U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

O aluno como leitor ativo: estratégias para promover uma interpretação progressivamente mais autónoma de obras literárias

Beatriz de Morais Barra

M

2026

Beatriz de Morais Barra

O aluno como leitor ativo: estratégias para promover uma interpretação progressivamente mais autónoma de obras literárias

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Jorge Deserto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Sumário

Declaração de honra / *Declaration of Honour* 4
Agradecimentos 5
Resumo 7
Abstract 8
Introdução 9
1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática 12
1.1. Caracterização da Escola 12
1.2. Caracterização das turmas 13
1.2.1. Turma 11º X 13
1.2.2. Turma 11º Y 15
1.3. Identificação do tema de investigação-ação 18
2. Fundamentação teórica 22
2.1. Educação literária 22
2.1.1. Evolução da conceção do ensino da literatura para a educação literária 22
2.1.2. A educação literária no contexto português 26
2.1.3. Educação literária e leitura: dois domínios articulados 28
2.1.4. Da leitura à interpretação do texto literário 31
2.1.5. O sujeito leitor na construção de sentidos 34
2.2. A autonomia na leitura e na interpretação do texto literário 38
3. Metodologia da Intervenção Pedagógica 46
3.1. 1º ciclo de investigação 46
3.1.1. Descrição das atividades implementadas 46
3.2. 2º ciclo de investigação 59
3.2.1. Descrição das atividades implementadas 59
3.3. 3º ciclo de investigação 73
3.3.1. Descrição das atividades implementadas 73
4. Inquérito aos alunos sobre a perceção das atividades desenvolvidas 86
4.1. Relação dos alunos com a leitura 88
4.2. Formas de construção da compreensão 89
4.3. Preferências relativamente às tarefas 89
4.4. Perceção dos alunos sobre o *V de Gowin* 90
4.5. Síntese dos resultados do inquérito 92
Considerações finais 94
Referências bibliográficas 99
Anexos 102

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 auto-plágio 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, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

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.

Vila Verde, 24 de setembro de 2026,

Beatriz Barra

Agradecimentos

O culminar deste estágio pedagógico e a respetiva redação do presente relatório representam o fim de um ciclo desafiante, mas profundamente enriquecedor. Este percurso não teria sido possível sem a dedicação de várias pessoas a quem expresso sincera gratidão.

Em primeiro lugar, um agradecimento especial ao meu orientador de relatório, pela compreensão demonstrada face às dificuldades sentidas durante o processo de escrita. A sua disponibilidade inesgotável e o seu papel de verdadeiro guia foram fundamentais para clarificar o rumo deste trabalho e devolver-me a tranquilidade necessária.

À minha orientadora de estágio, por ter constituído uma referência e um modelo a seguir enquanto docente. Agradeço a ajuda preciosa na prática pedagógica e a partilha de todas as dimensões da profissão para além da sala de aula. Mais do que isso, sou muito grata por ter sido a minha companhia principal nesta nova etapa da minha vida profissional, o que a tornou muito mais leve e prazerosa.

À minha família, a minha maior fonte de motivação, manifesto profunda gratidão por todo o apoio incondicional. Mesmo à distância, nunca me deixaram cair, encorajando-me a persistir e a acreditar nas minhas capacidades.

À minha Bia, agradeço por ter sido uma fonte de apoio constante, sempre disponível para me mostrar o lado positivo de cada desafio e para celebrar comigo cada pequena conquista.

Um agradecimento muito especial a colegas que se revelaram verdadeiros companheiros. À Beatriz, por me ter feito sentir que nunca estive sozinha, com quem partilhei as minhas vivências de aula e reflexões sobre a escrita. À Lígia, por ter sido a primeira colega que acreditou no meu potencial e pelo convite para integrar um projeto conjunto que marcou para sempre a minha perspetiva sobre o ensino da literatura. Ao Afonso, que desde o primeiro dia assumiu um papel de verdadeiro mentor, oferecendo-me conselhos sábios e uma atenção genuína.

Por fim, o agradecimento mais importante de todos é dirigido aos meus alunos. Sendo os primeiros da minha carreira, guardá-los-ei na memória com carinho e levarei um pouco de tudo o que aprendi com eles para a minha futura prática docente. Sem a

colaboração e a entrega deles nas atividades que preparei, esta intervenção pedagógica não teria sido possível.

Resumo

O presente relatório de estágio, elaborado no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, apresenta um projeto de investigação-ação desenvolvido no âmbito da disciplina de Português, em duas turmas do 11.º ano. Centra-se na promoção de uma leitura do texto literário que conduzisse a interpretações progressivamente mais autónomas e fundamentadas nos elementos textuais. A intervenção partiu da identificação de dificuldades na leitura inicial das obras, nomeadamente na capacidade dos alunos para identificar e mobilizar autonomamente pistas textuais na construção das suas interpretações. Assim sendo, procurou responder a esta problemática através da explicitação e sistematização de procedimentos de leitura e da transferência progressiva da responsabilidade pela interpretação para os alunos.

A intervenção foi organizada em três ciclos de investigação, nos quais foram implementadas estratégias de leitura orientada, trabalho colaborativo e instrumentos de sistematização, acompanhando-se a evolução dos alunos através da observação das aulas, das suas produções e das intervenções nos momentos de partilha. Os materiais e as estratégias utilizados tinham como objetivo apoiar os alunos na recolha de dados textuais, na articulação de diferentes pistas presentes no texto, na formulação de hipóteses e na construção de conclusões fundamentadas.

Os resultados evidenciaram uma evolução na forma como os alunos assumiram as diferentes etapas do processo interpretativo, passando progressivamente a localizar informação relevante, estabelecer relações e fundamentar as suas leituras com menor necessidade de orientação direta. Apesar de algumas operações interpretativas mais complexas continuarem a beneficiar da mediação da professora, esta assumiu progressivamente uma função de acompanhamento e aprofundamento.

Palavras-chave: educação literária; leitura literária; interpretação textual; autonomia; leitor ativo.

Abstract

This internship report, developed as part of the teaching practicum of the Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, presents an action research project carried out within the Portuguese subject in two 11th-grade classes. It focuses on promoting the reading of literary texts towards increasingly autonomous interpretations grounded in textual evidence. The intervention stemmed from the identification of difficulties in the initial reading of literary works, particularly in the students' ability to independently identify and mobilise textual clues when constructing their interpretations. Therefore, the project sought to address this issue through the explicit teaching and systematisation of reading procedures and the gradual transfer of responsibility for interpretation to the students.

The intervention was organised into three research cycles, in which guided reading strategies, collaborative work and systematisation tools were implemented, while students' progress was monitored through classroom observation, their written work and their contributions during moments of discussion and sharing. The materials and strategies used aimed to support students in collecting textual evidence, articulating different textual clues, formulating hypotheses and constructing grounded conclusions.

The results revealed an improvement in the way students engaged with the different stages of the interpretative process, progressively becoming more able to locate relevant information, connect textual clues and support their interpretations with less direct guidance. Although some more complex interpretative operations continued to benefit from teacher mediation, the teacher progressively assumed a role focused on monitoring and deepening students' interpretations.

Key-words: literary education; literary reading; textual interpretation; autonomy; active reader.

Introdução

A leitura do texto literário constitui uma dimensão central do ensino do Português, não apenas pelo contacto com diferentes obras e autores, mas também pelas possibilidades que oferece para o desenvolvimento da capacidade de compreender, interpretar e construir sentidos. Neste processo, o aluno assume um papel fundamental, uma vez que a leitura literária implica mais do que a compreensão de informação explicitamente apresentada no texto. Formular hipóteses, procurar elementos textuais que permitam confirmá-las ou questioná-las, estabelecer relações entre diferentes partes do texto, confrontar possibilidades de interpretação e justificar uma determinada leitura constituem operações que o leitor deverá progressivamente ser capaz de realizar. A autonomia interpretativa não corresponde, assim, à ausência de orientação, mas à capacidade de o aluno assumir uma responsabilidade cada vez maior pelas operações que conduzem à construção e fundamentação dos sentidos atribuídos ao texto.

Foi a partir desta perspetiva que, no contexto do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária de Gondomar, se definiu o presente projeto de investigação-ação. A observação inicial das duas turmas do 11.º ano permitiu verificar que, de um modo geral, os alunos apresentavam um desempenho adequado nos diferentes domínios da disciplina de Português e não revelavam dificuldades significativas na mobilização de conhecimentos previamente trabalhados. Contudo, no domínio da Educação Literária, a leitura dos textos evidenciava uma dificuldade mais específica. Embora os alunos fossem capazes de compreender e responder adequadamente quando a leitura era acompanhada por uma orientação próxima da professora, revelavam maior dificuldade em determinar autonomamente que elementos do texto deveriam procurar e mobilizar para construir uma interpretação. Em alguns momentos, as primeiras interpretações apoiavam-se em impressões gerais ou em conhecimentos exteriores ao texto, sem que os alunos identificassem as pistas textuais mais relevantes para as sustentar.

Esta dificuldade assumia formas diferentes nas duas turmas, uma vez que os níveis de autonomia e de confiança perante as tarefas não eram idênticos. Apesar destas diferenças, a dificuldade identificada era comum: os alunos nem sempre assumiam autonomamente as operações necessárias para orientar a própria leitura e construir uma interpretação fundamentada nos elementos disponibilizados pela obra. A problemática identificada não se situava, portanto, numa incapacidade geral de interpretar textos literários, mas na apropriação dos procedimentos que permitem ao leitor decidir o que

procurar, como relacionar a informação encontrada e de que modo utilizá-la para fundamentar uma determinada interpretação.

Perante esta realidade, definiu-se como questão de investigação: *Como promover uma leitura do texto literário através da explicitação e sistematização de procedimentos de leitura, de modo a conduzir a interpretações progressivamente mais autónomas e fundamentadas?* A intervenção procurou responder a esta questão através da implementação de estratégias que permitissem tornar mais explícitas as operações envolvidas na leitura e, simultaneamente, transferir para os alunos a responsabilidade pela sua realização.

A investigação assumiu uma metodologia de investigação-ação, que permitiu articular a intervenção pedagógica com a observação dos seus efeitos e a reflexão sobre as opções tomadas ao longo do processo. A organização da intervenção em três ciclos possibilitou, deste modo, que os dados recolhidos em cada etapa fossem considerados na planificação das seguintes, num processo de análise e reajustamento progressivo. Para acompanhar este percurso, foram mobilizadass diferentes formas de recolha de dados, nomeadamente a observação direta das aulas, os registos realizados no diário de bordo, as produções dos alunos, as suas intervenções nos momentos de partilha e, no final da intervenção, um inquérito destinado a conhecer a sua perceção sobre as atividades desenvolvidas. A investigação não incidiu, assim, apenas sobre os resultados produzidos pelos alunos, mas também sobre o modo como as estratégias foram implementadas e sobre as decisões tomadas pela professora estagiária perante as dificuldades e respostas observadas em sala de aula.

A intervenção foi desenvolvida ao longo do estudo de diferentes obras literárias e procurou acompanhar a evolução dos alunos na realização das operações necessárias à construção da interpretação. Partiu-se de situações em que os procedimentos de leitura eram mais explicitamente orientados e procurou-se, progressivamente, criar condições para que os alunos assumissem maior responsabilidade pela seleção, organização e articulação da informação textual.

A organização do relatório acompanha este percurso. No primeiro capítulo, é apresentado o contexto educativo em que decorreu o estágio e são caracterizadas as turmas envolvidas, sendo posteriormente fundamentadas a problemática, a questão de investigação e os objetivos do projeto. O segundo capítulo reúne os principais contributos teóricos que sustentam a conceção de educação literária, de leitura, de autonomia e de

trabalho com outros leitores, procurando enquadrar as opções tomadas na intervenção. O terceiro capítulo apresenta e analisa o desenvolvimento da intervenção nos três ciclos de investigação, articulando a descrição das atividades com a interpretação dos dados recolhidos e com a reflexão sobre as decisões pedagógicas tomadas ao longo do processo. O quarto capítulo considera a perspetiva dos próprios alunos sobre o trabalho desenvolvido. Esta análise complementa os dados recolhidos através da observação e das produções realizadas, permitindo conhecer também a perceção dos alunos sobre as estratégias implementadas. Por fim, as considerações finais retomam os principais resultados da intervenção, procurando responder à questão de investigação e verificar em que medida os objetivos definidos foram alcançados. Este capítulo inclui ainda uma reflexão sobre o processo desenvolvido e sobre as aprendizagens retiradas enquanto professora estagiária, considerando de que forma a experiência poderá contribuir para futuras opções pedagógicas.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

As características do contexto educativo são fundamentais para orientar um projeto de investigação-ação, uma vez que é a partir da análise do contexto e da identificação de um problema que se define a intervenção pedagógica (Coutinho et al., 2009). Assim, ao longo deste capítulo, é apresentada a caracterização da escola onde decorreu o estágio e das duas turmas nas quais incidiu a minha intervenção. Por fim, são justificados o tema e a questão de investigação que orientaram o projeto, bem como os objetivos definidos para responder à problemática identificada.

1.1. Caracterização da Escola

A Escola Secundária de Gondomar é a Escola-Sede do Agrupamento de Escolas Nº 1 de Gondomar. Este agrupamento tem como área de influência a União das Freguesias de Gondomar (S. Cosme), Valbom e Jovim e a União das Freguesias de Foz do Sousa e Covelo, assim como outras freguesias, nomeadamente, União das Freguesias de Fânzeres e S. Pedro da Cova, Junta de Freguesia de Rio Tinto e União das Freguesias de Medas e Melres. Pertence, portanto, a um dos municípios mais populosos da Área Metropolitana do Porto e acolhe um elevado número de alunos, tanto do Ensino Regular como do Ensino Profissional, provenientes de contextos socioeconómicos diversificados. Por estes motivos, a Escola Secundária de Gondomar centra-se, através do seu Plano Curricular de Desenvolvimento das Aprendizagens (PCDA), na importância "da cultura da liberdade de pensamento e criação" com o objetivo de atribuir especial foco ao papel do aluno na sua formação. Pretende que os alunos se tornem cidadãos dotados de pensamento crítico e competências socioemocionais, de forma a conseguirem construir uma carreira no mercado de trabalho e também contribuírem para uma sociedade justa, onde possam exercer os seus direitos de cidadania.

As aulas são organizadas em segmentos de 50 minutos e a avaliação dos alunos distribui-se por três grandes domínios: o Conhecimento, que representa 70 % da classificação final e é avaliado através de testes e provas comuns; as Capacidades, correspondentes a 20 % da classificação e avaliadas através de microavaliações realizadas em contexto de sala de aula, como, por exemplo, questões-aula; e, por fim, as Atitudes e Valores, que correspondem aos restantes 10 %. Integrado na componente das microavaliações, importa destacar o Projeto Curricular de Turma (PCT), designado "Call to Action – Por uma Cidadania Ativa". Este projeto constitui uma área curricular

transversal que procura articular aprendizagens de diferentes disciplinas com as competências de cidadania a desenvolver. Assim, promove o envolvimento dos alunos no seu percurso educativo, incentivando-os a mobilizar conhecimentos para responder a desafios sociais contemporâneos. A integração deste projeto na avaliação reflete a importância atribuída pela escola ao desenvolvimento de competências transversais e ao papel ativo dos alunos na sua formação.

Não obstante a forte aposta no desenvolvimento académico e pessoal dos alunos, a escola enfrentava algumas limitações ao nível das infraestruturas. A biblioteca, de dimensão reduzida, apresentava uma organização do espaço pouco funcional e condições pouco favoráveis ao estudo e à permanência dos alunos. A escassez de outros locais destinados ao estudo e ao convívio levava muitos alunos a permanecerem concentrados nos corredores, o que dificultava a circulação dos docentes entre as salas. As frequentes falhas no acesso à internet verificavam-se em diferentes espaços da escola, condicionando não só o desenvolvimento de atividades letivas apoiadas em recursos digitais, como também o trabalho docente realizado fora da sala de aula.

Apesar destas limitações, destacou-se o forte espírito de colaboração entre os docentes. Os professores de Português do mesmo ano de escolaridade reuniam regularmente para partilhar estratégias de ensino, trocar experiências e definir, em conjunto, critérios e instrumentos de avaliação. Estas reuniões promoviam uma maior articulação pedagógica entre as diferentes turmas.

1.2. Caracterização das turmas

1.2.1. Turma 11º X

A turma do 11.º X frequentava o curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias e era constituída por 20 alunos, distribuídos equitativamente entre os sexos feminino e masculino. A média de idades era de aproximadamente 16 anos. A turma integrava um aluno retido no respetivo ano de escolaridade e uma aluna de nacionalidade ucraniana que se encontrava ao nível dos restantes colegas em termos curriculares e de avaliação, uma vez que concluiu o nível B1 de proficiência em língua portuguesa. Ambos se encontravam plenamente integrados no grupo-turma, embora o primeiro registasse ausências frequentes devido a problemas de saúde.

Tratava-se de uma turma com um bom relacionamento interpessoal, que já se verificava no ano letivo anterior, visto que a maioria dos alunos transitou em conjunto para o 11º ano. Este aspeto refletia-se num ambiente agradável em sala de aula, propício à aprendizagem, e na preferência pelo trabalho em grupo. A turma apresentava um comportamento exemplar e a grande maioria dos alunos participava ativamente, demonstrando interesse pelos conteúdos e atividades propostas. O espírito de equipa e o empenho dos alunos eram tão evidentes que não se restringiam às aulas. Tive oportunidade de o observar durante a realização do Projeto Curricular de Turma (PCT), no qual os alunos se envolveram de forma muito ativa, desenvolveram um trabalho criativo e procuraram incluir todos os colegas.

Relativamente ao desempenho na disciplina de Português, as aulas da professora cooperante observadas por mim e a minha aula 0 permitiram concluir que se tratava de uma turma sem dificuldades significativas nos diferentes domínios da disciplina. Os alunos participavam frequentemente por iniciativa própria e, quando solicitados, respondiam, na maioria das vezes, corretamente. Os exercícios de produção escrita demonstravam um bom domínio da gramática, uma vez que os alunos elaboravam textos com qualidade e rapidez, apesar de evidenciarem, pontualmente, algumas incorreções quando os conteúdos gramaticais eram trabalhados de forma explícita. Ao nível da educação literária, os alunos mostravam-se capazes de realizar as tarefas propostas após a exploração dos excertos em grupo-turma. Para além disso, se devidamente estimulados com atividades de motivação, envolviam-se com empenho e entusiasmo no estudo das obras.

Esta perceção foi posteriormente confirmada durante a reunião intercalar do primeiro período, na qual os docentes consideraram que a turma não apresentava fragilidades significativas, defendendo antes a necessidade de elevar o nível de exigência, devido às capacidades demonstradas pelos alunos. As observações realizadas durante a fase inicial do estágio permitiram, assim, concluir que se tratava de uma turma bastante autónoma e com boas capacidades. Contudo, se o objetivo passava por elevar o nível de desempenho da turma, tornou-se evidente que existia um aspeto em que essa autonomia não se verificava da mesma forma: a interpretação das obras literárias. Embora os alunos demonstrassem interesse e participassem ativamente nas aulas dedicadas à educação literária, a compreensão dos textos dependia frequentemente da explicação da professora cooperante. Após a leitura dos excertos, revelavam dificuldade em identificar e mobilizar

os elementos presentes no texto para responder às questões colocadas. Perante essa dificuldade, procuravam ainda assim responder às questões, recorrendo frequentemente a conhecimentos e experiências pessoais. No entanto, como estas respostas não se sustentavam no que estava efetivamente presente no texto, acabavam por responder de forma incorreta às questões colocadas. Perante estas situações, a professora cooperante interrompia a exploração do texto através do questionamento e recorria a uma explicação expositiva do conteúdo do excerto. Só depois desta explicação, quando já tinham compreendido o que tinham lido, os alunos conseguiam realizar os exercícios do manual relativos à obra, identificando e mobilizando as expressões e os elementos textuais adequados para fundamentar as suas respostas.

Conclui-se, portanto, que os alunos revelavam autonomia na procura de uma forma de responder às questões, mesmo quando esta não se mostrava eficaz. Contudo, esta autonomia não se estendia à leitura e interpretação da obra. A iniciativa demonstrada perante as tarefas não era suficiente para ultrapassar a dificuldade em compreender o texto a partir da leitura, uma vez que a capacidade de identificarem, por si próprios, os elementos textuais necessários à construção e fundamentação das suas respostas ainda não se encontrava desenvolvida.

1.2.2. Turma 11º Y

A turma do 11º Y frequentava igualmente o curso de Ciências e Tecnologias e era composta por 20 alunos, 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa e a média de idades da turma era de aproximadamente 16 anos. A turma incluía apenas um aluno retido no respetivo ano de escolaridade, cuja integração entre os colegas decorreu de forma positiva.

Os alunos mantinham um bom relacionamento interpessoal e um comportamento adequado em contexto de sala de aula. Permaneciam atentos e sentiam-se à vontade para colocar as suas dúvidas de forma organizada, o que contribuía para um ambiente tranquilo e favorável à aprendizagem. Revelavam ainda uma predisposição para o trabalho colaborativo, participando com facilidade nas atividades desenvolvidas em pares ou em grupo.

Contudo, quando confrontados com tarefas de realização individual, os alunos demonstravam menor confiança nas suas capacidades. Durante o período inicial de

observação e coadjuvação, verifiquei que essa falta de confiança se revelava na reduzida participação oral espontânea e na resistência a exercícios de resposta extensa relativos à educação literária ou à produção escrita. Os alunos solicitavam repetidamente o apoio da professora cooperante antes de iniciarem as tarefas, procurando confirmação das suas ideias ou orientação mais detalhada na resolução dos exercícios. Verbalizavam uma clara preferência pela realização das atividades em grupo-turma, revelando maior segurança quando estas eram desenvolvidas com o acompanhamento da professora e dos restantes colegas.

Apesar desta dependência inicial, o desempenho dos alunos não refletia as dúvidas que manifestavam relativamente às suas capacidades. De um modo geral, evidenciavam um desempenho consistente nos diferentes domínios da disciplina de Português, não apresentando dificuldades significativas e obtendo resultados de qualidade nas tarefas realizadas e nos momentos de avaliação. Esta perceção foi posteriormente confirmada durante a reunião intercalar do primeiro período, na qual os docentes salientaram que a principal dificuldade da turma se verificava no momento inicial das tarefas, caracterizado por uma dispersão associada à insegurança dos alunos. Assim, a principal dificuldade observada não residia na realização das atividades em si, mas antes na reduzida confiança para as iniciar e desenvolver de forma autónoma.

A falta de autonomia estendia-se a todos os domínios da disciplina de Português, mas manifestava-se mais nitidamente na interpretação literária. Após a leitura dos excertos, os alunos revelavam dificuldade em compreender a informação presente no texto e em mobilizar os seus elementos para responder às questões colocadas. Perante essa dificuldade, à semelhança da turma anteriormente caracterizada, respondiam às questões colocadas, recorrendo muitas vezes a conhecimentos e experiências pessoais, em vez de fundamentarem as suas interpretações nos elementos presentes no texto. Como estas interpretações se encontravam frequentemente desvinculadas dos elementos textuais, não correspondiam ao sentido dos excertos, levando a professora cooperante a recorrer frequentemente a explicações expositivas do seu conteúdo. Durante estes momentos de exposição, os alunos não registavam informação e, após a sua conclusão, solicitavam frequentemente que a professora lhes ditasse o que tinha acabado de explicar para poderem registar no caderno.

Esta dependência da professora também se verificava noutros momentos das aulas. Durante os momentos de coadjuvação, pude observar que alguns alunos

conseguiam chegar a respostas corretas durante a realização dos exercícios. Contudo, quando a professora iniciava a correção oral em grupo-turma, esses mesmos alunos nem sempre se mostravam disponíveis para partilhar as suas respostas. A correção acabava, assim, por ser maioritariamente conduzida pela professora, que apresentava e registava no quadro as respostas aos exercícios. Do mesmo modo, perante propostas de realização individual, os alunos manifestavam resistência e, quando a professora sugeria o trabalho a pares ou em pequenos grupos, procuravam frequentemente que a atividade fosse realizada oralmente em grupo-turma, com a discussão das ideias a ser acompanhada e registada pela docente. Também no projeto de leitura solicitaram o apoio da professora para escolher a obra a ler. Durante a realização das fichas de avaliação, pediam que fosse, igualmente, a professora a realizar a leitura dos textos literários e solicitavam o seu apoio para esclarecer o significado de palavras ou confirmar as suas interpretações.

Esta dependência tornava-se ainda mais evidente nos momentos que antecediam a avaliação. A maioria dos alunos solicitou que a professora cedesse uma aula de 50 minutos, que não estava inicialmente prevista, para esclarecer dúvidas para o teste, muitas delas relacionadas com a educação literária. Durante esse momento, eram frequentes os comentários de ansiedade e desmotivação relativamente à avaliação, com alguns alunos a afirmarem antecipadamente que não conseguiriam realizar o teste ou que obteriam uma classificação negativa. Para além disso, quando se iniciava o estudo de uma nova obra, alguns alunos manifestavam desde logo desinteresse e antecipavam que a leitura seria difícil ou aborrecida, com base em comentários que tinham ouvido de colegas que já frequentavam o 12º ano. Estas atitudes dificultavam um investimento consistente na leitura e compreensão das obras trabalhadas.

Em suma, esta turma apresentava duas dificuldades distintas relacionadas com a autonomia. Por um lado, os alunos revelavam uma atitude pouco autónoma perante a realização das atividades, procurando frequentemente o acompanhamento da professora cooperante e demonstrando maior segurança quando as tarefas eram realizadas em grupo. Por outro lado, no domínio da educação literária, possuíam dificuldade em compreender o sentido dos textos a partir da própria leitura, não conseguindo identificar e mobilizar autonomamente os elementos textuais necessários à construção das suas interpretações. Estas duas dificuldades contribuíam para uma forte dependência da mediação da professora, tanto na realização das tarefas como na compreensão dos textos literários.

1.3. Identificação do tema de investigação-ação

A escolha do tema deste projeto de investigação-ação resultou dos desafios pedagógicos identificados durante a fase inicial do estágio. Esta análise baseou-se na observação direta das aulas, nas conversas mantidas com a professora cooperante e com os restantes docentes das turmas e nos momentos de coadjuvação, durante os quais pude acompanhar o processo de realização das tarefas e os resultados produzidos pelos alunos. As informações recolhidas permitiram concluir que ambas as turmas apresentavam um bom desempenho global na disciplina de Português. Contudo, a educação literária revelou-se o domínio que mais necessitava de consolidação.

A principal dificuldade dos alunos não residia na compreensão dos conteúdos após a sua exploração em grupo-turma, mas no momento de leitura inicial dos textos literários. Conforme referido anteriormente, após a leitura dos excertos, muitos alunos revelavam dificuldade em compreender a informação presente no texto e em mobilizar os seus elementos para responder às questões colocadas. Perante essa dificuldade, recorriam frequentemente a conhecimentos e experiências pessoais, em vez de fundamentarem as suas interpretações nas pistas textuais. Contudo, as referências mobilizadas nem sempre os conduziam ao sentido do texto, uma vez que não correspondiam aos elementos necessários para compreender e interpretar os excertos. Esta dificuldade tornava necessária a intervenção da professora cooperante através de momentos de explicação expositiva, revelando uma autonomia ainda pouco desenvolvida na interpretação dos textos literários.

Embora ambas as turmas apresentassem esta dificuldade, a forma como lidavam com as tarefas e com as dificuldades sentidas não era a mesma. A turma Y revelava uma maior dependência da professora cooperante durante a leitura e o início da resolução das tarefas, associada a uma menor confiança nas suas capacidades. Esta diferença tornava-se visível não só na forma como os alunos lidavam com as dificuldades de interpretação, mas também na iniciativa que demonstravam para procurar estratégias que lhes permitissem ultrapassá-las. Enquanto a turma X revelava, de um modo geral, maior envolvimento no estudo das obras e procurava encontrar formas de acompanhar e superar as dificuldades sentidas, a turma Y mais frequentemente adotava uma postura passiva perante as tarefas.

Esta diferença era percetível em vários momentos do trabalho desenvolvido nas aulas. Na turma X, observei que muitos alunos, por iniciativa própria, tiravam

apontamentos no caderno ou no manual e partilhavam essas informações entre si durante ou após as aulas. Na turma Y, pelo contrário, era mais frequente os alunos acompanharem as explicações da professora sem registarem informação e, posteriormente, solicitarem que esta lhes ditasse o que tinha sido explicado, como referido anteriormente. Também a participação oral espontânea evidenciava esta diferença: na turma X, a grande maioria dos alunos disponibilizava-se para participar nas aulas, enquanto na turma Y essa participação partia sobretudo dos mesmos alunos.

A diferença era igualmente evidente nos momentos de apresentação oral. Na turma X, a maioria dos alunos revelava uma postura confiante e assertiva, apresentando as suas ideias de forma adequada e participando sem demonstrar grande hesitação. Na turma Y, essa postura era apenas evidente num número reduzido de alunos, enquanto os restantes, apesar de apresentarem conteúdos pertinentes com correção linguística, revelavam uma postura hesitante, com fragilidades na projeção da voz e no contacto visual com a turma. Esta diferença também se refletia na organização das apresentações: na turma X, os grupos organizavam-se autonomamente para definir a ordem das apresentações e muitos manifestavam vontade de apresentar em primeiro lugar; na turma Y, pelo contrário, era frequente nenhum grupo se disponibilizar para iniciar, sendo necessário recorrer a uma roleta digital para determinar aleatoriamente a ordem.

Por fim, os diferentes níveis de confiança eram particularmente visíveis nos momentos de avaliação. Enquanto a turma X entrava nos testes de forma tranquila e mantinha essa postura durante a sua realização, na turma Y eram frequentes manifestações de ansiedade e insegurança antes e durante esses momentos. Estes comportamentos permitiram-me distinguir duas dimensões da autonomia que se encontravam comprometidas. Ambas as turmas necessitavam de desenvolver uma maior autonomia na leitura e interpretação dos textos literários. A turma Y revelava, contudo, uma dificuldade acrescida, uma vez que demonstrava menor iniciativa para procurar, por si própria, estratégias que lhe permitissem ultrapassar as dificuldades sentidas, assumindo com maior frequência uma posição de dependência relativamente à professora.

Face às dificuldades diagnosticadas, compreendi que, para melhorar a qualidade da interpretação literária, era necessário intervir no momento que a antecede: a leitura. Antes de desenvolver competências interpretativas mais complexas, era essencial ajudar os alunos a compreender o texto de forma progressivamente mais autónoma, orientando a sua atenção para os elementos nele presentes. Só assim poderiam construir

interpretações sustentadas nas pistas textuais, sem dependerem da explicação prévia da professora cooperante. Esta reflexão levou-me a formular a seguinte questão de investigação: *Como promover uma leitura do texto literário que conduza a interpretações progressivamente mais autónomas e fundamentadas nos elementos textuais, através da explicitação e sistematização de procedimentos de leitura e da transferência progressiva da responsabilidade pela interpretação para os alunos?*

A partir desta questão, foram definidos dois objetivos principais para a intervenção. Em primeiro lugar, orientar os alunos para a identificação e mobilização dos elementos presentes no texto enquanto pistas necessárias à sua compreensão e interpretação. Em segundo lugar, promover uma autonomia leitora progressiva, de modo a que os alunos conseguissem avançar da leitura para a interpretação sem depender constantemente da explicação prévia da professora.

Considerando que a autonomia na leitura do texto literário se desenvolve de forma gradual, o cumprimento dos objetivos definidos implicou estruturar a intervenção como um processo progressivo. Nesse sentido, tomei como referência a proposta dos círculos de leitura de Rildo Cosson, por permitir aplicar estratégias de leitura faseada e orientada à educação literária. Assim sendo, desenvolvi atividades com esquemas orientadores e divisão de papéis pelos alunos, e procurei tirar partido da predisposição das turmas para o trabalho de grupo, utilizando-o também como estratégia para promover uma leitura cada vez mais autónoma e sustentada no texto. Os materiais construídos foram fundamentais para promover uma autonomia especificamente associada à leitura e interpretação do texto literário, orientando os alunos para a construção das suas respostas a partir dos elementos que o próprio texto lhes oferecia. Estas opções permitiam, simultaneamente, proporcionar à turma Y uma estrutura de apoio que favorecesse a sua participação e confiança na realização das tarefas, sem substituir o seu envolvimento no processo de leitura e interpretação. O apoio disponibilizado tinha, assim, como propósito promover progressivamente uma maior autonomia dos alunos e um papel mais ativo nesse processo. Para além disso, a relevância da educação literária no currículo do 11.º ano, refletida na carga letiva que lhe é atribuída, proporcionou as condições necessárias para desenvolver uma intervenção progressiva e acompanhar a evolução dos alunos de forma continuada.

A presente intervenção pedagógica centra-se, assim, na análise comparativa do trabalho desenvolvido nas duas turmas acompanhadas durante o estágio. Embora ambas apresentassem o mesmo problema ao nível da interpretação dos textos literários,

encontravam-se em níveis diferentes de autonomia para enfrentar as dificuldades sentidas. A utilização de um mesmo conjunto de estratégias permitiu-me, por isso, observar de que forma estas poderiam produzir efeitos distintos em contextos diferentes e compreender a necessidade de as adaptar às necessidades específicas de cada turma no processo de construção de uma autonomia interpretativa progressiva.

2. Fundamentação teórica

A fundamentação teórica pretende enquadrar os principais conceitos que sustentam o projeto de investigação-ação e as opções pedagógico-didáticas adotadas ao longo da intervenção. Assim, ao longo deste capítulo, é abordada a evolução da conceção do ensino da literatura para a educação literária, bem como a relação entre a leitura, a interpretação e o papel do leitor na construção de sentidos. Posteriormente, é explorado o conceito de autonomia, estabelecendo-se a sua relação com a interação entre leitores, o trabalho colaborativo e a organização da leitura em diferentes momentos. Por fim, estes contributos fundamentam as opções pedagógico-didáticas adotadas na intervenção, considerando o desenvolvimento de interpretações progressivamente mais autónomas e fundamentadas nos elementos textuais.

2.1. Educação literária

2.1.1. Evolução da conceção do ensino da literatura para a educação literária

A presença da literatura no ensino possui uma longa tradição, embora as finalidades atribuídas ao seu ensino e as formas de trabalhar os textos literários tenham sofrido alterações ao longo do tempo. A conceção do ensino da literatura encontra-se, assim, relacionada com a função que, em cada momento histórico, é atribuída à própria literatura e à sua presença na escola. Consequentemente, as mudanças sociais e culturais, bem como os avanços nos estudos literários e nas ciências da educação, contribuíram para a reformulação das práticas e dos objetivos associados ao ensino literário (Colomer, 1996; Rovira, 2023).

Durante um período significativo, o ensino da literatura assumiu uma orientação predominantemente centrada na transmissão de conhecimentos sobre o fenómeno literário. A literatura era frequentemente ensinada a partir de uma perspetiva historicista, valorizando-se o conhecimento de autores, obras, períodos históricos, movimentos literários e respetivas características. Nesta abordagem, o contacto com os textos encontrava-se muitas vezes subordinado à aquisição de conhecimentos sobre a história da literatura, sendo o domínio desses conteúdos uma das principais finalidades do ensino literário. A análise de diferentes planos educativos dos séculos XIX e XX, realizada por Rovira (2023), permite identificar a presença desta orientação em diferentes contextos

europeus, nomeadamente em Espanha, Portugal, França e Reino Unido, evidenciando o peso que o critério historicista assumiu na organização do ensino da literatura.

Esta configuração do ensino literário encontrava-se igualmente relacionada com a função cultural atribuída à literatura. Colomer (1996) explica que a didática da literatura se desenvolveu em estreita relação com as transformações sociais e culturais ocorridas ao longo do tempo, uma vez que a literatura participa na construção do imaginário coletivo e na transmissão de valores e referências culturais. Deste modo, o modelo de ensino adotado em cada período não resulta apenas de opções metodológicas, mas também da forma como a sociedade compreende a função da literatura e do lugar que lhe atribui na formação dos indivíduos. A autora identifica, precisamente, o final da década de 1960 como um momento particularmente relevante para a emergência de uma reflexão renovada sobre o ensino literário, quando o modelo de ensino construído no século XIX começou a revelar-se desajustado perante as transformações das sociedades ocidentais e a expansão da escolarização.

A partir da segunda metade do século XX, começaram, assim, a desenvolver-se novas formas de pensar o ensino da literatura. As transformações ocorridas nos estudos literários, nas teorias da leitura e nas ciências da educação contribuíram para questionar uma abordagem centrada exclusivamente na transmissão de conhecimentos sobre as obras. Progressivamente, passou a atribuir-se maior importância à relação estabelecida entre o leitor e o texto, à experiência de leitura e aos processos através dos quais os leitores constroem sentidos:

> O ensino tradicional da história da literatura foi questionado, sendo substituído pela necessidade de desenvolver leitores competentes . A ideia de informação a ser transmitida — os fatos e juízos de valor sobre as obras — foi, portanto, substituída pela de uma competência a ser desenvolvida. Isso implicou naturalmente a presença de textos em sala de aula e o acesso direto a eles por parte do leitor-aprendiz, enquanto a análise científica dos textos por meio do comentário explicativo do professor parecia a ferramenta de ensino mais adequada para revelar a literariedade das obras e a função poética da linguagem. (Colomer, 1996, secção "La evolución de la didáctica de la literatura").

Constata-se que esta mudança passou a atribuir maior atenção ao contacto direto dos alunos com os textos, sem implicar o abandono das abordagens anteriormente existentes, uma vez que o comentário do professor continuava a ser entendido como uma ferramenta de ensino neste processo de transição.

O contexto europeu evidencia precisamente esta diversidade. A evolução identificada em Espanha, Portugal, França e Reino Unido não pode ser entendida como um processo linear ou simultâneo. Rovira (2023), ao comparar diferentes planos educativos, demonstra que o peso do historicismo se prolongou de formas distintas nos vários sistemas educativos, enquanto outras abordagens foram progressivamente ganhando espaço. Se, por um lado, o conhecimento histórico e literário continuou a desempenhar um papel relevante na construção de um sentimento de pertença a uma comunidade e de um imaginário coletivo, por outro, a valorização da experiência individual do leitor permitiu conceber a literatura também como um espaço de construção da identidade pessoal.

Essa diversidade é particularmente evidente no contexto britânico, onde a valorização de uma leitura centrada no próprio texto apresenta uma tradição mais consolidada, associada ao *Practical Criticism*. Esta orientação encontra-se ainda presente em práticas de ensino e, sobretudo, de avaliação que apresentam aos alunos textos literários sem informação contextual prévia, convidando-os a realizar uma leitura próxima e a construir as suas respostas a partir do próprio texto. Gordon (2018) evidencia a permanência desta tradição mesmo perante transformações posteriores na educação literária, que passaram a atribuir maior importância ao conhecimento cultural e contextual. O autor mostra, assim, a coexistência de diferentes orientações, entre uma atenção privilegiada aos elementos do texto e o reconhecimento da importância dos conhecimentos mobilizados pelo leitor. A coexistência destas orientações mostra, deste modo, que a renovação do ensino da literatura não correspondeu simplesmente à substituição de um modelo por outro, mas a um processo de transformação e diversificação das formas de compreender a leitura e o ensino literário.

Assim, apesar de diferenças, é possível identificar uma tendência comum: a progressiva deslocação do centro de atenção do ensino exclusivamente orientado para o conhecimento da literatura para uma perspetiva que atribui maior importância à formação do leitor. No contexto espanhol, Fabregat-Barrios, Fontich e González-González-de-Mesa (2023) identificam precisamente esta coexistência de diferentes orientações no ensino contemporâneo, reconhecendo, por um lado, abordagens mais centradas no conhecimento académico e, por outro, perspetivas que valorizam a leitura literária enquanto experiência com dimensões académicas, sociais e pessoais.

Esta alteração conduz a uma mudança importante na própria finalidade atribuída ao ensino da literatura. O conhecimento de autores, obras, períodos e conceitos literários

continua a possuir relevância, mas deixa de constituir necessariamente a finalidade última do trabalho desenvolvido em sala de aula. A sua função passa, progressivamente, a articular-se com outras finalidades da educação literária, podendo esses conhecimentos ser mobilizados para apoiar a compreensão dos textos e contribuir para a formação de leitores capazes de estabelecer com eles uma relação mais informada, significativa e participada. Neste sentido, a educação literária começa a afirmar-se como uma conceção mais ampla do ensino literário, orientada não apenas para o conhecimento sobre literatura, mas também para a formação de leitores.

Esta mudança implica igualmente uma reformulação progressiva dos papéis assumidos pelo professor e pelo aluno. Numa abordagem predominantemente transmissiva, o professor ocupa uma posição central na apresentação dos conhecimentos e na explicitação dos sentidos considerados adequados, enquanto o aluno assume sobretudo o papel de recetor desses conhecimentos. À medida que a experiência de leitura passa a ocupar um lugar mais significativo, o aluno é chamado a participar de forma mais ativa na relação com o texto, observando, questionando, estabelecendo relações e construindo sentidos. O professor não deixa, contudo, de desempenhar uma função fundamental. A sua intervenção passa a assumir, de forma crescente, uma dimensão de orientação e mediação, criando condições para que os alunos desenvolvam progressivamente as suas interpretações e aprofundem a compreensão dos textos (Colomer, 2007, pp. 183-186).

É neste contexto de transformação que a expressão educação literária ganha particular relevância. Mais do que designar simplesmente o ensino de conteúdos literários, o conceito permite integrar diferentes dimensões da relação dos alunos com a literatura, nomeadamente o conhecimento, a leitura, a compreensão, a fruição e a formação do leitor. A educação literária pressupõe, deste modo, uma conceção do ensino literário que procura estabelecer uma relação mais significativa entre os alunos e os textos, sem excluir o conhecimento sobre literatura, mas colocando-o ao serviço de finalidades mais amplas.

A mudança de perspetiva não significa, portanto, que o conhecimento literário, histórico ou contextual deixe de assumir importância no ensino da literatura, nem que possa ser dispensado em todos os momentos de leitura. Esses conhecimentos podem contribuir para ampliar e aprofundar a compreensão das obras, mas não devem substituir a capacidade do aluno de construir interpretações a partir do próprio texto. A valorização da participação do leitor implica, assim, reconhecer que este pode iniciar o processo

interpretativo a partir dos elementos que o texto lhe oferece, mesmo quando não dispõe de informação contextual prévia. Tal não significa, contudo, que todas as interpretações produzidas pelos alunos sejam igualmente válidas: a sua construção deve partir de uma leitura atenta e encontrar sustentação nas pistas e nos elementos textuais. Deste modo, o conhecimento contextual e a atividade interpretativa do leitor não se excluem, mas articulam-se no processo de leitura: os conhecimentos sobre a obra, o autor ou o contexto podem ampliar e aprofundar a compreensão, enquanto a capacidade de mobilizar os elementos do próprio texto permite ao aluno construir e fundamentar uma interpretação mesmo quando não dispõe de informação contextual prévia.

Em suma, a evolução do ensino da literatura para uma conceção de educação literária pode ser compreendida como uma mudança progressiva de foco: de uma abordagem predominantemente centrada na transmissão de conhecimentos sobre a literatura para uma perspetiva que procura articular esses conhecimentos com a experiência de leitura e a formação do leitor. Esta transformação não ocorreu de forma homogénea nos diferentes contextos educativos, mas contribuiu para uma renovação das finalidades atribuídas ao ensino literário e para uma maior valorização da participação dos alunos na leitura dos textos. Neste enquadramento, o conhecimento sobre literatura e o conhecimento contextual mantêm a sua relevância, mas passam a poder ser mobilizados ao serviço da compreensão e interpretação, sem que a sua ausência impeça o aluno de iniciar uma leitura atenta e fundamentada nos elementos que o próprio texto lhe oferece.

