U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

A Caminho da Competência Literária: Estratégias de Motivação para a Leitura Literária em Contexto Escolar

María de los Angeles Vazquez

M

2025



María de los Angeles Vazquez

A Caminho da Competência Literária: Estratégias de Motivação para a Leitura Literária em Contexto Escolar

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

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

Às mulheres da minha vida.

Sumário

Declaração de honra / *Declaration of Honour* 8
Agradecimentos 9
Resumo 10
Abstract 11
Índice de Figuras 12
Índice de Quadros 13
Índice de Gráficos 14
Lista de abreviaturas e siglas [se aplicável] 15
Introdução 16
1.Capítulo 1 - Contextualização da investigação 21
1.1. Caracterização Sociogeográfica Da Escola 21
1.2. Descrição Do Perfil Dos Alunos 22
1.2.1. Características das turmas de Português Língua Materna 23
1.2.2. Características das turmas de Espanhol Língua Estrangeira 24
1.3. Levantamento das Áreas Prioritárias de Intervenção Pedagógico-Didática 27
1.3.1. Identificação do Problema a Resolver / Área Didática de Intervenção 27
2.Capítulo 2 - Fundamentação Teórica: Ensaio de Clarificação dos Conceitos Operatórios 29
2.1. A Motivação 29
2.2. A Competência Literária 33
2.3. Estratégias Didático-Pedagógicas 37
2.3.1. O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas 38
2.3.2. A Incorporação graduada de textos literários em LM e LE 41
2.3.3. A Leitura Dramatizada de Textos Literários em Contexto Escolar 46
2.3.4. Os encontros literários entre escritores e alunos: uma aproximação diferente à poesia contemporânea 50
2.4. O lugar da Leitura Literária e da Literatura nos documentos orientadores e normativos. 52
2.4.1. A Leitura Literária e a Literatura nos Programas de Português e nas Metas Curriculares do Ensino Secundário 54
2.4.2. A Leitura Literária e a Literatura nos documentos normativos de Espanhol 55
2.4.3. A Leitura Literária e a Literatura nos manuais escolares 60

3.Capítulo 3 – PRÁTICA PEDAGÓGICA: O Plano de Ação e As Estratégias Didáticas Aplicadas em Língua Materna e Estrangeira 63
3.1. Ciclo Zero: Observação e Diagnóstico 63
3.2. Plano de Intervenção em Português Língua Materna 68
3.2.1. Ciclo I 68
3.2.2. Ciclo II 71
3.2.3. Ciclo III 75
3.3. Implementação Do Plano De Intervenção 79
3.3.1. Medição das Aprendizagens 79
3.3.2. Reflexão crítica 83
3.4. Plano de Intervenção em Espanhol Língua Estrangeira 86
3.4.1. Ciclo I 87
3.4.2. Ciclo II 90
3.4.3. Ciclo III 97
3.5. A Implementação Do Plano De Intervenção de Espanhol Língua Estrangeira 100
3.5.1. Medição das Aprendizagens 100
3.5.2. Reflexão Crítica 104
Considerações Finais 109
Referências Bibliográficas 113
Anexos 120
Anexo 1: Formação da Professora Estagiaria para a intervenção pedagógica 121
Anexo 2: Pintura *Das Rosenwunder der Hl. Elisabeth* de Karl von Blaas 123
Anexo 3: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo I de recensão crítica do 2º Capítulo do *Sermão de Santo António (aos Peixes)* 124
Anexo 4: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo II de recensão crítica do 2º Capítulo do *Sermão de Santo António (aos Peixes)* 125
Anexo 5: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo III de recensão crítica do 2º Capítulo do *Sermão de Santo António (aos Peixes)* 126
Anexo 6: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo IV de recensão crítica do 2º Capítulo do “Sermão de Santo António (aos Peixes)” 127
Anexo 7: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo V de recensão crítica do 2º Capítulo do “Sermão de Santo António (aos Peixes)” 128

Anexo 8: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo VI de recensão crítica do 2º Capítulo do "Sermão de Santo António (aos Peixes)" 129
Anexo 9: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo VII de recensão crítica do 2º Capítulo do "Sermão de Santo António (aos Peixes)" 130
Anexo 10: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo VIII de recensão crítica do 2º Capítulo do *Sermão de Santo António (aos Peixes)* 131
Anexo 11: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Poema de Caeiro 132
Anexo 12: Medição das Aprendizagens do Plano de Intervenção em LM: Respostas Abertas 133
Anexo 13: Adaptação de um folheto turístico sobre La Mancha e o universo de *Don Quijote* 135
Anexo 14: Ciclo II do Plano de Intervenção em ELE – Aula 2 – Produção Escrita de folhetos turísticos, n.º 1 136
Anexo 15: Ciclo II do Plano de Intervenção em ELE – Aula 2 – Produção Escrita de folhetos turísticos, n.º 2 137
Anexo 16: Ciclo II do Plano de Intervenção em ELE – Aula 2 – Produção Escrita de folhetos turísticos, nº 3 138
Anexo 17: Ciclo II do Plano de Intervenção em ELE – Aula 2 – Produção Escrita de folhetos turísticos, nº 4 139
Anexo 18: Ciclo II do Plano de Intervenção em ELE – Aula 2 – Produção Escrita de folhetos turísticos, nº 5 140
Apêndices 141
Apêndice 1: Ciclo Zero do Plano de intervenção em LM: Ficha de Revisão 142
Apêndice 2: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ. 143
Apêndice 3: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ. 144
Apêndice 4: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ. 145
Apêndice 5: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ. 146
Apêndice 6: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ. 147
Apêndice 7: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ. 148

Apêndice 8: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ. 149
Apêndice 9: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ. 150
Apêndice 10: Ciclo III do Plano de Intervenção em LM: Ficha de trabalho sobre Ana Luísa Amaral. 151
Apêndice 11: Ciclo III do Plano de Intervenção em LM: Ficha de trabalho sobre Ana Luísa Amaral. 152
Apêndice 12: Ciclo II do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho 153
Apêndice 13: Ciclo II do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (parte 1) 154
Apêndice 14: Ciclo II do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (parte 2) 155
Apêndice 15: Ciclo II do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (parte 3) 156
Apêndice 16: Ciclo III do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (aula 1-parte 1) 157
Apêndice 17: Ciclo III do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (cont.) 158
Apêndice 18: Ciclo III do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (aula 1-parte 2) 159
Apêndice 19: Ciclo III do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (cont.) 160
Apêndice 20: Ciclo III do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (aula 2-parte 1) 161
Apêndice 21: Ciclo III do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (aula 2-parte 2) 162
Apêndice 22: Ciclo III do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (cont.) 163

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o 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 thesis/dissertation/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) da/o presente tese/dissertação/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 thesis/dissertation/report.

Porto, 21 de setembro de 2026

Maria de los Angeles Vazquez

Agradecimentos

À minha mãe, à minha irmã, às minhas filhas e às minhas amigas, por serem a minha razão de existir.

Ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo, expresso o meu profundo agradecimento pela orientação dedicada e pelo acompanhamento excecional ao longo deste trabalho.

Às Professoras Doutora Maria del Pilar Nicolás Martínez e Doutora Isabel Morujão, agradeço profundamente todos os contributos para o meu desenvolvimento e crescimento enquanto docente ao longo do estágio.

Às professoras cooperantes da Escola Secundária de Rio Tinto, Cláudia Messias e Fernanda Delindro, deixo também o meu sincero agradecimento por todos os ensinamentos partilhados, pelo apoio, pela disponibilidade e pelo carinho demonstrado ao longo de todo o percurso. Foi um privilégio poder aprender com duas profissionais que constituíram, para mim, exemplos inspiradores daquilo que significa ser docente.

Resumo

O presente relatório analisa uma intervenção pedagógico-didática centrada na motivação para a leitura literária e no desenvolvimento da competência literária, realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo de 2017/2018, na Escola Secundária de Rio Tinto. A intervenção incidiu sobre turmas do ensino secundário de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira, nas quais foram identificadas dificuldades de compreensão e interpretação de textos literários e reduzidos níveis de motivação para a leitura.

Foram implementadas duas estratégias principais — a leitura dramatizada e os encontros com autoras — através de uma incorporação graduada das atividades. Nas aulas de Espanhol, estas estratégias foram articuladas com o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. A metodologia adotada assumiu um caráter qualitativo, interpretativo e ativo, recorrendo à observação, ao diagnóstico, à planificação, à implementação e à avaliação das aprendizagens através de questionários anónimos.

Conclui-se que a combinação de práticas literárias ativas e experiências de contacto direto com autores pode contribuir para tornar a leitura mais significativa, participativa e motivadora, embora persistam desafios relacionados com a heterogeneidade dos alunos, a gestão do tempo e a diferenciação pedagógica.

Palavras-chave: leitura literária; motivação; competência literária, leitura dramatizada.

Abstract

This report analyses a pedagogical intervention focused on promoting motivation for literary reading and developing literary competence, carried out as part of the Supervised Teaching Practice during the 2017/2018 academic year at Escola Secundária de Rio Tinto. The intervention involved secondary education classes in Portuguese as a Mother Tongue and Spanish as a Foreign Language, in which difficulties in understanding and interpreting literary texts, as well as low levels of reading motivation, were identified.

Two main strategies were implemented — dramatic reading and meetings with female authors — through a gradual incorporation of activities. In Spanish lessons, these strategies were combined with Task-Based Language Teaching. The methodology adopted was qualitative, interpretive, and active, drawing on observation, diagnosis, lesson planning, implementation, and the assessment of learning through anonymous questionnaires.

It is concluded that combining active literary practices with direct contact experiences with authors can contribute to making reading more meaningful, participatory, and motivating, although challenges related to student heterogeneity, time management, and pedagogical differentiation remain.

Key-words: literary reading; motivation; literary competence; dramatic reading.

Índice de Figuras

FIGURA 1- PIRÂMIDE DA INTEGRAÇÃO GRADUADA DA LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA 46
FIGURA 2 - ÁREAS DE COMPETÊNCIA DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA 52
FIGURA 3-FOTOGRAFIA DOS ALUNOS JUNTO DA ESCRITORA ANA LUÍSA AMARAL 77
FIGURA 4- TIRA N.º 068 DO LIVRO 2 DE MAFALDA 89
FIGURA 5- ATIVIDADE DE LEITURA DRAMATIZADA REALIZADA COM A TURMA 91
FIGURA 6- LEITURA DRAMATIZADA DE CAPÍTULOS SELECIONADOS DA OBRA DON QUIJOTE DE LA MANCHA 96

Índice de Quadros

QUADRO 1 – RESPOSTAS ABERTAS EM LM 81

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Melhoria no Conhecimento dos autores e das obras estudadas 101
Gráfico 2- Melhoria da expressão oral (fluidez, correção fonética, entre outros)..... 101
Gráfico 3- Melhoria da autoconfiança em compreender e falar espanhol 102
Gráfico 4- Aproveitamento das Atividades 103

Lista de abreviaturas e siglas

ELBT ..... Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

PISA ..... Programme For International Student Assessment

ELE ..... Espanhol Língua Estrangeira

LM ..... Língua MATERNA

LE ..... Língua Estrangeira

DGE ..... Direção Geral de Educação

QECR ..... Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TNSJ ..... Teatro Nacional de São João

Introdução

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 1989, p. 9).

A escola contemporânea enfrenta o desafio constante de formar leitores críticos, autónomos e capazes de interagir com o mundo através da palavra. De facto, diferentes indicadores, como a avaliação do *Programme for International Student Assessment* (PISA) de 2022, registaram uma queda sem precedentes no desempenho médio dos alunos dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2023). Comparativamente a 2018, o desempenho médio diminuiu dez pontos no domínio da leitura, uma descida particularmente significativa face às variações observadas nos ciclos anteriores. Os resultados revelaram ainda que, em média, um em cada quatro jovens de 15 anos apresentava baixo desempenho simultaneamente em matemática, leitura e ciências, podendo estes alunos revelar dificuldades em tarefas como a interpretação de textos simples (OCDE, 2023, p. 8).
Estes dados são também corroborados pelo relatório nacional do PISA 2022, que evidencia fragilidades ao nível da compreensão leitora e da literacia dos alunos portugueses. Neste domínio, os alunos portugueses obtiveram 477 pontos em literacia de leitura, o que corresponde a uma descida significativa de 15 pontos face a 2018 e de 13 pontos relativamente a 2009, evidenciando uma tendência decrescente no desempenho neste domínio (Instituto de Avaliação Educativa, I. P., 2023, p. vi).

Mais ainda, no que diz respeito à competência de leitura, os resultados do PISA 2022 evidenciam dificuldades no desempenho dos alunos portugueses. Apenas 4,7% alcançaram os níveis mais elevados de proficiência (níveis 5 e 6), enquanto 23,1% ficaram abaixo do nível 2, sendo considerados alunos de baixo desempenho. Comparativamente aos ciclos anteriores, verificou-se ainda uma diminuição da proporção de *top performers* e um aumento da de *low performers* (Instituto de Avaliação Educativa, I. P., 2023, p. 69). Em contrapartida, 76,9% dos alunos

portugueses alcançaram pelo menos o nível 2 de proficiência em leitura (Instituto de Avaliação Educativa, I. P., 2023, p. vii). Há ainda nestes resultados, uma menção sobre a motivação e a sua relação com a literacia:

> Para alcançar a literacia de leitura, tal como definida, um indivíduo tem de ser capaz de executar uma vasta gama de processos. A execução efetiva destes processos, por sua vez, exige que o leitor possua as competências cognitivas, as estratégias e a motivação que suportam os processos. No contexto de qualquer avaliação, mas também em muitas situações de leitura quotidiana, os leitores interagem com os textos porque recebem algum tipo de estímulo externo para o fazer (Instituto de Avaliação Educativa, I. P., 2023, p. 35).

Segundo uma outra fonte consultada, as *Práticas de leitura dos alunos dos ensinos básico e secundário – Barómetro'23,* um trabalho sobre a Evolução das Práticas de Leitura dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário, encomendado pelo Plano Nacional de Leitura (2027) e realizado pelo Observatório Português das Atividades Culturais, em parceria com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e a Rede de Bibliotecas Escolares, a percentagem de alunos que afirmam ler livros decresce com a idade, sendo que, no ensino secundário, mais da metade desses alunos considera às leituras propostas no currículo escolar como "aborrecidas": "Quase dois terços dos alunos matriculados no ensino secundário têm uma opinião negativa sobre os livros de leitura obrigatória, considerando-os aborrecidos ou que não lhes dizem nada" (Mata et al., 2025, p. 92).

Também, na opinião das docentes titulares das turmas alvo desta intervenção pedagógica, quando consultadas sobre os hábitos de leituras dos seus alunos, no âmbito da observação da prática pedagógica, relataram uma diminuição progressiva do interesse pela leitura, em especial pela leitura literária, tanto na língua materna como nas línguas estrangeiras. É neste contexto que o presente relatório se inscreve, procurando refletir sobre o papel da literatura no desenvolvimento integral do aluno e apresentar estratégias que contribuam para a revitalização do gosto pela leitura. O trabalho que se apresenta resulta da Prática de Ensino Supervisionada realizada no

âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, e tem como tema central a motivação para a leitura literária em contexto escolar. O estudo emerge de uma inquietação pedagógica concreta: a constatação de que muitos alunos revelam dificuldades na interpretação de textos literários e, sobretudo, uma relação distanciada ou meramente utilitária com a leitura, como já referido, depois de uma conversa com as docentes titulares das disciplinas observadas.

Assim, o objetivo principal deste trabalho é motivar os alunos para a leitura literária e, simultaneamente, promover o desenvolvimento da competência literária, entendida como a capacidade de compreender, interpretar, apreciar e produzir textos literários. Para atingir este propósito, foram implementadas duas estratégias pedagógicas complementares — a leitura dramatizada e os encontros com autoras — integradas segundo o princípio da incorporação graduada, que permitiu uma introdução progressiva das atividades, ajustada às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. No âmbito das aulas de Espanhol, a escolha do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) como abordagem metodológica procurou promover a participação ativa dos alunos na realização de tarefas comunicativas reais, colocando-os no centro do processo de aprendizagem. Nesta abordagem, o docente assume um papel de facilitador, orientando e apoiando os alunos ao longo das atividades.

A metodologia adotada no presente relatório conjuga uma abordagem qualitativa, interpretativa e ativa, centrada na observação e na análise da prática pedagógica, com a recolha de dados resultantes das atividades desenvolvidas. Procurou-se diagnosticar para entender as necessidades dos alunos e poder planificar situações de aprendizagem relevantes para eles e ainda proporcionar um suporte adequado que sustentem uma aprendizagem significativa. Neste contexto, as intervenções foram realizadas em contexto real de sala de aula, com turmas de Português e Espanhol, e procuraram integrar os domínios linguístico, comunicativo e literário num processo contínuo e significativo.

É importante referir que as práticas pedagógicas analisadas neste relatório decorreram no ano letivo de 2017-2018, verificando-se, portanto, um intervalo temporal de cerca

de oito anos entre a sua realização e o momento da elaboração do presente relatório. Esta distância temporal implica que algumas das realidades educativas, enquadramentos curriculares ou dados estatísticos atualmente disponíveis possam diferir do contexto em que as práticas letivas foram efetivamente desenvolvidas. Ainda assim, a análise apresentada procura respeitar e contextualizar as condições pedagógicas, institucionais e educativas vigentes à época, permitindo uma reflexão fundamentada sobre as estratégias implementadas e os processos de ensino-aprendizagem observados.

No que se refere à estrutura deste relatório este organiza-se em três capítulos complementares:

No capítulo 1, na contextualização do estudo, descreve-se o ambiente educativo, onde decorreram as práticas letivas, situando-as no espaço e no tempo. Neste capítulo, abordam-se também as características de cada turma, identificando os níveis de desenvolvimento dos alunos, as suas motivações e as necessidades específicas que foram diagnosticadas inicialmente. Esta parte serve para compreender os desafios e as oportunidades que moldaram as escolhas pedagógicas deste trabalho.

O capítulo 2 clarifica os principais conceitos que sustentam o trabalho, nomeadamente a motivação e a competência literária, estabelecendo o enquadramento teórico necessário à análise da intervenção. A necessidade desta clarificação prende-se com a polissemia frequentemente encontrada nos termos motivação e competência literária. Para evitar ambiguidades na interpretação dos resultados, esta breve análise pretende rever alguma da literatura existente sobre estes assuntos e explicitar quais foram selecionados e adotados para os indicadores deste relatório de mestrado. O objetivo é analisar os conceitos e garantir que se partilha a base teórica com os futuros leitores deste trabalho e que se valida a investigação, pois esta secção procura transformar conceitos abstratos em variáveis que podem ser observadas e medidas na prática pedagógica.

Por fim, o capítulo 3 apresenta as estratégias e atividades implementadas, os contextos em que decorreram e os resultados observados. Apresenta-se o plano de

ação e a operacionalização das estratégias didáticas, focalizando-se na descrição das atividades propriamente ditas. Nesta secção, explica-se o "quê" e o "como". Detalham-se as estratégias de ensino adotadas, os recursos didáticos utilizados e os objetivos que se pretendiam atingir com cada intervenção. Esta descrição propõe-se mostrar a lógica da planificação, evidenciando como as atividades foram desenhadas para responder às características do grupo, descritas na contextualização do estudo, no capítulo 1. Também neste capítulo, o foco vira-se para a reação dos alunos e para o impacto da prática. Descrevem-se os resultados tangíveis e os procedimentos das observações diretas colhidos no terreno: o grau de envolvimento dos estudantes, as dificuldades que surgiram durante as tarefas e as evidências de aprendizagem recolhidas (como produções escritas, projetos ou debates). Neste segmento, relatam-se tanto os sucessos como os momentos em que a prática não correu conforme o planeado.

Por último, o trabalho encerra com uma análise que se pretende reflexiva sobre a experiência. Reúnem-se as conclusões e reflexões decorrentes da prática pedagógica, apontando caminhos para futuras intervenções na área de ensino da literatura. Esta reflexão visa cruzar a prática com o referencial teórico estabelecido no capítulo 2 e interpretar os resultados, discutindo as razões pelas quais determinadas estratégias funcionaram melhor do que outras. Assim, este trabalho pretende contribuir para uma reflexão crítica sobre o papel da literatura no ensino das línguas e para a valorização de futuras práticas pedagógicas que devolvam à leitura o seu carácter não só formativo e estético mas fundamentalmente humano, uma vez que a leitura transcende a simples descodificação de sinais gráficos e constitui um ato essencialmente humano de partilha e construção de sentido.

1. Capítulo 1 - Contextualização da investigação

Como já foi referido, esta intervenção pedagógica decorreu no ano letivo de 2017-2018 na Escola Secundária de Rio Tinto, situada na cidade homónima. Neste capítulo, apresenta-se uma breve descrição sociogeográfica da escola, salientando os dados considerados mais relevantes para a análise da prática.

1.1. Caracterização Sociogeográfica Da Escola

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º 3 (AERT3), com cerca de 47 mil habitantes, Rio Tinto é a maior e mais populosa freguesia de Gondomar, que, por sua vez, é o 7.º maior concelho da Área Metropolitana do Porto em termos de área geográfica, com aproximadamente 131,9 km². Em termos de população residente, o concelho de Gondomar ocupa o 4.º lugar, com 168 027 habitantes, registando-se um predomínio do sexo feminino (87 020 mulheres) sobre o sexo masculino (81 007 homens). Este documento refere que o nível de escolaridade da população residente no município de Gondomar aumentou nos anos de 2017 e 2018, quando comparados com dados de 2001 e 2011. Diminuiu o número de pessoas com escolaridade correspondente ao 1.º ciclo e aumentou o número de indivíduos com o 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário. A taxa de qualificação ao nível do ensino superior manteve-se estável.

No município existem 11 Agrupamentos de Escolas e uma escola não agrupada. Destacam-se o Agrupamento de Escolas n.º 3 de Rio Tinto, o Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara e a Escola Secundária de S. Pedro da Cova, com contratos de autonomia; e, como Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, o Agrupamento de Escolas de S. Pedro da Cova, o Agrupamento de Escolas de Valbom, o Agrupamento de Escolas de Santa Bárbara e a Escola Secundária de S. Pedro da Cova.

O estágio realizou-se na Escola Secundária de Rio Tinto, sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. A escola, recentemente remodelada, dispunha de todos os meios tecnológicos necessários para a lecionação, ainda que, como se verificou ao longo do estágio, esses recursos nem sempre se encontrassem operacionais (por

exemplo, projetores, ligação à Internet, sistema de som). A Escola Secundária oferece aos alunos os cursos de Ciências e Tecnologias e de Humanidades no ensino regular/diurno de nível secundário, bem como ensino recorrente em duas modalidades: frequência presencial, sujeita a assiduidade, e frequência não presencial. O ensino secundário recorrente corresponde a uma vertente da educação de adultos, em contexto escolar, que integra os cursos científico-humanísticos e proporciona uma segunda oportunidade de formação, permitindo conciliar estudos com atividade profissional. O meio escolar caracteriza-se por uma grande heterogeneidade. Para caracterizar o nível socioeconómico dos alunos, podem considerar-se os últimos dados publicados pela instituição (2012/2013): de 1388 alunos, 44,25% beneficiaram de ação social escolar. Destes, 50,94% pertenciam ao escalão A, o que sugere que muitos alunos pertenciam à classe média e média-baixa. Outro indicador relevante é a escolaridade dos pais: apenas 20,7% dos pais e 21,6% das mães tinham o ensino secundário concluído, e apenas 7,2% dos pais e 11,9% das mães possuíam formação universitária.

O núcleo de estágio de Português-Espanhol era constituído pela supervisora de Português, Dra. Isabel Morujão, pela supervisora de Espanhol, Dra. Pilar Nicolás Martínez, pelas professoras titulares das turmas e orientadoras, Dra. Fernanda Delindro e Dra. Cláudia Messias, respetivamente, e por quatro professores-estagiários.

1.2. Descrição Do Perfil Dos Alunos

O estágio curricular decorreu em quatro turmas, distribuídas pelas disciplinas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) e de Português. Contudo, a intervenção pedagógico-didática — eixo central do presente relatório — incidiu exclusivamente no Ensino Secundário, abrangendo turmas do 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Estes grupos integravam distintos percursos formativos, designadamente o curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (no caso de ELE) e o de Ciências e Tecnologias (no caso de Português).

O período de observação direta, conduzido entre setembro e novembro, aliado ao diagnóstico partilhado pelas professoras cooperantes, revelou-se fundamental para a

caracterização do perfil dos discentes. Esta etapa permitiu aferir o desempenho académico dos estudantes face às competências e descritores previstos nos documentos curriculares e programáticos. Simultaneamente, o diagnóstico efetuado evidenciou lacunas transversais, nomeadamente a falta de motivação para a leitura literária em ambas as disciplinas.

1.2.1. Características das turmas de Português Língua Materna

As aulas de Português foram lecionadas ao 11.º T1 (28 alunos) e ao 12.º T3 (23 alunos)[1]. Eram alunos do curso científico-humanístico, variante Ciências e Tecnologias, bastante participativos; não existiam alunos com necessidades educativas especiais. A turma do 11.º T1 apresentava, segundo a professora de Português, pouca apetência pela disciplina (falta de motivação intrínseca) e dificuldades na interpretação de linguagem metafórica e na compreensão de textos literários mais exigentes, mas revelou uma evolução muito positiva ao longo do ano letivo, evidenciando um progresso consistente na aprendizagem e um esforço significativo para ultrapassar dificuldades, o que permitiu alcançar resultados satisfatórios. Ainda assim, alguns alunos apresentaram dificuldades, sobretudo na expressão oral. De modo geral, o grupo mostrou-se empenhado, criativo, espontâneo e motivado para aprender. Os alunos participaram de forma pertinente nas aulas, embora tivessem revelado algumas dificuldades na utilização de registos formais da língua, tanto na oralidade como na escrita, bem como alguma resistência à realização de tarefas escritas. No que diz respeito ao comportamento, a turma manteve sempre uma postura adequada, não se registando problemas disciplinares nem comportamentos inadequados.

