família do esposo. A mulher tornava-se, assim, *filiae loco* do seu marido, isto é, uma espécie de irmã, sob o ponto de vista legal, dos seus próprios filhos, e “o *uir* tinha sobre ela o direito de vida ou de morte” (*ibidem*).

O casamento *cum manu* foi, pouco a pouco, dando lugar a outro tipo de união, o matrimónio *sine manu*. Segundo esta modalidade de matrimónio, a mulher permanecia sob a tutela do pai ou tutor, os bens não lhe deixavam de pertencer, e em caso de divórcio o dote não ficava, na totalidade, na posse do marido, podendo receber heranças da família de origem. Na prática, este tipo de casamento afigurava-se bem mais vantajoso para a família da noiva, o que levou a que os montantes dos dotes crescessem significativamente.

Além disto, podiam vislumbrar-se, ainda, três formas jurídicas distintas de matrimónio *in manum*: a *confarreatio*, a *coemptio* e o *usus*.

Sumariamente, pode dizer-se que a *confarreatio* representava o rito mais solene e também o único praticamente impossível de dissolver, que acabou por cair em desuso, excepto nas famílias mais tradicionalistas. A solenidade existente advinha, sobretudo, do facto de ser o único matrimónio a que assistiam sacerdotes – o *Pontifex Maximus* e o *Flamen Dialis*, que presidiam à união.

O casamento *coemptio*, por seu turno, consistia numa cerimónia em que a mulher era comprada (*emere*, comprar). Na presença de cinco testemunhas, o pai da jovem recebia do noivo uma moeda de prata ou bronze colocada na balança (*libra*).

A terceira forma de matrimónio *in manum*, o *per usum*, resultava do usucapião, ou seja, se durante o período de um ano houvesse coabitação ininterrupta, a mulher ficava sob a *manus* do homem e o casamento era considerado legal. No entanto, a lei afirmava que bastava a mulher interromper a coabitação por três noites para continuar sob a alçada do pai, isto é, desfazer casamento.

Apesar de todos os rituais que lhe são próprios e das leis que pouco, ou nada, beneficiam a figura feminina, o casamento afigurava-se um momento importantíssimo na vida das mulheres romanas.

A mulher, marginalizada socialmente, via-se confinada ao interior do lar, submissa às vontades e aos caprichos da figura masculina, sem voz, desejos, muito menos, visibilidade.

Na figura feminina era delegado o dever de cuidar dos filhos e de gerir o lar. Este era o espaço privilegiado da mulher, uma vez que, neste mesmo local, ela podia usufruir de alguma autonomia, nomeadamente no que concerne a decisões relativas a tarefas domésticas e à vigilância dos escravos.

Neste sentido, é de notar que, ao contrário da mulher grega, a mulher romana podia fazer as refeições com o marido, sair, ainda que usando uma indumentária adequada ao seu estatuto de casada, a *stola matronalis*, e era tratada com respeito, podendo aceder, até mesmo, a teatros e tribunais.

É ainda importante ressaltar que, apesar das limitações a que se vê sujeita, e tendo em conta que a sociedade romana nutre um respeito profundo pela religião e pelas divindades que a ela se associam, a figura feminina tem possibilidade de aparecer em público, em algumas festividades religiosas, como representante familiar.

Esse culto da religião está presente, em *Os Maias*, através das típicas beatas, tão satirizadas pelo autor, como também o eram na antiguidade clássica.

Com o passar dos anos, e devido, fundamentalmente, às sucessivas guerras (expansionismo romano), a figura feminina conquistou alguma autonomia. O facto de o homem se encontrar permanentemente ausente do lar, fazia com que a mulher assumisse o domínio da casa e de tudo o que com ela se relacionasse.

Para além da autonomia no governo do lar, muitas mulheres viram-se, ainda, obrigadas a trabalhar para ajudar a fazer face às despesas da casa. Este factor é, a par de outros já mencionados, o acontecimento que marca uma viragem na vida da mulher. Esta passa a

trabalhar, a usufruir de uma remuneração própria, a ter um lugar no mundo que, até então, era manifestamente masculino.

Assim, graças ao crescimento de Roma e à inevitável mutabilidade a que todas as sociedades se encontram submetidas, a figura feminina foi conquistando autoridade, autonomia e visibilidade, e, tal emancipação, encontra-se espelhada na sociedade do século XIX, mas, sobretudo, na sociedade actual.

3.5.3. O Adultério

Desde tempos remotos que o adultério surge, muitas vezes, como fruto da limitação a que a mulher se encontra sujeita. O facto de a mulher se ver confinada ao interior do lar e, por essa razão, poder desfrutar do tempo livre que as tarefas domésticas lhe propiciam, afigurou-se um aspecto propenso a suscitar a intrigas sobre a vida alheia, mas também ao adultério. Desta forma, a mulher fantasiava a liberdade e a sedução que a vida de casada não lhe proporcionava.

Muito embora possa parecer estranho, o adultério era uma prática frequente em Roma, o que levava a casos de divórcio. Assim sendo, e de modo a contornar a situação, Augusto decretou medidas rígidas contra todos aqueles que o cometessem. Proibiu que as mulheres de classe nobre tivessem qualquer relação fora do casamento e que os homens mantivessem relações ditas criminosas (*stuprum*) com qualquer mulher dessa mesma classe. Na prática, a lei apontava-lhes o caminho do relacionamento com escravas e prostitutas.

O castigo para o adultério era, geralmente, em relação ao faltoso, o exílio em ilhas hostis e a confiscação da totalidade ou de grande parte dos bens, sendo “a mulher adúltera... obrigada a usar uma toga que a marcava como culpada de tal crime e ficava legalmente impedida de contrair novo matrimónio” (*idem*: 164).

3.5.4. O Culto da Aparência: da Indumentária à Cosmética

As mulheres nobres desfrutavam de um certo prestígio e prestavam especial atenção à sua aparência. Desde a indumentária ao calçado, dos perfumes aos cosméticos, tudo deveria ser meticulosamente escolhido.

No início, os Romanos usavam peles para se protegerem do frio. Todavia, posteriormente, as mulheres encarregaram-se de fabricar tecidos de lã e generalizou-se a *toga*, peça de vestuário de origem etrusca, que começou por ser rectangular e curta, para não entrevar os movimentos.

Assim, a *toga* tornou-se a marca distintiva do *ciuis*. A mulher, que, de início, também a envergava, substituiu-a, mais tarde, pela *stola*. A partir da República, a *toga* passou a ser envergada, apenas, como “punição” pela mulher condenada por adultério e pelas *meretrices*.

Ao longo dos tempos, a *toga* teve várias formas e designações distintas. Contudo, no fim da República, a *toga* foi substituída, embora com grande escândalo na época, pelo *pallium*, o manto grego rectangular, mais simples e prático (*ibidem*: 194).

Os Romanos usavam, ainda, nos primeiros tempos, por baixo da *toga*, uma faixa em torno dos rins, designada por *subligar*. Esta faixa era também usada pelas mulheres, quando iam aos banhos.

Posteriormente, e porque o vestuário está em permanente actualização, surgiu a túnica, uma veste interior para usar sob a *toga* ou *stola*. Esta peça de vestuário era uma espécie de camisa feita de dois panos cosidos, que depressa se tornou a mais usada, tanto por homens como por mulheres.

A indumentária destinada à mulher era fundamentalmente a *stola*, uma espécie de vestido comprido com pregas e apertado acima da cintura. Sobre ela, colocava-se o *ricinium* ou, mais tarde, a *palla*. O *ricinium* cobria a cabeça e os ombros e era posto para sair. A *palla* era mais ampla e comprida (chegava aos pés), e vulgarizou-se no fim da República.

Entre os *indumenta*, as mulheres usavam, ainda, a *fascia pectoralis* (*mammilia*, *strophium* ou *taenia*), que lhes protegia o peito.

No que concerne ao calçado, o feminino e o masculino não diferiam muito, nem na forma nem nos materiais utilizados. O das mulheres, porém, era feito de uma pele mais fina e flexível e admitia mais cores e enfeites, com bordados de seda, pérolas e pedras preciosas.

Ao contrário do que se possa pensar, existiam três tipos distintos de calçado: os *calcei*, calçado mais resistente que se usava com a *toga*; as *soleae*, sandálias ou alpergatas leves e práticas; e os *socci*, usadas na intimidade do lar.

A *toilette* das mulheres não estava, todavia, completa sem alguns adereços. As senhoras saíam com leque (*flabellum*) e sombrinha (*umbrella*, *umbraculum*) e possuíam inúmeras jóias:

fibulae, que prendiam e fechavam a roupa, ganchos de cabelo (*acus crinales* ou *comotoriae*), diademas, gargantilhas, colares (*monilia*), pulseiras (*armillae*), por vezes em forma de serpente, argolas nos tornozelos, anéis, brincos...

Antes de casarem, as mulheres usavam penteados mais simples, normalmente apanhavam o cabelo na nuca. Durante a República, as *matronae* exibiam o *tutulus* (cabelos apanhados ao alto, por uma fita) ou tranças presas também ao alto.

Com a evolução dos tempos e dos costumes, os penteados vão-se sofisticando, levando horas a preparar-se – aumentaram os caracóis e o tamanho dos penteados, foram colocadas madeixas, fitas, tiaras, postigos...

Se a cor do cabelo não agradava, e porque já naquela altura a moda era ser loura (tal como Maria Eduarda e Maria Monforte), pintava-se ou aclarava-se. Em alternativa, podia, ainda, usar-se uma peruca feita com cabelos louros das mulheres germanas.

Os cuidados com a aparência passavam, ainda, por banhos e cremes de beleza, maquilhagem e perfumes. As mulheres, sobretudo as nobres, esforçavam-se por apresentar a tez branca, sem rugas, e, para tal, usavam “cremes feitos, por exemplo, de miolo de pão embebido em leite ou o célebre *lomentum* de farinha de favas misturada com caracóis secos ao sol e reduzidos a pó” (*idem*: 200).

Os produtos empregues na maquilhagem eram, geralmente, feitos com chumbo, o que era prejudicial para a saúde. Como “base”, para tornar o rosto mais claro, usava-se alvaiade ou uma preparação à base de greda. A sombra dos olhos e o realce das sobrancelhas, também usado na época, arranjava-se a partir do antimónio em pó ou cinza (*fuligo*). Nas faces e lábios, era usado, também, *blush* e *bâton* de ocre vermelho.

Os perfumes eram fabricados com substâncias recebidas do Egipto, da Arábia, da Índia e também da Itália.

Ora, existem similitudes entre a mulher da antiguidade romana e a que é retratada por Eça de Queirós, o que foi apresentado aos alunos e dialogado com eles.

3.6. A ESTRUTURA TRÁGICA DE *OS MAIAS*

A intriga queirosiana reveste-se de um carácter inegavelmente trágico, com frequentes comparações das personagens femininas com estátuas de mármore da Antiguidade Clássica, levando muitos estudiosos a associar o ambiente trágico do romance à tragédia clássica.

A obra *Os Maias* apresenta, de facto, na sua intriga central, uma tragédia, ainda que os protagonistas se movimentem num ambiente romântico. Neste, as figuras pagãs evocadas em relação a Maria de Monforte e Maria Eduarda simbolizam um ideal de beleza suprema, e a paixão que estas personagens desencadeiam, sobretudo na figura de Maria Eduarda e Carlos, representam o amor-perfeito, sublime, quase divino, porém igualmente fatal e destrutivo.

Com efeito, é importante termos, igualmente, em conta quatro facetas da acção trágica presente na obra, que estão estreitamente relacionadas entre si: as características temáticas da intriga, o papel motriz do destino, a função dos presságios e o próprio desenrolar do enredo trágico.

O significado do tema do incesto, dominante no desenrolar da trama, é facilmente perceptível: o incesto fora outrora o tema central de uma das mais célebres tragédias clássicas, *o Rei Édipo*, de Sófocles. Da mesma forma, o incesto, pelo seu carácter singular está predisposto a servir uma acção que alie dois requisitos fundamentais no âmbito da tragédia: a impossibilidade de resolver pacificamente o conflito formado e o facto de afectar, de um modo absolutamente destruidor, indivíduos que se destacam dos que os rodeiam pelo seu carácter excepcional e superior. A felicidade, com a qual os protagonistas são abençoados, é invejada pelos deuses, que, por isso, preparam malevolamente a destruição dos homens que tiveram a audácia de aspirar a uma existência que quase supera a dimensão humana (Reis, 1984: 91).

Essa destruição realiza-se através de um agente implacável: o *fatum*. O *fatum*, à imagem do que acontece na tragédia clássica, é materializado na função do mensageiro, delegada a Guimarães, no momento das revelações trágicas. O destino afigura-se, antes de mais, como a força capaz de comandar os acontecimentos conducentes à catástrofe final. Aliás, é, justamente, o *fatum* que se “insinua”, embora de modo subtil, quando Maria Monforte elege, de entre as inúmeras possibilidades que lhe foram proporcionadas, o nome de Carlos Eduardo, para o filho, isto porque, na sua perspectiva, “tal nome parecia-lhe conter todo um destino de amores e façanhas” (Queirós, 2004: 38). No entanto, não é difícil compreender que tal nome transporta

consigo uma dimensão visivelmente premonitória, uma vez que tal eleição se reporta a um nome condenado pelo estigma da liquidação de uma família – Carlos Eduardo, o *Último Stuart*.

A acção implacável do destino encontra-se, igualmente, presente nas palavras que João da Ega dirige a Carlos, a propósito da mulher que um dia haveria de ser sua, “ambos insensivelmente, irresistivelmente, fatalmente, marchando um para o outro!” (*idem*: 152).

Ao serviço desta intenção está a expressividade dos advérbios de modo, sobretudo do advérbio “fatalmente”, que remete para a força imbatível do destino, já para não falar da sua origem etimológica – *fatum*.

Outro aspecto digno de reparo é o facto de Carlos, episodicamente, mencionar a força transcendente que o atrai e liga irremediavelmente a Maria Eduarda – “quer a nível da similitude dos nomes de ambos, quer quando justifica o passado de Maria Eduarda por força de ‘motivos complicados’, ‘fatais’ que a tinham apanhado dentro de uma implacável rede de fatalidades” (Reis, 1984: 92). É de notar, ainda, a relação existente entre os termos “fatais” e “fatalidade”, mais uma vez, relacionados com o étimo *fatum*.

Todavia, é Afonso da Maia que, com a revelação do neto, na proximidade do desenlace, nos permite perceber com clareza as consequências fatídicas visivelmente inexoráveis do destino:

Mas o velho pôs o dedo nos lábios, indicou Carlos dentro, que podia ouvir ... E afastou-se, todo dobrado sobre a bengala, vencido enfim por aquele implacável destino que, depois de o ter ferido na idade da força com a desgraça do filho – o esmagava ao fim da velhice com a desgraça do neto (Queirós, 2004: 646).

É certo que a força implacável do destino é fundamental para configurar a dimensão trágica da obra. Contudo, existem outros elementos igualmente importantes e que merecem ser relevados, tais como os presságios.

Os presságios, ou indícios, estão presentes ao longo de toda a intriga e consistem em afirmações ou acontecimentos que fazem prever um infortúnio inevitável.

É, pois, fundamental que se tenha em consideração que os múltiplos presságios presentes na obra só o são de facto quando cumprem dois requisitos absolutamente elementares: o primeiro prende-se com a representação de “afloramentos variavelmente disfarçados da força do destino”; o segundo, com a circunstância de apontarem, de modo subtil, para um desenlace em que a morte e a angústia se unem.

Desde o início da intriga, que os indícios trágicos são flagrantes, começando pela primeira vez que Afonso da Maia vê Maria Monforte:

Maria, abrigada sob uma sombrinha escarlate... quase cobria os joelhos de Pedro, sentado a seu lado... e a sua face, grave e pura como um mármore grego, aparecia realmente adorável, iluminada pelos olhos de um azul sombrio, entre aqueles tons rosados.