2.1.2. A educação literária no contexto português

No contexto português, a evolução da conceção do ensino literário acompanhou estas transformações mais amplas, embora tenha assumido características próprias decorrentes da organização curricular e das finalidades atribuídas ao ensino do Português. A presença da literatura nos documentos curriculares foi sendo acompanhada por uma progressiva explicitação da necessidade de promover uma relação mais significativa dos alunos com os textos e de contribuir para a formação de leitores, em consonância com as transformações anteriormente apresentadas a partir dos contributos de Colomer, Rovira e Gordon.

O estudo de Azevedo e Balça (2017) permite observar esta evolução em Portugal a partir da análise dos documentos oficiais e das conceções e práticas dos docentes no

país. Os autores evidenciam que a educação literária se encontra presente nos documentos programáticos portugueses, embora assinalem também a existência de alguma distância entre as finalidades enunciadas nesses documentos e determinadas práticas docentes. Esta constatação é particularmente relevante, uma vez que demonstra que a existência de orientações curriculares não determina, por si só, uma determinada forma de ensinar literatura. As conceções dos professores e as opções pedagógicas adotadas em sala de aula continuam a desempenhar um papel fundamental na concretização da educação literária.

A própria emergência do conceito de educação literária no discurso curricular português contribuiu para tornar mais explícitas as finalidades associadas ao trabalho com os textos literários. Melo e Costa (2018), ao analisarem o discurso oficial relativo à educação literária, evidenciam precisamente a relação entre este conceito e a problemática da leitura literária, destacando também a importância da subjetividade do leitor. Os autores mostram, assim, que a educação literária não pode ser dissociada das questões relacionadas com a forma como os alunos leem os textos e constroem sentidos a partir deles.

Esta conceção encontra expressão nos documentos curriculares atualmente em vigor. Nas *Aprendizagens Essenciais* de Português do 11.º ano, a educação literária constitui um dos domínios específicos da disciplina e é apresentada em articulação com as restantes dimensões da aprendizagem do Português. O documento estabelece como finalidade, neste domínio, capacitar os alunos para a leitura, compreensão e fruição de textos literários portugueses, de diferentes géneros, bem como para a apreciação crítica da sua dimensão estética e dos valores e experiências que manifestam.

Importa, neste sentido, salientar que a educação literária surge no currículo como um domínio próprio, mas não como uma dimensão isolada da disciplina. As *Aprendizagens Essenciais* salientam que as diferentes dimensões do ensino do Português (oralidade, leitura, educação literária, escrita e gramática) contribuem, individualmente e em complementaridade, para o desenvolvimento das competências dos alunos. O documento curricular destaca, inclusivamente, a articulação entre a interpretação de textos, a formação de leitores, a produção textual e o desenvolvimento da consciência linguística.

Esta articulação é particularmente relevante para a conceção de educação literária que orienta o presente trabalho. O texto literário não constitui apenas um objeto de conhecimento circunscrito a um domínio específico, podendo mobilizar diferentes competências linguísticas e comunicativas. A leitura e interpretação de um texto podem

exigir a mobilização de conhecimentos gramaticais, a produção de respostas escritas, a discussão oral de hipóteses interpretativas ou a apresentação e fundamentação de leituras perante os outros. Do mesmo modo, conhecimentos e competências desenvolvidos noutros domínios podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos textos literários.

Assim, a distinção curricular entre os diferentes domínios não implica que estes devam ser trabalhados de forma estanque. Pelo contrário, a própria organização das *Aprendizagens Essenciais* aponta para uma perspetiva articulada do ensino do Português, na qual as competências desenvolvidas num domínio podem ser mobilizadas para aprofundar aprendizagens noutro. No caso da educação literária, esta articulação permite compreender o trabalho com a literatura como uma prática que envolve simultaneamente leitura, compreensão, interpretação, oralidade, escrita e conhecimento linguístico.

A valorização da leitura e da formação de leitores assume ainda particular importância no ensino secundário. As *Aprendizagens Essenciais* estabelecem que, no final deste nível de ensino, os alunos deverão alcançar um nível elevado de desempenho nos diferentes domínios da disciplina, incluindo a leitura e a educação literária, e associam estas aprendizagens à consolidação da formação de leitores. Neste sentido, o ensino da literatura não se reduz ao cumprimento de um conjunto de conteúdos programáticos, assumindo também uma função formativa relacionada com a capacidade de os alunos lerem, compreenderem e apreciarem textos literários de forma progressivamente mais consciente.

É precisamente esta articulação entre educação literária e leitura que torna necessário esclarecer a relação entre os dois conceitos. Embora o currículo os apresente como domínios distintos, o trabalho com textos literários pressupõe necessariamente a realização de atos de leitura. Torna-se, por isso, pertinente compreender o que distingue a leitura, enquanto processo de construção de sentidos, da educação literária, enquanto domínio de formação, e de que modo ambas se articulam no ensino do texto literário.

2.1.3. Educação literária e leitura: dois domínios articulados

A distinção entre educação literária e leitura não deve ser entendida como uma oposição entre duas áreas independentes. Pelo contrário, trata-se de conceitos que se encontram profundamente relacionados no trabalho desenvolvido em torno do texto

literário. Enquanto a educação literária diz respeito a um processo formativo mais amplo, que envolve a relação dos alunos com a literatura, o conhecimento literário, a compreensão e a fruição dos textos e a formação de leitores (Colomer, 2007; Direção-Geral da Educação [DGE], 2018), a leitura corresponde ao processo através do qual o leitor entra em relação com um texto e constrói sentidos a partir dele (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018; Solé, 1988).

Esta distinção torna-se particularmente relevante no contexto educativo português, onde a leitura e a educação literária são apresentadas como domínios diferenciados nas *Aprendizagens Essenciais*. A separação curricular destes domínios permite identificar objetivos específicos para cada um, mas o próprio documento evidencia a sua complementaridade. No ensino secundário, a disciplina de Português pretende desenvolver, entre outras competências, uma interpretação crítica dos textos e uma formação consolidada de leitores, articulando diferentes conhecimentos e capacidades.

Deste modo, a leitura de um texto literário não deve ser entendida apenas como uma etapa preliminar à realização de atividades de educação literária. Ler constitui, em si mesmo, uma atividade de construção de sentidos que condiciona e sustenta o trabalho durante e após a interpretação. A compreensão do texto exige que o leitor mobilize informação nele presente, estabeleça relações entre diferentes elementos, formule hipóteses e confronte essas hipóteses com aquilo que o texto efetivamente apresenta. A educação literária, por sua vez, pode criar condições para que esse processo de leitura seja desenvolvido de forma mais consciente e aprofundada.

Neste enquadramento, a relação entre literatura e leitura assume particular importância. O texto literário constitui um objeto específico, com características formais, linguísticas, estéticas e culturais próprias, mas a sua existência enquanto experiência literária pressupõe a participação de um leitor. A literatura não se concretiza, no contexto educativo, apenas através da transmissão de informações sobre as obras: é necessário que os alunos leiam os textos, estabeleçam relações com eles e desenvolvam formas de compreensão e interpretação que lhes permitam atribuir-lhes sentido.

Melo e Costa (2018) estabelecem precisamente uma relação entre o conceito de educação literária e a problemática da leitura literária, mostrando que a reflexão sobre a primeira conduz necessariamente à consideração dos processos de leitura e da subjetividade do leitor. Esta articulação permite ultrapassar uma conceção de que a educação literária seria entendida exclusivamente como o domínio responsável pelo

ensino de obras e conteúdos literários, passando a compreendê-la como um espaço de desenvolvimento de práticas de leitura e de formação do leitor.

Neste sentido, importa distinguir também a leitura de textos literários da leitura de textos pertencentes a outros géneros. Embora qualquer ato de leitura implique a construção de sentidos, a leitura literária envolve uma relação particular com o texto, marcada pela sua dimensão estética, pela multiplicidade de sentidos possíveis e pelo envolvimento do leitor na construção da experiência de leitura. A leitura literária não se limita, por isso, à identificação de uma informação explícita ou à recuperação de um conteúdo previamente definido. Exige que o leitor estabeleça relações entre os elementos do texto, formule interpretações e atribua significado àquilo que lê. (Melo e Costa, 2018, pp. 104-105).

É neste ponto que a conceção contemporânea de educação literária se aproxima da valorização do leitor. Se a finalidade é formar leitores capazes de estabelecer uma relação significativa com a literatura, torna-se necessário considerar o que acontece durante o ato de leitura e compreender de que modo o leitor participa na construção dos sentidos. A atenção deixa, assim, de estar exclusivamente centrada no texto enquanto objeto autónomo ou nos conhecimentos que o aluno deve adquirir sobre a obra, passando a considerar o processo de interação que se estabelece entre texto e leitor.

A importância desta interação encontra-se já presente nas teorias da receção, que contribuíram para deslocar a atenção dos estudos literários para o papel desempenhado pelo leitor. Jauss (1978) coloca a receção no centro da experiência literária, considerando que o significado e o valor de uma obra não podem ser dissociados da relação que estabelece com os seus leitores e dos horizontes de expectativas a partir dos quais é recebida. Iser (1997), por sua vez, atribui ao leitor um papel ativo na concretização da obra, entendendo a leitura como um processo no qual o leitor estabelece relações, preenche indeterminações e produz sentidos a partir da interação com o texto.

A relevância destas perspetivas para o ensino da literatura não reside, contudo, na simples transferência de conceitos provenientes da teoria literária para a sala de aula. O seu contributo encontra-se sobretudo na possibilidade de repensar a posição do aluno perante o texto. Se a leitura implica uma participação efetiva do leitor, o ensino da literatura não pode limitar-se à transmissão de uma interpretação previamente construída. Torna-se necessário criar condições para que os alunos leiam, formulem hipóteses e participem na construção de sentidos.

É precisamente nesta relação entre leitura e construção de sentidos que se situa o conceito de interpretação textual.

2.1.4. Da leitura à interpretação do texto literário

A leitura de um texto literário não se esgota no reconhecimento das palavras ou na identificação de informações isoladas. Para que o leitor possa construir uma interpretação, é necessário que estabeleça relações entre os diferentes elementos que encontra durante a leitura e que mobilize conhecimentos que lhe permitam atribuir significado à informação textual. A interpretação constitui, assim, um processo progressivo através do qual o leitor transforma a informação resultante da leitura numa compreensão mais ampla do texto.

Esta passagem da leitura à interpretação é particularmente relevante na perspetiva de Cosson (2006), para quem o processo de leitura literária pode ser compreendido através de três momentos articulados: antecipação, decifração e interpretação. A antecipação ocorre antes do contacto efetivo com o texto e envolve os objetivos da leitura, as expectativas do leitor e os elementos que permitem preparar esse contacto; a decifração corresponde ao contacto com o texto e à compreensão dos seus elementos linguísticos; e a interpretação resulta da articulação entre aquilo que o texto apresenta e os conhecimentos e inferências mobilizados pelo leitor.

A conceção da leitura enquanto processo progressivo encontra também correspondência na perspetiva interativa apresentada por Solé (1988). Para a autora, o leitor participa ativamente na construção da compreensão através da elaboração e verificação de hipóteses ao longo da leitura. As previsões formuladas pelo leitor apoiam-se na informação disponibilizada pelo texto, nos seus conhecimentos prévios e nos objetivos que orientam a leitura, sendo posteriormente confirmadas, reformuladas ou rejeitadas à medida que o contacto com o texto prossegue. A leitura implica, deste modo, uma atividade contínua de construção e controlo da compreensão, na qual o leitor confronta as suas expectativas com aquilo que efetivamente encontra no texto.

Esta perspetiva permite compreender que a interpretação não corresponde a um momento completamente separado da leitura. Pelo contrário, constitui um desenvolvimento progressivo do processo iniciado com o contacto com o texto. Para

interpretar, o leitor necessita de ter compreendido a informação textual e de ser capaz de estabelecer relações entre os elementos que encontrou durante a leitura. A interpretação implica, portanto, um trabalho ativo por parte do leitor, mas esta atividade desenvolve-se em relação permanente com aquilo que o texto disponibiliza.

Neste processo, os conhecimentos e experiências do leitor assumem uma função importante. A leitura literária não ocorre independentemente daquilo que o leitor já sabe ou das experiências que traz consigo. Cosson (2006) reconhece a importância das inferências e dos conhecimentos mobilizados pelo leitor na construção da interpretação, enquanto Solé (1988) salienta igualmente o papel dos conhecimentos prévios na elaboração de previsões e na construção da compreensão. O leitor não se aproxima do texto desprovido de referências; pelo contrário, a sua leitura é influenciada pela experiência e pela relação anterior com outros textos e com o mundo.

A antecipação constitui, neste sentido, uma estratégia particularmente relevante para preparar e orientar o contacto com o texto. Solé (1988) propõe que, antes da leitura, o professor possa apresentar de forma geral aquilo que será lido, orientar a atenção dos alunos para determinados aspetos suscetíveis de ativar os seus conhecimentos prévios e incentivá-los a explicitar aquilo que já sabem ou antecipam relativamente ao texto. Estas estratégias não procuram substituir o contacto com o texto por uma explicação prévia do seu conteúdo, mas criar condições para que os alunos entrem na leitura de forma mais consciente, formulando expectativas que poderão posteriormente confrontar com a informação textual:

> É através do processo de previsão e/ou antecipação que o leitor pode imaginar o que poderá suceder no texto e verificar os indicadores existentes dentro do mesmo. Por outras palavras, é no fato de levantar hipóteses durante a leitura que o leitor favorece a sua compreensão. Caso esta não ocorra, pode dar-se conta de que é preciso empreender novas ações para resolver a situação. Por isso, a leitura pode ser vista como um "[...] processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação". (Solé, 1988, p. 27).

A valorização dos conhecimentos prévios e da experiência do leitor não significa, contudo, que a interpretação possa desenvolver-se independentemente do texto. A relação entre aquilo que o leitor mobiliza e aquilo que o texto disponibiliza constitui precisamente uma condição fundamental para a construção de sentidos. As hipóteses formuladas

durante a leitura necessitam de ser confrontadas com os elementos textuais, podendo ser confirmadas, reformuladas ou rejeitadas à medida que novos dados são encontrados.

É neste equilíbrio entre a participação do leitor e a atenção ao texto que a interpretação literária se desenvolve. A leitura permite ao aluno formular hipóteses sobre aquilo que lê, mas essas hipóteses necessitam de ser confrontadas com os elementos textuais. Uma interpretação fundamentada pressupõe, deste modo, a capacidade de identificar informações relevantes, estabelecer relações entre diferentes partes do texto e reconhecer as pistas que permitem sustentar determinada compreensão.

Esta articulação permite também retomar brevemente a relação entre as diferentes orientações do ensino da literatura anteriormente apresentadas. A valorização da atenção ao próprio texto, característica de tradições como o Practical Criticism, e a importância atribuída aos conhecimentos sobre a obra, o autor e o contexto histórico não precisam de ser entendidas como perspetivas incompatíveis. A interpretação literária pressupõe precisamente uma relação entre aquilo que o texto disponibiliza e os conhecimentos que o leitor pode mobilizar para lhe atribuir sentido. Mesmo numa leitura mais centrada no texto, o leitor não se encontra totalmente desprovido das suas referências e conhecimentos prévios. Entretanto, a construção da interpretação deve manter uma relação efetiva com os elementos textuais. Assim, a participação ativa do leitor não implica afastá-lo do texto, mas promover uma interação mais consciente entre o leitor e os elementos que ele encontra durante a leitura.

A intervenção pedagógica no domínio da educação literária deve, por isso, ajudar os alunos a ultrapassar uma leitura exclusivamente centrada na impressão imediata ou na associação livre com conhecimentos pessoais. A experiência individual constitui um recurso legítimo para a leitura literária, mas precisa de ser articulada com a observação e análise do texto. O desenvolvimento da competência interpretativa implica, assim, aprender a mobilizar simultaneamente aquilo que o leitor traz para o texto e aquilo que o próprio texto lhe oferece.

A proposta de Cosson (2006) é particularmente pertinente neste sentido, uma vez que apresenta a leitura como um processo que se desenvolve progressivamente até à interpretação. O leitor necessita de compreender o texto para poder estabelecer relações e produzir sentidos, e a interpretação resulta de um diálogo entre autor, leitor e comunidade. A construção do sentido não ocorre, portanto, exclusivamente no interior do texto nem exclusivamente na experiência individual do leitor, mas na relação que se estabelece entre estas três dimensões.

Estas perspetivas permitem também compreender a importância da mediação pedagógica. Se a interpretação constitui um processo de construção de sentidos, o professor pode criar condições para que os alunos desenvolvam progressivamente os procedimentos necessários para realizar essa construção. A sua função não consiste apenas em apresentar uma interpretação previamente construída, mas também em orientar a atenção dos alunos, colocar questões, solicitar fundamentações e promover a confrontação entre diferentes leituras.

A leitura literária pode, deste modo, ser entendida como um processo no qual a compreensão e a interpretação se desenvolvem através de uma interação contínua entre leitor e texto. Esta interação constitui uma condição fundamental para que o aluno possa passar de uma compreensão inicial para uma interpretação progressivamente mais fundamentada.

2.1.5. O sujeito leitor na construção de sentidos

A valorização do leitor constitui uma das transformações mais significativas na evolução contemporânea da educação literária. Se as conceções mais transmissivas tendiam a atribuir ao professor um papel central na explicitação dos sentidos dos textos, as perspetivas orientadas para o leitor passam a reconhecer a importância da participação efetiva do aluno na experiência literária. Esta mudança não implica a diminuição da importância do texto ou do professor, mas uma alteração na relação estabelecida entre estes elementos.

As teorias da receção contribuíram para esta mudança ao evidenciarem que a obra literária não pode ser compreendida independentemente do processo através do qual é lida. Jauss (1978) atribui importância às condições históricas e culturais em que a obra é recebida, enquanto Iser (1997) considera o leitor enquanto participante ativo na concretização da obra. A leitura deixa, assim, de ser concebida como uma simples recuperação de um sentido previamente fixado e passa a ser entendida como uma atividade na qual o leitor participa na construção da significação.

Na área da didática da literatura, esta valorização adquiriu posteriormente uma configuração mais diretamente centrada no sujeito leitor. Rouxel e Langlade (2004) constituem uma referência importante nesta mudança, ao reunirem diferentes contributos

em torno da leitura subjetiva e do ensino da literatura. A obra procura compreender o leitor empírico e as suas experiências concretas de leitura, questionando práticas escolares que tendem a reduzir ou a afastar essas manifestações subjetivas do trabalho desenvolvido sobre os textos.

Rouxel (2012) aprofunda esta perspetiva ao defender o reconhecimento do sujeito leitor e da sua criatividade na elaboração de sentidos. A autora considera que os leitores se implicam nos textos através das suas experiências, referências e formas particulares de os reconfigurar, podendo essas leituras singulares constituir um ponto de partida para o trabalho de interpretação em sala de aula. A autora associa, assim, a valorização do sujeito leitor à possibilidade de transformar a aula de literatura num espaço de partilha e confronto entre diferentes leituras, no qual a intersubjetividade assume um papel relevante.

A entrada do sujeito leitor no ensino da literatura representa, deste modo, uma alteração importante na forma de compreender a participação do aluno. O aluno não é apenas aquele que deve chegar à interpretação que o professor ou o manual apresenta, mas alguém cuja experiência de leitura pode constituir matéria para a construção coletiva de sentidos. Isto implica reconhecer que diferentes leitores podem estabelecer relações distintas com o mesmo texto e que essas diferenças podem contribuir para o aprofundamento da sua compreensão.

A entrevista realizada por De Rezende e de Oliveira (2015) a Annie Rouxel permite compreender melhor esta orientação. As autoras apresentam o desenvolvimento da noção de sujeito leitor no âmbito da didática da literatura e mostram a passagem de uma atenção centrada em conceções mais abstratas do leitor para o interesse pelo leitor empírico, isto é, pelo leitor concreto, com as suas experiências, emoções, comportamentos e reflexões perante os textos.

Esta valorização da subjetividade do leitor não deve, contudo, conduzir à ideia de que a interpretação literária é exclusivamente individual. Pelo contrário, a leitura partilhada permite que as diferentes interpretações sejam confrontadas, aprofundadas e fundamentadas. A sala de aula pode constituir, assim, um espaço de construção intersubjetiva de sentidos, no qual as leituras individuais são colocadas em relação umas com as outras e com os elementos disponibilizados pelo próprio texto.

Neste sentido, a participação do leitor não significa uma libertação do texto, mas uma relação mais ativa com ele. O leitor constrói sentidos a partir daquilo que lê, mas necessita de estabelecer essa construção em diálogo com os elementos textuais. A leitura

subjetiva e a interpretação fundamentada não constituem, por isso, dimensões incompatíveis. Pelo contrário, a valorização da primeira pode constituir um ponto de partida para desenvolver a segunda, desde que o ensino crie condições para que o aluno confronte as suas hipóteses e experiências com o texto.

É precisamente esta articulação que permite compreender o conceito de leitor ativo no contexto da educação literária. Ser um leitor ativo não significa apenas participar oralmente ou apresentar uma opinião sobre uma obra. Significa envolver-se no processo de leitura, formular hipóteses, procurar informação, estabelecer relações, questionar o texto, mobilizar conhecimentos e experiências e construir interpretações fundamentadas. A atividade do leitor manifesta-se, assim, tanto na dimensão subjetiva da leitura como na atenção que dedica aos elementos textuais que permitem sustentar aquilo que afirma.

A conceção de literacia literária proposta por Cosson (2006) converge com esta perspetiva ao compreender a leitura literária como um processo que ultrapassa o simples contacto com a obra. A literacia literária procura formar leitores capazes de experienciar a literatura e de participar numa comunidade de leitores, entendendo a leitura como uma prática que se constrói através da interação entre leitor, texto e comunidade. Neste enquadramento, o trabalho desenvolvido na aula deve proporcionar condições para que os alunos desenvolvam formas cada vez mais conscientes de se relacionarem com os textos.

A dimensão coletiva desta construção assume também importância. A leitura partilhada permite que os alunos confrontem diferentes interpretações, explicitem os elementos que sustentam as suas ideias e descubram possibilidades de leitura que poderiam não ter identificado individualmente. O trabalho com os outros não substitui, assim, a experiência individual de leitura, mas pode contribuir para a aprofundar. O diálogo entre leitores permite tornar visíveis diferentes formas de compreender o texto e possibilita que cada aluno reformule ou aprofunde a sua própria interpretação.

Neste sentido, a educação literária pode ser entendida como um espaço de articulação entre três dimensões fundamentais: o texto, enquanto objeto que disponibiliza elementos e possibilidades de sentido; o leitor, enquanto sujeito que participa ativamente na construção da interpretação; e a comunidade de leitores, enquanto espaço de partilha, confronto e aprofundamento das leituras. Esta articulação encontra-se presente nas propostas de Rouxel e Langlade (2004), Rouxel (2012) e Cosson (2006), embora cada autor a desenvolva a partir de perspetivas próprias.

A valorização do leitor ativo não implica, portanto, a substituição da mediação do professor. Pelo contrário, quanto maior é a participação atribuída ao aluno, mais importante se torna que o professor saiba criar condições para orientar essa participação. A mediação pode assumir diferentes formas: através da seleção de textos e tarefas, da formulação de questões, da organização da discussão, da solicitação de fundamentações ou da criação de momentos de confronto entre diferentes interpretações. O objetivo consiste em proporcionar um espaço no qual o aluno possa participar na construção do sentido sem que o professor antecipe permanentemente essa construção. (Solé, 1988, pp. 70-89)

A leitura literária surge, assim, como uma prática que articula compreensão, interpretação, subjetividade e participação. O aluno é chamado a estabelecer uma relação pessoal com o texto, mas também a confrontar essa relação com aquilo que o texto apresenta e com as leituras dos outros. A formação do leitor literário pressupõe, por isso, uma progressiva capacidade para participar de forma consciente e fundamentada no processo de leitura.

Esta conceção permite compreender a educação literária não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos sobre obras e autores, mas como um contexto de formação de leitores capazes de se relacionarem com os textos, de construírem sentidos e de partilharem as suas leituras. A passagem da leitura para a interpretação constitui, neste processo, um momento fundamental, uma vez que exige que o aluno transforme o contacto inicial com o texto numa compreensão sustentada e progressivamente mais aprofundada.

É neste ponto que se torna particularmente relevante a criação de condições pedagógicas que permitam acompanhar o aluno durante esse processo. A leitura orientada, a organização faseada das tarefas, a atenção aos elementos textuais e a interação entre leitores podem constituir formas de mediação capazes de apoiar essa construção sem substituir a participação do próprio aluno. Estas possibilidades serão retomadas posteriormente, quando forem analisadas as estratégias mobilizadas na intervenção pedagógica e a sua relação com o desenvolvimento de uma leitura progressivamente mais autónoma. A secção seguinte, dedicada à autonomia leitora, aborda, também, de que modo o apoio pedagógico pode ser gradualmente ajustado para que o aluno assuma um papel cada vez mais autónomo na leitura e interpretação dos textos literários.

2.2. A autonomia na leitura e na interpretação do texto literário

A valorização do aluno enquanto sujeito ativo na construção de sentidos conduz à necessidade de considerar também o desenvolvimento da sua autonomia. Se, como anteriormente referido, o aluno deve participar na construção da interpretação e não limitar-se a receber uma leitura previamente construída, importa que desenvolva progressivamente a capacidade de realizar esse processo com menor dependência da orientação do professor. No âmbito da leitura literária, a autonomia relaciona-se, assim, com a capacidade de o aluno assumir progressivamente responsabilidade pela sua leitura, mobilizando procedimentos que lhe permitam compreender, interpretar e fundamentar os sentidos que constrói.

O conceito de autonomia aplicado à educação foi inicialmente desenvolvido em diferentes áreas e adquiriu particular relevância no domínio da aprendizagem de línguas. Holec (1981), num dos trabalhos fundadores sobre a autonomia do aprendente, associa-a à capacidade de assumir a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem, envolvendo decisões relativas aos objetivos, aos procedimentos e à avaliação desse processo. Esta conceção permite afastar uma associação imediata entre autonomia e realização individual de tarefas, uma vez que ser autónomo não significa simplesmente trabalhar sem a presença ou o apoio do professor e dos colegas. A autonomia relaciona-se, antes, com a capacidade do aluno para assumir progressivamente um papel responsável e consciente perante aquilo que aprende e perante a forma como desenvolve essa aprendizagem.

Little (1991) aprofunda esta perspetiva ao definir a autonomia como uma capacidade que envolve distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente. O autor chama igualmente a atenção para o facto de a autonomia não dever ser confundida com a ausência de acompanhamento ou com a aprendizagem exclusivamente individual. Pelo contrário, a interação com os outros pode constituir um meio para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que a aprendizagem constitui um processo social e interativo. Deste modo, a autonomia não é uma capacidade que o aluno adquire de uma vez e mantém de forma permanente. Pode, sim, desenvolver-se progressivamente e assumir diferentes níveis, consoante as situações de aprendizagem.

A importância atribuída à autonomia encontra forte expressão nos documentos que orientam a educação em Portugal. A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece como finalidade do sistema educativo a formação de cidadãos "livres, responsáveis,

autónomos e solidários" (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Logo, a autonomia surge como uma dimensão da formação global do aluno e não apenas como uma capacidade associada a uma determinada disciplina ou metodologia de ensino.

Esta finalidade encontra uma concretização mais específica no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O *PASEO* (2017) encara o desenvolvimento da autonomia em articulação com outras competências, nomeadamente o relacionamento interpessoal, o pensamento crítico e criativo, o raciocínio e a resolução de problemas e a informação e comunicação. Por isso, a autonomia não é apresentada como uma competência que se desenvolve isoladamente, mas cujo desenvolvimento beneficia desta articulação e da interação estabelecida entre os alunos.

Na área de competência de linguagens e textos, esta dimensão é particularmente evidente. O *PASEO* (2017) afirma que "Os alunos usam linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens. Usam-nas para construir conhecimento, compartilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundividências" (p. 21). A construção de conhecimento e a partilha de sentidos são, deste modo, associadas ao uso das diferentes linguagens. Esta perspetiva é especialmente relevante no domínio da leitura literária, uma vez que interpretar um texto implica construir sentidos. Ao comunicá-los, confrontá-los com outras possibilidades e reformulá-los perante os contributos de outros leitores, o aluno pode desenvolver progressivamente a sua autonomia na construção da interpretação.

As *Aprendizagens Essenciais* de Português do 11.º ano estabelecem, de forma ainda mais direta, esta relação entre autonomia e leitura. No domínio da leitura, é definido como objetivo que o aluno seja capaz de "Realizar leitura crítica e autónoma" e de "Exprimir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas" (DGE, 2018). A autonomia aparece, assim, associada à própria realização da leitura e não apenas como uma finalidade educativa geral. Além disso, a exigência de fundamentação estabelece uma relação direta entre autonomia e competência interpretativa. Não basta que o aluno seja capaz de formular uma opinião sobre o texto; é necessário que consiga sustentar o seu ponto de vista a partir da leitura realizada.

As estratégias propostas nos diferentes domínios das *Aprendizagens Essenciais* reforçam a necessidade de se desenvolver a autonomia. No domínio da oralidade, prevê-se, por exemplo, a realização de apreciações críticas de livros, filmes e discursos,

nomeadamente com o objetivo de recomendar um livro aos colegas, bem como a apresentação de trabalhos relacionados com temas disciplinares e interdisciplinares, realizados individualmente ou em grupo. Na educação literária, propõe-se a leitura autónoma de obras ou partes de obras e a apresentação pública do percurso pessoal de leitor. Na escrita, valoriza-se ainda a apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou pelos colegas, acompanhada da justificação do juízo de valor formulado (DGE, 2018). Estas estratégias mostram que a autonomia se concretiza através de práticas nas quais o aluno lê, toma decisões, formula posições, comunica e justifica as suas escolhas. Ao mesmo tempo, a referência frequente à interação com os colegas evidencia que o desenvolvimento destas capacidades não pressupõe um trabalho exclusivamente individual; a autonomia pode ser construída através da partilha, da comunicação e da colaboração com os outros.

Desta forma, a autonomia prevista nestes documentos não deve ser entendida como independência absoluta. A própria articulação estabelecida no *PASEO* (2017) entre autonomia, relacionamento interpessoal e construção partilhada de conhecimento permite pensar o desenvolvimento desta competência a partir da interação com os outros. Esta perspetiva encontra fundamentação numa conceção socioconstrutivista da aprendizagem, na qual o desenvolvimento das capacidades do indivíduo se relaciona com os processos de interação e de mediação social.

Neste sentido, Vygotsky (2007) atribui um papel fundamental à interação com os outros no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A aprendizagem não ocorre apenas através da ação individual do aluno. A interação e a mediação permitem que este desenvolva capacidades que, progressivamente, poderá mobilizar de forma autónoma. Esta perspetiva é particularmente pertinente para compreender a autonomia no contexto escolar, uma vez que permite afastar a ideia de que tornar o aluno autónomo implica simplesmente deixá-lo trabalhar sozinho. A autonomia pode, pelo contrário, ser construída através de situações em que o aluno recebe orientação, interage com os outros e participa em processos de construção conjunta, até conseguir mobilizar de forma mais independente os procedimentos anteriormente apoiados. Isto vai ao encontro da reflexão de Little (1991), que analisa o desenvolvimento da autonomia em contexto de sala de aula, chamando a atenção para a importância da colaboração. Deste modo, a capacidade de agir de forma independente não é incompatível com a participação em atividades realizadas com os outros; o desenvolvimento da autonomia pode mesmo depender de

situações de interação nas quais os alunos partilham responsabilidades e refletem sobre o próprio processo de aprendizagem.

Esta relação entre autonomia e interação torna particularmente relevante o trabalho desenvolvido em grupo. No presente trabalho, importa, por isso, distinguir trabalho colaborativo de trabalho cooperativo, embora não se considere que constituam formas de trabalho necessariamente incompatíveis. O trabalho cooperativo caracteriza-se, sobretudo, pela organização da atividade através da distribuição de tarefas ou responsabilidades entre os elementos do grupo (Johnson & Johnson, 1999). O trabalho colaborativo pressupõe uma construção conjunta, na qual a interação entre os participantes contribui para a realização da tarefa e para a construção de conhecimento (Dillenbourg, 1999).

É o trabalho colaborativo que melhor corresponde ao princípio orientador das atividades desenvolvidas na intervenção. O objetivo não consiste simplesmente em colocar os alunos em grupo ou distribuir tarefas entre eles. Pretende-se que a interação entre os alunos contribua para a própria construção da interpretação literária. Um aluno pode apresentar uma hipótese de leitura, outro pode questioná-la, outro pode procurar no texto um elemento que a sustente ou contrarie e outro pode estabelecer uma relação com uma dimensão diferente do texto. A interpretação resulta, assim, da articulação e do confronto entre diferentes contributos.

Algumas das atividades desenvolvidas apresentam, contudo, também uma dimensão cooperativa. Quando são atribuídos diferentes papéis de leitura aos alunos, cada elemento assume uma responsabilidade específica na realização da tarefa. No entanto, essas contribuições não permanecem isoladas. Depois de cada aluno realizar a tarefa que lhe foi atribuída, os diferentes contributos são partilhados e articulados para construir uma interpretação conjunta. Neste sentido, o trabalho desenvolvido combina procedimentos cooperativos com uma finalidade essencialmente colaborativa. A distinção entre os dois conceitos permite, então, caracterizar com maior precisão as estratégias utilizadas sem os apresentar como formas de trabalho opostas.

No domínio da leitura literária, esta dimensão colaborativa assume particular importância porque permite transformar a interação entre os alunos num momento de construção de sentidos. A partilha de leituras torna visíveis diferentes formas de compreender o texto e permite que cada aluno confronte a sua interpretação com outras

possibilidades. Este confronto pode levar à reformulação de hipóteses, à descoberta de novos elementos textuais e à necessidade de fundamentar posições que inicialmente poderiam ser apresentadas apenas como opiniões. O trabalho colaborativo contribui, deste modo, para desenvolver procedimentos que se relacionam diretamente com a construção de uma interpretação mais autónoma e fundamentada.

É neste ponto que a conceção de literacia literária de Cosson (2006) permite aprofundar a relação entre autonomia, interação e leitura literária. Para o autor, "O letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola" (p. 21). Esta afirmação é particularmente importante para compreender o papel da escola na formação de leitores. Ler literatura por prazer fora da escola e partilhar leituras com os colegas não é suficiente. O texto literário deve também constituir um objeto de estudo na sala de aula, sendo necessário ensinar os alunos a desenvolver formas de leitura que lhes permitam apropriar-se progressivamente da literatura. Como afirma Cosson, "A nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler" (2006, p. 23).

A escola assume, por isso, uma responsabilidade que não se limita à disponibilização de textos literários. Cabe-lhe criar condições para que os alunos aprendam a lê-los e desenvolvam procedimentos que lhes permitam construir sentidos. Esta ideia relaciona-se diretamente com a autonomia anteriormente apresentada. Se a autonomia implica que o aluno seja capaz de assumir progressivamente maior responsabilidade pelo seu processo de leitura, é necessário que a escola lhe proporcione oportunidades para conhecer, experimentar e apropriar-se dos procedimentos envolvidos nessa leitura.

É também neste contexto que Cosson (2006) questiona a ideia de que a leitura realizada na escola seja necessariamente uma atividade solitária. O autor reconhece que a leitura silenciosa, entendida como o ato de "ler apenas com os olhos", constitui uma atividade individual. Contudo, distingue esse momento da interpretação, que considera um ato solidário. A leitura envolve uma "troca de sentidos" entre escritor, leitor e sociedade, uma vez que os sentidos construídos se relacionam com as visões do mundo partilhadas pelos sujeitos no tempo e no espaço (Cosson, 2006, p. 23). Por isso, o autor afirma que "a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo" e que "o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário" (Cosson, 2006, p. 23).

Esta conceção leva Cosson a explorar o conceito de "comunidade de leitores" no contexto escolar. No caso da presente intervenção, este conceito assume relevância porque a turma pode constituir essa comunidade, na medida em que os alunos partilham as suas leituras e confrontam diferentes formas de compreender o texto. A construção coletiva de sentidos não significa, contudo, eliminar a leitura individual, como a silenciosa, por exemplo. Na interação entre leitores cada aluno pode ter a oportunidade de estabelecer uma relação própria com o texto e de formular uma primeira leitura. O momento de partilha permite, depois, tornar essas leituras explícitas e confrontá-las com outras perspetivas.

Por isso, cabe à escola, mais concretamente ao professor, organizar estas interações de acordo com as características da comunidade de leitores, ou seja, considerando o perfil das diferentes turmas. O contexto específico é importante para a seleção das opções pedagógicas adotadas em sala de aula. Por estes motivos, a mediação continua a ser necessária para orientar a atenção dos alunos, colocar questões, solicitar fundamentações e ajudar a estabelecer relações entre diferentes elementos do texto. Contudo, essa mediação deve criar condições para que os alunos assumam progressivamente maior responsabilidade pela interpretação. O objetivo não é substituir a interpretação apresentada pelo professor por uma interpretação produzida livremente pelos alunos. Pretende-se que estes desenvolvam os procedimentos necessários para construir e fundamentar as suas próprias leituras.

Cosson (2006) apresenta algumas estratégias de organização da leitura que têm por base três etapas para a literacia literária: o momento interno, o momento externo e o registo da interpretação (p. 65). Num primeiro momento, cada aluno deve ter oportunidade de contactar individualmente com o texto e de construir uma compreensão inicial. Num segundo momento, as diferentes leituras podem ser exteriorizadas e confrontadas através da interação com os restantes elementos da turma ou do grupo. Por fim, o registo das conclusões permite consolidar a interpretação construída e conservar as relações estabelecidas durante o processo. Esta organização permite articular as etapas da interação leitor-texto anteriormente apresentadas em 2.1.4. (antecipação, decifração e interpretação) com um momento individual, um momento de partilha e confronto e, finalmente, um momento de sistematização.

A importância deste último momento não deve ser desvalorizada. Depois de partilharem e confrontarem oralmente as suas interpretações, os alunos são levados a

transpor para a escrita aquilo que foi discutido, o que exige que reorganizem e clarifiquem o seu pensamento. Este momento permite, assim, que tomem consciência das conclusões a que chegaram e que as formulem de forma fundamentada, relacionando-as com os elementos do texto que sustentam a sua interpretação. Deste modo, a escrita não constitui apenas uma forma de registar o que foi discutido, mas também uma oportunidade para consolidar e tornar mais consciente o processo de construção da interpretação.

Todas estas premissas concetuais relacionam-se diretamente com a questão identificada no contexto da intervenção pedagógica que fundamenta este trabalho. Como anteriormente apresentado, verificou-se que os alunos conseguiam participar nas atividades, mas nem sempre conseguiam mobilizar conhecimentos pertinentes nem revelavam a mesma autonomia quando lhes era solicitado que interpretassem individualmente um texto literário. Este facto comprovou a necessidade de criar condições para que os procedimentos utilizados na construção da interpretação fossem progressivamente apropriados pelos próprios alunos.

A partir deste diagnóstico, compreende-se que a autonomia considerada no presente trabalho não corresponde simplesmente à capacidade de o aluno realizar uma tarefa sem a ajuda do professor. Um aluno pode trabalhar individualmente e continuar a depender de orientações constantes para compreender o que deve procurar no texto ou para justificar uma determinada interpretação. Por isso, no domínio da leitura literária, importa compreender a autonomia como a capacidade de o aluno mobilizar progressivamente os procedimentos necessários para realizar uma leitura mais independente. Formular hipóteses, procurar elementos textuais que permitam confirmá-las ou questioná-las, estabelecer relações entre diferentes partes do texto, confrontar possibilidades de interpretação e justificar uma determinada leitura constituem, neste sentido, ações que o aluno deverá progressivamente ser capaz de realizar.

Conclui-se, portanto, que a autonomia não surge, neste contexto, como um objetivo separado da competência interpretativa. Em vez disso, constitui uma dimensão dessa competência, na medida em que um leitor autónomo deverá ser capaz de assumir maior responsabilidade pela construção e fundamentação dos sentidos que atribui ao texto. Promover interpretações progressivamente mais autónomas não significa procurar que os alunos interpretem os textos sem qualquer orientação, mas sim criar situações de leitura nas quais possam experimentar diferentes procedimentos, confrontar as suas interpretações, justificar as suas escolhas e apropriar-se gradualmente desses

procedimentos. O trabalho colaborativo assume aqui uma função importante, uma vez que permite tornar visíveis diferentes formas de ler e criar oportunidades para a construção conjunta de sentidos. A leitura individual e o registo escrito permitem, posteriormente, que cada aluno consolide e mobilize de forma própria aquilo que foi construído através da interação.

A intervenção pedagógica procurou, por isso, articular estes diferentes momentos. O contacto individual com o texto permite que cada aluno desenvolva uma primeira leitura. A interação com os colegas possibilita a partilha e o confronto de interpretações. A orientação do professor ajuda a manter a discussão relacionada com os elementos textuais e a solicitar fundamentações. Finalmente, o registo permite consolidar a interpretação construída. Esta organização não constitui apenas uma forma de dinamizar o trabalho em sala de aula; constitui um percurso através do qual o aluno passa de uma maior dependência da orientação do professor para uma participação progressivamente mais consciente na construção dos sentidos do texto.

É a partir desta conceção que serão analisadas as estratégias mobilizadas na intervenção pedagógica. Procurar-se-á compreender em que medida a organização faseada da leitura, a interação entre leitores, o trabalho colaborativo e os momentos de produção individual contribuíram para que os alunos assumissem progressivamente maior responsabilidade pela interpretação dos textos literários e fossem capazes de fundamentar as suas leituras a partir dos elementos textuais.

3. Metodologia da Intervenção Pedagógica

Neste capítulo é apresentada e analisada a intervenção desenvolvida ao longo de três ciclos de investigação, de modo a acompanhar a evolução das estratégias implementadas e do processo de ensino-aprendizagem dos alunos perante as diferentes propostas de trabalho. A intervenção foi desenvolvida segundo uma metodologia de investigação-ação, que permitiu recolher dados através de diferentes instrumentos e momentos de observação e, a partir da sua análise, refletir criticamente sobre a ação pedagógica desenvolvida. Este processo implicou não só a análise do percurso dos alunos, mas também a reflexão sobre as opções tomadas pela professora estagiária, nomeadamente na produção dos materiais, na sua aplicação em sala de aula e nos ajustes realizados ao longo da intervenção**.** A organização da intervenção em ciclos permitiu, assim, articular a ação pedagógica com a observação e a reflexão sobre os dados obtidos, num processo de análise e reajustamento progressivo das opções tomadas. Para cada ciclo, são descritas as atividades desenvolvidas e, posteriormente, analisados os dados recolhidos, procurando relacioná-los com os objetivos da intervenção e com os princípios teóricos e curriculares que orientaram o trabalho.

3.1. 1º ciclo de investigação

3.1.1. Descrição das atividades implementadas

O primeiro ciclo de investigação foi desenvolvido de forma idêntica nas duas turmas e correspondeu ao início do trabalho sistemático em torno da leitura e interpretação de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett. Nesta primeira etapa, procurou-se criar condições para que os alunos contactassem de forma gradual com o texto literário, começando por momentos de contextualização e de orientação mais próxima da professora estagiária e avançando, posteriormente, para atividades em que lhes era atribuída uma responsabilidade mais concreta na recolha e organização de informação. Esta opção procurou responder às dificuldades identificadas na fase de caracterização das turmas, nomeadamente a tendência para mobilizar conhecimentos desadequados na formulação de interpretações e a consequente procura prévia de uma explicação que orientasse a leitura. Pretendia-se, assim, tornar o aluno num leitor mais ativo, capaz de mobilizar diferentes elementos para construir sentidos a partir do texto.

