U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Entre Pontos e Pontes

Uma abordagem interartística da Educação Literária no 11.º ano

Luísa Rodrigues de Faria Custódio

M

2026

Luísa Rodrigues de Faria Custódio

Entre Pontos e Pontes
Uma abordagem interartística da Educação Literária no 11.º ano

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026

Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.

Aos meus pais

Sumário

Declaração de honra / Declaration of Honour 10
Agradecimentos 11
Resumo 12
Abstract 13
Lista de abreviaturas e siglas 14
Introdução 15
1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática 17
1.1. Contexto educativo 17
1.1.1. A instituição escolar 17
1.2. Caracterização da turma 19
1.3. Delimitação da área de intervenção 24
2. Fundamentação teórica 29
2.1. A educação literária e o papel do leitor 30
2.1.1. A educação literária como experiência formativa 30
2.1.2. Competência literária e construção de significado 32
2.2. A literatura e as outras artes 39
2.2.1. Da comparação ao diálogo entre as artes 40
2.2.2. Dos Estudos Interartes à Intermedialidade 42
2.2.3. Écfrase 44
2.3. A presença das relações interartísticas nos documentos curriculares portugueses 51
2.4. O ensino da literatura e das outras artes 55
2.5. A Aprendizagem Baseada em Projetos 62
3. Estudo Empírico 69
3.1. Coordenadas da investigação 69
3.1.1. A investigação-ação como metodologia de intervenção 69
3.1.2. Objetivos específicos da intervenção 72
3.1.3. Fontes de informação e procedimentos de análise 73
3.2. Plano de ação 75
3.2.1. Trabalho letivo 75
3.2.1.1. 1.º Ciclo de investigação-ação 78
3.2.1.1.1. O Romantismo 78

3.2.1.1.2. Frei Luís de Sousa 82
3.2.1.1.3. Reflexão sobre o 1.º Ciclo de I-A 86
3.2.1.2. 2.º Ciclo de investigação-ação 88
3.2.1.2.1. O Realismo 88
3.2.1.2.2. *Os Maias*, Pedro da Maia 92
3.2.1.2.3. *Os Maias*, Maria Eduarda 97
3.2.1.2.4. Reflexão sobre o 2.º Ciclo de I-A 102
3.2.2. Trabalho de projeto 108
3.2.2.1. Planificação e organização do projeto 109
3.2.2.2. Análise das produções dos alunos 111
3.2.2.2.1. Análise das narrativas ecfrásticas 112
3.2.2.2.2. Análise das apreciações críticas 116
3.2.2.3. Concretização e balanço do projeto 123
4. Considerações finais 128
Referências Bibliográficas 132
Apêndices 138
Apêndice 1 – Descrição detalhada da aula sobre o Romantismo 138
Apêndice 2 – Descrição detalhada da aula sobre *Frei Luís de Sousa* 142
Apêndice 3 – Descrição detalhada da aula sobre o Realismo 148
Apêndice 4 – Descrição detalhada da aula sobre Pedro da Maia 154
Apêndice 5 – Descrição detalhada da aula sobre Maria Eduarda 161
Apêndice 6 – Descrição detalhada do desenvolvimento e acompanhamento do projeto de Educação Literária 169
Anexos 171
Anexo 1 – Inquérito aplicado no 1.º período 171
Anexo 2 – Respostas dos alunos ao inquérito aplicado no 1.º período 178
Anexo 3 – "Liebestraum" (1850), de Franz Liszt 181
Anexo 4 – "Danse Macabre" (1874), de Camille Saint-Saëns 181
Anexo 5 – *O Naufrágio* (1805), de William Turner 181
Anexo 6 – *A Liberdade Guiando o Povo* (1830), de Eugène Delacroix 181
Anexo 7 – *Caminhante sobre o Mar de Névoa* (c. 1818), de Caspar David Friedrich 182
Anexo 8 – *Camões na Gruta de Macau* (1853), de Francisco Metrass 182
Anexo 9 – Castelo de Neuschwanstein 183
Anexo 10 – Palácio da Pena 183

Anexo 11 – Documento-síntese dos tópicos abordados na aula sobre o Romantismo, elaborado a partir das respostas dos alunos 184
Anexo 12 – Frases de autores associados ao Romantismo e poemas utilizados na atividade "Galerias Românticas" 188
Anexo 13 – Registos do diário de investigador relativos à aula sobre o Romantismo 189
Anexo 14 – Trabalhos da atividade "Galerias Românticas" referidos no Capítulo 3 (A8, A10, A14, A3, A9, A13 e A7, respetivamente) 190
Anexo 15 – "A Lenda de El-Rei D. Sebastião" (1993), do grupo Quarteto 1111 196
Anexo 16 – *Madalena* (2013), de Jorge Pinto 196
Anexo 17 – *Frei Luís de Sousa* (2019), de Miguel Loureiro 197
Anexo 18 – *Frei Luís de Sousa* (1950), de António Lopes Ribeiro 197
Anexo 19 – *Quem És Tu?* (2001), de João Botelho 197
Anexo 20 – Fichas de visionamento relativas às encenações e adaptações cinematográficas de *Frei Luís de Sousa* 198
Anexo 21 – Excerto de *Os Enamoramentos*, de Javier Marías, utilizado na aula sobre *Frei Luís de Sousa* 203
Anexo 22 – Registos do diário de investigador relativos à aula sobre *Frei Luís de Sousa* 204
Anexo 23 – Respostas às fichas de visionamento referidas no Capítulo 3 (A2, A4, A8, A10, A3 e A14, respetivamente) 205
Anexo 24 – Gráfico da perceção dos alunos relativamente ao contributo do contacto com diferentes manifestações artísticas para a compreensão do movimento do Romantismo (Fonte: *Google Forms*) 208
Anexo 25 – Gráfico da perceção dos alunos sobre o contributo da relação entre *Frei Luís de Sousa* e as suas adaptações para teatro e cinema para a compreensão da construção da tensão dramática e da anagnórise (Fonte: *Google Forms*) 208
Anexo 26 – Atividade *Two Stars and a Wish* sobre a aula relativa a *Frei Luís de Sousa* 209
Anexo 27 – *As Respigadoras* (1857), de Jean-François Millet 212
Anexo 28 – *Enterro em Ornans* (1849-1850), de Gustave Courbet 212
Anexo 29 – *Many Happy Returns of the Day* (1856), de William Powell Frith 213
Anexo 30 – *Estação de Paddington* (1862), de William Powell Frith 213
Anexo 31 – *Carruagem de Terceira Classe* (1864), de Honoré Daumier 214
Anexo 32 – *Colheita – Ceifeiras* (1893), de Silva Porto 214
Anexo 33 – Lista de pinturas, gravuras, fotografias e outras representações selecionadas para a atividade "Mural do Realismo" 215

Anexo 34 – Fotografia da atividade “Mural do Realismo” (1.ª fase) 216
Anexo 35 – Fotografias da atividade “Mural do Realismo” (2.ª fase) 217
Anexo 36 – Reconstrução digital da atividade “Mural do Realismo” (2.ª fase) 218
Anexo 37 – Frases de autores associados ao Realismo 219
Anexo 38 - Registos do diário de investigador relativos à aula sobre o Realismo 220
Anexo 39 – Propostas de leitura do “Mural do Realismo” referidas no Capítulo 3 (A3, A5, A8, A12 e A14, respetivamente) 221
Anexo 40 – *Rest Energy* (1980), de Marina Abramović e Ulay 224
Anexo 41 – Excertos de *Os Maias* analisados na aula sobre Pedro da Maia 225
Anexo 42 – Enunciados da atividade “Gabinetes de Psicologia” 229
Anexo 43 – Registos do diário de investigador relativos às aulas sobre Pedro da Maia 245
Anexo 44 – Resposta à atividade “Gabinetes de Psicologia” relacionada com a performance *Rest Energy* referida no Capítulo 3 (A2, A4, A5 e A8) 247
Anexo 45 – Montagem concebida a partir de *Vertigo*, de Alfred Hitchcock 248
Anexo 46 – Planos e imagens de *Vertigo* analisados na aula sobre Maria Eduarda 248
Anexo 47 – Excertos de *Os Maias* analisados na aula sobre Maria Eduarda 252
Anexo 48 – *Madonna* (1975), de Cindy Sherman 255
Anexo 49 – Registos do diário de investigador relativos à aula sobre Maria Eduarda 255
Anexo 50 – Atividade *Two Stars and a Wish* sobre a aula relativa a Maria Eduarda 257
Anexo 51 – Respostas abertas às perguntas do inquérito do final do ano letivo 261
Anexo 52 – Gráfico da perceção dos alunos sobre o contributo do contacto com diferentes manifestações artísticas para a compreensão do movimento do Realismo (Fonte: *Google Forms*) 264
Anexo 53 – Gráfico da perceção dos alunos sobre o contributo da relação entre *Os Maias* e *Rest Energy* para a compreensão da relação entre Pedro da Maia e Maria Monforte (Fonte: *Google Forms*) 264
Anexo 54 – Gráfico da perceção dos alunos sobre o contributo da relação entre *Os Maias*, *Vertigo* e *Madonna* para a compreensão da figura de Maria Eduarda e da sua representação (Fonte: *Google Forms*) 265
Anexo 55 – Gráfico da perceção dos alunos sobre o interesse na articulação da literatura com outras artes nas atividades propostas (Fonte: *Google Forms*) 265
Anexo 56 – Gráfico da perceção dos alunos sobre os aspetos suscitados pela leitura de obras literárias articuladas com outras manifestações artísticas (Fonte: *Google Forms*) 266

Anexo 57 – Gráfico da perceção dos alunos sobre a capacidade de estabelecer relações entre diferentes manifestações artísticas após o projeto de investigação-ação (Fonte: *Google Forms*) 266
Anexo 58 – Gráfico da perceção dos alunos sobre a sua capacidade de identificar semelhanças e diferenças nas diversas manifestações artísticas (Fonte: *Google Forms*)..... 267
Anexo 59 – Gráfico da perceção dos alunos sobre a sua capacidade de interpretar obras artísticas no geral (Fonte: *Google Forms*)..... 267
Anexo 60 – Enunciados das apreciações críticas referidos no Capítulo 3..... 268
Anexo 61 – Enunciados das narrativas breves de cariz ecfrástico referidos no Capítulo 3 275
Anexo 62 – Descritores de desempenho das narrativas breves 289
Anexo 63 – Descritores de desempenho das apreciações críticas..... 292
Anexo 64 – Dossiers de apoio disponibilizados para a elaboração das apreciações críticas.. 295
Anexo 65 – Transcrição da versão final das narrativas analisadas no Capítulo 3 312
Anexo 66 – Transcrição da versão final das apreciações críticas analisadas no Capítulo 3 314
Anexo 67 – Primeira versão das narrativas analisadas no Capítulo 3 e *feedback* fornecido.. 318
Anexo 68 – Segunda versão das narrativas analisadas no Capítulo 3 e *feedback* fornecido.. 323
Anexo 69 – Primeira versão das apreciações críticas analisadas no Capítulo 3 e *feedback* fornecido 328
Anexo 70 – Capa e paginação da revista *Europa Magazine Mensal*..... 335
Anexo 71 – Revista *Ponto Comum* 336
Anexo 72 – Gráfico da perceção dos alunos sobre o papel ativo assumido na aprendizagem através do projeto (Fonte: *Google Forms*)..... 362
Anexo 73 – Gráfico sobre a perceção dos alunos relativamente ao propósito conferido às atividades através da revista 362
Anexo 74 – Gráfico sobre a perceção dos alunos relativamente à organização e consolidação das aprendizagens através da revista..... 363
Anexo 75 – Gráfico sobre a perceção dos alunos relativamente ao desenvolvimento de competências de escrita e de revisão textual através da revista..... 363
Anexo 76 – Gráfico da perceção dos alunos sobre o contributo da revista para a compreensão das obras estudadas 364
Anexo 77 – *O Cavalo Branco* (1818-1819), de John Constable..... 364
Anexo 78 – *Menina Órfã no Cemitério* (1824), de Eugène Delacroix..... 365
Anexo 79 – Abadia no Carvalhal (1809-1810), de Caspar David Friedrich..... 365
Anexo 80 – Fotografia da Estação de Santa Apolónia no século XIX 366

Anexo 81 – Antigo Palácio de Cristal do Porto 366

Declaração de honra / Declaration of Honour

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (*chatbots* baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de partes do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Porto, 21 de setembro de 2026

Luísa Custódio

Agradecimentos

Aos meus alunos, que me ensinaram a magia da sala de aula.

À Professora Ângela Carvalho, por toda a sua ajuda e generosidade ao longo do ano e por ter retirado alguma da solenidade ao que nunca deixou de ser importante.

À Professora Ana Amaro, uma "facilitadora", sim, mas sobretudo uma pessoa inspiradora.

À Bárbara, a minha companheira de estágio que se tornou amiga para a vida.

À minha mãe, que plantou em mim, sem que eu desse conta, a semente que me trouxe até aqui.

Ao meu pai, por ser a calma a que regresso quando tudo em mim é turbilhão.

À minha irmã, pela leveza que, mesmo sem saber, às vezes me contagia.

À minha avó, que já não está, mas que vive em mim todos os dias.

Ao Tiago, pelas palavras e pelos silêncios oportunos. E pelo amor que esteve presente em ambos.

À Rita, à Mia e à Catarina, flores eternas do meu jardim.

Resumo

O presente relatório tem por base o projeto de investigação-ação levado a cabo durante o estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Aurélia de Sousa, no Porto, integrado no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Faculdade de Letras da Universidade do Porto), no ano letivo de 2025/2026. Com este projeto, pretendi analisar as vantagens de uma abordagem interartística numa turma de 11.º ano de Ciências e Tecnologias, concebendo um percurso que ampliasse as possibilidades de interpretação das obras literárias do programa de Português e que favorecesse uma relação mais crítica, criativa e pessoal com a literatura.

Para além dos ciclos de investigação-ação, nos quais foram exploradas relações entre literatura e diferentes manifestações artísticas (pintura, música, teatro, cinema, fotografia e performance), foi desenvolvido um projeto de Educação Literária, realizado em tempo letivo e não letivo, que culminou na criação colaborativa de uma revista interartística, intitulada *Ponto Comum*.

O estudo seguiu, deste modo, uma metodologia de investigação-ação, articulando ciclos de planificação, intervenção, observação e reflexão sobre as práticas pedagógicas e as produções dos alunos. Os resultados obtidos sugerem que o diálogo entre a literatura e outras linguagens artísticas constituiu uma via para a diversificação de possibilidades de interpretação dos textos literários, promovendo a construção de respostas pessoais e criativas às obras estudadas. Quanto ao trabalho de projeto, considera-se que favoreceu igualmente a construção de interpretações críticas e pessoais, envolvendo os alunos em processos de criação, revisão, reescrita e colaboração, orientados para a concretização de um produto coletivo.

Palavras-chave: Educação Literária; 11.º Ano de Escolaridade; Abordagem Interartística; Écfrase; Aprendizagem Baseada em Projetos.

Abstract

This report is based on the action-research project carried out during the teaching internship at Escola Secundária Aurélia de Sousa, in Porto, as part of the Master's Degree in Teaching Portuguese in the Third Cycle of Basic Education and Secondary Education (Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto), in 2025/2026. Through this project, I sought to analyse the advantages of an interartistic approach in an 11th-grade Sciences and Technologies class, designing a learning experience that would broaden the possibilities for interpreting the literary works included in the Portuguese curriculum and foster a more critical, creative, and personal relationship with literature.

Alongside the action-research cycles, which explored relationships between literature and different artistic forms – painting, music, theatre, cinema, photography, and performance – a Literary Education project was developed both during and outside class time. This project culminated in the collaborative creation of an interartistic magazine entitled *Ponto Comum*.

The study thus followed an action-research methodology, combining cycles of planning, intervention, observation and reflection on teaching practices and students' work. The findings suggest that the dialogue between literature and other artistic languages provided a means of widening the possibilities for interpreting literary texts, encouraging the development of personal and creative responses to the works studied. Project work also appears to have fostered the construction of critical and personal interpretations, engaging students in processes of creation, revision, rewriting and collaboration, aimed at producing a collective final product.

Keywords: Literary Education; 11th Grade; Interartistic Approach; Ekphrasis; Project-Based Learning.

Lista de abreviaturas e siglas

ABP – APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

AE – APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

AEAS – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA

ESAS – ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA

FLUP – FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

I-A – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

PASEO – PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

PE – PROJETO EDUCATIVO

Introdução

O projeto de investigação-ação que subjaz ao presente relatório foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Português no Esnino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), que foi realizado no ano letivo de 2025/2026, na Escola Secundária Aurélia de Sousa, no Porto.

A intervenção inseriu-se no domínio da Educação Literária, de modo a explorar as possibilidades pedagógicas de uma abordagem interartística enquanto modo de leitura das obras literárias. A definição da área de intervenção resultou de um conhecimento progressivo dos alunos e das dinâmicas da turma-alvo e da compreensão da sua relação com a disciplina de Português. A observação quotidiana, os diálogos estabelecidos com os estudantes e com a professora cooperante e os dados recolhidos através dos inquéritos pedagógicos orientaram as decisões tomadas. Entre as duas turmas com que trabalhei, optei por centrar a investigação na de 11.º ano, do curso de Ciências e Tecnologias. Esta intervenção desdobrou-se em duas vias: o trabalho letivo nas aulas que lecionei e a proposta de um trabalho de projeto, em que os alunos articulavam os conhecimentos de sala de aula com trabalho autónomo com um objetivo comum, a criação de uma revista interartística, que intitularam *Ponto Comum*.

A delimitação desta área de intervenção nasceu do propósito de alargar os horizontes de leitura dos alunos, compreendendo de que modo o diálogo com outras manifestações artísticas poderia suscitar novas perguntas ao texto literário. Interessava-me a exploração de possibilidades interpretativas que pudessem surgir desse confronto e que, de outra forma, poderiam nunca ser reconhecidas numa abordagem circunscrita às obras. Além disso, pretendia conferir continuidade ao trabalho desenvolvido em aula e proporcionar aos alunos um espaço de maior autonomia na construção das suas interpretações.

O estudo seguiu uma metodologia de investigação-ação, que articulou planificação, intervenção, observação e reflexão sobre as práticas pedagógicas e as aprendizagens e produções dos alunos ao longo do ano. Na análise dos dados, recorri aos registos do diário de investigador, aos inquéritos pedagógicos aplicados aos estudantes, às conversas que estabeleci com eles e com a professora cooperante, às respostas às propostas de trabalho realizadas em contexto letivo e às produções escritas elaboradas no âmbito do projeto de Educação Literária. Todas estas fontes foram relevantes para o desenvolvimento da

intervenção, a identificação de possibilidades de reformulação das estratégias adotadas, a reflexão sobre os resultados obtidos, tendo sempre em consideração as características específicas da turma e as limitações inerentes ao contexto em que decorreu a investigação.

No que concerne à organização do relatório, este está estruturado em três capítulos, aos quais se seguem as considerações finais.

No primeiro, contextualizo a intervenção pedagógico-didática, caracterizo a escola e a turma-alvo envolvidas no estágio e reconstruo o processo de observação e reflexão que conduziu à delimitação da área de intervenção e à formulação das perguntas de investigação.

No segundo capítulo, dedico-me à fundamentação teórica e didática das opções tomadas, partindo de uma reflexão sobre a Educação Literária e o papel ativo do leitor na construção do significado para, depois, explorar a evolução do campo de estudos dedicado às relações entre a literatura e as outras artes, com especial incidência nos Estudos Interartes e na écfrase. Ainda neste capítulo, debruço-me sobre o lugar das relações interartísticas nos documentos curriculares portugueses e discuto as vantagens e desvantagens da Aprendizagem Baseada em Projetos enquanto estratégia de ensino.

No terceiro capítulo, apresento o estudo empírico, através dos alicerces metodológicos da investigação-ação, os objetivos específicos do projeto, os procedimentos de análise a que recorri, a descrição e reflexão sobre os dois ciclos de investigação-ação e o projeto de Educação Literária que culminou na criação da revista *Ponto Comum.*

Por fim, nas considerações finais, retomo as perguntas de investigação, para refletir sobre os resultados obtidos, as limitações do meu projeto e as aprendizagens que dele retiro para a minha futura prática pedagógica.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

1.1. Contexto educativo

Ao longo do ano letivo de 2025/2026, desenvolvi o meu projeto de investigação-ação na Escola Secundária Aurélia de Sousa, localizada no Porto. Considerando que qualquer intervenção pedagógica se encontra profundamente condicionada pelo seu contexto envolvente, torna-se imperativo, antes de apresentar o projeto implementado, caracterizar o estabelecimento de ensino em que decorreu o estágio pedagógico, bem como os princípios orientadores atinentes à sua ação educativa. Tomando como referência o Projeto Educativo (PE) da instituição, "Alicerçar o presente no edifício do futuro" (2022-2025), tecerei algumas reflexões sobre o espírito das matrizes que norteiam este estabelecimento, ao qual subjaz uma panóplia de valores convergentes numa missão educativa concreta. Além disso, delinearei o perfil da turma em que intervim, na qual implementei o projeto de investigação-ação de que o presente relatório dá conta.

1.1.1. A instituição escolar

O Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (AEAS) foi criado em julho de 2012, agregando a Escola Secundária Aurélia de Sousa (ESAS) e o Agrupamento de Escolas Augusto Gil (AEAG). Atualmente, o agrupamento é constituído pelas seguintes escolas: Escola Básica Fernão de Magalhães, Escola Básica das Florinhas, Escola Básica da Fontainha, a Escola Básica Augusto Gil e a Escola Secundária Aurélia de Sousa – a escola em que desenvolvi a minha intervenção pedagógica.

A ESAS situa-se na Rua Aurélia de Sousa, na freguesia do Bonfim, no município do Porto. Esta zona da cidade é marcada por um contexto socioeconómico com alguns desequilíbrios e mudanças em curso, depois de acontecimentos como a pandemia do COVID-19, a guerra na Ucrânia e os crescentes fluxos migratórios que vieram a transformar a população discente. A multiculturalidade do AEAS é notória: no ano letivo de 2021/2022, 11% dos alunos matriculados no agrupamento eram estrangeiros, salientando-se a nacionalidade brasileira. Como tal, o AEAS gizou um novo PE (2022-2025), com o objetivo de responder a estas novas circunstâncias, repensando a educação e pugnando por um modelo educativo mais inclusivo, em conformidade com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) (*PASEO*), as *Aprendizagens Essenciais* (2018) (*AE*) e o Plano Anual de Atividades (2025-2026).

O PE do AEAS define como missão a formação de cidadãos autónomos, críticos e culturalmente conscientes, num quadro de valores humanistas, inclusivos e democráticos. Para concretizar esta missão, assumem-se, neste documento, como princípios estruturantes a igualdade de oportunidades, a educação inclusiva, a cooperação, a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de uma sólida formação cultural, científica, humanística e artística, capaz de permitir aos alunos compreender, interpretar e intervir sobre a realidade contemporânea. Entre os princípios e valores referidos, destaco a valorização da curiosidade intelectual, da reflexão crítica, da inovação e da convergência entre Artes, Humanidades e Ciências e Tecnologias, entendida como condição para uma formação integral dos alunos. Foi esta visão sobre a educação que encontrei no contexto escolar em que realizei o estágio, perspetiva com a qual me identifiquei desde o início da minha prática pedagógica[1].

Também o Projeto Cultural de Escola (PCE), inserido no Plano Nacional das Artes (PNA), tem uma grande proeminência nas atividades do agrupamento, em consonância com os documentos orientadores já referidos, que têm vindo a destacar a importância de uma formação artística do indivíduo no sistema educativo e do fomento da sua fruição e sensibilidade estética. Através do projeto escolar *Desafiarte*, almejava-se repensar o lugar das artes e da cultura no ensino básico e secundário, promovendo a sua centralidade no processo educativo e pretendia-se que os discentes olhassem a arte e a cultura como espaços pedagógicos privilegiados para uma abordagem transdisciplinar do conhecimento, capaz de potenciar a criatividade e de desenvolver competências críticas essenciais à formação de cidadãos conscientes e participativos. No âmbito do projeto, foram dinamizadas diversas exposições dos alunos do curso de Artes Visuais, sendo uma delas dedicada à representação de personalidades revolucionárias, e também foram desenvolvidos, pelas turmas de Educação Visual do ensino básico, trabalhos inspirados no tema “E em Vez do Medo?”, proposto pela

[1] Ultrapassando uma conceção do ensino centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos, a ESAS promoveu, ao longo do ano letivo, diversas iniciativas que desenvolveram a criatividade, a sensibilidade estética, o pensamento crítico e a literacia cultural dos alunos através do contacto com diferentes formas de expressão artística. A título de exemplo, a professora cooperante fazia questão de levar os alunos ao Teatro Nacional São João e ao Teatro Carlos Alberto para que pudessem assistir a peças relacionadas, ou não, ao programa de Português. Ao longo do ano, assistimos a *Branca de Neve & Outros Dramalhetes* (2025), baseada na obra de Robert Walser e com a encenação de Nuno Carinhas; *Amor de Perdição* (2026), baseada na obra de Camilo Castelo Branco e encenada por Maria João Vicente e *Falsas Histórias Verdadeiras: Uma Pina Colagem* (2026), a partir da obra de Manuel António Pina e com a direção de Victor Hugo Pontes.

Bienal Cultura Educação #2, em articulação com o PNA[2]. Paralelamente, a Biblioteca Escolar dinamizou diversas iniciativas de aproximação dos alunos à literatura portuguesa contemporânea, entre as quais encontros com autores, como Rui Couceiro e Marta Pais Oliveira, reforçando a aposta da escola na formação de leitores competentes e na valorização da cultura enquanto dimensão essencial da educação.

A participação nestas iniciativas fez-me compreender que a valorização das artes e da cultura era uma realidade efetivamente vivida pela comunidade educativa. Este enquadramento revelou-se significativo para a conceção da intervenção pedagógica que desenvolvi, não apenas por legitimar opções metodológicas centradas na criatividade, na interdisciplinaridade e na participação ativa dos alunos, mas também por reforçar uma conceção do ensino que abarca a experiência estética, o diálogo entre diferentes linguagens artísticas e a produção cultural como dimensões fundamentais da aprendizagem, o que contribuiu decisivamente para o meu crescimento enquanto professora em formação inicial e influenciou as decisões tomadas. Importa salientar que a valorização das artes constitui uma marca identitária da própria ESAS, que sempre procurou honrar o legado da pintora que lhe dá o nome, Aurélia de Sousa, através da oferta formativa ligada às Artes. Esta tradição confere à instituição um contexto favorável ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que promovam o diálogo entre diferentes linguagens artísticas e culturais, como aquele que implementei tendo em conta o perfil da turma-alvo.

1.2. Caracterização da turma

Durante o estágio pedagógico, trabalhei com duas turmas de Português, uma de 9.º ano e outra de 11.º ano. Inicialmente, equacionei desenvolver o projeto de investigação-ação em ambas as turmas, com o objetivo de acompanhar a sua implementação em dois níveis de ensino distintos. Contudo, rapidamente percebi que essa opção não seria compatível com a carga horária exigida pelo novo modelo de estágio[3] nem com a natureza da investigação que

[2] Partindo da reflexão sobre o medo enquanto fenómeno individual e coletivo, estas atividades promoveram, através da criação artística, a desconstrução de preconceitos, o diálogo com a alteridade e o desenvolvimento da empatia dos estudantes.

[3] O Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro, introduziu alterações à Prática de Ensino Supervisionada, reforçando a componente de prática letiva autónoma. No ano letivo de 2025/2026, as normas de estágio da FLUP passaram a prever um mínimo de oito horas letivas semanais supervisionadas por estudante, das quais pelo menos 70% deveriam corresponder a prática autónoma. Esta exigência implicou uma maior ocupação dos tempos letivos disponíveis por ambas as professoras estagiárias, condicionando a continuidade da intervenção nas duas turmas.

pretendia desenvolver. A necessidade de partilhar a lecionação das aulas com a professora cooperante e com a minha colega estagiária reduzia o número de tempos letivos disponíveis para a concretização da intervenção.

Perante estas circunstâncias, optei por centrar o projeto exclusivamente na turma de 11.º ano, ao passo que a minha colega tomou a mesma decisão relativamente à turma de 9.º ano. Sendo a investigação-ação um processo que pressupõe a observação sistemática da prática, a reflexão contínua e o reajustamento permanente das estratégias de ensino, a concentração da intervenção numa única turma viabilizou um acompanhamento mais rigoroso dos processos e microprocessos de aprendizagem dos discentes e a observação da sua evolução ao longo do projeto. Considero que esta proximidade favoreceu a qualidade da investigação, por meio de uma recolha de dados mais abrangente, uma interpretação mais fundamentada dos resultados, uma compreensão mais aprofundada dos aspetos em análise e a criação de uma relação dialogada com os estudantes, de cumplicidade e confiança, progressivamente construída em torno do projeto e das aprendizagens.

A relação de proximidade que fui estabelecendo com os alunos não surgiu de forma imediata; resultou de um processo gradual de conhecimento mútuo, construído ao longo dos primeiros meses do estágio pedagógico. Para além da observação sistemática das aulas, criei oportunidades para momentos de diálogo com os estudantes, antes e depois das aulas ou durante os intervalos, sobre as suas expectativas relativamente à disciplina de Português, os seus interesses pessoais e culturais e a forma como vivenciavam o dia a dia na escola. Tentei verdadeiramente olhar para cada aluno como um indivíduo portador de um universo próprio que pode – e deve – transbordar para a sala de aula, enriquecendo as aprendizagens através da pluralidade de perspetivas e da construção coletiva do conhecimento. Participei também nos Conselhos de Turma e recolhi informação junto da professora cooperante e dos restantes docentes, de modo a construir uma visão tão abrangente quanto possível das características, potencialidades e dificuldades de cada grupo.

Ainda no 1.º período, e em paralelo com este processo de observação, elaborei, em conjunto com a minha colega de estágio, um conjunto de inquéritos pedagógicos (Anexo 1), aplicados em sala de aula, destinados a aprofundar o conhecimento sobre as turmas. Estes instrumentos facilitaram a recolha de informação sobre os hábitos e interesses dos alunos, o seu envolvimento com a escola e com a disciplina de Português, a relação que estabeleciam

com a leitura, a literatura e outras manifestações artísticas, como o cinema, a música, a pintura, o teatro ou a fotografia, tal como a sua perceção relativamente ao desenvolvimento de projetos de turma. As primeiras observações realizadas despertaram o meu interesse para o potencial que estas dimensões poderiam assumir na construção da intervenção pedagógica, pelo que decidi auscultar os alunos e compreender de que forma percecionavam estas possibilidades, de maneira que as decisões tomadas nas fases seguintes fossem sustentadas também nas suas expectativas, interesses e predisposições (Anexo 2). À medida que o estágio foi avançando, tornou-se evidente que seria na turma do 11.º ano que encontraria o contexto mais propício para desenvolver o projeto de investigação-ação. Antes de me deter sobre as razões que me conduziram a essa escolha, procederei à sua caracterização.

Tratava-se de uma turma de Ciências e Tecnologias, composta por catorze alunos[4] – sete rapazes e sete raparigas –, com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos. Segundo a informação obtida na reunião de conselho de turma no início do ano letivo, duas estudantes tinham ficado retidas no ano escolar anterior. Todos os discentes eram de nacionalidade portuguesa, com a exceção de uma estudante brasileira. Os alunos mantinham uma boa relação interpessoal, mas existiam quatro estudantes que se encontravam um pouco excluídos da dinâmica geral da turma, não só pela distribuição na planta sala, como também em termos de interação com os restantes colegas. Ao nível do comportamento, os alunos eram respeitadores e revelavam uma atitude responsável perante o trabalho desenvolvido em aula, cumprindo as tarefas propostas com empenho, dedicação e um elevado sentido de compromisso.

No domínio da oralidade, os estudantes evidenciavam um desempenho globalmente muito positivo, tanto na compreensão como na expressão oral. Demonstravam facilidade em comunicar as suas ideias de forma organizada, em fundamentar opiniões e em participar em momentos de discussão coletiva, revelando uma postura dialogante e recetiva às intervenções dos colegas. A participação constituía uma das características mais marcantes deste grupo. A maioria dos alunos intervinha espontaneamente nas aulas, colocando questões, apresentando interpretações e contribuindo para as discussões promovidas sobre os textos estudados. As intervenções eram, de um modo geral, pertinentes, contribuindo para um

[4] Os alunos serão referidos doravante de A1 a A14.

ambiente de diálogo no qual diferentes perspetivas eram partilhadas e debatidas com naturalidade. Pontualmente, esta predisposição para a discussão fazia com que nos afastássemos dos objetivos inicialmente previstos e surgiam novos assuntos merecedores de análise convocados pelos próprios estudantes. Esta dispersão nem sempre tinha efeitos positivos, pelo que era necessário intervir e reconduzi-los para que, a partir desse momento, retomassem o foco da atividade[5].

Relativamente à leitura, a turma possuía, em geral, uma boa compreensão leitora, percebendo com relativa facilidade os textos trabalhados em aula, interpretando com segurança os enunciados. Na leitura em voz alta, observavam-se algumas dificuldades pontuais relacionadas com a projeção da voz, a entoação e a pronúncia de determinadas palavras. Ainda assim, vários alunos realizavam leituras expressivas e fluidas, adequadas às características dos textos. Também ao nível lexical não se identificaram dificuldades, sendo apenas ocasionalmente necessário esclarecer o significado ou o uso mais preciso de determinados vocábulos.

No âmbito da Educação Literária, os alunos revelavam, de um modo geral, uma boa capacidade de interpretação das obras estudadas, apresentando frequentemente leituras perspicazes e observações relevantes, ainda que, por vezes, surgissem algumas imprecisões de natureza concetual. Tratava-se de uma turma com hábitos de leitura relativamente consolidados, realidade que se refletia na facilidade com que dialogavam com os textos literários. Esta perceção foi corroborada pelos inquéritos pedagógicos aplicados no 1.º período, nos quais apenas dois estudantes afirmaram não gostar de ler. Estes hábitos de leitura eram visíveis nas recomendações entre estudantes e nas conversas informais que iam surgindo ao longo do estágio, durante as quais era frequente os alunos aproximarem-se das professoras estagiárias, nos intervalos ou no final das aulas, para partilharem, com

[5] Esta disponibilidade para o diálogo tornou-se igualmente visível fora do contexto das aulas. No âmbito das atividades desenvolvidas durante o estágio, dinamizei, em conjunto com a minha colega de estágio, uma sessão de um clube de cinema, a partir do filme *12 Angry Men* (1957), de Sidney Lumet, seguida de uma conversa moderada pelo cineasta Saguenail. A discussão proporcionou um espaço de reflexão sobre as questões suscitadas pelo filme, no qual os alunos desta turma participaram de forma ativa, intervindo com frequência e reagindo aos contributos dos colegas e do convidado. Para além de confirmar a predisposição já observada para a discussão e a argumentação oral, este momento evidenciou a facilidade com que os estudantes se envolviam quando confrontados com objetos culturais capazes de suscitar interpretações diversas e de convocar problemas que excediam o âmbito estritamente disciplinar.

entusiasmo, as leituras que iam realizando, conversar sobre as obras que os tinham marcado, trocar impressões acerca dessas leituras e solicitar recomendações, tanto para momentos de lazer como para a preparação das apresentações orais[6]. Todavia, verificava-se que, quando os textos eram trabalhados durante várias aulas consecutivas, alguns alunos começavam a manifestar sinais de desmotivação ou de impaciência perante atividades de natureza mais repetitiva. À medida que consolidavam a compreensão das obras, crescia a vontade de avançar para novos desafios e de explorar outras perspetivas ou formas de abordagem dos textos literários, pois sentiam que os desafios propostos já não exigiam o mesmo esforço interpretativo das fases iniciais do estudo.

No domínio da gramática, os estudantes apresentavam um conhecimento consolidado, tendo assimilado com bastante facilidade os novos conteúdos introduzidos no âmbito das *AE* do 11.º ano, nomeadamente a dêixis e a coesão textual, bem como um conteúdo que não havia sido lecionado no ano letivo anterior, os atos de fala.

Por fim, no domínio da escrita, os discentes eram dotados de uma boa organização textual, com poucas incorreções ortográficas, mas revelavam algumas fragilidades no plano lexical, traduzidas na seleção ocasionalmente imprecisa de determinados vocábulos ou construções, aspeto que, embora não comprometesse globalmente a qualidade dos textos produzidos, constituía um dos elementos a continuar a desenvolver. Mesmo assim, em produções que exigiam uma reflexão mais pessoal ou um posicionamento crítico, alguns estudantes revelavam dificuldade em desenvolver e aprofundar as ideias que pretendiam transmitir, o que não acontecia nos momentos de oralidade, recorrendo, por vezes, a formulações demasiado breves ou genéricas. Esta tendência tornou-se clara aquando da introdução da apreciação crítica, na qual nem sempre conseguiam transformar as suas interpretações em argumentos suficientemente consistentes. A escrita constituía, talvez, o domínio em que se era mais evidente a distância entre aquilo que muitos alunos eram capazes de pensar e aquilo que conseguiam efetivamente transportar para o papel.

[6] No início do ano, a maioria dos estudantes apresentava como os seus livros favoritos alguns *bestsellers*, cuja construção apresentava um grau de complexidade bastante distinto daquele que encontrariam nas obras literárias estudadas ao longo do Ensino Secundário. Porém, este intercâmbio de referências pode ter contribuído para uma diversificação progressiva das suas escolhas de leitura, levando alguns alunos a trazer obras diferentes e mais exigentes. Assim, no 3.º período, surgiram títulos como *O Deus das Moscas* (1954), de William Golding; *A Divina Comédia* (1321), de Dante Alighieri; *O Estrangeiro* (1942), de Albert Camus; *Faina* (2024), de Marta Pais Oliveira; *Noites Brancas* (1848), de Fiódor Dostoiévski; *O Retrato de Dorian Gray* (1890), de Oscar Wilde ou *Quando tudo se desmorona* (1958), de Chinua Achebe.

De um modo geral, tratava-se de uma turma com um desempenho académico bastante sólido. Segundo a informação obtida na reunião de Conselho de Turma do 3.º período do presente ano letivo, a média da turma era de 16,63 valores e a média da disciplina de 15,85 valores; sete dos catorze estudantes terminaram o ano no Quadro de Excelência[7]. No entanto, a observação continuada deste grupo levou-me à conclusão de que, mesmo num contexto aparentemente favorável, permaneciam desafios pedagógicos relacionados com o pensamento crítico, a criatividade e o aprofundamento da relação dos alunos com a literatura. A partir destas constatações começou a desenhar-se a área de intervenção apresentada na secção seguinte.

1.3. Delimitação da área de intervenção

A observação foi o ponto de partida do projeto de investigação-ação deste relatório[8]. Contudo, esta observação não deve ficar refém da identificação de dificuldades que o professor-investigador possa resolver; pode também orientar-se para o reconhecimento de potencialidades dos alunos – e do próprio contexto educativo –, suscetíveis de se desdobrarem em novas oportunidades de aprendizagem e progressão dos alunos. É necessário também que os dados recolhidos sejam objeto de um exercício de reflexão e interpretação que ultrapasse a mera descrição da realidade de forma a compreender o significado pedagógico do que foi observado. Este exercício interpretativo não é, nem poderia ser, completamente neutro[9]. Embora seja fundamental que o professor-investigador observe e interprete rigorosa e sistematicamente o contexto em que atua, a sua perceção é inevitavelmente influenciada pelos seus conhecimentos e interesses científicos, pelas suas experiências e conceções pedagógicas e pelas possibilidades concretas de na escola. Ignorar esta dimensão seria assumir uma neutralidade que raramente corresponde à realidade da prática educativa.

Durante a fase de observação, a turma não apresentou dificuldades de relevo ao nível das aprendizagens previstas para a disciplina. Esta situação levou-me a repensar aquilo que, frequentemente, se entende por "problema" em investigação-ação. Se muitos projetos partem da identificação de uma dificuldade notória, neste caso, a questão colocava-se de

[7] Para entrarem no Quadro de Excelência, os alunos deveriam ter uma média igual ou superior a 17,5 valores.
[8] Cf. Coutinho *et. al.* (2009).
[9] Cf. Freire (1985).

forma distinta: como continuar a desafiar alunos que demonstravam já um domínio relativamente sólido das competências esperadas? Não encontrei imediatamente uma resposta para esta pergunta. À medida que o meu conhecimento sobre os estudantes, sobre as suas formas de aprender e sobre a relação que estabeleciam com a disciplina de Português se aprofundava, foram também ganhando forma as inquietações pedagógicas que acabariam por orientar a delimitação da área de intervenção. Este processo apoiou-se na observação das aulas, nos diálogos informais mantidos com a professora cooperante e com os estudantes e nos dados recolhidos através dos inquéritos pedagógicos aplicados em conjunto com a minha colega estagiária no 1.º período.

A minha primeira inquietação prendeu-se com um aspeto já mencionado: ao mesmo tempo que os alunos consolidavam a compreensão das obras literárias, diminuía também o grau de desafio intelectual que lhes era colocado, não porque deixassem de se interessar pelos textos, mas porque já se haviam tornado previsíveis os percursos de análise propostos no manual, o que reduzia o esforço interpretativo que antes era mobilizado para as fases iniciais do estudo de uma obra. Assim, vi-me perante a necessidade de criar novas formas de regressar às obras, prolongando o diálogo dos estudantes com os textos literários do programa do 11.º ano. Aliada a estas circunstâncias, existia uma outra questão relacionada com a discrepância entre a complexidade das intervenções orais dos discentes e aquela que residia nos textos escritos. Alunos que facilmente participavam numa discussão em grupo-turma com argumentos e ideias consistentes, muitas vezes, tinham dificuldade em organizar e aprofundar essas mesmas reflexões por escrito. Comecei, então, a interrogar-me sobre a possibilidade de conceber propostas de trabalho que articulassem estas duas dimensões: elevar o grau de exigência nos momentos de interpretação de textos literários e, simultaneamente, criar contextos de escrita mais guiados, nos quais os alunos pudessem desenvolver as suas ideias e construir uma relação mais pessoal com as obras.

Além disso, fui observando que muitos estudantes encaravam a disciplina de Português de uma forma predominantemente instrumental. Sendo alunos do curso de Ciências e Tecnologias, questionavam, por vezes, a presença da disciplina no seu percurso educativo, não percebendo plenamente a sua relevância para a sua área de estudos, pelo que se começava a impor a necessidade de uma intervenção pedagógica que ressignificasse o lugar do Português no caminho destes alunos. Apesar desta relação predominantemente funcional

relativamente ao Português no início do ano, a totalidade dos alunos, de acordo com os dados recolhidos através dos inquéritos, indiciava um forte interesse na interligação de diferentes manifestações artísticas, sendo frequentemente apontada a capacidade de essa abordagem tornar o ensino da literatura mais cativante. Por outro lado, quando convidados a indicar manifestações artísticas de que gostassem, a maioria dos estudantes referiu sobretudo objetos no âmbito da música e do cinema, geralmente pertencentes ao universo da cultura popular contemporânea. Em contrapartida, eram muito menos frequentes as referências à pintura, à fotografia, ao teatro ou a outras formas de expressão artística. A partir destes dados, percebi que esta intervenção também poderia ser uma oportunidade de alargar o repertório artístico e cultural dos alunos, que se encontrava mais desenvolvido numas manifestações do que noutras. Estes aspetos não constituíram, por si só, uma justificação suficiente para a definição da área de intervenção, mas confirmaram que existia abertura dos estudantes para explorar formas de leitura menos convencionais e intelectualmente mais estimulantes. Os inquéritos revelaram que a maioria dos estudantes manifestava disponibilidade para participar num projeto de turma, dado que reforçou a perceção de que os alunos valorizavam propostas de trabalho com uma dimensão colaborativa e um propósito concreto e de índole prática, para além das atividades habitualmente desenvolvidas em sala de aula (Anexo 2).

A convergência destas diferentes observações conduziu-me à convicção de que a resposta pedagógica deveria abrir espaço à criação de experiências que ampliassem as possibilidades de leitura, de escrita e de fruição literária dos estudantes. Comecei, então, a gizar uma estratégia que articulasse estas dimensões. Parti da curiosidade dos alunos pelas ligações interartísticas para pensar numa proposta que aumentasse o estímulo intelectual dos estudantes, aprofundasse as suas competências exegéticas, fortalecesse a qualidade das suas produções escritas, estimulasse a sua criatividade e contrariasse, pelo menos um pouco, a visão instrumental que muitos tinham relativamente à disciplina de Português.

Apesar de, inicialmente, a convocação de várias linguagens artísticas ter surgido como uma tentativa de motivação dos discentes perante percursos de leitura repetitivos, compreendi que poderia elevar o seu valor formativo. Como demonstrarei no capítulo seguinte, a interligação entre as várias artes constitui, em si, um novo modo de ler, no qual se podem aprofundar as competências de leitura literária, admitindo que os alunos confrontem

e/ou sobreponham diferentes sistemas de representação, alarguem o seu conhecimento sobre os mecanismos próprios de expressão de cada linguagem, acionem conhecimentos provenientes de várias manifestações artísticas e culturais e construam interpretações mais críticas, fundamentadas e abertas, abandonando progressivamente a ideia de que cada texto possui um único sentido previamente determinado. A abordagem interartística afirmou-se, então, como o eixo estruturador da intervenção pedagógica implementada. Definida esta coordenada, tornava-se necessário encontrar um percurso didático capaz de traduzir estes princípios em experiências de aprendizagem coerentes e de responder às inquietações anteriormente identificadas.

Foi neste momento que começaram a desenhar-se as duas questões que orientaram a presente investigação:

1. Em que medida poderá uma abordagem interartística constituir um novo modo de ler as obras literárias, favorecendo uma relação mais crítica e criativa dos alunos com a literatura?
2. De que forma poderá um projeto de Educação Literária favorecer a construção de interpretações críticas e pessoais em torno de obras literárias e de outros objetos artísticos?

Ao longo da implementação do projeto de investigação-ação, através do qual se pretendeu responder a estas duas perguntas, o tratamento do diálogo interartístico foi sofrendo algumas alterações, que serão detalhadas no terceiro capítulo. Em todo o caso, a espinha dorsal do projeto residia no entendimento da relação entre vários objetos artísticos como elementos de leitura recíproca.

O passo seguinte consistiu em decidir como aproximar estes objetivos formativos dos conteúdos curriculares do 11.º ano. A introdução do género textual apreciação crítica pareceu-me terreno fértil para o desenvolvimento das competências almejadas, pois facultava oportunidades aos estudantes para a formulação de interpretações pessoais e fundamentadas e para a consolidação progressiva de uma postura crítica perante os diferentes objetos analisados. À medida que o projeto foi evoluindo, entre os diversos caminhos possíveis no âmbito das relações interartísticas, a écfrase[10] afigurou-se-me como um mecanismo adequado aos objetivos da investigação, principalmente tendo em conta que também tentava desenvolver as capacidades criativas dos alunos. Enquanto prática

[10] No seu sentido lato, entende-se a écfrase como a "descrição literária ou pictórica de um objecto real ou imaginário" (Medina, 2010, s/p). Este conceito e a sua evolução serão detalhados no segundo capítulo.

concomitantemente interpretativa e criativa, a escrita ecfrástica exige uma observação atenta da obra, a seleção dos seus elementos, a sua reconfiguração através da linguagem verbal e a construção de uma voz própria.

Por fim, era cada vez mais evidente a necessidade de um elemento aglutinador das atividades desenvolvidas ao longo da intervenção, de maneira a conferir-lhes unidade e significado. Aproveitando a predisposição demonstrada pelos alunos quanto à sua participação num projeto de turma, considerei oportuno transferir as aprendizagens do ano letivo para um objetivo coletivo, culminante num artefacto concreto, que os estudantes poderiam revisitar posteriormente como instrumento de agregação dos conteúdos lecionados durante o 11.º ano e como testemunho do seu crescimento enquanto leitores críticos e criadores. Assim, nasceu a ideia da criação colaborativa de uma revista de turma, dedicada às relações entre a literatura (mais concretamente as obras contempladas nas *AE* do 11.º ano) e outras manifestações artísticas, tanto contemporâneas dos textos em questão como extemporâneas.

Ao longo deste capítulo, ilustrei as etapas que conduziram à delimitação da área de intervenção do meu projeto. Cabe-me, agora, justificar as opções tomadas, com base nos fundamentos didáticos e teóricos expostos no capítulo seguinte.

2. Fundamentação teórica

> Theory makes you desire mastery: you hope that theoretical reading will give you the concepts to organize and understand the phenomena that concern you. But theory makes mastery impossible, not only because there is always more to know, but, more specifically and more painfully, because theory is itself the questioning of presumed results and the assumptions on which they are based. The nature of theory is to undo, through a contesting of premisses and postulates, what you thought you knew, so the effects of theory are not predictable. You have not become master, but neither are you where you were before.
>
> Jonathan Culler, *Literary Theory: A Very Short Introduction* (1997)

Começo o presente capítulo com uma única certeza: a de que toda a minha reflexão seria diferente se não me tivesse cruzado com os autores em que encontrei eco para muitas das ideias que fui construindo ao longo deste percurso. Foi esse diálogo que me permitiu compreender o ensino da literatura como um espaço de permanente questionamento, no qual o leitor deixa de ocupar uma posição passiva para passar a interrogar e a responder ao texto, participando ativamente na construção do seu sentido e também das relações que este estabelece com outras manifestações artísticas.

Reconheço também o carácter inevitavelmente inacabado de uma reflexão desta natureza, já que nunca haverá tempo suficiente para sentirmos que lemos o bastante. Cada leitura faz nascer outras leituras, de tal forma que a sensação de completude se torna inalcançável. Restam sempre textos por descobrir ou por revisitar, aos quais não conseguimos dedicar a atenção que mereciam. Ainda assim, reuni, da forma possível, os fundamentos teóricos que sustentam as opções pedagógicas anteriormente apresentadas. Deste modo, começarei por refletir sobre a Educação Literária e o desenvolvimento da competência literária, assente numa conceção de leitor ativo na construção do significado; num segundo momento, analisarei a evolução da Literatura Comparada e dos Estudos Interartes ao longo do tempo, para depois me deter na écfrase enquanto prática interartística de leitura e criação. Por fim, discutirei a Aprendizagem Baseada em Projetos como enquadramento metodológico da intervenção desenvolvida. A reflexão que se segue parte da convicção de que ler literatura não consiste apenas em descodificar um texto, mas em construir significados, processo que pode ser ampliado quando a obra é colocada em diálogo com outras linguagens artísticas.

2.1. A educação literária e o papel do leitor

2.1.1. A educação literária como experiência formativa

Antes de definir o conceito de competência literária, refletirei sobre o lugar e a finalidade da Educação Literária enquanto domínio específico do ensino do Português. Durante muito tempo, o ensino da literatura foi associado especialmente à transmissão de conhecimentos sobre autores, obras e movimentos literários. Hoje, porém, tanto a Didática do Português como os documentos curriculares da disciplina defendem uma conceção mais ampla, centrada na formação do leitor e na experiência estética proporcionada pelo texto literário.

Não tentarei definir "literatura". Como observa Jonathan Culler, qualquer tentativa de definição conduz inevitavelmente a novas interrogações que adensam o labirinto definitório[11]. Podemos considerar que a literariedade de um texto decorre de determinadas características que lhe são inerentes, ou que um texto se torna literário porque é recebido e interpretado como tal num determinado contexto (Culler, 1997). Não faltariam outras perspetivas possíveis. No contexto do presente relatório, afigura-se-me mais relevante pensar o motivo de continuarmos a ensinar literatura. Como referi no primeiro capítulo, durante a fase de observação da turma que deu origem à presente investigação, vários alunos levantavam o problema da utilidade da disciplina no seu percurso escolar. Responder a essa inquietação implica aceitar que o ensino da literatura dificilmente se justifica pelos critérios de utilidade imediata com que aqueles estudantes tendiam a avaliá-la. Talvez o problema resida na ideia de utilidade que está em causa. A sua utilidade, se assim lhe quisermos chamar, manifesta-se noutro plano, distante de uma lógica exclusivamente prática, mensurável ou orientada para resultados instantâneos.

Esta conceção de utilidade não surge por acaso. Em grande medida, reflete o modo como o próprio sistema educativo tem, durante décadas, concebido o ensino da literatura e moldado a relação dos alunos com as obras do programa. Refletindo sobre uma construção

[11] O autor revisita esta ideia num artigo posterior, afirmando que persiste a dificuldade em definir a literatura, tanto pela abordagem funcional (funções e efeitos da literatura) como pela abordagem estrutural (características próprias do texto literário), pois outros discursos não literários podem exercer as mesmas funções ou ser detentores das mesmas características (Culler, 2007). Para uma definição das abordagens funcional e estrutural, cf. Todorov, 1973, perspetiva que Culler opõe a uma conceção definitória wittgensteiniana ligada ao conceito de *family resemblance*. O artigo traça um panorama de perspetivas mais recentes a respeito do conceito de literatura.

ainda positivista da nossa sociedade, Caio Gagliardi identifica esta tendência quando critica o predomínio de uma abordagem historicista, na qual o texto literário acaba por ser ensinado "à distância daquilo que se pretende ensinar", recebendo "um tratamento fundamentalmente instrumental" (Gagliardi, 2014, p. 340). A capacidade da literatura de nos fazer compreender fenómenos históricos ou sociais não é incentivo suficiente para os estudantes fruírem do texto literário, nem resolve a questão de uma tentativa de "objetividade" no seu estudo. Este tipo de abordagem tende a privilegiar interpretações estabilizadas, deixando pouco espaço para que os alunos formulem leituras próprias. Quando isso acontece, a leitura literária transforma-se num exercício de confirmação de interpretações previamente estabelecidas, inviabilizando os sentidos alternativos que poderiam ter sido avançados pelos discentes fruto do encontro entre o texto e leitores pertencentes a outros contextos históricos, culturais e sociais.

Que razões continuam, então, a justificar o ensino da literatura? De acordo com Paulo Franchetti, a leitura literária leva-nos a viver experiências que não são originalmente nossas, experimentar emoções através de personagens, frequentemente através de mecanismos de identificação, formular juízos sobre ações e comportamentos, deslocar a nossa perspetiva sobre o mundo e compreender que muitas das realidades que tomamos como naturais são, afinal, construções históricas e culturais, que mudam e podem ser transformadas. A literatura aproxima-nos, ao mesmo tempo, do passado e do presente, tornando-se uma das formas mais privilegiadas de compreender a experiência humana e de estabelecer uma relação crítica com o que nos rodeia, o que, por sua vez, nos pode conduzir, em certa medida, a uma possível redefinição do nosso futuro. Ao confrontar-nos com outras perspetivas, convida-nos a questionar certezas aparentemente inabaláveis e a olhar o presente como "menos prisioneiro de si mesmo e da dose de cegueira que acomete cada época, quando olha para si mesma" (Franchetti, 2009, pp. 8-9). É esta dimensão formativa que Fernando Azevedo e Ângela Balça destacam ao defenderem que a literatura, enquanto concretização de uma imaginação criadora, conduz o leitor a interrogar o mundo e a pensá-lo de forma alternativa, libertando-o das constrições do imediato. Os "mundos possíveis" da literatura não constituem uma fuga ao real; pelo contrário, ampliam-no, tornando visíveis outras possibilidades de compreensão e produzindo importantes efeitos cognitivos (Azevedo & Balça, 2019, p. 9). É também neste sentido que Jonathan Culler sugere que a linguagem literária não se limita a nomear uma realidade previamente existente. A literatura explora, intervém e transforma as categorias

através das quais pensamos o mundo, obrigando-nos a questionar modos de ver aparentemente naturais e revelando que a própria linguagem constitui simultaneamente o lugar em que as ideologias se sedimentam e no qual podem ser postas em causa (Culler, 1997). Por constatar este potencial transformador, Caio Gagliardi defende que a censura exercida por regimes antidemocráticos sobre diferentes manifestações artísticas decorre da consciência da sua "força subversiva, relacionada à capacidade de despertar as consciências". Assim, segundo o autor, "a literatura, ela mesma, é que ensina" (Gagliardi, 2014, p. 341).

Mesmo que os textos contenham em si mesmos os ensinamentos referidos por Gagliardi, cabe ao professor criar as condições para que esse potencial formativo possa ser efetivamente vivido pelos alunos, sem cair na armadilha da mera transmissão de conhecimentos. Há que considerar a construção interpretativa dos alunos como um modo de ver o texto que pode ser cada vez mais desafiado e que, inclusive, poderá levar, nas palavras de Jorge de Sena, a um "amor da literatura" (Sena, 1984). É neste enquadramento que a competência literária poderá adquirir pleno significado. Como tal, tendo em conta que, com a Educação Literária, se pretende formar leitores capazes de construir uma relação crítica, pessoal e criativa com os textos, é preciso compreender que conhecimentos, convenções e operações tornam possível essa experiência de leitura – uma leitura alicerçada no que as obras oferecem e naquilo que os leitores lhes devolvem.

2.1.2. Competência literária e construção de significado

Ao afirmar que os leitores ideais não reconstroem uma história, mas sim que a recriam, Alberto Manguel sintetiza uma ideia transversal a vários contributos da teoria literária contemporânea: a leitura é também um processo de construção e recriação do sentido (Manguel, 2010). Mas em que consistirá essa participação ativa e que conhecimentos ou competências a tornarão possível?

Jonathan Culler vê como ingrediente necessário ao ato de leitura uma competência literária, que compara, ainda que com as devidas reservas, à competência linguística. Tal como um falante domina implicitamente as regras que lhe facultam a capacidade de compreensão e produção de enunciados, também o leitor dispõe de um saber que orienta a sua leitura dos textos literários. Esta competência relaciona-se intimamente com esse conhecimento implícito, com os procedimentos mobilizados pelos leitores perante uma obra literária e com os pressupostos a partir dos quais atribuem significado às ambiguidades ou aparentes

incoerências do texto (Culler, 1997)[12]. Convocam-se, portanto, todo um conjunto de convenções interpretativas que a experiência de leitura vai progressivamente consolidando.

Vítor Aguiar e Silva ajuda a concretizar esta noção de competência literária, argumentando que a leitura literária não depende apenas do conhecimento da língua, mas também do domínio do sistema literário, dos seus códigos e convenções, dos aspetos genológicos, referências culturais e enquadramentos sociais. Nas palavras do autor, o leitor tem de satisfazer determinadas condições de ordem semiótica, entre as quais se incluem o conhecimento do sistema modelizante primário em que o texto foi produzido, o domínio do sistema literário e dos códigos de que a mensagem depende, bem como dos mecanismos que organizam o texto enquanto objeto literário. Ler um texto literário implica o compromisso com essas convenções e códigos, acionando conhecimentos que ajudam o leitor a participar de forma competente no processo comunicativo. O próprio "emissor/autor de um texto literário […] não ignora que o seu texto […] tem de entrar num circuito de comunicação em que a derradeira instância é o receptor/leitor" (Aguiar e Silva, 2007, p. 300).

Definida nestes termos, a competência literária refere-se ao modo como o leitor se torna capaz de participar na construção do significado da obra, mas leva-nos a uma questão de outra ordem: onde reside esse significado? Será uma propriedade do texto, uma intenção do autor ou o resultado da interação entre a obra e os seus leitores? Ao desviar a atenção das competências exigidas ao leitor para o próprio funcionamento da comunicação literária, Aguiar e Silva mostra que essas duas dimensões são inseparáveis. Segundo o autor, o processo de comunicação literária só se realiza quando o policódigo do emissor e o do leitor se intersetam, pelo menos parcialmente, para que o texto seja atualizado no ato da leitura:

> Proposto à leitura de um número indefinido de receptores – leitores heterogéneos enquanto instâncias do processo de semiose estética, pois que heterogéneos como entidades históricas, sociais e culturais – e dada a sua própria constituição semiótica, o texto literário realizar-se-á necessariamente como objecto estético de modos diversos, quer num plano sincrónico, quer num plano diacrónico (Aguiar e Silva, 2007, pp. 303-304).

[12] Carlos Ceia acrescenta a esta discussão que o "sentido apreendido pela competência literária pode ser aberto, instável ou indeterminado, não sendo a sua natureza que calcula o nível de competência do leitor. O que acontece é precisamente o contrário: é a competência do leitor que pode trabalhar (e dizer) todas as possibilidades de sentido de um texto literário, sem se pretender estabelecer uma norma geral. Uma frase deve ter sempre o mesmo sentido para todos os linguistas, mas o mesmo texto não terá certamente o mesmo sentido para todos os leitores" (Ceia, 2009, s/p).

Esta diversidade de concretizações decorre do facto de cada leitura resultar do encontro entre um texto relativamente estável e leitores historicamente situados, portadores de experiências, conhecimentos e horizontes culturais diferentes. A consciência deste processo conduziu, ao longo do século XX, ao desenvolvimento de diferentes teorias que recentraram o papel do leitor na construção do significado literário. Por oposição a perspetivas como o biografismo romântico, o historicismo positivista, o formalismo e o estruturalismo, nasce a estética da receção, a partir dos últimos anos da década de sessenta do século passado, "à qual se deve a valorização do receptor/leitor na investigação literária contemporânea" (Aguiar e Silva, 2007, p. 301).

Entre os principais responsáveis por esta mudança de paradigma, destaca-se Hans Robert Jauss, cuja reflexão veio redefinir o lugar do leitor no que concerne à sua participação na construção do significado de um texto. Sem negar a importância do texto ou do autor, Jauss demonstra que a obra literária apenas adquire existência plena no momento em que é recebida e interpretada por um público historicamente situado. Para compreender esse processo, o autor introduz o conceito de *horizonte de expectativas*, um sistema de referências partilhado pelos leitores num dado momento histórico, orientado por, pelo menos, três fatores:

> em primeiro lugar, a partir de normas conhecidas ou da poética imanente ao género; em segundo, da relação implícita com obras conhecidas do contexto histórico-literário; e, em terceiro lugar, da oposição entre ficção e realidade, entre a função poética e a função prática da linguagem [...]. Esse terceiro fator inclui ainda a possibilidade de o leitor perceber uma nova obra tanto a partir do horizonte mais restrito de sua expectativa literária, quanto do horizonte mais amplo de sua experiência de vida (Jauss, 1994, pp. 29-30)[13].

O horizonte de expectativas não determina de forma absoluta o modo como a obra será compreendida, uma vez que é na relação entre as expectativas do público e a novidade introduzida por um determinado texto que, segundo Jauss, reside uma das principais fontes do seu valor estético. Por isso, o autor introduz a noção de *distância estética*, isto é, a diferença entre o horizonte de expectativas preexistente e a experiência proporcionada pela

[13] O olhar sobre o fenómeno literário defendido por Jauss acarreta importantes implicações para o ensino da literatura. Se todos os leitores se aproximam da obra a partir de um horizonte de expectativas próprio, então a leitura em contexto escolar não pode partir da ideia de que os alunos – e mesmo os professores – chegam ao texto como "folhas em branco". Serão de valorizar os contributos de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, abordagem que tentei privilegiar tanto com a inserção de novos modos de ler como a partir de uma construção coletiva, em aula, de significados consequentes de uma reflexão conjunta.

obra literária, que se estabelece a partir "da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras, jamais expressas, [podendo] ter por consequência uma 'mudança de horizonte'" (Jauss, 1994, p. 31). Quanto maior for essa distância, maior poderá ser o potencial transformador da obra, mesmo que tal implique, recorrentemente, uma receção inicial de estranheza, rejeição ou incompreensão. Inversamente, quando uma obra apenas confirma as expectativas do seu público, dificilmente contribuirá para a renovação dos modelos literários vigentes. É natural, portanto, que, tendo em conta o confronto dos horizontes de expectativa dos discentes com aqueles contidos na época de produção dos textos, existam alguns obstáculos derivados desta distância. No entanto, essa distância não tem de ser necessariamente prejudicial ao estudo das obras. A verdade é que nada impede o docente de expor os alunos ao significado de um texto mais próximo daquele que estaria subjacente ao seu contexto de produção (embora também o professor esteja já condicionado pelo horizonte de expectativas do seu próprio enquadramento histórico-cultural) e de provocar uma reflexão sobre os diferentes horizontes produzidos por leituras diferenciadas. Talvez seja essa a rota a adotar, no contexto escolar, para uma contínua renovação dos textos, evitando que se fossilizem.

Embora a estética da receção explique como as obras adquirem novos sentidos ao longo do tempo, de não somenos importância será perceber como se processa, no próprio ato de leitura, essa construção de significado. A este problema responde Wolfgang Iser, cujo foco da reflexão é a experiência concreta do leitor perante o texto, isto é, o próprio ato de leitura. Segundo esta perspetiva, a obra literária não possui um sentido plenamente determinado, mas também não constitui um espaço de liberdade interpretativa ilimitada, sendo que o significado se constrói a partir de uma interação dinâmica entre as estruturas do texto e a atividade interpretativa do leitor. Para Iser, o texto nunca apresenta toda a informação necessária para a sua compreensão, nem o leitor dispõe, isoladamente, dos pressupostos necessários para determinar o seu sentido. O ato de leitura parte desta assimetria: o texto oferece possibilidades de sentido que apenas se concretizam através da atividade interpretativa do leitor, ao passo que esta última permanece continuamente orientada pelas estruturas textuais existentes (Iser, 1978). De acordo com Vítor Aguiar e Silva, a obra literária não existe como objeto plenamente realizado, configurando uma estrutura de potencialidades que exige a cooperação do leitor para se atualizar (Aguiar e Silva, 2007). Em

contexto educativo, esta conceção afasta a ideia de que a leitura literária possa reduzir-se à confirmação de significados previamente estabelecidos, pois pressupõe-se um processo contínuo de formulação de hipóteses e inferências que poderão conduzir a uma negociação de sentidos.

Iser propõe o conceito de *leitor implícito*, como uma forma de ultrapassar categorias como a de *leitor real* ou a de *leitor ideal*, que considera insuficientes. Todavia, o *leitor implícito* não corresponde a um indivíduo concreto ou empírico. Nas palavras do autor, o *leitor implícito*,

> embodies all those predispositions necessary for a literary work to exercise its effect – predispositions laid down, not by an empirical outside reality, but by the text itself. Consequently, the implied reader as a concept has his roots firmly planted in the structure of the text; he is a construct and in no way to be identified with any real reader. […] The concept of the implied reader is therefore a textual structure anticipating the presence of a recipient without necessarily defining him […]. Thus the concept of the implied reader designates a network of response-inviting structures, which impel the reader to grasp the text (Iser, 1978, p. 34)[14].

Cada leitura concreta corresponde, deste modo, à atualização parcial das potencialidades inscritas nesta estrutura, razão pela qual diferentes leitores podem produzir concretizações distintas sem que o texto deixe de orientar o processo interpretativo. Deste modo, a leitura em sala de aula deveria pressupor a criação de circunstâncias para que diferentes leitores concretizem, de forma fundamentada, as virtualidades do texto. O mecanismo através do qual essa interação se estabelece encontra-se nos espaços de indeterminação (*blanks* ou *gaps*), omissões, silêncios, relações que permanecem por resolver, inevitavelmente contidos nos textos. Não constituindo, de modo algum, falhas ou avarias do texto, esses pontos de indeterminação desempenham uma função fulcral na exegese literária, dado que obrigam o leitor a estabelecer relações entre os diferentes elementos do texto, formular hipóteses de ordem variada e construir uma proposta de unidade de sentido, sendo que "[w]hat *is* said only appears to take on significance as a reference to what is not said; it is the implications and not

[14] Embora o conceito de *leitor implícito* de Wolfgang Iser tenha adquirido particular relevância, não constitui a única tentativa de concetualizar a instância leitora. Stanley Fish, por exemplo, propõe a figura do *informed reader*, entendida como um leitor competente, detentor de conhecimento linguístico, semântico e literário suficiente para realizar as operações interpretativas exigidas pelo texto. Ao contrário do *leitor implícito* ou do *leitor-modelo* de Umberto Eco, que se explorará adiante, o *informed reader* não corresponde a uma estrutura inscrita no texto, nem constitui uma propriedade estática. Para Fish, o significado é um acontecimento que se produz ao longo do próprio ato de leitura, através da sucessão de expectativas, inferências e reajustamentos do leitor (cf. Aguiar e Silva, 2007). Posteriormente, a análise do autor transitou para o conceito de *comunidades interpretativas*, defendendo que essas competências e estratégias de leitura não são exclusivamente individuais e que se formam no interior de comunidades que partilham determinados modos de interpretar os textos (Fish, 1980).

the statements that give shape and weight to the meaning" (Iser, 1978, p. 168). Em contexto educativo, estes espaços de indeterminação revelam-se fecundos, pois são eles que podem motivar a ligação dos alunos ao texto literário, sem sentirem que apenas terão de chegar à resposta que o docente procura, levando, talvez, à identificação de novos espaços em branco:

> the fact that the reader's role can be fulfilled in different ways, according to historical or individual circumstances, is an indication that the structure of the text *allows* for different ways of fulfilling. […] Each actualization therefore represents a selective realization of the implied reader, whose own structure provides a frame of reference within which individual responses to a text can be communicated to others (Iser, 1978, p. 37).

Contudo, admitir que diferentes leitores podem produzir concretizações distintas coloca também o problema dos limites dessa pluralidade interpretativa. Como distinguir uma interpretação plausível de uma leitura arbitrária? Descrevendo a interação do leitor com o texto, Umberto Eco realça a relação cooperativa que se estabelece entre os dois. Embora reconheça que o texto não torna explícitos todos os significados que possa conter, Eco não defende uma liberdade interpretativa ilimitada, acreditando que a própria construção textual orienta e condiciona o trabalho interpretativo. A compreensão de um texto exige um conjunto de operações cooperativas por parte do leitor. Para além da descodificação linguística, este utiliza conhecimentos prévios e produz inferências, uma vez que "el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar" (Eco, 1993, p. 76). Estes interstícios seriam deliberadamente deixados pelo texto, que é um "mecanismo perezozo (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él" (Eco, 1993, p. 76). Apesar das parecenças com o conceito de *blank spaces* de Iser, ao passo que este enfatiza a atividade do leitor no preenchimento das indeterminações textuais, Umberto Eco explica a razão da sua existência: o texto é estrategicamente construído para solicitar a cooperação do leitor, "quiere que alguien lo ayude a funcionar", "se emite para que alguien lo atualice" (Eco, 1993, p. 76). A cooperação interpretativa proposta por Eco não legitima todas as leituras. Pelo contrário, o texto prevê um determinado horizonte de competências e conhecimentos necessários à sua atualização; o texto "quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado com un margen suficiente de univocidad" (Eco, 1993, p. 1976). Para o ensino da literatura, esta perspetiva possui uma consequência relevante: aceitar a pluralidade interpretativa não significa admitir que qualquer leitura seja igualmente válida. As interpretações dos alunos devem encontrar sustentação nos indícios fornecidos pelo

próprio texto, sendo esse exercício de fundamentação que distingue uma leitura crítica de uma leitura arbitrária. De modo semelhante a Iser, Eco propõe o conceito de *leitor-modelo*, que é entendido como uma estratégia textual, e "cuyo perfil intelectual se determina sólo por el tipo de operaciones interpretativas que se supone (y se exige) que debe saber realizar: reconocer similitudes, tomar en consideración determinados juegos…" (Eco, 1993, pp. 88-89). O texto necessita do leitor para atualizar as suas potencialidades de sentido, mas essa cooperação decorre dentro dos limites previstos pela própria estratégia textual. Por isso, para formar leitores, há que desenvolver nos estudantes a capacidade de cooperar com o texto, de forma que os seus contributos se ancorem nas instruções que o texto deixa nas suas entrelinhas.

À luz das perspetivas analisadas, conceber a leitura como um exercício de descodificação de um significado previamente estabilizado é insuficiente. O texto literário é aberto a diferentes concretizações, que variam em função dos horizontes de expectativa dos leitores, das inferências que formulam e das relações que estabelecem durante o próprio ato de leitura. Se as obras permanecem vivas através das sucessivas concretizações de que são objeto, por outro lado, há que ter cautela relativamente à sua possível cristalização caso não se estimulem diferentes perspetivas. Vítor Aguiar e Silva alerta para este risco, afirmando que um texto pode tender para um "paradoxal grau zero da receção", não apenas se deixar de ser lido, mas também quando é submetido repetidamente a uma mesma e única concretização, transformando-se num texto "letárgico e estéril". É o que acontece quando a leitura é submetida a um "tipo rigidamente canónico de concretização", que "exaure ou anula a 'vida' do texto mediante um *ersatz* de leitura", muitas vezes reproduzido nos contextos escolares, através de "antologias comentadas, fichas de leitura, manuais de estudos literários 'especializados' em paráfrases e resumos de textos" (Aguiar e Silva, 2007, p. 321). Esta preocupação de Aguiar e Silva tem já décadas e permanece atual no que concerne à Educação Literária. Se a leitura em contexto escolar se limitar à repetição de interpretações estáveis, dificilmente os alunos experienciarão a literatura como um espaço de descoberta, problematização, construção ativa do significado e como portadora de dimensões que ainda permanecem atuais. É, por isso, premente a necessidade de gerar novas concretizações dos textos, preservando a sua capacidade de interpelar leitores situados em contextos históricos, culturais e pessoais distintos, favorecendo encontros capazes de renovar a experiência de

leitura. No subcapítulo seguinte, explorarei a via de renovação que encontrei durante o ano de estágio. Partindo dos pressupostos expostos, de que o significado emerge da relação entre o texto e o leitor, pretendeu-se compreender de que modo essa relação poderá ser enriquecida quando a obra literária entra em diálogo com outras manifestações artísticas.

Regresso, por isso, à ideia que abriu este subcapítulo. Talvez Alberto Manguel tenha razão quando afirma que os leitores ideais não se limitam à recuperação de uma história, mas também à sua recriação. Depois deste percurso, parece-me importante referir a ressalva com que o próprio autor encerra a sua reflexão. A literatura não depende de leitores ideais, mas sim de "good enough readers" (Manguel, 2010, p. 154). E foi com base nesta ideia que encarei a minha prática ao longo do passado ano letivo: não pretendi formar intérpretes exímios, mas sim leitores suficientemente competentes, críticos e disponíveis para manter os textos vivos através de novos encontros e leituras.

2.2. A literatura e as outras artes

Como tentei demonstrar no subcapítulo anterior, o significado de uma obra não se encontra definitivamente encerrado no texto, construindo-se na interação entre este e os seus leitores. Mas que outros contextos poderão participar nessa construção? Jonathan Culler, ao refletir sobre o funcionamento da interpretação, admite que esta precisa de poder ser defendida, o que impede que qualquer resposta possa valer como interpretação; ao mesmo tempo, recusa a ideia de que seja possível determinar antecipadamente todos os elementos relevantes para a construção do significado. Partindo do pressuposto de que o significado é "context-bound", o contexto é, por sua vez, "boundless": não existe uma forma de prever tudo aquilo que poderá tornar-se relevante numa análise, nem até que ponto o alargamento do contexto poderá alterar aquilo que entendemos ser o significado de um texto (Culler, 1997, pp. 66-67). Destarte, o campo das relações suscetíveis de adquirir relevância para a construção do significado não pode ser inteiramente delimitado à partida. Seguindo esta linha de raciocínio, o diálogo entre diferentes objetos artísticos viabilizará um afastamento da lógica de confirmação de leituras já estáveis e a criação de contextos de interpretação que promovam novas possibilidades e horizontes de significação.

As relações entre literatura, pintura, música, teatro e as restantes artes atravessam grande parte da reflexão estética ocidental, assumindo configurações muito distintas ao longo do tempo. Foi no âmbito da Literatura Comparada, dos Estudos Interartes e, mais

recentemente, dos Estudos de Intermedialidade, que esse diálogo passou a ser pensado de forma sistemática, afirmando-se como um campo de estudos autónomo.

2.2.1. Da comparação ao diálogo entre as artes

A possibilidade de colocar a literatura em diálogo com outras manifestações artísticas não integrou, desde a sua origem, o horizonte epistemológico da Literatura Comparada. Entre as definições mais tradicionais do seu escopo de ação[15], repete-se a ênfase no estudo das relações entre diferentes literaturas nacionais, identificando influências, fontes, temas ou processos de circulação das obras para além das fronteiras linguísticas e culturais. Só com o passar do tempo é que a disciplina se tornou permeável ao confronto com outros discursos e linguagens artísticas. Uma formulação bastante influente neste processo é a de Susan Bassnett, que, em 1993, respondendo à pergunta "What is Comparative Literature Today?", evidencia duas características fundamentais da Literatura Comparada. Além de manter a sua pretensão de ultrapassar as fronteiras nacionais que anteriormente delimitavam o estudo das literaturas, assume explicitamente uma vocação interdisciplinar do campo de estudos, o que legitima o diálogo entre o texto literário e outras formas de expressão (Bassnett, 1993)[16].

A importação de conhecimentos de outras áreas não correspondeu a uma perda de identidade disciplinar. A literatura continuou a configurar o objeto privilegiado, no centro da investigação, mas começou a ser interrogada a partir de novas relações, sem que isso implicasse abandonar os pressupostos metodológicos que historicamente definiam a disciplina. De acordo com Tânia Carvalhal, que reproduz o pensamento de Étienne Souriau, o apagamento das especificidades de cada linguagem artística não deveria constituir um risco. Souriau defende que, apesar das semelhanças que possamos detetar entre diferentes manifestações artísticas, não nos podemos esquecer que, por exemplo "o músico pensou

[15] Para uma panorâmica das definições tradicionais da Literatura Comparada e da evolução do seu objeto de estudo, cf., entre outros, "The Crisis of Comparative Literature" (1963), de René Wellek, "Comparative Literature: Its Definition and Function" (1971), de Henry Remak, *Comparative Literature and Literary Theory: Survey and Introduction* (1973), de Ulrich Weisstein, *Comparative Literature: A Critical Introduction* (1993), de Susan Bassnett, *O Próprio e o Alheio* (2003), de Tânia Franco Carvalhal ou "Inter Textus / Inter Artes / Inter Media" (2006), de Claus Clüver.

[16] Como observa Tânia Franco Carvalhal, o comparatismo deixa progressivamente de circunscrever o seu campo de ação à aproximação de autores de literaturas distintas, metodologicamente assente em práticas da historiografia literária então preponderantes, para passar a considerar também a diversidade das diferentes formas de expressão artística, necessariamente usufruindo de um aparelho crítico frequentemente emprestado por áreas limítrofes (Carvalhal, 2003). Um dos passos que alavancou essa ampliação consistiu justamente no estudo das relações interartísticas, entendidas como "as relações múltiplas que podem existir entre a obra literária e outros meios de expressão artística" (Carvalhal, 2003, p. 37). Esta abertura não surgiu de forma repentina. Algumas décadas antes, já Henry Remak havia proposto uma definição que viria a desempenhar um papel fundamental na ampliação do campo disciplinar (Remak, 1971).

musicalmente, o pintor, plasticamente (Souriau, 1947, *apud* Carvalhal, 2003, p. 37). O diálogo interartístico pressupõe, por conseguinte, o reconhecimento tanto das aproximações como das diferenças entre as artes.

A alteração desta perspetiva transformou a forma de compreender o próprio fenómeno literário, que passou a ser considerado à luz das relações que estabelece com outros objetos culturais. Em consonância com a conceção de leitura desenvolvida no subcapítulo anterior, o texto deixa de ser perspetivado como um sistema fechado em si mesmo, podendo as suas possibilidades de significação ser ampliadas pelo confronto com outras linguagens. É neste sentido que Ulrich Weisstein se refere à "mutual illumination of the arts" (Weisstein, 1973, p.150)[17]. A afirmação das relações interartísticas enquanto objeto de investigação alavancaria a constituição de um campo de estudos específico, cujo percurso se pode compreender a partir dos antecedentes estéticos do diálogo entre as artes.

Como observam René Wellek e Austin Warren, a verdadeira dificuldade consistia em determinar "what are the common and the comparable elements of the arts?" (Wellek & Warren, 1949, p. 130). A resposta a esta questão, segundo os autores, implica abandonar explicações excessivamente dependentes das intenções dos artistas, das escolas estéticas ou de um suposto *zeitgeist*, privilegiando antes a análise das próprias obras e das relações estruturais que entre elas podem ser estabelecidas. Wellek e Warren defendem que as diferentes artes possuem ritmos de evolução, convenções e normas próprias, relacionando-se entre si através de um sistema complexo de influências recíprocas que não pode ser explicado por uma simples lógica causal nem por uma vaga unidade epocal. As relações entre as artes assumem, em vez disso, um carácter dialético, através do qual cada linguagem transforma, incorpora ou subverte, segundo os seus próprios recursos expressivos, aquilo que recebe das restantes (Wellek & Warren, 1949). É oportuno, neste momento, convocar o conceito de *tertium comparationis*. Recuperando o pensamento de Hans Robert Jauss, Franca Sinopoli relembra que toda a comparação exige um terceiro elemento, exterior aos objetos comparados, que funcione como horizonte orientador da análise. A ideia de comparação, muitas vezes reduzida à mera justaposição de duas obras e à enumeração das suas

[17] No capítulo "The Mutual Illumination of the Arts", da obra *Comparative Literature and Literary Theory: Survey and Introduction* (1973), Weisstein integra as relações interartísticas no âmbito da Literatura Comparada, desde que a literatura constitua um dos polos da comparação.

semelhanças e/ou diferenças, deve necessariamente orbitar em torno de uma questão comum, formulada pelo investigador, questão essa que torne inteligível o próprio confronto entre objetos (Sinopoli, 2002). O *tertium comparationis* decorre da perspetiva teórica que orienta a leitura e confere sentido ao exercício comparativo.

É nesta conceção de comparação que se inscreve a perspetiva adotada na presente investigação. Ao colocar a literatura em diálogo com outras manifestações artísticas, pretende-se compreender de que modo o encontro pode constituir um novo contexto de leitura, capaz de ampliar as possibilidades de significação da obra literária, num movimento de inflexão que afasta as relações de um valor meramente ornamental ou de correspondências e que se traduz num verdadeiro processo hermenêutico. É desta transformação epistemológica que nascerão os Estudos Interartes, cuja evolução concetual conduzirá, nas últimas décadas, ao desenvolvimento das teorias da intermedialidade.

2.2.2. Dos Estudos Interartes à Intermedialidade

Embora a reflexão sobre as relações entre as artes remonte à Antiguidade, a constituição dos Estudos Interartes enquanto campo específico de investigação é relativamente recente. A rápida expansão deste campo de estudos refletiu-se, aliás, na diversidade de designações que lhe foram sendo atribuídas. Claus Clüver caracteriza os estudos interartes através da pluralidade de fenómenos que integram o seu campo de investigação, que vão desde o estudo de fontes, géneros e transformações temáticas até às formas de imitação entre diferentes meios e às questões transmediáticas da representação, da narratividade, do tempo do espaço e da performance (Clüver, 2006). Partindo da tradição comparatista, o autor constata que a literatura continuava a ocupar uma posição predominante neste campo de estudos. Contudo, ao referir-se ao congresso internacional *Interart Studies: New Perspectives*, realizado em Lund, em 1995, Clüver identifica uma tendência que começava a alterar a configuração do campo: entre os trabalhos apresentados encontravam-se estudos em que "a palavra não desempenhava nenhum papel ou, quando muito, apenas um papel subalterno" (Clüver, 2006, p. 13). A própria conclusão de Clüver reside na noção de que a expressão *Literatura e Outras Artes*, adequada a uma fase em que a literatura constituía o principal ponto de referência das relações interartísticas, começava a revelar-se insuficiente perante a diversidade dos interesses que os Estudos Interartes entretanto passaram a acolher.

Paralelamente à afirmação da designação *Interarts Studies*, desenvolveu-se, sobretudo na tradição académica alemã, o conceito de *Intermedialität* (*Intermedialidade*), que passou a ser utilizado também para designar relações que se encontravam no campo de interesse dos Estudos Interartes (Clüver, 2006). O mesmo autor verifica que a intermedialidade configura uma outra possibilidade de concetualizar relações que, em parte, já eram contempladas pelos Estudos Interartes, introduzindo uma categoria de análise que inclui, para além daquilo que é tido como "arte", as relações estabelecidas entre diferentes meios (*media*). Solange Ribeiro de Oliveira, a respeito desta distinção, afirma que "[s]ucedendo aos Estudos Interartes, embora sem excluí-los", a Intermedialidade furtar-se-ia ao espinhoso conceito de "arte", alargando o seu escopo de ação (Oliveira, 2020, p. 109). Retomando o pensamento de Clüver, o autor leva esta reflexão mais longe, pois, admitindo que, desde os primórdios dos Estudos Interartes, a sua investigação se tinha centrado principalmente naquilo que era entendido como uma "obra de arte", de acordo com as convenções de arte dominantes em cada momento histórico. A partir das transformações introduzidas pela arte contemporânea essa distinção tornou-se progressivamente menos estável. O autor identifica no aparecimento do *readymade* de Marcel Duchamp um momento-chave dessa transformação, afirmando que se tornou "cada vez mais difícil diferenciar a 'arte' da 'não-arte'" (Clüver, 2006, p. 18). Paralelamente, manifestações que não pertencem ao âmbito das artes no seu sentido canónico passaram também a ser consideradas objetos de investigação pertinentes.

A distinção que daqui decorre é relevante porque muda o ângulo da questão da classificação dos objetos para se contemplarem os processos através dos quais produzem e comunicam significado, insistindo o autor no facto de a definição dever colocar "o peso principal sobre os processos de comunicação e não sobre as técnicas de produção" (Clüver, 2006, p. 24). A Intermedialidade passa, deste modo, a compreender relações que envolvem não apenas as artes, mas também meios como a imprensa, a televisão, a rádio e os meios eletrónicos e digitais (Clüver, 2006). A mudança de perspetiva que se operou exige alguma precisão quanto à própria natureza das relações que a intermedialidade descreve. Lars Elleström parte deste problema, assinalando que "without a more precise understanding of what a *medium* is, one cannot expect to comprehend what intermediality is" (Elleström, 2010,

p. 11)[18]. No modelo proposto por Elleström, as relações intermediáticas resultam do "crossing of media borders founded on media similarities" (Elleström, 2010, p. 11), sendo essas fonteiras construções convencionais e não divisões absolutamente naturais entre meios. Segundo o autor, entre os fenómenos relevantes neste âmbito encontram-se aqueles que colocam em relação a expressão verbal e a expressão visual.

A discussão apresentada mostra que os Estudos Interartes e a Intermedialidade apresentam perspetivas próximas, mas não coincidentes, no que concerne ao estudo das relações entre diferentes formas de expressão. No âmbito desta investigação, a opção recai sobre o plano dos Estudos Interartes. Esta delimitação não implica desconsiderar os contributos da abordagem intermedial, essenciais para o alargamento, por exemplo, da conceção de écfrase, mas a intervenção pedagógica exercida baseou-se numa ampla conceção do interartístico. Embora a literatura constitua um elemento fulcral no conjunto das propostas desenvolvidas, serão também consideradas situações em que as diferentes expressões artísticas são colocadas em relação sem que o texto literário funcione como ponto de partida exclusivo ou centro da análise. A perspetiva adotada teve por base os fenómenos compreendidos pelos Estudos Interartes explicada acima, mas com uma ressalva, muito bem formulada por César Domínguez: a pertinência destas aproximações não depende necessariamente da existência de uma relação genológica ou de influência direta entre os objetos comparados; a identificação de um elemento comum pode justificar, por si só, o exercício comparativo (Domínguez *et. al.*, 2015). O que determina a pertinência do plano interartístico é a existência de uma relação entre manifestações artísticas e a conceção das artes como interlocutoras capazes de produzir novas significações entre si. É neste enquadramento que será abordado, de seguida, o conceito de écfrase.

2.2.3. Écfrase

Entre as diferentes formas de relação entre as artes, a écfrase ocupou um lugar fundamental no desenvolvimento do projeto que serve de base ao presente relatório. O termo "écfrase" deriva do grego *ekphrasis*, que originalmente significava "descrição" (Medina, 2010). De acordo com Susana Passos Medina, a écfrase surge inicialmente ligada à retórica,

[18] O autor define *medium* como "'middle', 'interval', 'interspace' and so on. The standard definition found in dictionaries stresses that a medium is a channel for the mediation of information and entertainment. Art might be seen as a complex blend of information and entertainment (Horace's *utile dulci*) so it should be fully possible to include the art forms among other media" (Elleström, 2010, p. 13).

tendo posteriormente adquirido expressão na literatura épica, na qual se tornou paradigmática a descrição do escudo de Aquiles na *Ilíada* de Homero. A autora identifica, na tradição literária, outras formas de écfrase ligadas à descrição de pinturas e esculturas, até à consolidação de uma aceção mais restrita do termo, aplicada à representação verbal de obras visuais. Nesta perspetiva mais restrita, a écfrase constitui uma espécie de "ponte" entre diferentes esferas artísticas, resultando em que um objeto pertencente a um determinado *medium* seja representado através de outro (Medina, 2010). No decurso deste subcapítulo, tentarei traçar um panorama da evolução concetual da écfrase nas últimas décadas[19], partindo de uma questão que atravessa grande parte da reflexão teórica sobre o tema: o que significa, efetivamente, representar através da palavra aquilo que pertence ao domínio da imagem? Como vimos anteriormente, as artes são dotadas de mecanismos próprios de expressão, pelo que a écfrase coloca inevitavelmente em causa os limites e as capacidades de cada uma das linguagens envolvidas na relação.

Um dos contributos mais influentes para a reformulação teórica contemporânea da écfrase foi o de Murray Krieger, desenvolvido inicialmente no ensaio "Ekphrasis and the Still Movement of Poertry; or Laokoon Revisited" (1967), noção aprofundada posteriormente no seu livro *Ekphrasis: The Illusion of the Natural Sign* (1992). Voltando à distinção de Lessing entre as artes do espaço e as artes do tempo (Lessing, 2024), Krieger afasta a ideia de que a écfrase se trata de uma transferência de conteúdos entre meios diferentes, realçando a tensão que se estabelece no interior da própria linguagem quando esta almeja produzir efeitos associados à representação visual. Segundo o autor, a poesia desenvolve-se numa sequência temporal, enquanto a imagem visual oferece ao olhar uma configuração apreensível de forma simultânea, imediata; a écfrase surge, deste modo, como o espaço privilegiado para observar a tensão entre estas duas modalidades de representação e a tentativa, necessariamente imperfeita, de as aproximar através do discurso verbal (Krieger, 1992).

Para Krieger, "every tendency in the verbal sequence to freeze itself into a shape" é acompanhada por uma tendência contrária, através da qual a sequência verbal reavê o seu "unbounded temporal flow" (Krieger, 1992, p. 10). Neste contexto, será importante convocar

[19] Para um desenvolvimento dos contornos históricos e periodológicos do conceito de écfrase, cf. Krieger (1992) e Heffernan (1993).

o conceito de *still movement*[20], segundo o qual um poema tentaria congelar o tempo de forma a capturar a permanência espacial de uma obra visual, realizando-se, no interior da linguagem, uma espécie de suspensão momentânea do movimento. Krieger descreve esta aspiração como uma busca por uma "spatial fix" contraposta à liberdade do "temporal flow", salientando que a linguagem conserva, mesmo nesse esforço de espacialização, a consciência da sua própria incapacidade de produzir uma presença sensível e imediata (Krieger, 1992, p. 10). A linguagem pode, deste modo, aproximar-se da configuração visual, mas não pode anular a sua própria natureza discursiva e sucessiva. A écfrase surge, assim, como um espaço de tensão entre dois sistemas semióticos distintos, no qual o desejo de aproximação convive necessariamente com a impossibilidade de alcançar uma equivalência plena. Tendo em conta esta dinâmica entre movimento e imobilidade, Krieger caracteriza a descrição ecfrástica como um milagre e, ao mesmo tempo, uma miragem:

> What is being described in ekphrasis is both a miracle and a mirage: a miracle because a sequence of actions filled with befores and afters such as language alone can trace seems frozen into an instant's vision, but a mirage because only the illusion of such an impossible picture can be suggested by the poem's words (Krieger, 1992, pp. xvi-xvii).

A palavra pode, assim, produzir a *ilusão* de uma presença visual, sendo que a distância entre os dois sistemas surge como constitutiva do próprio fenómeno ecfrástico.

Krieger interpreta o impulso ecfrástico como a expressão do desejo de adquirir a imediatez do *natural sign*, associado à imagem, que oferece uma relação mais direta com o referente, por oposição à palavra enquanto signo arbitrário e temporal, que pressupõe uma mediação entre o que se representa e o que é representado. O crítico identifica, então, um "lingering semiotic desire for the natural sign". Deste modo, a écfrase, explorando a linguagem num movimento de aproximação da presença e espacialidade associadas às artes visuais, tem necessariamente de recorrer às palavras, impedindo que essa aspiração se concretize plenamente, daí o carácter ilusório do fenómeno: "[t]he visual emblem and the verbal emblem are complementary languages for seeking the representation of the unrepresentable. Ekphrasis is the poet's marriage of the two within the verbal art" (Krieger, 1992, p. 22).

Esta perspetiva será posteriormente reformulada por James Heffernan, com um foco incidente na própria natureza da representação e da relação estabelecida entre os diferentes

[20] Cf. Krieger (1967).

sistemas. Heffernan ultrapassa a ideia de simples descrição ou imitação da imagem. Em *Museum of Words: The Poetics of Ekphrasis from Homer to Ashbery* (1993), o autor propõe, como ponto de partida da sua teoria, uma definição "simple in form but complex in its implications": "ekphrasis is the verbal representation of visual representation" (Heffernan, 1993, p. 3). Por conseguinte, a écfrase não reproduz ou descreve diretamente aquilo que se vê, relacionando uma representação previamente configurada num determinado sistema de signos com uma nova representação tecida através da linguagem verbal. A definição de Heffernan implica conceber o ato ecfrástico como uma operação transformadora, na qual o texto verbal reconfigura a obra visual de que parte. É esta premissa que William Mitchell destaca ao advertir que, mesmo quando a obra visual efetivamente existe, a questão fundamental não é a comparação entre os dois objetos, mas "the relation between text and image established by the text" (Mitchell, 1990, pp. 34-35). O autor chama, assim, a atenção para as diferentes posições que o discurso verbal pode assumir perante a imagem: pode dirigir-se a ela, descrevê-la, falar com ela ou falar em seu nome, colocando em causa a própria distribuição da autoridade entre os dois sistemas de representação.