(...)

Afonso... olhava cabisbaixo aquela sombrinha escarlate que agora se inclinava sobre Pedro, quase o escondia, parecia envolvê-lo todo – como uma larga mancha de sangue alastrando a caleche sob o verde triste das ramas.

(Queirós, 2004: 29-30).

Atendendo à associação efectuada entre a face de Maria Monforte e um “mármore grego”, é possível estabelecer uma analogia com o universo cultural da Antiguidade Clássica e, naturalmente, com os primórdios da tragédia. O azul sombrio dos olhos de Maria sugere, de igual modo, a sombra e a desolação que se debruçou fatidicamente sobre a família Maia. No entanto, é a sombrinha escarlate que maior relevo assume, por ser a cor da “poça de sangue que se ensopava no tapete” (Queirós, 2004: 52), na noite do falecimento de Pedro.

Porém, é possível, ainda, uma outra interpretação, envolvendo a consanguinidade incestuosa que uniu os irmãos Carlos da Maia e Maria Eduarda Maia.

Apesar do leque significativo de presságios apresentados, existem muitos outros bem mais flagrantes, tais como os inúmeros argumentos apresentados, por Vilaça, a Afonso, de modo a tentar que este não regressasse ao Ramalhete, pelo longo historial trágico que a casa trazia à família; ou os três lírios brancos que, em casa de Maria Eduarda, murcham num vaso do Japão, e que remetem para a destruição da família.

Os indícios trágicos assumem uma relevância substancial na aproximação do incesto. Tal facto está patente na descrição do local onde o incesto foi consumado:

Era uma alcova recebendo a claridade de uma sala forrada de tapeçarias, onde desmaiavam, na trama de lã, os amores de Vénus e Marte: da porta de comunicação, arredondada em arco de capela, pendia uma pesada lâmpada da Renascença, de ferro forjado: e, àquela hora, batida por uma larga faixa de sol, a alcova resplandecia como o interior de um tabernáculo profanado, convertido em retiro lascivo de serralho ... Era toda forrada, paredes e tecto, de um brocado amarelo, cor de botão-de-oiro: um tapete de veludo, do mesmo tom rico, fazia um pavimento de oiro vivo sobre que poderiam correr nus os pés ardentes de uma deusa amorosa – e o leite de dossel, alçado sobre um estrado, coberto com uma colcha de cetim amarelo, bordado a flores de oiro, envolto em solenes cortinas também amarelas de velho

brocatel, enchia a alcova, esplêndido e sereno, e como erguido para as voluptuosidades grandiosas de uma paixão trágica do tempo de Lucrecia ou de Romeu.

(Queirós: 2004: 433-434).

Ao longo da descrição, para além da referência à paixão trágica, que naquele local se haveria de realizar, outros pormenores devem ser ressaltados, tais como as sucessivas alusões às divindades Vénus e Marte, que permitem subentender a relação ilícita estabelecida entre ambas e a infidelidade cometida por Vénus. Temos, também, mais uma vez, a referência a temáticas que se prendem com o universo cultural da Antiguidade Clássica e a consequente vinculação com o ambiente trágico.

Neste sentido, e se tivermos em consideração o processo de desencadeamento da tragédia, constatamos que *Os Maias* obedecem a uma estrutura visivelmente rigorosa. A obra queirosiana segue as partes essenciais da acção trágica que outrora Aristóteles, na sua *Poética*, seguira (Figura n.º 6): desafio (*hybris*), peripécia, reconhecimento (*pathos*) e catástrofe.

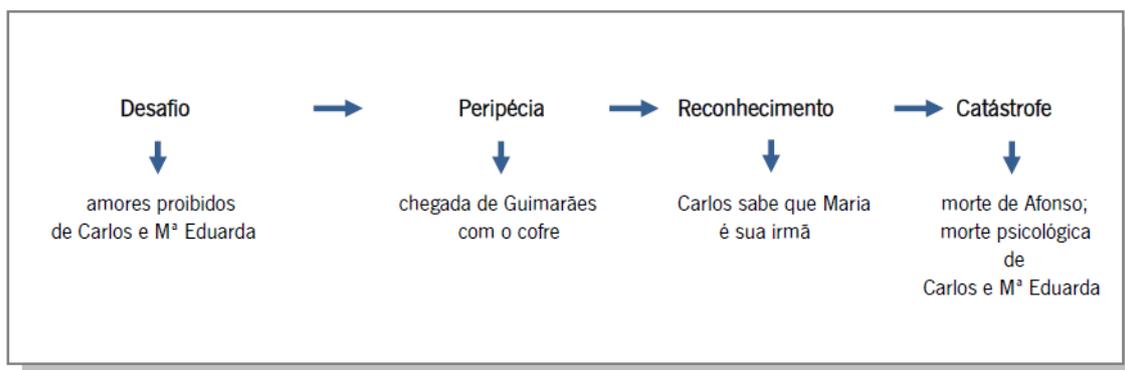


Figura n.º 6 – Etapas da Tragédia Clássica, em *Os Maias* (Pinto, 2011: 211)

A primeira etapa, ou seja, a *hybris* (o desafio), consiste no carácter proibido da relação entre Carlos e Maria Eduarda. A proibição prende-se com o facto de, numa primeira fase, Maria ser supostamente casada, o que torna a sua relação proibida e reprovada por Afonso. Posteriormente, numa segunda fase, quando Carlos descobre que ela não é casada, mas apenas amante de Castro Gomes.

Em terceiro lugar, após o reconhecimento da consanguinidade, o desafio de Carlos é manifestamente superior, sobretudo quando continua a envolver-se, consciente e carnalmente, com a irmã.

A etapa seguinte da tragédia é a peripécia que ocorre no momento em que Guimarães revela a Ega que Carlos e Maria Eduarda são irmãos. Todavia, o papel da peripécia cumpre-se, somente, graças a uma característica essencial, anteriormente apresentada: o destino/ *fatum*. Se a peripécia não tivesse ocorrido, a catástrofe não se teria concretizado. Porém, esta disjuntiva depende irremediavelmente de um destino implacável que teima em impor os seus intentos.

É também a partir das revelações de Guimarães que entrega a caixa, que lhe foi confiada por Maria Monforte, a João da Ega, caixa essa que, à semelhança da caixa de Pandora, da mitologia clássica, encerra o segredo da verdadeira origem de Maria Eduarda; mas também com as deste a Carlos, que nos deparamos com a terceira fase da acção trágica: o reconhecimento que, tal como podemos verificar, e como previra Aristóteles, coincide em parte com a peripécia.

Tal consiste na “passagem do ignorar ao conhecer, que se faz para amizade ou inimizade das personagens que estão destinadas à dita ou à desdita” (Aristóteles, 1994: 118).

Neste caso particular é a desdita que sucede, correspondendo à quarta parte dos elementos da tragédia – a catástrofe. Esta, na perspectiva de Aristóteles é, nada mais, nada menos do que “uma acção perniciosa e dolorosa, como o são as mortes em cena, as dores veementes, os ferimentos e mais casos semelhantes” (*ibidem*). Na intriga de *Os Maias*, contudo, a catástrofe acontece de um modo visivelmente mais violento, uma vez que, após a discussão entre Carlos e Afonso, este acaba por falecer (morte física), já para não falar do sofrimento irremediável dos protagonistas que se vêem obrigados a separar-se definitivamente (morte psicológica).

Assim, a temática do incesto e constante presença do destino, presságios e evolução da acção, mais não constituem do que etapas correlacionas de um todo que se pretende coeso e coerente: a dimensão trágica da intriga de *Os Maias*.

3.7. AS PERSONAGENS FEMININAS DE *OS MAIAS* E ALGUMAS FIGURAS FEMININAS CLÁSSICAS

As relações intertextuais com a Antiguidade Clássica são, efectivamente, um dos mais complexos e fascinantes vectores do dialogismo queirosiano e processam-se em três linhas fundamentais: a directa, a indirecta e as duas simultaneamente.

Segundo alguns investigadores, a primeira, que pressupõe um contacto directo com o texto original, deve-se fundamentalmente ao domínio que Eça de Queirós tinha da língua e cultura latinas, que estudara no Colégio da Lapa. Todavia, julgo pertinente ressaltar que esta via directa aplica-se exclusivamente às relações intertextuais com autores latinos como Virgílio, Cícero, Horácio, Marcial, Tibulo, entre outros.

O contacto com o Grego, por seu turno, processa-se por via indirecta, isto é, através de um texto mediador, dado que, ao contrário do que se possa pensar, Eça de Queirós não era versado na língua de Homero e, portanto, apenas pelo recurso ao texto mediador é que o problema terá sido solucionado (Alves, 1993: 747).

Ao longo da obra, e neste caso particular, são frequentes as referências a figuras femininas clássicas, nomeadamente quando se procede à caracterização das personagens femininas habilmente pensadas pelo autor.

Considero conveniente iniciar esta minha incursão pelo poder da beleza, supra mencionado ao longo da intriga.

No imaginário literário da Antiguidade Clássica (sobretudo no Grego), a mulher poderia ser alvo de maldição. Tal maldição, porém, não era apenas individual, uma vez que era passível de afectar toda uma família ou nação (Curado, 2008: 299). Não estará tal facto expresso na tragédia que se abateu sobre a família Maia?

Os aspectos negativos e positivos do feminino estão presentes numa das figuras mais emblemáticas da Grécia Antiga: Helena.

A figura de Helena foi, desde sempre, alvo de análise detalhada, isto porque a sua beleza fez dela vítima de circunstâncias sobre as quais talvez não tenha tido controlo.

Apesar de todos os infortúnios que se abateram sobre esta mulher, outras figuras foram igualmente vitimadas, como é o caso dos homens que, de alguma forma, com ela se envolveram – Teseu, Menelau e Páris – que viram as suas vidas destroçadas, em nome do amor e da atracção que a beleza inigualável de Helena despoletava.

A beleza fora perspectivada, desde tempos muito remotos, como um traço efémero dos seres humanos e encontra-se, frequentemente, associada ao comportamento leviano e irresponsável. No entanto, tal como a obra queirosiana permite atestar, o poder da beleza pode ser, ainda, perspectivado como a força capaz de modificar decisões humanas, alterar os destinos dos homens e até mesmo mover forças divinas contrárias. Neste sentido, julgo

apropriado acrescentar que “a beleza influencia sem paralelo o comportamento dos homens” (*idem*: 304).

Também em *Os Maias* a beleza que as personagens femininas detêm leva à desgraça das figuras masculinas que com elas se relacionam, como Pedro e Carlos, que foram completamente atraídos pela beleza divinal de Maria Monforte e Maria Eduarda, respectivamente.

Neste sentido, importa agora centrar-me em três figuras fulcrais da Antiguidade Clássica, que, por diversas vezes, aparecem mencionadas na obra eciana: Juno (Hera), Vénus (Afrodite) e Minerva (Atena).

Maria Monforte e Maria Eduarda são descritas, em *Os Maias*, como “algo de superior à terra”, pela beleza absolutamente celestial que possuem. A primeira é mesmo comparada a Juno (ou Hera), a deusa das deusas, esposa de Júpiter, ou Zeus, na mitologia grega, o que a coloca num patamar efectivamente superior, quando comparada com outras personagens femininas. O mesmo sucede com a segunda, Maria Eduarda Maia, que, à semelhança da mãe, de quem herda uma beleza francamente deslumbrante, é comparada a Vénus (ou Afrodite), deusa do amor.

Ainda referente a Maria Eduarda, mais precisamente aquando da descrição do local onde ela e Carlos se entregam pelo amor, é imperioso salientar que há, novamente, a referência a Vénus, que comete adultério (temática frequente na obra), envolvendo-se com Marte, deus da guerra, sendo casada com Vulcano, deus do fogo, o que nos mostra a dimensão trágica e adulterina de que esta intriga é imbuída: “Era uma alcova recebendo a claridade de uma sala forrada de tapeçarias, onde desmaiavam, na trama de lã, os amores de Vénus e Marte” (Queirós, 2004: 433).

Outro aspecto que merece ser acautelado é a imagem de Vénus Citereia, presente no jardim do Ramalhete, simbolicamente ligada à sedução e voluptuosidade. Esta deusa da mitologia representa o amor na sua forma mais carnal, atestado no desejo e no prazer dos sentidos. É, ainda, possível relacionar este aspecto com as três fases do Ramalhete: a primeira relacionada com a morte de Pedro da Maia (“*e uma estátua de Vénus Citereia a enegrecer a um canto*” – Queirós, 2004: 6); a segunda, após a reforma do Ramalhete, quando a estátua aparece com todo o seu esplendor, simbolizando o ressurgimento da família para uma vida feliz e harmoniosa, deixando descortinar, todavia, sinais de uma desgraça futura; a terceira, com a

Vénus Citereia, figura singular do Amor e do Feminino, como simbologia negativa do amor que destruiu, para sempre, a frágil harmonia da família Maia (Jacinto & Lança, 2009: 51).

Na obra, aparece, ainda, uma referência a Minerva, na figura da Tia Fanny, “senhora irlandesa de alta instrução, Minerva respeita e tutelar” (Queirós, 2004: 14).

Curiosamente, voltando à figura de Helena e às infundáveis histórias que se contam sobre ela, foram precisamente as deusas Minerva (Atena), Juno (Hera) e Vénus (Afrodite) que se apresentaram diante de Páris, obrigando-o a escolher qual das três era a mais bela. De entre as dádivas oferecidas pelas divindades, o jovem príncipe troiano optou pela oferenda de Afrodite (Vénus), que lhe prometeu Helena, causa da sua destruição e da queda de Tróia.

Na generalidade, e numa interpretação muito pessoal, todas as figuras femininas são perspectivadas como sendo a causa de toda a destruição apresentada na obra, tal como a figura mitológica de Pandora, criada por Hefesto, a mando de Zeus, como punição pela ousadia de Prometeu de roubar o fogo celeste, para o oferecer aos homens.

No poema *Os Trabalhos e os Dias*, Hesíodo conta que Zeus enviou Pandora a Epimeteu. Este, seduzido pela sua beleza, tomou-a como esposa, esquecendo os conselhos do seu irmão Prometeu, que o advertira no sentido de não aceitar uma oferenda de Zeus.

Havia um vaso/caixa (Hesíodo não especifica que tipo de vaso era) que reunia todos os males e estava coberto com uma tampa, impedindo que o conteúdo se extravasasse. No entanto, mal chegou a terra, Pandora, movida por uma imensa curiosidade (a curiosidade feminina), levantou-lhe a tampa do recipiente, e todos os males que nele existiam se espalharam por toda a humanidade. Apenas a esperança ficou no seu interior (Grimal, 1951: 353-354).

Enfim, as figuras femininas clássicas estão indiscutivelmente disseminadas, em símbolos, pela obra queirosiana. Encontram-se “camufladas”, sobretudo, em personagens como Maria Monforte e Maria Eduarda, não só pela beleza absolutamente divinal e sensual que elas detêm, mas pela destruição que despoletaram. Faculdade que, habitualmente, é atribuída apenas a alguém superior e não a um simples mortal.

3.8. CONCLUSÃO

A admiração que esta obra me provoca, e que não me canso de frisar, é imensa. Seduz-me o olhar crítico emitido pelo autor; seduzem-me as leituras que o seu monóculo realiza e que temos o prazer de poder conhecer e estudar; surpreende-me a visão feminina que apresenta.

Eça satirizou, com arrojo, a sociedade portuguesa do seu tempo, nas suas manifestações culturais, sociais e políticas. Conjugando uma profunda vocação de escritor com um temperamento crítico excepcional, Eça acreditou que a arte que produzia poderia contribuir para arrancar o seu país do atraso em que se encontrava e contribuir para a reforma das mentalidades e dos costumes. Talvez os seus propósitos possam não ter sido conseguidos; no entanto, as fortes críticas tecidas levaram a que muitos leitores reflectissem sobre o conformismo excessivo e a passividade em que o país se encontrava.