A aproximação à obra foi iniciada através de atividades de contextualização histórico-literária e de exploração das características do texto dramático. Numa primeira aula, os alunos contactaram com informação relativa ao Romantismo através de um vídeo, acompanhada por uma ficha de escuta ativa. A atividade permitiu fornecer aos alunos conhecimentos necessários para a entrada na obra e para a compreensão de alguns dos seus elementos, articulando o texto com o contexto literário e histórico em que foi produzido. Esta opção recupera, assim, a importância atribuída ao contexto da obra na perspetiva do historicismo (Rovira, 2023) , ainda que a contextualização não constitua, por si só, o ponto de chegada da leitura. Procurou-se, deste modo, disponibilizar referências que pudessem posteriormente ser mobilizadas pelos alunos na relação com o texto, sem substituir o contacto direto com ele. Seguiu-se a exploração da organização visual da Cena I do Ato I, a partir da qual os alunos foram convidados a identificar características que lhes permitissem reconhecer o texto como dramático como forma de revisão dos conhecimentos sobre esse género textual. As intervenções dos alunos foram posteriormente organizadas num esquema construído em interação com o grupo-turma.

Estas atividades de contextualização pretendiam servir como preparação para o contacto com a obra. Por um lado, permitir mobilizar conhecimentos relativos ao contexto histórico-literário e ao género. Por outro, procurar fornecer referências que pudessem ser posteriormente utilizadas na leitura do texto. Esta opção articula-se com as orientações das *Aprendizagens Essenciais*, que preveem a contextualização de textos literários dos séculos XVII a XIX em função de grandes marcos históricos e culturais e a mobilização dos conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto dramático para a interpretação textual.

Na segunda parte da aula, o trabalho incidiu sobre a Cena I do Ato I. A partir da leitura da didascália inicial, os alunos foram orientados para a identificação dos elementos espaciais e temporais presentes no texto e, posteriormente, realizaram, a pares, uma atividade de reconstrução do cenário através de um *Padlet.* Os diferentes trabalhos (anexo 1) foram apresentados à turma, com o objetivo de se observar e comentar diferentes formas de representar a mesma cena. Para além do caráter criativo da atividade, que procurou aumentar a motivação dos alunos, a reconstrução do cenário exigia uma leitura atenta das informações disponibilizadas pelo texto. Para representarem o espaço, os alunos teriam de identificar não apenas os objetos concretamente referidos, mas também

as características do ambiente descrito, procurando compreender que tipo de espaço era aquele, que ambiente familiar sugeria e que hábitos ou atividades poderiam estar associados à família que nele vivia. Deste modo, a atividade pretendia levar os alunos a mobilizar elementos textuais para construir uma representação do espaço, dando-lhes simultaneamente alguma liberdade para definir a forma como o interpretavam e representavam.

Esta possibilidade de apresentar diferentes representações da mesma cena permitia, ainda, valorizar a existência de diferentes perspetivas dos alunos perante o texto. Embora a atividade partisse de informações concretas presentes na didascália, a sua representação não era necessariamente única. Isto permitiu criar um primeiro espaço para que os alunos confrontassem as suas escolhas e percebessem que a leitura pode originar diferentes interpretações, desde que estas mantenham uma relação efetiva com os elementos disponibilizados pela obra. Esta opção articula-se com a conceção do leitor enquanto participante ativo na construção de sentidos e com a importância atribuída à interação entre leitor e texto (Rouxel, 2012).

Embora estas atividades não constituíssem ainda o núcleo central da intervenção, contribuíam para estabelecer procedimentos que seriam retomados na atividade principal deste ciclo. Os alunos eram chamados a observar elementos concretos do texto, a selecionar informação relevante e a relacioná-la com conhecimentos previamente adquiridos. Deste modo, a leitura não seria apresentada apenas como um momento de contacto com a obra, mas como uma atividade que exigia atenção a diferentes elementos textuais e a sua posterior articulação.

É, contudo, na leitura da Cena II do Ato I que se torna mais evidente a estratégia definida para este primeiro ciclo. A atividade foi organizada em torno de uma leitura partilhada do mesmo excerto por toda a turma. Antes da leitura, os alunos foram divididos em três grupos, sendo atribuído a cada grupo um aspeto específico a observar e a registar no texto. O primeiro grupo deveria identificar as personagens mencionadas nas falas, as características que lhes eram atribuídas e as relações entre elas; o segundo deveria localizar indicações temporais que permitissem enquadrar a cena no seu tempo histórico; e o terceiro deveria identificar expressões reveladoras do estado de espírito das personagens em diálogo. Antes de iniciarem a leitura, a professora estagiária referiu ainda que os alunos deveriam apropriar-se do texto e registar ou sublinhar as informações que

fossem encontrando da forma que considerassem mais útil para o seu próprio processo de leitura. Não se pretendia, por isso, que procurassem uma única forma previamente definida de assinalar a informação, mas que começassem a desenvolver procedimentos de leitura que lhes permitissem localizar, selecionar e organizar as pistas relevantes para a compreensão do excerto. Esta orientação relaciona-se com a importância atribuída à participação ativa do leitor e ao recurso a estratégias que lhe permitam acompanhar e verificar a construção da sua compreensão (Solé, 1988).

A informação recolhida ao longo da leitura foi posteriormente organizada numa tabela-síntese, abaixo apresentada, que permitiu reunir os diferentes elementos identificados pelos grupos.

Tabela 1- Síntese da Cena II do Ato I de *Frei Luís de Sousa*

Personagens	**Grau de parentesco**	**Características**	**Linhas**
1. Madalena			
2. Telmo			
3.			
4.			
5.			
6.			
Estado de espírito de Madalena e Telmo durante o diálogo	**Exemplos textuais**		
Eventos históricos	**Expressões textuais**		

A construção desta síntese procurou mostrar aos alunos que a interpretação não resulta apenas de uma impressão geral sobre o texto, mas pode ser construída a partir da

articulação de diferentes pistas nele presentes. A identificação das personagens e das suas características, das indicações temporais e históricas permitiu, assim, reunir informação necessária à compreensão da cena e avançar posteriormente para a interpretação de aspetos como o ambiente melancólico, os estados de espírito das personagens e a presença de indícios e agouros.

A divisão dos alunos por diferentes focos de atenção procurou, deste modo, orientar a leitura para a identificação de pistas concretas disponibilizadas pelo texto. Em vez de se solicitar desde logo uma interpretação global, cada grupo tinha uma tarefa específica de seleção de informação. Esta opção relaciona-se diretamente com as orientações das *Aprendizagens Essenciais* para o domínio da leitura, que incluem a realização de uma leitura crítica e autónoma, a clarificação de temas e ideias principais e a interpretação do texto, bem como ações estratégicas que passam pela identificação e manipulação de segmentos relevantes, pela mobilização de conhecimentos prévios e pela realização de inferências a partir do texto.

Simultaneamente, esta atividade permitiu à professora estagiária experimentar, pela primeira vez e ainda de forma mais orientada, uma organização próxima da divisão de papéis prevista nos círculos de leitura de Rildo Cosson. A atribuição de diferentes responsabilidades aos grupos levou cada aluno a assumir uma função específica na recolha de informação que seria posteriormente partilhada com a turma. Embora esta experiência estivesse ainda distante da autonomia e da organização próprias de um círculo de leitura plenamente desenvolvido, constituiu uma primeira aproximação à ideia de que a interpretação literária pode beneficiar da participação de diferentes leitores, que contribuem com informações e perspetivas distintas para a construção coletiva de sentidos (Cosson, 2006). Desta forma, a responsabilidade pela leitura começou a ser distribuída pelos alunos, ainda que a professora estagiária mantivesse uma função de orientação e mediação mais próxima.

Esta dimensão coletiva foi também importante para que os alunos percebessem que a leitura de um texto literário não tem de depender exclusivamente da explicação da professora. Ao partilharem a informação recolhida e ao confrontarem aquilo que cada grupo tinha identificado, os alunos começaram a construir uma compreensão comum a partir das suas próprias intervenções. Esta opção aproxima-se da conceção da leitura literária como uma prática que, embora parta do contacto individual com o texto, se

desenvolve também através da partilha e do confronto de leituras, contribuindo para a construção de uma comunidade de leitores (Cosson, 2006).

Ao longo deste primeiro ciclo foram ainda desenvolvidas atividades de produção escrita que permitiram aos alunos mobilizar os conhecimentos construídos durante a leitura. A escrita assumiu, neste contexto, uma função de consolidação, uma vez que permitia organizar e reformular as informações e interpretações que tinham sido partilhadas oralmente entre os colegas, registando por escrito as conclusões a que a turma tinha chegado. Assim sendo, o registo escrito constituiu um momento de sistematização da interpretação construída ao longo da discussão, obrigando cada aluno a organizar as ideias que tinham sido confrontadas e desenvolvidas coletivamente e a transpô-las para uma resposta fundamentada. Esta opção aproxima-se, portanto, da sequência proposta por Cosson (2006), na qual, após o momento de exteriorização e confronto das interpretações, se torna necessário proceder ao seu registo.

As atividades deste primeiro ciclo permitiram, assim, articular as opções de intervenção com os documentos curriculares orientadores. As *Aprendizagens Essenciais* apontam explicitamente para a realização de uma leitura crítica e autónoma e para a interpretação de textos através da mobilização de conhecimentos, da realização de inferências e da avaliação do texto. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* valoriza, igualmente, competências relacionadas com a utilização de linguagens e textos, o pensamento crítico e criativo, a resolução de problemas e a cooperação. A estrutura deste primeiro ciclo pretendia articular estas dimensões: orientar os alunos para uma leitura atenta aos elementos que o texto disponibiliza e, também, criar momentos de interação que lhes permitissem partilhar e organizar a informação recolhida.

O papel da professora estagiária foi pensado para constituir uma mediação ainda próxima, mas orientada para a progressiva transferência de responsabilidade para os alunos. Em diferentes momentos, a professora forneceu informação contextual, definiu focos de atenção, estabeleceu momentos de paragem e apoiou a organização das respostas. Em contrapartida, os alunos foram sendo chamados a localizar informação, selecionar elementos relevantes, formular hipóteses, partilhar descobertas e participar na construção da síntese final. Esta distribuição de responsabilidades planeava concretizar, de forma gradual, a passagem de um modelo em que a interpretação é fortemente

conduzida pelo professor para uma situação em que os alunos começam a dispor de procedimentos que lhes permitem intervir de forma mais autónoma na leitura.

A autonomia interpretativa não era ainda o ponto de chegada deste primeiro momento da intervenção, mas começaria a ser trabalhada através da participação dos alunos em procedimentos que, progressivamente, deveriam deixar de depender de uma orientação tão próxima do professor. Neste sentido, a experiência realizada desejava também mostrar que a autonomia não se constrói necessariamente através de um trabalho isolado. Pelo contrário, o confronto entre diferentes leituras e a partilha de responsabilidades permitiram começar a construir uma comunidade de leitores em que os alunos podiam apoiar-se mutuamente na compreensão e interpretação do texto. Neste sentido, o primeiro ciclo constituiu um ponto de partida para a intervenção: procurou tornar visíveis procedimentos de leitura que, nos ciclos seguintes, poderiam ser progressivamente transferidos para os alunos, reduzindo a necessidade de uma orientação tão direta por parte do professor.

3.1.1.1. Interpretação dos resultados

Os dados recolhidos ao longo deste primeiro ciclo foram analisados a partir da observação direta das aulas, das intervenções dos alunos durante os momentos de trabalho e dos registos realizados no meu diário de bordo. Estes elementos permitiram acompanhar não apenas os resultados finais das tarefas, mas também a forma como os alunos reagiam às propostas, os procedimentos que mobilizavam espontaneamente e os momentos em que necessitavam de intervenção por parte da professora estagiária. A análise destes dados permitiu identificar alguns aspetos comuns às duas turmas, mas também diferenças na forma como a falta de autonomia se manifestava em cada uma delas.

As atividades iniciais de contextualização histórico-literária e de revisão das características do texto dramático decorreram sem dificuldades significativas nas duas turmas. Durante a realização das tarefas, observei que os alunos se empenhavam e colocavam poucas dúvidas, tendo a professora estagiária sido pouco solicitada para apoiar a sua realização. As respostas apresentadas eram, de um modo geral, corretas e pertinentes, quer resultassem de participação espontânea, quer surgissem em resposta a questões dirigidas. A reação dos alunos durante estes momentos confirmou, assim, aquilo

que já tinha sido observado na fase de caracterização das turmas: apresentavam um bom desempenho nos diferentes domínios da disciplina de Português e não revelavam dificuldades relevantes na mobilização de conhecimentos já trabalhados. A participação espontânea foi, como habitualmente, mais evidente na turma X do que na turma Y, embora esta diferença não tenha comprometido o desenvolvimento das atividades. Considerando que a contextualização fornecia conhecimentos de apoio à entrada na obra e que a revisão do género textual retomava conteúdos já trabalhados no ano anterior, estes resultados não foram entendidos como evidência de uma alteração da dificuldade inicialmente identificada. Pelo contrário, reforçaram a ideia de que esta dificuldade se tornava mais evidente no contacto direto com o texto literário e no processo de construção da interpretação.

A atividade de reconstrução do cenário através do *Padlet* permitiu, contudo, observar algumas dificuldades que não tinham sido tão evidentes nas tarefas habituais realizadas em pares ou em grupo. A reação dos alunos foi bastante positiva relativamente ao recurso utilizado, tendo demonstrado entusiasmo por poderem realizar uma atividade diferente das que habitualmente desenvolviam em sala de aula e por poderem criar uma representação própria do espaço descrito na didascália. Neste sentido, a atividade revelou-se eficaz na criação de uma relação mais motivadora com o texto, algo especialmente importante para a turma Y. No entanto, segundo os meus apontamentos do diário de bordo, alguns alunos, sobretudo da turma Y, demonstraram inicialmente alguma desorientação perante a tarefa. Quando circulei pela sala, observei que a dificuldade não estava propriamente em utilizar o *Padlet*, mas em decidir que informação do texto deveria ser selecionada para construir o cenário. Foi necessário, por isso, retomar procedimentos de apoio à leitura, nomeadamente o sublinhar ou rodear de informação relevante, a anotação do significado de palavras, a consulta do glossário e a identificação de expressões espaciais que permitissem compreender a localização dos diferentes elementos. Em alguns grupos, considerei ainda necessário orientar a realização de uma breve planificação no caderno ou na página do manual, de modo a que os alunos decidissem previamente quais os elementos que pretendiam incluir na representação.

Esta situação permitiu perceber que os alunos eram capazes de realizar a tarefa quando recebiam uma orientação mais concreta sobre os procedimentos a mobilizar, mas que ainda não recorriam espontaneamente a esses procedimentos para organizar a

informação retirada do texto. A dificuldade observada não correspondia, portanto, apenas à compreensão do conteúdo da didascália, mas também à capacidade de selecionar e organizar a informação necessária para atingir um determinado objetivo de leitura. Este aspeto é particularmente relevante para a questão de investigação, uma vez que evidencia que a autonomia interpretativa não depende apenas da capacidade de formular uma resposta, mas também da capacidade de determinar que elementos do texto devem ser procurados para a construir.

A atividade revelou ainda uma segunda dificuldade relacionada com a organização do trabalho em grupo. Apesar de ambas as turmas estarem habituadas a realizar tarefas em pares ou em pequenos grupos e de apresentarem, de um modo geral, boas relações interpessoais, observei que os alunos tiveram dificuldade em distribuir responsabilidades quando a organização da tarefa não correspondia ao formato a que estavam habituados. Em vários grupos, os alunos não conseguiam chegar a um consenso relativamente à divisão das tarefas e acabavam por realizar simultaneamente as mesmas funções. Esta situação ocorreu nas duas turmas e levou a professora estagiária a intervir diretamente na organização do trabalho. Esta dificuldade foi particularmente relevante porque, até esse momento, a observação das turmas tinha mostrado que os alunos produziam respostas adequadas em atividades realizadas em pares ou em grupo. Em reflexão posterior, a professora cooperante considerou que esta reação poderia estar relacionada com o facto de o formato da atividade não corresponder àquele a que os alunos estavam habituados. Efetivamente, a tarefa não implicava apenas a análise do texto, mas também a realização de diferentes operações relacionadas com a construção do *Padlet*, como editar no telemóvel, selecionar imagens e decidir onde as colocar. Assim, a organização do trabalho exigia que os alunos articulassem a análise do texto com funções de natureza mais prática e tecnológica, o que poderá ter contribuído para a dificuldade em decidir quem ficaria responsável por cada tarefa.

Apesar destas dificuldades iniciais, os *Padlets* realizados apresentaram resultados positivos. Este aspeto deve, contudo, ser interpretado tendo em conta a própria intervenção realizada. A qualidade dos produtos finais resultou, em parte, da orientação que foi sendo dada aos grupos durante o processo, pelo que não seria adequado considerar estes resultados como evidência de uma autonomia já consolidada. Pelo contrário, a situação permitiu observar a importância da mediação da professora para ajudar os alunos

a transformar a informação presente no texto num produto interpretativo. A professora não forneceu diretamente os elementos que deveriam constar dos *Padlets*, mas ajudou os alunos a desenvolver procedimentos que lhes permitissem selecionar e organizar essa informação.

Esta dificuldade tornou-se menos evidente na atividade central deste ciclo, dedicada à leitura da Cena II do Ato I. A atribuição de diferentes focos de atenção aos grupos parece ter proporcionado uma estrutura mais clara para a leitura. Durante a realização da atividade, observei que os alunos conseguiam localizar e sublinhar no próprio texto expressões pertinentes para o aspeto que lhes tinha sido atribuído. Um dado particularmente relevante foi o facto de, nesta atividade, já não ter sido necessário recordar constantemente procedimentos como o sublinhar ou o registo de informação. Os alunos começaram a apropriar-se do texto por iniciativa própria, registando no manual as informações que consideravam relevantes. Esta reação permitiu perceber que os procedimentos trabalhados anteriormente podiam começar a ser mobilizados pelos alunos quando o objetivo da leitura se encontrava suficientemente definido.

Também durante a partilha oral dos elementos recolhidos foi possível observar avanços na relação estabelecida entre a informação textual e a interpretação. Os alunos conseguiam explicar por palavras suas o significado das expressões que selecionaram e integrá-las no contexto do excerto. Além disso, observei que vários alunos participaram na discussão de aspetos que não eram os que lhes tinham sido atribuídos. Este comportamento é significativo, uma vez que demonstra que, quando sabiam que tipo de informação deveriam procurar, conseguiam analisar outros elementos do texto e estabelecer relações entre diferentes pistas. Assim, os dados recolhidos apontam para uma melhoria significativa em formular interpretações pertinentes de um texto através da mobilização de pistas nele presentes. Não apontam, igualmente, para uma incapacidade dos alunos em analisar diferentes dimensões de um texto literário. A dificuldade parece situar-se, sobretudo, num momento anterior: na capacidade de determinar autonomamente que elementos devem ser procurados e relacionados para compreender o sentido global do texto.

Esta distinção tornou-se particularmente importante na reflexão que realizei após a atividade. Se os alunos conseguem localizar e interpretar diferentes pistas quando lhes é indicado previamente o que devem procurar, torna-se necessário criar, nos momentos

seguintes da intervenção, situações em que essa responsabilidade seja progressivamente transferida para eles. A atividade da tabela permitiu, deste modo, tornar visível um procedimento que poderia posteriormente ser mobilizado em situações menos orientadas. O objetivo não seria retirar imediatamente os focos de atenção fornecidos pela professora, mas permitir que os alunos começassem a reconhecer, a partir da experiência adquirida, que tipos de elementos textuais podem ser relevantes para a construção de uma interpretação.

Os dados relativos à construção da tabela-síntese permitiram ainda identificar diferenças entre as duas turmas na forma como a autonomia se manifestava. Na turma X, observei que os alunos registavam, por iniciativa própria, os aspetos que iam sendo partilhados oralmente pelos colegas. Não foi necessário recordar-lhes constantemente que deveriam completar a tabela ou registar as informações discutidas. Esta reação mostrou que, nesta turma, a autonomia e a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem estavam já relativamente desenvolvidas em determinadas dimensões do trabalho escolar. Contudo, apesar das melhorias, essa autonomia não se manifestava da mesma forma no domínio da educação literária, uma vez que os alunos continuavam a revelar dificuldades em construir interpretações a partir da leitura do texto. Esta diferença confirma que a autonomia não pode ser entendida como uma característica global do aluno, mas deve ser analisada em função das tarefas e das competências mobilizadas.

Na turma Y, a dependência da orientação da professora estagiária foi mais evidente. Durante a correção da tabela, vários alunos procuraram que a professora ditasse aquilo que deveria ser registado no caderno, de modo a garantir que todos ficavam com uma formulação comum e, segundo referiram, com a "melhor resposta possível". Esta reação confirmou uma tendência já observada anteriormente: apesar de os alunos apresentarem um desempenho adequado quando acompanhados, demonstravam maior insegurança quando tinham de assumir a responsabilidade pela formulação das próprias respostas. Contudo, o momento de correção revelou também uma dimensão diferente desta dependência. Enquanto a professora construía a resposta no quadro, os alunos intervinham para propor formulações diferentes e manifestavam preocupação com a forma como a informação era registada. A afirmação de um dos alunos de que reconhecia que a resposta apresentada estava correta, mas preferia escrevê-la "como eu costumo

escrever" para a compreender melhor durante o estudo, mostrou que a procura de uma resposta fornecida pela professora não significava ausência de pensamento próprio.

Perante esta reação, optei por permitir que os alunos utilizassem a formulação construída em grupo-turma como referência, mas expliquei que poderiam reformulá-la no caderno de acordo com a sua própria linguagem. Esta decisão acabou por constituir um momento particularmente relevante, uma vez que permitiu negociar com os alunos uma forma de trabalho que, até então, apresentavam alguma resistência em aceitar. Inicialmente, os alunos procuravam que a professora fornecesse e ditasse a formulação que deveria ser registada por todos. Ao explicar que a resposta do quadro poderia funcionar apenas como modelo e que cada aluno poderia adaptá-la à sua própria forma de escrever, os alunos aceitaram esta possibilidade e deixaram de depender da formulação da professora para realizar o registo. Assim, a resposta construída em grupo-turma passou a constituir uma referência comum, sem impedir a apropriação individual da interpretação construída. Este momento permitiu-me compreender de forma mais concreta que a promoção da autonomia não implica retirar a intervenção da professora, mas criar condições para que os alunos possam assumir progressivamente decisões que anteriormente deixavam ao seu cargo. Reforçou, igualmente, a importância de os alunos registarem individualmente as conclusões interpretativas depois da discussão conjunta, permitindo transformar a construção coletiva num registo pessoal da interpretação, tal como prevê a proposta da comunidade de leitores.

A comparação entre a atividade do *Padlet* e a atividade da tabela permitiu, assim, identificar uma primeira evolução dentro do próprio ciclo. Na primeira situação, quando a tarefa exigia que os alunos decidissem como selecionar, organizar e distribuir a informação, foi necessária uma intervenção mais próxima da professora. Na segunda, quando os focos de atenção foram definidos e os procedimentos de leitura tinham sido explicitados, os alunos conseguiram mobilizar com maior autonomia estratégias de localização, seleção e registo de informação. Esta diferença sugere que a dificuldade identificada no início da intervenção não correspondia simplesmente a uma ausência de capacidade interpretativa, mas também a uma falta de apropriação de procedimentos que lhes permitissem orientar a própria leitura.

Ao mesmo tempo, os resultados mostram que a definição prévia dos focos de atenção constitui um apoio eficaz, mas ainda insuficiente para alcançar o objetivo

definido para o projeto. Os alunos demonstraram ser capazes de analisar diferentes elementos quando sabiam que informação procurar, mas ainda não demonstravam a mesma segurança quando tinham de decidir autonomamente quais as pistas relevantes. Esta constatação foi considerada na planificação dos ciclos seguintes, nos quais procurei reduzir progressivamente a definição prévia dos focos de leitura e aumentar a responsabilidade atribuída aos alunos.

A dificuldade observada na organização do trabalho colaborativo também constituiu um dado importante para a reflexão sobre a intervenção da professora. A experiência do *Padlet* mostrou-me que, quando é proposta uma atividade diferente daquelas a que os alunos estão habituados, é necessário considerar as implicações que essa alteração pode ter no funcionamento habitual da turma. Quando essas implicações não são previsíveis, é igualmente importante estar preparada para ajustar a organização da tarefa no momento em que a dificuldade surge, encontrando estratégias que permitam ultrapassá-la sem comprometer o seu desenvolvimento. Esta situação levou-me também a perceber que o trabalho colaborativo não se manifesta de forma uniforme dentro de uma mesma turma. Embora a maioria dos alunos conseguisse trabalhar em grupo sem dificuldades significativas, continuavam a existir alunos, ainda que constituíssem uma minoria, que revelavam dificuldades em organizar autonomamente o trabalho. Nestes casos, a organização da tarefa poderia beneficiar de procedimentos mais próximos de uma lógica cooperativa, através de uma divisão mais definida das responsabilidades, em vez de depender exclusivamente de uma organização colaborativa do trabalho. Esta distinção, discutida por Johnson e Johnson (1999) e Dillenbourg (1999), permitiu-me compreender que a opção por uma determinada modalidade de trabalho deve também considerar as características concretas dos alunos e as exigências específicas da tarefa.

De um modo geral, os resultados deste primeiro ciclo permitem concluir que a intervenção começou a tornar mais visíveis determinados procedimentos necessários à leitura e interpretação do texto literário. Os alunos revelaram capacidade para localizar informação, selecionar elementos pertinentes, explicar o significado de expressões e participar na construção coletiva de interpretações quando dispunham de uma orientação suficientemente clara. Ao mesmo tempo, continuaram a revelar dificuldade em determinar autonomamente que informação deveriam procurar e em assumir plenamente a responsabilidade pela formulação das interpretações, sobretudo na turma Y. Na turma

X, esta dificuldade coexistia com uma maior autonomia nos procedimentos gerais de trabalho, enquanto na turma Y a necessidade de validação e orientação da professora permanecia mais evidente. A comparação entre as diferentes atividades mostrou, contudo, que esta dependência não era necessariamente fixa: quando lhes foi dada a possibilidade de utilizar a resposta construída pela turma apenas como referência e de a reformular individualmente, os alunos da turma Y aceitaram uma forma de trabalho que anteriormente recusavam. Este momento mostrou que a autonomia também se pode desenvolver através da negociação de responsabilidades e da criação de pequenas oportunidades para que os alunos assumam decisões sobre o próprio trabalho.

Deste modo, considero que o primeiro ciclo não permitiu ainda avaliar uma autonomia interpretativa consolidada, mas constituiu uma etapa necessária para a sua construção. Através da orientação dos focos de leitura, da explicitação de procedimentos, da partilha das informações recolhidas e do registo das conclusões, os alunos tiveram oportunidade de experimentar formas de ler mais apoiadas nas pistas que a própria obra disponibiliza. Procurou-se, assim, deslocar a interpretação de uma resposta baseada numa impressão geral ou em conhecimentos exteriores ao texto para uma construção fundamentada nos elementos textuais. Os dados recolhidos mostraram, contudo, que estes procedimentos ainda dependiam, em diferentes graus, da mediação da professora. Ao mesmo tempo, a reflexão sobre as diferentes reações dos alunos permitiu identificar que essa dependência podia ser progressivamente negociada e reduzida quando eram criadas condições para que assumissem algumas das decisões anteriormente atribuídas à professora. Foi a partir desta leitura dos resultados que foram pensadas as etapas seguintes da intervenção, procurando verificar de que forma estes procedimentos poderiam ser mobilizados em situações de leitura progressivamente menos orientadas.

3.2. 2º ciclo de investigação

3.2.1. Descrição das atividades implementadas

A organização deste ciclo manteve como referência os princípios anteriormente apresentados relativamente à participação ativa do leitor, à interação entre leitores e à autonomia na leitura literária. Se, no primeiro ciclo, os alunos tinham trabalhado a partir de focos de leitura definidos previamente pela professora estagiária, neste segundo ciclo procurou-se criar situações em que fossem os próprios alunos a contactar diretamente com diferentes excertos, a identificar a informação necessária para responder às questões

colocadas e a construir as suas respostas com uma intervenção mais reduzida da professora. Esta opção relaciona-se com a conceção de autonomia adotada neste trabalho, entendida não como ausência de orientação, mas como o desenvolvimento progressivo da capacidade de o aluno mobilizar procedimentos de leitura com menor dependência do professor.

A primeira atividade deste ciclo foi realizada da mesma forma nas duas turmas e incidiu sobre as cenas II a V do Ato II de *Frei Luís de Sousa*. Depois de uma breve recuperação dos conteúdos trabalhados anteriormente, os alunos foram organizados em pares e num trio, sendo atribuída a cada grupo uma das cenas. Ao contrário do primeiro ciclo, em que toda a turma trabalhava sobre o mesmo excerto, cada grupo passou a contactar diretamente com uma parte diferente do texto. A leitura realizou-se de forma individual e silenciosa e, posteriormente, cada grupo acedeu a um documento partilhado no *Google Docs*, onde deveria responder, por escrito e em tempo real, a uma questão específica sobre a cena que lhe tinha sido atribuída.

A organização desta atividade visou atribuir aos alunos uma responsabilidade mais direta pela leitura e pela seleção da informação necessária à construção das respostas. Embora cada grupo tivesse uma questão orientadora, a professora deixou de definir previamente os elementos textuais que deveriam ser procurados, cabendo aos alunos identificar, a partir da leitura da cena, a informação necessária para responder ao que lhes era solicitado. Esta escolha relaciona-se com a importância atribuída por Solé (1988) à utilização de estratégias que permitam ao leitor acompanhar e orientar o próprio processo de compreensão, mas também com a conceção de autonomia apresentada anteriormente, na medida em que os alunos eram chamados a tomar decisões sobre a informação a selecionar e a forma de a mobilizar.

A utilização do *Google Docs* permitiu ainda tornar a construção das respostas visível e partilhada. À medida que os diferentes grupos trabalhavam, as respostas eram construídas em tempo real no documento e apresentadas numa cor diferente, correspondente a cada grupo, o que permitia identificar facilmente a origem de cada proposta. Enquanto os alunos trabalhavam, a professora circulava pela sala, acompanhando o desenvolvimento da atividade e intervindo apenas quando considerava necessário ou quando era solicitada. No final, o documento projetado serviu de base à correção em grupo-turma. A professora estagiária ia introduzindo diretamente no

computador os ajustes necessários, fazendo com que, progressivamente, todas as respostas passassem a ficar a preto, por ser a autora do documento. Esta reformulação era, contudo, realizada em interação verbal com os alunos: eram eles que sugeriam alterações, acrescentavam informação e discutiam inclusivamente a forma mais adequada de escrever a resposta, cabendo à professora mediar e registar essas sugestões no documento. Este momento pretendia recuperar as diferentes leituras realizadas pelos grupos e confrontar as respostas construídas a partir de cenas distintas. No final da correção, houve ainda um breve momento de partilha dos excertos. Os alunos que tinham trabalhado determinada cena apresentavam aos colegas uma espécie de síntese do seu conteúdo, recorrendo não só à resposta construída no *Google Docs*, mas também a outros aspetos que considerassem relevantes. Desta forma, os alunos que não tinham trabalhado diretamente aquele excerto podiam conhecê-lo melhor através da leitura e da explicação dos colegas. Assim, a atividade articulou o contacto individual com o texto, o trabalho em pares, a construção escrita das respostas e a posterior partilha com a turma, aproximando-se da organização faseada da leitura que contribui para a lógica progressiva da intervenção.

A decisão por uma leitura individual e silenciosa antes da discussão coletiva pretendeu também assegurar que cada aluno tivesse oportunidade de estabelecer um primeiro contacto com o texto antes da intervenção dos colegas ou da professora. Esta organização encontra-se em consonância com a perspetiva de Cosson (2006), segundo a qual a leitura literária pode articular um momento individual de contacto com o texto, um momento de exteriorização e confronto das leituras e, posteriormente, um momento de registo e sistematização. A atividade procurou, assim, manter estes diferentes momentos, mas atribuindo aos alunos uma responsabilidade maior pela construção da primeira resposta.

A mesma opção encontra correspondência nas *Aprendizagens Essenciais* de Português do 11.º ano, que estabelecem como objetivo a realização de uma leitura crítica e autónoma e a interpretação do texto com base na análise das suas diferentes unidades de sentido. As *AE* valorizam igualmente procedimentos como sublinhar, parafrasear, resumir segmentos relevantes e estabelecer relações entre diferentes unidades de sentido, procedimentos que se encontravam implícitos na necessidade de os alunos lerem os excertos, selecionarem a informação pertinente e mobilizarem-na na resposta.

A atividade procurou ainda desenvolver competências associadas ao *PASEO* (2017), nomeadamente nas áreas de Linguagens e Textos, Informação e Comunicação, Pensamento Crítico e Criativo, Relacionamento Interpessoal e Desenvolvimento Pessoal e Autonomia. A utilização de um documento partilhado exigia que os alunos comunicassem com os colegas, tomassem decisões sobre a resposta a construir e utilizassem a informação retirada do texto para fundamentar aquilo que escreviam. Deste modo, a tecnologia não foi utilizada apenas como recurso de apresentação, mas como suporte à construção e partilha do conhecimento.

A exploração das cenas VI a X conduziu, posteriormente, a uma atividade de expressão oral centrada nos agouros presentes no Ato II. Na turma Y, os alunos foram organizados em trios e cada grupo recebeu um presságio, que deveria analisar a partir dos tópicos definidos numa tabela (anexo 2). Depois de realizarem a planificação da exposição oral no caderno, os grupos apresentaram o trabalho à turma. Durante as apresentações, os restantes alunos foram orientados a registar as ideias principais partilhadas pelos colegas, enquanto a professora assumiu uma função de acompanhamento, fornecendo *feedback* e esclarecendo dúvidas.

A realização desta atividade ocorreu apenas na turma Y para responder a uma necessidade identificada nesta turma: embora os alunos apresentassem resultados consistentes e demonstrassem capacidade para realizar as tarefas propostas, revelavam menor confiança quando tinham de intervir individualmente e expor as suas ideias. Assim, a apresentação oral dos trabalhos perante a turma constituiu uma oportunidade para praticarem a confiança nas suas próprias interpretações e na capacidade de as comunicar. O momento de *feedback* previsto no final de cada apresentação permitiu ainda que a professora desse retorno sobre o trabalho realizado e esclarecesse eventuais dúvidas, criando um espaço de acompanhamento que pudesse reforçar a segurança dos alunos nas suas intervenções.

Esta atividade permitiu ainda manter a dimensão colaborativa que atravessou a intervenção, uma vez que a construção da interpretação resultava da articulação dos contributos dos elementos de cada grupo. Ao mesmo tempo, a necessidade de organizar a informação antes da apresentação e de a comunicar oralmente implicava que os alunos transformassem a análise realizada em grupo numa exposição coerente. A atividade relacionava-se, assim, com as *AE*, que valorizam a participação autónoma e

fundamentada em situações de comunicação oral e a elaboração de juízos críticos sobre textos literários.

A atividade seguinte procurou retomar a questão da relação entre a leitura do texto e a construção da interpretação através de uma produção escrita a partir da personagem de Madalena. Embora a atividade tenha incidido sobre cenas diferentes nas duas turmas, manteve a mesma estrutura e o mesmo objetivo. Em ambos os casos, os alunos foram convidados a assumir a perspetiva da personagem e a escrever uma entrada no seu diário, mobilizando informações relativas ao seu estado de espírito e às circunstâncias vividas na obra.

Na turma X, a proposta consistiu na escrita de uma entrada no diário de Madalena relativa à noite em que esta chegou à casa do primeiro marido. Para a realização da tarefa, os alunos deveriam considerar o impacto dos retratos de Manuel e D. João, escrever na primeira pessoa, utilizar uma linguagem adequada à caracterização da personagem e produzir um texto entre 100 e 130 palavras. Na turma Y, a atividade incidiu sobre outro momento da ação, mantendo, contudo, a mesma intenção de levar os alunos a reconstruir uma situação da obra a partir da perspetiva da personagem e a mobilizar, na produção escrita, as características psicológicas e linguísticas que lhe estavam associadas.

Para além da sua função de consolidação da compreensão da personagem, esta atividade procurou também funcionar como um elemento de motivação para o contacto com a obra, ao permitir que os alunos assumissem, ainda que temporariamente, a perspetiva de Madalena e a "encarnassem" através da escrita. A tarefa proporcionava alguma liberdade na construção do texto, mas essa liberdade encontrava-se limitada pelos conhecimentos que os alunos tinham de mobilizar sobre a personagem e sobre a situação representada na obra. Para construir uma representação coerente de Madalena, não bastava, por isso, expressar uma opinião pessoal. Era necessário ter em conta aquilo que a personagem tinha vivido, o seu estado psicológico e as características da sua linguagem. Deste modo, a utilização da perspetiva da personagem permitiu valorizar a dimensão ativa e subjetiva da leitura literária, sem afastar os alunos dos elementos disponibilizados pela obra. Esta opção articula-se com a conceção do leitor ativo (Rouxel, 2012), segundo a qual a participação do leitor não implica uma libertação do texto, mas uma relação mais ativa com os elementos que este disponibiliza.

A escolha deste género de atividade visou igualmente articular a compreensão do texto literário com a produção escrita, uma vez que a construção de uma voz para a personagem exigia que os alunos recuperassem as informações presentes na obra pertinentes para tal. A proposta conduzia os alunos a utilizar uma linguagem coerente com a caracterização romântica de Madalena e a integrar no texto os elementos que permitiam compreender a sua situação. A atividade assumia, deste modo, uma natureza indutiva. A partir da produção escrita, os alunos eram posteriormente conduzidos à sistematização das características da linguagem da heroína romântica. Em vez de se apresentarem previamente aos alunos as características da linguagem da heroína romântica que deveriam reproduzir, procurou-se que estas fossem mobilizadas durante a escrita e posteriormente reconhecidas e sistematizadas num exercício de completamento.

Esta opção está em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais*, que articulam a leitura literária com a escrita e valorizam a produção de textos a partir da leitura e da apropriação das características dos textos estudados. No domínio da escrita, as *AE* destacam igualmente a seleção intencional de informação relevante e a produção de textos adequados à intenção comunicativa. A atividade procurou, por isso, que a escrita não surgisse como uma tarefa desligada da leitura, mas como uma forma de demonstrar a compreensão construída a partir da obra.

A produção escrita foi realizada em pares, com o acompanhamento da professora durante o processo. Depois de concluídos alguns textos, foram partilhados oralmente com a turma, permitindo confrontar diferentes formas de representar a mesma personagem, antes de se passar para o exercício de completamento. Deste modo, a atividade articulou novamente produção individual ou em pares, partilha e sistematização, mantendo a lógica de passagem entre diferentes formas de contacto com o texto e de construção do conhecimento.

Ao longo deste segundo ciclo, as atividades foram, deste modo, organizadas de forma a aumentar progressivamente a responsabilidade atribuída aos alunos pela leitura e pela construção das respostas, sem eliminar a mediação da professora. A leitura das cenas II a V através do *Google Docs* constituiu o momento em que essa transferência se tornou mais evidente, uma vez que cada grupo contactou diretamente com uma parte do texto e teve de identificar a informação necessária para responder à questão atribuída. As

atividades de expressão oral e de produção escrita voltaram a atribuir aos alunos responsabilidades de análise, organização e comunicação das suas interpretações.

Esta organização procurou concretizar, no plano da intervenção, a ideia de que a autonomia não se desenvolve através da simples remoção do apoio do professor. Em vez disso, exige a criação de situações diversificadas nas quais os alunos possam experimentar procedimentos de leitura, confrontar interpretações e assumir progressivamente decisões sobre o seu próprio trabalho. Esta perspetiva encontra também correspondência no *PASEO* (2017), que articula o desenvolvimento pessoal e a autonomia com o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação e o relacionamento interpessoal, apresentando estas dimensões como competências que não se desenvolvem isoladamente.

Assim, o segundo ciclo procurou constituir um momento de progressiva redução da mediação direta da professora, mantendo apoios que permitissem acompanhar as atividades . Através da leitura silenciosa, da seleção de informação textual, da construção colaborativa de respostas, da partilha oral e da produção escrita, pretendeu-se criar oportunidades para que os alunos assumissem uma participação mais ativa na construção das interpretações. A organização destas atividades permitiu avançar do trabalho mais orientado, característico do primeiro ciclo, para uma maior autonomia dos estudantes. Passou-se, gradualmente, a promover uma maior responsabilidade pelo percurso entre a leitura do texto e a formulação da sua interpretação.

3.2.1.1. Interpretação dos resultados

Os dados recolhidos ao longo deste segundo ciclo de investigação foram analisados a partir da observação direta das aulas, das intervenções dos alunos durante a realização das atividades, dos trabalhos produzidos e dos registos realizados no meu diário de bordo. Estes elementos permitiram comparar o desempenho das duas turmas com os resultados observados no primeiro ciclo e perceber em que medida a redução da orientação direta da professora estagiária conduziu a alterações na forma como os alunos se relacionavam com o texto e construíam as suas respostas. A análise permitiu identificar uma evolução comum às duas turmas, mas também diferenças na forma como a autonomia e a confiança continuavam a manifestar-se em cada uma delas.

A realização da atividade no *Google Docs* sobre as cenas II a V do Ato II revelou, desde logo, uma evolução relativamente ao primeiro ciclo no que diz respeito à apropriação do texto. Durante a realização do trabalho, observei que os alunos recorriam espontaneamente ao manual, sublinhando e registando informação relevante, sem que fosse necessário voltar a recordar procedimentos de apoio à leitura que tinham sido trabalhados anteriormente. Este comportamento é particularmente significativo quando comparado com a atividade do *Padlet*, no primeiro ciclo, em que alguns alunos, sobretudo da turma Y, necessitaram de orientação direta para perceber que informação deveriam selecionar e de que forma poderiam organizar a informação retirada do texto. No segundo ciclo, estes procedimentos começaram, portanto, a ser mobilizados pelos próprios alunos, mesmo perante uma tarefa em que a professora já não definia previamente os elementos textuais que deveriam procurar.

Também a natureza das dúvidas apresentadas durante a atividade constituiu um indicador desta evolução. Em ambas as turmas, os alunos colocaram pontualmente questões para confirmar as interpretações que tinham construído, mas deixaram de surgir dúvidas centradas na localização da resposta ou na identificação de onde deveriam retirar a informação. Os alunos procuravam, sobretudo, confirmar se a leitura que tinham realizado era adequada. Esta alteração parece indicar uma mudança importante na relação estabelecida com o texto. Em vez de dependerem da professora para localizar a informação necessária, os alunos passaram a assumir essa tarefa e a procurar a sua intervenção principalmente para validar uma interpretação já construída.

A análise das respostas produzidas no *Google Docs* (anexo 3) reforçou esta perceção. Nas questões propostas, os alunos conseguiram selecionar expressões relevantes do texto para sustentar aquilo que tinham escrito, demonstrando que a resposta já não resultava apenas de uma impressão geral sobre a cena. Este aspeto representa uma evolução relativamente à dificuldade identificada no início da intervenção, visto que os alunos começaram a mobilizar de forma mais consistente as pistas textuais como fundamento das suas interpretações. A leitura silenciosa e individual, seguida da discussão em pares e da elaboração conjunta da resposta, permitiu concretizar o primeiro contacto de cada aluno com o texto e com a sua própria interpretação antes da partilha com o colega.

Na turma Y, contudo, surgiu uma dificuldade que permite compreender melhor a natureza da falta de confiança anteriormente identificada. Perante questões cujo verbo de comando era "identificar", alguns alunos consideraram que as respostas que tinham produzido eram demasiado simples e chamaram a professora estagiária ao lugar para confirmar se não deveriam desenvolver mais aquilo que tinham escrito. Quando lhes expliquei que a resposta já correspondia ao que era solicitado pela questão, observei que ficaram imediatamente mais tranquilos e satisfeitos com o trabalho realizado. Esta reação parece mostrar que parte da insegurança destes alunos não decorria necessariamente da incapacidade de compreender o texto ou de construir uma resposta adequada, mas da necessidade de alcançar uma resposta que considerassem suficientemente completa ou "perfeita" para poder ser partilhada com os colegas. A procura de validação parecia, assim, estar relacionada também com uma representação muito exigente daquilo que deveria ser uma resposta correta.