Isto torna-se claro na análise que Heffernan faz do poema "Musée des Beaux Arts" (1938), de W.H. Auden, inserida na reflexão sobre a écfrase moderna e pós-moderna. Opondo-se a uma *notional ekphrasis*, na qual a obra visual representada é imaginária e só existe através das palavras, o poema de Auden está ancorado numa pintura real, *Landscape with the Fall of Icarus* (c. 1560), de Pieter Brueghel, que pode ser observada independentemente do poema. A existência autónoma do quadro mostra "how the poem reconstructs it, how the poet's word seeks to gain its mastery over the painter's image" (Heffernan, 1993, p. 7). A possibilidade de confrontar os dois objetos diretamente torna visível o processo de seleção dos elementos da pintura, a sua reorganização e a atribuição de novos significados. A écfrase, neste contexto, é entendida como uma reconstrução interpretativa. Heffernan afirma, citando Suzanne Ferguson, que este poema está longe de constituir uma "straightforward reading of an art work", descrevendo-o como "the verbal reconstruction of a painting" (Ferguson, *apud* Heffernan, 1993, p. 152). A reconstrução verbal não significa que a relação entre palavra e imagem seja pacífica ou complementar. Pelo contrário, Heffernan reconhece-lhe uma dimensão assumidamente agonística, quando a obra visual deixa de funcionar como uma simples digressão subordinada a uma narrativa mais ampla e se torna o

objeto principal do poema, disputando hegemonia. No capítulo dedicado à écfrase romântica, o autor observa que, quando esta situação ocorre, "the struggle for mastery between word and image intensifies" (Heffernan, 1993, p. 134).

Heffernan mostra, assim, que a tentativa de subordinar a imagem à palavra pode revelar também a insuficiência desse domínio, na medida em que a obra visual não desaparece na representação verbal, podendo conservar elementos que resistem à interpretação que o discurso lhe impõe. Num artigo posterior, Heffernan acrescenta um novo fator a esta discussão, recorrendo a uma imagética bélica: "ekphrasis stages a battle for mastery between two rival systems of representation: a battle richly complicated by the fact that the battlefield is wholly verbal" (Heffernan, 1996, p. 263). A écfrase situa-se, assim, numa oscilação entre apropriação e resistência: o texto transforma a imagem ao incorporá-la num novo discurso, mas a imagem pode preservar uma dimensão que escapa ao controlo desse discurso.

A conceção de écfrase foi subsequentemente alargada por Peter Wagner, que contestou a necessidade de restringir o conceito à produção literária. Partindo da definição de Heffernan, o autor defende que a primeira parte da formulação deve ser entendida no seu sentido mais amplo, abrangendo "*all verbal comentary*/writing (poems, critical assessments, art historical accounts) on images", dado que "[a]ll such writing is essentially ekphrastic: the difference between the critical and the literary versions is one of degree, not one of mode or kind" (Wagner, 1996, p. 14).

Um outro contributo do autor prende-se com a sua definição de *iconotext*: "the use of (by way of reference or allusion, in an explicit or implicit way) an image in a text or vice versa" (Wagner, 1996, p. 15). Apoiando-se no exemplo de *Moby Dick* (1851), de Herman Melville, Wagner demonstra que, embora o romance não contenha reproduções das pinturas às quais alude, integra obras de artistas como Turner, Piranesi ou David no seu processo de significação. Wagner considera-o, por isso, *iconotextual*, na medida em que o texto leva o leitor a confrontar os significados das obras de arte evocadas no próprio texto. A presença das referências pictóricas no romance exige do leitor que considere a obra visual no interior do novo contexto verbal em que é convocada. A relação entre os dois meios não é unidirecional, dado que a imagem é apropriada e ressignificada pelo texto, mas a sua inserção num novo contexto discursivo também interfere na forma como pode ser lido. O autor defende que, para ultrapassar a abordagem baseada na correspondência entre as artes, é necessário

realizar interpretações que atendam à natureza intermedial dos iconotextos (Wagner, 1996)[21].

Uma perspetiva mais recente sobre a écfrase é apresentada por Claus Clüver no artigo "A New Look at an Old Topic: Ekphrasis Revisited" (2017), no qual o autor retoma criticamente algumas das principais definições do conceito, principalmente a formulação de Heffernan. Para Clüver, esta aceção tornou-se insuficiente, porque a noção de "visual representation" remete para obras que representam objetos do mundo fenomenológico, não abrangendo adequadamente manifestações artísticas não representacionais/figurativas ou abstratas. Esta lacuna torna-se mais clara perante a arte produzida a partir do século XX, que pode assentar exclusivamente nas propriedades materiais e formais do próprio *medium* (linha, forma, cor, textura, estrutura…) sem representar objetos ou entidades reconhecíveis na realidade extratextual (Clüver, 2017). É neste contexto que Clüver expõe a proposta que já tinha avançado em 1995: "Ekphrasis is the verbal representation of a real or fictitious text composed in a non-verbal sign system" (Clüver, 1995, *apud* Clüver, 2017, p. 32). Nesta aceção, poderiam ser contempladas não apenas pinturas e esculturas representacionais, mas também obras não figurativas e estruturas arquitetónicas. Contudo, Clüver admite que esta formulação pecava pela sua excessiva abrangência, ao poder incluir configurações pertencentes a qualquer sistema semiótico, como a música, a dança, o cinema ou a performance. Por isso, em 2013, procede a uma nova reformulação, propondo que a écfrase seja entendida como a "verbal representation of real or fictive configurations composed in a non-kinetic visual medium" (Clüver, 2013 *apud* Clüver, 2017, pp. 32-33).

Ainda assim, esta definição deixou de satisfazer o autor quando começa a questionar uma ideia que tinha acompanhado todo o seu trabalho, a compreensão da écfrase como uma forma particular de transposição intermediática. O autor admite que esta perspetiva, tal como

[21] Contudo, a presença do conceito de intermedialidade no título da sua obra e as referências a este campo de estudos não significa que a sua abordagem seja verdadeiramente intermedial. Para Clüver, a obra de Wagner insere-se "totalmente no quadro dos Estudos Interartes tradicionais" (Clüver, 2006, p. 37), pois a perspetiva do autor continua muito centrada no conceito de "arte" e não no de *medium*. Wagner recupera ainda a tipologia proposta de Gisbert Kranz em *Das Bildgeditchte* (1973), para a aplicar à ficção, a propósito das diferentes funções que a écfrase pode desempenhar. Segundo Kranz, as *Bildgeditchte* podem constituir formas de "transposition, supplement, association, interpretation, provocation, playing, and making concrete", operações que frequentemente coexistem na passagem do visual para o verbal (Kranz, 1973, *apud* Wagner, 1996, p. 15). Assim, Wagner distancia-se de uma conceção de écfrase dependente da fidelidade mimética ao objeto visual, visto que a transformação, a limitação ou até a distorção da imagem podem ser, na verdade, aquilo que torna a relação entre os meios produtiva.

a conceção de Heffernan – baseada na rivalidade entre modos de representação – não presta atenção suficiente àquilo que considera ser o elemento fundamental da experiência ecfrástica, isto é, o encontro do observador com a configuração visual. Este novo olhar sobre a écfrase pretende afastar a compreensão dominante de transposição intermediática, promovendo a ideia de que esta "primarily verbalizes a viewer's encounter with (a) non-kinetic visual configuration(s)" (Clüver, 2017, p. 37) e de que a écfrase "verbalizes a real or fictive viewer's perceptions of, or reactions to, characteristic features of non-kinetic visual configurations" (Clüver, 2017, p. 41).

A centralidade atribuída por Clüver ao encontro do observador com a configuração visual aproxima-se de uma conceção da experiência artística em que a obra não é apreendida como um objeto absolutamente estável e independente do sujeito que a observa. Segundo Jean Clair, "já não seria possível fazer-se uma imagem do objecto artístico, mas apenas uma imagem das relações que nós mantemos com ele" (Clair, *apud* Matos Frias, 2016, p. 13). A partir do exemplo do poema "O Grito (*Munch*)" (1996), de Carlos Drummond de Andrade, Clüver conclui que a resposta do poeta se concentra no efeito produzido pela obra do pintor ("Doem os ouvidos, dói o quadro"), demonstrando que a écfrase pode incidir sobre uma experiência subjetiva da configuração visual, um modo de ver, e não apenas sobre a descrição dos seus elementos constitutivos (Clüver, 2017). Este salto para a experiência subjetiva do encontro também é alvo da reflexão de Joana Matos Frias sobre o impulso ecfrástico contemporâneo, cuja diversidade de estratégias pode incluir formas narrativas, críticas ou reflexivas, uma vez que, neste contexto, "*dar a ver* equivale aqui, por conseguinte, a *dar a pensar*" (Matos Frias, 2016, p. 12). A reformulação de Clüver conduz a uma outra conclusão: a de que não é possível produzir uma definição única ou estanque da écfrase, a partir do momento em que ela é enquadrada num modo de ver, dependente de cada sujeito em confronto com um determinado objeto.

Com a consciência de que nem todas estas conceções podem ser simultaneamente transpostas para o contexto pedagógico, a abordagem de Clüver alinha-se com os modos de leitura que privilegiei no tratamento do texto literário. É a partir deste entendimento alargado da relação ecfrástica que, no capítulo seguinte, será possível delimitar o sentido em que o conceito será utilizado no presente trabalho. Essa delimitação não pode ser dissociada do contexto educativo em que a proposta se inscreve. A articulação entre literatura e outras

formas de expressão artística constitui o horizonte teórico que orienta este trabalho, mas impõe-se, agora, a necessidade de verificar de que modo essa possibilidade pode ser enquadrada no quadro curricular português.

2.3. A presença das relações interartísticas nos documentos curriculares portugueses

O *PASEO* (2017) pode ser encarado como um primeiro referencial para compreender o espaço concedido, no enquadramento educativo português, à articulação ente diferentes formas de expressão com vista à construção do conhecimento. Neste documento, não existe uma orientação especificamente direcionada às relações entre a literatura e as outras artes, mas a conceção educativa proposta não se alinha com uma perspetiva estritamente disciplinar e, por isso, segmentada das aprendizagens. Esta permeabilidade entre fronteiras disciplinares é espelhada pela área de competências "Linguagens e textos", que contempla diferentes formas de expressão e representação do conhecimento, incluindo a literatura, a música ou outras manifestações artísticas. O documento estabelece, neste domínio, a necessidade de os alunos serem capazes de "utilizar de modo proficiente diferentes linguagens", assim como de identificar, utilizar e criar "diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos […], reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos" (Martins *et. al.*, 2017, p. 21).

Na área de competências "Sensibilidade estética e artística", esta abertura às diferentes formas de expressão é mais notória. Esta competência é associada a "processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais", incluindo o domínio de processos próprios da criação artística e "possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto" (Martins *et. al.*, 2017, p. 28). Entre as capacidades expectáveis nos alunos depois da escolaridade obrigatória, constam as seguintes metas, de acordo com o *PASEO*:

- reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais;
- experimentar processos próprios das diferentes formas de arte;
- apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais;
- valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades (Martins *et. al.*, 2017, p. 28).

Quanto aos descritores operativos, prevê-se que os alunos mobilizem "processos de reflexão, comparação e argumentação em relação às produções artísticas", almejando-se que os discentes não estabeleçam uma relação meramente recetiva com as obras, através da interpretação, a apreciação, a experimentação e a produção (Martins *et. al.*, 2017, p. 28).

À dimensão estética acresce a valorização do pensamento crítico e criativo, a que já aludi no primeiro capítulo. O *PASEO* define o pensamento crítico a partir da capacidade de "observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias", ao passo que o pensamento criativo envolve "gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas", prevendo-se que os discentes consigam "convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente" (Martins *et. al.*, 2017, p. 24). Entre os descritores plasmados nesta área, destaco o seguinte:

> Os alunos desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação (Martins *et. al.*, 2017, p. 24).

No que concerne às implicações práticas desta visão sobre o ensino, defende-se a utilização de materiais e recursos diversificados, a realização de atividades cooperativas de aprendizagem e de projetos e a criação de oportunidades para que os alunos façam escolhas, confrontem pontos de vista e resolvam problemas (Martins *et. al.*, 2017).

Como tal, verifica-se a existência de uma margem de flexibilidade pedagógica que contemple a questão interartística, apesar de não haver uma recomendação explícita de uma abordagem desta natureza no ensino da literatura. É, por isso, necessário verificar de que modo esta abertura transversal se concretiza nas orientações destinadas à disciplina de Português no 11.º ano.

Afastando-se de uma abordagem exclusivamente centrada no domínio linguístico, as *AE* de Português para o 11.º ano de escolaridade entendem a disciplina como um meio para a fruição estética, a educação literária, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Reconhece-se igualmente a importância de possibilitar o contacto com diversos modos de "produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais)", que desenvolveriam a literacia dos alunos através da pluralidade de géneros e contextos de comunicação oferecidos (DGE, 2018, p. 2). Embora a multimodalidade não seja sinónima de uma relação interartística, com

a presença deste conceito, podemos admitir que a aprendizagem do português não se circunscreve à relação entre textos exclusivamente verbais, contemplando diferentes modos de produção e receção de sentido.

Todavia, há que referir que, no domínio da Educação Literária, as *AE* destacam a aproximação de textos literários que constituíram marcos da literatura e do pensamento portugueses entre os séculos XVII e XIX. Só nas sugestões de ações estratégicas de ensino encontramos referências mais concretas à abertura da disciplina a outros objetos e linguagens. No domínio da oralidade, por exemplo, o documento prevê a realização de apreciações críticas de filmes, peças de teatro, livros, exposições ou outras manifestações culturais e a apresentação de "trabalhos relacionados com temas disciplinares e interdisciplinares, realizados individualmente ou em grupo" (DGE, 2018, p. 5). Também no domínio da leitura se prevê a utilização de elementos verbais e não verbais e o desenvolvimento de "pequenos projetos de estudo e de pesquisa, sobre temas disciplinares e interdisciplinares" (DGE, 2018, p. 5). Conquanto sejam destacadas, como já referi, as obras literárias portuguesas entre os séculos XVII e XIX no domínio da educação literária, entre as ações estratégicas de ensino, surge a hipótese da "exploração e aprofundamento de temas interdisciplinares suscitados pelas obras literárias em estudo (DGE, 2018, p. 8), viabilizando uma abordagem que extravase os limites da disciplina. Por fim, no domínio da escrita também se antecipa o recurso à interdisciplinaridade na própria produção discursiva dos alunos.

A abertura interdisciplinar identificada não coincide com uma formulação que estabeleça a relação sistemática entre uma obra literária e outra manifestação artística como objetivo específico ou como procedimento estruturante da leitura, e esta diferença é de relevo. A opção de ir além das referências propostas, explorando as potencialidades interpretativas e criativas que podem decorrer das relações entre diferentes manifestações artísticas, permanece, em grande medida, dependente das escolhas pedagógicas concretas adotadas pelo docente. Relativamente à abordagem interartística, Ana Maria Machado afirma que este método de trabalho se tem "vindo a afirmar progressivamente nas duas últimas décadas" (Machado, 2023, p. 8), encontrando já expressão no *Programa de Português do Ensino Secundário*, promulgado no ano letivo de 2001/2002, no qual o texto literário é associado ao desenvolvimento de uma cultura geral que integra as dimensões "humanista, social e artística" (Seixas *et al.*, 2001-2002, p. 5). No *Programa de Português do Ensino Básico*

de 2009, esta abertura torna-se mais explícita, prevendo-se a exploração dos "valores estéticos da língua e das formas simbólicas que com ela dialogam – da música ao cinema ou às artes plásticas" como parte do desenvolvimento da consciência cultural do aluno (Reis, 2009, pp. 102-103). Nas orientações relativas à leitura, recomenda-se "o estabelecimento de relações entre as obras literárias e outras manifestações artísticas e culturais, como o cinema, a música e a pintura" (Reis, 2009, p. 147), constatando-se nessa aproximação um contributo para uma compreensão mais alargada do papel cultural e social da literatura e sugerindo-se a criação de âncoras culturais através do diálogo com a música, o cinema e o teatro (Reis, 2009). Esta orientação encontra uma formulação bastante concreta no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (2014). Nos objetivos de desempenho relativos à apreciação de textos literários, o documento determina que o aluno deverá ser capaz de

> analisar recriações de obras literárias do Programa, com recurso a diferentes linguagens (por exemplo, música, teatro, cinema, adaptações a séries de TV), estabelecendo comparações pertinentes (Buescu *et. al.*, 2014, p. 48).

Apesar de haver uma menção concreta à comparação entre diversas linguagens, a natureza dessa relação acaba por ser bastante limitada, prevendo apenas o exercício comparativo no que diz respeito às recriações. Não existe, assim, uma orientação geral para explorar as possibilidades de significação produzidas pelo encontro entre diferentes manifestações artísticas.

A leitura conjunta destes documentos curriculares demonstra que há, efetivamente, uma presença das relações entre linguagens no ensino, mesmo que essa presença assuma graus e formas distintas, não se encontrando desenvolvida uniformemente em todas as suas potencialidades pedagógicas. É no espaço de decisão concedido ao professor que este deve usufruir da sua autonomia metodológica para selecionar os procedimentos que considere mais adequados às aprendizagens, desde que se assegurem as competências previstas pelos documentos. Regressando às *AE* do 11.º ano, ainda que se verifique uma abertura à interdisciplinaridade, à multimodalidade e ao contacto com diferentes manifestações culturais, não encontramos uma formulação com o mesmo grau de especificidade dos documentos que lhes antecederam. A relação entre a obra literária e outras manifestações artísticas deixa de surgir como um procedimento explicitamente recomendado para a leitura, passando a poder ser enquadrada no âmbito mais amplo da interdisciplinaridade e das ações

estratégicas de ensino. Por outro lado, a presença de referências às artes nos documentos curriculares não garante, por si só, que estas se assumam como verdadeiras interlocutoras da leitura literária. Entre apresentar uma pintura como complemento visual de uma obra, analisar uma adaptação cinematográfica para a comparar com o texto-origem e colocar os alunos perante uma manifestação artística como ponto de partida para novas operações de leitura e criação existem diferenças importantes quanto ao papel atribuído às artes e ao próprio estudante. Esta diferença entre as diversas formas de usar as artes em contexto educativo ecoa no próprio Plano Nacional das Artes (PNA) (2024-2029), que atribui às práticas artísticas a possibilidade de "renovar as instituições e os processos pedagógicos", evitando "uma lógica instrumental do uso das artes e a sua domesticação" (PNA, 2024-2029, p. 13). É neste último sentido que se compreende a opção assumida no presente trabalho por uma abordagem interartística das obras literárias que renove os modos de entrada no texto e amplie as possibilidades de resposta do leitor.

2.4. O ensino da literatura e das outras artes

A aproximação entre a literatura e as outras artes inscreve-se numa perspetiva mais ampla sobre uma organização do conhecimento que esbate as fronteiras disciplinares tradicionalmente implementadas nas escolas. No contexto educativo atual, apesar de se conceder à interdisciplinaridade um lugar nos documentos curriculares, nem sempre existem efetivas aplicações desta abordagem no sentido em que a entendem Maria Antonia Ramos Azevedo e Maria de Fátima Andrade: a interdisciplinaridade não pressupõe simplesmente a integração de conteúdos de diferentes áreas, mas a sua interação, envolvendo conceitos, metodologias, procedimentos e modos de organização do ensino. Trata-se, por isso, de uma perspetiva que cria "[…] novos caminhos epistêmicos e metodológicos" (Azevedo & Andrade, 2011, p. 213).

É nesse sentido que Vítor Aguiar e Silva defende que a disciplina de Português, tendo o texto literário como área nuclear, deve aproveitar as "possíveis articulações dos textos literários com textos pictóricos, com textos musicais e com textos fílmicos, por exemplo" (Aguiar e Silva, 1998-1999, p. 26). O autor situa estas articulações no âmbito mais vasto da formação da sensibilidade e do gosto estéticos, recusando que esta dimensão possa ser entendida como um luxo ou um adorno supérfluo da educação. À escola caberia também uma função emancipatória: proporcionar a todos os alunos o acesso a um capital simbólico que

não deve depender exclusivamente das oportunidades culturais de que cada um dispõe fora dela (Aguiar e Silva, 1998-1999).

Para além dos motivos apresentados por Aguiar e Silva, Ana Maria Machado chama a atenção para o facto de o estudo literário em articulação com outras artes favorecer a compreensão do contexto cultural e da sensibilidade estética dominante numa determinada época, podendo envolver, consoante os objetos e as questões colocadas, aspetos periodológicos, estilísticos e estéticos, processos de transcodificação, fusões interartísticas ou intermediais, reconfigurações diacrónicas de temas ou motivos e fenómenos transmediais (Machado, 2023).

Por identidade de razão, Rui Mateus atribui às relações entre literatura e restantes artes um lugar central na formação dos professores de Português. Para além de contribuírem para este conhecimento histórico e estético aludido por Ana Maria Machado, estas relações fornecem instrumentos que podem enriquecer a própria leitura literária, possibilitando conhecer melhor os contextos de produção e receção das obras, alargando-se os instrumentos hermenêuticos disponíveis para o seu ensino (Mateus, 2023). O interesse desta perspetiva está, no meu entender, em não apresentar as outras artes como uma saída do território da literatura, pois é a partir delas que esse território pode ser percorrido de outras maneiras, tornando visíveis relações que uma leitura exclusivamente circunscrita ao objeto verbal poderia não convocar.

A investigação na área da Didática relativamente à abordagem interartística aponta para um conjunto de fatores vantajosos que poderão advir deste modo de trabalho. José Augusto Cardoso Bernardes e Rui Mateus partem da necessidade de contrariar um ensino da literatura que tem vindo a assentar em simplificações que destituem os textos da sua complexidade e abertura hermenêutica. Para os autores, "é necessário ensinar mais a partir dos textos literários" (Bernardes & Mateus, 2013, pp. 16-17), criando condições para que, através da leitura, do diálogo e da escrita, os jovens possam descobrir aquilo que não é imediatamente visível no texto literário, experimentar sentimentos alheios ou que possam, de alguma forma, espelhar o seu universo interior e conhecer mundos que alarguem os seus horizontes culturais e sociais. É neste enquadramento que a relação com outras artes ganha pertinência por constituir um olhar mais holístico sobre a própria produção artística e humana. Entre as

vantagens deste método que são enumeradas pelos autores, encontram-se sistematizadas as seguintes:

> a) clarificar conceitos retóricos e técnicos que intervenham na composição do texto literário a partir da apreciação ativa de objetos estéticos em que esses conceitos estejam presentes, o que viabiliza o combate à passividade dos alunos e a quebra da monotonia ocasionada pela utilização de abordagens exclusivamente teóricas e, quase sempre, pouco eficazes na aquisição consolidada de saberes de caráter marcadamente técnico e instrumental;
> b) esclarecer, ilustrar e enriquecer a perceção de características próprias da mentalidade, do entendimento do mundo e das constantes ideológicas das épocas históricas e culturais de produção dos textos, das quais as obras de arte coevas são testemunho paralelo e, muitas vezes, clarificador;
> c) revelar traços da mentalidade e da sensibilidade dominantes num dado período mediante a exploração de representações estéticas diferentes do texto, mas convergentes com a sua intencionalidade comunicativa;
> d) mobilizar processos de clarificação da génese do texto e dos diferentes mecanismos nela atuantes que possam ser descritos no quadro da época em que o seu autor viveu e do contexto cultural em que ele se moveu;
> e) encontrar nexos e continuidades, mas também diferenças, oposições e ruturas entre as manifestações das várias artes num mesmo período histórico ou cultural;
> f) verificar a existência de constantes culturais e estéticas na atividade criativa de diferentes épocas;
> g) cativar para a leitura do texto através da mobilização da imagem – veículo comunicativo por excelência do nosso tempo –, um objeto à partida mais acessível, mas que, nas suas formas mais elaboradas de representação, encerra símbolos, pormenores formais e particularidades técnicas cuja discussão é suscetível de gerar entusiasmo e de criar focos de memória afetiva nos alunos[22] (Bernardes & Mateus, pp. 101-102).

Os autores assinalam a vantagem de se suprimir um pendor transmissivo do ensino da literatura através do carácter sinérgico do fenómeno interartístico, pois não basta a acumulação de informações sobre literatura, pintura, cinema ou outras artes; essas informações têm necessariamente de ser consequentes na interpretação das relações estabelecidas, mudando o modo como o aluno perceciona a própria obra literária em estudo.

[22] Relativamente a esta alínea, a possibilidade de a relação com outras manifestações artísticas alterar os modos habituais de entrada na literatura pode ser compreendida à luz do conceito de *estranhamento* (*ostraneja*) desenvolvido por Viktor Chklovsky. Ao refletir sobre a perceção quotidiana, o autor observa que, uma vez tornadas habituais, as ações se automatizam, passando os nossos hábitos para um domínio inconsciente e automático (Chklovsky, 1976). A arte deveria contrariar precisamente esse automatismo, prolongando a duração da perceção do objeto e fazendo com que este deixasse de ser simplesmente reconhecido para voltar a ser efetivamente visto. Daí a sua conhecida formulação segundo a qual o "objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; […] O ato de percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado" (Chklovsky, 1976, pp. 43-44). É esta conceção do estranhamento enquanto interrupção de uma perceção automatizada que José Carlos Seabra Pereira recupera no contexto do ensino da literatura. Para o autor, a "divergência, novidade perceptiva e surpresa expressiva" próprias do estranhamento podem constituir uma via de "captação inicial do aluno" (Seabra Pereira, 1992, p. 187). O estranhamento pode, assim, proporcionar ao ensino da literatura uma "sensação de desfamiliarização, de quebra da rotina perceptiva e dos hábitos linguísticos", funcionando como uma *captatio pela estranheza* (Seabra Pereira, 1992, p. 188).

Antonio Mendoza Fillola aproxima-se desta perspetiva ao defender que se devem tornar visíveis as relações entre as diferentes produções artísticas e culturais, entendendo o escritor e o leitor, nesta dinâmica, como "creadores y re-creadores de cultura" (Fillola, 1994, p. 11). A consideração destes aspetos almeja o abandono de procedimentos didáticos excessivamente historicistas, concentrando a atenção no leitor e nas relações que ele próprio identifica no texto. Por ser o discente a concretizar estas diferentes relações, perde-se o carácter abstrato de que são imbuídas muitas aproximações ao texto literário no contexto educativo, tornando-se claras numerosas ligações, que, de outro modo, poderiam não passar de "meras frases o afirmaciones de manual, […] poco evidentes que, generalmente, no son comprendidas por el alumno" (Fillola, 1994, pp. 24-25)[23]. O objetivo passa a ser, portanto, que o aluno seja participante na construção de relações e não um destinatário de conhecimento prévia e alheiamente organizado. O autor defende que a copresença de vários objetos concretos equilibra os conteúdos teóricos com a apreciação pessoal e direta, promovendo o uso de estratégias próprias de receção, a ativação de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades interpretativas dos estudantes, capacitados de uma visão geral dos traços específicos de cada manifestação (Fillola, 1994).

Claus Clüver afirma que a própria formação do leitor tem de ser alterada para que esta conceção do ensino da literatura subsista: o aluno deverá ser um leitor de textos artísticos e, para isso, tem de ser dotado de uma competência básica de leitura em cada um destes domínios antes de estabelecer relações entre eles (Clüver, 1990). Só é possível identificar o que se transforma na transposição entre linguagens se houver uma mínima consciência daquilo que caracteriza cada uma delas. Depois de providos destas capacidades, o trabalho comparativo exercido pelos estudantes poderá conduzir a uma compreensão mais complexa das obras, ao mostrar que as escolhas dos artistas – dos temas aos materiais, dos modos de comunicar objetividade e subjetividade – se encontram condicionadas pelas normas e

[23] Também Maria de Lourdes Dionísio de Sousa problematiza este modelo normativo e redutor da leitura escolar: "Ao querer que jovens que não leem o passem a fazer, dando-lhes, como exemplo do que é a leitura, o mero levantamento de factos diegéticos, comentários estereotipados, leituras em voz alta sistematicamente corrigidas, exigindo-lhes a identificação de categorias textuais como verdades absolutas e omnipresentes, em suma, impondo-lhes leituras "normalizadas", levando-os a olhar para os textos como objectos para serem só dissecados nas suas componentes formais em vez de serem, também, e sobretudo, entendidos e vividos como expressões do humano a que se deve primeiramente reagir, estamos a pedir-lhes "que cheguem sem terem viajado" (Barnes, D. 1976) (Dionísio de Sousa, 1990, p. 116).

convenções dos meios artísticos e pelo contexto cultural em que são produzidas (Clüver, 1990).

Nas relações interartísticas, há também que considerar a dimensão percetiva realçada por Mary Ann Caws, sobretudo quando um dos objetos convocados é de natureza visual. Partindo da ideia de que aquilo que vemos depende, parcialmente, daquilo que sabemos, suspeitamos ou trazemos connosco das nossas experiências, a autora afirma que "the eye of the observer remakes what it is seeing", tornando a visão do observador tão importante quanto o objeto observado (Caws, 1990, p. 25). Apesar da dificuldade acrescida nas práticas pedagógicas adotadas, essa complexidade é o que confere interesse à relação, desautomatizando práticas de leitura tradicionais a que os alunos se habituaram, incutindo-lhes a consciência de que o mesmo objeto pode provocar leituras distintas e abertas, se alterarmos o foco da análise.

A preocupação a partir destes pressupostos passa a ser outra: a criação de um efetivo diálogo interartístico, pois uma imagem, por exemplo, pode acompanhar um texto sem nunca chegar verdadeiramente a entrar em relação com ele, permanecendo silenciada em termos pedagógicos. Num contexto escolar em que a imagem está cada vez mais presente, esta nem sempre é convocada enquanto objeto de leitura. José Cardoso Bernardes e Rui Mateus já chamavam a atenção para este risco ao defenderem que a utilização de suportes visuais relacionados com o texto deve contribuir para a sua fruição e interpretação, rejeitando-se um pendor meramente decorativo. Os autores observam, aliás, que a utilização de reproduções de obras de arte nos manuais com fins exclusivamente ilustrativos é recorrente (Cardoso Bernardes & Mateus, 2013). Mais tarde, Rui Mateus retoma esta questão de forma mais incisiva, reforçando que essas imagens, muitas vezes, não são acompanhadas por "propostas de atividades [que] promovam explicitamente as articulações formais, contextuais e de sentido que a combinação texto-imagem viabiliza" (Mateus, 2023, p. 34).

Esta crítica ecoa também na natureza das próprias imagens escolhidas. Maria João Simões salienta o facto de muitas das imagens se limitarem a "replicar os sentidos textuais", reduzindo o dinamismo que poderia resultar de imagens menos miméticas (Simões, 2023, p. 56). Também Marta Simões refere que a imagem ocupa ainda uma posição secundária nos manuais de português, que, apesar de multimodais, não fomentam "estratégias de interação que promovam o diálogo ou o confronto entre essas modalidades discursivas e semióticas"

(Simões, 2023, p. 102). Uma imagem que ilustra literalmente um texto poderá contribuir para facilitar o seu reconhecimento, mas uma imagem que não coincide inteiramente com ele obriga o aluno a estabelecer relações menos óbvias e imediatas, a preencher os espaços em branco do texto e a interrogar-se sobre aquilo que cada objeto acrescenta ou retira ao outro, em conformidade com as especificidades de cada linguagem.

Apesar da centralidade atribuída ao estudo da literatura na aula de Português, é importante referir que não parti de uma perspetiva hierarquizante das diferentes manifestações artísticas. Ao refletir sobre as relações entre cinema e literatura, Abílio Hernandez Cardoso, recusa esta conceção, segundo a qual uma das artes seria colocada ao serviço da outra. O autor afirma que "não há que transformar o filme em substituto menor ou simples adjuvante do estudo da literatura" (Cardoso, 1995-1996, p. 26). A mesma conceção foi aplicada às diferentes propostas ao longo do ano, reservando-se sempre um espaço para refletir sobre os mecanismos próprios de cada arte, ainda que de forma a não prejudicar o cumprimento dos objetivos de aprendizagem da disciplina. São precisamente as especificidades que tornam possível o diálogo, pois se uma imagem apenas serve para confirmar o que um texto já diz, pouco haverá a descobrir na relação entre ambos.

A relação interartística não precisa de terminar na interpretação dos objetos que o professor coloca diante dos alunos. Se o leitor participa na construção dos sentidos e se diferentes objetos podem abrir diferentes possibilidades de leitura, então parece-me legítimo perguntar o que acontece depois dessa leitura: que outras formas de resposta pode ela desencadear? Como pode participar o leitor na contínua reconstrução da cultura?

Comecei por refletir sobre a conceção interpretativa de Jonathan Culler no que diz respeito aos vários contextos de interpretação e a existência – ou não – de fronteiras para esses mesmos contextos. Recuperando o seu pensamento, a interpretação não é uma operação exclusivamente recetiva. Se não é possível fechar antecipadamente o campo das relações que podem participar na construção do significado, também não fará sentido conceber a resposta do leitor como uma forma previamente determinada e fechada de reconstituição desse significado. A leitura pode, assim, abrir um espaço para novas relações e para diferentes formas de resposta, desde que estas se sustentem no percurso interpretativo que lhes deu origem. A relação interartística pode constituir o ponto de partida para novas operações de significação. É neste sentido que a resposta do leitor pode ultrapassar a

restituição dos sentidos contidos no objeto de partida e constituir uma nova operação de construção e de organização da experiência. A criação ficcional, como veremos a partir das atividades propostas e expostas no capítulo seguinte, pode assumir, neste âmbito, uma função produtiva, na medida em que, como observa Umberto Eco, a ficção estrutura "a nossa experiência passada e presente" (Eco, 1994, p. 137). A produção pode, assim, deixar de ser entendida como um momento exterior à leitura e ser concebida como uma forma de prolongar e ressignificar a experiência interpretativa. O aluno pode, deste modo, partir de um objeto que não produziu para conceber uma nova construção a partir daquilo que recebeu de um texto – verbal ou não verbal –, sem que essa nova configuração tenha de coincidir integralmente com os sentidos atribuídos ao objeto de partida. A construção ficcional constitui, neste âmbito, uma possibilidade fecunda, na medida em que pode ser entendida como um "processo criativo que, não sendo exclusivo da literatura, pode ser acercado como ferramenta interdisciplinar de significação" (Tavares, 2017, p. 113). Criar ficcionalmente implica também estruturar, selecionar, relacionar e atribuir sentido à experiência, pelo que a produção pode ser entendida como um prolongamento da receção e, consequentemente, da interpretação.

Esta passagem da receção à produção não significa que a dimensão criativa se esgote na criação de um novo objeto. A criatividade pode também manifestar-se na capacidade de estabelecer relações de sentido que não pertencem inteiramente a nenhum dos objetos inicialmente colocados em relação, uma vez que o leitor-intérprete se torna parte ativa dessa relação. Então, que condições pedagógicas podem favorecer este processo de criação sem o confundir com uma ideia vaga de liberdade ou com a simples produção espontânea de algo "original"? Se se pretende que os alunos não sejam apenas recetores de objetos artísticos ou de interpretações previamente estabelecidas, mas participantes num processo que envolva observação, relação, interpretação e criação, a própria organização da aprendizagem terá de dar resposta a essa intenção. É necessário estruturar uma experiência que dê continuidade às relações estabelecidas, implique os alunos na construção de um produto e articule diferentes momentos e aprendizagens. É esta necessidade de encontrar uma forma de organização da aprendizagem coerente com uma abordagem simultaneamente crítica e criativa que conduz à Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), apresentada no subcapítulo seguinte.

2.5. A Aprendizagem Baseada em Projetos

A opção pela Aprendizagem Baseada em Projetos não pode ser dissociada da conceção de Educação Literária que tem vindo a ser defendida ao longo deste capítulo. Atendendo ao facto de que a literatura deve constituir uma experiência formativa e de que a interpretação não pode ser reduzida à reprodução de sentidos previamente estabelecidos, torna-se necessário pensar também nas condições pedagógicas em que essa experiência ocorre e, especialmente, no lugar que o aluno nela ocupa.

Esta questão ganha particular relevância perante a posição que a literatura e as Humanidades ocupam no contexto educativo contemporâneo. José Augusto Cardoso Bernardes e Rui Mateus associam o descrédito que tem atingido o ensino da literatura e das Humanidades às concessões e simplificações que, no passado recente, terão contribuído para afastar os alunos da complexidade própria dos textos literários. Bernardes e Mateus relacionam a situação da literatura e da filosofia com uma desvalorização mais ampla dos saberes que aparentam não responder diretamente a uma lógica de utilidade imediata. Segundo a sua perspetiva, ambas participam do estatuto de "saber de moldura" e são, por isso, depreciadas pela sua suposta inutilidade, num contexto em não é consensual a capacidade formativa desses saberes para "apetrechar o consumidor acomodado e passivo que interessa à economia global" (Bernardes & Mateus, 2013, p. 24).

Esta passividade poderá decorrer de uma conceção do ensino em que o conhecimento não é construído pelos alunos, cabendo-lhes predominantemente a sua assimilação. Tendo por base as perspetivas interacionistas da aprendizagem, Orlando Lourenço, discutindo as propostas de Piaget e Vygotsky, salienta que, apesar das diferenças entre ambos, os dois autores concebem a aprendizagem como um processo ativo de construção do conhecimento (Lourenço, 2005). A perspetiva interacionista parte da interação entre o sujeito, com as suas características biológicas próprias, e o ambiente que o rodeia durante o seu desenvolvimento. Dentro desta perspetiva, Piaget aproxima-se de uma abordagem cognitivo-interacionista (construtivista), ao passo que Vygotsky se insere numa abordagem socio-interacionista.

Segundo Piaget, o construtivismo implicaria um sujeito ativo e agentivo perante o meio, com o qual se encontra em permanente interação: "conhecer o objecto é operar sobre ele e construir sistemas de transformações que sobre ele se exercem" (Piaget, 1972, *apud* Lourenço, 2005). Subjacentes aos estádios de desenvolvimento cognitivo, estão dois dos

conceitos mais importantes na teoria de Piaget: a assimilação – que implica a utilização de esquemas psicológicos já existentes no individuo para a compreensão de fenómenos físicos, psicológicos e sociais – e a acomodação – que ocorre sempre que o sujeito tem de alterar esses esquemas psicológicos perante novas situações, de modo a incorporá-las. Estes dois mecanismos estão em contínua simbiose: afinal, "[n]ão existe assimilação sem acomodação. Porque o esquema da assimilação é geral e sempre que se aplica a uma situação em particular é necessário modificá-lo em função das circunstâncias particulares a que o esquema deve ser aplicado" (Piaget, 1978, *apud* Lourenço, 2005). Ora, esta oscilação entre o conhecimento adquirido e um conhecimento que desafia o que está estabelecido causa um desequilíbrio. É no processo de equilibração que as estruturas de pensamento são ampliadas, embora este processo seja muito gradual. Mesmo assim, o desequilíbrio é condição essencial para o desenvolvimento, acionando outras funções cognitivas que tornam o cérebro mais ativo e aumentando a probabilidade de as aprendizagens serem consolidadas. Quanto maior for a diversidade de estratégias, mais ativo o cérebro se torna. Já em relação a Vygotsky, destaco o seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser definida como

> a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1999, p. 112).

De acordo com o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento estão intimamente ligados ao contexto em que o indivíduo está inserido. No plano social, o sujeito necessita de mediação externa para alcançar determinadas competências, até que esses processos sejam internalizados e executados de forma autónoma. As implicações mais importantes destes avanços de Vygotsky residem na noção de que todos os alunos se encontram em níveis diferentes de desenvolvimento e conhecimento e a ideia de que, através da mediação de um sujeito mais experiente, seja ele o professor ou um outro estudante, é possível conseguirem vir a realizar tarefas que antes não conseguiam autonomamente. Daí a relevância do conceito de *scaffolding* – uma forma de apoio temporário, que vai sendo progressivamente retirada à medida que a autonomia se consolida. A colaboração entre pares assume, neste enquadramento, uma função que ultrapassa a simples distribuição de tarefas. Se é verdade que a aprendizagem pode ocorrer na interação com companheiros mais capazes, então o trabalho colaborativo cria oportunidades para que os alunos verbalizem hipóteses,

confrontem interpretações, expliquem procedimentos e reformulem aquilo que pensavam inicialmente. A construção do conhecimento deixa de ser concebida como uma operação exclusivamente individual, sem que isso signifique dissolver a responsabilidade de cada aluno no trabalho coletivo. A interação com os outros pode tornar visíveis processos de pensamento que permaneceriam implícitos numa realização exclusivamente individual e obrigar cada participante a tornar mais explícitas as razões das suas escolhas.

A articulação entre Piaget e Vygotsky alude a duas dimensões complementares da aprendizagem relevantes para a ABP. Por um lado, o aluno precisa de operar ativamente sobre os objetos de conhecimento, confrontando aquilo que encontra com os esquemas de que dispõe e reorganizando-os quando necessário; por outro, essa construção ocorre num contexto social em que a interação com o professor e com os pares amplia aquilo que o aluno é capaz de realizar autonomamente. Colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem não significa um apagamento do professor neste processo; significa que este terá de repensar a natureza da sua intervenção: em vez de constituir uma fonte única de respostas para posterior reprodução por parte dos alunos, o professor cria situações que exijam dos estudantes um confronto com novos desafios, orientando os percursos que vão sendo construídos. Que tipo de atividades se pretendem então promover para levar os alunos a uma construção efetiva do conhecimento? As propostas poderão integrar o paradigma da aprendizagem ativa (*active learning*) – ancorada nos pressupostos interacionistas –, no qual se inscreve a ABP. Charles Bonwell e James Eison, num trabalho dedicado à definição da aprendizagem ativa, defendem que os estudantes devem fazer mais do que escutar passivamente: devem ler, escrever, discutir ou resolver problemas, participando em tarefas que acionem operações cognitivas de ordem superior, como a análise, a síntese e a avaliação (Bonwell & Eison, 1991). No contexto deste projeto, acrescento a estes mecanismos o da criação[24]. Esta conceção aproxima-se, portanto, da ideia desenvolvida no final do subcapítulo anterior, segundo a qual a produção pode constituir um prolongamento direto da receção e

[24] Cf. Ferraz & Belhot (2010). A dimensão cognitiva da aprendizagem ativa pode ser aprofundada através da versão revista da Taxonomia de Bloom , retomada por Ana Paula do Carmo Ferraz e Renato Vairo Belhot. Neste modelo, a categoria "Criar" passa a ocupar o nível mais elevado da hierarquia dos processos cognitivos, sobrepondo-se a "Avaliar". No entender dos autores, criar pressupõe "colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos" e envolve o desenvolvimento de ideias, produtos ou métodos novos através da perceção da interdisciplinaridade e da interdependência entre conceitos (Ferraz & Belhot, 2010, p. 429).

da interpretação. Alinhada com estes pressupostos, a ABP oferece uma forma de organizar estas operações cognitivas de ordem superior, inserindo-as num percurso prolongado, que articula investigação, tomada de decisões, colaboração, produção e reflexão em torno de um projeto.

São múltiplas as definições que têm sido avançadas por diversos autores a respeito da ABP, o que torna complexa a tarefa de identificar um conjunto de características consensuais que abranjam toda a realidade desta abordagem (Thomas, 2000). Um dos fatores que contribui para esta dificuldade nocional prende-se com a pluralidade de contextos em que os projetos são implementados. Apesar da enorme base empírica disponível, é difícil comprovar os benefícios ou desvantagens desta metodologia, considerando a disparidade dos ambientes de aplicação.

Não obstante essa heterogeneidade, existe alguma concordância nas tentativas de definição da ABP. Trata-se de uma abordagem que organiza o processo de ensino-aprendizagem através da realização de um projeto prolongado, orientado para a resolução de um problema ou para a produção de um artefacto/produto final, através da investigação e da colaboração entre estudantes. Podemos delimitar algumas ideias transversais a todos os autores analisados, entre as quais: a existência de um problema ou questão orientadores; a importância de uma investigação que leve à construção ativa do conhecimento num contexto mais ou menos autêntico; a promoção da autonomia dos alunos, das suas escolhas e do seu espírito crítico e de colaboração e, por fim, a criação de um produto final que funcione como um representante externo/físico das aprendizagens realizadas (Blumenfeld, 1991; Thomas, 2000; Grant, 2002; Darling-Hammond et. al., 2008; Krajcik & Shin, 2014; Larmer et. al., 2015). Para além disso, é necessário ter em linha de conta que o papel do professor terá, necessariamente, de se alterar para uma postura de mediação, que guie os estudantes através do *scaffolding* e de ciclos de trabalho com avaliação e *feedback* nas diferentes fases do projeto (Thomas, 2000; Darling; Hammond et. al., 2008; Condliffe, 2017).

Mais recentemente, Barbara Condliffe e Radhya Yusri, em parceria com vários colegas, elaboraram revisões da literatura bastante exaustivas, que revelam uma assinalável convergência quanto aos benefícios associados à ABP, nos domínios cognitivo, intrapessoal e interpessoal (Condliffe et. al., 2017; Yusri, et. al., 2024). Ao nível cognitivo, os estudantes acedem mais profunda e criticamente aos conteúdos académicos, ganham competências ao

nível da resolução de problemas e aumentam a sua criatividade. No que diz respeito ao domínio intrapessoal, são favorecidas a autorregulação, a metacognição, a determinação, a motivação, a autoconfiança e a flexibilidade. Finalmente, no âmbito interpessoal, são desenvolvidas a comunicação, a colaboração, a resolução de conflitos e a capacidade de liderança.

No entanto, não estamos perante uma metodologia sem limitações, como aliás comecei por afirmar. Os mesmos autores que demonstram as vantagens desta metodologia são aqueles que exploram as suas fragilidades, nomeadamente o investimento de tempo, tanto na planificação como na monitorização das diferentes fases do projeto por parte do professor (Blumenfeld, et. al., 1991; Condliffe, et. al., 2017). Também os alunos deverão estar altamente envolvidos no projeto, com uma predisposição para a construção da autonomia e para a assunção de responsabilidades, condições que nem sempre se verificam de forma homogénea em todos os contextos educativos (Thomas, 2000). Existem também referências aos desafios causados pela gestão do trabalho colaborativo, a monitorização dos progressos individuais e a avaliação dos produtos finais (Krajcik & Shin, 2014). Acrescentaria que, a própria noção da ABP se encontra fortemente orientada para a produção de resultados concretos[25].

Foi nesse sentido que o domínio da Educação Literária foi um campo fértil para a experimentação desta estratégia, uma vez que é importante que os alunos encontrem um espaço que privilegie a interpretação, a imaginação e a discussão, sem a pressão da avaliação sumativa, criando-se condições para o desenvolvimento do prazer da leitura. Esta última reflexão leva-nos a uma limitação de natureza distinta, relacionada com a bibliografia consultada. Apesar da abundância de estudos de referência que atestam as potencialidades da ABP, verifiquei que a maior parte da investigação tem sido desenvolvida no âmbito das áreas STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*). Quando a metodologia é aplicada às Humanidades, os estudos tendem a concentrar-se nas Ciências Sociais[26] ou na aprendizagem de línguas estrangeiras.

[25] Num contexto escolar cada vez mais marcado pela avaliação e pela mensurabilidade dos resultados – veja-se a importância atribuída aos Exames Nacionais e a preocupação anual com os *rankings* das escolas –, corre-se o risco de relegar para segundo plano as experiências de descoberta, os erros e os momentos de fruição que constituem uma parte fundamental deste tipo de projetos.

[26] Cf. Duke *et. al.* (2020).

Ora, a transposição direta destes resultados para o ensino da literatura e de outras artes exige alguma cautela, dado que os objetivos de aprendizagem são distintos. Esta cautela não significa que os princípios da ABP deixem de ser pertinentes quando o objeto de aprendizagem é literário. Pelo contrário, vários dos seus fundamentos – a centralidade do aluno, a investigação, a autonomia, a colaboração, a reflexão, a construção de produtos e os ciclos de revisão – podem estabelecer uma relação produtiva com uma conceção da Educação Literária que valoriza a participação ativa do leitor. O que se altera é a natureza daquilo que se pretende construir através do projeto. Quando a ABP é aplicada a problemas de natureza científica, tecnológica ou social, é frequente que a questão orientadora conduza à procura de uma solução concreta ou à elaboração de um produto que responda funcionalmente a um determinado problema. No domínio da literatura, pelo contrário, o objeto resiste a respostas unívocas ou funcionais.

Como vimos, a construção de um artefacto constitui uma dimensão relevante da ABP, na medida em que torna visível o conhecimento construído ao longo do processo. Michael Grant sublinha a importância da construção de um artefacto que materializa e torna partilhável o conhecimento construído, conferindo significado pessoal à aprendizagem (Grant, 2002). No ensino da literatura, esse produto não precisa de funcionar como uma solução para o problema que deu origem ao projeto. Pode, em vez disso, constituir uma nova configuração dos sentidos construídos durante a experiência de leitura, tornando observável aquilo que os alunos compreenderam, relacionaram, transformaram ou imaginaram.

A ABP não é aqui convocada como uma estratégia capaz de, por si só, resolver os problemas do ensino da literatura. É mobilizada porque organiza temporal e pedagogicamente a experiência que fui definindo nos subcapítulos anteriores. Se defendi um leitor ativo, tive de lhe proporcionar situações em que ele pudesse agir sobre os objetos; se defendi uma interpretação aberta, tive de criar tempo e espaço para estabelecer relações e reformular hipóteses; se defendi a possibilidade de criação, tive de integrar a produção no próprio percurso de aprendizagem; e, por fim, se defendi a relação interartística como uma forma de ampliar as possibilidades de leitura, tive de encontrar uma organização que sustentasse essas relações ao longo do tempo e entre linguagens. É neste sentido que compreendo a ABP como uma estrutura de continuidade entre as diferentes dimensões anteriormente discutidas. A abordagem foi entendida como um quadro flexível, sujeito às

exigências do objeto literário, aos objetivos curriculares e às características concretas da turma, e não como um modelo a reproduzir integral e intransigentemente. É esta compreensão situada da ABP que permite, finalmente, passar da fundamentação teórica para a análise da intervenção. No capítulo seguinte, debruçar-me-ei sobre o modo como estes princípios foram concretamente traduzidos na organização do trabalho, que relações entre literatura e outras artes foram exploradas e ao balanço crítico dos resultados obtidos.

3. Estudo Empírico

O estudo empírico levado a cabo durante o estágio pedagógico teve por base a metodologia de investigação-ação (I-A), um paradigma que será brevemente explorado no subcapítulo seguinte. Neste capítulo, pretendo abordar os objetivos da intervenção, recuperar as fontes e os procedimentos de análise que lhes subjazem e caracterizar os diferentes ciclos de I-A desenvolvidos. Por fim, tecerei algumas reflexões sobre o projeto concebido na turma de 11.º ano, a revista interartística, tendo em conta a conceção e organização do projeto, as propostas e as etapas definidas e os produtos resultantes desta iniciativa.

3.1. Coordenadas da investigação

3.1.1. A investigação-ação como metodologia de intervenção

Partindo de uma relação simbiótica entre teoria e prática e até de um certo ceticismo quanto à sua separabilidade, a investigação-ação caracteriza-se pela articulação da investigação e da intervenção num mesmo processo, não afastando a produção de conhecimento e a transformação da realidade em que a investigação decorre. Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison definem-na como uma intervenção de pequena escala realizada no mundo real, acompanhada de uma análise sistemática dos seus efeitos e orientada pelo vínculo entre a ação e uma reflexão com vista à melhoria prática do contexto-alvo (Cohen, *et. al.*, 2018). Clara Coutinho e os seus colegas afirmam que a I-A reúne, ao mesmo tempo, "acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão)", desenvolvendo-se através de um processo cíclico que alterna entre a ação e a reflexão crítica (Coutinho, *et. al.*, 2009, p. 360). Esta metodologia não pode, por isso, ser entendida como uma prática "objetivante", uma vez que o conhecimento sobre a prática se constrói a partir da própria intervenção e análise das situações que dela emergem. Como observa Clara Coutinho, o docente reúne condições privilegiadas para "planificar, agir, analisar, observar e avaliar" (Coutinho, *et. al.*, 2009, p. 358), sendo que todas estas operações são essenciais para a metodologia que subjaz a este estudo. É neste sentido que Cristina Mesquita-Pires caracteriza os professores envolvidos neste tipo de investigação como "actores e autores" nas opções educativas tomadas e estratégias gizadas (Mesquita-Pires, 2010, p. 67). Saliento, ainda, uma reflexão de Paulo Freire a este respeito:

> O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção

> e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.
>
> Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (Freire, 1985, p. 16).

A conceção de conhecimento aqui enunciada introduz uma questão quando a investigação incide sobre a própria prática educativa: de que modo pode o sujeito conhecer uma realidade na qual participa e que, simultaneamente, pretende transformar? A posição do professor enquanto investigador passa pela compreensão de que a relação estabelecida com o objeto de estudo não é direta nem independente do sujeito que a investiga. Entre o investigador e objeto de estudo existe uma mediação constituída pelo próprio quadro teórico e metodológico em que a investigação se inscreve, mas também pelas escolhas que o sujeito realiza no decurso da intervenção. No caso da investigação-ação, estas escolhas assumem uma importância particular, uma vez que o professor-investigador participa simultaneamente na definição das questões, na conceção da intervenção, na sua concretização e na interpretação dos dados que dela resultam. Existe, assim, um paradigma partilhado que orienta a investigação, mas a sua concretização é necessariamente situada: diferentes sujeitos, partindo de pressupostos metodológicos semelhantes, podem selecionar objetos distintos, formular outras questões, estabelecer diferentes relações pedagógicas e interpretar de modo diverso aquilo que acontece em contexto educativo.

A investigação-ação não elimina, por isso, a dimensão subjetiva da investigação, tornando-a, em vez disso, consciente e reflexiva. Esta condição tem consequências para a possibilidade de replicação dos estudos, uma vez que, embora determinados procedimentos possam ser retomados e confrontados noutros contextos, a relação concreta entre sujeito e objeto não pode ser integralmente reproduzida. Também as conclusões dela extraídas são, por isso, parcialmente situadas: trata-se de um conhecimento construído a partir de uma experiência particular, cuja validade depende da explicitação e da reflexão crítica sobre as condições em que foi produzida.

A investigação-ação distingue-se, assim, por um conjunto de características, sistematizadas por Clara Coutinho em cinco traços fundamentais: é uma metodologia participativa e colaborativa, na medida em que envolve os diferentes intervenientes no processo de investigação, atribuindo-lhes um papel ativo na análise dos problemas práticos e

na busca de respostas para os mesmos; é prática e interventiva, porque não se limita à compreensão ou descrição de uma realidade, mas implica uma ação deliberada sobre ela, orientada para a mudança; é cíclica, uma vez que as descobertas realizadas num determinado momento podem gerar possibilidades de alteração que serão posteriormente implementadas e avaliadas; é crítica, porque pressupõe uma atitude de questionamento perante as condições em que a prática se desenvolve e perante as próprias ações dos participantes e é autoavaliativa, dado que as mudanças introduzidas são continuamente avaliadas, adaptando a intervenção e produzindo novo conhecimento (Coutinho et al., 2009). Estas características participam de um mesmo movimento em que a ação sobre uma realidade concreta, a reflexão crítica sobre essa ação e a avaliação dos seus efeitos alimentam a continuidade da investigação. A reflexão decorrente desta intervenção constitui o mecanismo através do qual a experiência pode transformar-se em conhecimento e orientar novas decisões, uma vez que a prática "traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas", que se traduzem em oportunidades de nova reflexão, que devem acompanhar todo o processo e não serem relegadas apenas para o final da intervenção, orientando a ação subsequente (Coutinho *et. al.*, 2009, p. 358; Cohen *et. al.*, 2018)[27].

Por todas estas razões, atribui-se à I-A um carácter cíclico apontado por vários autores (Latorre, 2007; Coutinho, *et. al.*, 2009; Mesquita-Pires, 2010). O processo desenvolve-se através de momentos sucessivos em que a planificação, a ação, a observação e a reflexão se relacionam e se informam mutuamente. No modelo de Kemmis, estes quatro momentos constituem uma "espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção", uma vez que cada ciclo implica um olhar sobre o que foi realizado e a preparação de novas possibilidades de intervenção (Kemmis, *apud* Coutinho, *et. al.*, 2009, p. 368)[28]. Esta dimensão recursiva é também levantada por Cristina Mesquita-Pires através da formulação "pensar-fazer-pensar" (Mesquita-Pires, 2010, p. 75).

[27] Para além das características, Clara Coutinho e os seus colegas apresentam três modalidades de I-A, a técnica, a prática e a crítica ou emancipadora, cuja diferenciação depende dos objetivos da investigação, do papel assumido pelo investigador, do tipo de conhecimento produzido, das formas de ação e do nível de participação dos intervenientes.

[28] Os mesmos autores, apoiando-se na obra de Antonio Latorre (2007), apresentam quatro modelos de ciclos de investigação-ação – os modelos de Lewin, Kemmis, Elliott e Whitehead – que, embora partam da estrutura inicialmente proposta por Kurt Lewin, introduzem diferentes formas de representar a relação entre ação, reflexão e transformação. (Coutinho *et al.*, 2009).

3.1.2. Objetivos específicos da intervenção

Tomando a metodologia da I-A como enquadramento do projeto, tentei então responder às duas perguntas de investigação que enunciei no primeiro capítulo do presente estudo. Relativamente à primeira, procurei compreender em que medida uma abordagem interartística poderia constituir um novo modo de ler as obras literárias, favorecendo uma relação mais crítica e criativa dos alunos com a literatura. Já a segunda pergunta incidiu sobre a possibilidade de um projeto de Educação Literária favorecer a construção de interpretações críticas e pessoais em torno de obras literárias e outros objetos artísticos. No que diz respeito à intervenção propriamente dita, esta dividiu-se em dois eixos fundamentais: a promoção das relações interartísticas no trabalho letivo realizado ao longo do ano e o desenvolvimento deste projeto, que serviria para prolongar, através de uma experiência mais continuada e realizada em contexto letivo e não letivo, o trabalho iniciado nas aulas. Os objetivos específicos definidos para a intervenção acompanham, por isso, estas duas dimensões.

Para o trabalho desenvolvido em contexto letivo, defini os seguintes objetivos:

1- Experimentar diferentes formas de estabelecer relações entre as obras literárias e outras manifestações artísticas, mobilizando linguagens, objetos e modos de representação distintos;
2- Analisar de que modo essas relações poderiam contribuir para uma leitura mais atenta das obras, possibilitando aos alunos a identificação de aspetos que poderiam não emergir exclusivamente da leitura.
3- Favorecer a capacidade dos alunos para reconhecer tanto as aproximações entre os objetos colocados em diálogo como as especificidades dos mecanismos de cada manifestação artística explorada;
4- Construir situações de aprendizagem baseadas na observação, no questionamento, na comparação e na formulação de relações pelos próprios alunos, entendendo a mediação docente como orientação do processo interpretativo, sem determinar antecipadamente os sentidos a alcançar.

Relativamente ao trabalho desenvolvido no projeto de Educação Literária, defini os seguintes objetivos:

1- Prolongar as possibilidades de relação entre a literatura e as outras manifestações artísticas, através de uma experiência de trabalho contínua, na qual os alunos assumissem um papel ativo na construção das aprendizagens;

2- Atribuir, através da conceção da revista, um propósito comum às diferentes tarefas desenvolvidas no âmbito do projeto;
3- Criar um produto final que funcionasse como representante externo das aprendizagens dos alunos, organizando-as;
4- Explorar de que modo um projeto desta natureza poderia favorecer a construção de interpretações pessoais e críticas, transformando essas relações em produções próprias;
5- Proporcionar aos alunos uma experiência de criação ficcional a partir da observação de uma obra pictórica, através da produção de narrativas breves de cariz ecfrástico.

3.1.3. Fontes de informação e procedimentos de análise

O primeiro conjunto de informações considerado na definição e planificação da intervenção resultou da observação inicial da turma e dos inquéritos pedagógicos aplicados no 1.º período do ano letivo. De acordo com o que referi no primeiro capítulo, com a observação de aulas, acompanhei as dinâmicas da turma, o desempenho dos alunos e a sua relação com as atividades de Educação Literária, ao passo que os inquéritos me possibilitaram a recolha, a partir da perspetiva dos próprios discentes, de informações relativas à sua relação com a disciplina de Português, nomeadamente no que diz respeito à leitura de textos literários, aos seus interesses e repertórios artísticos e à sua disponibilidade para participar em projetos de turma. O inquérito incluía, entre outras, perguntas sobre os hábitos e preferências de leitura, a relação dos alunos com diferentes manifestações artísticas e o seu interesse por projetos de turma, dados já analisados no primeiro capítulo. A estas fontes juntaram-se os registos realizados no diário de investigador sobre as reflexões suscitadas pelo contacto quotidiano com a turma. Estes dados assumiram uma função essencialmente diagnóstica e foram orientadores da planificação que se seguiu, num encontro entre a minha observação enquanto professora-investigadora e as perceções dos próprios estudantes no que concerne à disciplina.

Um segundo conjunto de fontes correspondeu à documentação produzida no âmbito da preparação e concretização do trabalho letivo, mais concretamente as planificações das aulas, os materiais didáticos elaborados para as diferentes intervenções e as respetivas fundamentações pedagógico-didáticas. Cumpre, aqui, referir que todos os materiais utilizados foram de elaboração própria e que nunca recorri ao manual para a lecionação das minhas aulas. Estes documentos refletem as intenções que orientaram cada proposta, as relações

estabelecidas entre os objetos literários e artísticos selecionados, as estratégias de mediação usadas e as formas de participação previstas para os alunos.

A análise do trabalho letivo estaria incompleta caso não se considerassem as produções dos próprios alunos durante as atividades desenvolvidas em sala de aula. Foram, neste âmbito, contempladas as respostas dadas às propostas de trabalho, tanto escritas como orais, os textos produzidos no decurso das aulas e outros registos relativos à reação dos alunos às relações estabelecidas. Entre estes registos, encontra-se o exercício *Two Stars and a Wish*, através do qual os discentes expressavam a sua opinião sobre as experiências de aprendizagem, identificando dois aspetos que consideravam positivos e um aspeto suscetível de melhoria. Paralelamente, foram também consideradas, para além dos registos no diário de investigador, as reflexões da minha colega estagiária, da professora cooperante e das professoras supervisoras da FLUP ao longo das quatro regências avaliadas.

No que concerne ao projeto de turma, as fontes de informação correspondem às produções dos alunos ao longo da construção da revista, a saber: as duas versões das apreciações críticas e as três versões das narrativas breves de cariz ecfrástico. Para acompanhar o desenvolvimento destes textos, foram concebidos descritores de desempenho específicos para cada uma das tipologias, atendendo às características e exigências próprias de cada género textual. Estes descritores orientaram o processo de produção e revisão, por parte da docente, e, simultaneamente, permitiram acompanhar a evolução dos textos entre as diferentes versões, considerando aspetos relacionados com a construção e organização textual, a adequação às características do género e, no caso das narrativas ecfrásticas, a articulação entre a observação da obra pictórica e a construção ficcional. Estes textos assumem um estatuto distinto das respostas produzidas nas atividades letivas, uma vez que mostram de que modo os alunos utilizaram, em produções próprias, os processos de leitura, interpretação e relação com os objetos artísticos trabalhados.

Finalmente, foi considerado o inquérito aplicado no final do processo, concebido com o objetivo de recolher as perceções dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido. Este inquérito final incidiu sobre a experiência das relações interartísticas estabelecidas, de maneira a perceber o seu contributo, na perspetiva dos discentes, para a compreensão das obras, para a identificação de aspetos que poderiam não emergir apenas da leitura, para o entendimento dos contextos culturais e artísticos e para a sua própria competência

interartística. Integraram-se perguntas relacionadas com o projeto e com a construção da revista. No final do inquérito, incluí perguntas abertas, que incidiam sobre as atividades que, na opinião dos alunos, mais contribuíram para a sua aprendizagem e quais as propostas de que mais gostaram, convidando-os também a refletir sobre o que a abordagem adotada adicionava à sua experiência de aprendizagem quando confrontada com uma abordagem tradicional.

3.2. Plano de ação

A intervenção pedagógico-didática concebida para a turma de 11.º ano organizou-se em dois ciclos de investigação-ação. Conquanto o percurso pudesse ter sido prolongado através de novos momentos de experimentação e reformulação, o desenvolvimento da investigação ficou necessariamente condicionado pelas circunstâncias concretas do estágio: a calendarização das regências avaliadas, a partilha do tempo letivo com a minha colega estagiária e com a professora cooperante e a necessidade de reservar espaço para o projeto de turma. A apresentação do plano de ação terá em linha de conta, por isso, as duas dimensões em que a intervenção se foi concretizando: o trabalho letivo e o trabalho de projeto. A primeira corresponde às intervenções realizadas no âmbito da disciplina de Português, ao longo das quais a abordagem interartística foi sendo testada e progressivamente reformulada enquanto possibilidade de leitura e interpretação das obras literárias. A segunda diz respeito ao projeto de Educação Literária, desenvolvido em conformidade com o trabalho realizado em aula e pensado como um espaço mais prolongado de apropriação e transformação das aprendizagens construídas ao longo da intervenção.

3.2.1. Trabalho letivo

Antes de proceder à descrição e análise das intervenções realizadas em contexto letivo, apresento uma síntese dos dois ciclos de investigação-ação desenvolvidos ao longo do ano. Os quadros seguintes sistematizam as aulas que integraram cada ciclo, de forma a tornar claras a organização do percurso didático e a evolução das propostas, desde as primeiras experiências de aproximação entre a literatura e outras artes até à exploração de relações interartísticas orientadas para novas possibilidades de interpretação.

Quadro 1 – 1.º Ciclo de I-A

	Aula I	Aula II
Data/Duração	1.º período 11 de novembro de 2025 100 minutos	1.º período 28 de novembro de 2025 100 minutos
Foco da intervenção	Exploração de diferentes manifestações artísticas como forma de compreender as características estéticas e culturais do Romantismo.	Exploração das relações entre a obra *Frei Luís de Sousa* e diferentes formas de representação artística, através da comparação entre o texto dramático, a sua encenação teatral e a sua adaptação cinematográfica.
Conteúdos/obras trabalhadas	Características estéticas e culturais dos Romantismos Europeus; citações de Percy Shelley, Victor Hugo, William Wordsworth, Johann Wolfgang Goethe; poema de Almeida Garrett; composições musicais, pintura e arquitetura do período romântico.	"A Lenda de El-Rei D. Sebastião", do grupo Quarteto 1111; Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa* (Cenas XIII a XV do Ato II, com incidência no momento de anagnórise e na construção da tensão dramática); diferentes adaptações da cena XV para teatro e cinema.
Atividades/ propostas de trabalho	Audição e interpretação de excertos musicais; observação e análise orientada de obras pictóricas; exploração de edifícios arquitetónicos do período do Romantismo; leitura e síntese, em pares, de textos de contextualização histórico-literária, com apresentação e discussão das conclusões; atividade "Galeria Romântica".	Audição e interpretação de "A Lenda de El-Rei D. Sebastião", do grupo Quarteto 1111; leitura e interpretação das Cenas XIII, XIV e XV do Ato II; visionamento e análise comparativa de duas encenações teatrais e duas adaptações cinematográficas; comparação das interpretações da cena e dos recursos próprios de cada linguagem; análise das alterações introduzidas na passagem do texto dramático para a representação; reflexão sobre o que o texto ganha ou perde quando é encenado ou adaptado para cinema; estabelecimento de relações intertextuais entre *Frei Luís de* Sousa, de Almeida Garrett, e *Os Enamoramentos*, de Javier Marías.
Manifestações artísticas mobilizadas	Literatura, música, pintura e arquitetura.	Literatura, música, teatro e cinema.
Dados recolhidos	Respostas às propostas de trabalho, nomeadamente à atividade "Galeria Romântica"; sínteses produzidas em pares; registos de observação da participação dos alunos; registos do diário de investigador; inquéritos do final do ano letivo.	Respostas às fichas de visionamento das encenações teatrais e adaptações cinematográficas, tendo em conta a comparação com a Cena XV; registos de observação da participação dos alunos; registos do diário de investigador; *Two Stars and a Wish*; inquéritos do final do ano letivo.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 – 2.º Ciclo de I-A

	Aula I	Aula II e III	Aula IV
Data/Duração	2.º período 24 de fevereiro de 2026 100 minutos	2.º período 17 e 19 de março de 2026 150 minutos	3.º período 24 de abril de 2026 100 minutos
Foco da intervenção	Exploração de diferentes manifestações artísticas como forma de compreender as características estéticas e culturais do Realismo, a partir da seleção, interpretação e apropriação de objetos.	Construção de relações temáticas entre *Os Maias* e *Rest Energy*, obras de contextos diferentes, como forma de aprofundar a interpretação das personagens e das relações estabelecidas na obra.	Relações entre diferentes formas de representação artística (cinema e fotografia) como forma de aprofundar a interpretação da personagem Maria Eduarda, problematizando a construção da sua imagem através do olhar masculino.
Conteúdos/obras trabalhadas	Características estéticas e culturais do Realismo Europeu; citações de Eça de Queirós, Émile Zola, Pierre Joseph Proudhon, Gustave Courbet e Hippolyte Taine; pinturas, fotografias, gravuras, edifícios arquitetónicos e representações de elementos alusivos ao período do Realismo.	Eça de Queirós, *Os Maias* (Capítulos I e II, com incidência na formação de Pedro da Maia e na sua relação com a mãe e com Maria Monforte); *Rest Energy*, de Marina Abramović e Ulay.	Eça de Queirós, *Os Maias* (Excertos relativos à construção da personagem de Maria Eduarda e à sua relação com Carlos); *Vertigo*, de Alfred Hitchcock; *Madonna*, de Cindy Sherman.
Atividades/ propostas de trabalho	Recuperação das características do Romantismo através da análise de obras pictóricas; observação e análise orientada de obras do Realismo e reflexão sobre o espaço da Gare; construção do "Mural do Realismo", através da seleção e associação de imagens pelos alunos; justificação escrita das relações estabelecidas; leitura de citações sobre o movimento e relação com os conteúdos abordados em aula por escrito.	Observação e interpretação de *Rest Energy*, de Marina Abramović e Ulay, a partir de questões orientadoras; contextualização da performance e dos seus autores; leitura orientada de excertos dos Capítulos I e II de *Os Maias*; realização da atividade "Gabinetes de Psicologia", centrada na análise da formação, personalidade, dos comportamentos e da relação amorosa de Pedro da Maia; apresentação e discussão das conclusões dos grupos.	Visionamento e análise de excertos de *Vertigo*, de Alfred Hitchcock, a partir de questões orientadoras; leitura e análise de excertos de *Os Maias* relativos à construção da personagem de Maria Eduarda e à forma como é percecionada por Carlos; confronto entre a representação cinematográfica e a construção literária da personagem; observação e análise do autorretrato *Madonna*, de Cindy Sherman; relações entre os diferentes modos de representação e reflexão sobre o papel do olhar

			masculino na construção da imagem de Maria Eduarda.
Manifestações artísticas mobilizadas	Literatura, pintura e arquitetura.	Literatura e performance.	Literatura, cinema e fotografia.
Dados recolhidos	Respostas às propostas de trabalho, nomeadamente as respostas por escrito no que respeita à leitura de cada estudante do "Mural do Realismo"; registos de observação da participação dos alunos; registos do diário de investigador; inquéritos do final do ano letivo.	Respostas aos "Gabinetes de Psicologia"; conclusões apresentadas pelos grupos sobre a formação, personalidade e relação amorosa de Pedro da Maia; respostas decorrentes do estabelecimento de relações entre a performance e *Os Maias*; registos de observação da participação dos alunos; registos do diário de investigador; inquéritos do final do ano letivo.	Respostas às questões durante a análise de *Vertigo* e dos excertos selecionados de *Os Maias*; respostas às questões de análise de *Madonna*; registos de observação da participação dos alunos; registos do diário de investigador; *Two Stars and a Wish*; ata da reunião de avaliação da terceira regência avaliada; inquéritos do final do ano letivo.

Fonte: Elaboração própria.

3.2.1.1. 1.º Ciclo de investigação-ação

O primeiro ciclo de investigação-ação deste projeto realizou-se entre os dias 11 de novembro e 28 de novembro de 2025, com atividades realizadas em aula, mas também sob a forma de trabalhos extracurriculares.

3.2.1.1.1. O Romantismo

A aula dedicada ao estudo do Romantismo tinha como objetivo, em primeiro lugar, evitar a abordagem normalmente apressada do contexto histórico-literário antes do estudo das obras do programa, concedendo-lhe um lugar central, e, em segundo lugar, ultrapassar a sua circunscrição ao âmbito literário, alargando o estudo a outras manifestações artísticas coevas, nomeadamente na música, na pintura e na arquitetura. Optei por proporcionar aos alunos um primeiro contacto com diferentes manifestações artísticas que pudessem ilustrar algumas das particularidades do movimento, pretendendo que fossem eles a identificar, de forma indutiva e através da observação e da audição, alguns dos traços que posteriormente seriam sistematizados. A descrição integral da aula encontra-se no Apêndice 1.

Começamos com a audição de excertos de "Liebestraum" (1850), de Franz Liszt (Anexo 3), e "Danse Macabre" (1874), de Camille Saint-Saëns (Anexo 4), a partir dos quais os alunos registaram sentimentos e imagens posteriormente relacionados com a sensibilidade

romântica. Seguiu-se a análise de obras pictóricas, entre as quais *O Naufrágio* (1805), de William Turner (Anexo 5), *A Liberdade guiando o povo* (1830), de Eugène Delacroix (Anexo 6), e *Caminhante sobre o Mar de Névoa* (c.1818), de Caspar David Friedrich (Anexo 7). Através da observação orientada destas pinturas, foram trabalhadas dimensões como a exaltação e contemplação da Natureza, o Sublime, a subjetividade e introspeção, a liberdade, o nacionalismo e a intervenção política do artista. A abordagem foi depois alargada ao contexto português, através de *Camões na Gruta de Macau* (1853), de Francisco Metrass (Anexo 8), e à arquitetura do período romântico, nomeadamente aos revivalismos presentes no Castelo de Neuschwanstein (Anexo 9) e no Palácio da Pena (Anexo 10), levantando-se características como o gosto romântico pelo passado, sobretudo pela Idade Média.

Num segundo momento, os alunos trabalharam, em pares, textos de contextualização sobre diferentes aspetos do Romantismo e sobre Almeida Garrett e *Frei Luís de Sousa*, apresentando posteriormente à turma uma breve síntese das conclusões alcançadas. As ideias fundamentais foram complementadas e sistematizadas por mim e disponibilizadas posteriormente no *Google Classroom* (Anexo 11).

A aula culminaria com a atividade individual "Galerias Românticas", que, por constrangimentos de tempo, acabou por ser concluída em casa. Cada aluno recebeu uma das pinturas anteriormente abordadas e dois excertos – uma citação de um autor associado ao Romantismo e/ou um poema de Almeida Garrett (Anexo 12) –, devendo selecionar aquele que considerasse mais relacionável com a pintura, reunir os dois objetos numa pequena composição visual e justificar por escrito a relação estabelecida entre ambos. Como tal, teriam de aplicar os conhecimentos construídos ao longo da aula, estabelecendo e fundamentando, com alguma autonomia, uma relação entre uma manifestação visual e uma manifestação verbal.

Para a análise desta intervenção, considerarei alguns elementos que me fizeram aceder à forma como os alunos aderiram a esta primeira experiência. Entre os diferentes registos e produções resultantes da aula, foram selecionados os registos do diário de investigador (Anexo 13) e algumas das produções realizadas no âmbito da atividade "Galerias Românticas"[29]. A escolha desta última fonte prende-se com a natureza da própria tarefa: ao

[29] Foram selecionadas estas produções por abrangerem a identificação de várias das características pretendidas.

contrário das restantes propostas, maioritariamente orientadas por questões ou por materiais previamente estruturados, esta atividade colocava os alunos perante a necessidade de estabelecer autonomamente uma relação entre uma manifestação pictórica e um texto verbal, justificando por escrito a associação realizada. Os registos do diário de investigador permitem, por sua vez, relembrar as situações que, no decurso da aula, suscitaram a minha atenção enquanto professora-investigadora e as reflexões que delas decorreram.

Tabela 3 – *Corpus* selecionado para a análise da atividade "Galerias Românticas" (Anexo 14)

Aluno	Pintura	Citação/Poema Selecionado
A8	*Liberdade guiando o povo*, de Eugène Delacroix	*Ao Conservatório Real*, de Almeida Garrett
A10	*Liberdade guiando o povo*, de Eugène Delacroix	*Ao Conservatório Real*, de Almeida Garrett
A14	*Caminhante sobre o Mar de Névoa*, de Caspar David Friedrich	*Os Sofrimentos do Jovem Werther*, de Johann Wolfgang Goethe
A3	*Caminhante sobre o Mar de Névoa*, de Caspar David Friedrich	*Prefácio às Baladas Líricas*, de William Wordsworth
A9	*Caminhante sobre o Mar de Névoa*, de Caspar David Friedrich	"Cascais", de Almeida Garrett
A13	*O Naufrágio*, de William Turner	"Cascais", de Almeida Garrett
A7	*O Cavalo Branco*, de John Constable	*Prefácio às Baladas Líricas*, de William Wordsworth

Fonte: Elaboração própria.

As produções analisadas evidenciam a capacidade dos alunos para estabelecer relações entre diferentes linguagens, identificando ideias e valores comuns, sendo que apenas dois estudantes apresentaram resultados menos satisfatórios. Esta capacidade é visível nas duas produções que relacionam *A Liberdade guiando o povo*, de Eugéne Delacroix, com a citação de Almeida Garrett em *Ao Conservatório Real*. Na primeira produção, a aluna parte da ideia de que a frase de Garrett aponta para "uma nova época em que o povo constrói a sua própria história" e entende a pintura como a representação visual do ideal democrático presente na citação, afirmando que a obra "transforma em imagem o desejo coletivo por liberdade e igualdade" (A8). Na segunda produção, a relação construída é a mesma; a partir da identificação da figura alegórica da Liberdade e da representação do povo francês em luta contra a opressão, a aluna aproxima estes elementos da ideia presente na citação de que tudo deve ser feito "pelo povo e com o povo", concluindo que os dois objetos expressam "o ideal

democrático e o espírito revolucionário que marcaram o século XIX" (A10). Vemos, nestes dois exemplos, a transposição de um ideal para linguagem visual e a convergência temática e histórica entre os dois polos de comparação.

Um segundo eixo de aproximação surge nas produções que se focam na Natureza. Na associação entre *Caminhante sobre o Mar de Névoa*, de Caspar David Friedrich, e a citação de Goethe, A14 identifica na pintura uma "figura solitária perante uma paisagem imensa e misteriosa" e relaciona-a com o "sentimento de reconhecimento interno" presente na frase. A partir destes elementos, interpreta as duas manifestações como expressões da "busca do ser pela auto-compreensão através da contemplação da Natureza", entendendo o mundo exterior como "um espelho da essência da nossa alma", atribuindo à Natureza uma função mediadora entre a experiência exterior e a interioridade do sujeito. Por sua vez, na produção que aproxima a mesma pintura do poema de Almeida Garrett, A9 identifica como elemento comum "o ser pequeno diante da imensidão da natureza" e considera que ambos os objetos transmitem "admiração, solidão e emoção para [sic] algo maior que nós". A relação é, assim, construída a partir da posição do indivíduo perante a Natureza e das emoções que essa experiência suscita. Embora a interpretação seja menos desenvolvida do que a anterior, a aluna mobiliza elementos concretos da pintura e encontra no poema uma experiência equivalente, concluindo que ambos "partilham o mesmo olhar sobre o mundo".

Em segundo lugar, as produções selecionadas demonstram que os alunos usaram também as características da estética romântica trabalhadas ao longo da aula para fundamentar as relações estabelecidas, nomeadamente: a valorização da liberdade e a dimensão política e social do movimento (A8 e A10); a dimensão subjetiva da estética romântica e a introspeção (A3); a solidão do sujeito romântico (A10); a contemplação da Natureza (A3 e A14); o reconhecimento da pequenez do ser humano perante a "imensidão da natureza" (A10); a noção de Sublime e a ambivalência entre temor e fascínio perante a Natureza (A13) e a relação entre emoção, contemplação e criação poética (A3 e A7). A valorização da liberdade e a dimensão política e social do Romantismo surgem nas duas produções que relacionam *A Liberdade guiando o povo*, de Eugène Delacroix, com a citação de Almeida Garrett. A dimensão subjetiva e a introspeção estão presentes na produção que aproxima *Caminhante sobre o Mar de Névoa*, de Caspar David Friedrich, da citação de Goethe (A8 e A10). A mesma pintura fez relacionar a solidão do sujeito e a pequenez do ser humano

perante a Natureza, identificadas na produção que a relaciona com "Cascais", de Almeida Garrett (A10). A noção de Sublime, trabalhada durante a análise das pinturas, é evidente na produção que relaciona *O Naufrágio*, de William Turner, com o poema "Cascais". A13 salienta nas duas obras uma Natureza "selvagem" que "se sobrepõe a tudo, incluindo os humanos", mas identifica também, além da sua dimensão "aterradora", a "beleza e o fascínio do mar", realçando a ambivalência entre temor e fascínio que tinha sido explorada na aula. Por fim, as produções que relacionam *Caminhante sobre o Mar de Névoa* e uma pintura de John Constable com a citação de Wordsworth trabalham a relação entre emoção, contemplação e criação poética (A3 e A7). No primeiro caso, A3 relaciona o "impacto da emoção" com a posterior "calma e contemplação silenciosa"; no segundo, A7 interpreta a paisagem "natural e de certa forma tranquila e apaziguadora" como possível origem de uma poesia marcada por "sentimentos intensos e emoções camufladas num estado de tranquilidade".

Os dados analisados conduziram-me à conclusão de que a exploração de diferentes manifestações artísticas contribuiu para alargar o entendimento dos alunos relativamente ao Romantismo. As produções mostram que os alunos foram capazes de apontar características comuns entre pintura e texto e, em vários casos, de fundamentar essas relações através de conceitos trabalhados ao longo da aula. Esta evidência articula-se com o que fui registando no diário de investigador ao longo da intervenção, nomeadamente a elevada participação dos alunos na análise das obras e o entusiasmo perante as diferentes propostas.

3.2.1.1.2. Frei Luís de Sousa

A aula dedicada ao estudo de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, que aqui descrevo integrou uma unidade didática de 250 minutos sobre o segundo ato da obra e teve como objetivo aprofundar a leitura das suas cenas finais, articulando o texto dramático com diferentes formas de representação e com outro texto literário. Esta aula, correspondente à primeira regência avaliada, incidiu sobre as Cenas XIII, XIV e XV do Ato II, cuja análise foi antecedida por uma atividade de pré-leitura e sucedida por duas atividades de pós-leitura. A descrição detalhada da intervenção encontra-se no Apêndice 2.

Como atividade de pré-leitura, partiu-se da audição de "A Lenda de El-Rei D. Sebastião" (1993), do grupo Quarteto 1111 (Anexo 15), recuperando-se conhecimentos sobre o Sebastianismo e problematizando a construção mítica e idealizada de uma figura ausente. Esta reflexão funcionou como uma ponte para a leitura das Cenas XIII, XIV e XV, nomeadamente

para o regresso do passado, representado pela chegada do Romeiro. A análise incidiu particularmente sobre a evolução emocional de D. Madalena e sobre o processo de anagnórise, tendo os alunos regressado retroativamente à Cena XIV para identificar os indícios que antecipavam a verdadeira identidade da personagem.

A Cena XV constituiu depois o ponto de partida para o confronto entre o texto de Garrett e quatro concretizações distintas: as encenações *Madalena* (2013), de Jorge Pinto (Anexo 16), e *Frei Luís de Sousa* (2019), de Miguel Loureiro (Anexo 17), e as adaptações cinematográficas *Frei Luís de Sousa* (1950), de António Lopes Ribeiro (Anexo 18), e *Quem és tu?* (2001), de João Botelho (Anexo 19). Através de uma dinâmica de *Jigsaw* e de uma ficha de visionamento (Anexo 20), os alunos compararam as opções tomadas em cada versão, atendendo à concretização das didascálias, ao ritmo, às pausas e à expressividade dos atores e a recursos específicos das linguagens teatral e cinematográfica, como a iluminação, a sonoplastia, os enquadramentos, os *close-ups*, a banda sonora e o silêncio. No final da atividade, os alunos refletiram ainda, por escrito, sobre aquilo que um texto dramático poderia ganhar ou perder quando encenado ou adaptado para cinema, respostas que serão retomadas na análise da intervenção.

Num último momento, foi estabelecida uma relação intertextual com um excerto de *Os Enamoramentos* (2011), de Javier Marías (Anexo 21), no qual é recuperada a história de *O Coronel Chabert* (1832), de Honoré de Balzac. A discussão debruçou-se sobre as aproximações entre as narrativas, designadamente o regresso de uma personagem julgada morta quando a respetiva esposa já reconstruíra a sua vida, as consequências desse reaparecimento e a idealização daqueles que permanecem ausentes. Devido aos constrangimentos de tempo, esta atividade, inicialmente prevista como exercício escrito, foi realizada oralmente. No final da aula, os alunos levaram para casa a atividade *Two Stars and a Wish*.

À semelhança do que propus na Aula I, considerarei os seguintes dados na análise da intervenção: a seleção dos registos e produções resultantes da aula nas fichas de visionamento, mais concretamente, as reflexões sobre o que ganha ou perde um texto dramático quando encenado ou adaptado, os registos do diário de investigador (Anexo 22) e a atividade *Two Stars and a Wish*. A escolha destas reflexões como *corpus* de análise prende-se com o facto de constituírem o momento em que os alunos refletiram de forma mais abrangente sobre as possibilidades e limitações da passagem do texto dramático para outras

formas de representação, observando de que modo compreenderam as relações entre o texto e diferentes linguagens artísticas.

Tabela 4 – *Corpus* selecionado para a análise das fichas de visionamento (Anexo 23)

Aluno	Modalidade
A2	Encenação
A3	Adaptação cinematográfica
A4	Encenação
A8	Encenação
A10	Encenação
A14	Adaptação cinematográfica

Fonte: Elaboração própria

As produções analisadas demonstram que os alunos identificaram na passagem do texto dramático à sua representação uma possibilidade de concretização da experiência de leitura, com a exceção de quatro estudantes. Em várias respostas, a representação é associada à ideia de corporizar e presentificar aquilo que, no texto, permanece apenas sugerido. A2 considerou que, quando um texto dramático é encenado, "ganha mais vivacidade", ao passo que A10 afirmou que "ganha vida" e se torna "mais cativante". Para esta última estudante, a representação permite ainda perceber "muito melhor" as emoções e reações das personagens, contribuindo para uma interpretação mais clara da peça. Para além disso, esta afirma que as didascálias são "mais interessantes em visualização do que em leitura". Esta ideia de maior clareza ecoa também no texto de A4, que considera que a encenação ajuda o espectador a distinguir aquilo que acontece na ação, algo que, na sua perspetiva pode ser mais difícil perante a complexidade do texto escrito.

Por outro lado, os alunos defenderam que aquilo que a representação acrescenta ao texto pode, ao mesmo tempo, restringir algumas das possibilidades que a leitura deixa em aberto. Esta ideia surge de forma recorrente nas respostas, principalmente através da referência à perda da liberdade, da criatividade e da imaginação do leitor ou do espectador. A2 considerou que, quando um texto é encenado, se perde "um pouco da sua liberdade imaginativa", uma vez que deixa de ser necessário imaginar "as faces das personagens e os locais". A concretização visual daquilo que o texto apenas sugere é, assim, entendida como uma redução do espaço deixado à construção individual. A mesma ideia é formulada por A4 que afirmou que a encenação retira ao espectador "a capacidade de criar ou imaginar os

acontecimentos que estão escritos", diminuindo, deste modo, "a criatividade e imaginação que cada ser humano apresenta". Também foi mencionado que, perante uma encenação o espectador perde a "possibilidade de imaginar as personagens e cada cena à sua maneira" (A8). Nestes casos, a representação surge como uma forma de concretização que substitui parcialmente o trabalho imaginativo que o leitor realiza perante o texto. Esta tensão é igualmente apontada por A14 que defende que a concretização audiovisual por meio da adaptação cinematográfica pode provocar uma "rutura da peripécia que idealizamos ao ler a obra", diminuindo a necessidade de interpretação aprofundada que a leitura proporciona (A14).

Por fim, os alunos entenderam a adaptação como algo que ultrapassa a mera reprodução do texto dramático, compreendendo que se trata de uma interpretação que se traduz em determinadas escolhas por parte de quem o concretiza. A3 considerou que a adaptação cinematográfica "depende sempre muito da interpretação do realizador do que está escrito no texto", admitindo que, ao assistir ao filme, o espectador não está dependente apenas da sua própria interpretação do enredo, uma vez que cada cena incorpora elementos que correspondem à perspetiva do realizador (A3). A mesma perceção surge nas respostas relativas às encenações. A8 destaca a "diversidade" entre diferentes encenações, exatamente porque os encenadores têm liberdade para dar vida à peça "da maneira que eles imaginam que aconteceu", podendo daí resultar diferentes concretizações de um mesmo texto (A8). Esta pluralidade de concretizações não vem sem a consciência de que as opções dos encenadores e dos realizadores podem não coincidir com as expectativas do espectador. A mesma aluna refere que este pode ficar "desapontado" com determinadas escolhas, nomeadamente com a expressividade das personagens ou com "detalhes esquecidos pelos encenadores". Quanto ao cinema, A3 afirmou que, embora a adaptação acrescentasse elementos como a banda sonora, esses mesmos elementos resultam de uma perspetiva que não corresponde necessariamente à interpretação que o espectador teria construído a partir da leitura (A3).

Os dados analisados levam-me à conclusão de que a comparação entre o texto dramático e as suas diferentes concretizações, tanto no teatro, como no cinema, contribuíram para alargar o entendimento dos alunos sobre as possibilidades e os limites da passagem de uma linguagem para outra. As produções mostram que os alunos foram capazes de identificar

aquilo que uma representação pode acrescentar o texto, mas também, e inversamente, aquilo que se pode perder neste processo. Ainda assim, considero que a mais-valia desta fase da intervenção foi a compreensão de que a adaptação é também em si uma forma de interpretação, tendo sido realçado o papel das escolhas dos encenadores e dos realizadores na transformação da cena analisada. Em consonância com o que registei no diário de investigador, reparei novamente que a quantidade de propostas prevista para a aula era demasiado ambiciosa para o tempo disponível, tendo em conta o espaço que a participação e a discussão dos alunos exigiam. Contudo, o entusiasmo dos estudantes na adesão às propostas foi uma alavanca para a continuação deste percurso interartístico que tão timidamente comecei por pisar.

3.2.1.1.3. Reflexão sobre o 1.º Ciclo de I-A

Partindo de todos os dados analisados, tecerei, agora, algumas reflexões sobre os resultados conjuntos das aulas que integraram o 1.º Ciclo de I-A. Neste primeiro momento, apercebi-me de algumas vantagens da aproximação da literatura a outras linguagens artísticas, visto que, tanto na abordagem do Romantismo como no estudo de *Frei Luís de Sousa*, a introdução de diferentes manifestações artísticas criou outras possibilidades de entrada nos conteúdos programáticos e na relação com os textos trabalhados. No primeiro caso, a música, a pintura e a arquitetura levaram ao contacto com diferentes formas de expressão de valores e ideias associadas ao Romantismo, que posteriormente os estudantes poderiam direcionar para a análise das obras literárias. No segundo, a comparação entre o texto dramático e diferentes encenações teatrais e adaptações cinematográficas conduziu-os ao entendimento de que uma mesma cena pode adquirir diferentes configurações dependendo da linguagem artística utilizada e da interpretação de quem produz essas concretizações.

As vantagens desta abordagem foram também consideradas pelos próprios alunos. Num questionário aplicado no final do ano letivo, 13 dos 14 alunos (92,9%) afirmaram concordar ou concordar totalmente que o trabalho sobre o Romantismo e as suas diferentes manifestações artísticas os ajudou a compreender melhor as características do movimento (Anexo 24). De forma semelhante, 12 dos 14 alunos (85,7%) consideraram que a relação entre *Frei Luís de Sousa* e as suas adaptações para teatro e para cinema contribuiu para uma melhor compreensão da tensão dramática e do momento de anagnórise (Anexo 25).

