



Universidade Católica Portuguesa **Centro Regional de Braga**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre **em Ensino de Português no Terceiro Ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensino Básico e Secundário.**

María del Rosario Barreiro Teixeira



FACULDADE DE FILOSOFIA
JUNHO 2015



Universidade Católica Portuguesa

Centro Regional de Braga

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Local do Estágio: Caminha

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino de
Português no Terceiro Ciclo de Ensino
Básico e Ensino Secundário e de Espanhol
nos Ensino Básico e Secundário.**

María del Rosario Barreiro Teijeiro

Sob a Orientação do **Prof. Doutor José Cândido de
Oliveira Martins**



FACULDADE DE FILOSOFIA
JUNHO 2015

Agradecimientos

A la memoria de mi querido hermano Andrés súbitamente desaparecido de nuestras vidas mientras preparaba este informe.

A mi familia, principalmente a mis hijos Francisco e Inés, y también a mis padres, hermanas y cuñada.

A mi orientador (Doutor José Cândido de Oliveira Martins), que me hizo disfrutar de su saber durante cuatro años, a quien admiro por su sabiduría, discreción y entrega a la literatura

Resumo

Este trabalho é uma reflexão científico-didática sobre as práticas necessárias para obter o grau de Mestre, como futura professora da disciplina de Língua Portuguesa, realizadas no ano letivo 2013-2014, na Escola Secundaria Sidónio Pais de Caminha, distrito de Viana do Castelo, num curso de nível Secundário, de Ensino Profissional, no décimo primeiro ano.

O autor literário selecionado de entre os quatro possíveis do Programa de Português para este ano letivo foi Eça de Queirós e o seu genial romance *Os Maias*.

Dividimos este “Relatório” em cinco capítulos: no primeiro fizemos uma reflexão sobre os escassos hábitos de leitura dos jovens e também sobre a preparação dos professores para leccionarem uma disciplina tão importante para a vida dos alunos. Nos seguintes capítulos abordamos Portugal como tema do romance, a sociedade descrita na obra, as personagens e algumas das características do estilo narrativo do autor.

O nosso objetivo pretendido foi despertar o interesse dos alunos por este romance com algumas estratégias como a contextualização histórico-cultural da obra na sua época, a pluralidade de interpretações que possa ter e a atualidade da mesma.

Palavras-chave: estratégias, literatura, contextualização, interpretação, *Maias*

Resumen

Este trabajo es una reflexión científico-didáctica sobre las prácticas necesarias, para obtener el grado de “mestre”, como futura profesora de la asignatura de Lengua Portuguesa, realizadas el curso escolar 2013-2014, na Escola Secundaria Sidónio Pais, de Caminha, distrito de Viana do Castelo, en un curso nivel Secundario, de Formación Profesional, en el decimoprimer año de escolaridad.

El autor literario escogido de entre los cuatro del programa del siglo XIX, correspondientes a este año de escolaridad fue Eça de Queirós y su obra cumbre “Os Maias.”

Dividimos este “Relatório” en cinco capítulos: en el primero hacemos una reflexión sobre los escasos hábitos de lectura de los jóvenes y sobre la preparación de los profesores para impartir una asignatura tan importante para la vida de los alumnos. En los cuatro siguientes estudiamos Portugal como tema de la novela, la sociedad descrita en la obra, los personajes y algunas de las características del estilo narrativo del autor.

Nuestra pretensión era despertar el interés de los alumnos por esta novela con algunas estrategias como la contextualización histórico-cultural de la obra en su época, la variedad de interpretaciones que pueda tener y la actualidad de la misma.

Palabras clave: estrategias, literatura, contextualización, interpretación, *Maias*

Introdução	4
Capítulo I	
1.- A leitura	8
2.- A leitura como ato de reflexão	12
3.- A formação de professores	14
4.- O enfoque da disciplina de português	16
5.- Os programas de Português	18
6.- Em relação a Prática Pedagógica Supervisionada	20
Capítulo II	
1.- Portugal como tema do romance	24
2.- Tempo parado	27
3.- Solução para Portugal-fim aberto	28
4.- Prática Pedagógica Supervisionada	30
Capítulo III	
1.- A Sociedade	34
2.- As personagens-tipo	38
3.- A Prática Pedagógica Supervisionada	39
Capítulo IV	
1.- As personagens principais	41
2.- A Prática Pedagógica Supervisionada	54
Capítulo V	
1.- O estilo narrativo de Eça de Queirós	58
2.- O tempo	61
3.- O espaço	63
4.- O narrador	64
5.- O estilo indireto livre	66
6.- A Ironia	67
7.- A Prática Pedagógica Supervisionada	69
Conclusão	71
Bibliografia	74
Apêndice (Planos de aulas de estágio)	

ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO PARA O ENSINO DE OS MAIAS AOS ALUNOS DO DÉCIMO PRIMEIRO ANO DO ENSINO PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO

1. Este Relatório tem como objetivo cumprir o estipulado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Espanhol-Português. No ano letivo 2013-2014 realizámos o estágio de espanhol-português numa Escola Secundaria de Caminha, com alunos do 11º ano do Ensino Profissional de Nível Secundário. Como consequência dessas práticas entregamos à Universidade Católica um portefólio do estágio da disciplina de português, de quatrocentas páginas, onde recolhemos todo o nosso trabalho, como as planificações, os planos de aula, as fichas, os esquemas, o material didático, as reflexões posteriores as aulas, reflexões sobre as aulas da orientadora, do nosso colega de estágio, um teste, uma descrição dos alunos e da escola, as atividades desenvolvidas fora da sala de aula, os programas utilizados, a caracterização da turma, do meio onde esta inserida a escola, etc. Neste trabalho não pretendemos repetir o que já foi entregue, mas sim fazer uma reflexão mais científica sobre a nossa ação.

As aulas que leccionámos da disciplina de Português foram dez, de noventa minutos cada, mas além de estas aulas, mas assistimos e lecionamos outras da orientadora da escola.

O Programa de Português para o Ensino Secundário dos Cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos, que citaremos como PCHT e o Programa de Português Componente Sociocultural, para os cursos de nível profissional do Ensino Secundário, que citaremos como PPP, abordam como autores literários objeto de estudo para o 11º ano: o Padre António Vieira (*Sermão de Santo António aos Peixes*), Almeida Garrett (*Frei Luís de Sousa*), Eça de Queirós (*Os Maias*) e Cesário Verde (poesia).

O Mestrado, e sem dúvida a atividade de aprendizagem mais importante da formação de um professor. Por uma parte, como estudante tive a oportunidade de aprofundar no estúdio de um tema do meu interesse. Por outra parte, permitiu-me desenvolver competências fundamentais, tais como a capacidade de planificar um processo, resolver os problemas, analisar e interpretar resultados, ou defender propostas mediante uma comunicação eficiente, entre outras muitas competências.

Tendo optado por fazer o Relatório na área da Literatura, por gosto pessoal, faltava decidir o autor e de entre os quatro autores selecionamos Eça de Queirós e a sua obra *Os Maias*. Os motivos para esta escolha são dois: por um lado, por uma preferência pessoal, já que este autor foi o primeiro escritor que lemos, quando começámos a viver em Portugal há muitos e o por outro lado responder ao possível gosto dos alunos: nessa idade é mais atrativo o romance como género literário que a retórica (António Vieira), o teatro (Garret) ou a poesia (Cesário Verde). Por outra parte, a literatura portuguesa atinge no século XIX a sua época de maior esplendor e, sem dúvida alguma, quem contribuiu mais do que outro autor foi Eça de Queirós.

A obra seleccionada, além disso, presta-se a inumeráveis pontos de análise, especialmente para os alunos de Ensino Profissional, pois podem-se ensinar estes conteúdos de modo mais atrativo e mediante reflexões sobre a leitura.

Os alunos que, talvez por serem do Ensino Profissional e pela sua possível falta de interesse, podem sentir-se pouco motivados para o estudo da Língua e da Literatura, a Geografia, a Economia e a História, com um romance como o selecionado, quer por simples curiosidade intelectual, quer pelos estímulos suscitados pelo professor, paulatinamente e quase involuntariamente terão acesso as aludidas matérias para compreender melhor o romance e todo o que concerne a História de Portugal na segunda metade do século XIX. Todo isto, sem deixar de trabalhar, as numerosas referências ao passado clássico assim como aos traços próprios da sociedade portuguesa e europeia do momento.

Em princípio, a trama do romance prende ao leitor porque conta com todos os ingredientes atrativos, especialmente na adolescência e juventude: amor, erotismo, intriga, viagens, interioridades de família, recreação de Lisboa e Portugal do século XIX, situação política e social, etc.

Diferentemente da disciplina de língua espanhola, que já tínhamos leccionado durante alguns anos, como contratada, da disciplina de português, não tínhamos experiência alguma, pelo que a dificuldade no estágio foi maior. As estratégias que utilizámos para o ensino de literatura a estes alunos do Ensino Profissional tiveram como objetivo estimulá-los para mais e melhores hábitos de leitura e estudo, a fim de que, paulatinamente, pudessem superar algumas dificuldades. Ora, durante a frequência às disciplinas do Mestrado, principalmente à disciplina de Didática da Língua

Portuguesa, deparamo-nos com muitas dúvidas e dificuldades na matéria das estratégias para a motivação.

A reflexão crítica que se segue tem o sentido de alargar, aprofundar e atualizar horizontes, contribuindo para um melhor conhecimento das questões relativas ao ensino literário em geral e de uma obra em particular. O problema que este trabalho procura abordar é a complexidade de leccionar conteúdos de Literatura aos alunos do Ensino Profissional, sem grandes competências em matéria de leitura, nem conhecimentos históricos, culturais ou literários. Entendemos que para compreender textos estéticos e culturalmente relevantes, é necessário um conjunto de conhecimentos socioculturais e históricos, que desgraçadamente o aluno não tem, e por este motivo com frequência tem dificuldades em entender esta literatura, e conseguir aprofundá-la. No nosso entender, estes alunos do Ensino Profissional não deviam chegar ao 11º ano sem estes conhecimentos básicos.

2. Quando começámos a procurar bibliografia para preparar este Relatório, deparamo-nos com incontáveis livros escritos sobre *Os Maias* e as outras obras de Eça de Queirós, estudadas desde inúmeros pontos de vista que, se por um lado facilita a tarefa, por outro também obriga a fazer uma seleção muito difícil. Teríamos gostado de ler tudo, mas este trabalho não tem esse objetivo.

O presente Relatório estrutura-se dividido em cinco capítulos. Em todos os capítulos, a abordagem é a mesma: primeiro, explicam-se os conteúdos tratados na aula; e depois a Prática Pedagógica Supervisionada realizada.

Assim, no Capítulo I, é feita uma brevíssima apresentação do estado da questão da leitura em Portugal, requisito essencial para gostar de literatura, para depois passar ao ensino da literatura em Portugal, que parece não é grande preocupação do legislador, nem da sociedade, nem de alguns professores de português, no entender de J. A. Cardoso Bernardes (2005) e dos outros autores que refletiram sobre o tema relevante do ensino da literatura

No Capítulo II, apontamos Portugal como tema principal do romance e constante preocupação de Eça de Queirós; e através dos comportamentos e personagens do romance, refletimos sobre o Portugal atual.

No Capítulo III, refletimos sobre a sociedade descrita no romance e as personagens-tipo e, uma vez mais, o seu paralelismo com a sociedade de hoje e as suas

figuras-tipo, que podem não ser as mesmas, mas são muito semelhantes, enquanto tipos humanos.

No Capítulo IV, apresentamos as personagens principais do texto, as suas características e a relação entre elas e a influência que as nossas decisões têm no nosso destino.

No Capítulo V, abordamos o estilo e a técnica narrativa de Eça e a peculiaridade da sua prosa, com a qual, a literatura portuguesa alcançou a sua cima, segundo a formada opinião de Ernesto da Cal.

Nos textos acerca do autor e o tema objecto de reflexão crítica (Eça de Queirós e o ensino de *Os Maias*), destacamos, na parte de Didática, a proposta reflexiva de J. Cardoso Bernardes (2005) e Carlos Ceia (2002), com quem partilhamos os pontos de vista sobre o estado do ensino da literatura em Portugal. Em relação aos capítulos mais específicos sobre o romance, sem dúvida partilhamos pontos de vista com a investigação de Carlos Reis (1986, 1990), exímio conhecedor do romance *Os Maias* e dos desafios da sua didática e o brilhante estudo de Prado Coelho, *Ao contrário de Penélope*. Como estudioso do estilo narrativo e sobretudo das características da prosa queirosiana, a nossa atenção crítica privilegiou o nosso compatriota Ernesto Guerra da Cal (1981), com o seu estudo minucioso e de quase impossível superação.

Desde a primeira até a última aula da Prática Pedagógica Supervisionada sentimos uma melhoria ou progresso das nossas aulas, entre outros motivos pela maior experiência e sobretudo aprofundamento da matéria. Parece-nos imprescindível, como professores, o estudo e a constante atualização de conhecimentos e abordagens pedagógico-didáticas.

É precisamente tendo em conta a complexidade do tema e a vontade de trazer algum contributo para a reflexão das estratégias no ensino da literatura que surge este trabalho. Tenho a certeza de que se hoje voltasse a dar as mesmas aulas, seriam melhores, pois o meu conhecimento da matéria, depois de este Relatório concluído, é melhor.

CAPÍTULO I

DIDÁTICA DA LITERATURA

1. A leitura

Permito-me começar as reflexões que ocuparão estas páginas a partir de uma afirmação, que ouvi dizer muitas vezes ao meu pai, profícuo leitor, “Nunca houve mais bibliotecas e nunca menos leitores”, frase certamente exagerada, mais não isenta de verdade. Para estudar literatura, a condição imprescindível é gostar de ler. Ora, esta premissa constitui já a primeira dificuldade com que se deparam os nossos alunos. Na atualidade, é frequente que pais e professores se lamentem de que os adolescentes não lêem; ou, por outro modo, limitam-se a tomar contato visual com o livro, só por obrigação; e quando lêem, é só as páginas indicadas pelo professor. Ora, quando se é mau leitor durante o período escolar, transporta-se para a vida adulta as carências dessa competência: “De facto, sem o despontar do gosto pela literatura no momento certo, é provável que a consciência do seu proveito não se faça depois sentir pela vida fora.” (Bernardes & Mateus, 2013: 21).

As livrarias informam de que os jovens não compram livros, e as bibliotecas, de que a percentagem de livros solicitados em empréstimo por estudantes do ensino secundário tem diminuído de maneira considerável. Não é por acaso, que os resultados do Relatório Pisa 2013 concedem a Portugal uma média de 488 (exatamente igual que Espanha), numa escala de 700 pontos em competência leitora. Surpreendentemente, o investimento de Portugal na Educação em relação aos países que ocupam os primeiros lugares (Finlândia ou Coreia), é praticamente a mesma. A conclusão parece-nos evidente: não é a falta de investimento o motivo do fracasso leitor. Esta situação, que se pode qualificar como crise da leitura, ou dos hábitos de leitura, também é extensiva ao público adulto. A Associação Portuguesa de Editores e Livreiros revela que somente 45% dos portugueses lêem livros; e desses, 55% dedicam à leitura apenas três horas semanais.

A este propósito, ocorre-nos uma série de propostas que podem levar os alunos a adquirir o gosto pela leitura e a valorar a importância da mesma. “Numa sociedade que se quer democrática e plural, o não acesso a este poderoso meio de participação social

conduz directa e vertiginosamente ao risco de exclusão.” (Sim-Sim, 2002: 3) Por conseguinte, todas as políticas que fomentem os hábitos de leitura são muito positivas, como o Plano Nacional de Leitura (PNL), desenvolvido nos últimos anos em Portugal.

Em primeiro lugar, sobressai o estímulo familiar – a criança aprende a atuar imitando os pais ou irmãos se os vê ler. Quando a criança cresce, é recomendável ser aconselhada ou orientada, para escolher a leitura ou a literatura apropriada, quer pelos pais, quer pelos professores, quer ainda pelos colegas que tenham lido previamente determinadas obras, em casa, em bibliotecas públicas ou bibliotecas escolares. São eloquentes as palavras que seguem dum aluno do 7º ano: “É engraçado lermos em conjunto, dá-nos mais probabilidades de termos uma imaginação mais fértil. Porque se lermos em conjunto, cada um tira a sua dúvida e cada um interpreta o texto de certa maneira”. Aluno do 7º ano de EB2,3, Porto. (Avaliação do PNL, 2011: 58).

Em matéria de leitura, também o conselho dos colegas de idades semelhantes contagia imenso e pode fomentar bons hábitos, por razões óbvias. Ao mesmo tempo, o grupo de leitores que partilham a mesma leitura terá opiniões diferentes que propiciam o debate, o sentido crítico, a riqueza de vocabulário e, em determinada idade, inclusivamente a análise conceptual e estética do que é lido. Deste modo, partilhar leituras só pode trazer vantagens, tais como enriquecer o vocabulário e a linguagem; desenvolver a capacidade de escutar; aprender sobre diferentes temas; refletir sobre comportamentos e costumes; sentir-se motivado para ler e descobrir autores e estilos literários; em suma, aprender a ler o mundo que nos rodeia.

Por conseguinte, como professores (e pais) que somos, temos de recomendar leituras aos alunos e filhos com um guia prévio de leitura, sublinhando os aspetos mais notórios do livro, a temática, as personagens, a função social da obra, os valores, as qualidades estéticas, etc. E sempre deixar aberta a possibilidade de que aluno detete outros aspetos que pessoalmente considere relevantes, pois a leitura sempre é uma porta aberta a novas e intermináveis sugestões.

Pelas razões referidas, deve-se insistir na ideia segundo a qual o ato de ler não deve ser nunca um facto esporádico e ocasional. Deve-se ler todos os dias e não necessariamente o mesmo tipo de leitura ou de literatura. Entre outras considerações, o estado de ânimo e a vida escolar exigem leituras distintas: “Entendo que se conseguirmos formar bons leitores, através da melhoria da qualidade do ensino da leitura, os portugueses passarão a ler melhor e, conseqüentemente a ler mais”. (Sim-Sim, 2002: 1)

Por conseguinte, todos os docentes devem guiar os alunos no mesmo sentido do aumento progressivo da *competência leitora*, preferentemente. Além do desejo de evasão que os livros proporcionam, o mais determinante é, no nosso entender, descobrir que os livros nos descobrem parte de nós que desconhecíamos (autoconhecimento). Este papel da literatura que abre as portas do eu – enquanto proporciona relatos que dão forma e sentido à própria experiência –, parece-nos especialmente significativo na adolescência. Os adolescentes, indivíduos em trânsito para a formação da sua identidade, atravessam uma crise e desconcerto, pelo que cultivar este tipo de vínculo pessoal com a leitura pode ajudá-los a crescer enquanto indivíduos. Neste âmbito, é difícil saber quais são as leituras aconselhadas, porque no encontro leitor-livro intervêm fatores inesperados e surpreendentes.

Numa estratégia ampla de cativação para a leitura, outro ponto seria conectar o espaço de leitura com todas as disciplinas, recorrendo a várias formas/géneros de escrita e sobre os mais diversos temas. Pode-se ler sobre temas abordados nas aulas em forma de romance, biografia, artigos jornalísticos, enciclopédias, etc. Estas obras poderão servir para ampliar conhecimentos e também debate-los. Para isso, é conveniente que haja boa relação e articulação entre os diferentes docentes, e assim todos poderão contribuir para que os alunos não considerem as disciplinas como conhecimentos separados e estanques, nem que os manuais são os únicos depositários do saber a adquirir.

Ao mesmo tempo, há que familiarizar o estudante com o circuito social do livro e dos textos, impressos ou em formato *online*. Há que cultivar e educar a autonomia do aluno, para que quando abandonar a escola, disponha de estratégias que lhes permitam continuar com o seu hábito leitor. Os leitores mais jovens precisam de conselhos para frequentarem as livrarias e as bibliotecas, para se familiarizar com as linhas editoriais, para conhecer os canais de difusão das novidades editoriais, inclusivamente para formar-se um critério mais seguro sobre as revistas, os *blogs*, as páginas *web* ou a proliferação de espaços de troca de ideias (*chat*, *forum*, etc.), enfim, para assim selecionarem leituras mais afins com os seus gostos.

Relacionadamente, também se deva exigir aos alunos um mínimo de atividade investigadora, simples, mas eficaz. Com este fim, propomos uma procura de autores e obras coetâneas da literatura portuguesa e universal, que tratem os mesmos tópicos e apontem para as mesmas soluções ou diferentes, dentro de determinada temática:

“Si anteriormente se consideraba que la competencia lectora se conseguía decodificando textos e interpretando significados léxicos y estructuras gramaticales, ahora se considera que intervienen, además, la capacidad de razonamiento, la memoria y los conocimientos previos del lector. Y la exigencia de la nueva sociedad de conocimiento implica que, sin desdeñar lo anterior, también hay que saber leer entre líneas, reflexionar sobre las intenciones del escritor y los propósitos del lector, interpretar signos no lingüísticos que completan, aclaran y amplían el texto continuo, manejarse por los hipertextos... Es decir, ser competente en tres dimensiones de lectura: el texto y sus diferentes tipos y géneros; los propósitos de lectura (lo que en PISA 2006 se denomina «contexto o situación»); y el lector, con los procesos y estrategias lectoras”. (Plan Lector, 7)

De facto, as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm-nos trazido a comodidade de poder ter maior quantidade de livros em menos espaço físico, facilitam o transporte, permitem-nos ler mais comodamente nas deslocações em transportes públicos, inclusivamente proporciona mais intimidade leitora (os outros não sabem que estou a ler). Certamente estas são algumas das vantagens.

Neste contexto pedagógico, defendemos o livro convencional, porque a experiência com os nossos alunos diz-nos que estes lêem algum texto em suporte eletrónico de maneira habitual. Porém, temos podido detetar que o conteúdo dessa leitura é mínimo. São leituras ou consultas instantâneas, muito rápidas, mas os resultados cognitivos são poucos, pois com frequência voltam à mesma consulta, uma vez que houve pouca reflexão leitora e interiorização da informação. A capacidade imaginativa e recriadora são também menores.

Por outro lado, da nossa experiência pelas bibliotecas escolares das escolas, excelentes em instalações e equipamento, por exemplo onde leccionámos, verifica-mos que nas mesmas quase nunca há um professor a ler, nem a consultar livros, pelo que não se predica com o exemplo; por outro lado, à frente das bibliotecas é frequente encontrarem-se funcionárias sem formação alguma, nem interesse pela leitura. Quando há um professor designado para a biblioteca, o espaço escolar funciona muito melhor e organizam-se diversas atividades como concursos de leitura, cartazes convidativos, leituras em voz alta, contam-se contos, etc. Todavia, o necessário silêncio é perturbado pelos alunos que jogam nos computadores, pois estes partilham o mesmo espaço que os alunos que querem ler ou pesquisar.

Ora, no verão e nas férias escolares, as bibliotecas das escolas estão fechadas. Assim sendo, perguntarmo-nos se, depois de tanta despesa, não se poderiam abrir para alunos e pais? De igual modo, por que as escolas não fazem alguma formação para que os pais incentivem aos filhos a ler? Existem, felizmente, algumas alternativas: a

Biblioteca Pública de Braga (Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva), por exemplo, tem excelentes programas para toda a família e é, sem dúvida, um exemplo a imitar (www.blcs.pt).

Um dos programas que a BLCS tem, inspirado no PNL, é a *Leitura-a-par*. Lançado em 2006, consiste na formação de promotores de leitura em família. Com estas iniciativas, o PNL pretende formar dinamizadores locais (educadores, professores do 1.º ciclo, coordenadores de bibliotecas escolares, bibliotecários e outros voluntários) que, na sequência de sessões de informação teórica e prática, se responsabilizem pela disseminação da metodologia de leitura-a-par junto de outras pessoas (pais, docentes, bibliotecários, etc.). Estes desenvolveram, na qualidade de formadores, vários projetos, em diferentes estabelecimentos de educação e outras instituições, nomeadamente bibliotecas públicas. Este programa tem muita aceitação na Biblioteca Pública de Braga, como temos podido verificar.

Neste contexto, perguntamo-nos ainda por que não há intercâmbio de livros por exemplo entre as bibliotecas das diversas escolas e/ou com as bibliotecas da Câmara Municipal? Há muito trabalho para fazer neste sentido, mas, felizmente, com o PNL a situação está a melhorar, como se pode apurar na avaliação dos últimos cinco anos, já citada.