Já o 12.º era constituído por alunos afáveis e trabalhadores, com muito bom desempenho e média global de 16,5 valores (incluindo duas alunas com 20 valores, três alunos com 19 valores e dois alunos com 18 valores). Destacou-se a forte relação de proximidade e empatia entre professores e alunos, o que contribuiu para um ambiente de trabalho muito positivo em sala de aula. Este clima favoreceu uma

[1] As designações T1, T2, T3, T4 e T5 são utilizadas, ao longo deste relatório, para identificar as turmas nas quais foram realizadas as práticas pedagógicas, garantindo o anonimato.

atitude de grande empenho e dedicação na realização das atividades propostas, que os alunos encaravam como um meio para atingir aprendizagens sólidas e alcançar resultados de elevado nível. Assim, o aproveitamento global da turma foi considerado "Muito Bom", apesar de um aluno ter demonstrado alguma falta de motivação durante a realização das tarefas.

Ao longo das 22 aulas observadas, verificou-se que fatores como a capacidade de concentração, a adaptação ao ritmo de aprendizagem, o trabalho contínuo para além das atividades em sala de aula, a adoção de métodos de estudo adequados e a realização dos trabalhos de casa para consolidação e aprofundamento dos conteúdos contribuíram significativamente para o bom desempenho da turma. Importa ainda referir que muitos alunos participavam em atividades extracurriculares, como desporto, teatro ou música. A análise dos registos biográficos dos alunos permitiu identificar algumas diferenças relevantes entre as turmas de Português e as de ELE. No caso das turmas de Português do curso de Ciências e Tecnologias, os alunos provinham, na sua maioria, de contextos familiares economicamente estáveis, cujas famílias demonstravam envolvimento ativo na vida escolar. Alguns encarregados de educação procuravam reforçar a aprendizagem dos seus educandos através de explicações particulares à disciplina de Português, situação mencionada por quatro alunos. Além disso, a maioria dos pais ou encarregados de educação possuía formação académica de nível superior. Importa ainda salientar que, nestas turmas, não se registavam casos de insucesso escolar.

De seguida, na próxima subsecção deste trabalho, dar-se-ão a conhecer as características específicas das turmas de Espanhol para que possam ser analisadas e entendidas as diferenças e semelhanças com as turmas de Língua Meta, não isoladamente, mas em conjunto, face à aplicação das estratégias pedagógicas desta intervenção e os seus resultados.

1.2.2. Características das turmas de Espanhol Língua Estrangeira

No caso da língua estrangeira (Espanhol), as aulas foram lecionadas numa turma de 10.º T4 e outra de 11.º T5, turmas pertencentes ao curso de Humanidades do Ensino

Específico e correspondentes aos níveis A1 e B1 do *Quadro europeu comum de referências para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR) (Conselho da Europa, 2001), respetivamente. No entanto, segundo a docente titular, o segundo grupo situava-se mais próximo do nível A2. Eram turmas com mais de 25 alunos, o que, por vezes, condicionou a prática pedagógica, pois alguns grupos foram divididos em dois horários e a mesma aula teve de ser lecionada duas vezes. Eram alunos participativos, embora por vezes dispersos; não existia nenhum aluno com necessidades educativas especiais. Durante as aulas, tendiam a comunicar na língua materna, pelo que se redobrou o esforço para que usaram o Espanhol não só como LM, mas também como língua de aprendizagem, isto é, como veículo de comunicação na aula e como metalinguagem.

A turma de ELE do 10.º ano revelou, durante o período de observação, ser composta por um conjunto de alunos interessados e participativos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Ao longo deste período, a maioria dos estudantes demonstrou empenho na realização das tarefas propostas pela professora titular, mantendo-se atenta e intervindo de forma pertinente através de participações adequadas. No que se refere ao desempenho escolar, esta turma apresentou um aproveitamento global considerado satisfatório. Contudo, verificou-se alguma heterogeneidade entre os alunos, uma vez que alguns deles demonstravam uma preparação mais consistente e mantinham hábitos de estudo regulares, enquanto outros se mostravam mais desmotivados e menos participativos. Importa ainda referir que um aluno acabou por sair precocemente da escola, tendo chegado a considerar o abandono escolar, e que dois estudantes ponderaram a mudança de área de estudos devido aos resultados pouco satisfatórios.

Desde o início do ano letivo tornaram-se evidentes algumas dificuldades ao nível da expressão oral e escrita, em grande parte associadas à reduzida exposição prévia à língua espanhola e às culturas hispânicas. Através de questionários orais e conversas informais realizadas no início do processo de aprendizagem da língua, foi possível verificar que os alunos raramente tinham contacto direto com comunidades de língua espanhola ou com os hábitos, costumes e valores dos países hispânicos. Entre os

fatores que poderão explicar estas dificuldades destaca-se o nível de escolaridade dos encarregados de educação, que, na maioria dos casos, se situava entre o 2.º e o 3.º ciclo do Ensino Básico. Do mesmo modo, os fatores socioeconómicos poderão também estar relacionados com o reduzido domínio da leitura literária evidenciado pelos 21 alunos, uma vez que o nível de escolarização dos pais, os conhecimentos prévios sobre o mundo e a diversidade de experiências linguísticas influenciam o desenvolvimento do capital lexical dos estudantes (Duarte (2011, p. 10).

Relativamente à turma do 11.º ano de ELE, esta revelou-se, de um modo geral, bastante comunicativa e interessada nas atividades letivas. Os alunos mostraram-se empenhados na realização das tarefas propostas, demonstraram motivação e participaram de forma adequada durante as aulas. Destacou-se ainda um pequeno grupo de estudantes que evidenciou uma participação particularmente ativa, espontânea e autónoma.

No início do ano letivo, alguns elementos da turma do 10.º ano apresentaram episódios de indisciplina; no entanto, estas situações foram progressivamente ultrapassadas, observando-se uma evolução positiva ao nível do comportamento. Ainda assim, em determinados momentos, era necessário solicitar aos alunos que evitassem distrair-se em conversas paralelas com os colegas.

Desta forma, e quando comparadas com as turmas de LM, as turmas em que se lecionou ELE (pertencentes ao curso de Línguas e Humanidades) demonstraram mais desinteresse e falta de motivação para a leitura no geral e para a leitura literária em particular do que as turmas de LM. Com o intuito de caracterizar as turmas, de forma mais completa, foi analisado o contexto familiar dos alunos através da leitura dos seus registos biográficos, tendo sido constatado que cerca de 75% dos pais ou encarregados de educação possuíam habilitações literárias inferiores ao Ensino Superior. Verificou-se igualmente uma participação reduzida na vida escolar dos educandos, evidenciada pelo baixo número de presenças nas reuniões com o diretor de turma.

Após esta caracterização das diferentes turmas e da análise das suas dinâmicas de aprendizagem, comportamentos e contextos socioculturais, tornou-se possível

identificar um conjunto de necessidades educativas e aspetos a melhorar no processo de ensino-aprendizagem. Esta reflexão permitiu reconhecer áreas específicas que exigem maior atenção e intervenção por parte do docente, de forma a promover o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e a potenciar o seu sucesso escolar. Neste sentido, apresenta-se, na secção seguinte, o levantamento das principais áreas prioritárias de intervenção pedagógico-didática, tendo em conta as características e necessidades diagnosticadas nos grupos de aprendizagem.

1.3. Levantamento das Áreas Prioritárias de Intervenção Pedagógico-Didática

Entre as áreas prioritárias de intervenção pedagógico-didática previstas no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3 (2022), destacam-se, para este estágio, no Domínio Estratégico 1 – Sucesso educativo interno e externo das crianças, alunos e formandos, a Meta Geral 2 – Melhorar a qualidade das aprendizagens, e a Meta Específica 3 – Melhorar a qualidade do sucesso escolar, propondo-se garantir a diferenciação pedagógica como objetivo central.

1.3.1. Identificação do Problema a Resolver / Área Didática de Intervenção

Este estudo procurou intervir na área da leitura, mais especificamente na leitura literária, a qual, desde as primeiras reuniões com as professoras titulares de Português e Espanhol, bem como a partir das aulas de diagnóstico, se evidenciou como um domínio problemático em ambas as disciplinas, ainda que por razões distintas e com manifestações diferenciadas.

No contexto da disciplina de Português, observaram-se dificuldades associadas à compreensão interpretativa de textos literários, à capacidade de inferência e à construção de sentidos mais profundos, para além de uma relação frequentemente distante e pouco significativa com as obras estudadas. Em ELE, por sua vez, as dificuldades prendiam-se sobretudo com limitações ao nível do vocabulário, da fluência leitora e da confiança na interpretação de textos em língua estrangeira, o que condicionava o acesso à literatura e reduzia o envolvimento dos alunos nas atividades

propostas. Paralelamente, constatou-se uma tendência generalizada de desmotivação face à leitura, entendida não apenas como uma tarefa escolar, mas como prática cultural e pessoal. Muitos alunos revelaram hábitos de leitura reduzidos ou inexistentes, associando frequentemente a leitura a uma atividade obrigatória, pouco atrativa e distante dos seus interesses. Esta perceção influencia negativamente o seu desempenho, uma vez que a falta de contacto regular com textos limita o desenvolvimento do léxico, da compreensão e da capacidade crítica. Este cenário é corroborado por diversos estudos e relatórios educativos, que apontam para fragilidades ao nível da literacia e da compreensão leitora, reforçando a necessidade de intervenção pedagógica neste domínio (Instituto de Avaliação Educativa, I. P., 2023. p. 35). Neste sentido, torna-se evidente que a leitura literária, enquanto prática estruturante no desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural, deve ser objeto de uma abordagem didática mais intencional, motivadora e significativa.

Assim, o presente projeto não se limitou à descrição do problema identificado, mas procurou contribuir ativamente para a sua resolução, através da implementação de estratégias pedagógicas centradas no aluno, que promovessem o gosto pela leitura, a aproximação aos textos literários e o desenvolvimento da competência literária. A intervenção assentou numa lógica de progressão e diversificação de atividades, integrando leitura orientada, análise textual, dramatização, produção escrita e contacto com autores, com o objetivo de transformar a leitura numa experiência mais envolvente, acessível e relevante para os alunos. Deste modo, a área didática de intervenção centrou-se na promoção da leitura literária como ferramenta de aprendizagem e como fim em si mesma, procurando formar leitores mais críticos, autónomos e capazes de interagir com o mundo através da palavra. O presente relatório procura, então, desenvolver algumas das competências essenciais para a construção da competência literária do aluno: Ler, interpretar e apreciar textos literários, em língua portuguesa e em língua estrangeira, de diferentes épocas e géneros; Adquirir e reforçar hábitos de leitura, como prática de fruição e de desenvolvimento pessoal.

2. Capítulo 2 - Fundamentação Teórica: Ensaio de Clarificação dos Conceitos Operatórios

É importante definir, nesta parte, os conceitos que serão alvo de referência constante ao longo deste trabalho, nomeadamente o que se entende, no âmbito deste trabalho, por motivação, competência literária e ELBT, uma vez que este constitui a abordagem didática utilizada nas aulas de língua estrangeira. Procura-se igualmente caracterizar as duas estratégias pedagógicas aplicadas neste estudo: a leitura dramatizada e os encontros com autoras em contexto escolar. Por último, apresenta-se a incorporação graduada, entendida como uma forma de aplicação progressiva das estratégias anteriormente referidas. Estes conceitos emergiram da prática e não ao contrário. Foi a partir da experiência letiva e do contacto com as diversas situações e agentes em sala de aula que surgiu a necessidade de procurar o conhecimento científico e técnico que ajudasse a resolver os problemas detetados — entendidos aqui como oportunidades de intervenção pedagógica com vista à melhoria da situação observada. Por isso, as estratégias apresentadas, de natureza distinta, têm dois grandes objetivos: motivar o aluno para a leitura literária, dentro e fora da escola, e (re)construir a sua competência literária.

2.1. A Motivação

A motivação pode ser definida como o impulso interno — neste caso, do aluno-leitor — que o leva à ação, isto é, ao ato de ler, procurando satisfazer uma necessidade; dito de outra forma, desde a neurociência aplicada à educação, o cérebro procura a sua sobrevivência. Se não existe necessidade, não se gera impulso nem vontade. Entre os fatores que determinam a motivação, destacam-se dois em particular: a autoeficácia e as emoções. Em palavras de Bueno i Torrens (2018):

> […] si un aprendizaje […] no va asociado a componentes emocionales, el cerebro no ve ninguna utilidad en guardarlo y, por tanto, lo olvidamos con rapidez o, si recordamos fragmentos de este, más adelante los utilizamos de manera muy poco eficiente (p. 63).

A nível sociocognitivo, Albert Bandura (1997, p. 3) define a autoeficácia como a crença ou convicção que o indivíduo tem acerca da sua própria capacidade para executar determinada tarefa com um certo nível de qualidade. Esta perceção de autoeficácia é um fator importante que impele ou "motiva" o sujeito a tomar decisões e a manter o esforço necessário durante o tempo que a tarefa exige. Em palavras de Bandura (1997): "Efficacy expectations determine how much effort people will expend and how long they will persist in the face of obstacles and aversive experiences. The stronger the perceived self-efficacy, the more active the efforts […]" (p.4). O mesmo autor (p. 7) refere que a autoeficácia é uma construção que pode ser:

a) Individual, no sentido de estar determinada fundamentalmente pela experiência anterior do sujeito em relação à atividade em causa — sucessos ou fracassos que influenciam o desejo de repetir ou evitar a tarefa; vivenciar o sucesso fortalece a crença nas próprias capacidades, enquanto fracassos repetidos tendem a miná-la. Também os conhecimentos e competências que o indivíduo possui sobre o tema são importantes no sentido de fortalecer ou não a crença na própria autoeficácia. Por outro lado, há estados fisiológicos como o stress e a ansiedade que podem aumentar ou diminuir a eficácia: gerir e reduzir o stress pode aumentar a crença na eficácia;

b) Coletiva, isto é, condicionada por fatores sociais, crenças e comportamentos de professores, colegas, pais e sociedade em geral. Por exemplo, observar outros colegas executando tarefas com sucesso pode aumentar a crença dos alunos observadores na sua própria capacidade de executar as mesmas tarefas, especialmente se eles perceberem os colegas como semelhante a si mesmos. Também ouvir de outras pessoas que se possui as capacidades para ter sucesso pode aumentar a autoeficácia. No entanto, o poder de persuasão dessa fonte depende da credibilidade, da experiência e da confiabilidade de quem persuade, por exemplo docentes ou pais (*feedback* positivos e construtivos, por exemplo).

Assim, para este autor a motivação resulta da interação recíproca entre fatores internos/cognitivos do indivíduo e externos/sociedade/ambiente a ele.

Para Maria Armanda Costa (1992, p. 112) existem pelo menos três hipóteses que explicam o que permite ao aluno-leitor ser bem-sucedido na tarefa de compreender um texto, refletir sobre ele e usufruir da sua leitura. Uma dessas hipóteses é o conhecimento prévio: o processamento da informação é um processo que relaciona a nova informação com aquela que o leitor já possuía. O conhecimento prévio opera, assim, na construção de modelos situacionais — domínio da interpretação. Quanto maior for o conhecimento do leitor sobre o assunto tratado, maior será a quantidade de informação nova que consegue reter e maior será também a sua motivação. De acordo com esta ideia, a forma como a nova informação é apresentada ao aluno-leitor deve também ser cativante e emocionalmente envolvente, de modo a potenciar a motivação.

A nível fisiológico, a motivação processa-se no sistema límbico, em estreita relação com as emoções e a atenção. Por esta razão, e de acordo com Bueno i Torrens (2018, p. 68), as emoções são, portanto, essenciais à aprendizagem: se o cérebro não se emociona, não aprende. Entre as emoções que favorecem a aprendizagem e promovem, a longo prazo, o desejo de continuar a aprender — facilitando a adaptação à mudança —, destacam-se a alegria e a surpresa. A alegria gera confiança; a surpresa desperta a atenção, também processada na mesma área cerebral responsável pela motivação. É necessário que as emoções associadas à aprendizagem sejam predominantemente positivas, como a surpresa e a alegria, e que a autoeficácia seja fortalecida, ou seja, que o aluno-leitor se sinta capaz de concretizar a tarefa proposta, conforme explica Bueno i Torrens (2018): “Aprender através de la alegría y el placer contribuye a dejar huella en el cerebro. No es una emoción tan poderosa como el miedo, pero aprender con placer hace que las personas sientan placer por aprender cosas nuevas” (p. 68). Pode-se, assim, propor o seguinte esquema sobre como funciona a motivação: Estímulo → Emoção → Atenção → Ação → Recompensa → (novo estímulo). Quando o estímulo é uma atividade intrinsecamente motivadora, isto é, uma tarefa cuja recompensa reside no prazer de a realizar, na procura de estimulação e de domínio de determinada área, na competência e na autorrealização, o ciclo não termina na recompensa, mas reinicia-se: a recompensa é percecionada pelo

aluno-leitor como um novo estímulo. É precisamente neste âmbito que Guillén (2017) destaca o papel do professor, ao afirmar que:

> El reto que nos planteamos los profesores es el de favorecer la motivación intrínseca de los alumnos, aquella que nos permite dedicar mucho tiempo a una actividad que nos apasiona, em detrimento de una motivación extrínseca, basada en premios y castigos y que resulta para promover el aprendizaje de conductas más complejas (p. 68).

O professor, neste contexto, deve assumir o papel de persuasor eficaz, cultivando a crença do aluno-leitor na sua própria capacidade, garantindo simultaneamente que o sucesso imaginado é atingível. Assim, o docente deve intervir em dois níveis fundamentais da motivação: Na autoeficácia do aluno-leitor, dotando-o dos conhecimentos e ferramentas necessários para executar a tarefa proposta, melhorando e ajustando as competências já existentes. Deve envolver o aluno no processo de aprendizagem, centrando-o mais no processo do que nos resultados, e evitar a comparação social. Para isso, são recomendáveis trabalhos em grupo diversificados, tarefas com diferentes graus de escolha e autonomia, e a valorização do erro como parte integrante da aprendizagem. Neste sentido, Guillén (2017) refere que:

> El alumno puede desmotivarse tanto si la exigencia de la tarea es elevada -se siente desbordado y ve que no progresa- como si es pequeña -la rutina puede desmotivar-. Por ello, los objetivos de aprendizaje han de constituir retos adecuados, que le permitan mostrar sus fortalezas, que también las tiene, a pesar del tradicional bolígrafo rojo a la caza de errores. Evidentemente, para que exista un reto se ha de salir de la zona de confort, y en este proceso la figura del profesor como gestor del aprendizaje, que guía al alumno y analiza sus errores cuando aparezcan, es clave. El clima emocional seguro facilita el proceso (p.70).

Na conceção das atividades, as tarefas devem ser adequadas ao nível e competências do aluno, intrinsecamente motivadoras, próximas das suas experiências e interesses, com feedback constante e oportunidades de sucesso tangível. O erro, longe de ser

penalizador, deve ser entendido como evidência de progresso e possibilidade de melhoria (Bueno i Torrens, 2018, p. 85). Desta forma, cabe definir a seguir o que se entende, neste trabalho, por competência literária para perceber o nível dos discentes nesta área antes da intervenção e qual o contributo ou melhoria autopercecionada pelos alunos nesta área, após a prática pedagógica.

2.2. A Competência Literária

Neste trabalho, a leitura é entendida como um ato autónomo, livre e não obrigatório. Mas, em que consiste, afinal, a competência literária? Segundo Lázaro Carreter (1987, citado em Acquaroni, 2007): "Hay tantas variedades de competencia literaria como lectores. Y es en ellos donde se promueve o queda inactivo el valor artístico. […] No hay valor literario sin lector que lo aprecie como tal" (p. 60).

Desta forma, Acquaroni (2007) recupera a definição de competência literária proposta por Sanz Pastor (2006, citado em Acquaroni, 2007):

> […] incluye una serie de conocimientos variada que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber (p. 60).

No contexto do ensino, a competência literária pode ser entendida como a capacidade de realizar uma leitura crítica e autónoma, que vai além da fruição imediata para atingir a interpretação profunda do cânone. Segundo Culler (1975), esta competência assenta na interiorização de convenções que permitem ao aluno reconhecer a especificidade do fenómeno literário face a outros discursos. Na perspetiva de Culler (1975): "A competência literária não é apenas um conhecimento passivo, mas um sistema de convenções para ler textos literários [...] um conjunto de conhecimentos que o leitor traz para o texto para o tornar inteligível" (p. 132).

Para o aluno deste nível de ensino, este saber implica um domínio robusto da diacronia histórica e das estruturas retórico-estéticas que conferem unidade à tradição

literária nacional e universal. Conforme refere Aguiar e Silva (2007): "A competência literária é um saber complexo que exige a posse de um conjunto de conhecimentos de natureza linguística, retórica e genológica, bem como o conhecimento da diacronia dos sistemas literários" (p. 62). Nesta perspetiva, a educação literária no secundário deve promover o diálogo intertextual, capacitando o jovem leitor para situar a obra no seu contexto de produção e para interpretar os sentidos complexos que moldam a sua própria identidade cultural. Tal e como preconizado por Colomer (1998): "O objetivo da educação literária é, antes de tudo, o de contribuir para a formação da competência literária, entendida como a capacidade de receção que se apoia no conhecimento das convenções literárias e na familiaridade com a tradição" (p. 54).

Assim, a leitura é um processo voluntário que implica ao leitor, poderia dizer-se intertextual e interculturalmente, transformando assim o texto (Nóbrega, 2014, p. 75). Por ser este processo complexo, e do ponto de vista da Psicologia Cognitiva da Leitura, a leitura literária requer um conjunto de conhecimentos sobre literatura e metaconhecimentos sobre a leitura em si, regendo-se por protocolos e regras próprios. Trata-se de uma atividade complexa e sofisticada, que envolve processos cognitivos conscientes e automáticos. De acordo com esta perspetiva, o ato de ler integra quatro processos cognitivos principais (Pocinho, 2007, p. 7). Em primeiro lugar, a descodificação, que consiste na capacidade de reconhecer palavras e aceder ao seu significado, seja por via visual, seja através da correspondência entre grafemas e fonemas. Segue-se a compreensão literal, que implica a interpretação do significado das palavras organizadas em frases. Num nível mais profundo, surge a compreensão inferencial, que permite ao leitor ultrapassar o sentido explícito e identificar ideias implícitas, estabelecendo relações e construindo significados mais complexos. Por fim, destaca-se a monitorização da compreensão, um processo metacognitivo através do qual o leitor define objetivos, avalia a sua compreensão e ajusta estratégias para garantir uma leitura eficaz.

Tendo em conta o exposto anteriormente sobre a leitura como processo complexo, e porque nesta intervenção pedagógica uma das estratégias aplicadas foi a leitura dramatizada, convém também fazer uma breve referência à leitura em voz alta, uma

vez que este tipo de leitura acrescenta um outro nível de complexidade a esta atividade. Segundo Nóbrega (2014):

> Se atentarmos exclusivamente no domínio da leitura em voz alta, o leitor que esteja excessivamente preocupado com o nível inferior pode demorar a aceder ao superior, ou seja, a preocupação com a correção da oralidade pode levar a que quem lê se concentre maioritária e involuntariamente nesta componente da leitura, relegando para segundo plano a efetiva compreensão do texto. Esta realidade pode explicar, em parte, as razões que levam a que muitos professores não enveredem frequentemente por atividades que tenham como ponto central a leitura oralizada (p. 77).

Assim, a leitura é entendida como uma atividade dinâmica e estratégica, que envolve não apenas o reconhecimento de informação, mas também a sua interpretação, integração e avaliação. Esta conceção reforça a importância de práticas pedagógicas que desenvolvam não só competências básicas de leitura, mas também capacidades de reflexão, inferência e autorregulação, essenciais para a formação de leitores autónomos e críticos. E é neste contexto que a função estética da leitura literária é fundamental, pois possibilita ao aluno, o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo e de si próprio. O conjunto de histórias, tradições, dramas e poemas revela a identidade cultural de uma comunidade e o modo como esta evoluiu ao longo do tempo, permitindo compreender as reações emocionais e racionais dos homens de outras épocas e promovendo a formação da cidadania. E é a escola o local privilegiado para criar e desenvolver esta visão crítica do mundo e de si próprios, onde crianças e jovens, muitos pela primeira vez, se encontram com a literatura. Por isso, concorda-se com Maria de Lourdes Dionísio (citada em Duarte, 2002), quando afirma:

> Se assumirmos que a escola é para muitos o único lugar de contacto com livros de leitura, podemos entendê-la como espaço ideal para a estruturação de uma comunidade leitora cuja ação ultrapassará sempre os muros bem delimitados da instituição (p. 9).

Constata-se, contudo, em contexto escolar uma sobrevalorização da função comunicativa da linguagem em detrimento de outras dimensões cognitivas e afetivas (Fonseca, 1994, p. 123). Essa visão instrumental da linguagem, centrada no "para que serve", é criticada por Benveniste (2005, p. 284-293), que defende a inseparabilidade entre sujeito e língua — o sujeito dá existência à língua ao falá-la, e nela se constitui enquanto ser. Assim, também Fonseca (1994) afirma que, embora seja fundamental "consolidar e aperfeiçoar uma posse ativa da língua, entendida como capacidade de produzir e receber de forma adequada e eficaz discursos diferenciados em situações diferenciadas de comunicação" (p. 123–124), não são menos importantes os objetivos relacionados com a dimensão lúdico-afetiva: a língua como expressão e objeto de desejo e de fruição, e como meio e objeto de conhecimento. A capacidade de a língua refletir sobre si própria, criando possibilidades estéticas e cognitivas, é uma especificidade do ensino da língua materna. Contudo, neste trabalho demonstra-se que é igualmente possível induzir essa reflexão no ensino da língua estrangeira, ainda que com um grau diferente de complexidade, através da literatura — desde e para a língua segunda.

Mais uma vez, insiste-se em que é fundamentalmente o texto literário a ferramenta por excelência para que, principalmente crianças e jovens, compreendam melhor a realidade em que vivem e a transformem (Silva et al., 2011, p. 15). Assim e para relembrar também a Freire (1989, p. 9) já citado na Introdução, a competência literária afigura-se como um processo complexo de interação entre pessoas onde leitor, autor e mediador/docente se encontram, permitindo uma compreensão e criação do mundo e da realidade que ultrapassa o puramente técnico. Após definir, explicar e delimitar os principais conceitos teóricos, a motivação e a competência literária, que são utilizados ao longo do trabalho, de modo a garantir precisão terminológica e coerência na análise, segue-se uma descrição das estratégias aplicadas nesta intervenção pedagógica.