Os testemunhos recolhidos através da atividade *Two Stars and a Wish* (Anexo 26), realizados também de forma anónima, ajudam a entender melhor os dados dos gráficos. Entre os aspetos valorizados pelos alunos surgem a "diversidade de tópicos abordados", a "dinâmica das aulas", a análise das "peças de teatro e cinema", a possibilidade de contactar com "músicas e pinturas" e as "ligações e comparações" estabelecidas entre *Frei Luís de Sousa* e as encenações e os filmes. Alguns alunos associaram diretamente essas relações à compreensão da obra, considerando que as propostas em torno do texto faziam "perceber melhor às [sic] mensagens da obra". Porém, este primeiro ciclo conduziu-me a identificar algumas dificuldades no que diz respeito às propostas. O principal obstáculo prendeu-se com a gestão do tempo, uma vez que a quantidade de atividades previstas se revelou, em ambos os casos, demasiado ambiciosa para o tempo disponível. Esta dificuldade resultou também do próprio espaço que a própria participação dos alunos exigia. Nas duas aulas, o envolvimento da turma levou a que os momentos de discussão se prolongassem e, não querendo castrar a sua predisposição e entusiasmo, acabei por ter de proceder a alterações à planificação inicial das aulas. Nos dados recolhidos junto dos alunos, nomeadamente na atividade *Two Stars and a Wish*, um dos alunos identificou como aspeto a melhorar "o tempo de realização das atividades de escrita", ao passo que outro considerou que "os tempos de certas atividades deviam ser melhor [sic] definidos". Tendo em conta os comentários dos alunos na atividade de *Two Stars and a Wish* e os meus próprios registos no diário de investigador, assim como o *feedback* fornecido pela minha colega estagiária, a professora cooperante e a professora supervisora, levantava-se a necessidade de reduzir a quantidade de propostas e de reservar mais tempo para a exploração adequada de cada uma, de forma a perder o ritmo acelerado que se instalava no final das aulas quando o tempo começava a escassear.

Esta primeira fase levou-me a outra reflexão: as possibilidades de diálogo interartístico não precisavam de ficar circunscritas a uma comparação de recriações ou adaptações. Embora o confronto entre as adaptações de *Frei Luís de Sousa* tenha conduzido a discussões pertinentes sobre os aspetos já elencados, a experiência do Romantismo mostrara já que também era possível construir relações entre objetos que não mantinham entre si uma relação de adaptação direta. Além disso, os objetos colocados em relação também não precisavam de pertencer necessariamente ao mesmo período ou contexto; pelo contrário, poderiam estabelecer entre si relações de natureza concetual ou temática, a partir de ideias,

experiências, formas de representação ou problemas partilhados. Esta possibilidade alterava também o lugar ocupado pelos alunos na medida em que, em vez de procederem a uma correspondência já inscrita na própria relação entre objetos, poderiam ser eles a construir essa relação, encontrando os elementos que os aproximavam e justificando a pertinência da aproximação encontrada. Tornou-se, então, necessário selecionar objetos, sem os acumular em demasia, como tinha acontecido ao longo deste ciclo, em função das possibilidades de relação que poderiam estabelecer com a obra e do tipo de pensamento que poderiam suscitar nos alunos.

As decisões decorrentes desta reflexão foram, portanto, no sentido de alargar o tipo de relações interartísticas exploradas, reduzir a dispersão das propostas, selecionar os objetos pelo potencial interpretativo das relações estabelecidas e reservar mais tempo para que essas relações fossem justificadas e discutidas.

3.2.1.2. 2.º Ciclo de investigação-ação

O segundo ciclo de investigação-ação decorreu entre os dias 24 de fevereiro e 24 de abril de 2026 e integrou três momentos de intervenção, desenvolvidos ao redor do Realismo e, posteriormente, do estudo das personagens Pedro da Maia e Maria Eduarda, em *Os Maias*. As propostas concebidas neste período deram continuidade às questões levantadas no ciclo anterior, cujas implicações foram sendo experimentadas ao longo das três intervenções.

3.2.1.2.1. O Realismo

A aula dedicada ao Realismo-Naturalismo retomou alguns procedimentos utilizados anteriormente na abordagem do Romantismo, introduzindo-se uma alteração fundamental: conceder aos alunos maior responsabilidade na construção das relações entre os objetos observados. A descrição integral da intervenção encontra-se no Apêndice 3.

A passagem entre os dois movimentos foi construída inicialmente através do confronto entre pinturas já trabalhadas, como *Caminhante sobre o Mar de Névoa* (c. 1818), de Caspar David Friedrich, e *Camões na Gruta de Macau* (1853), de Francisco Metrass, e *As Respigadoras* (1857), de Jean-François Millet (Anexo 27). A partir desta última, discutiram-se algumas das mudanças introduzidas pelo Realismo, nomeadamente da subjetividade individual para a observação da realidade social, da idealização da Natureza para a sua representação enquanto espaço de trabalho e da centralidade de figuras históricas ou excecionais para a presença de indivíduos comuns e anónimos. A exploração foi alargada a obras como *O Enterro em Ornans*

(1850), de Gustave Courbet (Anexo 28), *Many Happy Returns of the Day* (1856) e *A Estação de Paddington* (1862), de William Powell Frith (Anexos 29 e 30), *A Carruagem de Terceira Classe* (1863-1865), de Honoré Daumier (Anexo 31), e *Colheita – Ceifeiras* (1893), de Silva Porto (Anexo 32), salientando-se dimensões como as desigualdades sociais, o trabalho, os hábitos da burguesia e o progresso técnico e civilizacional, antes da sistematização das principais características do Realismo e do Naturalismo.

A segunda parte da intervenção foi ocupada pela construção do "Mural do Realismo". A partir de um conjunto diversificado de representações pictóricas, arquitetónicas, sociais e culturais do século XIX (Anexo 33), cada aluno selecionou duas imagens que considerasse relacionáveis e justificou por escrito a associação estabelecida. As imagens foram depois sucessivamente colocadas no quadro, devendo cada estudante atender não apenas à relação entre aquelas que escolhera, mas também à configuração que ia sendo construída pelos colegas, construindo novos nexos de sentido. Registada fotograficamente esta primeira organização (Anexo 34), os alunos puderam reconfigurá-la: cada um teve a possibilidade de deslocar uma imagem, desde que justificasse perante a turma o novo sentido produzido pela alteração. A configuração resultante encontra-se no Anexo 35 e, devido à qualidade do registo fotográfico, foi posteriormente reconstruída em formato digital (Anexo 36).

Concluído o processo de organização e revisão coletiva do mural, cada estudante redigiu uma proposta de leitura global, sem que lhe fosse previamente indicado um percurso espacial ou uma interpretação a alcançar. Pretendia-se, assim, que ultrapassasse as associações isoladas entre imagens e atribuísse sentido ao conjunto resultante das escolhas da turma. A atividade final inicialmente prevista foi reajustada devido ao tempo disponível: em vez da discussão coletiva de diferentes citações relacionadas com o Realismo, cada aluno recebeu uma das citações selecionadas (Anexo 37) e produziu individualmente um breve texto, relacionando-a com os conteúdos trabalhados ao longo da aula.

Para analisar esta intervenção, recorrerei a diferentes fontes de informação, cruzando aquilo que fui observando ao longo da aula com as produções e perceções dos próprios alunos. Serão considerados os registos do diário de investigador (Anexo 38) e os apontamentos relativos à participação da turma. A estes dados juntam-se as respostas escritas produzidas pelos alunos, nomeadamente as leituras individuais do "Mural do Realismo". A escolha destas produções tem que ver com o facto de constituírem os momentos em que os

estudantes tiveram de ultrapassar a identificação de características isoladas e construir, por escrito, relações e interpretações a partir dos objetos trabalhados.

Tabela 5 – *Corpus* selecionado para a análise das leituras do "Mural do Realismo" (Anexo 39)

Aluno	Percurso de leitura proposto	Síntese da proposta de leitura
A3	Do centro para as extremidades	A gare como ponto de ligação entre diferentes grupos sociais.
A5	A partir de dois polos ligados pelo centro	O mural como representação do desequilíbrio social do século XIX.
A8	Das extremidades para o centro	O mural como representação do desequilíbrio social do século XIX.
A12	Do centro para as extremidades e da esquerda para a direita	A gare como ponto de ligação entre diferentes grupos sociais.
A14	Da esquerda para a direita	A gare como ponto de ligação entre diferentes grupos sociais.

Fonte: Elaboração própria

As leituras selecionadas demonstram que os alunos tentaram atribuir um significado, numa primeira instância, à própria disposição espacial do conjunto de imagens. Apenas três alunos apresentaram interpretações mais frágeis do mural. Não obstante partirem de percursos de leitura distintos, as cinco produções selecionadas convergem na interpretação do mural como uma representação das desigualdades que atravessavam a sociedade oitocentista. A3 propõe uma leitura "do centro para as extremidades", devido ao "papel central que a Gare desempenhava na segunda metade do séc. XIX", avançando depois em duas direções distintas, primeiro "do centro para a esquerda" e depois "do centro para a direita". Para além disso, entende que, à esquerda, se assiste a uma sucessiva "degradação da sociedade", percetível "quer pelas atividades retratadas, quer pela expressão cada vez mais infeliz das pessoas", ao passo que, para a direita, identifica uma progressiva "sofisticação", associada às atividades de lazer, à indumentária e aos espaços frequentados pelos grupos socialmente privilegiados (A3). A mesma ideia de progressão surge de forma muito explícita com A12, que interpreta a organização das imagens como "um crescendo de classe [sic] lendo da esquerda para a direita" (A12). A14 observa no painel "uma gradação social da esquerda para a direita"; ainda que recorrendo a outras formulações, A5 e A8 constroem uma leitura semelhante: a primeira aluna identifica "dois polos de um íman" (A5), enquanto a segunda situa nas pontas do mural "os extremos destas classes" e observa uma aproximação progressiva entre posições sociais à medida que o olhar se dirige para o centro (A8).

Para construírem esta leitura da desigualdade social, os alunos recorreram a elementos concretos das imagens, como às atividades representadas, à expressão e postura das figuras, ao vestuário e aos espaços em que estas se encontravam. A5 é particularmente explícita neste contraste ao observar que, no lado esquerdo, "o povo" surge "a trabalhar e sempre associado ao esforço físico, ao cansaço e à reduzida qualidade de vida", enquanto, no lado direito, identifica "as vivências […] das classes sociais superiores", associadas à ópera e aos convívios (A5). A aluna aprofunda esta oposição ao notar que, em nenhuma das imagens selecionadas, vê "o povo a divertir-se ou a realizar algo que proporcionasse lazer", do mesmo modo que não encontra as classes privilegiadas "a trabalhar ou a realizar algo que não lhes proporcionasse alegria e diversão" (A5). A14 constrói a sua leitura a partir dos ambientes representados: à esquerda identifica "um ambiente tipicamente campestre, cheio de alusões à agricultura e trabalho árduo", enquanto à direita identifica "ambientes mais luxuosos", que associa a uma posição social mais favorecida (A14). As interpretações mostram, deste modo, que os alunos mobilizaram diferentes indícios visuais para sustentar a leitura global que propuseram, relacionando aquilo que observaram nas representações com algumas das dimensões trabalhadas durante a aula – o trabalho, a pobreza, a sociabilidade, o lazer e as desigualdades entre grupos sociais.

Um terceiro aspeto que atravessa quase todas as produções é a função atribuída às imagens relacionadas com os caminhos de ferro, colocadas na zona central do mural. Os alunos não as interpretaram apenas como símbolos do progresso técnico e civilizacional do século XIX, mas como elementos capazes de articular os dois polos sociais que haviam identificado. A3 considera que a gare desempenhava um "papel central" na sociedade oitocentista e entende-a como um "ponto de conexão entre os diversos grupos", razão pela qual propõe que a leitura do mural comece no centro e avance para as extremidades (A3). A5 entende os caminhos de ferro como o elemento de ligação entre os dois polos, sublinhando que tanto as classes mais favorecidas como o povo utilizavam o comboio, ainda que permanecessem separados em carruagens distintas (A5). A12 refere as estações como "um ponto de união entre as classes existentes na altura" (A12), enquanto A14 recorre à metáfora de duas "ilhas" sociais ligadas por uma única "ponte" (A14). A gare tornou-se, nas suas leituras, um elemento mediador, configurando um espaço de circulação e de contacto entre realidades sociais que o restante mural apresentava como profundamente desiguais.

As produções revelam, ainda assim, que esta maior abertura à construção das relações não eliminou a necessidade de posterior clarificação concetual. Verifiquei, em várias respostas, alguma imprecisão na utilização das designações "burguesia", "nobreza" e "aristocracia", utilizadas, por vezes, como se correspondessem ao mesmo grupo social[30]. Estas dificuldades tornam visível uma dimensão importante deste tipo de proposta: conceder maior liberdade na construção do sentido propicia o surgimento de leituras próprias, mas também expõe equívocos e simplificações que, numa atividade mais orientada, poderiam ser evitadas.

Com estas produções e os registos de observação, verifiquei nesta intervenção uma primeira concretização mais nítida da reformulação delineada no final do ciclo anterior. No "Mural do Realismo", os alunos passaram a assumir uma responsabilidade maior na construção das relações entre os objetos e na interpretação da configuração resultante: escolheram as imagens que pretendiam aproximar, decidiram a posição que lhes atribuiriam, discutiram e justificaram possíveis deslocações e, por fim, conferiram sentido ao conjunto. A hesitação observada nos primeiros momentos da atividade, quando alguns discentes estranharam uma proposta em que não existia uma resposta ou organização previamente definida, deu progressivamente lugar a um maior envolvimento, visível durante a reconfiguração do mural. Foi também durante esta fase que alguns alunos (A1, A6, A9 e A10), muitas vezes excluídos da dinâmica do grupo, participaram na discussão e na defesa das relações propostas. A possibilidade de intervir sobre um objeto coletivo e de justificar escolhas próprias criou espaço para formas de participação que nem sempre surgiam noutras propostas, dado que a construção do "Mural do Realismo" dependia obrigatoriamente das relações que os próprios alunos fossem capazes de estabelecer.

3.2.1.2.2. *Os Maias*, Pedro da Maia

A intervenção dedicada ao estudo da personagem de Pedro da Maia, desenvolvida ao longo de 150 minutos, distribuídos pelos dias de 17 e 19 de março de 2026, incidiu sobre os capítulos iniciais de *Os Maias* e acompanhou o percurso da personagem desde a sua infância até ao seu destino trágico. A leitura centrou-se na forma como a educação, as relações afetivas e a dificuldade em lidar com a perda contribuem para a construção da sua personalidade. Paralelamente, explorou-se uma relação interartística de natureza diferente das que tinham

[30] Esta imprecisão concetual foi identificada após a leitura dos textos e posteriormente esclarecida em aula.

sido trabalhadas até então, colocando em diálogo o romance de Eça de Queirós com *Rest Energy* (1980), de Marina Abramović e Ulay (Anexo 40), uma performance contemporânea que não mantém qualquer relação de adaptação ou dependência direta com a obra literária. A descrição integral da intervenção encontra-se no Apêndice 4.

Rest Energy foi apresentada no início da aula sem contextualização prévia nem associação explícita a *Os Maias*. Partindo exclusivamente da observação da performance, os alunos identificaram inicialmente a tensão, o perigo e o risco físico inscritos na posição dos artistas e avançaram progressivamente para ideias como confiança, dependência, risco e vulnerabilidade. A contextualização posterior da obra aprofundou a aparente contradição entre o equilíbrio que sustenta a relação e o risco que essa mesma dependência comporta. A performance permaneceu, nesta fase, como objeto interpretativo autónomo, sem que fosse antecipada a relação que viria a estabelecer-se com o romance.

A leitura orientada dos excertos dos capítulos I e II (Anexo 41) reconstruiu cronologicamente o percurso de Pedro da Maia, desde a educação recebida na infância e a relação de dependência com Maria Eduarda Runa até à paixão por Maria Monforte, à rutura com Afonso e ao desenlace trágico. Ao longo deste percurso, a análise incidiu na fragilidade emocional da personagem, na centralidade sucessivamente assumida pelas relações afetivas na sua vida, na idealização de Maria Monforte e na dificuldade de Pedro em lidar com a perda. Foi durante esta leitura que a relação com *Rest Energy* começou a emergir: uma aluna referiu a performance para pensar a vulnerabilidade decorrente da dependência emocional de Pedro, aproximando a instabilidade afetiva da personagem do equilíbrio frágil anteriormente observado na obra de Abramović e Ulay.

A interpretação dos excertos foi prolongada através da atividade "Gabinetes de Psicologia". Organizados em quatro grupos e apoiados por guiões distintos (Anexo 42), os alunos analisaram diferentes momentos do percurso de Pedro, fundamentando as suas conclusões em fragmentos textuais. Apenas ao grupo responsável pela relação entre Pedro da Maia e Maria Monforte foi solicitada explicitamente, na parte final do guião, a aproximação entre o romance e *Rest Energy*. Por essa razão, é esta produção que será considerada na análise da relação interartística.

Iniciada em 17 de março, a atividade foi concluída na aula de 19 de março de 2026. Após terminarem os guiões, os grupos apresentaram as respetivas conclusões à turma,

reconstruindo coletivamente o percurso de Pedro da Maia e articulando os diferentes fatores que contribuem para o seu destino.

Para a análise desta intervenção, selecionei a resposta produzida por um grupo de quatro alunos (A2, A4, A5 e A8) responsável pelo "Gabinete de Psicologia" dedicado à relação entre Pedro da Maia e Maria Monforte, por ser a única produção escrita em que era solicitada explicitamente a construção de uma relação entre o romance de Eça e a performance *Rest Energy*. A análise incidirá, por isso, sobre a forma como estes alunos utilizaram os elementos discutidos a propósito da performance para interpretar a dependência/vulnerabilidade afetiva e o destino trágico de Pedro da Maia. Os registos do diário de investigador (Anexo 43) e a observação da participação dos alunos também serão considerados.

Tabela 6 – *Corpus* selecionado para a análise da relação entre *Os Maias* e *Rest Energy* (Anexo 44)

Gabinete	Membros do grupo	Dimensões abordadas na resposta
Gabinete III	A2	Dependência afetiva; Idealização de Maria Monforte; Relação com *Rest Energy*.
	A4	
	A5	
	A8	

Fonte: Elaboração própria.

A exploração, no início da aula, de *Rest Energy* mostrou que os alunos foram capazes de partir dos elementos mais imediatamente visíveis da performance para construir uma leitura progressivamente mais abstrata das relações que nela se estabeleciam. As primeiras intervenções concentraram-se na tensão, no perigo e no risco físico produzido pela flecha apontada ao coração de Marina Abramović, mas a discussão rapidamente passou a integrar conceitos como a confiança, a dependência e a vulnerabilidade, como já vimos acima. Os próprios alunos adquiriram mais confiança na forma como expunham perspetivas próprias, como se pôde verificar através das intervenções dos discentes A4 e A11 (cf. Anexo 43 e Apêndice 4).

Rest Energy não foi imediatamente apresentada como uma chave de leitura de *Os Maias*. A ausência de uma relação explícita à partida viabilizou que a performance permanecesse, durante algum tempo, como um objeto autónomo. É interessante, neste sentido, que A7 tenha referido a performance quando a leitura se deteve na centralidade progressivamente assumida por Maria Monforte na vida de Pedro. Esta intervenção aproximou-se dos objetivos de reformulação que pretendia para este ciclo. A abertura a

relações não inteiramente previstas tornou-se visível também noutro momento da leitura, nomeadamente no que concerne ao aluno que frequentava o ensino artístico articulado no Conservatório de Música do Porto (A3). Ainda que a hipótese levantada não diga diretamente respeito a *Rest Energy*, o episódio é relevante no contexto da intervenção, porquanto coloca em evidência um discente, detentor de um conhecimento artístico anterior, a acrescentar uma possibilidade de leitura ao texto que não tinha sido antecipada na planificação (cf. Apêndice 4).

A produção escrita selecionada facilita uma observação mais detalhada deste processo, conquanto o seu alcance deva ser delimitado. Como a relação com *Rest Energy* foi solicitada por escrito apenas ao Gabinete III, as conclusões que dela resultam não podem ser generalizadas à totalidade da turma. Por outro lado, a discussão coletiva mostra que as ideias de confiança, dependência e vulnerabilidade circularam entre vários alunos, e a intervenção, durante a análise, de A7 evidencia que a aproximação da performance ao romance não ficou circunscrita aos quatro elementos deste grupo.

Antes de estabelecerem a aproximação à performance, os membros do Gabinete III construíram uma interpretação da relação amorosa a partir do próprio percurso de Pedro. A afirmação de que "Pedro da Maia cria uma dependência relativamente a Maria Monforte, tal como tinha sobre [sic] a sua mãe" mostra que o grupo não isola a paixão do contexto anterior da personagem. A comparação é desenvolvida quando os alunos afirmam que Pedro "acaba por transpor o amor que sentia pela mãe em [sic] Maria", estabelecendo uma continuidade entre duas relações que, no seu entendimento, passam sucessivamente a organizar a existência emocional da personagem. A referência às cartas que Pedro escreve diariamente a Maria é utilizada como evidência textual da intensidade dessa adoração. O grupo acrescenta que "Maria não fazia o mesmo por ele", identificando uma certa assimetria na relação. Esta formulação mostra a tentativa de interpretar o comportamento de Pedro como um sinal de um investimento afetivo que os alunos entendem como desproporcionado, mesmo que este não seja um dado facultado pelo texto.

A idealização constitui um segundo elemento central da resposta. Os alunos aludem à comparação de Maria Monforte com Ceres e afirmam que "Pedro vê Maria como uma Deusa", articulando-a com a descrição que, no romance, aproxima a personagem de uma figura escultórica e a apresenta ao olhar de Pedro como "alguma coisa de imortal e superior à Terra".

A partir destes elementos, o grupo conclui que Pedro "acaba, então, por idealizar a forma como queria que Maria fosse e agia [sic] e não vê como esta realmente é", acrescentando que se encontrava "tão cego e ofuscado pela [sua] perfeição" que não conseguia ver os seus defeitos. Nesta leitura, aquilo que se torna problemático, aos olhos dos discentes, não é apenas a intensidade do amor, mas sim a distância entre a pessoa e a imagem construída pela personagem. Mais ousada é a associação entre Ceres, enquanto figura da maternidade, e a perda anterior de Maria Eduarda Runa, utilizada pelo grupo para sustentar a ideia de uma transferência da centralidade afetiva da mãe para Maria Monforte. Esta relação não é explicitada pelo romance, o que demonstra que os alunos construíram uma interpretação própria da narrativa pessoal de Pedro, produzindo uma explicação coerente da sua tendência para a dependência.

Quando regressam a *Rest Energy*, o grupo escreve que "a mulher representa Pedro [,] que depositou toda a confiança e existência em Maria" e que, por sua vez, "o homem é Maria que pelo [sic] mínimo erro poderia matar Pedro" e "quebrar a confiança e ligação entre eles, tendo todo o poder […] do [sic] futuro da relação". Os alunos reorganizam os papéis de Marina e Ulay de acordo com a estrutura relacional que tinham identificado: Marina passa a representar Pedro porque é sobre ela que recai mais visivelmente a ameaça, enquanto Ulay é associado a Maria por ocupar, na leitura do grupo, a posição de quem pode provocar a rutura do equilíbrio. A performance é, deste modo, apropriada figurativamente e transforma-se numa imagem da vulnerabilidade emocional de Pedro. Os estudantes dão conta de vários elementos trabalhados anteriormente: a centralização da vida afetiva numa única pessoa, a dependência que daí decorre e a exposição à possibilidade da perda. A performance acrescenta uma via distinta para pensar o percurso de Pedro: a sua vulnerabilidade encontra-se já inscrita na forma como ele constrói a relação, da mesma maneira que o perigo em *Rest Energy* já existe, latente, mesmo quando o equilíbrio permanece aparentemente intacto. Porém, a analogia construída pelo grupo apresenta alguns limites. Ao afirmar que Maria possui "todo o poder […] do [sic] futuro da relação", os alunos depositam excessivamente nela a responsabilidade pelo destino de Pedro, simplificando um percurso que a própria leitura anterior tinha mostrado depender de diversos fatores: a educação recebida, a relação de dependência com a mãe, a dificuldade em lidar com a perda, a instabilidade emocional e a idealização amorosa. Do mesmo modo, dizer que o "mínimo erro" de Maria poderia "matar

Pedro" aproxima metaforicamente a rutura amorosa do disparo potencial da flecha, mas pode sugerir uma relação causal demasiado direta entre a ação de Maria e o suicídio da personagem.

Considerada no conjunto do segundo ciclo, esta intervenção propiciou a experimentação de uma relação interartística sem qualquer vínculo de adaptação ou de contemporaneidade entre os objetos colocados em diálogo. *Rest Energy* e *Os Maias* pertencem a épocas, linguagens e contextos muito distintos, mas puderam aproximar-se através de um problema comum construído durante a leitura: a confiança que gera dependência, a dependência que produz vulnerabilidade e o risco que essa vulnerabilidade comporta. Os dados analisados mostram que a performance pôde funcionar como instrumento de interpretação do romance justamente porque o sentido da relação não estava inteiramente definido à partida.

3.2.1.2.3. *Os Maias*, Maria Eduarda

A última intervenção letiva integrada neste segundo ciclo de investigação-ação realizou-se no dia 24 de abril de 2026, numa aula de 100 minutos dedicada à construção da personagem de Maria Eduarda em *Os Maias*. Esta aula correspondeu à terceira regência avaliada e estava integrada numa unidade didática de 250 minutos. O percurso foi organizado tendo em conta uma questão que atravessou os diferentes momentos da aula: o modo como o olhar de uma personagem sobre outra participa na construção da sua imagem e, consequentemente, condiciona a forma como esta é percecionada. O objetivo era acompanhar as sucessivas imagens que Carlos constrói da personagem e observar a instabilidade dessas representações. Ao longo da aula, colocamos em relação três objetos de natureza e épocas distintas: *Os Maias* (1888), de Eça de Queirós, *Vertigo* (1958), de Alfred Hitchcock, e o autorretrato *Madonna* (1975), de Cindy Sherman. A descrição integral da aula encontra-se no Apêndice 5.

Como ponto de entrada, os alunos visualizaram uma montagem de *Vertigo* preparada para a aula (Anexo 45), posteriormente analisada através das imagens projetadas no *PowerPoint* (Anexo 46). A observação incidiu nas diferentes representações de Madeleine e Judy e no modo como Scottie tenta transformar a segunda de acordo com a imagem idealizada da primeira. A revelação de que ambas eram interpretadas pela mesma atriz esbateu a

eventual diferença entre as duas mulheres, realçando-se o olhar masculino que as constrói sob imagens distintas, abrindo o problema que orientaria a leitura do romance.

Os excertos selecionados de *Os Maias* (Anexo 47) acompanharam, então, as sucessivas representações de Maria Eduarda no campo de consciência de Carlos. Partindo da imagem inicial, marcada pela idealização e por referências à pureza, à monumentalidade e à maternidade, a leitura seguiu as transformações provocadas pelas revelações acerca do passado da personagem e, mais tarde, pela consumação consciente do incesto. Neste percurso, utilizamos como chave de leitura o chamado *complexo de Madona-Prostituta* esclarecendo-se a dificuldade de Carlos em conciliar, numa mesma figura feminina, a mulher idealizada e respeitável com a mulher sexualmente desejada. A análise da focalização interna tornou claro que as sucessivas imagens de Maria Eduarda resultavam das alterações do olhar de Carlos, e não de uma transformação equivalente da personagem.

A questão da identidade feminina foi ainda prolongada através dos diferentes apelidos assumidos por Maria Eduarda ao longo do romance – Castro Gomes, Mac Gren, Maia e Trelain –, discutidos em função das posições sociais e das imagens que cada designação fazia recair sobre ela. No fim da aula, a observação de *Madonna* (1975), de Cindy Sherman (Anexo 48), fez-nos regressar criticamente à oposição trabalhada anteriormente: os elementos associados à pureza e à iconografia da *Madonna* coexistiam com sinais de sensualidade, perturbando a separação rígida entre as categorias que tinham orientado a visão de Carlos relativamente a Maria Eduarda. Assim, *Vertigo*, *Os Maias* e *Madonna* convergiram na problematização da construção e fragmentação da identidade feminina através de imagens produzidas sobre a mulher pelo olhar masculino.

A natureza predominantemente oral desta intervenção condicionou também os dados recolhidos para análise. Ao contrário do que sucedeu nas propostas anteriores, a aula não incluiu uma tarefa escrita de interpretação que propiciasse o registo das inferências dos alunos. A exploração de *Vertigo*, a leitura dos excertos de *Os Maias*, a reflexão sobre os diferentes nomes de Maria Eduarda e a análise de *Madonna* desenvolveram-se através da discussão em grupo-turma, pelo que grande parte dos dados disponíveis resulta da observação e do registo das intervenções orais ocorridas durante a aula. A estes registos juntam-se as respostas à atividade *Two Stars and a Wish*, as reflexões da minha colega estagiária, da professora orientadora e da professora supervisora na reunião de avaliação da

terceira regência, lavradas na ata correspondente, e as entradas do diário de investigador (Anexo 49).

As respostas à atividade *Two Stars and a Wish* (Anexo 50) revelam que a apreciação global da aula foi muito positiva, sendo recorrentes expressões como "aula muito dinâmica", "interessante e cativante" ou "aula mais divertida". Esta dimensão motivacional não deve ser desvalorizada, especialmente tendo em conta que uma das preocupações da intervenção era encontrar formas de continuar a desafiar uma turma já bastante familiarizada com as práticas habituais de análise literária. Ainda assim, os comentários dos alunos mostram que a valorização do cinema e da fotografia não ficou circunscrita ao carácter mais apelativo da aula. Várias respostas atribuem explicitamente aos outros objetos artísticos uma função na construção da interpretação. Um dos estudantes considera que "a ligação com o filme e a foto permite […] aprofundar a ideia presente na obra", enquanto outro afirma que "a visualização do filme trouxe facilidade em comparar com *Os Maias*". Noutro comentário, as análises do filme e da fotografia são descritas como elementos que tornaram a aula "muito mais dinâmica e coesa", e outros alunos salientam "as interações entre o texto e os diferentes formatos artísticos", a "interligação de conceitos ligados a outras áreas que não a literatura" e o "uso de exemplos externos para comparar a Maria". Apesar das formulações algo imprecisas, a utilização verbo "comparar" e a valorização das relações interartísticas com outras áreas do conhecimento mostram que os estudantes não percecionaram necessariamente o filme e a fotografia como objetos separados do estudo da obra, mas sim como elementos convocados para estabelecer relações com ela. Uma resposta torna esta função mais explícita ao afirmar que "o complexo de Madona-Prostituta fez revelar melhor a situação da visão que Carlos tinha para [sic] M.E.". O comentário centra-se justamente na questão que tinha orientado a aula: a construção da figura feminina pelo olhar masculino. A partir destes contributos, penso que consegui evitar que as restantes artes surgissem como simples ilustrações da obra literária, possibilitando que a relação entre diferentes linguagens acrescentasse pluralidade à interpretação.

Os comentários revelam, além disso, outros aspetos da aula. Um estudante caracteriza a sessão como uma "aula cultural", por possibilitar a "análise de todo um contexto histórico-cultural em que se insere o livro e não só do texto", enquanto outro destaca "o uso do filme e de termos que desconhecemos", afirmando que estes lhe proporcionaram "novos

conhecimentos". Surge ainda a valorização da existência de "várias fontes, imagens, documentos". Estas observações fazem pensar a relação interartística também como uma possibilidade de ampliar o universo cultural evocado pela obra literária e correspondem a uma preocupação a que tentei responder desde o início do ano: a ideia de que o contacto com diferentes linguagens deveria contribuir para formar o aluno enquanto leitor e espectador, facilitando-lhe o acesso a modos diversos de construção de significado (cf. Anexo 51).

As respostas ao *Two Stars and a Wish* reforçam, no seu conjunto, uma perceção muito positiva da intervenção. Vários alunos não identificaram qualquer aspeto a melhorar e três aproveitaram o espaço concedido para alguns comentários humorísticos relativos à leitura de um dos colegas[31]. Nas restantes respostas, um estudante gostaria de realizar "mais atividades"; outro pede "mais formas de arte na interligação entre os textos e as diferentes formas de arte"; um terceiro sugere "mais perguntas sobre as análises aos filmes e fotos" e outro gostaria de ter "mais atividades como responder a perguntas [e] exercícios". Estas sugestões são interessantes, pois três estudantes exprimem vontade de prolongar ou intensificar componentes que ambicionei promover ao longo do ano: mais relações com outras artes, mais exploração dos objetos visuais e mais atividades. Ao mesmo tempo, os pedidos de "mais perguntas" e de "responder a […] exercícios" introduzem uma questão que merece ser considerada. Apesar de a oralidade ter favorecido uma discussão muito participada, alguns estudantes poderão ter sentido falta de momentos mais estruturados de aplicação ou sistematização individual. Poderia ter sido útil reservar um pequeno momento final em que cada aluno fixasse individualmente uma das relações ou conclusões construídas coletivamente.

A natureza oral da sessão tornou visível a construção coletiva da leitura. A análise dos excertos foi sendo desenvolvida a partir das respostas dos estudantes, que eram aprofundadas ou reformuladas sempre que necessário. Esta característica foi igualmente assinalada pela minha colega de estágio, que destacou o facto de a análise textual depender continuamente das intervenções dos alunos e de o *feedback* dado às suas respostas ser positivo, sem deixar de incluir correções quando as formulações o exigiam. A professora orientadora observou, por sua vez, que, embora a introdução do *complexo de Madona-*

[31] As referências ao facto de A4 ler demasiado, presentes em algumas respostas, devem ser entendidas à luz da dinâmica da turma como comentários humorísticos entre colegas.

Prostituta tivesse assumido um carácter necessariamente mais expositivo, os estudantes conseguiram posteriormente utilizar o conceito durante a leitura dos excertos. Algumas intervenções levaram, inclusivamente, foram além daquilo que eu tinha antecipado para a interpretação textual, como foi o caso do comentário de A5 propósito da proposta de casamento de Carlos (cf. Apêndice 5).

Outro dado relevante diz respeito à distribuição da participação oral. Nesta aula, as alunas participaram de forma expressiva na discussão, contrastando com uma dinâmica habitual em que os rapazes tendiam a ocupar mais espaço nas intervenções em grupo-turma (cf. Apêndice 5). Não é possível estabelecer uma relação causal entre a temática da aula e esta alteração na participação. Mesmo assim, aula debruçou-se sobre questões relacionadas com o olhar masculino sobre a mulher, a imposição de um ideal feminino, a sexualidade, a respeitabilidade social e os papéis de género. É plausível que este conjunto de problemas tenha provocado, em algumas alunas, uma identificação ou vontade de posicionamento diferente daquela que habitualmente encontravam noutras discussões. Esta hipótese afigura-se-me coerente com uma das preocupações que tinha orientado a escolha de Maria Eduarda como centro da intervenção: utilizar a leitura literária para criar um espaço de reflexão sobre representações da mulher que, embora construídas no século XIX, continuam a suscitar questões relevantes no presente. A minha colega de estágio ainda assinalou a participação de estudantes que habitualmente assumiam uma posição mais periférica nas aulas de Português.

É também nesse sentido que a utilização final de *Madonna*, de Cindy Sherman, adquiriu mais significado do que o de uma simples atividade de síntese, desencadeando uma revisão do conceito utilizado como chave de leitura. Relativamente a esta atividade, recebi uma sugestão da professora supervisora, a saber: projetar, paralelamente ao autorretrato, uma representação tradicional da *Madonna* com o Menino, o que me levou a crer que este momento poderia ter sido mais explorado. A ideia foi pertinente porque os alunos não conheciam sequer o significado da palavra *Madonna* (cf. Apêndice 5). Tendo sido necessária uma explicação verbal dessa tradição iconográfica, colocar diante deles uma representação convencional teria tornado visualmente mais concreta a comparação com Sherman e aprofundado o discernimento daquilo que a artista conserva, altera ou omite.

A gestão do tempo constituiu um dos aspetos positivamente assinalados pela minha colega e pelas professoras. O ritmo da aula manteve-se equilibrado e não foi necessário acelerar os momentos finais.

3.2.1.2.4. Reflexão sobre o 2.º Ciclo de I-A

A reflexão desenvolvida no termo do primeiro ciclo levou-me a reconsiderar alguns dos pressupostos que haviam orientado as intervenções iniciais. Pensei, por isso, que seria produtivo ensaiar aproximações menos imediatas entre os objetos artísticos, sustentadas por problemas, conceitos ou modos de representação comuns, ainda que estes se inscrevessem em contextos e linguagens distintas. Esta reformulação implicava repensar o lugar atribuído aos alunos no processo interpretativo, incitando-os a não se limitarem a correspondências previamente estabelecidas e a participarem de forma mais ativa na construção de sentido, fundamentando as relações e interpretações propostas. No segundo ciclo, concretizei estas opções, sem perder de vista outra dificuldade que tinha atravessado a minha prática, a gestão do tempo, frequentemente comprometida pela acumulação de propostas. Neste subcapítulo, convocarei as três intervenções realizadas, com o objetivo de compreender em que medida responderam às questões suscitadas pelo ciclo anterior e que novas possibilidades e limitações fizeram emergir. Para esse efeito, convocarei os dados já analisados, bem como as perceções recolhidas através dos inquéritos preenchidos pelos estudantes.

No que respeita à primeira intervenção, os dados recolhidos reforçam a hipótese de que uma participação mais efetiva dos alunos na construção das relações entre os objetos poderá contribuir para um entendimento mais aprofundado dos conteúdos trabalhados. No inquérito final, a totalidade dos estudantes considerou que a articulação entre o Realismo literário e outras manifestações artísticas favoreceu a compreensão das características do movimento: 11 alunos (78,6%) responderam “Concordo totalmente”, enquanto os restantes três (21,4%) selecionaram a opção “Concordo” (Anexo 52). As respostas abertas ajudam a concretizar esta perceção (Anexo 51). Um dos estudantes referiu que a proposta o fez compreender melhor “o movimento” e “as motivações dos seus artistas”, enquanto outro destacou a “construção interativa com fotos desde um ambiente rural até um citadino”. Noutros comentários, a atividade é associada a uma forma “mais interativa” de aprender e à possibilidade de “perceber melhor os temas subjacentes ao movimento artístico”. Este aspeto correspondia a uma das reformulações previstas para este segundo ciclo. Cabia aos estudantes decidir de que

forma as imagens poderiam aproximar-se ou afastar-se, uma vez que a relação entre objetos já não estava organizada à partida, tendo, posteriormente, de justificar as suas opções. As leituras globais produzidas mostraram que essa organização espacial foi utilizada para formular interpretações das desigualdades sociais, da oposição entre diferentes grupos e dos espaços de contacto entre realidades distintas. Todavia, a maior abertura interpretativa não esteve isenta de dificuldades. Como já assinalei, algumas produções revelaram imprecisões na utilização de conceitos como burguesia, aristocracia ou nobreza, que precisaram de ser posteriormente esclarecidas. Este dado é importante porque mostra que atribuir maior espaço à iniciativa interpretativa dos estudantes pressupõe uma maior mediação por parte do professor.

Na intervenção dedicada a Pedro da Maia, a aproximação entre *Os Maias* e *Rest Energy* representou um avanço distinto no tipo de relações que tinha vindo a propor aos alunos. Pela primeira vez, eram colocados em diálogo dois objetos extemporâneos, afastados no plano histórico e sem qualquer relação de adaptação, recriação ou dependência. A aproximação exigia, por isso, a identificação de um eixo concetual capaz de sustentar a comparação: a confiança, a dependência, a vulnerabilidade e o risco. No questionário final, 12 dos 14 alunos (85,7%) consideraram que a relação entre *Os Maias* e *Rest Energy* os ajudou a compreender melhor a relação entre Pedro da Maia e Maria Monforte: oito estudantes (57,1%) responderam "Concordo totalmente" e quatro (28,6%) "Concordo". Registou-se uma resposta neutra (7,1%) e uma resposta de discordância (7,1%) (Anexo 53). Esta maior dispersão não deve ser diluída na predominância das avaliações positivas. A relação proposta assentava numa aproximação mais mediata e exigente em termos concetuais do que aquelas com que os alunos tinham contactado anteriormente. Não existia entre os dois objetos uma proximidade histórica ou formal que estabelecesse o vínculo comparativo; era necessário construir um *tertium comparationis* suficientemente sólido para que a associação adquirisse pertinência interpretativa. É plausível que este primeiro contacto mais vincado com uma relação interartística de natureza extemporânea tenha tornado a proposta mais exigente para alguns estudantes. Esta hipótese poderá ajudar a compreender alguma da hesitação registada no questionário. As respostas abertas mostram, ainda assim, que para um dos alunos esta transferência concetual foi esclarecedora (Anexo 51). Quando questionado sobre a aula que mais tinha contribuído para a sua aprendizagem, escolheu a intervenção sobre Pedro da Maia,

afirmando que, através da performance, "ficou mais clara a dependência emocional". Os dados recolhidos durante a própria intervenção apontaram no mesmo sentido, embora devam ser considerados com prudência, dado que, para além dos contributos dos alunos durante a aula, apenas um grupo de quatro discentes recebeu a indicação explícita de desenvolver por escrito a relação com *Rest Energy*. A resposta não ajuda, por isso, a inferir que toda a turma teria construído autonomamente a mesma aproximação.

Na terceira intervenção, dedicada à construção da imagem de Maria Eduarda, a articulação entre *Os Maias*, *Vertigo* e *Madonna*, de Cindy Sherman, organizou-se à volta de um problema comum, o modo como o olhar masculino participa na construção e fragmentação da figura feminina. A escolha destes objetos teve como finalidades a introdução de novas possibilidades de leitura do romance. No questionário final, a totalidade dos estudantes considerou que esta relação contribuiu para uma melhor compreensão da personagem e da influência do olhar masculino na sua representação: 11 alunos (78,6%) responderam "Concordo totalmente" e três (21,4%) "Concordo" (Anexo 54). As respostas abertas demonstram com maior nitidez aquilo que alguns estudantes acharam proveitoso nesta aproximação (Anexo 51). Um dos alunos salientou que a atividade o "fez refletir mais sobre a forma como Carlos vê Maria Eduarda ao longo da história". Noutro testemunho, a articulação entre cinema, literatura e fotografia é descrita como algo que conferiu "um novo olhar à obra", enquanto outro estudante afirma que a aula "mudou a [sua] visão sobre a relação de ambos [Carlos e Maria Eduarda]". Um dos estudantes refere que a abordagem ao *complexo de Madona-Prostituta* lhe possibilitou uma melhor compreensão da "visão que Carlos tinha" de Maria. Várias destas respostas incidem numa alteração do próprio olhar sobre o texto, o que foi ao encontro de uma das questões que orientaram a investigação: perceber se o diálogo entre diferentes manifestações artísticas poderia abrir vias interpretativas que uma leitura isolada talvez não tornasse tão imediatamente visíveis. O próprio desenvolvimento da aula ofereceu alguns indícios nesse sentido, como já mencionei anteriormente. A forte receção desta intervenção poderá ser pensada a partir do lugar que ocupou no percurso do segundo ciclo. Quando chegaram a esta aula, os estudantes tinham já sido repetidamente convidados a observar objetos pertencentes a diferentes linguagens, a encontrar entre eles linhas de aproximação e a fundamentar as relações estabelecidas. Depois da construção coletiva do Mural do Realismo e da relação entre Pedro da Maia e *Rest Energy*,

é natural que o seu olhar estivesse mais treinado para construir zonas de interseção entre manifestações distintas. Para além das questões de resposta fechada, o inquérito final incluiu duas perguntas abertas que refletem a receção das propostas desenvolvidas ao longo do ano. Numa delas, os alunos deveriam identificar a atividade ou aula que, na sua perspetiva, mais tinha contribuído para a sua aprendizagem, justificando a escolha; na outra, deveriam indicar aquela de que mais tinham gostado, explicitando as razões dessa preferência (Anexo 51)[32]. Verificou-se uma diferença interessante entre as respostas às duas perguntas. Quando se pediu aos alunos que identificassem a atividade ou aula de que mais tinham gostado, o Mural do Realismo destacou-se, sendo mencionado em oito das catorze respostas, isoladamente ou em associação com outra proposta. As justificações incidiam sobre o seu carácter "dinâmico" e "interativo", a participação alargada da turma e a possibilidade de compreender os conteúdos através de uma construção coletiva e lúdica. Noutro testemunho, a organização das pinturas surge ligada à possibilidade de "perceber melhor os temas subjacentes ao movimento artístico". Já na pergunta sobre a aula ou atividade que mais contribuiu para a sua aprendizagem, a intervenção dedicada a Maria Eduarda assume maior expressão, sendo referida por sete dos catorze estudantes. Num dos testemunhos, o interesse despertado pelo tema prolongou-se para além da própria aula, levando o estudante a ler e pesquisar autonomamente sobre a questão abordada.

A dimensão motivacional da abordagem interartística foi, também, amplamente valorizada: a totalidade dos estudantes considerou que as atividades que relacionavam literatura com pintura, música, cinema, fotografia ou performance tornaram as aulas mais interessantes, sendo que 13 dos 14 alunos (92,9%) selecionaram a opção "Concordo totalmente" e um (7,1%) respondeu "Concordo" (Anexo 55). Seria redutor circunscrever a receção da abordagem interartística a esta dimensão. Quando confrontados com a afirmação "As relações interartísticas levaram-me a refletir sobre aspetos das obras que poderia não ter identificado apenas através da leitura", todos os alunos manifestaram concordância: dez (71,4%) responderam "Concordo totalmente" e quatro (28,6%) "Concordo" (Anexo 56). As respostas abertas conferem maior densidade a este resultado (Anexo 51). Um dos estudantes

[32] Estas perguntas abrangiam o conjunto das atividades realizadas ao longo do ano letivo e não exclusivamente as intervenções integradas nos dois ciclos aqui analisados. Surgiram, por essa razão, referências a propostas que não integram diretamente o *corpus* desta investigação.

aprendeu que “há mais do que uma interpretação para os textos”, enquanto outro destacou que as obras podem admitir “muitos significados”. Noutro testemunho, o contributo do projeto é formulado como a possibilidade de “pensar em ligações artísticas para além da literatura”; de forma mais expressiva, um aluno considerou importante relacionar diferentes formas de arte porque “estas mudam a compreensão do texto”. Naturalmente, estes resultados exprimem a perceção dos estudantes acerca do seu próprio processo e não constituem, por si só, uma medida objetiva do aprofundamento das aprendizagens. Mesmo assim, a convergência entre os dados quantitativos, os testemunhos de resposta aberta e os episódios analisados nas três intervenções levam-me à consideração de que, para a maioria dos alunos, o recurso a outras manifestações criou outras vias de acesso ao texto literário, ora tornando mais visíveis determinados problemas, ora oferecendo configurações distintas através das quais estes podiam ser repensados.

Para além do contributo atribuído às relações interartísticas para a compreensão das obras estudadas, os resultados do inquérito sugerem uma alteração na forma como os alunos percecionam a sua capacidade de estabelecer aproximações entre diferentes manifestações artísticas. Quando confrontados com a afirmação “Após este ano letivo, sinto-me mais capaz de estabelecer relações entre diferentes manifestações artísticas”, 13 dos 14 estudantes (92,9%) responderam positivamente: sete (50%) selecionaram “Concordo totalmente” e seis (42,9%) “Concordo”, registando-se apenas uma resposta neutra (7,1%) (Anexo 57). Esta perceção é corroborada por outros dois itens do questionário. A totalidade dos estudantes afirmou conseguir identificar semelhanças e diferenças entre obras pertencentes a diferentes manifestações artísticas – oito alunos (57,1%) responderam “Concordo totalmente” e seis (42,9%) “Concordo”(Anexo 58) – e todos consideraram ter desenvolvido a sua capacidade de interpretar obras artísticas no geral, ainda que, neste último caso, a concordância se tenha concentrado na opção “Concordo”: nove alunos (64,3%), face a cinco (35,7%) que selecionaram “Concordo totalmente” (Anexo 59).

Os dados recolhidos refletem uma perceção maioritariamente positiva do contributo das propostas interartísticas, quer para a compreensão das obras, quer para a construção de relações entre diferentes manifestações artísticas. A reflexão sobre o segundo ciclo não pode circunscrever-se aos efeitos percecionados pelos alunos, porque havia outros problemas resultantes das intervenções no primeiro ciclo de investigação-ação, tal como a gestão do

tempo. No segundo ciclo, respondi a esta dificuldade através de uma seleção mais criteriosa dos objetos. Os resultados não foram imediatos. Na intervenção dedicada ao Realismo, foi necessário reajustar a atividade final em função do tempo disponível, o que mostrou que a tendência para sobrecarregar a planificação não tinha desaparecido por completo. Também o trabalho desenvolvido sobre Pedro da Maia transbordou para lá da primeira sessão, obrigando a prolongar os "Gabinetes de Psicologia" para a aula de 19 de março. Só consolidei uma gestão eficaz do tempo na aula acerca de Maria Eduarda, como já assinalei acima. Percebi que uma proposta interartística pode convocar vários objetos sem necessariamente sobrecarregar as aprendizagens, desde que cada um deles desempenhe uma função discernível no percurso de leitura e contribua para aprofundar uma questão comum.

Apesar das vantagens desta abordagem, a reflexão sobre o segundo ciclo levou-me a identificar aspetos que reformularia, caso tivesse sido possível dar continuidade ao processo de investigação-ação. Porém, a calendarização da intervenção obstaculizou a concretização de um terceiro ciclo. O tempo letivo restante foi destinado ao desenvolvimento do projeto de Educação Literária, que será analisado posteriormente, e que, embora não tenha assumido a configuração de um novo ciclo de investigação-ação, abriu um espaço distinto para um trabalho progressivamente mais autónomo por parte dos estudantes, sem se prescindir do acompanhamento e da orientação por parte da professora.

Conquanto houvesse uma crescente familiarização com o gesto comparativo, reconheço uma grande limitação do percurso realizado: não cheguei a conceber, no âmbito dos ciclos de investigação-ação, uma tarefa que demonstrasse até que ponto os discentes seriam capazes de transferir autonomamente esse procedimento para objetos não previamente selecionados por mim. Se tivesse sido possível desenvolver um terceiro ciclo, inverteria parcialmente a lógica das propostas: em vez de fornecer sempre os objetos a aproximar, proporia aos próprios alunos a seleção de uma manifestação artística capaz de estabelecer um diálogo fecundo com um determinado texto ou personagem, solicitando-lhes que fundamentassem o *tertium comparationis* escolhido. Também a recolha de dados teria beneficiado de uma maior uniformidade. Das três aulas surgiram evidências de natureza desigual, o que dificulta uma comparação mais equilibrada entre os diferentes momentos do ciclo. Num eventual terceiro ciclo, preservaria a riqueza da discussão oral, introduzindo, no entanto, momentos breves de

sistematização escrita individual, principalmente após as atividades de maior densidade interpretativa.

Apesar dos aspetos que teria reformulado num terceiro ciclo, considero que os objetivos delineados para este momento da investigação foram maioritariamente alcançados, porque se verificou uma convergência entre as perceções dos estudantes, as produções analisadas e os episódios observados em aula no sentido de uma relação progressivamente mais consciente com o gesto de interpretar e comparar. A literatura não deixou de constituir o centro do trabalho, tendo o contacto com outras manifestações artísticas contribuído para multiplicar as perguntas que podem ser dirigidas aos textos e para tornar a leitura um espaço de confronto entre perspetivas, linguagens e modos distintos de produzir sentido. Parte desse percurso encontrou uma concretização posterior nos textos produzidos para o projeto de Educação Literária, nos quais se materializam, sob novas formas, algumas das relações e procedimentos interpretativos trabalhados ao longo das aulas, como demonstrarei na análise que se segue.

3.2.2. Trabalho de projeto

Além das intervenções desenvolvidas nos dois ciclos de investigação-ação, propus aos estudantes um projeto de Educação Literária. O objetivo da iniciativa seria congregar as aprendizagens e os procedimentos que tinham vindo a ser trabalhados progressivamente nas aulas. A criação de uma revista interartística responsabilizaria os estudantes pela análise destas relações, convocando-os não apenas enquanto leitores e intérpretes, mas também enquanto críticos e criadores. O trabalho orientou-se para a produção de um artefacto coletivo, construído a partir de duas modalidades de escrita distintas: apreciações críticas, realizadas em pares e centradas na análise de relações interartísticas, e narrativas breves de cariz ecfrástico, produzidas individualmente a partir de pinturas do século XIX. Ambas foram desenvolvidas através de um processo acompanhado de escrita, *feedback* e reformulação, culminando posteriormente na organização da revista. Nos subcapítulos seguintes, descreverei o desenvolvimento deste percurso, analisarei algumas das produções realizadas e considerarei tanto a concretização do produto final como as perceções dos estudantes acerca da experiência.

3.2.2.1. Planificação e organização do projeto

Mesmo que o projeto apenas tenha sido formalmente apresentado à turma numa fase mais avançada do ano letivo, ao contrário do que pressupõe a ABP, a sua conceção tinha já na sua base o trabalho desenvolvido ao longo da prática letiva. Antes de propor aos estudantes um trabalho mais prolongado e com maior margem de autonomia, familiarizei-os progressivamente com o estabelecimento de relações interartísticas e com a interpretação de objetos pertencentes a diferentes linguagens, assegurando a existência de uma competência interartística e de um repertório cultural suficientemente sólidos para o trabalho que se seguiria. A apresentação formal do projeto ocorreu na aula de 20 de março de 2026. Expliquei à turma que o trabalho culminaria na criação coletiva de uma revista interartística, para a qual todos os estudantes contribuiriam ao longo do período seguinte[33]. Previa-se que a estrutura da revista fosse bipartida, correspondendo a duas modalidades de trabalho distintas, mas complementares. No caso das apreciações críticas, o trabalho foi organizado em pares, tendo sido inicialmente apresentada uma distribuição provisória de temas que evocava relações já exploradas em aula ou que viriam a ser desenvolvidas no trabalho letivo, sem as antecipar. Foram posteriormente elaborados sete enunciados distintos, um para cada par, ajustados ao problema interpretativo e aos objetos que lhes tinham sido atribuídos (Anexo 60). A componente ecfrástica assumiu uma organização diferente. Cada aluno recebeu uma pintura do século XIX e um enunciado próprio, perfazendo catorze propostas distintas (Anexo 61), ainda que todas obedecessem a uma estrutura comum.

[33] A apresentação assentou na possibilidade de colocar as obras literárias em diálogo com outras manifestações artísticas, explorando de que modo essas aproximações poderiam ampliar a leitura dos textos e/ou favorecer uma compreensão mais abrangente dos movimentos artísticos em que se inscrevem. Foram expostos como objetivos gerais do projeto a criação da revista, a articulação entre as obras literárias do programa de Português do 11.º ano e diferentes manifestações artísticas dos séculos XIX e XX e a introdução do conceito de écfrase como ponto de partida para uma componente de escrita criativa. Exploramos também o leque de linguagens que poderia integrar o projeto – pintura, cinema, teatro, música e performance – e situamos, desde logo, a revista como um produto coletivo. A apresentação da segunda vertente do projeto implicou uma introdução prévia ao conceito de écfrase, até então desconhecido dos alunos. A explicação partiu de uma aceção mais próxima da descrição verbal de um objeto visual e da possibilidade de a écfrase funcionar como uma "ponte" entre diferentes esferas artísticas. Progressivamente, afastei-me de uma compreensão excessivamente literal deste processo, salientando que a passagem do visual ao verbal não corresponde a uma tradução direta ou à enumeração passiva daquilo que a imagem oferece ao olhar. A partir dos excertos apresentados e adaptados da entrada de dicionário de Susana Medina (2010) sobre a écfrase, foi sublinhada a sua dimensão reconstrutiva: aquele que escreve ecfrasticamente seleciona elementos, estabelece relações entre eles, organiza-os e atribui-lhes significado, podendo desenvolver possibilidades que a própria imagem apenas deixa em aberto. Como tal, a écfrase foi apresentada aos alunos como uma forma de recriação na qual a observação constitui o ponto de partida para uma intervenção interpretativa sobre o objeto visual. Para tornar mais percetível esta passagem da descrição à interpretação, foram analisados em grupo-turma dois exemplos poéticos em confronto com as pinturas que lhes serviam de referente. O primeiro colocou em relação *Musée des Beaux Arts*, de W. H. Auden, e *Paisagem com a Queda de Ícaro*, de Pieter Bruegel. O segundo exemplo aproximou *A Cadeira Amarela de Van Gogh*, de Jorge de Sena, de *A Cadeira de Van Gogh com Cachimbo*.

Foi igualmente apresentada a tarefa de escrita que daria origem à segunda parte da revista. O enunciado solicitava, num primeiro momento, a consideração dos elementos constitutivos da pintura – as figuras representadas, as suas expressões e posturas, as ações ou interações sugeridas, o espaço, a atmosfera e os objetos presentes, entre outros. A seguir, os alunos deveriam atribuir significado ao que observavam e, a partir desses indícios visuais, imaginar personagens, relações, contextos e acontecimentos que pudessem anteceder, acompanhar ou suceder o instante fixado pela pintura. Pretendia-se, com esta proposta, uma progressão entre observação, análise e descrição, ficcionalização e criação da narrativa, podendo o texto ser construído na primeira ou na terceira pessoa[34]. A segunda modalidade de escrita prevista correspondeu à produção, em pares, de apreciações críticas[35]. Ao contrário das narrativas ecfrásticas, construídas a partir de uma matriz comum, os enunciados destas produções foram diferenciados em função dos objetos e dos problemas atribuídos a cada par. Duas das propostas assumiam um carácter mais panorâmico, incidindo sobre o Romantismo e o Realismo europeus e solicitando aos alunos a seleção e o desenvolvimento de três características de cada movimento, exemplificadas através de obras pertencentes a diferentes manifestações artísticas. As restantes centravam-se em relações mais circunscritas, estabelecidas entre as obras literárias estudadas e outros objetos artísticos. A cada par foi disponibilizado um dossier de apoio especificamente construído para a respetiva proposta (Anexo 64)[36].

A apresentação do projeto incluiu uma calendarização provisória das diferentes etapas de trabalho, concebida de modo a distribuir a escrita e a reformulação dos textos ao longo do 3.º período. Tratava-se de uma calendarização suscetível a alterações, uma vez que o desenvolvimento das diferentes propostas dependia também do avanço do trabalho letivo e da conclusão do estudo das obras que serviriam de base às apreciações. A organização dos textos em versões sucessivas correspondia à intenção de conferir à escrita um carácter

[34] Os descritores utilizados para analisar as produções ecfrásticas dos alunos encontram-se no Anexo 62.

[35] Os descritores utilizados para analisar as apreciações críticas encontram-se no Anexo 63 e foram elaborados a partir dos critérios de correção dos Exames Nacionais de Português.

[36] A composição destes materiais variava de acordo com a natureza da tarefa, configurando uma base documental para a elaboração das apreciações, oferecendo aos alunos fontes a partir das quais poderiam selecionar informação pertinente e fundamentar as relações propostas nos enunciados. A construção do texto exigia, em todos os casos, que as aproximações estabelecidas fossem sustentadas pela menção a elementos concretos das obras. Tanto os enunciados das apreciações críticas como os dossiers de apoio foram apenas fornecidos depois da aula sobre Maria Eduarda, para que todos os estudantes começassem as produções em pé de igualdade e ao mesmo tempo.

processual, prevendo momentos de acompanhamento, revisão e reformulação antes da integração dos textos na revista. Para uma descrição detalhada do desenvolvimento e acompanhamento do projeto, consulte-se o Apêndice 6.

3.2.2.2. Análise das produções dos alunos

O *corpus* resultante do projeto integra as catorze narrativas ecfrásticas produzidas individualmente pelos alunos e as sete apreciações críticas elaboradas em pares. Atendendo à extensão deste conjunto e à natureza qualitativa da análise, optei por constituir um *subcorpus* de seis produções, composto por três narrativas e três apreciações críticas, reunindo casos proveitosos para observar os procedimentos que as tarefas acionaram e os diferentes modos como estes foram concretizados pelos alunos.

No caso das narrativas, foram selecionadas as produções de A5, a partir de *Triste Pressentimento* (1862), de Gerolamo Induno, de A11, a partir de *Amantes Espiados* (1858), de Ferdinand Georg Waldmüller, e de A14, a partir de *A Ocasião Faz o Ladrão* (1895), de Giovanni Battista Quadrone (Anexo 65). No geral, estes textos apresentam algumas das operações centrais previstas na tarefa ecfrástica: a apropriação de elementos concretos da imagem, a sua interpretação e transformação em matéria narrativa, a introdução de temporalidade e causalidade e a construção de uma configuração verbal que, permanecendo reconhecivelmente vinculada à pintura, não se reduz à sua descrição. Entre as apreciações críticas, foram escolhidos os textos produzidos por A1 e A4, sobre *Amor de Perdição* (1862) e *Antes do Casamento* (1874); por A5 e A11, a propósito da cena XV de *Frei Luís de Sousa* e as suas concretizações para teatro com *Frei Luís de Sousa* (2019), de Miguel Loureiro, e para cinema com *Quem és tu?* (2001), de João Botelho, e por A7 e A13, centrada na relação entre a personagem de Maria Eduarda, em *Os Maias* (1888), de Eça de Queirós, e *Madonna* (1975), de Cindy Sherman (Anexo 66). Também neste caso, ao nível da seleção, privilegiei a diversidade das operações interpretativas: o estabelecimento de relações através da convergência e do contraste, a atenção aos mecanismos específicos de diferentes linguagens artísticas e a construção de um problema de representação comum a objetos pertencentes a meios distintos. Sempre que se revele pertinente, serão convocados outros textos do *corpus* para assinalar recorrências, estabelecer contrastes ou tornar visíveis soluções menos desenvolvidas relativamente aos objetivos das tarefas. A análise incidirá primordialmente sobre as versões finais. As versões intermédias, bem como os comentários de *feedback* que

acompanharam o processo de reescrita, encontram-se reunidos nos Anexos 67, 68 e 69, podendo ser recuperados pontualmente se contribuírem para esclarecer a génese de determinada opção ou o papel desempenhado pela mediação docente na reformulação dos textos.

3.2.2.2.1. Análise das narrativas ecfrásticas

A produção de A5 constitui um exemplo bem conseguido da passagem da observação da imagem para a construção de uma narrativa que a prolonga temporalmente. A aluna não se limita a descrever a figura feminina sentada no espaço interior doméstico, transformando vários dos elementos visíveis da composição em indícios de uma história que transmite as ideias de ausência e inquietação. Logo no início, a personagem refere, ao nível espaço circundante, "o quadro com a fotografia do nosso casamento, o busto de meu pai e algumas aguarelas que pinto", fazendo com que os objetos integrem a identidade e a memória da narradora e não funcionando como meros componentes do cenário. Esta operação continua no modo como a estudante interpreta o pequeno objeto que a figura segura nas mãos. A aluna converte-o num "pequeno pedaço de madeira", oferecido ao marido, e investe-o de uma história anterior ao instante pictórico, atribuindo-lhe o valor de "símbolo de união e amor". A imagem fornece, assim, o elemento material, mas o texto constrói-lhe uma proveniência, uma função afetiva e uma relação com uma personagem ausente. À luz dos descritores definidos para a tarefa, esta opção corresponde à capacidade de integrar elementos relevantes da pintura, atribuir-lhes significado e realizar uma transposição do visual para o verbal que ultrapasse o plano meramente descritivo.

O título da pintura adquire também uma função estruturante no texto. O "triste pressentimento" traduz o estado de inquietação a partir do qual a personagem interpreta tudo o que a rodeia. A janela aberta, a desordem do quarto ou os objetos deixados para trás são sucessivamente lidos como sinais de que algo poderá ter acontecido ao marido, alimentando as conjeturas e os receios da narradora. A janela aberta, por exemplo, poderia introduzir luminosidade no espaço; contudo, a narradora converte essa possibilidade num fator de inquietação: "a janela aberta só trouxe uma brisa, gelada, fria que me arrepiou o coração". A desordem do quarto sofre uma transformação semelhante, passando a constituir "as provas, os factos" a partir dos quais a personagem interpreta a ausência do marido.

O aspeto que mais distingue esta produção é o modo como descongela o instante pictórico. O momento representado torna-se apenas o princípio de uma sequência temporal: "Passou o dia" e, posteriormente, "Sem perceber, isto tornou-se a minha rotina". A partir de uma imagem estática, a aluna projeta um futuro no qual a espera se prolonga, a personagem passa a trabalhar noutras casas para garantir o sustento e a memória da vida conjugal se vai progressivamente desvanecendo. O objeto que inicialmente funcionava como sinal de esperança reaparece no final ("Agarrada à peça de madeira todas as manhãs"), estabelecendo uma ligação entre o instante da pintura e a duração que a narrativa lhe acrescenta.

Na produção de A11, a operação ecfrástica desenvolve-se de modo diferente. Relativamente a *Amantes Espiados*, a narrativa nasce, antes de mais, da organização espacial da própria composição, pois o aluno converte a disposição das personagens, a porta e a oposição entre luz e penumbra numa estrutura de conflito. Desde o início, a posição da figura que observa é transformada numa situação narrativa: "Escondida atrás da velha porta de madeira, dentro da ainda mais velha casa, a mãe observa sem ser vista, quebrando o sigilo bucólico presente no momento em que aquela sua filha, prometida a outro, se encontrava apoiada sobre os braços de um jovem aldeão, cujo coração arde por amor e os lábios beijam por paixão". A porta marca uma separação entre dois espaços e duas posições: de um lado, os amantes; do outro, a figura que os vigia e detém a possibilidade de interromper o encontro. A interpretação da relação entre as personagens é imediatamente acrescentada àquilo que a pintura mostra: a jovem é filha da mulher que observa, encontra-se "prometida a outro" e o encontro amoroso adquire, por isso, um carácter interdito. Também a luz é integrada nessa construção. O aluno estabelece um contraste entre "a luminosidade de um dia perfeito, de alegria e de amores" e "a realidade cruel assente no dever social". As características luminosas da imagem são transformadas numa oposição entre desejo e obrigação. A penumbra onde a mãe permanece passa, por sua vez, a acompanhar a sua hesitação, já que esta oscila entre "abrir a porta restaurando a honra da família" e conceder aos jovens "mais um minuto" de felicidade. O espaço pictórico fornece a matéria para uma tensão que o texto verbal desenvolve em termos psicológicos.

É na figura da mãe que A11 introduz uma das expansões interpretativas mais relevantes. Ao atribuir-lhe a memória de um amor que também ela teria sido obrigada a abandonar – "o mesmo [brilho] que ela própria teve de sufocar décadas antes" –, o estudante cria uma

correspondência entre passado e presente que não está explicitamente disponível na imagem. Esse acrescento complexifica a personagem: para além de representar a autoridade familiar, também perceciona no conflito da filha uma experiência que já foi a sua. A decisão posterior de impor, mesmo assim, "a estabilidade da linhagem e da terra" torna-se menos linear e introduz uma tensão entre a identificação com a situação da filha e a necessidade de reproduzir as normas sociais. A narrativa prolonga o momento representado através de um elemento sonoro imaginado: o ranger da porta. Num primeiro momento, esse som é apenas antecipado – "a porta rangerá não por descuido, mas por sentença" –, ficando associado à decisão que a mãe se prepara para tomar. No último parágrafo, a porta acaba por ranger efetivamente, marcando o fim da hesitação e o início do confronto. O aluno transforma um elemento estático da composição num gesto decisivo, a partir do qual projeta a cena para além do instante fixado pela pintura e constrói uma consequência para aquilo que nela apenas estava iminente.

Na narrativa de A14, a operação ecfrástica assume uma feição mais radical do que nos dois casos anteriores, especialmente pela escolha do ponto de vista a partir do qual a cena é reconstruída. Em vez de atribuir voz a uma das figuras humanas que ocupam o centro da composição, o aluno escolhe como narrador o cão que, aproveitando a distração das personagens, furta um pedaço de carne. A figura aparentemente secundária torna-se, assim, no ponto a partir do qual toda a pintura é observada e reinterpretada. Desde o início que a voz narrativa se constrói a partir da experiência sensorial do animal: "Ai, como descrever o prazer de saciar a gula?". É a partir dessa escolha que A14 desenvolve uma rede de correspondências à volta da fome, do furto e do desejo. A fome do cão é explicitamente diferenciada da dos jovens – "a minha fome é outra, é instintiva", mas a distinção rapidamente se torna num motivo de aproximação, quando o narrador observa que estes "se devoram". O alimento furtado, o desejo amoroso e a própria clandestinidade da cena passam, deste modo, a integrar um mesmo campo metafórico. Também o título da pintura, *A Ocasião Faz o Ladrão*, é explorado para além do seu sentido literal: o cão é o ladrão que aproveita a oportunidade para roubar a carne, mas o jovem transforma-se igualmente no "ladrão do coração" da filha do velho, estabelecendo-se uma correspondência entre o furto material e a relação amorosa representada.

A focalização através do animal obriga-nos a reler visualmente as restantes personagens. Frases como “A plumagem sempre confundiu as presas”, “O meu focinho nunca me enganou” ou a comparação segundo a qual “as hormonas saltam como pulgas” conferem coerência à perspetiva escolhida, uma vez que o comportamento humano é filtrado através de imagens pertencentes ao universo animal. O aluno constrói uma voz cuja linguagem remete reiteradamente para a condição daquele que observa. Esta focalização introduz também uma assimetria na leitura da relação entre os jovens. A partir do olhar do cão, a aparente reciprocidade da entrega entre os dois é questionada. Ao afirmar que “A plumagem sempre confundiu as presas” e que consegue ver “aquilo que ela não vê”, o narrador assume perante a cena uma posição de desconfiança, sugerindo intenções menos transparentes por parte do rapaz. A metáfora animal coloca os dois jovens nas posições de predador e presa, leitura reforçada quando o narrador afirma que “Ele seduz-lhe o sangue, mas ela, encantada, entrega-se por inteiro ao que julga ser eterno”. À possível dissimulação do jovem, contrapõe-se a crença da rapariga na perenidade do sentimento.

A presença do homem mais velho amplia esta leitura. Ao interrogá-lo (“Quererá ele ter a mesma fome que um dia sentiu?”), o narrador estabelece uma relação entre as diferentes idades representadas na pintura e introduz uma dimensão temporal que não depende da invenção de uma sequência de acontecimentos, como sucedia em A5 ou A11. O tempo surge, neste caso, através da projeção da juventude passada do homem e do futuro envelhecimento do próprio cão. A cena presente dá origem a uma reflexão sobre a transitoriedade do desejo: o velho teria sido, outrora, semelhante ao jovem que agora observa, do mesmo modo que o animal admite que “as [suas] pernas não se esticarão para sempre”, de modo a furtar comida.

Neste caso, a consulta das versões intermédias revela-se bastante elucidativa, distinguindo-se com maior nitidez aquilo que pertence à conceção inicial do aluno daquilo que foi sendo clarificado no processo de reescrita. Já na primeira versão se encontravam definidos os elementos estruturantes da narrativa: a escolha do cão como narrador, a associação entre a fome animal e o desejo humano, a clandestinidade, o motivo do roubo e a leitura do homem mais velho a partir da perda da juventude. Todavia, a formulação era bastante mais elíptica em vários momentos, tornando menos transparentes algumas das relações que o aluno pretendia estabelecer. A segunda versão preservou integralmente esta orientação, começando a tornar mais explícita, por exemplo, a aproximação entre a clandestinidade e o

"coração [...] roubado". A versão final torna mais legível a interpretação do estudante. Algumas formulações bastante herméticas das primeiras versões são reformuladas, sem que desapareça a voz exuberante e idiossincrática que caracterizava o texto desde o início. As sucessivas reformulações possibilitam a observação de uma mediação orientada para a inteligibilidade e para o reforço da relação com os elementos da pintura. Este percurso é relevante para pensar a tensão entre orientação e autoria no âmbito do projeto. O texto de A14 foi uma das produções cujo acompanhamento se revelou mais exigente porque apresentava, desde a primeira versão, uma voz muito vincada e uma interpretação pouco convencional. Uma intervenção excessivamente prescritiva poderia ter conduzido à normalização do texto e à perda de algumas das escolhas que lhe conferem singularidade. Neste caso, a reescrita mostra que o acompanhamento pôde operar sobretudo ao nível da clarificação e da sustentação das opções já assumidas pelo aluno. A versão final constitui, por isso, um exemplo expressivo da écfrase enquanto recriação, através de uma lógica metafórica própria.

A leitura conjunta destas narrativas demonstra a capacidade dos alunos de fazer com que os elementos visuais sustentem relações, motivações, causalidades, temporalidades e significados que a narrativa acrescenta à pintura. As restantes produções revelam diferentes graus desta transformação[37]. O conjunto evidencia, deste modo, uma gradação entre textos mais próximos da descrição interpretativa, narrativas que prolongam ficcionalmente uma situação visual e produções em que a própria organização da imagem é apropriada e reconfigurada verbalmente. Essa diversidade impede que se fale de um domínio homogéneo da escrita ecfrástica por parte da turma.

3.2.2.2.2. Análise das apreciações críticas

Com as apreciações críticas, pretendia-se que os alunos confrontassem objetos pertencentes a diferentes linguagens e construíssem por escrito, uma relação entre eles. A

[37] Merece distinção o texto de A9, construído a partir de *O Varredor* (1858), de William Powell Frith, no qual predomina uma vertente de descrição interpretativa, sem que isso comprometa a consecução da tarefa. A aluna utiliza os elementos visuais da composição para construir uma leitura coerente do contraste social entre as duas figuras. O caso assume algum interesse por se tratar de uma estudante que habitualmente obtinha fracos resultados na disciplina: sem que seja possível atribuir causalmente este desempenho à natureza da tarefa, a produção sugere que o objeto visual lhe poderá ter proporcionado uma via especialmente produtiva para a interpretação e para a escrita. Nos textos de outros alunos, a ficcionalização assume maior relevo, mas a relação com a configuração pictórica é menos explorada.

análise que se segue terá em conta a pertinência das aproximações estabelecidas, o modo como estas são fundamentadas através de elementos concretos das obras, a consideração das diferenças entre os objetos e, quando pertinente, a atenção concedida aos mecanismos específicos de cada linguagem. Como já referi, para a elaboração das apreciações, cada par dispunha de um dossier especificamente organizado em função da proposta atribuída. No caso de A1 e A4, o material reunia a pintura *Antes do Casamento*, o excerto de *Amor de Perdição* em que Tadeu de Albuquerque impõe a Teresa o casamento com Baltasar e textos críticos que incidiam sobre o amor proibido, a punição decorrente da transgressão, o conflito entre o indivíduo e as convenções sociais e a dimensão crítica do romance quanto à sociedade oitocentista. A relação entre a obra de Camilo e a pintura de Firs Zhuravlev não tinha sido previamente explorada em aula, pelo que, embora o eixo de comparação estivesse delimitado pelo enunciado e apoiado documentalmente, cabia aos alunos concretizar pela primeira vez a articulação entre os dois objetos. O dossier de A5 e A11 evocava uma relação já trabalhada durante o estudo de *Frei Luís de Sousa*. Para além do excerto da cena XV do ato II, disponibilizava as versões de Miguel Loureiro e João Botelho e incluía textos sobre a natureza do espetáculo teatral, os recursos próprios da linguagem cinematográfica e a dimensão trágica da obra de Garrett, com especial atenção ao momento da anagnórise. Também a proposta de A7 e A13 convocava um eixo desenvolvido anteriormente em aula. O respetivo dossier integrava *Madonna*, de Cindy Sherman, vários excertos de *Os Maias* correspondentes a momentos distintos da construção de Maria Eduarda pelo olhar de Carlos e textos críticos de Carlos Reis, Alan Freeland e Beatriz Berrini sobre focalização, identidade, estatuto e representação da personagem feminina.

Na primeira apreciação crítica selecionada, A1 e A4 constroem a aproximação entre *Amor de Perdição* e *Antes do Casamento* a partir da limitação da liberdade feminina perante as imposições familiares e sociais do casamento. Logo na abertura, identificam nas duas obras uma crítica às "obrigações matrimoniais das mulheres" e à "pressão exercida pela família", contrapondo essas imposições à "conexão amorosa e à liberdade individual". Na pintura, os alunos atribuem significado à própria organização da cena. A figura feminina surge "encolhida no centro de uma sala". A postura da figura masculina é interpretada, através do seu "aspeto austero" e do seu "visível descontentamento", como manifestação da pressão exercida sobre a jovem. A presença da mulher à porta – que julgam ser a mãe da jovem – "poderá ser um

indício" da sua impotência perante a situação. A relação com *Amor de Perdição* ganha maior densidade quando os alunos introduzem uma diferença entre as duas figuras femininas. Ambas são confrontadas com um poder patriarcal que condiciona a escolha matrimonial, mas Teresa "diferencia-se da figura feminina da pintura", que os alunos interpretam como alguém que "se verga perante o poder do pai como sinal de resignação". Por contraste, salientam que a personagem camiliana "não se submete à vontade do pai", mantendo-se fiel ao amor por Simão apesar das consequências da sua recusa. Este contraste foi um dos aspetos mais bem conseguidos da produção, uma vez que mostra que os alunos não conceberam a relação interartística numa lógica de equivalência integral entre os objetos. O problema comum, isto é, a limitação da liberdade feminina perante a autoridade familiar, torna possível a aproximação, mas surgem em polos opostos a resignação e a resistência das figuras femininas em relação.

A dimensão propriamente crítica torna-se mais explícita quando A1 e A4 afirmam que a "desvalorização da vontade da mulher na sociedade oitocentista" resultaria da "sobrevalorização do estatuto social em detrimento da felicidade e do amor". A formulação prolonga elementos fornecidos pelo dossier, como a oposição aí estabelecida entre os valores individuais e as estruturas familiares e sociais que condicionam as escolhas das personagens. O texto revela, ainda assim, alguma perda de precisão na sua parte final. A afirmação de que a pintura teria "menor impacto na sociedade, devido à sua simplicidade e acessibilidade" não é suficientemente fundamentada através de elementos da obra, e a comparação entre o impacto social de pintura e do romance introduz uma hierarquia que o texto não chega a justificar. Estas oscilações não anulam a consistência do núcleo comparativo da apreciação: à luz dos descritores definidos para a tarefa, a produção responde de forma assaz satisfatória à exigência de referir aspetos concretos dos dois objetos, identificar convergências e diferenças e fundamentar, a partir delas, uma interpretação comum. Este exemplo mostra a capacidade de A1 e A4 para construírem uma relação não ensaiada em aula, dentro de um quadro interpretativo previamente delimitado. A produção sugere, nesse sentido, uma apropriação dos procedimentos de leitura interartística que haviam sido exercitados ao longo do percurso, agora acionados perante uma nova combinação de objetos.

Na apreciação de A5 e A11, a relação interartística constrói-se a partir da atenção aos meios específicos através dos quais teatro e cinema concretizam a mesma cena dramática. Os

alunos distinguem os dois dispositivos, assinalando que o teatro pressupõe "uma relação direta entre o ator e o espectador, num momento irrepetível e num espaço partilhado", ao passo que, no cinema, os atores e os espectadores não coexistem no mesmo espaço e a filmagem admite a repetição das cenas até se alcançar o resultado pretendido pelo realizador.

Na encenação de Miguel Loureiro, os discentes atribuem relevância à iluminação e à disposição cénica. O "cenário escuro, quase inquietante" e a luz que destaca os retratos são interpretados como recursos que contribuem para a atmosfera trágica, antecipando o momento da anagnórise. A leitura da figura do Romeiro é também bastante interessante, sendo descrita como "praticamente invisível na escuridão do cenário", opção que os alunos relacionam com "a ideia da perda de identidade de D. João de Portugal". A análise contempla recursos de natureza temporal e performativa. O "ritmo lento e pausado" das falas é entendido como elemento de construção de um ambiente "pesado e solene", enquanto o momento da fala paradigmática, "Ninguém!", é avaliado negativamente por não transmitir, segundo os alunos, "o peso que aquela palavra carrega" no texto. Esta passagem é importante porque mostra que A5 e A11 confrontaram a realização cénica com a leitura que fizeram da obra e formularam um juízo sobre o efeito produzido pela interpretação do ator. O mesmo sucede quando assinalam a ausência do gesto em que o Romeiro aponta para o retrato com o cajado: a alteração é relevante, a seu ver, porque modifica um gesto a que atribuem valor na construção da anagnórise. Na apreciação da adaptação cinematográfica de João Botelho, esta posição crítica torna-se mais vincada. Os alunos consideram que a atuação é "excessiva, pouco natural e cheia de floreados" e que as pausas demasiado prolongadas contribuem para uma teatralidade que, na sua perspetiva, enfraquece a cena. Também a alteração da sequência entre a pergunta de Frei Jorge, o gesto do Romeiro e a resposta "Ninguém!" é objeto de análise. Ao afirmarem que, na adaptação, "desaparece toda a relevância do gesto", os discentes mostram que a comparação os ajuda a perceber como a modificação da ordem de elementos verbais e gestuais interfere na construção do reconhecimento.

A opção pela presença de Madalena no decorrer da cena suscita uma reflexão a partir da qual os alunos consideram que a escolha do realizador "não está em conformidade com a obra original" e avançam a hipótese de que o conhecimento direto da identidade do Romeiro poderia alterar o destino da personagem. Embora esta hipótese revele uma leitura atenta do modo como a informação é apresentada na obra de Garrett, o juízo formulado deixa também

entrever uma conceção da adaptação fortemente subordinada ao critério da fidelidade. A alteração introduzida por João Botelho é avaliada segundo o seu afastamento relativamente ao texto dramático, sem que os alunos cheguem a considerar plenamente a possibilidade de essa divergência constituir uma opção interpretativa deliberada do realizador, capaz de reconfigurar ou mesmo de subverter o sentido da cena. Este aspeto evidencia um dos limites da apreciação: permanece em alguns momentos a expectativa de que a adaptação deva conservar a lógica da obra de partida, em vez de ser entendida também como uma leitura autónoma dessa mesma obra. Apesar das reservas manifestadas, A5 e A11 valorizam a utilização do som, observando que o eco do choro de Madalena cessa no momento da pergunta de Frei Jorge, "de forma a conferir centralidade a esse diálogo e a evitar a dispersão da atenção do público".

A apreciação apresenta também algumas formulações que poderiam ter sido mais fundamentadas. A afirmação de que o cinema possui capacidade para criar adaptações "visual e emocionalmente mais complexas", por exemplo, introduz, à semelhança do que aconteceu no exemplo anteriormente analisado, uma hierarquia entre meios que o texto não justifica; do mesmo modo, a caracterização da realização de Botelho como "muito mais teatral do que cinematográfica" poderia ter sido aprofundada através de uma análise mais sistemática de enquadramento, montagem ou movimento de câmara. Ainda assim, considero esta produção um ótimo exemplo da reflexão dos estudantes sobre diferentes formas de expressão artística, na qual a relação entre os objetos é pensada à luz da maneira como cada um produz sentido (através da luz, do espaço, do gesto, do ritmo, do som ou da atuação), para, posteriormente, se formularem juízos sobre o modo como essas escolhas reforçam, alteram ou enfraquecem a interpretação que fazem da cena de Garrett.

Na apreciação de A7 e A13, a relação entre *Os Maias* e *Madonna*, de Cindy Sherman, organiza-se de acordo com a construção da figura feminina e com a tensão entre idealização e sexualização. As alunas defendem que Maria Eduarda chega ao leitor amplamente mediada pelo olhar de Carlos, realçando que este a perceciona como "uma deusa pisando a Terra" e "uma boa mamã". A partir destes elementos, evidenciam que Carlos projeta sobre Maria Eduarda uma imagem em que convergem beleza, pureza, maternidade e desejo. A apreciação centra-se no modo como essa imagem é construída pelo protagonista e no possível desfasamento entre Maria Eduarda e a representação que Carlos vai formando sobre ela ao

longo do romance. As estudantes acompanham a transformação desse olhar à medida que novas informações sobre Maria são reveladas. Do ponto de vista das alunas, as declarações de Castro Gomes e, mais tarde, a descoberta da consanguinidade entre os irmãos destroem a imagem inicialmente construída por Carlos, que deixa de conseguir conciliar a mulher anteriormente idealizada com aquela que passa a associar ao desejo e à transgressão. Esta leitura é concretizada através do contraste entre a figura quase divina do primeiro momento e a descrição posterior de Maria com um "aspeto cioso[38] e com um comportamento animalesco", detentora de todas as "belezas copiosas do animal de prazer". As alunas referem o *complexo de Madonna-Prostituta* como elo de aproximação ao retrato de Cindy Sherman. Em *Madonna*, identificam elementos visualmente associados à iconografia mariana, nomeadamente o "véu branco" e a sua postura, mas assinalam também o destaque conferido aos lábios, o "olhar sedutor" e a posição da mão sobre o peito, que interpretam como sinais de uma dimensão mais carnal. A fotografia é lida a partir da coexistência, numa mesma figura, de códigos que remetem para categorias habitualmente apresentadas como inconciliáveis. De acordo com as estudantes, a relação deste objeto com a personagem de Maria Eduarda decorre, portanto, de um problema comum de representação: a tendência para construir a identidade feminina através da oposição entre pureza e desejo.

As estudantes tentaram também distinguir os mecanismos através dos quais este problema de representação se manifesta em cada objeto. No romance, a divisão é apreendida através da focalização interna de Carlos e da transformação progressiva do vocabulário utilizado relativamente a Maria; no autorretrato, as estudantes identificam o mesmo conflito na composição visual e na sobreposição de códigos religiosos e sensuais. A menção ao facto de Cindy Sherman denunciar esta divisão "através da composição visual e da simbologia religiosa" mostra, apesar de haver aqui alguma simplificação, uma tentativa de considerar a especificidade da linguagem fotográfica, em vez de reduzir a relação proposta à existência de um tema comum. Ainda assim, a apreciação apresenta alguns aspetos suscetíveis de maior desenvolvimento. A análise de *Madonna* apoia-se em elementos visuais concretos, mas permanece relativamente breve quando comparada com a leitura da construção de Maria Eduarda, podendo ter sido explorado com maior detalhe o modo como esses elementos se

[38] O adjetivo "cioso" é aqui utilizado pelas alunas na aceção presente em *Os Maias*, associada ao cio e, consequentemente, à animalização e sexualização da figura de Maria Eduarda, e não no sentido mais corrente de "zeloso" ou "ciumento".

articulam no interior da composição fotográfica. Esta assimetria torna-se visível na conclusão, quando as alunas afirmam que *Os Maias* evidencia "de forma mais profunda" a artificialidade da divisão entre a mulher idealizada e a mulher sexualizada, enquanto Sherman a denuncia "apenas" através da "composição visual e da simbologia religiosa". Teria sido mais produtivo aprofundar a articulação entre os elementos visuais identificados e a tensão entre sacralização e sexualização que as próprias alunas detetam na imagem.

Independentemente destes aspetos, o texto evidencia uma apropriação consistente do eixo interpretativo anteriormente explorado em aula. A relação interartística faz com que as estudantes demonstrem que a representação de Maria Eduarda não depende apenas daquilo que a personagem efetivamente é, mas também das categorias e expectativas através das quais é observada. A apreciação culmina numa tomada de posição assumidamente crítica por parte das alunas. Ao afirmarem que o olhar masculino "reduz a mulher a duas categorias opostas e limitadoras (santa ou pecadora)", as estudantes exercem um juízo sobre os efeitos deste complexo sobre a representação da identidade feminina. Esta perspetiva é retomada na conclusão, quando defendem que nem Maria Eduarda nem a figura construída por Sherman podem ser reduzidas a essa oposição e que o *Complexo de Madonna-Prostituta* "não reflete a realidade feminina", evidenciando a dificuldade em conciliar, numa mesma mulher, atributos associados à pureza e ao desejo.

A leitura conjunta das apreciações selecionadas demonstra que as relações interartísticas assumiram configurações distintas consoante a natureza dos objetos convocados. As três produções mostram que a interligação de manifestações artísticas não se esgota na identificação de um tema partilhado, podendo constituir-se através do contraste, da consideração dos procedimentos próprios de cada linguagem ou da exploração de um mesmo problema em termos de representação. As restantes apreciações ampliam estas reflexões[39]. As apreciações evidenciam, portanto, diferentes graus de apropriação do gesto

[39] Na relação estabelecida por A2 e A14, entre *Os Maias* e *Rest Energy*, os alunos constroem a aproximação dos objetos partindo dos aspetos abordados em aula, chegando a converter a flecha da performance numa imagem da destruição de Pedro. Apesar de algumas formulações excessivamente categóricas na leitura psicológica da personagem, o texto constitui um exemplo claro de como um *tertium comparationis* pode tornar fecundo o confronto entre objetos historicamente extemporâneos. A apreciação de A3 e A12 viabiliza uma outra modalidade de construção da relação. Os alunos aproximam *Frei Luís de Sousa*, "A Lenda de El-Rei D. Sebastião" e um excerto de *Os Enamoramentos* através do tema da ausência, da idealização e da distância entre a figura imaginada durante a ausência e a realidade do seu eventual regresso. A propósito de D. Sebastião, salientam que é o facto de "nunca ter regressado" que leva à sua transformação numa figura "idealizada e quase sagrada"; em seguida, reconhecem um processo semelhante em D. João de Portugal, cuja permanência na memória de Telmo contrasta com a destruição da nova família de D. Madalena decorrente do seu regresso efetivo. A inclusão do

comparativo trabalhado ao longo do percurso, mas as produções mostram que os estudantes foram capazes, em vários casos, de selecionar evidências, estabelecer diferenças, formular juízos, reorganizando os materiais disponibilizados numa leitura própria.

3.2.2.3. Concretização e balanço do projeto

A última semana de aulas foi dedicada, para além dos aspetos referidos, à definição editorial da revista, momento em que as produções elaboradas individualmente ou em pares começaram a ser pensadas enquanto partes de um objeto coletivo. Uma das primeiras decisões incidiu sobre o título. A partir das propostas apresentadas pelos alunos, foram selecionadas três possibilidades – *Ponto Comum*, *Encruzilhada* e *Convergências* –, posteriormente discutidas e submetidas a votação. A escolha recaiu sobre *Ponto Comum*, que venceu *Encruzilhada* por apenas um voto. Além de resultar de uma decisão efetivamente disputada no seio da turma, o título adequava-se à natureza do projeto. A justificação dos alunos que defendiam este título remetia para a busca de pontos de contacto entre obras, linguagens e modos distintos de representação artística, em consonância com o que tínhamos feito ao longo do ano. A participação dos alunos estendeu-se à organização interna da revista. Foram discutidos aspetos relacionados com a sequência dos textos, a articulação entre as diferentes secções e a disposição das narrativas ecfrásticas e das apreciações críticas, conferindo-se unidade a produções que, embora resultantes de tarefas distintas, partilhavam o mesmo horizonte interartístico. Os alunos decidiram que, primeiro, deveriam aparecer as narrativas ecfrásticas e só depois as apreciações críticas, de modo a seguirmos o percurso cronológico do ano letivo.

A definição da identidade visual seguiu um processo semelhante de discussão e seleção. Organizados em grupos, os alunos analisaram sete a oito revistas literárias e artísticas, atendendo à disposição gráfica das páginas, à relação entre texto e imagem e às opções visuais de cada publicação. Cada grupo selecionou uma das revistas analisadas e, num segundo momento, as escolhas resultantes dessa primeira triagem foram novamente submetidas a

episódio a respeito do coronel Chabert transpõe este problema para lá do universo garrettiano, conduzindo à ideia de que uma figura ausente pode ser progressivamente reconstruída pela memória até deixar de coincidir com a realidade. Uma situação distinta observa-se nas apreciações dedicadas ao Romantismo e ao Realismo. Nestes textos, as alunas evocam obras pertencentes a várias manifestações artísticas para exemplificar características dos respetivos movimentos. São produções pertinentes face aos enunciados, mas em que há um menor confronto direto entre os objetos, sendo que o texto sobre o Romantismo se encontra muito menos desenvolvido do que o do Realismo.

votação pela turma. Deste processo resultou a escolha de *Europa Magazine Mensal* (Anexo 70) como referência estética para a futura configuração gráfica de *Ponto Comum*. A execução do *design* final ficou sob a minha responsabilidade, tendo em conta a referência selecionada pelos alunos, encontrando-se, na íntegra, no Anexo 71.

Quanto às perceções dos alunos relativamente ao projeto, as respostas a um inquérito no final do ano letivo avaliaram o modo como os estudantes receberam esta proposta. Os resultados revelam uma apreciação globalmente positiva, embora com graus de consenso distintos consoante o aspeto considerado. Uma primeira questão incidia sobre o papel assumido pelos alunos no seu processo de aprendizagem. À afirmação "O projeto de turma permitiu-me assumir um papel mais ativo na minha aprendizagem", 78,6% responderam positivamente: oito alunos (57,1%) assinalaram a resposta "Concordo totalmente" e três (21,4%) "Concordo". Dois estudantes (14,3%) adotaram uma posição neutra e um (7,1%) discordou (Anexo 72). Também perante a afirmação "A criação da revista deu um propósito mais concreto às atividades realizadas ao longo do ano letivo", onze alunos (78,6%) concordaram ou concordaram totalmente, enquanto três (21,4%) se posicionaram de forma neutra (Anexo 73). Quando considerada a afirmação relativa à revista enquanto forma de "organizar e consolidar as aprendizagens realizadas ao longo do projeto", a totalidade dos alunos respondeu positivamente: oito (57,1%) concordaram totalmente e seis (42,9%) concordaram (Anexo 74). A avaliação mais consensual verifica-se no domínio da escrita e da revisão textual. Todos os alunos consideraram que a construção da revista os levou a desenvolver competências neste âmbito, sendo que onze (78,6%) assinalaram a opção "Concordo totalmente" e três (21,4%) a opção "Concordo" (Anexo 75). Os resultados apresentam maior dispersão quando a questão incide diretamente na compreensão das obras literárias estudadas. Ainda assim, onze alunos (78,6%) concordaram ou concordaram totalmente que a elaboração da revista os ajudou a compreendê-las melhor. Em contrapartida, um aluno (7,1%) adotou uma posição neutra, um (7,1%) discordou e outro (7,1%) discordou totalmente (Anexo 76). Trata-se, portanto, do item em que se verifica a maior heterogeneidade de respostas. Transpondo estes resultados para uma reflexão sobre o projeto, embora a maioria dos estudantes lhe atribua um contributo positivo para a compreensão das obras, essa perceção não foi partilhada por todos, o que me levou à

conclusão de que haveria alguns aspetos da sua conceção que mereceriam ser alvo de reformulação.