2. A leitura como ato de reflexão

Muitas pessoas entendem o ato de ler como um mero passatempo sem proveito ou uma forma de simples lazer; mas não como um ato de reflexão, que nos transmitem os escritores consagrados. Por este motivo, a literatura tem uma palavra importante a dizer na formação dos jovens e cidadãos. Através dos heróis e anti-heróis, podemos ver o mundo com outro olhar. Diz a este respeito Sergio Haro Alcaraz (escritores.org, 2014: 1), “La Importancia de la Lectura”:

“Hice una reflexión y llegué a la conclusión de que el invento más importante de la humanidad es el Libro, incluso por encima de la rueda, pues a pesar de que esta facilitó el transporte de objetos, y transformó enormemente la vida de las personas, su alcance es físico y por lo tanto efímero, se trata de un invento utilitario; el libro en cambio transporta ideas, y es tan eficiente haciéndolo que es capaz de llevar el pensamiento de una persona a través del tiempo, de una generación a otra, permitiendo conocer las ideas de un Creador incluso después de su muerte”.

Ora, a leitura frequente é o melhor médio para aprender a escrever e tirar o maior proveito das limitações compreensivas, reconhecer uma escrita cuidada e original; para

cultivar a sensibilidade; para adestrar-nos no conhecimento da língua; para detetar modismos, expressões e outros recursos que ajudam a compreender um texto: “Não há disciplina mais formativa que a do ensino da literatura. Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isso faz apelo a obra literária, tudo isso o seu estilo mobiliza.” (Coelho, 2005: 46)

Nesta filosofia pedagógica e formativa, a literatura ensina, informa, moraliza, desmoraliza, diverte, etc. Também podemos ver a literatura como mimese ou imitação, catarse ou purificação das paixões, como expressão da interioridade, como confissão, desabafo, evasão, enfim, como forma singular de conhecimento, até como definição de objectivos morais, sociais, políticos ou religiosos:

“Se o ensino da literatura ficar reduzido ao culto do gosto individual, seja do estudante, seja do professor, nunca sairemos de nós mesmos e a visão que teremos do mundo é aquela que o manual nos ditar segundo uma razão que aprendemos a recitar em vez de privilegiarmos o caminho dialéctico da dúvida criativa, aquela que nos permite dizer que uma dada obra de arte pode também não ser arte.” (Ceia 2002: 13).

Ler equivale a pensar; e saber ler significa ter a capacidade de identificar as ideias básicas de um texto, captar os detalhes mais relevantes e retirar ou formular um juízo crítico sobre o que se está a ler. Todavia, ler implica raciocinar, criar, sonhar; e ainda a capacidade de nos convertermos em seres cada vez mais tolerantes e respeitosos das diferenças entre os seres humanos, aprendemos a observar a sociedade desde um ponto de vista mais objetivo, afastando-nos de prejuízos que deturpam à realidade. Por isso, resulta evidente o perigo de que adverte J. A. Cardoso Bernardes, a propósito do risco que correm a liberdade e a democracia com a falta de cultura: “E inútil recordar os perigos que daí resulta para a própria democracia, que se alimenta não apenas de profissionais especializados de consumidores, mas também de cidadãos conscientes, activos e interessados nos vários domínios da vida.” (Bernardes, 2005: 49.)

Quando lemos, somos viajantes que contemplam o mundo exterior, mas também a nossa própria vida, na viagem diária das nossas vivências pessoais e sociais. No caso dos romancistas e escritores do século XIX, sempre no tom pessimista e frustrado da rutura do “eu” perante a incompreensão social. A paixão e o amor estão quase sempre presentes de modo ilícito; também a decadência da instituição familiar (*Os Maias*), ou a moral burguesa e religiosa (*O crime do padre Amaro*), temas recorrentes também na

literatura espanhola nomeadamente em Clarín e Galdós. Afinal, são temas clássicos que já se encontram na *Bíblia* e nas tragédias gregas.

Definitivamente a leitura e a literatura não são passatempos, mas antes atividades reflexivas, críticas e práticas, de aplicação inclusivamente científica, pois o ato da leitura transcende o da leitura meramente literária, para ser também histórico, filosófico, político, económico e até tecnológico.

3. A formação de professores

O primeiro requisito exigível a um professor é a obrigação de saber aquilo que vai ensinar. E este requisito serve para qualquer profissão, desde o mecânico até ao padeiro, desde o engenheiro ao médico. Um professor de língua e de literatura tem de ser em primeiro lugar um leitor, bem conhecedor das obras e da época em que se inserem.

Uma das causas do estado de coisas a que se chegou na disciplina de Português relaciona-se com os modelos de formação de professores. Ao longo da formação inicial, não se aprofundam as várias vertentes que integram o potencial formativo da literatura. É uma formação mais teórica e pedagógica (“ensinar a ensinar”) do que científica; e dificilmente se pode ensinar o que não se sabe, nem se podem aconselhar leituras, senão se tem bons hábitos de leitura e conhecimentos aprofundados nesta matéria. Na Finlândia, por exemplo, acedam à docência os melhores alunos das universidades, aqueles alunos que têm uma qualificação de mais de 9 sobre 10. A seleção de professores não se faz a nível estatal, senão que é a própria escola que tem autonomia para fazer essa seleção. E em países como este, os resultados estão à vista. Temos de concluir, pois, que o sistema de seleção atual em Portugal deve melhorar.

Ora bem, o professor de literatura sabe que só pela constante revisão das suas competências e da sua capacidade analítica para estudar os textos, poderá ir melhorando as suas aulas, ano após ano. Por um lado, há uma escassa Formação de Professores, após a preparação inicial, que se designa por formação certificada. Por exemplo, no programa de Formação de Professores para o Grupo de Português, no ano letivo 2015-2016 da *Casa do Professor* de Braga não inclui, nem os autores, nem as obras de leitura obrigatória nos Programas, e sim formação para a utilização do Dicionário Terminológico, a escrita criativa, e a motivação para a leitura. Parece-nos que devia ser bem mais abrangente este tipo de oferta formativa.

Por outro lado, não há relação entre quem estuda as matérias objeto dos planos curriculares, os investigadores das universidades e os professores do ensino Básico e

Secundário. Houve tempos, segundo manifesta Bernardes (2005: 44) em que os professores de português das escolas contribuíam para investigação junto dos professores das universidades e estes ajudavam na redação dos manuais. “O poder de um profissional da literatura mede-se pela sua disponibilidade maiêutica para construir saberes; o profissional de literatura, por sua vez, tende apenas a dispor desses saberes, sem nada construir, sem nada descobrir.” (Ceia, 2002: 44).

Hoje, esta relação perdeu-se, tornando-se necessário recuperá-la.¹ Todos conhecemos professores de escolas que fazem investigação. Ora, a investigação não é estimulada pelo Ministério de Educação, nem com estímulos financeiros, nem de redução de horários, nem com benefícios ao nível da progressão na carreira. Quem faz investigação é por um louvável desejo pessoal, pois, hoje em dia, fazer um doutoramento, por exemplo só reduz dois anos de tempo de serviço e só no caso de ser matéria relacionada com o próprio grupo disciplinar; noutras situações não há redução alguma. No nosso entender, com o professor atualizado e melhor preparado, as aulas de Português seriam mais interessantes e menos rotineiras, para professores e alunos o que sem dúvida conduziria a um maior entusiasmo pela disciplina e conseqüentemente pela leitura: “A relação entre o desempenho dos alunos e a qualificação profissional dos docentes começa a surgir na agenda investigativa de vários países. Talvez ganhássemos em estar atentos a esses resultados e em desenvolver, também nos próprios, pesquisa nesse campo.” (Sim-Sim, 2002: 7).

Por conseguinte, é preciso abrir um debate calmo sobre o assunto, com dados da experiência em outros países, comparação que não se tem feito. Entendemos que não se trata de incentivar os professores com melhores salários, nem de reduzir o número de alunos por aula, mas antes de conceder mais autonomia para procurar o melhor método de ensino, incentivar a investigação e oferecer a possibilidade de progredir na carreira profissional. Esta crise do ensino da literatura representa sobretudo uma falta de visão e de decisão política, que não nos parece que o futuro, com o projeto de municipalização das escolas², venha a melhorar a situação do ensino da literatura, pois sabemos bem que a literatura não é uma disciplina “de moda” e, por conseguinte, as Câmaras Municipais estarão mais atentas a outros conteúdos mais centrados nas características locais.

¹No dia 9 de março de 2015, na UM, assistimos a um seminário de professores de matemática, sobre uma investigação conjunta, os professores ficaram muito satisfeitos com a experiência.

² Projeto que já entrou em vigor este ano lectivo e que segundo o Dt. Santana Castilho, numa conferência organizada pelo Sindicato Independente de Professores a que assisti, não vem aprofundar os conteúdos lectivos, e sim deixar cerca de 30% do curriculum ao arbítrio das Câmaras Municipais.

Creemos que é possível ensinar através dum boa selecção de textos literários, ricos pela sua pluralidade informativa, atrativos pelo seu conteúdo e estéticos pela sua esmerada prosa ou poesia. Se as ciências experimentais podem fascinar pela sua aplicação imediata num laboratório, a literatura fá-lo dum modo mais pausado, mais reflexivo e por isso mesmo mais perdurável.

4. O enfoque da disciplina de português

A literatura permite que o aluno aprenda conhecimentos, descubra realidades, se instrua nos conteúdos da língua, na gramática, na sintaxe, no léxico, na cultura dessa língua. Porém, esta descrição das funções do ensino do português (língua/literatura) padece de dois problemas na atualidade.

O primeiro problema é a divisão desta disciplina em duas partes, uma dirigida ao ensino da Língua e outra ao ensino da Literatura. Nesse sentido, o professor de Literatura tende a ser visto como um humanista e o professor de Língua como um cientista. Pretende-se que os respectivos campos de acção fiquem perfeitamente delimitados, ainda que podem partilhar experiências e conhecimentos. O motivo invocado é que “ (...) acham que o ensino orientado da literatura conduziu a um desvio da boa aprendizagem da língua. Nada mais falso.” (Ceia, 2002: 45). Nada mais falso, porque se ensina erradamente ao aluno que são parcelas ou usos diferentes, quando não há literatura sem língua, nem língua que não tenha a sua própria literatura, como expressão estética suprema.

Sem estudar previamente gramática ou estilística, qualquer leitor, por vulgares que sejam os seus conhecimentos, não discerne bem entre uma literatura e outra. O estudo sistemático da gramática ou da estilística tem de ser uma atividade *a posteriori* do ato de ler. Não imaginamos uma criança ou um adolescente manifestando “gosto” pela leitura do *Código Civil*, por muito corretamente que esteja escrito. Esse mesmo leitor, porém, gostará da leitura dum conto ou narrativa onde alguma das personagens “infrinja” as normas gramaticais, para deste modo caracterizar melhor a personagem: o exemplo de Sancho no *El Quijote* é bem apropriado.

O segundo problema é a excessiva atenção nos Programas ao processo comunicativo em relação com o literário. Ora, para que haja comunicação, tem de haver um comunicador, um receptor e uma mensagem no mesmo código, para que se possam entender. Deste modo: Os “sete mandamentos do professor de português do séc. XXI”, segundo o Sindicato de Professores de Português, citados por Ceia são estes:

“Conhecer e dominar a língua
Estimular as competências comunicativas
Praticar metodologias activas e diversificadas
Regular o ensino de ensino aprendizagem
Gerir a diversidade e as diferenças.
Envolver-se em dinâmicas de grupo
Promover a mudança”. (Ceia, 2002: 19)

E onde estão as competências sociais, culturais, históricas, filosóficas, linguísticas, literárias? A este respeito Bernardes acrescenta “Se pudessem os novos pedagogos transformariam o ensino Básico e Secundário num novo *trivium* composto por gramática, estilística e pedagogia.” (2005: 26).

Por exemplo, para se candidatar a professor contratado de espanhol, na escola pública, as perguntas que fazem as escolas para a seleção, não têm a ver com os conteúdos da disciplina a leccionar, mas sim com projetos desempenhados noutras áreas, ou formação em educação, como por exemplo uma pós-graduação³.

No nosso entender, deviam ensinar-se conteúdos, procurar-se as competências linguísticas a partir da prática da leitura do texto adequado. Por exemplo, o melhor meio de entender a cultura e a sociedade burguesa decadente do séc. XIX não é outro que a leitura de qualquer dos romances de Camilo Castelo Branco ou de Eça de Queirós.

Com efeito, *Os Maias* é um romance que nos demonstra a incapacidade para a reagir duma sociedade nobiliária e burguesa, mas decadente, que obstrói o espírito individual, mais preocupada na aparência do que com o trabalho. Eça e outros escritores do século XIX aperceberam-se de que a sociedade portuguesa estava a perder o “comboio” do desenvolvimento, pois reconheciam os sintomas do atraso; também não eram economistas, mas pintavam um panorama de crise cujos resultados todos conhecemos:

“Nenhum professor de literatura deverá inibir-se de pôr em prática leituras, comentários, ou interpretações que estimulem nos estudantes a sensibilidade, o sentido crítico, a capacidade argumentativa, e sejam assim susceptíveis de lançar alguma luz sobre essa realidade indefinível a que chamamos o universo literário” (Amaral, 2005: 92)

Se após tanta teoria sobre as competências e a presença a nosso ver excessiva das matérias pedagógico-didáticas em todos os Programas curriculares, incluídos os

³ No ano letivo 2014-2015 dos 1560 subcritérios elaborados pelas escolas, para escolher professores contratados, apenas há referências aos conteúdos. (subcritérios da oferta de escola.pdf. na página da DGAE)

universitários, os resultados não são otimistas. Temos de concluir que a mudança contínua de Programas não deu nem estabilidade, nem solidez aos princípios educativos e não produziu os resultados esperados:

Deste modo, surge a pergunta – para que serve o Ensino Secundário, se fica reduzido à correção das competências não adquiridas nos ciclos de ensino anteriores. De facto, este sentimento de rotina perante a disciplina é manifestado pelos nossos alunos do Ensino Secundário.

“Todo o Ensino Básico se apoia no desenvolvimento de capacidades como ouvir, ler, falar, pensar e escrever deviam ter a coragem para concluir que durante nove anos de escolaridade, os métodos falharam e não e certamente a literatura que vamos pedir responsabilidades”. (Ceia, 2002: 23)

5. Os Programas de Português

O Programa de Português para o Ensino Profissional, denominado “Programa de Componente Sociocultural da Disciplina de Português” e o “Programa de Português para 10º, 11º e 12º dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos” são muito semelhantes no conjunto crítico de conteúdos a dominar e de obras a ler, a partir da sua distribuição, por anos curriculares, numa grelha uniforme e de aplicação nacional. O motivo desta semelhança é permitir que os alunos do profissional possam aceder ao exame nacional. Diz o Programa para o Ensino Profissional na sua Visão Geral do Programa que:

“Este programa resulta do ajustamento do programa de Português dos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados ao modelo curricular dos cursos profissionais, garantindo aos alunos uma formação geral comum. Apresenta-se estruturado em doze módulos, distribuídos por um total de 320 horas ao longo do ciclo de formação, tendo cada módulo uma identidade própria que inclui a apresentação, as competências a desenvolver, os objectivos de aprendizagem, o âmbito dos conteúdos, as situações de aprendizagem/avaliação e a bibliografia/ outros recursos.”

No mundo moderno, há cada vez mais interação, pelo que a distinção tradicional entre “letras” e “ciências” tem cada vez menos sentido. Saber entender e saber exprimir-se são necessários para o homem global, especialmente e como primeiro passo, na sua língua materna; de aí a necessidade de conhecer as estruturas, o léxico e o funcionamento da própria língua, queremos dizer a aprendizagem da gramática, da sintaxe, o léxico e as peculiaridades próprias da linguagem em prosa e poética.

A partir da *compreensão*, primeiro, e da *expressão*, depois, a leitura impõe-se como uma necessidade, uma leitura não só compreensiva, senão também reflexiva e com um mínimo de expressões estético-literárias.

Assim, o objetivo da leitura e a análise do lido é promover o desenvolvimento das capacidades investigadoras, organizativas e informativas, incluídas as que conferem as novas tecnologias. A língua conta com uns recursos potenciais extraordinários, formam ao leitor e ensinam-lhe valores como a autonomia e a responsabilidade, espírito crítico e compromisso responsável com a cidadania. Deste modo, o objetivo final da disciplina de Português para um aluno que conclua o Ensino Secundário é:

“Esta disciplina permitirá também que, no final do ensino secundário, o aluno seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada, nas situações de comunicação dos domínios gregário, transaccional e educativo, fundamentais para uma integração plena na sociedade, nomeadamente na resolução de questões da vida quotidiana”. (PCHT, 2002: 2)

Os *objetivos* últimos são, por consequência, bem explícitos: que o aluno seja capaz de interpretar os textos e discursos orais e escritos reconhecendo a sua finalidade e as situações em que se produzem. A compreensão e a interpretação dos elementos simbólicos, na poesia sobretudo, devem conduzir o aluno/leitor a discernir entre a estética e a retórica (sobretudo no mundo da publicidade) para não ser uma vítima da sociedade consumista ou um brinquedo na mão do hábil político.

Com esta finalidade, é inquestionável conhecer os recursos de que se serve a língua e especialmente as novas tecnologias na comunicação e informação: impõe-se a racionalidade em um mundo cada vez mais virtual, e despersonalizado nas redes sociais.

Em relação aos «Princípios Orientadores da Revisão Curricular», este Programa pretende:

“Assegurar que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento. Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo. Conhecidas as dificuldades de muitos alunos na expressão escrita, serão produzidos vários tipos de textos que incentivem a interactividade entre a oralidade e a escrita”. (PCHT, 2002: 3)

Centrando-nos no texto literário, principal objeto de este Relatório, diz-nos o mesmo Programa que

“A leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanistas, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. Nesse sentido, são seleccionados para leitura obrigatória autores/textos de reconhecido mérito literário que garantam o acesso a um capital cultural comum. O convívio com os textos literário acontecerá também quando se puserem em prática contratos de leitura a estabelecer entre professor e alunos”. (PCHT, 2002: 6)

Entre outras competências a disciplina deve contribuir para

“A tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento de um espírito crítico, a construção de uma identidade pessoal, social e cultural instituem-se como eixos fundamentais nesta competência. Estes factores implicam a promoção de valores e atitudes conducentes ao exercício de uma cidadania responsável num mundo em permanente mutação, onde o indivíduo deve afirmar a sua personalidade sem deixar de aceitar e respeitar a dos outros, conhecer e reivindicar os seus direitos, sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres. Trata-se, em suma, de levar o indivíduo-aluno a saber viver bem consigo e com os outros”. (PCHT, 2002: 9)

Ora bem, para atingir estes ambiciosos objetivos da disciplina, os alunos terão de dominar a leitura, a escrita, a compreensão e a expressão oral, para perceberem melhor o mundo que os rodeia e saberem resolver também as questões da vida quotidiana. Nenhum saber é independente. E se a falta de leitura obedece à falta de critérios de interpretação para as leituras propostas, que melhor método que essas mesmas obras para ensinar o que o aluno ignora, e fazê-lo além disso de modo ameno?

6. Em relação a Prática Pedagógica Supervisionada (PPP)

Na sequência das anteriores reflexões, neste Relatório vamos abordar algumas estratégias para o ensino da literatura, tendo como pano de fundo o caso do ensino de *Os Maias*, tais como: i) a importância da contextualização histórico-cultural da obra no seu tempo; ii) a necessidade de explorar a pluralidade de interpretações de uma obra literária; iii) e a relevância de sublinhar o tópico da atualidade de uma obra literária no Portugal de hoje.

Porém, antes uma breve nota informativa e contextualizadora sobre o trabalho docente desenvolvido: a turma que nos foi distribuída na Prática Pedagógica Supervisionada pertencia a Escola Secundaria de Caminha, distrito de Viana do Castelo. Era composta por treze alunos, doze rapazes e uma rapariga, com idades entre os dezasseis e os dezoito anos.

A carga horária semanal da disciplina era de 3 horas e quarenta e cinco minutos dividida em três aulas: duas de noventa minutos e uma de quarenta e cinco. As aulas de Prática Pedagógica Supervisionada eram de noventa minutos. Não obstante, assistimos e lecionamos também muitas das aulas de quarenta e cinco minutos, por amabilidade da professora orientadora, Dra. Emília Roda.

Observamos uma diferença de nível no ponto de partida, relativamente aos conhecimentos, capacidades e atitudes. Foi suficiente com deixar passar só duas aulas para observar que a suposta homogeneidade não existia. Poderíamos dividir os alunos, em relação ao seu desempenho, em três grupos: um mais trabalhador e com interesse, composto por dois membros; outros três com algum interesse em aprender; e o resto sem apenas interesse. Quatro desses alunos provinham do terceiro ciclo do ensino básico; e o resto, do ensino chamado “vocacional” (orientado para o ensino profissional) do mesmo ciclo.

O grau de interação e de relação dentro do grupo, fator importante, no nosso entender, para a boa disposição perante o trabalho e a disponibilidade dos alunos não era muito forte entre os grupos aludidos, mas sim entre os alunos de cada grupo. A maior parte dos alunos tinha graves carências sociais e afectivas. Por consequência decidimos estabelecer uma estratégia de comunicação individualizada dentro do grupo, se possível: nem a todos interessava o mesmo, nem todos respondem de igual perante a mesma situação. De facto, os alunos que optam por uma formação profissional partem de uma disposição diferente perante o mundo literário e consequentemente as estratégias para os motivar devem ser diferentes também.

No primeiro dia das aulas de estágio, a nossa primeira preocupação foi chamar os alunos pelo seu nome e perguntar pelos seus interesses pessoais, pois acreditamos que o conhecimento pessoal cria mais empatia com o professor, facilitando a aprendizagem. Na continuação e perante a dúvida levantada pelos alunos da pouca “eficácia prática” da sua disciplina, a docente explicou-lhes, de modo muito simples, que na sua futura vida profissional, para “convencer e atrair” os clientes, devem ter um bom conhecimento da sua língua materna, pois quem domina as palavras, domina os conceitos e controla a realidade material desses mesmos conceitos. Assim, diz o Programa a respeito da comunicação:

(...) Nas suas várias componentes, através da exposição a vários géneros públicos e formais do oral de complexidade e formalidade crescentes, cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de

acesso lexical e domínio de estruturas sintáticas de grande complexidade. (PPP, 2005: 11)

Se a linguagem específica, cujo conteúdo apreendemos ao ler no manual de instruções, é necessária e permite diferenciar um bom profissional de um outro que não é, porque não aplicar este mesmo critério ao que sabe falar bem e comunicar-se com seus clientes? Todavia, do mesmo modo que o técnico prova a sua superioridade cognitiva na matéria da que é especialista, deve demonstrar também a sua capacidade comunicativa na linguagem comum e no controlo do significado das palavras mais frequentes. E esse controlo só se atinge através da leitura.

Do mesmo modo, se os alunos quiserem apresentar um orçamento ou fazer uma proposta para um trabalho por escrito, terão de dominar também a escrita. Deste modo, o Programa manifesta que:

“A competência de escrita é, hoje mais do que nunca, um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos. A par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares. Pela sua complexidade, a aprendizagem desta competência exige a consciencialização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve e a prática intensiva que permita a efectiva aquisição das suas técnicas.” (PPP, 2005: 13)

Todavia, para escolher entre várias propostas de trabalho, materiais de fornecedores ou o melhor contrato de telecomunicações, terão de saber interpretar uma informação. Diz o mesmo Programa a este respeito:

(...) Cabe ao professor criar estratégias que orientem o aluno na utilização de diferentes modelos de compreensão, de modo a treiná-lo na mobilização dos seus conhecimentos prévios necessários à aquisição das novas informações, bem como na interacção da informação do texto com os seus conhecimentos sobre o tópico e no estabelecimento simultâneo de objectivos de escuta. (PPP, 2005: 12)

Estas *competências* enquadram-se no conceito de *literacia*, entendidas como a capacidade para processar a informação escrita na vida quotidiana. Por isso, desde o primeiro dia, tivemos como primeiro objetivo estimular e favorecer a confiança e a auto-estima do aluno, o interesse pelo que se diz e aprende, desenvolver a capacidade crítica e principalmente a participação.