2.3. Estratégias Didático-Pedagógicas

Este subcapítulo dedica-se à descrição e fundamentação das estratégias pedagógicas e propostas metodológicas implementadas durante a prática letiva, bem como à explicitação das opções metodológicas que sustentaram a intervenção.

Entre as várias possibilidades existentes, optou-se por privilegiar a leitura dramatizada e os encontros com autoras, por se tratar de estratégias capazes de motivar os alunos para a leitura literária, enquanto favorecem o desenvolvimento da competência literária e da competência comunicativa em língua estrangeira. Nesta prática letiva foi possível comprovar que a leitura dramatizada, devidamente enquadrada e preparada, permitiu aos alunos compreender o texto de forma mais profunda e participativa, potenciando a expressividade, a pronúncia, a entoação e a compreensão global. Por sua vez, os encontros com autoras proporcionaram uma experiência autêntica de contacto com a literatura viva, permitindo aos alunos estabelecer pontes entre a obra e a pessoa que a concebeu, humanizando o processo de leitura e aproximando-o do ato criativo.

A eleição destas duas estratégias resultou de uma análise das necessidades e dificuldades observadas nos alunos. A leitura dramatizada visou melhorar a fluência e a compreensão leitora, enquanto os encontros com autoras tiveram como finalidade despertar o gosto pela leitura, promover a identificação com o processo de criação literária e desenvolver a autoconfiança na comunicação oral e escrita. A implementação das estratégias mencionadas organizou-se através de uma incorporação graduada das atividades, iniciando-se com tarefas simples e fortemente orientadas e evoluindo progressivamente para atividades mais complexas, autónomas e integradoras de diferentes competências e saberes, segundo uma lógica de sequenciação didática.

Assim, a presente secção organiza-se em torno das seguintes abordagens, estratégias e propostas metodológicas:

- O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), só aplicado nas aulas de Língua Estrangeira (LE);

- A Incorporação graduada;

- A Leitura Dramatizada de Textos Literários em Contexto Escolar;

- Os encontros literários entre escritores e alunos: uma aproximação diferente à poesia contemporânea.

Cada uma destas estratégias e o ELBT enquanto abordagem didática serão brevemente descritas e analisadas individualmente, nas próximas subsecções, destacando o respetivo enquadramento teórico e a forma como foram adaptadas ao contexto escolar específico, já caracterizado ao início do presente trabalho.

2.3.1. O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

De forma geral, todas as sequências didáticas implementadas na disciplina de Espanhol, quer no 10.º quer no 11.º ano, tiveram em conta o estipulado pelo documento normativo, o Programa de Espanhol para o Ensino Secundário em vigor aquando da realização do estágio, assim como documentos de referência, como o *QECR* (Conselho da Europa, 2001) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Com base na abordagem didática defendida nestes documentos, foi utilizado o ELBT. Este modelo didático foi o escolhido por estar orientado a construção da competência comunicativa dos alunos. Em palavras de Estaire (2009): "(...) un enfoque centrado en la acción, en el desarrollo de la capacidad de los alumnos de realizar cosas a través de la lengua" (p. 17).

Na elaboração das unidades didáticas deste trabalho, e como evolução do Enfoque Comunicativo, o ELBT apresentou, nesta prática letiva, as seguintes características:

- As atividades propostas aos alunos foram verosímeis e reais.

- Os alunos foram confrontados com textos completos, autênticos e contextualizados (quer escritos, como o folheto, quer audiovisuais, como o documentário), contendo "distrações" e "ruídos", característicos de qualquer material autêntico já que, segundo alguns autores como Mishan (2004, pp. 67–92), a utilização de materiais autênticos e tarefas que reflitam usos reais da língua favorece a aprendizagem contextualizada e

significativa, em que os alunos se confrontam com textos completos e representativos de situações reais de comunicação.

- As tarefas foram organizadas segundo um grau de controlo decrescente por parte do professor, ou seja, de menor para maior autonomia do aluno; isto porque no âmbito do ELBT, a organização das tarefas em sequência didática — com um grau de controlo decrescente por parte do professor e crescente autonomia do aprendente — é uma dimensão chave para promover um envolvimento comunicativo efetivo com a língua-alvo. Vários autores como Fernández (2001b, p. 11), defendem que as tarefas e projetos devem ser concebidos de modo a permitir progressivamente que os alunos assumam maior responsabilidade na gestão da atividade linguística, passando de atividades guiadas para outras que exigem maior iniciativa e resolução autónoma de problemas comunicativos. Para Estaire (2009), alguns dos procedimentos e tarefas a serem incorporados na metodologia a usar diariamente em sala de aula são aqueles encaminhados a "aumentar a implicação dos alunos no processo de aprendizagem [...] para assim ajudar a desenvolver um sentido de responsabilidade que gradualmente os levará à autonomia como aprendizes [...]" (p. 140).

Também Littlewood (1996, pp. 13, 18), na sua compreensão da abordagem comunicativa ou ensino comunicativo de línguas, salienta que os discentes devem ser colocados em situações em que a interação significativa se torne central e em que o professor atue, cada vez mais, como mediador e facilitador — papel que reduz gradualmente o controlo direto e promove a negociação de significado entre pares.

Assim, tanto Fernández (2001b), como Estaire (2009) e Littlewood (1996) partilham da ideia de que as tarefas devem ser organizadas de forma a diminuir o controlo do professor, proporcionando oportunidades crescentes de utilização da língua em contextos significativos e com maior autonomia dos aprendentes, um contexto que promova a motivação pessoal, a responsabilidade partilhada (por exemplo, tomar decisões em conjunto para organizar o trabalho em sala de aula) e a interação, onde o conhecimento se construa, assim, em pequenos grupos dando lugar a uma aprendizagem cooperativa. Embora a Aprendizagem Cooperativa seja uma abordagem autónoma, está relacionada com o ELBT porque, como sugere o *Diccionario de*

términos clave de ELE do Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes, 2008a): “el aprendizaje en cooperación disminuye la ansiedad del aprendiente, aumenta su motivación, mejora su autoimagen y desarrolla en él actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua” (secção "Aprendizaje en cooperación"). Por esta razão, foram desenvolvidas várias atividades de grupo que fomentaram a comunicação na aula, melhorando as interações entre os alunos e incentivando a negociação de significados, para possibilitar que os discentes produzissem e recebessem mensagens mais claras e acessíveis; ampliassem as oportunidades de utilização da língua-alvo e diversificassem as funções linguísticas mobilizadas. Além disso, este tipo de aprendizagem cooperativa procurou respeitar os distintos estilos de aprendizagem dos estudantes, contribuindo consequentemente para o desenvolvimento da competência intercultural.

Assim, na planificação de todas as aulas, o aluno assumiu-se como o centro do processo de ensino-aprendizagem, pelo que as tarefas foram pensadas com uma estrutura pedagogicamente adequada e aberta, no seu desenvolvimento e nos seus resultados, à intervenção ativa e aos contributos pessoais dos alunos (Instituto Cervantes, 2008a). Desta forma, começaram por ser concebidas e desenhadas as tarefas finais de cada sequência didática para, posteriormente, se desenvolverem as tarefas possibilitadoras, os passos prévios necessários para que os alunos pudessem desenvolver as capacidades fundamentais para executar a tarefa final.

Relativamente às competências trabalhadas, as atividades propostas privilegiaram a integração de estratégias variadas de receção (compreensão oral e leitura), de produção (expressão oral e escrita) e de interação (conversação e correspondência). Por exemplo, os momentos de compreensão oral (auditiva e audiovisual), foram planificados de forma que, inicialmente, os alunos conseguissem captar *nuances* e contextualizar o que era ouvido através da identificação do contexto e da inferência: era feito um enquadramento do material áudio ou vídeo, identificando o contexto total (linguístico e não linguístico) e ativando o conhecimento prévio pertinente que os alunos possuíam, recuperando e adaptando assim esquemas mentais às circunstâncias particulares da aula, de modo a estabelecer expectativas relativamente ao texto/vídeo

a receber. Procedia-se então à formulação de uma hipótese sobre o possível conteúdo e intenção comunicativa do áudio/vídeo para depois ser este material processado, através da escuta ativa e selecionada e a utilização de pistas paralinguísticas tais como apoiar-se em gestos, expressões faciais e tom de voz. Após a visualização, realizava-se a avaliação, constatando a hipótese inicial e a validade do processo; isto é, verificava-se, através de questionário final, se as pistas cotextuais e contextuais correspondiam ao esquema definido inicialmente. Se a hipótese inicial era confirmada, validava-se o processo; caso contrário, acionava-se a autocorreção, regressando ao início e reajustando o enquadramento, já que uma compreensão oral eficaz depende da combinação dinâmica de pistas contextuais (situação) e pistas linguísticas/verbais (o discurso em si).

Na próxima subsecção, descrever-se-á de que forma se procurou integrar e desenvolver a competência literária e a literatura nas turmas alvo deste trabalho.

2.3.2. A Incorporação graduada de textos literários em LM e LE

Esta prática pedagógica visou incorporar a obra literária nas aulas de Português e de Língua Estrangeira de forma gradual através de atividades intrinsecamente motivadoras, adaptando e desenvolvendo a proposta de Rosana Acquaroni (2007). Embora esta seja uma proposta didática de trabalho com o texto literário e uma reflexão teórica sobre a utilização da literatura no âmbito do ensino-aprendizagem nas aulas de LE/L2, os seus fundamentos teóricos e metodológicos revelam-se plenamente transferíveis para o ensino de educação literária na disciplina de Português, nos 11.º e 12.º anos do ensino secundário. De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (AE) – Português, 11.º ano (Direção-Geral da Educação, 2018b) privilegia-se a consolidação das competências de leitura orientada, interpretação fundamentada e análise textual e no 12.º ano (Direção-Geral da Educação, 2018e) reforça-se a autonomia do leitor, a capacidade de leitura crítica e a formulação de juízos estéticos e interpretativos mais complexos. Esta progressão curricular encontra correspondência direta no princípio da incorporação gradual, que propõe uma introdução faseada da literatura, ajustada ao desenvolvimento cognitivo, literário e interpretativo dos alunos, bem como à

crescente complexidade dos textos e das tarefas. Ao articular, de forma sistemática, compreensão, interpretação, análise e fruição estética, esta abordagem contribui para a formação de leitores capazes de mobilizar conhecimentos literários de modo reflexivo e autónomo. Simultaneamente, a valorização da resposta pessoal fundamentada, da construção de sentido e do pensamento crítico converge com as áreas de competência definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, et al., 2017), nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, da sensibilidade estética e artística e da autonomia intelectual. Deste modo, a proposta de Acquaroni (2007) configura-se como um referencial metodológico consistente para o ensino da literatura em língua materna, contribuindo para uma prática pedagógica que ultrapassa a abordagem meramente historicista ou avaliativa e reforça o papel formativo da educação literária no final da escolaridade obrigatória.

Esta estratégia propõe cinco níveis, de complexidade crescente, que aumentam o contacto e aprofundam a relação do aluno-leitor com a obra, desde o global ao particular: desde o nível inicial, em que a obra não é ainda mencionada, mas existe ligação com o programa e com o tema a desenvolver — possibilitando a apresentação de questões linguísticas, gramaticais ou culturais — até ao último nível, no qual o aluno-leitor é capaz de manipular a obra e produzir o seu próprio texto literário. Estes cinco níveis baseiam-se nas 3 etapas em que Acquaroni (2007) divide as suas sequências didáticas: 1. Etapa de contextualización, preparación o encuadre (framing). 2. Etapa de descubrimiento y comprensión (focusing). 3. Etapa de expansión (diverging). Assim, a autora descreve a primeira etapa como de contextualização ou aproximação:

> […] Esta primera etapa sirve para que el alumno se aproxime al tema o al asunto que plantea el texto, pueda transitar sus alrededores, sacar a la luz sus propios posicionamientos y ponga en juego su imaginario personal, pero sin abordar todavía el texto directa o conscientemente. (p. 85)

Para Acquaroni (2007, p. 85), esta etapa concretiza-se na ativação dos conhecimentos prévios do aluno: o docente deve ajudá-lo a recorrer ao que já sabe — sobre o tema, o contexto, o mundo ou até outros textos — para compensar eventuais dificuldades linguísticas, como vocabulário desconhecido ou estruturas gramaticais complexas. É também nesta fase onde o professor cria intencionalmente uma necessidade no aluno: a de confirmar hipóteses ou expectativas sobre o texto literário. Isto pode ser feito, por exemplo, através de imagens, perguntas orientadoras ou títulos, que levam o aluno a antecipar o conteúdo do texto. Durante a leitura, o aluno procura então verificar se essas previsões estavam corretas ou encontrar respostas específicas, o que não só orienta mas também torna mais atrativa e motivante a leitura. Esta estratégia vai ao encontro do que foi referido, no capítulo 2 do presente relatório, sobre a motivação como impulso interno ou externo, impulsionado por necessidades. Assim, é provável que, ao procurar satisfazer a necessidade previamente criada pelo docente, o aluno se sinta mais impulsionado e motivado para a leitura, envolvendo-se ativamente na verificação das suas próprias previsões. Também, o facto de guiar o aluno na recuperação de experiências prévias sobre o tema do texto literário, contribui para trazer para a sala de aula a interculturalidade: o docente propicia a ativação e partilha, em sala de aula, de emoções, ideias, símbolos, imagens que o aluno associa com o texto.

Sobre a segunda etapa, a autora Acquaroni (2007, p. 87) refere que as tarefas propostas durante esta fase visam apoiar e estruturar o processo da leitura, promovendo a aplicação de conhecimentos anteriores, a identificação de elementos relevantes e a construção de significado. Por um lado, incentiva-se a ativação e consolidação de conteúdos já trabalhados, permitindo ao aluno reconhecer e aplicar aprendizagens em contexto. Por outro, promove-se a atenção ao léxico e à compreensão global do texto, através de estratégias que favorecem a identificação e retenção de informação relevante. Este processo contribui para o desenvolvimento da competência lexical e para a melhoria da compreensão leitora. Simultaneamente, a leitura é entendida como um processo de memória e reconstrução, em que o aluno retém e reorganiza a informação, reforçando a sua capacidade de compreensão e

interpretação. A dimensão intertextual também assume um papel importante, ao incentivar o estabelecimento de relações entre diferentes textos ou entre partes de um mesmo texto, o que aprofunda a compreensão e estimula o pensamento crítico. Deste modo, a leitura deixa de ser uma atividade passiva e transforma-se num processo dinâmico, no qual o aluno participa ativamente, mobilizando conhecimentos, estratégias e competências que lhe permitem construir sentidos de forma autónoma e progressivamente mais complexa.

Por último, Acquaroni (2007, p. 90) assinala que a terceira etapa tem como objetivo principal consolidar e aprofundar as aprendizagens realizadas, através da realização de atividades que permitam reforçar, expandir e aplicar os conhecimentos adquiridos. Trata-se de uma fase de sistematização e transferência, na qual o aluno é incentivado a reutilizar o vocabulário, as estruturas linguísticas e os conteúdos trabalhados em novos contextos comunicativos. Esta recontextualização é fundamental para promover uma aprendizagem significativa, na medida em que permite ao aluno mobilizar os conhecimentos de forma funcional e autónoma. Paralelamente, esta etapa privilegia o desenvolvimento das competências produtivas, nomeadamente a expressão e a interação, tanto oral como escrita. Ao ser desafiado a produzir discurso, o aluno consolida o que compreendeu e transforma o conhecimento passivo em competência ativa. Deste modo, a leitura não se esgota na compreensão do texto, mas prolonga-se numa fase de aplicação e produção, essencial para a consolidação das aprendizagens e para o desenvolvimento global da competência comunicativa em língua estrangeira.

Estas três etapas foram adaptadas e desenvolvidas para o contexto escolar alvo desta prática letiva. Desta forma, as sequências didáticas criadas, foram organizadas em cinco etapas ou níveis:

- O 1º nível consistia numa aproximação global ao tema através de, por exemplo, a componente linguístico-comunicativa e em estreita relação com o programa.
- O 2º nível constava de uma aproximação geral à literatura e ao fenómeno literário, relacionando-o com o tema da unidade didática, indagando o interesse do aluno, os conhecimentos prévios, as experiências prévias de leitura, etc.

- O 3º nível baseava-se numa aproximação à obra literária (adaptação, excerto, booktrailer, etc.)
- O 4º nível implicava a leitura da obra literária (dramatizada, com o autor, etc.)
- O 5º nível: manipulação da obra e produção de texto, expressão oral, etc.

Cada um destes níveis possui estrutura interna própria, respeitando, contudo, as relações com os restantes níveis e atividades desenvolvidas. Por isso, para ascender a um novo nível, é necessário um desempenho adequado no anterior, pois cada nível utiliza capacidades adquiridas nos níveis precedentes. Por exemplo, o nível 3 exige atividades de pré-leitura e pós-leitura, como antecipar ou predizer o tema a partir do título ou da capa.

No momento da primeira leitura, privilegiava-se uma leitura individual e silenciosa, uma vez que compreender um texto escrito implica entender os níveis de processamento da leitura, desde o nível grafémico até ao lexical e ao gráfico (layout) do texto. Assim, para rentabilizar os mecanismos de reconhecimento das estruturas linguísticas e extralinguísticas, propôs-se uma primeira leitura silenciosa, evitando sobrecarregar os mecanismos cognitivos do aluno-leitor com processos associados à leitura em voz alta (mais ligados à performance e ao uso de recursos verbais e não verbais), o que poderia comprometer a eficácia e o nível de compreensão. O nível de sucesso desta estratégia de incorporação graduada do texto literário depende de vários fatores, sendo os mais determinantes: o tipo de obra literária (extensão, género, linguagem) e o interesse do aluno-leitor (se existe e se se mantém até ao fim). Deste modo, o professor e aluno-leitor podem atingir apenas o nível 3 com determinada obra, mas alcançar os 5 níveis com outra. Relativamente à leitura de excertos (proposta no nível 3), vários autores defendem que uma seleção criteriosa pode conduzir o aluno-leitor à obra integral e à leitura por prazer (Nóbrega, 2014, pp. 160-161). Convém acrescentar que, na proposta de Acquaroni (2007), não existe tempo prescrito para o desenvolvimento de cada nível mas, na presente prática pedagógica, cada nível exigiu, no mínimo, dois tempos letivos, num total de 100 minutos. Os níveis podem esquematizar-se na seguinte figura:

Figura 1: Pirâmide da Integração graduada da leitura literária em sala de aula



Nota: Criação própria baseada nos níveis propostos por Acquaroni (2007)

Na subsecção seguinte, e para dar continuidade à descrição das estratégias aplicadas, detalhar-se-á a leitura dramatizada como forma de promover o gosto pela leitura, recorrendo a outras formas de arte.

2.3.3. A Leitura Dramatizada de Textos Literários em Contexto Escolar

O conceito de leitura dramatizada encontra-se historicamente associado ao domínio das artes performativas, particularmente ao "*Reader's Theatre*". Esta modalidade tem origem na prática da "*stage reading*", entendida como leitura pública preliminar de um texto dramático antes da encenação formal, e que se caracteriza por uma performance centrada na leitura expressiva do texto, sem memorização integral das falas e com recurso mínimo a elementos cénicos. O *Reader's Theatre* consiste numa forma de apresentação em que a ênfase é colocada na interpretação oral do texto, em detrimento da representação teatral convencional, dos figurinos e da encenação (NWT Literacy Council, s.d., p. 1)

Para Rinehart (1999, pp. 75-76) esta prática proporciona uma razão autêntica para a leitura repetida, favorecendo o desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora. A leitura repetida e expressiva permite aos alunos automatizar processos de

descodificação e concentrar recursos cognitivos na construção de significado, o que tem impacto positivo na competência leitora. Com o tempo, esta prática autonomizou-se enquanto estratégia artística e pedagógica, sendo atualmente utilizada para desenvolver competências linguísticas, expressivas e interpretativas. Segundo Rasinski (2000, pp. 146-148), a fluência constitui a ligação entre o reconhecimento de palavras e a compreensão leitora, sendo a leitura expressiva um elemento essencial para essa articulação. Neste sentido, e porque no contexto desta prática, se registaram, ao início, duas indicações por parte da orientadora cooperante da disciplina de Português: "os alunos leem pouco e leem mal" e "não estão motivados para a leitura" escolheu-se a leitura dramatizada de textos como atividade motivadora mas também como estratégia para consolidar a ponte entre decodificação e compreensão, ao exigir atenção à entoação, ritmo e intenção comunicativa.

Assim, começou-se por investigar o lugar que ocupava a leitura literária expressiva, dramatizada ou até encenada nos programas de Português e Espanhol, em vigor aquando da realização do estágio, para detetar de que forma e até que ponto os alunos tomavam contacto com a Literatura em e desde a escola. Existem só 3 menções ao termo "leitura expressiva" no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário, nos Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho de Educação Literária: "Ler expressivamente em voz alta textos literários, após preparação da leitura." (Direção-Geral da Educação, 2015, p. 4) No entanto, também neste documento (p. 8), destaca-se a centralidade do texto literário no ensino do Português, evidenciando o seu valor enquanto instrumento privilegiado para o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e culturais. Ao caracterizar a literatura como um domínio essencial para a compreensão de textos complexos, sublinha-se a sua capacidade de expor os alunos à diversidade e riqueza das formas discursivas, contribuindo para a aquisição de uma linguagem mais elaborada e conceptual. Simultaneamente, a literatura é apresentada como um património cultural e histórico, fundamental para a construção da identidade coletiva, ao preservar e transmitir a memória de uma comunidade. A leitura dos clássicos assume, neste contexto, um papel particularmente relevante, uma vez que promove um diálogo

contínuo entre tradição e inovação, permitindo múltiplas interpretações e atualizações de sentido. Por fim, o texto literário surge como um espaço de convergência de diferentes dimensões da língua — semântica, estética e simbólica — possibilitando uma análise aprofundada das suas estruturas, estilos e significados, e favorecendo, assim, uma compreensão mais ampla e crítica da linguagem. Importa ainda salientar que, embora não tenha sido identificada uma referência explícita à leitura dramatizada ou encenada ao longo do Programa, o texto literário assume um papel central no currículo de Português para o ensino secundário, constituindo-se como eixo estruturante das aprendizagens e das práticas pedagógicas neste domínio.

Já nos Programas de Espanhol em vigor aquando da realização do estágio, a leitura literária — incluindo modalidades como a leitura dramatizada, encenada ou literária — assume menor centralidade quando comparada com o Programa de Português. Tal facto decorre da orientação metodológica adotada, claramente enquadrada numa perspetiva comunicativa do ensino das línguas estrangeiras. A presença da leitura literária nos programas de Português e Espanhol será analisada na seção 2.4.1 deste relatório.

Neste relatório considera-se que a leitura dramatizada, embora não explícita como um nível no *QCER* (Conselho da Europa, 2001), poderia encaixar-se nas suas competências, no âmbito do ensino aprendizagem da língua estrangeira, como uma atividade de produção oral e interação avançada, quando realizada com nuances, variações de voz e ênfase emocional, uma vez que demonstra e promove competências tais como “apresentar descrições claras e detalhadas", "conseguir expressar-se com fluidez e precisão", a interpretação de textos e a exploração de vocabulário complexo (níveis B2-C2), sendo um excelente instrumento para desenvolver a fluência, a entonação e a compreensão cultural num contexto comunicativo real e motivador, indo além da leitura simples. Sendo a leitura um processo cognitivo de construção de significados, o seu desenvolvimento exige treino sistemático e contextualizado. Nesta perspetiva, justifica-se o uso pedagógico da leitura dramatizada de textos nesta prática letiva, uma vez que compete ao professor criar, em contexto de sala de aula, oportunidades de experimentação e prática, dedicando tempo a “atividades de dicção, recitação,

representação e dramatização" (Duarte, 1996, p. 78), enquanto estratégias que articulam oralidade, expressividade e compreensão.

Por fim, destaca-se neste trabalho a importância de promover a leitura como uma atividade associada ao prazer, destacando o papel fundamental do contexto educativo e da criatividade pedagógica nesse processo.. A ideia central reside na capacidade do docente de mobilizar estratégias diversificadas, lúdicas e motivadoras, que estimulem o interesse dos alunos pela leitura de forma espontânea e significativa. Neste sentido, a leitura é apresentada não apenas como uma competência a desenvolver, mas como uma prática cultural e pessoal que pode ser incentivada através de abordagens inovadoras, capazes de transformar o ato de ler numa experiência gratificante e desejada pelos alunos. Em palavras de Duarte (2002): "Na escola, na biblioteca, na sala de aula, no recreio, onde haja crianças e jovens, é possível, com alguma imaginação, criar jogos, truques, inventar estratégias que façam os alunos ler, por prazer." (p. 53)

Assim, conclui-se que, no contexto educativo — inclusive no ensino de línguas estrangeiras — a leitura dramatizada constitui uma estratégia que articula compreensão textual, oralidade e expressividade, promovendo simultaneamente competências linguísticas e comunicativas, enquanto atividade de leitura. Implica contacto prévio e análise do texto literário, fomentando a (re)interpretação tanto do que está escrito como do que é implícito. A leitura dramatizada exige que o leitor-ator utilize voz, corpo, gestos e movimentos, procurando comover ou emocionar a audiência. Em termos práticos, a aplicação desta estratégia nas aulas de Português e Espanhol teve estas características, que serão desenvolvidas com maior detalhe no capítulo 3 deste relatório:

- a escolha de textos sugeridos pelo Programa de Português;
- uma leitura silenciosa inicial, seguida de uma análise textual e da distribuição de papéis;
- a leitura dramatizada como fase final, podendo ou não ser gravada para posterior auto- e heteroavaliação.

Para além das estratégias centradas na exploração textual em contexto de sala de aula, que já foram detalhadas, importa considerar outras formas de promoção da motivação leitora que foram aplicadas e desenvolvidas nesta prática pedagógica. Entre estas, destacam-se os encontros entre escritores e alunos, que constituem uma via privilegiada de aproximação à literatura e, em particular, à poesia contemporânea.

2.3.4. Os encontros literários entre escritores e alunos: uma aproximação diferente à poesia contemporânea

Considerando a relevância da competência literária na disciplina de Português e reconhecendo que a poesia constitui parte essencial do Programa, a implementação da estratégia dos encontros literários com autores pretende aproximar os alunos emocionalmente da poesia e da literatura no geral. Constatou-se, também, após *a análise* do Programa e do manual *Palavras 12* que figura na próxima secção deste trabalho, que as autoras portuguesas embora presentes estavam sub-representadas, pelo que procedeu ao trabalho com autoras do sexo feminino.