Entre esses aspetos, o primeiro prende-se com a gestão do tempo. A sucessão de etapas de escrita, *feedback* e reescrita exigiu um investimento considerável, tanto da minha parte como da dos alunos, tendo a fase final ficado mais comprimida do que seria desejável. Esta circunstância tornou-se evidente durante o mês de maio, quando as últimas versões das narrativas se sobrepuseram à elaboração das apreciações críticas e às decisões editoriais da revista. A concentração do trabalho coincidiu com um período de maior exigência para os alunos, que já estavam cansados, devido à marcação de testes de outras disciplinas e à proximidade dos exames de Biologia e de Física e Química, que teriam lugar pouco depois do final das aulas. Uma consequência concreta destas circunstâncias foi a impossibilidade de prolongar alguns processos de reescrita. Embora algumas narrativas tenham ficado consolidadas após a segunda versão (A5, A7, A9 e A11), outros textos necessitavam de novos ajustes e alguns alunos não chegaram a entregar a terceira versão solicitada (A1, A6, A10 e A12). Pensando retroativamente, teria sido preferível iniciar formalmente o projeto mais cedo e distribuí-lo de forma mais equilibrada ao longo do ano letivo. Essa antecipação teria viabilizado também que o projeto assumisse um papel mais central no percurso desenvolvido. Não obstante as atividades interartísticas realizadas ao longo do ano tenham preparado progressivamente os alunos para as tarefas finais, a revista só foi apresentada formalmente numa fase avançada do calendário escolar. Numa futura implementação do projeto, seria produtivo introduzir desde cedo o horizonte do produto coletivo. Com maior disponibilidade temporal, teria introduzido uma fase de revisão por pares. O acompanhamento das produções assentou no meu *feedback* docente e na discussão individual ou com os pares, o que limitou o contacto dos alunos com o trabalho realizado pelos colegas e impediu uma visão mais ampla da produção da turma antes da composição final da revista. Esta circulação dos textos poderia ter reforçado a dimensão efetivamente coletiva do produto.

A participação dos alunos na organização do projeto constituiu outra dimensão suscetível de alteração. Embora tenham intervindo nas decisões editoriais finais, os temas das apreciações, os objetos de partida e a estrutura das tarefas foram, em larga medida, previamente definidos. Esta delimitação esteve relacionada com as condições concretas do estágio e com a necessidade de articular o projeto com o programa e com o tempo disponível,

mas reduziu a margem para que os estudantes selecionassem autonomamente os próprios objetos ou construíssem de raiz os eixos de comparação. Numa implementação mais prolongada, seria interessante introduzir progressivamente momentos em que essa responsabilidade lhes fosse transferida, solicitando, por exemplo, a escolha de uma manifestação artística não explorada e a justificação do *tertium comparationis* que sustentasse a relação proposta. A própria dimensão da autenticidade do produto final ficou aquém do que teria sido possível num contexto menos condicionado. A revista conferiu às atividades uma finalidade concreta e foi valorizada pela maioria dos alunos como forma de organizar e consolidar o trabalho desenvolvido. Todavia, a sua circulação permaneceu circunscrita ao contexto da turma. Uma futura implementação poderia prever, desde o início, um público mais alargado e a apresentação e divulgação da revista, reforçando a existência de destinatários para além das professoras e da própria turma. Por fim, os resultados obtidos devem ser lidos à luz das características específicas do grupo em que o projeto foi desenvolvido. Tratava-se de uma turma com elevada disponibilidade e motivação para a participação e para tarefas que exigiam interpretação, discussão e reescrita prolongadas.

Conquanto as limitações do projeto existam, há também uma série de vantagens que observei no decurso da sua implementação. Uma das que mais se destacam prende-se com a diversidade de posições que os alunos foram assumindo perante os objetos artísticos trabalhados. Ao longo das diferentes tarefas, não ficaram reféns da condição de leitores de obras literárias: tiveram de observar e interpretar imagens, confrontar manifestações pertencentes a linguagens distintas, formular juízos críticos, fundamentar relações e, nas narrativas ecfrásticas, produzir novas configurações verbais a partir de objetos visuais. As produções analisadas tornam visíveis algumas das possibilidades decorrentes desse diálogo, nomeadamente o facto de as relações propostas funcionarem como instrumentos de leitura e não apenas como elementos acessórios às obras literárias. Para além disso, acredito que tentei promover o afastamento de uma leitura excessivamente compartimentada dos movimentos e períodos artísticos. O projeto colocou em contacto objetos afastados cronologicamente, pertencentes a meios distintos e, em alguns casos, sem qualquer relação de dependência entre si. O contacto com este tipo de relações apresentou as categorias histórico-literárias como instrumentos necessários de organização e contextualização, sem que estas dessem azo a fronteiras impermeáveis entre manifestações artísticas. Outra

potencialidade situa-se no domínio da escrita e da reescrita. O projeto transformou a instância textual num objeto suscetível de revisão e aperfeiçoamento, e não um produto encerrado no momento da primeira entrega. Também a função agregadora da revista constituiu uma das vantagens do projeto, tendo todos os alunos considerado o produto final uma forma adequada de organizar e consolidar as aprendizagens realizadas. Talvez o fator mais enriquecedor do projeto resida na possibilidade de tornar a leitura literária menos dependente da procura de uma interpretação previamente estabilizada e unívoca. O confronto com outros objetos artísticos obrigava frequentemente a regressar ao texto, selecionar elementos, justificar aproximações e reconsiderar personagens ou problemas sob um novo ângulo, quebrando com uma lógica de leitura, muitas vezes, linear.

Termino o presente capítulo com a consciência de que as relações interartísticas funcionaram, neste projeto, como um dispositivo de interrogação dos textos literários, capaz de multiplicar as perguntas que lhes eram dirigidas e, consequentemente, de fazer emergir respostas diversas, provisórias e, por vezes, até inesperadas, nascidas do encontro entre diferentes formas de olhar, de representar e, no fundo, de dar sentido à própria experiência humana.

4. Considerações finais

Jack: You don't think there is any chance of Gwendolen becoming like her mother in about a hundred and fifty years, do you, Algy?

Algernon: All women become like their mothers. That is their tragedy. No man does. That's his.

Oscar Wilde, The Importance of Being Earnest (1895).

Chegar ao fim deste percurso significa também regressar às perguntas que o orientaram. Ao longo do ano, as relações interartísticas tornaram-se um princípio recorrente de leitura, de confronto e de produção de sentido. Foi através delas que procurei que a literatura pudesse ser interrogada a partir de outras linguagens, sem que se perdesse a sua centralidade ou especificidade.

Retomando a primeira pergunta de investigação, o caminho trilhado aponta para uma resposta globalmente positiva. Considero que a abordagem interartística constituiu, de facto, um novo modo de ler as obras literárias e que favoreceu uma relação mais crítica e criativa dos alunos com a literatura, conduzindo-os a revisitar os textos múltiplas vezes a partir de ângulos, temas e formas de representação que poderiam não ter emergido noutro contexto. Claro que a natureza da investigação realizada, a dimensão reduzida do grupo e as suas características próprias não estabelecem, em termos quantificáveis, quanto ou em que grau cada estudante passou a interpretar as obras literárias de forma mais crítica ou criativa; penso que o mérito não será todo meu. Ainda assim, ao longo da intervenção, verificou-se uma convergência entre as perceções dos alunos, as suas produções escritas e os vários episódios de sala de aula descritos, que aponta para uma relação progressivamente mais consciente com o gesto interpretativo e comparativo e, em alguns casos, também para um envolvimento mais afetivo com os textos e com os problemas que estes lhes colocavam.

Quanto à segunda pergunta de investigação, a resposta que hoje consigo formular é necessariamente menos categórica. O projeto criou, sem dúvida, condições para que os alunos construíssem interpretações críticas e pessoais acerca de obras literárias e de outros objetos artísticos, como ficou visível tanto nas apreciações críticas como nas narrativas ecfrásticas. Mesmo assim, fiquei com a sensação de que havia um território mais vasto por explorar. Talvez o maior limite do projeto tenha sido o facto de ter percebido demasiado tarde

quanto espaço aqueles alunos estavam preparados para ocupar e o quão longe poderiam ter ido se esse espaço lhes tivesse sido concedido mais cedo e com maior liberdade. Nunca teria imaginado, nem no mais otimista dos cenários, a curiosidade, a disponibilidade para a discussão e a capacidade de interpretação que esta turma revelou ao longo do ano letivo. As produções analisadas mostram que o projeto favoreceu a emergência de leituras pessoais e fundamentadas; deixam também entrever possibilidades que ficaram apenas esboçadas. Nesse sentido, uma das aprendizagens mais importantes que retiro desta experiência é a de que ensinar implica também reconhecer quando é necessário ceder espaço e acreditar que os alunos saberão fazer algo de imprevisível e surpreendente com ele.

Mas há aprendizagens que não cabem inteiramente nas perguntas de investigação, nem se esgotam nos dados recolhidos. Algumas só se tornam claras quando, terminado o percurso, regressamos ao ponto de partida e percebemos a distância que entretanto percorremos. Foi isso que me aconteceu com a própria ideia de ser professora. Em *O Livro do Deslembramento*, Ondjaki escreve: "falaram-me muito sobre a escola, para eu não ter medo, mas as coisas do medo não desfuncionam só assim com modos de falar". Talvez porque certos receios não se dissipam face a uma explicação: precisam de ser atravessados. Antes de começar este estágio, também eu carregava uma imagem da escola construída em grande parte a partir daquilo que temia encontrar nela.

Durante muito tempo, disse que não seria professora. Julgava-me demasiado tímida, demasiado insegura, pouco preparada para ocupar diariamente um espaço em que teria de me expor perante outros. A sala de aula surgia-me quase como um lugar para o qual me faltava alguma qualidade essencial que os professores, imaginava eu, possuíam naturalmente. Hoje, olhando para essa versão de mim própria, percebo que nenhuma palavra teria conseguido desfazer antecipadamente esses receios. Era preciso entrar.

Foi a experiência concreta da sala de aula, e não qualquer discurso sobre ela, que começou a desfazer os medos que tinha construído. Desde as primeiras aulas, descobri uma satisfação profissional que nunca tinha imaginado e, progressivamente, uma vontade de regressar àquele espaço, mesmo depois dos momentos menos felizes. Aprendi também a conviver com o erro, uma das aprendizagens mais difíceis para alguém que sempre teve dificuldade em aceitá-lo. Houve aulas que se afastaram daquilo que tinha planificado, perguntas para as quais não encontrei imediatamente resposta e decisões que, olhando para

trás, teria evitado. Mas foi nesses desvios que compreendi, de forma muito mais concreta do que qualquer formulação teórica poderia ensinar-me, que um professor deve ser um eterno aluno; para ensinar, é necessário ter a capacidade de nunca parar de aprender.

Essa aprendizagem não foi solitária. Os alunos obrigaram-me continuamente a rever certezas, a reformular perguntas e a procurar outras explicações. Cada um trouxe para a sala de aula uma maneira distinta de ler, de questionar, de reagir e de estar; cada um deles carregava um mundo próprio. E talvez tenha sido no encontro com esses mundos que comecei verdadeiramente a compreender a professora que gostaria de ser. Entrei neste estágio sem saber se queria ensinar; termino-o com uma certeza: foram estes alunos que me ensinaram a ser professora e, principalmente, que me ensinaram a querer sê-lo. Sei que outras turmas virão e que a profissão me trará inevitavelmente momentos de dúvida e de cansaço. Mas haverá também esta primeira turma. E, quando me confrontar com a dúvida, espero lembrar-me deles, do que construímos juntos e daquilo que me ensinaram sem talvez o saberem. Talvez então volte a compreender, como compreendo agora, que esta travessia vale verdadeiramente a pena.

É o culminar de um percurso de vários anos na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que nunca pensei que me levasse a esta profissão. Talvez por acaso – ou não – tenha vindo aqui parar; a minha mãe é professora de Português. Por essa razão, provavelmente, sempre tentei negar que esse poderia também ser o meu futuro. Quando acabei a licenciatura, ingressei no Mestrado em Estudos Culturais, Literários e Interartes. Descobri que também não seguiria esse caminho. Mas estas duas forças – a da minha mãe e a minha – acabariam por convergir na sala de aula. O interesse pelas relações entre diferentes manifestações artísticas não desapareceu e vi na escola uma oportunidade para que a literatura e a arte se continuassem a cruzar.

Há, por isso, uma ironia difícil de ignorar no facto de este relatório encerrar o meu percurso académico. Durante anos, talvez tenha tentado provar a Algernon que estava enganado. Acabei por conseguir. Não sei se todas as mulheres acabam por se tornar como as suas mães, mas esta circunstância, para mim, não foi uma tragédia. É uma escolha que só consegui reconhecer como minha depois de ter duvidado dela e de a ter vivido. A verdadeira tragédia teria sido chegar até aqui e não reconhecer que, contra todas as minhas previsões, encontrei um lugar onde quero ficar.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Aurélia de Sousa. (s.d.). *Projeto educativo 2022–2025*. https://ae-aureliadesousa.com/grupo550/wp-content/uploads/2022/09/pe_2022_2025.pdf.

Aguiar e Silva, V. M. de. (1998-1999). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica, 13-14*, 23-31.

Aguiar e Silva, V. M. de. (2007). *Teoria da literatura* (8.ª ed.). Almedina.

Azevedo, F., & Balça, Â. (2019). Práticas de educação literária e de promoção da literatura. *Textura, 21*(45), 6-29.

Azevedo, M. A. R., & Andrade, M. de F. R. de. (2011). O papel da interdisciplinaridade e a formação do professor: Aspectos histórico-filosóficos. *Educação Unisinos, 15*(3), 206-213. https://doi.org/10.4013/edu.2011.153.05.

Bassnett, S. (1993). *Comparative literature: A critical introduction*. Blackwell.

Bernardes, J. A. C., & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 369-398. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. The George Washington University.

Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014). *Programa e metas curriculares de Português do ensino secundário*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf.

Cardoso, A. H. (1995-1996). A letra e a imagem: O ensino da literatura e o cinema. *Discursos: Estudos de Língua e Cultura Portuguesa, 11-12*, 15-35.

Carvalhal, T. F. (2003). *O próprio e o alheio: Ensaios de literatura comparada*. Editora Unisinos.

Caws, M. A. (1990). Perception in literature and art. In J.-P. Barricelli, J. Gibaldi, & E. Lauter (Eds.), *Teaching literature and other arts* (pp. 25-29). Modern Language Association of America.

Ceia, C. (2009, 29 de dezembro). Competência literária. In *E-Dicionário de Termos Literários*. https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/competencia-literaria.

Chklóvski, V. (1976). A arte como procedimento. In D. de O. Toledo (Org.), *Teoria da literatura: Formalistas russos* (3.ª ed., pp. 39-56). Globo.

Clüver, C. (1990). The comparative study of the arts. In J.-P. Barricelli, J. Gibaldi, & E. Lauter (Eds.), *Teaching literature and other arts* (pp. 16-24). Modern Language Association of America.

Clüver, C. (2006). Inter textus / inter artes / inter media. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura, 14*(2), 10-41.

Clüver, C. (2017). A new look at an old topic: Ekphrasis revisited. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura, 19*(1), 30-44. https://doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v19n1p30-44.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Condliffe, B., Quint, J., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). *Project-based learning: A literature review*. MDRC. https://www.mdrc.org/sites/default/files/Project-Based_Learning-LitRev_Final.pdf.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, 13*(2), 455-479.

Culler, J. (1997). *Literary theory: A very short introduction*. Oxford University Press.

Culler, J. (2007). Commentary: What is literature now? *New Literary History, 38*(1), 229-237. https://www.jstor.org/stable/20057997.

Darling-Hammond, L. (2008). Conclusion: Creating schools that develop understanding. In L. Darling-Hammond, B. Barron, P. D. Pearson, A. H. Schoenfeld, E. K. Stage, T. D.

Zimmerman, G. N. Cervetti, & J. L. Tilson (Eds.), *Powerful learning: What we know about teaching for understanding* (pp. 193-212). Jossey-Bass.

Dionísio de Sousa, M. de L. (1990). Agora não posso. Estou a ler! *Revista Portuguesa de Educação, 3*(3), 115-127.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos: 11.º ano, ensino secundário, Português*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf.

Domínguez, C., Saussy, H., & Villanueva, D. (2015). *Introducing comparative literature: New trends and applications*. Routledge.

Duke, N. K., Halvorsen, A., Strachan, S. L., Kim, J., & Konstantopoulos, S. (2020). Putting PjBL to the test: The impact of project-based learning on second-grade students' social studies and literacy learning. *American Educational Research Journal, 58*(1), 160-200. https://doi.org/10.3102/0002831220929638.

Eco, U. (1993). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (R. Pochtar, Trad.; 3.ª ed.). Editorial Lumen.

Eco, U. (1994). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Companhia das Letras.

Elleström, L. (2010). The modalities of media: A model for understanding intermedial relations. In L. Elleström (Ed.), *Media borders, multimodality and intermediality* (pp. 11-48). Palgrave Macmillan.

Ferraz, A. P. do C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção, 17*(2), 421-431. https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015.

Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.

Franchetti, P. (2009). Ensinar literatura para quê? *dEsEnrEdoS, 1*(3), 1-9.

Freire, P. (1985). *Extensão ou comunicação?* (R. D. de Oliveira, Trad.; 8.ª ed.). Paz e Terra.

Frias, J. M. (Org.). (2016). *Passagens: Poesia, artes plásticas*. Assírio & Alvim.

Gagliardi, C. (2014). Ensinar literatura: A que será que se destina? *Remate de Males, 34*(2), 337-348.

Grant, M. M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal, 5*(1). https://www.researchgate.net/publication/228908690_Getting_a_grip_on_project-based_learning_Theory_cases_and_recommendations.

Heffernan, J. A. W. (1993). *Museum of words: The poetics of ekphrasis from Homer to Ashbery*. University of Chicago Press.

Heffernan, J. A. W. (1996). Entering the museum of words: Browning's "My Last Duchess" and twentieth-century ekphrasis. In P. Wagner (Ed.), *Icons, texts, iconotexts: Essays on ekphrasis and intermediality* (pp. 261-280). Walter de Gruyter.

Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.

Jauss, H. R. (1994). *A história da literatura como provocação à teoria literária* (S. Tellaroli, Trad.). Editora Ática.

Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 275-297). Cambridge University Press.

Krieger, M. (1967). Ekphrasis and the still movement of poetry; or, Laokoon revisited. In F. P. W. McDowell (Ed.), *The poet as critic* (pp. 3-26). Northwestern University Press.

Krieger, M. (1992). *Ekphrasis: The illusion of the natural sign*. Johns Hopkins University Press.

Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. ASCD.

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (4.ª ed.). Graó.

Lessing, G. E. (2024). *Laocoon: An essay upon the limits of painting and poetry: With remarks illustrative of various points in the history of ancient art* (E. Frothingham, Trad.). Roberts Brothers.

Lodge, D. (1993). *The art of fiction: Illustrated from classic and modern texts*. Viking.

Lourenço, O. (2005). Piaget e Vygotsky: Muitas semelhanças, uma diferença crucial. In G. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação*. Relógio D'Água.

Machado, A. M. (2023). A literatura e as outras artes no ensino de Português. In A. M. Machado (Coord.), *Literatura e outras artes em diálogo: Contributos para uma didática transversal* (pp. 7-17). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Manguel, A. (2010). *A reader on reading*. Yale University Press.

Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Mateus, R. (2023). O ensino da literatura e as outras artes: Diálogos e projeções. In A. M. Machado (Coord.), *Literatura e outras artes em diálogo: Contributos para uma didática transversal* (pp. 21-49). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Medina, S. P. (2010, 1 de janeiro). Ecphrasis ou ekphrasis. In *E-Dicionário de Termos Literários*. https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/ecphrasis.

Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad: Una propuesta para la innovación curricular de la literatura*. La Muralla.

Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de Educação, 2*(2), 66-83.

Mitchell, W. J. T. (1990). Against comparison: Teaching literature and the visual arts. In J.-P. Barricelli, J. Gibaldi, & E. Lauter (Eds.), *Teaching literature and other arts* (pp. 30-39). Modern Language Association of America.

Oliveira, S. R. de. (2020). Literatura e música: União indissolúvel. *Revista Internacional em Língua Portuguesa, 37*, 93-114.

Pereira, J. C. S. (1992). Para (re)definir e ensinar literatura. *Mathesis, 1*, 171-191.

Reis, C. (Coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Remak, H. H. H. (1971). Comparative literature: Its definition and function. In N. P. Stallknecht & H. Frenz (Eds.), *Comparative literature: Method & perspective* (pp. 3-57). Southern Illinois University Press.

Seixas, J., Pascoal, J., Coelho, M. C., Campos, M. J., Grosso, M. J., & Loureiro, M. de L. S. (2002). *Programa de Português: 10.º, 11.º e 12.º anos: Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Sena, J. de. (1984). *O reino da estupidez – I* (3.ª ed.). Edições 70.

Simões, M. (2023). Pensar a imagem nos manuais de Português do ensino secundário. In A. M. Machado (Coord.), *Literatura e outras artes em diálogo: Contributos para uma didática transversal* (pp. 83-105). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Simões, M. J. (2023). Ensinar-te: Enlaces entre literatura e pintura e suas vantagens para o ensino da literatura. In A. M. Machado (Coord.), *Literatura e outras artes em diálogo: Contributos para uma didática transversal* (pp. 53-80). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Sinopoli, F. (2002). La historia comparada de la literatura. In A. Gnisci (Ed.), *Introducción a la literatura comparada* (L. Giuliani, Trad., pp. 23-70). Editorial Crítica.

Tavares, L. M. (2017). Ficções interartes: O artista-escritor e as relações palavra-imagem. In *#16.ART Brasil: 16º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia* (pp. 112-120).

Vygotsky, L. (1999). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Wagner, P. (1996). Introduction: Ekphrasis, iconotexts, and intermediality – The state(s) of the art(s). In P. Wagner (Ed.), *Icons, texts, iconotexts: Essays on ekphrasis and intermediality* (pp. 1-40). Walter de Gruyter.

Weisstein, U. (1973). *Comparative literature and literary theory: Survey and introduction* (W. Riggan, Trad.). Indiana University Press.

Wellek, R., & Warren, A. (1949). *Theory of literature*. Harcourt, Brace and Company.

Yusri, R., Yusof, A. M., & Sharina, A. (2024). A systematic literature review of project-based learning: Research trends, methods, elements, and frameworks. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 13*(5), 3345-3359. https://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.27875.

Apêndices

Apêndice 1 – Descrição detalhada da aula sobre o Romantismo

A primeira parte da aula, intitulada "Panorama dos Romantismos Europeus", começou pela exploração da música. Inicialmente, foram reproduzidos cerca de dois minutos de "Liebestraum" (1850), de Franz Liszt (Anexo 3). Durante a audição, os alunos deveriam registar no caderno as imagens ou sentimentos que a composição lhes suscitava. Os estudantes referiram sentimentos como a melancolia, a nostalgia, a tristeza, a turbulência interior, bem como imagens associadas a um amor trágico. Terminada a audição, as ideias apresentadas pelos alunos foram registadas no quadro, criando-se um primeiro conjunto de palavras e expressões a partir das quais seria possível estabelecer relações com a estética romântica. A mesma dinâmica foi depois aplicada à audição de outro excerto de dois minutos de "Danse

Macabre" (1874), de Camille Saint-Saëns (Anexo 4). Novamente, os alunos registaram os sentimentos e imagens evocados pela música, surgindo propostas como a inquietação, a agitação e a tensão, e imagens relacionadas com o mistério e com uma ambiência sombria. Também estas respostas foram registadas no quadro.

A exploração da música foi seguida pela análise de diferentes obras pictóricas. A primeira pintura apresentada foi *O Naufrágio* (1805), de William Turner (Anexo 5). A observação foi orientada através de um conjunto de perguntas que conduziam progressivamente os alunos da descrição dos elementos visuais para a interpretação de sentimentos e sensações produzidos pela obra. Relativamente aos elementos mais proeminentes da composição, os alunos identificaram a natureza, os barcos e o movimento das ondas; no que concerne à paleta cromática utilizada, os estudantes referiram que havia uma predominância de cores escuras; finalmente, sobre as sensações/emoções/imagens provocadas pela pintura, foram referidos o caos, a agitação, a angústia, a impotência, o medo e a força da natureza. Quando questionados sobre a posição ocupada pelos seres humanos – que nem tinham sido referidos como elementos proeminentes da pintura – os discentes concluíram que a natureza, representada como selvagem, avassaladora e incontrolável, era apresentada como muito superior à figura humana, que aparecia pequena e secundarizada perante a dimensão do céu e do mar. A partir das respostas fornecidas, introduzi aos alunos uma conceção simplificada do conceito de Sublime, por oposição ao Belo, e foram sistematizadas as seguintes características da estética romântica: exaltação da natureza e a pequenez do ser humano perante aquilo que o ultrapassa.

De seguida, foi apresentada a pintura *A Liberdade guiando o povo* (1830), de Eugène Delacroix (Anexo 6). Utilizando o mesmo modo de análise, os alunos identificaram como os elementos mais proeminentes da composição a figura feminina – que presumiram, a partir do título, ser uma representação alegórica da Liberdade –, a bandeira francesa e a arma. Guiados pelas minhas perguntas orientadoras, os estudantes referiram que a pintura era dotada de uma dimensão dinâmica, sendo que a composição foi interpretada como uma marcha, associada ao ímpeto revolucionário. Quando chamados à atenção para as pessoas representadas ao redor da figura alegórica, os alunos identificaram a presença de diferentes camadas sociais. A observação da obra foi complementada pela sua contextualização histórica, dado que os alunos assumiram que se tratava de uma pintura sobre a Revolução

Francesa. Expliquei aos estudantes que a obra se relacionava com a Revolução de Julho de 1830, conhecida como as Três Gloriosas, que teve lugar em Paris contra Carlos X e o seu projeto de restauração do absolutismo. De seguida, a representação da bandeira foi associada aos valores da liberdade, igualdade e fraternidade, esses sim decorrentes da Revolução Francesa em 1789. A partir desta contextualização, a obra introduziu outras dimensões do Romantismo, nomeadamente o nacionalismo romântico e o papel social do artista que intervém no plano político.

A terceira obra analisada com maior profundidade foi *Caminhante sobre o Mar de Névoa* (c. 1818), de Caspar David Friedrich (Anexo 7). Os alunos identificaram os seguintes elementos ao descreverem a composição: um homem, voltado de costas, no topo de um rochedo, observando uma paisagem envolta em névoa. Questionei-os sobre a sua interpretação da razão pela qual a personagem se encontrava de costas para o espectador. A maioria dos alunos respondeu que uma possibilidade seria a de convidar o observador da pintura a ocupar o lugar da figura que observa a natureza, mas um dos estudantes (A11) referiu que poderia representar uma figura que vira as costas à sociedade para se voltar para a Natureza, observação que contribuiu posteriormente para o momento de sistematização das características do Romantismo que poderíamos inferir a partir da pintura. Recuperando o conceito de Sublime já apresentado aos alunos, interpretamos conjuntamente a paisagem a partir da sua dimensão grandiosa. Desta vez, os alunos apontaram imediatamente a pequenez da figura humana perante a vastidão da Natureza, compreendendo o Sublime como uma experiência simultaneamente caracterizada pelo espanto e pelo temor perante algo de dimensão e força superiores ao indivíduo. A pintura foi utilizada para explorar sentimentos e imagens, convocados pelos estudantes, como a melancolia, a solidão e a introspeção. Partindo da intervenção anterior de A11, confrontei os alunos com a ideia de que a Natureza era um espaço de refúgio para os artistas românticos. Assim, as características sistematizadas a partir desta pintura foram as seguintes: subjetividade, introspeção, contemplação da Natureza, refúgio na Natureza, a preferência pelo Sublime em detrimento do Belo, a melancolia e a reação à cidade e à civilização industrial.

A abordagem das manifestações artísticas europeias foi depois aproximada do contexto português através da pintura *Camões na Gruta de Macau* (1853), de Francisco Metrass (Anexo 8). A obra foi utilizada para introduzir a importância de Camões no imaginário romântico

português, com uma alusão ao poema de Garrett, *Camões* (1825). A representação de Camões na pintura estabeleceu uma relação entre a imagem do artista socialmente rejeitado, o exílio e a valorização da história e da identidade nacional.

Após a interpretação aprofundada das obras que referi, apresentei aos alunos outras pinturas românticas, sem procedermos a uma análise detalhada de cada uma: *O Cavalo Branco* (1819), de John Constable (Anexo 77), foi associado ao gosto pela paisagem e à contemplação da Natureza; *A menina órfã no cemitério* (c. 1823-1824), de Eugène Delacroix (Anexo 78), à representação de momentos trágicos/de grande intensidade dramática; por fim, *A Abadia no Carvalhal* (1809-1810), de Caspar David Friedrich (Anexo 79), à representação de atmosferas sombrias.

A dimensão artística da aula foi alargada à arquitetura. Foi apresentada uma imagem do Castelo de Neuschwanstein (Anexo 9), na Alemanha como exemplo dos revivalismos que atravessaram a Europa durante o período do Romantismo. A arquitetura neogótica e a dimensão fantasiosa do edifício foram relacionadas com o interesse romântico pela Idade Média e pela reabilitação de uma imagética medieval. Neste momento, foram proveitosos os contributos de um dos alunos (A3) que frequentava o ensino artístico articulado no Conservatório de Música do Porto e que tinha aulas de História da Cultura e das Artes, tendo percebido de imediato o propósito com que foi exibido o edifício. No contexto português, foi apresentado o Palácio da Pena (Anexo 10), em Sintra, como exemplo paradigmático da arquitetura romântica portuguesa. A obra demonstrou a coexistência de diferentes revivalismos, nomeadamente elementos de inspiração gótica, manuelina e árabe, associados ao gosto romântico pelo passado e pelo exotismo. Foi apresentado, de forma mais breve, o Palácio de Monserrate, também situado em Sintra, cuja arquitetura evidencia o revivalismo de referências árabes na Península Ibérica.

Depois do panorama artístico analisado, propus uma atividade de contextualização histórico-literária, realizada em pares previamente definidos. A cada par foi atribuído um texto relacionado com o Romantismo, acompanhado de perguntas orientadoras e de espaços destinados ao registo de tópicos para uma posterior apresentação à turma. Entre os conteúdos trabalhados encontravam-se as características do Romantismo, a relação entre o indivíduo e a Natureza, a valorização do passado e da Idade Média, o contexto histórico e biográfico de Almeida Garrett, a relação de Garrett com o teatro português e o contexto

histórico da obra *Frei Luís de Sousa*. As instruções determinavam que as apresentações dos alunos não ultrapassassem os dois minutos, com o objetivo de que os alunos não se limitassem à reprodução do texto original. Após a realização da tarefa, cada par apresentou as suas conclusões à turma e, no final das apresentações, forneci *feedback* sobre os aspetos levantados, completando ou clarificando as ideias apresentadas sempre que necessário. Posteriormente, foi publicado na plataforma *Google Classroom* um documento-síntese das ideias apresentadas por cada grupo no decurso da aula (Anexo 11).

A minha planificação previa a realização de uma atividade individual a que chamei "Galerias Românticas". Contudo, chegada a este ponto da aula, apercebi-me de que não haveria tempo suficiente para a realizar, pelo que pedi aos estudantes que a completassem em casa e a trouxessem na aula seguinte. Para esta atividade, cada aluno recebeu uma pequena cartolina preta e um envelope contendo uma das pinturas analisadas e duas frases de autores românticos e/ou um poema de Almeida Garrett (Anexo 12). Os alunos deveriam escolher o fragmento textual que achassem mais adequado para relacionar com a pintura atribuída, colar tanto o fragmento como a pintura na cartolina e escrever um parágrafo em que explicassem a ligação estabelecida entre os dois objetos. A seleção que fiz das frases e das imagens teve em conta as diferentes dimensões trabalhadas em aula, para que a atividade funcionasse como momento de aplicação dos conhecimentos abordados e como uma oportunidade para os alunos produzirem as suas próprias interpretações.

Depois de dar as instruções sobre a atividade "Galerias Românticas", ocupei os últimos minutos da aula com a realização de um *Kahoot* sobre os conteúdos abordados.

Apêndice 2 – Descrição detalhada da aula sobre *Frei Luís de Sousa*

A aula iniciou-se com a audição da música "A Lenda de El-Rei D. Sebastião" (1993), do grupo Quarteto 1111 (Anexo 15). Antes da reprodução da música, os alunos receberam a letra da canção e procederam a uma rápida leitura dos versos. Posteriormente, durante a audição, deveriam identificar as imagens e referências que os chamassem mais a atenção. Entre os elementos identificados pelos alunos constaram o cavalo real, os farrapos do gibão, a espada, o coração, o nevoeiro e o labirinto, assim como as referências a bruxos, adivinhos, pastoras, trovadores e às diferentes figuras que, segundo a canção, afirmavam ter encontrado ou visto D. Sebastião. Os alunos frisaram a referência à batalha de Alcácer Quibir e à crença no regresso

do rei, estudada aquando da introdução do mito sebástico. A partir destes elementos, foram colocadas duas perguntas orientadoras. Questionados sobre o que tinha acontecido a D. Sebastião segundo a canção, os alunos identificaram o seu desaparecimento em Alcácer Quibir e referiram os vestígios da sua presença que sugeriam a sua morte e o aparecimento de impostores que se faziam passar pelo rei, que acabaram condenados. Relacionaram o desaparecimento de D. Sebastião e a ausência de um corpo que confirmasse a sua morte com a posterior construção do mito do seu regresso. De seguida, questionados sobre a razão pela qual existiam pessoas que desejavam o regresso do rei, os alunos relacionaram esse desejo com a expectativa da chegada de um salvador capaz de fazer renascer Portugal, enquadrando essa crença num contexto de crise sucessória e de incerteza quanto ao futuro do reino. Posteriormente, chamei a atenção dos alunos para os versos "Chamam-lhe o desejado / Pois que nunca mais voltou" e questionei-os sobre se, segundo o que sabiam sobre o Sebastianismo e a canção, D. Sebastião teria continuado a ser "O desejado" caso tivesse regressado. Os alunos concluíram que não, uma vez que o cognome "O Desejado", segundo a música, resulta do anseio pelo seu regresso. Todavia, esta associação foi problematizada a partir dos conhecimentos históricos previamente trabalhados, uma vez que o cognome "O Desejado" resulta da expectativa que acompanhou o seu nascimento, em 1554, num contexto de preocupação com a continuidade da sucessão dinástica. A partir desta resposta, foi debatido o valor mítico de D. Sebastião enquanto figura idealizada como possível salvador do reino, estabelecendo-se uma primeira relação com o perigo de idealizar uma pessoa ausente, questão que seria retomada a propósito das cenas posteriormente analisadas. Foi estabelecida, então, a ligação entre a figura histórica e lendária de D. Sebastião e a situação dramática de *Frei Luís de Sousa*. A canção preparou a entrada numa das questões centrais das cenas que seriam lidas: o reaparecimento de uma personagem cuja morte havia sido dada como certa e as suas consequências.

Seguiu-se a leitura e análise das cenas selecionadas para esta aula. A interpretação das cenas foi orientada por perguntas que pretendiam acompanhar a progressão dramática até à chegada do Romeiro. A propósito da sua entrada em cena, os alunos chegaram à conclusão de que a chegada da personagem correspondia a um regresso do passado e à confirmação da tensão e dos prenúncios trágicos que tínhamos vindo a explorar ao longo da obra, um passado que ameaçaria a nova família de D. Madalena. A análise prosseguiu tendo em conta a evolução

dos sentimentos e do comportamento de Madalena ao longo da cena XIV. Os estudantes descreveram a passagem de uma atitude inicialmente acolhedora relativamente ao Romeiro para um estado crescente de terror e ansiedade, à medida que compreende a natureza da mensagem que este traz, culminando na sua saída de cena, "espavorida", devido à consciência parcial da situação em que se encontra. Tendo em conta a revelação progressiva da identidade do Romeiro, abordei o conceito de anagnórise ou reconhecimento, a partir da função do retrato de D. João de Portugal, cuja identificação imediata pelo Romeiro confirma a veracidade da informação que traz, preparando também a revelação da sua identidade na cena seguinte. Na Cena XV, aprofundou-se a noção de anagnórise, distinguindo-se a informação recebida por D. Madalena daquela que Frei Jorge obtivera através da resposta emblemática do Romeiro, "Ninguém!". Após a leitura das cenas, regressamos à Cena XIV, de maneira que os alunos, retroativamente e através de um trabalho a que chamei "detectivesco", recuperassem os indícios que já antecipavam a verdadeira identidade do Romeiro, quebrando uma lógica de leitura linear.

Concluída a leitura, a aula passou do texto dramático, especificamente da Cena XV, para a sua concretização em diferentes formas de representação. Foram selecionados dois excertos de encenações teatrais – *Madalena* (2013), de Jorge Pinto, e *Frei Luís de Sousa* (2019), de Miguel Loureiro – e dois excertos de adaptações cinematográficas – *Frei Luís de Sousa* (1950), de António Lopes Ribeiro, e *Quem és tu?* (2001), de João Botelho (Anexos 16, 17, 18 e 19). A proposta pretendia o confronto de diferentes interpretações de uma mesma cena e, a partir das diferenças entre elas, observar o modo como os recursos próprios de cada linguagem interferiam na construção da sua dimensão dramática. Todos os alunos receberam uma ficha de visionamento (Anexo 20), com diferentes perguntas que deveriam orientar a sua análise. A atividade foi organizada segundo uma dinâmica de *Jigsaw*: uma parte da turma ficou responsável pelas encenações teatrais e a outra pelas adaptações cinematográficas, sendo atribuída a cada aluno uma pergunta distinta. Pretendia-se, deste modo, que as diferentes dimensões da análise fossem posteriormente reunidas através da partilha e discussão das respostas com toda a turma.

No caso das encenações, a análise incidia, entre outros aspetos, sobre a correspondência entre as ações e os gestos dos atores e as didascálias de Garrett; as diferenças na interpretação da Cena XV, nomeadamente ao nível do tom, das pausas, do ritmo

e da expressividade; os elementos cénicos, como a luz, a sonoplastia e os adereços e a forma como a identidade do Romeiro era sugerida ao público, tendo em conta a construção da anagnórise nas duas encenações. No caso das adaptações cinematográficas, o percurso de análise debruçava-se sobre estas questões, mas atendia aos recursos próprios da linguagem cinematográfica, nomeadamente ao enquadramento, aos *close-ups*, à banda sonora e aos silêncios em cena. Em ambos os casos, pretendia-se que os alunos observassem de que modo uma mesma cena poderia adquirir diferentes configurações quando concretizada através de linguagens distintas.

Antes de os discentes completarem o exercício concebido para esta comparação, perguntei-lhes qual das interpretações tinham preferido e porquê, abrindo espaço para uma primeira reação às diferentes concretizações da cena. Durante a reprodução dos excertos de Jorge Pinto e de António Lopes Ribeiro, alguns alunos não contiveram o riso, reação que posteriormente justificaram por considerarem aquelas representações "demasiado dramáticas". A preferência da turma recaiu sobre a encenação de Miguel Loureiro e a adaptação de João Botelho, embora, relativamente a esta última, alguns alunos tenham manifestado reservas quanto à reação de Frei Jorge perante a revelação da identidade do Romeiro, que consideraram "pouco natural".

A discussão prosseguiu então a partir das questões distribuídas pelos alunos. Na comparação das encenações, estes observaram que a concretização das didascálias não era coincidente nas duas versões. Em *Madalena*, o Romeiro segue Madalena com o olhar, encontra-se "alçado no meio da casa" e mantém o aspeto "severo e tremendo" previsto por Garrett; mas não aponta com o bordão para o retrato e Frei Jorge não termina a cena "prostrado no chão". Na encenação de Miguel Loureiro, embora o Romeiro mantenha um aspeto "severo e tremendo", não segue Madalena com o olhar e encontra-se "alçado", embora não exatamente no meio da casa; também aqui não aponta para o retrato e Frei Jorge não cai no chão. A comparação da interpretação da Cena XV viabilizou a identificação de diferenças no ritmo e na expressividade. Os alunos defenderam que, na encenação de Jorge Pinto, a resposta do Romeiro surge quase imediatamente após a pergunta de Frei Jorge e que a palavra "Ninguém" é proferida de forma intensa, refletindo o ressentimento e a dor acumulada da personagem. Em Miguel Loureiro, pelo contrário, o ritmo é mais lento e marcado por pausas prolongadas, nomeadamente antes da pergunta "Quem és tu?" e antes

da resposta; o "Ninguém" é proferido num tom mais baixo, opção que os alunos consideraram contribuir para a ideia de anulação da identidade de D. João de Portugal. A atenção aos elementos cénicos levou a que os estudantes percebessem como estes participavam na construção da tensão dramática. Em *Madalena*, a luz ganha maior proeminência após a saída de Madalena, enquanto a sonoplastia, com a presença crescente do som da bateria, ganha relevo progressivo até à fala do Romeiro; a ausência dos retratos no cenário altera, por sua vez, a forma como se produz a anagnórise. Em *Frei Luís de Sousa*, de Miguel Loureiro, a iluminação destaca os retratos no espaço cénico e a música acompanha as pausas das personagens, prolongando a inquietação antes da revelação. A identidade do Romeiro é, assim, sugerida de formas diferentes: na primeira encenação, através da intensidade dramática da fala, uma vez que o retrato de D. João não está presente; na segunda, através do olhar de Frei Jorge dirigido ao retrato enquanto o Romeiro sai de cena.

Nas adaptações cinematográficas, os alunos refletiram sobre a relação entre as ações dos atores e as didascálias, identificando diferentes opções de realização. Em *Frei Luís de Sousa*, de António Lopes Ribeiro, o Romeiro mantém-se em movimento, apesar de estar "alçado", conserva o aspeto "severo e tremendo" e não aponta para o retrato, enquanto Frei Jorge cai "prostrado no chão". Em *Quem és tu?*, Madalena permanece em cena, o Romeiro está "alçado", embora não no meio da casa, e a expressão da personagem não reflete o aspeto "severo e tremendo" proposto pelo texto, sendo substituído por um olhar de mágoa; também nesta adaptação Frei Jorge cai prostrado no chão. Na comparação entre as duas adaptações, os alunos observaram diferenças no ritmo e na expressividade: o filme de António Lopes Ribeiro apresenta um ritmo mais rápido e uma resposta do Romeiro firme e incisiva, associada ao rancor e ao ressentimento; em *Quem és tu?*, o ritmo mais lento e as pausas prolongadas criam tensão antes da resposta, enquanto o "Ninguém" quase sussurrado acentua a ideia de despojamento da identidade. A análise dos recursos cinematográficos propiciou, por fim, o acesso à pluralidade de formas de construir a intensidade do momento de anagnórise. No filme de António Lopes Ribeiro, os alunos afirmaram que a banda sonora se intensifica à medida que a revelação se aproxima e que os *close-ups* conferem destaque à resposta do Romeiro e à reação de Frei Jorge. Em *Quem és tu?*, a ausência de banda sonora confere uma maior solenidade ao momento e reforça o peso do silêncio da cena. Os alunos avançaram a hipótese de que a anagnórise é construída através da composição do enquadramento: o

Romeiro e o retrato de D. João de Portugal são colocados no mesmo plano, lado a lado, concedendo ao espectador uma maneira de estabelecer visualmente a correspondência entre as duas figuras sem que fosse necessário reproduzir o gesto previsto nas didascálias.

Ainda antes do último momento da aula, os alunos refletiram sobre o que ganha ou perde um texto dramático quando encenado ou adaptado para cinema, mas essas reflexões serão analisadas posteriormente.

Na última parte da aula, foi distribuído pelos estudantes um excerto de *Os Enamoramentos* (2011), de Javier Marías (Anexo 21), que relembra a história do livro *O Coronel Chabert* (1832), de Honoré de Balzac. Na narrativa, o coronel foi dado como morto na batalha de Eylau, tendo reaparecido quando a sua mulher já tinha reconstruído a sua vida. A partir da leitura do excerto, os alunos identificaram os aspetos que aproximavam esta narrativa da ação de *Frei Luís de Sousa*. Apesar de ter sido prevista a resposta escrita a este exercício, mais uma vez, não tinha tempo disponível para que os alunos procedessem a mais um momento de redação. Posto isto, os discentes partilharam as suas conclusões oralmente, apontando como aspetos comuns, entre outros, o regresso de uma personagem que se julgava morta – o coronel Chabert e D. João de Portugal –, o facto de ambas reaparecerem quando as respetivas esposas já tinham reconstruído a sua vida – Madame Ferraud com o Conde Ferraud e Madalena com Manuel de Sousa Coutinho – e a ameaça que esse regresso representa para a sua estabilidade. A este propósito, identificaram também a ausência de filhos nos primeiros casamentos, percebendo que o regresso dos primeiros maridos poderia pôr em causa a legitimidade dos filhos concebidos nos segundos. A comparação conduziu, por fim, à questão da idealização das personagens dadas como mortas. No caso de *Frei Luís de Sousa*, os alunos associaram esta idealização a Telmo, pela fidelidade que mantém a D. João de Portugal e pela crença persistente no seu regresso, mas também à presença constante do seu retrato, que não deixa que se sinta uma verdadeira ausência da personagem. Em *Os Enamoramentos*, esta ideia surge através da imagem dos mortos como pinturas que permanecem "fixas" e não admitem "retoques", isto é, que não podem ser alteradas pela passagem do tempo nem pela transformação daqueles que continuam vivos. A aproximação entre os dois textos levou os alunos à conclusão de que a idealização daqueles que estão ausentes pode contribuir para os manter presos a uma imagem construída no passado, dificultando a aceitação da sua transformação aos olhos dos que permanecem vivos ou, no

caso de D. João de Portugal e do coronel Chabert, do seu próprio regresso, como depois o próprio Telmo virá a aceitar, como consequência do conflito interno que nele se instala no terceiro ato.

Antes de saírem, pedi aos alunos que preenchessem, em casa, a atividade *Two Stars and a Wish*.

Apêndice 3 – Descrição detalhada da aula sobre o Realismo

Na aula dedicada ao Realismo-Naturalismo, retomei, em alguns aspetos, o modo de trabalho utilizado anteriormente na introdução ao Romantismo, partindo novamente do contacto com diferentes manifestações artísticas antes da sistematização das reflexões a propósito do movimento. Porém, desta vez, tentei conceder um maior espaço à construção de relações pelos próprios alunos.

Antes de introduzir a nova corrente, comecei por recuperar alguns dos conteúdos trabalhados na aula sobre o Romantismo. Para esse efeito, voltei a apresentar duas pinturas já conhecidas dos alunos, *Caminhante sobre o Mar de Névoa*, de Caspar David Friedrich, e *Camões na Gruta de Macau*, de Francisco Metrass. A primeira fez regressar, através de perguntas semelhantes às que tinham sido colocadas na aula anterior, a características como a subjetividade, a introspeção, a melancolia, a contemplação e o refúgio na Natureza. Já relativamente à segunda pintura, revimos a figura do artista socialmente rejeitado e afastado da pátria, mas que valoriza a história e a identidade nacional.

Para assinalar a mudança de paradigma, apresentei *As Respigadoras* (1857), de Jean-François Millet (Anexo 27), para que a passagem para o Realismo surgisse do confronto entre aquilo que os alunos haviam acabado de rever e o novo objeto que tinham diante de si. Perguntei-lhes quem eram as figuras representadas e as respostas dos estudantes variaram entre a identificação de três camponesas ou trabalhadoras rurais e pessoas pertencentes ao povo. De seguida, questionei-os sobre o significado da palavra "respigadora", que nenhum aluno conhecia, aventando a hipótese de ser sinónima de "ceifeira". Esclareci que se tratava de um termo relativo às mulheres que recolhiam as espigas que ficavam no campo depois da ceifa, uma atividade associada à pobreza, uma vez que tinham de aproveitar o que ficava para trás da colheita, destinada a pessoas com mais posses. Quando interrogados sobre a sua

opinião relativamente ao trabalho que observavam, os discentes caracterizaram-no como "duro", "pesado" e "repetitivo".

A partir destas primeiras observações, conduzi a análise para uma reflexão sobre aquilo que tinha mudado face às obras românticas abordadas. Perguntei aos estudantes se era normal encontrarmos pessoas anónimas do povo como protagonistas de pinturas até esta altura, ao que alguns responderam que o mais comum, a partir da tradição artística ocidental que conheciam, era a representação de figuras religiosas, mitológicas, históricas ou pertencentes às elites sociais. Chegamos, por isso, à conclusão de que, no Realismo, trabalhadores, camponeses e outras figuras comuns passaram a ocupar o centro da tradição pictórica. Questionei-os também sobre se continuávamos perante a supremacia da individualidade que tínhamos identificado no Romantismo. Os estudantes responderam que não, pois o interesse recaía agora sobre a representação de um grupo social e não da interioridade de um indivíduo. Referi, então, que o olhar do artista se deslocava da subjetividade para uma realidade exterior e coletiva.

Também a Natureza foi objeto de comparação. Perguntei aos estudantes se o campo representado por Millet correspondia ao espaço idealizado e de refúgio que tínhamos encontrado em algumas obras românticas. A resposta foi novamente negativa: esta era uma paisagem observada enquanto espaço de trabalho, austera e marcada pelo esforço das mulheres que nela se encontravam. A Natureza deixava, portanto, de ser o lugar sobre o qual o sujeito projetava a sua interioridade para se tornar parte de uma realidade concreta que o artista pretendia observar e representar. Quando, finalmente, questionei os alunos sobre a conceção de arte implícita nesta pintura, as respostas rotularam-na como uma arte preocupada com a representação da sociedade e com as condições em que os indivíduos viviam. *As Respigadoras* funcionou, deste modo, como ponto de partida para a transição entre os dois movimentos.

Perante as relações que tinham sido estabelecidas durante esta análise, apresentei uma tabela para contrapormos algumas das características dos dois movimentos. À individualidade, subjetividade e interioridade românticas opunha-se a coletividade e a sociedade, a objetividade, a exterioridade; à centralidade da expressão do "eu", uma arte orientada para a representação da realidade social; à primazia da emoção e da idealização, uma valorização da racionalidade e da observação; à Natureza sublime e entendida como

espaço de refúgio, a Natureza tomada como objeto de observação; e à valorização de figuras históricas, tempos passados e elementos fantasiosos, uma preferência pela contemporaneidade e por figuras comuns e anónimas.

Com esta sistematização introduziu-se outrossim o contexto intelectual e social em que o Realismo se desenvolveu. Expliquei aos alunos que, a partir de meados do século XIX, o progresso científico e tecnológico e as profundas transformações sociais provocadas pela industrialização contribuíram para uma revisão da própria função atribuída à arte. A consolidação de uma sociedade burguesa, industrial e urbana acentuara as desigualdades entre os detentores do capital e as classes trabalhadoras, ao mesmo tempo que se desenvolviam movimentos políticos e sociais contestatários. Neste contexto, a arte podia assumir uma função de denúncia e intervenção. Referi, a este propósito, Pierre-Joseph Proudhon e a defesa de uma arte comprometida com a realidade social, recusando uma conceção exclusivamente orientada para a "arte pela arte".

A mesma mudança foi relacionada com a influência do Positivismo. A observação e a experiência ganhavam centralidade enquanto vias de conhecimento da realidade, ao passo que a imaginação e a subjetividade deixavam de ocupar o lugar que tinham assumido no Romantismo. Fiz-lhes perceber que esta confiança na observação iria influenciar tanto pintores como escritores, que encarariam o Homem e a sociedade com uma maior distância analítica, aproximando, em certa medida, o seu método do olhar do cientista. Esta conceção entusiasmou os alunos, que, por serem estudantes do curso de Ciências e Tecnologias, aderiram à perspetiva oferecida por este novo movimento. Ainda assim, chamei a atenção para o facto de a relação entre os dois movimentos não dever ser entendida apenas através de uma oposição absoluta, referindo a existência de perspetivas que veem no Realismo uma continuação e transformação de algumas preocupações já presentes no Romantismo.

Depois desta primeira sistematização, apresentei a pintura *Colheita – Ceifeiras* (1893), de Silva Porto (Anexo 32), como exemplo português de pintura realista. A proximidade temática com *As Respigadoras* centralizava novamente o trabalho rural e as pessoas anónimas, desta vez, no contexto artístico português. Aproveitei para recomendar aos alunos uma visita ao Museu Nacional Soares dos Reis, onde a obra se encontra exposta.

A análise de pinturas prosseguiu com *O Enterro em Ornans* (1850), de Gustave Courbet (Anexo 28). Solicitei aos alunos que indicassem o tipo de acontecimento que estava

representado, tendo estes identificado um funeral. Quando os auscultei sobre a natureza desse acontecimento em termos sociais, os estudantes afirmaram tratar-se de um episódio comum, transversal à experiência humana. A observação das figuras e do espaço conduziu à identificação de uma comunidade rural. Contei-lhes que a pintura representava o funeral de província do tio-avô do pintor, ocorrido em Ornans, a terra natal de Courbet. Chamei a sua atenção para as dimensões da tela, que tem cerca de três metros de altura e seis metros de largura. Perguntei-lhes por que razão Courbet teria utilizado uma escala tão monumental para representar um acontecimento quotidiano, quando formatos daquela dimensão tinham sido tradicionalmente reservados à pintura histórica ou religiosa. A partir das respostas dos estudantes, relacionamos esta opção com a intenção realista de conferir dignidade artística à vida comum e de admitir como objeto da arte acontecimentos e personagens que raramente ocupavam o centro da representação.

A seguir, mostrei-lhes *A Carruagem de Terceira Classe* (1863-1865), de Honoré Daumier (Anexo 31). Perguntei aos estudantes que espaço estava representado, tendo eles identificado uma carruagem de comboio. Entrámos, assim, no contexto urbano e industrial da segunda metade do século XIX. Quando questionados sobre a classe social das personagens, as respostas variaram entre a identificação de "passageiros de terceira classe" ou "pessoas de camadas socialmente mais desfavorecidas". Pedi-lhes depois que observassem a forma como estas figuras estavam representadas. Os discentes salientaram aspetos como o cansaço e a resignação das personagens, destacando o rosto da mulher em primeiro plano. A partir desta observação, perguntei-lhes qual seria o objetivo de Daumier com esta pintura e alguns estudantes chegaram à conclusão de que seria a denúncia da pobreza e das difíceis condições de vida das classes populares, o que fez com que fosse possível aludir à ideia de que o artista realista não se preocupava apenas com a representação daquilo que via, mas também com a possibilidade de tornar visíveis realidades que uma parte da sociedade preferia ignorar, surgindo a arte associada a uma função crítica e social, com vista à transformação.

Esta pintura foi colocada em contraste com *Many Happy Returns of the Day* (1856), de William Powell Frith (Anexo 29). A representação de uma família num espaço interior confortável introduziu a circunstância do crescimento da classe média e da burguesia e os seus hábitos de sociabilidade, por contraposição às condições denunciadas na obra de Daumier. Expliquei aos alunos que a literatura realista viria a interessar-se pelos

comportamentos e contradições desta classe social, fazendo da crítica aos costumes burgueses um dos seus temas recorrentes. A apresentação de gravuras alusivas à moda da segunda metade do século XIX fez observar visualmente o luxo das suas indumentárias e foi feita uma referência aos espaços de sociabilidade em que circulava esta camada social, como os teatros, as óperas, os jantares e os salões.

A transformação do quotidiano oitocentista foi explorada através da proeminência dos caminhos de ferro. A partir da pintura *A Estação de Paddington* (1862), também de William Powell Frith (Anexo 30), e contando, novamente, com o aluno que frequentava as aulas de História da Cultura e das Artes (A3), abordamos a gare enquanto espaço emblemático do progresso civilizacional, da mobilidade e da crescente circulação de pessoas. O mesmo estudante descreveu a gare como um "espaço de encontro" entre as várias camadas sociais. Quando perguntei aos alunos se sabiam qual tinha sido a primeira grande estação ferroviária portuguesa, os palpites dirigiram-se maioritariamente para a Gare do Oriente. Disse-lhes que tinha sido a Estação de Santa Apolónia e mostrei-lhes uma imagem do edifício no século XIX (Anexo 80). Depois, perguntei-lhes que materiais associavam habitualmente às grandes construções arquitetónicas anteriores a este período, surgindo referências à pedra, à madeira ou ao mármore. Pedi-lhes que observassem aquilo que mudava na arquitetura das estações e os discentes mencionaram a utilização do ferro e de grandes superfícies envidraçadas. Estes novos materiais foram relacionados com as transformações técnicas de construção e com a ideia de progresso característica do século XIX, que tendia a ser refletida por estes edifícios. Mostrei-lhes uma imagem do antigo Palácio de Cristal do Porto (Anexo 81), construído segundo princípios semelhantes, aproximando novamente o panorama europeu do contexto português e aproveitando para introduzir o conceito de Exposição Universal, Internacional ou Mundial – a razão da construção do edifício –, ou seja, grandes eventos internacionais criados para mostrar o progresso industrial, científico, cultural e tecnológico dos países.

Só depois deste percurso pela pintura, pela sociedade e pela arquitetura, passei para uma sistematização do Realismo e do Naturalismo enquanto correntes literárias, esclarecendo que, embora partilhassem algumas preocupações, as duas correntes não eram totalmente coincidentes. Foram depois elencados alguns dos principais temas do Realismo-Naturalismo literário, entre os quais os episódios da vida quotidiana, o progresso civilizacional, a crítica de costumes, a crítica à corrupção da burguesia e do clero, o adultério, a

representação da miséria das classes mais desfavorecidas e as dimensões mais sombrias da psique humana. Como exemplos de obras pertencentes ou associadas a este universo estético, referi *Madame Bovary* (1856), de Gustave Flaubert, *Thérèse Raquin* (1867), de Émile Zola, *O Crime do Padre Amaro* (1875) e *Os Maias* (1888), de Eça de Queirós.

Concluída esta primeira parte da aula, introduzi os alunos à atividade que ocuparia o segundo momento da intervenção, o "Mural do Realismo". Durante o intervalo, coloquei numa mesa, um conjunto diversificado de imagens relacionadas com o universo artístico, social e cultural que tínhamos vindo a explorar. Entre elas encontravam-se pinturas de Millet, Courbet, Daumier, William Powell Frith, James Tissot, Henrique Pousão, Silva Porto e outros artistas, mas também imagens de estações ferroviárias, estruturas de ferro e vidro, gravuras de indumentária oitocentista e páginas de um libreto de ópera (Anexo 33). A seleção foi deliberadamente ampla, de forma que os alunos dispusessem de objetos suficientemente distintos para não existir uma única forma previamente definida de os organizar ou relacionar.

Na primeira fase da atividade, cada aluno dirigiu-se à mesa e escolheu duas imagens, que, na sua perspetiva, mantivessem entre si uma relação. Depois de regressarem aos lugares, distribuí pequenos papéis e concedi-lhes cerca de dois minutos para escreverem uma breve justificação da escolha, identificando as duas imagens.

A partir dessas escolhas individuais começou a construção coletiva do mural. O primeiro aluno colocou no quadro as duas imagens que tinha selecionado e, sucessivamente, os restantes foram acrescentando as suas. Ao fazê-lo, deveriam ter em consideração não apenas a relação inicialmente estabelecida entre as duas imagens, mas também a posição que estas poderiam ocupar relativamente aos objetos já presentes no quadro. O mural foi, por isso, ganhando forma à medida que as decisões de cada aluno eram condicionadas pelas opções anteriores e abriam, por sua vez, novas possibilidades de associação para os colegas seguintes. Concluída esta primeira configuração, fotografei o resultado antes de avançarmos para uma segunda fase (Anexo 34).

Passando a uma nova etapa da atividade, expliquei aos alunos que o mural poderia ser reconfigurado. Cada um teria direito a uma única intervenção, podendo deslocar uma das imagens já colocadas – mesmo que não tivesse sido originalmente escolhida por si – para um local que considerasse mais adequado. A alteração não poderia ser arbitrária: teria de ser justificada perante a turma, explicitando-se o novo sentido produzido pela aproximação

proposta. Desta forma, aquilo que inicialmente resultara de uma sucessão de escolhas individuais tornava-se um objeto passível de revisão. Uma imagem não ficava definitivamente ligada ao primeiro sentido que lhe tinha sido atribuído, podendo adquirir novas possibilidades de leitura quando deslocada e colocada em contacto com outros elementos do mural. Terminadas as alterações, procedi a um novo registo fotográfico do conjunto (Anexo 35)[40].

Na fase seguinte, solicitei aos estudantes que redigissem uma breve proposta de leitura global do mural. Não determinei previamente a direção em que deveriam lê-lo: poderiam partir do centro para as extremidades, seguir uma organização horizontal ou vertical ou construir outro percurso que lhes parecesse adequado. A exigência era apenas a de ultrapassarem as relações isoladas entre pares de imagens e atribuírem um sentido ao conjunto que tinha sido coletivamente produzido. Depois do tempo concedido para a redação, alguns partilharam com a turma as interpretações que tinham construído.

A planificação previa um último momento em que seriam distribuídas diferentes citações de artistas e pensadores relacionados com o Realismo, para que os estudantes discutissem, em grupo, qual delas melhor se adequava à linha de leitura que tinham atribuído ao mural. Todavia, mais uma vez, o tempo disponível obrigou-me a alterar a proposta inicial. Em vez da seleção e discussão coletiva das citações, distribuí individualmente uma frase por cada aluno, pedindo-lhes que redigissem um parágrafo em que refletissem sobre a forma como a afirmação que lhes tinha sido atribuída se relacionava com os conteúdos abordados ao longo da aula. As frases selecionadas incidiam sobre diferentes dimensões que tínhamos explorado (Anexo 37).

Apêndice 4 – Descrição detalhada da aula sobre Pedro da Maia

A aula de 17 de março começou pelo visionamento de um excerto de *Rest Energy*, que apresentei, inicialmente, sem fornecer qualquer informação sobre a performance ou sobre os artistas (Anexo 40). Pedi aos alunos que partissem apenas daquilo que viam e registassem as primeiras emoções e ideias suscitadas pela imagem. Este momento contou com a participação de quase toda a turma, tendo surgido principalmente referências à tensão, ao perigo e ao risco. Partindo destas primeiras impressões, conduzi a observação para os elementos concretos responsáveis pela tensão e pelo perigo que os próprios alunos tinham referido.

[40] Devido à fraca qualidade das fotos, o mural encontra-se reconstruído digitalmente no Anexo 36.

Foram identificados a direção da flecha, apontada ao coração de Marina Abramović, a proximidade entre os dois corpos, a sua posição fisicamente instável e o facto de qualquer movimento em falso poder ter consequências graves. Interroguei-os sobre o tipo de relação seria necessária para que duas pessoas se sujeitassem a uma situação daquela natureza. As respostas convergiram na ideia de uma relação de confiança extrema: tanto Marina como Ulay dependiam da estabilidade, do controlo e das decisões do outro para que o equilíbrio se mantivesse. Ao mesmo tempo, os alunos mencionaram uma contradição que se tornaria importante para a leitura posterior: aquilo que tornava possível a manutenção da relação – a dependência entre ambos – era também aquilo que os colocava numa posição de maior vulnerabilidade. A propósito desta ideia, A4 comentou que, quanto mais gostamos e dependemos de alguém, maior é também a possibilidade de essa pessoa nos magoar. O contributo do estudante afastou a discussão do risco físico visível na performance para uma forma de vulnerabilidade afetiva, associada à confiança e à dependência que se estabelecem numa relação.

Só depois desta primeira leitura forneci algum contexto sobre Marina Abramović e Ulay e sobre o percurso artístico que desenvolveram em conjunto. Expliquei que, durante vários anos, a relação profissional e amorosa dos dois artistas esteve na origem de performances centradas nos limites físicos e emocionais das relações humanas, trabalhando ideias como a confiança, a dependência e o risco. Relativamente a *Rest Energy*, referi que a performance teve uma duração aproximada de quatro minutos e que os artistas utilizaram microfones colocados junto ao coração, tornando audível ao público o aumento da frequência dos seus batimentos cardíacos. Dirigi a sua atenção para a posição de Marina Abramović, perguntando aos estudantes qual o papel que ela própria desempenhava na situação de perigo em que se encontrava. Embora a flecha estivesse diretamente apontada ao seu coração, os estudantes defenderam que Marina não assumia uma posição inteiramente passiva, uma vez que também segurava no arco e contribuía para a manutenção da tensão entre os dois corpos. A11 afirmou, a este propósito, que a artista aceitava colocar-se naquela posição e participar no equilíbrio que a mantinha tanto segura como vulnerável. A partir desta intervenção, discutimos a ideia de que uma relação de dependência implica aceitar voluntariamente uma determinada exposição ao risco, na medida em que confiar em alguém pressupõe, em parte, assumir a possibilidade de que o outro nos possa afetar.

Para fechar a discussão, perguntei aos alunos que ideias sobre as relações humanas poderiam ser sugeridas pela performance. Aludindo às observações anteriores, a discussão girou em torno da possibilidade de uma relação aparentemente estável conter em si mesma uma situação de vulnerabilidade. Não estabeleci, neste momento, qualquer relação explícita com *Os Maias*. A performance foi apresentada antes da leitura dos excertos para que permanecesse, por enquanto, como uma experiência interpretativa autónoma.

Terminada a pré-leitura, distribuí pelos alunos um conjunto de excertos dos capítulos I e II de *Os Maias* (Anexo 41). A análise foi organizada em sete momentos, reconstruindo cronologicamente o percurso de Pedro da Maia e perceber de que forma diferentes acontecimentos da sua vida contribuíam para a caracterização que Eça vai progressivamente construindo da personagem.

O primeiro excerto incidia sobre Maria Eduarda Runa e sobre os primeiros anos de Pedro. Questionei os alunos sobre a apresentação que é feita da personagem. Estes identificaram uma mulher profundamente infeliz em Inglaterra, que sentia falta dos "bairros batidos do sol" de Lisboa. Quando questionados sobre a relação da personagem com a religião, os alunos atribuíram-lhe uma visão muito "tradicional" e fortemente ritualizada do catolicismo.

A análise prosseguiu a partir da decisão de Maria Eduarda Runa de impedir que Pedro frequentasse o colégio de Richmond, apesar de Afonso lhe assegurar que se tratava de uma instituição católica, preferindo confiar a educação do filho ao padre Vasques. Questionei os alunos sobre o que essa escolha revelava acerca da personagem, tendo sido salientados o seu conservadorismo, a desconfiança em relação à sociedade inglesa e uma atitude excessivamente protetora relativamente a Pedro. A partir daqui, introduzi uma pergunta que atravessaria o restante percurso de leitura: de que forma poderia esta proteção ter condicionado a formação da personagem? Os alunos relacionaram-na com um crescimento num ambiente fechado, pouco aberto ao contacto com o exterior e pouco propício à construção da sua autonomia.

O segundo excerto levou-nos a confrontar esta perspetiva educativa com a de Afonso da Maia. Os alunos referiram que Afonso desejava proporcionar ao filho uma educação mais ativa e próxima da experiência direta do mundo, visível na tentativa de o levar a correr junto ao Tamisa e de o afastar do ambiente pesado das lições do padre Vasques. Pelo contrário,

Maria Eduarda Runa protegia-o do vento, do frio e de qualquer situação que entendesse como potencialmente ameaçadora. Quando lhes pedi que observassem a forma como Pedro era descrito, os alunos destacaram a fragilidade de uma criança habituada "ao colo das criadas e aos recantos estofados" e que tinha medo do vento e das árvores.

Já no que diz respeito à sua juventude, vários alunos assinalaram o facto de Pedro ser descrito como "pequenino e nervoso", com "pouco da raça, da força dos Maias", constituindo uma personagem marcada pela passividade e ausência de desejos fortes e por recorrentes períodos de "melancolia negra". A afirmação do narrador de que o "único sentimento vivo, intenso" que experimentara até então era a paixão pela mãe levou-nos novamente à relação entre ambos. Os alunos notaram na posição absolutamente central ocupada por Maria Eduarda Runa na vida afetiva do filho e relacionaram essa centralidade com a dificuldade de Pedro em desenvolver uma existência emocionalmente mais autónoma. A reação da mãe à possibilidade de Afonso enviar Pedro para Coimbra – ajoelhando-se e suplicando que não o afastasse dela – evidenciou essa mesma dinâmica de dependência.

A morte de Maria Eduarda Runa constituiu o seguinte momento da análise. Os estudantes identificaram o carácter exacerbado da reação de Pedro, desde a "promessa histérica" feita durante a doença da mãe aos "arrebatamentos de uma loucura" e ao prolongado período de tristeza que se seguiu ao funeral. Alertei-os para a oscilação posterior entre fases de profunda melancolia e momentos de comportamentos excessivos e de desordem, frequentando bares e encontrando-se frequentemente inebriado. Estes comportamentos de Pedro levaram-me a perguntar aos alunos o que achavam da sua capacidade para lidar com perdas significativas. Os estudantes opinaram que a personagem parecia não desejar verdadeiramente superar a dor, alternando entre um abatimento profundo e os comportamentos disruptores já analisados. A referência a um antepassado Runa que enlouquecera e se suicidara foi também identificada, pelos discentes, como um elemento de antecipação trágica do destino de Pedro.

A leitura avançou depois para o aparecimento de Maria Monforte e para o momento em que Pedro a vê no Marrare. Quando questionados sobre o valor que teria a expressão "um amor à Romeu" na caracterização do sentimento de Pedro, associaram-na à intensidade e à dimensão absoluta deste amor, mas também ao sofrimento e ao destino trágico tradicionalmente ligados à história de *Romeu e Julieta*. Neste momento, A3 chamou a atenção

para outra referência presente no excerto que tínhamos acabado de ler: o encontro posterior de Pedro e Maria no Teatro de S. Carlos ocorre durante a representação do primeiro ato de *O Barbeiro de Sevilha*. Conhecendo a ópera, o aluno recordou que Almaviva se apaixona por Rosina antes de a conhecer verdadeiramente e lhe dirige uma serenata sem sequer saber o seu nome, sugerindo que a escolha desta obra poderia dialogar com a forma súbita e idealizada como nasce a paixão de Pedro por Maria. Esta possibilidade não tinha sido considerada na preparação da aula, mas acolhi a leitura proposta por este discente e discutimo-la enquanto hipótese interpretativa suscitada pelo próprio texto. A atenção concedida à forma como Maria Monforte é descrita aprofundou esta dimensão da idealização, tratando-se de uma descrição fortemente centrada na beleza física – tanto no momento do seu aparecimento como no posterior encontro com Pedro no Teatro de S. Carlos – e numa sucessão de imagens que elevam a personagem para lá de um plano terreno (o "perfil grave de estátua", a "carnação de mármore", a comparação a Ceres e o facto de parecer a Pedro "alguma coisa de imortal e superior à Terra"). Foi-se estabelecendo a ideia de que a paixão de Pedro nasce da imagem extraordinária que, desde o primeiro olhar, projeta sobre ela.

Com esta descrição em mente, perguntei aos estudantes quais seriam os possíveis efeitos da idealização excessiva na relação de Pedro com Maria. A discussão permitiu distinguir a personagem real da imagem que Pedro constrói dela. Relacionámos esta forma de viver o amor com características já identificadas na personalidade de Pedro – a centralidade dos afetos, anteriormente concentrados na figura materna, a passividade e a tendência para viver as emoções de forma absoluta –, questionando o que poderia acontecer quando a realidade deixasse de corresponder ao ideal construído. Os comportamentos posteriores de Pedro, nomeadamente a redação diária de longas cartas de amor, descritas como "poemas desordenados", e a forma pública e quase obsessiva como vive a paixão reforçaram a ideia de que Maria começava a ocupar uma posição nuclear na sua existência. Neste momento, A7 recuperou a performance *Rest Energy*, analisada no início da aula, para ilustrar os riscos associados à centralidade que Maria estava a assumir na vida de Pedro. A aluna relacionou a dependência e a vulnerabilidade presentes na performance com a forma como Pedro concentrava progressivamente a sua estabilidade emocional numa única relação. A intervenção fez-nos regressar à ideia anteriormente discutida de que quanto maior é a

dependência em relação a alguém, maior pode ser também a exposição à desilusão e ao sofrimento, ideias agora aplicadas à leitura da personagem.

A oposição de Afonso da Maia ao casamento acrescentou uma nova dimensão a esta centralidade. Depois de relembrarmos as razões da resistência ao casamento, relacionadas com o passado e com a reputação de Manuel Monforte, detivemo-nos no gesto de Afonso ao ordenar que retirassem da mesa o talher destinado ao filho. Os alunos interpretaram-no como uma representação simbólica da rutura entre ambos. A rutura com Afonso deixara Pedro ainda mais isolado do ponto de vista afetivo e faz com que a relação com Maria concentre um peso cada vez maior na sua vida, reforçando a dependência emocional que vinha sendo construída desde o início da paixão.

Depois do intervalo, já no segundo bloco da aula de 17 de março, concluímos a leitura com o regresso de Pedro à casa de Afonso após a fuga de Maria Monforte. A sua descrição física – "enlameado", "desalinhado", com a face "lívida", os cabelos revoltos e um "olhar de loucura" – foi associada pelos alunos a um estado de profunda perturbação. Em paralelo, analisámos a reação de Afonso, dividida entre a preocupação com o filho, o ressentimento relativamente aos Monforte e a esperança fugaz de uma possível reconciliação familiar.

Perguntei então aos alunos o que representava a fuga de Maria relativamente à idealização anteriormente construída por Pedro. As respostas conduziram à ideia de destruição do ideal amoroso: a pessoa em quem Pedro concentrara as suas expectativas de felicidade deixa abruptamente de corresponder à imagem sobre a qual essa felicidade tinha sido construída. A leitura dos momentos que antecedem o suicídio foi feita tendo em conta a construção de uma atmosfera sombria e progressivamente tensa – a chuva, o silêncio da casa, os passos de Pedro ouvidos por Afonso e a inquietação crescente do pai – até ao disparo que interrompe a madrugada. Quando, finalmente, lhes perguntei se consideravam o suicídio de Pedro um acontecimento repentino, os alunos entenderam-no como o culminar de um percurso que o romance tinha vindo a construir desde a infância: a educação excessivamente protetora, a dependência afetiva em relação à mãe, a dificuldade em lidar com a sua morte, a idealização de Maria e a destruição posterior dessa relação foram as coordenadas elencadas para compreender o destino da personagem.

Terminada a leitura orientada, passei à atividade de pós-leitura, a que chamei "Gabinetes de Psicologia". Para a sua realização, os alunos receberam uma versão mais

extensa dos excertos trabalhados, na qual se incluíam também passagens que não tinham sido analisadas coletivamente durante a aula, e foram organizados em quatro grupos previamente definidos. Expliquei-lhes que cada grupo funcionaria como um gabinete de psicologia encarregado de analisar um momento diferente do percurso de Pedro da Maia e de compreender, sempre a partir de evidências textuais, que fatores da sua formação, personalidade e experiência afetiva poderiam contribuir para explicar o seu destino trágico. Cada gabinete recebeu, por isso, um guião distinto (Anexo 42). Um dos grupos centrou-se na infância, educação e formação psicológica de Pedro, analisando a relação com Maria Eduarda Runa e o conflito entre os modelos educativos da mãe e de Afonso. Um segundo grupo trabalhou a juventude de Pedro e a morte da mãe, refletindo sobre a centralidade da figura materna e sobra a forma como vive o luto. Outro gabinete incidiu sobre a relação entre Pedro e Maria Monforte, acompanhando o nascimento e a intensidade da paixão, a idealização da mulher amada e a posição central que esta relação passa a ocupar na vida da personagem. Finalmente, um quarto grupo analisou a desilusão e o suicídio de Pedro, articulando a fuga de Maria com Tancredo com os fatores anteriormente presentes na formação e no percurso emocional da personagem.

Os guiões obedeciam a uma estrutura semelhante: partiam de questões de análise textual, avançavam para uma interpretação de natureza mais psicológica e terminavam com uma síntese em que os grupos deveriam apresentar uma leitura global do aspeto do percurso de Pedro que lhes tinha sido atribuído. Em todos os casos, insisti na necessidade de fundamentarem as respostas através de passagens concretas do romance, de forma a evitar que a caracterização psicológica da personagem se afastasse do texto.

Todavia, a relação com a performance *Rest Energy* não foi solicitada a todos os grupos nesta fase. Apenas num dos gabinetes – o da análise da relação entre Pedro da Maia e Maria Monforte – constava, na parte final, a indicação para aproximar as conclusões produzidas sobre a intensidade e a idealização amorosa da performance do início da aula. A delimitação desta proposta a um único grupo será tida em consideração posteriormente na análise dos dados.

Como a extensão dos textos e das perguntas tornava impossível concluir a atividade no tempo restante do dia 17, os grupos continuaram o trabalho na aula de 19 de março. Os alunos dispuseram de algum tempo para concluir os respetivos guiões e, posteriormente, cada grupo

apresentou à turma as principais conclusões da sua análise. Desta forma, embora cada grupo tivesse trabalhado de forma mais aprofundada apenas uma dimensão do percurso de Pedro da Maia, a partilha final constituiu um momento de partilha em grupo-turma, de forma a reconstruirmos, em conjunto, o percurso da personagem desde a infância, a educação e a relação com Maria Monforte à desilusão e ao suicídio.

Apêndice 5 – Descrição detalhada da aula sobre Maria Eduarda

A aula iniciou-se com uma atividade de pré-leitura construída a partir de uma montagem (Anexo 45) de aproximadamente oito minutos de *Vertigo*. Antes do visionamento, expliquei aos alunos que não seria necessário conhecerem previamente o filme nem compreenderem a totalidade do enredo, uma vez que o objetivo consistia em observar atentamente a forma como duas figuras femininas, Madeleine e Judy, eram representadas e o modo como o protagonista masculino, Scottie, se relacionava com cada uma delas. Para orientar o olhar dos estudantes sem antecipar uma interpretação, pedi-lhes que prestassem atenção à aparência das duas mulheres, ao seu comportamento, atitude e postura, aos espaços em que apareciam e à posição assumida por Scottie perante cada uma. Os nomes de Madeleine, Judy e Scottie foram escritos no quadro, de modo a facilitar a identificação das personagens. Durante o visionamento, reparei nas reações de algumas alunas (A5, A6, A7, A8, A9 e A13) que pareciam muito desagradadas com o tratamento que Judy recebia por parte de Scottie.

Terminada a visualização da montagem, a discussão sobre o filme realizou-se oralmente e partiu daquilo que os alunos tinham observado, sendo as imagens projetadas no *PowerPoint* (Anexo 46) exibidas à medida que a discussão avançava. Começámos por comparar Madeleine e Judy, e os estudantes assinalaram diferenças muito acentuadas na apresentação visual das duas mulheres. Madeleine foi associada a uma aparência sofisticada, elegante e contida: o cabelo muito claro, a maquilhagem discreta, a palidez da pele, os fatos de cores sóbrias e a rigidez da postura contribuíam, segundo as intervenções da turma, para lhe conferir uma imagem mais distante, refinada e misteriosa. Judy, pelo contrário, surgia-lhes como uma figura mais comum e mais próxima: o cabelo mais escuro, as roupas de cores mais vivas, a maquilhagem mais carregada e uma postura muito mais expressiva distinguiam-na da contenção que caracterizava Madeleine. Os alunos foram relacionando esses elementos

visuais com diferentes modos de construção das duas figuras: Madeleine aparecia-lhes como mais inacessível e idealizada; Judy, mais concreta e humana.

O passo seguinte consistiu em desviar a atenção das mulheres para o modo como Scottie as percecionava. A turma observou que Madeleine é, durante grande parte da montagem, contemplada à distância. Scottie segue-a e mantém-se frequentemente numa posição de espectador, chegando a evitar encará-la diretamente quando, no primeiro encontro, ela se aproxima dele. Judy é introduzida de forma bastante diferente: cruza-se com Scottie na rua e a aproximação entre ambos é praticamente imediata, ao ponto de o protagonista masculino se dirigir pouco depois ao seu quarto de hotel. Esta diferença tornou-se importante na discussão porque propiciou a compreensão de que a distância ajudava a preservar Madeleine como uma figura inacessível sobre a qual Scottie podia projetar uma imagem, enquanto Judy se apresentava desde o início como uma mulher concreta com quem ele podia interagir.

A montagem acompanhava a tentativa de Scottie de transformar Judy numa réplica de Madeleine. Os alunos identificaram a insistência do protagonista na alteração do vestuário e do tom e penteado do cabelo, observando que Judy acaba por ser progressivamente moldada de acordo com uma imagem feminina que não corresponde à sua aparência inicial. A discussão incidiu, por isso, no significado dessa transformação, tendo várias alunas (A5, A7, A8 e A13) convergido na conclusão de que Scottie estaria a tentar reconstruir em Judy uma versão da mulher que deseja reencontrar. Foi salientado pelas alunas que referi o facto de Judy tentar expressar o sofrimento que essa exigência lhe provoca, ficando revoltadas com a atitude de Scottie, que ignora o que aquela lhe diz, focando-se na cor do seu cabelo e premeditando uma nova mudança que queria operar nesta segunda mulher. A cena em que Judy reaparece finalmente transformada, envolta numa luz esverdeada, foi interpretada pelos alunos a partir da tensão identitária experienciada pela personagem ao longo da montagem: a iluminação conferia-lhe uma aparência fantasmagórica, quase irreal, como se a mulher concreta tivesse sido apagada para dar lugar à imagem desejada por Scottie, correspondendo plenamente ao ideal por ele perseguido.

Antes de passar à leitura dos excertos selecionados para esta aula (Anexo 47), introduzi uma informação que até então não tinha sido revelada aos alunos: Madeleine e Judy são interpretadas pela mesma atriz. A intenção era deixar em aberto a possibilidade de uma mesma mulher poder ser apresentada sob duas imagens aparentemente incompatíveis; mais

importante ainda, essas imagens dependiam em larga medida do olhar masculino que a observava e a reconstruía.

Concluída a pré-leitura, distribuí pelos estudantes a seleção dos excertos de *Os Maias*. A leitura foi realizada em voz alta por diferentes alunos e interrompida em momentos previamente definidos para a discussão coletiva. À semelhança das intervenções anteriores, esforcei-me por colocar perguntas que servissem para conduzir a interpretação do texto e não para antecipar as conclusões almejadas, baseando-me nas respostas dos estudantes para sistematizar progressivamente a linha de leitura.

O primeiro excerto, retirado do capítulo VII, continha a descrição de Maria Eduarda no Aterro. Pedi aos alunos que assinalassem os elementos que mais se destacavam na descrição. Foram elencadas expressões que aproximavam Maria Eduarda de uma figura escultórica e divina: o andar "de uma deusa pisando a Terra", o "corpo maravilhoso", as "linhas ricas de mármore antigo", a "graça quente, ondeante e nervosa", o "ar casto e forte", o "destaque estrangeiro" e o "esplendor ebúrneo da carnação". A leitura facultou uma primeira imagem da personagem construída quase exclusivamente a partir da exterioridade. Essa exterioridade é imediatamente investida de valores que ultrapassam aquilo que Carlos efetivamente pode observar, como a imagem casta que o protagonista masculino imagina. A partir daqui, a discussão concentrou-se na focalização. Os alunos identificaram a focalização interna de Carlos e procuraram no texto marcas que mostrassem que a imagem apresentada não correspondia a uma descrição objetiva da personagem. Foram sugeridas, entre outras, a própria impossibilidade de Carlos de "detalhar-lhe as feições". Segundo os discentes, apesar de não conseguir observar sequer com rigor o rosto da mulher que tem diante de si, Carlos atribui-lhe já castidade, força, distinção e uma dimensão quase divina.

Foi então pedido aos estudantes que distinguissem o que Carlos realmente poderia ver daquilo que resultava já da sua interpretação e imaginação. O "andar […] de uma deusa", a "graça quente, ondeante e nervosa" ou o "ar casto e forte" não constituíam dados verificáveis da mesma natureza que a cor da roupa ou dos olhos. Esta distinção relacionou-se com a expressão com que o próprio narrador encerra o excerto – a "imagem falsa e literária" que se prende à imaginação de Carlos – e discutiu-se o significado do aparente paradoxo final: à medida que Maria Eduarda se afasta, parece-lhe "maior" e "mais bela". Os alunos afirmaram que se a distância física deveria tornar mais difícil uma observação rigorosa, era justamente

essa perda de nitidez que aumentava o espaço disponível para a imaginação de Carlos e para a projeção de um ideal feminino em Maria Eduarda.

O excerto seguinte, retirado do capítulo VIII, adicionava à imagem inicial uma nova dimensão. Quando Carlos fica a saber que Maria Eduarda apressara a partida de Sintra por preocupação com a filha, a "brilhante deusa" transforma-se também numa "boa mamã". Perguntei aos alunos se esta informação diminuía a idealização inicial ou, pelo contrário, a aprofundava. A turma reconheceu que a maternidade lhe acrescentava, aos olhos de Carlos, um "encanto mais profundo": antes de conhecer verdadeiramente Maria Eduarda, ele imaginava-a já numa cena doméstica, junto da criança, continuando a descrevê-la através da monumentalidade das "formas de mármore" e dos "esplêndidos braços de Juno". A referência mitológica foi aproveitada para recordar Juno enquanto figura associada ao casamento, à família e à maternidade e para mostrar que a aparente humanização da personagem não desfazia a idealização.

Depois deste momento, perguntei aos alunos se conheciam o significado da palavra *Madonna*. Perante o desconhecimento do termo, expliquei que este designa a representação artística da Virgem Maria, mãe de Jesus, na arte e na iconografia cristã, surgindo habitualmente acompanhada pelo filho. Acrescentei que esta figura se encontra associada a um ideal feminino de pureza, maternidade e elevação moral, características que se aproximavam da imagem que Carlos vinha construindo de Maria Eduarda.

A leitura do capítulo XIV introduziu uma rutura abrupta nessa construção. Através das revelações de Castro Gomes, os alunos ficaram a saber que Maria Eduarda não era sua esposa, que apenas utilizara o apelido "Castro Gomes" e que o nome "Mac Gren" remetia para uma história anterior que Carlos desconhecia. Mais decisiva para a leitura foi a forma como o discurso de Castro Gomes reduz Maria Eduarda a uma mulher que passara "dos braços de um qualquer" para os seus e que ele "pagava". A discussão concentrou-se no efeito que estas informações produziram na perceção de Carlos. Os estudantes afirmaram que a reação do protagonista foi violenta: a mulher que seguira "à maneira de uma estrela" passa subitamente a ser imaginada como alguém que qualquer homem com dinheiro poderia possuir. A imagem anterior das "mãos […] mais castas da Terra", da "mãe laboriosa e recolhida" e da figura cuja roupa lhe parecia a "túnica de uma Virgem" entra em confronto com uma representação que a limita ao plano carnal.

Foi a partir deste contraste que sistematizei brevemente o chamado *complexo de Madona-Prostituta*, com origem em alguns estudos de Freud, naquele que constituiu o único momento mais expositivo da aula. Expliquei aos alunos que esta designação descreve uma forma bipartida de percecionar as mulheres, segundo a qual alguns homens tendem a encaixá-las em duas categorias que não conseguem conciliar. Por um lado, surge a Madona, figura idealizada, associada à pureza, à maternidade, à domesticidade e à elevação moral. Esta mulher é respeitada e amada, mas tende a não ser objeto de desejo sexual, porque a sexualidade é entendida como algo suscetível de comprometer a sua pureza. No polo oposto, encontra-se a Prostituta, associada ao corpo, ao prazer, à sensualidade e ao desejo: é uma mulher sexualmente desejada, mas à qual não é atribuído o mesmo respeito ou valor moral. A dificuldade reside, portanto, na impossibilidade de integrar estas duas dimensões numa mesma figura feminina, isto é, de amar e desejar plenamente a mesma mulher. A partir daqui, aplicamos este enquadramento ao modo como Carlos perceciona Maria Eduarda. Os alunos perceberam que a revelação do passado da personagem entra em conflito com a imagem quase sagrada que tinha vindo a construir. A descoberta de uma vida anterior atravessada por relações com outros homens obriga-o a confrontar essa imagem com uma dimensão sexual que não consegue integrar no seu ideal feminino. Para tornar esta divisão mais clara, trouxe de volta a relação de Carlos com a Condessa de Gouvarinho, lembrando que esta se encontrava principalmente associada ao desejo e à satisfação física, sem adquirir, aos olhos de Carlos, a elevação que atribuía a Maria Eduarda. Fiz uma ressalva relativamente à distância temporal entre Eça de Queirós e Freud, referindo que o conceito de *complexo de Madona-Prostituta* é posterior à publicação de *Os Maias* e que, por isso, não deveria ser entendido como uma tipologia diretamente utilizada por Eça de Queirós. Acrescentei, ainda assim, que esta forma dicotómica de pensar a mulher já circulava no século XIX, referindo a oposição proposta por Proudhon entre a *ménagère*, associada à esfera doméstica, e a *courtisane*, ligada à sexualidade.

Depois do intervalo, a leitura continuou no capítulo XIV, agora através da confissão de Maria Eduarda. Este excerto alterava o ponto de vista a partir do qual a personagem vinha sendo conhecida, na medida em que lhe era permitido contar a sua própria história. A turma reconstruiu oralmente as circunstâncias que tinham marcado o seu percurso: a fuga com Mac Gren, com quem vivera durante quatro anos e com quem esperava casar; a morte deste; a

pobreza em que vivia com Rosa e com a mãe, depois da morte de Mac Gren; as tentativas de arranjar trabalho, incluindo as lições de piano; a experiência da fome e, finalmente, a aproximação a Castro Gomes num contexto que Maria apresenta como condicionado pela necessidade de sobrevivência. A personagem sublinha ter vivido com este "honestamente".

A reação de Carlos mostrou que esta complexificação da vida de Maria Eduarda não bastava para desfazer a divisão instalada no seu olhar. Os alunos observaram a coexistência das "angústias diferentes" que o narrador lhe atribui: por um lado, a compaixão pela pobreza, pela fome e pelo sofrimento de Maria Eduarda tornava-a novamente mais próxima e querida; por outro, a existência do irlandês fazia-a parecer-lhe "mais maculada". A leitura incidiu na dificuldade de Carlos em ouvir a história até ao fim e no apelo de Maria Eduarda: "Tu és homem, não compreendes estas coisas... Olha para mim! porque não olhas para mim?", que adquiria um relevo acrescido numa aula construída ao redor do olhar.

O momento em que Maria Eduarda se revolta contra a acusação de que tudo nela era falso incitou à discussão desta questão. Quando Carlos coloca sob suspeita o casamento, o nome e a vida da personagem, Maria devolve-lhe a pergunta sobre aquilo que, afinal, ele amava: "a mulher de outro, o nome, o requinte do adultério, as *toilettes*" ou a sua verdadeira personalidade. Detivemo-nos algum tempo na afirmação "Eu sou a mesma, olha bem para mim!", porque contrariava diretamente a fragmentação construída pelo olhar de Carlos. Os estudantes afirmaram que a personagem reivindica uma continuidade identitária que o protagonista tem dificuldade em aceitar.

A proposta de casamento que encerra esta passagem foi discutida à luz do percurso realizado. Em vez de ser lida apenas como prova da intensidade amorosa de Carlos, procurou-se perceber que função poderia assumir naquele momento específico. A5 chegou à ideia de que o casamento oferecia a Carlos uma possível forma de resolver o conflito criado pela revelação do passado: tornando Maria Eduarda sua esposa, Carlos poderia reintegrá-la numa posição socialmente legítima e respeitável, restituindo-lhe, de algum modo, a imagem de pureza que acabara de ser abalada. A mesma aluna acrescentou que esta solução envolvia também uma questão de posse, na medida em que, através do casamento, Maria Eduarda passaria a ser socialmente entendida como propriedade de Carlos.

A passagem para o capítulo XVII levou essa transformação do olhar a um outro nível. Antes da leitura, situei brevemente o excerto no momento da consumação do incesto, já

consciente por parte de Carlos e ainda desconhecido por Maria Eduarda. Pedi então aos alunos que comparassem a linguagem desta passagem com aquela que tinha sido utilizada na primeira descrição. O contraste era expressivo: o corpo anteriormente "adorado […] como um mármore ideal" surgia agora como "forte de mais", "musculoso", composto por "grossos membros de amazona bárbara" e pelas "belezas copiosas do animal de prazer"; a suavidade do cabelo convertia-se numa "rudeza de juba"; os movimentos eram comparados aos de uma "fera". As categorias sucessivas em que Carlos encaixa Maria Eduarda (deusa – Madona – Prostituta – animal) faziam visualizar a degradação que se opera na sua perceção da personagem, sem houvesse efetivamente uma transformação na personalidade e aparência da personagem.

Foi importante, nesta altura, regressar à focalização. A expressão do narrador segundo a qual aquele corpo lhe aparecia agora "como era na realidade" poderia sugerir que finalmente se alcançava uma descrição objetiva de Maria Eduarda. Contudo, a leitura que vínhamos construindo obrigava a desconfiar dessa aparente objetividade: continuávamos a aceder à personagem através do campo de consciência de Carlos. A animalização não correspondia, portanto, à revelação de uma essência até então escondida, mas a uma nova forma de a representar, agora acentuada pela culpa, pelo desejo e pela repulsa do protagonista masculino. Esta leitura tornou-se mais clara quando, imediatamente depois, Carlos imagina uma vida alternativa com uma mulher "legitimamente sua", "pequenina, tímida, pudica", voltando a opor a mulher sexualmente desejada a uma figura doméstica e respeitável.