Esta situação é particularmente relevante quando comparada com os resultados do primeiro ciclo. Na altura, a turma Y procurava frequentemente que a professora fornecesse a formulação que deveria ser registada, chegando a justificar essa necessidade pela vontade de ficar com a "melhor resposta possível". No segundo ciclo, embora essa preocupação ainda estivesse presente, os alunos já conseguiam construir respostas adequadas e necessitavam sobretudo de confirmar se aquilo que tinham produzido correspondia ao que a questão solicitava. A diferença não elimina a dependência da professora, mas mostra que esta começou a deslocar-se da necessidade de receber uma resposta pronta para uma necessidade de validação do próprio trabalho.

A questão 10 constituiu, contudo, uma dificuldade particular para a turma Y. Ao contrário das restantes questões, que os alunos conseguiram resolver a partir da leitura da cena que lhes tinha sido atribuída, esta exigia uma compreensão mais aprofundada. Implicava relacionar os acontecimentos daquele excerto com o desenvolvimento anterior da obra e com acontecimentos que poderiam ocorrer posteriormente, de modo a compreender a importância e as intenções da intervenção de Frei Jorge. A impossibilidade de a turma resolver autonomamente esta questão levou à realização de uma leitura conjunta da cena e à sua resolução em grupo-turma. Este episódio mostrou que, apesar dos progressos observados na localização e mobilização de informação textual, a

capacidade de estabelecer relações mais amplas entre diferentes momentos da obra continuava a exigir maior mediação.

Esta dificuldade não deve, porém, ser interpretada como uma regressão relativamente ao ciclo anterior. Antes, permitiu perceber que os procedimentos desenvolvidos pelos alunos já lhes permitiam responder de forma mais autónoma quando a informação necessária se encontrava mais diretamente relacionada com o excerto lido, mas que a mobilização desses procedimentos para construir uma interpretação global da obra constituía um nível de exigência maior. A necessidade de intervenção da professora neste momento permitiu, assim, identificar não apenas aquilo que os alunos já conseguiam fazer autonomamente, mas também os limites dessa autonomia perante tarefas que exigiam uma articulação mais complexa entre diferentes partes do texto.

O momento de partilha das cenas contribuiu igualmente para perceber o papel que a mediação da professora continuava a desempenhar mesmo numa atividade em que a responsabilidade pela leitura tinha sido maioritariamente atribuída aos alunos. Durante a apresentação das sínteses, observei que alguns alunos necessitavam de um incentivo inicial para desenvolver oralmente aquilo que tinham escrito. A professora estagiária procurou, por isso, ajudá-los a organizar e desenvolver as ideias no início da intervenção, reforçando positivamente as suas respostas e criando condições para que continuassem a falar sem receio. Ao mesmo tempo, foi necessário envolver os restantes alunos na escuta, colocando-lhes questões sobre aquilo que os colegas estavam a apresentar e incentivando-os a participar na interpretação de outros aspetos da mesma cena.

Esta mediação permitiu também promover a entreajuda entre os alunos. Embora cada grupo tivesse ficado responsável por uma questão específica, os colegas tinham lido a mesma cena e, por isso, poderiam contribuir para a interpretação de outros aspetos abordados durante a apresentação. Ao solicitar a intervenção de alunos que não tinham respondido diretamente à questão apresentada, foi possível recuperar diferentes leituras realizadas sobre o mesmo excerto e ampliar a compreensão construída pelo grupo. Deste modo, a redução da mediação da professora não significou o desaparecimento da sua função enquanto mediadora, mas uma alteração dessa função: em vez de conduzir diretamente a leitura e fornecer os elementos necessários à interpretação, a professora passou a criar mais condições para que os próprios alunos partilhassem, confrontassem e desenvolvessem as leituras realizadas.

A atividade de expressão oral realizada na turma Y permitiu observar uma outra dimensão da evolução dos alunos. A proposta tinha sido pensada especificamente tendo em conta a menor confiança desta turma nas situações de participação oral e procurava proporcionar uma oportunidade para que os alunos apresentassem publicamente uma interpretação construída em grupo. Apesar de alguma hesitação inicial, nenhum aluno demonstrou resistência em participar na atividade. Um dado particularmente relevante foi a iniciativa espontânea de todos os grupos em planificar o trabalho no caderno, utilizando a tabela entregue. Os alunos definiram autonomamente o papel e o tempo de intervenção de cada elemento. Esta organização revelou uma capacidade de assumir responsabilidades dentro do grupo que não tinha sido tão evidente na atividade do *Padlet* do primeiro ciclo.

Observei ainda diferenças entre os primeiros grupos e os que apresentaram posteriormente. Nos primeiros momentos, alguns alunos mantiveram uma postura mais contida e recorreram com maior frequência à planificação que tinham consigo, chegando a ler algumas partes da apresentação. Contudo, nenhum aluno se limitou a ler integralmente aquilo que tinha preparado. O *feedback* fornecido pela professora estagiária no final dessas primeiras apresentações parece ter contribuído para que os grupos seguintes se sentissem mais seguros. Nos grupos que apresentaram posteriormente, observei uma postura mais descontraída e uma menor dependência da planificação escrita. Este aspeto é particularmente relevante, uma vez que mostra que a confiança para participar oralmente pode também ser construída através da experiência e do *feedback* recebido.

A reação dos alunos durante as apresentações permitiu ainda observar uma evolução na própria relação que estabeleciam com o trabalho dos colegas. Depois das primeiras apresentações, alguns alunos manifestaram vontade de participar no *feedback*, mesmo sem essa responsabilidade lhes ter sido inicialmente atribuída. As suas intervenções consistiram sobretudo na identificação de aspetos positivos dos trabalhos apresentados ou em sugestões de elementos relevantes para a interpretação que os colegas não tinham incluído. Este comportamento mostra que os alunos não se limitaram a assumir o papel de ouvintes. Passaram também a intervir na apreciação e no desenvolvimento das interpretações dos colegas. A atividade permitiu, deste modo, reforçar a dimensão coletiva da construção de sentidos e a ideia de que diferentes leitores

podem contribuir para aprofundar a compreensão de um mesmo elemento da obra (Cosson, 2006).

A produção escrita do diário de Madalena revelou, por sua vez, uma reação bastante positiva nas duas turmas. A maioria dos alunos demonstrou entusiasmo perante a possibilidade de realizar uma atividade diferente das tarefas de escrita que habitualmente desenvolviam, tendo surgido comentários que evidenciavam o envolvimento com a personagem e com a situação proposta. Um dos alunos afirmou, por exemplo, que sentia "como se fosse mesmo a Madalena", enquanto outros manifestaram vontade de realizar mais atividades de escrita desta natureza. A reação dos alunos permite considerar que a proposta contribuiu para criar uma relação mais próxima com a personagem e com a obra, através da possibilidade de assumir temporariamente a sua perspetiva.

A atividade revelou também, contudo, que esta liberdade de criação continuava a depender de uma relação efetiva com o texto. Para escrever como Madalena, os alunos tinham de mobilizar aquilo que conheciam sobre a personagem, as suas experiências e o seu estado psicológico, bem como as características da linguagem que lhe estava associada. Os resultados permitem, por isso, perceber que a atividade conseguiu articular uma dimensão mais motivadora e subjetiva da leitura com a necessidade de fundamentar a construção da personagem nos conhecimentos adquiridos a partir da obra.

A análise das produções (anexo 4) permitiu ainda identificar diferenças relevantes entre as duas turmas. Na turma X, dos 11 trabalhos realizados, apenas 2 não mobilizaram características da linguagem romântica da personagem, enquanto 3 apresentaram alguma imprecisão relativamente ao conteúdo da obra ou à caracterização de Madalena. Na turma Y, 6 dos 11 trabalhos não apresentaram uma utilização clara da linguagem romântica, embora apenas 1 revelasse imprecisões relativamente ao conteúdo da obra. Estes resultados permitem estabelecer uma distinção importante entre o conhecimento que os alunos tinham construído sobre a personagem e a capacidade de mobilizar esse conhecimento na construção da sua voz. Na turma Y, a maior dificuldade em reproduzir as características linguísticas da heroína romântica não correspondeu, necessariamente, a uma dificuldade equivalente na compreensão da personagem ou da situação representada.

A comparação das produções das duas turmas permitiu, por isso, observar que a dificuldade em mobilizar a linguagem da personagem não coincidia exatamente com a dificuldade em compreender o conteúdo da obra. A turma Y apresentou uma maior dificuldade na utilização da linguagem romântica, mas apenas um trabalho revelou imprecisões relativamente ao conteúdo. Na turma X, pelo contrário, foram menos frequentes as dificuldades na mobilização da linguagem, mas verificaram-se mais situações de imprecisão relativamente aos acontecimentos e à caracterização da personagem. Estes dados reforçam a necessidade de analisar a autonomia dos alunos em função das diferentes dimensões envolvidas na tarefa, não sendo possível considerá-la uma competência uniforme.

A exceção de um grupo de três alunos da turma Y permite ainda compreender outra dimensão dos resultados. Estes alunos demonstraram dificuldade em assumir a perspetiva de Madalena, justificando essa dificuldade pelo facto de a personagem ser muito diferente deles. Perante esta reação, a professora estagiária procurou orientar os alunos para elementos concretos da obra, sugerindo que recuperassem expressões utilizadas pela personagem e tentassem construir o texto a partir dessas referências. Foi também reforçada a importância da realização de uma planificação prévia no caderno, para facilitar a seleção do conteúdo a incluir na produção escrita. A situação mostrou, assim, que a liberdade proporcionada pela tarefa podia ser motivadora para a maioria dos alunos, mas que alguns necessitavam de referências mais concretas para conseguirem transformar essa liberdade numa possibilidade efetiva de produção.

Na correção das fichas deste exercício, a professora estagiária decidiu incluir um *feedback* escrito através de um bilhete orientador, de forma a que a devolução das produções não se limitasse à identificação dos aspetos a corrigir. Em cada bilhete, procurou combinar a valorização dos aspetos positivos com indicações concretas sobre aquilo que poderia ser melhorado, de modo a que os alunos tivessem uma referência sobre o que já tinham conseguido realizar e, simultaneamente, sobre o que poderiam aperfeiçoar em produções futuras. Esta escolha aproxima-se da conceção do bilhete orientador enquanto instrumento de interação entre professor e aluno e da valorização dos aspetos conseguidos, das orientações para a melhoria e do incentivo ao aluno (Machado, 2021). Procurou-se, assim, que o *feedback* assumisse tanto uma função orientadora como

motivadora, sobretudo tendo em conta a necessidade de reforçar a confiança dos alunos da turma Y.

De um modo geral, os dados recolhidos neste segundo ciclo mostram uma evolução relativamente ao primeiro no que diz respeito à apropriação dos procedimentos de leitura. Os alunos passaram a recorrer espontaneamente a estratégias como o sublinhar e o registo de informação e conseguiram selecionar expressões do texto para fundamentar as respostas sem depender da professora para localizar previamente os elementos relevantes. Esta evolução foi observável nas duas turmas e constitui um indicador de que os procedimentos trabalhados no primeiro ciclo começaram a ser incorporados pelos próprios alunos.

Ao mesmo tempo, os resultados mostram que a redução da orientação direta da professora não conduziu a uma autonomia uniforme. Na turma X, os alunos revelaram maior facilidade em assumir a responsabilidade pela construção das respostas e pela organização do trabalho, enquanto na turma Y continuou a ser mais evidente a necessidade de validação, sobretudo perante tarefas que envolviam maior exposição pública ou um nível de exigência interpretativa superior. Contudo, a própria reação dos alunos da turma Y às diferentes atividades mostrou que esta dependência não era fixa. Através da experiência, do *feedback* e da possibilidade de assumirem progressivamente responsabilidades, os alunos conseguiram participar em situações que inicialmente lhes provocavam maior hesitação.

Assim, considero que o segundo ciclo permitiu verificar uma evolução relativamente ao ponto de partida definido no primeiro. Os alunos já não dependiam da professora para lhes indicar sistematicamente onde procurar a informação necessária e começaram a assumir maior responsabilidade pela construção, organização e comunicação das suas interpretações. A mediação da professora manteve-se necessária, mas assumiu sobretudo uma função de acompanhamento, incentivo, validação e criação de condições para a participação dos alunos.

Os resultados deste ciclo permitiram, contudo, perceber que a autonomia interpretativa envolve diferentes níveis de responsabilidade. Os alunos mostraram maior autonomia na localização e mobilização de informação textual, mas continuaram a revelar maiores dificuldades quando era necessário estabelecer relações mais amplas entre

diferentes momentos da obra, formular interpretações mais complexas ou assumir decisões sem uma referência muito próxima. A reflexão realizada no final deste ciclo conduziu, por isso, à necessidade de continuar a aumentar a responsabilidade dos alunos pela orientação da própria leitura, recorrendo a instrumentos que lhes permitissem organizar esse processo.

3.3. 3º ciclo de investigação

3.3.1. Descrição das atividades implementadas

O terceiro ciclo de investigação correspondeu à entrada no estudo de *Os Maias*, de Eça de Queirós, e procurou dar continuidade ao processo de progressiva transferência de responsabilidade pela leitura e interpretação iniciado nos ciclos anteriores. Nesta etapa, a intervenção centrou-se na utilização de um esquema orientador inspirado no *V de Gowin*, adaptado ao trabalho de interpretação literária. A escolha deste instrumento procurou responder à necessidade de proporcionar aos alunos uma estrutura que lhes permitisse não apenas localizar informação no texto, mas organizar os diferentes elementos recolhidos, estabelecer relações entre eles, formular hipóteses interpretativas e chegar a conclusões fundamentadas. Deste modo, procurou-se avançar para uma situação em que os alunos dispusessem de procedimentos mais sistematizados para orientar a própria leitura, mantendo a professora estagiária uma função de acompanhamento e mediação.

O *V de Gowin* foi desenvolvido por D. Bob Gowin a partir da década de 1970. Na sua utilização mais habitual, este instrumento encontra-se associado ao ensino das ciências e à organização de atividades de investigação como, por exemplo, experiências laboratoriais. A sua estrutura permite, portanto, organizar processos em que é necessário partir de informação recolhida, estabelecer relações e construir uma conclusão fundamentada. Esta possibilidade foi particularmente relevante para a intervenção desenvolvida, uma vez que o objetivo não era reproduzir no ensino da literatura um procedimento próprio das ciências, mas adaptar a sua lógica à leitura do texto literário. A utilização deste esquema na disciplina de Português pretendia levar os alunos a recolher dados, formular hipóteses, estabelecer relações, interpretar pistas textuais e construir conclusões fundamentadas.

A adaptação do instrumento foi, por isso, realizada tendo em conta as operações que se pretendia que os alunos mobilizassem durante a leitura. No centro do esquema encontra-se uma questão central, para a qual os dois lados do V contribuem para construir uma resposta. No lado esquerdo, correspondente ao domínio concetual, foram integrados os conhecimentos e princípios necessários à interpretação e a seleção de hipóteses; no lado direito, correspondente ao domínio metodológico, foram criados espaços destinados ao registo dos dados recolhidos no texto, à sua relação com o excerto e à reflexão sobre esses elementos. Após a articulação destes dois lados, a conclusão era escrita no próprio esquema como uma resposta à questão central. A estrutura permitia, assim, tornar visível o percurso entre aquilo que o texto disponibilizava e a interpretação construída a partir desses elementos. A organização das diferentes secções foi explicada aos alunos antes do primeiro preenchimento, de modo a que percebessem que não se tratava de completar campos de forma independente, mas de estabelecer relações entre as várias partes do esquema.

Esta opção aproximou a atividade de leitura das orientações das *Aprendizagens Essenciais*, nomeadamente no que diz respeito à realização de uma leitura crítica e autónoma, à mobilização de informação textual, à formulação de hipóteses a partir de deduções e à avaliação do texto tendo em conta a intencionalidade do autor. Também se relacionou com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, sobretudo com a capacidade de interpretar informação, colocar e analisar questões, observar e discutir ideias com base em evidências e estabelecer objetivos e planos com sentido de responsabilidade e autonomia.

Na turma X, o esquema do *V de Gowin* foi utilizado para analisar os diferentes momentos da descrição do Ramalhete presentes na obra: a primeira descrição do capítulo I antes de ser restaurado; a segunda descrição desse mesmo capítulo após a restauração; a terceira descrição no Epílogo, passados dez anos.

Numa primeira aula, após uma leitura inicial do primeiro excerto e uma análise em grupo-turma de aspetos relacionados com a família Maia, os alunos foram organizados em grupos e receberam um esquema orientador (anexo 5) para analisar essa descrição do Ramalhete. Durante este processo, a professora estagiária acompanhou o trabalho dos grupos e utilizou uma grelha de observação (anexo 6) para registar a forma como os

alunos participavam na atividade, como mobilizavam os elementos do texto e como construíam as suas respostas.

A utilização da grelha de observação permitiu acompanhar o processo de preenchimento para além do resultado final apresentado nos esquemas. Pretendia-se observar de que modo os alunos se organizavam perante a tarefa, que procedimentos mobilizavam, como justificavam as suas escolhas e em que momentos necessitavam de apoio. Esta dimensão era particularmente importante neste ciclo, uma vez que o objetivo não era apenas verificar se os alunos chegavam a uma interpretação adequada, mas compreender de que forma assumiam progressivamente maior responsabilidade pelas etapas que conduziam até essa interpretação. Por estes motivos, a grelha servia para o registo de comportamentos que os alunos demonstrassem relativamente aos critérios observados, portanto mais relevante era a recolha de dados qualitativos.

Durante a partilha oral, a professora estagiária comentou as intervenções e incentivou os restantes alunos a participar, permitindo que os esquemas fossem complementados ou ajustados a partir dos contributos dos colegas. A atividade não terminava, por isso, no preenchimento individual ou em grupo do esquema, uma vez que a comparação entre diferentes respostas permitia confrontar formas distintas de interpretar os mesmos elementos textuais.

Na segunda aula, os alunos voltaram a organizar-se em grupos e preencheram esquemas semelhantes, desta vez aplicados às descrições correspondentes aos momentos posteriores à restauração e ao epílogo (anexo 7). A utilização da mesma estrutura procurou dar continuidade aos procedimentos já experimentados, permitindo que os alunos se familiarizassem progressivamente com a sequência de ações necessária à construção da interpretação. No final, os trabalhos foram novamente partilhados. Durante a partilha oral, a professora estagiária comentou as intervenções e incentivou os restantes alunos a participar, permitindo que os esquemas fossem complementados ou ajustados a partir dos contributos dos colegas. A atividade não terminava, por isso, no preenchimento individual ou em grupo do esquema, uma vez que a comparação entre diferentes respostas permitia confrontar formas distintas de interpretar os mesmos elementos textuais.

Após a discussão sobre os três esquemas, deu-se início a uma análise comparativa das três descrições do espaço ao longo da obra. A professora estagiária projetou, então,

imagens correspondentes aos diferentes momentos de descrição do Ramalhete (anexo 8) e solicitou aos alunos que as associassem aos respetivos excertos. A partir desta associação, foi promovida uma reflexão final sobre as transformações do espaço e sobre a relação entre essas alterações e a evolução da família Maia e da própria narrativa. A informação construída ao longo dos diferentes esquemas foi, assim, retomada numa tarefa que exigia a articulação das conclusões obtidas em momentos distintos da leitura. Procurou-se, deste modo, não só consolidar a compreensão da evolução do espaço e das personagens, mas também treinar a realização de inferências sobre o que poderia acontecer posteriormente na obra, a partir dos conhecimentos construídos até esse momento.

Na turma Y, o mesmo instrumento foi utilizado no estudo do episódio "O Jantar no Hotel Central". Depois de uma primeira aproximação ao episódio, os alunos foram organizados em grupos e receberam dois esquemas (anexo 9) com a mesma estrutura de base do *V de Gowin*, aplicados a diferentes conjuntos de excertos: a discussão literária sobre o Naturalismo/Realismo e o debate sobre a situação financeira de Portugal na época.

Nesta turma, para tornar o trabalho mais organizado e distribuir responsabilidades dentro dos grupos, foram atribuídos diferentes papéis aos seus elementos: o *Caçador de expressões*, responsável pela localização de segmentos textuais relevantes; o *Conetor de sentidos*, encarregado de estabelecer relações entre as informações recolhidas e outros conhecimentos; o *Analista das personagens*, responsável pela observação do comportamento e posicionamento das personagens; e o *Leitor reflexivo*, encarregado de contribuir para a formulação e reflexão sobre as hipóteses interpretativas. Esta distribuição procurou responder também à necessidade, identificada nos ciclos anteriores, de estruturar o trabalho colaborativo de forma a que a participação dos alunos não se limitasse à realização conjunta das mesmas tarefas.

Os dois esquemas apresentavam uma estrutura semelhante, mas incidiam sobre diferentes aspetos do episódio. No primeiro, aplicado aos excertos relativos ao debate literário, os alunos deveriam recolher expressões que permitissem identificar o posicionamento das diferentes personagens perante o Realismo e o Naturalismo, relacionando-as posteriormente com conhecimentos sobre estas correntes literárias. No segundo, centrado no debate financeiro e político, deveriam observar as intervenções das personagens, recolher pistas relativas aos seus posicionamentos e relacioná-las com os

conteúdos abordados no excerto. Em ambos os casos, o esquema conduzia os alunos desde a seleção de dados textuais até à formulação de uma conclusão sobre o sentido global da situação analisada.

Durante o preenchimento dos esquemas, a professora estagiária acompanhou o trabalho dos grupos através da mesma grelha de observação utilizada na turma X. A correção foi realizada posteriormente em interação com o grupo-turma, mas mantendo a centralidade nos excertos trabalhados. Em vez de projetar diretamente os esquemas preenchidos, foram projetados os excertos literários, de modo a que as respostas dos alunos fossem relacionadas novamente com as expressões e informações que lhes tinham dado origem. Os grupos responsáveis por cada esquema apresentavam as suas conclusões, enquanto os restantes alunos registavam as informações relevantes e contribuíam para a discussão. Desta forma, mesmo os alunos que não tinham trabalhado diretamente determinado excerto podiam acompanhar o raciocínio dos colegas e apropriar-se das conclusões construídas.

Após a conclusão dos esquemas, a professora estagiária levou-os para casa para os devolver posteriormente corrigidos. Quando os entregou novamente, os alunos da turma Y afixaram-nos na sala, sob um *banner* temático (anexo 10). Este momento procurou atribuir visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos alunos e valorizar o percurso realizado ao longo da atividade, tornando as aprendizagens construídas num produto que podia ser observado e reconhecido pelos próprios alunos e pelos restantes elementos da turma. A exposição dos trabalhos visou, assim, reforçar a dimensão coletiva da construção do conhecimento, mostrando que as interpretações produzidas em sala de aula podiam ser partilhadas e valorizadas para além do momento em que eram construídas. Esta opção relaciona-se com a importância atribuída por Bruner (1996) à participação dos alunos numa cultura de aprendizagem partilhada e à construção social do conhecimento, contribuindo também para reforçar a motivação, o sentimento de pertença e a valorização do esforço individual e coletivo.

Em suma, a utilização do *V de Gowin* pretendia assumir uma função que ultrapassasse o simples preenchimento de um esquema. Este material procurou apoiar os alunos na organização de um percurso interpretativo, tornando mais explícita a relação entre a informação recolhida no texto e a interpretação construída a partir dela. Esta opção articula-se com a perspetiva de aprendizagem defendida por Vygotsky (2007), na medida

em que a construção do conhecimento é apoiada pela interação com os outros e pela mediação do professor, mas também com a conceção de leitor ativo desenvolvida ao longo da fundamentação teórica. Ao mesmo tempo, a organização das tarefas em grupo e a atribuição de responsabilidades específicas aproximam-se dos princípios do trabalho cooperativo apresentados por Johnson e Johnson (1999), enquanto a discussão e negociação das interpretações mobilizam uma dimensão colaborativa da aprendizagem. Estas diferentes perspetivas convergem, assim, com a proposta dos círculos de leitura de Cosson (2006), que assenta na partilha organizada da leitura, na participação de diferentes leitores e na construção coletiva de sentidos a partir das contribuições de cada elemento do grupo.

A estrutura adotada procurou ainda reforçar a ideia de que a interpretação literária não resulta da procura de uma resposta previamente determinada pelo professor. Ao selecionar expressões, relacioná-las com conhecimentos anteriores, formular hipóteses e confrontá-las com os elementos do texto, os alunos eram chamados a participar nas diferentes etapas da construção dos sentidos. A mediação da professora manteve-se presente, sobretudo na explicitação do funcionamento do esquema, no acompanhamento dos grupos e na discussão das respostas, mas procurou deixar aos alunos uma responsabilidade maior pela construção do percurso interpretativo.

Para além das atividades centrais com os *V's de Gowin*, foram desenvolvidas, em cada turma, atividades de contextualização e motivação relacionadas com o objetivo de aproximar os conteúdos literários de referências que fossem significativas para os alunos. Na turma X, antes do estudo d'*Os Maias*, a introdução ao seu contexto histórico-literário foi realizada a partir da comparação de duas pinturas, uma associada ao Romantismo e outra ao Realismo. A partir da identificação das características presentes nas imagens, foi promovida uma discussão em grupo-turma sobre as diferenças entre as duas correntes, de forma a estabelecerem-se as características do período Realista por oposição ao Romântico. Posteriormente, os alunos contactaram, através de um vídeo, com as características da Geração de 70, sendo dado particular destaque à utilização da arte e da literatura como formas de intervenção e de crítica social. A partir desta ideia, foi lançada à turma a questão "Consideras que a literatura pode mudar a sociedade?", que deu origem a uma discussão em grupo-turma. A atividade procurou, deste modo, apresentar a literatura não apenas como objeto de estudo, mas também como forma de intervenção

sobre a realidade, estabelecendo uma primeira relação entre a obra a estudar e a sociedade em que os alunos vivem.

Esta aproximação era particularmente relevante tendo em conta a dificuldade inicialmente identificada de mobilizar experiências e conhecimentos pessoais adequados para interpretar os textos. Não se pretendia, por isso, que os alunos abandonassem as suas referências pessoais, mas que começassem a perceber que estas poderiam ser mobilizadas de forma pertinente quando relacionadas com aquilo que o texto literário coloca em discussão. A atividade de contextualização procurou, assim, criar uma ponte entre os conhecimentos dos alunos e os problemas sociais e culturais presentes na literatura, contribuindo para uma leitura mais significativa da obra.

Na turma Y, esta função de aproximação entre literatura e realidade foi retomada no final do trabalho sobre "O Jantar no Hotel Central", através de uma atividade de produção escrita (anexo 11) relacionada com a crítica social presente no episódio. Depois de analisarem as posições das personagens e de compreenderem a crítica construída por Eça de Queirós, os alunos foram convidados a transportar o conhecimento construído para uma realidade artística e social mais próxima do seu quotidiano, através da elaboração de um texto expositivo a partir de um cartoon. A atividade permitiu, assim, retomar os conhecimentos construídos durante a leitura e utilizá-los para refletir sobre uma questão presente na sociedade contemporânea.

Estas duas atividades assumiram, deste modo, uma função complementar relativamente ao trabalho desenvolvido com os *V's de Gowin*. O esquema orientador procurava tornar mais autónomo e organizado o processo através do qual os alunos construíam uma interpretação a partir do texto. Por sua vez, as atividades de contextualização procuravam mostrar que os sentidos construídos a partir das obras literárias podem ser relacionados com questões que ultrapassam o próprio texto. A intervenção procurou, assim, manter o contacto com os elementos textuais como base da interpretação, mas criar também oportunidades para que os alunos reconhecessem a literatura como uma forma de compreender, questionar e relacionar-se com o mundo em que vivem.

3.3.1.1. Interpretação dos resultados

Os dados recolhidos ao longo deste terceiro ciclo foram analisados a partir da observação direta das aulas, dos registos realizados durante o acompanhamento dos grupos, das intervenções dos alunos nos momentos de partilha e dos produtos finais construídos ao longo das atividades. A grelha de observação utilizada durante o preenchimento dos esquemas permitiu acompanhar o processo de trabalho para além dos resultados apresentados nos *V's de Gowin*, nomeadamente a forma como os alunos se organizavam, os elementos do texto que mobilizavam, a forma como justificavam as suas interpretações e os momentos em que necessitavam de apoio. Esta observação revelou um comportamento bastante semelhante nas duas turmas, embora se tenham identificado algumas diferenças na forma como os alunos se organizaram para realizar a tarefa.

A reação inicial à apresentação do *V de Gowin* foi semelhante nas duas turmas. Observei alguma surpresa quando os alunos reconheceram imediatamente a estrutura do esquema, associando-a aos *V's* que já conheciam das aulas de Biologia. Esta reação foi acompanhada por curiosidade relativamente à utilização do mesmo tipo de material numa aula de Português e por algum entusiasmo perante a possibilidade de experimentar uma forma de trabalho diferente. A familiaridade com a estrutura pareceu, assim, facilitar a compreensão inicial da tarefa, ao mesmo tempo que a novidade da sua aplicação à interpretação literária contribuiu para despertar o interesse dos alunos.

Durante o preenchimento dos esquemas, observei que os alunos conseguiram apropriar-se da estrutura proposta e avançar pelas diferentes etapas da atividade sem necessitarem de uma intervenção constante da professora estagiária. A grelha de observação permitiu acompanhar este processo e verificar que os alunos procuravam no texto as informações necessárias, discutiam entre si a sua relevância e tentavam estabelecer relações entre os elementos encontrados. As dúvidas colocadas à professora surgiram de forma pontual e estiveram sobretudo relacionadas com aspetos interpretativos de maior complexidade, não com a compreensão do funcionamento do esquema ou com a localização de informação básica no texto. Esta diferença é relevante quando comparada com os resultados observados nos ciclos anteriores, nos quais a intervenção da professora era mais frequentemente necessária para orientar os alunos na identificação da informação que deveriam procurar.

Na turma X, esta autonomia na organização do trabalho correspondeu ao que já tinha sido observado nos ciclos anteriores. Os alunos conseguiram distribuir entre si as tarefas necessárias ao preenchimento dos esquemas sem que tivesse sido necessário estabelecer previamente papéis específicos. A observação do trabalho dos grupos mostrou que conseguiam decidir entre si que elementos deveriam ser procurados e como poderiam contribuir para a resposta à questão central. Esta organização não significou que todos os momentos do trabalho decorressem sem discussão ou negociação, mas os alunos demonstraram capacidade para resolver essas decisões dentro do próprio grupo, sem depender da intervenção da professora estagiária.

Na turma Y, a atribuição de papéis específicos ("Caçador de expressões", "Conetor de sentidos", "Analista das personagens" e "Leitor reflexivo") constituiu um apoio adicional à organização do trabalho. A reação dos alunos a esta divisão foi bastante positiva e alguns comentários realizados durante a atividade revelaram que associavam os papéis à ideia de investigação, referindo, por exemplo, que se estavam a "sentir como um investigador". A atribuição destas responsabilidades pareceu, assim, contribuir não apenas para a organização do trabalho, mas também para o envolvimento dos alunos na tarefa. Contudo, a observação permitiu verificar que os grupos não utilizaram a divisão de forma uniforme. Em três dos cinco grupos, os papéis foram mantidos, enquanto os restantes dois optaram por permitir que os mesmos alunos desempenhassem diferentes funções em simultâneo. Apesar desta alteração, os grupos conseguiram organizar o trabalho e chegar aos resultados pretendidos, o que mostra que a estrutura fornecida funcionou como um apoio e não como uma regra da qual os alunos dependessem obrigatoriamente. Mais do que revelar diferentes níveis de autonomia entre os grupos, esta situação mostrou que a autonomia pode assumir diferentes formas de organização. Alguns alunos seguiram a estrutura inicialmente proposta, enquanto outros sentiram necessidade de a adaptar ao funcionamento do próprio grupo. Em ambos os casos, os alunos foram capazes de tomar decisões sobre a forma de desenvolver a tarefa e de prosseguir o trabalho sem necessidade de uma intervenção adicional da professora, o que constitui um indicador relevante da sua capacidade de autorregulação e de organização do trabalho.

Um dos aspetos mais relevantes observados neste ciclo foi a capacidade de os alunos mobilizarem diferentes elementos do texto para construir as suas interpretações.

Durante o preenchimento dos *V's*, observei que as respostas não se limitavam à localização de informação explícita, uma vez que os alunos procuravam relacionar as expressões identificadas com as características das personagens, com os acontecimentos da narrativa e com os conhecimentos já adquiridos sobre a obra (anexo 12). As maiores dificuldades surgiram em interpretações de natureza mais simbólica. Na turma X, por exemplo, foi necessário discutir com maior profundidade o significado associado à Vénus Citereia e ao cipreste e ao cedro. Na turma Y, a relação entre as referências à teoria de Darwin e ao Experimentalismo e o debate desenvolvido pelas personagens sobre as diferentes correntes literárias também exigiu maior intervenção.

Estas dificuldades não foram entendidas como uma regressão relativamente aos resultados dos ciclos anteriores, uma vez que correspondiam a operações interpretativas mais complexas. Nestes momentos, a partilha das diferentes hipóteses dos alunos revelou-se particularmente importante. A partir das várias intervenções, foi possível reunir elementos que, isoladamente, poderiam não conduzir a uma interpretação completa, mas que, quando relacionados, permitiram construir uma compreensão mais rica dos excertos. A mediação da professora estagiária consistiu, sobretudo, em incentivar esta confrontação de ideias e em ajudar os alunos a estabelecer relações entre os diferentes elementos apresentados, em vez de fornecer diretamente a interpretação.

A apresentação dos *V's de Gowin* permitiu observar igualmente uma participação oral mais desenvolta. Todos os grupos apresentaram os seus trabalhos e os alunos demonstraram entusiasmo durante esse momento. Na turma Y, este envolvimento foi particularmente visível na exposição dos esquemas realizados, tendo os alunos manifestado também interesse em afixar os trabalhos na sala (anexo 13). A partilha permitiu que diferentes grupos confrontassem as suas respostas e percebessem que a mesma questão podia ser abordada a partir de diferentes pistas textuais, reforçando a dimensão coletiva da construção da interpretação.

Na turma X, o trabalho desenvolvido sobre as três descrições do Ramalhete permitiu ainda observar a capacidade de os alunos articularem informações recolhidas em momentos distintos da leitura. Depois de analisadas as diferentes descrições, os alunos conseguiram relacionar as transformações do espaço com a evolução da família Maia e com o desenvolvimento da narrativa. As inferências formuladas sobre a relação entre o estado da casa e o conteúdo da narrativa foram, de um modo geral, pertinentes, sobretudo

no que dizia respeito à relação entre o espaço e o estado de espírito das personagens. Este resultado é particularmente relevante porque exigia que os alunos ultrapassassem a informação apresentada diretamente em cada excerto e estabelecessem relações entre diferentes momentos da obra.

A atividade permitiu, assim, observar não apenas a capacidade de os alunos identificarem pistas textuais, mas também a sua utilização para formular inferências sobre elementos que não eram explicitamente apresentados. A articulação das três descrições do Ramalhete mostrou que os alunos conseguiam mobilizar informação construída ao longo de diferentes momentos da leitura para interpretar a evolução da narrativa e formular hipóteses sobre os acontecimentos. Neste sentido, a atividade aproximou-se de uma das dimensões da leitura autónoma que vinha a ser trabalhada desde os ciclos anteriores: a capacidade de utilizar aquilo que já se conhece do texto para antecipar e interpretar o que poderá acontecer posteriormente.

Também as atividades desenvolvidas com o objetivo de aproximar a literatura de referências significativas para os alunos permitiram recolher dados relevantes. Na turma X, o debate realizado a partir da questão sobre a possibilidade de a literatura mudar a sociedade suscitou uma participação bastante ativa. As intervenções apresentaram perspetivas diferentes, permitindo observar que os alunos conseguiam relacionar a discussão sobre a função social da literatura, apresentada a propósito da Geração de 70, com diferentes conceções sobre o papel que a literatura pode assumir na sociedade. O interesse demonstrado durante a discussão reforçou a importância de criar momentos em que os alunos possam relacionar os conteúdos literários com questões que ultrapassam o contexto imediato da obra. Após essa atividade, os alunos permaneceram muito mais motivados quando se iniciou efetivamente o estudo do texto literário.

Na turma Y, a produção escrita realizada a partir do cartoon permitiu observar uma capacidade semelhante de estabelecer relações entre o texto literário e a realidade contemporânea. Os alunos conseguiram identificar a crítica presente no episódio do "Jantar no Hotel Central" e reconhecer a sua atualidade, mobilizando conhecimentos construídos durante o estudo da obra. Nas produções realizadas, foi possível observar que os alunos não se limitaram a referir o conteúdo do episódio, tendo utilizado também elementos presentes no próprio cartoon para fundamentar a interpretação da crítica apresentada (anexo 14). Este resultado é significativo porque mostra que os alunos

conseguiram articular diferentes fontes de informação para construir uma leitura fundamentada e estabelecer uma relação entre a crítica social presente na obra e questões reconhecíveis no seu próprio contexto.

A comparação entre os resultados deste ciclo e os observados nos momentos anteriores permite identificar uma evolução na forma como os alunos assumiram as diferentes etapas do processo interpretativo. No primeiro ciclo, os alunos demonstravam capacidade para analisar pistas textuais quando lhes era indicado previamente o que deveriam procurar. No segundo ciclo, começaram a localizar autonomamente informação relevante e a utilizá-la para fundamentar as respostas, embora ainda surgissem momentos de insegurança e de procura de validação por parte da professora. Neste terceiro ciclo, a utilização do *V de Gowin* permitiu organizar essas operações num percurso mais sistematizado, no qual os alunos eram chamados a partir de uma questão, a recolher dados, estabelecer relações, formular hipóteses e construir uma conclusão.

Os resultados deste ciclo não significam, obviamente, que a necessidade de mediação da professora tenha desaparecido. As dificuldades encontradas nos elementos de natureza simbólica mostram que determinadas operações interpretativas continuam a beneficiar da discussão e do confronto com outras leituras. A diferença está no facto de a intervenção da professora ter assumido sobretudo uma função de apoio à construção da interpretação, enquanto os alunos já demonstravam capacidade para conduzir grande parte das etapas anteriores. A mediação deixou, assim, de se centrar tanto na indicação do que deveriam procurar e passou a incidir sobretudo na problematização das relações estabelecidas e no aprofundamento das hipóteses formuladas.

De um modo geral, considero que os resultados deste terceiro ciclo apontam para uma maior apropriação, por parte dos alunos, dos procedimentos necessários à construção de uma interpretação fundamentada. A utilização do *V de Gowin* não funcionou apenas como um suporte para organizar respostas, mas como uma estrutura que tornou mais visível o percurso entre a questão colocada, os elementos recolhidos no texto, as relações estabelecidas e a conclusão construída. A capacidade demonstrada pelos alunos para utilizar esta estrutura com pouca necessidade de intervenção, bem como para mobilizar diferentes pistas e estabelecer relações entre momentos distintos da obra, constitui um resultado relevante face às dificuldades identificadas no início da intervenção.

Ao mesmo tempo, a análise deste ciclo reforçou a ideia de que a autonomia interpretativa não corresponde à ausência de apoio, mas à possibilidade de o aluno assumir progressivamente maior responsabilidade pelas operações que conduzem à interpretação. Os dados observados mostram que os alunos conseguiram, neste momento da intervenção, assumir grande parte dessas operações, recorrendo à professora sobretudo perante questões de maior complexidade. A reflexão sobre estes resultados permite, por isso, considerar que a intervenção contribuiu para tornar os procedimentos de leitura mais apropriáveis pelos alunos e para aproximar a sua participação de uma atuação mais autónoma enquanto leitores.

4. Inquérito aos alunos sobre a perceção das atividades desenvolvidas

No final do terceiro ciclo de investigação, considerei pertinente complementar os dados recolhidos através da observação das aulas, dos trabalhos realizados pelos alunos e dos registos do diário de bordo com a perspetiva dos próprios estudantes sobre o trabalho desenvolvido. A análise da intervenção não deve assentar exclusivamente na observação da professora estagiária, sendo igualmente importante compreender de que modo os alunos percecionam as estratégias utilizadas e as atividades em que participam. A recolha da sua perspetiva permite, assim, integrar uma dimensão de autoavaliação da prática docente, identificando aspetos que poderão ser mantidos, ajustados ou aprofundados em intervenções futuras.

A aplicação do inquérito ocorreu no final do terceiro ciclo por este constituir o momento em que se concretizou a última etapa da intervenção e em que os alunos já tinham contactado com diferentes procedimentos de leitura e interpretação desenvolvidos ao longo dos três ciclos. Optei, contudo, por atribuir uma incidência particular às atividades realizadas neste terceiro ciclo, nomeadamente à utilização do *V de Gowin*, uma vez que este instrumento representou a estratégia mais diretamente orientada para a organização do processo interpretativo. Ao longo dos ciclos anteriores, os alunos tinham experimentado diferentes formas de leitura, seleção de informação, partilha e construção de respostas. No terceiro ciclo, procurou-se sistematizar essas operações num esquema que tornasse mais explícita a relação entre os dados recolhidos no texto, as relações estabelecidas e as conclusões construídas. Deste modo, pareceu-me particularmente relevante perceber como os alunos avaliavam esta última estratégia depois de a terem experimentado.

Antes de responderem ao inquérito, os alunos encontraram o seguinte aviso: "Este inquérito pretende compreender a tua relação com o domínio da Educação Literária, assim como recolher a tua opinião sobre as últimas atividades desenvolvidas na disciplina de Português. O inquérito é anónimo e não terá qualquer impacto na tua avaliação. As respostas serão usadas para fins de análise pedagógica no âmbito de um relatório de estágio."

A explicitação destas informações procurou garantir que os alunos compreendessem a finalidade da recolha de dados, bem como o caráter anónimo e não

avaliativo da sua participação. Pretendeu-se, deste modo, criar condições para que as respostas correspondessem à sua perceção sobre as atividades, sem que fossem entendidas como parte da avaliação da disciplina.

O inquérito foi constituído por quinze questões (anexo 15) , organizadas em quatro conjuntos, de modo a permitir uma leitura articulada de diferentes dimensões relacionadas com a educação literária e com a intervenção realizada. As questões 1 a 3 procuraram caracterizar a relação dos alunos com a leitura. A inclusão destas questões permitiu enquadrar a perceção das atividades num contexto mais amplo, evitando interpretar a reação às estratégias de leitura independentemente da relação que os alunos já estabeleciam com a leitura literária. As questões 4 a 7 incidiram sobre a forma de construção da compreensão, procurando perceber a preferência dos alunos por diferentes modalidades de trabalho. Esta dimensão assumiu particular relevância no âmbito da intervenção, uma vez que o trabalho desenvolvido ao longo dos ciclos recorreu frequentemente à interação entre pares e à construção partilhada de interpretações. Permitia, por isso, confrontar a observação realizada em sala de aula com a perceção dos próprios alunos relativamente a essas formas de construção da compreensão. As questões 8 a 11 procuraram identificar as preferências dos alunos relativamente às tarefas. Estas questões permitiram perceber de que modo os alunos se posicionavam perante diferentes graus de abertura das tarefas, aspeto relevante para uma intervenção centrada na construção progressiva da autonomia interpretativa. Por fim, as questões 12 a 15 incidiram especificamente sobre a perceção do trabalho desenvolvido através do *V de Gowin*.

O inquérito apresenta, assim, uma natureza quantitativa, uma vez que todas as questões foram formuladas como afirmações às quais os alunos responderam através de uma escala de *Likert* constituída por cinco níveis: "Discordo totalmente", "Discordo", "Neutro", "Concordo" e "Concordo totalmente". Os resultados foram analisados através da distribuição das respostas por cada categoria e das respetivas frequências e percentagens. Esta opção adequa-se à natureza ordinal das respostas obtidas através da escala, pois é particularmente relevante considerar a distribuição das respostas pelas diferentes categorias em vez de reduzir os resultados a uma média global.

Na turma X, responderam ao inquérito 19 dos 20 alunos, correspondendo a uma taxa de resposta de 95%. Na turma Y, responderam 16 dos 20 alunos, correspondendo a

80% (anexo 16). Os resultados devem, por isso, ser entendidos como referentes aos alunos que responderam ao inquérito em cada turma, não permitindo generalizações para além desta amostra.