No que se refere à disciplina de Espanhol no Ensino Secundário, verificou-se uma opção programática distinta. No Programa de Espanhol para os 10.º e 11.º anos, em vigor aquando da realização deste estágio,, não são indicados autores hispano falantes específicos como referência obrigatória. Tal como será referido na próxima secção, o documento estrutura-se sobretudo em torno do desenvolvimento das competências comunicativas e da realização de tarefas orientadas para a interação linguística, não apresentando um elenco explícito de obras ou autores a privilegiar. Esta configuração programática parece, assim, refletir uma organização curricular centrada em objetivos funcionais e comunicativos, deixando ao docente uma margem alargada na seleção de textos e materiais.

Assim, nesta intervenção pedagógica deu-se especial destaque a duas poetas, uma portuguesa e uma argentina, e procurou-se sensibilizar para outras escritoras contemporâneas. Os encontros entre alunos e autores constituem uma estratégia de promoção da leitura amplamente implementada em escolas, bibliotecas, feiras do livro, sendo frequentemente apontados como iniciativas com impacto positivo na

motivação e no desenvolvimento do gosto pela leitura. Contudo, a eficácia pedagógica dessas atividades não decorre automaticamente da mera presença do escritor em contexto escolar.

Para que tais encontros produzam efeitos significativos, segundo o Plano Nacional de Leitura (2027, p. 1), é fundamental que sejam precedidos por um trabalho de mediação leitora. A leitura prévia de, pelo menos, uma obra do autor convidado permite aos alunos estabelecer uma relação inicial com o texto, formular interpretações, identificar aspetos de interesse e desenvolver questões pertinentes. Esse contacto prévio potência uma participação mais ativa e significativa durante o encontro, transformando-o num espaço de diálogo literário e não apenas numa experiência episódica ou expositiva Também a *Society of Authors* (2016), no seu *A Guide for Schools Organising an Author Visit*, considera que estes encontros literários trazem benefícios para os alunos tais como melhorar a literacia, fomentar o prazer pela leitura, inspirar alunos-leitores relutantes, aumentar a autoconfiança e ampliar os conhecimentos literários, além da própria interação com os autores onde alunos-leitores podem fazer-lhes perguntas sobre o processo de escrita, tirar dúvidas, realizar-lhes entrevistas (integrando assim o conhecimento prévio de outros tipos textuais), etc. Além disto, para os professores, esta atividade comporta a oportunidade de obter novas perspetivas sobre a literatura, métodos para motivar os alunos e renovar o entusiasmo pela promoção da leitura. Em relação ao currículo, complementam e geram novas atividades, ajudando a cumprir os objetivos do Programa da disciplina. Os encontros com autores representam igualmente uma mais-valia para a escola, na medida em que podem integrar iniciativas institucionais, como o Dia Mundial do Livro ou a Semana da Leitura. A sua realização reforça a dinâmica cultural do estabelecimento de ensino e projeta uma imagem de envolvimento ativo na promoção da literacia. Além disso, estas atividades podem refletir-se positivamente nos relatórios de avaliação interna e externa, bem como nos indicadores que contribuem para o posicionamento da escola em rankings e instrumentos de monitorização educativa. Na prática, esta estratégia consistiu em ler, analisar e discutir poemas de duas autoras em sala de aula, revisitando biografias e bibliografias, antes dos

encontros e construir entrevistas que depois foram conduzidas pelos próprios alunos às respetivas autoras.

As estratégias pedagógicas anteriormente analisadas evidenciam diferentes formas de promover a leitura e de aproximar os alunos da literatura. Contudo, a valorização e a implementação dessas práticas dependem, em larga medida, do enquadramento normativo que orienta cada disciplina. Torna-se, assim, necessário, na próxima secção, deslocar a análise do plano metodológico para o plano programático, a fim de compreender que lugar é atribuído à leitura literária e à literatura nos documentos oficiais de Português e de Espanhol.

2.4. O lugar da Leitura Literária e da Literatura nos documentos orientadores e normativos

Esta secção pretende observar a presença ou ausência da literatura e da leitura literária, assim como o seu papel nos documentos orientadores e normativos da língua materna e da língua estrangeira. É necessário apontar novamente que os documentos nesta secção analisados, são os que estavam em vigor aquando decorreu a prática na Escola Secundária de Rio Tinto, ano letivo de 2017-2018.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) — documento de referência para a organização de todo o sistema educativo — define aquilo que se pretende que o aluno alcance no final da escolaridade obrigatória. Está estruturado em áreas de competência, combinando conhecimentos, capacidades e atitudes, e pressupõe o desenvolvimento de literacias múltiplas, entre as quais a das Linguagens e Textos. As competências nesta área remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar o conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo à produção de textos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos. De acordo com o Martins et al. (2017), os alunos devem ser capazes de:

Figura 2: Áreas de Competência do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Áreas de competência	*Os alunos são capazes de... (capacidades)*	Níveis de desempenho
A - Linguagens e textos	1. utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; 2. aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital; 3. dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.	

Nota: Adaptado de *PASEO* (p. 21), por Martins et. al. (2017)

Os descritores operativos desta área explicitam que os alunos utilizam diferentes linguagens verbais e não verbais para comunicar, construir conhecimento e expressar ideias, opiniões e sentimentos. Dominam os códigos necessários à leitura e à escrita, em língua materna e estrangeira, e interpretam diferentes formas de expressão, atribuindo-lhes novos sentidos (Martins et al., 2017, p. 17). No entanto, não mencionam explicitamente a literatura, os textos literários, o usufruto estético do texto literário, o prazer de ler nem a comoção perante a literatura. Já no domínio da sensibilidade estética e artística, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017, p. 25) afirma que os alunos devem ser capazes de valorizar manifestações culturais e artísticas e de desenvolver a sensibilidade estética e a fruição cultural. Estas orientações conferem à literatura uma função formativa relevante, enquanto meio de contacto com o património cultural e de construção de referências identitárias. Assim, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), a literatura não surge como conteúdo prescritivo, mas como instrumento estruturante para o desenvolvimento de competências cognitivas, culturais e éticas. É precisamente sobre a dimensão do poder evocativo e emocional do texto literário que a presente prática pedagógica pretende incidir, uma vez que como afirma Fonseca (1994):

> É, pois, necessário valorizar a leitura e a escrita essencialmente pelas suas virtualidades cognitivas, heurísticas e pelas possibilidades que abrem de uma fruição da língua, de uma relação de fascínio com a língua. (…) É no desafio permanente da linguagem que se situa o seu poder heurístico. E esse desafio deve, pois, ser propiciado pela escola. (pp. 128–129)

Embora, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), a literatura não surja como conteúdo prescritivo, ela é apresentada como instrumento estruturante para o desenvolvimento de competências cognitivas, culturais e éticas. Por esta razão, torna-se pertinente analisar, na subseção seguinte, o modo como o Programa de Português posiciona a literatura no contexto curricular, uma vez que a operacionalização pedagógica das finalidades PASEO exige a definição de objetivos e descritores mais detalhados, específicos e explícitos.

2.4.1. A Leitura Literária e a Literatura nos Programas de Português e nas Metas Curriculares do Ensino Secundário

O Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário (Buescu et al., 2014), a vigorar na altura em que realizou a prática de ensino supervisionada, sublinha a importância da compreensão e interpretação de textos relevantes e complexos. Destaca que o Ensino Secundário representa uma etapa decisiva, quer para os alunos que prosseguem estudos, quer para os que ingressam no mercado de trabalho, pois exige um conjunto de capacidades em que a compreensão e a interpretação, no sentido mais amplo, se tornam fatores determinantes.

Este Programa valoriza o texto literário no ensino da disciplina, reconhecendo a literatura como um domínio decisivo para a compreensão textual e para a aquisição da linguagem conceptual. Além disso, considera-a um repositório essencial da memória coletiva e um património inestimável que deve ser conhecido e estudado. Sublinha-se, igualmente, o potencial criativo e formativo da leitura dos clássicos, que, enquanto corpus selecionado, representam textos que têm múltiplas leituras, pela sua natureza aberta e reinterpretável. O mesmo Programa (Buescu et al., 2014, p. 8) adverte que, embora haja uma organização contextualizada, diacrónica dos textos literários, deverá haver sempre uma reflexão sincrónica, evitando uma abordagem meramente reprodutiva e desprovida de sentido crítico.

A presença recorrente da palavra “literatura” no Programa de Português, cerca de 36 vezes, evidencia a sua valorização no ensino. A repetição de um termo em documentos oficiais pode interpretar-se como um indicador de relevância curricular, refletindo

prioridades educativas. Neste caso, significaria que o texto literário ocupa um papel central no desenvolvimento das competências de leitura, interpretação, análise textual e reflexão estética, sendo um elemento estruturante do currículo e da prática pedagógica. Ainda se refere que no domínio da Educação Literária predomina o critério da representatividade das obras selecionadas. Este princípio articula-se com outros critérios igualmente relevantes para os diferentes géneros literários, nomeadamente o seu valor histórico-cultural e patrimonial, aspetos que se relacionam com o estudo da língua portuguesa nas suas dimensões diacrónica e sincrónica.

No contexto da prática pedagógica em língua estrangeira, torna-se pertinente analisar de seguida de que modo a leitura literária e a literatura são contempladas nos documentos orientadores da disciplina de Espanhol.

2.4.2. A Leitura Literária e a Literatura nos documentos normativos de Espanhol

Nesta subsecção, reflete-se sobre o papel da literatura e da leitura literária nos Programas de Espanhol para o Ensino Secundário e noutros documentos orientadores e normativos da disciplina, em vigor no ano em que se levou a cabo esta prática pedagógica. É de sublinhar que os programas de Espanhol do Ensino Básico e Secundário foram formalmente substituídos pelas AE (Direção-Geral da Educação, 2018) através do Despacho n.º 6605-A/2021, a 6 de julho de 2021. Esta reflexão tem também em consideração as orientações do *QCER* (Conselho da Europa, 2001) e do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), pelo que também estas aparecem nesta secção.

Os Programas de Espanhol (Fernández, 2001a e 2002) definem a comunicação como objetivo primordial da aprendizagem, defendendo que todas as competências devem convergir para a capacidade de o aluno comunicar eficazmente na língua-alvo. Neste enquadramento, o texto escrito é concebido como um ato comunicativo situado, que envolve um emissor, um destinatário, uma intenção e um contexto específicos. Consequentemente, a leitura é entendida como um processo orientado por objetivos concretos de comunicação, o que implica a seleção de textos em função da sua funcionalidade e autenticidade.

O domínio da literatura é abordado nos Programas de Espanhol de forma mais instrumental, principalmente como recurso linguístico, onde o texto literário é utilizado como um "*input*" autêntico para o desenvolvimento de competências gramaticais e lexicais. Esta abordagem é visível através dos objetivos das atividades de compreensão escrita, por exemplo, onde se propõe que aluno identifique estruturas linguísticas específicas em textos preferencialmente autênticos. Desta perspetiva, resultam valorizados textos autênticos e socialmente contextualizados — como notícias, anúncios, instruções, guias, reportagens ou correspondência — em detrimento de uma exploração sistemática da leitura literária enquanto prática estética ou interpretativa autónoma. Assim, a leitura literária tende a integrar-se numa lógica instrumental, subordinada ao desenvolvimento da competência comunicativa global.

No desenvolvimento do Programa do 10º ano iniciação (Fernández, 2001a) e como parte dos objetivos de aprendizagem, aparece unicamente esta referência à literatura, relativa à compreensão escrita: "Ler individualmente textos com apoio visual (banda desenhada, publicidade, cartazes, anúncios, etc.) e literatura para jovens, usando eficientemente o dicionário e demonstrando a compreensão através de uma atividade específica" (p. 33). Não parece, de facto, haver explicitamente uma abordagem da literatura enquanto objeto estético nem menção sobre a formação da Competência Literária como aquela capacidade do "aluno-leitor literário", de interpretar metáforas, desenvolver um pensamento crítico e estético autónomo, de construir estratégias para reagir emocionalmente aos textos e de realizar leituras intertextuais. Ou seja, o que sim fazem na disciplina de Português. No entanto, o Programa de Espanhol iniciação do 10º ano (Fernández, 2001a, p. 3) refere que o ensino deve promover a apreensão da realidade através da linguagem, entendendo a língua como veículo da cultura dos povos, e permitir ao aluno manifestar reações pessoais, reforçando a dimensão emocional da aprendizagem.

Mais recentemente, nas Aprendizagens Essenciais do 11.º ano da disciplina de Espanhol, observa-se uma valorização progressiva da leitura enquanto prática de interpretação e reflexão. Embora, na versão de 2018, a literatura não assuma ainda um

lugar autónomo ou central, o documento valoriza o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade estética e artística e da autonomia, competências que podem ser mobilizadas na abordagem de textos de diferentes géneros (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018a, pp. 6–7). Esta orientação torna-se mais explícita na versão mais recente das Aprendizagens Essenciais, na qual se afirma que, na formação específica, deve existir uma "maior ênfase na literatura", através do recurso a textos literários contemporâneos, adaptados ou não, que possibilitem a análise crítica, o contacto com diferentes géneros e o enriquecimento vocabular (DGE, 2026, p. 8). Deste modo, a leitura literária deixa de surgir apenas como uma possibilidade integrada no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas e passa a ser reconhecida de forma mais explícita como espaço de contacto com diferentes géneros, de análise crítica e de desenvolvimento da competência estética.

Neste sentido, é no Ensino Secundário que a complexidade das práticas de leitura se acentua, exigindo do aluno uma compreensão que ultrapassa a identificação da informação explícita e envolve a interpretação das posições assumidas pelos autores. Na continuidade desta progressão, nas AE – 12.º ano (DGE, 2018d), por exemplo, a competência literária atinge o seu ápice já que consiste em estabelecer relações interculturais em textos extensos (literários ou outros) e em interpretar factos e ideias explícitos e implícitos. A literatura é assim formalmente classificada como um domínio onde se cruzam vivências e desafios do mundo contemporâneo. O aluno é instado a fazer uma leitura comparativa, reconhecendo que o texto literário é um diálogo entre culturas e épocas.

No *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), documento de referência para o ensino do espanhol como língua estrangeira em Portugal, a competência literária não aparece como uma competência isolada, mas constitui uma das dimensões da análise comunicativa da língua. A capacidade de navegar num texto literário complexo é o indicador máximo de que o aluno já não se limita a "sobreviver" na língua, mas que consegue "habitar" a sua dimensão estética e simbólica. Na introdução da seção *"Referentes culturales"* do PCIC aparece um epígrafe dedicado à literatura. Assim, é referido que: "[...] se recoge la necesidad de que el alumno sea capaz de reconocer e

identificar, en la fase de aproximación, los grandes autores y obras literarias de proyección internacional" (Instituto Cervantes, 2006, "*Referentes culturales. Introducción"*). Na terceira secção *"Productos y creaciones culturales"* do inventário "Referentes culturales" é destacado também o papel significativo que cumpre o texto literário como amostra privilegiada de língua em sala de aula, aí aparecem sugeridos conteúdos como a importância de grandes autores e obras literárias como *El Quijote* de Cervantes e o seu impacto na cultura e na linguagem popular (Instituto Cervantes, 2006, "3.1. Literatura y pensamiento, fase de aproximación").

Outro documento de referência fundamental é o QECR. Este documento procura estabelecer orientações curriculares comuns para o ensino e aprendizagem das línguas nos diferentes países europeus, favorecendo a cooperação internacional, a transparência dos processos educativos e a comunicação entre profissionais da área. No capítulo dedicado aos usos estéticos e poéticos da língua, a leitura literária é entendida como uma prática que contribui não apenas para o desenvolvimento da competência linguística, mas também para a formação cultural, estética e intercultural do aprendente. Embora o documento atribua maior destaque à competência comunicativa e ao uso funcional da língua em diferentes contextos, reconhece igualmente a importância dos textos literários no processo de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras (Conselho da Europa, 2001, p. 89).

Ao longo do QECR (Conselho da Europa, 2001), a literatura surge associada às atividades de receção, sobretudo no domínio da compreensão escrita. Os textos literários são apresentados como recursos autênticos que permitem ao aprendente contactar com diferentes formas de expressão linguística e cultural, favorecendo o enriquecimento lexical, o desenvolvimento da interpretação e a sensibilização para aspetos socioculturais da língua-alvo. Neste sentido, a leitura literária ultrapassa a mera descodificação textual, implicando capacidades de interpretação, reflexão crítica e construção de significado. A literatura desempenha um papel relevante no desenvolvimento integral do aprendente, uma vez que promove a imaginação, a criatividade e a consciência intercultural. Segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001, p. 89), o contacto com obras literárias permite compreender diferentes visões do

mundo, valores culturais e experiências humanas, contribuindo para uma educação linguística mais ampla e humanista.

Relativamente às competências do utilizador/aprendente, o QECR (Conselho da Europa, 2001) considera que a leitura de textos literários favorece o desenvolvimento de várias dimensões das competências gerais, nomeadamente os conhecimentos declarativos, a competência existencial e a capacidade de aprender. Através da literatura, o aprendente amplia o seu repertório linguístico e cultural, desenvolvendo simultaneamente estratégias de interpretação e competências de análise textual. No que respeita aos níveis de proficiência, os descritores do QECR (Conselho da Europa, 2001) relacionados com a compreensão escrita indicam uma progressão gradual na capacidade de compreender textos literários. Nos níveis iniciais, como A1 e A2, espera-se sobretudo a compreensão de textos simples, curtos e relacionados com temas familiares. À medida que os níveis avançam, os aprendentes tornam-se capazes de interpretar textos mais complexos, identificar implícitos, reconhecer diferentes estilos discursivos e apreciar dimensões estéticas da linguagem. Assim, o descritor da compreensão de leitura do nível B2 indica que o aprendente deve ser capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa e para o nível C1 o aprendente compreende textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos (Conselho da Europa, 2001, p. 53).

Contudo, apesar de reconhecer o valor pedagógico da literatura, o QECR (Conselho da Europa, 2001) não desenvolve de forma aprofundada orientações metodológicas específicas para o trabalho da leitura literária em contexto de aula. A literatura aparece frequentemente subordinada à perspetiva comunicativa e funcional da língua, sendo utilizada sobretudo como instrumento para o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais. Ainda assim, o documento legitima a presença dos textos literários no ensino das línguas estrangeiras, valorizando-os enquanto meio privilegiado de acesso à cultura, à criatividade e à experiência estética.

Em resumo, a evolução da abordagem da literatura e da competência literária na disciplina de Espanhol, ao longo dos anos, dos ciclos de ensino e dos diferentes documentos orientadores, revela uma progressão estratégica: enquanto no 3.º Ciclo, o

texto literário é classificado primordialmente como um estímulo criativo, focado na expressão de gostos pessoais e na narração do imaginário, no Ensino Secundário esta abordagem evoluiu para um objeto crítico e intercultural. Nesta etapa final, a leitura literária exige a descodificação de sentidos implícitos, a análise da subjetividade do autor e a capacidade de estabelecer relações intertextuais complexas, consolidando assim a plena competência literária do aluno. Esta progressão demonstra que os Programas de Espanhol e os documentos orientadores visam não apenas falantes proficientes, mas leitores capazes de descodificar a carga estética e ideológica da língua espanhola.

Na seguinte subsecção, analisar-se-á de que forma aparecem a leitura literária e a literatura, nos manuais escolares para entender se há uma correlação entre o que propõem os documentos orientadores e o que aparece nos manuais das disciplinas.

2.4.3. A Leitura Literária e a Literatura nos manuais escolares

A presença da literatura e da leitura literária, quer nos manuais utilizados pela docente titular das turmas de Português, *Palavras 11* (Pereira & Delindro, 2016) e *Palavras 12* (Delindro & Pereira, 2016), quer nos manuais *EnDirecto 1* (Sá & Pacheco, 2014a) e *EnDirecto 2* (Sá & Pacheco, 2014b) da disciplina de Espanhol, analisados neste trabalho, revela, de facto, uma dicotomia metodológica clara entre disciplinas, sustentada por opções didáticas concretas.

Nos manuais *Palavras 11* e *Palavras 12*, publicados pela Porto Editora, o texto literário assume-se como núcleo estruturante do processo de ensino-aprendizagem, configurando aquilo que pode ser designado como uma abordagem predominantemente analítica, curricular e avaliativa, fortemente condicionada pelas orientações programáticas e pelas exigências do exame nacional. Por exemplo, os textos literários surgem integrados em sequências didáticas organizadas por períodos, autores e géneros canónicos, sendo a leitura enquadrada por notas introdutórias de carácter histórico-literário que orientam desde logo a interpretação. As atividades propostas privilegiam a análise formal e temática dos textos, incidindo sobre recursos expressivos, valores semânticos, estrutura discursiva e intenções comunicativas,

frequentemente através de questões fechadas ou orientadas, próximas dos modelos de avaliação externa. Esta leitura mediada limita a autonomia do aluno enquanto leitor, uma vez que a construção de sentido é amplamente guiada pelo manual. Embora se reconheça a importância da educação literária e se encontrem, pontualmente, propostas de reflexão crítica ou de articulação com outros textos e contextos culturais, a dimensão da fruição estética, da resposta pessoal e do prazer de ler assume um papel menos protagonista. Assim, o texto literário tende a funcionar mais como objeto de estudo e treino interpretativo do que como experiência estética e formativa, refletindo uma abordagem em que prevalece a função escolar e avaliativa da literatura. Autores canónicos como Fernando Pessoa, Eça de Queirós ou José Saramago são trabalhados de forma aprofundada, com propostas de análise que privilegiam a interpretação simbólica, a exploração dos recursos estilísticos e a contextualização histórico-literária. O texto literário é, assim, objeto de estudo autónomo, exigindo uma literacia crítica densa e especializada.

Em contraste, os manuais de Espanhol *EnDirecto 10* e *EnDirecto 11* adotam uma abordagem mais instrumental e intercultural, na qual os textos funcionam como meios para desenvolver competências comunicativas e interculturais. Assim, a metodologia aplicada é descrita no próprio manual como acional e comunicativa, impulsionada por tarefas finais e atividades significativas, acrescentando que "os documentos e textos, ricos em informações, envolvem os alunos em temas e questões do mundo para que aprender espanhol seja mais relevante" (Sá & Pacheco, 2014a, p. 2). Nestes manuais, não encontramos sequer referência a autores do espaço hispânico, como Gabriel García Márquez ou Federico García Lorca, que poderiam surgir integrados em unidades temáticas relacionadas com contextos do quotidiano, valores culturais ou problemáticas sociais.

Por isso, enquanto nos manuais de Português a análise literária aprofundada constitui o objetivo central, deixando num lugar mais secundário à fruição estética — ou seja, colocando o texto como fim em si mesmo —, nos manuais de espanhol os textos literários são quase inexistentes e os restantes textos são instrumentos para promover a competência linguística, discursiva ou intercultural. A fruição estética não aparece

mas sim uma necessidade de descodificação linguística e cultural, subordinando-se a uma lógica comunicativa e funcional. Por esta razão, esta intervenção pedagógica visou integrar, ainda que de forma incipiente, a literatura e contribuir a formação da competência literária nas aulas de LE das turmas de 10º e 11º ano, uma vez que, nas palavras de Albaladejo (2007):

> […] Existe por tanto la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de lenguas a extranjeros y de aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen como input de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, dentro de un contexto cultural significativo (p. 4).

Como forma de concretizar os princípios teóricos e as orientações dos documentos, e as estratégias didático-pedagógicas apresentados neste capítulo, torna-se pertinente apresentar a sua operacionalização no contexto real de ensino. Assim, no capítulo seguinte descreve-se a Prática Pedagógica, através da apresentação do Plano de Ação no ensino do Português Língua Materna e do ELE e da aplicação das estratégias definidas anteriormente, evidenciando a forma como os pressupostos teóricos foram transpostos para a prática educativa.

3. Capítulo 3 – PRÁTICA PEDAGÓGICA: O Plano de Ação e As Estratégias Didáticas Aplicadas em Língua Materna e Estrangeira

Este capítulo tem como finalidade apresentar o percurso desenvolvido ao longo da prática letiva. Para isso, procede-se à apresentação das metodologias adotadas e dos instrumentos utilizados na recolha de dados no contexto deste estudo, bem como dos procedimentos de análise envolvidos. Adicionalmente, será detalhado o plano de intervenção aplicado aos dois grupos-alvo, nos quais a proposta pedagógica foi concretizada, evidenciando as estratégias adotadas, as adaptações realizadas ao longo do processo e os resultados obtidos a partir da implementação dessas intervenções.

No intuito de preparar os planos de ação e a sua implementação e como plano pessoal de formação continua, que visa o desenvolvimento profissional docente, foram frequentadas diversas formações, por terem sido fundamentais na conceção e execução de algumas das estratégias adotadas, bem como na futura prática docente (Anexo 1). Assim, e com plena consciência da importância da observação e da reflexão como bases fundamentais da atuação do professor estagiário, na próxima secção descrevem-se os procedimentos e metodologias mobilizados durante a prática letiva com o objetivo de ajustar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

3.1. Ciclo Zero: Observação e Diagnóstico

Através da implementação de algumas metodologias de recolha de dados, todas inseridas num paradigma de investigação qualitativa e reflexiva, foi possível obter informações substanciais e fundamentadas para o desenvolvimento da presente prática letiva. Este processo de observação e diagnóstico favoreceu a adoção de estratégias pedagógicas ajustadas às especificidades do grupo de alunos, tendo em vista a promoção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das suas competências linguísticas, cognitivas e comportamentais.