A questão da identidade foi depois prolongada através dos diferentes nomes atribuídos à personagem ao longo do romance. Uma citação de David Lodge, sobre a ausência de neutralidade dos nomes na ficção e sobre o seu papel na caracterização das personagens, serviu de porta de entrada a esta reflexão[41]. A exploração dos quatro nomes – Maria Eduarda Castro Gomes, Madame Mac Gren, Maria Eduarda da Maia e Madame de Trelain – realizou-se integralmente de forma oral, em discussão com a turma. A atividade prevista e concretizada

[41] A citação analisada foi a seguinte: "Os nossos nomes próprios são geralmente dados com uma intenção semântica, tendo para os nossos pais alguma associação agradável ou esperançosa, que podemos ou não vir a corresponder. Os apelidos, no entanto, são geralmente percebidos como arbitrários, qualquer que tenha sido a sua força descritiva original. […] Num romance, os nomes nunca são neutros. Significam sempre alguma coisa, nem que seja apenas banalidade. […] A atribuição de nomes às personagens é sempre uma parte importante da sua construção, envolvendo muitas considerações e hesitações" (Lodge, 1993, p. 36, tradução minha).

em aula consistiu em associar oralmente cada apelido à posição e à imagem que Maria Eduarda assume nesse momento da narrativa. Com "Castro Gomes", os alunos reconheceram a aparência de legitimidade e respeitabilidade social conferida por um nome que, todavia, lhe tinha apenas sido emprestado e que lhe poderia ser retirado a qualquer momento. "Mac Gren", por sua vez, corresponde ao momento em que essa legitimidade se desfaz e em que, sobretudo através do olhar de Carlos e do discurso de Castro Gomes, Maria Eduarda passa a ser reduzida à figura da mulher sexualmente disponível, paga, adensando-se a imagem da prostituta. "Maia" seria o apelido que verdadeiramente a integraria na família a que pertence, mas é também aquele que revela a consanguinidade entre os irmãos e que torna impossível a relação amorosa com Carlos. Finalmente, "Trelain", adquirido através do casamento já em Paris, assinala uma nova existência social e uma rutura com o passado, mas volta a definir a personagem a partir da relação com uma figura masculina. Esta reflexão encerrava o trabalho sobre a identidade de Maria Eduarda, mostrando como a multiplicação dos nomes acompanhava a multiplicação das imagens que os outros produziam sobre ela.

Na fase final da aula, foi projetado o autorretrato *Madonna* (1975), de Cindy Sherman (Anexo 48). Num primeiro momento, solicitei aos discentes que identificassem os elementos que aproximavam a figura da iconografia tradicional da Madona. O véu branco e a iluminação clara foram associados à pureza, à santidade e às representações da Virgem Maria. Uma observação mais atenta fez emergir elementos que perturbavam essa leitura imediata: as pestanas acentuadas, os olhos fortemente delineados, os lábios pintados e, acima de tudo, a ausência de Jesus afastavam a imagem de uma reprodução convencional da figura religiosa e introduziam uma dimensão mais ambígua. A última questão colocada à turma incidiu, por isso, na ideia de mulher que resultava da fotografia. A discussão, que englobou vários alunos (A2, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A13 e A14), conduziu à impossibilidade de reduzir a figura representada a apenas uma das categorias trabalhadas: os sinais associados à pureza e à santidade coexistiam com elementos de sensualidade, sem que a presença de uns anulasse necessariamente os outros. A ausência do Menino Jesus possibilitou a problematização da associação automática entre a figura feminina e a maternidade. Os estudantes concluíram que a obra de Sherman tornava visível a artificialidade da divisão analisada em aula ao fazer coexistir, numa mesma representação, sinais que a anterior leitura dicotómica separava. Voltavam a cruzar-se, por caminhos diferentes, os três objetos trabalhados: em *Vertigo*, uma

mulher é remodelada segundo um ideal masculino; em *Os Maias*, não é Maria Eduarda que se transforma, mas a imagem que Carlos constrói dela, sucessivamente alterada à medida que o seu olhar sobre a personagem se modifica; em *Madonna*, as categorias que haviam sustentado essa divisão surgem sobrepostas, colocando em causa a oposição entre elas.

No final, distribuí pelos estudantes a atividade *Two Stars and a Wish*, para realizarem em casa. Registe-se uma particularidade observada ao longo desta sessão: a participação das alunas foi bastante mais expressiva do que era habitual na dinâmica da turma. Tratando-se de um grupo em que os rapazes tendiam, de forma geral, a ocupar mais espaço nas discussões orais, estranhei a frequência com que várias alunas intervieram nesta aula nos momentos de discussão da idealização de Maria Eduarda, da impossibilidade de Carlos conciliar as diferentes dimensões da personagem e da construção social da identidade feminina.

Apêndice 6 – Descrição detalhada do desenvolvimento e acompanhamento do projeto de Educação Literária

A calendarização apresentada à turma sofreu algumas alterações no decurso do terceiro período. A concretização efetiva do projeto iniciou-se com a entrega da primeira versão das narrativas ecfrásticas, a 17 de abril, seguindo-se a segunda versão a 8 de maio e, para as produções que ainda necessitavam de reformulação, uma terceira versão a 22 de maio. As apreciações críticas começaram a ser desenvolvidas numa fase posterior: a primeira versão foi entregue a 14 de maio e a segunda a 28 do mesmo mês[42].

A precedência concedida às narrativas teve por base duas razões: viabilizou uma continuidade mais imediata ao trabalho realizado aquando da apresentação do projeto e da introdução ao conceito de écfrase e não se encontrava dependente da conclusão do estudo das obras literárias que sustentariam algumas das apreciações críticas. Estas últimas foram, por isso, iniciadas quando o percurso letivo se encontrava mais avançado.

Após a leitura das produções individuais, elaborei, para cada aluno, um comentário escrito desenvolvido, no qual assinalava os aspetos que poderiam ser reformulados, aprofundados ou clarificados. Este *feedback* foi posteriormente debatido num bloco letivo de

[42] Nem todos os estudantes conseguiram cumprir estes prazos, entregando as suas redações alguns dias depois.

cinquenta minutos, organizado em momentos de acompanhamento individual: fui discutindo com cada aluno as observações registadas, explicitando o sentido das alterações propostas e acrescentando oralmente outros aspetos que se revelassem oportunos à medida que a conversa avançava. Foi nesta passagem da primeira para a segunda versão que se verificaram as reformulações mais substanciais dos textos. Quanto à segunda versão, o percurso de reescrita não foi inteiramente uniforme: algumas narrativas encontravam-se já suficientemente consolidadas após essa segunda entrega e não exigiram nova versão, enquanto outras necessitaram de ajustes. Nestes casos, foi solicitada uma terceira versão. Como as alterações então necessárias eram bastante residuais, não se realizou um novo bloco de cinquenta minutos dedicado ao acompanhamento individual, limitando-se esta fase final a indicações mais circunscritas.

O processo de elaboração das apreciações críticas seguiu uma dinâmica semelhante, embora mais concentrada temporalmente. Após a leitura das produções, elaborei novamente um *feedback* escrito para cada trabalho, identificando aspetos que careciam de reformulação ou maior fundamentação. À semelhança do que sucedera com as narrativas, foi reservado um bloco letivo de cinquenta minutos para o acompanhamento deste processo. Na segunda versão, algumas correções pontuais que subsistiam foram posteriormente comunicadas oralmente aos respetivos alunos durante a última semana de aulas, não tendo sido solicitada uma nova entrega formal.

Concluído o essencial do trabalho de escrita e revisão, a última semana de aulas constituiu a passagem para a fase de concretização editorial do projeto.

Anexos

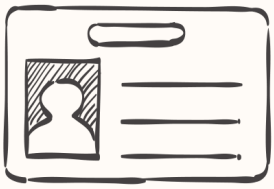
Anexo 1 – Inquérito aplicado no 1.º período

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA

Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____

Responde às seguintes perguntas. Tenta ser o mais verdadeiro/a possível.

Parte I – Ficha biográfica



1. Preenche os espaços com os teus dados pessoais.

a) Data de nascimento: ___ / ___ / ___

b) Nacionalidade: _____

c) Email: _____

2. Tens alguma dificuldade que consideres importante mencionar (por exemplo, audição/visão reduzida)?

Sim: ____ Não: ____

2.1. Se sim, o quê? _____

_____

Parte II – Hábitos e interesses pessoais

1. O que gostas de fazer nos teus tempos livres?

_____

_____

2. Participas em atividades extracurriculares?

Sim: ____ Não: ____

2.1. Se sim, quais? _____

Parte III – A escola e a disciplina de Português

1. Gostas do ambiente da escola?

Sim: ____ Não: ____

1.1. Porquê?

_____

_____

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA

2. Em que medida a disciplina de Português é relevante para ti?

_____

_____

_____

2.1. Quais são as tuas expectativas em relação à disciplina de Português?

_____

_____

_____

3. Qual é o domínio da disciplina de Português em que sentes maior facilidade?

____ a. Educação literária;
____ b. Escrita;
____ c. Gramática;
____ d. Leitura;
____ e. Oralidade.

3.1. Porquê?

_____

_____

4. Qual é o domínio da disciplina de Português em que sentes maior dificuldade?

____ a. Educação literária;
____ b. Escrita;
____ c. Gramática;
____ d. Leitura;
____ e. Oralidade.

4.1. Porquê?

_____

_____

5. O teu manual de Português foi disponibilizado pela escola?

Sim: ____ Não: ____



U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA

Parte IV – Leitura

1. Gostas de ler?
Sim: ____ Não: ____

1.1. Justifica a tua resposta.

_____
_____
_____

1.2. Preferes ler em voz alta ou silenciosamente? Porquê?

_____
_____
_____

2. Com que regularidade lês?
____ a. Todos os dias;
____ b. 3-4 dias por semana;
____ c. 1-2 dias por semana;
____ d. Nunca.

3. Se tens o hábito de ler, escreve o título do último livro que leste e o respetivo autor.

_____

3.1. No verão passado, quantos livros leste?
____ a. 10 ou mais livros;
____ b. 7-9 livros;
____ c. 4-6 livros;
____ d. 1-3 livros;
____ e. Não li nenhum livro.

3.2. Neste momento, estás a ler algum livro? Se sim, indica o seu título e respetivo autor.

_____



4. Como classificarias a tua compreensão leitora?

____ a. Excelente;
____ b. Muito Boa;
____ c. Boa;
____ d. Razoável;
____ e. Má.

4.1. Se for o caso, qual o teu principal obstáculo à leitura?

_____
_____

4.2. Na tua opinião, que impacto têm os teus hábitos de leitura no teu aproveitamento escolar?

_____
_____
_____

5. Qual é o teu livro favorito? Escreve o seu título e respetivo autor.

_____

6. Seleciona o teu tipo de texto preferido.



____ a. Banda desenhada;
____ b. Biografia;
____ c. Ficção;
____ d. Histórias de terror;
____ e. Literatura fantástica;
____ f. Livros de mistérios;
____ g. Não-ficção;
____ h. Poesia;
____ i. Romance;
____ j. Outro(s). _____

7. Se pudesses conhecer uma personagem de um livro, qual escolherias? Porquê?

_____
_____
_____

8. Fazes as leituras obrigatórias da escola?
Sim: ____ Não: ___

9. Costumas frequentar a biblioteca escolar?
Sim: ____ Não: ____

9.1. Que atividades preferes fazer nesse espaço?

_____

10. Tens livros em casa?
Sim: ____ Não: ____

10.1. Esses livros são teus ou de outros membros da família?

_____

Parte V – Literatura e outras artes

1. Que palavra associas de imediato a "Literatura"?

_____

2. Frequentaste recentemente algum espaço cultural (museu, teatro, cinema independente...)?
Sim: ____ Não: ____

2.1. Se sim, qual/quais?

_____

3. Qual é o teu filme preferido? Indica o título e o realizador.

_____

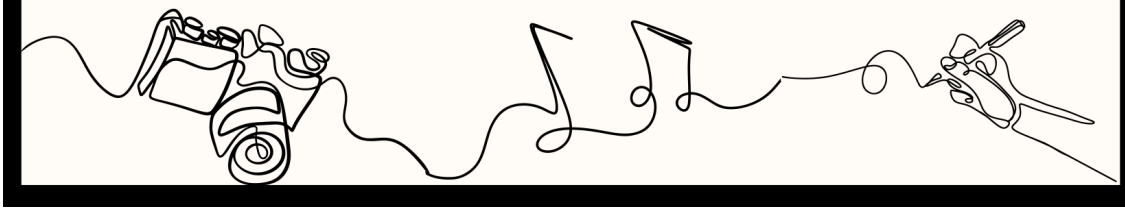
4. Qual foi o último filme a que assististe? Indica o título e o realizador.

_____

5. Que géneros musicais mais gostas de ouvir? Refere também dois a três dos teus músicos preferidos.

_____

_____



6. Tens uma pintura favorita? Se sim, indica o título e o respetivo pintor.

_____

7. Costumas ir ao teatro? Se sim, qual foi a última peça a que assististe? Indica o título e o encenador.

_____

8. Há algum fotógrafo cujas obras te chamem a atenção? Se sim, qual/quais?

_____

Parte VI – Ambiente de sala de aula



1. Consideras-te uma pessoa participativa em sala de aula?
Sim: ____ Não: ____

2. Gostas de ler em voz alta na sala de aula?
Sim: ____ Não: ____

3. Como te sentes quando tens de apresentar trabalhos oralmente?

_____

_____

4. Gostas de participar em debates e/ou dramatizações na sala de aula? Porquê?

_____

_____

5. Preferes trabalhar sozinho, em pares ou em grupo? Porquê?

_____

_____

_____

6. Aprendes melhor apenas ouvindo o professor ou participando ativamente em trabalhos práticos?

_____

7. Se pudesses mudar algo na forma como costumas aprender em sala de aula, o que seria?

_____

_____



U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA

Parte VII – Projetos interdisciplinares

1. Gostarias de participar em projetos criativos, como revistas literárias/interartísticas, clubes de leitura ou exposições?
Sim: ____ Não: ____

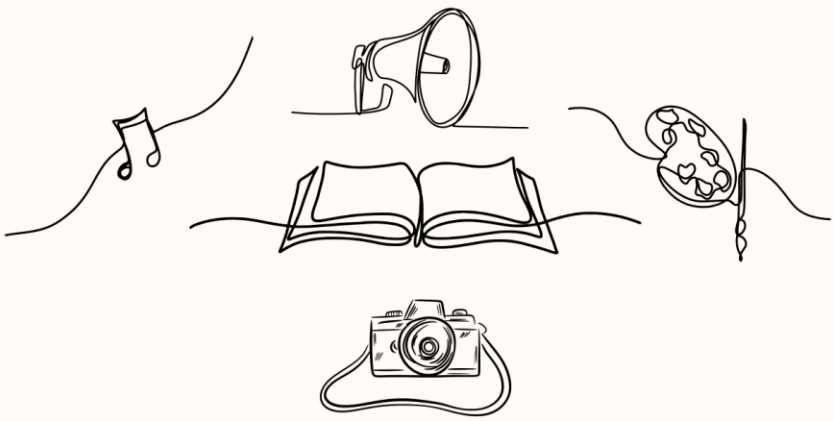
2. Achas interessante relacionar textos literários com outras artes (cinema, música, pintura, fotografia, etc.)? Porquê?

_____
_____
_____

3. Se tivesses de escolher um formato para trabalhar a literatura e as outras artes em sala de aula, qual preferirias?

_____
_____

4. Que atividade gostarias mais de assumir num projeto criativo?
____ a. Escrita de textos;
____ b. Ilustração/Desenho;
____ c. Fotografia;
____ d. Colagens;
____ e. Organização e edição;
____ f. Divulgação;
____ g. Apresentação do projeto;
____ h. Outro(s)_____.



Anexo 2 – Respostas dos alunos ao inquérito aplicado no 1.º período[43]

Pergunta	Respostas (14 alunos)
Parte I – 1. b)	13 alunos portugueses; 1 aluna brasileira.
Parte II – 1.	Tocar instrumentos musicais (3 alunos); ler (9 alunos); ver séries (4 alunos); desporto (7 alunos); jogos de computador (3 alunos); pintar (3 alunos); desenhar (2 alunos); ouvir música (4 alunos); ver filmes (2 alunos); escrever (1 aluno).
Parte II – 2.	Sim (13 alunos); não (1 aluno).
Parte II – 2.1.	Escola de música/conservatório (2 alunos); banda (2 alunos); ginásio (7 alunos); natação (1 aluno); *cycling* (1 aluno); equitação (1 aluno); clube de Inglês (1 aluno); karaté (1 aluno); triatlo (1 aluno); basquetebol (1 aluno); escutismo (1 aluno); dança (1 aluno).
Parte III – 1.	Sim (11 alunos); não (2 alunos); sim e não (1 aluno).
Parte III – 2.	Razões identificadas pelos alunos a respeito da relevância da disciplina de Português: vocabulário (3 alunos); presença do Português ao longo da vida (1 aluno); melhoria das capacidades de interpretação e escrita (3 alunos); exploração da cultura portuguesa (3 alunos). Razões identificadas pelos alunos a respeito da irrelevância da disciplina de Português: ausência de relevância para as suas vidas e percursos académicos (2 alunos). 2 alunos não responderam à pergunta.
Parte III – 3.	Educação literária (1 aluno); escrita (3 alunos); gramática (2 alunos); leitura (6 alunos); oralidade (2 alunos).
Parte III – 4.	Educação literária (3 aluno); escrita (2 alunos); gramática (7 alunos); leitura (0 alunos); oralidade (2 alunos).
Parte IV – 1.	Sim (12 alunos); não (2 alunos).
Parte IV – 4.	Excelente (1 aluno); muito boa (7 alunos); boa (5 alunos); razoável (1 aluno); má (0 alunos).

[43] A análise dos dados incide apenas sobre aqueles que se relacionam diretamente com os objetivos da investigação, não sendo, por isso, considerados todos os dados recolhidos.

Parte IV – 4.1.	Vocabulário (2 alunos); distância do contexto de produção dos textos (4 alunos); distração (2 alunos); incompreensão (1 aluno); falta de tempo (1 aluno). 4 alunos não responderam.
Parte IV – 5.	*9 de novembro*, de Colleen Hoover (1 aluno); *Um Caso Perdido*, de Colleen Hoover (1 aluno); *Coraline*, de Neil Gaiman (1 aluno); Era *uma vez um coração partido*, de Stephanie Garber (1 aluno); Neon *Genesis Evangelion*, de Yoshiyuki Sadamoto (1 aluno); *O Prisioneiro*, de Robert Muchamore (1 aluno); *Quem é amado nunca morre*, de Victoria Hislop (1 aluno); *A Quinta dos Animais*, de George Orwell (1 aluno); O *Recruta*, de Robert Muchamore (1 aluno); *O Retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde (1 aluno); *Vemo-nos no Cosmos*, de Jack Cheng (1 aluno); Verity, de Colleen Hoover (1 aluno).
Parte IV – 8.	Sim (6 alunos); não (8 alunos).
Parte V – 2.	Sim (10 alunos); não (4 alunos).
Parte V – 2.1.	Cinema (5 alunos); museu (5 alunos); ópera (1 aluno); teatro (3 alunos).
Parte V – 3.	*To All the Boys I've Loved Before*, de Susan Johnson (1 aluno); *The Conjuring*, de James Wan (1 aluno); *Coraline*, de Henry Selick (1 aluno); *O Diário da Nossa Paixão*, de Nick Cassavetes (1 aluno); *The Ending of Evangelion*, de Hideaki Anno (1 aluno); *Interstellar*, de Christopher Nolan (2 alunos); *Letters to Juliet*, de Gary Winick (2 alunos); *The Lighthouse,* de Robert Eggers (1 aluno); *The Nun*, de Corin Hardy (1 aluno); *Pirata das Caraíbas: A Maldição do Pérola Negra*, de Gore Verbinski (1 aluno); *Rei Leão*, de Roger Allers e Rob Minkoff (1 aluno); Top *Gun: Maverick*, de Joseph Kosinski (1 aluno). Apenas 4 alunos identificaram o realizador.
Parte V – 5.	Géneros musicais: *death metal* (1 aluno); *funk* (1 aluno); *goth rock* (1 aluno); *heavy metal* (1 aluno); *indie* (2 alunos); *metalcore* (1 aluno); *ouverture* (1 aluno); pagode (2 alunos); *pasodoble* (1 aluno); *pop* (5 alunos); *punk rock* (1 aluno); *rap* (4 alunos); *reggaeton* (1 aluno); *rock* (6 alunos); sertanejo (2 alunos); *trap* (2 alunos). Artistas: ABBA (1 aluno); Adele (1 aluno); Amon Amarth (1 aluno); Arctic Monkeys (1 aluno); Bad Bunny (2 alunos); Bárbara Tinoco (1 aluno); Bauhaus (1 aluno); Billie Eilish (1 aluno); Bob Marley (1 aluno); The Cure (1 aluno); Daft Punk (1 aluno); Dillaz (1 aluno); Ed Sheeran (1 aluno); Guns n' Roses (4 alunos); Imagine Dragons (1 aluno); Jamiroquai (1 aluno); Linkin Park (2 alunos); Mick Gordon (1 aluno); Montellfish (1 aluno); Muse (1 aluno); Nirvana (1 aluno); Olivia Rodrigo (2 alunos); Paralyzed Age (1 aluno); Plutónio (4 alunos); Queen (1 aluno); Radiohead (2

	alunos); Rossini (1 aluno); Seu Jorge (1 aluno); Sisters of Mercy (1 aluno); Tchaikovsky (1 aluno); Travis Scott (1 aluno); Tv Girl (1 aluno); Type O Negative (1 aluno); Valete (1 aluno); Verdi (1 aluno); Victor Kley (1 aluno); Wet Bed Gang (1 aluno); Xutos & Pontapés (2 alunos).
Parte V – 6.	*Doze Girassóis numa Jarra*, de Vincent van Gogh (1 aluno); *Guernica*, de Pablo Picasso; *Ivan, o Terrível, e o Seu Filho Ivan*, de Ilya Repin (1 aluno); *Noite Estrelada*, de Vincent van Gogh (3 alunos); *Ophelia*, de John Everett Millais (1 aluno). 7 alunos não responderam. Apenas 6 alunos identificaram o pintor.
Parte V – 7.	*Auto da Barca do Inferno* (1 aluno); *O Guardião do Rio* (1 aluno); *Guilherme Tell* (1 aluno). 11 alunos não responderam. Nenhum aluno identificou o encenador.
Parte V – 8.	Nenhum aluno respondeu.
Parte VII – 1.	Sim (9 alunos); não (5 alunos).
Parte VII – 2.	Sim (14 alunos); não (0 alunos). Razões indicadas: forma interessante de aprofundar detalhes das obras; forma de olhar as obras a partir de diferentes pontos de vista; alargamento da cultura geral; ensino mais cativante, motivador e divertido; aspetos em comum entre as artes; estímulo do pensamento crítico.

Anexo 3 – “Liebestraum” (1850), de Franz Liszt

https://www.youtube.com/watch?v=KpOtuoHL45Y.

Anexo 4 – “Danse Macabre” (1874), de Camille Saint-Saëns

https://www.youtube.com/watch?v=YyknBTm_YyM&list=RDYyknBTm_YyM&start_radio=1.

Anexo 5 – *O Naufrágio* (1805), de William Turner



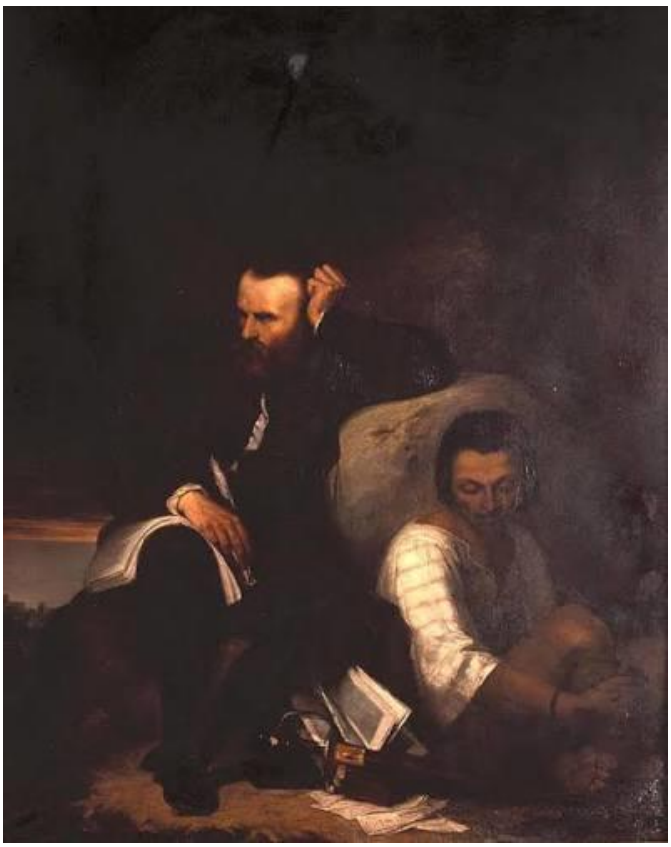
Anexo 6 – *A Liberdade Guiando o Povo* (1830), de Eugène Delacroix



Anexo 7 – *Caminhante sobre o Mar de Névoa* (c. 1818), de Caspar David Friedrich



Anexo 8 – *Camões na Gruta de Macau* (1853), de Francisco Metrass



Anexo 9 – Castelo de Neuschwanstein



Anexo 10 – Palácio da Pena



Anexo 11 – Documento-síntese dos tópicos abordados na aula sobre o Romantismo, elaborado a partir das respostas dos alunos

O Romantismo: Síntese



O Romantismo - *Características*

- Valorização das tradições medievais e populares (folclore, lendas, tradição oral);
- Rejeição das normas clássicas e defesa da miscigenação de géneros e da liberdade criativa;
- Individualismo/Subjetividade do artista e do herói romântico, figuras solitárias e, por vezes, marginalizadas;
- Linguagem hiperbólica e exclamativa, com recurso a vocabulário sensorial, corrente e concreto;
- Gosto pelo fantástico e pelo exótico.

O Romantismo - *O Indivíduo e a Natureza*

- Contexto de êxodo rural, resultante da industrialização das cidades e do capitalismo;
- Condições de vida precárias nos bairros operários, dado que as novas zonas urbanas não tinham infraestruturas nem condições dignas;
- Regresso à Natureza como resposta à vida nas cidades;
- Natureza como espaço de refúgio, contemplação, inspiração e reflexão;
- Valorização do meio rural como meio ainda não corrompido pela civilização moderna.

O Romantismo - *O passado enquanto refúgio e a sedução da Idade Média*

- Afirmação da liberdade individual e recusa da vida estéril da civilização industrial;
- Valorização da originalidade, imaginação e da exacerbação das sensações;
- Origem da "Romantismo", associada ao "romance" medieval, de narrativas fantásticas e de aventura escritas em línguas românicas;
- Fascínio pela Idade Média, considerada o período de origem da identidade nacional e de formação das nações e das línguas vernáculas;
- Primazia da emoção sobre a razão e do idealismo sobre o pragmatismo;
- Conceção da arte como expressão de sentimentos particulares e não de verdades universais.

O Romantismo - *O Tempo de Almeida Garrett*

- Nascimento de Garrett em 1799, no Porto;
- Estudos de Garrett no curso de Direito da Universidade de Coimbra;
- Participação de Garrett na Revolução Liberal de 1820, com a qual se derrubou o absolutismo em Portugal;
- Implementação da 1.ª constituição portuguesa em 1822;
- Abdicação de D. Pedro, que resulta no 1.º exílio de Garrett (1823-1826);
- Guerra civil portuguesa (1832-1834);
- Regresso de Garrett a Portugal para participar nas expedições liberais em 1832;
- Revolução de Setembro (1836);
- Implementação da constituição de 1838, tendo Almeida Garrett participado na sua redação;
- Regime autoritário do Cabralismo (nos anos 40);
- Oposição política de Garrett ao Cabralismo;
- Período de maior acalmia política com a Regeneração e regresso de Garrett à política em 1851.

O Romantismo - *Almeida Garrett*

- Nascimento de Garrett em 1799, no Porto;
- Educação nos Açores, preparação escolar na Ilha Terceira, onde a família se refugiou na altura das Invasões Francesas;
- Formação clássica e paixão pelo teatro;
- Estudos de Garrett no curso de Direito da Universidade de Coimbra;
- Participação na Revolução Liberal de 1820;
- Primeiro exílio (1823), após a Vilafrancada, quando a Constituição foi abolida;
- Contacto com o Romantismo em Inglaterra;
- Publicação dos poemas românticos de tema nacional *Camões* (1825) e *D. Branca* (1826) em Paris;
- Segundo exílio (1827), devido ao regresso do Antigo Regime;
- Regresso à vida política portuguesa;
- Principais obras num período pessoalmente conturbado, mas literariamente muito fecundo (*Frei Luís de Sousa*, em 1843 e *Viagens na minha terra*, em 1846.

O Romantismo - *Almeida Garrett e o Teatro Português*

- Criação de um teatro nacional de qualidade, investindo na renovação;
- Esforço consciente para dar a Portugal um teatro válido, tanto literária como cenicamente;
- Influência da formação clássica na dramaturgia de Garrett;
- Valorização de um conteúdo ideológico no drama;
- *Frei Luís de Sousa* como drama central na obra de Garrett;
- Informação extra: Almeida Garrett reabilitou o teatro português tanto no que diz respeito à criação artística, como ao papel ativo que teve na formação de atores, de um público e do estímulo à produção dramatúrgica nacional, muito do trabalho que conseguiu concretizar através do seu cargo de Inspetor-Geral dos Teatros.

Contexto Histórico de Frei Luís de Sousa

- Derrota total para Portugal na Batalha de Alcácer Quibir, devido à impreparação e inferioridade das tropas portuguesas, em termos numéricos e bélicos;
- Morte de D. Sebastião na batalha;
- Domínio castelhano sobre Portugal no final do século XVI, devido à crise sucessória;
- Oposição de Manuel de Sousa Coutinho ao poder castelhano, incitando os patriotas à resistência;
- Paralelismo com o regime autoritário de Costa Cabral nos anos 40 do século XIX;
- Combate de Garrett ao despotismo através da ação política e da escrita;
- Analogia entre o passado representado em *Frei Luís de Sousa* e o presente vivido pelo autor;
- Informação extra: A história que inspira Frei Luís de Sousa baseia-se em factos reais. D. Madalena, inicialmente viúva e mãe de três filhos, casa em 1583 com Manuel de Sousa Coutinho, de quem tem uma filha. O seu primeiro marido, D. João de Portugal, morre na batalha de Alcácer Quibir.

Anexo 12 – Frases de autores associados ao Romantismo e poemas utilizados na atividade "Galerias Românticas"

Os poetas são os legisladores não reconhecidos do mundo.

- Percy Shelley, *A Defence of Poetry* (1821)

A poesia dará um grande passo, um passo decisivo, um passo que [...] transformará toda a aparência do mundo intelectual. Começará a fazer como a natureza, a misturar nas suas criações, mas sem as confundir, a sombra com a luz, grotesco com o sublime, ou, por outras palavras, o corpo com a alma, o animal com o espírito.

- Victor Hugo, *Prefácio a Cromwell* (1827)

A poesia é o transbordamento espontâneo de sentimentos intensos: tem a sua origem na emoção recordada num estado de tranquilidade.

- William Wordsworth, *Prefácio às Baladas Líricas* (1800)

Concentro-me e encontro um mundo em mim mesmo!

- Johann Wolfgang Goethe, *Os Sofrimentos do Jovem Werther* (1774)

Este é um século democrático; tudo o que se fizer há-de ser pelo povo e com o povo... ou não se faz. Os príncipes deixaram de ser, nem podem ser, Augustos. Os poetas fizeram-se cidadãos, tomaram parte na coisa pública como sua.

Almeida Garrett, *Ao Conservatório Real* (1843)

Cascais

Acabava ali a terra
Nos derradeiros rochedos,
A deserta árida serra
Por entre negros penedos
Só deixa viver mansinho
Triste pinheiro maninho.
E os ventos despregados
Sopravam rijos na rama,
E os céus turvos, anuviados,
O mar que incessante brama...
Tudo ali era braveza
De selvagem natureza.

- Almeida Garrett, "Cascais" (1853)

Anexo 13 – Registos do diário de investigador relativos à aula sobre o Romantismo

Aula I, dia 11 de novembro de 2025

A opção de iniciar a aula com a audição de duas composições do século XIX revelou-se, desde os primeiros minutos, bastante positiva. Os alunos mostraram-se imediatamente curiosos e entusiasmados com a proposta, participando na identificação das imagens e sentimentos suscitados. A quase totalidade dos alunos participou neste primeiro momento, apresentando associações relacionadas com a melancolia, a nostalgia, a tristeza, a inquietação, a agitação e o mistério.

Durante a análise das pinturas, fui percebendo que a utilização de questões orientadoras levava a que os alunos avançassem progressivamente da descrição daquilo que observavam para a interpretação das obras. Na análise de *O Naufrágio*, por exemplo, os alunos identificaram a presença dominante da Natureza e apontaram a pequenez das figuras humanas perante a sua dimensão. Na discussão de *A Liberdade guiando o povo*, A11 associou inicialmente a obra à Revolução Francesa. A partir desta resposta, foi possível esclarecer o contexto específico da pintura e distinguir os acontecimentos de 1830 dos valores herdados da Revolução de 1789. Na análise de *Caminhante sobre o Mar de Névoa*, destacou-se novamente a intervenção de A11 que relacionou a posição da figura humana com o afastamento da sociedade e a aproximação à Natureza. Estes momentos fizeram-me perceber que a observação das obras introduzia os conceitos ligados ao Romantismo a partir das interpretações dos próprios alunos, em vez de os apresentar apenas de forma expositiva.

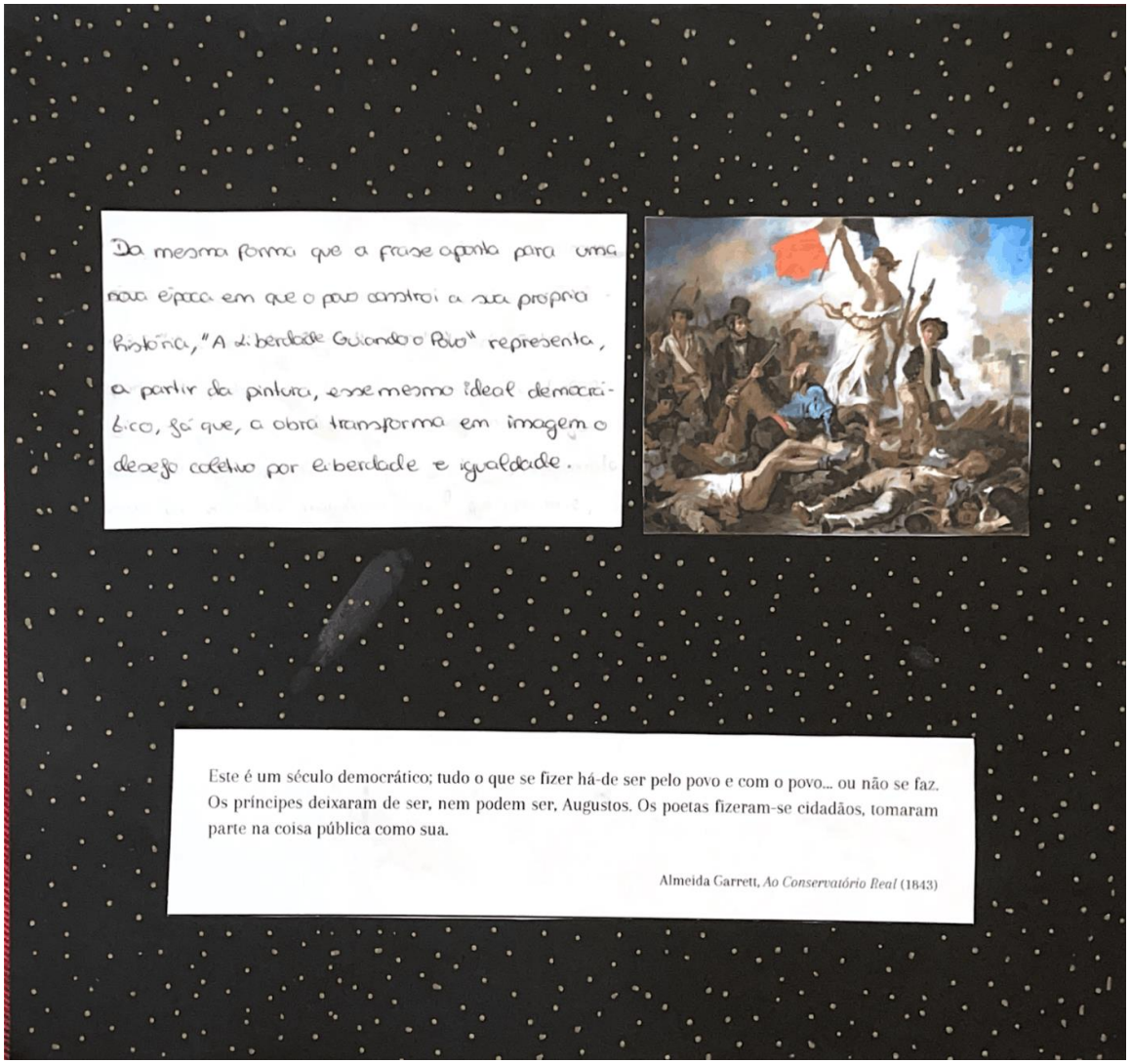
Ao longo desta primeira parte da aula, reparei também numa alteração na participação de alguns alunos. A6, que habitualmente intervinha pouco nas aulas, participou neste momento de forma mais ativa, contribuindo para a discussão das obras apresentadas.

A passagem para a atividade de contextualização histórico-literária foi recebida com entusiasmo pelos alunos, que demonstraram satisfação por poderem trabalhar em pares. A maioria envolveu-se na leitura dos textos e na preparação das apresentações, sendo possível observar um nível de participação superior ao que seria expectável numa abordagem exclusivamente expositiva do contexto histórico-literário. Alguns alunos demonstraram resistência ao facto de os pares já estarem previamente definidos (A3 e A12), mas, após esse pequeno entrave, realizaram a tarefa prontamente.

Apesar da adesão dos alunos às diferentes propostas, fui percebendo, ao longo da aula, que tinha previsto um número excessivo de atividades para o tempo disponível. A análise das manifestações artísticas, a contextualização histórico-literária e o trabalho de apresentação ocuparam mais tempo do que inicialmente tinha antecipado. Por esse motivo, não foi possível realizar em sala de aula a atividade "Galerias Românticas". Optei por solicitar a realização da atividade em casa e a sua entrega na aula seguinte. Esta alteração refletiu uma dificuldade na gestão do tempo e levou-me a questionar a quantidade de propostas que estava a tentar integrar numa única aula.

Nos minutos finais, a realização do *Kahoot* provocou uma reação entusiasmada. Os alunos participaram de forma muito competitiva, de modo a perceber quem dominava melhor os conteúdos trabalhados ao longo da aula.

Anexo 14 – Trabalhos da atividade "Galerias Românticas" referidos no Capítulo 3 (A8, A10, A14, A3, A9, A13 e A7, respetivamente)

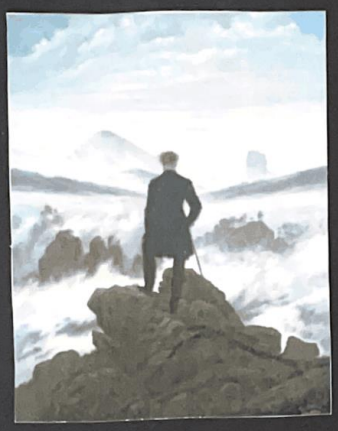




Este é um século democrático; tudo o que se fizer há-de ser pelo povo e com o povo... ou não se faz. Os príncipes deixaram de ser, nem podem ser, Augustos. Os poetas fizeram-se cidadãos, tomaram parte na coisa pública como sua.

Almeida Garrett, *Ao Conservatório Real* (1843)

«Entre as duas citações apresentadas, a de Almeida Garret é a que relaciona-se melhor com o Quadro "A Liberdade guiando o povo", pois ambas transmitem a mesma mensagem de valorização do povo e da luta pela Liberdade. A pintura representa o povo francês a erguer-se contra a opressão, conduzindo pela figura simbólica da liberdade, enquanto Garret defende que tudo deve ser feito pelo povo e com o povo". Em conjunto, a frase e a obra expressam de forma clara o ideal democrático e o espírito revolucionário que marcaram o século XIX.



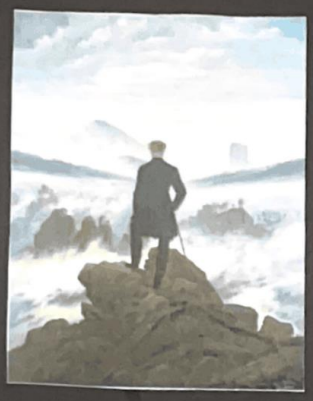
A pintura mostra uma figura solitária frente uma paisagem imensa e misteriosa, refletindo o mesmo sentimento de reconhecimento interno descrito na frase. Ambos revelam a busca do ser pelo auto-conhecimento através da contemplação da natureza, onde o mundo exterior se torna um espelho da essência do nosso eu.

Concentro-me e encontro um mundo em mim mesmo!

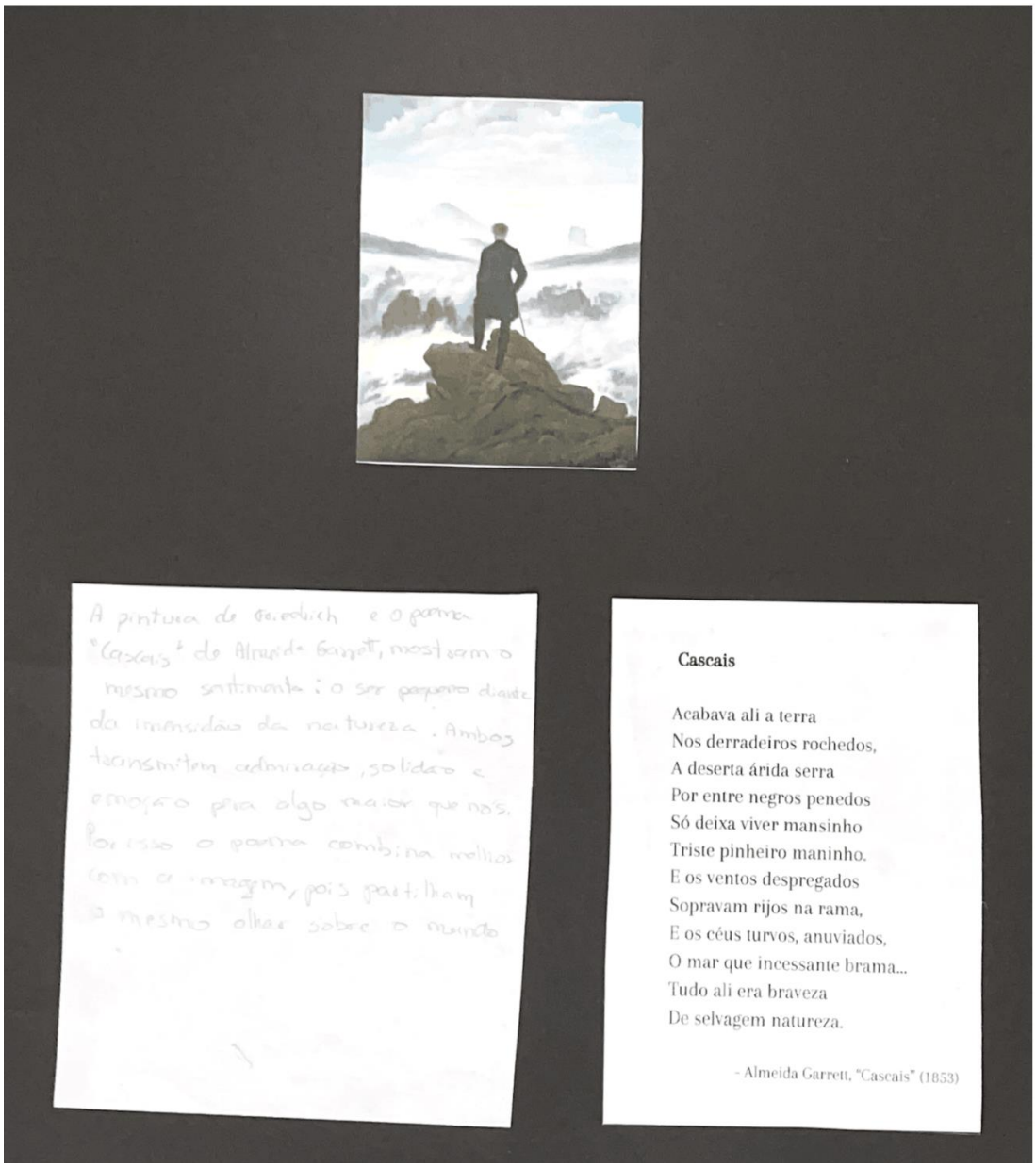
- Johann Wolfgang Goethe, *Os Sofrimentos do Jovem Werther* (1774)

A poesia é o transbordamento espontâneo de sentimentos intensos: tem a sua origem na emoção recordada num estado de tranquilidade.

- William Wordsworth, *Prefácio às Baladas Líricas* (1800)



A frase e a pintura encontram-se profundamente ligadas na medida em que ambas unem-se na expressão de um determinado sentimento que ultrapassa o momento em que é vivenciado e se transforma numa reflexão. Na pintura, percebemos que a pessoa quando diante da vastidão envolta em névoa traduz a ideia de que, depois do impacto da emoção, surge a calma que permite compreender e transformar o que foi sentido. A pintura da pessoa, diante da imensidão de névoa, é a mesma que Wordsworth descreve relativamente à poesia! Após o impacto inicial da grandiosidade, vem a calma e a contemplação reflexiva.

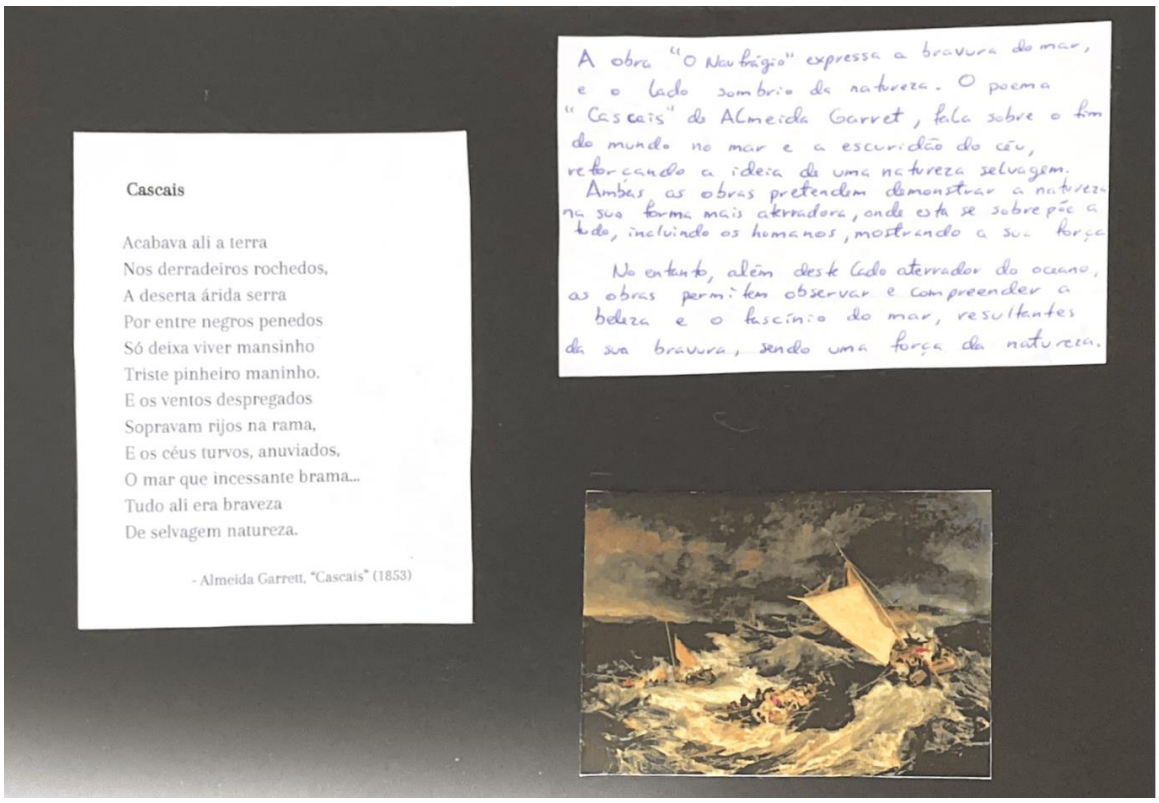


A pintura de Friedrich e o poema "Cascais" de Almeida Garrett, mostram o mesmo sentimento: o ser pequeno diante da imensidão da natureza. Ambos transmitem admiração, solidão e emoção pra algo maior que nós. Por isso o poema combina melhor com a imagem, pois partilham o mesmo olhar sobre o mundo.

Cascais

Acabava ali a terra
Nos derradeiros rochedos,
A deserta árida serra
Por entre negros penedos
Só deixa viver mansinho
Triste pinheiro maninho.
E os ventos despregados
Sopravam rijos na rama,
E os céus turvos, anuviados,
O mar que incessante brama...
Tudo ali era braveza
De selvagem natureza.

- Almeida Garrett, "Cascais" (1853)



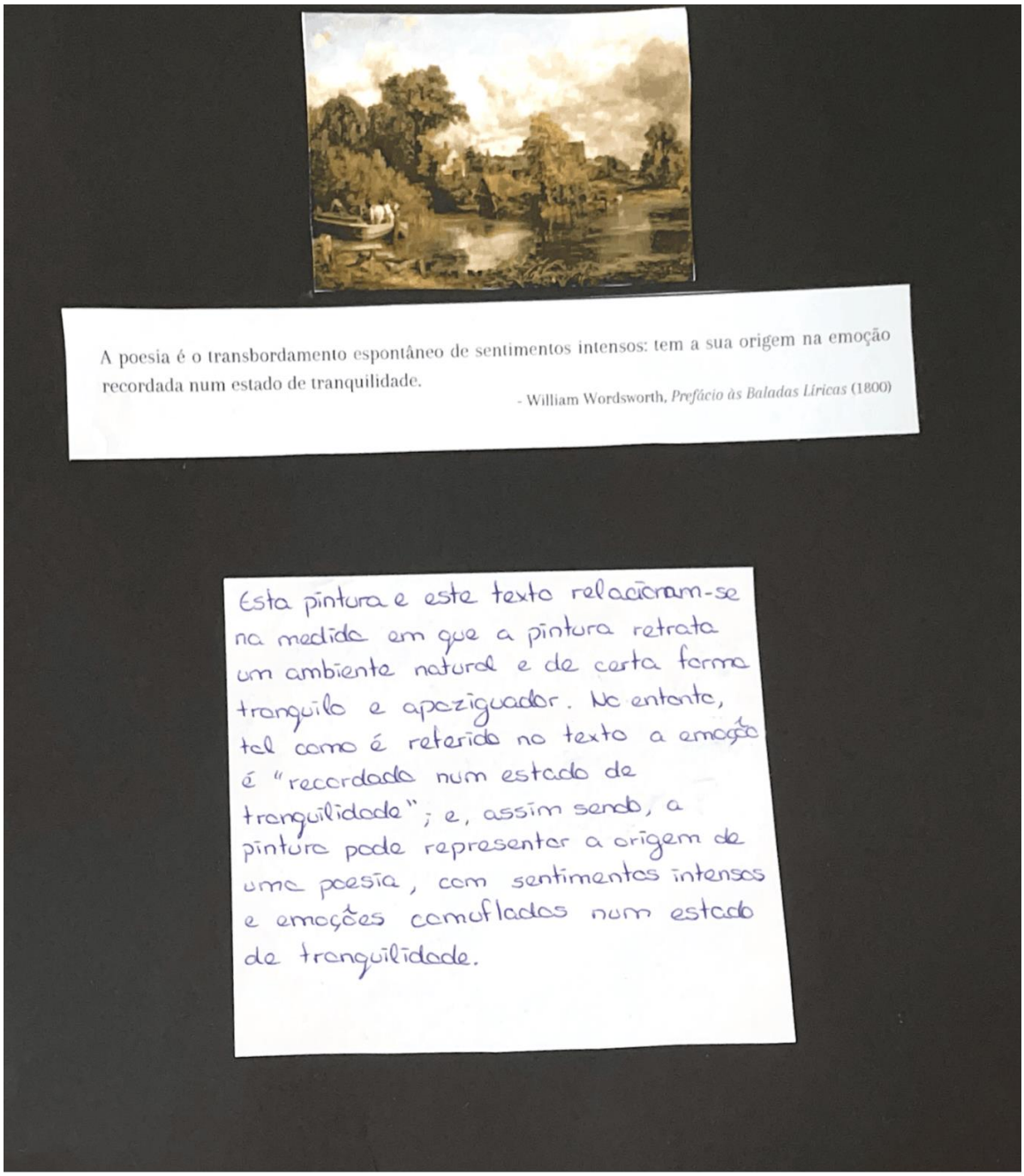
Cascais

Acabava ali a terra
Nos derradeiros rochedos,
A deserta árida serra
Por entre negros penedos
Só deixa viver mansinho
Triste pinheiro maninho.
E os ventos despregados
Sopravam rijos na rama,
E os céus turvos, anuviados,
O mar que incessante brama...
Tudo ali era braveza
De selvagem natureza.

- Almeida Garrett, "Cascais" (1853)

A obra "O Naufrágio" expressa a bravura do mar, e o lado sombrio da natureza. O poema "Cascais" de Almeida Garret, fala sobre o fim do mundo no mar e a escuridão do céu, reforçando a ideia de uma natureza selvagem.
Ambas as obras pretendem demonstrar a natureza na sua forma mais aterradora, onde esta se sobrepõe a tudo, incluindo os humanos, mostrando a sua força.

No entanto, além deste lado aterrador do oceano, as obras permitem observar e compreender a beleza e o fascínio do mar, resultantes da sua bravura, sendo uma força da natureza.



Anexo 15 – "A Lenda de El-Rei D. Sebastião" (1993), do grupo Quarteto 1111

https://www.youtube.com/watch?v=hg4SNnbwLys&list=RDhg4SNnbwLys&start_radio=1.

Anexo 16 – *Madalena* (2013), de Jorge Pinto

https://www.youtube.com/watch?v=T302sEMXpdo&t=2807s.

Anexo 17 – *Frei Luís de Sousa* (2019), de Miguel Loureiro

https://www.youtube.com/watch?v=FlFmdHhxjnI&t=4809s.

Anexo 18 – *Frei Luís de Sousa* (1950), de António Lopes Ribeiro

https://www.youtube.com/watch?v=eMRfOB1xSo4.

Anexo 19 – *Quem És Tu?* (2001), de João Botelho

https://www.youtube.com/watch?v=ffrrOJU2cPc&list=PLEVGxghdchlfLIQd3KNrz2iZdRtJBleir.

Anexo 20 – Fichas de visionamento relativas às encenações e adaptações cinematográficas de *Frei Luís de Sousa*

Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____



Vídeos em análise:

Madalena (2013), de Jorge Pinto;

Frei Luís de Sousa (2019), de Miguel Loureiro.

Refere se as ações/gestos dos atores correspondem às didascálias do texto em ambas as encenações. Ilustra a tua resposta com exemplos.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____



Vídeos em análise:

Madalena (2013), de Jorge Pinto;

Frei Luís de Sousa (2019), de Miguel Loureiro.

Compara a interpretação da Cena XV em ambas as peças, mencionando os aspetos em que divergem (tom, pausas, ritmo, expressividade…).

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____



Vídeos em análise:

Madalena (2013), de Jorge Pinto;

Frei Luís de Sousa (2019), de Miguel Loureiro.

Que elementos cénicos (por exemplo, luz, som/música, adereços…) aumentam a intensidade dramática das encenações? De que forma?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____



Vídeos em análise:

Madalena (2013), de Jorge Pinto;

Frei Luís de Sousa (2019), de Miguel Loureiro.

No texto, o Romeiro aponta com o bordão para o retrato de D. João de Portugal. Contudo, nas encenações, como é sugerida ao público a verdadeira identidade do Romeiro?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____



Vídeos em análise:

Madalena (2013), de Jorge Pinto;

Frei Luís de Sousa (2019), de Miguel Loureiro.

Na tua opinião, o que ganha ou perde um texto dramático ao ser encenado?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____



Vídeos em análise:

Frei Luís de Sousa (1950), de António Lopes Ribeiro;

Quem és tu? (2001), de João Botelho.

Refere se as ações/gestos dos atores correspondem às didascálias do texto em ambas as adaptações cinematográficas. Ilustra a tua resposta com exemplos.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____



Vídeos em análise:

Frei Luís de Sousa (1950), de António Lopes Ribeiro;

Quem és tu? (2001), de João Botelho.

Compara a interpretação da Cena XV em ambas as adaptações cinematográficas, mencionando os aspetos em que divergem (tom, pausas, ritmo, expressividade…).

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____



Vídeos em análise:

Frei Luís de Sousa (1950), de António Lopes Ribeiro;

Quem és tu? (2001), de João Botelho.

Que mecanismos cinematográficos (por exemplo, banda sonora, silêncios, *close-ups*…) aumentam a intensidade dramática das adaptações cinematográficas? De que forma?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____



Vídeos em análise:

Frei Luís de Sousa (1950), de António Lopes Ribeiro;

Quem és tu? (2001), de João Botelho.

No texto, o Romeiro aponta com o bordão para o retrato de D. João de Portugal. Nas adaptações cinematográficas, como é sugerida ao espectador a verdadeira identidade do Romeiro?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____



Vídeos em análise:

Frei Luís de Sousa (1950), de António Lopes Ribeiro;

Quem és tu? (2001), de João Botelho.

Na tua opinião, o que ganha ou perde um texto dramático ao ser adaptado para filme?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexo 21 – Excerto de *Os Enamoramentos*, de Javier Marías, utilizado na aula sobre *Frei Luís de Sousa*

Os Enamoramentos
Javier Marías

1. Lê atentamente o seguinte excerto do livro *Os Enamoramentos* (2011), de Javier Marías.

"– Li um livro bastante famoso que eu não sabia que o fosse […]. É um romance de Balzac […]. Conta a história de um coronel napoleónico que foi dado como morto na batalha de Eylau. […] Este coronel, Chabert de seu nome, comandante de um regimento de cavalaria, sofre uma brutal espadeirada no crânio no decurso do combate. […] É dado como morto […]. É amontoado numa fossa com outros cadáveres nus, como era costume: ele fora ilustre em vida mas agora é apenas um morto no meio do frio, e todos vão para o mesmo destino. O coronel, de um modo inverosímil mas muito convincente tal como o relata a um advogado parisiense, Derville, que pretende encarregar do seu caso, recupera o conhecimento antes de ser sepultado, julga estar morto, verifica que está vivo, e com muitas dificuldades e sorte consegue sair daquela pirâmide de fantasmas depois de ter sido um deles […]. A mulher fica viúva e, passado algum tempo, contrai novas núpcias com um tal Ferraud, um conde, de quem tem os filhos, dois, que o primeiro casamento não lhe dera. Herda do seu militar caído e heroico uma apreciável fortuna, refaz-se e segue em frente com a sua vida, ainda é nova, tem espaço para andar e esse é que é determinante: o espaço que previsivelmente nos resta e como queremos percorrê-lo uma vez que decidimos permanecer no mundo e não caminhar atrás dos espetros, que exercem uma atração muito forte quando ainda são recentes, como se tentassem arrastar-nos. […] Porém, a maioria das pessoas deixa-os ir definitivamente passado um tempo, quando se dá conta de que a sua própria sobrevivência está em jogo, de que os mortos são um grande lastro e impedem qualquer avanço, e mesmo qualquer alento, se vivermos excessivamente dependentes deles [...]. Lamentavelmente já estão fixos como pinturas, não se movem, não acrescentam nada, não dizem nada nem respondem nunca, e condenam-nos à paralisia, a meter-nos num recanto do seu quadro que não admite retoques depois de completamente acabado. […]

O coronel quer recuperar o seu nome, a sua carreira, o seu posto, a sua dignidade, a sua fortuna ou parte dela (passa anos vivendo na miséria) e, o que é mais complicado, a mulher, que se verificaria ser bígama se se demonstrasse que Chabert é efetivamente Chabert e não um impostor nem um lunático. Talvez a Madame Ferraud o tenha amado de verdade e chorado a sua morte quando lha anunciaram […]; mas o reaparecimento dele está a mais, a ressurreição acarreta um verdadeiro incómodo, um grande problema, uma ameaça de catástrofe e de ruína […].

Retirado de *Os Enamoramentos* (2011), com supressões (pp. 147-152).

2. Com base neste excerto e na tua leitura da obra *Frei Luís de Sousa*, identifica os aspetos em que as duas histórias se aproximam.

Anexo 22 – Registos do diário de investigador relativos à aula sobre *Frei Luís de Sousa*

Aula II, dia 28 de novembro de 2025
A aula começou com a audição da música do Quarteto 1111 e a maioria dos alunos participou na identificação das imagens e referências presentes na letra, assinalando com facilidade elementos relacionados com D. Sebastião e com a construção do mito sebástico. A discussão a partir dos versos selecionados gerou bastante participação, tendo os alunos respondido com facilidade às questões colocadas. No entanto, penso que poderia ter explorado com mais profundidade alguns aspetos da letra da canção. Os alunos mostraram-se muito disponíveis para participar na leitura em voz alta. Durante a análise, a turma acompanhou com facilidade a progressão da ação. A introdução do conceito de anagnórise não constituiu um obstáculo, uma vez que os alunos conseguiram relacioná-lo com o momento de reconhecimento presente nas cenas. A proposta de voltar à Cena XIV depois da revelação da identidade do Romeiro despertou o interesse dos alunos. A ideia de procurar retroativamente as "pistas" deixadas pelo texto estimulou o lado competitivo dos alunos que queriam ser os primeiros a encontrar os sinais presentes na cena. Os alunos demonstraram bastante entusiasmo perante a possibilidade de comparar o texto que tinham acabado de ler com diferentes formas de o representar. Antes de responderem à ficha, mostraram vontade de comentar as interpretações a que tinham assistido. Alguns alunos riram durante o visionamento das versões de Jorge Pinto e de António Lopes Ribeiro, justificando posteriormente essa reação por considerarem aquelas interpretações "demasiado dramáticas". A preferência recaiu sobre a encenação de Miguel Loureiro e sobre a adaptação de João Botelho, embora alguns alunos tenham estranhado a reação de Frei Jorge nesta última, que consideraram "pouco natural". A divisão da turma entre teatro e cinema favoreceu a participação, uma vez que cada aluno tinha uma questão concreta pela qual era responsável e que teria posteriormente de partilhar com os colegas. Duas alunas que até aqui não tinham feito qualquer intervenção nas minhas aulas (A9 e A10) responderam acertadamente às perguntas que lhes foram colocadas. Apesar do envolvimento dos alunos, senti alguma dificuldade na gestão do tempo. A aula tinha várias propostas e a discussão das diferentes versões acabou por exigir mais tempo do que aquele inicialmente previsto. A quantidade de propostas previstas para a aula confrontou-me novamente com a necessidade de adequar melhor o número de atividades ao tempo efetivamente disponível.

Anexo 23 – Respostas às fichas de visionamento referidas no Capítulo 3 (A2, A4, A8, A10, A3 e A14, respetivamente)



Vídeos em análise:

Madalena (2013), de Jorge Pinto;

Frei Luís de Sousa (2019), de Miguel Loureiro.

Na tua opinião, o que ganha ou perde um texto dramático ao ser encenado?

Na minha opinião quando um texto dramático é encenado ele ganha mais vivacidade, mas por outro lado perde uma parte da sua liberdade imaginativa uma vez que já não temos de imaginar as vozes das personagens e os locais. Também perde uma parte da sua essência pois muitas vezes quando encenadas a natureza não é utilizada à risca. (exemplo do Nimguem nos 2 teatros foi diferente)



Vídeos em análise:

Madalena (2013), de Jorge Pinto;

Frei Luís de Sousa (2019), de Miguel Loureiro.

Na tua opinião, o que ganha ou perde um texto dramático ao ser encenado?

A encenação de um texto dramático consiste numa representação real de algo que está escrito ou é contado. No meu ponto de vista esta encenação retira aos espectadores a capacidade de criar ou imaginar os acontecimentos que estão escritos, retirando deste modo a criatividade e imaginação que cada Ser Humano apresenta. Por outro lado, a encenação permite que exista uma coesão dos acontecimentos com mais clareza e distinção, o que não seria possível se apenas lêssemos a obra. Graças à sua complexidade não permite aos leitores terem uma ideia tão clara de tudo como ocorre nas representações teatrais que têm um cariz mais simplista.



Vídeos em análise:

Madalena (2013), de Jorge Pinto;

Frei Luís de Sousa (2019), de Miguel Loureiro.

Na tua opinião, o que ganha ou perde um texto dramático ao ser encenado?

Na minha opinião, um texto dramático ao ser encenado ganha vivacidade e acho que em cada encenamento há bastante diversidade dos autores já que permite aos encenadores terem a liberdade de fazerem a peça da maneira que eles imaginam que aconteceu, logo, podemos ver diversas peças com o mesmo tema todas elas serão diferentes em algum aspeto. Ao mesmo tempo, os espetadores perdem a possibilidade de imaginar os personagens e cada cena à sua maneira e podem ficar decepcionados em algumas cenas tanto pela expressividade dos personagens como pos detalhes esquecidos pelos encenadores.



Vídeos em análise:

Madalena (2013), de Jorge Pinto;

Frei Luís de Sousa (2019), de Miguel Loureiro.

Na tua opinião, o que ganha ou perde um texto dramático ao ser encenado?

A meu ver, o texto dramático ao ser encenado ganha vida, no sentido em que se torna mais cativante. Dá para perceber muito melhor as suas emoções e reações o que ajuda a interpretar melhor este peça. Quanto às dissertações na minha opinião são mais interessantes em visualização do que em leitura, mas também acho que ao ler podemos nós próprios interpretar e encenar como pensamos que seja mais correto o que torna a leitura mais criativa



Vídeos em análise:

Frei Luís de Sousa (1950), de António Lopes Ribeiro;

Quem és tu? (2001), de João Botelho.

Na tua opinião, o que ganha ou perde um texto dramático ao ser adaptado para filme?

A adaptação para cinema depende sempre muito da interpretação do realizador do que está escrito no texto, sendo que sempre que vimos o filme, nunca vamos conseguir observar a "mesma interpretação" de todo o enredo, visto que nem todas as cenas irão estar presentes certos elementos que se adequam à perspetiva do realizador, e muitas vezes não à nossa. No entanto, com a adaptação outros elementos são criados livremente colocados como por exemplo Banda sonora, o que também nos permite captar a ideia de uma forma muito mais imediata



* segundo a interpretação do seu realizador

Vídeos em análise:

Frei Luís de Sousa (1950), de António Lopes Ribeiro;

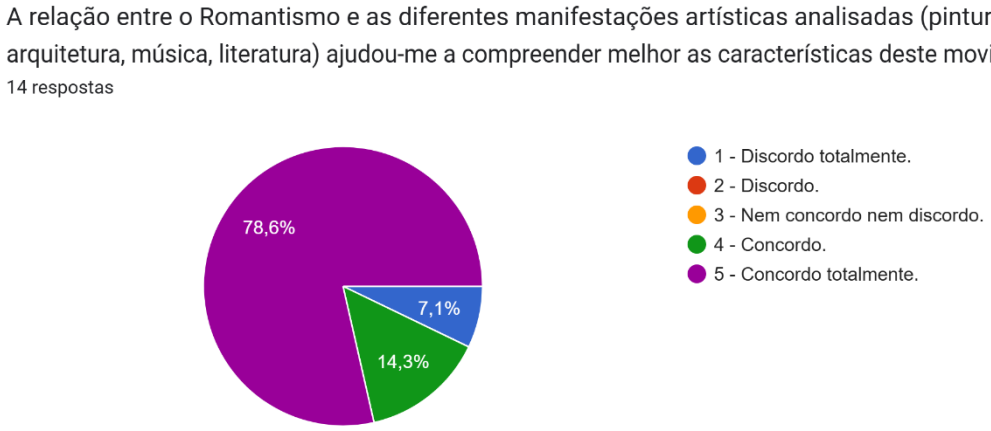
Quem és tu? (2001), de João Botelho.

Na tua opinião, o que ganha ou perde um texto dramático ao ser adaptado para filme?

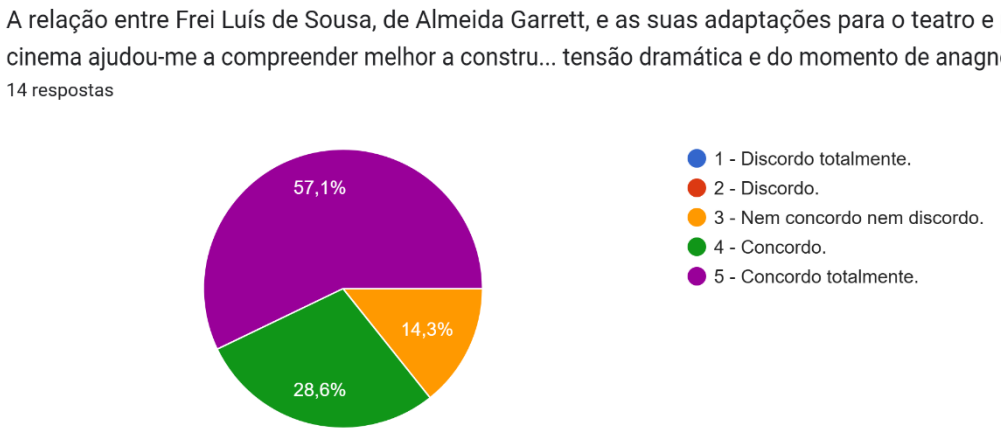
Comparando o texto dramático com a adaptação cinematográfica, a principal vantagem que ela apresenta é a evidente falta de subjetividade existente que os cineastas têm quanto às escolhas que dão às cenas, aos cenários, permitindo - nos verificar empiricamente a realidade descrita na obra*. Apesar disso, ironicamente isso também abre a porta para uma outra perspetiva que idealizámos ao ler a obra, retirando todo o mistério ou necessidade de interpretação aprofundada, muito apreciada por alguns leitores.

Tendo assim, a adaptação de um texto dramático para filme, apesar de apresentar audiovisualmente toda a ação da obra, isto acaba por retirar um pouco do seu mistério e qualidade que interpretamos ao lê-la.

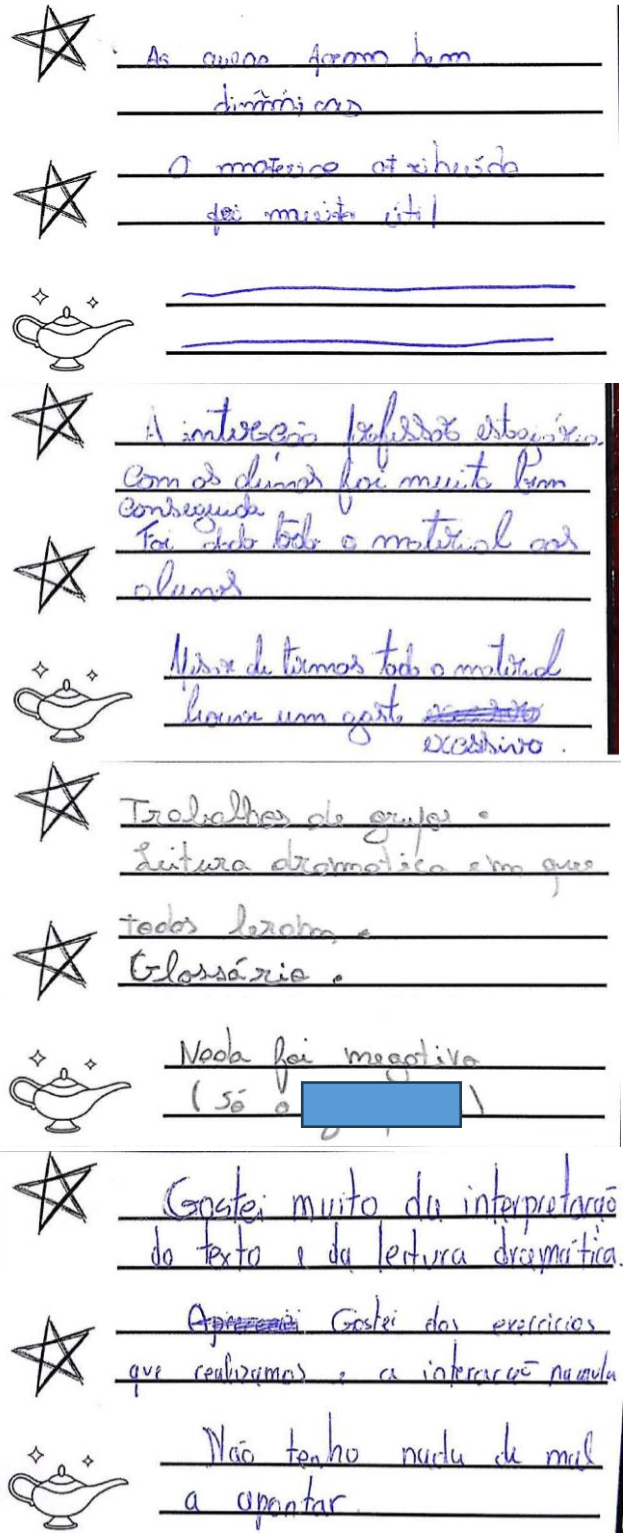
Anexo 24 – Gráfico da perceção dos alunos relativamente ao contributo do contacto com diferentes manifestações artísticas para a compreensão do movimento do Romantismo (Fonte: *Google Forms*)



Anexo 25 – Gráfico da perceção dos alunos sobre o contributo da relação entre *Frei Luís de Sousa* e as suas adaptações para teatro e cinema para a compreensão da construção da tensão dramática e da anagnórise (Fonte: *Google Forms*)



Anexo 26 – Atividade *Two Stars and a Wish* sobre a aula relativa a *Frei Luís de Sousa*[44]



[44] As partes rasuradas na imagem continham a identificação dos alunos ou a menção a colegas.



Eu gostei muito da introdução das aulas que nos permitiu perceber melhor às mensagens da obra



Eu gostei muito das ligações e comparações que fizemos entre a obra e as peças de teatro e filmes



Considero que as aulas foram muito dinâmicas, não há nada a melhorar



Gostei muito de avaliarmos músicas e pinturas



Gostei das atividades de escrita.



Acho que não há nada a melhorar, perfeito



Gostei muito de analisar as peças de teatro e ainda



leitura das cenas e o entusiasmo da professora a explicar



NADA ☺



gostei muito das atividades relacionadas com a "Fada de sousa"



gostei das cenas e textos lidos que se comemoraram com a "Fre. duas de sousa" a história de



Não tem nada para melhorar.

Diversidade de tópicos abordados.

Dinâmica das aulas e boa gestão do programa



Tempo de realização das atividades em excesso.

Gostei da dinâmica das aulas

Gostei das diversas tipologias de trabalhos



Acho que já existe demasiada ansiedade e que os tempos destas dinâmicas deviam ser melhor definidos.

A ligação estabelecida entre obras de arte e as obras literárias.

Interligação entre as diferentes disciplinas



Achamos interessante serem testadas novas abordagens aos textos

Anexo 27 – *As Respigadoras* (1857), de Jean-François Millet



Anexo 28 – *Enterro em Ornans* (1849-1850), de Gustave Courbet



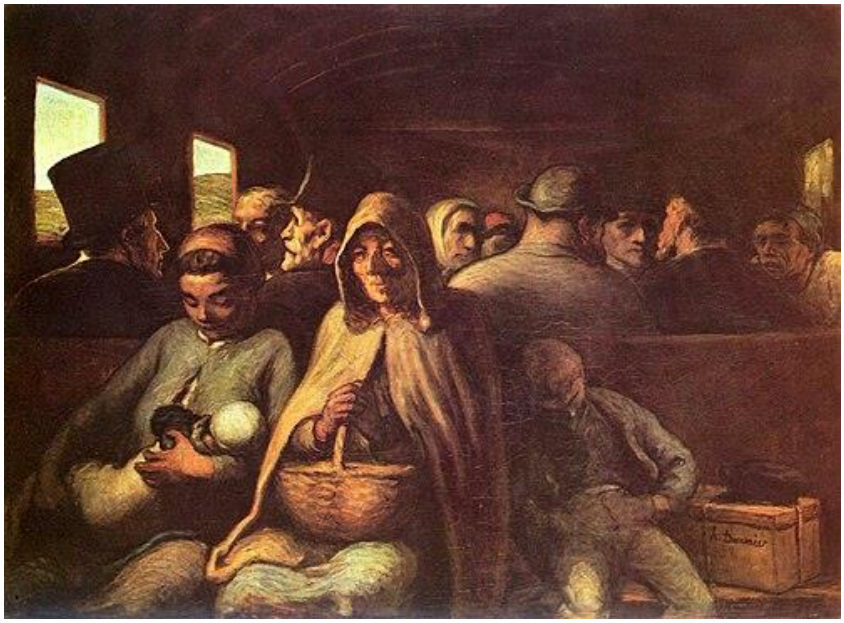
Anexo 29 – *Many Happy Returns of the Day* (1856), de William Powell Frith



Anexo 30 – *Estação de Paddington* (1862), de William Powell Frith



Anexo 31 – *Carruagem de Terceira Classe* (1864), de Honoré Daumier



Anexo 32 – *Colheita – Ceifeiras* (1893), de Silva Porto



Anexo 33 – Lista de pinturas, gravuras, fotografias e outras representações selecionadas para a atividade "Mural do Realismo"

A Carruagem de Terceira Classe (1863-1865), de Honoré Daumier;

A Confidência (1867), de James Tissot;

A Estação de Paddington (1862), de William Powell Frith;

À minha janela (1871), de William Powell Frith;

As Companheiras de Viagem (1862), de Augustus Leopold Egg;

As Respigadoras (1857), de Jean-François Millet;

Cansada (c. 1882), de Henrique Pousão;

Casas Brancas de Capri (1882), de Henrique Pousão;

Cavalheiro num Vagão (1872), de James Tissot;

Colheita - Ceifeiras (1893), de Silva Porto;

Confidências (c. 1870), de Madrazo y Garreta;

Demasiado Cedo (1873), de James Tissot;

Fotografia da Estação de King's Cross, projetada por Lewis Cubitt, Londres, 1851-1853;

Fotografia da Estação de Santa Apolónia, (séc. XIX), Lisboa;

Fotografia do Antigo Palácio de Cristal, (1865), de Thomas Dillen Jones, Porto;

Gravura alusiva a tendências da moda feminina no século XIX, disponível em: https://br.pinterest.com/lauramresende/trabalho-hist%C3%B3ria-da-moda-1870-80/;

Homem com Enxada (1860-1862), de Jean-François Millet;

Hush! (c. 1875), de James Tissot;

Inauguração dos Caminhos de Ferro de Nápoles - Portici (1877), de Gustave Caillebotte;

Lavrando em Nivernais (1849), de Rosa Bonheur;

Many Happy Returns of the Day (1856), de William Powell Frith;

Mulheres Peneirando Trigo (1854-1855), de Gustave Courbet;

Na Ópera (1855), de William Powell Frith;

O Círculo da Rue Royale (1868), de James Tissot;

O Enterro em Ornans (1850), de Gustave Courbet;

O Varredor (1858), de William Powell Frith;

Os Assentos na Orquestra (1878), de Honoré Daumier;

Os Mendigos (1843), de Honoré Daumier:

Os Quebradores de Pedras (1849), de Gustave Courbet;

Páginas de um libreto da ópera *Ernani* (1859), disponível em:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ernani_Libretto_1859.jpg;

Pastora sentada numa rocha (1856), de Jean-François Millet;

Pequena Respigadora (c. 1850), de William Powell Frith;

Rua de Paris num Dia Chuvoso (1877), de Gustave Caillebotte;

Sala das Máquinas, Fábrica de Locomotivas de Richard Hartman em Chemnitz, Saxónia, Alemanha, gravura de 1868;

Salon d'Or (1871), de William Powell Frith;

Soirée (1878), de Jean Béraud;

Wiener Moden (1841), de Franz Xaver Stöber.

Anexo 34 – Fotografia da atividade "Mural do Realismo" (1.ª fase)



Anexo 35 – Fotografias da atividade “Mural do Realismo” (2.ª fase)







Anexo 36 – Reconstrução digital da atividade "Mural do Realismo" (2.ª fase)



Anexo 37 – Frases de autores associados ao Realismo

Um artista só é capaz de reproduzir o que puder ver e tocar, e deve tentar fazê-lo tão simples e objetivamente quanto possível.

Como posso eu pintar um anjo se nunca vi nenhum?

- Frases atribuídas a Gustave Courbet.

Que a boémia e a Academia se escandalizem com as minhas proposições; os espíritos retos compreenderão o grande pensamento do meu livro: reconciliar a arte com o justo e com o útil.

Até aqui, [...] os artistas formavam um mundo à parte, fora da vida humana, fora da razão prática, dos negócios e dos costumes. Indignava[m]-se à simples ideia de um objetivo, de um fim, de qualquer utilidade da arte.

- Pierre Joseph Proudhon, *Do Princípio da Arte e da sua Destinação Social* (1865).

O próprio artista, quando considerado em relação às suas produções, não está isolado; ele também pertence a um todo maior do que ele próprio, que compreende a escola ou a família de artistas do tempo e do país a que pertence.

[...]

Uma obra de arte é determinada por um conjunto que corresponde ao estado geral do espírito e às circunstâncias envolventes.

- Hippolyte Taine, *Filosofia da Arte* (1865).

Ser capaz de refletir os costumes, as ideias, o aspeto da minha época; ser não só pintor, mas também um homem; numa palavra: fazer arte viva. Esse é o meu objetivo.

- Frase atribuída a Gustave Courbet.

O romancista é constituído por um observador e um experimentador.

- Émile Zola, *Le Roman Expérimental* (1880).

O que queremos nós com o Realismo? Fazer o quadro do mundo moderno, nas feições em que ele é mau, por persistir em se educar "segundo o passado"; queremos fazer a fotografia, ia quase a dizer a caricatura do velho mundo burguês, sentimental, devoto, católico, explorador, aristocrático, etc. E apontando-o ao escárnio, à gargalhada, ao desprezo do mundo moderno e democrático - preparar a sua ruína.

- Eça de Queirós, *Cartas de Eça de Queirós*.

Anexo 38 - Registos do diário de investigador relativos à aula sobre o Realismo

Aula I, dia 24 de fevereiro de 2026

A revisão de algumas características do Romantismo através das telas *Caminhante sobre o Mar de Névoa* e *Camões na Gruta de Macau* levou a que os estudantes entrassem com facilidade na aula, uma vez que conheciam as pinturas e, por isso, assinalaram vários dos aspetos que tínhamos trabalhado anteriormente. A passagem para *As Respigadoras* funcionou bem, por facultar um contraste imediato com aquilo que tinham acabado de recordar.

A explicação da influência do Positivismo e da aproximação entre o olhar do artista e o olhar do cientista despertou particular interesse na turma. O facto de os alunos frequentarem o curso de Ciências e Tecnologias aproximou os conteúdos da sua própria área de formação e alguns reagiram com entusiasmo à ideia de observação, experimentação e análise da realidade. Esta reação chamou-me a atenção porque mostrou que uma dimensão que poderia ser entendida apenas como contextualização histórico-cultural adquiriu para estes alunos um ponto de contacto com conhecimentos e formas de pensar que lhes eram familiares.

Ao longo da exploração das manifestações artísticas, voltou a destacar-se a participação do aluno que frequentava aulas de História da Cultura e das Artes (A3). Tal como tinha acontecido na aula sobre o Romantismo, os seus conhecimentos acrescentaram elementos à discussão, sobretudo no momento dedicado às transformações arquitetónicas e aos caminhos de ferro. A propósito da gare, foi pertinente a sua definição deste espaço como um "espaço de encontro" entre diferentes camadas sociais. A intervenção ampliou a questão do progresso técnico para uma dimensão também social e mostrou novamente como os conhecimentos que alguns alunos traziam de outras áreas podiam enriquecer a leitura dos objetos apresentados.

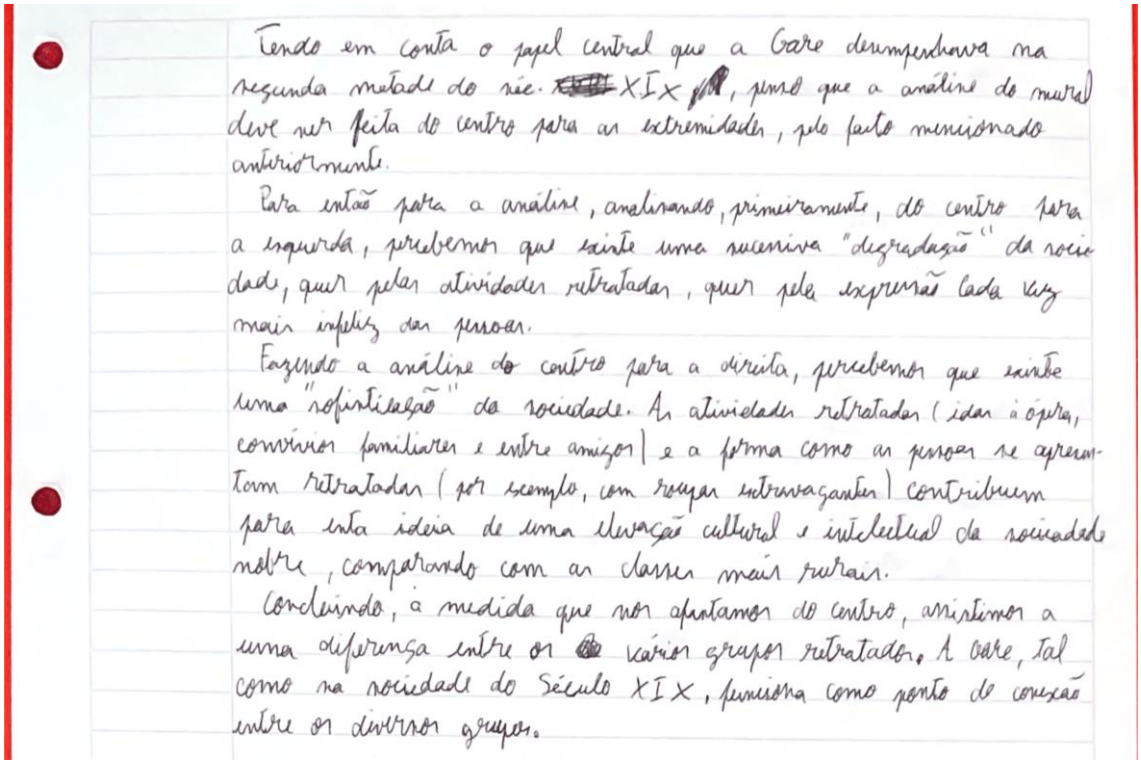
A reação inicial ao "Mural do Realismo" foi menos imediata do que esperava. Quando expliquei que teriam de escolher duas imagens, justificar a relação entre elas e, posteriormente, construir coletivamente um mural, alguns estranharam a proposta e demoraram algum tempo a perceber como deveriam começar. A ausência de uma resposta única ou de uma relação previamente determinada causou alguma hesitação nos primeiros momentos. Esta dificuldade inicial fez-me questionar se as instruções teriam sido suficientemente claras, mas, à medida que os primeiros alunos começaram a colocar as suas imagens no quadro, a dinâmica tornou-se progressivamente mais espontânea.

A mudança maior deu-se quando passámos à possibilidade de reconfigurar o mural. Depois de uma primeira hesitação, os alunos mostraram-se bastante envolvidos e passaram a defender de forma muito convicta as alterações que queriam realizar. As deslocações das imagens deram origem a pequenas discussões sobre o local onde deveriam ficar e sobre as relações que determinada aproximação criava ou desfazia. Alguns alunos tentavam convencer os colegas da pertinência da sua proposta antes ou depois de deslocarem uma imagem, e as justificações passaram a assumir um carácter mais espontâneo do que na primeira fase. Foi também neste momento que reparei na participação dos quatro alunos que habitualmente permaneciam mais à margem da dinâmica geral da turma (A1, A6, A9 e A10). Todos entraram na discussão sobre as alterações do mural e divertiram-se com a possibilidade de deslocar as imagens, contestar as escolhas dos colegas e justificar as suas próprias propostas. Destaco o contributo de A6, que, mesmo depois da configuração estar finalizada, defendia

que a pintura *Os Mendigos* (1843–1845), de Daumier, deveria ocupar um lugar mais afastado do resto do mural, uma vez que eram indivíduos completamente marginalizados pela sociedade.

Mais uma vez, a gestão do tempo constituiu uma dificuldade. A construção do mural e a fase de reconfiguração e discussão demoraram mais do que tinha previsto, em grande medida porque os alunos quiseram justificar e discutir as alterações propostas. Por esse motivo, não foi possível concretizar a última atividade da forma inicialmente planeada.

Anexo 39 – Propostas de leitura do "Mural do Realismo" referidas no Capítulo 3 (A3, A5, A8, A12 e A14, respetivamente)



Tendo em conta o papel central que a Gare desempenhava na segunda metade do séc. ~~XIII~~ XIX, penso que a análise do mural deve ser feita do centro para as extremidades, pelo facto mencionado anteriormente.

Para então para a análise, analisando, primeiramente, do centro para a esquerda, percebemos que existe uma sucessiva "degradação" da sociedade, quer pelas atividades retratadas, quer pela expressão cada vez mais infeliz das pessoas.

Fazendo a análise do centro para a direita, percebemos que existe uma "sofisticação" da sociedade. As atividades retratadas (ida à ópera, convívios familiares e entre amigos) e a forma como as pessoas se apresentam retratadas (por exemplo, com roupas extravagantes) contribuem para esta ideia de uma elevação cultural e intelectual da sociedade nobre, comparando com as classes mais baixas.

Concluindo, à medida que nos afastamos do centro, assistimos a uma diferença entre os vários grupos retratados. A Gare, tal como na sociedade do Século XIX, funciona como ponto de conexão entre os diversos grupos.

Neste mural, está claramente representado o desequilíbrio social presente na sociedade do séc. XIX. À esquerda podemos observar o povo a trabalhar e sempre associado ao esforço físico, ao cansaço e à reduzida qualidade de vida enquanto à direita estão retratadas as atividades e extravagâncias das classes sociais superiores (nobreza e burguesia), nomeadamente a ópera e os convívios organizados por personalidades de influência. Ao centro está a ligação entre estes dois polos de um mesmo, dos poucos acontecimentos que partilhavam. Tanto a nobreza como o povo andavam de comboio, mesmo separados em vagões diferentes consoante a qualidade de cada um.

Relativamente às pinturas e fotos escolhidas, realço a questão de que em nenhuma destas vemos o povo a divertir-se ou a realizar algo que proporcionasse lazer, assim como não vemos a nobreza a trabalhar ou a realizar algo que não lhes proporcionasse alegria e diversão, contrastando estas realidades.

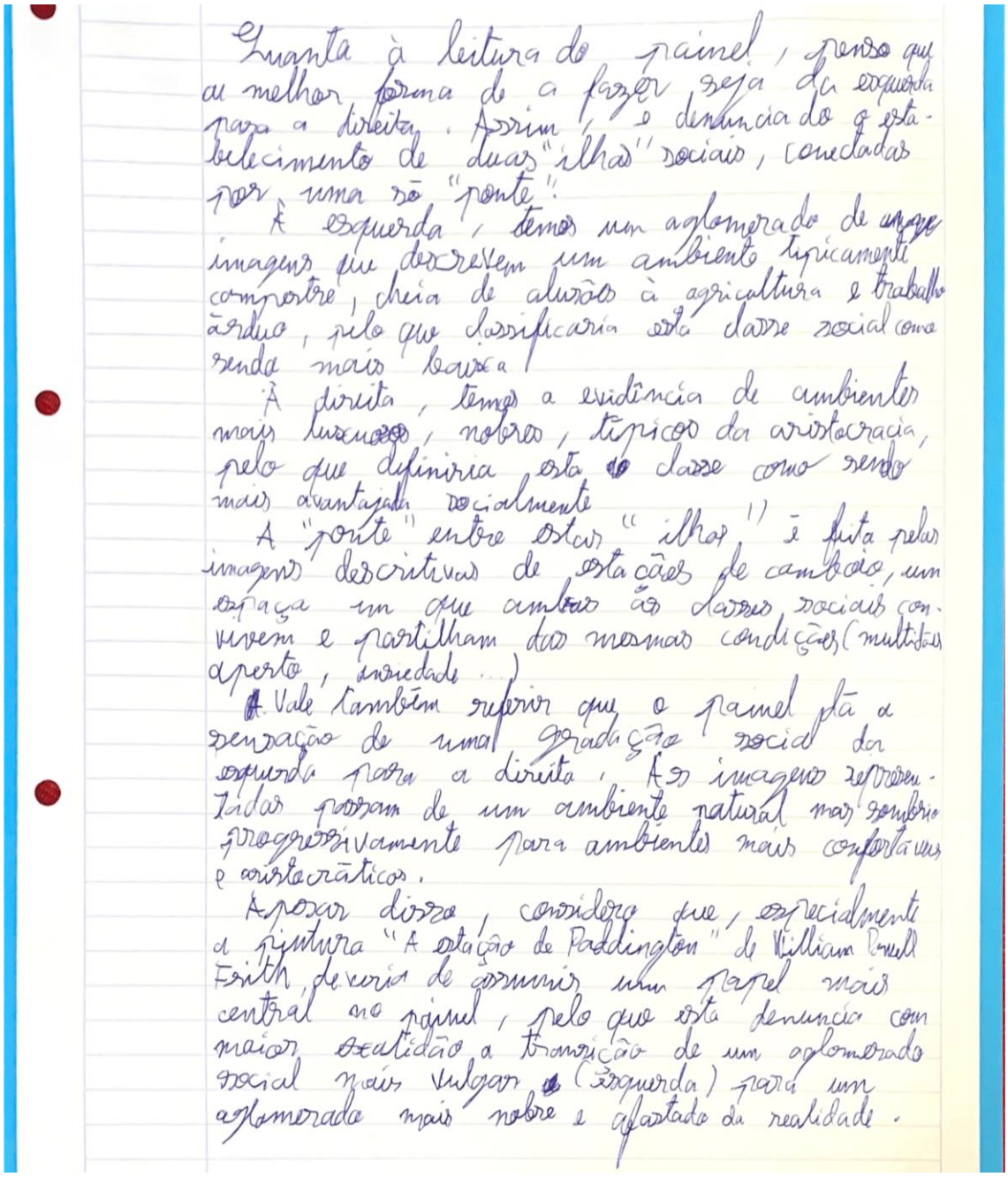
Por fim, concordo com a disposição do mural, apenas colocava a música no centro da direita, já que está presente em qualquer dos momentos vividos pela alta-sociedade, que naquela altura era muito ligada à cultura. Mesmo na refeição familiar em que não se espera ouvir música, com certeza era um tema de conversa e muitas vezes quem soubesse tocar ou cantar, mostrava-o, tornando a música algo sempre presente.