4.1. Relação dos alunos com a leitura

As três primeiras questões permitem enquadrar a relação dos alunos com a leitura literária. Os resultados mostram que, nas duas turmas, a leitura no tempo livre não constitui uma prática particularmente generalizada. Na turma X, apenas 31,6% dos alunos assinalaram "Concordo" ou "Concordo totalmente" relativamente à afirmação "Costumo ler no meu tempo livre", enquanto na turma Y essa percentagem foi de 25%. Também a afirmação relativa à escolha das obras estudadas nas aulas de Português para leitura no tempo livre apresentou valores reduzidos: 21,1% na turma X e 25% na turma Y.

Estes resultados são relevantes porque mostram que a participação positiva nas atividades de Educação Literária desenvolvidas em aula não deve ser confundida com a existência de hábitos consolidados de leitura voluntária. Apesar disso, a terceira questão apresenta uma tendência diferente. Quando questionados sobre se, ao lerem as obras nas aulas, costumam apreciá-las mais, 57,9% dos alunos da turma X e 50% dos alunos da turma Y responderam positivamente. Assim, embora a leitura no tempo livre não seja uma prática assumida pela maioria dos alunos, cerca de metade ou mais dos inquiridos reconhece que o contacto com as obras em contexto escolar pode contribuir para uma maior apreciação das mesmas.

Este resultado é particularmente significativo no contexto da intervenção, uma vez que reforça a importância da mediação pedagógica na aproximação dos alunos às obras literárias. Não se pode, contudo, estabelecer a partir destes dados uma relação causal entre as estratégias desenvolvidas e a maior apreciação das obras, uma vez que a questão se refere à perceção dos próprios alunos e não mede diretamente uma alteração ocorrida ao longo da intervenção.

4.2. Formas de construção da compreensão

As respostas às questões 4 a 7 revelam uma tendência bastante clara relativamente à preferência pelo trabalho acompanhado pelos colegas. Na questão "Gosto de analisar as obras de Português em grupo ou a pares", 100% dos alunos da turma X responderam "Concordo" ou "Concordo totalmente". Na turma Y, embora a adesão seja menos generalizada, a mesma tendência mantém-se, com 81,3% de respostas positivas.

Esta preferência é reforçada pelas respostas à questão 7, relativa à compreensão das obras através da leitura e reflexão com os colegas. Na turma X, 84,2% dos alunos consideram compreender melhor as obras quando leem e refletem com os colegas, enquanto na turma Y essa percentagem é de 81,3%. Estes resultados aproximam-se das observações realizadas ao longo dos ciclos, nas quais o trabalho em pares e em pequenos grupos constituiu uma modalidade em que os alunos revelaram maior participação e disponibilidade para partilhar interpretações.

Em contrapartida, a análise individual apresenta uma expressão mais reduzida, sobretudo na turma Y. Apenas 6,3% dos alunos desta turma responderam positivamente à afirmação "Gosto de analisar as obras de Português individualmente", enquanto 75% manifestaram discordância. Na turma X, as respostas foram mais distribuídas: 31,6% foram positivas, 26,3% negativas e 42,1% neutras. Também na questão relativa à compreensão através da leitura e reflexão individual se verifica uma diferença entre as turmas: 42,1% dos alunos da turma X responderam positivamente, face a 25% na turma Y.

Os resultados parecem, assim, confirmar a importância atribuída pelos alunos à interação na construção da compreensão. Esta tendência é coerente com o recurso frequente, ao longo da intervenção, à discussão entre pares e à partilha de interpretações. Ao mesmo tempo, permite compreender que a valorização do trabalho colaborativo não significa necessariamente ausência de trabalho individual, que continuou a ser necessário para que cada aluno registasse e reformulasse as conclusões construídas coletivamente.

4.3. Preferências relativamente às tarefas

As questões 8 a 11 apresentam resultados mais heterogéneos. Relativamente à preferência por exercícios de escrita, 42,1% dos alunos da turma X e 25% dos alunos da

turma Y responderam positivamente. Quanto aos exercícios orais, as respostas positivas foram de 42,1% na turma X e 43,8% na turma Y.

A diferença mais evidente surge, contudo, na preferência por perguntas fechadas ou abertas. Na turma X, 78,9% dos alunos manifestaram preferência por exercícios de perguntas fechadas, enquanto apenas 15,8% responderam positivamente à afirmação relativa às perguntas abertas. Na turma Y, as duas modalidades apresentam uma aceitação mais equilibrada: 43,8% dos alunos responderam positivamente à preferência por perguntas fechadas e a mesma percentagem à preferência por perguntas abertas.

Estes resultados podem ser relacionados com as características observadas nas duas turmas ao longo da intervenção, sobretudo no que diz respeito à confiança perante tarefas de interpretação. As perguntas abertas exigem que o aluno tome decisões, selecione informação e formule uma resposta sem dispor de uma estrutura de resposta previamente definida. Por essa razão, podem ser percecionadas como mais exigentes, particularmente por alunos que procuram uma confirmação relativamente à correção daquilo que produzem. Esta possibilidade é particularmente pertinente para compreender alguns dos comportamentos observados na turma Y, embora os dados do inquérito, por si só, não permitam afirmar que a preferência por perguntas fechadas resulte diretamente de uma menor confiança na construção de respostas abertas.

4.4. Perceção dos alunos sobre o *V de Gowin*

As últimas quatro questões permitem analisar de forma mais direta a perceção dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido com o *V de Gowin*. De um modo geral, os resultados revelam uma perceção favorável nas duas turmas, embora com algumas diferenças entre as questões.

Relativamente à afirmação "O V de Gowin ajudou-me a organizar melhor as minhas ideias sobre o texto", 52,6% dos alunos da turma X responderam positivamente, enquanto na turma Y essa percentagem foi de 43,8%. Em ambas as turmas existe, contudo, uma proporção relevante de respostas neutras: 36,8% na turma X e 25% na turma Y. Estes resultados sugerem que a contribuição do esquema para a organização das ideias não foi percecionada de forma igualmente evidente por todos os alunos.

A questão seguinte apresenta uma tendência mais clara. 52,6% dos alunos da turma X e 62,5% dos alunos da turma Y consideraram que o *V de Gowin* os ajudou a compreender melhor os excertos trabalhados. A perceção é, portanto, particularmente favorável na turma Y, apesar de ter apresentado anteriormente maior dependência de apoio e validação em algumas tarefas de interpretação.

A questão relativa à curiosidade sobre a restante história d'*Os Maias* apresenta 57,9% de respostas positivas na turma X e 43,8% na turma Y. Embora a maioria dos alunos da turma X tenha respondido favoravelmente, na turma Y a resposta "Neutro" assume uma expressão significativa (31,3%). Ainda assim, os resultados permitem identificar, nas duas turmas, alunos que associaram o trabalho desenvolvido à vontade de conhecer a continuação da narrativa.

Por fim, a questão "Voltaria a trabalhar com este tipo de esquema numa aula de Português" apresenta uma convergência particularmente evidente entre as duas turmas. Na turma X, 63,2% dos alunos responderam positivamente e, na turma Y, 62,5% fizeram o mesmo. Não se registou qualquer resposta negativa na turma X, enquanto na turma Y 25% dos alunos responderam negativamente e 12,5% permaneceram neutros. A existência de uma maioria de respostas favoráveis nas duas turmas permite considerar que a utilização do esquema foi, de forma geral, bem recebida e que uma parte significativa dos alunos estaria disponível para voltar a trabalhar com este tipo de instrumento.

Os resultados deste conjunto de questões devem, contudo, ser lidos em articulação com os restantes dados recolhidos no terceiro ciclo. Durante a realização dos *V de Gowin*, observei que os alunos conseguiram organizar o trabalho, localizar informação pertinente e construir interpretações, recorrendo pontualmente à discussão com os colegas para ultrapassar dificuldades mais complexas. As apresentações dos esquemas foram igualmente realizadas com maior segurança e autonomia do que em momentos anteriores. A perceção expressa no inquérito é, assim, compatível com estas observações, sobretudo no que diz respeito à compreensão dos excertos e à disponibilidade para voltar a utilizar o instrumento.

Ao mesmo tempo, a diferença entre a perceção relativa à organização das ideias e a perceção relativa à compreensão dos excertos é relevante. Embora apenas 52,6% dos

alunos da turma X e 43,8% da turma Y tenham considerado que o esquema os ajudou a organizar melhor as ideias, mais de metade dos alunos de ambas as turmas considerou que o *V de Gowin* contribuiu para uma melhor compreensão dos excertos. Esta diferença pode indicar que os alunos reconhecem mais facilmente o efeito do esquema na compreensão do texto do que o papel das diferentes etapas do instrumento na organização do próprio processo interpretativo. Trata-se, contudo, de uma hipótese interpretativa e não de uma conclusão que os dados permitam estabelecer isoladamente.

4.5. Síntese dos resultados do inquérito

A análise do inquérito permite, de forma geral, identificar três tendências que considero particularmente relevantes para a reflexão sobre a intervenção. Em primeiro lugar, as duas turmas revelam uma forte valorização do trabalho com os colegas, quer enquanto modalidade de realização das tarefas, quer enquanto forma de construção da compreensão. Em segundo lugar, as respostas mostram que a perceção dos alunos sobre o *V de Gowin* foi globalmente favorável, sobretudo no que diz respeito à compreensão dos excertos e à disponibilidade para voltar a utilizar o esquema. Em terceiro lugar, verificam-se diferenças entre as turmas relativamente às preferências por determinadas modalidades de trabalho, nomeadamente no equilíbrio entre perguntas abertas e fechadas e na valorização do trabalho individual.

Importa, porém, não interpretar estes resultados como uma demonstração isolada da eficácia do *V de Gowin*. O inquérito recolheu perceções dos alunos num momento específico e através de respostas fechadas, não permitindo, por si só, explicar as razões subjacentes a cada escolha nem estabelecer relações causais entre a utilização do instrumento e as aprendizagens realizadas. O seu principal contributo para esta investigação reside, por isso, na possibilidade de conciliar a perspetiva dos alunos com os dados provenientes da observação, dos trabalhos produzidos e do diário de bordo.

Neste sentido, a perceção expressa pelos alunos constitui um elemento complementar da avaliação da intervenção. A convergência entre a valorização do trabalho colaborativo, a perceção de uma melhor compreensão dos excertos e a disponibilidade para voltar a utilizar o esquema permite reconhecer aspetos da estratégia que foram recebidos de forma positiva pelos estudantes. Simultaneamente, a existência de respostas neutras ou negativas e as diferenças entre as duas turmas recordam que uma

mesma estratégia não é necessariamente percecionada da mesma forma por todos os alunos. Esta consideração é particularmente importante numa perspetiva de investigação-ação, na medida em que a reflexão sobre as respostas dos alunos pode contribuir para ajustar futuras opções pedagógicas e para continuar a procurar formas de promover uma participação progressivamente mais autónoma na leitura e interpretação dos textos literários.

Considerações finais

A intervenção desenvolvida ao longo deste estágio permitiu acompanhar, de forma progressiva, o modo como os alunos se relacionavam com a leitura e interpretação do texto literário e, sobretudo, as condições que favoreciam uma participação mais autónoma nesse processo. O percurso realizado mostrou que a dificuldade em interpretar um texto literário nem sempre decorre de uma dificuldade de compreensão do texto em si. Em diferentes momentos, verificou-se que os alunos eram capazes de compreender e mobilizar informação textual quando lhes era indicado o que procurar, mas revelavam maior dificuldade quando tinham de decidir autonomamente quais os elementos relevantes, como os relacionar e de que modo poderiam sustentar a sua interpretação.

Foi precisamente neste espaço entre a leitura e a interpretação que se centrou a intervenção. As atividades desenvolvidas procuraram, de forma gradual, levar os alunos a reconhecer os elementos presentes no texto como pistas para a construção de sentidos e a utilizar procedimentos que lhes permitissem avançar na leitura sem depender constantemente de uma explicação prévia da professora. Assim, mais do que procurar que os alunos chegassem a uma interpretação previamente definida, procurou-se criar condições para que aprendessem a construir e fundamentar as suas próprias interpretações, com base no texto e na discussão com os pares.

Os dados analisados ao longo da intervenção permitem considerar que este trabalho teve resultados positivos, embora de forma distinta nos dois objetivos que orientaram a ação. Relativamente à identificação e mobilização dos elementos textuais enquanto pistas para a compreensão e interpretação, observou-se uma evolução particularmente evidente. Inicialmente, alguns alunos revelavam dificuldade em selecionar a informação pertinente ou necessitavam de indicações explícitas sobre aquilo que deveriam procurar. Contudo, nas atividades posteriores passaram a recorrer espontaneamente a procedimentos como o sublinhado, o registo de expressões relevantes e a procura de relações entre diferentes elementos do texto. A utilização desses procedimentos deixou progressivamente de depender de lembretes constantes da professora, permitindo aos alunos avançar com maior segurança na construção das respostas.

A promoção de uma autonomia leitora progressiva revelou-se, por sua vez, um processo mais gradual. Ao longo das três etapas, os alunos passaram de uma maior dependência da validação e da explicação da professora para uma participação mais ativa na construção das interpretações, quer através do trabalho colaborativo, quer através da apresentação e discussão das suas leituras. Ainda assim, as situações que exigiam operações interpretativas mais complexas, nomeadamente a articulação de diferentes momentos da obra, a construção de inferências mais profundas ou a interpretação de elementos simbólicos, continuaram a exigir uma maior intervenção docente. Por isso, os resultados não permitem falar de uma autonomia plenamente consolidada, mas antes de um percurso em que os alunos começaram a apropriar-se de procedimentos que poderão sustentar uma leitura progressivamente mais autónoma.

A intervenção desenvolvida ao longo deste percurso permitiu, assim, responder à questão que orientou o trabalho: a promoção de interpretações progressivamente mais autónomas e fundamentadas passa pela criação de situações em que o aluno seja levado a identificar os elementos relevantes do texto, a mobilizá-los na construção de sentidos e a confrontar as suas interpretações com as dos outros, assumindo gradualmente maior responsabilidade nesse processo. A ação da professora revelou-se importante sobretudo enquanto mediadora desse percurso, orientando os alunos quando necessário, mas procurando retirar progressivamente o apoio direto à medida que estes demonstravam maior capacidade para utilizar os procedimentos trabalhados.

A análise das atividades desenvolvidas permite ainda retirar algumas conclusões relevantes para a minha futura prática docente. Desde logo, tornou-se mais evidente a importância que os momentos de motivação podem assumir no desenvolvimento de uma aula. Ao longo da intervenção, algumas atividades inicialmente pensadas como forma de despertar o interesse dos alunos acabaram por revelar uma importância mais ampla, na medida em que contribuíram para criar uma maior disponibilidade para a aprendizagem e para aproximar os conteúdos trabalhados da realidade dos alunos. O trabalho desenvolvido a partir das pinturas no estudo do Realismo, o vídeo sobre a Geração de 70 e a discussão em torno da questão "Consideras que a literatura pode mudar a sociedade?" são exemplos disso. Também a elaboração de um cartoon a partir do episódio do "Jantar no Hotel Central" permitiu aos alunos mobilizar conhecimentos sobre a obra e, simultaneamente, relacioná-los com uma realidade mais próxima e atual. Estas

experiências levaram-me a compreender que uma atividade motivadora não precisa de constituir um momento separado do trabalho curricular. Pode, efetivamente, ser o próprio meio através do qual os conteúdos são explorados e compreendidos.

Outro aspeto que considero particularmente relevante prende-se com o trabalho colaborativo e cooperativo. A intervenção mostrou-me que estas formas de organização podem coexistir e que ambas podem contribuir para uma maior participação dos alunos, mas não funcionam necessariamente da mesma forma em todas as situações ou para todos os grupos. Em determinados momentos, foi suficiente proporcionar um espaço de trabalho conjunto para que os alunos se organizassem autonomamente. Noutros, tornou-se necessário explicitar tarefas, distribuir responsabilidades e orientar mais diretamente a organização do grupo. Esta diferença foi particularmente evidente entre as duas turmas, mas também dentro de cada uma delas, levando-me a reconhecer a necessidade de adequar o grau de estruturação das atividades às características dos alunos e às exigências da tarefa.

A experiência permitiu-me igualmente reconhecer o valor de colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem e de assumir o papel da professora sobretudo como mediadora. Foi particularmente gratificante observar que, à medida que os alunos se sentiam mais responsáveis pelas tarefas e mais seguros relativamente às suas próprias interpretações, a sua participação e o seu envolvimento também aumentavam. Momentos como as apresentações do trabalho realizado, a discussão entre pares ou a construção dos *V's de Gowin* evidenciaram esse envolvimento e mostraram-me que a centralidade do aluno não significa uma redução do papel do professor, mas antes uma alteração da natureza da sua intervenção.

Neste sentido, a preparação cuidada dos materiais e das atividades revelou-se também fundamental. O tempo investido na sua elaboração fora da sala de aula permitiu-me chegar às aulas com uma maior clareza relativamente aos objetivos pretendidos e, consequentemente, com maior disponibilidade para observar as dificuldades dos alunos, acompanhar o seu trabalho e introduzir alterações quando necessário. Esta experiência reforçou a ideia de que o planeamento é importante não por permitir cumprir rigidamente aquilo que foi inicialmente definido, mas por criar condições para que o professor possa tomar decisões mais conscientes perante o que acontece efetivamente na sala de aula.

A comparação entre as duas turmas tornou particularmente evidente esta necessidade de adaptação. Apesar de se trabalharem os mesmos conteúdos e de se procurarem desenvolver objetivos semelhantes, as características de cada grupo exigiram diferentes formas de intervenção. Enquanto uma turma revelava, em geral, maior autonomia na organização e na realização das tarefas, a outra necessitava de maior estruturação e de um acompanhamento mais próximo, sobretudo em situações que envolviam produção escrita, participação oral ou tomada de decisão sobre a qualidade das próprias respostas. Esta experiência mostrou-me, assim, que uma mesma estratégia não produz necessariamente os mesmos efeitos em contextos diferentes e que a prática pedagógica deve partir da observação concreta dos alunos e das suas necessidades.

Por fim, este trabalho levou-me a reforçar a perceção de que a leitura e a educação literária não podem ser entendidas como domínios desligados. Ao longo da intervenção, tornou-se evidente que os alunos apresentavam competências de leitura que nem sempre se traduziam numa capacidade equivalente para interpretar autonomamente um texto literário. Em alguns casos, a dificuldade não estava na compreensão da informação, mas na seleção das pistas relevantes, na mobilização adequada da experiência pessoal ou na confiança necessária para formular uma interpretação própria. Trabalhar estas dimensões implica, por isso, ensinar também procedimentos de leitura e criar oportunidades para que os alunos experimentem diferentes formas de construir e sustentar sentidos.

Os resultados deste trabalho devem, contudo, ser entendidos à luz do contexto em que a intervenção foi desenvolvida. O projeto decorreu em duas turmas específicas e ao longo de um número limitado de etapas, pelo que as conclusões retiradas dizem respeito sobretudo a este contexto e não permitem generalizações mais amplas. Do mesmo modo, as respostas ao questionário aplicado no final da intervenção permitem conhecer a perceção dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas, mas não constituem, por si só, uma prova da aprendizagem alcançada. A sua análise, articulada com a observação das aulas, dos processos de trabalho e dos produtos realizados pelos alunos, permitiu, ainda assim, obter uma visão mais completa do percurso desenvolvido.

Em síntese, este estágio permitiu-me compreender de forma mais concreta que promover a autonomia do leitor não significa retirar a mediação do professor, mas ajustá-la progressivamente às necessidades dos alunos. O trabalho realizado mostrou-me a importância de ensinar os alunos a olhar para o texto, a reconhecer nele as pistas que

podem sustentar uma interpretação e, gradualmente, a assumir maior responsabilidade na construção dos sentidos. Ao mesmo tempo, mostrou-me que este processo exige observação, adaptação e reflexão contínuas por parte do professor. É precisamente esta dimensão reflexiva que levo deste estágio para a minha futura prática docente. A necessidade de observar o que acontece na sala de aula, compreender as dificuldades dos alunos e ajustar a intervenção para que estes possam, progressivamente, assumir um papel mais ativo e autónomo na sua aprendizagem.

Referências bibliográficas

Azevedo, F. F. de, & Balça, A. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas, 18(37)*, 131–153. Disponível em: https://doi.org/10.5965/1984723818372017131

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Em C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123–142). ICE Universitat de Barcelona-Horsori.

Colomer, T. (2007). *Andar entre livros*. Global Editora.

Cosson, R. (2006). *Letramento literário : teoria e prática*. Contexto.

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.

De Rezende, N. L., & de Oliveira, G. R. (2015). Um sujeito leitor para a literatura na escola: entrevista com Annie Rouxel. *Revista Teias, 16(41)*, 280–294.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by "collaborative learning"? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Elsevier.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação Direção-Geral da Educação

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais- Português, 11º ano.* Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf

Escola Secundária de Gondomar. (2025). *Plano Curricular de Desenvolvimento e Avaliação (PCDA 2025-2026)*. [Documento interno].

Fabregat-Barrios, S., Fontich, X., & González-González-de-Mesa, C. (2023). The eclectic landscape: examining Spanish secondary school teachers' beliefs on literary education. *Frontiers in Education, 8*. Disponível em: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1257976

Gordon, J. (2018). Reading from nowhere: assessed literary response, Practical Criticism and situated cultural literacy. *English in Education*, 52(1), 20–35. Disponível em: https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1414408

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon for the Council of Europe.

Iser, W. (1997). *L'acte de lecture*. Éditions Mardaga.

Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Éditions Gallimard.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, com alterações pela Lei n. 115/97, de 19 de setembro e pela Lei n. 49/2005, de 30 de agosto.

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Authentik Language Learning Resources.

Machado, E. A. (2021). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%203_%20Feedback.pdf

Melo, S., & Costa, P. L. (2018). Contributos para uma análise crítica do discurso oficial sobre educação literária. *Educação Em Análise, 3(2)*, 96. Disponível em: https://doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n2p96

Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português, Ensino Secundário.* Disponível em: https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais

Rovira, J. M. S. (2023). Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora. *Educação E Pesquisa, 49.* Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349251005esp

Rouxel, A. (2012). Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. *Revista Criação & Crítica, 9,* 13–24. Disponível em: https://revistas.usp.br/criacaoecritica/pt_BR/article/view/46858/50609

Rouxel, A., & Gérard Langlade. (2004). *Le sujet lecteur lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

Solé, I. (1988). *Estratégias de leitura*. Artmed

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Anexos

Anexo 1








upload.wiki...



Anexo 2

1- Preenche a seguinte tabela:

Agouro	**Cena**	**Expressão textual (linhas)**	**Simbologia Trágica**
1- Superstição do dia de sexta feira	X	"…É um dia fatal para mim…"- linhas 66 e 67	A sexta-feira é um dia marcado por acontecimentos que relembram Madalena do seu passado, que tanto quer esquecer: o dia do seu casamento com D. João; o dia do desaparecimento de D. Sebastião; o dia em que conheceu D. Manuel, por quem se apaixonou, ainda que casada. Por isso, Madalena vê a sexta-feira como um dia de mau presságio, em que algo trágico pode acontecer.
2- Sebastianismo de Maria	I		
3- Retratos de D. Manuel e de D João	I		
4- Retratos de Camões, D. Sebastião e de D. João	I		
5- História de Soror Joana	VIII		
6- Partida de D. Manuel e de Maria para Lisboa	VIII		

Anexo 3

Primeira versão da turma X

Cena II

1- Analisa o ponto de vista de Manuel de Sousa Coutinho sobre o primeiro marido de D. Madalena.

Manuel demonstra que ~~para~~ D.João é um honrado fidalgo e um valente cavaleiro, porque ~~não apresenta ter nenhuma preocupação de Maria descobrir de~~ lutou em batalhas sem medo de perder a vida e apresenta ser uma ótima pessoa da nobreza.

1.1- Compara a atitude de Manuel de Sousa Coutinho com a atitude de Telmo, perante a curiosidade de Maria sobre o retrato de D. João.

Telmo teve uma atitude de preocupação perante D. Madalena, para Maria não descobrir quem foi o seu primeiro marido, mas Manuel não se mostrava preocupado com a sua filha querer saber de quem era o retrato.

2- Identifica as duas preocupações que Manuel demonstra em relação a Maria. Exemplifica a tua resposta com exemplos textuais.

As duas preocupações que D. Manuel demonstra perante Maria são~~:~~ o facto de ela t~~emr~~ sempre as mãos e a testa muito quentes ("Tens as mãos tão quentes! E esta testa, esta testa!… escalda.") ~~e~~, assim como, ~~que está~~estar sempre a pensar ~~ao~~ em vez de brincar como as outras crianças ("Eu não quero que tu penses.", " Folgar, rir, brincar, tanger na harpa, correr os campos, apanhar das flores…").

2.1- Identifica o argumento utilizado por Maria para rebater as preocupações do pai.

O argumento utilizado por Maria é comparar o pai aos poetas e trovadores. O pai afirma que os poetas e trovadores padecem todos da cabeça. Maria pergunta ao pai porque é que é igual a eles, visto que ela sabe que o pai já se dedicou à literatura, por isso, chama o pai, indiretamente, de louco.

3- Retira duas expressões desta cena que demonstram a personalidade perspicaz e intuitiva de Maria.(*respondendo, sem observar quem lhe fala*)- Bem mo dizia o coração!

(gravemente) - Fingir, não, meu pai. A verdade… é que eu sabia de um saber cá de dentro; ninguém mo tinha dito; e eu queria ficar certa.

Cena III

4- Analisa o ponto de vista de Manuel de Sousa Coutinho sobre o primeiro marido de D. Madalena.

Manuel considera que D.João de Portugal era um homem com uma "nobre…alma" (ll.61-62) e com um grande e valente coração. Este era movido pelas suas vontades inalteráveis e indomáveis-"fortaleza daquela vontade, serena mas indomável, que nunca foi vista mudar" (ll.62-63). Apesar da opinião positiva de D.Manuel acerca do primeiro marido de Madalena, este contenta-se com a sua ausência, porque, caso contrário, Maria não existiria(l.68).

5- Explica a dimensão trágica presente nas últimas duas falas desta cena. Nas últimas 2 falas ~~n~~da Cena, está presente um clima trágico devido a Maria lamentar o desaparecimento de D.João I na batalha de Alcácer-Quibir, sendo que sem o desaparecimento deste Maria não teria nascido!.

Cena IV

6- Identifica a novidade trazida por Frei Jorge a Manuel de Sousa.

A noticia trazida por Frei Jorge informa que o arcebispo, com maior poder, convenceu os espanhóis para pararem com as perseguições a D. Manuel, deixando de o procurar e de responsabilizar pelos seu atos.

6.1-Conclui acerca da forma como essa novidade pode afetar o desenrolar da intriga.

Com esta novidade, a família de D.Manuel ficará eventualmente desunida e instável. Madalena vê a perda do retrato como presságio e por isso mesmo ficaria ainda mais preocupada e angustiada, uma vez que a ida do marido a Lisboa originaria o acontecimento do agouro. Por outro lado, esta notícia provoca em Maria grande agitação, dado que surge a oportunidade desta poder visitar a tia Joana de Castro a Lisboa junto do pai.

Cena V

7- Caracteriza D. Madalena, considerando a evolução do seu comportamento ao longo desta cena. (retirado de *Manual Sentidos Português 11º ano*, p. 111).

No início da cena V, D. Madalena demonstra um sentimento de felicidade, após Telmo ter dado a boa nova. Ao longo da cena o comportamento evolui para um sentimento profundo marcado pelo medo de D. João voltar e ela estar sozinha.Esta apresenta-se emocionalmente abalada perante a tragédia assumindo-se como uma personagem trágica e abalada.

8- Explica de que modo se revela o misticismo de Madalena.

O misticismo de madalena revela-se sobretudo através da forma como ela interpreta os acontecimentos de sua vida. Madalena vive com medo da ideia de que o seu casamento com Manuel é um pecado, por ter acontecido quando ainda não havia certeza absoluta da morte de D. João de Portugal

8.1- Compara a atitude de Manuel face às superstições de Madalena.

Manuel de Sousa Coutinho revela indecisão face às forma de madalena de ver a vida , revelando novas formas diferentes de a encarar. Manuel acredita que o destino pode ser enfrentado com coragem e decisão. Em vez de se submeter a forças "superiores" demonstra fé na humanidade

9- Explica o valor expressivo da repetição do determinante possessivo e da utilização do diminutivo por Maria (linha 144).

Na cena V do Ato II, verificamos a repetição do pronome possessivo "minha". Além disso denotamos a utilização do diminutivo "mãezinha". Maria utiliza estes recursos expressivos com o objetivo de persuadir a sua mãe a deixá-la acompanhar o pai e o tio a Lisboa ("não é assim, minha mãe (*acarinhando-a*), minha querida mãezinha? - Sim, sim, dizei já que sim." - linhas 144 e 145).

10- Explica a importância de Frei Jorge no final desta cena.

Frei Jorge intervém para mediar o conflito entre Madalena e Manuel sobre a partida de Maria. Ele acalma Madalena prometendo companhia e autoriza a viagem de Maria~~, transformando-a num ato de "louvável curiosidade", ao mesmo tempo que a~~e aconselha-a a ser mais "fria de cabeça", ou seja, não ser tão impulsiva. Com isto, consegue restabelecer a ordem na casa.

Versão final da turma X

Cena II

1- Analisa o ponto de vista de Manuel de Sousa Coutinho sobre o primeiro marido de D. Madalena.

Manuel demonstra que D.João é um honrado fidalgo e um valente cavaleiro, porque lutou em batalhas sem medo de perder a vida e apresenta ser uma ótima pessoa da nobreza.

1.1- Compara a atitude de Manuel de Sousa Coutinho com a atitude de Telmo, perante a curiosidade de Maria sobre o retrato de D. João.

Telmo teve uma atitude de preocupação perante D. Madalena, para Maria não descobrir quem foi o seu primeiro marido, mas Manuel não se mostrava preocupado com a sua filha querer saber de quem era o retrato.

2- Identifica as duas preocupações que Manuel demonstra em relação a Maria. Exemplifica a tua resposta com exemplos textuais.

As duas preocupações que D. Manuel demonstra perante Maria são o facto de ela ter sempre as mãos e a testa muito quentes ("Tens as mãos tão quentes! E esta testa, esta testa!… escalda."), assim como, estar sempre a pensar em vez de brincar como as outras crianças ("Eu não quero que tu penses.", " Folgar, rir, brincar, tanger na harpa, correr os campos, apanhar das flores…").

2.1- Identifica o argumento utilizado por Maria para rebater as preocupações do pai.

O argumento utilizado por Maria é comparar o pai aos poetas e trovadores. O pai afirma que os poetas e trovadores padecem todos da cabeça. Maria pergunta ao pai porque é que é igual a eles, visto que ela sabe que o pai já se dedicou à literatura, por isso, chama o pai, indiretamente, de louco.

3- Retira duas expressões desta cena que demonstram a personalidade perspicaz e intuitiva de Maria.(*respondendo, sem observar quem lhe fala*)- Bem mo dizia o coração!

(gravemente) - Fingir, não, meu pai. A verdade… é que eu sabia de um saber cá de dentro; ninguém mo tinha dito; e eu queria ficar certa.

Cena III

4- Analisa o ponto de vista de Manuel de Sousa Coutinho sobre o primeiro marido de D. Madalena.

Manuel considera que D.João de Portugal era um homem com uma "nobre…alma" (ll.61-62) e com um grande e valente coração. Este era movido pelas suas vontades inalteráveis e indomáveis-"fortaleza daquela vontade, serena mas indomável, que nunca foi vista mudar" (ll.62-63). Apesar da opinião positiva de D.Manuel acerca do primeiro marido de Madalena, este contenta-se com a sua ausência, porque, caso contrário, Maria não existiria(l.68).

5- Explica a dimensão trágica presente nas últimas duas falas desta cena. Nas últimas 2 falas da Cena, está presente um clima trágico devido a Maria lamentar o desaparecimento de D.João I na batalha de Alcácer-Quibir, sendo que sem o desaparecimento deste Maria não teria nascido!.

Cena IV

6- Identifica a novidade trazida por Frei Jorge a Manuel de Sousa.
A notícia trazida por Frei Jorge informa que o arcebispo, com maior poder, convenceu os espanhóis para pararem com as perseguições a D. Manuel, deixando de o procurar e de responsabilizar pelos seus atos.
6.1-Conclui acerca da forma como essa novidade pode afetar o desenrolar da intriga.
Com esta novidade, a família de D.Manuel ficará eventualmente desunida e instável. Madalena vê a perda do retrato como presságio e por isso mesmo ficaria ainda mais preocupada e angustiada, uma vez que a ida do marido a Lisboa originaria o acontecimento do agouro. Por outro lado, esta notícia provoca em Maria grande agitação, dado que surge a oportunidade desta poder visitar a tia Joana de Castro a Lisboa junto do pai.

Cena V

7- Caracteriza D. Madalena, considerando a evolução do seu comportamento ao longo desta cena. (retirado de *Manual Sentidos Português 11º ano*, p. 111).
No início da cena V, D. Madalena demonstra um sentimento de felicidade, após Telmo ter dado a boa nova. Ao longo da cena o comportamento evolui para um sentimento profundo marcado pelo medo de D. João voltar e ela estar sozinha. Esta apresenta-se emocionalmente abalada perante a tragédia, assumindo-se como uma personagem trágica e abalada.

8- Explica de que modo se revela o misticismo de Madalena.

O misticismo de Madalena revela-se sobretudo através da forma como ela interpreta os acontecimentos de sua vida. Madalena vive com medo da ideia de que o seu casamento com Manuel é um pecado, por ter acontecido quando ainda não havia certeza absoluta da morte de D. João de Portugal. A referência repetitiva ao dia de sexta-feira, revela uma angústia trágica relacionada com esta data.

8.1- Compara a atitude de Manuel face às superstições de Madalena.

Manuel de Sousa Coutinho revela indecisão face à forma de Madalena ver a vida , revelando novas formas diferentes de a encarar. Manuel acredita que o destino pode ser enfrentado com coragem e decisão. Em vez de se submeter a forças "superiores" demonstra fé na humanidade. Por isso, Manuel é racional face à simbologia que Madalena atribui ao dia de sexta feira.

9- Explica o valor expressivo da repetição do determinante possessivo e da utilização do diminutivo por Maria (linha 144).

Na cena V do Ato II, verificamos a repetição do pronome possessivo "minha". Além disso, denotamos a utilização do diminutivo "mãezinha". Maria utiliza estes recursos expressivos com o objetivo de persuadir a sua mãe a deixá-la acompanhar o pai e o tio a Lisboa ("não é assim, minha mãe (*acarinhando-a*), minha querida mãezinha? - Sim, sim, dizei já que sim." - linhas 144 e 145).

10- Explica a importância de Frei Jorge no final desta cena.

Frei Jorge intervém para mediar o conflito entre Madalena e Manuel sobre a partida de Maria. Ele acalma Madalena prometendo companhia e autoriza a viagem de Maria e aconselha-a a ser mais "fria de cabeça", ou seja, não ser tão impulsiva. Com isto, consegue restabelecer a ordem na casa.

Primeira versão da turma Y

Cena II

1- Analisa o ponto de vista de Manuel de Sousa Coutinho sobre o primeiro marido de D. Madalena.

De acordo com Manuel de Sousa Coutinho, D. João de Portugal é apresentado como "um honrado fidalgo e um valente cavaleiro". Esta afirmação demonstra o respeito e admiração por ele sentido em relação ao primeiro marido de D. Madalena.

1.1- Compara a atitude de Manuel de Sousa Coutinho com a atitude de Telmo, perante a curiosidade de Maria sobre o retrato de D. João.

Perante a curiosidade de Maria, Telmo procura não responder, nem falar sobre o assunto, a pedido de Madalena, pois devido à perspicácia da menina, esta poderia vir a descobrir o~~b~~ antigo casamento da mãe, o que provocaria a desgraça da família. Por outro lado, Manuel não sente essa preocupação, e decide falar abertamente sobre D. João, elogiando-o.

2- Identifica as duas preocupações que Manuel demonstra em relação a Maria. Exemplifica a tua resposta com exemplos textuais.

Manuel, pai de Maria, demonstra uma certa preocupação por esta ao longo da cena 2~~,~~ acerca da s~~ A saúde da filha, instável, inquieta-o e a~~úde da filha: " Tens as mãos quentes![…] E esta testa, esta testa!". Isto inquieta-o e faz com que se torne mais protetor. Seguidamente, dirige as suas preocupações à perspicácia de Maria em relação às histórias que Telmo lhe conta " E Telmo que te não conte mais histórias.."

2.1- Identifica o argumento utilizado por Maria para rebater as preocupações do pai.

Para se defender das acusações do pai, Maria usa o argumento: " Fingir, não, meu pai. A verdade… é que eu sabia de um saber cá de dentro; ninguém no tinha dito; e eu queria ficar certa." que explica o facto de Maria ter a certeza do que a sua intuição lhe diz. Para além disso, Maria aponta que o pai não lhe pode dirigir essa crítica porque ele também tem o mesmo hábito artístico.

3- Retira duas expressões desta cena que demonstram a personalidade perspicaz e intuitiva de Maria.

"Bem me dizia o coração!", que mostra o caráter intuitivo de Maria. "E então para que fazeis vós como eles?… eu bem sei que fazeis", esta frase revela a sua perspicácia.

Cena III

4- Analisa o ponto de vista de Manuel de Sousa Coutinho sobre o primeiro marido de D. Madalena.

Manuel de Sousa Coutinho expressa a sua opinião em relação a D.João de Portugal destacando ~~um sequência de semelhanças entre o nobre e Maria~~o facto do mesmo ser exatamente como no retrato. ~~Das quais se destacam~~Manuel destaca a sua valentia, a pureza e bondade presente no seu coração e que acima de tudo era visto como ~~exemplo de respeito.~~um homem de respeito.

5- Explica a dimensão trágica presente nas últimas duas falas desta cena.

Caso o desaparecimento de D. João não fosse real e ele ainda permanece-se presente, Madalena não se teria recasado, sendo assim Maria não existiria, e isso atormenta esta e Manuel quando pensam na hipótese do regresso de D. João de Portugal. Se este efetivamente voltasse da morte iria destronar e condenar a familia.

Cena IV

6- Identifica a novidade trazida por Frei Jorge a Manuel de Sousa.

O arcebispo foi a Lisboa.

6.1- Conclui acerca da forma como essa novidade pode afetar o desenrolar da intriga.

A ida de D. Manuel a Lisboa, para conversar com o arcebispo, pode causar o fim do seu matrimónio com Madalena. Isto porque, devido ao seu caráter supersticioso e agourento, a nobre acredita que irá acontecer uma catástrofe à sua família. Além disso, Madalena encontra-se sozinha na casa do seu ex-marido; caso este volte, desencadear-se-á um fim trágico para a sua famíli~~Aa ida de D. Manuel a Lisboa, para conversar com o arcebispo, pode causar o fim do seu matrimónio com Madalena. Visto que, com a ida de D. Manuel a Lisboa, para agradecer o arcebispo, se D. João de P~~¶

Cena V

7- Caracteriza D. Madalena considerando a evolução do seu comportamento ao longo desta cena. (retirado de *Manual Sentidos Português 11º ano*, p. 111).

No início da cena, Madalena encontra-se feliz pela volta de Manuel Coutinho, contudo volta a ficar desanimada pois o seu marido avisa-a que vai voltar a Lisboa. Esta desanimação vai

permanecer ao longo da cena, porque Maria mostra vontade de ir com o pai, o que acaba por deixar Madalena ainda mais triste e sobressaltada visto que esta não quer ficar sozinha naquela noite específica.

8- Explica de que modo se revela o misticismo de Madalena.

A misticidade de Madalena é revelada ao longo da cena, através da repetição da palavra "hoje". Esta repetição, mostra o medo que Madalena tem para com o reaparecimento de D. João de Portugal, principalmente no dia em que a cena decorre (sexta-feira).

8.1- Compara a atitude de Manuel face às superstições de Madalena.

Manuel, ao contrário de Madalena, age de forma racional, não tendo medo de superstições. Mas, ao mesmo tempo, tenta tranquilizar Madalena.

9- Explica o valor expressivo da repetição do determinante possessivo e da utilização do diminutivo por Maria (linha 144).

A repetição do determinante possessivo "minha" reflete o desejo de Maria de querer ir ao convento com o pai, pedindo autorização à sua mãe. Utiliza também o diminutivo "mãezinha" para convencer Madalena com um tom querido e amigável, sendo mais fácil realizar o pretendido.

10- Explica a importância de Frei Jorge no final desta cena.

Versão final da turma Y

Cena II

1- Analisa o ponto de vista de Manuel de Sousa Coutinho sobre o primeiro marido de D. Madalena.

De acordo com Manuel de Sousa Coutinho, D. João de Portugal é apresentado como "um honrado fidalgo e um valente cavaleiro". Esta afirmação demonstra o respeito e admiração por ele sentido em relação ao primeiro marido de D. Madalena.

1.1- Compara a atitude de Manuel de Sousa Coutinho com a atitude de Telmo, perante a curiosidade de Maria sobre o retrato de D. João.

Perante a curiosidade de Maria, Telmo procura não responder, nem falar sobre o assunto, a pedido de Madalena, pois devido à perspicácia da menina, esta poderia vir a descobrir o antigo casamento da mãe, o que provocaria a desgraça da família. Por outro lado, Manuel não sente essa preocupação, e decide falar abertamente sobre D. João, elogiando-o.

2- Identifica as duas preocupações que Manuel demonstra em relação a Maria. Exemplifica a tua resposta com expressões textuais.

Manuel, pai de Maria, demonstra uma certa preocupação por esta ao longo da cena II acerca da saúde da filha: " Tens as mãos quentes![…] E esta testa, esta testa!". Isto inquieta-o e faz com que se torne mais protetor. Seguidamente, dirige as suas preocupações à perspicácia de Maria em relação às histórias que Telmo lhe conta " E Telmo que te não conte mais histórias.."

2.1- Identifica o argumento utilizado por Maria para rebater as preocupações do pai.

Para se defender das acusações do pai, Maria usa o argumento: " Fingir, não, meu pai. A verdade… é que eu sabia de um saber cá de dentro; ninguém mo tinha dito; e eu queria ficar certa." que explica o facto de Maria ter a certeza do que a sua intuição lhe diz. Para além disso, Maria aponta que o pai não lhe pode dirigir essa crítica, porque ele também tem o mesmo hábito artístico.

3- Retira duas expressões desta cena que demonstram a personalidade perspicaz e intuitiva de Maria.

"Bem me dizia o coração!", que mostra o caráter intuitivo de Maria. E a expressão "E então para que fazeis vós como eles?… eu bem sei que fazeis", revela a sua perspicácia, pois Maria afirma saber o motivo pelo qual seu pai já tinha desenvolvido atividades literárias.

Cena III

4- Analisa o ponto de vista de Manuel de Sousa Coutinho sobre o primeiro marido de D. Madalena.

Manuel de Sousa Coutinho expressa a sua opinião em relação a D.João de Portugal destacando o facto do mesmo ser exatamente como no retrato. O nobre destaca a sua valentia, a pureza e bondade presente no seu coração e que acima de tudo era visto como um homem de respeito.

5- Explica a dimensão trágica presente nas últimas duas falas desta cena.

Caso o desaparecimento de D. João não fosse real e ele ainda permanecesse presente, Madalena não se teria recasado, sendo assim Maria não existiria, e isso atormenta esta e Manuel quando pensam na hipótese do regresso de D. João de Portugal. Se este efetivamente voltasse iria condenar a família.

Cena IV

6- Identifica a novidade trazida por Frei Jorge a Manuel de Sousa.

Frei Jorge trouxe a novidade que o arcebispo foi a Lisboa. Ao saber desta notícia Manuel de Sousa vai a Lisboa para lhe agradecer.

6.1- Conclui acerca da forma como essa novidade pode afetar o desenrolar da intriga.