Como ferramentas de recolha de dados, destacaram-se: a) os encontros periódicos de estágio com as professoras titulares das turmas, durante os quais foram transmitidas

informações de natureza verbal sobre o perfil dos alunos, proporcionando uma compreensão preliminar das suas características cognitivas, sociais e emocionais; b) a observação sistemática e a análise crítica das aulas lecionadas pelas professoras cooperantes, fase esta que correspondeu ao ciclo zero do processo de supervisão pedagógica, realizado entre setembro e outubro de 2017. Este momento inicial, caracterizado pelo contacto direto com os alunos, permitiu aos estagiários assumir o papel de observadores das práticas letivas, proporcionando um diagnóstico preliminar das dinâmicas de sala de aula, dos estilos de aprendizagem e das necessidades pedagógicas emergentes; c) as aulas zero, concebidas como momentos introdutórios de interação direta entre os estagiários e os alunos, nos quais se procurou não apenas identificar as competências e as lacunas iniciais dos estudantes, mas também estabelecer uma primeira ligação interpessoal e pedagógica, fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo. Este momento inaugural desempenhou também uma função diagnóstica, na medida em que permitiu uma análise inicial sobre as práticas linguísticas, comportamentais e cognitivas dos alunos, além de facilitar a identificação das suas motivações e dificuldades.

Em relação ao processo de observação das aulas lecionadas pelas docentes titulares, optou-se por construir uma grelha para registar e analisar a prática letiva e assim intervir para melhorar o desempenho docente e a aprendizagem dos alunos. Seguem-se, a modo de exemplo, algumas das anotações que surgiram da observação às aulas de espanhol: definição e explicitação clara dos conteúdos e dos objetivos no quadro; atividades e tarefas adequadas aos objetivos; estímulo à interação entre professor-alunos e entre alunos; o professor ouve, analisa e responde aos alunos de forma recetiva, sem responder às próprias perguntas; valorização das respostas dos alunos, mas corrigindo erros ou conhecimentos insuficientes; correção científica das respostas, com *feedback* positivo e construtivo; domínio do conteúdo pelo professor: o professor atua como facilitador da aprendizagem, podendo aprofundar ou adaptar a temática; organização e gestão do tempo para responder perguntas; relacionamento com aulas ou tópicos anteriores; utilização do quadro para explicação dos conteúdos e objetivos;

uso de projetor e materiais adaptados ao nível dos alunos; e resumo dos principais aspetos abordados ao final da aula.

No decurso deste processo analítico, foram diagnosticadas diversas lacunas e áreas prioritárias de intervenção, tendo em consideração as fragilidades evidenciadas pelos alunos e as suas perceções relativamente às disciplinas de Português Língua Materna e de ELE. Desta forma, e desde uma fase precoce, foi identificada a necessidade de intervenção ao nível da motivação para a leitura e a competência literária, constituindo-se como um elemento orientador para a planificação de futuras atividades pedagógicas, bem como para a caracterização das especificidades do grupo de alunos.

No que respeita ao ELE, confirmou-se na aula zero do 10º o que tinha sido assinalado, pela professora titular e observado pela estagiária nas aulas prévias: os alunos tinham um contacto limitado com a língua-alvo e com as realidades socioculturais dos países hispanofalantes e predominava nos intercâmbios em sala de aula o recurso à língua materna. Verificou-se, igualmente, a ausência de textos literários quer no programa e no manual da disciplina, quer nas próprias aulas observadas. Mas ao contrário do que era esperando, os alunos mostraram-se motivados e atentos à leitura literária e às atividades propostas por esta intervenção. Esta aula zero teve a duração de dois blocos de 50 minutos cada, sendo que no primeiro bloco de 50 minutos houve revisão e retoma de conhecimentos e conteúdos prévios sobre os verbos "ser" e "*tener*", procurando conectar com a aula anterior da professora titular para depois introduzir conteúdo novo sobre estes verbos e sobre léxico: "ser" e "*tener*" usados para a descrição física e de caráter. No segundo bloco de 50 minutos, realizaram-se os exercícios que propunha o manual e para consolidar este novo conteúdo e observar a reação dos discentes, introduz-se um breve texto literário: a lenda de *Santa Casilda y las rosas* (Santuário de Santa Casilda, 2010).

Como atividade de pré-leitura e de forma a relacionar a literatura com outras artes, mostrou-se aos alunos uma imagem da pintura *Das Rosenwunder der Hl. Elisabeth* de Karl von Blaas (1839) (Anexo 2) e pediu-se que a relacionassem com o título da lenda, através de perguntas como: "Sobre o que acham que esta história vai falar?", "Onde se

passa esta história?", "Que tipo de texto é este (conto, poema, notícia)?", e que dissessem uma frase sobre o que imaginavam que ia acontecer, criando uma "previsão". Após esta atividade, sugeriu-se a leitura em voz alta da lenda, para o qual houve logo alguns voluntários: os alunos-leitores leram frase por frase, captando palavras e frases e voltando a ler quando achavam necessário. Como atividade de pós-leitura, os alunos tiveram de caracterizar as personagens da lenda, pondo em prática o novo vocabulário e os verbos "ser" e "*tener*" e apelar aos seus conhecimentos prévios para detetar semelhanças e diferenças com a lenda portuguesa *"O milagre das rosas"*.

Relativamente à Língua Materna, nesta etapa de diagnóstico, observaram-se dificuldades ao nível da leitura em voz alta, da análise e da interpretação textual, particularmente no que concerne à compreensão da linguagem metafórica. evidenciando limitações na expressividade e articulação durante a leitura, a presença de marcas de oralidade nos registos escritos, imprecisão lexical e fragilidades no domínio dos registos formais, tanto na modalidade oral como escrita.

A aula zero de Educação Literária à turma do 11º T1, constituída por dois blocos de 50 minutos, teve por tópico a leitura e análise do 2º Capítulo do *Sermão de Santo António (aos Peixes)*. No primeiro bloco, e de forma a assegurar a continuidade com as aulas da professora titular, os alunos em grupos de 4 deviam ativar os conteúdos já tratados sobre a obra através de uma imagem e retomá-los (ver o Apêndice 1), mencionando as principais características destes tópicos: 1º) contexto histórico, 2º) o autor, 3º) o título e o motivo do sermão (corrupção-escravatura), 4º) tipo de texto (conceito predicável), 5º) ouvintes de ontem e hoje (relacionar com o presente). Cada grupo criou e apresentou o seu resumo aos colegas. A seguir, e como atividade de pré-leitura, perguntou-se aos alunos sobre o conteúdo que se seguiria, sobre qual a possível continuação do Sermão, a modo de predição. Logo após este intercâmbio de ideias, seguiu-se uma leitura individual e em voz baixa do texto (excerto do cap. II do Sermão que oferecia o manual). Pretendia-se com esta primeira leitura que o aluno automonitorizasse a sua compreensão do texto. Para isto, facilitaram-se explicitamente algumas estratégias como: se o texto não faz sentido: 1) volta a ler, 2) continua a ler e tenta inferir informação através do contexto, 3) pesquisa o significado

de palavras que não conheças, 4) pede ajuda aos colegas e ao professor. Após esta primeira leitura silenciosa, um aluno por grupo leu em voz alta 5 linhas do texto (cap. II). Houve uma conversa pós-leitura para que cada grupo destacasse oralmente os aspetos mais importantes do capítulo e as estratégias de leitura que foram usadas. Como atividade final, foi-lhes pedida uma apreciação crítica sobre o texto lido. Esta atividade de escrita foi selecionada para diagnóstico, uma vez que os alunos já tinham experiência na elaboração de recensões críticas com a professora titular. Além disso, por se tratar de um trabalho realizado em casa, era expectável que apresentassem uma escrita mais cuidada, estruturada e adequada ao nível do 11.º ano. De 28 alunos, só 8 entregaram o trabalho solicitado. Segue-se a análise de duas recensões que poderão ser consultadas nos anexos 3 e 4. As restantes recensões constam também nos anexos 5 a 10.

Em termos gerais, a recensão crítica (Exemplo I: Anexo 3) apresentada contém diversos erros que comprometem a clareza e a qualidade do texto. Por exemplo, a expressão "Livre é quem não está submetido à vontade outrem" está gramaticalmente incorreta, sendo necessário usar "vontade de outrem" em vez de "vontade outrem"; o verbo "subjugão" deve ser "subjugam"; na frase "os animais marinhos se manterão fiéis a si próprios", o verbo devia ser “manter-se-ão” e contém um erro de acentuação, pois a forma correta é "fiéis". A construção de frases como "a viver como naturalmente é suposto que vivam" é confusa e poderia ser simplificada para "vivendo de acordo com sua natureza, com todas as condições possíveis". Também há redundâncias, como "devem ser livres de poder viver", que devem ser evitadas, reformulando-se para "devem viver livres". Além disso, há problemas de coerência na parte em que se fala da liberdade dos índios, que necessitam de uma melhor articulação para tornar a ideia mais clara e coesa. Com essas correções, a recensão teria uma maior fluidez e coerência, e as ideias seriam expressas de forma mais clara e precisa. Na segunda recensão (Anexo 4), pode observar-se, além de alguns erros na gramática e na sintaxe, que o aluno desenvolve o tópico da diversidade cultural sem o relacionar com o excerto lido do Sermão.

Desta forma, esta fase de observação e diagnóstico permitiu também evidenciar a relevância e a urgência da necessidade de promover a escrita. O desenvolvimento integral do aluno constituiu um eixo central das propostas delineadas, assumindo-se igualmente como referência estruturante para a prática pedagógica futura. Neste sentido, e como se poderá apreciar na próxima secção deste trabalho, reconheceu-se a importância da conceção e implementação de atividades para o desenvolvimento das competências socioculturais, gramaticais, lexicais, de leitura e de escrita, respondendo simultaneamente às necessidades linguísticas dos alunos e à estimulação do seu pensamento crítico.

3.2. Plano de Intervenção em Português Língua Materna

Este plano de ação teve por base a Educação Literária. Como já referido, a intervenção centrou-se na motivação para a leitura, entendida como um meio essencial para a construção da competência literária dos alunos. Neste sentido, e dado que o programa da disciplina incluía obras dramáticas e poéticas — géneros perante os quais os alunos revelavam dificuldades e uma visível falta de motivação —, definiram-se duas estratégias principais: a leitura dramatizada e a visita de uma escritora contemporânea. Foram igualmente integradas outras estratégias complementares, como o uso da música e a manipulação do objeto livro, que se revelaram importantes para introduzir variação numa aula tradicionalmente lecionada de forma mais convencional na instituição. O ano letivo foi dividido em três ciclos supervisivos: o 1.º ciclo supervisivo incluiu algumas aulas de aproximação às turmas ou ciclo zero e de diagnóstico.

3.2.1. Ciclo I

O 1.º ciclo supervisivo do estágio teve como objetivo observar e intervir no ensino da leitura e análise de textos clássicos em turmas do 11.º ano, com foco no desenvolvimento da compreensão crítica, interpretação textual e expressão escrita e oral. Este ciclo foi constituído por uma sequência didática, lecionada à turma T1 do 11.º ano em duas aulas de 100 minutos cada uma, e divididas em blocos de 50 minutos.

Aula 1 – 13 de outubro de 2017 (Aula Zero)

Esta primeira sequência didática em LM começou pela aula zero, já descrita na subsecção 3.1 do presente relatório, que constituiu o primeiro contacto da professora-estagiária com a turma, sendo parte integrante do diagnóstico das necessidades de intervenção. Esta aula teve como objetivo principal estabelecer a relação entre docente e alunos, apresentar o plano de trabalho e iniciar a recolha de informações sobre conhecimentos prévios, dificuldades de leitura e estratégias de aprendizagem da turma. Durante a aula, foram realizados exercícios de apresentação, revisão de conteúdos prévios e uma introdução ao texto em estudo, permitindo avaliar o nível de compreensão, participação e motivação da turma. Observou-se que alguns alunos revelavam dificuldades em manter atenção constante ou compreender totalmente as instruções iniciais, informação relevante para o planeamento das aulas seguintes.

Aula 2 – Continuação do estudo do *Sermão de Santo António (aos Peixes)* – outubro de 2017

A segunda parte desta sequência didática focalizou-se na leitura e análise de um excerto do capítulo V do *Sermão de Santo António (aos Peixes)* de Padre António Vieira. A aula manteve a estrutura de dois tempos de 50 minutos cada um e procurou integrar atividades de leitura, escrita e expressão oral, permitindo consolidar aprendizagens da aula anterior.

No início da aula, realizou-se uma revisão oral entre docente e alunos, que incluiu a correção das recensões críticas previamente realizadas. Este momento teve como objetivo reforçar o conhecimento sobre características do texto e diferentes formas de organização textual, permitindo aos alunos relacionar as atividades práticas com conceitos teóricos e consolidar a aprendizagem. Em seguida, a professora-estagiária questionou os alunos que ainda não haviam entregue os textos escritos, as recensões da aula anterior, registando diversas razões para o atraso, como esquecimento ou falta de compreensão da atividade proposta. Esta observação revelou algumas dificuldades no acompanhamento da matéria e na compreensão das tarefas, o que foi

imediatamente abordado, sublinhando a importância da realização das tarefas finais de cada aula para consolidar aprendizagens e melhorar o desempenho escolar.

A etapa seguinte consistiu na leitura silenciosa, atenta e individual do excerto proposto, promovendo estratégias de compreensão crítica, interpretação e análise textual. Após esta leitura, os alunos realizaram duas atividades de escrita nos cadernos: indicar a relação de sentido entre o início do excerto e os capítulos anteriores, identificando o conector textual que explicita essa relação; selecionar expressões do texto que representassem as duas ideias principais: a voracidade dos peixes e dos homens e a antítese entre grandes e pequenos. Finalizadas estas tarefas, os alunos leram em voz alta as suas respostas, procedendo a auto e heterocorreções com a orientação da professora-estagiária, promovendo o desenvolvimento de competências de análise crítica e expressão oral.

Como atividade final, realizou-se a leitura em voz alta do excerto, para a qual alguns alunos se voluntariaram. A leitura decorreu de forma satisfatória, sendo necessário corrigir alguns aspetos relacionados com dicção, entoação e tom de voz, reforçando a importância da prática oral como ferramenta de consolidação das competências linguísticas e literárias.

Reflexão sobre o 1.º Ciclo Supervisivo

O 1.º ciclo evidenciou a importância de combinar estratégias de leitura silenciosa, escrita interpretativa e leitura expressiva, permitindo aos alunos consolidar competências de compreensão, análise crítica e expressão oral. A revisão de conteúdos e correção das tarefas anteriores possibilitaram detetar dificuldades e reforçar aprendizagens, mostrando a relevância do acompanhamento contínuo. As atividades de leitura silenciosa e escrita interpretativa desenvolveram estratégias de compreensão e análise textual, fundamentais para a formação literária dos alunos. A leitura em voz alta final promoveu confiança, dicção e entoação, incentivando a participação ativa e voluntária dos alunos. A experiência demonstrou ainda que a professora-estagiária, ao orientar e mediar as atividades, conseguiu perceber as

necessidades específicas de cada aluno, ajustar estratégias pedagógicas e estimular a autonomia e a crítica literária, elementos essenciais no ensino da literatura.

3.2.2. Ciclo II

Durante o 2.º ciclo do estágio, foi lecionada uma aula correspondente ainda ao Ciclo I e à primeira sequência didática e duas aulas pertencentes à segunda sequência didática, com turmas do 11.º e 12.º anos, que tiveram como principais objetivos trabalhar a literatura portuguesa clássica, aproximar os alunos da experiência estética e literária e desenvolver competências de leitura, interpretação, análise crítica, expressão oral e escrita, bem como práticas colaborativas. As sessões decorreram entre novembro de 2017 e janeiro de 2018 e abrangeram as turmas T1 e T2 do 11.º ano e T3 do 12.º ano.

Aula 1 – 3 de novembro de 2017, 11.º T1

A primeira sessão realizou-se com a turma 11.º T1, centrando-se na leitura e análise do capítulo V do *Sermão de Santo António (aos Peixes),* do Padre António Vieira. A aula iniciou-se com a pré-leitura, através do visionamento do vídeo "Programas de computador ajudam a reconstruir a face de Santo António" Globo (2014), mobilizando conhecimentos prévios sobre a obra, o autor e a relação com a figura de Santo António. Os alunos foram incentivados a justificar oralmente as respostas, identificando temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, desenvolvendo capacidades de inferência fundamentada.

Reconstruiu-se, entre todos, a estrutura do Sermão: Cap. I: Conceito predicável e exemplo de Sto. António; Cap. II: Louvor aos peixes em geral (quietos, devotos, livres, independentes, prudentes); Cap. III: Louvores a alguns peixes - a virtude da Rémora (poder, força) comparada com a língua de St. António que dominava o "leme" da natureza humana (o albeldrío) contra a "soberba", "cobiça", "vingança", "sensualidade" que não obedecem ao "piloto" (a razão), Tobías (o fel de suas entranhas, ao curar a cegueira, e seu coração, ao expulsar os demónios, exortam o poder purificador da Palavra de Deus), Torpedo (utiliza as descargas elétricas para se defender, mas também para fazer 'tremer' os pescadores; exprime a soberania da

Palavra de Deus ao 'tremer' (converter) os mesmos homens que, em terra, 'pescam' (metáfora aplicada à guerra) inúmeras cidades e reinos sem que ninguém 'trema'), Quatro-olhos (enquanto uma parelha de olhos contempla acima (defendendo-se de inimigos do ar, como as aves), outra parelha de olhos observa abaixo (defendendo-se de inimigos do mar); simboliza a incumbência do homem de retirar os seus olhos das vaidades do mundo, ao fitar o céu ... sem esquecer o inferno.); Cap. IV: Repreensões aos peixes de caráter geral: comem-se uns aos outros, os grandes aos pequenos, como os homens com crueldade se aproveitam dos mais pobres/pequenos (antítese), vivos ou mortos: são o pão quotidiano dos grandes (alimentação).

Posteriormente, a professora-estagiária pediu aos alunos para predizerem o conteúdo que se seguiria, a possível continuação do sermão. Após um breve debate, realizaram a leitura silenciosa do excerto de 165 linhas do capítulo V, seguida de uma análise pormenorizada, onde se exploraram as alegorias utilizadas pelo autor. Foi referenciado o sentido deste capítulo, onde o orador particulariza a crítica, ao referir os defeitos de alguns peixes, de forma alegórica: por exemplo, os Roncadores e a sua arrogância, os Pegadores e o facto de serem parasitas, os Voadores e a sua ambição desmedida. A estrutura do excerto é sempre a mesma: identifica-se o peixe e caracteriza-se o seu comportamento, confrontando-o com figuras e exemplos bíblicos, que sustentam a tese do pregador e ilustram o caminho a seguir para emendar o vício apontado. Constatou-se que os alunos apresentaram dificuldades na interpretação das alegorias e na compreensão dos recursos estilísticos, pelo que a professora-estagiária orientou a turma na identificação de personagens, características, contexto histórico e moral da obra.

A aula concluiu-se com uma atividade de identificação de recursos expressivos, permitindo consolidar conhecimentos de estilo e estimular a análise literária. A participação foi ativa, com alguns alunos inicialmente reticentes, mas que se envolveram graças às orientações da professora-estagiária e ao debate coletivo.

Aula 2 – 17 de novembro de 2017, 12.º T3

A segunda aula deste ciclo foi assistida e destinou-se à T3 do 12.º ano e teve como foco a poesia de Fernando Pessoa, em especial os poemas de Alberto Caeiro, centrando-se no primado das sensações e na reflexão existencial. O poema trabalhado foi o poema IX do *Guardador de Rebanhos* (Anexo 11).

A aula iniciou-se com uma breve recuperação de conhecimentos prévios, utilizando uma imagem projetada de uma escultura de Pã e uma contextualização sobre Pessoa e os heterónimos, já abordados em aulas anteriores por outros professores-estagiários e que foram observadas para, precisamente, levar a cabo esta conexão entre conteúdos. Seguiu-se a leitura individual e silenciosa do poema, permitindo aos alunos uma primeira familiarização com o texto. Depois, como tarefa de escrita, os alunos completaram individuais de mesa em papel, que lhes foram entregues em branco, escrevendo uma reflexão pessoal sobre as sensações evocadas pelo poema e suas próprias experiências relacionadas com a temática.

No segundo tempo da aula, foi escutado ativamente um áudio com a leitura do poema, antes da leitura expressiva e coletiva, de forma a sensibilizar os alunos para a musicalidade, ritmo e entoação do poema. Posteriormente, os alunos realizaram a leitura expressiva em voz alta, enfatizando entoação, pausas e transmissão das sensações, consolidando a interpretação oral e a apreciação estética.

A aula concluiu-se com a leitura dos individuais de mesa realizados e com o debate coletivo sobre as impressões e interpretações dos alunos. Observou-se que participaram com entusiasmo, e que a escrita reflexiva permitiu à professora-estagiária avaliar a compreensão individual. Esta sessão combinou leitura, análise, debate e produção escrita, promovendo competências de interpretação literária, expressão oral e escrita e apreciação estética da poesia.

Aula 3 – 10 de janeiro de 2018, 11.º T1

A terceira sessão realizou-se com a turma 11.º T1, no horário das 14h30 às 17h30, e teve como objetivo a leitura dramatizada de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, no

TNSJ, conduzida segundo a metodologia do ator e encenador Nuno M. Cardoso. A atividade decorreu numa sala de ensaios do teatro, proporcionando aos alunos um contacto direto com a dimensão performativa da literatura (Apêndices 2 a 9 para ver uma breve reportagem fotográfica).

Antes da dramatização, realizou-se uma visita ao teatro, tendo a maioria dos alunos revelado que se tratava da sua primeira experiência num espaço teatral, o que evidencia a importância da escola na promoção do contacto com a cultura e a literatura de forma abrangente. Seguiu-se o aquecimento físico e vocal, complementado por jogos de integração e confiança, preparando os alunos para a dramatização em grupo. Posteriormente, revisitou-se o texto, identificando personagens, contexto histórico e argumentos principais, auxiliando os alunos a superar dificuldades de compreensão da obra. Os alunos escolheram os papéis e construíram o cenário, promovendo responsabilidade, autonomia, criatividade e colaboração. Durante a dramatização, exploraram expressão vocal e corporal, interpretando as personagens e interagindo no espaço teatral. A sessão evidenciou elevado entusiasmo e envolvimento, com participação de todos, incluindo alunos mais tímidos. A avaliação formativa ocorreu de forma contínua, através da observação da participação, da capacidade de interpretação, do trabalho colaborativo e da expressão oral, permitindo à professora-estagiária monitorizar competências consolidadas e identificar áreas a reforçar.

Reflexão sobre o 2.º Ciclo

O 2.º ciclo do estágio integrou atividades de leitura crítica, análise literária, interpretação poética e dramatização, proporcionando aos alunos experiências variadas e envolventes. Pode assim concluir-se que as três aulas contribuíram para: a) desenvolver competências de leitura e interpretação de textos literários complexos, incluindo poesia e prosa barroca; b) estimular expressão oral e escrita, reflexão crítica e análise de estilo; c) promover trabalho colaborativo, autonomia e criatividade, através de dramatização e construção de cenários; d) aproximar os alunos da cultura teatral e literária, oferecendo experiências que dificilmente teriam em contexto

escolar tradicional; e) observar e acompanhar dificuldades específicas, como compreensão de linguagem barroca, interpretação de alegorias ou leitura expressiva, e aplicar estratégias de mediação pedagógica adequadas. O ciclo demonstrou que a articulação entre leitura, análise, produção e experiência prática aumenta significativamente a motivação, a participação e a compreensão dos alunos, consolidando aprendizagens de forma significativa e duradoura.

3.2.3. Ciclo III

Durante o 3.º ciclo do estágio, foram lecionadas três aulas de Português, pertencentes à terceira sequência didática, com turmas do 11.º e 12.º anos, centradas na literatura dramática e narrativa, na aproximação histórica e cultural e no contacto direto com práticas de leitura dramatizada e diálogo literário. As sessões ocorreram entre janeiro e maio de 2018, com as turmas T1 e T2 do 11.º ano e T3 do 12.º ano, tendo como foco principal a experiência ativa da literatura, a interpretação, a dramatização e a interatividade com os autores.

Aula 1 – 17 de janeiro de 2018, 11.º T2

A primeira sessão do ciclo decorreu no TNSJ, entre as 14h30 e as 17h30, com a turma 11.º T2, a qual não fazia parte das turmas alocadas à professora-estagiária. No entanto, foi tão positivo o impacto da atividade com a turma T1 do 11.º ano que estes alunos falaram com os colegas da T2 e ficou decidido, pelas professoras titulares, que repetiriam a experiência. A atividade teve também como foco a leitura dramatizada de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett. Tal como havia acontecido anteriormente com a T1 do 11.º ano, os alunos da T2 tiveram a oportunidade de experimentar o processo de dramatização no espaço teatral, combinando interpretação oral, expressão corporal e construção de personagens. Antes da dramatização, realizou-se a habitual visita ao teatro, na qual muitos alunos da T2 também manifestaram ser a primeira experiência em um espaço teatral, consolidando o contacto com a cultura dramática e destacando o papel da escola na aproximação à literatura de forma experiencial. Seguiram-se exercícios de aquecimento físico e vocal, bem como atividades de integração, preparando os alunos para trabalhar em grupo com confiança e motivação.

Durante a leitura e dramatização, os alunos escolheram os papéis e colaboraram na construção do cenário, desenvolvendo autonomia, criatividade e trabalho colaborativo. A sessão permitiu observar a participação ativa de toda a turma, incluindo alunos mais tímidos, e proporcionou oportunidades para avaliação formativa contínua da interpretação e da expressão oral, sob a supervisão da professora-estagiária.

Aula 2 – 16 de fevereiro de 2018, 11.º T1

A segunda sessão do 3.º ciclo de estágio teve como foco a obra *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, lecionada à turma 11.º T1 entre as 14h30 e as 16h30. A aula foi concebida como uma recriação histórica da época oitocentista, integrando música, leitura dramatizada e adaptação do texto narrativo.

A experiência anterior dos alunos no TNSJ permitiu que a sessão se iniciasse com uma aproximação ao contexto histórico do autor através da música. Foram ouvidas óperas que Camilo Castelo Branco teria escutado no próprio teatro, momento que gerou aplausos espontâneos da turma, destacando o impacto da contextualização cultural na motivação e envolvimento dos alunos. Seguiu-se a leitura silenciosa dos excertos selecionados do romance e, posteriormente, os alunos preencheram um questionário de interpretação, destinado a guiar o raciocínio durante a leitura dramatizada, focando especialmente na relação entre pai e filha, central na narrativa.