As *metas* a atingir que nos propomos para qualquer atividade da vida têm de ser claras, concisas e poucas. É aconselhável, como expõe o Programa de Português, que se misturem no processo educativo a leitura, a reflexão e o juízo crítico. Por este motivo, antes de começar cada aula, eram explicados sucintamente os objetivos da aula e a

metas que se deviam atingir, que já tinham sido refletidos e escritos na planificação da aula, que juntamos em anexo e cujos outros materiais temos no Estágio de Relatório já aludido. Seguindo as orientações Metodológicas do Programa de Português para o Ensino Profissional: “No decorrer da aprendizagem deve integrar-se, na planificação, um conjunto de actividades orientadas que respondam às carências detectadas e conduzam ao exercício efectivo e cada vez mais autónomo de todas as competências”. (PPP, 2005: 11) Na nossa atuação docente, também insistimos em que os exercícios práticos são essenciais, ora os escritos, ora os orais, designadamente para *compreender* as informações mais relevantes, *interpretar* os textos, *inferir* o contexto e *identificar* os diferentes pontos de vista.

Em conclusão: as aulas desta matéria central devem entender-se como um espaço de: 1) promoção da leitura e aquisição de competências de compreensão e expressão oral e escrita; 2) reflexão da língua através do aceso a textos e situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo; 3) transversalidade entre as diferentes disciplinas; 4) disfrute da língua própria mediante leituras dos escritores mais relevantes da literatura portuguesa; 5) comunicação com os outros: saber escutar e valorar as opiniões diferentes.

CAPÍTULO II

1. Portugal como tema do romance

Um escritor escreve sempre para ser lido, para um público que é o seu referente e a quem quer mostrar o seu pensamento. Uma vez que na nossa Prática Pedagógica tínhamos de estudar um dos autores do século XIX, devemos colocar-nos, em primeiro lugar, na mentalidade desse público e na sociedade coeva do autor. Trata-se de um século desconcertante pela sua “rapidez” nos movimentos sociais e na instabilidade política: é o século fruto da revolução industrial, do realismo burguês e económico, mas também do romantismo que choca com a dura realidade do povo. Não é por isso estranho que a maior parte dos escritores portugueses do século caracterizem-se pela indiferença e a falta de compreensão do seu contexto: às relações proibidas, a deterioração das famílias, a situação das colónias e do comércio, estão presentes em obras como *Os Maias*. A literatura do século XIX não se pode entender sem compreender o que significa o fim do império, a revolução liberal ou a paixão pelas viagens, entre outros factores socioculturais.

De facto, no início deste século, Portugal teve de reconhecer a independência do Brasil, com as suas implicações económicas, emocionais, políticas. Ainda que se permitiram as ordens religiosas dedicadas à evangelização nas colónias, na península encerraram-se as instituições eclesiásticas e a crítica à igreja e ao seu numeroso clero ocupou muitas páginas da literatura contemporânea.

As tendências progressistas (setembristas) e conservadoras (cabralistas) marcaram a divisão da sociedade portuguesa e, apesar da destituição de Cabral, esta divisão chegou ao ponto de resolver as diferenças com uma guerra civil, a de 1846. Ainda que concluída um ano mais tarde, as feridas seguiam abertas e os progressistas negavam-se a aceitar uma monarquia absolutista. No Porto, em 1891, tem lugar um levantamento a favor da República. Demorou, mas Portugal recolheu os frutos da Revolução francesa e da Ilustração: é o ambiente que transcende das páginas de romances da época, especialmente em *Os Maias* que antecipa o fim da monarquia que teria lugar só uns anos depois.

“Nos Maias, o tempo da história é susceptível de ser cronologicamente ordenado. Dominado, pelo encadeamento de três gerações de uma família cujo último membro se destaca em relação aos outros, o romance percorre, através das acções relatadas, uma larga zona do século XIX.” (Reis, 1986: 126)

Neste aspeto, sem dúvida que Eça tem um permanente desassossego em relação à sua pátria: “(...) Portugal – a grande personagem latente na obra de Eça, sua obsidente Preocupação”. (Coelho, 1976: 171) e também Unamuno,

“Bem viu Unamuno que a ironia queirosiana, as suas amargas burlas contra a sociedade portuguesa, o contínuo fustigar dos vícios portugueses não significavam desprezo para com a sua pátria. No fundo, era a mesma posição que ele tinha mantido relativamente a Espanha.” (Marcos de Dios, 2000: 358)

Eça como Antero, ambos imbuídos de um pessimismo histórico como acontece com os seus contemporâneos, descreve um país sem solução, em acentuada decadência, dependente do estrangeiro, um país cujas elites não são capazes de o proteger.

O Portugal rural da época é uma sociedade dura, dolorosa e trágica: o lavrador, o artesão, o pequeno proprietário, o cidadão, quem trabalha, quem sofre e sobre o qual cai todo peso do poder oficial, mas não as inquietudes do oligarca que vivendo em Lisboa ou no Porto, sem chegar às vilas, nem percorrer os campos, lhe era difícil fazer-se uma ideia da realidade portuguesa. Os políticos que se debatiam entre duas formas de entender a nação viviam numa perpétua ilusão. A vida nacional, para eles, ficava reduzida às suas lutas, às suas rivalidades dentro da sala da Câmara ou nos corredores. Tudo seco, abstracto, artificioso, como o quarto em que o velho patriarca Afonso mussitava as suas ideias. Como Afonso, o político respira uma atmosfera especial, densa, impenetrável, que lhe impede ver o que realmente acontece na nação, como vivem os seus cidadãos, quais são as suas necessidades, as suas esperanças, as suas dores e angústias.

Com efeito, a realidade nacional era triste: grandes extensões de terrenos em poucas mãos, numerosos camponeses com escassos recursos, mal alimentados, isolados nas suas aldeias, sem assistência médica, poucas escolas, agoniados pela usura; mas, ao mesmo tempo, debate-se pela chegada do comboio. A ingratidão dos homens e a dureza da terra empurra-os além-mar; os que ficam, resignam-se.

E, entre tanto, na Câmara dos deputados, discute-se de modo grandiloquente e enfático; pronunciam-se admiráveis discursos absolutistas e liberais, enquanto a

monarquia permanece no Brasil; e, para não cair em mãos francesas, colocam-se em mãos dos britânicos. É a dependência portuguesa descrita por Ega, alter-ego de Eça:

“(…) Aqui importa-se tudo. Leis, ideias, filosofias, teorias, assuntos, estéticas, ciências, estilo, indústria, modas, maneiras, pilharias, tudo nos vem em caixotes pelo pacote. A civilização custa-nos caríssima com os direitos da Alfândega; e é em segunda mão, não foi feita para nós, fica-nos curta, nas mangas... Isto é uma choldra torpe”. (Queirós, 1984; 156)

Esta obsessão por imitar modelos estrangeiros, nomeadamente franceses e ingleses, é constante em todo o romance, proporcionando momentos hilariantes e tem um paralelismo em certo modo com a atualidade:

“Não obstante desde o século XIX Portugal procura sobreviver imitando as nações “realmente europeias” mas infelizmente para uns e felizmente para outros só o consegue em parte por permanecer apesar de tudo português, salvando-se pela não europeizada”. (Grossegese, 2000: 179)

Porque o Portugal oitocentista era um país que caminhava para a bancarrota, como faz saber o banqueiro judeu Cohen: a única ocupação dos Ministérios é *cobrar impostos e conceder empréstimos*. Carlos, presente na conversa, não entendia de finanças e, no entanto parecia-lhe que desse modo Portugal ia alegremente para a bancarrota. Nessa perspetiva revolucionária, sem Monarquia, sem essa caterva de políticos, Portugal seria uma nação nova e limpa, arrojada e corajosa, fazendo história como noutros tempos. Era preciso outro milagre de Ourique. E, passada a crise, Portugal, livre da velha divisão, recuperaria o seu caminho.

Porém, ao lado deste Portugal desejado, estava o Portugal de sempre, o representado por Dâmaso – “se as coisas chegassem a esse ponto, se se pusessem assim feias, eu cá, à cautela, ia-me raspando para Paris”... (Queirós, 1984: 215) que via como solução dos portugueses, sair de Portugal. Era assim, e Ega expressa-o deste modo:

“Meninos, ao primeiro soldado espanhol que apareça à fronteira, o país em massa foge como uma lebre! Vai ser uma desbandada única na história!
(…) Para que estavam eles fazendo essa pose heróica? Ignoravam que esta raça, depois de cinquenta anos do constitucionalismo, criada por esses saguões da Baixa, educada na piolhice dos liceus, roída de sífilis, apodrecida no bolor das secretarias... Perdera o músculo como perdera o carácter, e era a mais fraca, a mais cobarde raça da Europa?” (Queirós, 1984: 215).

2. Tempo parado ou a *mesmice* portuguesa

A história da família Maia é a narrativa de uma decadência, a de Portugal. Aferram-se a um passado e a umas convenções numa ilha social, quer seja o seu palácio lisboeta, quer seja na sua quinta de Santa Olávia, próxima ao Douro. Como em Portugal, e sobretudo em Lisboa, convivem os valores dum tempo passado aos que se prende o ancião Afonso Maia, e o desmoronamento, sobretudo moral, simbolizado em Pedro, a sua mulher e, principalmente no neto, Carlos, no século de Voltaire, Guizot e outros filósofos liberais, como gostava de lembrar a Carlos.

O romance de Eça é também a obra que retrata a dignidade e a liberdade dos que, de acordo com os novos tempos, querem ser eles próprios, com os seus defeitos, antes ocultos entre os muros da casa lisboeta ou da quinta, com a rutura das convenções sociais, com a aproximação da velha nobreza à nova burguesia, com o que simboliza o realismo, e mais do que este, o romantismo.

Os Maias é a família que dá o nome ao romance, mas é também o Portugal dos contrastes: ao velho clero e ao patriarca familiar opõe-se Maria Monforte, e Pedro rompe o seu laço familiar para seguir o seu desejo (e esses são valores românticos e burgueses), por um lado; e por outro, ao absolutismo monárquico, opõe-se as ideias revolucionárias, republicanas, trazidas de Europa, sobretudo de França e Itália; ao Portugal rural, ancorado no tempo, opõe-se os movimentos revolucionários do Porto dos que deixa constância o autor na sua condição também de jornalista

Em *Os Maias*, não há espaço para qualquer vento inovador capaz de revoltar aquele tempo estagnado e mortal; ou melhor, se há espaços de fuga e inovação, são sistematicamente absorvidos pela inação, valor dominante decorrente daquele tempo parado. “Todo o dinamismo, toda a ilusão, todo o impulso de vida acaba por ser dominado por esse imobilismo colectivo e por se esboroar em desilusão, desistência e morte (Lima, 1990: 46).

Como já dissemos a opinião do autor em relação ao seu país era pessimista e por isso denuncia um país em profunda *crise*, não só económica e política, mas sobretudo uma nação em crise de identidade, de valores, cujas instituições não funcionam, com umas elites medíocres e incultas, imorais e corruptas, sobretudo apáticas e acomodadas no seu “status quo”. Uma elite que perdeu o sentido da rectidão, e finge preocupar-se com os valores tradicionais que na realidade desrespeita. O amor a Portugal é mais “patrioteiro” do que patriota, segundo Eça.

Um nível cultural ínfimo e uniforme entre todos os presentes podemos apreciá-lo na descrição da noite de arte e cultura do sarau, passagem extraordinariamente divertida e expressiva. Na política, o rotativismo político, não garante a mudança de política, mas uma simples alternância do poder, sob os mesmos princípios e comportamentos, sem nenhuma intenção de alterar verdadeiramente o estado das coisas. A degenerescência da raça é também física: “A juventude é fraca, molenga, amarelenta, sem vigor. Os velhos, ao contrário, são ainda fortes, resistentes, empedernidos” (Lima 1987: 156).

3. Solução para Portugal – fim aberto

O final do romance é o reencontro de Carlos com o seu amigo Ega, após dez anos de ausência de Lisboa. Ambos tinham o que hoje chamaríamos “competências” para ter triunfado na vida, porém o seu espírito diletante não lhes deu força para avançar para a acção. Mas por causa da sua falta de profundidade e capacidade de reacção, não assumem com coerência a teoria de vida que expõe e, apesar de assumirem que nada vale a pena, que nenhum esforço merece a sua preocupação, contradizem-se quando reparamos não vale a pena correr para nada, senão para o elétrico que se afasta e deste modo não chegam a tempo ao jantar!

O cenário do Ramalhete, é um reflexo do seu estado de espírito, é triste e projeta-se sobre todo Portugal.

“Mas é na contemplação do próprio cenário físico que enquadra o Ramalhete que essa nostalgia se manifesta com toda a intensidade, conjugando-se como um sentimento cada vez mais nítido de amargo pessimismo. (...) é a própria vivência por parte das personagens em atitude contemplativa, do pressentimento da decadência e da morte que se segue. (...) mas logo de seguida o cenário alarga-se: e dos domínios dos Maias passa-se ao mais amplo cenário da capital, que é, em certo sentido o do coração da nacionalidade. E o tom geral de pessimismo e melancolia confirma-se em função do próprio tom “mais pensativo e triste assumido pela paisagem” (Reis, 1990: 148)

Em 1888, Eça já não acredita na necessária contemporaneidade de Portugal, num esforço colectivo para afirmar-se na Europa das duas velocidades, como comprova o capítulo final de *Os Maias*:

“O romance termina sem fim, no prazer da última auto-representação irónica da ‘velocidade portuguesa’ que empreendem as personagens Carlos e Ega, termina, premeditadamente inacabada, a corrida dos dois amigos entre duas luzes de fraca intensidade, a lanterna vermelha do americano, e a “primeira claridade do luar que subia”. (Grossegeesse, 2000: 182)

Ora, a sociedade do romance guarda uma grande similitude com a sociedade atual e, por isso mesmo, como toda grande obra literária, é uma obra “aberta”, suscetível de se ver “atualizada” a qualquer momento. Apesar de incerto, este fim aberto ilustra a única saída para uma escrita individual e colectiva, desdramatizada.

E é assim porque, além da intriga e do desenlace, as sessenta personagens são tipos sociais diferentes, os problemas políticos do país não radicam na dúvida perante o sistema republicano ou monárquico, liberal ou conservador, é um problema de falta de compromisso social e de coerência pessoal: “Carlos parece sugerir que a identidade nacional só se constitui com a recuperação dos valores de uma autenticidade esquecida, mas capaz de conferir algum sentido a eventuais esforços de restauração histórica”. (Reis, 1990: 165.)

Neste espaço de problematização da questão de Portugal, o poeta romântico Alencar recusa o *naturalismo* e o *realismo*. No entanto, não é consciente de que o movimento romântico chegou ao fim, resultando uma personagem anacrónica. Ega, o melhor amigo de Carlos, é um revolucionário de salão, radical com o conservadorismo imperante (“é precisa uma revolução”), mas fracassa naquilo que entende ser a sua razão de viver – concluir o livro que iniciou há mais de dez anos; é, em certo sentido, o reflexo dos jovens de hoje, que querem fazer grandes coisas, mas na verdade não o fazem. Já a condessa de Gouvarinho resulta patética no seu casamento por interesse, e o seu comportamento moral é a imagem da hipocrisia. Maria Eduarda representa a tragédia familiar e pessoal com o seu final imprevisível – também hoje os problemas de misérias familiares são frequentes nos meios de comunicação.

Entre outras figuras secundárias, Cruges é o músico que não compõe música; Dâmaso é um adulator ridículo que idolatra Carlos e imita-o em tudo. E sobre todos eles, Portugal, indolente e aborrecido, que imita praticamente tudo porque o vê como algo *snobe*, como os jovens atuais, imitando a forma de vestir e de atuar dos famosos, sobretudo se são estrangeiros. Um Portugal dirigido então por uma classe burguesa incapaz de controlar o seu destino, e que se movem nos ambientes intelectuais, políticos e sociais à margem do povo.

E como pano de fundo, então como agora, emerge o problema da educação; o determinismo da educação que recebe Carlos, educado pelo seu avô liberal, Afonso, após o suicídio do seu pai – um jovem educado ao estilo britânico, longe da religião e orientado para à vida desportiva e natural. Carlos, como seu avô, recusa a influência da

religião católica na vida social e cultural portuguesa porque, na opinião de ambos, à igreja tem um excessivo peso nas instituições e mostra-se inimiga da modernidade. A crítica de Eça é especialmente crua com os sacerdotes. A Igreja é também culpada do atraso de Portugal, principalmente na educação das mulheres.

Eça considerava a educação, um dos pilares para a reforma do país expressa-o por boca da senhora condessa e uma amiga:

“Uma das senhoras de preto fazia votos para que se aliviassem os estudos. As pobres crianças sucumbiam verdadeiramente à quantidade exagerada de matérias, de coisas a decorar: o dela, o Joãozinho, andava tão pálido e tão desfigurado, que ela às vezes tinha vontade de o deixar ficar ignorante de todo.(...) Era um escândalo as exigências, as dificuldades que punham, só para poder deitar RR... Ao pequeno dela tinham feito as perguntas mais estúpidas, as mais reles; assim, por exemplo, o que era o sabão, porque lavava o sabão? (...) Não havia verdadeiramente senão uma coisa digna de se estudar, eram as línguas. Parecia insensato que se torturasse uma criança com botânica, astronomia, física... Para que? Coisas inúteis na sociedade. Assim, o pequeno dela, agora, tinha lições de química... Que absurdo! Era o que o pai dizia – para que, se ele o não queria para boticário? (Queirós, 1984)

4. Prática Pedagógica Supervisionada

Na aula correspondente a este tema, para situar o contexto histórico da família apresentámos um esquema, registado no portefólio de estágio, para situar Portugal no ambiente da Europa do séc. XIX, com as suas grandes mudanças de mentalidade, de deslocação, da incipiente industrialização, da melhora dos transportes. Custa-lhes muito aos alunos situarem-se noutra época histórica ainda que recente; posteriormente, observaram umas imagens da vila onde vivem, do Porto, entre outras, como fase prévia à leitura expressiva de um excerto do primeiro capítulo, sobre a história da família Maia. Alguns dos alunos lêem com alguma dificuldade. Para verificar a compreensão oral, fazem-se umas perguntas sobre o texto acabado de ler. Os alunos utilizam um manual emprestado pela escola, que não podem levar a casa, mas que têm sempre na sala. Como já dissemos, no portefólio de estágio entregue na faculdade em suporte CD, de quatrocentas páginas, temos a descrição pormenorizada de cada aula, que não vamos repetir, onde estão incluídas a planificação e o plano de aula, as fichas, assim como o material apresentado em suporte digital, esquema da aula, colocação dos alunos na sala, e para concluir a reflexão posterior a aula. Para não nos estendermos muito neste Relatório incluiremos apenas os planos de aula e remetemos para o nosso portefólio o resto do material.

Com as imagens e o texto lido, promove-se um curto debate, com o objetivo do exercício da expressão oral, cujo tema foi a mudança de Portugal no que respeita às comunicações, aos modos de vida, a educação, o regime político, ao longo de um século, em relação as imagens já vistas. Manifesta a este respeito o Programa que:

“O debate permite abordar um assunto através do confronto de vários pontos de vista, devendo os intervenientes reflectir sobre os juízos de valor produzidos ao longo das intervenções. O debate aprofunda e amplia os conhecimentos, proporcionando um enriquecimento intelectual e educando para uma cidadania activa e interveniente. Findo o debate, deve proceder-se à avaliação dos contributos de cada um, formulando sínteses”. (PPP, 2005: 89)

A professora pergunta quem ouviu falar a um avô ou pessoa mais velha da vila; como se vivia há cem anos; se sabem de alguém que tivesse emigrado para o Brasil por exemplo. A professora é quem regula o uso da palavra e escreve no quadro algum dos argumentos e contra-argumentos. Custa muito fazer participar aos alunos, são bastante tímidos em grupo, por isso há que ir perguntando. Fizemos um constante paralelismo com a atualidade, pois com certeza há coisas muito diferentes mas outras ainda perduram. Neste ponto seguimos os conselhos do próprio Programa:

“Tendo em conta que os grandes temas do fim do séc. XIX são também os do nosso fim de século, o potencial pedagógica da narrativa queirosiana é enorme, no sentido da questionação permanente dos diversos aspectos da nossa evolução e da nossa história” (PPP, 2005: 84)

Entre todos os alunos fazem uma conclusão e repararam que em muitos aspetos os problemas que descreve Eça continuam vigentes, não só por causa da crise, mas sobre tudo pela falta de um projeto para Portugal, a longo prazo, coerente e motivador para todos os portugueses. A professora fez uma conclusão e explicou que assistimos hoje a uma nova revolução tecnológica que deixa demasiada gente fora da sociedade burguesa e industrial. São os novos desenraizados da picaresca, as vítimas das famílias deterioradas, da corrupção política que tantas páginas ocupa nos escritores do XIX e nos jornais atuais. É a corrupção dos políticos e também religiosos (denunciados pelo próprio Papa Francisco). O percurso geográfico pelo Portugal atual só se entende desde a formação dessa paisagem urbana e social como consequência dos séculos coloniais, da crise monárquica e da revolução liberal do século XIX. O fato de conhecer esta literatura, indubitavelmente, ajudar-nos-á a compreender melhor o Portugal atual, pois ignorar as origens e os antecedentes do que está acontecendo, impede-nos resolver o

presente e de o analisar criticamente. Como disse Prado Coelho (1976: 177): “Registemos que foi precisamente uma solução catastrófica a preconizada por Eça para *acordar Portugal*”.

No futuro, quando tenhamos os nossos próprios alunos, pediremos para prepararem os seus pontos de vista, com uma semana de antecedência, para chegarem às aulas com as ideias organizadas.

Imediatamente, na mesma aula e sobre o mesmo texto examinam-se alguns dos aspectos do funcionamento da língua como: i) a dupla adjetivação, ii) o uso de sinónimos e antónimos; iii) identificação da hipálage; iv) no complexo verbal, identificar o verbo principal e o auxiliar, etc.

Para concluir, os alunos devem responder a uma Ficha com quatro ou cinco perguntas, com o objetivo de reagrupar as ideias principais vistas na aula e também porque os alunos do Ensino Profissional têm um portefólio individual onde devem registar o seu trabalho. Esta ficha é imediatamente corrigida. Na avaliação temos de ter sempre presente, corrigir com amabilidade; e insistir nos sucessos e no progresso mais do que nos maus resultados. Afinal, em qualquer exercício do dia-a-dia, podemos procurar o negativo ou o positivo. É conveniente, portanto, incidir nos aspetos positivos de qualquer trabalho, insistindo em que o processo é um filtro que cada vez se pode ir fazendo maior e assim a dificuldade inicial no processamento cognitivo poderá ir sendo superado. Para isso, o aluno terá de mostrar sempre uma atitude positiva perante os erros.

A propósito da dificuldade de situar aos alunos no Portugal do século XIX, perguntamo-nos, já há muito tempo, por que não se fazem aulas interdisciplinares para explicar, por exemplo, um determinado período histórico, desde o ponto de vista não só histórico, mas também científico, artístico, geográfico e cultural. Na nossa opinião, todos os professores deviam fazer duas ou três aulas por período em colaboração com as outras disciplinas. Traria a vantagem acrescida para os professores de terem de trocar impressões e aprenderem uns com os outros, situação que nunca vimos nas escolas e colégios por onde passámos.

A este propósito, encontramos uma notícia no jornal Público (www.publico.pt), gostamos muito de estar informados sobre a evolução na educação, na qual explicava que esta interdisciplinaridade vai ser introduzida no *curriculum* educativo da Finlândia,

já para o próximo ano letivo.⁴ Como já sabemos que uns países vão atrás dos outros nas suas reformas, não duvidamos de que o mesmo acontecerá em Portugal no futuro.

Os alunos do Ensino Profissional têm a vantagem, em relação aos alunos do Ensino Secundário Regular de poderem usufruir de viagens, visitas de estudo e passeios pagos pela União Europeia e por este motivo aproveitamos esta excelente oportunidade para fazermos uma visita de estudo até a cidade do Porto.

O objetivo era os alunos situarem-se, em certo modo, no século XIX. A orientadora da escola ajudou-nos a preparar uma visita de estudo ao Porto barroco. Demos um passeio pelo centro da cidade, visitámos a estação de São Bento, de que gostaram muito, a igreja dos Clérigos, as ruas dessa zona, a livraria Lello & Lello, que confessaram foi o melhor do passeio, juntamente com os cafés da mesma época.