A figura feminina foi um dos enfoques da observação cuidadosa do monóculo eciano. Ela é apresentada como devassa ou beata, fútil e, em alguns casos, dotada de uma beleza inigualável, à semelhança das figuras celestiais da Grécia ou da Roma antigas.

As relações intertextuais com a Antiguidade Clássica, como tivemos a possibilidade de constatar, são efectivamente um dos mais complexos e fascinantes vectores do dialogismo queirosiano.

Por isso, é natural que as referências à cultura clássica sejam frequentes e compreensíveis. As personagens femininas queirosianas afiguram-se, por diversas vezes, como uma “camuflagem” das divindades, tão bem conhecidas pelo autor, quer pela beleza de que são possuidoras, quer pela capacidade absolutamente impressionante que têm de modificar a vida dos homens que com elas se encontram intimamente relacionados.

A mulher que, habitualmente, é alvo do olhar atento da sociedade, pelas mais variadíssimas razões, aqui é perspectivada como um reflexo de um povo que tanto nos marcou – o grego e o romano – e que muito contribuiu para a formação das nossas raízes culturais.

A figura feminina, vítima da educação e da convivalidade românticas, envolve o homem na sua teia destruidora, levando-o a um desfecho forçosamente trágico.

Este trabalho, mais do que explorar com rigor e profissionalismo a mundividência feminina em *Os Maias*, de Eça de Queirós, pretendeu motivar os alunos para a leitura e para a escrita, actividades absolutamente indispensáveis na formação dos cidadãos de uma sociedade desenvolvida.

Foi meu intento contribuir para o aperfeiçoamento e o enriquecimento das capacidades dos alunos/leitores através do modo como desenvolvi, com eles, o estudo de *Os Maias*, e que descreverei em seguida.

CAPÍTULO 4

INTERVENÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Nos capítulos precedentes, debrucei-me sobre a promoção da leitura e da escrita associada ao universo feminino, em *Os Maias* de Eça de Queirós.

Após obter um conhecimento aprofundado da realidade em que me movia, possibilitado por um contacto permanente com os jovens e pela realização de dois questionários sobre os hábitos de leitura e escrita, já mencionados, aprofundei essas temáticas, de forma a poder mais facilmente corresponder às necessidades dos jovens nestes domínios.

Abordar a leitura de uma obra como *Os Maias*, nas aulas, constitui um desafio aliciante mas, simultaneamente, difícil, uma vez que as hipóteses de tratamento são, de facto, imensas.

A escolha desta obra de Eça de Queirós, para estudo, resultou do facto de ela se encontrar incluída nos programas, de ser motivadora para os alunos, de representar o expoente máximo do romance oitocentista português e de ter vindo a conquistar, ao longo dos anos, o nosso respeito e admiração, na representação que faz da sociedade portuguesa da segunda metade do século XIX.

Nela, há uma figura que se destaca e é fortemente criticada ao longo de toda a obra: a mulher.

Como o título deste Relatório deixa antever, foi minha intenção propor a leitura do romance aos alunos, partindo dessa perspectiva, trabalhando com eles a linguagem, a leitura e a escrita, e desenvolvendo os conteúdos dos programas.

O Português é uma disciplina de formação geral, transversal às diversas disciplinas curriculares e aos diversos cursos existentes na escola, que visa, nomeadamente, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências para a vida.

Em contexto escolar, essa disciplina surge como instrumento, mas também como objecto de aprendizagem, tornando-se, deste modo, fundamental o aprofundamento da consciência metalinguística.

A aula de língua materna deve, tanto quanto possível, e como referem os programas, “desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno

na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo” (J. Seixas, 2002: 3).

Por outro lado, ter a capacidade de ouvir, compreender e saber expressar as suas opiniões, desassossegos, desejos e sentimentos é fundamental, na sociedade em que vivemos.

Neste sentido, a escola, enquanto espaço privilegiado de educação, tem um papel preponderante a desempenhar, na medida em que se propõe promover o aperfeiçoamento dos diferentes domínios que a Língua Materna abrange.

Assim sendo, nas aulas que leccionei, procurei fazer com que os alunos fizessem uma incursão pela obra *Os Maias*, bem como pela antiguidade clássica, onde muitos pontos da visão sobre a mulher se lhe assemelham, para que, não só abordassem as temáticas aí expostas, e reflectissem e pudessem tirar as suas próprias conclusões, mas também desenvolvessem competências comunicativas, de leitura e de escrita.

Com essa finalidade, ao longo das aulas foram apresentadas as diferentes personagens da obra queirosiana, bem como as suas características físicas, psicológicas, morais e comportamentais, e foram estudados episódios como: *Jantar no Hotel Central* (capítulo VI), *As corridas de Cavalo* (capítulo X) e *Jantar em Casa dos Gouvarinho* (capítulo XII), onde a crítica social e a visão sobre a mulher estão bem patentes e a caracterização das personagens é minuciosamente apresentada – servindo tudo isso, ainda, como pretexto para perseguir os objectivos enunciados.

O estudo do Latim, por seu turno, é, muitas vezes, objecto de polémica: “se, por um lado, é indispensável para um conhecimento mais aprofundado da Língua Portuguesa, por outro é encarado como uma disciplina muito difícil, e até inútil” (Viaro, 1999: 7).

Mas o Latim é a alma da nossa língua e uma das principais chaves para a sua compreensão, pelo que deverá ser estudado nas escolas.

De modo a tentar alterar esta sensibilidade negativa que, ao longo dos tempos, se tem ligado ao Latim, apresentei aos discentes um leque diferenciado de textos e materiais didácticos, que se foram complexificando, mas gradualmente, de forma a evitarem-se possíveis desânimos.

O início das práticas lectivas, na escola, tal como já havia referido, coincidiu com o segundo período do ano lectivo 2010-2011.

A componente de investigação, por seu turno, foi iniciada no primeiro período lectivo.

A duração total da minha prática lectiva foi de 6 blocos de 90 minutos, a Português, e de 3, a Latim. O número inferior de horas, a Latim, deveu-se, fundamentalmente, ao facto de sermos quatro professores estagiários a leccionar na mesma turma.

O facto de dispor de um número reduzido de aulas, não me permitiu desenvolver todas as actividades que desejava. Todavia, consegui concretizar os principais objectivos a que me havia proposto.

Em colaboração com os colegas estagiários e os professores orientadores, participei na dinamização de um colóquio sobre os “Reflexos da Antiguidade no Mundo Actual”, que teve a colaboração de professores da Universidade do Minho.

O trabalho que desenvolvi, nas aulas, ficou registado nas planificações que elaborei.

No que diz respeito à disciplina de Português, procedi, na primeira aula, à análise do primeiro capítulo de *Os Maias* de Eça de Queirós. Centrei-me, sobretudo, na personagem feminina Maria Eduarda Runa e na sua caracterização física, moral e educacional. Neste sentido, remeti os alunos para a educação da mulher nobre no antigo regime (Regime Absolutista – século XVIII, princípios do século XIX) e para a forte influência que as leituras românticas (bem como toda a convivencialidade romântica) e a Igreja exerciam na educação. A par desta descrição detalhada do ambiente educacional experienciado pelas figuras femininas de *Os Maias*, considerei fulcral fazer algumas analogias com a antiguidade, onde a educação ministrada às mulheres era similar àquela que vislumbramos na obra queirosiana: uma educação excessivamente romântica, onde a futilidade e o culto da beleza parece encontrar-se no centro das atenções.

Ainda a propósito da cultura clássica, aquando da leitura do primeiro capítulo de *Os Maias*, surge-nos uma personagem feminina que, apesar de não ter a dimensão psicológica da tríade destruidora em destaque (Maria Eduarda Runa, Maria Monforte e Maria Eduarda Maia), assume alguma visibilidade: a tia Fanny. Esta senhora irlandesa, de inegável sapiência, é, a dada altura, comparada a Minerva, deusa da sabedoria, e, por isso, mereceu a nossa atenção.

Contudo, e sendo Maria Eduarda Runa uma mulher casada, não poderia estudá-la sem mencionar o marido, Afonso da Maia. Neste sentido, e para que as características de ambos ficassem devidamente assimiladas, pedi à turma para que, como síntese, e em grupo, expusessem as características que fazem de ambas as personagens seres tão divergentes (Figura nº. 7).

<i>Traços caracterizadores de Maria Eduarda Runa</i>	<i>Vs</i>	<i>Traços caracterizadores de Afonso da Maia</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Temperamento nervoso e instável • A abulia e a passividade marcam a sua vida • Saúde débil • Beata incondicional • Defensora de uma educação tipicamente portuguesa (oitocentista) e conservadora. • Não há referências a leituras de Maria Eduarda, mas caso houvesse deveriam relacionar-se com as histórias de Santos. 		<ul style="list-style-type: none"> • Homem de forte carácter, íntegro e de grande nobreza • Saúde de ferro, que lhe permitiu sobreviver à morte do filho e ficar responsável pela educação do neto • Assume uma atitude de desprezo perante a Igreja • Defensor de uma educação à inglesa, isto é, que se baseava no equilíbrio clássico - <i>Mens sana in corpore sano</i>. • Leituras relacionadas com a corrente de que era representante: o Liberalismo (Filósofos liberais). • Elege como seus autores preferidos Tácito e Rebelais, não obstante a passagem por Rousseau, Volney, Helvetius e pela <i>Enciclopédia</i>.

Figura nº. 7 – Quadro-Síntese com as Principais Divergências entre as Personagens Maria Eduarda Runa e Afonso da Maia

Ainda nesta primeira aula, e para além de uma leitura cuidada do capítulo em estudo, da caracterização das personagens e das sucessivas inferências pela cultura clássica, fiz uma breve contextualização d' *Os Maias*, abordando alguns aspectos que, no meu entender, são essenciais para a compreensão da obra: a sua estrutura global, demonstrando como a trama se desenrola em dois vectores fundamentais – a família Maia e a sátira social; a história da família, pretexto utilizado por Eça para caracterizar três gerações que se encontram delineadas na obra; a crónica de costumes, que embora seja um plano autónomo relativamente à intriga, assume uma importância considerável; a importância que a caracterização das personagens assume no romance realista, esboçando um retrato relativamente definido dos tipos humanos apresentados na história.

Numa segunda aula, analisei o capítulo II da obra, onde apresentei uma segunda figura feminina – Maria Monforte – e a sua caracterização física, psicológica e moral. Desta feita, achei conveniente abordar a mulher aristocrata, no período da Regeneração, resultante de uma educação e vivências ultra-românticas.

No entanto, e como esta temática não é estanque, não poderia falar em Maria Monforte sem mencionar a personagem Pedro da Maia, com quem ela se viria a relacionar, compondo a intriga secundária do romance. Aqui, para além de focados os sistemas educativos em evidência – a educação portuguesa e inglesa –, foi também colocada em relevo a educação materna, muitas vezes responsável pelo destino trágico dos sujeitos.

Ainda a propósito da apresentação de Maria Monforte, considerei importante debruçar-me sobre a associação efectuada entre a face desta personagem e um “mármore grego” (Queirós, 2004: 29), onde é possível estabelecer uma analogia com o universo cultural da antiguidade clássica e, naturalmente, com os primórdios da tragédia. A par desta comparação, é, ainda, possível verificar, em *Os Maias*, outras conexões com a cultura clássica, nomeadamente quando Maria Monforte é descrita como “alguma coisa de imortal e superior à terra” (*idem*: 22), pela beleza absolutamente celestial que possui, sendo mesmo comparada a Juno (ou Hera), a deusa das deusas, esposa de Júpiter (ou Zeus, na mitologia grega), o que a coloca num patamar efectivamente superior, quando comparada com outras personagens femininas.

Na terceira, quarta e quinta aulas, estudei os capítulos VI, X, XII do livro. Explorei as personagens femininas que aí aparecem, satirizadas particularmente pela sua futilidade e falta de valores: a Condessa de Gouvarinho e Raquel Cohen.

Contudo, e dado que as personagens não surgem como seres solitários, mas antes mulheres que estabelecem múltiplas relações com as diferentes personagens, afigurou-se-me pertinente apresentar os casos amorosos entre a condessa de Gouvarinho e Carlos da Maia; Raquel Cohen e Jacob Cohen (relação matrimonial); Raquel Cohen e Ega (relação adúltera).

Nestas aulas, valorizei, de igual modo, o espaço social envolvente, nomeadamente nos episódios: Jantar no Hotel Central (cap.VI); Corrida de Cavalos (cap. X); Jantar dos Gouvarinho (cap. XII).

Neste sentido, e dadas as inúmeras relações extra-conjugais apresentadas, pareceu-me oportuno levar os alunos a fazerem uma breve incursão pela antiguidade, onde o adultério era

uma prática frequente. Aqui, foram focalizados temas como as causas do adultério e as suas implicações e consequências.

Na sexta e última aula, realizei um trabalho de síntese, de modo a fazer uma retrospectiva do conteúdo dado nas aulas precedentes. Apresentei, igualmente, a educação romântica da mulher (mulher/educação/caracterização e acção do romance), estabelecendo, como em aulas anteriores, analogias com a antiguidade, designadamente com o mito de Pandora, perspectivador da mulher como geradora de todos os males.

Procedi, também, à realização de uma oficina da escrita, de modo a promover a competência de escrita dos alunos.

No seguimento desta temática, foi preparada uma visita de estudo a Lisboa, para que os alunos pudessem visitar e conhecer, *in loco*, alguns pontos da capital descritos na obra queirosiana.

No que concerne à disciplina de Latim, e de modo a fazer uma ponte com o Português, trabalhei, em aula, algumas temáticas intimamente relacionadas com os temas presentes na obra queirosiana.

A primeira aula iniciou-se com uma breve apresentação, onde dei particular atenção à cultura latina, designadamente ao *otium* e ao *necotium*: o trabalho e o lazer, tema central na obra queirosiana, nomeadamente quando se estuda Carlos da Maia e João da Ega, em quem o dandismo e o diletantismo são evidentes. Seguidamente, apliquei uma ficha de trabalho sobre os verbos latinos, de modo a consolidar os conhecimentos dos alunos. Por último, apresentei um texto para tradução e frases para retroversão.

A segunda aula foi orientada no mesmo sentido que a aula anterior. Primeiramente, abordei a parte cultural latina, focalizando, nomeadamente, as *termas* e a sua importância cultural, espaço privilegiado de higiene, saúde e recreação. Esta temática vai, igualmente, ao encontro da obra queirosiana, onde o culto da beleza é flagrante. Em seguida, focalizei, com os alunos, os verbos latinos depoentes e semidepoentes. Após isto, e de modo a exercitar a tradução, apresentei algumas máximas latinas.

Na terceira e última aula, propendi, mais uma vez, para a vertente cultural, mais especificamente para os teatros. Não poderia, porém, recuar aos primórdios das representações teatrais sem fazer menção à comédia e à tragédia. Este tema foi retomado e analisado, com o maior cuidado, na aula de Português. Depois, apliquei uma ficha informativa sobre os verbos irregulares, designadamente o verbo *fero* e os seus compostos, fazendo a ponte com o

Português. Finalmente, apresentei um conjunto de frases sentenciosas para tradução, aplicando a matéria previamente leccionada.

Ao longo da minha prática lectiva, e a par das tarefas anteriormente apresentadas, levei a cabo um número considerável e diferenciado de actividades mais direccionadas para a promoção da leitura e da escrita.

Assim, e porque considero que o ensino é feito de partilha, apresento algumas actividades que concretizei e que se afiguraram bastante interessantes aos olhos dos mais jovens.

No que à componente leitora diz respeito, para além da leitura selectiva de excertos de *Os Maias*, nas aulas de Português, e de textos do manual, nas aulas de Latim, absolutamente indispensáveis para o conhecimento e consolidação dos conteúdos, optei por trazer, para a aula, algo que, habitualmente, desperta o interesse dos jovens – enigmas/adivinhas. No início de cada aula, e de modo a motivar para a temática a leccionar e a demarcar a individualidade de cada um, pedi, a um aluno específico, que me lesse a adivinha presente no *powerpoint* projectado no quadro. O enigma apresentado referia-se à personagem ou episódio a estudar. Esta actividade, para meu agrado, despertou o interesse e a curiosidade dos jovens e permitiu dinamizar uma aula que, à partida, se afiguraria manifestamente teórica.