A ida de D. Manuel a Lisboa, para conversar com o arcebispo, pode causar o fim do seu matrimónio com Madalena. Isto porque, devido ao seu caráter supersticioso e agourento, a nobre acredita que irá acontecer uma catástrofe à sua família. Além disso, Madalena encontra-se sozinha na casa do seu ex-marido; caso este volte, desencadear-se-á um fim trágico para a sua família.

Cena V

7- Caracteriza D. Madalena considerando a evolução do seu comportamento ao longo desta cena. (retirado de *Manual Sentidos Português 11° ano*, p. 111).

No início da cena, Madalena encontra-se feliz pela volta de Manuel Coutinho, contudo volta a ficar desanimada pois o seu marido avisa-a que vai voltar a Lisboa. Este desânimo vai permanecer ao longo da cena porque Maria mostra vontade de ir com o pai, o que acaba por

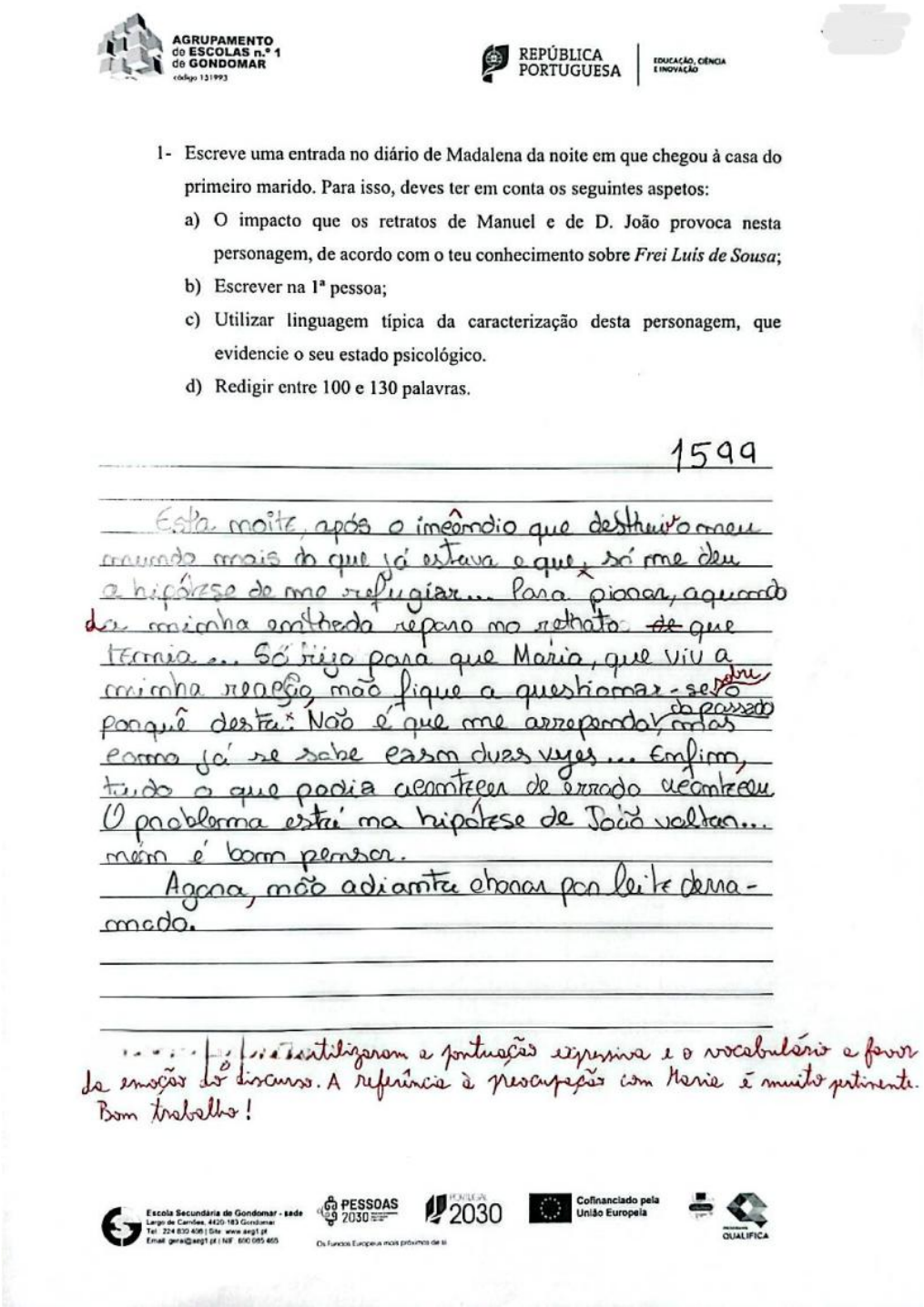
deixar Madalena ainda mais triste e sobressaltada visto que esta não quer ficar sozinha naquela noite específica.

8- Explica de que modo se revela o misticismo de Madalena.
O misticismo de Madalena é revelado ao longo da cena, através da repetição da palavra "hoje". Esta repetição mostra o medo que Madalena tem para com o reaparecimento de D. João de Portugal, principalmente no dia em que a cena decorre (sexta-feira).
8.1- Compara a atitude de Manuel face às superstições de Madalena.
Manuel, ao contrário de Madalena, age de forma racional, não tendo medo de superstições. Mas, ao mesmo tempo, tenta tranquilizar Madalena.
9- Explica o valor expressivo da repetição do determinante possessivo e da utilização do diminutivo por Maria (linha 144).
A repetição do determinante possessivo "minha" reflete o desejo de Maria de querer ir ao convento com o pai, pedindo autorização à sua mãe. Utiliza também o diminutivo "mãezinha" para convencer Madalena com um tom querido e amigável, sendo mais fácil realizar o pretendido.

10- Explica a importância de Frei Jorge no final desta cena.
No final desta cena, Frei Jorge tem uma atitude importante. Decide ficar com Madalena para a tranquilizar, visto que esta é uma personagem muito supersticiosa e fica angustiada sobre ter de ficar sozinha na casa do seu primeiro marido.

Anexo 4

Produções da turma X



AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 131993

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena da noite em que chegou à casa do primeiro marido. Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:
   a) O impacto que os retratos de Manuel e de D. João provoca nesta personagem, de acordo com o teu conhecimento sobre *Frei Luís de Sousa*;
   b) Escrever na 1ª pessoa;
   c) Utilizar linguagem típica da caracterização desta personagem, que evidencie o seu estado psicológico.
   d) Redigir entre 100 e 130 palavras.

1599

Esta noite, após o incêndio que destruiu o meu mundo mais do que já estava e que só me deu a hipótese de me refugiar... Para pionar, aquando da minha entrada reparo no retrato ~~de~~ que tenia... Só fiz para que Maria, que viu a minha reação, não fique a questionar-se sobre do passado porquê destes. Não é que me arrependa, mas como já se sabe essas duas vezes... Enfim, tudo o que podia acontecer de errado aconteceu. O problema está na hipótese de João voltar... mas é bom pensar.

Agora, não adianta chorar por leite derramado.

Utilizaram a pontuação expressiva e o vocabulário a favor da emoção do discurso. A referência à preocupação com Maria é muito pertinente. Bom trabalho!

Escola Secundária de Gondomar - sede
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
Tel: 224 830 406 | Site: www.esg1.pt
Email: geral@esg1.pt | NIF 600 085 465

PESSOAS 2030 | PORTUGAL 2030 | Cofinanciado pela União Europeia | QUALIFICA

primeiro marido. Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:

a) O impacto que os retratos de Manuel e de D. João provoca nesta personagem, de acordo com o teu conhecimento sobre *Frei Luís de Sousa*;
b) Escrever na 1ª pessoa;
c) Utilizar linguagem típica da caracterização desta personagem, que evidencie o seu estado psicológico.
d) Redigir entre 100 e 130 palavras.

15 99

Esta noite, eu [illegible] de plácia de meu antigo marido, senhora sobre que não queria simples notícias este local ainda mais após a tragédia que aconteceu à residência de D. Manuel, meu marido.

Não sabia sentia que algo muito "estranho", mas deixarei isso de lado, já que viemos para ficar por um [illegible] apesar de, agora é impossível de prever quanto tempo [illegible] aguardaremos aqui.

Uma inesperada, mas com possibilidade conversa acontecerá, minha filha perguntará quem será aquele homem, apontando para um dos retratos... Maria apontará para o retrato de D. João! Eu poderia contar-lhe quem seria, pois [illegible] esta família e [illegible] descrever a situação em que [illegible] do retrato de D. Manuel [illegible] trazendo de volta o pressentimento de que algo trágico será encaminhado para a nossa família.

O teu texto revela um conhecimento sólido da personagem de M
A menção às perguntas de Maria é pertinente e achei interessante term
conclusão com um presentimento.
Sugiro apenas que utilizes mais pontuação expressiva para trazer a

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena da noite em que chegou à casa do primeiro marido. Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:

a) O impacto que os retratos de Manuel e de D. João provoca nesta personagem, de acordo com o teu conhecimento sobre *Frei Luís de Sousa*;

b) Escrever na 1ª pessoa;

c) Utilizar linguagem típica da caracterização desta personagem, que evidencie o seu estado psicológico.

d) Redigir entre 100 e 130 palavras.

1599

Esta noite voltei à casa do meu ex-marido. Quando entrei senti um grande desgosto, relembrei memórias antigas que nunca quis recordar. Só queria sair daqui! Não sei se D. João está vivo, se estiver está será o primeiro lugar onde me vai procurar, estragando a minha família e aquilo que construí ao longo dos últimos anos. Custa-me tanto ter que esconder este segredo de minha filha! Sinto que cada vez ela está mais perto da verdade ...

Ver o retrato do meu ex-marido a ser queimado faz-me pensar que uma tragédia está cada vez mais perto. Além disso ter de ver um retrato de D. João todos os dias faz-me crer que ele vai voltar. Só quero que este pesadelo acabe!

Madalena.

as referências que fazes a Maria e aos retratos são muito pertinentes. Capturaste o tom oralizante e emotivo do discurso de Madalena através do vocabulário que utilizaste e da pontuação expressiva. Bom trabalho!

evidencie o seu estado psicológico.

d) Redigir entre 100 e 130 palavras.

Querido diário,

Esta noite, após a minha antiga casa ter sido queima pelo o meu querido Manuel, fiquei devastada, pois tive que vir tinha que ir para casa do meu antigo marido, já não aguento mais! Espero que más fiquemos bem, a minha família importa-me imenso. Só espero que a Maria não me pergunte sobre D. João, Ai Deus D. João... espero que não volte, pois se Maria descobre o que sentí de mim [illegible] ou dela, nem quero pensar. Apenas quero descansar, esta última semana foi horrível, tenho tantas coisas para me preocupar Enfim, vou tentar descansar um bocadito, só quero que este drama acabe de vez.

[redacted], capturaram muito bem o estado de espírito d de Madalena ao utilizarem pontuação expressiva. A referência a M família é muito pertinente. Bom trabalho!

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena da noite em que chegou à casa do primeiro marido. Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:

a) O impacto que os retratos de Manuel e de D. João provoca nesta personagem, de acordo com o teu conhecimento sobre *Frei Luís de Sousa*;

b) Escrever na 1ª pessoa;

c) Utilizar linguagem típica da caracterização desta personagem, que evidencie o seu estado psicológico.

d) Redigir entre 100 e 130 palavras.

1599

Hoje foi um dia atípico. Vi o Manuel incendiar o nosso belo palácio, o seu retrato a ser consumido pelas chamas e, como se isso já não bastasse, vim parar à casa de D. João... Podia ser pior? Estava certa que não, mas, quando aqui cheguei, vi-o. Vi o seu retrato enorme no centro da sala. E, de repente, todo o meu mundo desabou: Vi a destruição da minha família, da minha filha... a minha linda Maria. Tanta perspicácia numa só pessoa... sinto que não vai acabar bem. E agora, sozinha neste vasto palácio, sem o meu Manuel, sinto a desgraça a aproximar-se cada vez mais rápido.

..., o vosso texto revela um conhecimento sólido da perso de Madalena. Utilizaram vocabulário e pontuação que captura o discur exclamativo e emotivo da personagem. Parabéns por terem redigido um texto que o pressentimento de uma tragédia crescente é notável. Bom trabalh

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena da noite em que chegou à casa do primeiro marido. Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:

a) O impacto que os retratos de Manuel e de D. João provoca nesta personagem, de acordo com o teu conhecimento sobre *Frei Luís de Sousa*;

b) Escrever na 1ª pessoa;

c) Utilizar linguagem típica da caracterização desta personagem, que evidencie o seu estado psicológico.

d) Redigir entre 100 e 130 palavras.

1599

Oh meu Deus, que noite, nem consigo explicar o que aconteceu! Voltar a esta casa foi um verdadeiro pesadelo, ver aqueles retratos despertou-me um sentimento de nostalgia do meu passado, nesta casa, e medo que ele voltasse. Pior do que voltar a este palácio, ao qual já chamei lar, foi ter a sensação de que a verdade aparece mais tarde ou mais cedo. Ai meu senhor, imagine que Maria descobre tudo! O meu mundo vai desabar por completo. Estes próximos dias vão ser um desafio, Apesar de tudo, vou tentar ser forte e não vou deixar que o passado me afete. Que Deus me acuda e que tudo corra pelo melhor!

[redacted], capturaram muito bem o discurso de Madalena ao utiliz
interjeições, pontuação expressiva e a referência à religiosidade. A menção ao
passado como motivo de angústia da personagem é muito pertinente. Bom tr

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena da noite em que chegou à casa do primeiro marido. Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:

a) O impacto que os retratos de Manuel e de D. João provoca nesta personagem, de acordo com o teu conhecimento sobre *Frei Luís de Sousa*;

b) Escrever na 1ª pessoa;

c) Utilizar linguagem típica da caracterização desta personagem, que evidencie o seu estado psicológico.

d) Redigir entre 100 e 130 palavras.

150a

Esta noite, voltei à casa do meu primeiro marido e senti-me muito inquieta. Ao ver os retratos de Manuel e de D. João, o meu coração ficou apertado. O rosto de Manuel fez-me lembrar o homem que ele era e isso trouxe-me saudade. Já o retrato de D. João causou-me medo, como se ele ainda me observasse. Fiquei confusa e nervosa, sem conseguir ajustar os meus pensamentos. Caminhei pela casa sentindo-me sozinha e cansada. Percebi que o passado continua a perseguir-me e que nunca irei conseguir esquecer o que vivi.

O retrato de Manuel foi destruído no incêndio do seu palácio.

, fizeste uma boa descrição dos sentimentos de Madalena. O facto de teres mencionado o passado na conclusão é muito pertinente. Sugeria, apenas, que utilizasses linguagem mais expressiva recorrendo, por exemplo, a interjeições, reticências e pontos de exclamação. Bom trabalho!

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena da noite em que chegou à casa do primeiro marido. Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:

a) O impacto que os retratos de Manuel e de D. João provoca nesta personagem, de acordo com o teu conhecimento sobre *Frei Luís de Sousa*;

b) Escrever na 1ª pessoa;

c) Utilizar linguagem típica da caracterização desta personagem, que evidencie o seu estado psicológico.

d) Redigir entre 100 e 130 palavras.

1399

Esta noite, cheguei à casa do meu primeiro marido com o coração apertado. Tudo me parecia estranho e pesado. Os retratos de D. João e de Manuel estavam ali a olhar para mim, e senti medo. Jurava, pensei que D. João estivesse morto, e foi por isso que casei com Manuel. Agora, ao olhar para aquele rosto pinto uma dúvida a crescer dentro de mim. E se D. João ainda estiver vivo? Esta ideia tira-me a paz e enche-me de culpa. Sinto-me fraca, confusa e assustada. Falo pouco, penso muito. O silêncio da casa parece acusar-me. Rezo, mas não encontro descanso. O meu coração está dividido entre o passado e o presente. Sei que algo grave ~~algo grave~~ está por acontecer e tenho medo do meu destino...

123 palavras

..., elogio a escolha dos adjetivos utilizados para explicar o que Madalena sente. A referência ao passado comparativamente ao presente, no final do texto, é muito pertinente. Conclui o texto com um pressentimento é, também, muito interessante. Sugeria, apenas, que utilizasses mais pontuação expressiva para trazer emotividade ao discurso. Uma nota à atenção para o facto de o retrato de D. Manuel ter sido detetado no interior do seu palácio. Bom trabalho!

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena da noite em que chegou à casa do primeiro marido. Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:
   a) O impacto que os retratos de Manuel e de D. João provoca nesta personagem, de acordo com o teu conhecimento sobre *Frei Luís de Sousa*;
   b) Escrever na 1ª pessoa;
   c) Utilizar linguagem típica da caracterização desta personagem, que evidencie o seu estado psicológico.
   d) Redigir entre 100 e 130 palavras.

1599

Esta noite descobri o quão rápido se pode desfazer esta ténue ilusão a que chamamos felicidade.(6)

O meu marido, numa ato insensato de rebeldia contra os senhores, aos quais foi dado a missão de oprimirem os seus compatriotas, em nome de um monarca estrangeiro, incendiou o nosso lar, destruindo, não só a estrutura, mas também com ela a minha vida.

Quando cheguei a esta melancólica residência, que pertenceu ao meu primeiro esposo, fiquei atenrada ao ver aquele retrato que ornava a sala.

Tudo que se irá abater uma desgraça muito maior do que aquilo que tinham-no a pensar, e que da mesma forma que o fogo consumiu o meu lar, irá algo destruir tudo aquilo que me é querido.

Só resta a omnipresente possibilidade de um dia voltar.

a referência ao incêndio é muito pertinente. Elogio a comparação do fogo com o pressentimento de tragédia, na conclusão do texto. Sugeria, apenas, que utilizasses pontuação mais expressiva para conferir emoção ao discurso de Madalena. Chamo à atenção para algumas frases muito longas que tornam o texto menos claro. Bom trabalho!

Digitalizada com CamScanner

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena da noite em que chegou à casa do primeiro marido. Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:
   a) O impacto que os retratos de Manuel e de D. João provoca nesta personagem, de acordo com o teu conhecimento sobre *Frei Luís de Sousa*;
   b) Escrever na 1ª pessoa;
   c) Utilizar linguagem típica da caracterização desta personagem, que evidencie o seu estado psicológico.
   d) Redigir entre 100 e 130 palavras.

(Data:) 1500

Esta noite, não consigo pegar no pente. Não é a confusão de sentimentos que me atormenta. Chegar a esta casa, meu novo lar, deveria trazer-me alegria, mas o peso do passado paira sobre cada parede, cada móvel... os retratos... Ah, os retratos! Manuel, com o seu olhar honesto, parece repreender-me por ousar amar novamente. E D. João, majestoso e misterioso, despertou em mim uma paixão que me consome e que me assusta. Sinto-me como uma folha ao vento, dependente dos ventos alheios. Será que algum dia serei verdadeiramente feliz? Ou estarei condenada a viver eternamente na sombra destes dois homens, dividida entre o amor e a culpa?

[redacted], parabéns pela utilização de pontuação expressiva que salienta a emotividade típica no discurso de Madalena. O facto de terminarem com uma reflexão em forma de interrogação é muito interessante. Chamo, apenas, à atenção para o facto de o retrato de D. Manuel ter sido destruído no incêndio do seu palácio.
Bom trabalho!

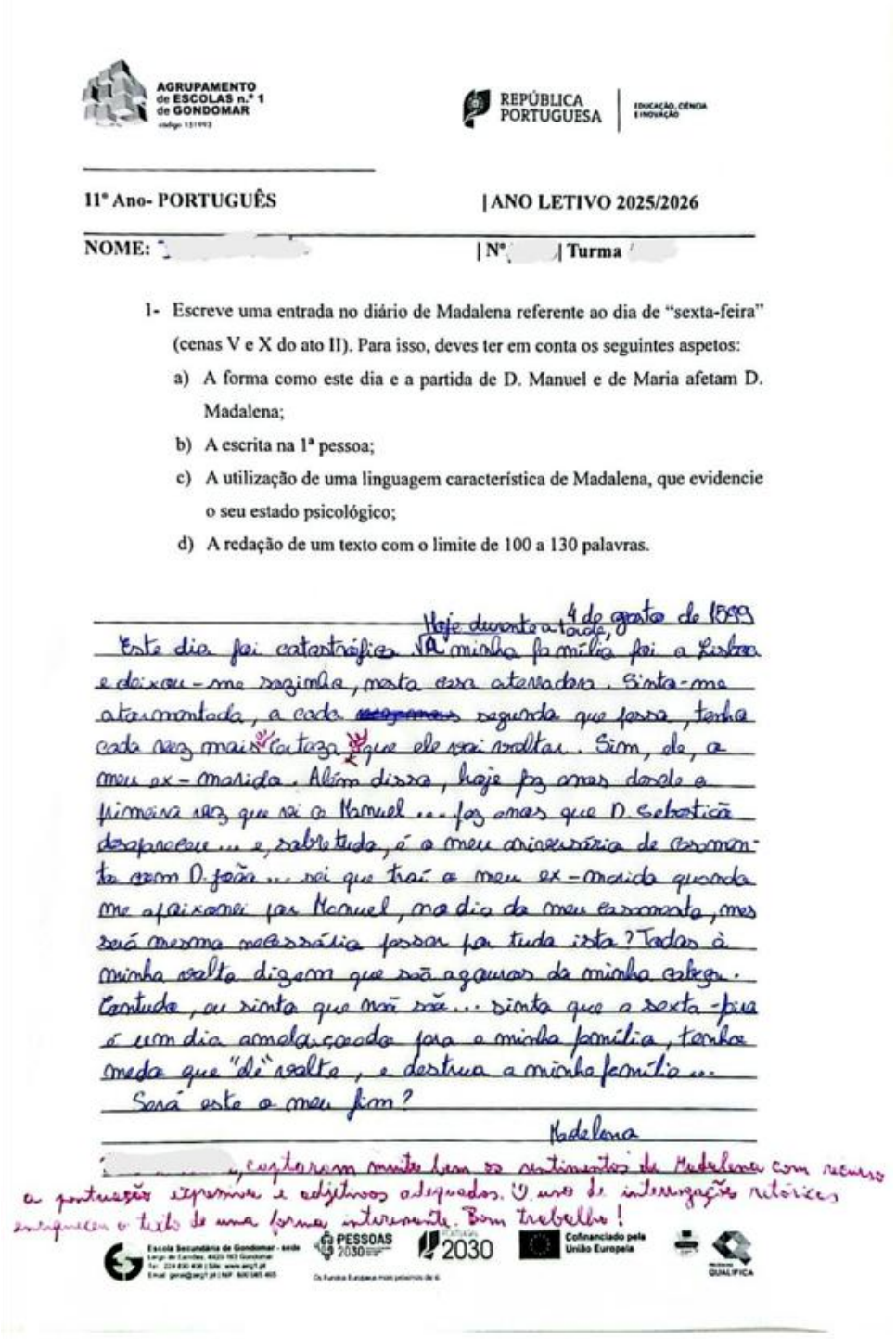
1- Escreve uma entrada no diário de Madalena da noite em que chegou à casa do primeiro marido. Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:
   a) O impacto que os retratos de Manuel e de D. João provoca nesta personagem, de acordo com o teu conhecimento sobre *Frei Luís de Sousa*;
   b) Escrever na 1ª pessoa;
   c) Utilizar linguagem típica da caracterização desta personagem, que evidencie o seu estado psicológico.
   d) Redigir entre 100 e 130 palavras.

rita → estás a escrever no momento em que Madalena chegou à casa de D. João.

Naquela noite, a angústia dominou toda a minha pessoa, o pressentimento de que era errado voltar, o aperto no peito causado pela visão do semblante da casa ~~tonginque~~ longínqua, o nervosismo de não saber o que viria a encontrar quando, mais uma vez, pisasse o chão do lugar que julguei não voltar a ver, e o pior, o medo, o medo de voltar a ver aquele homem, ele não, tudo menos ele.
Quando chegamos, ainda que contrariada, não deixei de olhar atentamente para cada detalhe, cada canto por onde passava. Mas quando os meus olhos colidiram com o retrato, oh o retrato!
Depois do trauma de ter perdido o do meu marido, ter de olhar para o do outro é o pior que me poderia acontecer. Neste momento, encontro-me sem forças para continuar. A ausência de um retrato e a presença de outro que nunca, mas nunca irá tomar o seu lugar, deixa-me só nos meus pensamentos. Repudio eternamente esta casa, e nada mudará isso.

, parabéns por teres capturado o estado de angústia de Madalena através vocabulário, de pontuação expressiva e do uso de interjeições. Chamo, apenas, à a para marcares os parágrafos de forma mais evidente. Bom trabalho!

Produções da turma Y



AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

11º Ano- PORTUGUÊS | ANO LETIVO 2025/2026

NOME: [redacted] | Nº [redacted] | Turma [redacted]

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena referente ao dia de "sexta-feira" (cenas V e X do ato II). Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:

a) A forma como este dia e a partida de D. Manuel e de Maria afetam D. Madalena;

b) A escrita na 1ª pessoa;

c) A utilização de uma linguagem característica de Madalena, que evidencie o seu estado psicológico;

d) A redação de um texto com o limite de 100 a 130 palavras.

Hoje durante a tarde, 4 de agosto de 1599

Este dia foi catastrófico. A minha família foi a Lisboa e deixou-me sozinha, nesta casa aterradora. Sinto-me atormentada, a cada ~~segundos~~ segunda que passa, tenho cada vez mais certeza que ele vai voltar. Sim, ele, o meu ex-marido. Além disso, hoje foi a mais doente a primeira vez que vi o Manuel... foi a mais que D. Sebastião desapareceu... e, sobretudo, é o meu aniversário de casamento com D. João... vai que traí o meu ex-marido quando me apaixonei pelo Manuel, no dia do meu casamento, mas será mesmo necessário passar por tudo isto? Todos à minha volta dizem que são agouros da minha cabeça. Contudo, eu sinto que não são... sinto que a sexta-feira é um dia amaldiçoado para a minha família, tenho medo que "ele" volte, e destrua a minha família...

Será este o meu fim?

Madalena

[redacted], capturaram muito bem os sentimentos de Madalena com recurso a pontuação expressiva e adjetivos adequados. O uso de interrogações retóricas enriquecem o texto de uma forma interessante. Bom trabalho!

Escola Secundária de Gondomar - sede

PESSOAS 2030 | 2030 | Cofinanciado pela União Europeia | QUALIFICA

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

11º Ano- PORTUGUÊS | **ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: [redacted] | **Nº** [redacted] | **Turma** [redacted]

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena referente ao dia de "sexta-feira" (cenas V e X do ato II). Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:
   a) A forma como este dia e a partida de D. Manuel e de Maria afetam D. Madalena;
   b) A escrita na 1ª pessoa;
   c) A utilização de uma linguagem característica de Madalena, que evidencie o seu estado psicológico;
   d) A redação de um texto com o limite de 100 a 130 palavras.

4 de agosto de 1599

Este dia atormenta-me. Persegue-me, pois o passado desta data é caótico. É o aniversário do desaparecimento do nosso querido D. Sebastião, e a esperança pela sua volta começa a desvanecer; também é o aniversário do meu casamento com o outro... o outro; e, há alguns anos atrás, foi a primeira vez que vi o meu amado Manuel e apaixonei-me. Tenho medo que hoje ocorra outro acontecimento, mas relacionado com o meu marido e a minha filha. Não gosto desta casa sem de ficar nela sozinha, neste dia. Não é bom, porém Frei Jorge decidiu ficar e ajudar-me. Ele é um bom apoio e espero que corra tudo bem.

Madalena

[redacted], o teu texto reflete muito bem as prescrições de Madalena, e revela um conhecimento sólido da obra. Utilizas palavras que estão presentes na obra, no discurso de personagem. Sugeria, apenas, que utilizasses pontuação mais expressiva, tal como verificamos, também, no discurso de Madalena, de forma a conferir maior intensidade ao texto. Bom trabalho!

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

11º Ano- PORTUGUÊS **| ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: **| Nº** **| Turma**

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena referente ao dia de "sexta-feira" (cenas V e X do ato II). Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:

a) A forma como este dia e a partida de D. Manuel e de Maria afetam D. Madalena;

b) A escrita na 1ª pessoa;

c) A utilização de uma linguagem característica de Madalena, que evidencie o seu estado psicológico;

d) A redação de um texto com o limite de 100 a 130 palavras.

4 de agosto de 1599

Hoje, neste dia, aquilo que me traz as piores desrecordações. Logo hoje, o meu marido e a minha filha me decidem deixar-me e abandono. Sozinha numa casa que me traz tormento em cada canto, em cada detalhe, até o oxigénio que eu respiro (~~custa-me~~) corrói-me a alma. Querido diário, lembras-te do dia, deste dia, que te dei conta da trágica desaparecimento do meu marido, o meu João? Também, neste dia, havia eu, por ordens do destino, ~~cruzou-me~~ cruzar-me com Manuel, um erro, eu sei, mas também ainda neste mesmo dia, com ele me casei, pois (~~tinha as~~ ~~respostas~~) preenchia as lacunas do meu coração deixadas pelo desaparecimento do meu amado.

Diário meu, sinto receio que algo devastador está por vir pois me atormentam ~~todas~~ as pontas de coisas deixadas por queimar no passado.

Até amanhã, se Deus não virar os olhos...

No dia, não há referência ao dia da semana em que Madalena casa com Manuel. Numa sexta-feira ela casa com D. João e, também numa sexta-feira vê Manuel pela 1ª vez.

...Hoje a escolha de vocabulário e pontuação expressiva para ilustrar os sentimentos de Madalena. Mencionarem o facto de ela não se sentir bem na casa de D. João é muito relevante.

Sugiro, apenas, que tenham em atenção o uso de frases longas, pois comprometem a clareza e a fluidez do texto. Bom trabalho!

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

11º Ano- PORTUGUÊS | **ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: [redacted] **Nº** [redacted] **Turma** [redacted]

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena referente ao dia de "sexta-feira" (cenas V e X do ato II). Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:

a) A forma como este dia e a partida de D. Manuel e de Maria afetam D. Madalena;

b) A escrita na 1ª pessoa;

c) A utilização de uma linguagem característica de Madalena, que evidencie o seu estado psicológico;

d) A redação de um texto com o limite de 100 a 130 palavras.

Este dia, tão vazio, o tempo parece não passar, a solidão toma conta dos meus pensamentos, enquanto aqui estou parada sem nada poder fazer. A partida da minha família afetar-me pro fundamente, mesmo que em tempos não tenha dado a entender. Aquele receio que sempre esteve em mim parece cada vez mais forte e incapaz de se controlar.

Faz hoje anos que casei pela primeira vez, que vivenciei o desaparecimento do nosso esperançoso e grande rei e que no primeiro olhar logo me apaixonei por Manuel, mesmo estando comprometida com o primeiro amor da minha vida.

[redacted], conseguiram captar os sentimentos de Madalena. Sugiro, apenas, que utilizassem linguagem mais expressiva para ilustrar esses sentimentos recorrendo, por exemplo, a interjeições, reticências ou pontos de exclamação. Ainda em falta, também, a data de entrada do diário referente ao tempo de ação dramática: 1599. Bom trabalho!

sujeito singular → verbo conjugação nos singulares

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

11º Ano- PORTUGUÊS | **ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: [redacted] | **Nº** 10 | **Turma** 1[redacted]

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena referente ao dia de "sexta-feira" (cenas V e X do ato II). Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:
   a) A forma como este dia e a partida de D. Manuel e de Maria afetam D. Madalena;
   b) A escrita na 1ª pessoa;
   c) A utilização de uma linguagem característica de Madalena, que evidencie o seu estado psicológico;
   d) A redação de um texto com o limite de 100 a 130 palavras.

6 de agosto de 1599

Pois dia, relembro-me, antes eu, dos momentos sucessivos que me atormentam: o desaparecimento de meu amigo marido D. João. Que Deus o tenha. Mas não só também outros diversos infortúnios: o meu Manuel, o meu Manuel, desde o primeiro dia que o vi, já sabia que viria a ter [illegible] ainda que inadvertidamente de mim e de meu bem. Pensam-se tantas coisas quando se tem uma filha. Agora as amas que se lá foram tratar da minha filha; ainda nesta tenho de D. João notícias, pois se não soubesse bem ler, [illegible] Maria saberia. Mas que alguém de má fama morresse ilegítima; e a minha filha, que não morre ela, porque, ainda mais nisto, [illegible] aqui que ela terá de voltar, a minha querida filha que não morre ela, que não se tira ela de mim.

[redacted], o conteúdo do teu texto é muito adequado. Revelaste muita a utilização interjeições, revela o teu conhecimento sobre a personagem de Madalena e confere autenticidade ao discurso.
Sugiro, apenas, que tenhas em atenção o uso de frases longas, pois comprometem a clareza do texto. Podes usar mais conetores e pontuação para melhorar este aspeto. Bom trabalho!

Digitalizada com CamScanner

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

11º Ano- PORTUGUÊS | **ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: | **Nº** | **Turma**

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena referente ao dia de "sexta-feira" (cenas V e X do ato II). Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:
   a) A forma como este dia e a partida de D. Manuel e de Maria afetam D. Madalena;
   b) A escrita na 1ª pessoa;
   c) A utilização de uma linguagem característica de Madalena, que evidencie o seu estado psicológico;
   d) A redação de um texto com o limite de 100 a 130 palavras.

4 de agosto de 1599

Hoje é o dia! O dia que mais me atormenta e que trará mais fortuna e desgosto para a minha família. Vai comigo libertar-me desta maldição divina. Sei, como eu me arrependo dos erros do meu passado. O meu genro morreu e a minha própria filha deixaram-me desamparada e cativa neste local sombrio. Vinte-me não foi rejeitada, deixaram-me aqui não, ninguém quer saber de mim, nem a minha própria família. Já cometeram calamidades na minha vida e ninguém consegue-me compreender, nem eu dos que eu sinto.

(tentativa) Madalena

[redacted] conseguiram captar as emoções de Madalena com recurso à linguagem típica desta personagem. O uso de interjeições e de pontuações expressivas enriquece a autenticidade do texto. A expressão "maldição divina" é particularmente interessante porque reflete a temática religiosa, muito frequente nesta época do Romantismo. Bom trabalho!

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

11º Ano- PORTUGUÊS **| ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: [redacted] **| Nº** [redacted] **| Turma** [redacted]

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena referente ao dia de "sexta-feira" (cenas V e X do ato II). Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:
   a) A forma como este dia e a partida de D. Manuel e de Maria afetam D. Madalena;
   b) A escrita na 1ª pessoa;
   c) A utilização de uma linguagem característica de Madalena, que evidencie o seu estado psicológico;
   d) A redação de um texto com o limite de 100 a 130 palavras.

Data da entrada do diário referente ao tempo da ação dramática em falta

Neste dia, 4 de agosto de 1599, o meu marido e querido Dom Manuel partiu para Lisboa. Sinto-me só e tenho muito pressentimento, pois, neste mesmo dia há alguns anos, casei com o meu ex-marido e logo após um tempo, El rei D. Sebastião desapareceu e o meu primeiro amor foi com ele. Assim como, neste mesmo dia, conheci D. Manuel o meu atual Marido e tudo isto a uma maldita Sexta feira. Sinto que vem uma tragédia para mim, pois ainda há quem acredite no volta Del Rei e eu se D. Sebastião o meu casamento com o amor da minha vida será anulado. Não me podem separar do meu querido Manuel. Já previ a tragédia e me apercebi do retrato do meu homem querido junto com a nossa casa assim como o retrato de D. João aqui em cima.

Isto perturba-me profundamente, tenho que ele pode voltar com D. Sebastião.

Madalena

[redacted], o conteúdo do teu texto revela um conhecimento sólido da obra. No entanto, o teu texto possui um caráter expositivo. Se utilizasses estruturas mais expressivas (metáforas, jogos de sensações, por exemplo), o teu texto ficaria com um tom mais emotivo e pessoal. Bom trabalho!

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

11º Ano- PORTUGUÊS **| ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: [redacted] **| Nº** [redacted] **| Turma** [redacted]

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena referente ao dia de "sexta-feira" (cenas V e X do ato II). Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:

a) A forma como este dia e a partida de D. Manuel e de Maria afetam D. Madalena;

b) A escrita na 1ª pessoa;

c) A utilização de uma linguagem característica de Madalena, que evidencie o seu estado psicológico;

d) A redação de um texto com o limite de 100 a 130 palavras.

4 de agosto de 1599

Hoje é sexta-feira, dia que [redacted] trouxe-me sempre inquietação e temor. Desde a partida de D. Manuel e de Maria, sinto a casa mergulhada num silêncio pesado, como se a minha própria alma tivesse ficado vazia. Procuro apresentar serenidade, mas o meu coração vive em constante sobressalto. A culpa persegue-me, o passado insiste em não me deixar em paz. Temo que os meus pecados venham a ser castigados e que o sofrimento se abata sobre aqueles que amo. Rezo, pedindo a Deus misericórdia e forças para suportar esta angústia que me consome. Pressinto que esta sexta-feira não é apenas mais um dia, mas um sinal de desgraça iminente que não consigo afastar.

Madalena

[redacted] o conteúdo do teu texto demonstra o teu conhecimento acerca de personagem de Madalena e dos seus sentidos. Sugeria, apenas, que utilizasses pontuação mais expressiva para reforçar a sensibilidade do discurso, como, por exemplo, exclamações e reticências. Bom trabalho!

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

11º Ano- PORTUGUÊS | **ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: [redacted] | **Nº** [redacted] | **Turma** [redacted]

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena referente ao dia de "sexta-feira" (cenas V e X do ato II). Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:

a) A forma como este dia e a partida de D. Manuel e de Maria afetam D. Madalena;

b) A escrita na 1ª pessoa;

c) A utilização de uma linguagem característica de Madalena, que evidencie o seu estado psicológico;

d) A redação de um texto com o limite de 100 a 130 palavras.

4 de Agosto de 1599

Hoje é o dia que mais receio... ainda tenho medo que acabe em desgraça. Hoje, faz amos que conheci a primeira vez com D. João, faz amos que vi o meu querido Manuel pela primeira vez, faz amos que o tão adorado ~~de~~ rei D. Sebastião desapareceu.

Para piorar o meu dia, Maria e meu marido querem partir ~~d~~ para Lisboa, e abandonaram-me neste dia atenados. Estou tão destroçada com a ~~a~~ ida de minha querida e única filha e de meu amável marido para Lisboa,

[redacted] Conseguiram captar os sentimentos de Madalena. Reveja o uso de adjetivos, reticências e repetições, de forma a torná-lo ainda mais expressivo. Bom trabalho!

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

11º Ano- PORTUGUÊS **| ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: **| Nº** **| Turma**

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena referente ao dia de "sexta-feira" (cenas V e X do ato II). Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:
   a) A forma como este dia e a partida de D. Manuel e de Maria afetam D. Madalena;
   b) A escrita na 1ª pessoa;
   c) A utilização de uma linguagem característica de Madalena, que evidencie o seu estado psicológico;
   d) A redação de um texto com o limite de 100 a 130 palavras.

4 de agosto de 1599

Hoje, sinto-me nervosa com a partida do meu esposo, Manuel, e da minha querida Maria, pois nesto mesmo dia há 21 anos desaparece o meu primeiro marido, D. João.

, apesar de o vosso texto ainda ser pouco desenvolvido, foi possível observar que trabalharam durante a aula. Compreendo as dificuldades sentidas em exercícios de escrita criativa, uma vez que são praticados com menor regularidade. Nesse sentido, friso que, numa próxima vez, existem numa planificação escrita do conteúdo.
Elogio a escolha dos adjetivos referentes a D. Manuel e Maria. Bom trabalho!

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

11º Ano- PORTUGUÊS **| ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: [redacted] **| Nº** **| Turma** [redacted]

1- Escreve uma entrada no diário de Madalena referente ao dia de "sexta-feira" (cenas V e X do ato II). Para isso, deves ter em conta os seguintes aspetos:
   a) A forma como este dia e a partida de D. Manuel e de Maria afetam D. Madalena;
   b) A escrita na 1ª pessoa;
   c) A utilização de uma linguagem característica de Madalena, que evidencie o seu estado psicológico;
   d) A redação de um texto com o limite de 100 a 130 palavras.

4 de Agosto de 1599

Hoje, no dia pelo qual menos esperava, sinto-me especialmente nostálgica e angustiada. Foi ~~[illegible]~~ no dia da sexta-feira, ~~[illegible]~~ que o meu mundo desabou: casei-me com o meu primeiro marido, D. João de Portugal, apaixonei-me à primeira vista pelo meu querido Manuel de Sousa Coutinho, e el-Rei D. Sebastião desapareceu na guerra, ~~[illegible]~~ acompanhado de per meu 1º marido.

Por arrepio a estes acontecimentos, nesta presente sexta-feira, Manuel e Maria vão para Lisboa, deixando-me aqui sozinha, inundada pelo meu passado. Com eles ~~[illegible]~~ vão também as minhas noites de sono, pois morro de preocupação pela saúde ~~[illegible]~~ frágil da minha querida filha Maria. ~~[illegible]~~

Só espero que voltem o mais rápido possível antes ~~[illegible]~~ de que uma enorme tragédia ~~[illegible]~~ abale esta família.

[redacted], Conseguiram captar os sentimentos de Madalena. Mencionaram a angústia relativa ao passado fervilhado pela partida de Manuel e de Maria é bastante relevante, fundamental e tais com um pressentimento foi uma escolha interessante. Sugeria, apenas, que utilizassem linguagem mais expressiva através de pontuação, tal como é comum no discurso de Madalena. Bom trabalho!