⁴ “Em resposta por escrito ao PÚBLICO, a directora do Centro Nacional de Educação finlandês, Irmeli Halinen, refere que o novo currículo nacional, com base num diploma de 2012 onde se estabeleceram as metas globais e os tempos lectivos para a escolaridade obrigatória, entre os sete e os 16 anos, “clarifica os objectivos de todas as disciplinas escolares, dá ênfase a práticas de cooperação em sala de aula e implementa conhecimentos e competências multidisciplinares, através do estudo de fenómenos e tópicos que será feito com a colaboração entre vários professores em sala de aula”.

Esta aprendizagem vai permitir, por exemplo, que a propósito do aquecimento global sejam mobilizados em simultâneo vários conhecimentos (matemática, física, história, etc.), mas com aplicações práticas. Com esse fim, prossegue Halinen, “todas as escolas terão de criar pelo menos um módulo por ano lectivo, com uma duração de uma a quatro semanas, centrado no estudo de tópicos que sejam de especial interesse para os estudantes

CAPÍTULO III

1. A sociedade da segunda metade de Oitocentos

O Realismo e o Naturalismo são duas correntes literárias e artísticas da segunda metade do século XIX e que reagem contra o Romantismo e os seus excessos ultraromânticos. Podemos observar o contraste entre ambos movimentos no romance *Os Maias* nas personagens do romântico Alencar e do revolucionário Eça, cujas personalidades são esboçadas no capítulo VI, se bem que se vão definindo ao longo de toda o romance.

Em linhas gerais, o Realismo consistiu numa reação contra o sentimentalismo e idealismo românticos. A par de Eça de Queirós com o seu romance, *Os Maias*, em Espanha, temos Clarín com a sua obra *La Regenta* e ambos os autores souberam conjugar através das diferentes personagens os ambientes sociais lisboetas, ou de Oviedo, diletantes, burgueses, sonhadores e escassamente realistas, mas com a paixão amorosa do protagonista, amor que no final se revela trágico e mesmo como uma imundície moral, à luz do ideário que preside a uma narração realista.

Se o Realismo supôs o final do primado subjetivo e dos sentimentos, que afastam da realidade, este romance não é exclusivamente realista; mantém elementos muito românticos, como são especialmente a evasão mental e física de alguns personagens (Pedro, Maria e Carlos sobre todos os outros) e o desfecho muito de acordo com os cânones românticos.

Porém, mostra-se mais realista na rigorosa análise da realidade familiar e da realidade lisboeta. Semelhante a um cirurgião, Eça vai fraccionando em cenas sucessivas os retratos dos protagonistas numa introspeção psicológica que vai além do narrador onisciente do romance. E isto tem relação com a formação do próprio autor e com o ideário estético da época.

É o Portugal que vive difusamente um romantismo serôdio e que se nega a aceitar o realismo – *esse excremento*, como o denominava, de modo bem depreciativo, o poeta romântico Alencar, na discussão no jantar do Hotel Central. O naturalismo explica-se *com a mão no nariz*, como insiste o poeta:

“O naturalismo; esses livros poderosos e vivazes, tirados aos milhares de edições; essas rudes análises, apoderando-se da Igreja, da Realeza, da Burocracia, da Finança, de todas as coisas santas, dissecando-as brutalmente e mostrando-lhes a lesão, como a cadáveres num anfiteatro; esses estilos novos, tão preciosos e tão

dúcteis, apanhando em flagrante a linha, a cor, a palpitação mesma da vida; todo isso (que ele, na sua confusão mental, chamava “Ideia Nova”), caindo assim de chofre e escangalhando a catedral romântica (...) O naturalismo, com as suas aluviões de obscenidade, ameaçava corromper o pudor social? (Queirós, 1984: 209)

O jornalista e diplomata Eça de Queirós – cônsul em Havana, Inglaterra (Newcastle e Bristol) e Paris, desde a sua peregrinação política, com a experiência internacional que possuía – pôde observar desde fora, desde a sua atalaia internacional privilegiada, os problemas que afetavam o Portugal de fins do século e que vai deixar magistralmente descritos no romance, auxiliando-se de uma família, os Maias, da sua vivenda, o Ramalhete e da Quinta de Santa Olávia junto ao Douro, da cidade de Lisboa com alguns passeios até Sintra, e, sobretudo, do círculo amplo das suas amizades e contatos sociais.

O romancista denúncia os defeitos e os males que padecem a família e a sociedade para oferecer ao leitor as distintas soluções que cada personagem considera pertinentes, não em vão esta obra tem sido considerada, com justiça, como o melhor romance em Portugal do século XIX, no qual se reflete sobre consolidação da burguesia como classe dominante, como consequência da incipiente industrialização, bem representada no romance pelas suas numerosas personagens. Não obstante o proletariado, apenas escassamente representado no romance, pois as únicas figuras de classe social baixa são os criados das casas. António Sérgio, pelo contrário, não reconhece tal reflexo da sociedade portuguesa descrita por Eça, pois escreve nos seus *Ensaio*s:

“Lhe faltou, desde cedo a observação directa do ambiente português. Em Lisboa Eça só conheceu uma camada de superfície o “mundo” ocioso e cosmopolita, como o de todas as capitais da Europa, sem influencia verdadeira nos destinos da nação; escaparam-lhe as características essenciais da burguesia das cidades; escaparam-lhe o carácter e condições de vida do povinho dos nossos campos; escaparam-lhe os elementos vitais das sociedades provincianas, desde o Alentejo até o Minho”. (Vol. VI 1971: 129)

O Passeio Público, o Chiado, os cafés ou clubes, as montras de moda, a ópera e o teatro – são os cenários onde os burgueses lisboetas tratavam de encontrar reconhecimento público, negócios, e, inclusivamente casamentos por conveniência. O romance realista embrenha-se nas relações das personagens no contexto social e, neste sentido, em Espanha, Galdós, Valle Inclán e Clarín são consumados mestres.

Do ponto de vista do romancista, Eça parece-nos pouco confiante a respeito do progresso de Portugal, simbolizado no pouco interesse de Carlos pela sua profissão de

médico e de Ega como escritor. Ambos têm intenção de trabalhar, mas numa filosofia diletante não chegam a fazê-lo, porque as classes dirigentes de Portugal vêm no atraso algo próprio, cultural e tradicional. Há um certo orgulho em viver do passado glorioso e não olhar para a frente, e, por consequência às tentativas de europeizar a sociedade, ou alguma das suas classes sociais, são demasiado tímidas.

Quando Carlos chega a Lisboa, é um rapaz bonito e jovem, culto e rico, de distinta família e, por isso, rapidamente a boa sociedade aceita-o e convida-o, de modo que é, ocasionalmente, através do seu ponto de vista, que vamos conhecendo essa mesma sociedade, no entanto pelas suas observações reparamos que a sua mentalidade e cultura são diferentes do meio que o envolve. “Dá-se com esta sociedade o que se dá com alguns indivíduos: são já de si caricatos, que o lápis irreverente nada mais faz do que dar-lhes atitude que lhes convém, a expressão última definitiva do que eles são”. (Gaio, 2000: 89)

A sociedade que Carlos vê apresenta-se como um grupo homogéneo, que realiza atividades quer de carácter social como jantares, bailes, chás, ceias; quer de carácter cultural, assistindo aos espetáculos dramáticos, como o sarau na Trindade, ou assistindo a atividades desportivas como as corridas de cavalos, ou jogando ao bricabraque ou nos encontros amorosos, aceites ou impedidos mas estes encontros sociais são sempre em lugares fechados para acentuar o seu elitismo.

Em todos os encontros, discutem-se com bastante trivialidade temas como arte, literatura, política, economia, desporto, jornalismo.

“As palavras, na conversa, tornam-se verdadeiros meios de troca, no sentido da propriedade e do dinheiro, isto é, tornam-se, ou pretendem tornar-se, simples meios de aumentar o prestígio, o valor social ou o proveito do sujeito que as enuncia, sem contribuírem em nada, nem para a ação social (como acontece com as palavras no diálogo ao preencher o seu valor de uso), nem para a transparência unívoca dos valores sociais.” (Lima, 1986: 104)

Criticam-se não só as pessoas, mas também as instituições, classes e grupos. São criticadas pela sua falta de educação, cultura, honestidade, moral, interesse, maneiras, apresentação pessoal, vícios, mentalidade, costumes. Todos os homens e as instituições são medíocres, banais.

Ninguém cumpre com a sua função; quem tem de governar, não governa; quem tem uma família para proteger, não protege; quem tem uma instituição para dirigir, não

dirige. Aqui como em outros episódios, os recursos utilizados para a crítica são os pontos de vista dos críticos ou do narrador, com recurso à caricatura, sarcasmo e ironia.

Também imitam-se os costumes, ora privados ou públicos, como por exemplo assistir às corridas de cavalos no Hipódromo, ou ser membro da Sociedade de Geografia, como nesta afirmação de Sousa Neto: “Estudei essa questão, e de todas as sociedades que ultimamente se têm fundado entre nós, à imitação do que se faz lá fora, como a sociedade de Geografia e outras, a Protectora de Animais parece-me decerto uma das mais úteis” (Queirós, 1984: 404)

“A representação da sociedade portuguesa como uma sociedade desnacionalizada não é mais do que uma fidelíssima fotografia. O que resta nesse meio de genuinamente português-forma apenas uma camada obscura, interior na estratificação social, uma camada fóssil com raros tipos nem exemplares completos e perfeitos”. (Magalhães, *In O Grande Maia* 2000: 70)

A sociedade burguesa representada é principalmente citadina. A cidade é para habitar, mas sobretudo para se divertir e fazer vida social. As ruas, praças, avenidas, jardins públicos, teatros, hotéis da época encontram-se reproduzidas em atraentes gravuras e/ou fotografias de um livro de Campos Matos intitulado *Roteiro de Lisboa de Eça de Queirós*, que nos pareceu muito elucidativo para situar por exemplo o Aterro ou o antigo Largo do Passeio Público, que agora é a Praça dos Restauradores⁵ e Avenida da Liberdade, o Hotel Central ou o Hipódromo. Usufruem também do espaço rústico, por curtos períodos de tempo e por motivos de descanso ou isolamento.

São também realistas as cenas do espaço físico inanimado do Ramalhete e de Santa Olávia, os móveis, os quadros, os livros e dentro desse espaço, os problemas da existência humana, das horas mortas do velho Afonso, das conversas sem fim dos diletantes em torno à mesa de jantar⁶ ou do jogo; e o retrato psicológico das personagens e os seus caracteres; mas também dos ambientes como o de Sintra e do temperamento umas vezes exaltado de Eça, outras, imóvel no seu labor diário, como no livro que nunca conclui; no voluntariado da consulta e do laboratório de Carlos sempre presente e nunca concluídos.

⁵ A Praça dos Restauradores – o monumento foi inaugurada em 1886, na presença do rei D. Luís, tendo substituído o nome de “largo do passeio Publico”, pois onde fica agora o monumento, começava o gradeamento desse jardim fechado, demolido para a abertura da avenida da Liberdade. Esta abertura é mencionada no final dos *Maias*, por ocasião do passeio de Carlos e João de Eça. (Matos, 2011)

⁶ A culinária que hoje está tão da moda era também uma grande inquietação para Eça, quem parece disfrutar ao descrever os menus que ele próprio não podia comer pela sua precária saúde. Num curioso livro de Maria Antónia Goes *À mesa com Eça de Queirós*, temos uma exaustiva descrição de todos os pratos utilizados nas obras de Eça de Queirós e inclusivamente às receitas

Os anos passam, e os projetos, expectativas, discussões e inquietações das personagens não se realizam; e o tempo, como já dissemos, continua parado. Este tempo imóvel faz adivinhar um futuro de progressivo abandono e decadência. Não se perscruta uma nova elite com planos de acção. Eça pretende uma finalidade didáctica com o seu romance, desejava uma renovação da sociedade portuguesa, mas para isso é preciso o apoio de uma elite culta, preparada e com vontade de atuar e trabalhar.

2. As personagens-tipo

As personagens-tipo vão assomando, em breves cenas, lenta e singelamente, relacionando-se com as personagens principais. O seu objetivo é retratar alguns aspetos da vida social, com as quais o autor é crítico. São personagens planas, as suas atitudes e comportamentos são iguais em todo o romance, sem profundidade psicológica. Elas constituem o elemento de ligação entre a intriga e a comédia de costumes. “As personagens ao saírem do clima dinâmico de uma história, para o estatismo narrativo de uma simples decoração social, saltam do tipo, para o símbolo”. (Gandra & Oliveira, 1987: 62)

As numerosas personagens não são triviais. Cada uma cumpre a sua função, representa um tipo social; e todas no seu conjunto servem a Eça para fazer uma crítica sem piedade da burguesia portuguesa, diletante e inativa, quase parasita e, no fim, responsável e culpável dos males que atingem Portugal. Todos os figurantes padecem uma grave degradação moral, um vício e estão vinculados a uma certa profissão ou a um esquema cultural definido e estão dotadas de “tiques”, gestos e particularidades físicas: “O Dâmaso, Eusébio, Gouvarinho... Lembrando sempre retratos e não criações”. (Gaião *In O Grande Maia*, 2000: 88). Os projetos realizados são os relativos ao amor e à paixão, a sedução de mulheres, preferentemente casadas, mas com a moral hipócrita do silêncio ominoso durante o engano e o “escândalo público” quando se conhecem os fatos.

Entre estas personagens, não pode faltar a do religioso que, em menor escala, forma parte dessas cavaqueiras e tertúlias literárias, mas que não é capaz de ver os males que afetam à Igreja, uma igreja e uma religião formalistas, mas carentes de referências. O abade sempre é descrito em tom de afronta: gordo, comilão, contrário à educação liberal. Temos o político, Gouvarinho, o banqueiro, Cohen; o novo-rico Dâmaso; o jornalista, Neves; o poeta romântico Alencar; a esposa de Gouvarinho. O

autor procurou dar génio aos tipos criados, numa tentativa de captar o movimento e o bulício do mundo social recriado no romance.

Por sua vez, Gouvarinho é o governante responsável pelos destinos de um povo decadente, mas essa função não é adequada para as suas escassas qualidades pessoais e intelectuais e assim, são retratados ironicamente, proferindo banalidades. “É bom (...) fomentar os divertimentos elegantes. Já uma vez o disse na Câmara: o luxo é conservador” (Queirós, 1984: 350). É descrito como aborrecido, mesquinho e nada cavalheiro, falta de inteligência e até de memória. Representa aos políticos que gostam de se ouvir a si próprios, mas que não aportam soluções para a vida nacional:

“(...) pelo conde de Gouvarinho, par do reino, parlamentar progressista, entretanto duas vezes ministro, pedante entre o peralta e o doutoral, proferindo banalidades, tirando benefícios pessoais da sua carreira marcada pelo arrivismo e pela mediocridade intelectual(...) de uma limitação assustadora, mesmo ao nível do mais elementar trato social, mesquinho nas relações com os inferiores, traído e desprezado pela mulher”. (Lima, 1986: 149)

Dâmaso, personagem-tipo preferida dos alunos, acumula todos os vícios mais perniciosos que infestam a sociedade lisboeta. Ele próprio tinha uma elevada auto-estima, considerava-se um sedutor: “Esta Susana é uma pequena que eu tive em Paris. (...) E era rapariguita chi...E o Fígaro diz que ela teve aventuras, naturalmente sabia o que se passou comigo... Todo o mundo sabia em Paris”. (Queirós, 1984: 233) Peca por outros defeitos, como a falta de delicadeza, a cobardia, o exibicionismo, a imprudência, a banalidade na conversa, e a vulgaridade.

3. Prática Pedagógica Supervisionada

Para as aulas sobre o tema da sociedade oitocentista recriada em *Os Maias* foram abordados o episódio do jantar no Hotel Central, e com menos extensão a corrida de cavalos no Hipódromo, e as respetivas personagens-tipo:

“Sendo um escritor polifacetado, Eça de Queirós oferece ao nosso olhar uma sugestiva e irónica observação da realidade. A educação positivista traça-lhe a percepção clara e imediata dos elementos objectivos do real, procurando, não raras vezes, os aspectos prosaicos e feios, colocando os processos naturalistas ao serviço da imaginação de realizadora: “Sobre a nudez forte da verdade – o manto diáfano da fantasia”. (PPP, 2005: 89)

Para esta aula, em primeiro lugar, pusemos umas imagens, durante cinco minutos, em suporte digital, da série *Os Maias* (série exibida pela TV Globo em março de 2001, com 44 capítulos.) Relativamente a esta mini-série, estamos de acordo com os autores,

como Campos Matos (Sobre Eça de Queiroz, 1990: 231-233) que afirmam que a produtora podia ter estudado melhor a obra e dar-lhe uma abordagem mais de acordo com o romance. Não obstante, estas cenas sociais seguem o livro de Eça.

Seguidamente, foram lidos pelos alunos excertos do manual, sempre com alguma dificuldade. Uma vez compreendido o sentido do texto, após várias perguntas, identificaram num mapa de Lisboa alguns dos locais dos textos. Mais tarde foi-lhes pedido para descreverem alguns traços que caracterizassem àquela sociedade nos seus hábitos e costumes, para depois compararem-na com a sociedade de hoje e fazê-los refletir. Pedimos também aos alunos que caracterizassem as personagens e o espaço social do jantar no Hotel Central.

Em relação aos diálogos queirosianos, pedimos para cruzarem os diferentes pontos de vista dos temas objeto de conversa e darem a sua opinião sobre a atualidade dos temas abordados. Perguntamos também que soluções encontro a sociedade hoje, para os mesmos problemas. Que personagens-tipo temos na sociedade de hoje? Os alunos identificaram políticos sem ideais como Gouvarinho; os novos-ricos como Dâmaso; o banqueiro sem moral, despreocupado com o dinheiro dos seus clientes que se comprometeram a gerir, os jornalistas sem escrúpulos, que vivem da bajulação. Os alunos respondiam com muita timidez.

Antes de aplicar a Ficha, estudámos também o funcionamento da língua com destaque para: i) a função do gerúndio; ii) o discurso indireto livre; iii) a dupla adjetivação; iv) o reconhecimento da ironia utilizada pelo autor, corporizada em certos tipos sociais, etc. Juntos em grupos de três elementos, os alunos responderam à Ficha, para verificar também as principais ideias dos textos e algumas características da prosa queirosiana, como a utilização dos advérbios e adjetivos.

Para concluir, explicámos que o romance *Os Maias* é uma reflexão contemporânea sobre o esplendor e decadência de uma sociedade em crise. Desde esta perspetiva, o romance é muito atual, porque suscita permanentemente uma reflexão do sujeito consigo mesmo e deste com a sociedade. Desde o Realismo, Eça denuncia com ironia e distanciamento os grupos sociais; e esta denúncia é válida século e meio mais tarde: continuam a ser atuais os políticos arrogantes que falam para si mesmos e que “solucionam” os problemas do país nas campanhas eleitorais. É também atual o jovem ocioso e diletante que censura o que vê à sua volta, mas que não faz nada por mudar a situação. Neste caso, falamos dos próprios alunos que exigem imenso da escola, mas

não estudam, nem cumprem com a sua obrigação mínima de assistir as aulas com interesse e trazer o material.

Insistimos com os alunos em que todos devemos perguntar-nos sobre que papel desempenhamos na nossa profissão, na sociedade em que vivemos, sobre nossas relações amorosas vistas desde dentro e desde fora, como nos planos diferentes de um filme ou da televisão. A nossa sociedade, como diz Eduardo Lourenço, continua a ser queirosiana, todas as pessoas querem estar no palco (a frente da televisão) para observarmos o que outros fazem, dizem e amam. E é, sobretudo, uma chamada de atenção contra o narcisismo coletivo, a valoração desmesurada do medíocre:

“E aqui tens tu, Carlinhos, a que nós chegamos! Não há nada com efeito que caracterize melhor a pavorosa decadência de Portugal, nos últimos trinta anos, do que este simples facto: tão profundamente tem baixado o carácter e o talento, que de repente o nosso velho Tomás, o homem da For de Martírio, o Alencar de Alenquer, aparece com as proporções dum Génio e dum Justo!” (Queirós, 1984: 672)

Sugerimos sempre aos alunos que procurem informação, na Biblioteca ou na Internet, sobre os mesmos temas tratados por outros escritores de Europa, nos movimentos do Romantismo e do Realismo. Tudo isso os ajudará a perceber como uma obra literária relevante é um recurso inestimável para se introduzirem em outras disciplinas humanísticas: história, geografia, filosofia, religião, ciências políticas, direito, etc.

CAPÍTULO IV

1. As personagens principais do romance

O romance do século XIX outorga grande relevância à personagem como elemento da narração. Esta pode adotar múltiplas entidades com mais ou menos profundidade psicológica, quer como sujeito, figurante ou simples espectador passivo dos acontecimentos; quer como integrante da história sujeita a um procedimento de caracterização mais ou menos intrincado.

A primeira impressão que pode aperceber o leitor é a surpresa perante o dilatado relato e o bosque de personagens que conduzem a pensar que tão excessiva multiplicidade de planos e personagens desviam a sua atenção, são simples recheios, escassamente funcionais, ao serviço do tema central.

Mas não sucede assim quando se vai avançando na leitura, algo parecido ao que acontece quando lemos *El Quijote*. Visto o romance no seu conjunto, nem sobra nem é gratuita personagem alguma na medida em que cooperam a desenhar o perfil dos protagonistas e da sociedade de Lisboa e com ela, a de Portugal.

Afonso

Desde as primeiras páginas, o leitor aprecia a figura entranhável e simpática de Afonso, pois quer seja caracterizado diretamente pelo narrador, quer indiretamente pelo ponto de vista das outras personagens é sempre visto com bondade e os seus defeitos são perdoados com indulgência.

Afonso da Maia é-nos apresentado como um “velho já, quase um antepassado, mais idoso que o século” (Queirós, 1984: 76), mas com um aspeto físico robusto, saudável, e sobretudo um caráter honesto, sereno, coerente: “Tudo nele respira a grande, a simples, a austera e casta bondade dos irrepreensíveis.” (Torresão, *In O Grande Maia*, 2000: 47).

Afonso com a humildade própria das pessoas bem-educadas descreve-se como “Apenas um antepassado bonacheirão que amava os seus livros, o concheiro da sua poltrona, o seu *whist* ao canto do fogão. Ele mesmo costumava dizer que era simplesmente um egoísta”. (Queirós, 1984: 81)

As suas qualidades fazem dele “um paradigma moral, síntese das virtudes do Portugal velho”. (Coelho 1976; 178), que o transformam num símbolo perante a sociedade em que vive, cujos valores vão paulatinamente desaparecendo e, como não pode aceitar a mediocridade contemporânea, isola-se na sua casa do Ramalhete, num ambiente requintado e recebendo só alguns poucos amigos:

“Já admitia mesmo o esforço de uma nobreza para manter o seu privilégio histórico; mas então queria uma nobreza inteligente e digna, como a aristocracia tory, dando em tudo a direcção moral, formando os costumes e inspirando a literatura, vivendo com fausto e falando com gosto, exemplo de ideais altos e espelho de maneiras patricias. (Queirós, 1984: 84)

Teve uma juventude politicamente rebelde, não obstante, rapidamente esquece essas convicções e levará uma vida apazível em Inglaterra, entregue as diferentes atividades, entusiasmado com a paz e ordem britânicas:

“Ali estava ele pois no seu sonho, numa digna residência inglesa, entre árvores seculares, vendo em redor as vastas relvas dormirem ou pastarem os gados de luxo, e sentindo em torno de si tudo é, forte, livre e sólido. Teve relações: estudou a nobre e rica literatura inglesa; interessou-se, como convinha a um fidalgo em Inglaterra, pela cultura, pela cria de cavalos, pela prática da caridade”. (Queirós, 1984: 85)

Uma das qualidades que sobressai na sua pessoa é a generosidade e a prodigalidade para com os desamparados e os humildes que lhe solicitavam apoio e com os que frequentavam a sua casa, mas nunca fala de dinheiro, nem lhe dá valor como corresponde à sua posição social.