Posto isto, e ainda na fase inicial da aula, julguei igualmente interessante e motivador apresentar uma imagem que, juntamente com a adivinha, ou sem ela, ajudasse o aluno a desvendar a temática a explorar (Figura nº. 8 e Figura nº. 9). A partir do enigma e da leitura da imagem, o tema era facilmente revelado.

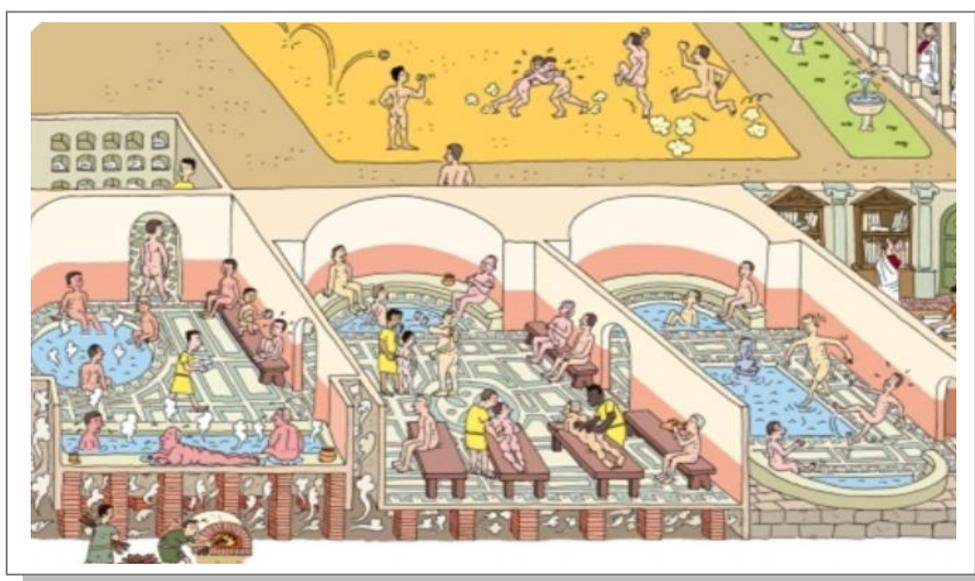


Figura nº. 8 – Exemplo de uma Imagem Apresentada à Turma, em Latim



Figura nº. 9 – Exemplar de um Enigma Aplicado em Português

Ainda nas actividades de motivação para a leitura, mais especificamente na disciplina de Latim, elaborei um texto com lacunas, para que, após o estudo da temática, os discentes, individualmente, pudessem proceder ao seu preenchimento (Anexo nº 3).

Outro aspecto que considerei fundamental, sobretudo na aprendizagem do uso do dicionário, foi a apresentação, à turma, de dois verbetes (Figura nº. 10 e Figura nº. 11), de modo a que os alunos aprendessem a melhor forma de utilizar um dicionário. Esta actividade surgiu a propósito do estudo dos verbos latinos, nomeadamente os verbos depoentes e semidepoentes.

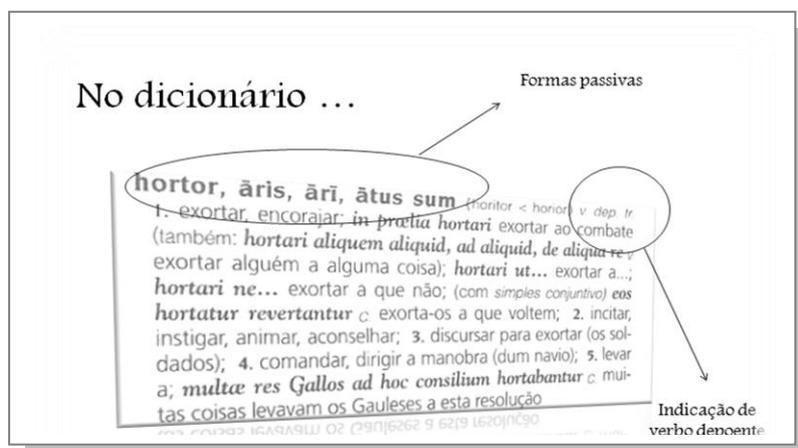


Figura nº. 10 – Exemplar de um Verbo Apresentado à Turma

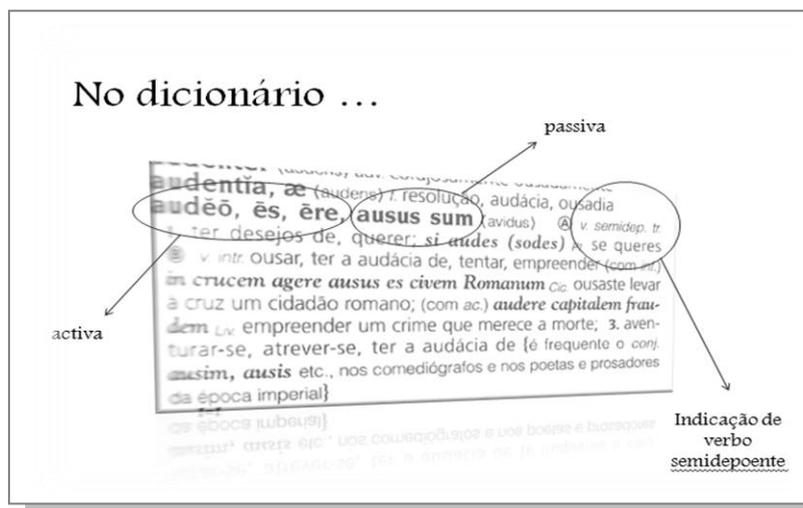


Figura nº. 11 – Exempler de um Verbetes Apresentado à Turma

Durante a leccionação das aulas, tanto em Latim como em Português, apresentei alguns vídeos e músicas (Figura nº. 12) sobre as temáticas em estudo. Em alguns deles, optei por colocar legendas, ou chamadas de atenção, para estimular a concentração dos alunos. Após a visualização e a leitura, os jovens deveriam estar em condições de me responder a algumas questões, por oralmente ou por escrito.

1. No poema que se segue, Ary dos Santos enumera um conjunto de personagens da obra de Eça de Queirós.

1.1. Lê/ouve o texto e assinala-as.

O País

A relíquia que eu trago no meu peito
herdada de uma tia Patrocínio
é o país-paris onde me deito
sem culpa mas também sem raciocínio.

5 O conselheiro Acácio bem me disse
nos tempos em que eu era pequenina:
– “O Padre Amaro é mau. Mas que chatices!
Não pode um padre amar uma menina?...”

E o meu primo Basílio brasileiro
10 que foi o pai das minhas sensações!...
E o Mandarim morrendo a tempo inteiro
num país de rabichos e aldrabões!...

Carlos da Maia meu primeiro amor
primeiro livro meu primeiro beijo.
15 Os Maias da cidade não dão flor
e as Maias é no campo que eu as vejo.

Ramires d’uma casa ilustre e vasta
pindéricos¹ raminhos da nobreza
a terra portuguesa ainda não basta
20 para as courelas² todas da avareza!

E o conde de Abranhos parlamento?
E a Vera Gouvarinho a baronesa?
Mudam-se os tempos mas não muda o vento
é sempre rococó³ à portuguesa!

25 Há cem anos que eu canto esta canção
sem cabeça porém com coração.
Porque o País do Eça de Queiroz
ainda é... o País de todos nós!...

Três Carlos Ary dos Santos. As Palavras das Cantigas. 6ª ed. Ed. Avante! 1989

Figura nº. 12 – Letra de uma Música Aplicada em Português

Apesar de a linguagem verbal ser o meio primário e universal de comunicação, nas últimas décadas tem-se assistido à expansão de “sistemas paralelos, de carácter não verbal, instrumentos de conhecimento, representação e ordenação do pensamento e da acção” (Cachada, 2005: 53). Refiro-me concretamente à leitura de imagens que, na minha opinião, assume uma grande importância, nomeadamente se tivermos em conta a passividade dos jovens que aceitam, sem protestar, tudo o que se lhes afigura, como se não houvesse, muitas vezes, necessidade de alguma retrospecção.

O número visivelmente elevado de informação transmitida pela imprensa – desde a televisão à rádio, das revistas à internet – transcende, por vezes, a quantidade de informação comunicada pelos manuais escolares, o que tem levado à aniquilação do monopólio do livro.

Actualmente, ainda são muitos os pedagogos demasiado ligados a usos escolares tradicionais, que ficam impossibilitados de se adaptar ao mundo moderno e a tudo o que com ele se relaciona. Resistem às potencialidades da imagem e de instrumentos inovadores, considerando-os uma ameaça, ignorando, e até censurando, o seu importante contributo para a formação dos discentes.

É certo que vemos, com bastante regularidade, os jovens a adquirirem posturas absolutamente passivas perante os meios audiovisuais, aceitando as suas mensagens como um dado adquirido, sem se preocuparem em reflectir sobre elas.

A primeira medida a ser tomada pelos docentes deverá ser a aceitação de tudo o que é inovador e moderno, e que possa, de algum modo, ser uma mais-valia para o ensino-aprendizagem. A partir de uma atitude de mudança, poderemos alterar os receios que ensombream a modernidade do ensino, em Portugal.

Na minha opinião, será necessário confrontar os alunos com as imagens que, muitas vezes, eles aceitam, conformados, de modo a potenciarem uma reflexão cuidada e consciente, através da análise de material audiovisual diverso.

No meu entender, e de forma a formar discentes autónomos, o trabalho com a linguagem da imagem e a função que esta exerce na sociedade deve ser efectivamente analítico, sendo que “uma revisão crítica sobre o visto, sobre o recebido levará a uma certa distanciação que permitirá ao jovem assumir uma atitude reflexiva após a recepção da mensagem, o que o levará a criar uma visão própria, coincidente, divergente ou paralela à do emissor” (*ibidem*).

Outro aspecto que considerei importante e que apliquei, sempre que possível, foi a leitura oral – ciente de que ela ajuda a aperfeiçoar a expressão oral e a desenvolver a compreensão.

Esta modalidade de leitura possibilita, ainda, a dramatização/teatralização dos textos.

Todavia, de entre os diferentes tipos de leitura oral – leitura individual, dialogada e coral –, optei por adoptar, com mais frequência, a primeira, dado que, de todas, é a que, na minha opinião, mais facilmente possibilita o aperfeiçoamento do leitor, bem como a auto e hétero correcção.

Durante a minha leccionação, utilizei, sempre que se afigurou relevante, esquemas (Figura nº. 13) para a consolidação das matérias. Este tipo de actividade é motivador e ajuda a perceber se os jovens interiorizaram devidamente o conteúdo estudado.

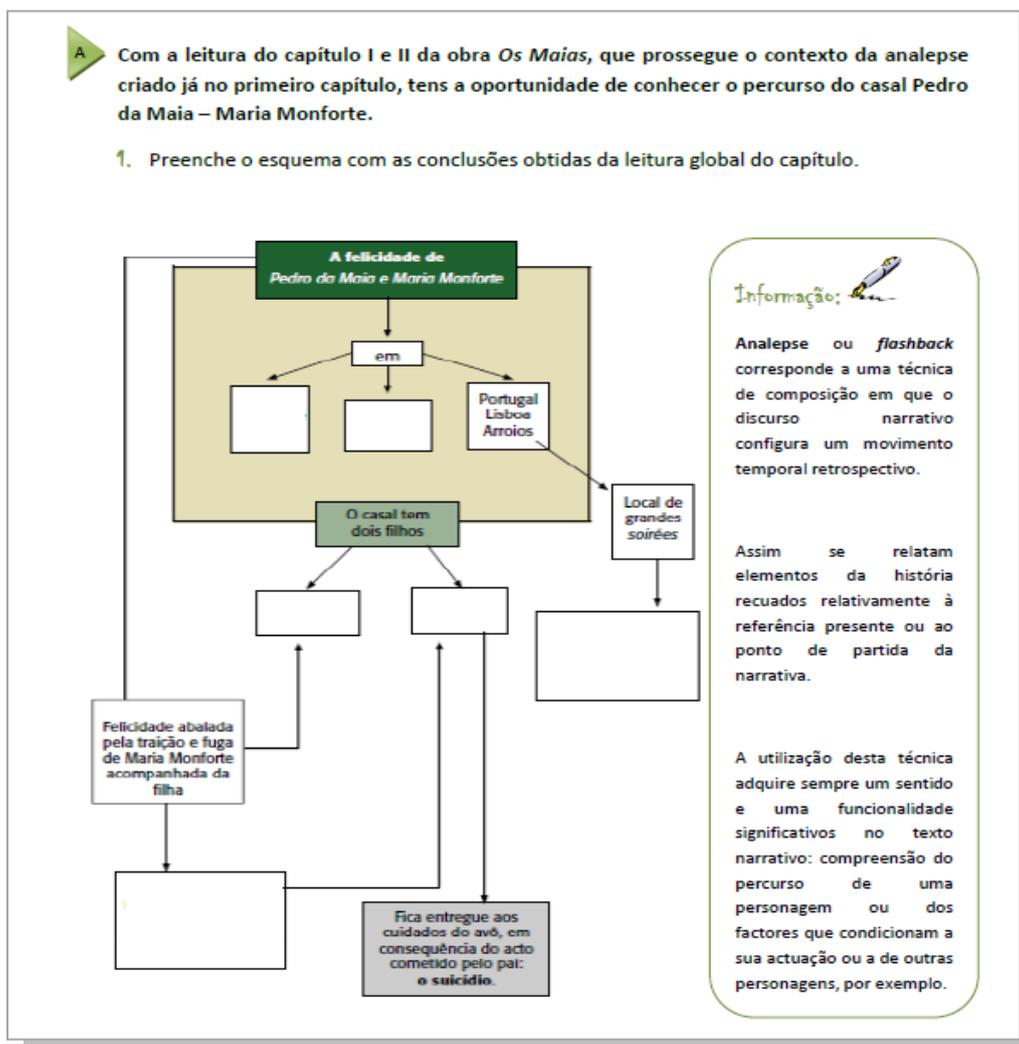


Figura nº. 13 – Esquema-síntese dos Cap. I e II de *Os Maias* (Cardoso, *et al.*, 2008: 193)

Ao longo da minha prática lectiva, mais especificamente aquando da promoção da leitura, socorri-me, sempre que se afigurou conveniente, do precioso auxílio das novas tecnologias, cada vez mais indissociáveis do ensino e particularmente caras aos olhos dos mais jovens.

Centrando-me na aula de língua Materna, e de forma a aliar ao ensino as tecnologias disponíveis, procedi à realização de uma base de dados *online* (Figura nº. 14), onde pude estimular e promover a leitura e a escrita. Neste espaço *online*, e a partir da leitura dos excertos da obra queirosiana, os alunos tinham de completar, em grupos de quatro e/ou cinco elementos, a caracterização física e psicológica das personagens estudadas (principais, secundárias e tipologia).