Neste mural, a partir das imagens e da posição das mesmas, conseguimos observar as diferenças das classes sociais do séc. XIX.

Em primeiro lugar, a partir da minha interpretação, no lado esquerdo do mural encontramos as classes mais baixas, relacionadas com a agricultura e com a pobreza. No lado direito, encontramos as classes sociais mais altas, relacionadas com os joinéis, ópera e muita riqueza. Nas extremidades do "Mural do Realismo" podemos ver os extremos destas classes e à medida em que se vão aproximando do centro as classes e posições sociais vão se aproximando umas das outras, é no centro que vemos o meio termo desta sociedade, representado em quase todas as pinturas pelo comboio, locais neutros.

Concluindo, acredito que este mural representa bem a sociedade do séc. XIX, apesar de poder fazer algumas mudanças no mesmo, e nos ~~reflete~~ mostra estas diferenças sociais.

No centro do quadro observamos 4 estações de Comboio todas, reflete de pessoas que é um ponto de união entre as classes existentes na altura, classe alta, e classe baixa.
Do lado esquerdo do quadro quanto mais pro lado menor é a classe ~~pobre~~ falando dos que usam comboio pra os ceifeiros e pra trabalhadores por fim os mendigos, os quais na minha opinião deviam estar totalmente pro o lado esquerdo, ou seja, discordando de onde está imagem.
Pro o lado direito vemos o mesmo mas pra uma classe mais alta, e como se fosse um crescendo de classe, lendo do esquerdo pro o direito. Deste lado vemos um aumento de importância, qualidade na roupa, na postura de cada pessoa e principalmente no lugar que envolve o acontecimento, como por exemplo uma ofer., demonstrando riqueza só pela presença.


Quanto à leitura do painel, penso que a melhor forma de a fazer seja da esquerda para a direita. Assim, é denúncia do estabelecimento de duas "ilhas" sociais, conectadas por uma só "ponte".

À esquerda, temos um aglomerado de imagens que descrevem um ambiente tipicamente comportar, cheia de alusão à agricultura e trabalho árduo, pelo que classificaria esta classe social como sendo mais baixa.

À direita, temos a evidência de ambientes mais luxuosos, nobres, típicos da aristocracia, pelo que definiria esta classe como sendo mais avantajada socialmente.

A "ponte" entre estas "ilhas" é feita pelas imagens descritivas de estações de comboio, um espaço em que ambas as classes sociais convivem e partilham das mesmas condições (multidão, aperto, ansiedade...).

Vale também referir que o painel dá a perceção de uma gradação social da esquerda para a direita. As imagens referentes partem de um ambiente natural mais sombrio progressivamente para ambientes mais confortáveis e aristocráticos.

Apesar disso, considero que, especialmente a pintura "A estação de Paddington" de William Powell Frith, deveria de assumir um papel mais central no painel, pelo que esta denuncia com maior exatidão a transição de um aglomerado social mais vulgar (esquerda) para um aglomerado mais nobre e afastado da realidade.

Anexo 40 – *Rest Energy* (1980), de Marina Abramović e Ulay

https://www.youtube.com/watch?v=XprgZEzDIyg.

Anexo 41 – Excertos de *Os Maias* analisados na aula sobre Pedro da Maia

Os Maias
Eça de Queirós

Capítulo I

Pobre senhora! A nostalgia do País, da parentela[1], das igrejas, ia-a minando. Verdadeira lisboeta, pequenina e trigueira, sem se queixar e sorrindo palidamente, tinha vivido desde que chegara num ódio surdo àquela terra de hereges e ao seu idioma bárbaro: sempre arrepiada, abafada em peles, olhando com pavor os céus fuscos ou a neve nas árvores, o seu coração não estivera nunca ali, mas longe, em Lisboa, nos adros[2], nos bairros batidos do sol. […]

Odiando tudo o que era inglês, não consentira que seu filho, o Pedrinho, fosse estudar ao colégio de Richmond. Debalde[3] Afonso lhe provou que era um colégio católico. Não queria: aquele catolicismo sem romarias, sem fogueiras pelo S. João, sem imagens do Senhor dos Passos, sem frades nas ruas – não lhe parecia a religião. A alma do seu Pedrinho não abandonaria ela à heresia; – e para o educar mandou vir de Lisboa o padre Vasques, capelão do conde de Runa. […]

Às vezes Afonso, indignado, vinha ao quarto, interrompia a doutrina, agarrava a mão do Pedrinho – para o levar, correr com ele sob as árvores do Tamisa, dissipar-lhe na grande luz do rio o pesadume crasso[4] da cartilha. Mas a mamã acudia de dentro, em terror, a abafá-lo numa grande manta: depois, lá fora, o menino, acostumado ao colo das criadas e aos recantos estofados, tinha medo do vento e das árvores: e pouco a pouco, num passo desconsolado, os dois iam pisando em silêncio as folhas secas – o filho todo acobardado das sombras do bosque vivo, o pai vergando os ombros, pensativo, triste daquela fraqueza do filho...

[...] O Pedrinho no entanto estava quase um homem. Ficara pequenino e nervoso como Maria Eduarda, tendo pouco da raça, da força dos Maias; a sua linda face oval de um trigueiro cálido, dois olhos maravilhosos e irresistíveis, prontos sempre a humedecer-se, faziam-no assemelhar a um belo árabe. […] Nenhum desejo forte parecera jamais vibrar naquela alma meio adormecida e passiva […]. Era em tudo um fraco; e esse abatimento contínuo de todo o seu ser resolvia-se a espaços em crises de melancolia negra, que o traziam dias e dias mudo, murcho, amarelo, com as olheiras fundas e já velho. O seu único sentimento vivo, intenso, até aí, fora a paixão pela mãe.

Afonso quisera-o mandar para Coimbra. Mas, à ideia de se separar do seu Pedro, a pobre senhora caíra de joelhos diante de Afonso, balbuciando e tremendo: e ele, naturalmente, lá cedeu perante essas mãos suplicantes, essas lágrimas que caíam quatro a quatro pela pobre face de cera. […]

Quando a mãe morreu, numa agonia terrível de devota, debatendo-se dias nos pavores do Inferno, Pedro teve na sua dor os arrebatamentos de uma loucura. Fizera a promessa histérica, se ela escapasse, de dormir durante um ano sobre as lajes do pátio: e levado o caixão, saídos os padres, caiu numa angústia soturna[5], obtusa, sem lágrimas, de que não queria emergir, estirado de bruços sobre a cama numa obstinação de penitente[6]. Muitos meses ainda não o deixou uma tristeza vaga: e Afonso da Maia já se desesperava de ver aquele rapaz, seu filho e seu herdeiro, sair todos os dias a passos de monge, lúgubre[7] no seu luto pesado, para ir visitar a sepultura da mamã...

Ao fim de um ano de distúrbios no Marrare[8], de façanhas nas esperas de toiros, de cavalos esfalfados, de pateadas em S. Carlos, voltavam esses dias taciturnos[9], longos como desertos, passados em casa a bocejar pelas salas, ou sob alguma árvore da quinta todo estirado de bruços, como despenhado num fundo de amargura. […]

Isto penalizava Afonso da Maia: preferia saber que ele recolhera de Lisboa, de madrugada, exausto e bêbedo, – do que vê-lo, de ripanço[10] debaixo do braço, com um ar velho, marchando para a igreja de Benfica.

E havia agora uma ideia que, a seu pesar, às vezes o torturava: descobrira a grande parecença de Pedro com um avô de sua mulher, um Runa, de quem existia um retrato em Benfica: este homem extraordinário, com que na casa se metia medo às crianças, enlouquecera – e julgando-se Judas enforcara-se numa figueira...

Mas um dia, excessos e crises findaram. Pedro da Maia amava! Era um amor à Romeu, vindo de repente numa troca de olhares fatal e deslumbradora, uma dessas paixões que assaltam uma existência, a assolam como um furacão, arrancando a vontade, a razão, os respeitos humanos e empurrando-os de roldão[11] aos abismos. [...]

Numa tarde, estando no Marrare, vira parar defronte, à porta de Madame Levaillant, uma caleche[12] azul onde vinha um velho de chapéu branco, e uma senhora loura, embrulhada num xale de Caxemira. […]

Sob as rosinhas que ornavam o seu chapéu preto, os cabelos loiros, de um oiro fulvo[13], ondeavam de leve sobre a testa curta e clássica: os olhos maravilhosos iluminavam-na toda; a friagem fazia-lhe mais pálida a carnação de mármore: e com o seu perfil grave de estátua, o modelado nobre dos ombros e dos braços que o xale cingia – pareceu a Pedro nesse instante alguma coisa de imortal e superior à Terra.

Não a conhecia. Mas um rapaz alto, macilento[14], de bigodes negros, vestido de negro, que fumava encostado à outra ombreira[15], numa *pose* de tédio – vendo o violento interesse de Pedro, o olhar aceso e perturbado com que seguia a caleche trotando Chiado acima, veio tomar-lhe o braço, murmurou-lhe junto à face na sua voz grossa e lenta:

– Queres que te diga o nome, meu Pedro? O nome, as origens, as datas e os feitos principais? E pagas ao teu amigo Alencar, ao teu sequioso[16] Alencar, uma garrafa de champanhe?

Veio o champanhe. E o Alencar, depois de passar os dedos magros pelos anéis da cabeleira e pelas pontas do bigode, começou, todo recostado e dando um puxão aos punhos:

[…] – Aí vai, meu Pedro, aí vai!

Havia dois anos, justamente quando Pedro perdera a mamã, aquele velho, o papá Monforte, uma manhã rompera subitamente pelas ruas e pela sociedade de Lisboa naquela mesma caleche com essa bela filha ao seu lado. […] Os rapazes, naturalmente, começaram logo a rondar o palacete de Arroios. Mas nunca naquela casa se abria uma janela. Os criados interrogados disseram apenas que a menina se chamava Maria, e que o senhor se chamava Manuel. […] Isto não podia satisfazer a sofreguidão de Lisboa. Fez-se uma devassa[17] metódica, hábil, paciente... Ele, Alencar, pertencera à devassa.

E souberam-se horrores. […]

Depois, daí a duas semanas o Alencar, entrando em S. Carlos ao fim do primeiro ato do *Barbeiro*, ficou assombrado ao ver Pedro da Maia instalado na frisa[18] do Monforte, à frente, ao lado de Maria, com uma camélia escarlate na casaca – igual às de um ramo pousado no rebordo de veludo.

Nunca Maria Monforte aparecera mais bela: tinha uma dessas *toilettes* excessivas e teatrais que ofendiam Lisboa, e faziam dizer às senhoras que ela se vestia «como uma cómica». Estava de seda cor de trigo, com duas rosas amarelas e uma espiga nas tranças, opalas[19] sobre o colo e nos braços; e estes tons de seara madura batida do sol, fundindo-se com o ouro dos cabelos, iluminando-lhe a carnação ebúrnea[20], banhando as suas formas de estátua, davam-lhe o esplendor de uma Ceres[21].

[…] Não tardou de resto a falar-se em toda a Lisboa da paixão de Pedro da Maia pela negreira[22]. […] Escrevia-lhe todos os dias duas cartas em seis folhas de papel – poemas desordenados que ia compor para o Marrare: e ninguém lá ignorava o destino daquelas páginas de linhas encruzadas que se acumulavam diante dele sobre o tabuleiro da genebra[23].

[…] Uma manhã, Pedro entrou na livraria onde o pai estava lendo junto ao fogão; recebeu-lhe a bênção, passou um momento os olhos por um jornal aberto, e voltando-se bruscamente para ele:

– Meu pai – disse, esforçando-se por ser claro e decidido – venho pedir-lhe licença para casar com uma senhora que se chama Maria Monforte.

Afonso pousou o livro aberto sobre os joelhos, e numa voz grave e lenta:

– Não me tinhas falado disso... Creio que é a filha de um assassino, de um negreiro, a quem chamam também a negreira... […]

– Pois pode estar certo, meu pai, que hei-de casar! […]

Dois dias depois Vilaça entrou em Benfica, com as lágrimas nos olhos, contando que o menino casara nessa madrugada – e segundo lhe dissera o Sérgio, procurador do Monforte, ia partir com a noiva para a Itália. […]

– Já almoçou, Vilaça?

O procurador, assombrado daquela serenidade, balbuciou:

– Já almocei, meu senhor...

Então Afonso, apontando para o talher de Pedro, disse ao escudeiro:

– Pode tirar dali esse talher, Teixeira. Daqui por diante há só um talher à mesa... Sente-se, Vilaça, sente-se.

Capítulo II

Uma sombria tarde de Dezembro, de grande chuva, Afonso da Maia estava no seu escritório lendo, quando a porta se abriu violentamente, e, alçando os olhos do livro, viu Pedro diante de si.

Vinha todo enlameado, desalinhado, e na sua face lívida[24], sob os cabelos revoltos, luzia um olhar de loucura. O velho ergueu-se aterrado. E Pedro sem uma palavra atirou-se aos braços do pai, rompeu a chorar perdidamente.

– Pedro! Que sucedeu, filho?

Maria morrera, talvez! Uma alegria cruel invadiu-o, à ideia do filho livre para sempre dos Monfortes, voltando-lhe, trazendo à sua solidão os dois netos, toda uma descendência para amar! E repetia, trémulo também, desprendendo-o de si com grande amor:

– Sossega, filho, que foi?

Pedro então caiu para o canapé[25], como cai um corpo morto; e levantando para o pai um rosto devastado, envelhecido, disse, palavra a palavra, numa voz surda:

– Estive fora de Lisboa dois dias… Voltei esta manhã… A Maria tinha fugido de casa com a pequena… Partiu com um homem, um italiano… E aqui estou! […]

– Estou realmente cansado, meu pai, vou-me deitar. Boa noite… Amanhã conversaremos mais.

Beijou-lhe a mão e saiu devagar. […]

No seu quarto, ao lado da livraria, Afonso não pôde sossegar, numa opressão, uma inquietação que a cada momento o fazia erguer sobre o travesseiro, escutar: agora, no silêncio da casa e do vento que calmara, ressoavam por cima, lentos e contínuos, os passos de Pedro.

A madrugada clareava, Afonso ia adormecendo – quando de repente um tiro atroou[26] a casa. Precipitou-se do leito, despido e gritando: um criado acudia também com uma lanterna. Do quarto de Pedro, ainda entreaberto, vinha um cheiro de pólvora; e aos pés da cama, caído de bruços, numa poça de sangue que se ensopava no tapete, Afonso encontrou o seu filho morto, apertando uma pistola na mão.

Entre as duas velas que se extinguiam, com fogachos[27] lívidos[28], deixara-lhe uma carta lacrada com estas palavras sobre o envelope, numa letra firme: *Para o papá*.

Daí a dias fechou-se a casa de Benfica. Afonso da Maia partia com o neto e com todos os criados para a Quinta de Santa Olávia.

Anexo 42 – Enunciados da atividade "Gabinetes de Psicologia"

Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____

Os Maias, de Eça de Queirós

Gabinete de Psicologia _____

Infância, educação e formação psicológica de Pedro da Maia

No âmbito deste gabinete, o vosso objetivo é analisar os primeiros anos de vida de Pedro da Maia, de modo a perceber o impacto que a sua formação poderá ter exercido no seu suicídio.

Na vossa análise, deverão ter sempre em conta o texto, que funcionará como forma de comprovarem o vosso diagnóstico, pelo que terão de recorrer frequentemente a evidências textuais.

Parte I – Análise dos Primeiros Anos de Pedro da Maia

Respondam às seguintes questões, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo, **sempre que possível**, a fragmentos textuais.

1. Descrevam a infância de Pedro da Maia, considerando os seguintes aspetos:

- a sua relação com a mãe;
- a sua educação;
- o ambiente em que cresce.

2. Como reage Afonso da Maia à educação do filho?

3. O que pretendia Afonso da Maia através da sua interferência na educação de Pedro?

Parte II – Interpretação Psicológica

Respondam às seguintes questões, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo, **sempre que possível**, a fragmentos textuais.

4. Releiam a seguinte passagem: "Mas o menor esforço dele para arrancar o rapaz àqueles braços de mãe que o amoleciam, àquela cartilha mortal do padre Vasques – trazia logo à delicada senhora acessos de febre. E Afonso não se atrevia já a contrariar a pobre doente, tão virtuosa, e que o amava tanto!" (ll. 28-30).

O que revela este excerto sobre a dinâmica familiar de Pedro da Maia?

2

5. Em que medida poderá a forma como Pedro foi educado ter contribuído para o desenvolvimento de uma personalidade emocionalmente debilitada?

Parte III – Diagnóstico

Respondam à seguinte questão, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo, **sempre que possível**, a fragmentos textuais.

6. Até que ponto consideram que a infância e a educação de Pedro poderão ter influenciado o seu destino trágico? De que forma?



Parte IV – Relatório

Respondam à seguinte questão, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo a fragmentos textuais.

7. Redijam pelo menos dois parágrafos nos quais apresentem as conclusões a que o vosso grupo chegou ao longo da resolução do gabinete. Considerem os seguintes aspetos:

- as características mais importantes da infância de Pedro para o desenvolvimento da sua personalidade;
- o tipo de personalidade que Pedro da Maia desenvolveu;
- de que forma as características que já eram visíveis na infância poderão ter influenciado o seu suicídio.



4

Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____

Os Maias, de Eça de Queirós

Gabinete de Psicologia _____

Juventude de Pedro da Maia e a Morte de Maria Runa

No âmbito deste gabinete, o vosso objetivo é analisar a juventude de Pedo da Maia, com especial atenção ao impacto emocional da morte da sua mãe e à sua reação a uma perda significativa.

Na vossa análise, deverão ter sempre em conta o texto, que funcionará como forma de comprovarem o vosso diagnóstico, pelo que terão de recorrer frequentemente a evidências textuais.

Parte I – Análise da Juventude de Pedro da Maia

Respondam às seguintes questões, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo, **sempre que possível**, a fragmentos textuais.

1. O narrador apresenta uma descrição física e psicológica de Pedro na sua juventude. A partir dessa descrição, reflitam sobre os seguintes aspetos:

- o seu temperamento;
- o seu estado emocional;
- a sua forma de encarar a vida.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Releiam a seguinte passagem: "Desenvolvera-se lentamente, sem curiosidades, indiferente a brinquedos, a animais, a flores, a livros. Nenhum desejo forte parecera jamais vibrar naquela alma meio adormecida e passiva: só às vezes dizia que gostaria muito de voltar para a Itália. […] O seu único sentimento vivo, intenso, até aí, fora a paixão pela mãe" (ll. 35-41).

O que revela a citação sobre a relação entre Pedro da Maia e a sua mãe?

_____
_____
_____

1

3. Descrevam a forma como Pedro da Maia vive o luto, após a morte da sua mãe.

Parte II – Interpretação Psicológica

Respondam às seguintes questões, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo, **sempre que possível**, a fragmentos textuais.

4. A partir da descrição dos comportamentos de Pedro aquando da morte da sua mãe, reflitam sobre a forma como Pedro da Maia lida com perdas significativas. Na vossa análise, tenham em conta as oscilações emocionais referidas pelo narrador.

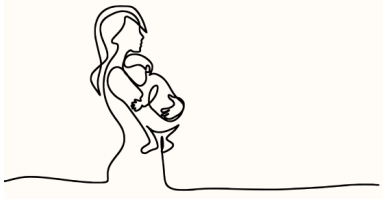
5. Regressem à afirmação de que a paixão pela mãe tinha sido o "único sentimento vivo, intenso" (l. 40) experienciado por Pedro da Maia até à data.

Que consequências poderá ter a centralidade de uma só pessoa na vida de alguém?

Parte III – Diagnóstico

Respondam à seguinte questão, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo, **sempre que possível**, a fragmentos textuais.

6. Até que ponto consideram que a morte da mãe de Pedro poderá ter influenciado a sua personalidade futura? De que forma?



Parte IV – Relatório

Respondam à seguinte questão, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo a fragmentos textuais.

7. Redijam pelo menos dois parágrafos nos quais apresentem as conclusões a que o vosso grupo chegou ao longo da resolução do gabinete. Considerem os seguintes aspetos:

- o impacto da morte de Maria Runa na vida de Pedro;
- a forma como Pedro da Maia lida com perdas significativas;
- a maneira como esta perda em particular poderá ter influenciado perdas posteriores.



4

Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____

Os Maias, de Eça de Queirós

Gabinete de Psicologia _____

Pedro da Maia e Maria Monforte

No âmbito deste gabinete, o vosso objetivo é analisar a relação entre Pedro da Maia e Maria Monforte, principalmente a forma como se desenvolve e o papel que ocupa na vida de Pedro.

Na vossa análise, deverão ter sempre em conta o texto, que funcionará como forma de comprovarem o vosso diagnóstico, pelo que terão de recorrer frequentemente a evidências textuais.

Parte I – Análise da relação entre Pedro da Maia e Maria Monforte

Respondam às seguintes questões, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo, **sempre que possível**, a fragmentos textuais.

1. Como nasce a paixão de Pedro da Maia por Maria Monforte?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. No texto, como é descrita Maria Monforte?

_____
_____
_____
_____
_____

3. Descrevam os comportamentos de Pedro depois de se apaixonar por Maria. Reflitam sobre os seguintes aspetos:

- a intensidade da sua paixão;
- as consequências que o casamento tem na relação de Pedro da Maia com Afonso;
- a maneira como esta relação passa a ocupar um lugar central na sua vida.

Parte II – Interpretação Psicológica

Respondam às seguintes questões, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo, **sempre que possível**, a fragmentos textuais.

4. Releiam a seguinte passagem: "Sob as rosinhas que ornavam o seu chapéu preto, os cabelos loiros, de um oiro fulvo, ondeavam de leve sobre a testa curta e clássica: os olhos maravilhosos iluminavam-na toda; [...] – pareceu a Pedro nesse instante alguma coisa de imortal e superior à Terra" (ll. 80-84).

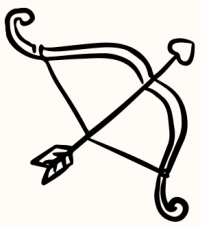
O que revela esta passagem sobre a forma como Pedro vê Maria?

5. Quando colocamos todas as expectativas de felicidade numa relação, podemos tornar-nos mais vulneráveis perante a desilusão. Comentem a relação de Pedro e Maria com base nesta afirmação.

Parte III – Diagnóstico

Respondam à seguinte questão, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo, **sempre que possível**, a fragmentos textuais.

6. Até que ponto consideram que a forma como Pedro vive o amor por Maria Monforte poderá ter influenciado o seu destino? De que forma?



Parte IV – Relatório

Respondam à seguinte questão, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo a fragmentos textuais.

7. Redijam pelo menos dois parágrafos nos quais apresentem as conclusões a que o vosso grupo chegou ao longo da resolução do gabinete. Considerem os seguintes aspetos:

- as características do amor de Pedro da Maia por Maria Monforte;
- os perigos da idealização amorosa;
- a ligação com a obra Rest Energy (1980), analisada no início da aula.



Nome: _____ Data: ____/____/____
Ano: _____ Turma: _____

Os Maias, de Eça de Queirós

Gabinete de Psicologia _____

Desilusão e Suicídio de Pedro da Maia

No âmbito deste gabinete, o vosso objetivo é analisar o impacto psicológico da desilusão (amorosa e não só) no destino de Pedro da Maia.

Na vossa análise, deverão ter sempre em conta o texto, que funcionará como forma de comprovarem o vosso diagnóstico, pelo que terão de recorrer frequentemente a evidências textuais.

Parte I – Análise dos Últimos Dias de Pedro da Maia

Respondam às seguintes questões, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo, **sempre que possível**, a fragmentos textuais.

1. Antes da fuga de Maria, o narrador descreve a relação entre Pedro e Tancredo. Explicitem os contornos desta ligação, tendo em conta os seguintes aspetos:

- a visão de Pedro relativamente a Tancredo;
- o tipo de relação que parece existir entre os dois;
- o peso psicológico da fuga de Maria com Tancredo.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Descrevam o estado físico e psicológico de Pedro da Maia quando reencontra o seu pai.

_____
_____
_____

1

3. Como reage Afonso aos acontecimentos narrados por Pedro?

Parte II – Interpretação Psicológica

Respondam às seguintes questões, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo, **sempre que possível**, a fragmentos textuais.

4. Descrevam os comportamentos de Pedro depois de se apaixonar por Maria. Reflitam sobre os seguintes aspetos:

- a intensidade da sua paixão;
- as consequências que o casamento tem na relação de Pedro da Maia com Afonso;
- a maneira como esta relação passa a ocupar um lugar central na sua vida.

Parte III – Diagnóstico

Respondam à seguinte questão, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo, **sempre que possível**, a fragmentos textuais.

5. Até que ponto consideram que a fragilidade psicológica de Pedro da Maia terá contribuído para a forma como encarou a desilusão provocada pela fuga de Maria com Tancredo? De que forma?

Parte IV – Relatório

Respondam à seguinte questão, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo a fragmentos textuais.

6. Redijam pelo menos dois parágrafos nos quais apresentem as conclusões a que o vosso grupo chegou ao longo da resolução do gabinete. Considerem os seguintes aspetos:

- as características do amor de Pedro da Maia por Maria Monforte e os perigos da idealização amorosa;
- outros aspetos da vida de Pedro da Maia que tenham contribuído para o seu destino trágico (por exemplo, ambiente familiar, educação…).



4

Anexo 43 – Registos do diário de investigador relativos às aulas sobre Pedro da Maia

Aula II, dia 17 de março de 2026
A exploração inicial de *Rest Energy* gerou um envolvimento bastante imediato por parte da turma, que estranhou a escolha do objeto. As primeiras interpretações centraram-se no perigo e na tensão visível na performance, mas a discussão rapidamente se tornou mais complexa. A4, ao observar que quanto mais gostamos e dependemos de alguém maior é também a possibilidade de essa pessoa nos magoar, fez com que nos afastássemos da análise do risco físico para uma vulnerabilidade de natureza afetiva. Mais tarde, quando questionei o papel de Marina Abramović na situação de perigo em que se encontrava, A11 chamou a atenção para o facto de a própria artista aceitar colocar-se naquela posição, participando ativamente na criação de uma situação de risco e vulnerabilidade. Durante a leitura de *Os Maias*, houve dois contributos surpreendentes. A3 estabeleceu uma relação entre a referência a *O Barbeiro de Sevilha* e a forma súbita como Pedro se apaixona por Maria Monforte, possibilidade que eu não tinha considerado durante a preparação da aula. O aluno conhecia a ópera e recordou que Almaviva se apaixona por Rosina antes de a conhecer verdadeiramente, chegando a dirigir-lhe uma serenata sem sequer saber o seu nome. A partir daí, sugeriu que a presença de *O Barbeiro de Sevilha* no episódio do Teatro de S. Carlos poderia dialogar com a própria relação entre Pedro e Maria, caracterizada desde o início por uma paixão construída antes de um verdadeiro conhecimento da mulher amada. A proposta surpreendeu-me porque partiu de um conhecimento que o aluno trouxe para a leitura e acrescentou uma possibilidade de interpretação que não constava da minha planificação e que eu própria não tinha contemplado. Optei por acolhê-la, em vez de confirmar imediatamente se aquela referência teria necessariamente essa função no romance. Mais tarde, A7 utilizou *Rest Energy* como forma de explicar a vulnerabilidade de Pedro perante a centralidade que Maria começava a assumir na sua vida. Este último momento foi especialmente relevante, uma vez que eu tinha tentado não impor, durante a leitura, a relação entre a performance e o romance. O facto de essa aproximação ter surgido pela iniciativa de uma aluna mostrou que o objeto observado no início da aula era frutífero para pensar estes fragmentos textuais. A proposta dos "Gabinetes de Psicologia" foi recebida com curiosidade. Os alunos apreciaram a ideia de analisar diferentes momentos do percurso de Pedro a partir do enquadramento de um "diagnóstico", embora a extensão dos guiões e dos excertos tenha tornado notório que não seria possível concluir o trabalho nesse dia. Mais uma vez, deparei-me com a dificuldade de prever adequadamente o tempo necessário para propostas em que os alunos têm de discutir, justificar e chegar a conclusões em grupo. Neste caso, porém, foi preferível que continuassem a discussão na aula seguinte, em vez de se acelerar uma atividade cuja principal intenção era levá-los a construir e fundamentar uma interpretação.

Aula III, dia 19 de março de 2026
Antes de continuarmos o trabalho dos "Gabinetes de Psicologia", voltei brevemente à hipótese colocada pelo aluno que tinha proposto uma possível relevância da referência à ópera *O Barbeiro de Sevilha* (A3). Depois da aula de dia 17, fiz uma breve pesquisa sobre a recorrência desta referência em Eça de Queirós e dei conta da presença

da mesma ópera noutro momento de *Os Maias*, já próximo do final da obra, bem como em *A Tragédia da Rua das Flores*. Partilhei estas pistas com o aluno, caso tivesse interesse em explorar mais aprofundadamente a questão. Penso ter sido importante devolver-lhe o resultado desta pesquisa para lhe mostrar que uma hipótese levantada em aula poderia abrir outras possibilidades de investigação e de leitura da obra.

A continuação dos "Gabinetes de Psicologia" confirmou a boa receção que a atividade tinha tido na aula anterior. Os grupos voltaram ao trabalho com facilidade e mostraram-se envolvidos na construção das conclusões.

No momento da partilha em grupo-turma, alguns alunos (A4, A11, A12 e A14) encarnaram o papel de psicólogos durante a apresentação, recorrendo ao vocabulário próprio do enquadramento da atividade e adotando até uma postura mais performativa perante os colegas. Esta apropriação da situação não tinha sido solicitada e provocou alguma diversão na turma, sem retirar seriedade à discussão.

Essa partilha colocou lado a lado as diferentes dimensões trabalhadas pelos quatro gabinetes. Embora cada grupo tivesse analisado apenas um momento do percurso de Pedro, a apresentação das conclusões tornou possível recompor coletivamente a trajetória da personagem, desde a infância e a educação até à relação com Maria Monforte e ao suicídio.

Anexo 44 – Resposta à atividade "Gabinetes de Psicologia" relacionada com a performance *Rest Energy* referida no Capítulo 3 (A2, A4, A5 e A8)

Parte IV – Relatório

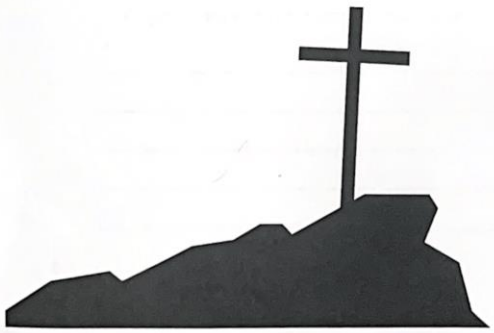
Respondam à seguinte questão, de forma **desenvolvida** e **devidamente fundamentada**, recorrendo a fragmentos textuais.

7. Redijam pelo menos dois parágrafos nos quais apresentem as conclusões a que o vosso grupo chegou ao longo da resolução do gabinete. Considerem os seguintes aspetos:

- as características do amor de Pedro da Maia por Maria Monforte;
- os perigos da idealização amorosa;
- a ligação com a obra Rest Energy (1980), analisada no início da aula.

Pedro da Maia cria uma dependência relativamente a Maria Monforte, tal como tinha sobre a sua mãe, apaixona-se rapidamente pela imagem que idealizou da mesma e ouvido internamente descrevem esse amor "Escreve-lhe todos os dias duas cartas em seu folhas de papel" poemas decalcados que ia compor para Monforte (...)" sendo que Maria não faz o mesmo ponto. Pedro vê Maria como uma Deusa "(...) davam-lhe a esplendida de uma Ceres" esta Deusa representa a maternidade e fertilidade, Pedro que havia perdido a sua mãe e acaba por transpor o amor que sentia pela mãe em Maria. Deste modo, Pedro acaba, então, por idealizar a forma como queria que Maria fosse e agisse e não vê como esta realmente é, pelo que pode ter ignorado ou desconsiderado várias ações dela. Estava tão cego e ofuscado pela perfeição que considerava Maria que não conseguia ver os seus defeitos.

A obra Rest Energy pode ser associada à relação entre Pedro e Maria, na medida em que a mulher representa Pedro que deposita toda a confiança e existência em Maria. Neste caso, o homem é Maria que pelo mínimo erro poderia matar Pedro, quebrar a confiança e ligação entre eles, tendo todo o poder e controlo do futuro da relação



4

Anexo 45 – Montagem concebida a partir de *Vertigo*, de Alfred Hitchcock

https://drive.google.com/file/d/18ldiNMgCEilEjE-L6IE4kBQmpFCIxMdT/view?usp=sharing.

Anexo 46 – Planos e imagens de *Vertigo* analisados na aula sobre Maria Eduarda












ONE WAY





Anexo 47 – Excertos de *Os Maias* analisados na aula sobre Maria Eduarda

Os Maias
Eça de Queirós

Parte I

Capítulo VII

Do fim do Aterro aproximava-se, caminhando depressa, uma senhora – que ele reconheceu logo, por esse andar que lhe parecia de uma deusa pisando a Terra, pela cadelinha cor de prata que lhe trotava junto às saias, e por aquele corpo maravilhoso onde vibrava, sob linhas ricas de mármore antigo, uma graça quente, ondeante e nervosa. Vinha toda vestida de escuro, numa *toilette de serge*[1] muito simples que era como o complemento natural da sua pessoa, colando-se bem sobre ela, dando-lhe, na sua correção, um ar casto e forte; trazia na mão um guarda-sol inglês, apertado e fino como uma cana; e toda ela, adiantando-se assim no luminoso da tarde, tinha, naquele cais triste de cidade antiquada, um destaque estrangeiro, como o requinte claro de civilizações superiores. Nenhum véu, nessa tarde, lhe assombreava o rosto. Mas Carlos não pôde detalhar-lhe as feições; apenas de entre o esplendor ebúrneo da carnação, sentiu o negro profundo de dois olhos que se fixaram nos seus. [...] À maneira que ela se afastava, parecia-lhe maior, mais bela: e aquela imagem falsa e literária de uma deusa marchando pela Terra prendia-se-lhe à imaginação

Parte II

Capítulo VIII

A senhora tinha montões de flores no quarto; e tencionavam ficar até domingo, mas fora ela que apressara a partida.

– Ah! – disse Carlos depois de um silêncio – foi a senhora que apressou a partida?...

– Sim, senhor, com cuidado na menina que tinha ficado em Lisboa… [...]

Assim, a brilhante deusa era também uma boa mamã; e isto dava-lhe um encanto mais profundo, era assim que ele gostava mais dela, com este terno estremecimento humano nas suas belas formas de mármore. Agora, já ela estava em Lisboa; e imaginava-a nas rendas do seu *peignoir*[2], com o cabelo enrolado à pressa, grande e branca, erguendo ao ar o bebé nos seus esplêndidos braços de Juno[3], e falando-lhe com um riso de oiro. Achava-a assim adorável, todo o seu coração fugia para ela...

Capítulo XIV

– O meu caso é este, Sr. Carlos da Maia. Há pessoas em Lisboa que me não conhecem decerto, mas que sabem a esta hora que existe algures, em Paris, no Brasil ou no Inferno, um certo Castro Gomes, que tem uma mulher bonita, e que a mulher desse Castro Gomes tem em Lisboa um amante. Isto é desagradável, sobretudo por ser falso. [...] Deu-se sempre como mulher de Castro Gomes, mesmo nas circunstâncias mais particularmente desagradáveis para Castro Gomes… [...] Demais a mais sou eu que tenho um pouco a culpa; muitas vezes, em coisas relativamente delicadas, lhe deixei usar o meu nome. [...] O que importa agora é que eu lhe retiro solenemente o nome que lhe emprestara; e ela fica apenas com o seu, que é Madame Mac Gren. [...] A pequerruchinha que ali anda não é minha filha... Eu conheço a mãe somente há três anos... Vinha dos braços de um qualquer, passou para os meus... Posso pois dizer, sem injúria, que era uma mulher que eu pagava. [...]

1

Mac Gren! Era a Mac Gren!

Ergueu-se, com os punhos fechados; e veio-lhe uma revolta furiosa, de todo o seu orgulho, contra essa ingenuidade que o trouxera meses tímido, trémulo, ansioso, seguindo à maneira de uma estrela aquela mulher, que qualquer em Paris, com mil francos no bolso, poderia ter sobre um sofá, fácil e nua! Era horrível! E recordava agora, afogueado de vergonha, a emoção religiosa com que entrava na sala de repes[4] vermelho da Rua de S. Francisco: o encanto enternecido com que via aquelas mãos, que ele julgava as mais castas da Terra, puxarem os fios de lã no bordado, num constante trabalho de mãe laboriosa e recolhida; a veneração espiritual com que se afastava da orla[5] do seu vestido, igual para ele à túnica de uma Virgem cujas pregas rígidas nem a mais rude bestialidade ousaria desmanchar de leve! [...]

– O que eu vou fazer é escrever-lhe uma carta, remetendo-lhe o preço dos dois meses que dormi com ela... [...]

Carlos entrou. [...]

Na sua terrível perturbação, Carlos achava só esta palavra, melancolicamente estúpida:

– Não sei porque chora, não sei, não há razão para chorar...

Ela pôde enfim balbuciar:

– Escuta-me, pelo amor de Deus! não digas nada, deixa contar-te... Eu ia lá, tinha mandado Melanie por uma carruagem. Ia ver-te... Nunca tive a coragem de te dizer! Fiz mal, foi horrível... Mas escuta, não digas nada ainda, perdoa, que eu não tenho culpa! [...]

A culpa não fora dela! não fora dela! Ele devia ter perguntado àquele homem que sabia toda a sua vida... Fora sua mãe... Era horroroso dizê-lo, mas fora por causa dela que conhecera e que fugira com o primeiro homem, o outro, um irlandês... E tinha vivido com ele quatro anos, como sua esposa, tão fiel, tão retirada de tudo e só ocupada da sua casa, que ele ia casar com ela! Mas morrera na guerra com os Alemães, na batalha de Saint-Privat. E ela ficara com Rosa, com a mãe já doente, sem recursos, depois de vender tudo...

Ao princípio trabalhara... Em Londres tinha procurado dar lições de piano... Tudo falhara, dois dias vivera sem lume, de peixe salgado, vendo Rosa com fome! A pobre criança com fome! com fome! Ah, ele não podia perceber o que isto era!... Quase fora por caridade que as tinham repatriado para Paris... E aí conhecera Castro Gomes. Era horrível, mas que havia de ela fazer! Estava perdida...

Lentamente escorregara do sofá, caíra aos pés de Carlos. E ele permanecia imóvel, mudo, com o coração rasgado por angústias diferentes: era uma compaixão trémula por todas aquelas misérias sofridas, dor de mãe, trabalho procurado, fome, que lha tornavam confusamente mais querida; e era horror desse outro homem, o irlandês, que surgia agora, e que lha tornava de repente mais maculada[6]…

Ela continuava falando de Castro Gomes. Vivera três anos com ele, honestamente, sem um desvio, sem um pensamento mau. O seu desejo era estar quieta em sua casa. Ele é que a forçava a andar em ceias, em noitadas...

E Carlos não podia ouvir mais, torturado. Repeliu-lhe as mãos, que procuravam as suas. Queria fugir, queria findar!...

– Oh! não, não me mandes embora! – gritou ela, prendendo-se a ele ansiosamente. – Eu sei que não mereço nada! Sou uma desgraçada... Mas não tive coragem, meu amor! Tu és homem, não compreendes estas coisas... Olha para mim! porque não olhas para mim? Um instante só, não voltes o rosto, tem pena de mim… [...]

2

– Porque não me disseste ao menos depois, aqui nos Olivais, quando sabias que tu eras tudo para mim...?

Ela ergueu a cabeça, fatigada:

– Que queres tu? Tive medo que o teu amor mudasse, que fosse de outro modo... Via-te já a tratar-me sem respeito. [...] Depois tinha remorsos, ia adiando. Dizia: «Hoje não, um dia só mais de felicidade, amanhã será...» E assim ia indo! Enfim, nem eu sei, um horror! [...]

– [...] Tudo era falso, falso o teu casamento, falso o teu nome, falsa a tua vida toda... Nunca mais te poderia acreditar... Como havia de ser, se agora mesmo quase que nem acredito no motivo das tuas lágrimas?

Uma indignação ergueu-a, direita e soberba[7]. Os seus olhos de repente secos rebrilharam, revoltados e largos, no mármore da sua palidez.

– E eu? – exclamou ela, caminhando para ele, dominando-o, magnífica e com esplendor de verdade na face. — E eu? Porque hei-de eu acreditar nessa grande paixão que me juravas? O que é que tu amavas então em mim? Dize lá! Era a mulher de outro, o nome, o requinte do adultério, as *toilettes*?... Ou era eu própria, o meu corpo, a minha alma e o meu amor por ti?... Eu sou a mesma, olha bem para mim!... Estes braços são os mesmos, este peito é o mesmo... Só uma coisa é diferente: a minha paixão! Essa é maior, desgraçadamente, infinitamente maior. [...]

Carlos voltou-se, ferido no coração. Com o seu vestido escuro, para ali caída e abandonada, parecia já uma pobre criatura arremessada para fora de todo o lar, sozinha a um canto, entre a inclemência[8] do mundo... [...] Um delírio generoso, de grandiosa bondade, misturou-se à sua paixão. E, debruçando-se, disse-lhe baixo, com os braços abertos:

– Maria, queres casar comigo?

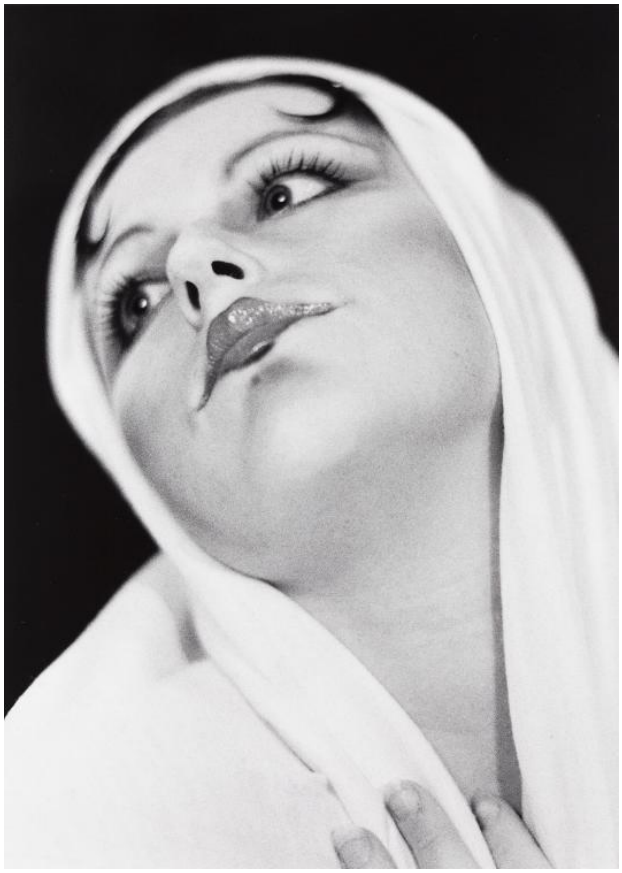
Parte III

Capítulo XVII

Fora depois aquele corpo dela, adorado sempre como um mármore ideal, que de repente lhe aparecera, como era na realidade, forte de mais, musculoso, de grossos membros de amazona[9] bárbara[10], com todas as belezas copiosas[11] do animal de prazer. Nos seus cabelos de um lustre tão macio, sentia agora inesperadamente uma rudeza de juba. Os seus movimentos na cama, ainda nessa noite o tinham assustado como se fossem os de uma fera, lenta e ciosa[12], que se estirava[13] para o devorar... Quando os seus braços o enlaçavam, o esmagavam contra os seus rijos peitos túmidos[14] de seiva, ainda decerto lhe punham nas veias uma chama que era toda bestial. Mas, apenas o último suspiro lhe morria nos lábios, aí começava insensivelmente a recuar para a borda do colchão, com um susto estranho: e imóvel, encolhido na roupa, perdido no fundo de uma infinita tristeza, esquecia-se pensando numa outra vida que podia ter, longe dali, numa casa simples, toda aberta ao Sol, com sua mulher, legitimamente sua, flor de graça doméstica, pequenina, tímida, pudica, que não soltasse aqueles gritos lascivos e não usasse aquele aroma tão quente!

Retirado com supressões de *Os Maias* (1888), de Eça de Queirós.

Anexo 48 – *Madonna* (1975), de Cindy Sherman



Anexo 49 – Registos do diário de investigador relativos à aula sobre Maria Eduarda

Aula IV, dia 24 de abril de 2026
Nesta aula, foi a primeira vez que não saí com a sensação de ter preparado propostas a mais para o tempo disponível. O percurso era extenso, mas as diferentes etapas estavam suficientemente articuladas para que a aula avançasse sem que tivesse de apressar excessivamente a discussão ou abandonar partes importantes da planificação. A reação dos alunos à montagem elaborada a partir de *Vertigo* foi um dos primeiros sinais de que a proposta poderia funcionar. Durante o visionamento, reparei nas expressões de algumas alunas (A5, A6, A7, A8, A9 e A13) perante a forma como Scottie tratava Judy, existindo um incómodo com a insistência dele em alterar a roupa, o cabelo e, de forma mais ampla, a identidade da mulher que tinha à sua frente. Esta reação tornou-se mais clara na discussão posterior. Várias alunas (A5, A7, A8 e A13) salientaram o sofrimento de Judy e mostraram-se críticas quando Scottie ignora aquilo que ela lhe diz e continua concentrado na aparência que pretende reconstruir. Tive algum receio de que a relação entre o filme e o romance não fosse entendida pelos estudantes, mas isso não aconteceu.

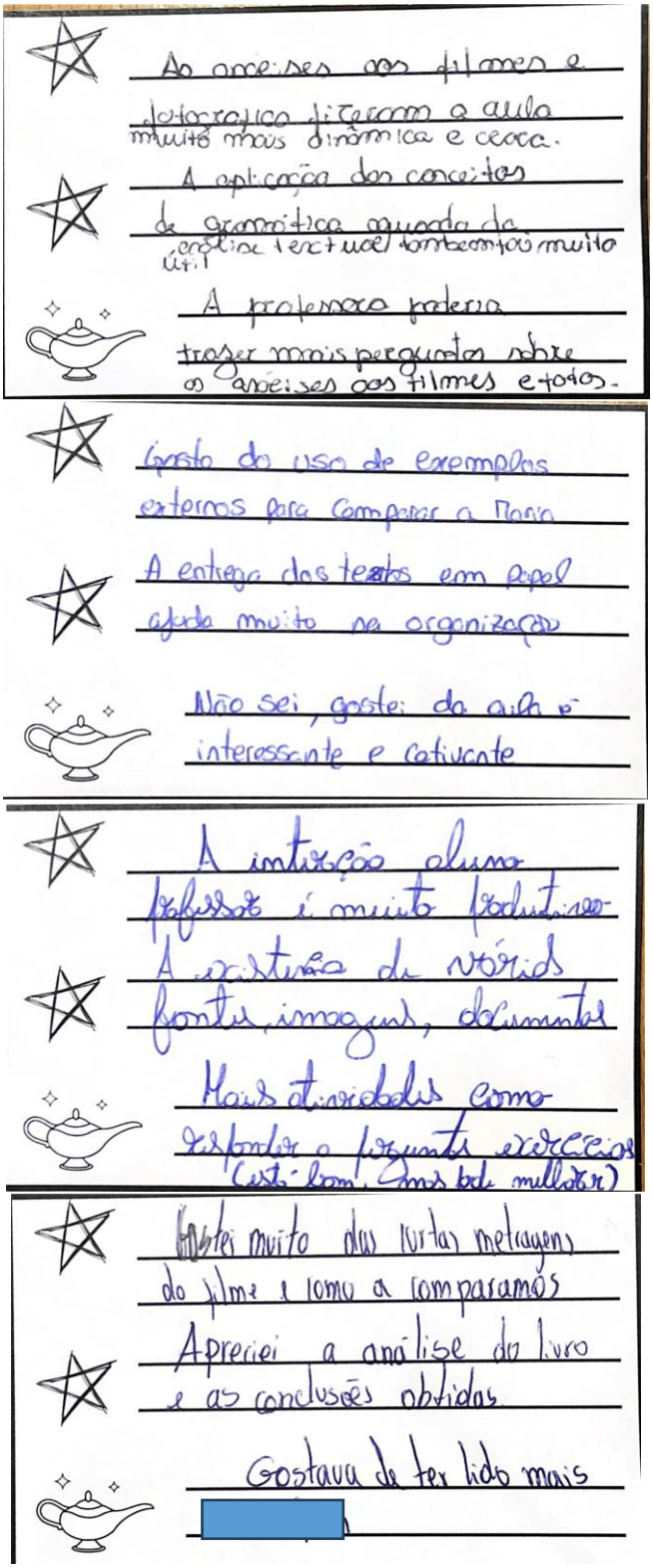
A introdução do conceito de Madona foi um momento necessariamente mais expositivo, já que os alunos desconheciam o termo, e o mesmo aconteceu depois com o *complexo de Madona-Prostituta*.

A intervenção de A5 durante a discussão da proposta de casamento de Carlos foi um dos contributos mais relevantes. Quando perguntei que função poderia assumir o casamento naquele momento, a aluna sugeriu que esta seria uma forma de devolver a Maria Eduarda uma posição socialmente legítima e respeitável. Acrescentou que era também "uma questão de posse", porque, pelo casamento, Maria Eduarda passaria a "pertencer a Carlos". Esta questão não estava prevista na minha planificação, mas encaixou muito bem na linha interpretativa definida.

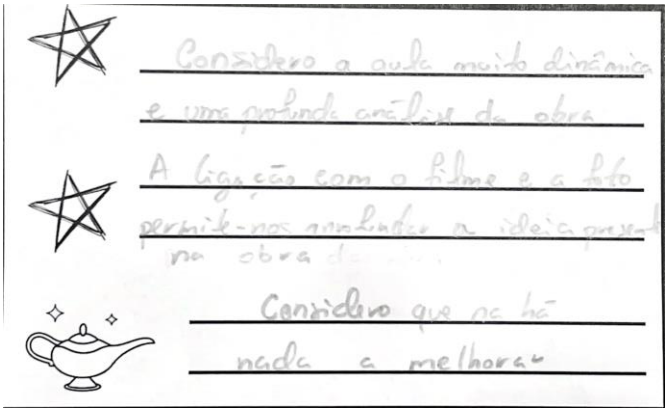
Outro aspeto interessante foi a participação das alunas ao longo de toda a sessão. Nesta turma, os rapazes tendem habitualmente a intervir mais e a ocupar uma parte maior da discussão oral. Nesta aula, essa distribuição alterou-se de forma bastante visível. Foram várias as alunas que participaram: reagiram ao tratamento de Judy por parte de Scottie e envolveram-se ativamente nas discussões sobre o olhar de Carlos relativamente a Maria Eduarda. O tema criou, pelo menos nesta aula, um espaço em que várias alunas podiam intervir com maior frequência e segurança.

A discussão de *Madonna*, de Cindy Sherman, foi bem-sucedida. Os alunos apontaram rapidamente os elementos que remetiam para a iconografia da Virgem, mas começaram também a identificar aquilo que perturbava essa leitura. A participação foi novamente bastante ampla, envolvendo vários discentes (A2, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A13 e A14). O mais interessante foi verificar que os estudantes chegaram à ideia de que os sinais de pureza e sensualidade podiam coexistir na mesma figura. Pareceu-me um encerramento produtivo.

Anexo 50 – Atividade *Two Stars and a Wish* sobre a aula relativa a Maria Eduarda[45]



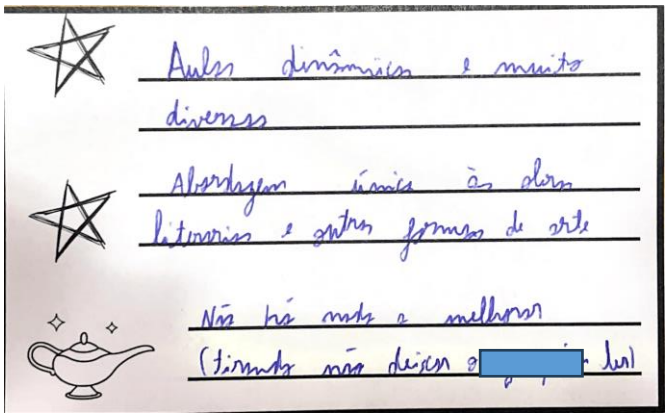
[45] As partes rasuradas na imagem continham a identificação dos alunos ou a menção a colegas.



Considero a aula muito dinâmica e uma profunda análise da obra.

A ligação com o filme e a foto permite-nos ampliar a ideia presente na obra.

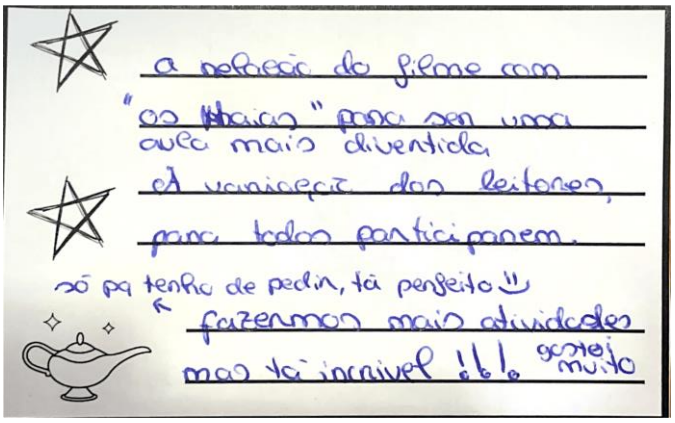
Considero que não há nada a melhorar.



Aulas dinâmicas e muito diversas

Abordagem única às obras literárias e outras formas de arte

Não há nada a melhorar (tirando não deixar o [redacted] fim)

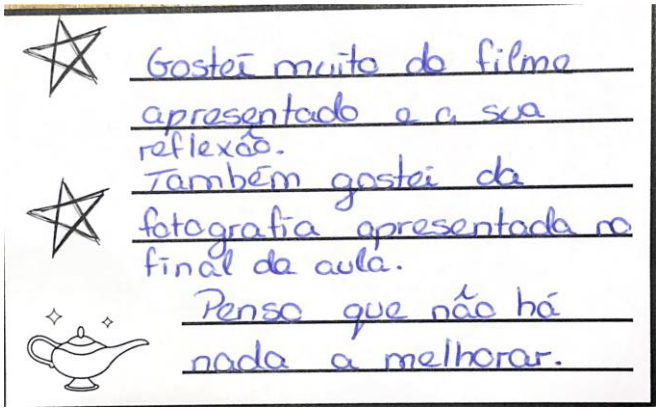


a reflexão do filme com "os Maias" para ser uma aula mais diventida

à variedade dos leitores, para todos participarem.

só pq tenho de pedir, tá perfeito 😊

fazermos mais atividades mas tá incrível !!! gostei muito



Gostei muito do filme apresentado e da sua reflexão.

Também gostei da fotografia apresentada no final da aula.

Penso que não há nada a melhorar.

A visualização do filme trouxe facilidade em comparar com as fases.

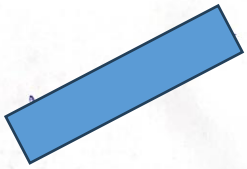
O complexo de Madona-prostituta fez avaliar melhor a situação da visão que Carlos tinha para M.C.

não lembro de nada

Aula cultural: Ancoreie de todo um contexto histórico-cultural em que se insere o livro e não só do texto.

A forma como a professora está / parece-me genuinamente feliz. Alegra-me, pelo menos :)

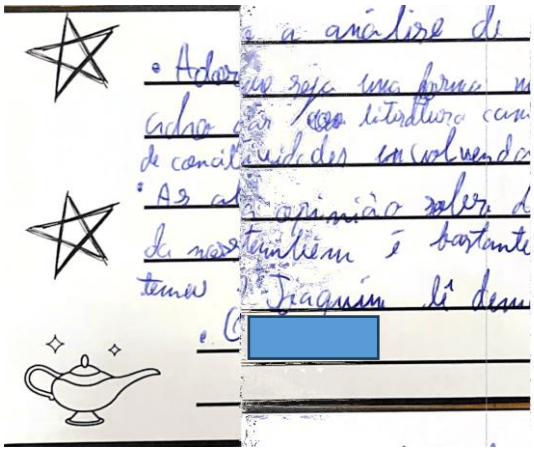
Nada ♡♡ Adoro as tuas aulas e a relação que tem com os alunos.

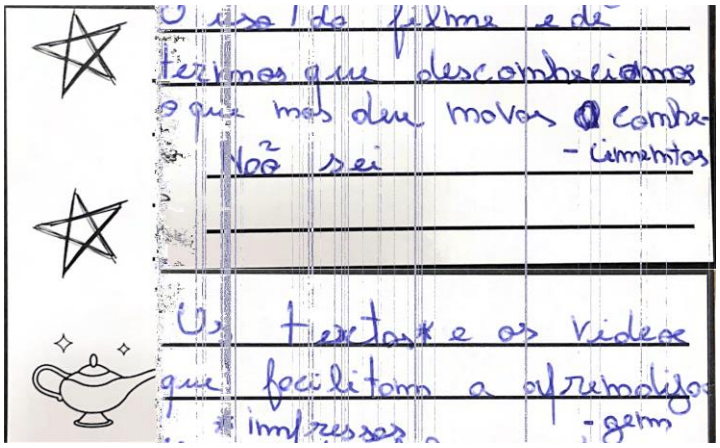


A interação entre o texto e os diferentes formatos artísticos.

Interligação de conceitos ligados a outras áreas ~~[illegible]~~ que não a literatura.

Mais formas de arte na interligação entre o texto e as diferentes formas de arte.





Anexo 51 – Respostas abertas às perguntas do inquérito do final do ano letivo

Qual foi a atividade ou aula que mais contribuiu para a tua aprendizagem? Porquê?

14 respostas

A aula em que analisamos Num Bairro Moderno e outros poemas do Cesário Verde com várias pinturas de diferentes épocas porque permitiu ver como ele é próximo da pintura

Todas contribuiram de uma forma positiva já que o conhecimento nunca vem em demasia.

A relação entre o filme Vertigo e a obra dada , já que me fez refletir mais sobre a forma como Carlos vê Maria Eduarda ao longo da história.

Aula sobre o pedro da maia porque falamos das razoes para o suicidio dele e porque com a performance ficou mais clara a dependencia emocional

Se não me engano, foi a segunda aula assistida pelos professores da faculdade, na qual falámos sobre a conceito de Madona e como isso se relacionava com Os Maias. Acho que foi o que mais contribuiu para a minha aprendizagem (apesar de todas as aulas terem sido pertinentes) porque não conhecia esta visão das diferentes personalidades ou "tipos" de mulher naquele tempo. Esse assunto despertou-me bastante interesse e levou-me, até, a ler e pesquisar mais sobre isso.

A aula que realizamos uma construção interativa com fotos desde de um ambiente rural até um citadino.

Comparar os filmes e as peças à revelação do Romeiro em F.L. Sousa porque percebi que um texto dramático fica sempre diferente dependendo de quem adapta

Aula de Os Maias, a relação de Carlos e Maria Eduarda. Considero que mudou a minha visão sibre a relação de ambos.

A aula da Maria Eduarda contribuiu muito porque analisamos conhecimentos fora da área como cinema, psicologia e fotografia e deu um novo olhar à obra

.

Gostei bastante da aula em que foi abordado o conceito da Madona prostituta no contexto de Os Maias porque acho que consegui perceber melhor o enredo da história e foi-me mais fácil também perceber as intenções do autor.

aula sobre a maria Eduarda

A aula sobre Maria Eduarda. Gostei de ver o filme Vertigo porque ajudou a compreender melhor a personagem.

A aula sobre o Realismo marcou-me especialmente de entre as outras. Percebi bastante bem o movimento, as motivações dos seus artistas e até a atividade foi muito interessante.

Comparar os filmes e as peças à revelação do Romeiro em F.L. Sousa porque percebi que um texto dramático fica sempre diferente dependendo de quem adapta

Aula de Os Maias, a relação de Carlos e Maria Eduarda. Considero que mudou a minha visão sibre a relação de ambos.

Qual foi a atividade ou aula de que mais gostaste? Porquê?

14 respostas

Mural do Realismo porque os alunos participaram todos e foi divertido aprender as característica de forma mais interativa

Todas as atividades ligadas ao impressionismo já que este é o meu movimento artístico preferido.

A leitura dramatizada de Frei Luís de Sousa, foi muito divertido e dinâmico.

Mural do Realismo e comparar a maria eduarda a personagem do vertigo e a fotografia da madonna

A aula sobre o Realismo e o Naturalismo, principalmente a atividade em que criámos um moral com várias pinturas ou fotografias dessas correntes estéticas. Quero referir também a atividade em que criámos um "gráfico" sobre o livre-arbítrio e as correntes deterministas. Tornaram as aulas mais descontraídas e dinâmicas, ao mesmo tempo que aprendemos também nos relacionamos com os colegas, pelo que foram das minhas atividades favoritas.

A aula final acerca de Cesário verde. Gosto do autor e da forma como são abordados os temas pela professora

Mural do realismo porque foi dinâmica e interativa e tornou mais clara a analise do Eça de Queirós e do Cesário Verde

Junção de fotos de pobre, rico e indústria

Gostei da aula em que colocamos o nosso “papel” na zona em que mais nos enquadrávamos relativamente a acharmos se o destino existia e se nós tínhamos liberdade ou não, porque acho que foi uma dinâmica divertida e foi interessante ver as perspectivas de todos.

mural do realismo

A aula do Frei Luís de Sousa porque deu para ver o texto em ação nos filmes e nas peças de teatro e as diferenças entre estas.

Colocar as pinturas do realismo no quadro, organizadas por temas, foi interessante e permitiu-me perceber melhor os temas subjacentes ao movimento artístico.

O que aprendeste através deste projeto que talvez não tivesses aprendido numa abordagem mais tradicional?

14 respostas

Muita coisa, mas especialmente as relações entre várias artes e que podemos dar muitos significados às obras

Não sei, pois visto que não tive uma abordagem tradicional este ano, não consigo comparar ambas as situações. (Aprendi maioritariamente sobre as relações interartísticas)

Acho que percebi muito melhor a forma como Eça crítica a sociedade , como as pinturas ou outros tipos de arte se podem relacionar com vertentes como o Realismo e o Romantismo e t te am bem a saber como lidar e caracterizar as diferentes obras de arte.

Ligação com as outras artes

A olhar para diferente obras artísticas e tentar relacioná-las com livros ou determinadas personagens.

As diferentes relações entre obras de artes e correntes estéticas e literárias.

Há mais do que uma interpretação para os textos

Interpretar imagens mais profundo

Penso que com este projeto consegui aprofundar mais o meu conhecimento acerca das diferentes obras e consegui, especialmente, relacioná-las com expressões artísticas de uma forma muito mais fácil e direta, algo que secalhar não teria acontecido se tivesse aprendido uma abordagem mais tradicional.

a pensar em ligações artísticas para além da literatura

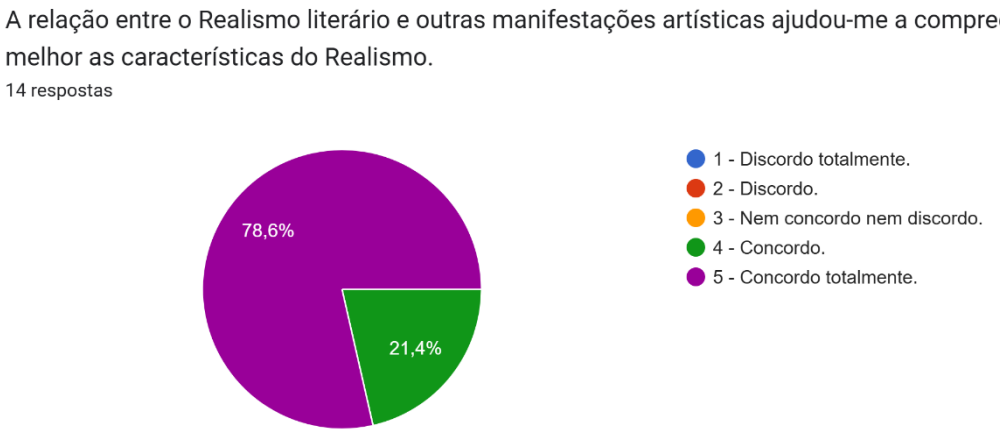
Aprendi que é importante relacionar diferentes forma de arte, porque estas mudam a compreensão do texto.

A escrita é a forma mais bela de libertação do ser humano. Tenho muita pena que nem toda a gente pense assim.

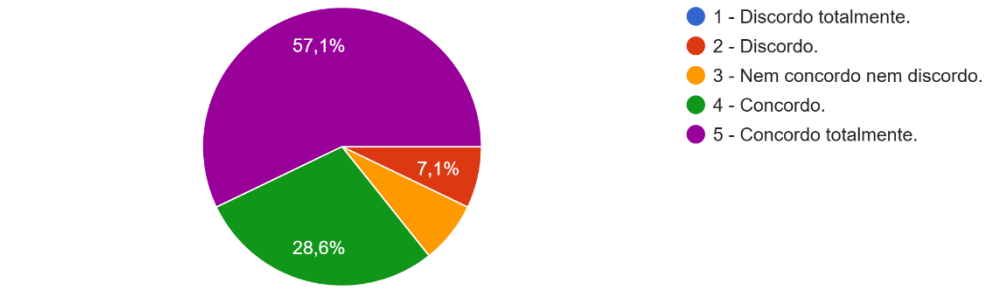
Mais bagagem cultural porque falamos de muitas areas

Compreender melhor pinturas.

Anexo 52 – Gráfico da perceção dos alunos sobre o contributo do contacto com diferentes manifestações artísticas para a compreensão do movimento do Realismo (Fonte: *Google Forms*)

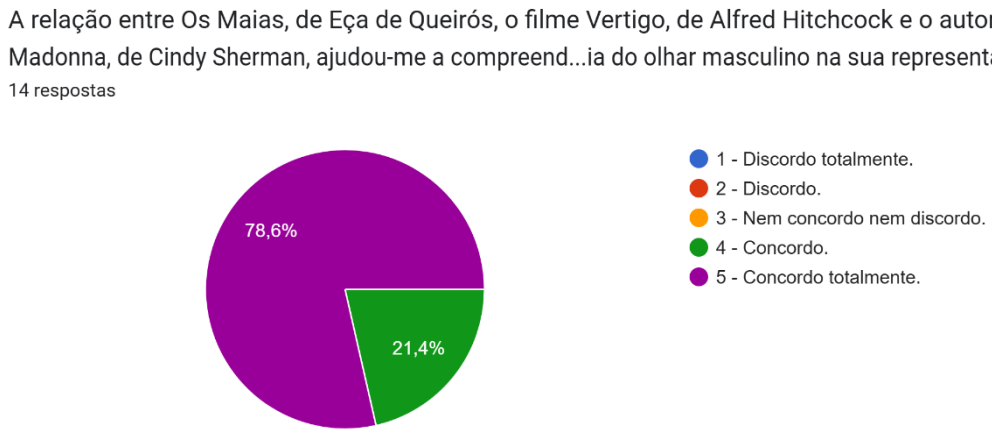


Anexo 53 – Gráfico da perceção dos alunos sobre o contributo da relação entre *Os Maias* e *Rest Energy* para a compreensão da relação entre Pedro da Maia e Maria Monforte (Fonte: *Google Forms*)[46]

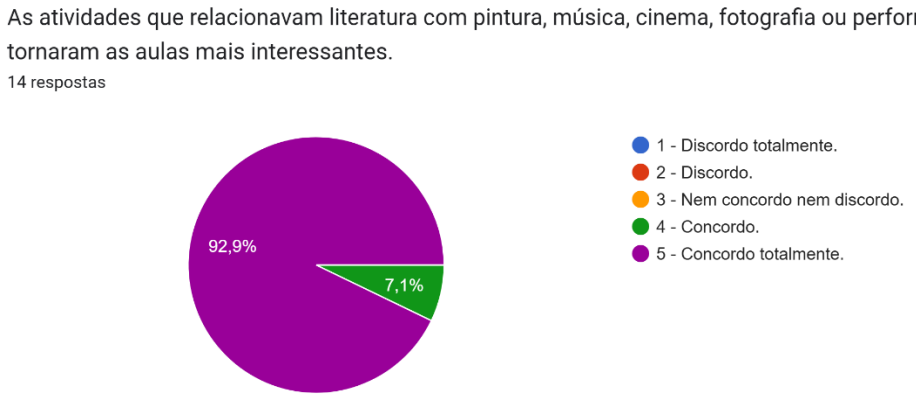


[46] Na reprodução do gráfico, a percentagem relativa à opção "Nem concordo nem discordo" desapareceu. Essa percentagem é de 7,1%.

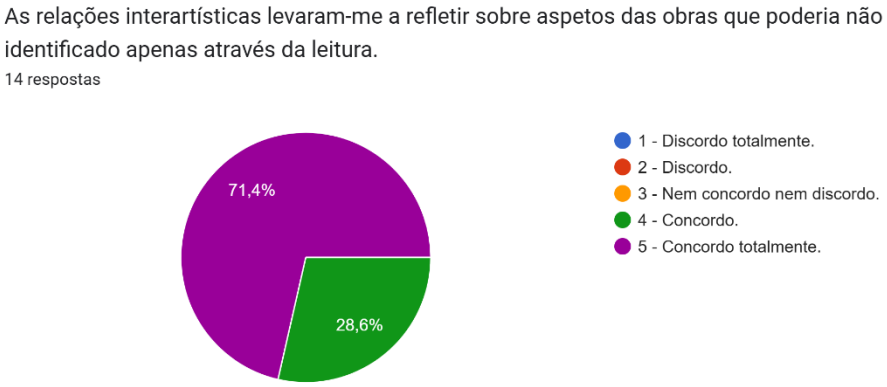
Anexo 54 – Gráfico da perceção dos alunos sobre o contributo da relação entre *Os Maias*, *Vertigo* e *Madonna* para a compreensão da figura de Maria Eduarda e da sua representação (Fonte: *Google Forms*)



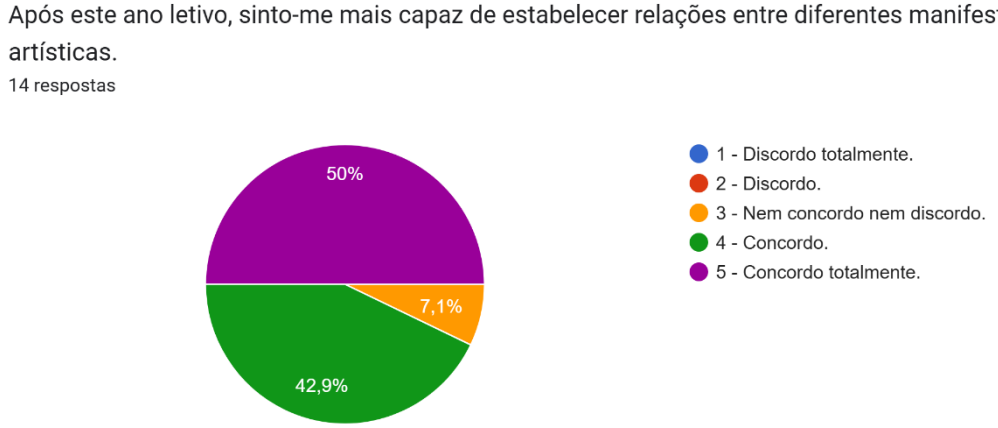
Anexo 55 – Gráfico da perceção dos alunos sobre o interesse na articulação da literatura com outras artes nas atividades propostas (Fonte: *Google Forms*)



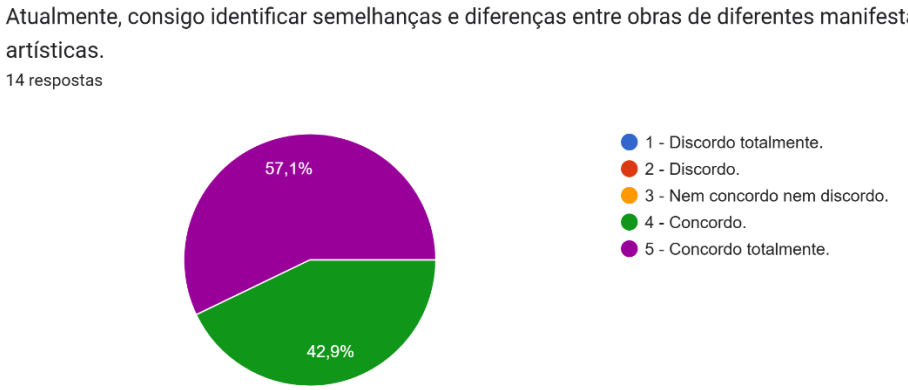
Anexo 56 – Gráfico da perceção dos alunos sobre os aspetos suscitados pela leitura de obras literárias articuladas com outras manifestações artísticas (Fonte: *Google Forms*)



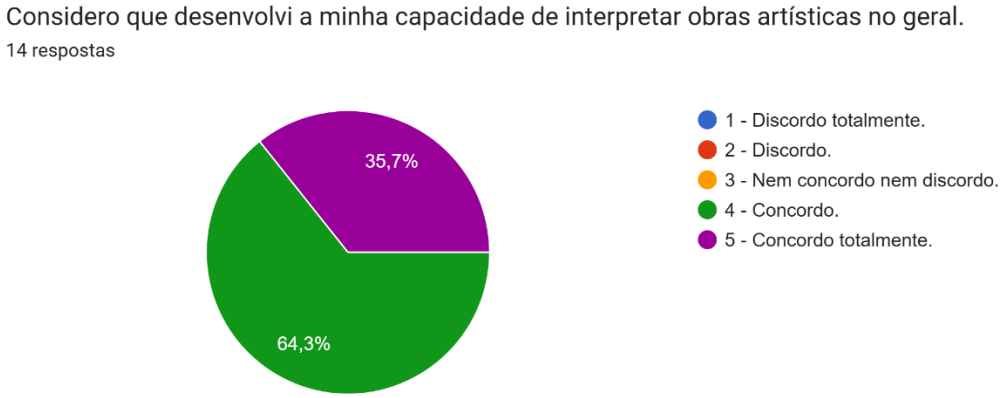
Anexo 57 – Gráfico da perceção dos alunos sobre a capacidade de estabelecer relações entre diferentes manifestações artísticas após o projeto de investigação-ação (Fonte: *Google Forms*)



Anexo 58 – Gráfico da perceção dos alunos sobre a sua capacidade de identificar semelhanças e diferenças nas diversas manifestações artísticas (Fonte: *Google Forms*)



Anexo 59 – Gráfico da perceção dos alunos sobre a sua capacidade de interpretar obras artísticas no geral (Fonte: *Google Forms*)



Anexo 60 – Enunciados das apreciações críticas referidos no Capítulo 3[47]

Panorama do Romantismo Europeu



***Caminhante sobre o mar de névoa* (c. 1818), de Caspar David Friedrich**

1. A partir dos conteúdos abordados nas aulas sobre o **Romantismo Europeu**, escrevam uma **apreciação crítica** (250-400 palavras), na qual explorem as principais características deste movimento através das diferentes manifestações artísticas estudadas em aula.

No vosso texto, deverão:

- demonstrar um conhecimento global das principais **características do Romantismo**;
- selecionar **três** dessas características para serem desenvolvidas de forma mais aprofundada;
- exemplificar essas características através de pelo menos **três obras** analisadas em aula de diferentes manifestações artísticas (pintura, arquitetura, literatura, música...).

Para a construção do texto, poderão consultar o *dossier* de apoio disponibilizado juntamente com o enunciado.

[47] As rasuras nos seguintes documentos servem para ocultar o nome dos estudantes a quem tinham sido atribuídas as tarefas.

Frei Luís de Sousa - Cinema e Teatro



Fotograma do filme *Quem és tu?* (2001), de João Botelho

1. A partir da análise realizada em aula da **Cena XV** do **Ato II** de ***Frei Luís de Sousa* (1843)**, de Almeida Garrett, escrevam uma **apreciação crítica** (250-400 palavras), na qual comparem a representação do momento de Anagnórise àquela que aparece nas seguintes obras:

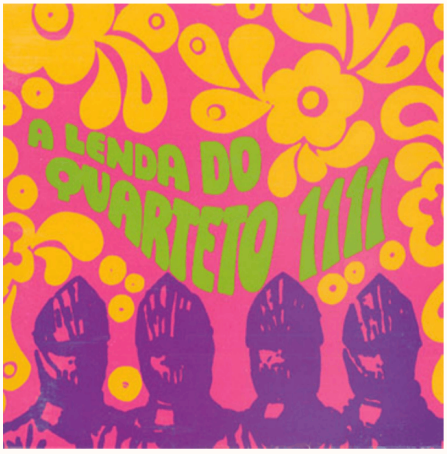
- a peça *Frei Luís de Sousa* (2019), de Miguel Loureiro;
- o filme *Quem és tu?* (2001), de João Botelho.

No vosso texto, deverão:

- comparar a forma como a **Cena XV** é interpretada em ambas as versões;
- analisar aspetos como o **tom**, o **ritmo**, as **pausas**, a **expressividade** e a **construção da tensão dramática**;
- referir **mecanismos** próprios do **teatro** e do **cinema** que contribuam para o impacto da cena (iluminação, sonoplastia, silêncios, enquadramentos, proximidade da câmara, elementos cénicos...);
- explicar de que forma é construído, em cada adaptação, o **momento de Anagnórise**;
- refletir sobre o que se transforma, o que se ganha e o que se perde, quando um texto dramático passa da página à representação teatral e cinematográfica.

Para a construção do texto, poderão consultar o *dossier* de apoio disponibilizado juntamente com o enunciado.

Frei Luís de Sousa - Música



Capa do álbum *A Lenda do Quarteto 1111* (1993), do grupo Quarteto 1111

1. A partir da análise realizada em aula da música **"A Lenda de El-Rei D. Sebastião" (1993)**, do grupo Quarteto 1111, e da leitura de ***Frei Luís de Sousa* (1843)**, de Almeida Garrett, escrevam uma **apreciação crítica** (250-400 palavras), na qual explorem a relação entre o **Sebastianismo** e a idealização sobre o **regresso de figuras ausentes**.

No vosso texto, deverão:

- explicar de que forma a música recupera o **mito sebastianista** e a figura de D. Sebastião, com especial atenção para os últimos versos;
- relacionar esse imaginário com a **presença/ausência de D. João de Portugal** em *Frei Luís de Sousa*;
- analisar o **impacto do regresso** de uma figura dada como morta e as suas consequências para os restantes personagens;
- refletir sobre o **perigo da idealização do passado** ou de figuras ausentes;
- estabelecer **relações com o excerto de *Os Enamoramentos* (2011)**, de Javier Marías, analisado em aula;
- recorrer a **aspetos concretos** da música, do excerto de Javier Marías e da obra para fundamentar a vossa interpretação.

Para a construção do texto, poderão consultar o *dossier* de apoio disponibilizado juntamente com o enunciado.

Amor de Perdição - Pintura



***Antes do Casamento* (1874), de Firs Zhuravlev**

1. A partir da leitura do excerto de ***Amor de Perdição* (1862)**, de Camilo Castelo Branco, em que Teresa se recusa a casar com Baltasar Coutinho, e da análise da pintura ***Antes do Casamento* (1874)**, de Firs Zhuravlev, escrevam uma **apreciação crítica** (250-400 palavras), na qual comparem a **representação da figura feminina** e da **imposição do casamento** nas duas obras.

No vosso texto, deverão:

- analisar o **conflito** vivido por Teresa no excerto selecionado;
- relacionar esse conflito com a situação representada na pintura;
- identificar **semelhanças** e **diferenças** entre as duas obras relativamente à **autoridade patriarcal**, ao casamento enquanto **obrigação social** e à **reação** das figuras femininas perante essa imposição e limitação da sua liberdade;
- recorrer a **aspetos concretos** do texto e da pintura para fundamentar a vossa interpretação.

Para a construção do texto, poderão consultar o *dossier* de apoio disponibilizado juntamente com o enunciado.

Panorama do Realismo Europeu



***As Respigadoras* (1857), de Jean-François Millet**

1. A partir dos conteúdos abordados nas aulas sobre o **Realismo Europeu**, escrevam uma **apreciação crítica** (250-400 palavras), na qual explorem as principais características deste movimento através das diferentes manifestações artísticas estudadas em aula.

No vosso texto, deverão:

- demonstrar conhecimento global das **principais características do Realismo**;
- selecionar **três** dessas características para serem desenvolvidas de forma mais aprofundada;
- exemplificar essas características através de pelo menos pelo menos **três** obras analisadas em aula de diferentes manifestações artísticas (pintura, arquitetura, literatura, música...).

Para a construção do texto, poderão consultar o *dossier* de apoio disponibilizado juntamente com o enunciado.

Os Maias **- Performance**



Rest Energy **(1981), de Marina Abramović e Ulay**

1. A partir da análise realizada em aula da performance ***Rest Energy*** **(1981)**, de Marina Abramović e Ulay, e dos capítulos iniciais de ***Os Maias*** **(1888)**, de Eça de Queirós, escrevam uma **apreciação crítica** (250-400 palavras), na qual explorem as ideias da **dependência emocional excessiva**, da **idealização** e das suas **consequências nas relações humanas**.

No vosso texto, deverão:

- analisar de que forma a performance representa simultaneamente **confiança**, **vulnerabilidade** e **risco**;
- relacionar essas ideias com a **construção psicológica de Pedro da Maia** e com a sua **relação com Maria Monforte**;
- refletir sobre a relação de dependência presente nas duas obras;
- explicar os **perigos da idealização amorosa**;
- recorrer a **aspetos concretos** da performance e da obra para fundamentar a vossa interpretação.

Para a construção do texto, poderão consultar o *dossier* de apoio disponibilizado juntamente com o enunciado.

***Os Maias* - Fotografia**



***Madonna* (1975), de Cindy Sherman**

1. A partir da análise realizada em aula da figura de Maria Eduarda em ***Os Maias* (1888)**, de Eça de Queirós, e do autorretrato ***Madonna* (1975)**, de Cindy Sherman, escrevam uma **apreciação crítica** (250-400 palavras), na qual explorem a r**epresentação da figura feminina**, da **idealização** e da tensão entre **pureza** e **desejo** nas duas obras.

No vosso texto, deverão:

- analisar a forma como a **figura de Maria Eduarda** é construída ao longo da narrativa pelo **olhar de Carlos**;
- explicar no que consiste o **Complexo de "Madonna-Prostituta"** e de que modo se relaciona com a personagem de Maria Eduarda;
- relacionar essas ideias com os **elementos relevantes** no autorretrato de Cindy Sherman;
- refletir sobre a **representação da mulher** e a construção da sua **identidade** pelo olhar masculino, problematizando a tendência para a sua inserção nestas duas categorias;
- recorrer a **aspetos concretos** do autorretrato e da obra para fundamentar a vossa interpretação.

Para a construção do texto, poderão consultar o *dossier* de apoio disponibilizado juntamente com o enunciado.

Anexo 61 – Enunciados das narrativas breves de cariz ecfrástico referidos no Capítulo 3[48]

Narrativas Breves - Exercício de Écfrase

[redacted]



***Boas Notícias* (1887), de Eugene de Blaas**

1. Observa atentamente a pintura que te foi atribuída.

A partir desta imagem, escreve uma **narrativa breve** de **cariz ecfrástico** (140-250 palavras), na qual desenvolvas uma história ancorada nos elementos visuais presentes.

2. No teu texto, deverás:

- escrever na **1.ª** ou na **3.ª pessoa**;
- ter em consideração o **título** da obra;
- descrever a figura representada, considerando aspetos como a sua **expressão** e a sua **postura**, o **espaço** envolvente/a **atmosfera** da pintura, os **elementos/objetos** presentes na composição, entre outros que consideres relevantes;
- partir dessa descrição para a criação de uma narrativa, atribuindo **significados** aos diferentes elementos visuais;
- imaginar um **contexto** para a pintura, podendo situar a ação antes, durante e/ou depois do momento representado.

[48] As rasuras nos seguintes documentos servem para ocultar o nome dos estudantes a quem tinham sido atribuídas as tarefas.

Narrativas Breves - Exercício de Écfrase



***Menina Órfã no Cemitério* (1823-1824), de Eugène Delacroix**

1. Observa atentamente a pintura que te foi atribuída.

A partir desta imagem, escreve uma **narrativa breve** de **cariz ecfrástico** (140-250 palavras), na qual desenvolvas uma história ancorada nos elementos visuais presentes.

2. No teu texto, deverás:

- escrever na **1.ª** ou na **3.ª pessoa**;
- ter em consideração o **título** da obra;
- descrever a figura representada, considerando aspetos como a sua **expressão** e a sua **postura**, o **espaço** envolvente/a **atmosfera** da pintura, os **elementos**/**objetos** presentes na composição, entre outros que consideres relevantes;
- partir dessa descrição para a criação de uma narrativa, atribuindo **significados** aos diferentes elementos visuais;
- imaginar um **contexto** para a pintura, podendo situar a ação antes, durante e/ou depois do momento representado.

Narrativas Breves - Exercício de Écfrase



***O Suicídio* (c. 1836), de Alexandre-Gabriel Decamps**

1. Observa atentamente a pintura que te foi atribuída.

A partir desta imagem, escreve uma **narrativa breve** de **cariz ecfrástico** (140-250 palavras), na qual desenvolvas uma história ancorada nos elementos visuais presentes.

2. No teu texto, deverás:

- escrever na **1.ª** ou na **3.ª pessoa**;
- ter em consideração o **título** da obra;
- descrever a figura representada, considerando aspetos como a sua **expressão** e a sua **postura**, o **espaço** envolvente/a **atmosfera** da pintura, os **elementos**/**objetos** presentes na composição, entre outros que consideres relevantes;
- partir dessa descrição para a criação de uma narrativa, atribuindo **significados** aos diferentes elementos visuais;
- imaginar um **contexto** para a pintura, podendo situar a ação antes, durante e/ou depois do momento representado.

Narrativas Breves - Exercício de Écfrase



***A Monomaníaca da Inveja* (c. 1819-1820), de Theodore Géricault**

1. Observa atentamente a pintura que te foi atribuída.

A partir desta imagem, escreve uma **narrativa breve** de **cariz ecfrástico** (140-250 palavras), na qual desenvolvas uma história ancorada nos elementos visuais presentes.

2. No teu texto, deverás:

- escrever na **1.ª** ou na **3.ª pessoa**;
- ter em consideração o **título** da obra;
- descrever a figura representada, considerando aspetos como a sua **expressão** e a sua **postura**, o **espaço** envolvente/a **atmosfera** da pintura, os **elementos**/**objetos** presentes na composição, entre outros que consideres relevantes;
- partir dessa descrição para a criação de uma narrativa, atribuindo **significados** aos diferentes elementos visuais;
- imaginar um **contexto** para a pintura, podendo situar a ação antes, durante e/ou depois do momento representado.

Narrativas Breves - Exercício de Écfrase



***Triste Pressentimento* (1862), de Gerolamo Induno**

1. Observa atentamente a pintura que te foi atribuída.

A partir desta imagem, escreve uma **narrativa breve** de **cariz ecfrástico** (140-250 palavras), na qual desenvolvas uma história ancorada nos elementos visuais presentes.

2. No teu texto, deverás:

- escrever na **1.ª** ou na **3.ª pessoa**;
- ter em consideração o **título** da obra;
- descrever a figura representada, considerando aspetos como a sua **expressão** e a sua **postura**, o **espaço** envolvente/a **atmosfera** da pintura, os **elementos**/**objetos** presentes na composição, entre outros que consideres relevantes;
- partir dessa descrição para a criação de uma narrativa, atribuindo **significados** aos diferentes elementos visuais;
- imaginar um **contexto** para a pintura, podendo situar a ação antes, durante e/ou depois do momento representado.

Narrativas Breves - Exercício de Écfrase



***Cansada* (1882), de Henrique Pousão**

1. Observa atentamente a pintura que te foi atribuída.

A partir desta imagem, escreve uma **narrativa breve** de **cariz ecfrástico** (140-250 palavras), na qual desenvolvas uma história ancorada nos elementos visuais presentes.

2. No teu texto, deverás:

- escrever na **1.ª** ou na **3.ª pessoa**;
- ter em consideração o **título** da obra;
- descrever a figura representada, considerando aspetos como a sua **expressão** e a sua **postura**, o **espaço** envolvente/a **atmosfera** da pintura, os **elementos**/**objetos** presentes na composição, entre outros que consideres relevantes;
- partir dessa descrição para a criação de uma narrativa, atribuindo **significados** aos diferentes elementos visuais;
- imaginar um **contexto** para a pintura, podendo situar a ação antes, durante e/ou depois do momento representado.

Narrativas Breves - Exercício de Écfrase



***Arrufos* (1887), de Belmiro de Almeida**

1. Observa atentamente a pintura que te foi atribuída.

A partir desta imagem, escreve uma **narrativa breve** de **cariz ecfrástico** (140-250 palavras), na qual desenvolvas uma história ancorada nos elementos visuais presentes e na interação entre as figuras representadas.

2. No teu texto, deverás:

- escrever na **1.ª** ou na **3.ª** pessoa;
- ter em consideração o **título** da obra;
- descrever as figuras representadas, considerando aspetos como a sua **expressão**, **postura** e **ação/interação**, o **espaço** envolvente/a **atmosfera** da pintura, os **elementos/objetos** presentes na composição, entre outros que consideres relevantes;
- partir dessa descrição para a criação de uma narrativa, atribuindo **significados** aos diferentes elementos visuais;
- imaginar um **contexto** para a pintura, podendo situar a ação antes, durante e/ou depois do momento representado e interpretar a **relação** estabelecida entre as figuras.

Narrativas Breves - Exercício de Écfrase



***A Confidência* (c. 1880), de Elizabeth Jane Gardner**

1. Observa atentamente a pintura que te foi atribuída.

A partir desta imagem, escreve uma **narrativa breve** de **cariz ecfrástico** (140-250 palavras), na qual desenvolvas uma história ancorada nos elementos visuais presentes e na interação entre as figuras representadas.

2. No teu texto, deverás:

- escrever na **1.ª** ou na **3.ª pessoa**;
- ter em consideração o **título** da obra;
- descrever as figuras representadas, considerando aspetos como a sua **expressão**, **postura** e **ação/interação**, o **espaço** envolvente/a **atmosfera** da pintura, os **elementos/objetos** presentes na composição, entre outros que consideres relevantes;
- partir dessa descrição para a criação de uma narrativa, atribuindo **significados** aos diferentes elementos visuais;
- imaginar um **contexto** para a pintura, podendo situar a ação antes, durante e/ou depois do momento representado e interpretar a **relação** estabelecida entre as figuras.

Narrativas Breves - Exercício de Écfrase



***O Varredor* (1858), de William Powell Frith**

1. Observa atentamente a pintura que te foi atribuída.

A partir desta imagem, escreve uma **narrativa breve** de **cariz ecfrástico** (140-250 palavras), na qual desenvolvas uma história ancorada nos elementos visuais presentes e na interação entre as figuras representadas.

2. No teu texto, deverás:

- escrever na **1.ª** ou na **3.ª pessoa**;
- ter em consideração o **título** da obra;
- descrever as figuras representadas, considerando aspetos como a sua **expressão**, **postura** e **ação/interação**, o **espaço** envolvente/a **atmosfera** da pintura, os elementos/objetos presentes na composição, entre outros que consideres relevantes;
- partir dessa descrição para a criação de uma narrativa, atribuindo **significados** aos diferentes elementos visuais;
- imaginar um **contexto** para a pintura, podendo situar a ação antes, durante e/ou depois do momento representado e interpretar a **relação** estabelecida entre as figuras.

Narrativas Breves - Exercício de Écfrase



***Más Notícias* (1872), de James Tissot**

1. Observa atentamente a pintura que te foi atribuída.

A partir desta imagem, escreve uma **narrativa breve** de **cariz ecfrástico** (140-250 palavras), na qual desenvolvas uma história ancorada nos elementos visuais presentes e na interação entre as figuras representadas.