Anexo 5


Lado Concetual
Lado metodológico
Princípios/Hipóteses:
1- O nome corresponde à realidade ☐
2- O nome pode contrariar a realidade ☐
3- A linguagem cria atmosfera ☐
4- A descrição pode ter valor simbólico ☐
Conceitos:
Etimologia
Campo lexical
Campo semântico
Palavras-chave:
Ramalhete
Natureza
Paisagem
Casa
Espaço
A descrição do casarão (pág. 208) corresponde à etimologia de "ramalhete"?
Dados Recolhidos:
1- Campo lexical de casa:
2- Campo Semântico de Decadência:
-Nomes
Adjetivos
3- Campo Semântico de Vitalidade:
-Nomes
Adjetivos
Pesquisa e reflexão:
1- Simbologia de:
Vénus Citereia:
Cipreste e cedro:
Conclusão/Resposta:

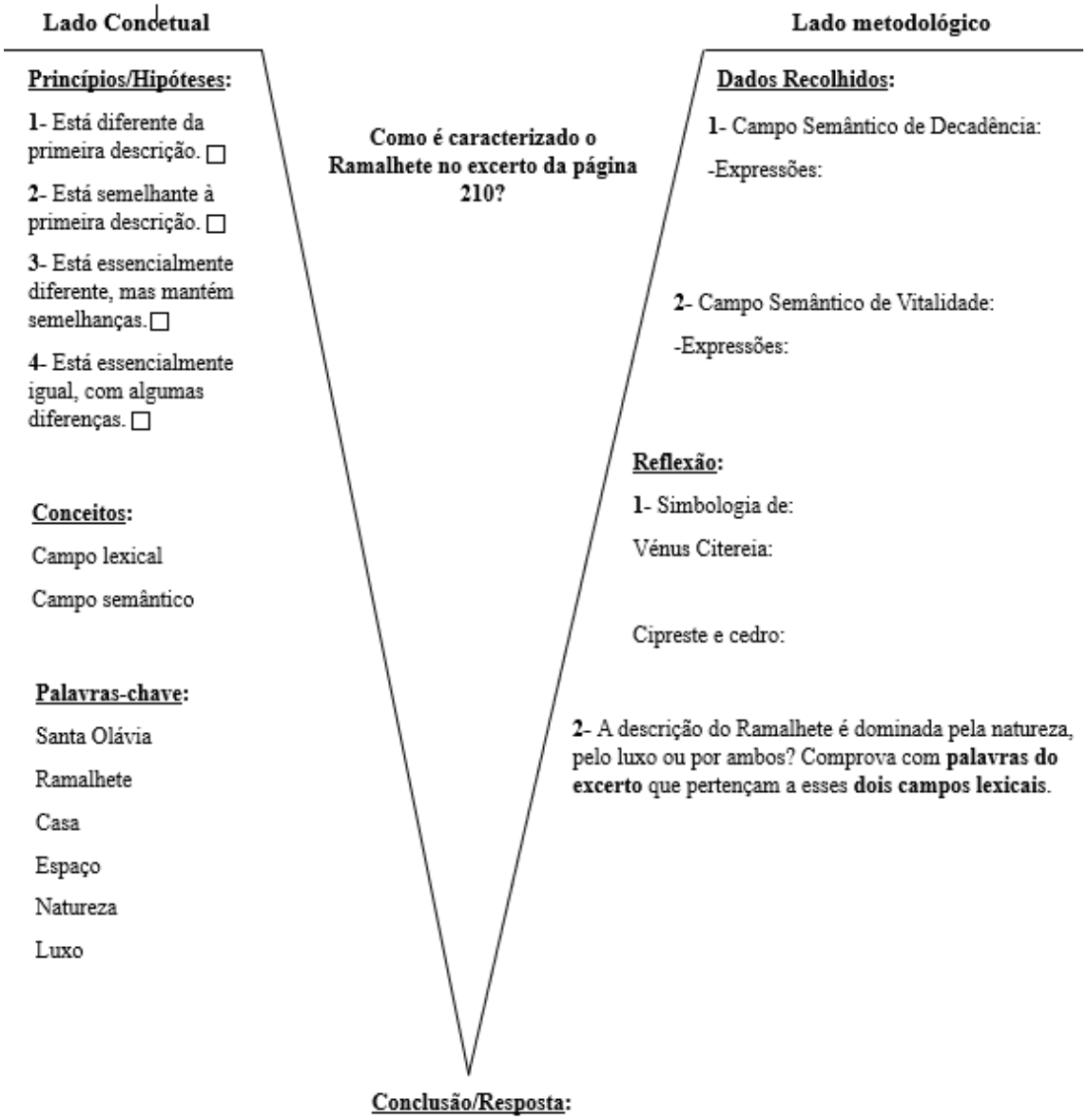
Anexo 6

SGrupo	Aluno	Ligação texto-interpretação	Análise do texto	Colaboração no grupo	Autonomia na tarefa	Capacidade de argumentação	Notas
G1							
G1							
G1							
G1							
G1							
G2							
G2							
G2							
G2							
G2							
G3							
G3							
G3							
G3							
G3							
G4							
G4							
G4							
G4							
G4							
G5							
G5							
G5							
G5							
G5							

Critérios:

- **Ligação texto-interpretação**: O aluno recorre ao texto para justificar a sua análise.
- **Análise do texto:** O aluno demonstra compreender o sentido do texto nas suas intervenções orais.
- **Colaboração no grupo**: O aluno demonstra empenho em realizar a tarefa e auxilia os colegas.
- **Autonomia na tarefa**: O aluno participa ativamente no desenvolvimento da tarefa e resolve as etapas com facilidade e pensamento crítico.
- **Capacidade de argumentação**: O aluno expõe o seu ponto de vista de forma clara e respeita as opiniões dos colegas.

Anexo 7


Lado Conceptual
Lado metodológico
Princípios/Hipóteses:
1- Está diferente da primeira descrição. ☐
2- Está semelhante à primeira descrição. ☐
3- Está essencialmente diferente, mas mantém semelhanças. ☐
4- Está essencialmente igual, com algumas diferenças. ☐
Conceitos:
Campo lexical
Campo semântico
Palavras-chave:
Santa Olávia
Ramalhete
Casa
Espaço
Natureza
Luxo
Como é caracterizado o Ramalhete no excerto da página 210?
Dados Recolhidos:
1- Campo Semântico de Decadência:
-Expressões:
2- Campo Semântico de Vitalidade:
-Expressões:
Reflexão:
1- Simbologia de:
Vénus Citereia:
Cipreste e cedro:
2- A descrição do Ramalhete é dominada pela natureza, pelo luxo ou por ambos? Comprova com palavras do excerto que pertençam a esses dois campos lexicais.
Conclusão/Resposta:

Lado Concetual

Princípios/Hipóteses:

1- Está diferente da primeira descrição. ☐

2- Está semelhante à primeira descrição. ☐

3- Está essencialmente diferente, mas mantém semelhanças. ☐

4- Está essencialmente igual, com algumas diferenças. ☐

Conceitos:

Campo semântico

Simbolismo

Palavras-chave:

Ramalhete

Casa

Espaço

Paisagem

Atmosfera

Sensações

De que modo o Ramalhete e a paisagem vista a partir dele são caracterizados?

Lado metodológico

Dados Recolhidos:

1- Expressões do texto que convocam sensações:

a) Visuais:

b) Auditivas:

c) De movimento:

1.1- Faz corresponder à atmosfera que transmitem:

I. tristeza e lamento. ___

II. lentidão, desaparecimento, imobilidade. ___

III. melancolia, passagem do tempo. ___

2- Que campo semântico é mais evidente nestas expressões: o da decadência ou o da vitalidade?

Reflexão:

1- Simbologia da descrição através de:

Vénus Citereia:

Cipreste e cedro:

Estado de espírito de Carlos e Ega:

Conclusão/Resposta:

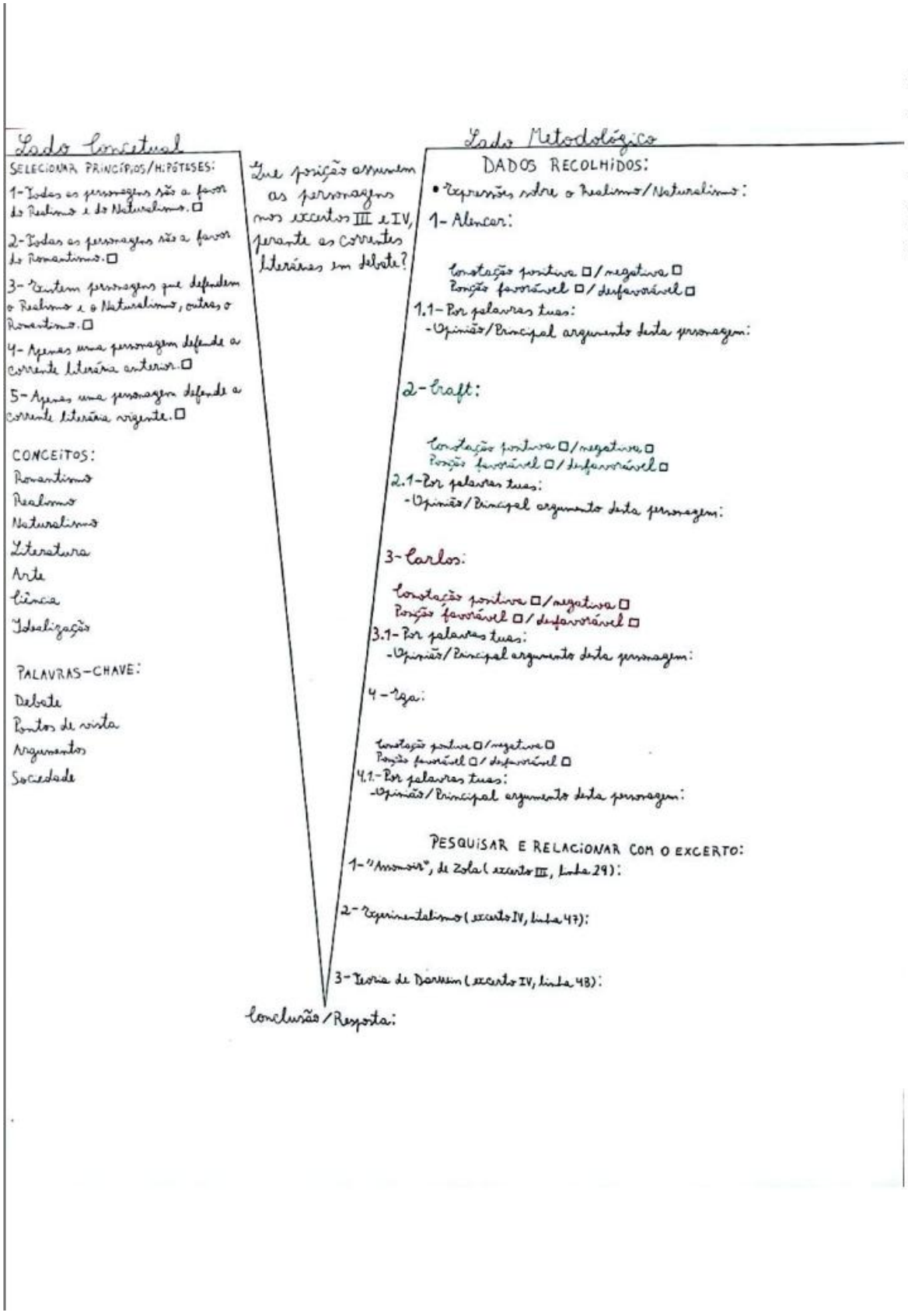
Anexo 8







Anexo 9



Digitalizada com CamScanner

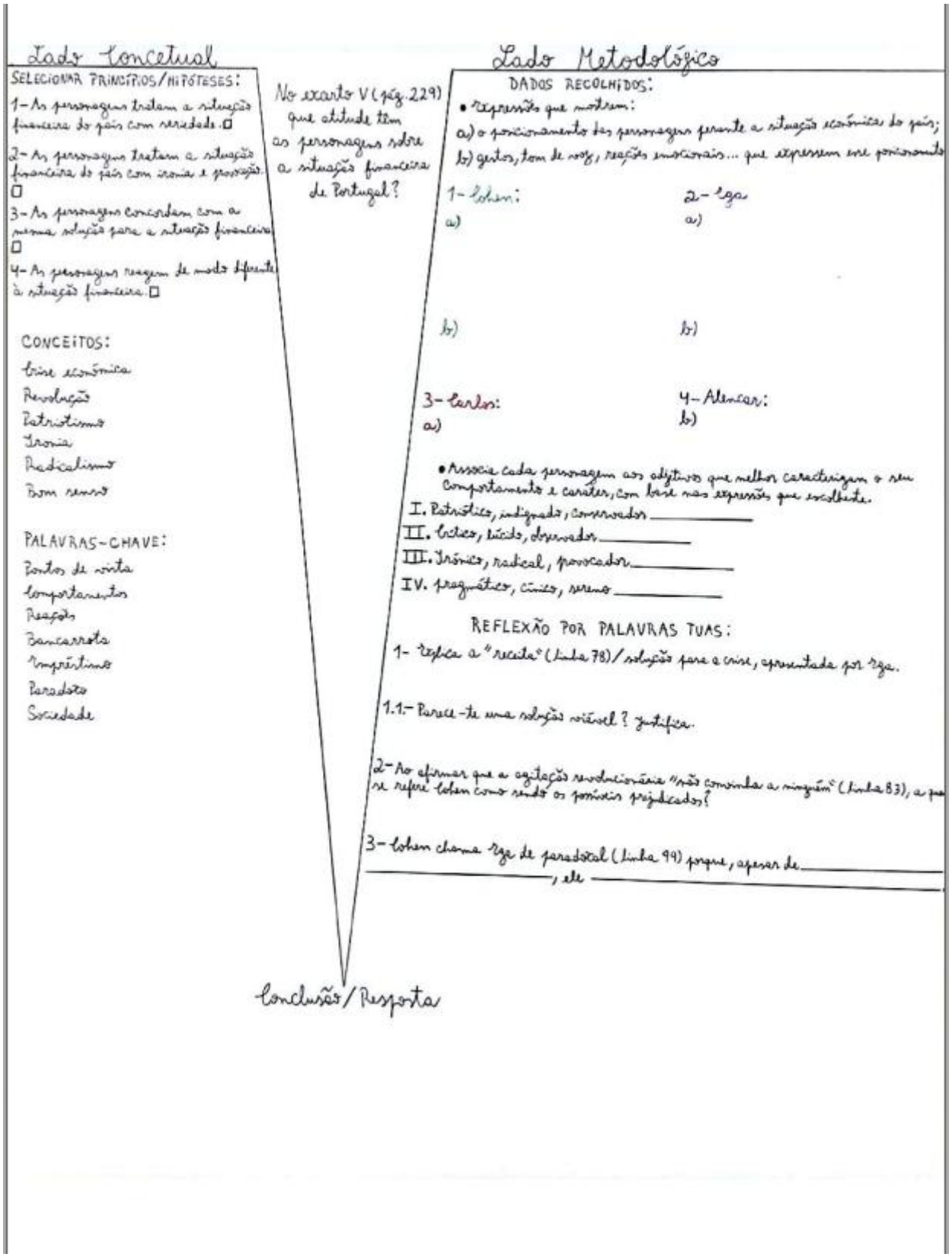
Papéis de Investigação

DADOS RECOLHIDOS:

- Caçador de expressão - Alencar: (aluno(a)) _____
- Caçador de expressão - Craft: (aluno(a)) _____
- Caçador de expressão - Carlos: (aluno(a)) _____
- Caçador de expressão - Inja: (aluno(a)) _____

PESQUISAR E RELACIONAR COM O EXCERTO:

- Conetor de Significados: (aluno(a) / aluno(a)) _____
  Item 1
- Conetor de Significados: (aluno(a) / aluno) _____
  Item 2
- Conetor de Significados: (aluno(a) / aluno) _____
  Item 3


Lado Conceptual
SELECIONAR PRINCÍPIOS/HIPÓTESES:
1- As personagens tratam a situação financeira do país com seriedade. ☐
2- As personagens tratam a situação financeira do país com ironia e provocação. ☐
3- As personagens concordam com a mesma solução para a situação financeira ☐
4- As personagens reagem de modo diferente à situação financeira. ☐
CONCEITOS:
Crise económica
Revolução
Patriotismo
Ironia
Radicalismo
Bom senso
PALAVRAS-CHAVE:
Pontos de vista
Comportamentos
Reação
Bancarrota
Empréstimo
Paradoxo
Sociedade
No excerto V (pág. 229) que atitude têm as personagens sobre a situação financeira de Portugal?
Lado Metodológico
DADOS RECOLHIDOS:
• expressões que mostram:
a) o posicionamento das personagens perante a situação económica do país;
b) gestos, tom de voz, reações emocionais... que expressem esse posicionamento
1- Lobo:
a)
b)
2- Iza:
a)
b)
3- Carlos:
a)
4- Alencar:
b)
• Associa cada personagem aos adjetivos que melhor caracterizam o seu comportamento e caráter, com base nas expressões que escolheste.
I. Patriótico, indignado, conservador _____
II. Crítico, lúcido, observador _____
III. Irónico, radical, provocador _____
IV. pragmático, cínico, sereno _____
REFLEXÃO POR PALAVRAS TUAS:
1- Explica a "receita" (linha 78) / solução para a crise, apresentada por Iza.
1.1- Parece-te uma solução viável? Justifica.
2- Ao afirmar que a agitação revolucionária "não convinha a ninguém" (linha 83), a que se refere Lobo como sendo os poderes prejudicados?
3- Lobo chama Iza de paradoxal (linha 99) porque, apesar de _____, ele _____
Conclusão / Resposta

Papéis de Investigação

DADOS RECOLHIDOS:

- Analista de personagem - Lobo: (aluno(a)) _____
- Analista de personagem - Iga: (aluno(a)) _____
- Analista de personagem - Carlos: (aluno(a)) _____
- Analista de personagem - Alencar: (aluno(a)) _____

- Itens I a IV: Analistas das personagens em conjunto.

REFLEXÃO POR PALAVRAS TUAS:

- Leitor Reflexivo: (aluno(a)/alunos) _____
  Itens 1 e 1.1.
- Leitor Reflexivo: (aluno(a)/alunos) _____
  Item 2
- Leitor Reflexivo: (aluno(a)/alunos) _____
  Item 3

Anexo 10



Anexo 11

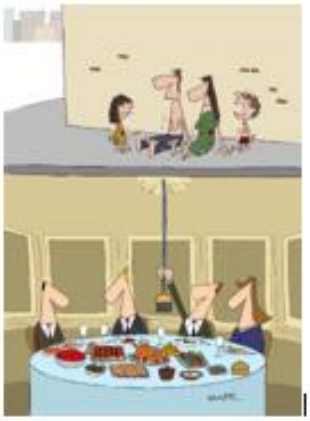
11º Ano- PORTUGUÊS | **ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: | **Nº** | **Turma**

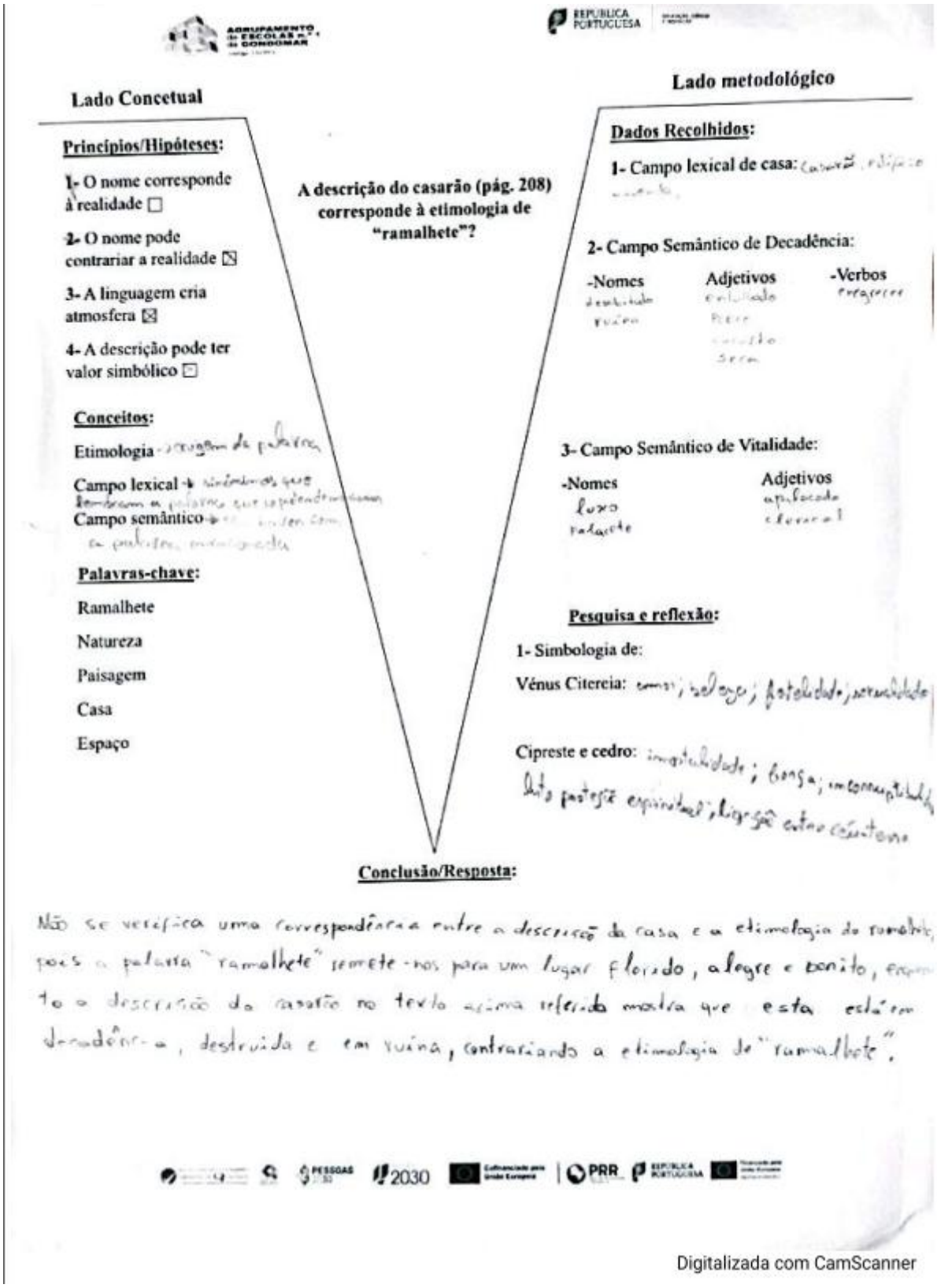
1- Redige um **texto expositivo**, de 120 a 150 palavras, no qual relaciones **a crítica social** presente no episódio "**Jantar no Hotel Central**" **(Excerto V)** com o cartoon apresentado.

No teu texto, deves incluir:

- Uma introdução;
- Um desenvolvimento no qual estabeleças uma relação entre o gesto da personagem do cartoon que possui a vassoura e a atitude da elite representada n'*Os Maias;*
- Uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.



Anexo 12



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº 1 DE DONDOMAR

REPÚBLICA PORTUGUESA

Lado Concetual

Princípios/Hipóteses:

1- O nome corresponde à realidade ☐

2- O nome pode contrariar a realidade ☒

3- A linguagem cria atmosfera ☒

4- A descrição pode ter valor simbólico ☐

Conceitos:

Etimologia - origem da palavra

Campo lexical - conjunto de palavras que pertencem ao mesmo campo

Campo semântico - conjunto de palavras com o mesmo significado

Palavras-chave:

Ramalhete

Natureza

Paisagem

Casa

Espaço

A descrição do casarão (pág. 208) corresponde à etimologia de "ramalhete"?

Lado metodológico

Dados Recolhidos:

1- Campo lexical de casa: casarão, edifício, ...

2- Campo Semântico de Decadência:

-Nomes	Adjetivos	-Verbos
desabitado	evitado	evaporar
ruína	...	
	...	
	...	
	Sem ...	

3- Campo Semântico de Vitalidade:

-Nomes	Adjetivos
luxo	apinhado
palacete	...

Pesquisa e reflexão:

1- Simbologia de:

Vénus Citereia: amor; beleza; fatalidade; sensualidade

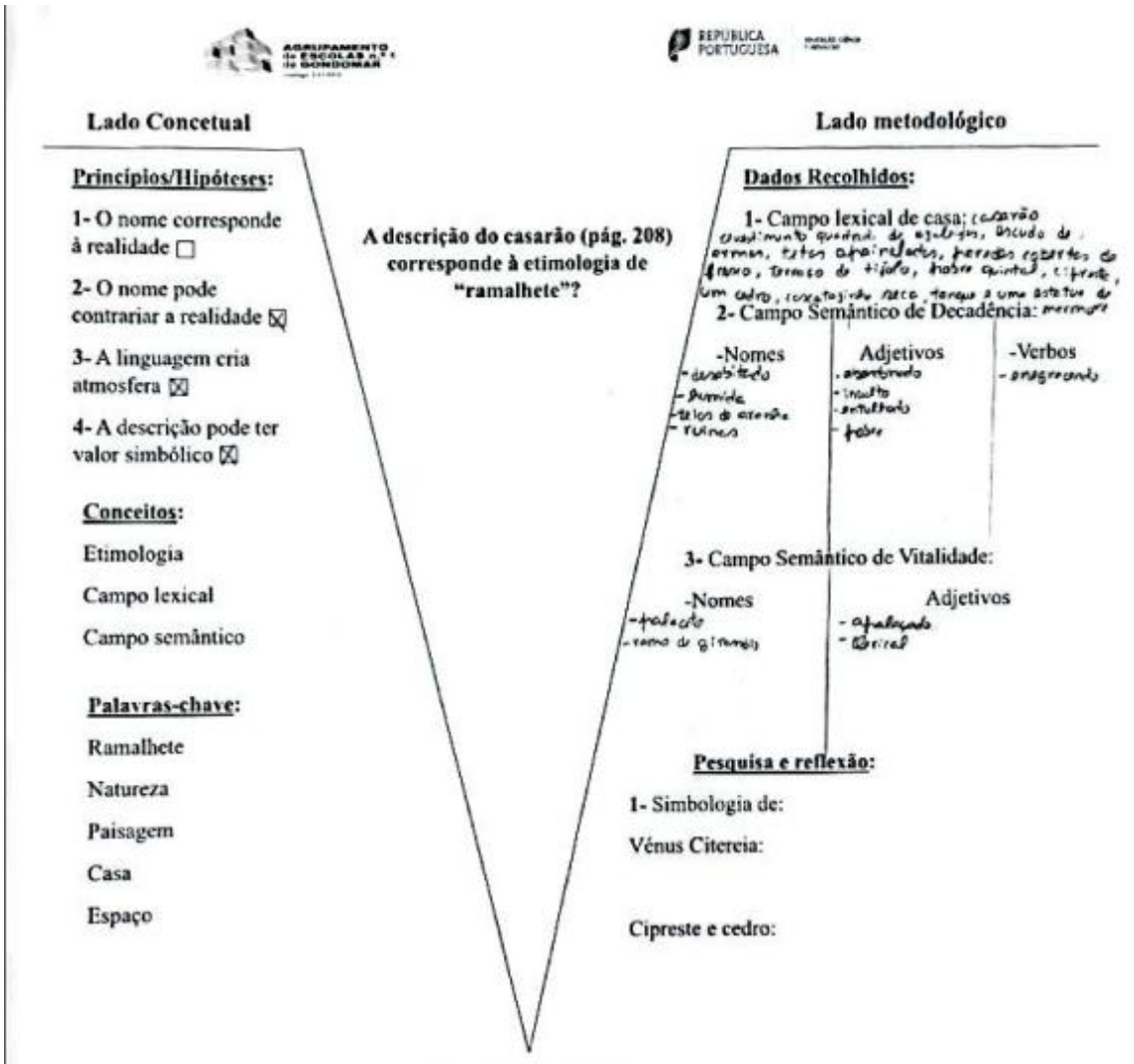
Cipreste e cedro: imortalidade; força; incorruptibilidade; pureza espiritual; ligação entre céu e terra

Conclusão/Resposta:

Não se verifica uma correspondência entre a descrição da casa e a etimologia do ramalhete, pois a palavra "ramalhete" remete-nos para um lugar florido, alegre e bonito, enquanto a descrição do casarão no texto acima referido mostra que esta está em decadência, destruída e em ruína, contrariando a etimologia de "ramalhete".

PESSOAS 2030 PRR REPÚBLICA PORTUGUESA

Digitalizada com CamScanner



A descrição do casarão não corresponde à etimologia de "ramalhete", porque a descrição do casa isto é a descrição de mesma e o estado em que se encontra, já que o ramalhete significa vitalidade, algo que não acontece ao descrever a casa da família Reis.

Lado Concetual

Princípios/Hipóteses:

1- O nome corresponde à realidade ☐

2- O nome pode contrariar a realidade ☑

3- A linguagem cria atmosfera ☑

4- A descrição pode ter valor simbólico ☑

Conceitos:

Etimologia

Campo lexical

Campo semântico

Palavras-chave:

Ramalhete

Natureza

Paisagem

Casa

Espaço

A descrição do casarão (pág. 208) corresponde à etimologia de "ramalhete"?

Lado metodológico

Dados Recolhidos:

1- Campo lexical de casa: oculeiros, telos, paredes, soalhos, terraço, quintal, escada, tanque, estátua, casarão

2- Campo Semântico de Decadência:

-Nomes	Adjetivos	-Verbos
ruína	—	desabitada
quintal	inculto	abandonado
escada	seca	
	pobre	
	entulhado	

3- Campo Semântico de Vitalidade:

-Nomes	Adjetivos
palacete	opalescido
Ramo de girassóis	clerical

Pesquisa e reflexão:

1- Simbologia de:

Vénus Citereia: amor → prosperidade

Cipreste e cedro: árvores → decadência / vitalidade → "protege os climas" / proteção do decadente

Conclusão/Resposta:

• Não, porque o Ramalhete representa a ideia de beleza, no entanto a descrição da casa sugere que este está abandonado e degradado, mostrando um quintal inculto, uma escada seca, tons de ruína, entre outros. Com isto podemos concluir que o casarão é uma atmosfera de decadência e apresenta possíveis premissas de gémeo.

Lado Concetual

Princípios/Hipóteses:

1- O nome corresponde à realidade ☐

2- O nome pode contrariar a realidade ☒

3- A linguagem cria atmosfera ☒

4- A descrição pode ter valor simbólico ☒

Conceitos:

Etimologia → origem da palavra.
Campo lexical → partes do todo
Campo semântico → sentidos que uma mesma palavra pode tomar

Palavras-chave:

Ramalhete

Natureza

Paisagem

Casa

Espaço

A descrição do casarão (pág. 208) corresponde à etimologia de "ramalhete"?

Lado metodológico

Dados Recolhidos:

1- Campo lexical de casa:
"telos", "paredes", "terraço", "quintal", "casarão"

2- Campo Semântico de Decadência:

-Nomes	Adjetivos	-Verbos
"ferro de suira"	"pobre"	"abando-nado"
"desabi-tado"	"inculto"	
	"seca"	"enegre-cendo"
	"enfolhado" (quintal)	

3- Campo Semântico de Vitalidade:

-Nomes	Adjetivos
"luxo"	"clerical"
"palacete"	"apalaçada"
"ramo de girassóis"	

Pesquisa e reflexão:

1- Simbologia de:

Vénus Citereia: Estátua de mármore que simboliza a beleza de Maria Eduarda e o seu posterior
Cipreste e cedro: declínio. simboliza a morte, o envelhecimento, a decadência e a melancolia da família Maia.

Conclusão/Resposta:

Não, visto que a etimologia de "ramalhete" sugere um ambiente luxuoso e florido. No entanto, a descrição do casarão mostra que este está abandonado e descuidado.
Cedros e palmeiras de decadência

Lado Concetual

Princípios/Hipóteses:

1- O nome corresponde à realidade ☐

2- O nome pode contrariar a realidade ☒

3- A linguagem cria atmosfera ☒

4- A descrição pode ter valor simbólico ☒

Conceitos:

Etimologia

Campo lexical

Campo semântico

Palavras-chave:

Ramalhete

Natureza

Paisagem

Casa

Espaço

A descrição do casarão (pág. 208) corresponde à etimologia de "ramalhete"?

Não / nem concordo

Lado metodológico

Dados Recolhidos:

1- Campo lexical de casa:

casarão, tijolos, janelas, grades, ferros, quintal, pátio

2- Campo Semântico de Decadência:

-Nomes	Adjetivos	-Verbos
Ninho, quintal, cipreste	velho, medo, abandonado, seco, entulhado	engrenado, estendido, (Vénus)

3- Campo Semântico de Vitalidade:

-Nomes	Adjetivos
raio de esperança, Vénus Citereia, cedro, ajoelhada, -palavra	lexical, apelagados

Pesquisa e reflexão:

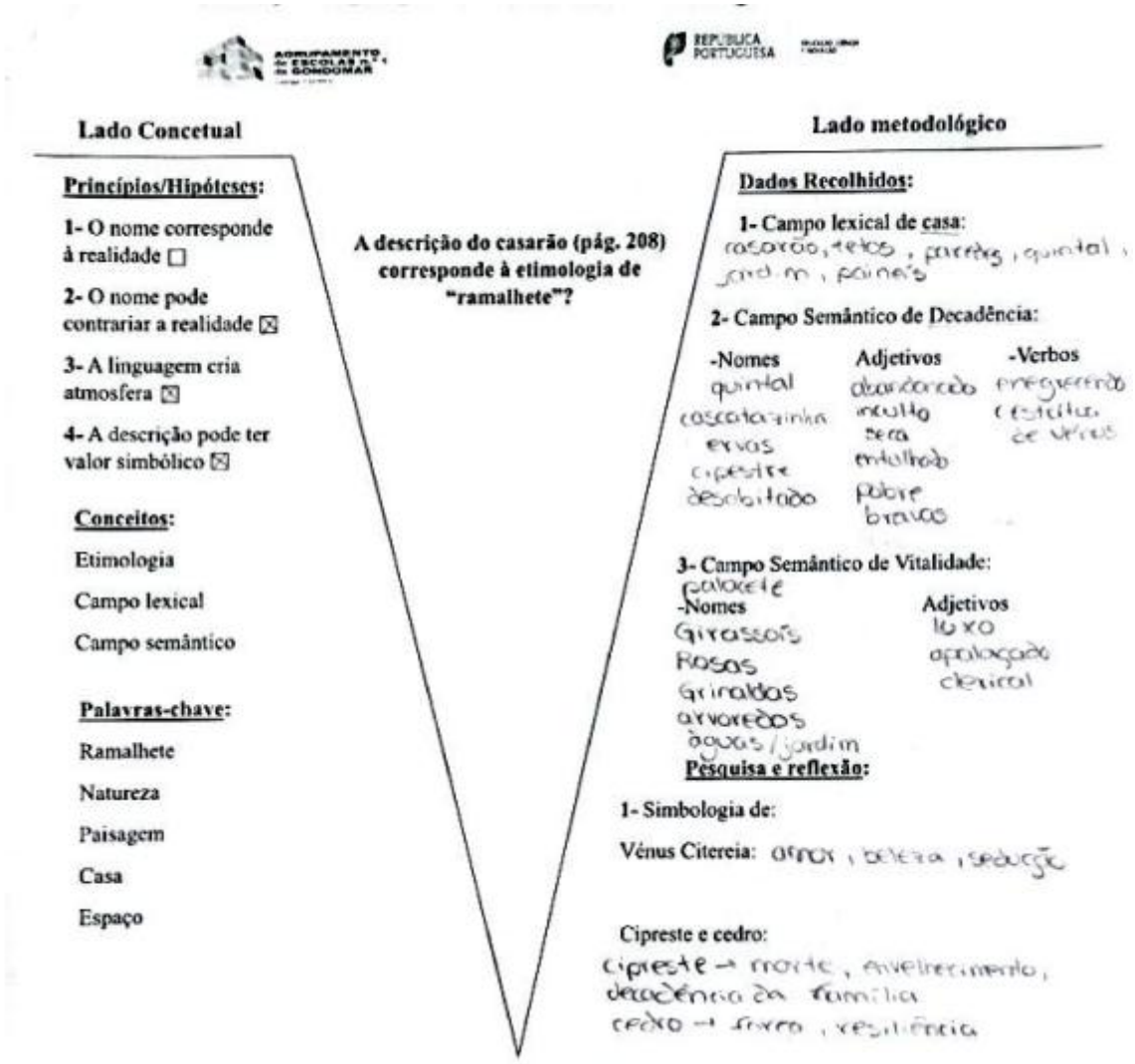
1- Simbologia de:

Vénus Citereia: Amor, beleza

Cipreste e cedro: [illegible] o cipreste é [illegible] Vénus [illegible] protege o casarão [illegible] o cedro (representado por Vénus Citereia) é uma das forças que mais os elementos da família. O cedro evidencia a continuidade, resistência e longevidade da família, enquanto que o cipreste evoca a morte e o trágico associados aos deuses, simbolicamente como consequência de pintar

Conclusão/Resposta:

Não, a descrição do casarão não corresponde à etimologia de "ramalhete". Esta escolha acompanha ideias de beleza, vivacidade, feminilidade, [illegible] e abundância. Contudo, ao longo da descrição, esta ilusão vai-se desfazendo com a sua caracterização e [illegible]. Assim, são evidenciados a decadência, ruína, abandono e estado descuidado da residência, mostrando a discrepância entre a aparência de [illegible] e a sua situação atual


Lado Concetual
Lado metodológico
A descrição do casarão (pág. 208) corresponde à etimologia de "ramalhete"?
Princípios/Hipóteses:
1- O nome corresponde à realidade ☐
2- O nome pode contrariar a realidade ☒
3- A linguagem cria atmosfera ☒
4- A descrição pode ter valor simbólico ☒
Conceitos:
Etimologia
Campo lexical
Campo semântico
Palavras-chave:
Ramalhete
Natureza
Paisagem
Casa
Espaço
Dados Recolhidos:
1- Campo lexical de casa:
casarão, telos, paredes, quintal, jardim, painéis
2- Campo Semântico de Decadência:
-Nomes
quintal
escadaria
ervas
cipreste
desabitado
Adjetivos
abandonado
muito
sera
entalhado
pobre
bravos
-Verbos
pregueado
estilhaçar
3- Campo Semântico de Vitalidade:
-Nomes
Girassóis
Rosas
Grinaldas
arvoredos
águas/jardim
Adjetivos
louro
apaixonado
clerical
Pesquisa e reflexão:
1- Simbologia de:
Vénus Citereia: amor, beleza, sedução
Cipreste e cedro:
cipreste → morte, envelhecimento, decadência da família
cedro → força, resistência
Conclusão/Resposta:
concluindo, a descrição do casarão feita na página 208, não corresponde à etimologia de "ramalhete", uma vez que ramalhete sugere-nos ao belo, puro e sensível. Enquanto que na descrição da casa, Eça diz que tem "duas ramagens silvestres", ou seja, duas árvores que estão ligadas à morte (que são usadas nos cemitérios). Também faz referência a um ambiente escuro, abandonado que pode significar um presságio.

Lado Concetual

Princípios/Hipóteses:

1- Está diferente da primeira descrição. ☐

2- Está semelhante à primeira descrição. ☑

3- Está essencialmente diferente, mas mantém semelhanças. ☐

4- Está essencialmente igual, com algumas diferenças. ☒

Conceitos:

Campo semântico

Simbolismo

Palavras-chave:

Ramalhete

Casa

Espaço

Paisagem

Atmosfera

Sensações

De que modo o Ramalhete e a paisagem vista a partir dele são caracterizados?

Lado metodológico

Dados Recolhidos:

1- Expressões do texto que convocam sensações:

a) Visuais: morno um resto de sol (l. 2); um céu limpo e frio (a hora mais fria de Inverno (l. 4); a ferrugem (l. 5); um rio de seda metálica (l. 13); cinzas do crepúsculo (l. 14)

b) Auditivas: um silêncio (l. 3)

c) De movimento: sentava-se (l. 3); ia descer (l. 11); devorado pelo mar imenso (l. 12); morno parava (l. 13).

1.1- Faz corresponder à atmosfera que transmitem:

I. tristeza e lamento. II

II. lentidão, desaparecimento, imobilidade. C

III. melancolia, passagem do tempo. A

2- Que campo semântico é mais evidente nestas expressões: o da decadência ou o da vitalidade?

O de decadência.

Reflexão:

1- Simbologia da descrição através de:

-Vénus Citereia: O estado descrito de Vénus Citereia reflete o adormecimento dos sentimentos amorosos das pessoas

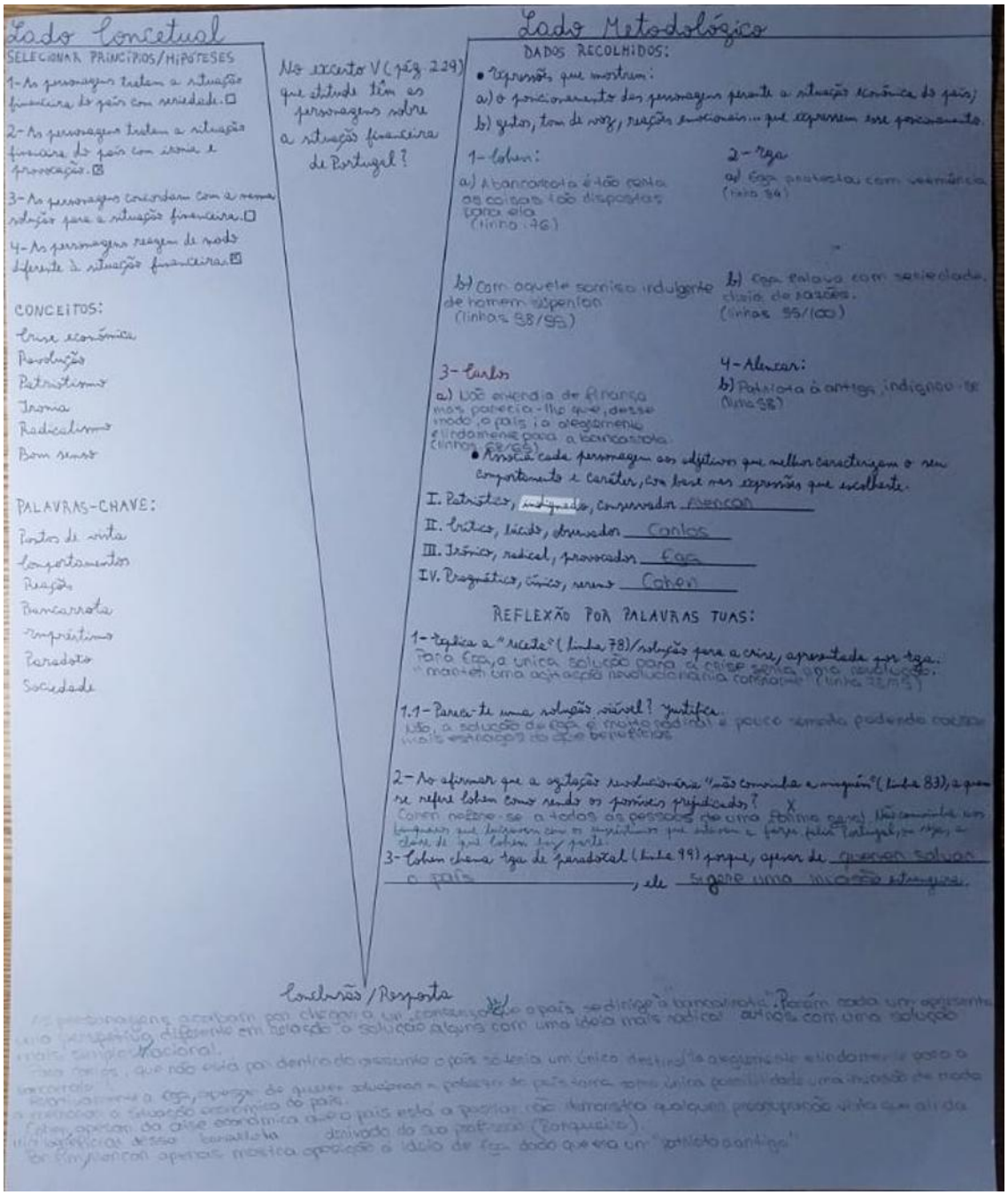
- Cipreste e cedro: estão unidos juntos protegendo a longevidade das qualidades e defeitos que caracterizam os dois

Estado de espírito de Carlos e Ega: ambos partem de uma ligação do seu relacionamento com o estado atual do mundo e da sua vida.

Conclusão/Resposta:

O ramalhete e a sua paisagem circundante são caracterizados de forma semelhante. A vista revela-se parada, adormecida e fria. A vivenda espelha a imagem que o rodeia, Vénus Citereia apresenta-se tomada pela ferrugem; o cedro e o cipreste mostram-se mais envelhecidos e sozinhos que nunca, evidenciando a decadência e o estado de espírito da vivenda e da família.

Anexo 13



Lado Conceptual

SELECIONAR PRINCÍPIOS/HIPÓTESES

1- As personagens tratam a situação financeira do país com seriedade. ☐

2- As personagens tratam a situação financeira do país com ironia e provocação. ☒

3- As personagens concordam com a mesma solução para a situação financeira. ☐

4- As personagens reagem de modo diferente à situação financeira. ☒

CONCEITOS:

Crise económica
Revolução
Patriotismo
Ironia
Radicalismo
Bom senso

PALAVRAS-CHAVE:

Pontos de vista
Comportamentos
Reação
Bancarrota
Empréstimo
Paradoxo
Sociedade

No excerto V (pág. 229) que atitude têm as personagens sobre a situação financeira de Portugal?

Lado Metodológico

DADOS RECOLHIDOS:

- Expressões que mostrem:

a) o posicionamento das personagens perante a situação económica do país;

b) gestos, tom de voz, reações emocionais... que expressem esse posicionamento.

1- Cohen:

a) A bancarrota é tão cara as coisas tão dispostas para ela (linha 96)

b) Com aquele sorriso indulgente de homem experiente (linhas 88/95)

2- Ega

a) Ega pretende com veemência (linha 94)

b) Com palavra com seriedade, cheia de razões. (linhas 99/100)

3- Carlos

a) Você entenda de finança mas parecia-lhe que, desse modo, o país ia alegremente e lindamente para a bancarrota (linhas 88/95)

4- Alencar:

b) Palavra à antiga, indigno-se (linha 98)

- Associa cada personagem aos adjetivos que melhor caracterizam o seu comportamento e caráter, com base nas expressões que escolheste.