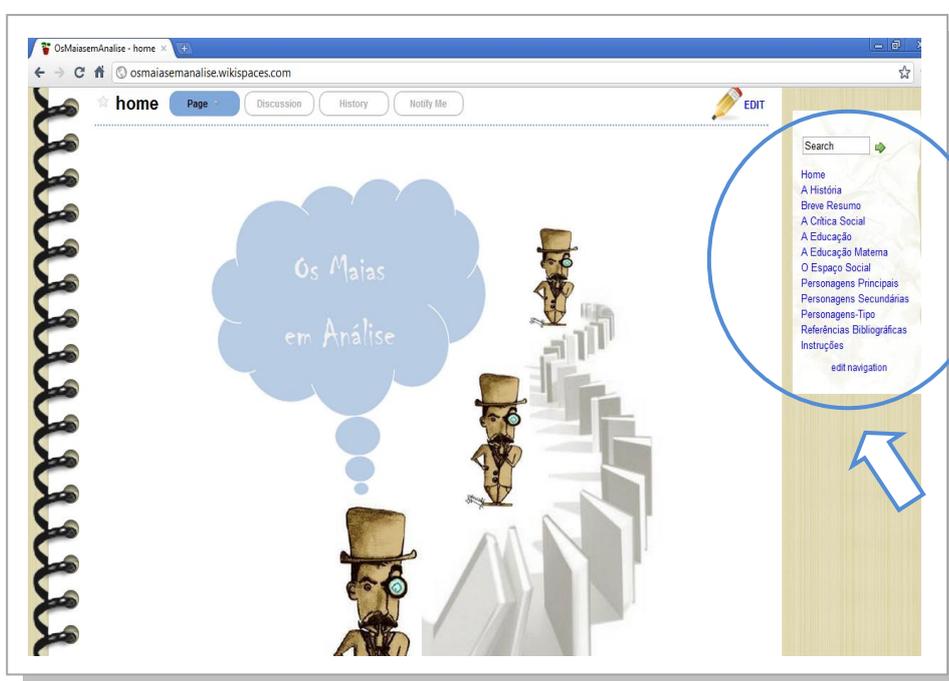


Figura nº. 14 – Base de Dados *Online* Realizada pela Turma

No que respeita à escrita, segui a mesma linha de trabalho, aliando, sempre que possível, o interesse dos discentes às suas necessidades mais flagrantes.

Além das actividades acima expostas, considerei pertinente realizar, na vertente da escrita, oficinas da escrita diferenciadas, cada vez mais valorizadas nos Programas de Português. De modo a motivar os alunos, optei por apresentar “frases do dia” (Figura nº. 15 e Figura nº. 16), *cartoons* elucidativos (Figura nº. 17), entre outras actividades motivadoras.

Frase do dia:

“Do homem a praça da mulher a casa.”

Oliveira Martins, *O reino da Mulher in Dispersos*

- Faz um texto expositivo-argumentativo, de oitenta a cento e trinta palavras, sobre a condição da mulher da segunda metade do século XIX.

Figura nº. 15 – Exemplar de uma Frase do Dia Aplicada em Aula

Frase do dia:

“Diz-me a mãe que tiveste – dir-te-ei o destino que terás.”

Eça de Queirós, *As Farpas*

- Pela leitura d' *Os Maias* apercebemo-nos de imediato que uma das temáticas basilares da obra é a influência da educação materna no indivíduo.
Assim sendo, desenvolve o tema tendo em conta a frase acima apresentada. O teu texto deverá ter entre oitenta a cento e trinta palavras.

Figura nº. 16 - Exemplar de uma Frase do Dia Aplicada em Aula



Figura nº. 17 – *Cartoon* Ilustrativo do Estado Caótico do País (Silva, *et al.*, 2011: 258)

Partindo da observação do primeiro *cartoon* apresentado (e prestando atenção à data da sua publicação), o aluno teria de comentar, brevemente (entre 80 a 130 palavras), a actualidade da sátira desenvolvida no episódio do Jantar no Hotel Central e as palavras de Eça de Queirós.

Os trabalhos propostos deveriam ser feitos individualmente ou em trabalho de pares. Para a realização das actividades, coloquei à disposição dos alunos, ao longo das aulas, um leque diversificado de *materiais* didácticos, tais como: computador, projector, *power points*, quadro branco, marcadores, filmes, manual *Novo Método de Latim* (em Latim), caderno do aluno, série televisiva Brasileira *Os Maias* (adaptação da obra queirosiana), fichas de trabalho para consolidação dos conteúdos leccionados, fichas de leitura sobre os capítulos abordados, fichas [in]formativas (complementares dos conteúdos leccionados) ... entre outros que se afiguraram convenientes.

Todas as actividades acima mencionadas tiveram todo um trabalho prévio de planificação, de forma a atestar se os propósitos definidos eram efectivamente exequíveis. Os planos elaborados seguiram a sequência lógica, respeitando todos os requisitos que uma planificação deve possuir. Desde os objectivos (gerais e específicos) aos conteúdos, das estratégias à avaliação, todos os aspectos foram sujeitos a um rigoroso estudo e a um profundo trabalho de reflexão.

Esta tarefa reflexiva e as actividades apresentadas visaram, sobretudo, tornar viável todo um trabalho que se pretendia rigoroso e produtivo, cujo objectivo fundamental era: colmatar as necessidades imediatas dos discentes; promover competências basilares, tais como: a leitura e a escrita; motivar os jovens para os temas explorados na aula.

Em suma, se tudo, hoje, está sujeito à mutabilidade e a uma permanente actualização, competirá aos professores manterem-se informados e receptivos ao novo e ao moderno, não se deixando “envelhecer”. Se a profissão docente é desenvolvida no contacto com os jovens, também os professores de devem manter rejuvenescidos e actualizados.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES

O meu ano de estágio foi muito importante e enriquecedor.

Ao longo destes últimos meses, dei os primeiros passos para a realização de um sonho, o sonho de poder fazer parte do mundo da docência, de aprender e crescer com os jovens, que são o amanhã. Tomei consciência do complexo futuro que me espera, das principais necessidades e obstáculos com que um docente se depara ao longo da sua carreira.

Durante a minha curta experiência, foram diversos os obstáculos que se me depararam, nomeadamente a limitação de não ter uma turma própria, nem tão pouco uma remuneração que, pelo menos, fizesse face às despesas que um estágio efectivamente acarreta (ex: material, deslocações...). A autonomia limitada do professor estagiário é igualmente uma menos valia, dado que as nossas opiniões, por vezes, são desconsideradas. O extenso programa imposto para cada ano lectivo, também se revela uma dificuldade, designadamente no que respeita ao reduzido tempo que dispomos para tratar determinadas temáticas. O número elevado de alunos por turma é, de igual modo, um factor visivelmente negativo, sobretudo para o professor, que se vê quase que impossibilitado de fazer o seu trabalho da melhor forma, isto é, de dar uma atenção especializada a cada aluno, já que este é um ser individual, com necessidades específicas. Por último, e por considerar tratar-se de uma problemática que assola todo o profissional de ensino, não posso deixar de referir o quão a excessiva burocracia exigida é limitadora.

Os aspectos mencionados não são críticas, mas sugestões para melhoria, que poderão fazer a diferença na formação dos futuros mestrados em ensino.

Assim, e porque nem tudo foi menos positivo, não posso, por isso, deixar de mencionar que, durante todo o ano lectivo, foram múltiplos os assuntos tratados nos diferentes módulos e todos se relacionaram, de um modo ou de outro, com as necessidades da prática docente, contribuindo decisivamente para a minha formação profissional.

A análise de documentos respeitantes à burocracia do Ensino, o maior conhecimento de um período tão inconstante como o da adolescência, que nos fora possibilitado pela Unidade Curricular Psicologia da Adolescência, os múltiplos seminários realizados na nossa área de ensino, bem como a incursão pelas novas tecnologias, cada vez mais indissociáveis da

educação, foram temáticas que, pelo seu elevado grau de importância, darão certamente um importante contributo para o meu futuro profissional.

Apesar de a minha prática lectiva ter sido reduzida, julgo ter conseguido, através do meu trabalho, concretizar os objectivos previamente traçados, tais como: a motivação para a leitura e para a escrita, possibilitado por um conjunto diferenciado de actividades; o desenvolvimento, nos alunos, das competências nestes domínios, capacitando-os para o recurso a instrumentos de comunicação e veículos para novas aquisições informativas e culturais, nos diversos domínios do saber; o desenvolvimento do amor à Língua Portuguesa pelo estudo de obras literárias escritas em Português; o reconhecimento da actualidade da mensagem d' *Os Maias* para a sociedade de hoje; a (des)consideração da figura feminina, n' *Os Maias*, nas suas diversas manifestações e nos seus variados alcances; o aprofundamento de conhecimentos sobre desempenhos femininos, na cultura clássica, relacionando-os com a posição assumida pela mulher, e apresentada sobre ela, n' *Os Maias*, de Eça de Queirós; o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, através do estudo dos textos, entre outros.

Para que estes propósitos pudessem ser postos em prática, participei, empenhadamente, em todas as actividades do estágio, de que destaco as planificações, a observação e a leccionação das aulas, dentro das práticas reflexivas de formação dos professores (F. Vieira, 1993: 23-26), as sessões de avaliação formativa, os seminários na escola e na Universidade.

Para poder realizar esta investigação, para além da participação activa nas mais dissemelhantes actividades, e de forma a fundamentar o meu trabalho em bases sólidas, recorri à bibliografia que indico, no trabalho.

O estudo da importância da leitura e da escrita, bem como da compreensão das capacidades, hábitos e atitudes de leitura e escrita exige uma observação mais cuidadosa sobre o ambiente escolar, local privilegiado para se processar um efectivo ensino da leitura e da escrita, e, mais especificamente, sobre a aula de Português. Esta é, indiscutivelmente, um dos locais, por excelência, onde os sujeitos se aperfeiçoam como sujeitos sociais que efectivamente são.

Assim, e sendo a Escola o local onde se concebem as condições de acesso à leitura e à escrita, é fulcral (re)pensarem-se condições, estratégias e características, de forma a que se crie as conjunturas necessárias e manifestamente mais benéficas para o exercício da leitura e da escrita.

No caso concreto do estudo realizado, procurou-se que os alunos revissem a matéria leccionada e reflectissem sobre ela. O trabalho reflexivo foi, de facto, um factor decisivo, permitindo que os alunos não se mantivessem passivos, formulando juízos de valor e opiniões particulares sobre os temas em análise. Para além desta tarefa, os discentes eram convidados a passar para o papel as ilações retiradas da “discussão” previamente efectuada.

A importância de uma leitura fundamentalmente oral e expressiva, bem como de uma escrita rigorosa e coerente foram aspectos mercedores de uma cuidadosa e demorada atenção, durante a minha prática pedagógica.

Para que tais propósitos pudessem ser levados a cabo com maiores garantias de sucesso, recorri a um autor do programa, Eça de Queirós, e à sua obra-prima, *Os Maias*, adoptada para estudo, e desenvolvi e apliquei, com os alunos, um estudo sobre o universo feminino aí presente.

No entanto, para que os meus intentos pudessem ser realizados, ao longo da minha intervenção pedagógica, tentei, sempre que possível, aliar os interesses dos jovens às suas necessidades educativas. Isto só foi possível, porém, através de um trabalho de pesquisa rigoroso e intensivo, bem como de uma abertura ao novo e ao moderno, cada vez mais indissociável do ensino e cada vez mais importante para a sua potencialização.

As novas tecnologias, quando bem utilizadas, mais do que motivar os alunos para as temáticas em estudo, dão um enorme contributo na promoção da leitura e da escrita, na medida em que possibilitam a utilização de ferramentas diversificadas e a realização de tarefas mais diferenciadas e dinâmicas.

A utilização de materiais de apoio diversificados e acessíveis é outro recurso que, no meu entender, deve merecer o nosso maior cuidado, na medida em que possibilita a realização de tarefas diversas e mais abrangentes.

A visão diminuída da mulher, patente na obra queirosiana, aliada às sucessivas analogias com a cultura clássica, tornou a sala de aula um local muito mais estimulante e aprazível, onde todos tinham voz e o devido incentivo para partilharem os seus pontos de vista sobre os assuntos em análise.

O acompanhamento permanente, sistemático e individual dos alunos é outro factor que não pode ser descurado, apesar de, muitas vezes, ser uma tarefa extremamente difícil, dado o número considerável de discentes por turma.

Todas as estratégias utilizadas implicaram um intenso trabalho de reflexão e de planificação, de forma a tornar viável tudo o que, inicialmente, tinha programado e, apesar das limitações de tempo, os meus desígnios puderam, efectivamente, passar do plano das intenções ao plano da concretização.

Em conclusão, considero que, na caminhada do estágio, tomei consciência da realidade que me espera e do complexo futuro profissional que escolhi. Desenvolvi competências que, quando docente, poderei pôr em prática.

Lembrar-me-ei que ser professor é, antes de mais, um verdadeiro desafio, não sendo, de modo algum, um produto acabado, mas um permanente tornar-se professor.

O facto de ter podido vivenciar todo um conjunto de experiências ao lado de profissionais de ensino foi, sem dúvida, um enorme privilégio e contribuiu decisivamente para o meu crescimento, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Também dos alunos com quem trabalhei vou guardar a melhor memória.

Termino o meu Relatório de Estágio do mesmo modo que o iniciei, agradecendo a todos aqueles que, de um modo ou de outro, me ajudaram nesta longa e trabalhosa caminhada, que ainda só agora começou.

BIBLIOGRAFIA

- ALMENDRA, Maria Ana & FIGUEIREDO, José Nunes de (2003). *Compêndio de gramática latina*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, Manuel dos Santos (1993). Presença clássica em Eça de Queiroz. In A. Campos Matos (org. e coord.). *Dicionário de Eça de Queiroz*. Lisboa: Caminho, pp.747-752.
- AMOR, Emília (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- ARISTOTELES (1994). *Poética*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- ASSUNÇÃO, Carlos & REI, José Esteves (1998). *Escrita. Material de apoio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ASSUNÇÃO, Carlos, & REI, José Esteves (1999). *Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Ensino Secundário.
- BACON, Francisco (1992). *Ensaíos*. Lisboa: Guimarães Editores.
- BERRINI, Beatriz (1993). Personagens femininas. In A. Campos Matos (org. e coord.). *Dicionário de Eça de Queiroz*. Lisboa: Caminho, pp.704-708.
- BORREGANA, António Afonso (2006). *Gramática latina*. Lisboa: Lisboa Editora.
- CACHADA, Margarida da Conceição Borges de Sá (2005). *A escrita criativa no contexto escolar. Exemplificação de uma prática no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- CARDOSO, Ana Maria, *et al.* (2008). *Das Palavras aos Actos. Português 11º ano*. Alfragide: Edições Asa.
- CARVALHO, José A. Brandão de (1997). *O Processo de Escrita e as Práticas de Escrita na aula de Língua Materna*. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, José A. Brandão de (1999). *O Ensino da escrita: Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, José A. Brandão de (2003). *Escrita. Percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, José A. Brandão de, *et al.* (2005). *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga: Universidade do Minho.
- CENTENO, Rui Manuel Sobral (1997). *Civilizações clássicas. II Roma*. Lisboa: Universidade Aberta.

- CUNHA, Antônio Geraldo da (1986). *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- CUNHA, Maria do Rosário, (2004). *A inscrição do livro e da leitura na ficção de Eça de Queirós*. Coimbra: Livraria Almedina.
- CURADO, Ana Lúcia (2008). *Mulheres em Atenas*. Lisboa: Sá da Costa Editora.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina.
- FERNANDES, Margarida (1996). O papel da leitura no desenvolvimento do adulto. In Maria Filomena Guerra & Maria Isabel Teles (orgs.). *Leitura e animação da leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 17-30.
- FLOWER, Linda & HAYES, John R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, pp. 365-387.
- FONSECA, Fernanda Irene (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, pp. 147-176.
- FREIRE, Paulo (1999). *A importância do acto de ler*. São Paulo: Cortez.
- GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- GIASSON, Jocelyne (2005). *La Lecture de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcie.
- GOODMAN, Kenneth S. (1984). Unity in reading. In Alan C. Purves & Olive Niles (eds.). *Becoming readers in a complex society. Eighty-third yearbook of the National Society for the Study of Education: Part I*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 79-114.
- GOODMAN, Kenneth S. (1990). O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In Emília Ferreiro & Margarita Gomes Palácio (coord.). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 11-22.
- GOODMAN, Kenneth S. (1994). Reading, Writing, and Written texts – a transactional sociopsycholinguistic view. In R. Ruddell, et al. (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, pp.1093-1129.
- GRIMAL, Pierre (s/d). *Dicionário de mitologia grega e romana*. Lisboa: Difusão Editorial.
- HARRIS, Theodore L. & HODGES, Richard E. (1995). *The literacy dictionary*. USA: Internacional Reading Association.
- JACINTO, Conceição, & LANÇA, Gabriel (2009). *Análise da obra Os Maias, de Eça de Queirós*. Porto: Porto Editora.