2. No teu texto, deverás:

- escrever na **1.ª** ou na **3.ª pessoa**;
- ter em consideração o **título** da obra;
- descrever as figuras representadas, considerando aspetos como a sua **expressão**, **postura** e **ação/interação**, o **espaço** envolvente/a **atmosfera** da pintura, os **elementos/objetos** presentes na composição, entre outros que consideres relevantes;
- partir dessa descrição para a criação de uma narrativa, atribuindo **significados** aos diferentes elementos visuais;
- imaginar um **contexto** para a pintura, podendo situar a ação antes, durante e/ou depois do momento representado e interpretar a **relação** estabelecida entre as figuras.

Narrativas Breves - Exercício de Écfrase



***Amantes Espiados* (1858), de Ferdinand Georg Waldmüller**

1. Observa atentamente a pintura que te foi atribuída.

A partir desta imagem, escreve uma **narrativa breve** de **cariz ecfrástico** (140-250 palavras), na qual desenvolvas uma história ancorada nos elementos visuais presentes e na interação entre as figuras representadas.

2. No teu texto, deverás:

- escrever na **1.ª** ou na **3.ª pessoa**;
- ter em consideração o **título** da obra;
- descrever as figuras representadas, considerando aspetos como a sua **expressão**, **postura** e **ação**/**interação**, o **espaço** envolvente/a **atmosfera** da pintura, os **elementos**/**objetos** presentes na composição, entre outros que consideres relevantes;
- partir dessa descrição para a criação de uma narrativa, atribuindo **significados** aos diferentes elementos visuais;
- imaginar um **contexto** para a pintura, podendo situar a ação antes, durante e/ou depois do momento representado e interpretar a **relação** estabelecida entre as figuras.

Narrativas Breves - Exercício de Écfrase



***O Presente Inesperado* (1872), de Frans Verhas**

1. Observa atentamente a pintura que te foi atribuída.

A partir desta imagem, escreve uma **narrativa breve** de **cariz ecfrástico** (140-250 palavras), na qual desenvolvas uma história ancorada nos elementos visuais presentes e na interação entre as figuras representadas.

2. No teu texto, deverás:

- escrever na **1.ª** ou na **3.ª pessoa**;
- ter em consideração o **título** da obra;
- descrever as figuras representadas, considerando aspetos como a sua **expressão**, **postura** e **ação/interação**, o **espaço** envolvente/a **atmosfera** da pintura, os **elementos/objetos** presentes na composição, entre outros que consideres relevantes;
- partir dessa descrição para a criação de uma narrativa, atribuindo **significados** aos diferentes elementos visuais;
- imaginar um **contexto** para a pintura, podendo situar a ação antes, durante e/ou depois do momento representado e interpretar a **relação** estabelecida entre as figuras.

Narrativas Breves - Exercício de Écfrase



***Curiosidade* (1892), de Eugene de Blaas**

1. Observa atentamente a pintura que te foi atribuída.

A partir desta imagem, escreve uma **narrativa breve** de **cariz ecfrástico** (140-250 palavras), na qual desenvolvas uma história ancorada nos elementos visuais presentes e na interação entre as figuras representadas.

2. No teu texto, deverás:

- escrever na **1.ª** ou na **3.ª pessoa**;
- ter em consideração o **título** da obra;
- descrever as figuras representadas, considerando aspetos como a sua **expressão**, **postura** e **ação/interação**, o **espaço** envolvente/a **atmosfera** da pintura, os **elementos/objetos** presentes na composição, entre outros que consideres relevantes;
- partir dessa descrição para a criação de uma narrativa, atribuindo **significados** aos diferentes elementos visuais;
- imaginar um **contexto** para a pintura, podendo situar a ação antes, durante e/ou depois do momento representado e interpretar a **relação** estabelecida entre as figuras.

Narrativas Breves - Exercício de Écfrase



***A Ocasião Faz o Ladrão* (1895), de Giovanni Battista Quadrone**

1. Observa atentamente a pintura que te foi atribuída.

A partir desta imagem, escreve uma **narrativa breve** de **cariz ecfrástico** (140-250 palavras), na qual desenvolvas uma história ancorada nos elementos visuais presentes e na interação entre as figuras representadas.

2. No teu texto, deverás:

- escrever na **1.ª** ou na **3.ª pessoa**;
- ter em consideração o **título** da obra;
- descrever as figuras representadas, considerando aspetos como a sua **expressão**, **postura** e **ação/interação**, o **espaço** envolvente/a **atmosfera** da pintura, os **elementos/objetos** presentes na composição, entre outros que consideres relevantes;
- partir dessa descrição para a criação de uma narrativa, atribuindo **significados** aos diferentes elementos visuais;
- imaginar um **contexto** para a pintura, podendo situar a ação antes, durante e/ou depois do momento representado e interpretar a **relação** estabelecida entre as figuras.

Anexo 62 – Descritores de desempenho das narrativas breves

Descritor de Desempenho – Relação com a Imagem e Pertinência da Informação

Nível	Descritor de Desempenho	Pontuação
Muito Bom	Integra de forma clara e consistente vários elementos relevantes da imagem (personagens, espaço, objetos, atmosfera…). Revela uma interpretação pessoal e pertinente, ancorada na imagem, atribuindo significado aos elementos visuais destacados e ultrapassando o plano meramente descritivo. Evidencia uma compreensão da imagem enquanto objeto artístico, mobilizando os seus elementos de forma significativa. Realiza uma transposição eficaz do código visual para o verbal, transformando a imagem em matéria narrativa.	6 – 7 valores
Bom	Integra vários elementos relevantes da imagem, ainda que, por vezes, de forma menos clara ou consistente. Revela uma interpretação pessoal pertinente, ancorada na imagem, embora nem sempre aprofundada ou plenamente desenvolvida. Evidencia uma compreensão global da imagem enquanto objeto artístico, mobilizando alguns dos seus elementos de forma adequada. Realiza a transposição do código visual para o verbal, ainda que, por vezes, de forma menos clara ou aprofundada.	4 – 5 valores
Suficiente	Integra alguns elementos da imagem, mas de forma pouco consistente ou relevante. Revela uma interpretação pessoal limitada ou pouco clara, aproximando-se, por vezes, de uma descrição. Evidencia uma compreensão superficial da imagem enquanto objeto artístico. Realiza a transposição do visual para o verbal de forma pouco desenvolvida.	2 – 3 valores
Insuficiente	Apresenta referências escassas, inadequadas ou irrelevantes para a imagem. Não revela uma interpretação pessoal pertinente, limitando-se a uma descrição ou afastando-se da imagem. Não evidencia compreensão da imagem enquanto objeto artístico. Não realiza uma transposição bem-sucedida do código visual para o verbal.	0 – 1 valor(es)

Descritor de Desempenho – Construção da Narrativa (Criatividade e Desenvolvimento)

Nível	Descritor de Desempenho	Pontuação
Muito Bom	Constrói uma narrativa clara e completa, com progressão, adequada ao tema desenvolvido. Desenvolve personagens, contexto, ambiente e/ou eventuais conflitos de forma consistente. Revela originalidade e criatividade relativamente à imagem atribuída e à narrativa construída. Mantém uma coerência interna sólida, sem contradições indesejadas.	5 valores
Bom	Constrói uma narrativa com progressão globalmente adequada ao tema desenvolvido. Desenvolve personagens, contexto, ambiente e/ou eventuais conflitos, embora de forma pouco aprofundada. Revela alguma originalidade e criatividade relativamente à imagem atribuída e à narrativa construída. Mantém, de um modo geral, a coerência interna, podendo apresentar ligeiras inconsistências.	3 – 4 valores
Suficiente	Apresenta uma narrativa pouco clara. Desenvolve personagens, contexto, ambiente e/ou eventuais conflitos de forma superficial ou incompleta. Revela pouca originalidade, recorrendo a ideias pouco desenvolvidas ou ajustadas à imagem. Apresenta contradições pontuais na construção da narrativa.	1 – 2 valores
Insuficiente	Não constrói uma narrativa estruturada, apresentando um texto predominantemente descritivo ou desconexo. Não desenvolve as personagens, o contexto, o ambiente e/ou os eventuais conflitos. Não evidencia originalidade ou criatividade relativamente à imagem atribuída e à narrativa construída. Apresenta falhas graves de coerência interna, comprometendo o sentido global do texto.	0 – 1 valor(es)

Descritor de Desempenho – Organização e Coesão Textuais

Nível	Descritor de Desempenho	Pontuação
Muito Bom	Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: • apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente; • marca, corretamente, os parágrafos; • utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica; • mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	5 valores
Bom	Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois dos aspetos em avaliação neste parâmetro.	4 valores
Suficiente	Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	2 – 3 valores
Insuficiente	Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada.	0 – 1 valor(es)

Descritor de desempenho – Correção Linguística

• Aspetos de correção linguística (CL) – 3 valores; após a contabilização dos erros do tipo A e do tipo B, apura-se a classificação neste parâmetro:

Número de erros do tipo A: 0 – 2 valores; 1 – 2 valores; 2 – 1,5 valores; 3 – 1 valor; mais de 3 – 0 valores.

Número de erros do tipo B: 0 – 1 valor; 1 – 1 valor; 2 – 0,5 valores; 3 – 0 valores; mais de 3 – 0 valores.

1.1.

Anexo 63 – Descritores de desempenho das apreciações críticas

Descritor de Desempenho – Género/Formato Textual

Nível	Descritor de Desempenho	Pontuação
Muito Bom	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de apreciação crítica): apresenta e contextualiza com clareza os objetos/aspetos em análise; desenvolve uma perspetiva crítica e interpretativa, não se limitando ao resumo ou à enumeração de informação; articula análise e comentário, fundamentado; apresenta uma conclusão coerente com o percurso desenvolvido.	5 valores
Bom	Escreve um texto globalmente adequado ao género solicitado, assegurando a análise e o comentário crítico, embora apresente falhas pontuais num dos aspetos referidos.	4 valores
Suficiente	Respeita parcialmente o género solicitado, mas o texto assume, em alguns momentos, um carácter predominantemente expositivo ou descritivo; a dimensão crítica encontra-se pouco desenvolvida e/ou a introdução ou a conclusão são pouco eficazes.	2 – 3 valores
Insuficiente	Não respeita adequadamente o género solicitado; apresenta um texto predominantemente expositivo ou descritivo sem desenvolvimento de uma apreciação crítica consistente.	0 – 1 valor(es)

Descritor de desempenho – Tema, pertinência e fundamentação da análise interartística

Nível	Descritor de Desempenho	Pontuação
Muito Bom	Trata integralmente o tema e responde de forma rigorosa e aprofundada às instruções do enunciado. Seleciona informação relevante e estabelece relações pertinentes entre as obras, movimentos e/ou manifestações artísticas em análise. Interpreta e problematiza essas relações, evidenciando compreensão dos objetos. Fundamenta sistematicamente as ideias através de aspetos concretos das obras e mobiliza de forma criteriosa os conhecimentos e materiais de apoio.	7 valores
Bom	Trata adequadamente o tema e responde à generalidade das instruções do enunciado. Estabelece relações pertinentes e globalmente fundamentadas entre os objetos em análise, embora apresente algumas imprecisões,	5 – 6 valores

	omissões ou momentos de menor aprofundamento. Recorre a elementos concretos das obras, ainda que nem sempre os explore plenamente.	
Suficiente	Trata globalmente o tema, mas desenvolve de forma incompleta algumas das instruções do enunciado. As relações estabelecidas são pertinentes, mas tendem a permanecer num plano genérico, pouco desenvolvido ou insuficientemente fundamentado. Mobiliza alguns elementos concretos das obras, embora de forma irregular ou pouco articulada com a interpretação apresentada.	3 – 4 valores
Insuficiente	Trata o tema de forma muito incompleta ou com desvios significativos. Estabelece relações superficiais, imprecisas ou pouco pertinentes entre os objetos em análise e/ou limita-se a enumerar semelhanças e diferenças sem as interpretar. Apresenta escassa fundamentação em elementos concretos das obras ou mobiliza informação incorreta.	0 – 2 valor(es)

Descritor de desempenho – Organização e Coesão Textuais

Nível	Descritor de Desempenho	Pontuação
Muito Bom	Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: • apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente; • marca, corretamente, os parágrafos; • utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica; • mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	5 valores
Bom	Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois dos aspetos em avaliação neste parâmetro.	4 valores
Suficiente	Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	2 – 3 valores

Insuficiente	Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada.	0 – 1 valor(es)

Descritor de desempenho – Correção Linguística

- Aspetos de correção linguística (CL) – 3 valores; após a contabilização dos erros do tipo A e do tipo B, apura-se a classificação neste parâmetro:

Número de erros do tipo A: 0 – 2 valores; 1 – 2 valores; 2 – 1,5 valores; 3 – 1 valor; mais de 3 – 0 valores.

Número de erros do tipo B: 0 – 1 valor; 1 – 1 valor; 2 – 0,5 valores; 3 – 0 valores; mais de 3 – 0 valores.

Anexo 64 – Dossiers de apoio disponibilizados para a elaboração das apreciações críticas

Dossier de Apoio – O Romantismo

O Romantismo - Características

A etimologia do termo indigita[1] algumas das feições mais frequentemente tidas como definitórias do Romantismo: o gosto das tradições medievais, […] as tradições folclóricas […] o banimento da mitologia e dos processos eruditos da retórica greco-romana; a mistura dos géneros definidos e contrastados pelas numerosas artes poéticas clássicas […] o belo horrível, disforme, tenebroso, […] o desordenado e o desmesurado paisagístico e psíquico; […] o enevoado, o noturno, o sonho irreal; […] o historicismo […]. Quanto ao individualismo, […] o culto da originalidade pessoal, […] o tema da insaciedade humana, da aspiração indefinida, a dor […] de simplesmente existir, a obsessão da morte, […] a apologia do herói insociável e amoral ou fora da lei […].

O público do Romantismo […] aprecia mais a emoção que a finura[2] […]. Daqui resultam algumas das características mais geralmente apontadas no Romantismo: estilo declamatório, por vezes redundante e um tanto vago, em que a abundância prejudica a concisão e o rigor; o gosto das hipérboles e das exclamações […]; o uso de um vocabulário mais rico em alusões concretas, menos seleto, mais correntio[3], mais familiar e mais sensorial […]; a presença física das personagens humanas, dos interiores e das paisagens (realismo descritivo, cor local[4], etc.); o recurso ao romanesco[5], à peripécia que prende a imaginação, e a certos ingredientes fáceis e de quilate[6] duvidoso, mas de resultados garantidos (exotismo, fantasmagoria do romance negro, também chamado romance gótico) […].

Retirado de *História da Literatura Portuguesa, Porto, Porto Editora*, de A. J. Saraiva e Óscar Lopes,17.ª edição, 2010, pp. 653-657 (com supressões).

[1] **indigitar:** marcar, assinalar, notar.
[2] **finura:** carácter do que é leve, delicado, subtil.
[3] **correntio:** que flui, corre facilmente.
[4] **cor local:** conjunto de características exteriores que são típicas de coisas e pessoas num dado espaço ou num dado tempo.
[5] **romanesco:** que apresenta características tradicionais do romance; que tem o sentimentalismo próprio do romance.
[6] **quilate:** qualidade do que se distingue pela sua superioridade ou mérito.

O Romantismo - O Indivíduo e a Natureza

Uma das consequências mais nefastas[1] da Revolução Industrial, na sua primeira fase, foi a desertificação dos campos e o crescimento desregrado dos aglomerados urbanos. A acentuada migração de população rural para as cidades, onde se encontravam os centros industriais, provocou o aparecimento de bairros operários sem infraestruturas nem condições mínimas de habitabilidade. […] Num momento em que este modelo de desenvolvimento parece esgotar-se nas suas próprias contradições, a industrialização e o capitalismo surgem como responsáveis de todas as injustiças e males da sociedade.

Como resposta possível a esta crise, um movimento de regresso à Natureza desperta no seio do Romantismo, estendendo-se ao longo do período de Oitocentos com contaminações diversas nas artes e na cultura em geral. São não só os cientistas a preocuparem-se em sistematizar todo o conhecimento acerca do meio natural, como também os intelectuais, os filósofos e os artistas a procurarem a Natureza ora como refúgio para as suas reflexões, ora como motivo de inspiração para os seus trabalhos.

[…] Contra a monotonia da existência quotidiana, a Natureza apresentava-se como uma fonte de inspiração inesgotável para a criação de universos imaginários, patéticos[2], sublimes[3]. Mais do que informar acerca de um lugar ou registar simplesmente o mundo físico exterior, a Natureza devia produzir emoções e exprimir a espiritualidade, a sensibilidade e a intimidade do artista. Por outro lado, era nos meios rurais, alegadamente ainda não «corrompidos» pelas conquistas da civilização moderna, que os românticos encontravam as mais profundas e genuínas raízes da cultura e da sua identidade nacional.

Retirado do Manual *História da Cultura e das Artes* (11.º Ano), 2016, de Pedro Simões Nunes, p. 132 (com supressões).

[1] **nefasto:** que tem ou pode ter consequências negativas, desastrosas.
[2] **patético:** que suscita pena, piedade, tristeza; que comove.
[3] **sublime:** que é grandioso ao nível da perfeição, da beleza, da qualidade; o que é maior do que o ser humano.

O Romantismo - O passado enquanto refúgio e a sedução da Idade Média

Apesar de o Romantismo ser um movimento plural e com várias ramificações, o que unia os artistas românticos era a afirmação da liberdade individual e a rejeição da vida estéril a que a sociedade industrial e burguesa os tinha conduzido. No entanto, este movimento que foi tanto literário como filosófico ou artístico, não deixou de representar uma certa rutura com o sistema clássico. Contra a imitação dos paradigmas da Antiguidade, os artistas românticos propunham a originalidade, a imaginação, a exacerbação das sensações, o desvio à norma e à ordem, a diferença; e contra a monotonia da existência quotidiana criaram universos imaginários, fantásticos, patéticos, sublimes.

O Romantismo foi, então, buscar a origem do seu termo a expressão «romance», referindo-se às fantasias literárias e as narrativas imaginativas que povoavam as cortes medievais, escritas nas línguas românicas, isto é, derivadas do latim. Por outro lado, era à Idade Média que remontavam as origens das nações europeias e as mais remotas manifestações de nacionalismo, sendo então que, para os românticos, o espírito religioso e a identidade individual se afirmaram com maior autenticidade. Daí que o fascínio pela cultura medieval se tenha enquadrado perfeitamente num programa artístico que privilegiava a emoção em detrimento da razão, o sonho em vez da realidade e o idealismo acima do pragmatismo.

Quando Charles Baudelaire (1821-1867), um dos poetas e críticos de arte mais esclarecidos do período de Oitocentos, afirmou que «o Romantismo nem se encontra na eleição de um tema nem na verdade exata, mas sim numa certa maneira de sentir», estava a subverter toda a tradição artística: doravante desapareceriam os parâmetros e as normas preestabelecidas que permitiam avaliar uma obra de arte; antes, propunha uma obra que já não comunicava verdades universais mas sim sentimentos particulares e que já não exprimia nada que não fosse da esfera pessoal do artista.

Retirado do Manual *História da Cultura e das Artes* (11.º Ano), 2016, de Pedro Simões Nunes, p. 136 (com supressões).

Outras Recomendações

Para além dos textos disponibilizados, poderão consultar o ***PowerPoint*** colocado em anexo no *Google Classroom*, no qual se encontram as obras analisadas em aula, bem como o **documento de síntese** sobre as principais características do Romantismo, publicado na plataforma no mês de novembro.

Abaixo, encontram-se alguns fragmentos de autores associados ao Romantismo utilizados na atividade realizada em aula, que poderão mobilizar, caso considerem pertinente, para a construção do vosso texto:

Os poetas são os legisladores não reconhecidos do mundo.

- Percy Shelley, *A Defence of Poetry* (1821)

A poesia dará um grande passo, um passo decisivo, um passo que [...] transformará toda a aparência do mundo intelectual. Começará a fazer como a natureza, a misturar nas suas criações, mas sem as confundir, a sombra com a luz, grotesco com o sublime, ou, por outras palavras, o corpo com a alma, o animal com o espírito.

- Victor Hugo, *Prefácio a Cromwell* (1827)

A poesia é o transbordamento espontâneo de sentimentos intensos: tem a sua origem na emoção recordada num estado de tranquilidade.

- William Wordsworth, *Prefácio às Baladas Líricas* (1800)

Concentro-me e encontro um mundo em mim mesmo!

- Johann Wolfgang Goethe, *Os Sofrimentos do Jovem Werther* (1774)

Este é um século democrático; tudo o que se fizer há-de ser pelo povo e com o povo... ou não se faz. Os príncipes deixaram de ser, nem podem ser, Augustos. Os poetas fizeram-se cidadãos, tomaram parte na coisa pública como sua.

Almeida Garrett, *Ao Conservatório Real* (1843)

Excerto em Análise

Cena XV, Ato II

Jorge ***e o*** **Romeiro,** ***que seguiu*** **Madalena** ***com os olhos, e está alçado***[1] ***no meio da casa, com aspeto severo e tremendo***[2]

Jorge – Romeiro, Romeiro! quem és tu?

Romeiro (*apontando com o bordão para o retrato de D. João de Portugal*) – Ninguém!

(*Frei Jorge cai prostrado no chão, com os braços estendidos diante da tribuna.* (*O pano desce lentamente*).

Retirado de *Frei Luís de Sousa* (1843), de Almeida Garrett, 2004.,

[1] **alçado:** erguido, de pé.

[2] **tremendo:** que impõe respeito, terror; que faz tremer.

Frei Luís de Sousa (2019), de Miguel Loureiro

A encenação de Miguel Loureiro da peça de Almeida Garrett está disponível no seguinte *link*: https://www.youtube.com/watch?v=FlFmdHhxjnI&t=4809s. A Cena XV do Ato II corresponde, no vídeo, ao segmento compreendido entre **1:19:30** e **1:21:36**.

Quem és tu? (2001), de João Botelho

A adaptação cinematográfica de João Botelho da peça de Almeida Garrett está disponível no seguinte *link*: https://www.youtube.com/watch?v=3F3hiv5QUGc&list=PLEVGxghdchlfLIQd3KNrz2iZdRtJBleir&index=6. A Cena XV do Ato II corresponde, no vídeo, ao segmento compreendido entre **00:01:45** e **00:03:32**.

O Teatro

Rompendo com a tradição literária do teatro ocidental (...), o encenador inglês Gordon Craig cristalizou, numa fórmula que ficou célebre, inserida num texto datado de 1905, o conceito de espetáculo teatral: «A arte do teatro não é a representação dos atores, nem a peça escrita pelo autor, nem a encenação, nem a dança; é sim, constituída pelos diversos elementos que compõem o espetáculo – o gesto, que é a alma da representação; as palavras, que são o corpo da peça; as linhas e as cores, que são a própria existência do cenário; o ritmo, que é a essência da dança».

Assim, o teatro é uma totalidade, em que o texto – componente literária – se não situa antes nem para além do espetáculo, mas no centro deste, núcleo de que irradiam os demais elementos integrantes dessa totalidade. Na verdade, a criação teatral não se esgota no ato puramente literário que lhe está na origem, pois as palavras escritas pelo autor [...] exigem a voz dos atores que hão de murmurá-las ou gritá-las; as personagens a quem o autor atribui essas palavras requerem o corpo [...] que hão de habitar; essas personagens, que ao serem concebidas pelo autor possuem apenas uma dimensão temporal, reclamam o espaço físico onde possam descrever a parábola da sua existência fictícia, mas nem por isso menos autêntica.

Retirado de *O primitivo teatro português*, de Luiz Francisco Rebello, 1984 (texto adaptado, com supressões).

O Cinema

Uma narrativa escrita actualiza-se, como sabemos, nas páginas de um objecto – o livro – que o leitor pode manipular com relativa facilidade. E essa leitura constitui, no seu tempo e no seu ritmo, um factor que, em larga medida, o leitor pode ir dominando, embora o funcionamento de determinados códigos narrativos possa marcar, com alguma intensidade, essa leitura. [...]

Por seu lado, o filme projectado no écran exige de nós uma capacidade perceptiva considerável: mostra-nos no linguagem escrita (no genérico, em fragmentos de cartas, etc.), signos gestuais (na representação dos intérpretes), imagens, quer no seu conteúdo (cenários e personagens de aspecto variado), quer no seu movimento (das personagens e da própria câmara), quer na sua escala (as variações de plano, desde o grande plano ao plano de conjunto), quer na sua sucessão (através do trabalho de montagem) e faz-nos ainda ouvir música, ruídos, a linguagem falada dos diálogos, etc. [...].

Retirado de *Leituras d'Os Maias: semana de estudos queirosianos*, de Abílio Hernandez Cardoso, 1990 (com supressões).

Frei Luís de Sousa: a dimensão trágica

Examinemos então a ação. Estava esta, na tragédia clássica, subordinada ao seguinte esquema: *hybris, clímax, anagnórise, pathos* e *anankê*. Como se adequam estas diversas fases ao nosso texto? A *hybris* (o desafio ao destino) concretiza-se no segundo casamento de D. Madalena de Vilhena, sem nunca ter tido a confirmação definitiva da morte do primeiro marido, D. João de Portugal. É por isso que ela nos aparece dominada sempre por pressentimentos duma desgraça iminente, em tudo vendo sinais da tragédia que sobre ela vai desabar – os pressentimentos de Telmo, quanto ao regresso do seu amo, as crenças sebastianistas de Telmo e de Maria, os retratos, o de Manuel, que o fogo consome quando ele incendeia a casa, e o de D. João, com que ela depara ao entrar no palácio que fora outrora a sua casa. Tudo isto se vai entretecendo ao longo do I e do II atos, formando um *clímax* de fatalismo que culminará na *anagnórise* (reconhecimento) do final do II ato com a identificação do Romeiro como o primeiro marido de D. Madalena, donde deriva o *pathos* (sofrimento) que envolve toda a família. Presidindo a todos estes acontecimentos, inexoravelmente[1] presente desde o início, a *ananké* (ou destino).

Retirado de *Introdução à leitura de Garrett*, de Fátima Nabais, 2004.

[1] **inexoravelmente:** de uma forma que não pode ser interrompida ou contrariada, que tem forçosamente que prosseguir ou que continuar, independentemente de qualquer vontade ou força contrária.

Excertos em Análise

Cena III, Ato I

Maria - Voz do povo, voz de Deus, minha senhora mãe: eles que andam tão crentes nisto, alguma coisa há de ser . Mas ora o que me dá que pensar é ver que, tirado aqui o meu bom Telmo (*chega-se toda para ele, acarinhando-o*), ninguém nesta casa gosta de ouvir falar em que escapasse o nosso bravo rei, o nosso santo rei D. Sebastião. O meu pai, que é tão bom português, que não pode sofrer estes castelhanos, e que até, às vezes, dizem que é de mais o que ele faz e o que ele fala. Em ouvindo duvidar da morte do meu querido rei D. Sebastião. Ninguém tal há de dizer, mas põe-se logo outro, muda de rosto, fica pensativo e carrancudo; parece que o vinha afrontar, se voltasse, o pobre do rei.

Retirado de *Frei Luís de Sousa* (1843), de Almeida Garrett, 2004.

Cena I, Ato II

Maria - Mas então, vamos, tu não me dizes do retrato? Olha: (*designando o de el-rei D. Sebastião*) aquele do meio, bem sabes se o conhecerei; é o do meu querido e amado rei D. Sebastião. Que majestade! Que testa aquela tão austera, mesmo de um rei moço e sincero ainda, leal, verdadeiro, que tomou a sério o cargo de reinar, e jurou que há de engrandecer, e cobrir de glória o seu reino! Ele ali está. E pensar que havia de morrer às mãos de mouros, no meio de um deserto, que numa hora se havia de apagar toda a ousadia refletida que está naqueles olhos rasgados, no apertar daquela boca! Não pode ser, não pode ser. Deus não podia consentir em tal.

Retirado de *Frei Luís de Sousa* (1843), de Almeida Garrett, 2004.

A Lenda de El-Rei D. Sebastião, do Grupo Quarteto 1111

Depois de Alcácer Quibir,
El Rei D. Sebastião
Perdeu-se num labirinto
Com seu cavalo real
As bruxas e adivinhos
Nas altas serras beirãs
Juravam que nas manhãs
De cerrado de Nevoeiro
Vinha D. Sebastião
Pastoras e trovadores
Das regiões litorais

Afirmaram terem visto
Perdido entre os pinhais
El Rei D. Sebastião
Ciganos vindos de longe
Falcatos[1] desconhecidos
Tentando iludir o povo
Afirmaram serem eles
El Rei D. Sebastião
E que voltava de novo

Todos foram desmentidos
Condenados às galés[2]
Pois nas praias dos Algarves
Trazidos pelas marés
Encontraram o cavalo
Farrapos do seu gibão[3]
Pedaços de nevoeiro
A espada e o coração
de El Rei D. Sebastião

Depois de Alcácer Quibir,
Virá D. Sebastião
E uma lenda nasceu
Entre a bruma do passado
Chamam-lhe o desejado
Pois que nunca mais voltou
El Rei D. Sebastião
El Rei D. Sebastião

Por José Cid, em 1967

[1] **falcato:** aquele que está armado de uma foice.
[2] **condenado às galés:** pena dos que eram condenados a remar nas embarcações de guerra movidas a remos.
[3] **gibão:** antiga peça do vestuário masculino, usada entre os séculos XIII e XVII, que cobria o tronco, do pescoço à cintura, e que podia ter mangas compridas.

Os Enamoramentos (2011), de Javier Marías

– Li um livro bastante famoso que eu não sabia que o fosse […]. É um romance de Balzac […]. Conta a história de um coronel napoleónico que foi dado como morto na batalha de Eylau. […] Este coronel, Chabert de seu nome, comandante de um regimento de cavalaria, sofre uma brutal espadeirada no crânio no decurso do combate. […] É dado como morto […]. É amontoado numa fossa com outros cadáveres nus, como era costume: ele fora ilustre em vida mas agora é apenas um morto no meio do frio, e todos vão para o mesmo destino. O coronel, de um modo inverosímil mas muito convincente tal como o relata a um advogado parisiense, Derville, que pretende encarregar do seu caso, recupera o conhecimento antes de ser sepultado, julga estar morto, verifica que está vivo, e com muitas dificuldades e sorte consegue sair daquela pirâmide de fantasmas depois de ter sido um deles […]. A mulher fica viúva e, passado algum tempo, contrai novas núpcias com um tal Ferraud, um conde, de quem tem os filhos, dois, que o primeiro casamento não lhe dera. Herda do seu militar caído e heroico uma apreciável fortuna, refaz-se e segue em frente com a sua vida, ainda é nova, tem espaço para andar e esse é que é determinante: o espaço que previsivelmente nos resta e como queremos percorrê-lo uma vez que decidimos permanecer no mundo e não caminhar atrás dos espetros, que exercem uma atração muito forte quando ainda são recentes, como se tentassem arrastar-nos. […] Porém, a maioria das pessoas deixa-os ir definitivamente passado um tempo, quando se dá conta de que a sua própria sobrevivência está em jogo, de que os mortos são um grande lastro e impedem qualquer avanço, e mesmo qualquer alento, se vivermos excessivamente dependentes deles [...]. Lamentavelmente já estão fixos como pinturas, não se movem, não acrescentam nada, não dizem nada nem respondem nunca, e condenam-nos à paralisia, a meter-nos num recanto do seu quadro que não admite retoques depois de completamente acabado. […]

O coronel quer recuperar o seu nome, a sua carreira, o seu posto, a sua dignidade, a sua fortuna ou parte dela (passa anos vivendo na miséria) e, o que é mais complicado, a mulher, que se verificaria ser bígama se se demonstrasse que Chabert é efetivamente Chabert e não um impostor nem um lunático. Talvez a Madame Ferraud o tenha amado de verdade e chorado a sua morte quando lha anunciaram […]; mas o reaparecimento dele está a mais, a ressurreição acarreta um verdadeiro incómodo, um grande problema, uma ameaça de catástrofe e de ruína […].

Retirado de *Os Enamoramentos*, de Javier Marías, 2011 (com supressões).

Telmo Pais

A personagem que verdadeiramente se encontra no núcleo do *Frei Luís de Sousa* e em quem encarna o conflito é Telmo Pais [que o próprio Garrett interpretou na primeira representação da peça]. Telmo está preso a uma afeição antiga, por D. João de Portugal, e a uma afeição atual, fluente, por D. Maria. Lentamente, a afeição por D. João converte-se num culto; o velho teima em manter aquela espécie de círio[1] aceso a uma imagem que só existe no seu coração – e tanto mais quanto mais à sua volta a recordação de D. João se desvanece. Ele julga harmonizar este culto fixo e santificado com a afeição por Maria que, pouco a pouco, lhe nasce e penetra até se tornar a sua própria razão de viver.

Mas vem o momento em que as circunstâncias rompem violentamente este equilíbrio afetivo a que o velho se afizera. D. João aparece vivo: é mais que uma lembrança mumificada e exige mais que um culto zeloso e fiel. Telmo reconhece com espanto que o tempo fez dele próprio outro homem, e que o seu coração já não está vivo para o D. João que lhe aparece em carne e osso: no fundo é a múmia de D. João que ele adora, e o D. João vivo vem perturbá-lo, exigindo um sentimento que ele já deu a outrem.

Retirado de "O conflito dramático na obra de Garrett" *In Para a História da Cultura em Portugal*, de António José Saraiva, 1995.

[1] **cirio:** vela grande de cera, usada em igrejas, procissões, funerais.

O Romeiro / D. João de Portugal

D. João de Portugal está intimamente associado à figura e à lenda de D. Sebastião, da quem parece um duplicado: nobreza de estirpe e de ideais de cavalaria, valentia, heroísmo, luta em terra de infiéis, lado a lado, desastre, suposta morte e até possível regresso. Tudo se verifica, paralelamente, nas duas figuras. Ora a lenda do regresso de D. Sebastião faz supor, logicamente, o possível regresso ("vivo ou morto"), anunciado na carta profética a D. Madalena e firmemente defendido e acreditado por Telmo (I, cena III). Mas esse regresso, indesejado e temido por D. Madalena, a verificar-se, como dentro da economia da ação veio a acontecer, não é um regresso feliz. É antes um "regresso destruidor", uma "desgraça", um "antirregresso" [expressões de Wolfgang Kayser], que vai provocar a destruição [...].

Retirado de *Introdução à leitura do Frei Luís de Sousa*, de João Daniel Marques Mendes, 1998 (com supressões).

O Realismo - Características

A consolidação da sociedade burguesa, industrial e urbana acentuara os desníveis sociais entre os detentores do capital financeiro e o proletariado que, progressivamente, adquiriu uma consciência de classe. Os conflitos sociais inerentes a este desvio motivam o aparecimento de movimentos contestatários, suportados por teorias sociais e políticas que fomentaram os ideais democráticos, socialistas e republicanos que fariam fortuna na segunda metade do século XIX. Por exemplo, Pierre Proudhon (1809-1865), um dos teóricos socialistas mais que se destacou, preconizava uma arte «com fins sociais e um artista comprometido com a causa humana», denunciando nas suas obras as injustiças e as desigualdades da sociedade. [...]

Prisioneiros da sua própria subjetividade, os artistas românticos não foram capazes de adequar-se ao curso dos tempos que, em meados do século, era marcado pelo positivismo de Auguste Comte (1798-1857) e Hippolyte Taine (1828-1893). Fundado por Comte, o positivismo era um sistema filosófico que preconizava a experiência direta dos fenómenos e a verificação pela observação como única via para se chegar ao conhecimento. Neste sentido, esta doutrina cultivou uma crença no progresso, uma conceção materialista da vida e o profundo interesse pela realidade.

Por outro lado, a descristianização da sociedade convertera a Idade Média, tão querida aos românticos, num mundo fanático e obscuro. De súbito, o gosto pelo imediato e pelo contemporâneo torna-se mais premente; a imaginação deixa de ser a faculdade principal dos artistas, sendo substituída pela observação; e a influência da ciência fez com que tanto escritores como pintores deixassem a subjetividade, para estudar o Homem e a sociedade com a mesma objetividade e distância com que trabalhavam os físicos, os médicos e os cientistas. Foi a partir destas coordenadas que os artistas tomaram consciência do seu próprio tempo, acreditando que através da sua arte tinham uma missão a cumprir.

Retirado do *Manual História da Cultura e das Artes* (11.º Ano), 2016, de Pedro Simões Nunes (com supressões).

O Realismo, em sentido restrito, tal como foi realizado e teorizado no século XIX, por autores, especialmente franceses, como, de certo modo, Balzac (o da Condição Humana), Stendhal, Flaubert, os irmãos Goncourt e, principalmente, Émile Zola, é marcado pelo gosto da verdade, procurando transmitir todo o real, na sua diversidade e na variedade dos seus aspetos […]. O Realismo reage, assim, contra o Romantismo, contra o seu centrar-se no «eu», contra a sua inverosimilhança, e contra as suas ilusões, caracterizando-se pelo recurso ao método analítico na apreensão da realidade e recusando o fantástico; preocupa-se com problemas sociais; recusa a evasão no tempo ou no espaço. […] Quanto ao Naturalismo, não é algo substancialmente diferente do Realismo, antes privilegia alguns dos seus traços. […] Tratar-se-ia assim de um Realismo mais «científico», digamos, profundamente influenciado pelas ciências experimentais e, em especial, por Claude Bernard, um fisiologista, e pela filosofia positivista de Taine, segundo a qual o homem é determinado pela sua raça (fisiologia, hereditariedade), pelo seu meio (época, meio social e seus costumes e códigos) e pelo seu momento histórico.

[…] Em última análise, e talvez bastante mais do que noutras correntes ou escolas, está quase sempre presente na escola realista-naturalista francesa do século XIX uma finalidade social e didática: procura-se mostrar o real, não idealizado, […] para de tal real o leitor ter consciência, de modo a recusá-lo e a transformar a sociedade em que vive.

Retirado de *História da Literatura em Portugal – Uma perspetiva didática*, de Amélia Pinto Pais, 2004 (com supressões).

Até meados do século é assumido um novo sentido da realidade, suportado cada vez mais nas suas aspirações pelo positivismo científico, que se apodera de uma temática descuidada pelos movimentos anteriores. O Homem no seu trabalho converte-se num tema tão digno de ser representado como qualquer outro. Um dos iniciadores deste novo Realismo, que quer subtrair definitivamente o mundo dos factos reais à intervenção embelezadora da imaginação, é Gustave Courbet, que pinta o Homem, a Natureza e o animal com uma instintiva e provocadora crueza; a sua fanática intenção de captar a vida espontânea leva-o ao gosto pelo feio e pelo vulgar. O tratamento cromático da matéria evita conscientemente toda a idealização, e o detalhe destacado com dureza não deixa espaço à manipulação transfiguradora da luz.

Retirado de *Historia de los Estilos Artísticos*, de Úrsula Hatje, 1992.

Outras Recomendações

Para além dos textos disponibilizados, poderão consultar o ***PowerPoint*** colocado em anexo no *Google Classroom*, no qual se encontram as obras analisadas em aula.

Abaixo, encontram-se alguns fragmentos de autores associados ao Realismo utilizados na atividade realizada em aula, que poderão mobilizar, caso considerem pertinente, para a construção do vosso texto:

Que a boémia e a Academia se escandalizem com as minhas proposições; os espíritos retos compreenderão o grande pensamento do meu livro: reconciliar a arte com o justo e com o útil.

Até aqui, [...] os artistas formavam um mundo à parte, fora da vida humana, fora da razão prática, dos negócios e dos costumes. Indignava[m]-se à simples ideia de um objetivo, de um fim, de qualquer utilidade da arte.

- Pierre Joseph Proudhon, *Do Princípio da Arte e da sua Destinação Social* (1865).

Um artista só é capaz de reproduzir o que puder ver e tocar, e deve tentar fazê-lo tão simples e objetivamente quanto possível.

Como posso eu pintar um anjo se nunca vi nenhum?

- Frases atribuídas a Gustave Courbet.

O próprio artista, quando considerado em relação às suas produções, não está isolado; ele também pertence a um todo maior do que ele próprio, que compreende a escola ou a família de artistas do tempo e do país a que pertence.
[...]
Uma obra de arte é determinada por um conjunto que corresponde ao estado geral do espírito e às circunstâncias envolventes.

- Hippolyte Taine, *Filosofia da Arte* (1865).

Ser capaz de refletir os costumes, as ideias, o aspeto da minha época; ser não só pintor, mas também um homem; numa palavra: fazer arte viva. Esse é o meu objetivo.

- Frase atribuída a Gustave Courbet.

O romancista é constituído por um observador e um experimentador.

- Émile Zola, *Le Roman Expérimental* (1880).

O que queremos nós com o Realismo? Fazer o quadro do mundo moderno, nas feições em que ele é mau, por persistir em se educar "segundo o passado"; queremos fazer a fotografia, ia quase a dizer a caricatura do velho mundo burguês, sentimental, devoto, católico, explorador, aristocrático, etc. E apontando-o ao escárnio, à gargalhada, ao desprezo do mundo moderno e democrático - preparar a sua ruína.

- Eça de Queirós, *Cartas de Eça de Queirós*.

Excertos em Análise

Capítulo I

Odiando tudo o que era inglês, não consentira que seu filho, o Pedrinho, fosse estudar ao colégio de Richmond. Debalde[1] Afonso lhe provou que era um colégio católico. Não queria: aquele catolicismo sem romarias, sem fogueiras pelo S. João, sem imagens do Senhor dos Passos, sem frades nas ruas – não lhe parecia a religião. A alma do seu Pedrinho não abandonaria ela à heresia; – e para o educar mandou vir de Lisboa o padre Vasques, capelão do conde de Runa. […]

Às vezes Afonso, indignado, vinha ao quarto, interrompia a doutrina, agarrava a mão do Pedrinho – para o levar, correr com ele sob as árvores do Tamisa, dissipar-lhe na grande luz do rio o pesadume crasso[2] da cartilha. Mas a mamã acudia de dentro, em terror, a abafá-lo numa grande manta: depois, lá fora, o menino, acostumado ao colo das criadas e aos recantos estofados, tinha medo do vento e das árvores: e pouco a pouco, num passo desconsolado, os dois iam pisando em silêncio as folhas secas – o filho todo acobardado das sombras do bosque vivo, o pai vergando os ombros, pensativo, triste daquela fraqueza do filho...

[...] O Pedrinho no entanto estava quase um homem. Ficara pequenino e nervoso como Maria Eduarda, tendo pouco da raça, da força dos Maias; a sua linda face oval de um trigueiro cálido, dois olhos maravilhosos e irresistíveis, prontos sempre a humedecer-se, faziam-no assemelhar a um belo árabe. […] Nenhum desejo forte parecera jamais vibrar naquela alma meio adormecida e passiva […]. Era em tudo um fraco; e esse abatimento contínuo de todo o seu ser resolvia-se a espaços em crises de melancolia negra, que o traziam dias e dias mudo, murcho, amarelo, com as olheiras fundas e já velho. O seu único sentimento vivo, intenso, até aí, fora a paixão pela mãe.

Afonso quisera-o mandar para Coimbra. Mas, à ideia de se separar do seu Pedro, a pobre senhora caíra de joelhos diante de Afonso, balbuciando e tremendo: e ele, naturalmente, lá cedeu perante essas mãos suplicantes, essas lágrimas que caíam quatro a quatro pela pobre face de cera. […]

Quando a mãe morreu, numa agonia terrível de devota, debatendo-se dias nos pavores do Inferno, Pedro teve na sua dor os arrebatamentos de uma loucura. Fizera a promessa histérica, se ela escapasse, de dormir durante um ano sobre as lajes do pátio: e levado o caixão, saídos os padres, caiu numa angústia soturna[3], obtusa, sem lágrimas, de que não queria emergir, estirado de bruços sobre a cama numa obstinação de penitente[4]. Muitos meses ainda não o deixou uma tristeza vaga: e Afonso da Maia já se desesperava de ver aquele rapaz, seu filho e seu herdeiro, sair todos os dias a passos de monge, lúgubre[5] no seu luto pesado, para ir visitar a sepultura da mamã... [...]

Mas um dia, excessos e crises findaram. Pedro da Maia amava! Era um amor à Romeu, vindo de repente numa troca de olhares fatal e deslumbradora, uma dessas paixões que assaltam uma existência, a assolam como um furacão, arrancando a vontade, a razão, os respeitos humanos e empurrando-os de roldão[6] aos abismos. [...]

Sob as rosinhas que ornavam o seu chapéu preto, os cabelos loiros, de um oiro fulvo[7], ondeavam de leve sobre a testa curta e clássica: os olhos maravilhosos iluminavam-na toda; a friagem fazia-lhe mais pálida a carnação de mármore: e com o seu perfil grave de estátua, o modelado nobre dos ombros e dos braços que o xale cingia – pareceu a Pedro nesse instante alguma coisa de imortal e superior à Terra. [...]

[…] Não tardou de resto a falar-se em toda a Lisboa da paixão de Pedro da Maia pela negreira[8]. Ele também namorou-a publicamente, à antiga, plantado a uma esquina, defronte do palacete dos Vargas, com os olhos cravados na janela dela, imóvel e pálido de êxtase.

[…] Escrevia-lhe todos os dias duas cartas em seis folhas de papel – poemas desordenados que ia compor para o Marrare: e ninguém lá ignorava o destino daquelas páginas de linhas encruzadas que se acumulavam diante dele sobre o tabuleiro da genebra[9].

Capítulo II

Uma sombria tarde de Dezembro, de grande chuva, Afonso da Maia estava no seu escritório lendo, quando a porta se abriu violentamente, e, alçando os olhos do livro, viu Pedro diante de si.

Vinha todo enlameado, desalinhado, e na sua face lívida[10], sob os cabelos revoltos, luzia um olhar de loucura. O velho ergueu-se aterrado. E Pedro sem uma palavra atirou-se aos braços do pai, rompeu a chorar perdidamente.

– Pedro! Que sucedeu, filho?

Maria morrera, talvez! Uma alegria cruel invadiu-o, à ideia do filho livre para sempre dos Monfortes, voltando-lhe, trazendo à sua solidão os dois netos, toda uma descendência para amar! E repetia, trémulo também, desprendendo-o de si com grande amor:

– Sossega, filho, que foi?

Pedro então caiu para o canapé[11], como cai um corpo morto; e levantando para o pai um rosto devastado, envelhecido, disse, palavra a palavra, numa voz surda:

– Estive fora de Lisboa dois dias… Voltei esta manhã… A Maria tinha fugido de casa com a pequena… Partiu com um homem, um italiano… E aqui estou! […]

– Estou realmente cansado, meu pai, vou-me deitar. Boa noite… Amanhã conversaremos mais.

Beijou-lhe a mão e saiu devagar. […]

No seu quarto, ao lado da livraria, Afonso não pôde sossegar, numa opressão, uma inquietação que a cada momento o fazia erguer sobre o travesseiro, escutar: agora, no silêncio da casa e do vento que calmara, ressoavam por cima, lentos e contínuos, os passos de Pedro.

A madrugada clareava, Afonso ia adormecendo – quando de repente um tiro atroou[12] a casa. Precipitou-se do leito, despido e gritando: um criado acudia também com uma lanterna. Do quarto de Pedro, ainda entreaberto, vinha um cheiro de pólvora; e aos pés da cama, caído de bruços, numa poça de sangue que se ensopava no tapete, Afonso encontrou o seu filho morto, apertando uma pistola na mão.

Entre as duas velas que se extinguiam, com fogachos[13] lívidos, deixara-lhe uma carta lacrada com estas palavras sobre o envelope, numa letra firme: *Para o papá*.

Daí a dias fechou-se a casa de Benfica. Afonso da Maia partia com o neto e com todos os criados para a Quinta de Santa Olávia.

Retirado de *Os Maias*, de Eça de Queirós, 1888 (com supressões).

[1] **debalde:** em vão.

[2] **crasso:** denso; carregado.

[3] **soturno:** que é dado à melancolia, à tristeza.

[4] **penitente:** que, por iniciativa própria, se impõe mortificações, privações, sacrifícios; que faz penitência.

[5] **lúgubre:** que inspira tristeza profunda; sombrio.

[6] **de roldão:** confusamente; em tropel.
[7] **fulvo:** arruivado.
[8] **negreiro:** que traficava escravos ou negros.
[9] **genebra:** bebida alcoólica.
[10] **lívido:** que apresenta extrema palidez provocada por doença, perturbação física ou emocional.
[11] **canapé:** peça de mobiliário que consiste num assento alongado, com braços e costas, destinado a várias pessoas.
[12] **atroar:** fazer muito barulho.
[13] **fogacho:** chama, labareda pequena e de curta duração; pequena fogueira.

O suicídio de Pedro da Maia

O sentimento amoroso não é vivido da mesma forma por todas as personagens; ele depende dos respetivos temperamentos e das circunstâncias de vida e de cultura que estão presentes no romance. [...] Podemos, por isso, falar em diversificação da intriga amorosa [...]

A intriga amorosa protagonizada por Pedro da Maia e vivida com Maria Monforte. Antes dela, outras experiências sentimentais tinham mostrado como a educação e o temperamento haviam criado nele uma forte instabilidade emocional. [...]

O aparecimento de Maria Monforte traz à existência de Pedro outros excessos e desequilíbrios: a paixão fulminante, a rutura com Afonso, as noitadas festivas, as manifestações de ciúme, etc. Tudo isto prepara o que se sabe: abandonado pela mulher por quem tivera uma paixão doentia, Pedro suicida-se. É esse o fim natural para a sua natureza instável e desequilibradamente romântica.

Retirado de *Leituras Orientadas: Os Maias*, de Carlos Reis, 2016 (adaptado, com supressões).

Luto ou melancolia?

A correlação entre a melancolia e o luto parece justificar-se pela imagem geral de ambas as condições. Além disso, as causas desencadeadoras resultantes de influências externas são, tanto quanto conseguimos percebê-las, as mesmas em ambos os casos. O luto constitui regularmente a reação à perda de uma pessoa amada ou à perda de alguma abstração que tenha ocupado o seu lugar, como a pátria, a liberdade, um ideal, e assim por diante. Em algumas pessoas, essas mesmas influências produzem melancolia em vez de luto e, consequentemente, suspeitamos nelas de uma predisposição patológica. [...]

O luto profundo, reação à perda de alguém que se ama, contém o mesmo estado de espírito doloroso, a mesma perda de interesse pelo mundo exterior — na medida em que este não recorda a pessoa perdida —, a mesma perda da capacidade de adotar um novo objeto de amor (o que significaria substituí-la) e o mesmo afastamento de qualquer atividade que não esteja ligada aos pensamentos sobre essa pessoa.

Em certos casos, é evidente que também a melancolia pode constituir uma reação à perda de um objeto amado. Quando as causas desencadeadoras são diferentes, pode reconhecer-se que existe uma perda de natureza mais ideal. O objeto talvez não tenha efetivamente morrido, mas perdeu-se enquanto objeto de amor [...]. Noutros casos ainda, considera-se legítimo acreditar que ocorreu uma perda desta natureza, embora não seja possível perceber claramente o que foi perdido, sendo então ainda mais razoável supor que o próprio paciente também não consegue reconhecer conscientemente aquilo que perdeu. Isto pode acontecer mesmo quando o paciente tem consciência da perda que deu origem à sua melancolia, mas apenas no sentido em que sabe quem perdeu, sem saber exatamente o que perdeu nessa pessoa. Isto sugere que a melancolia está, de algum modo, relacionada com uma perda de objeto retirada da consciência, ao contrário do luto, no qual não existe nada de inconsciente relativamente à perda.

Retirado de *Luto e Melancolia*, de Sigmund Freud, 1917 (adaptado, com supressões).

Excertos em Análise

Capítulo VII

Do fim do Aterro aproximava-se, caminhando depressa, uma senhora – que ele reconheceu logo, por esse andar que lhe parecia de uma deusa pisando a Terra, pela cadelinha cor de prata que lhe trotava junto às saias, e por aquele corpo maravilhoso onde vibrava, sob linhas ricas de mármore antigo, uma graça quente, ondeante e nervosa. Vinha toda vestida de escuro, numa *toilette de serge*[1] muito simples que era como o complemento natural da sua pessoa, colando-se bem sobre ela, dando-lhe, na sua correção, um ar casto e forte; trazia na mão um guarda-sol inglês, apertado e fino como uma cana; e toda ela, adiantando-se assim no luminoso da tarde, tinha, naquele cais triste de cidade antiquada, um destaque estrangeiro, como o requinte claro de civilizações superiores. Nenhum véu, nessa tarde, lhe assombreava o rosto. Mas Carlos não pôde detalhar-lhe as feições; apenas de entre o esplendor ebúrneo da carnação, sentiu o negro profundo de dois olhos que se fixaram nos seus. [...] À maneira que ela se afastava, parecia-lhe maior, mais bela: e aquela imagem falsa e literária de uma deusa marchando pela Terra prendia-se-lhe à imaginação

Capítulo VIII

A senhora tinha montões de flores no quarto; e tencionavam ficar até domingo, mas fora ela que apressara a partida.

– Ah! – disse Carlos depois de um silêncio – foi a senhora que apressou a partida?...

– Sim, senhor, com cuidado na menina que tinha ficado em Lisboa… [...]

Assim, a brilhante deusa era também uma boa mamã; e isto dava-lhe um encanto mais profundo, era assim que ele gostava mais dela, com este terno estremecimento humano nas suas belas formas de mármore. Agora, já ela estava em Lisboa; e imaginava-a nas rendas do seu *peignoir*[2], com o cabelo enrolado à pressa, grande e branca, erguendo ao ar o bebé nos seus esplêndidos braços de Juno[3], e falando-lhe com um riso de oiro. Achava-a assim adorável, todo o seu coração fugia para ela...

Capítulo XIV

– O meu caso é este, Sr. Carlos da Maia. Há pessoas em Lisboa que me não conhecem decerto, mas que sabem a esta hora que existe algures, em Paris, no Brasil ou no Inferno, um certo Castro Gomes, que tem uma mulher bonita, e que a mulher desse Castro Gomes tem em Lisboa um amante. Isto é desagradável, sobretudo por ser falso. [...] Deu-se sempre como mulher de Castro Gomes, mesmo nas circunstâncias mais particularmente desagradáveis para Castro Gomes… [...] Demais a mais sou eu que tenho um pouco a culpa; muitas vezes, em coisas relativamente delicadas, lhe deixei usar o meu nome. [...] O que importa agora é que eu lhe retiro solenemente o nome que lhe emprestara; e ela fica apenas com o seu, que é Madame Mac Gren. [...] A pequerruchinha que ali anda não é minha filha... Eu conheço a mãe somente há três anos... Vinha dos braços de um qualquer, passou para os meus... Posso pois dizer, sem injúria, que era uma mulher que eu pagava. [...]

Mac Gren! Era a Mac Gren!

Ergueu-se, com os punhos fechados; e veio-lhe uma revolta furiosa, de todo o seu orgulho, contra essa ingenuidade que o trouxera meses tímido, trémulo, ansioso, seguindo à maneira de uma estrela aquela mulher, que qualquer em Paris, com mil francos no bolso, poderia ter sobre um sofá, fácil e nua!

Era horrível! E recordava agora, afogueado de vergonha, a emoção religiosa com que entrava na sala de repes[4] vermelho da Rua de S. Francisco: o encanto enternecido com que via aquelas mãos, que ele julgava as mais castas da Terra, puxarem os fios de lã no bordado, num constante trabalho de mãe laboriosa e recolhida; a veneração espiritual com que se afastava da orla[5] do seu vestido, igual para ele à túnica de uma Virgem cujas pregas rígidas nem a mais rude bestialidade ousaria desmanchar de leve! [...]

– O que eu vou fazer é escrever-lhe uma carta, remetendo-lhe o preço dos dois meses que dormi com ela... [...]

– Porque não me disseste ao menos depois, aqui nos Olivais, quando sabias que tu eras tudo para mim...? [...]

– E eu? – exclamou ela, caminhando para ele, dominando-o, magnífica e com esplendor de verdade na face. — E eu? Porque hei-de eu acreditar nessa grande paixão que me juravas? O que é que tu amavas então em mim? Dize lá! Era a mulher de outro, o nome, o requinte do adultério, as *toilettes*?... Ou era eu própria, o meu corpo, a minha alma e o meu amor por ti?... Eu sou a mesma, olha bem para mim!... Estes braços são os mesmos, este peito é o mesmo... Só uma coisa é diferente: a minha paixão! Essa é maior, desgraçadamente, infinitamente maior. [...]

Carlos voltou-se, ferido no coração. Com o seu vestido escuro, para ali caída e abandonada, parecia já uma pobre criatura arremessada para fora de todo o lar, sozinha a um canto, entre a inclemência[6] do mundo... [...] Um delírio generoso, de grandiosa bondade, misturou-se à sua paixão. E, debruçando-se, disse-lhe baixo, com os braços abertos:

– Maria, queres casar comigo?

Capítulo XVII

Fora depois aquele corpo dela, adorado sempre como um mármore ideal, que de repente lhe aparecera, como era na realidade, forte de mais, musculoso, de grossos membros de amazona[7] bárbara[8], com todas as belezas copiosas[9] do animal de prazer. Nos seus cabelos de um lustre tão macio, sentia agora inesperadamente uma rudeza de juba. Os seus movimentos na cama, ainda nessa noite o tinham assustado como se fossem os de uma fera, lenta e ciosa[10], que se estirava[11] para o devorar... Quando os seus braços o enlaçavam, o esmagavam contra os seus rijos peitos túmidos[12] de seiva, ainda decerto lhe punham nas veias uma chama que era toda bestial. Mas, apenas o último suspiro lhe morria nos lábios, aí começava insensivelmente a recuar para a borda do colchão, com um susto estranho: e imóvel, encolhido na roupa, perdido no fundo de uma infinita tristeza, esquecia-se pensando numa outra vida que podia ter, longe dali, numa casa simples, toda aberta ao Sol, com sua mulher, legitimamente sua, flor de graça doméstica, pequenina, tímida, pudica, que não soltasse aqueles gritos lascivos e não usasse aquele aroma tão quente!

Retirado de *Os Maias*, de Eça de Queirós, 1888 (com supressões).

[1] ***serge*:** sarja; tecido de seda, lã ou algodão, entrançado.
[2] ***peignoir*:** vestimenta, geralmente aberta à frente, usada por cima da roupa interior ou da roupa de dormir.
[3] **Juno:** rainha dos deuses na mitologia romana, esposa de Júpiter e deusa protetora do casamento, da maternidade e da família.
[4] **repes:** pano ou tecido forte e encorpado, de seda, lã, algodão utilizado em estofos, reposteiros, etc.
[5] **orla:** extremidade, limite ou contorno de uma superfície.
[6] **inclemência:** qualidade do que não perdoa, do que é severo no julgamento dos erros dos outros; falta de indulgência, de clemência.
[7] **amazona:** mulher guerreira de antigos povos, que combatia a pé ou a cavalo, de ânimo varonil.

[8] **bárbaro:** que é considerado selvagem, pouco evoluído, sem civilização, sem cultura.
[9] **copioso:** em que há abundância, grande quantidade.
[10] **cioso:** aquele que demonstra cio, ou seja, a manifestação fisiológica dos animais irracionais, sobretudo dos mamíferos, que lhes provoca, em certos períodos, intenso apetite sexual.
[11] **estirar:** alongar-se, até ficar esticado.
[12] **túmido:** que se apresenta proeminente ou saliente.

O olhar masculino

Mas é sobretudo em relação a Maria Eduarda que se torna mais nítida a dependência de uma figura integrada na diegese relativamente ao ponto de vista de Carlos. Com efeito, de Maria Eduarda sabe-se não só aquilo que ela própria vem a revelar no capítulo XV, mas também o que a visão de Carlos vai progressivamente elaborando.

Essa constituição da imagem de Maria Eduarda concretiza-se a partir do capítulo VI; exactamente no momento em que se dirige ao jantar do Hotel Central, surge a Carlos uma figura feminina sintomaticamente caracterizada em termos de pura exterioridade [...].

Retirado de *Introdução à leitura d'Os Maias*, de Carlos Reis, 1978 (com supressões).

Maria Eduarda [...] é quase inteiramente definida pelos outros, inclusive pelo leitor, e a sua identidade muda à medida que aparecem os diferentes nomes e histórias nos sucessivos encaixes da narrativa principal. Uma vez que ela é, em grande parte, o que se conhece do seu passado através de sucessivas histórias

Em muita da ficção do século XIX, inclusive nos romances do próprio Eça, é frequente o nome da personagem indicar algum atributo da sua personalidade. Mas mesmo quando não se trata deste tipo de simbolismo, atribuir um determinado nome constitui um primeiro passo no processo de caracterização. No presente contexto, o que interessa são as mudanças no apelido. Como vimos no capítulo anterior, à medida que se vão desenrolando as histórias centrais da narrativa principal, Maria Eduarda é, sucessivamente, Madame Castro Gomes, Madame Mac Gren e Maria Eduarda da Maia. [...] O capítulo final refere-se a uma outra mudança, dado ser agora possível a Carlos e ele tornar-se Madame de Trelain. Cada um destes nomes, como apelidos a definir, muitas vezes falsamente, por referência a um estatuto, como filha, esposa, amante ou irmã. O apelido confere-lhe um estatuto sem o qual, como mulher, ela não tem existência oficial. Trata-se, portanto, de um caso de Castro Gomes, de estatuto de empréstimo, que pode ser retirado.

No fim da narrativa principal Maria Eduarda é finalmente reduzida ao anonimato, sendo-lhe negado o direito ao mais importante dos diversos apelidos — o que a define como irmã de Carlos.

Retirado de *O Leitor e a Verdade Oculta: Ensaio sobre Os Maias*, de Alan Freeland, 1989 (com supressões).

O olhar omnisciente do narrador penetra sempre menos no íntimo dos vultos femininos, limitando-se a apresenta-los exteriormente, fazendo-os falar e agir apenas momentaneamente, e sempre na dependência da atuação masculina. Maria Eduarda trata-se de uma personagem muito ambígua. Casada e não casada, amante e futura esposa; inteligente e instruída e, por outro lado, uma «amazona bárbara» e um «animal de prazer»; estrangeira e portuguesa; desejada e repelida: por isso tudo atrai e fascina Carlos. Proudhon — citado por E.Q. nas Prosas Bárbaras — oferecera à mulher a alternativa: *ménagère* ou *courtisane*. Eça parece sentir a necessidade de conciliar numa única personagem feminina — a mais sedutora de toda a sua obra, sem dúvida — os dois qualificativos, adicionando-os: *ménagère et courtisane*.

Retirado de "Personagens Femininas" *in Dicionário de Eça de Queirós*, de Beatriz Berrini, 1988.

Anexo 65 – Transcrição da versão final das narrativas analisadas no Capítulo 3

A5

***Triste Pressentimento* (1862), de Gerolamo Induno**

Acordei completamente sozinha, com uma ansiedade e uma apreensão que me corroem. Estou num quarto. Será o meu? No meio de toda esta desordem, nem o reconheço. Com esta atmosfera pesada e opressiva, as únicas coisas que ainda me parecem familiares são o quadro com a fotografia do nosso casamento, o busto de meu pai e algumas aguarelas que pinto. Ele gosta muito de quando eu pinto.

Parece-me que o meu marido saiu apressadamente durante a noite, deixando um único pertence para trás: este pequeno pedaço de madeira que esculpi e lhe ofereci quando éramos mais novos e que é o nosso símbolo de união e amor. Seguro-o com tanta esperança, mas, ainda assim, não é suficiente para me tranquilizar.

Tentei iluminar o quarto. Afinal, estava uma manhã bonita… No entanto, a janela aberta só trouxe uma brisa, gelada, fria que me arrepiou o coração. Tenho medo e os meus pensamentos são tomados por hipóteses que possam explicar o seu comportamento. Já não me ama? Não fui boa mulher para ele? Não o tratei como merecia tão bom esposo? E se me abandonou? E se este sentimento de solidão se torna ordinário, que será de mim? Sou forte e não me vou deixar levar por pensamentos negativos e incertos. Vou manter-me fiel e acreditar no nosso amor, na nossa ligação tão incomum nos tempos que correm. Acima de tudo, vou confiar nele!

Começo, então, as minhas tarefas diárias de modo a manter o nosso lar aconchegante para o seu regresso. Mas como hei de conseguir olhar para este quarto e não ser tomada por um triste pressentimento? Espalhadas pelo chão estão as provas, os factos que me levam à loucura por não responderem a nenhuma das minhas perguntas. Tudo isto me deixa confusa! Não é normal para ele deixar roupa espalhada pelo chão e, muito menos, lixo. Ontem, pareceu-me tão alegre, movido por uma fluidez e uma calma que só as pessoas desprovidas de preocupação têm a oportunidade de sentir.

Talvez, se fosse como as outras mulheres, que pouco pensam, submissas e resignadas, já me teria conformado e procurado outro homem para me sustentar. Não consigo! O meu coração não o liberta, está cheio de preocupações e angústias, não quer acreditar que ele me tenha deixado, pelo que me resta rezar pela sua segurança.

Passou o dia. Nunca trabalhei tão bem e a casa nunca esteve tão asseada. É uma fraca tentativa de calar esta cisma que cresce em mim. Não me conformo com esta tristeza! Rezo e rezo até adormecer. Sonhos horríveis atormentam-me, os pesadelos que vivo durante o dia tomam a minha mente e consciência de uma forma tão vívida e avassaladora que pouco descansei.

Sem perceber, isto tornou-se a minha rotina. A única diferença é que, com o passar do tempo, vi-me obrigada a limpar outras casas para manter o meu sustento. Agarrada à peça de madeira todas as manhãs, rezo pelo regresso do meu amor eterno e da vida tão linda que partilhávamos, cuja memória se distancia cada vez mais, deixando apenas o vazio e o eco daquele pressentimento que tentei ignorar no primeiro dia.

A11

***Amantes Espiados* (1858), de Ferdinand Georg Waldmüller**

Escondida atrás da velha porta de madeira, dentro da ainda mais velha casa, a mãe observa sem ser vista, quebrando o sigilo bucólico presente no momento em que aquela sua filha, prometida a outro, se encontrava apoiada sobre os braços de um jovem aldeão, cujo coração arde por amor e os lábios beijam por paixão. A sua mão gasta aperta ferozmente a porta, os nós dos dedos ficam brancos da tensão, enquanto os seus olhos captam aquele momento proibido.

A luminosidade de um dia perfeito, de alegria e de amores contrasta com a realidade cruel assente no dever social. A mãe reconhece aquele brilho no olhar da jovem, o mesmo que ela própria teve de sufocar décadas antes para garantir a estabilidade da linhagem e da terra. O beijo partilhado entre os espiados sela o caso como uma prova do crime, um crime contra o compromisso assumido com o abastado morgado de uma aldeia vizinha.

O silêncio da casa é interrompido apenas pelo bater apressado do coração da espiã. Ela hesita entre o impulso de abrir a porta restaurando a honra da família com um grito, ou permanecer na penumbra, permitindo-lhes mais um minuto de uma felicidade que terá um custo amargo. No entanto, o plano já está traçado: mal o sol se ponha e o amante se retire pelas sombras do pomar, a porta rangerá não por descuido, mas por sentença.

O ranger da porta, outrora contido pela hesitação, soou finalmente assim que o amante se dissolveu nas sombras do pomar. Confrontada pela figura gélida da mãe, a jovem compreendeu que o seu destino já não lhe pertencia. Sem necessidade de revolta, o dever social impôs-se sobre o desejo como uma força imponente. Entre a promessa de uma linhagem abastada e o peso da honra familiar, o beijo proibido foi selado como uma simples memória, um pequeno erro do passado que deve ser esquecido, restando apenas o silêncio de uma casa velha onde o amor morria para que a terra e o nome pudessem sobreviver.

A14

***A Ocasião Faz o Ladrão* (1895), de Giovanni Battista Quadrone**

Ai, como descrever o prazer de saciar a gula? Muito boa escolha fiz eu! O sal entranhado neste naco suculento, que tão majestoso terá sido em vida, nunca soube tão bem. Prometo honrar a tua vida de forma tão deliciosa quanto a morte. Mas o que será este sabor? Sempre ouvi o meu velho falar do quão saborosa é a clandestinidade. Olho para aquele rapaz e quase percebo a razão. Talvez seja por isso que o velho é incapaz de travar o ladrão do coração da sua filha, o seu maior tesouro. Ai de quem me impeça de tragar a minha carne!

Admito, não sou o único esfomeado, mas a minha fome é outra, é instintiva. Eles, tão novos, mas já tão boémios, devoram-se. A plumagem sempre confundiu as presas, mas eu vejo aquilo que ela não vê. O meu focinho nunca me enganou e, hoje, também não me enganará. Nela, as hormonas saltam como pulgas, os seus olhos mal se abrem para a farsa que o meu olfato me revela. Ele seduz-lhe o sangue, mas ela, encantada, entrega-se por inteiro ao que julga ser eterno. Ainda assim, estão tomados pela luxúria, coitados. Coitados? Se o meu pecado é instintivo, não será o deles também? Coitados. Espero que se saboreiem um ao outro tanto quanto eu saboreio o meu toucinho.

Pobre velho! Quererá ele ter a mesma fome que um dia sentiu? A mesma que eu agora sinto? Um olhar de morto pesa no seu rosto. Ainda viaja para bom porto, mas não tem vela para navegar. Pobre velho! A idade

não lhe foi amiga. Também ele foi ladrão descarado como aquele pavão a seu lado, espírito que há muito nele se perdeu. Esse também será o meu destino. As minhas pernas não se esticarão para sempre, nem este meu tesouro para sempre durará. Quem me dera! Ou não? A carne sabe-me bem, mas a próxima poderá ser ainda melhor. Ai que fome! O fim deste sabor divinal oferece-me uma nova oportunidade para saciar a minha insaciável fome. Disso estou certo!

Anexo 66 – Transcrição da versão final das apreciações críticas analisadas no Capítulo 3

A5 e A11

O teatro e o cinema são ambos formas de dar vida a um texto dramático e de o apresentar a um determinado público. O teatro baseia-se na criação de uma relação direta entre o ator e o espectador, num momento irrepetível e num espaço partilhado. Por outro lado, o cinema proporciona uma experiência na qual o ator e o espectador não coexistem no mesmo local. Para além disso, no cinema há a possibilidade de repetição da filmagem de cenas até estas se alinharem com o gosto do diretor. Com base nestas diferenças, é possível analisar a adaptação da cena XV do ato II de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, para estes dois formatos muito presentes no nosso quotidiano.

Nesta cena, dá-se o momento de anagnórise, isto é, o momento de reconhecimento, no qual o Romeiro dá indícios de ser D João de Portugal. É também nesta cena que ganha proeminência o *pathos*, ou seja, o sofrimento que se abate progressivamente sobre as personagens da obra, como a culpa de D. Madalena ou a revolta que o próprio Romeiro virá a sentir.

Na adaptação teatral *Frei Luís de Sousa* (2019), de Miguel Loureiro, nesta cena em específico, é-nos apresentado um cenário escuro, quase inquietante. Ao fundo, uma luz confere destaque aos retratos que se encontravam no palácio, local onde decorre esta cena. Todo este ambiente soturno contribui para a atmosfera trágica da peça, uma vez que valoriza simbolicamente os retratos, antecipando o momento de anagnórise e retirando o protagonismo às personagens. No entanto, Frei Jorge permanece visível sob a luz ténue que ilumina a parede. Por outro lado, o Romeiro, trajado de escuro, é praticamente invisível na escuridão do cenário, o que vai ao encontro da ideia da perda de identidade de D. João de Portugal que vemos ao longo da obra.

Ao longo da cena, sobressai também o ritmo lento e pausado com que as personagens proferem as falas, mais uma vez contribuindo para a construção de um ambiente pesado e solene, que dará início à tragédia. No geral, a encenação de Miguel Loureiro revela-se bem conseguida. As escolhas cénicas traduzem com eficácia a atmosfera de fatalidade que Garrett constrói ao longo da obra. No entanto, no momento central da cena, a resposta "Ninguém!" por parte do Romeiro não transmite com a devida força, na nossa opinião, o peso que aquela palavra carrega. Num momento que deveria paralisar o espectador, a interpretação não consegue criar o impacto que a dimensão trágica da obra exigiria. Para além disso, a encenação difere do texto na medida em que o Romeiro nunca chega a apontar para o retrato com o seu cajado, marca presente no texto de Garrett.

Na adaptação *Quem és tu?* (2001), de João Botelho, o momento de anagnórise é mais teatral e demasiado

dramático, devido à atuação excessiva, pouco natural e cheia de floreados dos atores. As pausas são muito prolongadas e o tom de voz parece forçado. A alteração da ordem de certos elementos da cena não foi particularmente feliz. Na obra original, Frei Jorge pergunta ao Romeiro qual é a sua verdadeira identidade e, como resposta, este aponta para o retrato enquanto diz "Ninguém!". Contudo, nesta adaptação, a crítica pergunta é feita depois de o Romeiro apontar para o quadro, desaparecendo toda a relevância do gesto, cuja imponência parece ser compensada pelo excesso de tensão dramática.

A presença de Madalena também não está em conformidade com a obra original e não contribuiu, na nossa opinião, para uma adaptação eficaz. Ela é a única personagem que nunca descobre totalmente a verdade e, ainda assim, vê a sua vida e a sua família destruídas, ou seja, apenas o conhecimento de que D. João estava vivo bastou para devastar Madalena. Tendo em conta a caracterização desta personagem, consideramos que o seu fim não seria o mesmo se ela soubesse quem era o Romeiro, resultando talvez no seu suicídio. Assim, a alteração desta parte crucial não está em sintonia com o desfecho da obra de Garrett. A interpretação do icónico "Ninguém!" é, à semelhança do que acontece na peça de teatro, pouco eficaz, na medida em que não corresponde à intensidade emocional expectável neste momento.

O cinema valoriza-se pela sua capacidade de criar adaptações visual e emocionalmente mais complexas, algo que, nesta cena, não se verificou plenamente. A realização parece muito mais teatral do que cinematográfica, principalmente devido à filmagem e à simplicidade dos cenários. Ainda assim, a atmosfera foi muito bem conseguida, particularmente através da tensão criada pelo espaço reduzido e pouco iluminado, bem como pelo choro de Madalena que contribui para o desconforto do espectador. Valorizamos especialmente o facto de o eco desse choro cessar no momento mais importante da cena, a pergunta de Frei Jorge, de forma a conferir centralidade a esse diálogo e a evitar a dispersão da atenção do público.

Concluindo, as duas adaptações mostram diferentes formas de representar a cena XV e demonstram como a interpretação de cada encenador e realizador pode influenciar o resultado final. Mesmo apresentando visões diferentes, nenhuma das criações conseguiu transmitir na totalidade a dimensão trágica da obra de Garrett e a intensidade das emoções de cada personagem no texto original.

A1 e A4

Nas obras *Amor de Perdição* (1862), de Camilo Castelo Branco, e *Antes do Casamento* (1874), de Firs Zhuravlev, evidencia-se uma crítica social relativamente às obrigações matrimoniais das mulheres presentes na sociedade do século XIX, bem como a pressão exercida pela família sobre essas jovens para que casassem com homens de elevado estatuto social e riqueza, desvalorizando-se a conexão amorosa e a liberdade individual.

Na pintura, está retratada uma mulher com um vestido de casamento branco e esbelto, encolhida no centro de uma sala ornamentada de móveis requintados e vistosos, que transmitem aos observadores uma imagem de riqueza e poder social. Ao lado da noiva, encontrar-se-á, talvez, o seu pai, com um aspeto austero e um visível descontentamento perante a hesitação e a tristeza da filha. Por sua vez, a mãe espreita discretamente através da porta, o que poderá ser um indício da sua impotência relativamente à situação

vivida pela noiva.

Esta obra aproxima-se à história de Teresa em *Amor de Perdição*, na medida em que também ela é pressionada pelo pai a casar com Baltasar Coutinho, de modo a preservar o estatuto da família. A protagonista revolta-se, o que leva o seu pai a enclausurá-la no seu quarto e, mais tarde, num convento. Todavia, Teresa diferencia-se da figura feminina da pintura que se verga perante o poder do pai como sinal de resignação. A protagonista da obra de Camilo não se submete à vontade do pai, permanecendo fiel à luta pelo seu amor e a um futuro livre das pretensões da sociedade e das obrigações do seu estatuto.

Na nossa perspetiva, a desvalorização da vontade da mulher na sociedade oitocentista, dominada pela autoridade patriarcal, foi uma realidade evidente e preocupante, com repercussões sérias e graves, devido à sobrevalorização do estatuto social em detrimento da felicidade e do amor. Salienta-se, assim, a anulação da liberdade das mulheres, que deveriam estar submetidas aos interesses masculinos. Contudo, artistas como Camilo Castelo Branco e Firs Zhuravlev foram capazes de retratar esta realidade através do seu génio e criatividade, de forma a sensibilizar os leitores e observadores para as ações retratadas e as suas possíveis consequências. No caso de Teresa e Simão, essa repressão conduz mesmo a um desfecho trágico e solitário.

Em síntese, ambas as obras denunciaram a injustiça da condição feminina e a imposição do casamento enquanto obrigação social. Estas representações poderiam servir como meio para uma consciencialização e uma discussão aberta e coerente dos direitos e deveres das mulheres e jovens na sociedade do passado, com recurso ao talento genial de Camilo Castelo Branco na redação de uma obra que expõe as relações das personagens e o quotidiano da sociedade, de modo que os seus leitores refletissem e se consciencializassem acerca das suas próprias ações. A pintura de Firs Zhuravlev, apesar de representar de igual modo a repressão feminina, consideramos que é uma obra com menor impacto na sociedade, devido à sua simplicidade e acessibilidade. Contudo, é de parabenizar ambos os artistas e a pertinência das suas obras que revelam os efeitos destrutivos da limitação da liberdade individual, um tema que permanece atual.

A7 e A13

Na construção da figura de Maria Eduarda em *Os Maias* (1888), Eça de Queirós recorre sistematicamente ao olhar de Carlos da Maia, que a idealiza como a encarnação da beleza, da elegância e da pureza. Desde o primeiro encontro, Carlos projeta nela uma imagem maternal, misteriosa e quase divinal. Esta perceção torna-se evidente através da focalização interna associada ao olhar, que a vê como "uma deusa pisando a Terra", imaginando-a como "uma boa mamã", aspetos que, na sua ótica, lhe conferiam "um encanto mais profundo". Esta construção narrativa, mediada pelo olhar masculino de Carlos, transforma Maria Eduarda num objeto de desejo idealizado, estabelecendo-se um contraste entre a pureza desta personagem e o desejo sexual que a mesma provoca em Carlos.

Esta tensão relaciona-se diretamente com o *Complexo de Madonna-Prostituta*, que descreve a divisão

que muitos homens criam entre a mulher idealizada (pura, maternal, intocável) e a mulher sexualizada (reduzida a um objeto de desejo carnal). Assim, Maria Eduarda representa inicialmente a *Madonna*, na medida em que Carlos a adora com uma paixão quase platónica e venera a sua dimensão maternal e pura. No entanto, as revelações feitas por Castro Gomes – o reconhecimento de que não era efetivamente marido de Maria Eduarda, de que apenas lhe emprestara o apelido e de que, na verdade, esta era uma mulher que ele pagava – alteram profundamente a perspetiva de Carlos. Mais tarde, a descoberta da consanguinidade entre Carlos e Maria vem a alterar definitivamente a sua perceção. Na sua perspetiva, Maria afasta-se da imagem de *Madonna*, aproximando-se da figura da *Prostituta*, não sendo possível para o protagonista conciliar estas duas versões de Maria Eduarda. A reação de Carlos perante esta revelação evidencia a discriminação da sociedade para com as mulheres. A dificuldade em conciliar a imagem idealizada que construirá com a nova informação demonstra o seu julgamento, proveniente de uma visão social em que a mulher pura e respeitável não pode coexistir com a mulher associada ao desejo sexual, intensificando-se, deste modo, a repugnância de Carlos por Maria. Esta ideia é particularmente nítida aquando da consumação do incesto consciente, momento em que Carlos vê Maria com largos e grossos membros e "com todas as belezas copiosas do animal de prazer", abandonando de vez a imagem divina que anteriormente construíra, percecionando-a, agora, como uma figura de aspeto cioso e com um comportamento animalesco. Fica, assim, exposta a fragilidade da idealização masculina.

Esta imagética presente em *Os Maias* vai ao encontro do autorretrato *Madonna* (1975), de Cindy Sherman. Na fotografia, Sherman representa-se (a si própria) como uma figura que evoca simultaneamente Virgem Maria e a estética sensual da mulher-objeto de cariz quase cinematográfico, denunciando assim a artificialidade da construção da identidade feminina. A artista aparece com um véu branco e apresenta uma postura que se assemelha às representações tradicionais da Virgem Maria, simbolizando a *Madonna* pura, maternal e sagrada. Todavia, apesar da referência religiosa, os seus lábios surgem muito destacados, o seu olhar sedutor e a sua mão encontra-se no peito, o que invoca um lado mais carnal, aproximando-se da figura da *Prostituta*. Deste modo, infere-se que a visão da mulher resulta, em grande medida, de uma construção cultural. Cindy Sherman rompe com as expectativas e categorias impostas pelo olhar masculino.

A partir dos dois objetos analisados, podemos problematizar a forma como o olhar masculino reduz a mulher a duas categorias opostas e limitadoras (santa ou pecadora), impedindo-as de construir a sua própria identidade. No entanto, na obra de Eça, é evidenciada de forma mais profunda a artificialidade e a injustiça dessa visão entre a mulher idealizada e a sexualizada. Ao acompanhar a transformação do olhar de Carlos sobre Maria, percebemos de forma clara como a identidade feminina é condicionada pelas expectativas e preconceitos masculinos, enquanto Sherman apenas denuncia esta divisão através da composição visual e da simbologia religiosa. Assim, tanto a personagem de Maria Eduarda como o autorretrato de Cindy Sherman demonstram que o *Complexo de Madonna-Prostituta* não reflete a realidade feminina, mas antes a incapacidade dos homens de integrarem a pureza e o desejo numa mesma pessoa.

Anexo 67 – Primeira versão das narrativas analisadas no Capítulo 3 e *feedback* fornecido[49]

[redacted]

Narrativa Ecfrástica

Acordei completamente sozinha, apenas com uma ansiedade e apreensão que me corroi. Parece-me que o meu marido saiu apressadamente durante a noite, deixando um único pertence para trás: Este pequeno pedaço de madeira que pintei e lhe ofereci quando éramos mais novos é o nosso símbolo de união e amor. Seguro-o com tanta esperança, mas não parece suficiente para me tranquilizar.

Tentei iluminar o quarto, afinal estava uma manhã bonita; no entanto, a janela aberta só trouxe uma brisa gelada e fria que me arrepiou o coração. Tenho medo e os pensamentos tomados por hipóteses que tentam explicar este comportamento. Já não me ama? Não fui boa mulher para ele? Não o tratei como merecia tão bom esposo? E se me abandonou? E este sentimento de solidão torna-se ordinário? E eu? E se? que será de mim?

Sou forte e não me vou deixar levar por pensamentos negativos e incertos. Vou me manter fiel e acreditar no nosso amor, na nossa ligação tão incomum nestes tempos. Acima de tudo, vou confiar nele! Começo, então, as minhas tarefas diárias para manter o nosso lar aconchegante para o regresso do meu esposo.

Como consigo olhar para este quarto e não me apoderar de um triste pressentimento? Espalhadas pelo chão estão as provas, os factos que me levam à loucura por não responderem a nenhuma das minhas perguntas. Talvez, se fosse como as outras mulheres, que pouco pensam, submissas e resignadas, já me tinha conformado e procurado outro homem para me sustentar. Não consigo! O meu coração não o liberta, está cheio de preocupações e angústias, não quer acreditar que ele me tenha deixado, pelo que me resta rezar pela sua segurança.

Passou o dia, nunca trabalhei tão bem e a casa nunca esteve tão asseada, numa fraca tentativa de evitar esta cisma que cresce em mim. Não me conformarei com esta tristeza! Rezo e rezo até adormecer. Sonhos horríveis me atormentam, os pesadelos que tomaram os meus pensamentos durante o dia tomaram a minha mente e consciência de formas tão vividas que pouco descansei.

Sem perceber, isto tornou-se a minha rotina. A única diferença é que, com o passar do tempo, vi-me obrigada a limpar outras casas para manter o meu sustento. Agarrada à madeira, todas as manhãs, rezo pelo regresso do meu amor eterno e da vida tão linda que vivíamos, cuja memória se distancia cada vez mais, deixando apenas o vazio e o eco daquele pressentimento que tentei ignorar no primeiro dia.

Olá, [redacted]

Achei o teu texto mesmo muito bonito. Construíste a narrativa de forma clara e conseguiste, com muita criatividade, conceber uma realidade psicológica plausível em que articulaste os elementos pictóricos presentes na pintura com o seu título.

Gostei particularmente da evolução da personagem ao longo da narrativa no que concerne a aceitação da partida do amado, culminando na compreensão de que o pressentimento ignorado afinal estava certo. Ainda assim, esta mulher permanece agarrada à esperança, sem qualquer indício do regresso do seu amado, o que contribui para o final trágico da narrativa. Independentemente da sua saudade, a tua personagem é uma figura feminina forte, que se recusa a ser "submissa" e "resignada". Esta dimensão contribui para a complexidade desta mulher e é um dos pontos fortes do teu texto.

Para a segunda versão, gostaria que tivesses em conta as correções ao nível linguístico →

[49] As rasuras a azul nos seguintes documentos servem para ocultar o nome dos estudantes que redigiram os textos.

que assinalei, bem como as seguintes perguntas, para assegurares uma exploração narrativa da imagem e da personagem que criaste ainda mais rica:

- Que outros elementos da imagem poderão ser significativos para a história? (ex: o retrato pendurado na parede).
- Que "provas" e "factos" estão espalhados pelo chão? Por que motivo estão no chão?
- O que está pintado na peça de madeira? Em que ocasião foi oferecida ao marido?
- Houve sinais da partida do marido? (por exemplo, na noite anterior?)
- Há indícios na casa que sugerem uma partida definitiva?

Não precisas de desenvolver todas estas linhas de raciocínio, mas seria interessante incluir algumas.

Parabéns pelo teu texto!

Professora Estagiária
Luísa Custódio :)

[redacted]

→ Escondida atrás da velha porta de madeira, dentro da mais ainda velha casa, a mãe observa sem ser observada, quebrando o sigilo bucólico presente no momento em que aquela sua filha, prometida a outro, se encontrava apoiada sobre os braços de um jovem aldeão, cujo coração arde por amor e os lábios beijam por paixão. A sua mão gasta aperta ferozmente a porta, os nós dos dedos brancos de tensão, enquanto os seus olhos captam aquele momento proibido.

→ A luminosidade de um dia perfeito, de alegria e de amores contrasta com a realidade cruel assente no dever social. A mãe reconhece aquele brilho no olhar da jovem, o mesmo que ela própria teve de sufocar, décadas antes, para garantir a estabilidade da linhagem e da terra. O beijo partilhado entre os espiados sela o caso como uma prova do crime, crime este contra o compromisso assumido com o abastado morgado de uma aldeia vizinha.

→ O silêncio da casa é interrompido apenas pelo bater apressado do coração da espiã. Ela hesita entre o impulso de abrir a porta, restaurando a honra da família com um grito, ou permanecer na penumbra, permitindo-lhes mais um minuto de uma felicidade que terá um custo amargo. No entanto, o plano já está traçado: mal o sol se ponha e o amante se retire pelas sombras do pomar, a porta rangerá não por descuido, mas por sentença.

→ O ranger da porta, outrora contido pela hesitação, soou finalmente assim que o amante se dissolveu nas sombras do pomar. Confrontada pela figura gélida da mãe, que via na filha o reflexo do brilho que ela própria fora forçada a sufocar no passado, a jovem compreendeu que o seu destino já não lhe pertencia. Sem necessidade de revolta, o dever social impôs-se sobre o desejo como uma força imponente. Entre a promessa de uma linhagem abastada e o peso da honra familiar, o beijo proibido foi selado como uma simples memória, um pequeno erro do passado que deve ser esquecido, restando apenas o silêncio de uma casa velha onde o amor morria para que a terra e o nome pudessem sobreviver.

dentro da ainda mais velha casa

vista

da

um crime

Repetição de ideias

Olá, [redacted]

Antes de mais, estás mesmo de parabéns pelo teu texto. Gostei muito de o ler. A tua narrativa está muito bem construída e desenvolvida. A escolha do ponto vista da mãe da jovem conferiu uma perspetiva muito interessante à pintura que te foi atribuída. A história que criaste em torno das figuras representadas permite a reflexão sobre o conflito entre o desejo e o dever social, mas a forma como a escreveste concede um impacto ainda mais forte ao tema que escolheste tratar.

Ao nível da relação com a imagem, integraste, de forma bastante eficaz, os elementos visuais na narrativa, o que revela uma compreensão profunda dos mecanismos da écfrase.

Com exceção das pequenas correções que assinalei, poderás manter praticamente todo o texto na segunda versão.

Não sei se já o fazes, mas poderias investir algum tempo na escrita criativa. Acho que tens potencial!

Professora Estagiária Luísa Custódio :)

[redacted]

A Ocasião faz o ladrão

descrever

→ Ai, como descrevo o prazer de saciar a gula? Muito boa escolha fiz eu! O sal besuntado deste naco defumado de porco, tão majestoso em vida, nunca soube tão bem. Prometo honrar a tua vida de forma tão deliciosa quanto a tua morte. Mas o que será este sabor? Sempre ouvi meu velho mestre dizer o quão saborosa é a clandestinidade, mas por que não o vejo sorrir? Não tem fome como eu? Como nós?

Formulação confusa

→ Não sou o único esfomeado, admito, mas a minha fome é outra, é instintiva. Eles, tão novos, mas já tão boémios, estão tomados pela luxúria, coitados. Coitados? Se a minha gula é instintiva, não será a deles também? Coitados. Espero que se saboreiem um ao outro tanto quanto eu saboreio o meu toucinho.

luxúria

Consegues ver o seu olhar? Não estarás a escrever sobre a sua postura? A formulação "algo de morto" deverá ser substituída.

→ Pobre velho, quererá ele ter a mesma fome quanto nós? Algo de morto navega o seu olhar. Ainda viaja para bom porto, mas não tem vela para navegar. Pobre velho. Tão ladrão sou como ele ainda é, mas ladrão descarado, como o pavão a seu lado, há muito que nele se perdeu. Talvez seja também esse o meu destino. As minhas pernas não se estenderão para sempre, nem este meu tesouro para sempre durará. Quem me dera! Ou não? Este sabe-me bem, mas o próximo poderá ser ainda melhor. Ai que fome! O fim deste sabor divinal marca o início de uma nova oportunidade de sacio da minha insaciável fome. Disso estou certo!

Formulação confusa - é necessário reescrever esta parte.

↳ arranjar outro adjetivo para evitar a repetição.

Olá [redacted]

O teu texto constitui uma narrativa muito criativa e expressiva, com uma voz muito própria e original, que se adequa à situação representada na pintura que te foi atribuída. A forma como exploras diferentes "fomes" (gula, luxúria) é particularmente interessante e demonstra que és capaz de analisar simbolicamente as circunstâncias retratadas na obra. Adorei o facto de teres escolhido o cão como voz narrativa. Foi inesperado, mas funcionou muito bem. Tens aqui uma base muito sólida para um ótimo texto!

Vou deixar-te algumas sugestões de melhoria, pois acredito mesmo no potencial da tua narrativa. A riqueza expressiva que eleva o teu texto, por vezes, também o torna menos claro. Nem sempre é evidente o que está a acontecer, porque te faltou uma menção mais direta a outros elementos relevantes no quadro. Talvez os seguintes aspetos te possam ajudar:

- Quem são as outras três figuras no quadro?
- Que relação têm (ou não) com o cão?
- Que relação existe entre os três?

- O que está o velho a fazer?
- Que relação existe entre o título e as circunstâncias representadas?

Gostei mesmo muito da ideia da narração animal e acredito que, depois de alguns ajustes no que toca à clareza, produzirás uma narrativa fantástica!

Fico à espera da tua nova versão.

Professora Estagiária
Luísa Custódio

Anexo 68 – Segunda versão das narrativas analisadas no Capítulo 3 e *feedback* fornecido[50]

[redacted]

Narrativa Ecfrástica

Acordei completamente sozinha, com uma ansiedade e uma apreensão que me corroem. Estou num quarto. Será o meu? No meio de toda esta desordem, nem o reconheci. Com tal atmosfera pesada e opressiva, as únicas coisas que o caracterizam são o quadro com a fotografia do nosso casamento, o busto de meu pai e algumas aquarelas que pinto. Ele gosta muito quando eu pinto. Parece-me que o meu marido saiu apressadamente durante a noite, deixando um único pertence para trás: este pequeno pedaço de madeira que esculpi e lhe ofereci quando éramos mais novos e que é o nosso símbolo de união e amor. Seguro-o com tanta esperança, mas, ainda assim, não é suficiente para me tranquilizar.

Tentei iluminar o quarto. Afinal estava uma manhã bonita… No entanto, a janela aberta só trouxe uma brisa, gelada, fria, que me arrepiou o coração. Tenho medo e os pensamentos tomados por hipóteses que possam explicar o seu comportamento. Já não me ama? Não fui boa mulher para ele? Não o tratei como merecia tão bom esposo? E se me abandonou? E se este sentimento de solidão torna-se ordinário, que será de mim? Sou forte e não me vou deixar levar por pensamentos negativos e incertos. Vou manter-me fiel e acreditar no nosso amor, na nossa ligação tão incomum nos tempos que correm. Acima de tudo, vou confiar nele!