Afonso é, sem dúvida, um homem e culto – muitas vezes está a ler –, mas ainda assim não é portador de ideias profundas ou originais, senão mais gerais, no entanto os seus critérios, mesmo os mais simples são sempre bem recebidos. Em muitas ocasiões, nem manifesta a sua opinião, nem faz comentários, apesar de não estar de acordo. “É certo que os defeitos de Afonso são registados com indulgente simpatia” (Coelho 1987: 178).

Porém, nunca entramos na sua consciência, no seu íntimo, ficamos sem conhecer as suas recordações, felizes ou infelizes ou os seus pressentimentos duma desgraça próxima. A sua imagem é imóvel, parece quase uma testemunha:

“É humanamente uma criatura vedada, de comunicação discreta, de presença e actuação quase sempre distante e, por isso mesmo, de caracterização esfumada e

superficial. Impõe-se como uma das figuras mais válidas da galeria das personagens de *Os Maias*”. (Gandra & Oliveira, 1987: 44)

Outra qualidade de Afonso é a compreensão com que vai acompanhando as irreverências dos que o rodeiam, ainda que às vezes o leitor não encontre justificação. Após o trágico destino do seu filho Pedro, projeta sobre o neto as suas esperanças juvenis, encontrando um sentido para a sua vida e comprometendo-se com afinco na formação do neto. Afonso recuperará a vitalidade, embebido naquela criança que já então desperta admiração, em relação às crianças da mesma posição social pela superioridade física e intelectual: “Afonso vai vivendo entregue a dupla tarefa de educar o neto e de aguardar os posteriores resultados dessa educação à inglesa, na qual crê com uma ingenuidade porventura não muito abonatória de pessoa experiente e esclarecida.” (*Idem*).

Defendia uma educação liberal perante a concepção tradicional, portuguesa e eclesiástica (fala-se repetidamente que o seu neto desconhece o Catecismo); e é objeto de polémica com o sacerdote e com algumas senhoras piedosas que se escandalizam com a “ignorância” de Carlos. Mas as vezes as virtudes, pelo seu exagero transformam-se em defeitos e foi o que aconteceu com a sua preocupação com Carlos que era o centro da sua vida e a quem não negava nada, transformando-o num amor egoísta, o que faz dizer ao Vilaça: “Então o nosso Carlinhos não gosta de esperar, hem? Já se sabe, é ele quem governa... Mimos e mais mimos, naturalmente...” (Queirós, 1984: 120).

Um dos defeitos de Afonso foi a sua intransigência perante o amor-paixão do filho e a sua irresponsabilidade, o que o faz dizer aos amigos de Pedro: “Riam daquela obstinação de pai gótico, amuado na província, porque a nora não tivera avós mortos de Aljubarrota!” (Queirós, 1984: 101). E que o afasta do filho e, em certo modo, conduziu-o ao seu trágico fim ao colocar um muro de incomunicação entre ambos, como já tinha feito aquando da desistência da sua educação que tinha entregado a sua esposa, ainda que não partilhasse da instrução que o filho recebia. Este imobilismo no comportamento de Afonso repete-se com o neto, levando-o até a morte.

Outro defeito de Afonso era a sua própria inactividade que transmitia ao neto, pois não o incitava a trabalhar ou a mudar a sociedade como Carlos pretendia. Limita-se a refletir e a fazer o diagnóstico, mas exilia-se; e, quando volta, deixa transcorrer o tempo nos seus sonhos, mas, como as outras personagens, falta-lhe iniciativa. Não aporta soluções positivas, nem sequer na educação do neto, que a entende como uma forma de

sobressair perante ao resto dos jovens, de ocupar o cimo do diletantismo, como se isso fosse suficiente.

“Afonso é sem dúvida um homem culto, mas falta-lhe autoridade para incitar o neto ao trabalho: inactivo diletante, esteve sempre arredado do seu espírito a hipótese de trabalhar. Afonso apoia Carlos nos propósitos de transformar o país; não era, porém, com Afonso que uma transformação colectiva teria sido possível. Já na mocidade as suas convicções políticas se mostram inconsistentes, e grande o seu egoísmo”. (P. Coelho, 1976: 179)

Na cena da morte de Afonso no capítulo XVIII, este claudicou perante a imoralidade do neto, que não compreende e o desilude absolutamente. Como avô, fracassa quando tem que contemplar a decrepitude última da família na relação amorosa do seu neto: “Afonso a partir de certo momento aparece como anti sujeito, pois tomando conhecimento do incesto não pode senão entrar em conflito com Carlos, fundado nas razões morais em que sustenta a sua forma de estar na vida”. (Reis, 1986: 87)

Afonso, a partir do instante que descobre o nefando crime do seu neto, passa da condição de um ancião vigoroso, para a situação de um velho derrubado, uma vez que se mostrou incapaz de se insurgir contra o desengano. Todo aquele dinamismo e entrega deixam de ter objetivo; e não tem outra ilusão pela que lutar na vida. Levou até às últimas consequências a sua ordem de valores:

“As páginas que descrevem a aproximação da sua morte são, literariamente falando, das mais conseguidas da obra; mas aceite-se que tudo isso é pouco em relação ao muito que teria de ser feito para que a sua figura ganhasse a dimensão complexa de uma autêntica personagem de romance”. (Gandra & Oliveira, 1987: 47)

A sua morte é, em certa medida, uma morte trágica, no plano físico e moral; como acontece com as grandes personagens das tragédias clássicas, morre ao descobrir a realidade do incesto. A sua morte simboliza também a morte de Portugal, incapaz de regenerar-se pela falta de homens capazes de o fazer.

Carlos

A personagem central à volta da qual gira todo o relato é Carlos da Maia, membro de uma família da alta burguesia do Portugal do século XIX. Quando se inicia o romance Carlos é esperado em Lisboa, no final de uma viagem pela Europa e insere-se no estrato social mais destacado da Regeneração, convivendo com políticos, diplomatas

e financeiros. Carlos aparece-nos, portanto, no início do romance, como um ser privilegiado, inclusivamente dentro da classe a que pertence.

O narrador descreve diretamente só o seu aspeto físico, muito bonito, com uma posição económica desafogada, o que fazem dele, um ser preparado para triunfar na vida. Do resto, nada o caracteriza com nitidez nem positiva, nem negativamente. O seu avô, que não pode educar o filho Pedro, investe muito na educação do neto; teve um instrutor particular que o educava com método, mas pouco mais sabemos, por exemplo da sua educação moral ou intelectual:

“O abade opinava: “esta educação faz atletas, não faz cristãos”; quanto a mim, nem atletas faz (porque toda perfeita educação atlética pressupõe a existência de uma disciplina interna, de um rigorismo de ascese, contrária a uma fútil agitação louca): e muitíssimo menos pode fazer pessoas – individualidades espirituais e propriamente humanas. A verdadeira educação é a formação da pessoa, do indivíduo dotado de ordenação interna, e nunca da formação do verdadeiro animal” (Sérgio, 1971: 100)

Carlos estuda medicina em Coimbra, tornando-se o centro das atenções da juventude estudantil pelo luxo em que vive. Viaja pelo mundo e, quando chega a Lisboa, tem um ideal de realização pessoal para desenvolver os seus conhecimentos como médico e como investigador, demarcando-se deste modo, por um lado, da maioria dos membros da aristocracia ociosa a que pertence e, por outro, da inativa juventude masculina lisboeta, mas as suas inclinações artísticas de *bon vivant* e de dândi, a atração por uma vida requintada, o lazer, as relações sociais, o seu gosto diletante, as suas inclinações amorosas, distraem-no do objetivo proposto e nunca se dedica seriamente à sua profissão. É uma personagem falta de energia e determinação, mais sonhador do que realista, mas com maior cultura e delicadeza de sentimentos do que as pessoas do seu meio.

“Tudo parece excepcional: formação excepcional, vontade de agir. Apenas uma característica de Carlos ameaça ensombrar o horizonte: o seu diletantismo. O próprio Carlos, aliás a reconhece como sua e a relaciona, de algum modo, com a formação variada e ampla que o fez interessar-se igualmente pela ciência, pela arte, pelo desporto, pela literatura, pelo luxo”. (Lima, 1987: 67)

Carlos é indulgente com os débeis, porque é forte; e é pródigo para com os carenciados, porque é rico, mas são virtudes comuns num homem da sua posição. Reflete à perfeição uma juventude lisboeta educada, que importa as modas e os

costumes da boa sociedade britânica e francesa, mas sem dúvida preguiçosa quando tem de aplicar os seus conhecimentos e técnicas científicas. O positivismo científico fica-se pela teoria, já que ele pertence simbolicamente a uma geração que não conseguiu o que se tinha proposto.

É uma personagem mais romântica que burguesa, inclusivamente trágica, porque é precisamente esse amor o que lhe conduz ao fim da família, como tinha acontecido já com a sua mãe de modo premonitório. Na verdade, nada se opunha aos projetos de Carlos, mas a medida que vai avançando o romance vemos a Carlos, ainda que ciente disso, deixar-se envolver pela mesquinhez da vida lisboeta, pelo seu ritmo dormente, pelo derrotismo nacional. Dispersa os seus interesses pelas armas, os cavalos, o bricabraque, o teatro, as partidas de bilhar ou os serões do Ramalhete e projetos, como escrever um livro de ideias gerais e assim lentamente vai-se apoderando de Carlos um vício já apresentado quando era estudante e que a sua situação económica lhe permitia: o diletantismo. Revelou-se uma criatura vazia e ociosa, nada realizando para si ou para os outros.

O avô, consciente do seu desânimo, não partilha da ociosidade do neto, em quem depositou as suas esperanças, não obstante nada fazer para o obrigar à ação, só esporadicamente reagindo contra esta atitude. Carlos mostra-se sempre superior ao meio que o envolve e emite juízos de valor em seu nome, mas também exprime o que pensa e sente o narrador a respeito do panorama social dos Maias e do momento histórico. É muito requintado também no seu gosto pessoal, na decoração dos lugares (parece que para os dominar) onde vive, pretende trabalhar ou amar.

Carlos ama muitas mulheres, com relações efémeras, sem ponderar sobre a moralidade das mesmas, que provam o seu carácter sentimental, fraco, devasso, vácuo e a sua busca reiterada de uma relação intensa no plano amoroso. Por fim, deixa-se possuir pela paixão romântica a que se entregará com ardor e que contribuirá fortemente para afastar para sempre os seus antigos projetos: “Os amores de Carlos e Maria Eduarda têm uma elevação, uma qualidade, que se torna mais sensível ao leitor pelo contraste com os amores entre Ega e Raquel”. (Coelho, 1976: 178)

Esta paixão avassaladora e exclusiva será o único motor da sua vida. Quando a tragédia do seu destino se apossa dele, aceita-a sem revolta e ficamos surpresos pela reação de um homem em que tantas esperanças foram depositadas. Carlos era incapaz de amar, como afirma Eduardo Lourenço,

A indigência do Amor tal como na ficção de Eça abundantemente glosa, quer sob o modo (...) trágico (*Os Maias*) não é a do eros platónico, com a sua aspiração para a Beleza-Bem, é a da ausência vivida de relação positiva e durável com o *outro*, realmente *outro*. Só sob a forma fantasmagórica da confusão do *outro* (Amélia, a própria Maria Eduarda) com entidades sacralizadas (Jesus, a Virgem) ou simbólicas (deusas, Vénus, Ceres ou Juno filhas do imaginário grego e pouco credíveis) é que a fusão amorosa se ficcionaliza. Em suma, o *outro*, ou antes, a *outra*, despida da sua áurea mítica, deixa mesmo de ser a *estátua* que fascina para ser apenas *carne ex-divina* que repugna (Lourenço, 1993: 247).

O motivo da paixão de Carlos por Maria Eduarda talvez seja um reflexo narcisista de si próprio, como afirma Isabel Pires de Lima. Há em Carlos, com efeito, um narcisismo que se aprecia não só no meio físico em que se desenvolve, remodelando e modernizando o Ramalhete, mas também na sua forma de vestir, na galanteria e na atitude donjuanesca da conquista, até no domínio do espaço que o rodeia ⁷ ou na posição burlesca em relação ao Eusebiozinho. Ama-se tanto a si mesmo que não se importa do amor vetado pela própria natureza, o incesto. E prossegue as suas relações e, quando já não são possíveis, foge deixando assim o romance com a sensação de que nada vai mudar e que os dois amigos prosseguirão com o mesmo comportamento, ainda que seja em Paris. Só foge de si próprio.

À medida que a intriga avança (a do romance parte preferida dos alunos), vai-se desvelando a interioridade da personagem. Carlos por fraqueza de vontade, por cobardia, deixa-se envolver, entontecer, seduzir, em suma, por Maria Eduarda, mas esse corpo da amada – porque ele sabe que ela é a sua irmã – chega a tornar-se repulsivo.

Podemos pensar que Carlos, apesar de apaixonado, talvez porque foi educado de maneira mais racional, ou porque pertence a uma geração diferente, é mais distante, menos arrebatado do que o pai e não tem o mesmo fim: “O remorsos pelo acto nefando cometido, o arrependimento por haver causado a morte do avô, o desgosto por ter sido obrigado a renunciar a Maria-todos esses golpes não chegam para o destruir. Carlos não se suicida, viaja”. (Coelho, 1976: 184). Pergunta-se António Sérgio nos *Ensaio*s:

“Como é que dois homens que nunca fizeram esforços (O Carlos da Maia e Ega) poderiam deduzir da sua experiência da vida a conclusão da inutilidade de qualquer esforço? Nesses dois ociosos, evidentemente, a tese da inutilidade de qualquer esforço não era na verdade uma conclusão filosófica (coisa oriunda do espírito), mas a expressão naturalíssima da sua ignávia: era a justificação do seu ócio (a glorificação de uma inércia, consoante as palavras do avô Afonso)”

⁷ Neste sentido e curioso o artigo de Carlos Santos Vargas, intitulado “Da proximidade de os Maias: um caso exemplar”, publicado nos Anais do III Encontro Internacional Queiroziano.

Essa morte, funcionando psicologicamente como um castigo para o seu pecado, liberta-o. A morte de Carlos será a sua vida futura no estrangeiro, em Paris, sem fazer nada senão viver bem, um dândi ocioso, ativo, distanciado da sua pátria, ainda que periodicamente retorne para contatar com o pitoresco, o seu imobilismo será total, já nem terá capacidade para amar: “O mole individualismo que vence Carlos, estava-lhe na massa do sangue: vinha-lhe do avô”. (Coelho, 1976: 179)

Na cena final, a visita ao Ramalhete é o vivo retrato da decadência familiar refletida na corrupção moral, estava repleto de obras de arte e móveis luxuosos para ficar totalmente abandonado, cheio de pó irrespirável. É o paralelismo simbólico da decrepitude e o abandono pessoal num meio físico abandonado, como finalmente reconhecem Carlos e Ega: “Ega ergue-se, atirou um gesto desolado dizendo:

– Falhámos a vida, menino!

– Creio que sim... Mas todo o mundo mais ou menos falha” (Queirós, 1984: 679)

E o reflexo de uma sociedade que muda e abandona a organização do antigo regime: “Tudo parece morrer em este desgraçado país”. E onde melhor evoca esta decadência e falta de modernização é na viagem desde Paris, dez anos depois, com a estátua de Camões simbolizando a morte do tempo glorioso, com os bairros tradicionais anquilosados, símbolo da monarquia e da igreja imutável; e em terceiro lugar, a Regeneração, mais falida, do Chiado e, sobretudo, do Ramalhete. De pouco serviram as reformas de Fontes Pereira de Melo para modernizar o país; a independência do Brasil privou a Portugal da maior fonte económica e as colónias africanas acarretaram conflitos com outros países europeus. Portugal continuava nas mãos da burguesia refletida em *Os Maias* e a população era fundamentalmente rural

João da Ega

Ega, o amigo íntimo de Carlos desde os anos de Coimbra, representa melhor do que ninguém o mundo de contradições da burguesia, sobretudo quando já não tem património para dilapidar. Adora escandalizar, opor-se ao sistema estabelecido, sustém opiniões originais e críticas contrárias a todos os outros, quer seja o ateísmo, ou o anarquismo em matéria de ordem social, ou as suas ideias progressistas em matéria de literatura, filosofia, arte. Utiliza a persuasão, mas sem conteúdos morais, é um autêntico sofista. Está sempre alterando os projetos de trabalho, de vida ativa, de intervenção.

Pretendia publicar um ambicioso livro, criar uma revista, organizar um cenáculo, um *Decâmeron* de arte e diletantismo.

O confidente de Carlos é um revolucionário teórico que reclama a exterminação dos países, a extinção da classe média, e exalta todas as piores seduções do mundo burguês – o ócio, a elegância no vestir, e na mesa, o adultério com a mulher casada e a exploração do trabalhador. Os que o escutam não partilham a sua opinião, no entanto, resulta-lhes atrativa, toleram-no, porque os seus escândalos são a burla da própria sociedade que lhe escuta; menosprezam-no, pois, descreve-se como pessoa realista, mas resulta ser a personagem mais romântica, desencantada e boémia, mas também frustrada e sentimental.

Em certas ocasiões aparece como uma personagem bufão, à maneira dos bufões cortesãos que contam as verdades ao rei, mas sabendo que não vão a passar os limites das paredes do palácio. Incapaz de fazer alguma coisa pela revolução que proclama como solução para Portugal, resulta um parasita, primeiro familiar e depois social. Contra as aparências e doutrinas revolucionárias, não é um ser perigoso, por isso aceita e usufruem da burguesia com quem partilha almoços e passatempos. Não tem personalidade própria, nem sequer é narcisista, como Carlos, senão que em todo momento trata de imitar o seu amigo, especialmente nas relações amorosas proibidas; em certa medida é também um “Don Juan”:

“É um gosto vê-lo escandalizando com os seus paradoxos sobre a escravatura, a civilização, a educação da mulher, a integridade da pátria, os conspícuos conselheiros que o escutam atónitos. Os sarcasmos que dispara vão cravar-se inúmeros em todas as coisas respeitáveis aos olhos do snobismo oficial e extra-oficial. Pela sua inesgotável veia cáustica, pela sua verve impetuosa, pela sua impecável retina onde vêm estampar-se todos os grotescos, pelo dom da hilaridade contagiosa e de uma ironia eficaz, esse poeta representa uma função social. João da Ega era digno de ter colaborado nas *Farpas*”. (Barreto *In O Grande Maia*, 2000: 58)

Ega acaba por envolver-se numa trivial paixão romântica, que lhe tomava todo o tempo e que o levou a descuidar todos esses projetos e a expor-se a situações pouco respeitáveis e aviltantes como o caso do jantar no Hotel Central em que Cohen é o convidado de honra. Essa paixão por Raquel é revivida pertinazmente e chega a condicionar a sua conduta posterior.

É a personagem que melhor compreende a Carlos, pois partilham as mesmas fraquezas, ainda que dissimuladas de comovida afectividade. Afonso, embora de uma forma indireta, acaba por apostar também em Ega, por ser o grande companheiro de

Carlos desde os tempos de Coimbra, com quem partilhará muitos planos de futuro como a “criação de uma revista, que dirigisse o gosto, pesasse na política, regulasse a sociedade, fosse a força pensante em Lisboa”. Ambos revelarão a mesma incapacidade para levar à prática os seus projetos.

Maria Eduarda e Maria Monforte

Maria Eduarda é uma personagem naturalista, a quem o autor caracterizou de personagem de tragédia. Desde o ponto de vista formativo, Maria Eduarda, como a sua mãe, representa uma forma de conceber a educação de maneira desconcertante: é verdade que adquire a formação própria dos centros privados elitistas, mas os valores de essa mesma formação não são os que possuem os seus pais nem os que podem resolver os problemas da sociedade em que vive. Por isso, perante a cisão entre a teoria e a praxis, como corresponde ao homem romântico, procura a sua própria saída fugindo do convencionalismo para viver a sua própria vida sem estar preparada. É uma vítima do primeiro adúlador e adota decisões insensatas que lhe encaminharão ao seu final trágico. O seu temperamento tem traços do arrebatamento sentimental dos seus pais e das inclinações piedosas do avô Afonso. “Maria Eduarda é da mesma raça que a Luísa do *Primo Basílio* e a Amélia do *Crime*: infelizes criaturas que se perderam por não saberem ver os factos, nem reagir contra eles” (Barreto *In O Grande Maia*, 2000: 59).

Entre Maria Monforte e Maria Eduarda, há uma certa parecença física que nos sugere imperceptivelmente a sua relação filial. Ambas são estrangeiras e chamam poderosamente a atenção pelo seu vestuário, pela sua figura, fazem “relevo nesta multidão de mulheres miudinhas e morenas” (Queirós, 1984: 598). Surgem ambas de modo semelhante, subitamente, aos olhos dos seus amores, esplendorosas na sua jovem beleza e ocupando sempre o centro das atenções e dos espaços, despertando a paixão pela sua beleza ideal:

(Maria Monforte) “Sob as rosinhas que ornavam o seu chapéu preto, os cabelos louros, de um ouro fulvo, ondeavam de leve sobre a testa curva e clássica: os olhos maravilhosos iluminavam-na toda; a friagem fazia-lhe mais pálida a carnação de mármore: e o seu perfil grave de estátua, o modelado nobre dos ombros que o xale cingia – pareceu a Pedro nesse instante alguma coisa de imortal e superior à terra” (Queirós, 1984: 89 e 90).

Ambas possuem carnação de mármore, ebúrnea; e ambas irradiam com a claridade dos seus cabelos loiros e são comparadas a deusas. Quando Carlos olha Maria

Eduarda arrebatadamente, contempla-a como uma Vénus perfeita, uma deusa, um amor sublime:

(...) “a uma senhora alta, loura, com um meio véu muito apertado e muito obscuro que realçava o esplendor da sua carnação ebúrnea. Craft e Carlos afastaram-se, ela passou diante deles, com um passo soberbo de deusa, maravilhosamente bem-feita, deixando atrás de si como uma claridade, um refluxo de cabelos de ouro, e um aroma no ar”. (Queirós, 1984: 204)

“No romance, Maria Monforte e Maria Eduarda, pela sua beleza física invulgar, que ressalta mais nítida no apagado meio lisboeta, são repetidas vezes comparadas estátuas de mármore, a antigas deusas (Ceres, Juno, Diana) ou a figuras da Renascença (época em que se recuperou o clima pagão e sensual da antiguidade clássica) com idênticas personagens, o amor-paixão que inspiram tem consequências fatais deixando á sua passagem um rasto de sangue e morte”. (Deville, *In Leituras de Os Maias*, 1990: 106)

Ambas despertaram paixões, mas têm um final trágico. Os amores de Pedro e de Carlos por mãe e filha são românticos, com o seu pessimismo e desengano posterior à conquista amorosa, no primeiro através da traição e adultério da personagem, e no segundo através do terrível incesto. Para a intriga, Maria Eduarda entra na narração como um ser misterioso e fechado em si mesmo, silenciosa, uma “Penélope cautelosa”, segundo Gandra & Oliveira (47), sem convívio social e assim se manterá até a sua revelação pessoal.

Quando rompe o silêncio pela sua patética revelação pessoal, retirou-se o véu de mistério que a fazia tão atrativa e passou de deusa a amante, a aventureira ou a inspirar compaixão. Nesta longa história e sobretudo no diálogo em estilo romântico, a personagem se julga, subjetivamente: “Mas a culpa não a teve ela, meu caro senhor! Foi a mãe, foi aquela extraordinária mãe que o Diabo lhe deu!”. (Queirós, 1984: 594)

Simplesmente é de uma natureza mais fina, requintada por civilizações superiores: mesmo através dos episódios deprimentes e aviltantes da sua vida, ela conserva a sua nobreza nativa”. (Barreto *In O Grande Maia*, 2000: 59)

A súbita notícia daquela dramática filiação vai-se presentindo ao longo do convívio entre ambos. A semelhança entre avô e neta é sugerida e como leitores vamos sendo preparados o desenlace fatal. Ambos partilham a naturalidade, a bondade, o desprendimento, o amor às crianças, ao lar, aos animais, o bom gosto, o prazer de leitura, a nobreza de sentimentos e a dignidade com que afrontam o terrível desenlace.

Também há afinidades que nos faziam pressagiar a relação fraterna entre Carlos e Maria Eduarda quer no comportamento apaixonado, romântico e sentimental, quer

porque estão centrados neles próprios e alheios aos sentimentos dos outros, quer na crítica à sociedade em que viviam como pessoas cultas e sensíveis que eram.