- LISBOA, Maria Manuel (2000). *Teu amor fez de mim um lago triste. Ensaio sobre 'Os Maias'*. Porto: Campos das Letras.
- MARTINS, Oliveira (1924). *Dispersos*. Artigos políticos, económicos, filosóficos, históricos e críticos, seleccionados, prefaciados e anotados por António Sérgio. Lisboa: Oficinas Gráficas da Biblioteca Nacional [tomo II].
- OSÓRIO, Ana de Castro (1905). *Às mulheres portuguesas*. Lisboa: Livraria Viúva Tavares Cardoso.
- PENNAC, Daniel (1997). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- PIMENTA, Jorge Manuel Rocha (2005). *O processo de compreensão leitora: O desenvolvimento de capacidades de leitura na narrativa, em alunos do 8º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho.
- PINTO, Elisa Costa, *et al.* (2010). *Plural – Português 11º*. Lisboa: Lisboa Editora.
- PINTO, Elisa Costa, *et al.* (2011). *Plural 11*. Lisboa: Lisboa Editora.
- QUEIRÓS, José Maria Eça de (1878). Carta a Ramalho Ortigão. In *Correspondência*, ed. cit., 1º vol., p.114.
- QUEIRÓS, José Maria Eça de (2004). *Os Maias*. Lisboa: Livros do Brasil.
- QUEIRÓS, José Maria Eça de (2007). *O primo Basílio*. Lisboa: Livros do Brasil.
- QUEIROZ, José Maria Eça de (1979). *Uma campanha alegre de "As Farpas"*. Porto: Lello & Irmão.
- REBELO, Dulce (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- REBELO, José Augusto da Silva (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa.
- REIS, Carlos (1984). *Introdução à leitura de Os Maias*. Coimbra: Almedina. REIS, Carlos (1990). *Leitura de Os Maias*. Coimbra: Livraria Minerva.
- REIS, Carlos, *et al.*, (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SCHMIDT, Raquel, *et al.* (2002). Reding instruction in the inclusion classroom: research-based practices. *Remedial and special education*, 23 (3), pp.130-140.
- SEIXAS, João, *et al.* (2002). *Programa de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

- SILVA, Lino Moreira da (1989). *Do texto à leitura. Metodologia de abordagem textual*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Lino Moreira da (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, Pedro, *et al.* (2011). *Expressões. Português 11º ano. Caderno de Actividades*. Porto: Porto Editora.
- VALÉRIO, Elisa (2002). *Para uma leitura de Os Maias, de Eça de Queirós*. Lisboa: Editorial Presença.
- VIARO, Mário Eduardo (1999). A importância do Latim na actualidade. *Revista de Ciências Humanas e Sociais*, pp. 7-12.
- VIEIRA, Flávia (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- VIGNER, G. (1892). *Ecrire*. Paris: CLE internacional, pp. 8-20.
- VILELA, Graciete (1994). Metamorfoses no ensino da escrita. Leitura crítica de alguns programas de Português das últimas décadas. In F. Fonseca (org.). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 43-78.
- VYGOTSKY, Lev S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto.

Anexos

ANEXO 1
INQUÉRITO SOBRE OS HÁBITOS DE LEITURA DOS ALUNOS

Este questionário focaliza algumas questões que não se destinam a contribuir para a tua classificação na disciplina de Português, mas sobre a tua realidade de leitor e sobre os hábitos e as atitudes que assumas perante os livros e a leitura. O objectivo é conhecermo-nos melhor, para podermos trabalhar em colaboração, nas aulas. Gostaríamos, por isso, que respondesses a todas as questões com sinceridade.

Gratas pela colaboração!

DADOS PESSOAIS:

Idade: _____ Sexo: Masc. Fem.

PARTE I

Para cada uma das questões seguintes, escolhe apenas uma das hipóteses de resposta.

1. Em casa, quantos livros tens? (Os manuais escolares não contam, é claro!)
Mais de Entre 20 e 50 Entre 10 e 20 Menos de 10

2. Em tua casa há:

Dicionário de Português: Sim Não
Gramática de Português: Sim Não

3. Os adultos com quem vives (pais, irmão mais velhos, avós...) têm por hábito ler livros nos seus tempos livres?
Todos têm A maior parte tem Alguns têm Nenhum tem

4. Os adultos com quem vives têm por hábito ler jornais/revistas?
Todos têm A maior parte tem Alguns têm Nenhum tem

5. Os adultos com vives costumam oferecer-te livros?
Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

6. Quando eras pequeno, costumavam ler-te histórias em casa?
Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

7. No teu grupo de amigos é costume dar ou emprestar livros e/ou revistas?
 Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca
8. Costumas falar com os teus amigos sobre as coisas que lês?
 Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca
9. Normalmente gostas que te ofereçam livros?
 Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

PARTE II

10. Costumas ler: (assinala para cada uma das alíneas apenas uma hipótese)

Jornais/ revistas:	Muitas	Algumas	Poucas
Nunca	vezes	vezes	vezes
a) de desporto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) de espectáculos (música, TV...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) de banda desenhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) de informação geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) técnicas (informática, fotografia...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Costumas ler: (assinala para cada uma das alíneas apenas uma hipótese)

LIVROS:	Muitas	Algumas	Poucas	Nunca
	vezes	vezes	vezes	vezes
a) Banda Desenhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Diários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Biografias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Policiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ficção Científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Romances/contos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Poesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Aventuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Divulgação (Ciência, artes, História...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Técnicos (Informática, fotografia...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Onde lês mais frequentemente? (Assinala apenas uma das hipóteses)

Em casa

Na escola (sem ser nas aulas)

Em bibliotecas (sem ser da escola)

Parque

Viagem

Não Leio

Outros locais

Quais? _____

13. Quais são as razões que habitualmente te levam a escolher um livro para ler?

(Assinala as duas razões que têm para ti, normalmente, maior importância)

a) Porque já conheces o autor e costumavas gostar das suas obras

b) Porque o assunto te interessa

c) Porque te disseram que era engraçado

d) Porque te falaram dele nas aulas

e) Porque o viste anunciado

f) Porque o título te desperta curiosidade

g) Porque não é muito grande

h) Porque tem muitas ilustrações/imagens

i) Porque leste uma passagem da obra e queres saber como continua

14. Quantos livros terás lido no último ano? (os que leste na escola não contam)

0

1 a 2

3 a 5

6 a 10

mais de 10

15. Quando vais de férias levavas coisas para ler?

Sim

Não

16. Conheces *Os Maias* de Eça de Queirós?

Sim

Não

17. Se sim, o que pensas sobre a obra?

18. Já leste algum livro de Eça de Queirós?

Sim

Não

19. Qual (ais) o(s) teu(s) livro(s) preferido(s)?

(Máximo 3)

20. Imagina uma situação em que tens de escolher o que fazer. Ordena cada uma destas actividades, atribuindo o valor 1 à que consideras mais importante, o 2 à seguinte, etc. Nunca dê o mesmo valor a mais que uma hipótese:

- a) Ver televisão
- b) Ouvir música
- c) Jogar computador/ videojogos
- d) Ler (jornais, revistas, livros ...)
- e) Praticar desporto
- f) Conviver com os amigos

21. Ler é uma actividade que:

- a) Gostas muito de fazer
- b) Gostas de fazer
- c) Gostas pouco de fazer
- d) Não gostas nada de fazer

22. Na tua opinião, o que contribui mais para a posição face à leitura que referiste na resposta anterior foi:
(assinala as duas razões que consideras mais importantes)

- a) A escola
- b) A família
- c) O grupo de amigos
- d) A tua maneira de ser

Obrigada pela tua colaboração!

(Documento baseado no inquérito *Hábitos, Práticas e Atitudes de Leitura dos Jovens Portugueses*, Castro, R. & Sousa, M^a Lourdes, 1996)

ANEXO 2
RESULTADOS DO INQUÉRITO SOBRE OS HÁBITOS DE ESCRITA DOS ALUNOS

PARTE I

Para cada uma das questões seguintes, escolhe apenas uma das hipóteses de resposta.

23. Em casa, quantos livros tens? (Os manuais escolares não contam, é claro!)

	Mais de 50	Entre 20 e 50	Entre 10 e 20	Menos de 10
%	42,1%	21,1%	15,8%	21,1%

24. Em tua casa há:

Dicionário de Português:

	Sim	Não
%	94,7%	5,3%

Gramática de Português:

	Sim	Não
%	57,9%	42,1%

25. Os adultos com quem vives (pais, irmão mais velhos, avós...) têm por hábito ler livros nos seus tempos livres?

	Todos têm	A maior parte tem	Alguns têm	Nenhum tem
%	21,1%	5,3%	47,4%	26,3%

26. Os adultos com quem vives têm por hábito ler jornais/revistas?

	Todos têm	A maior parte tem	Alguns têm	Nenhum tem
%	57,9%	21,1%	15,8%	5,3%

27. Os adultos com vives costumam oferecer-te livros?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	15,8%	26,32%	36,8%	21,1 %

28. Quando eras pequeno, costumavam ler-te histórias em casa?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	36,8%	31,6%	21,1%	12,5 %

29. No teu grupo de amigos é costume dar ou emprestar livros e/ou revistas?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	0%	31,6%	31,6%	36,8 %

30. Costumas falar com os teus amigos sobre as coisas que lês?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	10,5%	57,9%	42,1%	0 %

31. Normalmente gostas que te ofereçam livros?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	15,8%	57,9%	15,8%	10,5 %

PARTE II

32. Costumas ler: (assinala para cada uma das alíneas apenas uma hipótese)

Jornais/ revistas:

f) de desporto

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	15,8%	21,1%	31,6%	31,6 %

g) de espectáculos (música, TV...)

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	47,4%	47,4%	5,3%	0 %

h) de banda desenhada

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	10,5%	21,1%	31,6%	31,8 %

i) de informação geral

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	5,3%	68,4%	26,3%	0 %

j) técnicas (informática, fotografia...)

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	0%	15,8%	52,6%	31,6 %

33. Costumas ler: (assinala para cada uma das alíneas apenas uma hipótese)

LIVROS:

k) Banda Desenhada

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	15,8%	15,8%	26,3%	42,1 %

l) Diários

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	0%	42,1%	26,3%	31,6 %

m) Biografias

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	5,3%	21,1%	42,1%	31,6 %

n) Policiais

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	10,5%	21,1%	42,1%	26,3 %

o) Ficção Científica

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	10,5%	21,1%	26,3%	42,1 %

p) Romances/contos

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	57,9%	15,8%	21,1%	5,3 %

q) Poesia

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	26,3%	21,1%	42,1%	10,5 %

r) Aventuras

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	26,3%	31,6%	36,8%	5,26 %

s) Divulgação (Ciência, artes, História...)

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	5,3%	21,1%	52,6%	21,1%

t) Técnicos (Informática, fotografia...)

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	5,3%	0%	47,4%	47,4%

34. Onde lê mais frequentemente? (Assinala apenas uma das hipóteses)

	Em casa	Na escola	Em bibliotecas	Parque	Viagem	Não leio	Outros locais
%	84,2%	0%	0%	0%	0%	10,5%	5,3%

Acho pertinente referir que os jovens que afirmam não lerem são do sexo masculino.

Devo igualmente mencionar que, apesar de ter salientado que deveriam escolher apenas uma hipótese, alguns alunos seleccionaram mais do que uma opção, obrigando-me a anular algumas delas.

35. Quais são as razões que habitualmente te levam a escolher um livro para ler?
(Assinala as duas razões que têm para ti, normalmente, maior importância)

- | | |
|---|--------------------------|
| j) Porque já conheces o autor e costumás gostar das suas obras | <input type="checkbox"/> |
| k) Porque o assunto te interessa | <input type="checkbox"/> |
| l) Porque te disseram que era engraçado | <input type="checkbox"/> |
| m) Porque te falaram dele nas aulas | <input type="checkbox"/> |
| n) Porque o viste anunciado | <input type="checkbox"/> |
| o) Porque o título te desperta curiosidade | <input type="checkbox"/> |
| p) Porque não é muito grande | <input type="checkbox"/> |
| q) Porque tem muitas ilustrações/imagens | <input type="checkbox"/> |
| r) Porque leste uma passagem da obra e queres saber como continua | <input type="checkbox"/> |

Nesta pergunta, os alunos tinham duas possibilidades de escolha, daí a inexistência de um quadro com valores percentuais.

Após uma análise cuidadosa das respostas dos discentes, pude aferir que existem três respostas que se destacaram particularmente das restantes, são elas:

- k) Porque o título te desperta curiosidade;
- b) Porque o assunto te interessa;
- i) Porque leste uma passagem da obra e queres saber como continua.

No entanto, a primeira, ou seja, a alínea **f**, foi de todas a mais escolhida, registando-se 15 selecções.

36. Quantos livros terás lido no último ano? (os que leste na escola não contam)

	0	1 a 2	3 a 5	6 a 10	Mais de 10
%	15,8%	31,6%	42,1%	5,3%	5,3%

37. Quando vais de férias levas coisas para ler?

	Sim	Não
%	68,4%	31,6%

38. Conheces Os Maias de Eça de Queirós?

	Sim	Não
%	68,4%	31,6%

39. Se sim, o que pensas sobre a obra?

Dos 13 alunos que conhecem a obra, 5 consideram-na interessante e bastante actual, 4 encaram o romance queirosiano como sendo muito triste e trágico, 2 dizem não apreciarem e outros 2 não responderam.

40. Já leste algum livro de Eça de Queirós?

Sim

Não

Sim

Não

	Sim	Não
%	57,9%	42,1%

41. Qual (ais) o(s) teu(s) livro(s) preferido(s)?

Nesta questão, os alunos demonstraram ter gostos muito diversificados, apenas três livros se repetem numa lista bastante extensa, que passarei a apresentar:

- Amor de Perdição, de Camilo Castelo Branco
- Se me pudesses ver agora, de Cecelia Ahern
- A Rosa de Adro, de Manuel Rodrigues
- Três metros acima do Céu, de Federico Moccia
- A vida num sopro, de José Rodrigues dos Santos
- O Alquimista, de Paulo Coelho
- Os filhos da Droga, de Christiane F.
- Hush Hush, de Becca Fitzpatrick (dois registos)
- A Lua de Joana, de Maria Teresa Maia Gonzalez (dois registos)
- Férias em Roma
- Academia de Anjos, de Annie Dalton
- Diário de um princesa, de Meg Cabot
- Saga do Harry Potter, de J. K. Rowling
- Não há crimes perfeitos, de José Carlos Moreira
- No teu deserto, de Connie Fletcher
- O diário de Sofia, de Carolina Agabiti e Nuno Bernardo
- Cartas de Amor de Fernando Pessoa
- Baunilha e Chocolate, de Sveva Casati Modignani (dois registos)
- O meu pé de laranja lima, de José Mauro de Vasconcellos
- Encontro com o medo, de Steve Jackson
- Diário de Anne Frank
- Queimada Viva, de Souad
- Hamlet, de William Shakespeare
- O Braço Esquerdo de Deus, de Paul Hoffman
- A Rosa do Adro, de Manuel Maria Rodrigues
- A Praia do Destino, de Anita Shreve
- Chuva e Diamantes, de Sveva Casati Modignani

Julgo igualmente pertinente referir que um dos livros predilectos é de leitura obrigatória no Ensino Básico, o que poderá ter duas interpretações distintas: por um lado, pode ser um livro cujo tema agrade os mais novos, ou, por outro, sendo de leitura obrigatória, pode ser um dos poucos que terão lido ao longo do seu percurso escolar.