Começo, então, as minhas tarefas diárias de modo a manter o nosso lar aconchegante para o seu regresso. Mas como hei de conseguir olhar para este quarto e não ser tomada de um triste pressentimento? Espalhadas pelo chão, estão as provas, os factos que me levam à loucura por não responderem a nenhuma das minhas perguntas. Tudo isto me deixa confusa! Não é normal para ele deixar roupa enroscada no chão e, muito menos, lixo. Ontem, pareceu-me tão alegre, movido por uma fluidez e uma calma que só as pessoas desprovidas de preocupação têm a oportunidade de sentir.

Talvez, se fosse como as outras mulheres, que pouco pensam, submissas e resignadas, já me tinha conformado e procurado outro homem para me sustentar. Não consigo! O meu coração não o liberta, está cheio de preocupações e angústias, não quer acreditar que ele me tenha deixado, pelo que me resta rezar pela sua segurança.

Passou o dia. Nunca trabalhei tão bem e a casa nunca esteve tão asseada. É uma fraca tentativa de calar esta cisma que cresce em mim. Não me conformo com esta tristeza! Rezo e rezo até adormecer. Sonhos horríveis me atormentam, os pesadelos que vivo durante o dia tomam a minha mente e consciência de uma forma tão vívida e avassaladora que pouco descansei.

Sem perceber, isto tornou-se a minha rotina. A única diferença é que, com o passar do tempo, vi-me obrigada a limpar outras casas para manter o meu sustento. Agarrada à peça de madeira todas as manhãs, rezo pelo regresso do meu amor eterno e da vida tão linda que partilhávamos, uma cuja memória se distancia cada vez mais, deixando apenas o vazio e o eco daquele pressentimento que tentei ignorar no primeiro dia.

Olá [redacted]

Já sabes que tinha gostado muito da tua primeira versão, mas este segundo trabalho está ainda mais completo. Reforço aquilo que já tinha elogiado →

[50] As rasuras a azul nos seguintes documentos servem para ocultar o nome dos estudantes que redigiram os textos.

na tua narrativa: a criação de uma paisagem psicológica complexa da personagem e a mobilização extremamente pertinente dos elementos da pintura para a tua história. Apreciei também o facto de teres incluído as informações que te sugeri através das perguntas colocadas.

Penso que as pequenas correções que assinalei não justificam uma terceira versão. Na edição da nossa revista de turma, tratarei das reformulações sugeridas.

Muitos parabéns pelo teu texto!

Professora Estagiária
Luísa Custódio :)

[redacted]

Escondida atrás da velha porta de madeira, dentro da ainda mais velha casa, a mãe observa sem ser vista, quebrando o sigilo bucólico presente no momento em que aquela sua filha, prometida a outro, se encontrava apoiada sobre os braços de um jovem aldeão, cujo coração arde por amor e os lábios beijam por paixão. A sua mão gasta aperta ferozmente a porta, os nós dos dedos ficam brancos da tensão, enquanto os seus olhos captam aquele momento proibido.

A luminosidade de um dia perfeito, de alegria e de amores contrasta com a realidade cruel assente no dever social. A mãe reconhece aquele brilho no olhar da jovem, o mesmo que ela própria teve de sufocar décadas antes para garantir a estabilidade da linhagem e da terra. O beijo partilhado entre os espiados sela o caso como uma prova do crime, um crime contra o compromisso assumido com o abastado morgado de uma aldeia vizinha.

O silêncio da casa é interrompido apenas pelo bater apressado do coração da espiã. Ela hesita entre o impulso de abrir a porta restaurando a honra da família com um grito, ou permanecer na penumbra, permitindo-lhes mais um minuto de uma felicidade que terá um custo amargo. No entanto, o plano já está traçado; mal o sol se ponha e o amante se retire pelas sombras do pomar, a porta rangerá não por descuido, mas por sentença.

O ranger da porta, outrora contido pela hesitação, soou finalmente assim que o amante se dissolveu nas sombras do pomar. Confrontada pela figura gélida da mãe, a jovem compreendeu que o seu destino já não lhe pertencia. Sem necessidade de revolta, o dever social impôs-se sobre o desejo como uma força imponente. Entre a promessa de uma linhagem abastada e o peso da honra familiar, o beijo proibido foi selado como uma simples memória, um pequeno erro do passado que deve ser esquecido, restando apenas o silêncio de uma casa velha onde o amor morria para que a terra e o nome pudessem sobreviver.

Olá, [redacted]

Já na primeira versão apresentavas um texto de grande qualidade, pelo que não tenho grandes aspetos a acrescentar ao comentário que te escrevi sobre a tua narrativa.

Reforço os elogios que te deixei, principalmente à forma como exploraste o conflito entre desejo e dever social, ancorando profundamente a tua história na pintura que te foi atribuída.

Penso que não se justifica pedir-te uma terceira versão. A tua narrativa está pronta para integrar a nossa revista de turma. Pode ser que lá os teus parágrafos apareçam menos "tímidos". :)

Estás mesmo de parabéns!

Professora Estagiária
Luísa Custódio :)

[redacted]

A Ocasião faz o ladrão

Ai, como descrever o prazer de saciar a gula? Muito boa escolha fiz eu! O sal besuntado (entranhado) neste naco suculento, (que está sido) tão majestoso em vida, nunca (me) soube tão bem. Prometo honrar a tua vida de forma tão deliciosa quanto a tua morte. Mas o que será este sabor? Sempre ouvi o meu velho dizer o quão saborosa é a clandestinidade, mas então por que deixa o seu (aquele) coração ser roubado? Não tem fome como eu? Como nós?

Proponho uma alteração para esta parte no comentário.

Não sou o único esfomeado, admito, mas a minha fome é outra, é instintiva. Eles, tão novos, mas já tão boémios, trincam-se (devoram-se) tão afincadamente. Ele tira-lhe a vida, mas ela deixa-o tirar. (roubar-lha./permite-o.) Estão tomados pela luxúria, coitados. Coitados? Se o meu pecado é instintivo, não será o deles também? Coitados. Espero que se saboreiem um ao outro tanto quanto eu saboreio o meu toucinho.

Pobre velho. Quererá ele ter (sentir) a mesma fome que nós? Uma virtude de morto prega o seu olhar (no seu rosto). Ainda viaja para bom porto, mas não tem vela para navegar. Pobre velho. Sou tão ladrão como ele ainda é, mas (o) ladrão descarado, como o pavão (aquele) a seu lado, há muito que nele se perdeu. Talvez seja também esse o meu destino. As minhas pernas não se estenderão (esticarão) para sempre, nem este meu tesouro para sempre durará. Quem me dera! Ou não? A carne sabe-me bem, mas a próxima poderá ser ainda melhor. Ai que fome! O fim deste sabor divinal oferece-me uma nova oportunidade de saciedade da minha insaciável (intermisável) fome. Disso estou certo!

Um olhar de morto fixa-se

Olá [redacted]

Tal como já tinha referido no meu comentário anterior, acho a tua história muito original e adoro a adoção do cão como narrador. Ao nível da relação com a imagem mantiveste uma exploração pertinente dos elementos da pintura ao longo do teu texto.

Após ler o esclarecimento que me enviaste juntamente com a segunda versão, escrabi melhor a tua intenção em alguns momentos da narrativa. No entanto, considero que, ainda assim, alguns aspetos não estão suficientemente claros. Não espero que expliques a narrativa no próprio texto, pois perder-se-ia alguma da sua força, mas é necessário que deixes alguns indícios que permitam a reconstituição do significado de alguns elementos do texto pelo leitor. →

Na tua história, ficaram claras as ideias de gula, desejo e instinto e o paralelismo entre a fome física e o desejo humano. Contudo, não é evidente que o velho é o pai da rapariga, que o homem representa a perda da sua inocência, que há uma mistura deliberada de consciências e que existe uma leitura cíclica relativamente ao desejo masculino.

Achei todas estas reflexões de extrema importância para o teu texto, mas é necessário que fiquem mais explícitas. Deixo abaixo algumas sugestões de frases que poderás incluir para clarificar a tua narrativa:

- Parentesco entre o velho e a rapariga: "O velho deixa que lhe roubem o maior dos seus tesouros."
- Perda da inocência: "Ele rouba-lhe a inocência, mas ela entrega-lha de livre vontade, deixa-se levar, encantada, por aquilo que julga ser eterno."
- Leitura cíclica: "Pobre velho. Quererá ele recordar a mesma fome que um dia sentiu? Um olhar de morto pesa no seu rosto. Ainda viaja(...). Pobre velho. Também ele foi ladrão descarado, antes de a idade o esmagar."

Relativamente a este último aspeto proponho também uma reformulação para a parte assinalada no primeiro parágrafo. A referência ao velho enquanto alguém que conhece o sabor da clandestinidade é interessante e importante para a dimensão cíclica do texto; no entanto, a oposição introduzida pelo "mas" acaba por criar uma contradição. Talvez fosse mais eficaz estabelecer uma relação de continuidade entre o velho e o rapaz. Sugiro a seguinte reformulação: "Sempre ouvi o meu velho falar do quão saborosa é a clandestinidade. Olhando para aquele rapaz, começo a perceber porquê. Talvez seja por isso que se revela incapaz de impedir que lhe roubem o coração da filha diante dos próprios olhos."

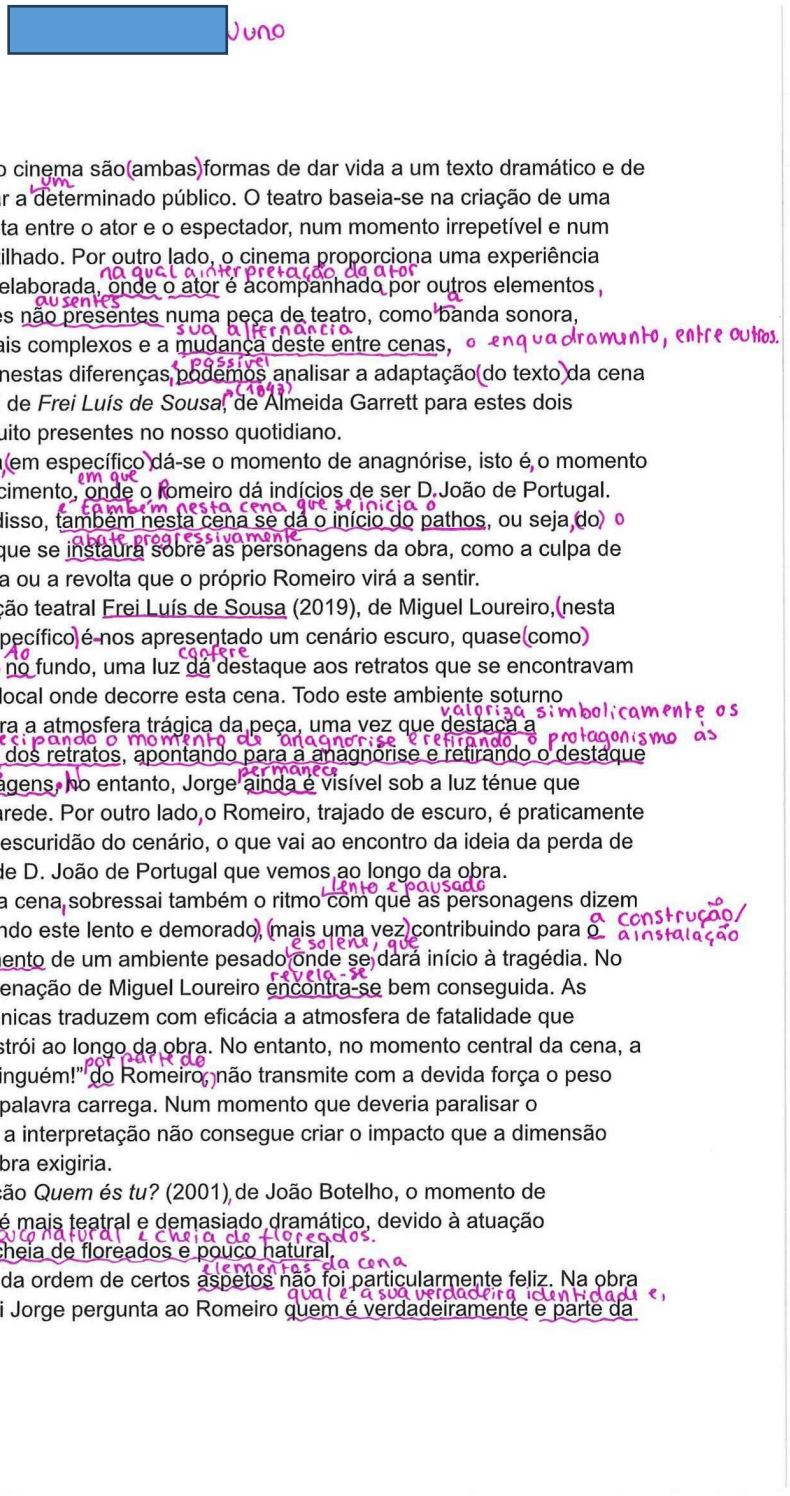
Acredito mesmo no potencial deste texto e acho que, depois destas alterações, estará completamente pronto para integrar a nossa revista de turma.

Continua o bom trabalho,

Professora Estagiária
Luísa Custódio :)

P.S.- Preferia que mantivesses o cão como narrador único da história.

Anexo 69 – Primeira versão das apreciações críticas analisadas no Capítulo 3 e *feedback* fornecido[51]



[redacted] Juno

O teatro e o cinema são (ambas) formas de dar vida a um texto dramático e de o apresentar a determinado público. O teatro baseia-se na criação de uma relação direta entre o ator e o espectador, num momento irrepetível e num espaço partilhado. Por outro lado, o cinema proporciona uma experiência (muito) mais elaborada, onde o ator é acompanhado por outros elementos, muitas vezes não presentes numa peça de teatro, como banda sonora, cenários mais complexos e a mudança deste entre cenas. Com base nestas diferenças, podemos analisar a adaptação (do texto) da cena XV do Ato II de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett para estes dois formatos, muito presentes no nosso quotidiano.

Nesta cena (em específico) dá-se o momento de anagnórise, isto é, o momento de reconhecimento, onde o Romeiro dá indícios de ser D. João de Portugal. Para além disso, também nesta cena se dá o início do pathos, ou seja, (do) o sofrimento que se instaura sobre as personagens da obra, como a culpa de D. Madalena ou a revolta que o próprio Romeiro virá a sentir.

Na adaptação teatral Frei Luís de Sousa (2019), de Miguel Loureiro, (nesta cena em específico) é-nos apresentado um cenário escuro, quase (como) inquietante, no fundo, uma luz dá destaque aos retratos que se encontravam no palácio, local onde decorre esta cena. Todo este ambiente soturno contribui para a atmosfera trágica da peça, uma vez que destaca a importância dos retratos, apontando para a anagnórise e retirando o destaque das personagens, no entanto, Jorge ainda é visível sob a luz ténue que ilumina a parede. Por outro lado, o Romeiro, trajado de escuro, é praticamente invisível na escuridão do cenário, o que vai ao encontro da ideia da perda de identidade de D. João de Portugal que vemos ao longo da obra.

Ao longo da cena, sobressai também o ritmo com que as personagens dizem as falas, (sendo este lento e demorado), (mais uma vez) contribuindo para o estabelecimento de um ambiente pesado, (onde se) dará início à tragédia. No geral, a encenação de Miguel Loureiro encontra-se bem conseguida. As escolhas cénicas traduzem com eficácia a atmosfera de fatalidade que Garrett constrói ao longo da obra. No entanto, no momento central da cena, a resposta "Ninguém!" do Romeiro, não transmite com a devida força o peso que aquela palavra carrega. Num momento que deveria paralisar o espectador, a interpretação não consegue criar o impacto que a dimensão trágica da obra exigiria.

Na adaptação *Quem és tu?* (2001), de João Botelho, o momento de anagnórise é mais teatral e demasiado dramático, devido à atuação excessiva, cheia de floreados e pouco natural.

→ A alteração da ordem de certos aspetos não foi particularmente feliz. Na obra original, Frei Jorge pergunta ao Romeiro quem é verdadeiramente e parte da

[51] As rasuras a azul nos seguintes documentos servem para ocultar o nome dos estudantes que redigiram os textos.

como resposta, este aponta para o retrato enquanto diz "Ninguém!". Contudo,
resposta que obtém é apontar para o quadro enquanto diz "ninguém". Nesta
adaptação, a crítica pergunta é feita depois do Romeiro apontar para o
quadro, tirando toda a relevância ao gesto e imponência da ação, que tenta
ser compensada pelo excesso de tensão.

A presença de Madalena também não está em concordância com a obra e
não contribuiu para uma boa adaptação. Ela é a única personagem que
nunca descobre totalmente a verdade, tendo mesmo assim a sua vida e a sua
família destruídas, ou seja, apenas o conhecimento de que D. João estava
vivo bastou para devastar Madalena. Segundo a caracterização desta
personagem, consideramos que o seu fim não seria o mesmo se ela
soubesse quem era o Romeiro. Pelo que a mudança desta parte crucial não
está em sintonia com o desfecho da obra.

A interpretação do icónico "Ninguém!" é, à semelhança da peça de teatro,
pouco eficaz e fraca, na medida em que não corresponde à intensidade
requerida.

O que valoriza o cinema é a sua capacidade de criar uma adaptação muito
mais caracterizada e interpretada, o que não se verificou.

A realização da cena, parece muito mais teatral do que cinematográfica,
principalmente na filmagem e nos cenários simples, pelo que revela-se
amadora ou inexperiente. A atmosfera foi muito bem conseguida por
transmitir tensão através de um espaço pequeno e pouco luminoso, assim
como o choro de Madalena que contribui para o desconforto do espectador.
Valorizamos o aspeto de cortarem o eco desse choro no momento mais
importante da cena (pergunta de Frei Jorge) para destacar esse diálogo e
a evitar desviar a atenção do público.

Concluindo, as duas adaptações mostram diferentes formas de
representação artística e como a interpretação de cada pessoa pode
influenciá-las. Mesmo tendo visões diferentes, nenhuma das criações
conseguiu transmitir na totalidade a dimensão trágica da obra e a emoção de
cada personagem no texto original, desapontando-nos.

Gostei imenso da vossa apreciação crítica e é visível o vosso esforço na sua conceção. O vosso texto revela um conhecimento muito profundo da obra de Garrett e uma boa compreensão dos conceitos de anagnórise e do Pathos. Além disso, a comparação com a encenação teatral e com a adaptação cinematográfica estar muito bem estruturada e evidencia uma visão crítica e arguta das opções tomadas pelo encenador e pelo realizador. O vosso posicionamento subjetivo surge de forma clara ao longo de todo o texto, sendo integrado de forma orgânica na construção da apreciação crítica.

Ainda assim, há alguns aspetos que poderiam ser desenvolvidos e/ou →

repensados na versão final, particularmente no que diz respeito à formulação de determinados juízos de valor, muito categóricos.

Numerei as linhas do vosso texto para que seja mais fácil compreenderem as alterações que vos proponho:

- Linhas 1-7: a introdução contextualiza adequadamente as diferenças entre teatro e cinema, mas penso que a oposição entre os dois meios poderia ser reformulada. O cinema não proporciona necessariamente uma experiência "mais elaborada" do que o teatro, uma vez que este também recorre a elementos como a iluminação, a sonoplastia, cenários, ritmo de representação, que podem ser mais ou menos complexos. Considero que faria sentido centrarem a oposição no aspeto que referem na primeira parte do parágrafo: o contacto entre atores e público no mesmo espaço, característico do teatro, num momento partilhado e irrepetível, em contraste com a experiência mediada e repetível do cinema através do ecrã.

- Linhas 31-35: a análise da encenação de Miguel Loureiro está mesmo muito completa, sobretudo na interpretação de elementos como a iluminação e das implicações das opções tomadas pelo encenador. Todavia, gostaria apenas que se detivessem sobre mais um aspeto: o mecanismo de anagnórise utilizado nesta encenação. Como difere daquele que surge no texto de Garrett?

- Linhas 36-38: a apreciação da adaptação de João Botelho revela uma posição crítica bastante marcada, mas algumas afirmações surgem de forma demasiado categórica. Quando referem que a atuação é "excessiva" ou "pouco natural", seria importante justificarem essa ideia através de aspetos concretos da interpretação, como o tom de voz, os gestos, as pausas, as expressões faciais, entre outros.

- Linhas 45-52: a reflexão sobre a presença de Madalena em cena é bastante pertinente e gostei da forma como questionaram esta opção cinematográfica, pois é uma alteração significativa ao texto original. No entanto, afirmaram que, se Madalena soubesse verdadeiramente quem era o Romeiro, "o seu fim não seria o mesmo". Em que medida o conhecimento explícito da identidade do Romeiro alteraria o percurso da personagem?

- Linhas 53-55: quanto ao momento da anagnórise na adaptação de João Botelho, é verdade que o gesto de apontar para o retrato surge antes nesta cena, mas isso também já acontecia na cena XIV do Ato II, quando o Romeiro identifica D. João V Portugal, antes de Madalena sair de cena. João Botelho opta por não repetir o mesmo gesto no momento da verdadeira revelação. Neste segundo momento, qual é o mecanismo que permite que se dê a anagnórise? Atentem, por exemplo, no enquadramento da cena e na aproximação do plano. Que efeitos produz no espectador?

Estão mesmo de parabéns pelo vosso texto e agradeço a vossa dedicação à tarefa proposta.

Continuem o bom trabalho,

Professora Estagiária
Lúrsa Custódio :)

Amor de Perdição - Pintura



(1862) (1874)

→ Nas obras *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, e *Antes do Casamento*, de Firs Zhuravlev, evidencia-se uma caracterização e uma crítica social relativamente às obrigações matrimoniais que a alta sociedade possuía no passado, juntamente com a pressão exercida pelos parentes sobre essas jovens para que casassem com homens de elevado estatuto social e riqueza, desvalorizando-se a conexão amorosa e o amor nutrido por ambas as partes.

→ A pintura ilustra uma mulher com um vestido de casamento branco e esbelto, encolhida no meio de uma sala ornamentada por móveis requintados e vistosos, transmitindo aos observadores uma imagem de riqueza e poder social. Ao lado da noiva encontra-se o seu pai, com aspeto austero e visível descontentamento pela dúvida e tristeza da filha, enquanto a mãe espreita atrás de uma porta, num sinal de impotência e curiosidade pelo futuro da filha.

→ Esta obra assemelha-se à história de Teresa em *Amor de Perdição*, na medida em que o pai a obriga a casar com Baltasar Coutinho, de modo a manter o estatuto da família. A protagonista entra num estado de revolta, que é rapidamente controlado pelo pai através do aprisionamento no quarto, onde fica à espera do dia do casamento com o primo. → Estas três linhas precisam de reformulação.

→ A meu ver, a desvalorização do papel da mulher na época ultrarromântica foi uma realidade evidente e preocupante, cujas consequências tiveram repercussões sérias e graves, devido à sobrevalorização do estatuto social em detrimento da felicidade e do amor que os indivíduos sentiam. Salienta-se, assim, a perda da capacidade das mulheres se exprimirem como seres equivalentes aos homens.

→ Contudo, artistas como Camilo Castelo Branco e Firs Zhuravlev foram capazes de demonstrar tal realidade através do seu génio e criatividade, de forma a sensibilizar os leitores e observadores para as ações retratadas e as suas possíveis consequências. No caso de Teresa e Simão, a morte trágica e solitária.

→ Em síntese, ambas as obras efetuam uma representação da figura feminina e da imposição do casamento como forma de manutenção do estatuto social — algo continuamente criticado pelos artistas, que serviram como meio para uma consciencialização e uma discussão aberta e coerente dos direitos e deveres das mulheres e jovens na sociedade do passado, tema que permanece vigente.



O vosso texto demonstra que compreenderam com clareza a ligação possível entre as obras de Camilo Castelo Branco e de Firs Zhuravlev, através da identificação da crítica social presente nas duas manifestações artísticas. →

Para além da pertinência do tratamento do tema proposto, destaco como aspeto positivo a dimensão crítica da apreciação, pois não utilizaram apenas um discurso expositivo; recorreram igualmente às marcas valorativas que permitem ao leitor compreender o vosso posicionamento relativamente às obras.

Ainda assim, gostaria que modificassem e/ou desenvolvessem alguns aspetos, sobretudo na análise comparativa. Numerei as linhas do vosso texto para que seja mais fácil compreenderem as alterações que vos proponho:

- Linhas 11-14: este segmento deveria estar mais desenvolvido, uma vez que é neste momento que estabelecem a comparação entre as duas obras. Penso que deveriam reler o excerto proposto no vosso dossier, pois afirmam que Teresa fica "à espera do dia do casamento com o primo", quando, na verdade, a punição imposta pelo pai passa pela clausura no quarto, que, posteriormente, se transformará na clausura no convento, funcionando como uma forma de repressão e castigo perante a sua recusa em casar com Baltasar Coutinho. Para além disso, creio que a comparação entre as reações das duas figuras femininas poderia estar mais clara. Considerem as seguintes perguntas no desenvolvimento desta parte da apreciação:
  - Teresa reage da mesma forma que a noiva da pintura à imposição do casamento?
  - Como diferem as suas reações? O que distingue as duas figuras?

- Linhas 24-28: apesar do tom crítico e valorativo de que o vosso texto está dotado, penso que seria apropriado que, na conclusão da apreciação, se pronunciassem sobre a eficácia ou não das obras em retratar o tema da imposição do casamento de forma menos genérica. Deixo abaixo algumas perguntas que vos poderão auxiliar:
  - Conseguem estas representações transmitir de forma convincente a opressão e o sofrimento vividos pelas figuras femininas?
  - Qual das obras é mais impactante e porquê?

Estão num ótimo caminho!

Continuação de um bom trabalho,

Professora Estagiária
Luísa Custódio :)

Os Maias- Fotografia

Na construção da figura de Maria Eduarda em *Os Maias* (1888), Eça de Queirós recorre sistematicamente ao olhar de Carlos da Maia, que a idealiza como a encarnação da beleza, da elegância e da pureza. Desde o primeiro encontro, Carlos projeta nela uma imagem maternal, misteriosa e quase divinal. Esta perceção de Carlos é evidente pela sua focalização interna quando pensava em Maria: "esse andar que lhe parecia de uma deusa pisando a Terra", "a brilhante deusa era também uma boa mamã; e isto dava-lhe um encanto mais profundo, era assim que ele gostava mais dela".

Esta construção narrativa, feita graças ao olhar romântico e masculino de Carlos, transforma Maria Eduarda num objeto de desejo elevado, existindo um contraste entre a pureza desta personagem e o desejo sexual que (a mesma) provoca em Carlos.

Esta tensão relaciona-se diretamente com o Complexo de Madonna-Prostituta, que descreve a divisão que muitos homens criam para a mulher idealizada (pura, maternal, intocável) e a mulher sexualizada (usável, objeto de desejo carnal). Assim, Maria Eduarda representa inicialmente a "Madonna", na medida em que Carlos adora-a com paixão platónica e venera o seu aspeto maternal e puro. No entanto, a revelação feita por Castro Gomes em que este admite não ser marido de Maria Eduarda e admite que essa era apenas uma mulher pela qual ele pagava e que deixara usar o seu sobrenome vem a mudar a conceção inicial de Carlos. De seguida, a descoberta (por Carlos) da consanguinidade entre ele e Maria vem a mudar decididamente a visão de Carlos. Maria abandona da "Madonna", aproximando-se da vertente "prostituta" não sendo possível conciliar o amor puro com o desejo físico. Esta ideia é extremamente nítida aquando do incesto consciente momento em que Carlos vê Maria com largos e grossos membros, "com todas as belezas copiosas do animal de prazer", abandonando de vez a aparência divina que uma vez tivera e apresentando agora um aspeto cioso e um comportamento animalesco. Eça expõe, deste modo, a fragilidade da idealização masculina.

Esta dinâmica imagética presente em *Os Maias* vai ao encontro do autorretrato *Madonna* de 1975 (1975), de Cindy Sherman. Na imagem fotografia, Sherman representa-se (a si própria) como uma figura que evoca simultaneamente a (religiosa) Virgem Maria e a estética da mulher-objeto do cinema, denunciando assim a construção da identidade feminina. Sherman apresenta-se com um véu branco e uma postura que se assemelha às representações da Virgem Maria, simbolizando a "Madonna" pura, maternal e sagrada. Todavia, apesar da referência religiosa, Sherman apresenta lábios muito destacados, um olhar sedutor e uma mão no peito, que invoca um lado mais carnal, representando a "prostituta". Com isto, infere-se que a visão da mulher é algo criado. Tal como Maria Eduarda é moldada pelo olhar de Carlos, a mulher na obra de Sherman é também uma construção cultural.

→ Tanto Eça como Sherman problematizam a forma como o olhar masculino reduz a mulher a duas categorias opostas e limitadoras (santa ou pecadora), impedindo-a de construir a sua própria identidade. Maria Eduarda e Sherman revelam que este complexo de Madonna-Prostituta não reflete a realidade feminina, mas a incapacidade dos homens de integrarem pureza e desejo numa mesma pessoa.

Adorei ler o vosso texto, que revela uma compreensão profunda e consistente dos aspetos e conteúdos abordados em aula. Além disso, a apreciação apresenta uma dimensão crítica bastante sólida, sobretudo na forma como problematizam a →

construção da identidade feminina através do olhar masculino. Queria também destacar como aspeto positivo a citação de excertos de Os Maias para ilustrarem as vossas ideias.

Não tenho muitas mudanças ao nível do conteúdo para vos sugerir. Ainda assim, numerei as linhas do vosso texto para que seja mais fácil compreenderem as alterações que vos proponho também no âmbito formal:

- Linhas 4-7: a vossa introdução está muito bem construída, mas proponho a seguinte reformulação para uma integração mais orgânica dos fragmentos textuais que selecionaram: "Esta perceção torna-se evidente através da focalização interna associada ao olhar de Carlos, que a vê como "uma deusa pisando a Terra" e a imagina como "uma boa mamã", aspetos que, na sua ótica, lhe conferiam "um encanto mais profundo".

- Linhas 15-18: a relação com o Complexo de Madonna-Prostituta foi introduzida de forma muito pertinente. Também neste aspeto sugiro apenas uma reformulação linguística nas linhas assinaladas: "No entanto, as revelações feitas por Castro Gomes – a admissão de que não era efetivamente marido de Maria Eduarda, de que apenas lhe emprestara o apelido e de que, na verdade, esta era uma mulher que ele pagava – alteram profundamente a perspetiva de Carlos."

- Linhas 18-21: à semelhança do meu comentário anterior, transcrevo a proposta de reformulação, caso não esteja suficientemente clara ao longo do texto: "Mais tarde, a descoberta da consanguinidade entre Carlos e Maria vem a alterar definitivamente a sua perceção/visão. Na sua perspetiva, Maria afasta-se da imagem da "Madonna", aproximando-se da figura da "Prostituta", não sendo possível para o protagonista conciliar estas duas versões de Maria Eduarda.

- Linha 25: após a reflexão sobre a consumação do incesto consciente, gostaria que deixassem um aspeto claro. Consideram que a repugnância que agora Carlos sente por Maria Eduarda se deve apenas ao conhecimento de que é sua irmã ou estaria já relacionada com o sentimento de saciedade que experiencia? Considerem na vossa reflexão que esta é a terceira vez que Carlos incorre no incesto consciente.

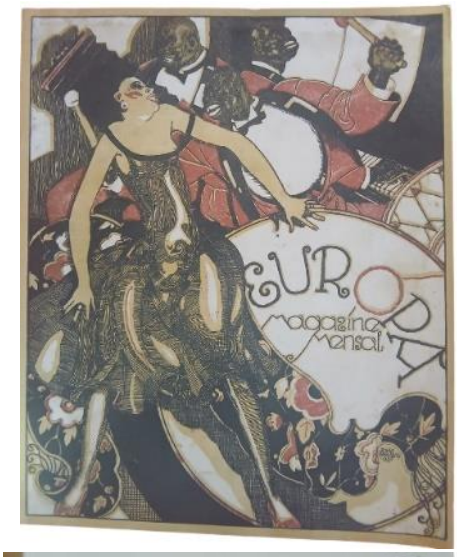
- Linhas 36-40: a vossa conclusão já apresenta uma dimensão crítica consistente, mas gostaria ainda de vos lançar uma última pergunta: qual das duas obras expõe esta dicotomia da Madonna-Prostituta de forma mais eficaz?

Estão de parabéns pelo vosso texto!

Continuem o bom trabalho,

Professora Estagiária
Luísa Custódio :)

Anexo 70 – Capa e paginação da revista *Europa Magazine Mensal*







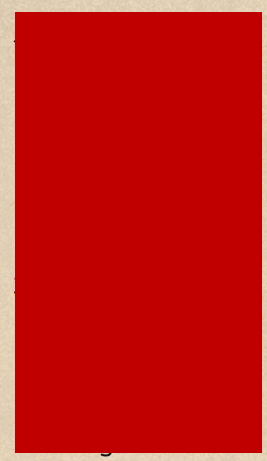
Anexo 71 – Revista *Ponto Comum*[52]



[52] As rasuras a vermelho nas seguintes páginas servem para ocultar o nome dos estudantes que redigiram os textos.

1.ª Edição, 2026
Ponto Comum.

11.º [redacted] ©



Escola Secundária Aurélia de Sousa

SUMÁRIO

Boas Notícias (1887), de Eugene de Blaas, por [redacted]

Menina Órfã no Cemitério (1823-1824), de Eugène Delacroix, por [redacted]

O Suicídio (c. 1836), de Alexandre-Gabriel Decamps, por [redacted]

A Monomaníaca da Inveja (c. 1819-1820), de Theodore Géricault, por [redacted]

Triste Pressentimento (1862), de Gerolamo Induno, por [redacted]

Cansada (1882), de Henrique Pousão, por [redacted]

Arrufos (1887), de Belmiro de Almeida, por [redacted]

A Confidência (c. 1880), de Elizabeth Jane Gardner, por [redacted]

O Varredor (1858), de William Powell Frith, por [redacted]

Más Notícias (1872), de James Tissot, por [redacted]

Amantes Espiados (1858), de Ferdinand Georg Waldmüller, por [redacted]

O Presente Inesperado (1872), de Frans Verhas, por [redacted]

Curiosidade (1892), de Eugene de Blaas, por [redacted]

A Ocasião Faz o Ladrão (1895), de Giovanni Battista Quadrone, por [redacted]

O Romantismo, por [redacted]

Frei Luís de Sousa (1843), de Almeida Garrett, *Quem És Tu?* (2001), de João Botelho e *Frei Luís de Sousa* (2019), de Miguel Loureiro, por [redacted]

Frei Luís de Sousa (1843), de Almeida Garrett, "A Lenda de El-Rei D. Sebastião", (1993), do Quarteto 1111 e *Os Enamoramentos* (2011), de Javier Marías, por [redacted]

Amor de Perdição (1862), de Camilo Castelo Branco e *Antes do Casamento* (1874), de Firs Zhuravlev, por Alexandre Moreira e Joaquim Cardoso

O Realismo, por [redacted]

Os Maias (1888), de Eça de Queirós e *Rest Energy* (1980), de Marina Abramović e Ulay, por [redacted]

Os Maias (1888), de Eça de Queirós e *Madonna* (1975), de Cindy Sherman, [redacted] e [redacted]

NARRATIVAS BREVES DE CARIZ ECFRÁSTICO

BOAS NOTÍCIAS (1887), DE EUGENE DE BLAAS

Numa manhã fria de outubro, em Londres, pouco depois do amanhecer, acordo, preparo-me para sair e desço as escadas, ainda atordoado de sono. Ali estava Dona Elizabeth, com o seu vestido quente, de tons variados e requintados, apesar de não pertencer à realeza.

Sento-me à mesa para desfrutar do pequeno-almoço, até que alguém bate à porta… Era um grupo de couraceiros. Um deles entrega uma carta à Dona Elizabeth, cujo remetente era Sire Moore, o meu irmão.

Peço à Dona Elizabeth para a ler. A sua expressão, séria como de costume, vai-se alterando à medida que percorre aquelas linhas com o olhar. Um sorriso floresce no seu rosto.



Após alguns minutos, pergunto-lhe qual era o conteúdo da carta, e Elizabeth responde-me que o meu irmão havia sobrevivido à sua última excursão pela Europa, em busca de um grupo de membros corruptos do Clero.

Finalmente, poderia regressar a casa após três anos de especulação sobre o seu trabalho, os seus planos e o seu paradeiro.
Agora, aliviado, posso começar a preparar a sua chegada.

MENINA ÓRFÃ NO CEMITÉRIO (1823-1824), DE EUGÈNE DELACROIX

Era mais um dia frio e tenebroso no cemitério. Vozes pareciam sussurrar-lhe ao ouvido, vindas das cruzes. Ela permanecia imóvel, com as suas roupas velhas e rasgadas que quase esvoaçavam com o vento. Seria a sua expressão de medo decorrente da atmosfera do cemitério, ou da dificuldade em aceitar que eles tinham partido?

A pobre órfã procurava refúgio na casa dos mortos. Mesmo depois daquele trágico acidente não havia perdido a esperança de um regresso que sabia ser impossível.

De repente, esse silêncio foi quebrado por mais um dos habituais sussurros. Pareciam chamar pelo seu nome.

Os seus olhos arregalaram-se e ela tentou descobrir a origem daquele som.

Acabou por se aproximar de uma campa, a mesma que sempre visitara, na esperança de obter uma resposta que apenas existia na sua imaginação. Ali jaziam os seus pais, que tinham partido há exatamente cinco anos, quando os cavalos da carruagem se espantaram durante uma violenta tempestade e despencaram num precipício.

Mais uma vez, o cemitério afundou-se nas suas lágrimas e no silêncio daqueles que morreram, morrendo também a esperança de um dia deixar de estar sozinha.



O SUICÍDIO (C. 1836), DE ALEXANDRE-GABRIEL DECAMPS

Numa cama, num quarto escuro e sombrio, repousa na solidão da sua casa. As paredes nuas e a escuridão que atravessa o quarto acentuam a sentimento de abandono que o envolve. Com a arma aos pés da cama, o Suicida reflete sobre a decisão que está prestes a tomar. O peso da escolha parece esmagá-lo, enquanto o tempo se arrasta lentamente, como se cada segundo lhe concedesse mais uma oportunidade para reconsiderar o seu destino. O silêncio e o ambiente sombrio do quarto parecem bastante convidativos a um desfecho trágico.



Nem o som do vento no exterior, nem os ruídos distantes da vida quotidiana conseguem quebrar a inquietação que lhe ocupa os pensamentos. Mesmo assim, sente vergonha da sua situação. Sente-se fraco por estar a ponderar suicidar-se por ter perdido alguém importante. Recorda os momentos felizes que partilharam, as conversas, os gestos de carinho e os planos que nunca chegaram a concretizar-se. No entanto, sem um apoio emocional para o que resta da vida, valerá mesmo a pena viver? Não será melhor abraçar um novo destino, uma nova aventura, que ao mesmo tempo é intrigante (e até medonha), mas também bastante convidativa, dado o facto de já não ter a seu lado alguém tão importante? O que terá o Suicida a perder? Caso a morte seja apenas um ponto final na existência do indivíduo, a vida no mundo acabaria por ser apenas um ponto final mais demorado e sofrido.

Mesmo perante todas estas reflexões, o Suicida não consegue deixar de pensar nos seus restantes entes queridos. A sua mente enche-se de rostos familiares, de memórias de infância, de momentos simples que, até então, pareciam insignificantes. O que pensariam eles caso ele se suicidasse? Compreenderiam a profundidade da sua dor ou considerariam o seu ato um gesto de egoísmo? Sofreriam durante anos com a sua ausência ou acabariam por seguir em frente, guardando apenas uma lembrança distante? Compreenderiam, ou apenas tentariam esquecê-lo?

A MONOMANÍACA DA INVEJA (C. 1819-1820), DE THEODORE GÉRICAULT

Num lugar sombrio e devastado, encontra-se uma antiga criada, de uma família requintada e poderosa, com um olhar petrificante, envelhecido pelos anos que passaram. Durante toda a vida, invejou os seus amos pela forma como se vestiam, se comportavam e sobretudo pela intimidade e afeto que partilhavam. Este sentimento intensificou-se ao longo dos anos, conduzindo-a ao desespero.

Agora, afastada dos seus deveres, encaminha-se para uma vida solitária fora da casa dos amos a quem dedicou toda a sua existência, pelo desejo de se aproximar da mesma realidade. No momento da sua despedida, avista uma mulher jovem e esbelta, vestida com os mesmos trajes que outrora lhe pertenceram, caminhando no sentido contrário ao seu.



É aí que se apercebe do modo como desperdiçou a sua vida a invejar a dos outros, sendo sempre substituível aos olhos daqueles a quem se dedicou. Esta consciência provoca-lhe um profundo sentimento de vazio e petrificação face à realidade que agora enfrenta, uma vida sem amores, paixões ou desejos.

Sempre se sentira inútil, mas, só quando foi descartada por aqueles que invejava, teve a certeza de que sempre o tinha sido e de que sempre o seria. Quem vive uma vida a desejar a dos outros nunca chegará verdadeiramente a ser alguém. Agora, só lhe resta viver os últimos anos na decadência enfrentando um fim triste, enquanto o mesmo ciclo recomeça continuamente.

Triste Pressentimento (1862), de Gerolamo Induno

Acordei completamente sozinha, com uma ansiedade e uma apreensão que me corroem. Estou num quarto. Será o meu? No meio de toda esta desordem, nem o reconheço. Com esta atmosfera pesada e opressiva, as únicas coisas que ainda me parecem familiares são o quadro com a fotografia do nosso casamento, o busto de meu pai e algumas aguarelas que pinto. Ele gosta muito de quando eu pinto.

Parece-me que o meu marido saiu apressadamente durante a noite, deixando um único pertence para trás: este pequeno pedaço de madeira que esculpi e lhe ofereci quando éramos mais novos e que é o nosso símbolo de união e amor. Seguro-o com tanta esperança, mas, ainda assim, não é suficiente para me tranquilizar.



Tentei iluminar o quarto. Afinal, estava uma manhã bonita… No entanto, a janela aberta só trouxe uma brisa, gelada, fria que me arrepiou o coração. Tenho medo e os meus pensamentos são tomados por hipóteses que possam explicar o seu comportamento. Já não me ama? Não fui boa mulher para ele? Não o tratei como merecia tão bom esposo? E se me abandonou? E se este sentimento de solidão se torna ordinário, que será de mim? Sou forte e não me vou deixar levar por pensamentos negativos e incertos. Vou manter-me fiel e acreditar no nosso amor, na nossa ligação tão incomum nos tempos que correm. Acima de tudo, vou confiar nele! Começo, então, as minhas tarefas diárias de modo a manter o nosso lar aconchegante para o seu regresso.

Mas como hei de conseguir olhar para este quarto e não ser tomada por um triste pressentimento? Espalhadas pelo chão estão as provas, os factos que me levam à loucura por não responderem a nenhuma das minhas perguntas. Tudo isto me deixa confusa! Não é normal para ele deixar roupa espalhada pelo chão e, muito menos, lixo. Ontem, pareceu-me tão alegre, movido por uma fluidez e uma calma que só as pessoas desprovidas de preocupação têm a oportunidade de sentir.

Talvez, se fosse como as outras mulheres, que pouco pensam, submissas e resignadas, já me teria conformado e procurado outro homem para me sustentar. Não consigo! O meu coração não o liberta, está cheio de preocupações e angústias, não quer acreditar que ele me tenha deixado, pelo que me resta rezar pela sua segurança.

Passou o dia. Nunca trabalhei tão bem e a casa nunca esteve tão asseada. É uma fraca tentativa de calar esta cisma que cresce em mim. Não me conformo com esta tristeza! Rezo e rezo até adormecer. Sonhos horríveis atormentam-me, os pesadelos que vivo durante o dia tomam a minha mente e consciência de uma forma tão vívida e avassaladora que pouco descansei.

Sem perceber, isto tornou-se a minha rotina. A única diferença é que, com o passar do tempo, vi-me obrigada a limpar outras casas para manter o meu sustento. Agarrada à peça de madeira todas as manhãs, rezo pelo regresso do meu amor eterno e da vida tão linda que partilhávamos, cuja memória se distancia cada vez mais, deixando apenas o vazio e o eco daquele pressentimento que tentei ignorar no primeiro dia.

CANSADA (1882), DE HENRIQUE POUSÃO



A menina encosta-se à parede, à procura de algum repouso. Tem o corpo pesado, dorido pelo trabalho árduo feito ao longo do dia. Os seus ombros caídos anseiam um alívio daquela tortura que a mãe chama de vida.

A roupa desgastada e simples que usa todos os dias, cobertas do seu suor e sangue, comprovam a ausência de escolhas próprias na sua vida. O seu único motivo de orgulho, relativamente à sua aparência, é o seu lenço. Por ter sentido tantas necessidades que nunca foram atendidas, apegou-se àquilo que tinha de mais simples, o lenço da sua irmã, morta pela fome, consequência de um período seco no campo.

Esta irmã, que deixou de comer para que ela se alimentasse, foi uma vez dona do lenço que agora a menina carrega no peito, como o abraço que nunca mais recebeu, o conforto que nunca mais sentiu, embora agora carregue as lágrimas de uma culpa injusta e cruel.

Para esta menina, os dias são angustiantes, todo o seu propósito está em obedecer àqueles que a veem como uma propriedade, uma escrava, uma vítima do egoísmo humano.

Imóvel, constata que não existe uma saída e que a mudança só pode ser levada a cabo por aqueles que tudo controlam.

ARRUFOS (1887), DE BELMIRO DE ALMEIDA



Perguntar-me-ão, provavelmente, como acabei nesta situação. Nem eu o sei.

Encontro-me agora na moradia da família do meu amado, decorada com as mais caras tapeçarias e os mais requintados sofás e almofadas. Tudo aqui é extravagante: a mobília, o meu vestido e até os arrufos entre mim e o meu marido. Arrisco-me a dizer que, ultimamente, até o meu choro, inquieto e abundante, reflete a excentricidade desta casa.

Hoje, o homem com quem me casei chegou a casa com uma rosa e um ar sereno e imperturbável.

Esta atitude deixou-me imediatamente alerta; afinal, para que serviria uma rosa senão para um modesto pedido de desculpas?

Pois bem, nenhuma foi a minha surpresa quando este homem se sentou na sua cadeira e me anunciou a sua partida para Londres, no dia seguinte, com uma tal de Ana, muito pura e bonita, cujo sonho é conhecer os ares ingleses. Não pude evitar que um desgosto imenso me invadisse o corpo e senti a urgência de me debruçar sobre o sofá e derramar o coração pelos olhos.

Na sala, ecoava o som da minha dor, causada pela indiferença assustadora do homem sentado a meu lado, que se limitou a fumar e a observar a minha destruição. Apenas a rosa, agora caída no chão, parecia, talvez por compaixão, destruir-se também.

A CONFIDÊNCIA (C. 1880), DE ELIZABETH JANE GARDNER

No meio de um jardim, envolto em belas folhas verdes e onde se erguiam estruturas antigas, pairava um silêncio misterioso, interrompido pela confidência entre duas jovens de cabelos longos, roupas simples e pés descalços.

Tudo começava com uma típica e hesitante pergunta:

– Prometes não contar a ninguém?

E a confidência nascerá após uma simples, mas importante resposta:

– Prometo.

Sente-se, de novo, um silêncio no ar. Uma das jovens aproxima a sua boca do ouvido da outra e, assim, nasce uma confidência. Nas mãos da jovem encontrava-se um pequeno papel, já ligeiramente amarrotado pelos seus dedos inquietos. Enquanto se preparava para revelar o seu segredo, sentia o coração a bater mais depressa. Durante dias, guardara aquelas palavras apenas para si, receando a reação dos outros e o peso que poderiam ter quando ditas em voz alta.



O papel parecia conter muito mais do que simples palavras; continha medos, dúvidas e pensamentos que nunca tivera coragem de partilhar. Porém, ao ouvir a promessa da amiga, sentiu um inesperado alívio. Finalmente, podia confiar em alguém. O segredo deixaria de ser apenas seu.

Um segredo que nunca mais sairá daquele jardim, que será guardado pelas duas amigas, pelas plantas que as rodeavam, pelo jarro vermelho diante delas e por todas as belas estruturas que testemunharam o momento.

O sigilo concretiza-se apenas com esta simples palavra, já proferida por todos os seres humanos e que todos esperam ouvir pelo menos uma vez: "prometo". Sete letras que mudam tudo… Que transmitem confiança e que nos levam à tentação de dizer aquilo que, até então, temíamos revelar.

O VARREDOR (1858), DE WILLIAM POWELL FRITH



A mulher caminhava pela rua com elegância e delicadeza, vestida com roupas caras e de aspeto cuidado. Levantava ligeiramente o vestido para não o sujar no chão imundo da rua, sem nunca perder a sua postura respeitável. Filha de uma família admirada na cidade, dirigia-se talvez à casa de uma amiga ou a um convívio de alta sociedade, com membros da elite, onde a sua presença era esperada. Encontrava-se naquela rua porque decidira encurtar o caminho para não se atrasar. A sua expressão transmitia calma, mas também uma certa distância, como se não estivesse habituada à desordem e confusão daquele espaço público e sujo.

Ao seu lado, estava um rapaz pobre, descalço, com roupas velhas, gastas e rasgadas. Este era o seu trabalho: varrer as ruas, com o máximo de esforço, apenas para receber o mínimo em troca. O seu corpo denunciava algum cansaço, mas os seus olhos estavam atentos e curiosos, fixos na mulher elegante. Observava-a com interesse, afinal, a sua presença rompia com a sua rotina habitual.

O contraste era evidente; ela encarnava o luxo, a delicadeza, o conforto e a segurança. Ele, a pobreza, o esforço, a dureza e a precariedade da vida. A mulher seguiu em frente, afastando-se do rapaz com a mesma leveza e elegância com que surgira. O rapaz ficou a vê-la por breves momentos, antes de regressar ao seu trabalho, ao som do ritmo monótono da vassoura.

Mesmo com vidas opostas, durante alguns instantes, partilharam o mesmo caminho.

MÁS NOTÍCIAS (1872), DE JAMES TISSOT



O barulho das chávenas a bater nos pires era a única coisa que se ouvia. O homem parecia alheado de tudo o que o rodeava. As cartas que traziam as más notícias e que, ainda há pouco, tinha nas mãos deixaram-no completamente apático, cabisbaixo e arruinado. Ele estava tão chocado que nem reparava na bela paisagem lá fora, nem nos barcos a passar no rio.

Ao lado dele, a mulher de branco tentava confortá-lo, pousando-lhe as mãos nos ombros para lhe mostrar o seu apoio. Mesmo assim, o olhar dela também estava carregado de preocupação.

A amiga da família pousou lentamente a chávena sobre a mesa e reparava no silêncio pesado que invadia a sala. Desde a chegada das cartas naquela manhã, o ambiente tinha mudado completamente. Bastara uma única notícia para destruir tudo aquilo que ele tinha levado anos a construir. Os investimentos falhados tinham deixado a família com graves problemas financeiros.

Sentado à mesa, o homem mantinha o olhar pensativo, sem conseguir acreditar na rapidez com que a sua vida tinha mudado. A amiga observava os dois em silêncio, sabendo que nada voltaria a ser como antes.

Até então, aquela casa tinha sido um lugar calmo e feliz, mas agora o futuro parecia cheio de dúvidas. O silêncio entre os três dizia mais do que qualquer palavra.

AMANTES ESPIADOS (1858), DE FERDINAND GEORG WALDMÜLLER

Escondida atrás da velha porta de madeira, dentro da ainda mais velha casa, a mãe observa sem ser vista, quebrando o sigilo bucólico presente no momento em que aquela sua filha, prometida a outro, se encontrava apoiada sobre os braços de um jovem aldeão, cujo coração arde por amor e os lábios beijam por paixão. A sua mão gasta aperta ferozmente a porta, os nós dos dedos ficam brancos da tensão, enquanto os seus olhos captam aquele momento proibido.

A luminosidade de um dia perfeito, de alegria e de amores contrasta com a realidade cruel assente no dever social. A mãe reconhece aquele brilho no olhar da jovem, o mesmo que ela própria teve de sufocar décadas antes para garantir a estabilidade da linhagem e da terra. O beijo partilhado entre os espiados sela o caso como uma prova do crime, um crime contra o compromisso assumido com o abastado morgado de uma aldeia vizinha.



O silêncio da casa é interrompido apenas pelo bater apressado do coração da espiã. Ela hesita entre o impulso de abrir a porta restaurando a honra da família com um grito, ou permanecer na penumbra, permitindo-lhes mais um minuto de uma felicidade que terá um custo amargo.

No entanto, o plano já está traçado: mal o sol se ponha e o amante se retire pelas sombras do pomar, a porta rangerá não por descuido, mas por sentença.

O ranger da porta, outrora contido pela hesitação, soou finalmente assim que o amante se dissolveu nas sombras do pomar. Confrontada pela figura gélida da mãe, a jovem compreendeu que o seu destino já não lhe pertencia. Sem necessidade de revolta, o dever social impôs-se sobre o desejo como uma força imponente. Entre a promessa de uma linhagem abastada e o peso da honra familiar, o beijo proibido foi selado como uma simples memória, um pequeno erro do passado que deve ser esquecido, restando apenas o silêncio de uma casa velha onde o amor morria para que a terra e o nome pudessem sobreviver.

O PRESENTE INESPERADO (1872), DE FRANS VERHAS



Numa tarde calma, estava sentada num sofá aconchegante, distraída com os meus afazeres, quando uma antiga amiga minha apareceu de rompante. Histórias, momentos, memórias invadiam a minha mente. Porém, a sala permanecia tranquila, aquecida pela luz que entrava pela janela, que contrastava com o meu estado de espírito.

Ela, ainda de casaco escuro e com um chapéu vistoso, trazia nas mãos algo inesperado. Olhei para ela com perplexidade e não escondi a minha curiosidade. Inclinou-se lentamente para a frente, com um ar misterioso, para me dar um presente.

Naquele momento, não prestei atenção a mais nada, pois nada do que me rodeava me poderia distrair da minha curiosidade. Não a vi durante tanto tempo… E foram tantas as memórias estragadas por um simples instante… Não sabia o que esperar. Tanto poderia ser um pedido de desculpas como algo que me viesse atormentar ou arruinar a vida por completo. Tudo isto paralisava o meu corpo e pensamentos.

Conseguia sentir os olhos dela fixados em mim, mas não os conseguia decifrar. Foi embora sem falar muito, com uma expressão obscura, que imprimiu na casa uma atmosfera arcana.

CURIOSIDADE (1892), DE EUGENE DE BLAAS

Naquela tarde, conseguia observar duas jovens amigas, com vestidos coloridos e de cabelo apanhado. Ambas pareciam curiosas e ansiosas, procurando descobrir o que se encontrava para lá do muro, enquanto subiam um antigo escadote de madeira.

O alto muro parecia tentar mantê-las no local a que pertenciam, impedindo o seu acesso ao mundo que existia do outro lado. O escadote surgia como o caminho que as conduzia até lá. Os seus rostos curiosos pareciam-me familiares.

Reconheci-as. Pertenciam a uma pequena vila, que não ficava muito longe. Eram duas burguesas que ficavam sempre em casa a tomar conta dos irmãos e a auxiliar nos negócios de família.

A sua curiosidade levou-me a aproximar-me delas e a questionar o seu tão evidente interesse. As duas jovens contaram-me que, todas as tardes, subiam aquele escadote a fim de espreitar para lá do muro. Pedi-lhes então para também subir, de modo a descobrir o que havia de tão extraordinário.

Do outro lado, via-se um palácio enorme, muito belo e luxuoso. As duas burguesas explicaram-me que costumavam observar a vida de quem lá vivia. Por vezes, o casal do palácio discutia; noutras ocasiões, passavam por lá famílias abastadas exibindo a sua riqueza. Fiquei intrigada com aquilo a que acabara de assistir e segui o meu caminho, sentindo exatamente o mesmo que as duas jovens, uma inveja e um desejo insaciável da vida da elite, algo inatingível para pessoas mais desfavorecidas como eu.

Quando olhei para trás, vi novamente as duas amigas a contemplarem uma vida que também nunca será a delas.



A OCASIÃO FAZ O LADRÃO (1895), DE GIOVANNI BATTISTA QUADRONE

Ai, como descrever o prazer de saciar a gula? Muito boa escolha fiz eu! O sal entranhado neste naco suculento, que tão majestoso terá sido em vida, nunca soube tão bem. Prometo honrar a tua vida de forma tão deliciosa quanto a morte. Mas o que será este sabor? Sempre ouvi o meu velho falar do quão saborosa é a clandestinidade. Olho para aquele rapaz e quase percebo a razão. Talvez seja por isso que o velho é incapaz de travar o ladrão do coração da sua filha, o seu maior tesouro. Ai de quem me impeça de tragar a minha carne!



Admito, não sou o único esfomeado, mas a minha fome é outra, é instintiva. Eles, tão novos, mas já tão boémios, devoram-se. A plumagem sempre confundiu as presas, mas eu vejo aquilo que ela não vê. O meu focinho nunca me enganou e, hoje, também não me enganará. Nela, as hormonas saltam como pulgas, os seus olhos mal se abrem para a farsa que o meu olfato me revela. Ele seduz-lhe o sangue, mas ela, encantada, entrega-se por inteiro ao que julga ser eterno. Ainda assim, estão tomados pela luxúria, coitados. Coitados? Se o meu pecado é instintivo, não será o deles também? Coitados. Espero que se saboreiem um ao outro tanto quanto eu saboreio o meu toucinho.

Pobre velho! Quererá ele ter a mesma fome que um dia sentiu? A mesma que eu agora sinto? Um olhar de morto pesa no seu rosto. Ainda viaja para bom porto, mas não tem vela para navegar. Pobre velho! A idade não lhe foi amiga. Também ele foi ladrão descarado como aquele pavão a seu lado, espírito que há muito nele se perdeu. Esse também será o meu destino. As minhas pernas não se esticarão para sempre, nem este meu tesouro para sempre durará. Quem me dera! Ou não? A carne sabe-me bem, mas a próxima poderá ser ainda melhor. Ai que fome! O fim deste sabor divinal oferece-me uma nova oportunidade para saciar a minha insaciável fome. Disso estou certo!

APRECIAÇÕES CRÍTICAS

GALERIAS ROMÂNTICAS

Os poetas são os legisladores não reconhecidos do mundo.

- Percy Shelley, *A Defence of Poetry* (1821)

A poesia dará um grande passo, um passo decisivo, um passo que […] transformará toda a aparência do mundo intelectual. Começará a fazer como a natureza, a misturar nas suas criações, mas sem as confundir, a sombra com a luz, grotesco com o sublime, ou, por outras palavras, o corpo com a alma, o animal com o espírito.

- Victor Hugo, *Prefácio a Cromwell* (1827)

A poesia é o transbordamento espontâneo de sentimentos intensos: tem a sua origem na emoção recordada num estado de tranquilidade.

- William Wordsworth, *Prefácio às Baladas Líricas* (1800)

Concentro-me e encontro um mundo em mim mesmo!

- Johann Wolfgang Goethe, *Os Sofrimentos do Jovem Werther* (1774)

Este é um século democrático; tudo o que se fizer há-de ser pelo povo e com o povo... ou não se faz. Os príncipes deixaram de ser, nem podem ser, Augustos. Os poetas fizeram-se cidadãos, tomaram parte na coisa pública como sua.

Almeida Garrett, *Ao Conservatório Real* (1843)

Cascais

Acabava ali a terra
Nos derradeiros rochedos,
A deserta árida serra
Por entre negros penedos
Só deixa viver mansinho
Triste pinheiro maninho.
E os ventos despregados
Sopravam rijos na rama,
E os céus turvos, anuviados,
O mar que incessante brama...
Tudo ali era braveza
De selvagem natureza.

- Almeida Garrett, "Cascais" (1853)

O ROMANTISMO

O Romantismo, movimento artístico e cultural do final do século XVIII e do início do século XIX, caracteriza-se pela valorização da emoção, da subjetividade e da liberdade individual, em oposição ao racionalismo do Iluminismo. Este movimento manifesta-se em diversas áreas artísticas, como a pintura, a literatura e a arquitetura, privilegiando temas como a natureza, o sentimento, o mistério, o individualismo e o interesse pelo passado histórico.

Uma das principais características do Romantismo é a expressão intensa das emoções. Isso é claramente visível na pintura *Menina Órfã no Cemitério* (1823-1824), de Eugène Delacroix. Nesta obra, a figura feminina transmite um forte sentimento de tristeza e vulnerabilidade, evidenciado pelo seu olhar perdido e pela expressão melancólica. O ambiente do cemitério reforça a ideia de solidão e morte, temas recorrentes no Romantismo. A luz e as cores contribuem para criar uma atmosfera dramática e emotiva, centrando a atenção no estado psicológico da personagem e levando o observador a partilhar o seu sofrimento.

Outra característica importante é a valorização da Natureza, frequentemente associada aos estados de espírito humanos. Esta ideia pode ser observada na pintura *Caminhante sobre o Mar de Névoa* (c. 1818), de Caspar David Friedrich. A paisagem natural assume um papel central e simboliza o desconhecido e o infinito, refletindo a interioridade do indivíduo. O contraste entre a figura humana e a grandiosidade da natureza transmite ainda a ideia de Sublime, um conceito fundamental do Romantismo.

Na literatura, o Romantismo também se destaca pela exaltação de aspetos da identidade nacional e da liberdade do indivíduo, como se verifica em obras como *Frei Luís de Sousa* (1843), de Almeida Garrett, na qual são exploradas também emoções intensas e conflitos internos.

Por fim, na arquitetura, o Romantismo manifesta-se através da recuperação de estilos do passado, como o neogótico, por exemplo, evidenciando o interesse pela história e pela valorização do passado medieval.



CAMINHANTE SOBRE O MAR DE NÉVOA (C. 1818), DE CASPAR DAVID FRIEDRICH

Em síntese, o Romantismo afirma-se como um movimento centrado na expressão do Eu, na emoção e na relação profunda entre o ser humano e a Natureza. Na nossa perspetiva, as obras analisadas demonstram claramente a capacidade dos artistas românticos para transmitir emoções e refletir sobre a condição humana, destacando-se pela sua forte carga simbólica. A obra de Delacroix exemplifica de forma clara esta sensibilidade romântica, enquanto *Caminhante sobre o Mar de Névoa* evidencia a relação entre a interioridade do indivíduo e a grandiosidade da Natureza, captando uma das características fundamentais do Romantismo.

FREI LUÍS DE SOUSA (1843), DE ALMEIDA GARRETT
QUEM ÉS TU? (2001), DE JOÃO BOTELHO
FREI LUÍS DE SOUSA (2019), DE MIGUEL LOUREIRO

O teatro e o cinema são ambos formas de dar vida a um texto dramático e de o apresentar a um determinado público. O teatro baseia-se na criação de uma relação direta entre o ator e o espectador, num momento irrepetível e num espaço partilhado. Por outro lado, o cinema proporciona uma experiência na qual o ator e o espectador não coexistem no mesmo local. Para além disso, no cinema há a possibilidade de repetição da filmagem de cenas até estas se alinharem com o gosto do diretor. Com base nestas diferenças, é possível analisar a adaptação da cena XV do ato II de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, para estes dois formatos muito presentes no nosso quotidiano.

Nesta cena, dá-se o momento de anagnórise, isto é, o momento de reconhecimento, no qual o Romeiro dá indícios de ser D. João de Portugal. É também nesta cena que ganha proeminência o *pathos*, ou seja, o sofrimento que se abate progressivamente sobre as personagens da obra, como a culpa de D. Madalena ou a revolta que o próprio Romeiro virá a sentir.

Na adaptação teatral *Frei Luís de Sousa* (2019), de Miguel Loureiro, nesta cena em específico, é-nos apresentado um cenário escuro, quase inquietante. Ao fundo, uma luz confere destaque aos retratos que se encontravam no palácio, local onde decorre esta cena. Todo este ambiente soturno contribui para a atmosfera trágica da peça, uma vez que valoriza simbolicamente os retratos, antecipando o momento de anagnórise e retirando o protagonismo às personagens. No entanto, Frei Jorge permanece visível sob a luz ténue que ilumina a parede.

Por outro lado, o Romeiro, trajado de escuro, é praticamente invisível na escuridão do cenário, o que vai ao encontro da ideia da perda de identidade de D. João de Portugal que vemos ao longo da obra. Ao longo da cena, sobressai também o ritmo lento e pausado com que as personagens proferem as falas, mais uma vez contribuindo para a construção de um ambiente pesado e solene, que dará início à tragédia. No geral, a encenação de Miguel Loureiro revela-se bem conseguida. As escolhas cénicas traduzem com eficácia a atmosfera de fatalidade que Garrett constrói ao longo da obra. No entanto, no momento central da cena, a resposta "Ninguém!" por parte do Romeiro não transmite com a devida força, na nossa opinião, o peso que aquela palavra carrega. Num momento que deveria paralisar o espectador, a interpretação não consegue criar o impacto que a dimensão trágica da obra exigiria. Para além disso, a encenação difere do texto na medida em que o Romeiro nunca chega a apontar para o retrato com o seu cajado, marca presente no texto de Garrett.



PLANO DE *QUEM ÉS TU?* (2001), DE JOÃO BOTELHO

Na adaptação *Quem és tu?* (2001), de João Botelho, o momento de anagnórise é mais teatral e demasiado dramático, devido à atuação excessiva, pouco natural e cheia de floreados dos atores. As pausas são muito prolongadas e o tom de voz parece forçado. A alteração da ordem de certos elementos da cena não foi particularmente feliz. Na obra original, Frei Jorge pergunta ao Romeiro qual é a sua verdadeira identidade e, como resposta, este aponta para o retrato enquanto diz "Ninguém!".

Contudo, nesta adaptação, a crítica pergunta é feita depois de o Romeiro apontar para o quadro, desaparecendo toda a relevância do gesto, cuja imponência parece ser compensada pelo excesso de tensão dramática.

A presença de Madalena também não está em conformidade com a obra original e não contribuiu, na nossa opinião, para uma adaptação eficaz.



PEÇA *FREI LUÍS DE SOUSA* (2019), DE MIGUEL LOUREIRO

Ela é a única personagem que nunca descobre totalmente a verdade e, ainda assim, vê a sua vida e a sua família destruídas, ou seja, apenas o conhecimento de que D. João estava vivo bastou para devastar Madalena. Tendo em conta a caracterização desta personagem, consideramos que o seu fim não seria o mesmo se ela soubesse quem era o Romeiro, resultando talvez no seu suicídio. Assim, a alteração desta parte crucial não está em sintonia com o desfecho da obra de Garrett. A interpretação do icónico "Ninguém!" é, à semelhança do que acontece na peça de teatro, pouco eficaz, na medida em que não corresponde à intensidade emocional expectável neste momento.

O cinema valoriza-se pela sua capacidade de criar adaptações visual e emocionalmente mais complexas, algo que, nesta cena, não se verificou plenamente. A realização parece muito mais teatral do que cinematográfica, principalmente devido à filmagem e à simplicidade dos cenários. Ainda assim, a atmosfera foi muito bem conseguida, particularmente através da tensão criada pelo espaço reduzido e pouco iluminado, bem como pelo choro de Madalena que contribui para o desconforto do espectador. Valorizamos especialmente o facto de o eco desse choro cessar no momento mais importante da cena, a pergunta de Frei Jorge, de forma a conferir centralidade a esse diálogo e a evitar a dispersão da atenção do público.

Concluindo, as duas adaptações mostram diferentes formas de representar a cena XV e demonstram como a interpretação de cada encenador e realizador pode influenciar o resultado final. Mesmo apresentando visões diferentes, nenhuma das criações conseguiu transmitir na totalidade a dimensão trágica da obra de Garrett e a intensidade das emoções de cada personagem no texto original.

FREI LUÍS DE SOUSA (1843), DE ALMEIDA GARRETT
"A LENDA DE EL-REI D. SEBASTIÃO" (1993), DO QUARTETO 1111
OS ENAMORAMENTOS (2011), DE JAVIER MARÍAS

O Sebastianismo, mito profundamente enraizado na cultura portuguesa, assenta na crença no regresso do rei D. Sebastião após o seu desaparecimento na batalha de Alcácer-Quibir. Tanto a música "A Lenda de El-Rei D. Sebastião", do grupo Quarteto 1111, como a obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garret, e o livro *Os Enamoramentos*, de Javier Marías, exploram a força dessa esperança coletiva e os perigos da idealização de figuras ausentes.

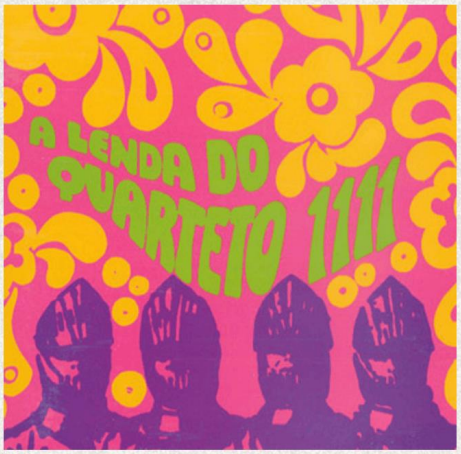
Na música, o mito sebastianista é recuperado através das lendas populares que surgiram após o desaparecimento do rei. O povo acreditava que D. Sebastião regressaria "nas manhãs de cerrado de nevoeiro", mantendo viva a esperança de restaurar a grandeza nacional. Os versos finais — "E uma lenda nasceu / Entre a bruma do passado / Chamam-lhe o desejado / Pois que nunca mais voltou" — evidenciam que é precisamente a ausência do rei que contribui para a sua transformação numa figura mítica. O facto de nunca ter regressado permitiu que o povo alimentasse uma imagem idealizada e quase sagrada de D. Sebastião.

Em *Frei Luís de Sousa*, verifica-se um fenómeno semelhante relativamente a D. João de Portugal. Tal como D. Sebastião, D. João é dado como morto, mas continua vivo na memória de Telmo Pais, que mantém acesa a esperança do seu regresso. Contudo, quando D. João regressa, as consequências revelam-se devastadoras. A chegada do Romeiro destrói o equilíbrio da família: D. Madalena sente-se atormentada pela culpa do segundo casamento; Manuel de Sousa Coutinho vê a sua estabilidade familiar desmoronar-se e Maria acaba por sucumbir à tragédia.

O regresso da figura ausente, anteriormente desejada por alguns, transforma-se, assim, num elemento de destruição, pois a realidade já não corresponde à imagem construída pela saudade e pelo tempo.

Esta reflexão aproxima-se também do excerto de *Os Enamoramentos*, de Javier Marías. No texto, o coronel Chabert, dado como morto, regressa para recuperar a sua identidade e a vida que perdera. Porém, o seu reaparecimento é encarado como uma ameaça, uma vez que aqueles que o rodeavam já haviam reconstruído as suas vidas. Tal como em *Frei Luís de Sousa*, percebe-se que o passado, quando regressa inesperadamente, e após um longo período de ausência, pode destruir o presente.

Deste modo, as três obras demonstram que a idealização de figuras ausentes pode ter consequências profundamente devastadoras. Enquanto permanecem distantes ou desaparecidas, essas figuras convertem-se em símbolos perfeitos. Contudo, quando regressam à realidade, acabam por provocar desilusão, conflito e sofrimento.



CAPA DO ÁLBUM *A LENDA DO QUARTETO 1111* (1993), DO QUARTETO 1111

AMOR DE PERDIÇÃO (1862), DE CAMILO CASTELO BRANCO
ANTES DO CASAMENTO (1874), DE FIRS ZHURAVLEV

Nas obras *Amor de Perdição* (1862), de Camilo Castelo Branco, e *Antes do Casamento* (1874), de Firs Zhuravlev, evidencia-se uma crítica social relativamente às obrigações matrimoniais das mulheres presentes na sociedade do século XIX, bem como a pressão exercida pela família sobre essas jovens para que casassem com homens de elevado estatuto social e riqueza, desvalorizando-se a conexão amorosa e a liberdade individual.

Na pintura, está retratada uma mulher com um vestido de casamento branco e esbelto, encolhida no centro de uma sala ornamentada de móveis requintados e vistosos, que transmitem aos observadores uma imagem de riqueza e poder social. Ao lado da noiva, encontrar-se-á, talvez, o seu pai, com um aspeto austero e um visível descontentamento perante a hesitação e a tristeza da filha. Por sua vez, a mãe espreita discretamente através da porta, o que poderá ser um indício da sua impotência relativamente à situação vivida pela noiva.

Esta obra aproxima-se à história de Teresa em *Amor de Perdição*, na medida em que também ela é pressionada pelo pai a casar com Baltasar Coutinho, de modo a preservar o estatuto da família. A protagonista revolta-se, o que leva o seu pai a enclausurá-la no seu quarto e, mais tarde, num convento. Todavia, Teresa diferencia-se da figura feminina da pintura que se verga perante o poder do pai como sinal de resignação. A protagonista da obra de Camilo não se submete à vontade do pai, permanecendo fiel à luta pelo seu amor e a um futuro livre das pretensões da sociedade e das obrigações do seu estatuto.

Na nossa perspetiva, a desvalorização da vontade da mulher na sociedade oitocentista, dominada pela autoridade patriarcal, foi uma realidade evidente e preocupante, com repercussões sérias e graves, devido à sobrevalorização do estatuto social em detrimento da felicidade e do amor.



ANTES DO CASAMENTO (1874), DE FIRS ZHURAVLEV

Salienta-se, assim, a anulação da liberdade das mulheres, que deveriam estar submetidas aos interesses masculinos. Contudo, artistas como Camilo Castelo Branco e Firs Zhuravlev foram capazes de retratar esta realidade através do seu génio e criatividade, de forma a sensibilizar os leitores e observadores para as ações retratadas e as suas possíveis consequências. No caso de Teresa e Simão, essa repressão conduz mesmo a um desfecho trágico e solitário.

Em síntese, ambas as obras denunciaram a injustiça da condição feminina e a imposição do casamento enquanto obrigação social. Estas representações poderiam servir como meio para uma consciencialização e uma discussão aberta e coerente dos direitos e deveres das mulheres e jovens na sociedade do passado, com recurso ao talento genial de Camilo Castelo Branco na redação de uma obra que expõe as relações das personagens e o quotidiano da sociedade, de modo que os seus leitores refletissem e se consciencializassem acerca das suas próprias ações. A pintura de Firs Zhuravlev, apesar de representar de igual modo a repressão feminina, consideramos que é uma obra com menor impacto na sociedade, devido à sua simplicidade e acessibilidade. Contudo, é de parabenizar ambos os artistas e a pertinência das suas obras que revelam os efeitos destrutivos da limitação da liberdade individual, um tema que permanece atual.


MURAL
DO
REALISMO

O REALISMO

O Realismo Europeu surgiu na segunda metade do século XIX como uma reação ao exagero emocional e ao idealismo do Romantismo. Este movimento artístico procurou representar a realidade de forma objetiva e fiel, valorizando o quotidiano, as classes trabalhadoras e os problemas sociais. No âmbito desta apreciação, serão privilegiadas três características fundamentais do Realismo: a objetividade na representação da realidade, a valorização da vida quotidiana e a crítica social. Estas características serão analisadas através de exemplos da pintura, da literatura e da arquitetura.

Uma das características mais importantes do Realismo é a objetividade. Os artistas realistas procuravam retratar a realidade tal como ela era, através de uma observação rigorosa da natureza e da sociedade. Na pintura *As Respigadoras* (1857), de Jean-François Millet, observamos três mulheres camponesas a recolher restos de trigo após a ceifa. A obra evidencia a pobreza das classes rurais e mostra como muitas pessoas dependiam da recolha dos restos deixados nos campos para sobreviver. Ao representar estas mulheres com dignidade e sem idealização, Millet atribui importância artística a um grupo social frequentemente ignorado.



AS RESPIGADORAS (1857), DE JEAN-FRANÇOIS MILLET

As figuras curvadas, os gestos repetitivos e as cores sóbrias reforçam a dureza do trabalho agrícola e revelam uma realidade marcada pelas desigualdades sociais. Desta forma, o pintor apresenta uma visão objetivada sociedade do século XIX.

Outra característica fundamental é a representação da coletividade e da vida quotidiana. Em *A Carruagem de Terceira Classe* (1863-1865), de Honoré Daumier, são retratados passageiros comuns dos transportes públicos, pertencentes sobretudo às classes trabalhadoras. A obra evidencia o ambiente urbano criado pela industrialização e chama a atenção para as desigualdades sociais da época. No Realismo, o interesse artístico afasta-se das figuras heroicas e dos acontecimentos extraordinários para se concentrar na vida das pessoas comuns e nos problemas concretos da sociedade.

A crítica à sociedade constitui também uma marca essencial do Realismo. Na literatura, Eça de Queirós apresenta, em *Os Maias* (1888), uma observação crítica da sociedade portuguesa do século XIX. Um exemplo dessa crítica encontra-se no episódio do Jantar do Hotel Central, no qual diferentes personagens discutem temas políticos, culturais e sociais. Através desse momento, o autor expõe a superficialidade de muitos intelectuais, a falta de ação das elites e o atraso cultural do país. Assim, a obra não se limita a contar uma história, funcionando também como uma crítica aos costumes e aos problemas da sociedade portuguesa da época.

Além da pintura e da literatura, o Realismo manifestou-se também na arquitetura através da valorização da funcionalidade e da utilização de novos materiais, como o ferro e o vidro. Esta influência pode ser observada em construções do século XIX, como o antigo Palácio de Cristal, no Porto, e a Estação de Santa Apolónia, em Lisboa. Estas estruturas refletem o contexto histórico da industrialização e do progresso técnico, demonstrando como a arquitetura procurava responder às necessidades de uma sociedade em transformação. A inovação e o gosto pelo contemporâneo tornaram-se aspetos fundamentais da arquitetura deste período.

Na nossa opinião, o Realismo teve um papel muito importante porque aproximou a arte da realidade social e deu visibilidade às classes menos favorecidas. No entanto, consideramos que este movimento não se limitou apenas a representar a realidade: ao denunciar injustiças e desigualdades, contribuiu também para despertar uma consciência crítica nos seus observadores, ajudando as pessoas a compreender melhor o mundo em que viviam.



ANTIGO PALÁCIO DE CRISTAL, (1865),
DE THOMAS DILLEN JONES, PORTO



A CARRUAGEM DE TERCEIRA CLASSE
(1863-1865),
DE HONORÉ DAUMIER

Embora os artistas realistas defendessem a objetividade, pensamos que é impossível representar a realidade de forma totalmente neutra, pois existe sempre a influência do olhar e da interpretação de quem observa. Ainda assim, os princípios do Realismo continuam atuais, uma vez que a arte e a literatura permanecem importantes instrumentos de reflexão sobre os problemas da sociedade.

Por fim, a célebre frase atribuída a Gustave Courbet - "Como posso eu pintar um anjo se nunca vi nenhum?" - leva-nos a refletir sobre a importância da verdade na arte. O Realismo defende que os artistas devem representar aquilo que observam na sociedade e na vida quotidiana, em vez de criarem imagens idealizadas ou imaginárias. Ao valorizar a observação, a sinceridade e a crítica social, este movimento aproximou a arte da vida real e tornou-a mais humana, acessível e significativa. Assim, o Realismo deixou um legado duradouro ao demonstrar que a arte pode ser simultaneamente um reflexo da realidade e um instrumento de reflexão sobre a sociedade.

F

OS MAIAS (1888), DE EÇA DE QUEIRÓS
REST ENERGY (1980), DE MARINA ABRAMOVIĆ E ULAY

Em *Rest Energy* (1980), Marina Abramović e Ulay concebem uma performance que evidencia toda a dimensão da dependência emocional numa relação, mas também os princípios que a mantêm estável. Na obra, ambos os artistas seguram conjuntamente num arco apontado ao coração de Marina, uma situação que apenas é possível pela existência de uma enorme confiança mútua. O que resulta desta configuração é uma posição de extrema vulnerabilidade e risco: a mesma relação de confiança que permite o equilíbrio contém também em si a possibilidade de provocar um dano irreparável, dado que ambos dependem fisicamente um do outro para evitar um desfecho trágico. O mínimo desequilíbrio ou hesitação poderá resultar num desfecho fatal, isto é, a morte. Esta tensão desconcertante relaciona-se diretamente com um tema importantíssimo em *Os Maias* (1888), de Eça de Queirós: a fragilidade e a dependência emocional de Pedro da Maia e a sua relação com Maria Monforte.

Inicialmente, a fragilidade de Pedro da Maia é descrita e desenvolvida no livro através da relação que estabelece com sua mãe. Esta, além de o educar de forma excessivamente protetora, afastando-o dos valores da família Maia, alimenta nele uma necessidade constante de refúgio e de um "santuário" emocional, tornando clara a relação entre essa proteção excessiva e a incapacidade de Pedro de desenvolver autonomia e de lidar com perdas significativas. No fundo, Pedro revela ter uma tendência para desenvolver dependências emocionais excessivas relativamente àqueles que ele considera serem capazes de lhe proporcionar esse conforto.



REST ENERGY (1980),
DE MARINA ABRAMOVIĆ E ULAY

Essa dependência é posteriormente transferida para Maria Monforte. Do ponto de vista de Pedro, esta mulher é transformada numa figura central: o que de início era apenas uma excessiva idealização vai-se tornando, no olhar do personagem, objeto de sentimentos mais intensos. Maria é mitificada e percecionada como uma "deusa", numa idealização que cresce à medida que Pedro a conhece e que, precisamente por ser desproporcionada à realidade, torna a sua partida ainda mais destruidora. No entanto, os perigos da idealização amorosa residem exatamente no facto de essa hiperbolização não corresponder à realidade. Na verdade, afasta Maria do mundo real, colocando-a num pedestal ao qual ela não pertence. Assim, na busca por forma mais intensa de viver, a tal "deusa" abandona Pedro, reabrindo a ferida deixada pela sua mãe. Ao tentar preencher o vazio, com uma forte necessidade de segurança emocional que já não existe, Pedro colapsa.

Após atingir o seu pico, o desequilíbrio do temperamento de Pedro volta a evidenciar-se no momento em que decide suicidar-se por acreditar que não tem sentido para a vida senão Maria.

À luz do ensaio de Freud, "Luto e Melancolia" (1917), é pertinente questionar o que perde verdadeiramente Pedro quando Maria o abandona: apenas a mulher amada, ou também a imagem idealizada que dela tinha? A resposta aponta para a segunda hipótese: Pedro não vive um luto saudável pela perda do objeto, mas sim uma melancolia profunda e patológica que consome o seu Eu. A perda da mulher não é a verdadeira causa de sofrimento. A perda do ideal, do "santuário", do pilar que edificou para fora da realidade retira-lhe todo o conforto e segurança que o mesmo lhe proporcionava.

A performance de Marina e Ulay ilustra, de forma particularmente eficaz, esta situação. Pedro, tal como Marina, ao glorificar a sua amada desmedidamente, coloca-se numa posição de extrema vulnerabilidade, colocando a relação amorosa no centro absoluto da sua existência. Pedro "subiu tanto que não aguentou a queda": criou uma tamanha necessidade de satisfação emocional que desconsiderou completamente que Maria era uma pessoa humana e real, e não uma entidade sublime cuja única função seria apaziguar a sua solidão. Assim que Maria se foi embora, a relação foi desequilibrada, cravando-se uma "flecha" no coração de Pedro, o que o conduziu à morte.

Concluindo, tanto *Rest Energy* como *Os Maias* denunciam os perigos de uma relação em que a vulnerabilidade desequilibrada e a dependência emocional excessiva são as condições para a sua existência. A confiança, quando assente numa imagem idealizada do outro, torna-se uma forma de autodestruição: lenta e progressiva em Pedro da Maia, imediata e absoluta na performance de Marina e Ulay. Torna-se inevitável que relações baseadas numa dependência emocional excessiva conduzam à destruição, e, dos dois objetos artísticos em análise, é precisamente *Rest Energy* que concretiza de forma mais eficaz esta ideia: a dependência absoluta do outro acaba por conduzir os indivíduos a uma potencial fatalidade.

OS MAIAS (1888), DE EÇA DE QUEIRÓS MADONNA (1975), DE CINDY SHERMAN

Na construção da figura de Maria Eduarda em *Os Maias* (1888), Eça de Queirós recorre sistematicamente ao olhar de Carlos da Maia, que a idealiza como a encarnação da beleza, da elegância e da pureza. Desde o primeiro encontro, Carlos projeta nela uma imagem maternal, misteriosa e quase divinal. Esta perceção torna-se evidente através da focalização interna associada ao olhar de Carlos, que a vê como "uma deusa pisando a Terra", imaginando-a como "uma boa mamã", aspetos que, na sua ótica, lhe conferiam "um encanto mais profundo". Esta construção narrativa, mediada pelo olhar masculino de Carlos, transforma Maria Eduarda num objeto de desejo idealizado, estabelecendo-se um contraste entre a pureza desta personagem e o desejo sexual que a mesma provoca em Carlos.

Esta tensão relaciona-se diretamente com o *Complexo de Madonna-Prostituta*, que descreve a divisão que muitos homens criam entre a mulher idealizada (pura, maternal, intocável) e a mulher sexualizada (reduzida a um objeto de desejo carnal). Assim, Maria Eduarda representa inicialmente a *Madonna*, na medida em que Carlos a adora com uma paixão quase platónica e venera a sua dimensão maternal e pura. No entanto, as revelações feitas por Castro Gomes - o reconhecimento de que não era efetivamente marido de Maria Eduarda, de que apenas lhe emprestara o apelido e de que, na verdade, esta era uma mulher que ele pagava - alteram profundamente a perspetiva de Carlos. Mais tarde, a descoberta da consanguinidade entre Carlos e Maria vem a alterar definitivamente a sua perceção. Na sua perspetiva, Maria afasta-se da imagem de *Madonna*, aproximando-se da figura da *Prostituta*, não sendo possível para o protagonista conciliar estas duas versões de Maria Eduarda. A reação de Carlos perante esta revelação evidencia a discriminação da sociedade para com as mulheres. A dificuldade em conciliar a imagem idealizada que construirá com a nova informação demonstra o seu julgamento, proveniente de uma visão social em que a mulher pura e respeitável não pode coexistir com a mulher associada ao desejo sexual, intensificando-se, deste modo, a repugnância de Carlos por Maria.



MADONNA (1975), DE CINDY SHERMAN

Esta ideia é particularmente nítida aquando da consumação do incesto consciente, momento em que Carlos vê Maria com largos e grossos membros e "com todas as belezas copiosas do animal de prazer", abandonando de vez a imagem divina que anteriormente construíra, percecionando-a, agora, como uma figura de aspeto cioso e com um comportamento animalesco. Fica, assim, exposta a fragilidade da idealização masculina.

Esta imagética presente em *Os Maias* vai ao encontro do autorretrato *Madonna* (1975), de Cindy Sherman. Na fotografia, Sherman representa-se (a si própria) como uma figura que evoca simultaneamente Virgem Maria e a estética sensual da mulher-objeto de cariz quase cinematográfico, denunciando assim a artificialidade da construção da identidade feminina.



*M*ARIA EDUARDA, INTERPRETADA POR LOURDES NORBERTO NA PEÇA *OS MAIAS* (1962)

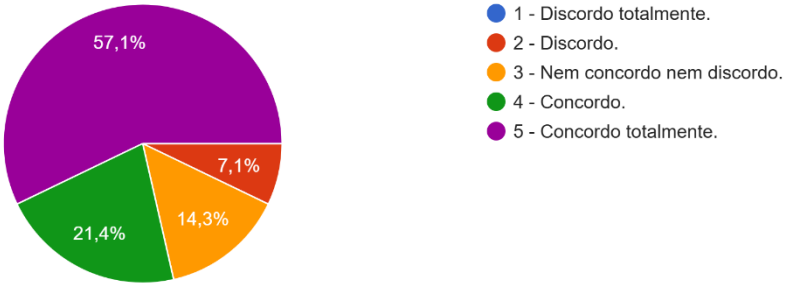
A artista aparece com um véu branco e apresenta uma postura que se assemelha às representações tradicionais da Virgem Maria, simbolizando a *Madonna* pura, maternal e sagrada. Todavia, apesar da referência religiosa, os seus lábios surgem muito destacados, o seu olhar sedutor e a sua mão encontra-se no peito, o que invoca um lado mais carnal, aproximando-se da figura da *Prostituta*. Deste modo, infere-se que a visão da mulher resulta, em grande medida, de uma construção cultural. Cindy Sherman rompe com as expectativas e categorias impostas pelo olhar masculino.

A partir dos dois objetos analisados, podemos problematizar a forma como o olhar masculino reduz a mulher a duas categorias opostas e limitadoras (santa ou pecadora), impedindo-as de construir a sua própria identidade. No entanto, na obra de Eça, é evidenciada de forma mais profunda a artificialidade e a injustiça dessa visão entre a mulher idealizada e a sexualizada. Ao acompanhar a transformação do olhar de Carlos sobre Maria, percebemos de forma clara como a identidade feminina é condicionada pelas expectativas e preconceitos masculinos, enquanto Sherman apenas denuncia esta divisão através da composição visual e da simbologia religiosa. Assim, tanto a personagem de Maria Eduarda como o autorretrato de Cindy Sherman demonstram que o *Complexo de Madonna-Prostituta* não reflete a realidade feminina, mas antes a incapacidade dos homens de integrarem a pureza e o desejo numa mesma pessoa.



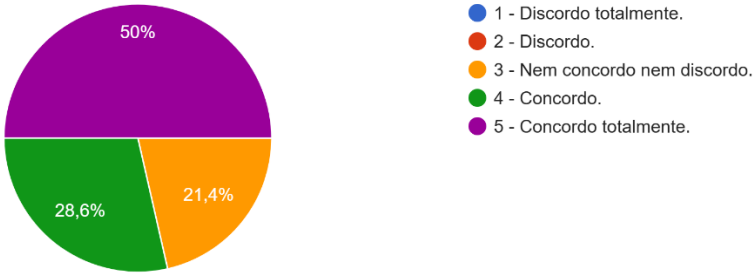
Anexo 72 – Gráfico da perceção dos alunos sobre o papel ativo assumido na aprendizagem através do projeto (Fonte: *Google Forms*)

O projeto de turma permitiu-me assumir um papel mais ativo na minha aprendizagem.
14 respostas

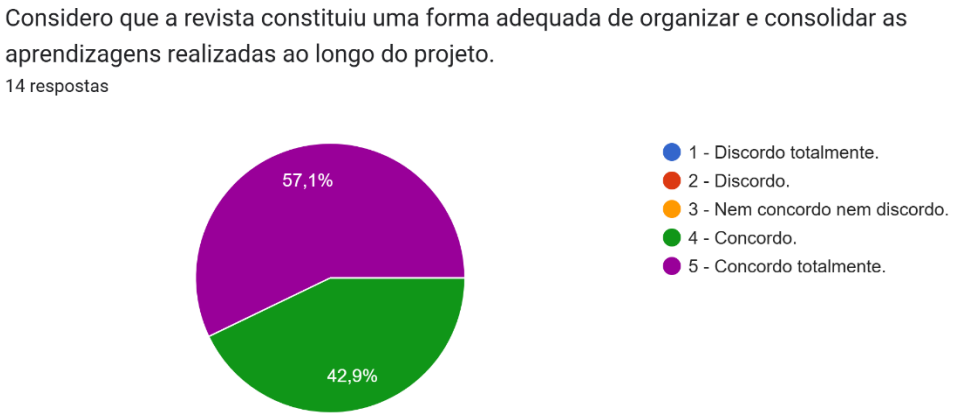


Anexo 73 – Gráfico sobre a perceção dos alunos relativamente ao propósito conferido às atividades através da revista

A criação da revista deu um propósito mais concreto às atividades realizadas ao longo do ano letivo.
14 respostas



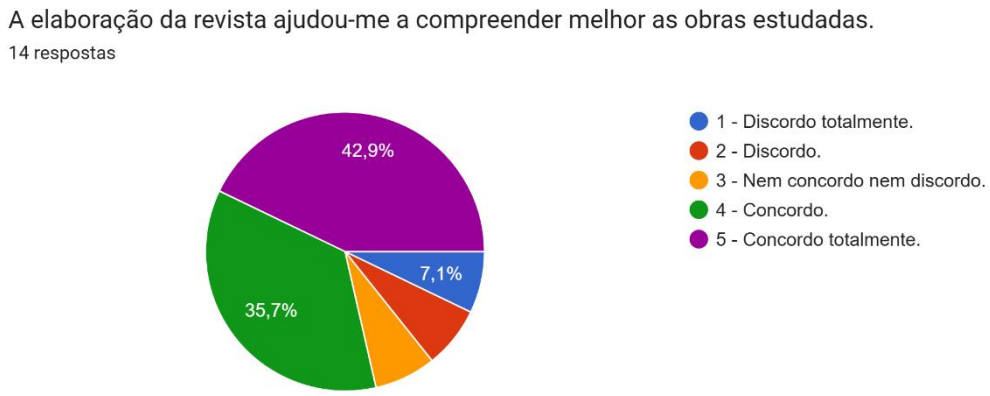
Anexo 74 – Gráfico sobre a perceção dos alunos relativamente à organização e consolidação das aprendizagens através da revista



Anexo 75 – Gráfico sobre a perceção dos alunos relativamente ao desenvolvimento de competências de escrita e de revisão textual através da revista



Anexo 76 – Gráfico da perceção dos alunos sobre o contributo da revista para a compreensão das obras estudadas[53]



Anexo 77 – *O Cavalo Branco* (1818-1819), de John Constable



[53] Na reprodução do gráfico, as percentagens relativas às opções "Nem concordo nem discordo" e "Discordo" desapareceram. Essas percentagens são ambas de 7,1%.

Anexo 78 – *Menina Órfã no Cemitério* (1824), de Eugène Delacroix



Anexo 79 – Abadia no Carvalhal (1809-1810), de Caspar David Friedrich



Anexo 80 – Fotografia da Estação de Santa Apolónia no século XIX



Anexo 81 – Antigo Palácio de Cristal do Porto