Maria Monforte tem também um fim trágico. Após o abandono, vive como prostituta em Paris. É a personagem feminina mais romântica: a sua ligeireza encaminha-a paulatinamente a autodestruição e a desgraça da família. O seu destino trágico transcende a própria morte porque, ao deixar o cofre com os seus segredos, precipita o destino da sua filha Maria quando já mantém as relações incestuosas com o seu irmão. E, por isso mesmo, também a personagem mais trágica e como tal conduz indiretamente à morte do avô Afonso. O seu comportamento só tem uma desculpa, tudo o faz por amor, quer quando foge com Tancredo quer quando se prostitui para garantir-lhe uma educação à filha apropriada a sua classe social: “Nenhuma outra mulher de *Os Maias*, age com uma finura psicológica mais feminina no acto de trair” (Gandra & Oliveira, 1986: 56).

Pedro

É a mais naturalista das personagens deste romance, o meio social e a educação orientada pelo padre Vasques e a herança materna, além das suas características psicológicas predestinaram-lhe o fim trágico. É o fruto de uma educação mal orientada, tema recorrente nos escritores do Romantismo e do Naturalismo. De temperamento excitado e inseguro, apático, ocioso, débil, alternava os lupanares com o ambiente beato, a atitude submissa com a insubmissão em relação à autoridade. Era incapaz de desvincular-se do padre Vasques, apesar de detestá-lo; representa o lado feminino da saga familiar, pois herda todos os traços da sua mãe, resultando-lhe indiferente tudo aquilo que desperta o interesse de uma criança: “Desenvolvera-se lentamente, sem curiosidades, indiferente a brinquedos, a animais, a flores, a livros” (Queirós, 1984: 88).

Enamorou-se, “com uma de essas paixões que assaltam uma existência” (Queirós 89) casou-se sem a autorização do pai, cede à vontade da sua esposa, mas esse amor foi fatal como presságio: “Aquela sombrinha escarlata que agora se inclinava sobre Pedro, quase o escondia, parecia envolve-o todo – como uma larga mancha de sangue alastrando a caleche sob o verde triste das ramas” (Queirós, 1984: 96).

Não tem capacidade, nem decisão para comunicar ao seu pai, Afonso, a notícia de que vai ser avô, adiando-a; a sua única paixão é a sua mãe e, quando esta morre, já

não tem a quem prender-se. O suicídio, como um antepassado seu, é a única via para fugir do seu destino.

Eusébio

A outra personagem naturalista do romance é Eusébio. É a personagem masculina mais feminina, com a mãe viúva (dona Eugénia “...e a mamã prometeu-lhe que, se dissesse os versinhos, dormia essa noite com ela...”) e a tia solteira (dona Ana), as Silveiras. Os seus referentes são só mulheres, incluída a sua irmã Teresinha. O diminutivo com que é apresentado por Eça é sem dúvida pejorativo, como a imagem do “anjo caído” descrito na figura da criança:

“Havia uma procissão e o Eusebiozinho ia de anjo... [...] Em primeiro lugar ia-o matando porque embirra com anjos... Mas o pior não foi isso. Imagine você o nosso terror, quando nos aparece o Eusebiozinho aos berros pela titi, todo desfrisado, sem uma asa, com a outra a bater-lhe os calcanhares dependurada de um barbante, a coroa de rosas enterrada até ao pescoço, e os galões de ouro, os tules, as lentejoulas, toda a vestimenta celeste em frangalhos!... Enfim, um anjo depenado e sovado”. (Queirós, 1984: 137)

Com ele apercebemo-nos da educação portuguesa tradicional da época: memória, cartilha e moral de catecismo, com um forte sentido de culpa, ausência de juízo crítico e de criatividade o futuro profissional decidido pela família: “Assim, na família tinha a sua carreira destinada: era rico, havia de ser primeiro bacharel e depois desembargador” (Queirós, 1984: 130).

Fatalmente predestinado a um fracasso existencial por erros hereditários e sociais. Chega a estudar para bacharel, mas dedica-se à politiquice, sem entusiasmo, nem moral. As consequências da sua educação são um matrimónio de conveniência, a decadência física e moral, e nunca chega a ser desembargador como lhe tinha predestinado a sua família.

2. Prática Pedagógica Supervisionada

Este tema das personagens principais foi dividido em duas aulas: uma para caracterizar Pedro, Maria Monforte e Afonso; e outra para Maria Eduarda, Carlos, Ega e Eusebiozinho. Na primeira aula, começámos por mostrar algumas imagens de cada uma das personagens retiradas das diversas das séries e filmes. Depois, fizemos a leitura expressiva de alguns extratos do livro com a caracterização das mesmas. Para interpretarem o lido e praticar a expressão escrita, com os dados recolhidos, foi pedido aos alunos para descreverem, oralmente, o aspecto físico e os traços psicológico das

personagens aludidas e a sua representatividade social. Mas antes solicitamos que se descrevessem eles próprios do mesmo modo. Na verdade, custou-lhes um pouco, mas superada a timidez, conseguiram-no. Escreveram as ideias principais nas Fichas de apoio.

Na segunda parte da aula, abordámos o funcionamento da língua designadamente explicar a função do gerúndio, diferenciar o discurso direto e indireto, adjetivação expressiva. Seleccionar os recursos de estilo, para a apresentação das personagens. Não chegamos fazer, como pretendíamos, um exercício de expressão escrita para que os alunos tivessem de redigir um pequeno diálogo, imaginando-se que eram amigos de Pedro e perguntando que conselhos se lhe poderiam dar.

No caso da aula sobre as figuras de Carlos, Maria Eduarda, Ega e Eusebiozinho, para introduzir a matéria mostraram-se umas breves sequências fílmicas da mini-série da TV Globo, durante uns minutos. As continuações leram-se excertos do manual. Para continuar, pediu-se que descreveram uma pessoa que admirasse; e depois que descrevessem os seus principais traços físicos e psicológicos, por escrito. Passando as personagens do romance, os alunos tiveram de descreve-las, por escrito. Depois leram os textos em voz alta, para observar as diferenças de interpretação, principalmente em relação ao Carlos e Maria Eduarda. Perguntamos que lhes sugeria a palavra “Toca” e se hoje esta situação seria possível, e no caso de ser como seria hoje, uma Toca. Questionamos também aos alunos pela paixão amorosa, se hoje em dia seria possível uma paixão tão forte. (Nesta altura do ano só tínhamos alunos pois a única aluna tinha abandonado os estudos.) Houve diferentes respostas!

Relativamente ao conteúdo formal do texto perguntou-se se as descrições dos textos, eram diretamente escritas pelo narrador ou indiretamente através do ponto de vista de outras personagens. Perguntou-se também se as descrições pareciam objectivas ou subjectivas. Neste ponto, perguntámos antes pela diferença e nem todos sabiam a resposta. Questionámos os alunos sobre educação e até que ponto era importante para o desenvolvimento de uma pessoa e qual a influência que tinha a nossa própria atitude perante a vida, para ter maior ou menor sucesso. Cada um deu a sua opinião e não eram todas coincidentes, pois há que acreditar que os outros (a escola, a família, até a Câmara Municipal) tem de fazer mais por uma pessoa que ela por si mesma.

A continuação, os alunos terminaram a ficha com questionários de compreensão, interpretação e análise de textos, como pede o Programa do Módulo 8 da Escola, mas esta vez fizeram-no a pares. A segunda parte da aula foi como sempre para estudar o

funcionamento da língua, nomeadamente que recursos estilísticos são utilizados na descrição; reconhecer os tipos de discurso, direto e indireto; e seleccionar os oximoros e a dupla adjetivação.

Para concluir, a professora pediu para explicarem com as suas palavras a definição de Prado Coelho de que Carlos não falhou por causa da educação recebida, mas a pesar dela. Os alunos responderam que o modelo educativo de Carlos falhou por não ter havido preocupação com a educação da sua vontade para atingir uns objetivos traçados e que certamente, a vida pode “trocar-nos as voltas”, mas nos temos também uma palavra a dizer, não somos só vítimas das circunstâncias. Carlos podia ter aproveitado o fracasso para tirar umas conclusões e reagir. Todos precisamos de um projeto pessoal, para viver com dignidade.

Conversámos um pouco sobre a crítica de Eça, a educação das mulheres da época (os primeiros Liceus para mulheres foram criados em 1888 em Lisboa, Porto e Coimbra). Como diz o próprio Eça em *Uma campanha alegre* a mulher era educada “A mulher é educada exclusivamente para o Amor.”

Parece-nos importante aproveitar as matérias para dar aos alunos algumas referências e valores morais, além de fomentar alguma socialização, pois nas conversas com eles e com a orientadora e da observação nas aulas sentia-se que estavam um pouco à deriva. Na verdade, gostámos muito desta parte do papel do professor e assim o faremos quando tenhamos oportunidade. Já sabemos que hoje a escola tem de cumprir inumeráveis funções como: “(..) Espera-se que forme cidadãos, promova a educação ambiental, rodoviária, sexual, que promova a saúde, a solidariedade, a educação do consumidor” (Sá e Silva, 2010; 9) – agora também da economia, acrescentamos nos.⁸

Por outro lado a escola tem vindo a promover os valores de docilidade, conformidade mas os valores que deve promover são a valorização pessoal, o sentido da justiça, ou discernir o projeto de vida, entre outros. Não se trata de doutrinar, mas de

⁸ Cf. jornal *Público* (www.publico.pt) – “Noções de economia para crianças”: cerca de 80% das crianças e jovens acham que seria importante que pais e escolas ensinassem os jovens a lidar com o dinheiro para que fossem capazes de ultrapassar dificuldades financeiras, decidir enquanto consumidores ou até, e de uma forma mais lata, para que fossem capazes de entender o mundo em que vivem. A investigadora concluiu pela transversalidade das necessidades de educação financeira. E diz que é preciso “direccionar melhor a actividade futura da escola de forma a preencher essas lacunas”. A educação financeira deve ser incluída formalmente nas rotinas de educação, tanto na escola, como em casa, sublinha Eugénia Ribeiro. “Para se criar uma educação financeira eficaz deve-se aproximar os pais da escola. São os pais que transmitem valores e hábitos de compra que começam em casa”, argumenta ainda.

fazer valer os valores que a nossa Europa defende. Acreditamos, como outros professores que:

“A educação em valores é, em primeiro lugar, uma tarefa da família. É também uma tarefa da escola. Os valores fazem parte da alma da educação. Por isso, os bons professores não se preocupam apenas com os resultados académicos e as competências técnicas dos alunos. Investem na formação integral da pessoa. A instrução não basta” (Estanqueiro, 2010: 99).

Esta recente preocupação com a formação dos alunos e notória nas escolas e assim já se volta a pensar em introduzir a filosofia, desde a primaria, nas escolas. Este projeto já foi introduzido nas Escolas de Óbidos.⁹ Por outro lado, o próprio Programa de Português para o ensino Profissional diz-nos na sua apresentação que Eça se insere numa perspectiva mais vasta de desenvolvimento das competências transversais, promovendo um posicionamento crítico face a questões mais ou menos polémicas. O próprio Eça dava muita a importância da educação e sobretudo a sua reforma para os destinos da nação.

Por outro lado, neste contexto pedagógico, os alunos foram ver uma peça de teatro sobre uma adaptação da obra *Os Maias* na própria vila e ficaram muito satisfeitos, como pudemos verificar pelo Relatório que escreveram posteriormente. A obra não abordou a totalidade do argumento, naturalmente, mas sobretudo a intriga central, o aspeto social, as personagens principais, algumas personagens-tipo, que foi a parte de que mais gostaram. Diz-nos José Oliveira Barata, num artigo, no livro *Leituras de Os Maias* (1990: 133-142) que Eça gostava de teatro, mas apenas o escreve; não obstante, pensou numa adaptação do seu próprio romance, chegando a redigir a planificação cénica de dois atos, na qual empregava os diálogos e o tempo narrativo já construído. Esse trabalho de interpretação da obra ainda não foi realizado e estimamos que uma obra tão genial da literatura portuguesa merecia uma boa adaptação teatral. Na verdade, em certo modo, o filme de João Botelho quase parece uma peça teatral

⁹ Li recentemente num artigo da secção de educação do Diário, “periódico” *Abc.es*, em 12/04/2015: “[Escuelas de filósofos para niños de 5 años en adelante](#)”. «El primer objetivo, es que el alumnado aprenda a pensar por sí mismo. Para ello, trabajamos en primer lugar la observación: debemos aprender a mirar, aprender a ver las cosas tal y como son, despojados de prejuicios impuestos desde el exterior. El código con el que definimos el mundo es aprendido, y con nuestros niños y niñas jugamos (el juego es fundamental) a crear nuestras propias definiciones basadas en la razón y construidas en la argumentación. Aprendemos, como consecuencia, a rechazar dogmas, practicando la escucha y el diálogo. Estimular en nuestros alumnos el conocimiento de sí mismos y de su entorno».

CAPITULO V

LINGUAGEM E ESTILO NARRATIVO

1. Estilo narrativo de Eça de Queirós

O romance, como género narrativo, caracteriza-se por oferecer ao leitor o relato de sucessos encadeados e um espaço cronológico determinado baseados no mundo da ficção, por muito realista que seja a mesma. Por princípio e de modo geral, um narrador pode adotar quatro atitudes: 1) narrar a sua própria história; 2) narrar outra história que conhece por estar presente nela; 3) narrar a história como testemunha da mesma; e 4) narrar uma história desde o exterior.

Este último é o caso de Eça, porque o seu narrador subministra dados que aportam conhecimentos suplementares respeitantes a dados meramente informativos. Assim, como o contexto é pouco conhecido pelo destinatário, a voz narrativa engloba na mensagem a maior quantidade possível de referências ao contexto, referências de tempo, lugar e circunstâncias, como numa narração histórica.

O narrador, neste caso, coincide com o autor, na medida em que o narratário em ocasiões é também narrador, assim acontece com Ega, o alter-ego de Carlos, que relata os pensamentos deste e não se situa só como observador no que J. Pouillon chama "visão desde fora"; e que responde em T. Todorov à fórmula (Narrador < Personagem), porque o narrador diz menos do que sabe qualquer uma das suas personagens sem ter aceso a consciência alguma.

G. Genette, que segue a doutrina de Todorov nesta análise, fala da focalização interna porque o foco da emissão situa-se no interior da história e isto acontece sobretudo quando a narração tem lugar na primeira pessoa, como sucede em ocasiões neste romance. A modalidade, que G. Genette chama de "heterodiegética". É a que prevalece sobre todo o romance, porque a voz narrativa queirosiana narra tudo o que acontece às numerosas personagens, especialmente a Carlos, Ega e Afonso, os eixos em torno aos que giram os outros.

Ora bem, contra o que caberia esperar, a temporalidade do narrado não corresponde sempre ao passado ou à simultaneidade dos fatos. É frequente encontrarmo-nos com o que T. Todorov denomina "relato preditivo": o narrador de Eça intui alguns dos sucessos que aguardam a Carlos e assim, ao saber que se enamora de

Maria Eduarda, está-nos a antecipar um final trágico, precisamente quando o protagonista sente-se mais feliz e pela primeira vez pensa no casamento. É a ironia trágica e mesmo o contraste do mundo ilusório e do mundo real tão genuinamente Queirosianos. Como corresponde à narração, os tempos verbais mais empregues são o imperfeito ou os presentes históricos; por exemplo, na descrição de Sintra:

“Chegavam às primeiras casas de Sintra, havia já verduras na estrada, e batia-lhes no rosto o primeiro sopro forte e fresco da serra.

E a passo, o *break* foi penetrando sob as árvores do Ramalhão. Com a paz das grandes sombras, envolvia-os pouco a pouco uma lenta e embaladora sussurração de ramagens, e como o difuso e vago murmúrio de águas correntes. Os muros estavam cobertos de heras e de musgos: através da folhagem, faiscavam longas flechas de sol. Um ar subtil e aveludado circulava, rescendendo às verduras novas; aqui e além, nos ramos mais sombrios, pássaros chilreavam de leve; e naquele simples bocado de estrada, todo salpicado de manchas do sol, sentia-se já, sem se ver, a religiosa solenidade dos espessos arvoredos, a frescura distante das nascentes vivas, a tristeza que cai das penedias e o repouso fidalgo das quintas de verão... Cruges respirava largamente, voluptuosamente. (Queirós, 1984: 261)

Noutras ocasiões, a narração faz-se *in media res*, quer dizer, uma personagem, neste caso Maria Eduarda, conta retrospectivamente a sua vida, o que é habitual nos poemas épicos, por ex., dando assim a entender, pela peregrinação e as mudanças de lugar, o sentido quase épico do passado de Maria, como se aprecia no Cap. XV:

De Viena apenas recordava confusamente largos passeios de árvores, militares vestidos de branco, e uma casa espelhada e dourada onde se dançava: às vezes durante tempos ela ficava lá só com o avô, um velhinho triste e tímido, metido pelos cantos, que lhe contara histórias de navios. Depois tinham ido a Inglaterra: mas lembrava-se somente de ter atravessado um grande rumor de ruas, num dia de chuva, embrulhada em peles, sobre os joelhos dum escudeiro. As suas primeiras memórias mais nítidas datavam de Paris; a mamã, já viúva, andava de luto pelo avô; e ela tinha uma aia italiana que a levava todas as manhãs, com um arco e com uma péla, brincar aos Campos Elísios. A noite costumava ver a mamã decotada, num quarto cheio de cetins e de luzes; e um homem louro, um pouco brusco, que fumava sempre estirado pelos sofás, trazia-lhe de vez em quando uma boneca, e chamava-lhe mademoisele Triste-coeur por causa do seu arzinho sisudo. Enfim a mamã metera-a num convento ao pé de Tours – porque nessa idade, apesar de cantar já ao piano as valsas da Belle Helène, ainda não sabia soletrar. Fora nos jardins do convento, onde havia lindos lilases, que a mamã se separara dela numa paixão de lágrimas; e ao lado esperava, para a consolar decerto, um sujeito muito grave, de bigodes encerados, a quem a Madre Superiora falara com veneração. (499 e 500)

É particularmente notório o uso de elementos justapostos, para dar rapidez à narração. A ausência de orações coordenadas e subordinadas faz-nos ver a angústia de quem narra um passado triste e que ansiosamente quer terminar o mais rápido possível.

Um fenómeno contrário tem lugar quando o narrador quer incidir na caracterização de uma personagem. Então acode ao pleonasma e repetições léxicas expressivas para acentuar a identidade da personagem; assim acontece na soçobra que sofre Carlos e o medo à identidade:

“Nessa madrugada, às quatro horas, em plena escuridão, Carlos cerrara de manso o portão da rua de S. Francisco. E, mais pungente, apoderava-se dele, na frialdade da rua, o medo que já o roçara, ao vestir-se na penumbra do quarto, ao lado de Maria adormecida - o medo de voltar ao Ramalhete! Era esse medo que já na véspera o trouxera todo o dia por fora no dog-cart, findando por jantar lugubrememente com o Cruges, escondido num gabinete do Augusto. Era medo do avô, medo do Ega, medo do Vilaça; medo daquela sineta do jantar que os chamava, os juntava; medo do seu quarto, onde a cada momento qualquer deles podia erguer o reposteiro, entrar, cravar os olhos na sua alma e no seu segredo”... (Queirós, 1984: 636).

O mesmo sucede com a caracterização da personagem mais antipática e mais irritante do romance, Dâmaso:

“Todo esse verão, Ega detestara o Dâmaso, certo, desde Sintra, de que ele era o amante da Cohen – e de que, por esse imbecil de grossas nádegas, esquecera ela para sempre a vila Balzac, as manhãs na colcha de cetim preto, os seus beijos delicados, os versos de Musset que lhe lia, os lanchezinhos de perdiz, tantos encantos poéticos. Mas o que lhe tornara o Dâmaso intolerável - fora a sua farófia radiante de homem preferido; o ar de posse com que passeava ao lado de Rachel pelas estradas de Sintra, vestido de flanela branca; o segredinho que tinha sempre a cochichar-lhe sobre o ombro; e o acenozinho desdenhoso, com um dedo, que lhe atirava de lado, ao passar, a ele próprio, Ega... Era odioso! Odiava-o: e através desse ódio ruminara sempre o desejo duma vingança - pancada, desonra ou ridículo que tornasse o Sr. Salcede, aos olhos de Raquel, desprezível, grotesco, chato como um balão furado...”

Eça teve ao longo da sua vida literária uma grande preocupação pela forma, pela estética – procurava um estilo perfeito, num ideal sempre insatisfeito. As suas inspirações vieram principalmente de França, de Paris, cidade que difundia o modelo de arte internacional, cosmopolita, com forte influência de outras artes como a música, a escultura ou a pintura, por outro lado os traços estilísticos da sua época e a síntese das suas próprias leituras. Toda esta miscelânea de experiências estilísticas, o seu particular olhar da realidade, foi adaptada por Eça, outorgando-lhes um cunho próprio e integrando-as na língua portuguesa:

“Hoje, pode-se afirmar, sem provocar dissensões, que o estilo de Eça de Eça se ergue como um padrão definitivo na história e evolução moderna da arte de escrever em língua portuguesa. (...) Eça conseguiu destruir um ambiente de

expressão estilística caduco e impor conceitos e normas radicalmente distintas, inteiramente novas, nas letras portuguesas”. (Guerra da Cal, 1981: 67)

Esta dupla vertente do espírito é genuinamente ibérica:

“A antinomia fundamental é aquela que tem, sem dúvida, raízes mais fundas na sua psique, reside na sua visão da realidade, que se manifesta em duas direcções opostas. De um lado, a sua forte tendência para aproximar-se do demasiadamente humano, dos aspectos desagradáveis, feios, maus e ridículos da vida, deleitando-se no destaque implacável das fraquezas mais tristes do existir da espécie. Do outro lado o desejo de evadir-se da realidade e enveredar pelo caminho da mais vaporosa e etérea fantasia, num universo de poesia e beleza absolutas. O seu estilo nos revela a estranha convivência de uma sensibilidade delicadamente lírica, aristocrática, selectiva do mundo circundante, e por outro grossamente concreta, fortemente sensual, abeirando-se do torpe, que aparece ser atraída gostosamente pelo feio e até pelo repelente da vida do homem” (Guerra da Cal, 1981: 79 e 80).

A abundancia na sua obra do tema das sensações físicas e do amor carnal e a impressão que produzem nele tal riqueza de colorido, afloram constantemente no seu estilo naturalista, supostamente “experimental”.

Um elemento sempre presente no romance do séc. XIX é o *diálogo*, sobretudo no contexto das conversas de salão, cujas palavras não servem para defender quaisquer valores, mas para aumentar a consideração perante os outros e que nos ajudam a descrever as personagens, a elucidar o seu comportamento, a esclarecer certos acontecimentos, além da paródia da pretensiosa linguagem parlamentar, intelectual, jornalística ou das banalidades da literatura dominante.

2. O Tempo

Os Maias é um romance essencialmente temporal. Eça é contemporâneo dos factos que narra e a ação principal transcorre num período de anos relativamente pequeno. Frequentemente, o tempo da história narrada, o tempo do narrador e o tempo histórico são coincidentes, o que não impede que o narrador jogue com a técnica do *flash-back* para, em ocasiões, remeter-nos a um tempo pretérito, como sucede quando alude às origens da família e quando, de maneira prospetiva, faz-nos intuir o desenlace de algumas personagens, ainda que isto não suceda até o final do romance.

Em muitas situações do romance, Eça joga com o tempo da narrativa de maneira que não coincida com o tempo real: prolonga o discurso temporal quando as reflexões internas assim o exigem ou encurta quando quer introduzir cenas vivazes. Há um tempo

inerte após o primeiro encontro íntimo entre Carlos e Maria Eduarda, é o tempo que corresponde ao mês de julho e ao abandono dos dois amantes:

“Maria Eduarda deixou-se levar assim enlaçada pelo salão, depois através da sala de tapeçarias onde Marte e Vénus se amavam entre os bosques. Os banhos eram ao lado, com um pavimento de azulejo, avivado por um velho tapete vermelho da Carmânia. Ele, tendo-a sempre abraçada, pousou-lhe no pescoço um beijo longo e lento. Ela abandonou-se mais, os seus olhos cerraram-se, pesados e vencidos. Penetraram na alcova quente e cor de ouro: Carlos ao passar despreendeu as cortinas do arco de capela, feitas de uma seda leve que coava para dentro uma claridade loura: e um instante ficou imóvel, só enfim, desatado o abraço, sem se tocarem, como suspensos e sufocados pela abundância da sua felicidade” (Queirós, 1984: 440).