42. Imagina uma situação em que tens de escolher o que fazer. Ordena cada uma destas actividades, atribuindo o valor 1 à que consideras mais importante, o 2 à seguinte, etc. Nunca dê o mesmo valor a mais que uma hipótese:

- g) Ver televisão
- h) Ouvir música
- i) Jogar computador/ videojogos
- j) Ler (jornais, revistas, livros ...)
- k) Praticar desporto
- l) Conviver com os amigos

Depois de uma análise minuciosa das respostas dos alunos, pude averiguar que o convívio com os amigos, bem como a música estão no topo das preferências juvenis, ao passo que a leitura e os jogos de computador são as opções menos seleccionadas.

Considero pertinente referir que se trata de uma turma constituída por um número elevado de jovens do sexo feminino, o que poderá justificar o facto dos jogos de computador se encontrarem no final da lista de preferências.

43. Ler é uma actividade que:

Gostas muito de fazer

Gostas de fazer

Gostas pouco de fazer

Não gostas nada de fazer

	Gostas muito de fazer	Gostas de fazer	Gostas pouco de fazer	Não gostas nada de fazer
%	15,8%	52,6%	26,3%	5,3%

Para minha satisfação, a maior parte da turma demonstrou gostar de ler.

44. Na tua opinião, o que contribui mais para a posição face à leitura que referiste na resposta anterior foi:
(assinala as duas razões que consideras mais importantes)

e) A escola

f) A família

g) O grupo de amigos

h) A tua maneira de ser

Após uma análise pormenorizada das selecções dos jovens, pude verificar que o factor que mais contribui para a posição dos discentes face à leitura é, em primeiro lugar, a sua maneira de ser, em seguida a família e, por último, a escola. O grupo de amigos parece não ter influência neste tipo de decisões.

Nota: Os valores percentuais acima apresentados foram arredondados. Assim sendo, caso se proceda à contagem dos mesmos, podem não perfazer o valor total de 100%.

ANEXO 3

INQUÉRITO SOBRE OS HÁBITOS DE ESCRITA DOS ALUNOS

Este questionário focaliza algumas questões que não se destinam a contribuir para a tua classificação na disciplina de Português, mas sobre a tua realidade de escritor e sobre os hábitos e as atitudes que assumas perante os livros e a escrita. O objectivo é conhecermo-nos melhor, para podermos trabalhar em colaboração, nas aulas. Gostaríamos, por isso, que respondesses a todas as questões com sinceridade.

Gratas pela colaboração!

DADOS PESSOAIS:

Idade: _____

Sexo: Masc.

Fem.

PARTE I

Para cada uma das questões seguintes, escolhe apenas uma das hipóteses de resposta.

45. Costumas escrever ...

- a) Quando estudas
- b) Por prazer
- c) Quando mandas uma *sms* a um amigo/a
- d) Um passatempo como outro qualquer
- e) Outra: _____

46. Onde costumavas escrever?

- Escola Casa
- Parque Viagem
- Não escrevo Outra: _____

47. Os adultos com quem vives (pais, irmão mais velhos, avós...) têm por hábito escrever nos seus tempos livres?

Todos têm A maior parte tem Alguns têm Nenhum tem

48. Tens o hábito de escrever...

- Todos os dias Ao fim-de-semana
- Só nas aulas Quando sou obrigado/a
- Quando me apetece Nunca

49. Quanto tempo dedicas, em média, à escrita?

- Menos de 30 minutos
- Mais de 30 minutos

Mais de 60 minutos

50. Costumas falar com os teus amigos sobre as coisas que escreves?

Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Nunca

PARTE II

51. Costumas dar muitos erros ortográficos?

- Sim
 Não
 Às vezes

52. Tens problemas na estruturação das frases?

- Sim
 Não
 Por vezes

53. Imagina uma situação em que tens de escolher o que fazer. Ordena cada uma destas actividades, atribuindo o valor 1 à que consideras mais importante, o 2 à seguinte, etc. Nunca dê o mesmo valor a mais que uma hipótese:

- m) Ver televisão
n) Ouvir música
o) Jogar computador/ videojogos
p) Escrever (poesia, romances, um pequeno relato da tua vida ...)
q) Praticar desporto
r) Conviver com os amigos

54. Escrever é uma actividade que:

- e) Gostas muito de fazer
f) Gostas de fazer
g) Gostas pouco de fazer
h) Não gostas nada de fazer

55. Na tua opinião, o que contribui mais para a posição face à escrita que referiste na resposta anterior foi:
(assinala as duas razões que consideras mais importantes)

- i) A escola
j) A família
k) O grupo de amigos
l) A tua maneira de ser

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 4
RESULTADO DO INQUÉRITO SOBRE OS HÁBITOS DE ESCRITA DOS ALUNOS

PARTE I

Para cada uma das questões seguintes, escolhe apenas uma das hipóteses de resposta.

56. Costumas escrever ...

	Quando estudas	Por prazer	Quando mandas uma sms a um amigo/a	Um passatempo como outro qualquer	Outra
%	36,8%	42,1%	10,5%	5,3%	5,3%

57. Onde costumavas escrever?

Após uma análise cuidadosa dos resultados obtidos nesta questão, pude verificar que os jovens costumam escrever, sobretudo, em casa e na escola.

58. Os adultos com quem vives (pais, irmão mais velhos, avós...) têm por hábito escrever nos seus tempos livres?

	Todos têm	A maior parte tem	Alguns têm	Nenhum tem
%	0%	10,5%	36,8%	52,6%

Como tive oportunidade de averiguar através dos resultados acima expostos, muitos jovens não têm por hábito escrever porque, muitas vezes, não têm em casa esse exemplo.

59. Tens o hábito de escrever...

	Todos os dias	Só nas aulas	Quando me apetece	Ao fim-de-semana	Quando sou obrigado/a	Nunca
%	15,8%	5,3%	68,4%	0%	10,5%	0%

60. Quanto tempo dedicas, em média, à escrita?

	Menos de 30 minutos	Mais de 30 minutos	Mais de 60 minutos
%	26,3%	63,2%	10,5%

61. Costumas falar com os teus amigos sobre as coisas que escreves?

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca
%	0%	10,5%	68,4%	21,1%

PARTE II

62. Costumas dar muitos erros ortográficos?

	Sim	Não	Às vezes
%	5,3%	47,4%	47,4%

63. Tens problemas na estruturação das frases?

	Sim	Não	Por vezes
%	0%	47,4%	52,6%

64. Imagina uma situação em que tens de escolher o que fazer. Ordena cada uma destas actividades, atribuindo o valor 1 à que consideras mais importante, o 2 à seguinte, etc. Nunca dês o mesmo valor a mais que uma hipótese:

- | | |
|---|--------------------------|
| s) Ver televisão | <input type="checkbox"/> |
| t) Ouvir música | <input type="checkbox"/> |
| u) Jogar computador/ videojogos | <input type="checkbox"/> |
| v) Escrever (poesia, romances, um pequeno relato da tua vida ...) | <input type="checkbox"/> |
| w) Praticar desporto | <input type="checkbox"/> |
| x) Conviver com os amigos | <input type="checkbox"/> |

Depois de uma análise minuciosa das respostas dos alunos, pude averiguar que o convívio com os amigos, o desporto e a música estão no topo das preferências juvenis, ao passo que a escrita e os jogos de computador são as opções menos seleccionadas.

Julgo importante referir que se trata de uma turma constituída por um número elevado de jovens do sexo feminino, o que poderá justificar o facto dos jogos de computador se encontrarem no final da lista de preferências.

65. Escrever é uma actividade que:

	Gostas muito de fazer	Gostas de fazer	Gostas pouco de fazer	Não gostas nada e fazer
%	15,8%	68,4%	10,5%	5,3%

66. Na tua opinião, o que contribui mais para a posição face à escrita que referiste na resposta anterior foi:
(assinala as duas razões que consideras mais importantes)

- m) A escola
- n) A família
- o) O grupo de amigos
- p) A tua maneira de ser

Após uma análise cuidada das escolhas dos jovens, pude apurar que o factor que mais contribui para a posição dos discentes face à escrita é, em primeiro lugar, a maneira de ser daqueles, em seguida a escola e, por último, a família. O grupo de amigos parece não ter grande influência neste tipo de decisões.

Nota: Os valores percentuais acima apresentados foram arredondados. Assim sendo, caso se proceda à contagem dos mesmos, podem não perfazer o valor total de 100%.

ANEXO 5

NOTÍCIA REALIZADA PELOS ALUNOS

No seguimento do estudo de *Os Maias*, foi preparada uma visita de estudo a Lisboa, para que os alunos pudessem visitar e conhecer, *in loco*, alguns pontos da capital descritos na obra queirosiana. Esta actividade foi muito bem sucedida, de tal modo que os alunos decidiram partilhar a sua experiência com a restante comunidade escolar, publicando uma pequena notícia no jornal da escola.

ROTEIRO QUEIROSIANO: A RECRIAÇÃO DO ROMANCE "OS MAIAS" PELAS RUAS DA CIDADE DE LISBOA

O dia começou bem cedo. Eram 6:40h da manhã quando as turmas 11^oCT6 e 11^oPL3 partiram de Guimarães rumo à capital com o objectivo de realizar o "Roteiro Queirosiano". Após a leitura do romance *Os Maias*, de Eça de Queirós, a visita de estudo propunha-se possibilitar aos alunos a visita dos locais descritos na obra, permitindo-lhes compreender e assimilar o contexto sociocultural da época.



Edifício que albergou o Hotel Central, local onde Carlos vê Maria Eduarda pela primeira vez.

Depois de uma viagem longa e cansativa, chegámos finalmente a Lisboa, por volta das 11:30h. Almoçámos nas Galerias do Chiado e iniciámos a visita no Cais do Sodré. Mas, qual é a ligação deste local aos espaços descritos no romance *Os Maias*? A guia, Isabel Vidinha, que se fazia acompanhar de um romance extremamente gasto e cheio de anotações, explicou-nos que aquele local fora o Aterro e que dali era possível avistar a Rampa de Santos, que conduzia ao Bairro das Janelas Verdes, onde, supostamente, existira o Ramalhete. A propósito, referiu, também, que a casa da família Maia devia o seu nome a um painel de azulejos no qual figuraria um ramo de girassóis. Neste local, a guia pediu, ainda, a dois colegas nossos que lessem algumas passagens significativas.

De seguida, deslocando-nos a pé e sob um calor intenso, descobrimos, por entre as construções da cidade, o edifício do Hotel Central, que, actualmente, está ocupado por escritórios. Nesse momento, a nossa guia convidou-nos, então, a imaginar a beleza do «peristilo», onde Carlos viu pela primeira vez Maria Eduarda. Outro local importante que visitámos foi a Rua das Flores. Na obra, Carlos dirige-se até este local para ir buscar Crugas, no dia da viagem a Sintra, no entanto, aquela já não era a sua residência, mas sim a Rua de São Francisco. Nessa rua, que também visitámos, localiza-se, ainda, o Grémio Literário, local frequentado por Eça de Queirós e pelas personagens da obra, sendo também ali que Maria Eduarda teria um apartamento. Continuando a subir as ruas da cidade, chegámos ao Teatro da Trindade, um edifício que se destaca dos outros por ter uma cor avermelhada intensa. No romance, Carlos e Eça foram a esse local para assistirem a um sarau literário. Descendo um pouco mais, estivemos, ainda, no Largo da Abegoaria, no qual Carlos espanca a personagem Eusebiozinho. Já perto do final da visita, pudemos admirar o Teatro de São Carlos, que é considerado um dos mais belos da Europa. Teria sido aí que Carlos foi "gouvarinhar", tendo conhecido a Condessa de Gouvarinho, com a qual teve uma relação adúltera. O percurso terminou na praça do Bessio, onde a guia fez referência ao facto de, no romance, o consultório de Carlos se situar naquela praça. Para concluir, fazemos um balanço muito positivo desta actividade, porque nos permitiu recriar o espaço físico da obra que tínhamos lido e imaginar as personagens a vaguear por todos aqueles lugares.

Ana Novais, Guilherme Braga, Joana Luís, Sandra Mendes, 11CT6

ANEXO 6

FICHA DE TRABALHO SOBRE AS TERMAS ROMANAS

1. Ao longo da apresentação, deverás tirar alguns apontamentos, de modo a preencheres os espaços que se seguem.

Grande parte das ruínas romanas revelam _____, o que se pode verificar por exemplo em _____. O hábito grego dos banhos quentes generalizou-se em Roma desde o séc. III a. C. A partir de então, em vez de banho de _____, dos tempos mais recuados, vulgariza-se o banho quente _____. Benfeitores de aglomerados populacionais proporcionam aos seus habitantes instalações balneares gratuitas. Outras vezes são empresas privadas que mandam construí-las para as explorar lucrativamente.

Os romanos frequentavam diariamente as *Thermae* e permaneciam nas suas dependências por várias horas.

A palavra em Latim *Thermae* é o termo usado pelos antigos romanos para designar os locais destinados aos _____, que tinham diversas finalidades, tais como:

- _____;
- _____ com propriedades medicinais;
- _____.

Algumas das primeiras descrições do hábito de frequentar termas no mundo ocidental vieram da _____.

A mitologia grega considerou que certas fontes naturais e piscinas eram abençoadas pelos deuses para _____. Em torno destas piscinas sagradas, os gregos criaram _____ para aqueles que desejassem a cura. Suplicantes deixavam oferendas aos deuses nesses locais e banhavam-se na esperança de uma cura.

Os gregos utilizavam os recursos naturais do local, adaptando-os às suas próprias comodidades.

Os _____ absorveram muitas das práticas balneares gregas, e ultrapassaram os _____ no _____ e na _____ dos seus banhos.

As _____ romanas eram locais igualmente destinados a:

- _____;
- _____;
- _____;
- _____;
- _____;
- _____.

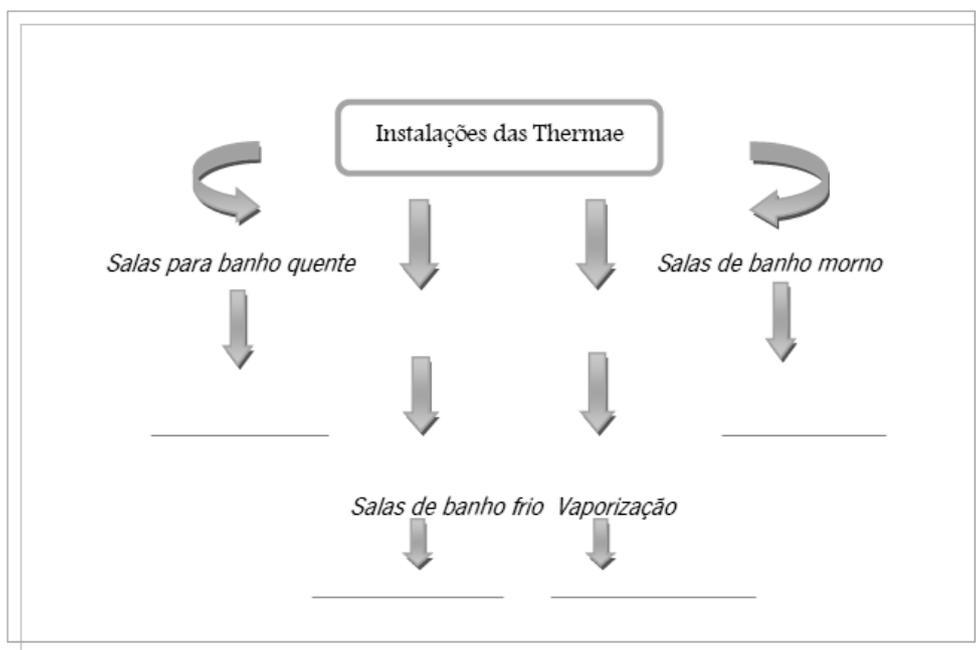
Quando o _____ expandiu, a ideia do banho público espalhou-se para todas as partes do mediterrâneo e em regiões da Europa e norte da África. Com a construção de _____, os romanos tinham água suficiente não só para uso doméstico, agrícola e industrial, mas também para os seus propósitos de lazer.