A professora-estagiária trouxe para a aula os livros físicos do romance, uma vez que não foi possível utilizar a biblioteca para lecionar esta aula, como tinha sido pensado, porque segundo a professora-bibliotecária, a biblioteca era só para os alunos realizarem os trabalhos de casa. O contacto com o livro físico permitiu trabalhar paratextos como a capa, a contracapa e a introdução, essenciais para a compreensão mais ampla da obra. Na fase de dramatização, os alunos adaptaram o texto, aplicando o conceito de "adaptação" segundo Patrice Pavis (1999, citado em Alves, 2017, pp. 65-66), ou seja, transpondo o romance para ações cénicas e diálogos, manipulando cortes, reorganização narrativa, redução de personagens, inserção de textos externos e

recursos cénicos variados. A turma demonstrou grande empenho na manipulação e recriação do texto, mostrando criatividade na interpretação. Um exemplo marcante ocorreu quando uma aluna, escolhida para interpretar simultaneamente o pai e a filha, desenhou no rosto, com marcador preto, um bigode lateral para representar o pai, alternando a direção da fala de acordo com as personagens, demonstrando domínio da técnica dramática e atenção à audiência (colegas e docentes).

Aula 3 – 8 de maio de 2018, 12.º T3

Figura 3: Fotografia dos alunos junto da escritora Ana Luísa Amaral



Nota: Criação própria

A terceira e última sessão realizou-se entre as 10h30 e as 12h30, com a T3 do 12.º ano, e teve como foco o tema Poetas Contemporâneos, com ênfase na interação direta dos alunos com a autora Ana Luísa Amaral. Esta visita fez parte do Plano de Ação do estágio e integrou a Planificação Anual de Português do 12.º ano 2017/2018, Parte III, sequência 5 – Poetas Contemporâneos. Planificar atividades para esta turma representou um desafio constante, dado que se tratava de alunos excelentes, cooperantes, com notas elevadas e leitores assíduos. A escolha da poesia de Ana Luísa Amaral justificou-se pelo reconhecimento da autora, distinguida com o Prémio Internazionale Fondazione Roma: Ritratti di poesia 2018, pela sua vasta obra literária, publicada em diversos países e laureada com vários prémios nacionais.

A aula iniciou-se com uma revisão de características dos poetas contemporâneos, incidindo nos temas, escrita e técnicas poéticas já estudadas. Seguiu-se a visualização de um vídeo sobre Ana Luísa Amaral, do qual os alunos extraíram informações que apresentaram entre todos (Apêndices 10 e 11 para ver a ficha de trabalho). De

seguida, pediu-se aos alunos que escrevessem algumas perguntas que gostariam de colocar a Ana Luísa Amaral. De repente, a chegada da autora surpreendeu os alunos, efeito este que foi o procurado na planificação. Durante a sessão, a autora leu vários poemas, analisou os seus textos, respondeu às perguntas da turma e participou de atividades em outras salas, mostrando envolvimento com alunos, professores e escola. Os alunos manifestaram forte impacto e motivação, revelando que passaram a gostar mais de poesia após a visita. Foram distribuídos inquéritos de avaliação anónimos, preenchidos por 19 alunos, cujas respostas indicaram que: a maioria considerou que a atividade melhorou muito a formação e competências no domínio da disciplina, em especial a leitura, compreensão e expressão oral; os alunos destacaram o interesse pelo processo de escrita da autora, bem como pela leitura expressiva dos poemas, que auxiliou a melhorar pronúncia, entoação e ritmo; e que, a proximidade com a autora foi descrita como inovadora, educativa, surpreendente, apaixonante e diferente, reforçando a importância da interação direta com autores na formação literária.

Reflexão sobre o 3.º Ciclo Supervisivo

O 3.º ciclo supervisionado evidenciou a relevância de combinar dramatização, contextualização histórica e contacto direto com autores no ensino da literatura. As sessões no TNSJ e a dramatização de *Frei Luís de Sousa* e *Amor de Perdição* desenvolveram expressão oral, interpretação, criatividade e trabalho colaborativo, aproximando os alunos do texto e do espaço teatral. A contextualização histórica, incluindo música e paratextos, contribuiu para compreensão mais profunda das obras e envolvimento da turma. A adaptação de *Amor de Perdição* demonstrou como a manipulação do texto para dramatização favorece apreciação crítica, autonomia e inovação interpretativa. A visita de Ana Luísa Amaral proporcionou contacto direto com a prática literária contemporânea, despertando interesse, curiosidade e capacidade de análise crítica. Em todas as aulas, a professora-estagiária monitorizou participação, expressão oral e escrita, interpretação e colaboração, refletindo sobre estratégias pedagógicas adequadas a diferentes contextos. As sessões do 3.º ciclo consolidaram aprendizagens significativas, permitindo aos alunos uma experiência

integrada de literatura, teatro, contexto histórico-cultural e diálogo literário contemporâneo.

3.3. Implementação Do Plano De Intervenção

Ao longo dos três ciclos que se descreveram na secção anterior, as atividades foram ajustadas de acordo com as necessidades e respostas dos alunos, recorrendo à observação, à avaliação formativa e à reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Esta implementação permitiu acompanhar a evolução das aprendizagens e do envolvimento dos alunos, bem como identificar potencialidades e limitações das estratégias utilizadas. A avaliação dos efeitos da intervenção foi complementada pela aplicação de questionários anónimos, cujos resultados são apresentados e analisados nesta secção.

3.3.1. Medição das Aprendizagens

Para medir o efeito das atividades na aprendizagem e no envolvimento dos alunos, aplicaram-se inquéritos por questionário às turmas, de preenchimento opcional e anónimo. Esta abordagem revelou-se eficaz, permitindo recolher a perceção dos alunos sobre o impacto das atividades na sua formação literária e competências em Português, bem como o nível de satisfação com a experiência. Além disso, esta prática contribuiu para fomentar uma cultura de avaliação contínua e melhoria das práticas pedagógicas, permitindo ajustar futuras atividades aos interesses e necessidades das turmas. Tal como em qualquer instrumento de recolha de informação, os questionários apresentaram vantagens e limitações que convém referir. Entre as principais desvantagens destacam-se: o processo de elaboração foi moroso; nem sempre foi fácil interpretar as respostas; não foi possível garantir que os alunos responderam de acordo com os seus sentimentos reais, em vez de aquilo que acreditavam ser esperado pela professora-estagiária; e não foi possível intervir em tempo real para clarificar questões mal formuladas. Quanto às vantagens, salientam-se: funcionaram como instrumentos de diagnóstico, permitindo identificar dificuldades, interesses e preferências dos alunos; permitiram recolher informação de um grande número de alunos de forma rápida; enriqueceram a avaliação formativa;

contribuíram para a reflexão dos alunos sobre o seu próprio percurso académico, incentivando a autorregulação da aprendizagem.

Os resultados do 1.º ciclo — focado na leitura e análise do *Sermão de Santo António (aos Peixes)* através de atividades de leitura silenciosa, análise de expressões e relações de sentido, e leitura em voz alta — revelaram que: a) a maioria considerou as atividades muito úteis para consolidar competências de leitura, interpretação e expressão oral; b) as respostas abertas destacaram a relevância da leitura silenciosa e da análise textual para a compreensão do texto e do estilo literário; c) a leitura em voz alta foi apontada como uma atividade que contribuiu para melhorar dicção, entoação e confiança em apresentações orais.

Os resultados do 2.º ciclo — que envolveu a leitura dramatizada de *Frei Luís de Sousa* e a adaptação e dramatização de *Amor de Perdição* com a participação das turmas 11.º T1 e T2 — registaram, através dos 12 inquéritos recolhidos na turma 11.º T1, que: a) as respostas quantitativas situaram-se quase exclusivamente nos níveis mais elevados da escala ("muito alto"); b) todos os alunos consideraram que a dramatização contribuiu significativamente para melhorar a formação em Português, especialmente em compreensão e expressão oral; c) as respostas abertas revelaram que os alunos valorizaram a atividade por tornar o estudo da obra mais interessante e dinâmico, permitindo praticar a expressão oral, compreender melhor o texto e explorar personagens e relações narrativas.

Destacou-se também o impacto positivo do treino inicial e da orientação da professora-estagiária, bem como da participação colaborativa na adaptação do texto e construção do cenário. Um exemplo marcante mencionado pelos alunos foi a criatividade na interpretação simultânea de personagens, demonstrando envolvimento ativo e aplicação prática da aprendizagem. Apresentam-se, a título de exemplo, algumas das respostas abertas (Anexo 9):

Quadro 1: Respostas abertas em LM

Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
"A atividade melhorou a minha expressão oral pois assim sinto-me mais à vontade nas apresentações de algumas disciplinas, melhorando também a minha compreensão da obra porque foi abordada de uma maneira diferente da abordagem de sala de aula, sendo mais interessante."	"Acho que a atividade melhorou a minha expressão oral e a compreensão da obra porque abordamos a obra de uma forma dinâmica e ao mesmo tempo trabalhamos a nossa expressão oral."	"Visualizar a interpretação dramática e fazer parte dela facilita o processamento e assimilação dos conteúdos da disciplina, e esta experiência realizou esse efeito em mim. Os treinos iniciais e o treino e os aconselhamentos/conselhos e companhia de profissionais realmente ensinaram-me e ajudaram-me a melhorar."

Nota: Criação própria.

As respostas recolhidas permitiram identificar temas recorrentes e perceções comuns dos alunos na melhoria da expressão oral. Observa-se, nas duas primeiras respostas, a indicação dos alunos de que a atividade melhorou a sua expressão oral e motivou a participação em apresentações de grupo, permitindo-lhes praticar a fala de forma mais confiante e estruturada. Destaca-se também a menção de que a dramatização abordou a obra de forma diferente e dinâmica, tornando o trabalho mais interessante. As respostas indicam que a dramatização contribuiu para compreender melhor a obra, aproximando o texto de uma experiência prática, o que melhorou a compreensão e assimilação da obra. Os alunos salientam que o trabalho coletivo e as simulações dramáticas facilitam a interpretação dos personagens e das relações entre eles, promovendo uma compreensão mais profunda do enredo e dos contextos históricos. A terceira resposta enfatiza que a visualização da interpretação dramática e a participação na atividade ajudam a processar e assimilar os conteúdos da disciplina, reforçando a aprendizagem de forma interativa o que evidencia uma experiência motivadora e colaborativa. É também destacada a valorização do treino inicial, da orientação e da companhia de profissionais, que contribuiu para um melhor desempenho e envolvimento.

Em suma, estas respostas abertas reforçam os resultados quantitativos já observados nos inquéritos: os alunos percebem a dramatização como uma atividade eficaz na melhoria da expressão oral, compreensão do texto e motivação para a participação ativa, além de permitir uma aproximação prática e experiencial à literatura.

Resultados do 3.º Ciclo

No 3.º ciclo, relativo ao encontro com a autora Ana Luísa Amaral na T3 do 12.º ano, foram recolhidos 19 inquéritos anónimos. Os resultados indicaram que: a) a maioria das respostas às perguntas 1 a 6 situou-se entre os dois valores mais elevados da escala, evidenciando que os alunos consideraram a atividade muito relevante para a formação em Português, especialmente na compreensão, interpretação e expressão oral; b) as respostas abertas destacaram que o encontro permitiu compreender melhor os poemas, o processo de escrita da autora e os significados das obras, aproximando os alunos da prática literária; c) os alunos salientaram que ouvir a autora ler os poemas contribuiu para melhorar pronúncia, entoação e ritmo, reforçando competências de expressão oral; d) o encontro foi descrito como inovador, educativo, surpreendente, apaixonante e diferente, tendo despertado interesse e motivação pela poesia contemporânea; e) alguns alunos indicaram que, apesar da experiência positiva, certos poemas continuaram a apresentar grau de complexidade elevado, evidenciando diferenças de níveis de leitura entre os participantes. De forma geral, as respostas abertas indicaram que a autora proporcionou uma experiência genuína, dinâmica e inspiradora, facilitando a aproximação prática à obra e ao processo criativo. A modo de amostra, aparecem nos anexos, algumas das respostas abertas (Anexo 12).

A análise das respostas evidenciou temas e impressões recorrentes entre os alunos, sobre tudo na melhoria da compreensão e leitura interpretativa por exemplo: todas as respostas destacam que a visita da autora melhorou a compreensão dos poemas; por outo lado, os alunos referem que agora conseguem entender melhor como os poemas foram escritos, o que facilita a interpretação e compreensão do sentido e intenção da autora. Há menção explícita de que a explicação da autora sobre contextos,

significados e processos de escrita contribuiu para uma leitura mais profunda e estruturada, nomeadamente em aspetos como:

- Aprendizagem sobre o processo criativo: Alguns alunos salientam que o encontro permitiu conhecer o processo de criação da autora, incluindo como ela pensa, escreve e estrutura os poemas. Este contacto aproxima os alunos do "outro lado" da obra, tornando o estudo da literatura mais experiencial e concreto.

- Melhoria da expressão oral e sensibilidade literária: Um aluno refere que ouvir a autora a ler os poemas ajudou na pronúncia, entoação e ritmo, reforçando competências de expressão oral. As respostas indicam que a atividade estimulou a atenção, a concentração e a apreciação estética da obra.

- Motivação, interesse e apreciação da poesia: As respostas usam termos como "interessante", "dinâmica", "inovadora", "descontraída", mostrando que a visita despertou grande motivação e envolvimento. Os alunos relatam que o encontro foi uma experiência diferente, que os levou a valorizar mais a poesia contemporânea.

- Limitações e perceções individuais: Uma resposta aponta que, embora o encontro tenha sido positivo, alguns poemas permanecem complexos para compreensão individual, indicando diferenças de níveis de leitura entre os alunos.

3.3.2. Reflexão crítica

A implementação do plano de intervenção, estruturada em três ciclos, revelou um percurso pedagógico progressivo e intencionalmente diversificado, que combinou observação diagnóstica, atividades de leitura e análise textual, dramatização e contacto direto com autores contemporâneos. A reflexão crítica sobre este processo permitiu destacar sucessos, desafios e implicações para a prática docente, articulando teoria e experiência prática.

Em relação à integração de estratégias de ensino e metodologias de aprendizagem, o primeiro ciclo teve como objetivo principal estabelecer uma relação pedagógica com os alunos, diagnosticar dificuldades de leitura e testar estratégias de intervenção. As aulas centraram-se na incorporação graduada da leitura literária: desde uma

aproximação ao contexto do autor e da obra até à leitura (primeiro, silenciosa e individual), análise interpretativa e leitura expressiva e coletiva do *Sermão de Santo António (aos Peixes)*. A utilização de atividades estruturadas em blocos de 50 minutos permitiu observar a atenção, a participação e a compreensão individual, fornecendo dados essenciais para planificar as sessões subsequentes. O ELBT foi aplicado de forma a garantir sempre que os processos sejam centrados no aluno e que as tarefas simulem situações da vida real, sempre que possível.

Os resultados dos inquéritos indicaram que os alunos reconheceram a utilidade destas práticas para consolidar competências de leitura e interpretação textual, bem como para desenvolver a confiança na expressão oral. Criticamente, esta fase evidenciou que a articulação entre diagnóstico e intervenção pedagógica é fundamental para a eficácia do ensino da literatura clássica. No entanto, algumas limitações foram identificadas: alunos com dificuldades de atenção ou compreensão precisaram de acompanhamento mais individualizado, e a leitura em voz alta, embora valorizada, exigiu constante mediação da professora-estagiária. Este ciclo confirma a relevância da avaliação formativa contínua, que permitiu ajustar estratégias conforme a resposta dos alunos.

Sobre as atividades experienciais e dramatização como ferramentas de motivação, o segundo ciclo introduziu atividades mais experiencialmente ricas, incluindo a leitura dramatizada de *Frei Luís de Sousa* e a leitura de poesia de Fernando Pessoa. A integração de multimodalidades – leitura silenciosa, análise textual, debates, produção escrita e dramatização – e a incorporação graduada dos textos literários promoveram a aprendizagem ativa e o desenvolvimento da competência literária. Os resultados dos inquéritos e respostas abertas refletem que os alunos não só melhoraram a compreensão do texto como também experimentaram a literatura de forma vivencial, o que estimulou o interesse, a motivação e a participação colaborativa.

A leitura dramatizada revelou-se particularmente eficaz: os alunos envolveram-se na construção de cenários e interpretação de personagens, consolidando a compreensão narrativa, expressão oral e criatividade. Ao mesmo tempo, emergiram desafios, como a necessidade de treino prévio, gestão do tempo e mediação contínua da professora para equilibrar a participação entre alunos mais extrovertidos e tímidos. Esta

experiência reforça teorias da pedagogia ativa e experiencial, como as defendidas por Dewey (1938), que apontam para a centralidade da experiência prática na aprendizagem significativa.

Sobre o contacto com autores e a literatura contemporânea como ferramenta de motivação e compreensão profunda, o terceiro ciclo destacou a interação direta com a autora Ana Luísa Amaral, permitindo aos alunos aproximar-se do processo criativo contemporâneo e da prática literária real. Os inquéritos revelaram uma perceção muito positiva, com destaque para melhoria da compreensão interpretativa, expressão oral e motivação para a leitura de poesia contemporânea. Este ciclo confirma que experiências de contacto direto com autores são catalisadoras de aprendizagem significativa, tornando o estudo da literatura menos abstrato e mais próximo da vivência real.

Contudo, surgiram limitações relacionadas com a complexidade de certos poemas, evidenciando diferenças individuais nos níveis de leitura e compreensão, que sugerem a necessidade de estratégias de diferenciação pedagógica, mesmo em contextos de alto desempenho. Assim, uma análise global deste plano de intervenção em Português evidencia que a combinação de leitura silenciosa, escrita interpretativa e leitura expressiva é eficaz para consolidar competências literárias básicas como também a dramatização e a adaptação de textos favorecem a aprendizagem experiencial, a expressão oral, a interpretação crítica e a criatividade. O contacto direto com autores contemporâneos potencia motivação, interesse pela literatura e compreensão do processo criativo. Neste contexto, a avaliação formativa contínua e os inquéritos permitem ajustar estratégias às necessidades dos alunos, fomentando autorregulação e reflexão sobre a aprendizagem. Em termos críticos, observou-se que, apesar do sucesso das atividades, permanecem desafios significativos: a heterogeneidade de níveis de leitura, a gestão de tempo e atenção em turmas numerosas, e a necessidade de planeamento detalhado e recursos pedagógicos diversificados. A experiência reforça que a prática docente na literatura deve ser dinâmica, adaptativa e centrada no aluno, articulando teoria e prática para promover aprendizagens significativas e duradouras.

3.4. Plano de Intervenção em Espanhol Língua Estrangeira

Com base na análise realizada a partir das metodologias aplicadas na fase de diagnóstico, foi proposta a implementação de estratégias e atividades direcionadas a desenvolver a motivação e a competência literária dos alunos. A intervenção pedagógica revelou-se pertinente, uma vez que os estudantes apresentaram respostas positivas e envolvimento satisfatório nas tarefas propostas, sobretudo nas atividades de leituras dramatizadas e no encontro com a autora.

A organização das sequências didáticas foi cuidadosamente planeada tendo em conta a problemática central da investigação, privilegiando a abordagem por tarefas, com enfoque na motivação, reconhecendo que a motivação influencia diretamente a aprendizagem, e na exploração de atividades linguísticas passíveis de utilização em contextos reais, mas alinhadas com os interesses e necessidades dos alunos. Nesse sentido, a aquisição da competência literária constituiu o núcleo da intervenção. Paralelamente, procurou-se sensibilizar os alunos para o seu papel enquanto agentes sociais, falantes interculturais e aprendentes autónomos, conforme preconiza o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) para a disciplina de ELE.

Os dados recolhidos no ciclo zero evidenciaram dificuldades significativas na expressão escrita e oral, com frequentes lapsos lexicais, uso inadequado de registos e baixo repertório vocabular. Nesse contexto, optou-se por um modelo lúdico, que se revelou adequado para a consecução dos objetivos pedagógicos. As atividades grupais e de caráter lúdico-didático facilitaram a aquisição do vocabulário, a memorização e a tomada de consciência da importância lexical, enquanto promoveram motivação, atenção, memória visual e trabalho colaborativo. As estratégias de motivação e a formação da competência literária assumiram, portanto, um papel central na intervenção, contribuindo para compensar lacunas decorrentes do défice de leitura e de outros fatores condicionantes. O contacto prévio com os alunos, incluindo observação das aulas e questionários iniciais, foi determinante para identificar necessidades específicas, revelando que fatores socioeconómicos, nível de escolarização dos pais, hábitos de leitura e escassa utilização de atividades

motivadoras, disruptivas influenciam diretamente o ato de ler. Para colmatar estas lacunas, as aulas foram planificadas com base em situações comunicativas autênticas, incentivando o envolvimento ativo dos estudantes.

3.4.1. Ciclo I

O 1.º ciclo supervisivo teve como objetivo observar e intervir no ensino da leitura e análise de textos culturais e literários na T4 do 10.º ano, promovendo a compreensão leitora, expressão escrita e interpretação crítica. Este ciclo foi constituído por três sequências didáticas de 100 minutos cada uma, divididas em blocos de 50 minutos.

Aula 1 – 24 de outubro de 2017, 10.º N

A primeira sequência didática constituiu o primeiro contacto da professora-estagiária com a turma, tendo como objetivo estabelecer relações iniciais com os alunos e iniciar a análise literária de textos culturais. Como já se descreveu na secção 3.1 deste trabalho, a aula focou-se na leitura e breve análise da lenda *Santa Casilda y las rosas (Santuário de Santa Casilda, 2010)*, promovendo a intertextualidade com *O Milagre das Rosas* português.

Durante a aula, os alunos participaram em discussões orientadas sobre as semelhanças e diferenças culturais, permitindo à professora avaliar o nível de compreensão e motivação. Observou-se que a turma mostrava interesse pelo conteúdo histórico e cultural, embora alguns alunos apresentassem dificuldade em estruturar as suas respostas de forma organizada, informação que orientou o planeamento das aulas seguintes.

Aula 2 – 23 de novembro de 2017, 10º T4

Esta aula teve como objetivo consolidar a compreensão cultural e a prática da língua espanhola através da leitura do texto *La Navidad en España* e da produção escrita intitulada *Mi Navidad*.

No primeiro bloco de 50 minutos, realizou-se a revisão e retoma de conhecimentos prévios, nomeadamente dos verbos irregulares com mudança vocálica no presente do

indicativo e do verbo *gustar*, nas formas de singular e plural (unidades n.º 1, 2 e 3 do manual). Para tal, a professora-estagiária projetou imagens de diferentes atividades e objetos, solicitando que, em grupo, os alunos indicassem se gostavam ou não deles, justificando as suas respostas com recurso a adjetivos previamente estudados. Seguidamente, foram colocadas questões orais pela professora-estagiária, utilizando verbos irregulares como pensar e preferir, promovendo a interação e a prática oral. Procedeu-se ainda à leitura dos exercícios 1 a 5 da unidade n.º 4 do manual *En Direto 10*, os quais foram resolvidos em conjunto com a turma.

No segundo bloco, procedeu-se à leitura orientada do texto, com pausas para a exploração de vocabulário e de expressões culturais relevantes. A leitura inicial foi silenciosa e individual, para continuar com uma leitura colaborativa em voz alta, alocando os parágrafos do texto aos alunos que se voluntariaram. De seguida, os alunos elaboraram textos pessoais, nos quais refletiram sobre as tradições natalícias em Espanha, estabelecendo comparações com a realidade portuguesa.

Observou-se um elevado nível de motivação e criatividade na escrita. No entanto, alguns alunos revelaram dificuldades na construção de frases mais complexas e na correção gramatical, necessitando de apoio adicional. A aula evidenciou a importância da articulação entre leitura e escrita como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências linguísticas e culturais.

Aula 3 – 24 de novembro de 2017, 10.º T4

Esta aula foi planificada tendo em consideração a proximidade do 25 de novembro – Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra as Mulheres, procurando articular o desenvolvimento de competências linguísticas com a sensibilização para uma temática social relevante.

No primeiro bloco de 50 minutos, com metade da turma presente, iniciou-se a exploração de um texto sugerido pelo manual, centrado no quotidiano de meninas e mulheres em Espanha. A leitura foi orientada pelo professor, com momentos de pausa para esclarecimento de vocabulário, interpretação de ideias-chave e identificação de

aspetos culturais implícitos. Esta atividade visou não só a compreensão escrita, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica relativamente às realidades retratadas. De seguida, a atividade foi enriquecida com a visualização do documentário *"Las Mariposas: Las Hermanas Mirabal"* (Servicios de Prensa, 2011), que aborda a história das irmãs Mirabal, figuras emblemáticas da resistência contra a ditadura na República Dominicana. A visualização foi acompanhada por questões orientadoras, de modo a facilitar a compreensão global e a identificação dos momentos mais significativos da narrativa. Após o vídeo, promoveu-se um momento de debate em grande grupo, no qual os alunos foram incentivados a expressar opiniões, partilhar impressões e refletir sobre a temática da violência contra as mulheres, estabelecendo ligações entre o conteúdo do documentário e a realidade contemporânea. Esta discussão revelou-se particularmente pertinente, permitindo trabalhar a expressão oral e o pensamento crítico em língua estrangeira.

O segundo bloco foi dedicado à atividade final da aula: a reconstrução da história das irmãs Mirabal em formato de banda desenhada. Numa fase inicial, realizou-se a ativação de conhecimentos prévios através de um questionário oral sobre as principais características deste tipo de texto (organização sequencial, uso de balões de fala, articulação entre imagem e texto, entre outros). Essas características foram sistematizadas no quadro, de forma a servir de apoio à tarefa. Seguidamente, os alunos observaram alguns exemplos de banda desenhada, nomeadamente excertos de Mafalda, com o objetivo de consolidar a compreensão das convenções do género e inspirar a produção criativa.

Figura 4: Tira n.º 308 de *Toda Mafalda*



Nota: Quino (2011)

Na fase de produção, os alunos foram desafiados a sintetizar a informação recolhida previamente (texto e vídeo) e a reorganizá-la numa narrativa visual coerente. Esta atividade implicou a seleção de momentos-chave da história, a construção de diálogos e a articulação entre elementos verbais e visuais, promovendo simultaneamente competências de escrita, criatividade e interpretação.