No romance, por outra parte, Eça brinca com a evolução psicológica e o estado de ânimo das personagens conforme o tempo: há um tempo vital de cada personagem e um tempo real do ano – o que sucede durante o verão redundando em gozo e prazer, mas ao chegar o outono se tem consciência da decrepitude para concluir no inverno com a morte.

Quando o tempo flui mais rápido, porque ao leitor perde o interesse pelos acontecimentos, é nos dez anos transcorridos desde a separação e até o regresso de Carlos a Lisboa. É um tempo simplesmente aludido que flui tão rápido como as meras referências aos lugares do mundo que foi visitar. Não interessam ao desenvolvimento e ao desenlace da ação. Os dez anos fluíram rapidamente, ao contrário do que com o tempo inerte do que já falamos. Aliás, começa o romance com uma anisocronia, isto é, um procedimento segundo o qual o tempo da narrativa é menor do da história. Quando chega o outono de 1975, já passaram cinquenta anos, desde o fugaz relato da juventude e madurez de Afonso, até a sua situação de avô.

Outras vezes, o tempo da história é submetido aos critérios do narrador, pode encurtar-se, alongar-se ou excluir-se alterando a congruência dos acontecimentos. Os factos relatados mais enfatizados são mais dilatados, ganham maior impacto e projeção. Porém, os menos realçados têm um relato mais fugaz e propenderão a ser subvalorizados e inclusivamente há eventos apenas pressentidos, pois foram suprimidos da narração, ainda que não deixam de estar presentes nas personagens os seus rastros.

Pouco a pouco, devido a morosidade do tempo narrativo, a reiteração das situações, gestos, palavras, habituamo-nos as caras, as conversas, as ideias características de cada um e os seus tiques psicológicos; observamos o convívio de toda

uma sociedade. Quer no plano objectivo descrito pelo narrador, quer no plano subjetivo descrito por alguma personagem.

As personagens em *Os Maias* vão envelhecendo, não tanto pela caracterização externa, senão pelo paulatino desenrolar dos acontecimentos. O que importa para a personagem não é o tempo cronológico, mas sim o tempo psicológico, tempo íntimo, subjetivo, interiorizado, de desgaste, fraqueza e desenvolvimento emocional.

“É o tempo e só ele que modifica atitude das personagens, o Carlos, o Entre a acção e o tempo (acção principal, acções secundárias) existe uma funda interdependência. Também os acontecimentos envelhecem as personagens, ou, quando menos, precipitam o envelhecer, revelem-no, sublinham-no. (Exemplos quando Pedro sai de casa Afonso, dá os primeiros sinais de envelhecimento)” (Coelho, 1976: 172)

Com a notícia do casamento de Maria Eduarda completa-se o efeito produzido pela visita ao Ramalhete, tudo acabou.

3. O Espaço

O espaço psicológico é utilizado nesta obra, quer no monólogo interior e com ele impõe-se o domínio da fluência e da inconstância dos estados da alma, quer na ativação da memória. Podemos falar de múltiplos espaços, por exemplo, o espaço urbano da cidade de Lisboa que serve para o encontro das diferentes personagens, o espaço mais reduzido do Ramalhete, onde tem lugar à vida do neto e avô, o espaço singular do andar onde habita Maria e têm lugar os primeiros encontros entre os amantes e, por último, os dois espaços mais reduzidos e íntimos, o do quarto e o da mente: o espaço físico e o espaço psicológico. O espaço da rua de S. Francisco, em casa de Cruges, onde ela morava, da entrada à descrição do “espaço interior” de Carlos:

No patamar do primeiro andar parou. Era ali que ela vivia. E ficou olhando, com uma devoção ingénua, para as três portas pintadas de azul: a do centro estava inutilizada por um banco comprido de palhinha, e na do lado direito pendia, com uma enorme bola, o cordão da campainha. De dentro não vinha um rumor: - e este pesado silêncio, juntando-se ao movimento de stores que ele vira fechar-se, parecia cercar as pessoas que ali viviam de solidão e de impenetrabilidade. Uma desconsolação passou-lhe na alma. Se ela agora, só, sem o marido, começasse uma vida reclusa e solitária? Se ele não tornasse mais a encontrar os seus olhos? Foi subindo devagar até ao andar do Cruges. E mal sabia o que havia de dizer ao maestro para explicar aquela visita estranha, deslocada”... (Queirós, 1984: 360)

E também de Maria, um pouco mais adiante, no capítulo XI:

“Pouco a pouco nas suas conversas foi havendo uma intimidade mais penetrante. Ela quis saber a idade de Carlos, ele falou-lhe do avô. E durante essas horas suaves em que ela, silenciosa, ia picando a talagarça, ele contou-lhe a sua vida passada, os planos de carreira, os amigos, e as viagens...” (*ibidem*: 383)

As dúvidas, a crise de identidade misturam-se na mente de Carlos que se questiona sem saber às respostas sobre Maria, que lhe tinha mentido acerca da sua verdadeira identidade.

“Mas porque? porque? Porque entrara ela nesta longa fraude, tramada dia a dia, mentindo em tudo, desde o pudor que fingia até ao nome que usava! Apertava a cabeça entre as mãos, achava a vida intolerável. Se ela mentia - onde havia então a verdade? Se ela o traía assim, com aqueles olhos claros, o universo podia bem ser todo uma imensa traição muda. Punha-se um molho de rosas num vaso, exalava-se dele a peste! Caminhava-se para uma relva fresca, ela escondia um lamaçal! E para que, para que mentira ela? Se, desde o primeiro dia em que o vira, tremulo e rendido, a contemplar o seu bordado como se contempla uma acção de santidade - lhe tivesse dito que não era esposa do Sr. Castro Gomes, mas só amante do Sr. Castro Gomes - teria a sua paixão sido menos viva, menos profunda? Não era a estola do padre que dava beleza ao seu corpo e valor às suas carícias... Para que fora então essa mentira tenebrosa e descarada - que lhe fazia supor agora que eram imposturais os seus mesmos beijos, imposturais os seus mesmos suspiros!... E com este longo embuste o levava a expatriar-se, dando a sua vida inteira por um corpo por que outros davam apenas um punhado de libras! E por esta mulher, tarifada às horas como as caleches da Companhia, ele ia amargar a velhice do avô, estragar irreparavelmente o seu destino, cortar a sua livre acção de homem! (Queirós, 1984: 483)

4. O Narrador

Fazendo uma comparação quando um relato é quase visual, como pode ser o de um jornalista por trás da câmara de, o receptor leitor percebe mais do que o jornalista comenta. Assim acontece, por exemplo com os silêncios de Afonso ou com as descrições de Sintra e sobretudo com a melancolia de Maria Eduarda e os jogos de Teresinha e Carlos, infantis, mas que insinuam o que virá mais tarde, quando se enamora de Maria. A narrativa de Eça privilegia uma introspeção psicológica das personagens e a capacidade de evocar os espaços em ruína física equiparáveis à ruína moral das personagens centrais:

“Este romance é um prodígio de técnica narrativa. É uma virtude, porque a invulgar habilidade do escritor cria a ilusão de que tudo o que acontece corresponde a um livre fluir da vida entre pessoas que se não definem senão pelas situações em que as colocam o temperamento que lhes é próprio, o ambiente em que vivem e as motivações ocasionais a que vão estando naturalmente sujeitas”. (Gandra & Oliveira, 1987)

A capacidade de evocar espaços é constante. Abundam os espaços de Sintra e de Ramalhete, dos distintos quartos, dos banhos, do quarto, dos jogos infantis de Rosa com a sua boneca e, por um exemplo, do lugar onde morre o velho Afonso:

“Afonso da Maia lá estava, nesse recanto do quintal, sob os ramos do cedro, sentado no banco de cortiça, tombado por sobre a tosca mesa, com a face caída entre os braços. O chapéu desabado rolara para o chão; nas costas, com a gola erguida, conservava o seu velho capote azul... Em volta, nas folhas das camélias, nas âleas arcadas, refulgiu, cor de ouro, o sol fino de inverno. Por entre as conchas da cascata o fio de água punha o seu choro lento... Mas estava morto. Estava morto, já frio, aquele corpo que, mais velho que o século, resistira tão formidavelmente, como um grande roble, aos anos e aos vendavais. Ali morrera solitariamente, já o sol ia alto, naquela tosca mesa de pedra onde deixara pender a cabeça cansada”. (Queirós, 1984: 639)

Em *Os Maias* somos situados, num primeiro momento, perante o típico romance naturalista-realista de família, de narrador onisciente. Nos primeiros capítulos, começa a contar-nos um episódio da vida da família dando particular realce à caracterização das personagens fundamentais para o desenrolar da intriga, aos antecedentes de Afonso, às coordenadas da história ligadas à educação das personagens e à descrição dos ambientes que condicionaram os seus gostos e comportamentos, mas omitem-se fatos naturalmente tão importantes com a fuga de Maria Monforte e o seu atribulado percurso biográfico. Esta focalização é também utilizada para dar-nos uma panorâmica geral dos vários cenários, supostamente objetiva como corresponde a um escritor naturalista, como acontece com os planos gerais de um filme, no entanto a subjetividade do narrador aflorar constantemente ao longo do romance.

O ponto de vista do narrador é pessimista e altamente crítico em relação à sociedade que nos descreve, mostra simpatia por Afonso o Ega, porém tem verdadeiro repúdio por Eusebiozinho ou Dâmaso, que coincidem como já vimos no mais depravado, ignóbil e decadente.

O narrador, com frequência, imiscui-se vagamente no relato para dar ao leitor seu ponto de vista crítico sobre a sociedade portuguesa. Assim sucede quando nos diz que Ega estava pensando escrever uma comédia sobre o Portugal do momento: “andava a compor uma comédia em cinco actos, que se devia chamar o Lodaçal – escrita para se vingar de Lisboa”.

“Então, estão convencidos? Que lhes tenho eu sempre dito? Isto é um país que só suporta hortas e arraiais... Corridas, como muitas outras coisas civilizadas lá de fora, necessitam primeiro gente educada. No fundo todos nós somos fadistas! Do

que gostamos é de vinhaça, e viola, e bordoadada, e viva lá seu compadre! Aí está o que é! (Queirós, 1984)

A partir do capítulo IV, a focalização interna predomina; e é através do ponto de vista de Carlos principalmente e de Ega, também, que contemplamos, sentimos e avaliamos subjetivamente os acontecimentos integrados no universo de ficção:

“(...) mesmo quando se recorre a focalização interna, a subjectividade do narrador não deixa de estar presente, através de variados processos que vão desde a atribuição de epítetos e a formulação de comentários, muitas vezes irónicos, até à exploração da função emotiva da linguagem e à organização particular dos elementos narrativos no seu processo de enunciação, em repetição, em contraste, em paralelismo, em contiguidade”. (Lima, 1987: 99)

5. Estilo indireto livre

O recurso ao discurso indireto permite a transmissão do discurso de alguém, omitindo os elementos emocionais e afectivos do discurso directo, os quais desaparecem pela transferência para o discurso indirecto:

“Na prosa portuguesa é o primeiro a usá-lo com consciência estilística. Ao introduzir este processo na literatura portuguesa, empresta-lhe toda uma série de ricas variações, combinando-o em fórmulas de grande valor expressivo com o discurso directo e indirecto permitia-lhe impersonalizar o seu relato, dissimulando-se por trás das suas figuras fictícias, dando-lhes uma aparente independência ao mesmo tempo que subtilmente, se confundia num mesmo movimento com o personagem leitor, submergindo-se naquele e identificando-se com ele para se dirigir a este – processo pelo qual dava expansão às suas tendências impressionistas”. (Guerra da Cal, 1981: 236)

Em algumas situações do relato, o narrador de *Os Maias* distancia-se das personagens que apresenta com o recurso ao discurso indirecto livre, quer pela superioridade que mantém em relação a elas ou, pelo contrário manifestando a sua simpatia. No último capítulo nas reflexões de Ega sobre o país e a política:

“E como Carlos lembrava a Política, ocupação dos inúteis, Ega trovejou. A política! Isso tornara-se moralmente e fisicamente nojento, desde que o negócio atacara o constitucionalismo como uma filoxera! Os políticos hoje eram bonecos de engonços, que faziam gestos e tomavam atitudes porque dois ou três financeiros por traz lhes puxavam pelos cordéis... Ainda assim podiam ser bonecos bem recortados, bem envernizados. Mas qual! Aí é que estava o horror. Não tinham feitio, não tinham maneiras, não se lavavam, não limpavam as unhas... Coisa extraordinária, que em país algum sucedia, nem na Roménia, nem na Bulgária! Os três ou quatro salões que em Lisboa recebem todo o mundo, seja quem for, largamente, excluem a maioria dos políticos. E porque? Porque as senhoras têm nojo!” (Queirós, 1984: 659 e 660)

6. A ironia

A ironia é um excelente remédio contra o excesso romântico ou sentimental próprio de um escritor sensível como Eça, educado no romantismo social, mas que amadurecera na estética do realismo:

“A ironia queirosiana envolve a consciência de que todo o objecto da reflexão é, pelo menos, bifronte, susceptível de ser encarado de duas perspectivas válidas. Eça, esse compreende a situação de Carlos, vai até os limites no afã de compreender; encarnará no romance o realismo. Eça, com efeito, vibra, horroriza-se, condói-se, não tem coragem para dizer tudo ao amigo” (Coelho 1976: 181).

Podemos considerar, seguindo a Isabel pires de Lima, duas ironias diferentes, uma mais otimista, moralizadora, social, pronta a interrogar-se sobre a realidade, a julgá-la, com o intuito de impelir o leitor a tornar-se consciente da própria ignorância e levantar-lhe incertezas e inquietudes:

(...) “o sentido do cómico é um elemento cardinal de sua percepção da realidade. Esta espontânea e irrefreável inclinação para ver e exprimir os aspectos risíveis, grotescos e contraditórios da natureza humana, das coisas e dos factos projecta-se em quase toda a sua obra. Pouco escapa de entrar no campo de visão da sua lente deformadora: impregna a totalidade da sua criação artística e apresenta uma gama de riquíssimos matizes e gradações: desde a subtil e quase imperceptível ironia verbal, até os violentos contrastes e distorções, que levam à farsa e ao exagero da caricatura”. (Guerra da Cal, 1981: 83, 84)

E uma outra ironia mais pessimista, mais lúcida, atenta à ambivalência entre a realidade e a ilusão, apontando para a reflexão e inação. Eça foi a consciência dos portugueses, dos lisboetas, seus contemporâneos. Eça atesta a melancolia, o abatimento que domina o homem civilizado do século XIX, a sua incapacidade de rir perante a inutilidade de tudo aquilo com o que a civilização o esmagou, sem com isso o faça mais feliz. “A ironia e a amargura – de *Os Maias* estão assim no fracasso daquela entusiástica vontade de fazer ‘disto um bijou’!” (Medina, 1971: 28).

Eça teve uma forte personalidade que se reflectiu em todos os seus relatos e a sua ironia é espelhada nas virtualidades da língua:

“O pendor temperamental de Eça para adoptar uma posição egocêntrica na narração, para comunicar o seu “eu”, inevitavelmente, e por mil processos, fazem com que sintamos, ao lê-lo, a sua presença, quase física a invadir tudo. Contribuem também que aspire constantemente ao primeiro plano da sua criação”. (Guerra da Cal, 1981: 84)

Encontramos também nas personagens de *Os Maias*, ora do ponto de vista do narrador, ora do ponto de vista das outras personagens, uma ironia romântica que proclama a liberdade, mas é também lúdica e caprichosa. Diz Unamuno nas suas cartas a propósito de Eça:

(...) “E Eça de Eça acabou amando aqueles tipos que pôs no pelourinho do mais implacável ridículo. Basta lê-lo. Esses pais de portugueses escreveram com amor. E por isso, por baixo do sussurro coceante da sua ironia, ruge o áspero sarcasmo que brota dos amores, amargos como ódios, e de ódios doces como amores”. (Marcos de Dios, 2000: 361)

Exemplos de ironia há também no capítulo IX com o que podia ter feito Cohen e não fez: “– Tens a fazer só isto, disse Craft: esperar amanhã em casa que ele te mande os seus padrinhos... Que tenho a certeza que não manda... E depois, se vos baterdes, deixar-te ferir ou matar”. Ironia de tom épico quando Carlos responde ao Dâmaso como conheceu a Maria Eduarda:

“– Parece-me que era mais decente deixar-te desses mistérios!
– Mistérios? Tu vens obtuso, Dâmaso. Pois tu entras numa casa onde existe há quase um mês uma pessoa gravemente doente, e ficas assombrado, petrificado, ao encontrar lá o médico! Quem esperavas tu ver lá? Um fotógrafo?
– Então quem está doente?
Carlos, em poucas palavras, disse-lhe a bronquite da inglesa - enquanto o Dâmaso, sentado à beira do sofá, mordendo o charuto sem lume, olhava para ele desconfiado.
– E como soube ela onde tu moravas?
– Como se sabe onde mora o rei; onde é a alfândega; de que lado luz a estrela da tarde; os campos onde foi Tróia... Estas coisas que se aprendem nas aulas de instrução primária...(Queirós, 1984: 390 e 391).

Uma estratégia irónica curiosa e ambígua de Eça e que vemos várias vezes no romance é a de introduzir um elemento trivial numa situação mais trágica, para retirar-lhe proporção como por exemplo o espirro na cena final, numa palavra, esvaziar o elemento de *pathos*.

Na cena final, há certa ironia na reação das personagens perante o que julgam inverosímil, inacreditável, e que Eça, com sentido realista tenta explicar como uma causa natural devido a superioridade de Carlos e Maria Eduarda, *numa cidade provinciana e pelintra*:

“Um dos mais difíceis problemas levantados por *Os Maias* ao autor é o da inserção do insólito do incesto na trivialidade do quotidiano. Eça resolveu o problema com subtil

maestria. Incorporou o trágico do amor impossível, com todas as suas românticas implicações, no realismo do romance de costumes. O trágico subsiste como um dos valores estéticos maiores” (Coelho, 1976: 182,183).

7. Prática Pedagógica Supervisionada

A aula começou com a visão de uns minutos dos capítulos XVII e XVIII da mini-série da Globo sobre *Os Maias*. Utilizamos sempre a mesma mini-série, porque era o filme mais atual e assim os alunos identificavam mais rapidamente as personagens. Depois, mais uma vez, fizeram a leitura expressiva de excertos dos caps. XVII e XVIII.

Em primeiro lugar, para caracterizarem oralmente a cena da morte de Afonso no capítulo XVII. Descreveram o estado de espírito de Afonso e de Carlos e, para isso, pediu-se para fazerem um levantamento dos adjetivos, as marcas da descrição dos seus movimentos e dos espaços físicos que percorreram.

Era oportuno identificar o motivo do desencontro avô-neto e explicar a relevância da luz e da cor para a criação da atmosfera dramática. Após a leitura do excerto do último capítulo, XVIII, pediu-se para descreverem o estado de espírito de Carlos e Ega dez anos depois. Para concluir o estudo da obra pede para relacionar a crónica de costumes com a crítica social e identificar a intriga principal, a secundária e as personagens de cada uma.

Em relação ao estilo narrativo, este tinha sido visto nas sucessivas aulas, de modo que os alunos identificaram os traços gerais do estilo de Eça, na aula de conclusão do estudo sobre o autor.

Na interpretação do tempo e espaço, perante os procedimentos interpretativos destinados à captação e análise de aspectos descritivos dos mesmos, os alunos não conseguem identificar elementos de análise. Em relação ao tempo, reconheceram as analepses e o tempo psicológico. No que respeita ao espaço, distinguiram o espaço físico interno do externo e identificaram o espaço social.

Antes de abordar o narrador nesta sequência narrativa, diferenciámos o autor do narrador. A continuação os objetivos que pretendíamos é que adquirissem uma noção da focalização onisciente e conseguissem diferenciar a focalização externa da interna, para o qual utilizámos alguns exemplos. Os alunos encontram-se em primeiro lugar com problemas de compreensão teórica dos conceitos e por isso custou-lhes chegar à identificação textual das modalidades de focalização. Revelam uma compreensão aproximada da focalização interna, mas não conseguem, identificá-la no texto.

No estilo indireto livre, os alunos encontraram também algumas dificuldades na compreensão do conceito e, deste modo, teve de ser explicado com exemplos. A ironia foi rapidamente identificada nos textos abordados, refletindo-se depois sobre a intenção do narrador em cada uma dos textos, mas aqui observamos a redução e a simplificação das explicações. Muitas vezes, os alunos não utilizam as interpretações que conhecem, limitando-se a seguir as do professor.

Os alunos tinham pesquisado na aula anterior as caricaturas de Eça, desenhadas por Rafael Bordalo Pinheiro e João Abel Manta, e o retrato de Columbano. Aproveitando a exibição das caricaturas, recordamos a interessante da vida do autor, que os alunos tinham estudado quando iniciaram o módulo. Teria sido interessante ainda dramatizar alguma passagem do romance, mas as aulas foram poucas e não conseguimos, pois acreditamos que é uma excelente forma de fazer-los prestar mais atenção ao texto.

Também pesquisaram a linguagem das personagens e léxico que desconheciam. Não adivinhavam o significado próprio, especialmente dos estrangeirismos. Também das realidades extralinguísticas com as que se debruçaram e que desconheciam, tais como jogos ou partes da casa.

Ainda que não nos coubesse a avaliação deste módulo, cremos que na avaliação deve evitar-se o modelo competitivo na aula, porque dificulta a interação. Quando os tenhamos os nossos próprios alunos, tentaremos adequar o Programa e os objetivos ao interesse que cada grupo ou turma possa ter. Sem esquecer a melhor das receitas – o trabalho, o estudo e a perseverança são os melhores métodos de aprender qualquer disciplina.

CONCLUSÃO

Foi nossa intenção demonstrar que a literatura é uma fonte inesgotável de conhecimento e que é necessário ter uma boa competência leitora para interpretar autores de séculos passados. Na verdade, a subvalorização das humanidades perante as ciências, têm provocado que muitas pessoas entendam o ato de ler como um passatempo sem proveito ou uma forma de lazer, mas não como um ato de reflexão e de enriquecimento variado, e que nos permite compreender outras disciplinas humanísticas como a história, a geografia, a filosofia, a religião, as ciências políticas, o direito, etc. Para incentivar aos alunos a ler começamos por procurar do que gostam e fomentemos a sua curiosidade e criatividade.

Mas acreditamos, somos otimistas, que as coisas vão mudar pois ficamos muito satisfeitos com o novo Programa de Português para o Ensino Secundário, que começará a ser aplicado no ano letivo 2015-2016 já que o Ministério de Educação reconhece de novo o valor indiscutível da leitura e assim manifesta que:

“o patamar internacionalmente reconhecido como horizonte de referência para o qual tender, em termos de leitura, sublinha agora, e cada vez mais, a importância da interpretação de textos culturalmente relevantes e não a mera compreensão de informação explícita.”

As conclusões do novo Programa de Português vêm corroborar o que tantos trabalhos já concluíram, a literatura ajuda ao aluno a aprofundar um texto complexo, como já provavam muitos estudos,

“A literatura é um domínio decisivo na aquisição da compreensão do texto complexo e da linguagem conceptual, sendo, além disso, um repositório essencial da memória diversificada de uma comunidade, além de um inestimável património que deve ser conhecido e estudado”; e dentro da literatura, os clássicos, seguindo o mesmo texto: (...) “enquanto *corpus* seletivo de textos que nunca estão lidos, na sua dialética entre memória e reinvenção”. Pretende-se que através da literatura os alunos desenvolvam seu espírito crítico e consigam, lendo ininterruptamente, aprofundar o pensamento de um autor.

Todavia este novo Programa incrementa o número de autores objeto de estudo ao longo do ano letivo, como são: poemas do Século XVIII como Bocage, a Marquesa de Alorna e Correia Garção e também Antero de Quental, Camilo Castelo Branco e Alexandre Herculano, autores que fazem parte do acervo cultural português e que no Programa actualmente em vigor, tinham sido defenestrados. Do mesmo modo o novo

Programa aconselha uma lista de livros de autores estrangeiros para incorporar uma visão alargada e comparatista.