Frequentar os _____ era uma das actividades mais comuns no quotidiano da _____.

Era praticado por todas as classes sociais, menos pelos _____. Enquanto os extremamente ricos construíam _____ nas suas casas, o banho dos romanos comuns ocorriam em instalações públicas chamadas _____.

A população poderia frequentar também banhos privados, mediante o pagamento de uma pequena taxa. Porém estes *Balneum* não ofereciam o luxo das *Thermae* públicas.

Novas termas surgiram na época imperial, como as de _____, _____ e _____, possuíam magnificas instalações, diversificadas em conformidade com o seu fim:



Existiam, também, compartimentos destinados a _____ e a _____.

Os diferentes compartimentos que referimos obedeciam a uma série de operações que se completavam mutuamente:

O banhista deixava a roupa no _____, passavam pelo _____, para permitir uma mudança lentamente progressiva da temperatura do corpo, transitava para o _____, onde transpirava abundantemente (uma espécie de sauna) e mergulhava, depois, no _____, em água bastante quente. Finalmente, havia um rápido mergulho em água fria (no _____). Terminava-se muitas vezes com banhos de sol, quando havia instalações para esse fim.

ANEXO 7

FICHA DE TRABALHO SOBRE O PISÓDIO DA CORRIDA DE CAVALOS

Pré-Leitura

1. Lê atentamente o artigo que se segue.

Um jornalista na corrida de chapéus

As corridas de cavalos de Ascot reúnem três coisas muito caras aos ingleses: a obsessão pelas apostas, a adoração por rituais cerimoniosos e a reverência pelas tradições da realeza. Passam por ali todos os anos entre 300 mil e meio milhão de pessoas e, para um inglês, ir a Ascot é daquelas coisas que todos acham que têm de fazer pelo menos uma vez na vida. Apesar de não ser inglês, este ano fui um dos espectadores do terceiro dia de corridas, baptizado oficialmente como o *Golden Cup Day*, mas que toda a gente conhece por *Ladys Day* desde que um poeta anónimo, em 1823, se referiu à data como o dia “em que as mulheres como anjos, são docemente divinas”.

Para dizer a verdade, o Dia das Senhoras em Ascot é muito mais uma festa social [...] do que propriamente uma corrida de cavalos. As senhoras vão aos roupeiros buscar o melhor vestido e ensaiam combinações arrojadas com chapéus excêntricos, sapatos de salto alto e malas muito chiques. Os *gentlemen* têm a vida mais facilitada porque a indumentária oficial *Royal Enclosure* não dá margem para grandes inovações: fraque escuro (preto ou cinza), calças e colete a condizer e, claro, o chapéu alto que ali é uma espécie de etiqueta para os “verdadeiros” cavalheiros.

in http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=660346

(consult. 2011-01-27) (com supressões)



in *Sábado*, 31 de janeiro de 2008

in *Sábado*, 31 de janeiro de 2008

- 1.1. Esclarece o trocadilho utilizado no título.

- 1.2. Identifica as afirmações do texto que podem aplicar-se aos acontecimentos narrados no excerto d' *Os Maias* que se segue.

Um domingo no hipódromo

No domingo seguinte, pelas duas horas, Carlos no seu faetonte de oito molas, levando ao lado Craft, que durante os dois dias de corridas se instalara no *Ramalhete*, parou ao fim do largo de Belém, no momento em que para o lado do hipódromo estavam já estalando foguetes. Um dos criados desceu a comprar o bilhete de passagem para o Craft, numa tosca guarida de madeira, armada ali de véspera, onde se mexia um homenzinho de grandes barbas grisalhas.

Era um dia quente, azul-ferrete, com um desses rutilantes sóis que inflamam as pedras da rua, douram a poeira baça do ar, põem fulgores de espelho pelas vidraças, dão a toda a cidade essa branca faiscação de cal, de um vivo monótono e implacável, que na lentidão das horas de verão cansa a alma, e vagamente entristece. [...]

Para além do arco, a poeira sufocava. Pelas janelas havia senhoras debruçadas, olhando por debaixo das sombrinhas. Outros municipais, a cavalo, atravancavam a rua.

À entrada para o hipódromo, abertura escalavrada num muro de quintarola, o faeonte teve de parar atrás do *dog-cart* do homem gordo – que não podia também avançar porque a porta estava tomada pela caleche de praça, onde um dos sujeitos de flor ao peito berrava furiosamente com um polícia. Queria que se fosse chamar o Sr. Savedra! O Sr. Savedra, que era do Jockey Club, tinha-lhe dito que podia entrar sem pagar a carruagem! Ainda lho dissera na véspera, na botica do Azevedo! Queria que se fosse chamar o Sr. Savedra! [...]

O faeonte entrou – atrás do *dog-cart*, onde o homem gordo, a estourar de fúria, voltava ainda para trás a face escarlate [...].

- Tudo isto está arranjado com decência – murmurou Craft. [...]

No recinto em declive, entre a tribuna e a pista, havia só homens, a gente do Grémio, das secretarias e da Casa Havanesa; a maior parte à vontade, com jaquetões claros, e de chapéu-coco; outros mais em estilo, de sobrecasaca e binóculo a tiracolo, pareciam embaraçados e quase arrependidos do seu chique. Falava-se baixo, com passos lentos pela relva, entre leves fumaraças de cigarro. Aqui e além um cavaleiro, parado, de mãos atrás das costas, pasmava languidamente para as senhoras. Ao lado de Carlos dois brasileiros queixavam-se do preço dos bilhetes, achando aquilo uma “sensaboria de rachar”.

Defronte a pista estava deserta, com a relva pisada, guardada por soldados: e junto à corda, do outro lado, apinhava-se o magote de gente, com as carruagens pelo meio, sem um rumor, numa pasmaceira tristonha, sob o peso do sol de Junho. [...]

- Vamos nós ver as mulheres – disse Carlos.

Seguiram devagar o comprido da tribuna. Debruçados no rebordo, numa fila muda, olhando vagamente, como numa janela em dias de procissão, estavam ali todas as senhoras que vêm no *High Life* dos jornais, as dos camarotes de S. Carlos, as das terças-feiras dos Gouvarinhos. A maior parte tinham vestidos sérios de missa. Aqui e além um desses grandes chapéus emplumados de Gainsborough, que então se começavam a usar, carregava de uma sombra maior o tom trigueiro de uma carinha miúda. E na luz fraca da tarde, no grande ar da colina descoberta, as peles apareciam murchas, gastas, moles, com um baço de pó de arroz.

Carlos cumprimentava as duas irmãs de Taveira, magrinhas, loiras, ambas correctamente vestidas de xadrezinho: depois a viscondessa de Alvim, nédia e branca, com o corpete negro reluzente de vidrinhos, tendo ao lado a sua terna inseparável, a Joaninha Vilar, cada vez mais cheia, com um quebranto cada vez mais doce nos olhos pestanudos. Adiante eram as Pedrosos, as banqueiras, de cores claras, interessando-se pelas corridas, uma de programa na mão, a outra de pé e de binóculo estudando a pista. Ao lado, conversando com Steinbroken, a condessa de Soutal, desarranjada, com um ar de ter lama nas saias. Numa bancada isolada, em silêncio, Vilaça com duas damas de preto.

A condessa de Gouvarinho ainda não viera. E não estava também aquela que os olhos de Carlos procuravam, inquietamente e sem esperança.

- É um canteirinho de camélias meladas – disse o Taveira, repetindo um dito de Ega.

Carlos, no entanto, fora falar à sua velha amiga D. Maria da Cunha [...]. E, bela ainda sob os seus cabelos já grisalhos, só ela parecia divertir-se ali, muito à vontade, com os pés pousados na travessa de uma cadeira, o binóculo no regaço, cumprimentada a cada instante, tratando os rapazes por meninos ...

(Queirós, 2004: 312-317) (com supressões)

Leitura e Compreensão

1. A descrição do ambiente que envolve as corridas no hipódromo de Belém assume um cariz sensorial.
 - 1.1. Aponta as sensações exaltadas, confirmando a tua resposta com expressões do texto.
 - 1.2. Determina a sua contribuição para o valor crítico do episódio.

2. Transcreve as passagens que apresentam os diversos componentes do hipódromo.
 - 2.1. Tendo em conta os elementos textuais que transcreveste, caracteriza o espaço físico em que decorrem as corridas.

3. Refere um dos incidentes que realçam a desorganização do evento.

4. Indica a figura de estilo presente na fala de Craft: "- Tudo isto está arranjado com muita decência" (l. 20).
 - 4.1. Explica a forma como concorre para destacar a comicidade das situações.

5. Comenta:
 - a. a postura e a actuação dos "homens" (l. 21).
 - b. a atitude do "magote de gente" (l. 29) concentrado junto à pista.

6. Menciona a importância do episódio das corridas no hipódromo para o desenrolar da acção principal.

Ficha de trabalho retirada do manual de Português de 11º *Expressões* (2011), pp.259-262

ANEXO 8

FICHA [IN]FORMATIVA SOBRE A LINGUAGEM E O ESTILO DE EÇA DE QUEIRÓS

“Eça de Queirós é um dos dois ou três grandes artistas que mais modelaram a língua portuguesa, e pode dizer-se que das suas mãos saíram a técnica e os paradigmas estilísticos ainda hoje mais correntes na nossa língua literária.”

António José Saraiva e Óscar Lopes, *História da Literatura Portuguesa*

Ao analisares excertos d' *Os Maias*, tiveste oportunidade de detectar o que há de mais característico e singular no estilo de Eça de Queirós. Para melhor organizares e sistematizares os teus conhecimentos, lê atentamente os quadros-síntese que se seguem a que, naturalmente, poderás acrescentar outros exemplos:

<i>O adjetivo</i>	
Adjectivação que animiza dados objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“por cima uma tímida fila de janelinhas ...”</i> • <i>“casarão de paredes severas ...” (pág. 143)</i>
Adjectivação dupla (em que um dos adjectivos aponta para a realidade emocional)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“fértil e estúpida província espanhola ...” (pág. 162)</i> • <i>“os seus dois olhos redondos e agoirentos”</i>
Adjectivação tripla (ou utilização de ainda mais adjectivos para caracterizar a mesma realidade)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“traziam (Pedro) dias e dias mudo, murcho, amarelo ...” (pág. 147)</i> • <i>“longos, espessos, românticos bigodes grisalhos” (pág. 176)</i>
Adjectivo com valor adverbial	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Carlos (...) deu uma volta curiosa e lenta pela sala”</i>

<i>O advérbio</i>	
Adverbiação dupla (em que um dos advérbios aponta para a realidade emocional)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Cruges respirava largamente, voluptuosamente” (pág. 178)</i>
Adverbiação tripla	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“ambos insensivelmente, irresistivelmente, fatalmente, marchando um para o outro” (pág. 145)</i>
Adjectivo com valor adverbial	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Ser verdadeiramente ditoso.” (pág. 153)</i>

<i>O diminutivo</i>	
Usando normalmente com intenções de ironia e caricatura	<ul style="list-style-type: none"> “Mas o menino, molengão e tristonho, não se descolava das saias da titi: teve ela de o pôr de pé, ampará-lo, para que o tenro prodígio não aluisse sobre as perninhas flácidas; e a mamã prometeu-lhe que, se dissesse os versinhos, dormia essa noite com ela ... Isto decidiu-o (...) Disse-a toda – sem se mexer, com as mãozinhas pendentes, os olhos mortiços pregados na titi.” (pág. 160)

<i>O verbo</i>	
Verbos derivados de cor (a provocar um efeito impressionista)	<ul style="list-style-type: none"> “estátua de mármore (...) enegrecendo a um canto” (pág. 143)
Uso metafórico do verbo	<ul style="list-style-type: none"> “os dois olhos do velho (...) calram sobre ele, ficaram sobre ele, varando-o até às profundidades da alma, lendo lá o seu segredo.” (pág. 169)
Animização através do verbo	<ul style="list-style-type: none"> “o alto repuxo cantava” (pág. 181) “as paredes (...) onde já desmaivavam as rosas das grinaldas e as faces dos cupidinhos.” (pág. 143)
Utilização do gerúndio	<ul style="list-style-type: none"> “Ega andava-se formando em Direito, mas devagar, muito pousadamente – ora reprovado, ora perdendo o ano.” (pág. 171)
Criação de neologismos (verbos novos com sentido cômico ou irônico)	<ul style="list-style-type: none"> “na Havana fumavam também outros vadios, de sobrecasaca, politicando.” (pág. 191)

<i>Figuras de estilo</i>	
Ironia Consiste em atribuir às palavras um significado diferente daquele que na realidade têm.	<ul style="list-style-type: none"> “O Eusebiozinho foi então preciosamente colocado ao lado da titi” (pág. 158)
Metáfora Consiste na transferência de um termo do mundo real para o imaginário, a partir de elementos semelhantes existentes entre os dois.	<ul style="list-style-type: none"> “barba de neve aguda e longa” (pág. 155) “o jardim, bem areado, limpo e frio na sua nudez de Inverno” (pág. 182)
Aliteração Repetição de sons consonânticos em várias palavras seguidas ou em sílabas da mesma palavra.	<ul style="list-style-type: none"> “passos lentos, pesados, pisavam surdamente o tapete” (pág. 169)

<p>Anáfora</p> <p>Repetição de sons consonânticos em várias palavras seguidas ou em sílabas da mesma palavra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “(...)é que ele está? Onde é que se estendeu? Já o procurei em casa, já telefonei para o consultório, já telefonei para o hospital...” <p style="text-align: right;">David Mourão-Ferreira, <i>Uma Amor Feliz</i></p>
<p>Hipálage</p> <p>Consiste na deslocação lógica da qualidade atribuída pelo adjectivo a um objecto para outro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “passou os dedos lentos pela testa” • “fumou um cigarro pensativo” (não é o cigarro que é pensativo, mas sim a pessoa em questão)”
<p>Reduplicação ou epizeuxe</p> <p>Consiste na repetição imediata de uma palavra ou palavras, na frase ou no verso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Horas, horas sem fim <i>Pesadas, fundas, esperarei por ti.</i>” • “Sem mesa e sem bênção”
<p>Sinestesia</p> <p>Expressão ou sintagma em que se representam de modo interligado ou sincreticamente sensações oriundas de sentidos corporais diferentes (uma sensação visual e uma sensação auditiva, por exemplo).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “...e transparentes novos de um escarlata estridente.” (sensação visual e aditiva)

<i>Discurso indirecto livre</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Falas das personagens incorporadas no discurso do próprio narrador • Frequentemente o discurso indirecto livre alterna com o discurso directo 	<ul style="list-style-type: none"> • “<i>Maria que provara os <<nocturnos>> de Chopin, voltou-se: - É esse grande orador de que falavam na toca? Não, não! Esse era outro, a sério, um amigo de Coimbra, o José Clemente, homem de eloquência e de pensamento ... Este Rufino era um ratão de péra grande, (...) e sublime nessa arte, antigamente nacional e hoje mais particularmente provinciana, de arranjar, numa voz de teatro e de papo, combinações sonoras de palavras ...</i> • <i>- Detesto isso! – rosnou Carlos.</i>” (pág. 153)

Outros recursos e processos:

- **Empréstimos** (frequentemente com valor irónico ou satírico)

- “*ao fundo da sua adresse*” (pág. 173)
- “*cavaquear com o high life*” (pág. 168)

- **Caricatura**

- Na construção das personagens tipo é, com frequência, utilizada a caricatura, através do exagero dos traços físicos, de vestuário, de linguagem, psicológicos ou comportamentais.

Ficha de trabalho retirada do manual de Português de 11º *Plural* (2010), pp.192-194