As atividades desenvolvidas ao longo da aula favoreceram a integração de diferentes modos de aprendizagem (visual, textual e oral), contribuindo para uma abordagem multimodal do ensino da língua estrangeira. A participação dos alunos foi globalmente ativa, destacando-se o envolvimento durante a elaboração da banda desenhada, onde evidenciaram capacidade de síntese, criatividade e expressão de interpretações pessoais. Como principal dificuldade, destaca-se a gestão do tempo, uma vez que os alunos não conseguiram concluir a tarefa final dentro do período previsto. Sendo esta a última aula com a turma, não foi possível proceder à finalização ou apresentação dos trabalhos, o que constituiu uma limitação ao encerramento pleno da atividade. Ainda assim, a aula demonstrou a relevância de integrar conteúdos culturais e temas sociais significativos no ensino de línguas, bem como a eficácia de estratégias diversificadas e interativas na promoção da motivação e da aprendizagem dos alunos.

3.4.2. Ciclo II

O 2.º ciclo supervisivo teve como objetivo a introdução gradual de literatura em Espanhol, integrando leitura, análise textual e leitura dramatizada, com foco no desenvolvimento da compreensão leitora, interpretação e expressão oral e escrita. Este ciclo foi constituído por uma sequência didática de três aulas de 100 minutos cada uma, lecionadas à turma 11.º T5. Pelo facto de se tratar de um grupo com um nível de proficiência mais avançado em língua estrangeira (A2/B1), foi possível o desenvolvimento de práticas de incorporação graduada de textos literários, semelhantes às anteriormente aplicadas na disciplina de Português.

Aula 1 – 23 de fevereiro de 2018, 11.º T5

Figura 5: Atividade de leitura dramatizada realizada com a turma.



Nota: Criação própria

A primeira aula do Ciclo II dedicou-se à introdução do tema *De Viajes y Viajeros*, articulando leitura literária, análise textual e produção escrita através de uma tarefa prática: a elaboração de um folheto turístico sobre Villanueva de los Infantes, local associado à obra *El Quijote*. A atividade teve como objetivo ativar conhecimentos prévios, desenvolver competências de produção textual e integrar a aprendizagem da língua com a cultura literária.

A aula iniciou-se com uma atividade de exploração em pares, na qual os alunos responderam a perguntas orientadoras sobre os folhetos turísticos, como: o que são, para que se utilizam, quem os redige, onde se podem encontrar, se contêm apenas texto ou também elementos gráficos e qual a diferença entre um folheto turístico e um guia de viagem.

Seguiu-se uma análise detalhada de um exemplo de folheto turístico (Anexo13) que a professora-estagiária levou impresso, com questões de compreensão, em que os alunos identificaram o objetivo do texto, o tipo de texto e classificaram afirmações sobre a sua estrutura e registo como verdadeiras ou falsas, incluindo aspetos como predominância de frases declarativas, utilização da primeira ou terceira

pessoa, formalidade do registo e organização em títulos e subtítulos. Para consolidar a aprendizagem, os alunos completaram, na mesma ficha de trabalho, lacunas relativas a características adicionais do folheto turístico, como o formato frente e verso, a distribuição em agências de turismo e locais comerciais, a simplicidade de compreensão e o carácter apelativo do desenho.

Como atividade final, os alunos trabalharam em grupos de quatro a cinco elementos para planificar o conteúdo do folheto, utilizando como fontes de informação o vídeo "El Retiro de Don Quijote" (Castilla-La Mancha Media, 2016) e o artigo "Descubierto el 'lugar de la Mancha' de Don Quijote del que Cervantes no quiso acordarse" (López, 2016) sobre Villanueva de los Infantes, ambos projetados no quadro. Foi sugerido que os grupos se focassem em temas como gastronomia, alojamento e história, incluindo lugares e personagens históricos. Durante a visualização do vídeo, cada grupo selecionou informação relevante para a promoção do destino, tomando notas detalhadas e destacando os elementos mais atrativos para o público-alvo. Após a visualização, os alunos consultaram o artigo e complementaram a informação com pesquisa adicional na internet. Em seguida, os grupos definiram o formato do folheto, escolhendo entre díptico ou tríptico, e iniciaram a produção textual, aplicando os conhecimentos previamente adquiridos sobre textos informativos, incluindo clareza, estrutura organizada, uso de vocabulário apropriado e integração de elementos gráficos. A aula terminou com a apresentação oral dos folhetos por grupo, permitindo aos alunos explicar as escolhas de conteúdo e formato, refletindo sobre a eficácia do texto e do desenho em transmitir informação de forma atrativa.

No primeiro folheto (Anexo 14), os alunos conseguiram estruturar a informação de forma coerente, apresentando pontos de interesse como a Plaza Mayor, igrejas e capelas, integrando elementos históricos e culturais relevantes. O texto é claro e compreensível, utilizando corretamente a terceira pessoa e o modo indicativo, embora com pequenas incorreções ortográficas. As imagens reais dos locais reforçam o caráter visual e informativo do folheto, permitindo ao leitor associar facilmente a descrição à imagem correspondente. A criatividade do grupo é evidente na escolha das imagens e na forma de organizar o conteúdo, tornando o folheto apelativo e funcional, ainda que

simples. Algumas melhorias poderiam incluir a adição de mapas ou indicações de localização, maior padronização das imagens e inserção de frases persuasivas para aumentar o caráter turístico do texto.

O segundo folheto (Anexo 15) foca-se na culinária típica de La Mancha e apresenta uma seleção detalhada de pratos e produtos como o *gazpacho manchego*, o mazapán de Toledo e as cervejas artesanais de Toledo. O conteúdo está bem organizado, com parágrafos separados por produto, incluindo descrições, curiosidades históricas e sugestões de consumo, o que aproxima o texto do leitor e cumpre a função persuasiva leve típica de folhetos turísticos. A linguagem é simples, clara e adequada a um público geral, com uso correto da terceira pessoa e do modo indicativo, e algumas pequenas incorreções que não comprometem a compreensão. As imagens são variadas e representativas, mostrando tanto os pratos como a preparação, e estão bem associadas aos textos, tornando o folheto visualmente apelativo. A criatividade do grupo é evidente na integração de informação cultural, histórica e prática, embora melhorias na uniformização do tamanho das imagens, no alinhamento do texto e na utilização de elementos gráficos podiam ter aumentado mais o impacto visual e a clareza.

O terceiro folheto (Anexo 16) também se centra na gastronomia da região, mas apresenta um número ainda maior de produtos típicos, como *los duelos y quebrantos, gachas manchegas, carcamusas toledanas, mel, miguelitos de La Roda, migas de pastor e berenjenas de Almagro*. O texto está organizado de forma clara, com cada prato acompanhado da respetiva imagem, descrição de ingredientes, modo de preparação e curiosidades, além de sugestões práticas de consumo, tornando o folheto informativo e apelativo. A linguagem é simples e compreensível, com uso correto da terceira pessoa e modo indicativo, e pequenas falhas de pontuação ou ortografia que não comprometem a leitura. As imagens são bem escolhidas e ilustram adequadamente cada produto, criando um equilíbrio visual eficaz. A criatividade do grupo destaca-se na seleção de uma grande variedade de pratos e na organização coerente de texto e imagens, oferecendo ao leitor uma visão completa da culinária regional. Melhorias possíveis incluem a adição de mapas ou indicação de locais para

experimentar os pratos, maior padronização do tamanho das imagens e a inclusão de elementos gráficos ou cores de destaque para tornar o folheto mais profissional e apelativo.

No quarto folheto (Anexo 17), os alunos centraram-se num conteúdo mais cultural, fazendo referência à obra *Don Quijote de la Mancha* (Cervantes, 2015) e ao autor Miguel de Cervantes, o que mostrou alguma consciência cultural e literária. A informação apresentada foi pertinente e compreensível, destacando a importância da obra e a sua ligação à região de La Mancha. Do ponto de vista linguístico, os alunos utilizaram estruturas simples e vocabulário adequado ao nível, embora com alguns erros de concordância, omissões de preposições e pequenas falhas ortográficas. Ainda assim, a mensagem foi clara e cumpriu o objetivo comunicativo. A apresentação foi simples, mas eficaz, com imagens adequadas que reforçaram o conteúdo.

Já o quinto folheto (Anexo 18) apresentou um caráter mais prático e funcional, aproximando-se mais de um folheto turístico real. Os alunos descreveram um alojamento rural, incluindo características, serviços e possíveis utilizações, como estadias em família ou eventos. O vocabulário utilizado foi apropriado ao tema e ao nível, com estruturas básicas que permitiram transmitir a informação de forma clara. Tal como no folheto anterior, surgiram alguns erros linguísticos, sobretudo ao nível da concordância e da ortografia, mas sem comprometer a compreensão global. Este folheto destacou-se pela organização visual e pela variedade de imagens, que contribuíram para tornar o texto mais apelativo e realista.

Observou-se um elevado nível de interesse e participação, com os alunos envolvidos na análise, discussão, seleção de informação e produção textual. A tarefa permitiu desenvolver competências de escrita, síntese de informação, expressão oral e reflexão crítica, integrando de forma eficaz a aprendizagem da língua espanhola com a cultura literária e turística. Esta aula evidenciou a importância de atividades multimodais para promover motivação intrínseca e a articulação de diferentes competências linguísticas e culturais.

Aula 2 – 2 de março de 2018, 11.º M

Na Aula 2, realizada a 2 de março de 2018, deu-se continuidade à sequência didática, tendo-se também aderido à Semana da Leitura, como forma de preparação do Dia Mundial do Livro, através da realização de uma atividade centrada na promoção do gosto pela leitura. Os alunos começaram por refletir sobre os seus hábitos de leitura, questionando-se se liam ou não e quais os motivos que influenciavam essa prática. A partir desta reflexão inicial, foi proposta a construção de uma infografia com as suas "5 razones para leer". Para orientar a atividade, foi apresentado um exemplo de infografia do Plano Nacional de Leitura, que serviu de modelo e ponto de partida para um breve debate em turma (Apêndice 12). Após a troca de ideias, os alunos chegaram a um consenso relativamente às cinco principais razões que consideravam relevantes para a leitura. As razões para ler indicadas pelos alunos revelaram uma perceção bastante abrangente e funcional da leitura, evidenciando não só a sua utilidade académica, mas também o seu valor pessoal e até profissional. A ideia de ler para ampliar o vocabulário demonstrou uma consciência clara da importância da leitura no desenvolvimento linguístico, essencial na aprendizagem de uma língua estrangeira. De igual modo, ler para imaginar refletiu uma valorização da dimensão criativa da leitura, associando-a à capacidade de construir mundos e desenvolver a imaginação. A referência à leitura como forma de reduzir o stress evidenciou que os alunos reconheceram também os benefícios emocionais desta prática, o que revela uma relação mais pessoal e afetiva com os textos. Por outro lado, ao indicarem que ler permite melhorar a oralidade e a escrita, mostraram compreender a ligação entre a leitura e o desenvolvimento de competências comunicativas, fundamentais no processo de aprendizagem. Por fim, a ideia de ler para ganhar dinheiro, através da produção de resumos, artigos ou outros textos, destacou uma perspetiva prática e até empreendedora da leitura, menos comum neste nível de ensino. Esta resposta revelou que alguns alunos já associaram a leitura a possíveis aplicações no mundo do trabalho, demonstrando uma visão utilitária e orientada para o futuro. No conjunto, estas razões evidenciaram uma compreensão diversificada do ato de ler, articulando dimensões

cognitivas, criativas, emocionais e práticas, o que contribuiu para enriquecer a reflexão desenvolvida em sala de aula.

De seguida, explorou-se a ideia da leitura como uma viagem, tal como sugerido no infográfico analisado, estabelecendo-se a ligação entre leitura e viagens no contexto literário. Esta abordagem permitiu introduzir a figura do aventureiro e viajante D. Quijote, personagem central da obra *Don Quijote de la Mancha* (Cervantes, 2015). Antes da leitura, foi realizada uma atividade de pré-leitura a partir da observação de uma imagem, incentivando os alunos a formular hipóteses e a ativar conhecimentos prévios. Posteriormente, procedeu-se à leitura expressiva do excerto *El comienzo de la aventura,* na versão adaptada de Mª Jesús Chacón (2016), acompanhada de música de fundo, momento que suscitou grande entusiasmo por parte dos alunos, evidenciado pela reação muito positiva no final da atividade (Apêndices 13 a 15).

Ao longo da aula, foram trabalhadas competências de interpretação textual, bem como a expressão oral e escrita, promovendo-se também a análise crítica e a relação entre a literatura e as experiências pessoais dos alunos. Para consolidar as aprendizagens, os alunos realizaram uma ficha de verificação de leitura, que incluiu questões de compreensão e exercícios gramaticais de revisão, permitindo reforçar conteúdos linguísticos previamente abordados.

Aula 3 – 9 de março de 2018, 11.º M

Figura 6: Leitura dramatizada de capítulos selecionados da obra *Don Quijote de la Mancha*



Nota: Fonte própria

Na Aula 3, realizada a 9 de março de 2018, a última deste ciclo, o trabalho centrou-se na leitura dramatizada de capítulos selecionados da obra *Don Quijote de la Mancha* (Cervantes, 2015), incluindo a emblemática cena dos moinhos de vento, recriada de forma criativa pelos alunos. A aula iniciou-se com um jogo de leitura e com a visualização de um vídeo sobre a leitura em voz alta, que foi posteriormente analisado e discutido, permitindo identificar características fundamentais como a entoação, o ritmo e a expressividade.

Apesar de não existirem na sala as condições e os recursos de um espaço teatral como o TNSJ, esse desafio foi superado através da adaptação e criatividade, procurando recriar uma experiência próxima da leitura em contexto de teatro. Os alunos organizaram-se em grupos, distribuindo entre si diferentes papéis, como narrador, personagens, técnicos de som e até plateia nos momentos em que não estavam a atuar. Após um período de ensaio, realizaram as suas apresentações, evidenciando empenho e envolvimento.

Esta atividade contribuiu significativamente para o desenvolvimento da expressão oral, da entoação, do ritmo e da interpretação de personagens, ao mesmo tempo que promoveu o trabalho colaborativo e uma aprendizagem de caráter experiencial. A participação foi intensa e motivada, tendo os alunos mantido o foco ao longo de toda a aula, mesmo com a reorganização do espaço. No conjunto, a atividade confirmou a eficácia de uma abordagem gradual na integração da literatura clássica nas aulas de ELE, tornando-a mais acessível, dinâmica e significativa para os alunos.

3.4.3. Ciclo III

O 3.º ciclo supervisivo teve como objetivo aproximar os alunos da literatura contemporânea hispano-americana, explorando a leitura de poemas, a produção de textos e a interação direta com a poeta e escritora argentina contemporânea Leticia Ressia, autora de obras de poesia e de literatura infantil e juvenil, com foco na compreensão literária, na expressão oral e escrita e no conhecimento cultural. Este ciclo foi constituído por uma sequência didática de duas aulas de 100 minutos cada, lecionadas à T5 de 11.º ano.

Aula 1 – 10 de abril de 2018, 11.º M

Na Aula 1, realizada a 10 de abril de 2018, deu-se início ao terceiro ciclo desta prática pedagógica, assegurando a continuidade temática e metodológica com a unidade didática anterior, *Viajes y Viajeros*, que havia culminado na leitura dramatizada de *El comienzo de la aventura* (Chacón, 2016), adaptação de *Don Quijote de la Mancha (Cervantes, 2015)*. Tendo em conta o entusiasmo e a adesão demonstrados pelos alunos nesse momento, optou-se por manter o eixo temático das viagens, agora articulado com a introdução da literatura contemporânea do mundo hispano-americano. Esta opção pedagógica visou não só garantir coerência e coesão na prática letiva, como também ampliar o horizonte cultural dos alunos, contrariando a reduzida presença da América Latina nos programas e manuais.

A aula iniciou-se com a apresentação da antologia *Ficciones y Versos desde Córdoba* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y Universidad Nacional de Córdoba, 2017), um projeto educativo que resultou de uma iniciativa do *Plan Provincial de Lectura de Córdoba* e contou com a participação de docentes da Escuela de Letras da Facultad de Filosofía y Humanidades da Universidad Nacional de Córdoba, permitindo contextualizar geograficamente a cidade de Córdoba, na Argentina, e explorar aspetos culturais relevantes. Foi então introduzida a poeta Leticia Ressia, cuja escolha se justificou pelo facto de integrar uma geração de autores contemporâneos que refletem sobre temas como a viagem, o deslocamento e a identidade. Procedeu-se à leitura e análise de alguns dos seus poemas, bem como à exploração da sua biografia, aproximando os alunos da realidade da autora e do contexto em que escreve.

Paralelamente, foram trabalhados conteúdos linguísticos e textuais, com a introdução do género da correspondência, em particular o postal. Foram analisadas as suas características, estrutura e finalidade comunicativa, servindo de base para a tarefa de produção escrita. Os alunos foram então desafiados a criar postais “desde Córdoba”, assumindo diferentes perspetivas (viajante, habitante, visitante), o que implicou a mobilização de vocabulário específico, bem como a aplicação de conteúdos

gramaticais e lexicais em contexto. Esta atividade promoveu a criatividade, a expressão escrita e a reflexão intercultural, tendo os alunos demonstrado interesse e envolvimento ao longo de todo o processo (Apêndices 16 a 19).

Aula 2 – 13 de abril de 2018, 11.º M

Na Aula 2, realizada a 13 de abril de 2018, deu-se continuidade ao trabalho desenvolvido, aprofundando-se a leitura e análise dos poemas de Leticia Ressia, com especial atenção aos temas, à linguagem e às imagens poéticas. Retomou-se também a sua biografia e percurso literário, consolidando o conhecimento dos alunos sobre a autora e reforçando a sua ligação ao contexto latino-americano. Esta abordagem integrou-se numa estratégia mais ampla de valorização da literatura contemporânea e de aproximação dos alunos aos autores, enquanto forma de potenciar a motivação no processo de ensino-aprendizagem.

No seguimento do interesse manifestado pelos alunos, foi introduzido o género da entrevista, explorando-se os seus tipos, estrutura e características através de uma ficha orientadora. Os alunos foram convidados a elaborar perguntas dirigidas à autora, refletindo sobre os aspetos que mais lhes despertaram curiosidade, nomeadamente o processo criativo, as influências literárias e as experiências de vida associadas às viagens e deslocações presentes nos seus textos. Inicialmente concebida como uma atividade teórica, esta tarefa ganhou uma dimensão prática e autêntica com a realização de uma videochamada com a própria autora.

O encontro virtual com Leticia Ressia constituiu um momento central da aula, à semelhança de outras experiências no domínio da educação literária, reforçando a importância do contacto direto com escritores contemporâneos. Numa fase inicial, os alunos revelaram alguma timidez, mas rapidamente evoluíram para uma participação mais ativa, colocando questões pertinentes e demonstrando interesse genuíno. A interação decorreu de forma organizada e respeitadora, permitindo aos alunos desenvolver competências de compreensão auditiva e expressão oral em contexto real.

Esta aula destacou-se pelo seu carácter experiencial e inovador, proporcionando aos alunos uma experiência significativa de aproximação à literatura viva. A surpresa e o entusiasmo gerados pela presença da autora contribuíram para aumentar o envolvimento e a motivação, reforçando a perceção da literatura como algo atual, acessível e relevante. No conjunto, ambas as aulas evidenciaram a eficácia de uma abordagem que articula conteúdos linguísticos, literários e culturais, promovendo uma aprendizagem integrada, contextualizada e motivadora (Apêndices 20 a 22).

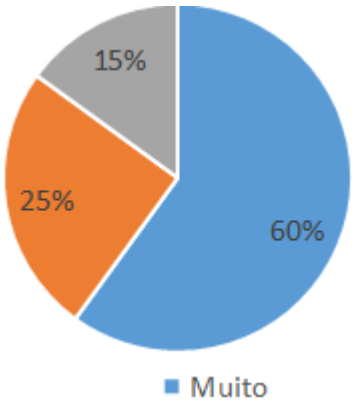
3.5. A Implementação Do Plano De Intervenção de Espanhol Língua Estrangeira

3.5.1. Medição das Aprendizagens

A análise dos 20 inquéritos aplicados aos alunos do 11.º T5 relativamente à melhoria no conhecimento dos autores e das obras estudadas revela resultados bastante positivos. A maioria dos alunos (60%) indicou que esta melhoria foi "Muito" significativa, o que demonstra que as estratégias implementadas nas aulas de ELE tiveram um impacto claro e eficaz na aquisição de conhecimentos literários. Este dado sugere que a abordagem adotada, baseada na introdução gradual da literatura, no contacto com textos autênticos e na diversificação de atividades, contribuiu de forma consistente para o aprofundamento dos conteúdos. Por sua vez, 25% dos alunos consideraram que a melhoria foi "Bastante", reforçando a tendência positiva e evidenciando que, mesmo entre aqueles que não atribuíram a classificação máxima, houve ainda assim uma perceção clara de progresso. Apenas 15% dos alunos referiram "Pouco", o que poderá estar associado a diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de interesse ou dificuldades individuais na compreensão dos textos literários.

De forma global, os resultados indicam que 85% dos alunos reconheceram uma melhoria significativa no conhecimento dos autores e das obras estudadas, o que valida a eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas. Estes dados evidenciam ainda a importância de práticas que promovam o contacto direto com a literatura, como a leitura orientada, a dramatização e a interação com autores, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e motivadora.

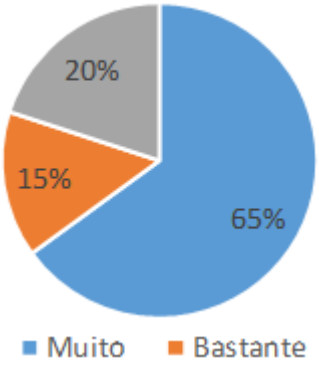
Gráfico 1: Melhoria no Conhecimento dos autores e das obras estudadas



Nota: Criação própria.

Os resultados obtidos no domínio do aproveitamento escolar são encorajadores: 75% dos discentes afirmaram ter consolidado o conhecimento sobre os autores e as respetivas obras. À luz da teoria da autoeficácia (Bandura, 1977), este resultado é particularmente relevante, uma vez que a perceção de sucesso na aprendizagem tende a reforçar o empenho futuro dos alunos em tarefas de leitura e análise literária.

Gráfico 2: Melhoria da expressão oral (fluidez, correção fonética, entre outros)



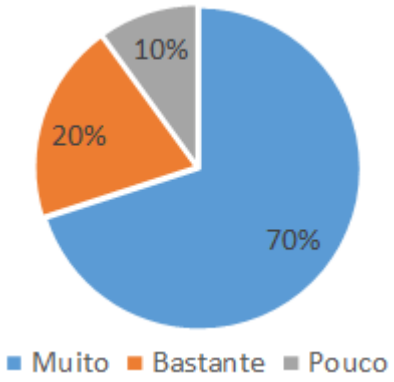
Nota: Criação própria.

A análise dos resultados relativos à melhoria da expressão oral (fluidez, correção fonética, entre outros) confirma uma perceção globalmente muito positiva por parte dos alunos. A maioria, correspondente a 65%, considerou que a melhoria foi "Muito" significativa, o que evidencia um impacto claro das estratégias de oralidade implementadas nas aulas de ELE. Este dado sugere que atividades como a leitura expressiva, a dramatização e a interação oral contribuíram de forma eficaz para o

desenvolvimento da fluidez e da correção na produção oral. Por sua vez, 15% dos alunos indicaram “Bastante”, reforçando a ideia de que uma parte significativa do grupo reconheceu progressos relevantes, ainda que não ao nível máximo. No entanto, 20% dos alunos referiram “Pouco”, o que poderá estar relacionado com fatores como a insegurança na exposição oral, dificuldades fonéticas persistentes ou menor participação nas atividades propostas.

De forma global, verifica-se que 80% dos alunos identificaram melhorias na sua expressão oral, o que confirma o balanço positivo referido. A evolução ao nível da clareza, fluidez e correção fonética indica que as estratégias adotadas contribuíram para reduzir barreiras linguísticas e aumentar a confiança dos alunos no uso da língua em contextos formais de apresentação. Estes resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas centradas na oralidade, promovendo uma aprendizagem mais ativa, participativa e significativa.

Gráfico 3: Melhoria da autoconfiança em compreender e falar espanhol



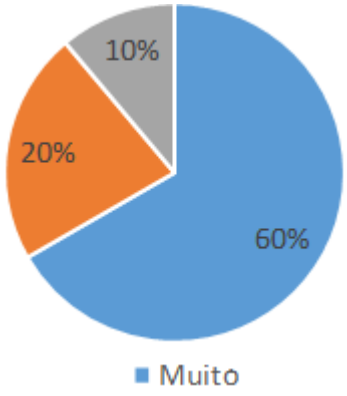
Nota: Criação própria.

A análise dos resultados relativos à melhoria da autoconfiança na compreensão e produção oral em espanhol evidencia um impacto muito significativo das estratégias implementadas nas aulas de ELE. A maioria dos alunos, correspondente a 70%, considerou que essa melhoria foi “Muito” relevante, enquanto 20% indicaram “Bastante”, o que perfaz um total de 90% de respostas positivas. Apenas 10% dos alunos referiram ter sentido “Pouco” progresso, o que confirma uma perceção global extremamente favorável. Estes dados vão ao encontro da teoria da autoeficácia de

Albert Bandura (1977), segundo a qual a perceção de sucesso em tarefas concretas reforça a crença nas próprias capacidades. Neste caso, as atividades desenvolvidas — nomeadamente as práticas de oralidade, leitura expressiva, dramatização e interação autêntica — terão proporcionado experiências positivas que contribuíram para o fortalecimento da confiança dos alunos no uso da língua espanhola. A melhoria registada abrangeu tanto a vertente recetiva (compreensão) como a produtiva (expressão oral), sugerindo que os alunos passaram a sentir-se mais seguros na utilização do espanhol em diferentes contextos comunicativos. Este aumento da autoconfiança é particularmente relevante, uma vez que constitui um fator determinante para a participação ativa e para a continuidade da aprendizagem.

Além disso, os resultados indicam que as dinâmicas de sala de aula promoveram um ambiente encorajador e favorável ao erro como parte do processo de aprendizagem, o que terá contribuído para reduzir a ansiedade linguística. Neste sentido, a evolução observada está em consonância com os princípios do QECR (Conselho da Europa, 2001), que valoriza o desenvolvimento equilibrado das competências comunicativas e a progressiva autonomia do aprendente.

Gráfico 4: Aproveitamento das Atividades



Nota: Criação própria.