I. Patriotas, indignado, conservador Alencar

II. Críticos, lúcido, observador Carlos

III. Irónico, radical, provocador Ega

IV. Pragmático, cínico, sereno Cohen

REFLEXÃO POR PALAVRAS TUAS:

1- Explica a "receita" (linha 78)/solução para a crise, apresentada por Ega.

Para Ega, a única solução para a crise seria uma revolução. "marchem uma acção capaz revolucionária completa" (linha 73/74)

1.1- Parece-te uma solução viável? Justifica.

Não, a solução de Ega é muito radical e pouco sensata podendo causar mais estragos do que benefícios

2- Ao afirmar que a agitação revolucionária "não convida a ninguém" (linha 83), a quem se refere Cohen como sendo os países prejudicados?

Cohen refere-se a todos os países de uma forma geral. Não convida os europeus, mas também os americanos que estejam a passar por uma crise financeira, ou seja, a classe de que Cohen faz parte

3- Cohen chama Ega de "paradoxal" (linha 99) porque, apesar de querer salvar o país, ele sugere uma revolução sangrenta.

Conclusão / Resposta

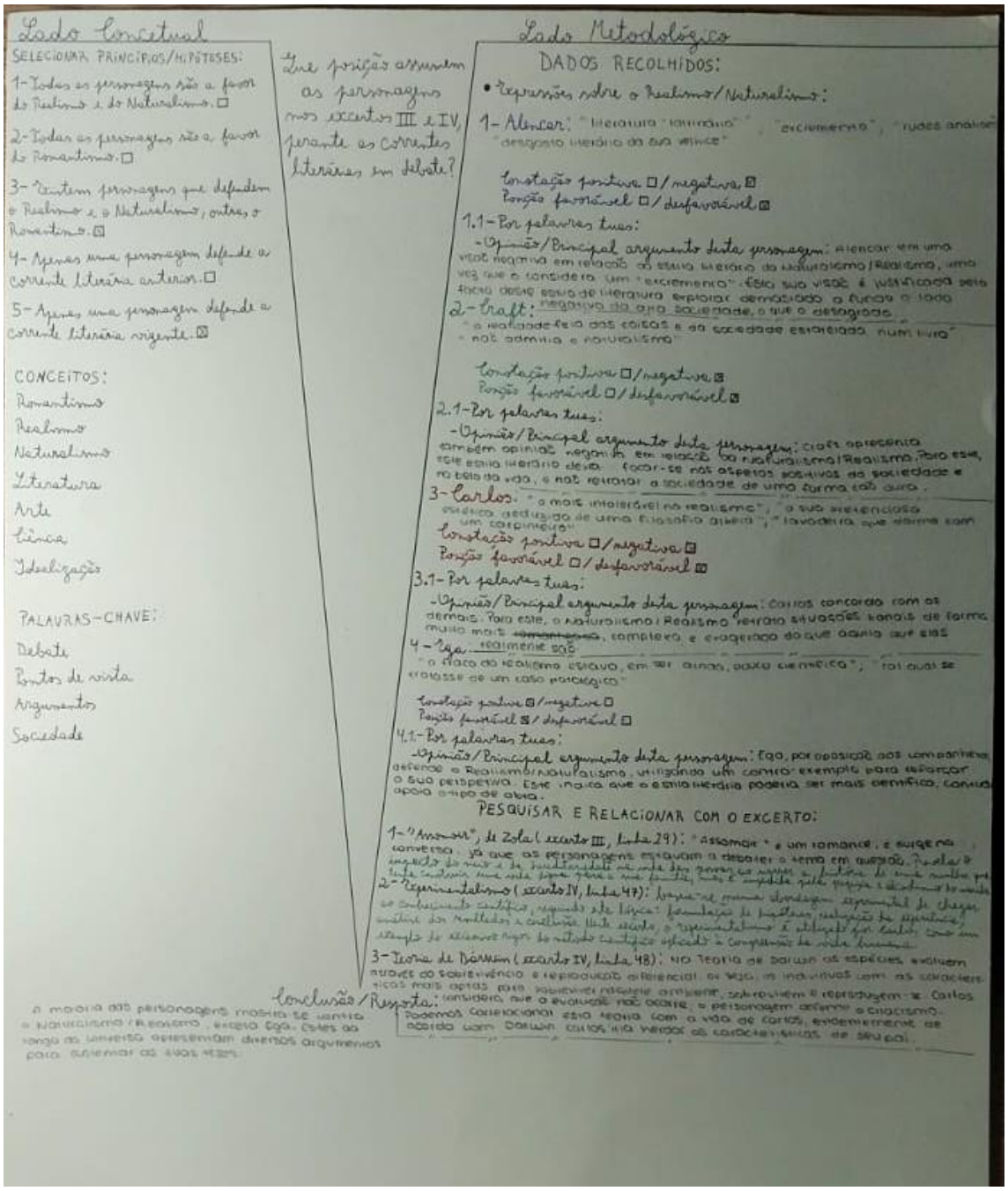
As personagens acabam por chegar a um consenso de o país se dirigir à bancarrota. Porém cada um apresenta uma perspetiva diferente em relação à solução alguns com uma ideia mais radical outros com uma solução mais simples/racional.

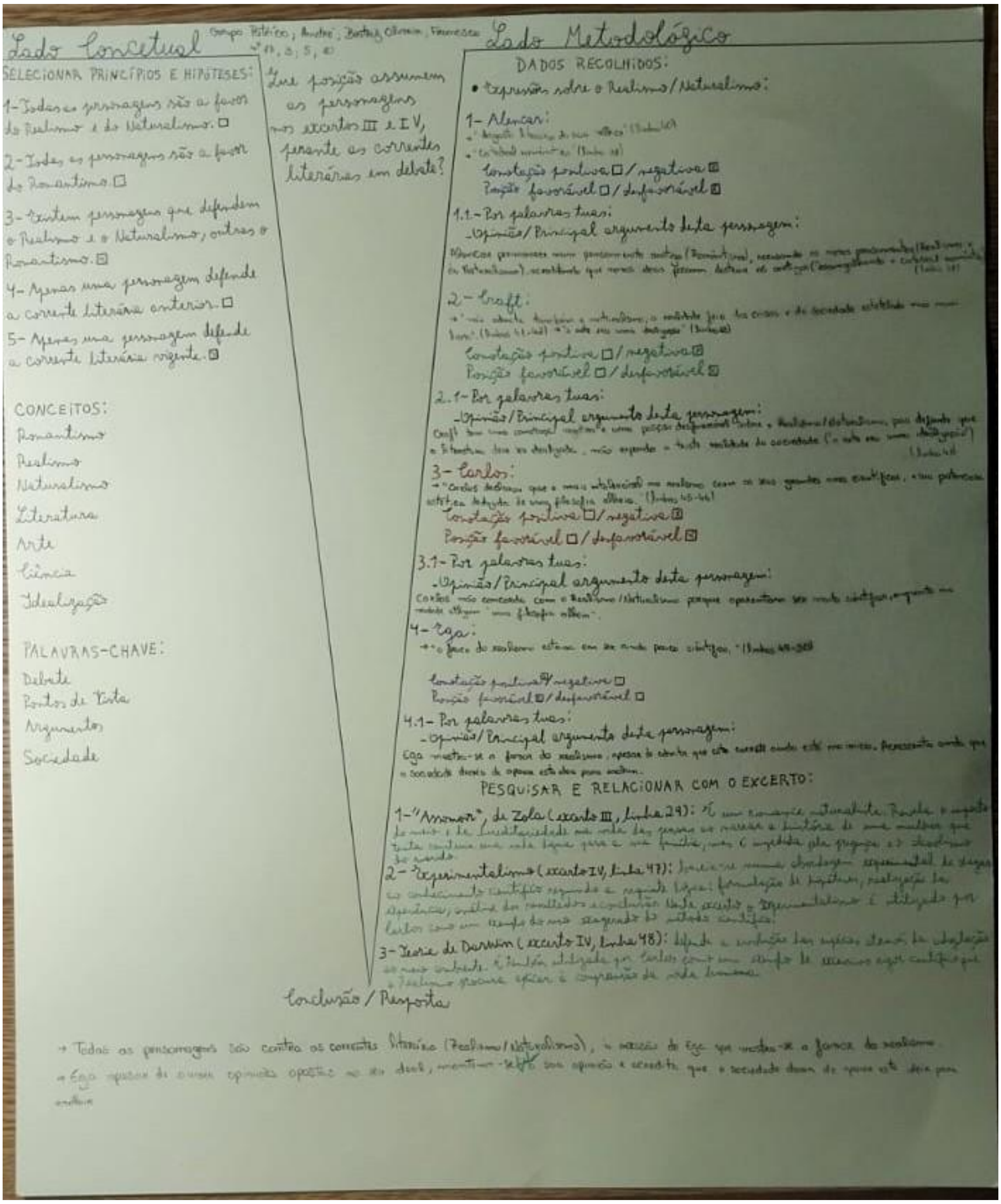
Cohen parece que não está por dentro da situação o país só teria um único destino "a bancarrota" e todos os esforços seriam em vão.

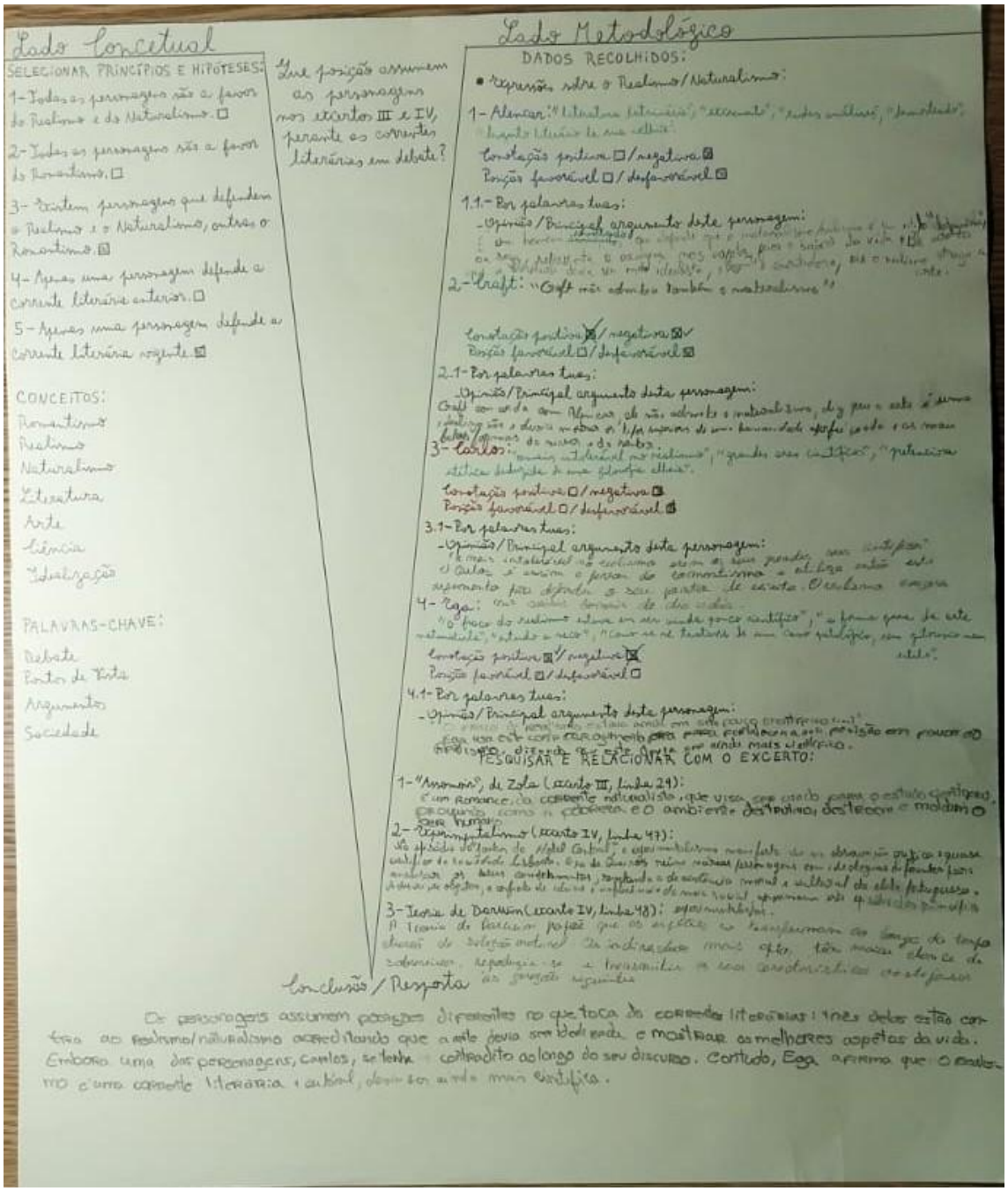
Ega, apesar de querer soluções e palavras de patriotismo, sabe que a única possibilidade uma revolução para o país.

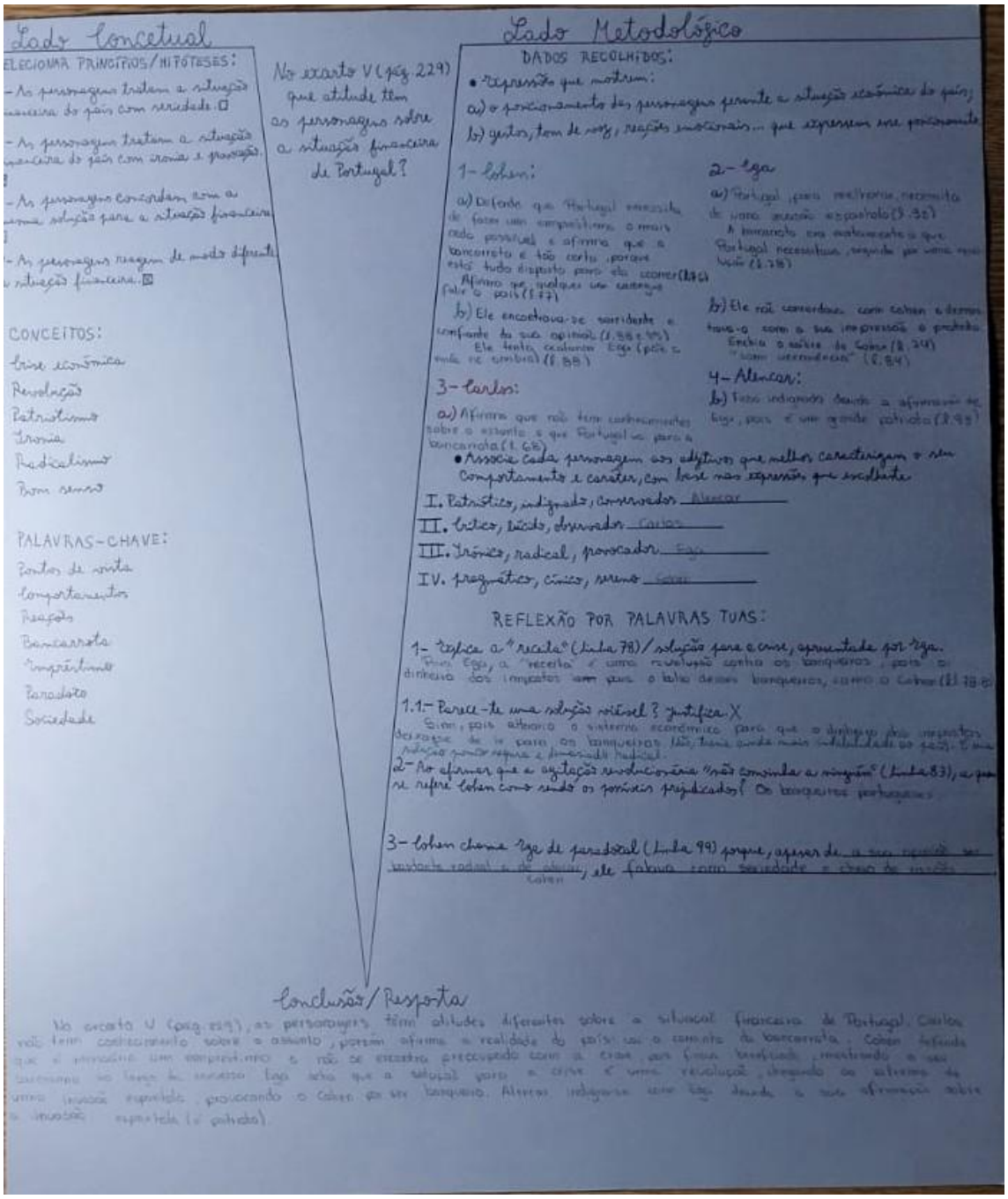
Carlos apenas da crise económica que o país está a passar não demonstra qualquer preocupação vista que ainda uma vez beneficia desse benefício derivado da sua profissão (banqueiro).

Os Gonçalves apenas mostra oposição a Ega dado que era um "patriota antigo"

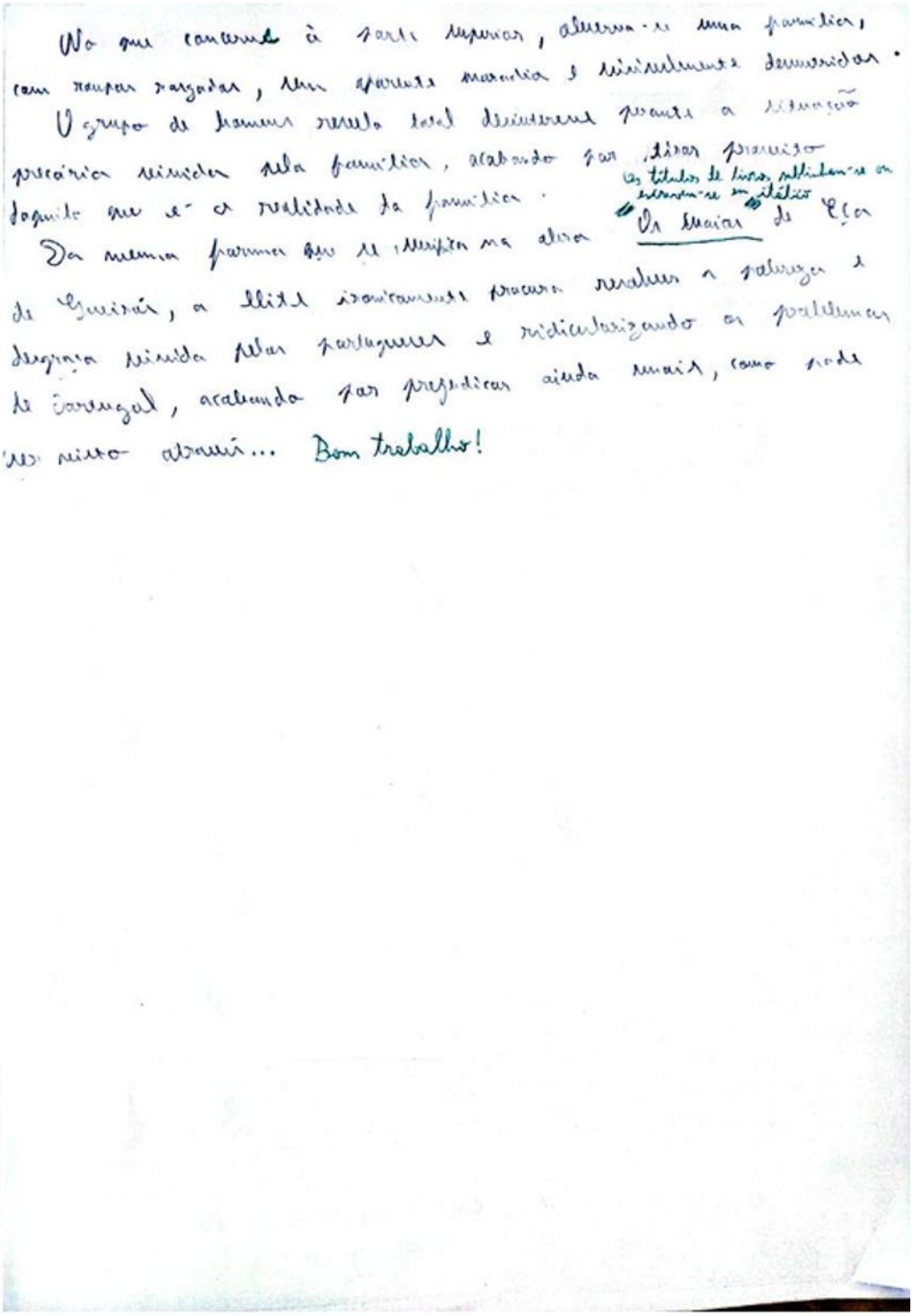

Lado Conceptual
SELECIONAR PRINCÍPIOS/HIPÓTESES:
1- Todas as personagens são a favor do Realismo e do Naturalismo. ☐
2- Todas as personagens são a favor do Romantismo. ☐
3- Existem personagens que defendem o Realismo e o Naturalismo, outras o Romantismo. ☒
4- Apenas uma personagem defende a corrente literária anterior. ☐
5- Apenas uma personagem defende a corrente literária vigente. ☒
CONCEITOS:
Romantismo
Realismo
Naturalismo
Literatura
Arte
Ciência
Idealização
PALAVRAS-CHAVE:
Debate
Pontos de vista
Argumentos
Sociedade
Que posições assumem as personagens nos excertos III e IV, perante as correntes literárias em debate?
Lado Metodológico
DADOS RECOLHIDOS:
• Reparações sobre o Realismo/Naturalismo:
1- Alencar: "literatura" "romance" "excremento" "rudes análises" "desgosto literário da sua época"
Constatação positiva ☐ / negativa ☒
Posição favorável ☐ / desfavorável ☒
1.1- Por palavras tuas:
-Opinião/Principal argumento desta personagem: Alencar tem uma visão negativa em relação ao estilo literário do Naturalismo/Realismo, uma vez que o considera um "excremento". Esta sua visão é justificada pela falta desse estilo de literatura explorar demasiado a ficção e não
2- Craft: "negativo da alta sociedade, o que o desagrada"
"a realidade feia das coisas e da sociedade estereotipada num livro"
"não admira o naturalismo"
Constatação positiva ☐ / negativa ☒
Posição favorável ☐ / desfavorável ☒
2.1- Por palavras tuas:
-Opinião/Principal argumento desta personagem: Craft apresenta também opiniões negativas em relação ao naturalismo/Realismo. Para este, este estilo literário deve focar-se nos aspetos positivos da sociedade e na beleza da vida, e não retratar a sociedade de uma forma tão suja.
3- Carlos: "o mais inabalável no realismo", "o seu pensamento estético sedimentado de uma filosofia aberta", "lavadeira que ri como um carpinteiro"
Constatação positiva ☐ / negativa ☒
Posição favorável ☐ / desfavorável ☒
3.1- Por palavras tuas:
-Opinião/Principal argumento desta personagem: Carlos concorda com os demais. Para este, o Naturalismo/Realismo deveria situações banais de forma muito mais ~~romântica~~, completa e exagerada do que aquilo que eles
4- Ega: realmente não
"o fraco do realismo estava, em ser ainda, pouco científico", "foi quase se ocupasse de um caso psicológico"
Constatação positiva ☒ / negativa ☐
Posição favorável ☒ / desfavorável ☐
4.1- Por palavras tuas:
-Opinião/Principal argumento desta personagem: Ega, por oposição aos companheiros defende o Realismo/Naturalismo, utilizando um contra-exemplo para reforçar o seu ponto de vista. Este indica que o estilo literário poderia ser mais científico, como
PESQUISAR E RELACIONAR COM O EXCERTO:
1- "Amor", de Zola (excerto III, linha 29): "assomar" é um romance, e surgem
2- Experimentalismo (excerto IV, linha 47): Inspirado numa abordagem experimental de chegar
3- Teoria de Darwin (excerto IV, linha 48): na teoria de Darwin as espécies evoluem
Conclusão/Resposta: Considero que o evolucionismo não existe, a personagem defende o cientismo.
Podemos correlacionar esta teoria com a visão de Carlos, evidentemente de
acordo com Darwin cujos são herdeiros as características de seu pai.
A maioria das personagens mostra-se contra o Naturalismo/Realismo, exceto Ega. Estes ao longo do universo apresentam diversos argumentos para sustentar as suas visões.


Lado Concetual
SELECIONAR PRINCÍPIOS E HIPÓTESES:
1- Todas as personagens são a favor do Realismo e do Naturalismo.
2- Todas as personagens são a favor do Romantismo.
3- Existem personagens que defendem o Realismo e o Naturalismo, outras o Romantismo.
4- Apenas uma personagem defende a corrente literária anterior.
5- Apenas uma personagem defende a corrente literária vigente.
CONCEITOS:
Romantismo
Realismo
Naturalismo
Literatura
Arte
Ciência
Idealização
PALAVRAS-CHAVE:
Debate
Pontos de Vista
Argumentos
Sociedade
Que posição assumem as personagens nos excertos III e IV, perante as correntes literárias em debate?
Lado Metodológico
DADOS RECOLHIDOS:
• Expressões sobre o Realismo/Naturalismo:
1- Alencar:
Conotação positiva / negativa
Posição favorável / desfavorável
1.1- Por palavras tuas:
- Opinião/Principal argumento desta personagem:
2- Craft:
Conotação positiva / negativa
Posição favorável / desfavorável
2.1- Por palavras tuas:
- Opinião/Principal argumento desta personagem:
3- Carlos:
Conotação positiva / negativa
Posição favorável / desfavorável
3.1- Por palavras tuas:
- Opinião/Principal argumento desta personagem:
4- Ega:
Conotação positiva / negativa
Posição favorável / desfavorável
4.1- Por palavras tuas:
- Opinião/Principal argumento desta personagem:
PESQUISAR E RELACIONAR COM O EXCERTO:
1- "Assommoir", de Zola (excerto III, linha 29):
2- Experimentalismo (excerto IV, linha 47):
3- Teoria de Darwin (excerto IV, linha 48):
Conclusão / Resposta


Lado Conceitual
SELECIONAR PRINCÍPIOS E HIPÓTESES:
1- Todas as personagens são a favor do Realismo e do Naturalismo. ☐
2- Todas as personagens são a favor do Romantismo. ☐
3- Existem personagens que defendem o Realismo e o Naturalismo, contra o Romantismo. ☒
4- Apenas uma personagem defende a corrente literária anterior. ☐
5- Apenas uma personagem defende a corrente literária vigente. ☒
CONCEITOS:
Romantismo
Realismo
Naturalismo
Literatura
Arte
Ciência
Idealização
PALAVRAS-CHAVE:
Debate
Ponto de Vista
Argumento
Sociedade
Que posições assumem as personagens nos excertos III e IV, perante as correntes literárias em debate?
Lado Metodológico
DADOS RECOLHIDOS:
• Opinião sobre o Realismo/Naturalismo:
1- Alencar: "Literatura lisonjeira", "acanhada", "sendo mulher", "parcialidade"
Constatação positiva ☐ / negativa ☒
Posição favorável ☐ / desfavorável ☒
1.1- Por palavras tuas:
- Opinião / Principal argumento desta personagem:
2- Craft: "Craft não admite também o naturalismo"
Constatação positiva ☒ / negativa ☒
Posição favorável ☐ / desfavorável ☒
2.1- Por palavras tuas:
- Opinião / Principal argumento desta personagem:
3- Carlos: "muito saudável no realismo", "grandes asas à crítica", "patriotismo artístico dirigido à uma filosofia ideal".
Constatação positiva ☐ / negativa ☒
Posição favorável ☐ / desfavorável ☒
3.1- Por palavras tuas:
- Opinião / Principal argumento desta personagem:
4- Eça: "O fogo do realismo reside em seu mundo gerador científico", "a forma que dá este naturalista", "estudo e nada".
Constatação positiva ☒ / negativa ☒
Posição favorável ☐ / desfavorável ☐
4.1- Por palavras tuas:
- Opinião / Principal argumento desta personagem:
PESQUISAR E RELACIONAR COM O EXCERTO:
1- "Assomoir", de Zola (excerto III, linha 29):
2- Romantismo (excerto IV, linha 47):
3- Teoria de Darwin (excerto IV, linha 48):
Conclusão / Resposta
Os personagens assumem posições diferentes no que toca às correntes literárias. Uns deles estão contra ao Realismo/Naturalismo acreditando que a arte devia ser idealizada e mostrar os melhores aspetos da vida. Embora uma das personagens, Carlos, se tenha contradito ao longo do seu discurso. Contudo, Eça afirma que o Realismo é uma corrente literária e cultural, devendo ser ainda mais científica.


Lado conceptual
SELECIONAR PRINCÍPIOS/HIPÓTESES:
- As personagens tratam a situação financeira do país com seriedade. ☐
- As personagens tratam a situação financeira do país com ironia e provação. ☐
- As personagens concordam com a mesma solução para a situação financeira. ☐
- As personagens mostram de modo diferente a situação financeira. ☒
CONCEITOS:
Crise económica
Revolução
Patriotismo
Ironia
Radicalismo
Bom senso
PALAVRAS-CHAVE:
Pontos de vista
Comportamentos
Reações
Bancarrota
Empréstimo
Parasitas
Sociedade
No excerto V (pág. 229) que atitude têm as personagens sobre a situação financeira de Portugal?
Lado Metodológico
DADOS RECOLHIDOS:
• Expressões que mostrem:
a) o posicionamento das personagens perante a situação económica do país;
b) gestos, tom de voz, reações emocionais... que expressem esse posicionamento
1- Cohen:
a) Defende que Portugal necessita de fazer um empréstimo, o mais cedo possível e afirma que a bancarrota é tão certa, porque está tudo disposto para ela ocorrer (1.82)
Afirma que ninguém se preocupa com o país (1.77)
b) Ele encontra-se seriamente e confiante da sua opinião (1.98 e 99)
Ele tenta acalmar Ega (pois o mais se irrita) (1.88)
2- Ega
a) Portugal para melhorar, necessita de uma revolução espiritual (3.32)
A bancarrota era exatamente o que Portugal necessitava, mesmo que uma revolução (1.78)
b) Ele não concordava com Cohen e demonstrava com a sua impressão o problema.
Exclama o nome de Cohen (2.24)
"com veemência" (2.84)
3- Carlos:
a) Afirma que não tem conhecimentos sobre o assunto e que Portugal vai para a bancarrota (1.68)
4- Alencar:
b) Fica indignado diante a afirmação de Ega, pois é um grande patriota (1.93)
• Associa cada personagem aos adjetivos que melhor caracterizam o seu Comportamento e caráter, com base nas expressões que escolheste.
I. Patriótico, indignado, conservador Alencar
II. Crítico, lúcido, observador Carlos
III. Irónico, radical, provocador Ega
IV. pragmático, cínico, sereno Cohen
REFLEXÃO POR PALAVRAS TUAS:
1- Explica a "receita" (linha 78) / solução para a crise, apresentada por Ega.
Para Ega, a "receita" é uma revolução contra os banqueiros, para o diretivo dos impostos em vez o alto destes banqueiros, como o Cohen (1.78 e
1.1- Parece-te uma solução viável? Justifica X
Sim, pois alteraria o sistema económico para que o dinheiro dos impostos deixasse de ir para os banqueiros (não teria ainda mais individualidade do país) e uma solução quase regressa à democracia radical.
2- Ao afirmar que a agitação revolucionária "não consinta a ninguém" (linha 83), a que se refere Cohen como sendo os possíveis prejudicados? Os banqueiros portugueses
3- Cohen chama Ega de parasital (linha 99) porque, apesar de a sua opinião ser bastante radical e de ódio, ele falava com seriedade e dava as razões
Cohen
Conclusão/Resposta
No excerto V (pág. 229), as personagens têm atitudes diferentes sobre a situação financeira de Portugal. Carlos não tem conhecimento sobre o assunto, porém afirma a realidade do país ao o comente da bancarrota. Cohen defende que é preciso um empréstimo e não se encontra preocupado com a crise que Ega [illegible] mostrando a sua [illegible] ao longo do excerto Ega acha que a situação para a crise é uma revolução, chegando as ofensas de uma invasão espiritual, provocando o Cohen ao seu banqueiro. Alencar indignou-se com Ega devido à sua afirmação sobre a invasão espiritual (e patriota).

Anexo 14



No que concerne à parte superior, alteram-se uma frase, com poucas exceções, uma aparente incoerência e ridiculamente demonstrada.

O grupo de homens nunca terá dificuldade perante a distinção precária vivida na família, acabando por dizer precisamente o oposto que é a realidade da família.

Os títulos de livros publicados em estrangeiro em itálico

Os Maias de Eça

Da mesma forma que se verifica na obra de Queirós, a ilha é constantemente procura realçar a pobreza e desgraça vivida pelos portugueses e ridicularizando os problemas de Portugal, acabando por prejudicar ainda mais, como pode ver nisto aqui... Bom trabalho!

Digitalizada com CamScanner

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº 1 DE GONDOMAR

REPÚBLICA PORTUGUESA

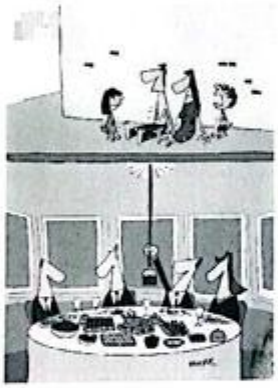
11º Ano- PORTUGUÊS | **ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: | **Nº** **Turma**

1- Redige um **texto expositivo**, de 120 a 150 palavras, no qual relaciones a **crítica social** presente no episódio **"Jantar no Hotel Central" (Excerto V)** com o cartoon apresentado.

No teu texto, deves incluir:

- Uma introdução;
- Um desenvolvimento no qual estabeleças uma relação entre o gesto da personagem do cartoon que possui a vassoura e a atitude da elite representada n'*Os Maias;*
- Uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.



O cartoon apresentado mostra duas situações de vida muito diferentes. A situação retratada na parte inferior da imagem relaciona-se com a classe social representada no "Jantar no Hotel Central" de "Os Maias".

Na figura verificamos uma heterogeneidade social. Na parte superior está representada a classe social desfavorecida, podemos ver esta situação social através das suas roupas com buracos. Na parte superior estão representadas as elites da sociedade, já que estas usam roupas pretensiosas de luxo. Além de mais, facilmente esta situação é notória de abundância e riqueza em que vivem. A classe rica retrata a nossa [sociedade] fonte o trabalho que os burgueses exploradores dos pobres, estão a comer, através [da exploração] do pobre com uma necessidade. Este diz, tal como no "Jantar no Hotel Central", uma crise social evidenciada pela [caricatura] dos Jantares mais ricos não se preocupam, nem opinam o contacto a problemas da sociedade. Na parte inferior [da] [caricatura] pode-se [caricatura] estão a trabalhar, em extrema [caricatura] a pós as suas crises financeiras, pois estão não preocupam com o seu trabalho pois, as suas horas é a burguesia que ofereme que o seu trabalho bom para ela.

Concluindo, embora as suas opiniões estejam distantes o mesmo tempo, já que diferem muito diferente, uma vida [caricatura] de riqueza e outra [caricatura] de um cartoon. Uma retratada em sombras é atual, já que hoje em dia vivemos [caricatura] opiniões e perceções [caricatura] opiniões com o seu redor.

Bom trabalho

Digitalizada com CamScanner

Digitalizada com CamScanner

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº 1 DE GONDOMAR

REPÚBLICA PORTUGUESA

11º Ano- PORTUGUÊS | **ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: [redacted] | **Turma** 11º3

1- Redige um **texto expositivo**, de 120 a 150 palavras, no qual relaciones **a crítica social** presente no episódio "**Jantar no Hotel Central**" **(Excerto V)** com o cartoon apresentado.

No teu texto, deves incluir:

- Uma introdução;
- Um desenvolvimento no qual estabeleças uma relação entre o gesto da personagem do cartoon que possui a vassoura e a atitude da elite representada n'*Os Maias*;
- Uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.



Bom trabalho!

O cartoon apresentado mostra duas situações de vida muito diferentes. Na situação assinalada na parte inferior da imagem retratam-se como a classe social representada no jantar de "Jantar Central do Trabalho".

Pensam todos na parte superior da figura é representado a parte mais desfavorável da sociedade. O ambiente, os sapatos, bem como a aparência destas situações refletem a situação precária da família. Por outro lado, na parte inferior encontramos o oposto, um ambiente luxuoso com pessoas bem vestidas a falarem e a beberem. Para além disso, representamos também o ambiente que a classe mais favorecida pela sorte das mais necessitadas está a causar na classe mais alta. Enquanto estas se fartam com uma variedade de pratos de modo a exibir os seus bens e a ostentar o seu poder económico, demonstrando, assim um desdém e desprezo pelas pessoas mais pobres da sociedade, ignorando-as ou fingindo que não existem.

Na cena d'*Os Maias* retrata-se uma situação semelhante também à descrita. Enquanto a família Maia se preocupa com preocupações superficiais, relacionadas apenas a aparência e o status que os rodeia, enquanto ignoram as necessidades básicas da família.

Bem assim, tanto o cartoon como o excerto "Jantar no Hotel Central" apresentam uma crítica social à desigualdade social e à indiferença das classes mais privilegiadas perante as graves problemáticas da sua. Deste modo, apelam para a falta de empatia da sociedade e para a necessidade de ajudarmos mais desfavorecidos.

O Cartoon apresentado mostra duas situações de vida muito diferentes. A situação retratada na parte inferior da imagem relaciona-se com a classe social representada no "Jantar no Hotel Central" d'Os Maias.

N'Os Maias o jantar acontece de forma despreocupada perante os problemas da sociedade, demonstrado principalmente por Cohen no caso da crise económica acreditando que Portugal só precisa de um empréstimo. Cohen continuava a receber os impostos, pois pertence ao grupo dos banqueiros. Demonstra que a elite Lisboeta não está preocupada com as classes sociais mais pobres. (*) Na figura está demonstrado a mesma despreocupação da elite para com as classes sociais inferiores, pois os mais abastados demonstram ignorância perante o mal estar e pobreza demonstrados na parte superior da imagem, pois não tentam ajuda-los, mas sim batem com a vassoura no teto para não os incomodarem o jantar da classe superior.

Bom trabalho!

(*) Cohen colocou uma questão "... e respondeu, com autoridade, que o empréstimo tinha que se realizar absolutamente". Os empréstimos em Portugal constituíam hoje uma das fontes de receita, tão regulares, tão indispensável, tão solidos como o imposto." "A única ocupação séria dos ministros era esta: "cobrar o imposto" e fazer o empréstimo".

Digitalizada com CamScanner

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº 1 DE BOMBARRAL

REPÚBLICA PORTUGUESA

11º Ano- PORTUGUÊS | **ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: | **Nº** | **Turma**

1- Redige um texto expositivo, de 120 a 150 palavras, no qual relaciones a crítica social presente no episódio "Jantar no Hotel Central" (Excerto V) com o cartoon apresentado.

No teu texto, deves incluir:

- **Uma introdução;**
- **Um desenvolvimento no qual estabeleças uma relação entre o gesto da personagem do cartoon que possui a vassoura e a atitude da elite representada n'*Os Maias*;**
- **Uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.**



O cartoon apresentado mostra duas situações de vida muito diferentes. A situação retratada na parte inferior da imagem relaciona-se com a classe social representada no "Jantar no Hotel Central" d'Os Maias.

Relativamente à parte inferior, é possível ver um grupo de homens bem nutridos, num ambiente festivo, com abundância de comida. Ao que concordo parte superior, observa-se uma família, com roupas rasgadas, sem aparente recheio e visivelmente desnutridos. O grupo de homens, revela total desinteresse perante a situação precária vivida pela família, a culpando por [illegible] de Eça de Queirós, a elite [illegible] pouco ou nada [illegible] os problemas de Portugal a culpar [illegible] através ....

Os titulares

Um

Bom trabalho!

11º Ano- PORTUGUÊS | **ANO LETIVO 2025/2026**

NOME: | **Nº** | **Turma**

1- Redige um **texto expositivo**, de 120 a 150 palavras, no qual relaciones **a crítica social** presente no episódio **"Jantar no Hotel Central" (Excerto V)** com o cartoon apresentado.

No teu texto, deves incluir:

- Uma introdução;
- Um desenvolvimento no qual estabeleças uma relação entre o gesto da personagem do cartoon que possui a vassoura e a atitude da elite representada n'*Os Maias*;
- Uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.



Bom trabalho!

O cartoon apresentado mostra duas situações de vida muito diferentes. A situação retratada na parte inferior da imagem relaciona-se com a classe social representada no "jantar no Hotel Central" d'Os Maias.

Na figura inferior, a personagem segura a vassoura parece "ver um problema envez de o resolver: a pobreza do povo. Esta atitude é demostrada d'Os Maias com o facto da a elite se demostra-se despreocupada com varias assuntos do país, como o crime da mesma a situação económica ("[...] disse o cohen, sorrindo[...]") ("[...] cohen, aquele sorriso indolente[...]")

Por outro lado, na parte superior do cartoon as personagens revelam pobreza e fome. Isto simboliza as pessoas "vitimas dos impostos" dos que elite

O cartoon apresentado mostra duas situações de vida muito diferentes. A situação retratada na parte inferior da imagem relaciona-se com a classe social representada no "jantar no Hotel central" d'Os Maias.

Na figura inferior, a personagem que segura a vassoura parece "varrer" um problema em vez de o resolver: a pobreza do povo. Esta atitude é demonstrada n'Os Maias com o facto de a elite se demonstrar despreocupada com vários assuntos do país, como o crime da Houroria e a situação económica ("[...] disse o cohen, sorrindo [...]"; "[...] cohen, com aquele sorriso indulgente [...]").

Por outro lado, na parte superior do cartoon, as personagens revelam pobreza e fome. Isto simboliza as pessoas "vítimas" dos impostos dos quais a elite não aparenta querer saber.

Assim, tanto no excerto como na ilustração se critica uma sociedade acomodada, que evita enfrentar os problemas da sociedade onde vive no seu quotidiano.

Bom trabalho ☺

145 palavras

Anexo 15

Assinala o grau de concordância com cada afirmação.

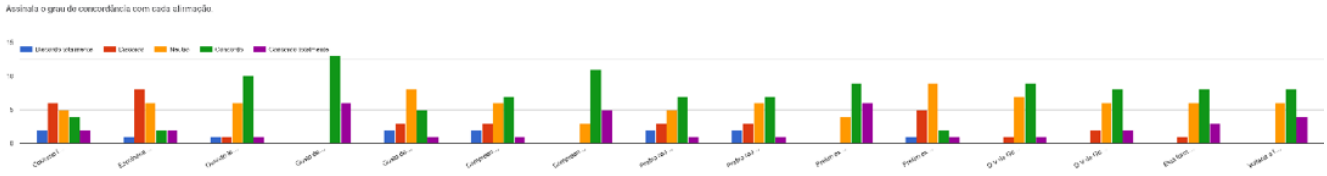
	Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
Costumo ler no meu tempo livre.	○	○	○	○	○
Escolheria as obras estudadas nas aulas de Português para ler no meu tempo livre.	○	○	○	○	○
Quando leio as obras nas aulas, costumo apreciá-las mais.	○	○	○	○	○
Gosto de analisar as obras de português em grupo ou a pares.	○	○	○	○	○
Gosto de analisar as obras de Português individualmente.	○	○	○	○	○
Compreendo melhor as obras se ler e refletir individualmente.	○	○	○	○	○
Compreendo melhor as obras se ler e refletir com os colegas.	○	○	○	○	○
Prefiro realizar exercícios de escrita sobre as obras.	○	○	○	○	○
Prefiro realizar exercícios orais	○	○	○	○	○

exercícios de perguntas fechadas (respostas curtas de identificação, escolha múltipla...).	○	○	○	○	○
Prefiro exercícios de perguntas abertas (refletir, relacionar, explicar...).	○	○	○	○	○
O V de Gowin ajudou-me a organizar melhor as minhas ideias sobre o texto.	○	○	○	○	○
O V de Gowin ajudou-me a compreender melhor os excertos trabalhados.	○	○	○	○	○
Esta forma de trabalhar despertou a minha curiosidade sobre a restante história d'Os Maias.	○	○	○	○	○
Voltaria a trabalhar com este tipo de esquema numa aula de Português.	○	○	○	○	○

Português.

Anexo 16

Turma X



Turma Y