Uma vez que os alunos do décimo primeiro ano vão estudar autores do século XIX, têm de se colocar, em primeiro lugar, na sociedade, na cultura, na história, nas mudanças sociais da época do autor do romance pois o escritor escreve sempre para ser lido, para o seu público que é o seu referente sócio-cultural imediato, e a quem quer mostrar o seu pensamento, pois os desafios que os homens enfrentam ao longo da sua História são em essência os mesmos.

Também, como sugerido, insistimos na conexão de vários temas queirosianos em *Os Maias* com a realidade atual de Portugal, explicarmos qual o motivo que tem levado as diferenças sociais, as atitudes políticas, ao sentimento religioso, a veneração pelo estrangeiro e ao desprezo do próprio, etc.

Verificamos uma conclusão que já intuíamos, que um professor tem de saber muito para ensinar, fazer muita formação, diria que até tem de ser culto, tem de estar confiante na matéria, e transmitir ao aluno a emoção, o entusiasmo, incentivar o debate para incrementar o seu espírito crítico, emitir juízos e fazer relações, em suma, desenvolver-se intelectualmente.

Espero ter provado, e quisesse que assim o percebessem os professores e alunos, que as grandes obras literárias ensinam a pensar e que o pensamento constrói seres livres. Todavia, além de estes lugares comuns e do prazer que conseguem os bons leitores, acreditamos que as pessoas que lêem literatura têm uma maior empatia, melhor capacidade de entender e colocar-se no lugar de outrem, assim como de perceber o mundo desde diferentes perspetivas.

A leitura e para a mente como o exercício físico e para o corpo, porque ler com regularidade agiliza a mente além de fazermos viver novas experiências, fomenta as funções intelectuais como a memória, a atenção, a concentração, a capacidade de pensamento simbólico e a imaginação, especialmente através das sugestões mais do que do relato explícito e *Os Maias* são um bom exemplo disto.

Após as leituras para este Relatório e junto com a investigação que já tinha feito para o Estágio, como se pode verificar pelo Relatório de Estágio já aludido, senti uma evolução muito grande no meu conhecimento não só da literatura portuguesa do século XIX, senão também de como se deve ensinar a literatura. Se tivesse de dar hoje as mesmas aulas do ano anterior, sem dúvida que o faria melhor porque quanto mais conhecimento possuímos, mais os nossos horizontes se alargam. Também aprendi que é

necessário que os professores se adaptem aos tipos de alunos, pois o Ensino Profissional tem as suas próprias características, mas que sempre há que cultivar o esforço. Todos, professores e alunos, devemos “aprender a aprender.”

Senti-me muito bem ao fazer esta investigação e tenho intenção de continuar a investigar, pois este Relatório é resultado de um projeto inacabado, que deve ser corrigido e actualizado permanentemente.

BIBLIOGRAFIA

1. Bibliografia teórica (sobre o ensino/didática da Literatura)

- BERNARDES, José Cardoso, *Como Abordar a Literatura no Ensino Secundário*, Lisboa, Areal Editores, 2005.
- BERNARDES, J. C. & MATEUS, R. A., *Literatura e Ensino do Português*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.
- CEIA, Carlos, *O Que É Ser Professor de Literatura*, Lisboa, Ed. Colibri, 2002.
- DÍEZ Borque J.M. et alii (org.) *Métodos de estudio de la obra literaria*, Madrid, Taurus, 1989.
- ESTANQUEIRO, António, *Boas práticas na educação, o papel dos professores*. Lisboa, Presença, 2010.
- REIS, Carlos, *O conhecimento da literatura, Introdução aos estudos literários*, Coimbra, Almedina, 1995.
- ROCHETA, M^a Isabel & NEVES, M. Braga das, *Ensino da Literatura (Reflexões e propostas a contracorrente)*, Lisboa, Ed. Cosmos, 1999.
- SARAIVA, A.J e Lopes, O. *História da literatura portuguesa*, Porto Editora, 17^a edição, 2008.

2. Bibliografia crítico-didática sobre *Os Maias*

- COELHO, Jacinto do Prado, “Para a compreensão d’*Os Maias* como um todo orgânico”, in *Ao Contrário de Penélope*, Lisboa, Bertrand, 1976 .
- EÇA de Queirós, *Os Maias*, (introdução de Esther Lemos) Lisboa, Biblioteca Queirós de autores portugueses, 1999.
- GANDRA & OLIVEIRA, L.A, *Caderno para uma direcção de leitura de Os Maias*, Porto, 1987.
- GROSSEGESSE Orlando, “Eça e a Europa. Epílogo que será um prólogo”, in *Actas do IV Congresso queirosiano*, Coimbra, Almedina, 2000, pp. 175-187.
- GOES, M. Antónia, *À mesa com Eça de Queirós*, Sintra, Colares, 2004.
- GUERRA, Ernesto da Cal, *Língua e estilo em Eça de Queiroz*, Coimbra, Almedina 1981.
- LIMA, Isabel Pires de, *As Máscaras do Desengano (Para uma abordagem sociológica de Os Maias)*, Lisboa, Caminho, 1987.
- LOURENÇO, António Apolinário (ed.), *O Grande Maia (A recepção imediata de Os Maias de Eça de Queirós)*, Coimbra, Angelus Novus, 2000.
- LOURENÇO Eduardo, “Eros e Eça”, in *O canto do signo. Existência e literatura*, Lisboa, Presença, 1993.

- MARCOS de Dios, A., “Unamuno, Eça de Queirós e o pessimismo patriótico português” in *Atas do IV Congresso queirosiano*, Coimbra, Almedina, 2000, pp. 353-361.
- MARTINS, A. C. “O incesto d’ Os Maias”, in *Ensaíes Queirosianos*, Lisboa, Europa-América, 1967, pp. 267-287.
- MATOS, A. Campos, *Roteiro de Lisboa de Eça de Queiroz e sus arredores*, Lisboa, Parceria A.M. Pereira, 2011.
- MEDINA João, *Eça e Eça, duas atitudes perante a choldra*, Lisboa, Revista Seara Nova, 1971.
- PIEIDADE et alii (coord.), *Diálogos com Eça no novo milénio*. Lisboa, Livros Horizonte, 2001.
- REIS, Carlos, *O essencial sobre Eça de Queirós*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- SÉRGIO António, *Ensaíes*, vol. VI, Lisboa, Clássicos Sá da Costa, 1971.
- VILELA Ana L., “Eros e ausência n’Os Maias”, In *Anais do III Encontro Internacional queirosiano*, Coimbra, Almedina. 1997, pp. 57-64.

3. Da Internet:

Avaliação do Plano Nacional de Leitura, os primeiros cinco anos, Lisboa, 2011
<http://www.gepe.min-edu.pt> (consultado em 20-11-2014)

Bajen García, E. y López Sanz, M.I. *Plan Lector. Marco teórico para el desarrollo de un plan lector de centro*, Casals, www.bambulector.com (consultado em 15-02-2015).

Gil Flores J. Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación secundaria Obligatoria In *Revista de Educación XXI*; Sevilla 2001 (pp117-134).

Sim-Sim, I. *Formar leitores: A inversão do círculo*.www.casadaleitura.org (consultado em 23-09-2014).

Claves para formar lectores adolescentes com talento,claves_para_formar_lectores.pdf Ministerio de Educación de España. (consultado em 14-02-2014).

Plan Lector y desarrollo de competências básicas, Ministerio de Educación de España (consultado em 14-02-2014).

<https://www.escriitores.org/recursos-para-escriitores/colaboraciones/9874-la-importancia-de-la-lectura> (14-01-2014).

SILVA, C.A., *Educação para os Valores nos Maias de Eça de Queirós*, Caldas da Rainha 2010 (consultado em 12-02-2014).

4. Gramática e manuais

Cariço, L. *Literatura prática*, vol. II, Porto Editora, 1999 .

Catarino A., Fonseca C. e Peixoto M.J *Percursos profissionais, português 2*. ASA, 2010.

Dicionário Terminológico digital: <http://dt.dgidec.min-edu.pt/> (consultado em 16-02-2014).

Moreno A. et al. *Entre Margens, Português 11º* , Porto Editora, 2011.

5. Documentação do Ministério da Educação

Programa da componente sociocultural da disciplina de português do Ministério de Educação, para os cursos profissionais de nível secundário, Lisboa, 2005.

Programa de português, 10º, 11º e 12º, anos dos cursos científico-humanísticos e Cursos tecnológicos do Ministério da Educação, Lisboa, 2002.

Programa do português e metas curriculares do Ensino Secundário do Ministério de Educação, Lisboa, 2013.

<p>Pedro Maia;</p> <p>▪ Reflectir sobre o funcionamento da língua;</p>	<p>indirecta;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecionar os recursos de estilo, para a apresentação das personagens; ▪ Analisar a representatividade social da personagem; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar a adjectivação expressiva; ▪ Reconhecer os tipos de discurso, direto e indireto; ▪ Selecionar os oxímoros; ▪ Explicar a função do gerúndio. <p style="text-align: center;">OBJETIVOS GRAMATICAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Função do gerúndio; ▪ Discurso no estilo direto, indireto e indireto livre; ▪ A dupla adjectivação; ▪ O oxímoro.
--	--

ESTRATÉGIAS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho individual; ▪ Trabalho de pares; ▪ Resolução dos exercícios de compreensão; 	<p>Pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho; • Manual. Pág 188-189

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterização de uma personagem; ▪ Leitura expressiva de excertos dos capítulos I, II e III; ▪ Exercícios de gramática; ▪ Produção de um curto diálogo. 	<p style="text-align: center;">Instrumentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Internet /computador. • CD áudio
---	--

AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contínua com observação de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Atenção; ○ Concentração; ○ Participação; ○ Empenho; ○ Autonomia; ○ Responsabilidade. ▪ Formativa: Correção da ficha escrita na sala de aula. ▪ Sumativa: Autoavaliação.

Bibliografia:

Planificações:

Programa da componente sociocultural da disciplina de português do Ministério de Educação, para os cursos profissionais de nível secundário. 2005

Planificação do módulo 8 de português, da Escola Básica e Secundária Sidónio Pais de Caminha, 2013

Programa de português, 10º, 11º e 12º, anos dos cursos científico-humanísticos e Cursos tecnológicos do Ministério da Educação. 2002

Programa do português e metas curriculares do Ensino Secundário, (em discussão pública) do Ministério de Educação, 2013

Gramática e manuais:

Catarino A., Fonseca C. e Peixoto M.J *Percursos profissionais, português 2*. ASA 2010.

Cintra, L., Cunha, C., *Nova gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa, Edições João Sá da Costa, 2005.

Mateus Mira, M. H. et al. 2004. *Gramática da Língua Portuguesa*. 6.^a edição. Lisboa: Caminho.

Moreno A. et al. *Entre Margens, português 11^o* Porto Editora, 2011

Dicionário Terminológico digital. <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

Histórico-Literária:

Carriço, L. *Literatura prática, vol II* Porto Editora 1999 (p.220-234)

Saraiva, A.J e Lopes, O. *História da Literatura Portuguesa*, Porto Editora, 17 edição 2004 (p.875-881)



(I)

**Núcleo de estágio da UCP na Escola Básica e Secundária
Sidónio Pais, de Caminha**

Ano lectivo	2013/2014	Período	Segundo
Disciplina	Português	Data	13-03-2014
Módulo 8	Textos Narrativos	Aula	Aula sexta (parte I)
Orientadora	Emília Roda	Hora	12h00-13h30
Estagiária	Rosario Barreiro	Duração	45 Minutos
Número de alunos	12	Turma	11ºD
Curso profissional	Gestão de equipamentos informáticos		
Manual	<i>Percursos profissionais português 2.</i>		
Tema	Os <i>Maias</i> de Eça de Queirós.		

OBJETIVOS	
GERAIS	ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rever a personagem Pedro Maia; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar de novo o estado psicológico da personagem; ▪ Relacionar as características físicas com as psicológicas; ▪ Identificar o tempo da história da personagem; ▪ Cruzar a apresentação direta com a indirecta; ▪ Identificar a adjectivação expressiva; ▪ Reconhecer os tipos de discurso,

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre o funcionamento da língua; 	<p>direto e indireto;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicar a função do gerúndio.
---	--

ESTRATÉGIAS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho individual; ▪ Resolução dos exercícios de compreensão; ▪ Caracterização de uma personagem; ▪ Exercícios de gramática; 	<p>Pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho; • Manual. Pág 188-189 <p>Instrumentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Internet /computador. • CD áudio

AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contínua com observação de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Atenção; ○ Concentração; ○ Participação; ○ Empenho; ○ Autonomia; ○ Responsabilidade. ▪ Formativa: <p>Correção da ficha escrita na sala de aula.</p> ▪ Sumativa: <p>Autoavaliação.</p>



**Núcleo de estágio da UCP na Escola Básica e Secundária
Sidónio Pais, de Caminha**

Ano lectivo	2013/2014	Período	2º
Disciplina	Português	Data	18-03-2014
Módulo 8	Textos narrativos	Aula Nº	Sétima
Orientadora	Emília Roda	Hora	12h00-13h30
Estagiária	Rosario Barreiro	Duração	90 minutos
Número de alunos	13	Turma	11ºD
Sala	1S		
Curso profissional	Gestão de equipamentos informáticos		
Manual	<i>Percursos profissionais português 2.</i>		
Tema	<i>Os Maias de Eça de Queirós</i>		

OBJETIVOS	
GERAIS	ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrever os sentimentos e emoções de Carlos, quando vê pela primeira vez Maria Eduarda; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar a sociedade lisboeta presente no jantar do Hotel Central sob diversos aspetos; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar o espaço psicológico; ▪ Indicar a importância desse acontecimento para o desenvolvimento da intriga principal; ▪ Identificar o narrador onisciente; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Referir traços significativos da caracterização das personagens do jantar; ▪ Caracterizar o espaço social do jantar no Hotel Central ▪ Reconhecer a ironia, utilizada pelo autor, corporizada em certos tipos sociais, representantes de ideias,

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir os conteúdos das conversas; 	<p>mentalidades, costumes, políticas, concepções do mundo;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Selecionar os traços da focalização interna; ▪ Refletir sobre a actualidade dos temas abordados na conversa do jantar; ▪ Cruzar os diferentes pontos de vista dos temas objeto de conversa; ▪ Avaliar a atualidade dos temas abordados; ▪ Ponderar sobre a semelhança do estado de espírito das personagens em relação a situação de Portugal, naquele tempo e hoje.
	<p>OBJETIVOS GRAMATICAIS</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Função do gerúndio; ▪ Discurso indireto livre; ▪ A dupla adjetivação; ▪ .A ironia ▪ Os estrangeirismos

ESTRATÉGIAS	MATERIAL
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho individual; ▪ Resolução dos exercícios de compreensão; 	<p style="text-align: center;">Pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho; • Manual. Pág 183, 196, 197

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionar sobre a função gramatical de alguns vocábulos da leitura; ▪ Leitura expressiva de excertos do capítulo VI; ▪ Resolução dos exercícios de gramática 	<p style="text-align: center;">Instrumentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Internet /computador.
---	--

AVALIAÇÃO

- Contínua com observação de:
 - Atenção;
 - Concentração;
 - Participação;
 - Empenho;
 - Autonomia;
 - Responsabilidade.
- Formativa:
 - Correção da ficha escrita na sala de aula.
- Sumativa:
 - Autoavaliação.

Bibliografia:

Planificações:

Programa da componente sociocultural da disciplina de português do Ministério de Educação, para os cursos profissionais de nível secundário. 2005

Planificação do módulo 8 de português, da Escola Básica e Secundária Sidónio Pais de Caminha, 2013

Programa de português, 10º, 11º e 12º, anos dos cursos científico-humanísticos e Cursos tecnológicos do Ministério da Educação. 2002

Programa do português e metas curriculares do Ensino Secundário,(em discussão pública) do Ministério de Educação, 2013

Gramática e manuais:

Catarino A., Fonseca C. e Peixoto M.J *Percursos profissionais, português 2*. ASA 2010.

Cintra, L., Cunha, C., Nova gramática do Português Contemporâneo. Lisboa, Edições João Sá da Costa, 2005.

Moreno A. et al. *Entre Margens, português 11º* Porto Editora, 2011

Histórico-Literária:

Carriço, L. *Literatura prática, vol II* Porto Editora 1999 (p.220-234)



Planificação de aula nº 8

Núcleo de estágio da UCP na Escola Básica e Secundária Sidónio Pais, de Caminha

Ano lectivo	2013/2014	Período	Segundo
Disciplina	Português	Data	25--03-2014
Módulo 8	Textos narrativos	Aula Nº	Oitava
Orientadora	Emília Roda	Hora	12h00-13h30
Estagiária	Rosario Barreiro	Duração	90 minutos
Número de alunos	13	Turma	11ºD
Curso profissional	Gestão de equipamentos informáticos		
Manual	<i>Percursos profissionais português 2.</i>		
Tema	<i>Os Maias de Eça de Queirós: capítulo XIII "A toca."</i>		

OBJETIVOS

GERAIS	ESPECÍFICOS	INSTRUMENTAIS
1-Descrever "a Toca";	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrever o espaço físico exterior e interior; ▪ Centrar-se na descrição do quarto; ▪ Proceder ao levantamento dos elementos que parecem pronunciar uma paixão trágica: 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Infere o valor simbólico do nome "toca"; ▪ Demonstra que a descrição da casa parece uma pintura; ▪ Analisa o valor da cor na descrição; ▪ Descreve os jardins, a casa do exterior, a cozinha, o corredor o quarto; ▪ Sublinha marcas de intensa sensualidade evidenciada na descrição da alcova; ▪ Diz de que forma os tons de amarelo

<p>2.Caracterizar as personagens;</p>	<p>—</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definir o estado de espírito de Carlos; ▪ Discernir o estado de espírito de Maria Eduarda: ▪ Cruzar o estado psicológico dos dois. 	<p>e oiro intensificam a atmosfera sensual presente;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Refere quais elementos pressagiam o fim trágico; ▪ Justifica a referência aos amores de Marte e Vénus; ▪ Define o encantamento de Carlos; ▪ Seleciona os vocábulos que induzem ao fatalismo de Maria Eduarda; ▪ Sublinha as palavras que descrevem a alegria de Carlos;
<p>3.Identificar o estilo e a linguagem na prosa queirosiana</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar a perspectiva do narrador: ▪ A dupla adjetivação; ▪ O valor expressivo de algumas expressões 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Define a hipálage. ▪ Identifica os traços da focalização interna.
<p>4.O complexo verbal;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor aspectual; ▪ Valor temporal; ▪ Valor modal; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica o verbo auxiliar ▪ Identifica o verbo principal

ESTRATÉGIAS	MATERIAL	AValiação
--------------------	-----------------	------------------

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho individual; ▪ Trabalho de pares; ▪ Resolução dos exercícios de compreensão; ▪ Caracterização de um espaço físico; ▪ Leitura expressiva de excertos do capítulo XIII; ▪ Exercícios de gramática; ▪ Visualização de um excerto do capítulo XIII no filme sobre “Os Maias” 	<p>Pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho; • Manual. Pág. 188-189 <p>Instrumentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Internet /computador. • CD áudio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contínua com observação de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Atenção; ○ Concentração; ○ Participação; ○ Empenho; ○ Autonomia; ○ Responsabilidade. ▪ Formativa: <ul style="list-style-type: none"> Correção da ficha escrita na sala de aula. ▪ Sumativa: <ul style="list-style-type: none"> Autoavaliação.



Planificação de aula nº 9

Núcleo de estágio da UCP na Escola Básica e Secundária Sidónio Pais, de Caminha

Ano lectivo	2013/2014	Período	Segundo
Disciplina	Português	Data	04--04-2014
Módulo 8	Textos narrativos	Aula N°	Nona
Orientadora	Emília Roda	Hora	8h30-10h00
Estagiária	Rosario Barreiro	Duração	90 minutos
Número de alunos	13	Turma	11ºD
Curso profissional	Gestão de equipamentos informáticos		
Manual	<i>Percursos profissionais portugueses 2.</i>		
Tema	<i>Os Maias de Eça de Queirós: conclusão.</i>		

OBJETIVOS		
GERAIS	ESPECÍFICOS	INSTRUMENTAIS
1. Caraterizar a cena da morte de Afonso no capítulo XVII;	1.1.Descrever o estado de espírito de Afonso;	1.1.1 Fazer levantamento dos adjetivos do texto que descrevem esse estado de espírito;
	1.2 Definir os traços psicológico de Carlos;	1..1..2 Sublinhar no parágrafo as marcas da descrição dos seus movimentos;
	1.3 Relacionar o estado de espirito de ambos, avô e neto;	1.1.3. Identificar a descrição do espaço físico que percorre.
	2.1Analisar o estado de espírito de Carlos dez anos depois;	1.2.1. Fazer levantamento dos adjetivos do texto que descrevem esse estado de espírito;
2. Conferir as principais		1..2..2. Sublinhar no parágrafo as marcas da descrição dos seus movimentos;
		1.2.3. Identificar a descrição do espaço físico onde se insere a cena.
		1.3.1. Apresentar a relevância da luz e da cor para a

<p>características do último capítulo do livro;</p> <p>3. Concluir o estudo da obra;</p>	<p>3.1 Recordar a ação e as personagens;</p> <p>3.2. Interrelacionar a crónica de costumes com a crítica social;</p> <p>3.3. Discernir o espaço;</p> <p>3.4. Distinguir o tempo;</p> <p>3.5. Diferenciar o autor do narrador;</p>	<p>criação da atmosfera dramática;</p> <p>1.3.2. Identificar o motivo do desencontro avô-neto.</p> <p>2.1.1. Descrever os traços principais do estado de espírito de Carlos;</p> <p>2.1.2. Relacionar a educação que recebeu como condicionante ou não da sua atitude perante a vida;</p> <p>3.1.1. Identificar intriga principal;</p> <p>3.1.2. Identificar intriga secundária;</p> <p>3.1.3. Relacionar as personagens principais;</p> <p>3.2.1. Descrever as cenas da vida social, vistas em aulas anteriores;</p> <p>3.2.2. Descrever o objeto da crítica social;</p> <p>3.2.3. Enumerar as personagens-tipo.</p> <p>3.3.1. Distinguir o espaço físico interno do externo;</p> <p>3.3.2. Identificar o espaço social.</p> <p>3.4.1. Reconhecer as analepses;</p> <p>3.4.2. Reconhecer o tempo psicológico;</p> <p>3.5.1. Identificar o autor;</p> <p>3.5.1. Identificar o narrador onisciente;</p> <p>3.5.2. Diferenciar a focalização externa da interna.</p>
<p>4. Analisar o estilo e a linguagem na prosa queirosiana;</p>	<p>4.1. Seleccionar as características da prosa queirosiana;</p>	<p>4.1.1. Relacionar os diferentes advérbios com uns exemplos da ficha;</p> <p>4.1.2. Relacionar os diferentes adjetivos e diminutivos com uns exemplos da ficha;</p> <p>4.1.3. Indicar os verbos e as suas funções nos exemplos da ficha;</p>

	<p>4.2. Reconhecer as figuras de estilo presentes na obra.</p>	<p>4.2.1.Rever as diferentes figuras de estilo: hipálage, sinestesia, os estrangeirismos, a comparação, com os exemplos da ficha.</p> <p>4.2.2. Identificar os tipos de discurso: direto, indireto e indireto livre.</p>
--	--	--

ESTRATÉGIAS	MATERIAL	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intertextualidade: caricaturas de Eça, desenhadas por Rafael Bordalo Pinheiro e João Abel Manta e retrato de Columbano. ▪ Trabalho individual; ▪ Trabalho de pares; ▪ Resolução dos exercícios de compreensão; ▪ Leitura expressiva de excertos do capítulo XVII e XVIII; ▪ Exercícios de gramática; ▪ Visualização de excertos dos capítulos XVII e XVIII da mini-série da Globo. 	<p>Pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho; • Manual. Pág. 212, 213, 214, 222, 224 e 225 <p>Instrumentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Internet /computador. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contínua com observação de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Atenção; ○ Concentração; ○ Participação; ○ Empenho; ○ Autonomia; ○ Responsabilidade. ▪ Formativa: <ul style="list-style-type: none"> Correção da ficha escrita na sala de aula. ▪ Sumativa: <ul style="list-style-type: none"> Autoavaliação