A análise dos resultados relativos ao aproveitamento das atividades revela uma perceção globalmente positiva, ainda que com margem para melhoria. Dos 20 inquéritos aplicados, 12 alunos (60%) consideraram que tiveram um aproveitamento razoável, ao selecionarem valores entre 4, 5 e 6 numa escala de 7 pontos. Este grupo

maioritário demonstra que a maioria dos alunos reconheceu utilidade nas atividades propostas e conseguiu retirar benefícios concretos para a sua aprendizagem, ainda que nem sempre de forma plena. Por outro lado, 8 alunos (40%) indicaram um aproveitamento moderado, tendo atribuído classificações entre 2 e 3 pontos. Este dado sugere que uma parte significativa da turma poderá ter sentido algumas dificuldades, quer ao nível da compreensão das tarefas, quer na sua execução, ou mesmo na forma como as atividades foram ao encontro das suas necessidades e expectativas.

No conjunto, os resultados apontam para uma avaliação maioritariamente satisfatória das atividades, mas evidenciam também a importância de continuar a diversificar estratégias e ajustar práticas pedagógicas, de modo a envolver de forma mais eficaz todos os alunos. Estes dados reforçam a necessidade de atender à heterogeneidade da turma, promovendo atividades diferenciadas que permitam maximizar o aproveitamento individual e coletivo.

3.5.2. Reflexão Crítica

A reflexão crítica sobre o plano de intervenção em ELE permite evidenciar um percurso pedagógico consistente, fundamentado teoricamente e ajustado às necessidades diagnosticadas, revelando-se globalmente eficaz na promoção da motivação, da competência literária e do desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. A intervenção assentou numa lógica de progressão e coerência entre ciclos, o que constituiu um dos seus principais pontos fortes, permitindo uma introdução gradual e sustentada da literatura em contexto de aprendizagem de ELE.

Desde o início, a fase de diagnóstico revelou-se determinante, ao identificar dificuldades significativas ao nível da expressão oral e escrita, sobretudo no que se refere à limitação do repertório lexical, à inadequação de registos e à dificuldade em estruturar o discurso. Estes dados permitiram delinear uma intervenção centrada no desenvolvimento do léxico e na promoção da motivação, reconhecendo-se que ambos os fatores são indissociáveis no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

A opção por metodologias ativas e lúdico-didáticas revelou-se, neste contexto, particularmente adequada, uma vez que facilitou a memorização, a atenção e o envolvimento dos alunos, promovendo simultaneamente o trabalho colaborativo e a autonomia.

No Ciclo I, a intervenção assumiu um caráter exploratório e diagnóstico, mas também introdutório, no sentido em que procurou sensibilizar os alunos para a leitura de textos culturais e literários. A utilização de textos como *Santa Casilda y las rosas* (Santuário de Santa Casilda, 2010) e a articulação com conteúdos culturais permitiram desenvolver a compreensão leitora e iniciar o trabalho de interpretação crítica. No entanto, ficou evidente que alguns alunos apresentavam dificuldades na organização do discurso e na expressão escrita, o que exigiu um reajuste das estratégias nas aulas subsequentes. A integração de atividades multimodais, como a análise de vídeo e a produção de banda desenhada, revelou-se eficaz na promoção da criatividade e na consolidação de conteúdos, embora a gestão do tempo tenha constituído uma limitação, impedindo a conclusão plena de algumas tarefas.

No Ciclo II, observou-se uma evolução significativa na complexidade das atividades e no grau de envolvimento dos alunos. A introdução da literatura clássica através da obra *Don Quijote de la Mancha* (Cervantes, 2015) foi feita de forma gradual e contextualizada, articulando leitura, análise textual, produção escrita e expressão oral. A tarefa de elaboração de folhetos turísticos revelou-se particularmente eficaz, ao integrar competências linguísticas e culturais em contexto significativo, promovendo a aprendizagem por tarefas e a utilização da língua em situações próximas da realidade. Os alunos demonstraram capacidade de seleção e organização de informação, criatividade e colaboração, ainda que persistissem algumas dificuldades ao nível da correção linguística. A adesão dos alunos às atividades foi especialmente evidente nas tarefas de leitura expressiva e dramatizada, que constituíram momentos de elevado envolvimento emocional e cognitivo. Estas atividades permitiram trabalhar a entoação, o ritmo e a expressividade, contribuindo para o desenvolvimento da fluidez oral e da confiança no uso da língua. A recriação da cena dos moinhos de vento evidenciou não só a compreensão do texto literário, mas também a capacidade de interpretação e de

trabalho em grupo. Este tipo de abordagem confirmou a pertinência da integração da literatura como instrumento didático, tornando-a acessível e motivadora.

O Ciclo III representou o aprofundamento e a consolidação da intervenção, com a introdução da literatura contemporânea hispano-americana e a aproximação dos alunos a autores vivos, nomeadamente Leticia Ressia. Esta opção pedagógica revelou-se particularmente relevante, não só por diversificar o corpus literário, mas também por valorizar a dimensão intercultural da aprendizagem. A exploração da antologia *Ficciones y Versos desde Córdoba* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y Universidad Nacional de Córdoba, 2017) permitiu trabalhar a leitura de poesia, frequentemente considerada um género mais exigente, mas que, neste contexto, foi bem acolhido pelos alunos.

A integração de géneros textuais como o postal e a entrevista constituiu uma estratégia eficaz para articular conteúdos linguísticos com práticas comunicativas autênticas. A realização de uma videochamada com a autora representou um momento de aprendizagem experiencial de grande impacto, proporcionando aos alunos uma interação real em língua estrangeira. Apesar de uma timidez inicial, os alunos participaram de forma progressivamente mais ativa, demonstrando interesse e capacidade de formular questões pertinentes. Este tipo de experiência contribuiu significativamente para a desmistificação da literatura e para o reforço da motivação intrínseca.

Os resultados dos inquéritos aplicados aos alunos corroboram, de forma clara, a eficácia da intervenção. No que respeita ao conhecimento dos autores e das obras estudadas, 60% dos alunos consideraram que a melhoria foi muito significativa e 25% bastante significativa, o que perfaz 85% de respostas positivas. Este dado confirma que a abordagem baseada na introdução gradual da literatura, no contacto com textos autênticos e na diversificação de atividades foi eficaz na consolidação de conhecimentos literários. Acresce que 75% dos alunos referiram ter consolidado esse conhecimento, o que, à luz da teoria da autoeficácia de Albert Bandura (1977), constitui um indicador relevante para o reforço da motivação e da confiança nas próprias capacidades.

Relativamente à expressão oral, os resultados são igualmente positivos: 65% dos alunos indicaram uma melhoria muito significativa e 15% bastante significativa, totalizando 80% de perceções favoráveis. Estes dados refletem o impacto das estratégias centradas na oralidade, nomeadamente a leitura expressiva, a dramatização e a interação em contexto real. A melhoria ao nível da fluidez, da correção fonética e da clareza do discurso sugere que as atividades contribuíram para reduzir as barreiras linguísticas e aumentar a segurança dos alunos.

No que concerne à autoconfiança, os resultados são ainda mais expressivos: 90% dos alunos referiram sentir-se mais confiantes na compreensão e produção oral em espanhol. Este dado evidencia a importância de proporcionar experiências de sucesso e contextos de aprendizagem positivos, nos quais o erro é encarado como parte integrante do processo. A evolução observada está em consonância com os princípios do QECR (Conselho da Europa, 2001), que valoriza o desenvolvimento da autonomia e da competência comunicativa.

Contudo, a análise do aproveitamento das atividades revela uma realidade mais heterogénea. Embora 60% dos alunos tenham considerado o seu aproveitamento razoável, 40% indicaram um aproveitamento apenas moderado. Este dado sugere que, apesar da perceção globalmente positiva, nem todos os alunos beneficiaram de igual forma das estratégias implementadas. Tal poderá dever-se a fatores como diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de motivação, dificuldades linguísticas específicas ou mesmo à complexidade de algumas tarefas propostas. Esta constatação reforça a necessidade de implementar estratégias de diferenciação pedagógica mais consistentes, que permitam responder de forma mais eficaz à diversidade da turma.

Em suma, o plano de intervenção revelou-se sólido, coerente e eficaz na promoção da motivação e da competência literária em ELE, evidenciando a importância de uma abordagem integrada que articule língua, literatura e cultura. A utilização de metodologias ativas, tarefas significativas e experiências autênticas contribuiu para uma aprendizagem mais profunda e envolvente.

Importa ainda referir que a professora-estagiária não conservou alguns dos trabalhos produzidos pelos alunos, como foi o caso dos postais, o que constitui uma limitação relevante para a análise mais detalhada dos resultados. Ainda assim, foram registadas notas no momento da correção em aula, o que permitiu uma apreciação geral do desempenho dos alunos, embora sem a possibilidade de uma análise posterior mais aprofundada e sistemática desses produtos escritos. Esta constatação reforça a necessidade de implementar estratégias de diferenciação pedagógica mais consistentes, que permitam responder de forma mais eficaz à diversidade da turma.

Ainda assim, a reflexão crítica aponta para a necessidade de continuar a ajustar práticas pedagógicas, nomeadamente ao nível da diferenciação, da gestão do tempo e do apoio individualizado, de modo a garantir uma aprendizagem mais equitativa e inclusiva.

Considerações Finais

Nesta secção, pretende-se, mais do que encerrar um percurso, assinalar o início de um processo contínuo de reflexão e desenvolvimento pedagógico e profissional.

Em termos metodológicos, os principais desafios da prática pedagógica desenvolvida prenderam-se com a definição das áreas de intervenção, a partir das observações e das aulas de diagnóstico, e com a identificação de possíveis pontos de contacto entre as disciplinas de Português e Espanhol Língua Estrangeira. Esta articulação revelou-se necessária para a construção de uma intervenção integrada, coerente e centrada no desenvolvimento da competência literária dos alunos.

Uma vez definido o eixo da intervenção didático-pedagógica, tornou-se fundamental assegurar a organização dos conteúdos programáticos, bem como a qualidade e a adequação da informação transmitida, quer ao nível dos conteúdos, quer das estratégias utilizadas. Procurou-se, igualmente, promover a motivação dos alunos para a leitura e a análise de textos literários, incluindo textos de maior complexidade, reconhecendo-se a importância da prática continuada para a consolidação das aprendizagens.

Este projeto teve como principal objetivo motivar os alunos para a leitura literária e, simultaneamente, promover o desenvolvimento da competência literária, entendida como a capacidade de compreender, interpretar, apreciar e produzir textos literários. Para atingir este propósito, foram implementadas duas estratégias pedagógicas complementares — a leitura dramatizada e os encontros com autoras —, integradas segundo o princípio da incorporação graduada, que permitiu uma introdução progressiva das atividades, ajustada às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Reconhece-se, contudo, que a formação do leitor constitui um processo contínuo, que se prolonga ao longo da vida e assume múltiplas formas, em função das experiências e dos percursos individuais. A competência literária pode, assim, ser entendida como um meio de acesso a diferentes universos de sentido, nos quais o leitor assume um papel ativo na sua construção.

À luz dos resultados obtidos, considera-se que os objetivos inicialmente definidos foram globalmente alcançados. A implementação progressiva da leitura dramatizada e dos encontros com autoras parece ter contribuído, por um lado, para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos com a leitura literária e, por outro, para promover diferentes dimensões da competência literária, nomeadamente a compreensão, a interpretação e a apreciação dos textos.

Os resultados obtidos na avaliação das aprendizagens, tanto no domínio do Português como no do Espanhol Língua Estrangeira, sugerem que a intervenção foi globalmente bem-sucedida, ainda que tenham sido identificados desafios e limitações que importa considerar. No domínio do Português, a implementação do plano, estruturado em três ciclos, revelou um percurso pedagógico progressivo e diversificado, combinando observação diagnóstica, leitura orientada, análise textual, dramatização e contacto direto com autoras contemporâneas, como Ana Luísa Amaral. O primeiro ciclo permitiu diagnosticar dificuldades e testar estratégias, evidenciando a importância da articulação entre a avaliação diagnóstica e a intervenção pedagógica. O segundo ciclo destacou-se pela introdução de atividades experienciais, como a leitura dramatizada de *Frei Luís de Sousa* e a exploração da poesia de Fernando Pessoa, promovendo uma aprendizagem ativa, a criatividade e o envolvimento dos alunos. O terceiro ciclo, centrado no contacto com a autora, evidenciou o potencial das experiências autênticas para a motivação e a compreensão da literatura.

Globalmente, os resultados sugerem que a combinação de leitura silenciosa, interpretação, leitura expressiva e dramatização contribuiu para o desenvolvimento da competência literária, da expressão oral e do pensamento crítico. Contudo, persistiram desafios, como a heterogeneidade dos níveis de leitura, a necessidade de um maior acompanhamento individualizado, a gestão do tempo e a exigência de uma mediação constante por parte da professora-estagiária. Estas limitações reforçam a importância de práticas diferenciadas e de uma planificação flexível e ajustada às características da turma.

No domínio do Espanhol Língua Estrangeira, a intervenção evidenciou igualmente resultados positivos, destacando-se estratégias como a leitura dramatizada de *Don*

Quijote de la Mancha e o contacto direto com a autora Leticia Ressia, que parecem ter contribuído para o desenvolvimento da oralidade, da expressividade e da autoconfiança dos alunos. Os dados recolhidos através dos inquéritos apontaram para melhorias ao nível do conhecimento literário, da expressão oral e da confiança no uso da língua espanhola. Ainda assim, os resultados relativos ao aproveitamento das atividades revelaram alguma heterogeneidade, evidenciando a necessidade de reforçar as estratégias de diferenciação pedagógica.

A intervenção permitiu ainda verificar que, apesar das especificidades inerentes ao ensino da língua materna e da língua estrangeira, o texto literário possibilita a mobilização de estratégias comuns, nomeadamente a leitura expressiva e dramatizada, a interpretação e o contacto direto com autoras, favorecendo uma participação mais ativa dos alunos na construção de sentidos. Neste contexto, o princípio da incorporação graduada revelou-se particularmente relevante, ao possibilitar a introdução progressiva das estratégias e a sua adaptação às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

Importa, contudo, reconhecer uma fragilidade relevante na implementação deste plano de intervenção: a não recolha sistemática de alguns trabalhos escritos dos alunos, como foi o caso dos postais produzidos no Ciclo III. Esta limitação condiciona uma análise mais aprofundada e rigorosa dos resultados, uma vez que impede a observação direta e comparativa das produções ao longo do tempo. Embora tenham sido registadas notas no momento da correção em aula, estas não substituem uma análise detalhada dos trabalhos. Assim, evidencia-se a necessidade de, em futuras intervenções, garantir a recolha, a organização e o arquivo dos materiais produzidos pelos alunos, nomeadamente através de portefólios, de modo a assegurar uma maior consistência metodológica e um maior rigor investigativo.

Considera-se também que teria sido benéfico dispor de mais tempo para a aplicação das estratégias e para a consolidação das aprendizagens. A intensificação do contacto com textos literários, através da realização de mais atividades e exercícios e da exploração de um maior número de obras, poderia contribuir para o aprofundamento da competência literária. Os resultados devem, contudo, ser interpretados à luz do

caráter situado da intervenção, desenvolvida com turmas específicas e durante um período temporal limitado, não se pretendendo, por isso, generalizá-los a outros contextos educativos.

Outro desafio prendeu-se com o enquadramento da intervenção nos documentos orientadores existentes, como os programas das disciplinas, datados de 2014, as planificações anuais e os manuais adotados. Ainda assim, procurou-se desenvolver uma proposta pedagógica inovadora, motivadora e passível de ser adaptada por outros docentes a diferentes contextos. O interesse demonstrado por outros docentes e alunos, nomeadamente na replicação de atividades como a visita ao Teatro Nacional São João ou o contacto com autoras, reforça a pertinência das estratégias implementadas.

Num plano profissional, o desenvolvimento deste projeto contribuiu igualmente para a construção de uma prática docente mais reflexiva, evidenciando a importância da observação, da avaliação contínua e da reformulação das estratégias pedagógicas em função das respostas e das necessidades dos alunos. O percurso realizado permitiu, assim, reforçar a importância de uma prática pedagógica flexível, capaz de articular a fundamentação teórica, a observação do contexto educativo e a reflexão crítica sobre a própria intervenção.

Por fim, sublinha-se a necessidade de atualização dos programas e de valorização da competência literária no contexto escolar, tanto em língua materna como em língua estrangeira. O texto literário deverá ser concebido não apenas como um instrumento ao serviço da aprendizagem linguística, mas também como um fim em si mesmo, capaz de promover o pensamento crítico, a sensibilidade estética e a capacidade de interpretação. Deste modo, será possível contribuir para a formação de leitores competentes, autónomos e motivados, capazes de construir sentidos a partir das suas leituras.

Referências Bibliográficas

Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: Literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Santillana.

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (2022). *Projeto educativo*. https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores/projeto-educativo

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

Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: De la teoría a la práctica. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1–51. https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf

Almeida, N. F., & Gonçalves, C. H. P. (2011). Leitura dramatizada: Um olhar literário. *Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura*, 2(3), 1–8. http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n13/index.html

Alves, P. (2017). *Romances no teatro: O que reside para lá da leitura* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstreams/7cb8ba2b-35a7-4b2c-91f3-ab5157351240/download

Arroyo Amaya, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa. http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001382.pdf

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Benveniste, É. (1958/2005). Da subjetividade na linguagem. In *Problemas de linguística geral I* (pp. 284–293). Pontes.

Blaas, K. von. (1839). *Das Rosenwunder der Hl. Elisabeth* [Pintura]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Karl_von_Blaas_Rosenwunder.jpg

Bueno i Torrens, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.

Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014). *Programa e metas curriculares de Português: Ensino secundário*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf

Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116–133). Vozes.

Castilla-La Mancha Media. (20 de julio de 2016). *El Retiro de Don Quijote. Villanueva de los Infantes* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Yu-ONxCrRdU

Cervantes, M. de. (2015). *Don Quijote de la Mancha* (F. Rico, ed.). Real Academia Española; Penguin Random House Grupo Editorial.

Chacón, M. J. (2016). *Don Quijote de la Mancha*. Editorial Weeble. https://ele.chaco.gob.ar/pluginfile.php/607059/mod_resource/content/1/Don%20Quijote%20de%20la%20Mancha.pdf

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA. https://instituto-camoes.pt/images/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Costa, M. A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. Em M. R. Delgado-Martins et al. (Orgs.), *Para a didáctica do português: Seis estudos de linguística* (pp. 75–117). Edições Colibri.

Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics, and the study of literature*. Cornell University Press.

Delindro, F. B., & Pereira, M. J. (2016). *Palavras 12: Português 12.º ano*. Areal Editores.

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais: Espanhol — 11.º ano: Ensino secundário, formação específica — iniciação.* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_espanhol_f_esp_inici.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens essenciais: Português — 11.º ano: Ensino secundário.* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais: Espanhol — 10.º ano: Ensino secundário, formação específica — continuação.* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_espanhol_f_esp_cont.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais: Espanhol — 12.º ano: Ensino secundário, formação específica — continuação.* https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_espanhol_f_esp_cont.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018e). *Aprendizagens essenciais: Português — 12.º ano: Ensino secundário*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf

Duarte, I. M. (Org.). (2002). *Gavetas de leitura: Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Edições ASA.

Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, o que se aprende nas aulas de português? In M. R. Delgado-Martins et al. (Orgs.). *Formar professores de Português, hoje* (pp. 63–74). Edições Colibri.

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*.

Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf

Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: De la programación al aula*. Edinumen.

Fernández, S. (2001a). *Programa de Espanhol: Nível de iniciação — 10.º ano*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_10.pdf

Fernández, S. (2001b). *Tareas y proyectos en clase: Español lengua extranjera*. Edinumen.

Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol: Nível de iniciação — 11.º ano*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_11.pdf?utm_source=chatgpt.com

Fonseca, F. I. (1994). Ensino da língua materna: Do objeto aos objetivos. In *Gramática e pragmática: Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português* (pp. 117–131). Porto Editora.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (23.ª ed.). Autores Associados; Cortez.

Globo. (2014, 8 de junho). *Programas de computador ajudam a reconstruir a face de Santo Antônio* [Vídeo]. Globoplay. https://globoplay.globo.com/v/3402227/

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Instituto Cervantes. (2008a). Aprendizaje en cooperación. In E. Martín Peris (Dir.), *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje.htm

Instituto Cervantes. (2008b). Enfoque por tareas. In E. Martín Peris (Dir.), *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (2023). *PISA 2022 – Portugal: Relatório nacional*. https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf

Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo* (F. García Clemente, Trad.). Cambridge University Press.

López, C. (2016, 16 de enero). *Descubierto el "lugar de la Mancha" de don Quijote del que Cervantes no quiso acordarse*. La Vanguardia.

Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2008). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text? *Literacy Research and Instruction, 47*(1), 9–26. https://doi.org/10.1080/19388070701749546

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

Mata, J. T., Neves, J. S., Ávila, P., & Lopes, M. Â. (2025). *Práticas de leitura dos alunos dos ensinos básico e secundário – Barómetro'23*. Observatório Português das Atividades Culturais, CIES-Iscte. https://hdl.handle.net/10071/33490

Mendes, M. V. (1997). *Pedagogia da literatura*. Românica*, 6*, 155–166.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba & Universidad Nacional de Córdoba. (2017). *Ficciones y versos desde Córdoba: Antología*. Universidad Nacional de Córdoba. https://lecturacba.wixsite.com/lectura/campana-provincial-de-lectura

Mishan, F. (2004). *Designing authenticity into language learning materials*. Intellect Ltd.

Muñoz Liceras, J. M. (Ed.). (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor.

Nóbrega, S. P. G. (2014). *Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português: Espaço(s) e modo(s) de intervenção* [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. http://hdl.handle.net/10316/27035

NWT Literacy Council. (s.d.). *Readers theatre scripts*. https://nwtliteracy.ca/sites/default/files/resources/readers_theatre.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Emory University. http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences: Self-perception* (Vol. 2, pp. 239–266). Ablex Publishing.

Pereira, M. J., & Delindro, F. B. (2016). *Palavras 11: Português 11.º ano*. Areal Editores.

Plano Nacional de Leitura 2027. (s.d.). *Convidar escritores e ilustradores às escolas*. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/275/recursos_1ciclo_convidar_escritores.pdf

Pocinho, M. (2007). Prevenção da iliteracia: Processos cognitivos implicados na leitura. *Revista Iberoamericana de Educación, 44*(3), 1–14. https://rieoei.org/historico/deloslectores/1895Pocinho.pdf

Quino. (2011). *Toda Mafalda* (25.ª ed.). Ediciones de la Flor.

Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher, 54*(2), 146–151.

Rinehart, S. D. (1999). “Don’t think for a minute that I’m getting up there”: Opportunities for readers’ theater in a tutorial for children with reading problems. *Reading Psychology, 20*(1), 71–89. https://doi.org/10.1080/027027199278510

Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Sá, D., & Pacheco, L. (2014a). *Endirecto.com 1: Espanhol — nível de iniciação — 10.º ano*. Areal Editores.

Sá, D., & Pacheco, L. (2014b). *Endirecto.com 2: Espanhol — nível de iniciação — 11.º ano*. Areal Editores.

Santuario de Santa Casilda. (2010, 2 de mayo). *La leyenda de la Santa*. http://www.santuariosantacasilda.es/Noticias/Entradas/2010/5/2_La_leyenda_de_la_Santa.html

Servicios de Prensa. (2011, 25 de noviembre). *Las Mariposas: Las Hermanas Mirabal* [Vídeo]. YouTube. https://youtu.be/U4YxbGc8-4U

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de Português do ensino básico: Leitura*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf

Silva, V. F. e. (2011). Atividades prosódicas: A leitura dramatizada. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, 13*(1), 147–153. http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/18712/9830

Society of Authors. (2016). *A guide for schools organising an author visit* (Version 4). https://societyofauthors.org/download/a-guide-for-schools-organising-an-author-visit/

Vieira, C. (2014). A leitura dramatizada como atividade pedagógica e teatral. In J. Pereira, M. Vieites, & M. Lopes (Eds.), *As artes na educação* (pp. 233–236). Intervenção.

Anexos

Anexo 1: Formação da Professora Estagiaria para a intervenção pedagógica

* III CONGRESO INTERNACIONAL DE COMPRENSIÓN LECTORA INFANTIL Y PRIMARIA - Del 26 de febrero al 9 de marzo de 2018 – Asociación Española de Comprensión Lectora

* Programa de Desarrollo Profesional PDP – 2018 - Edinumen

* IX Jornadas didácticas para profesores de ELE en Madrid – Difusión – 2, 3 marzo 2018

* Aprender la lengua narrando historias (WEBINAR: 1ª sesión) – Difusión – 20 febrero 2018

* Webinário - O contributo da Neuropsicologia na Educação: Luís Graça, Professor Doutor Octávio Moura, Mestre Cristina Nunes - Fevereiro 2018 - INSTITUTO CRIAP

* Ação de Formação: Professor e Artista: práticas colaborativas em sala de aula– TNSJ Fev, Mar 2018 - Nuno M. Cardoso e Mª Rosário Costa

* Pensamento Sistémico – Webinário: Dr. Luís Graça, Professora Doutora Diana Cunha, Professora Doutora Luciana Sotero - 7 março 2018 - INSTITUTO CRIAP

* Jornada para profesores de ELE en Madrid - El otro lado de la gramática - editorial enClave ELE y el Centro Complutense para la Enseñanza del Español - março de 2018

* Workshop «Que Labirinto é este de cuidados?» - Espaços e personagens nas novelas pastoris ibéricas - FLUP - Sala do DEPER - Setembro 2017 – organizado pelo CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».

* Curso Breve: Literatura para a Infância e a Juventude “Cinco Modos de Contar em Português” com José António Gomes – Biblioteca Municipal Almeida Garrett – abril/maio 2018

* III Jornada Boas Práticas em Línguas – como participante com comunicação no Painel

4: Ensino de língua e encenação: “A Utilização da Leitura Dramatizada como Estratégia de Motivação para os Clássicos Portugueses e Espanhóis” – 18/05 - Instituto de Letras e Ciências Humanas - Universidade do Minho

* Asas para Ler – 2018 Encontro sobre Literatura para a Infância – como participante com a comunicação: “A Caminho da Competência Literária: Estratégias de Motivação para a Leitura Literária em Contexto Escolar” - 29/06 - Escola de Educação | ISEC Lisboa

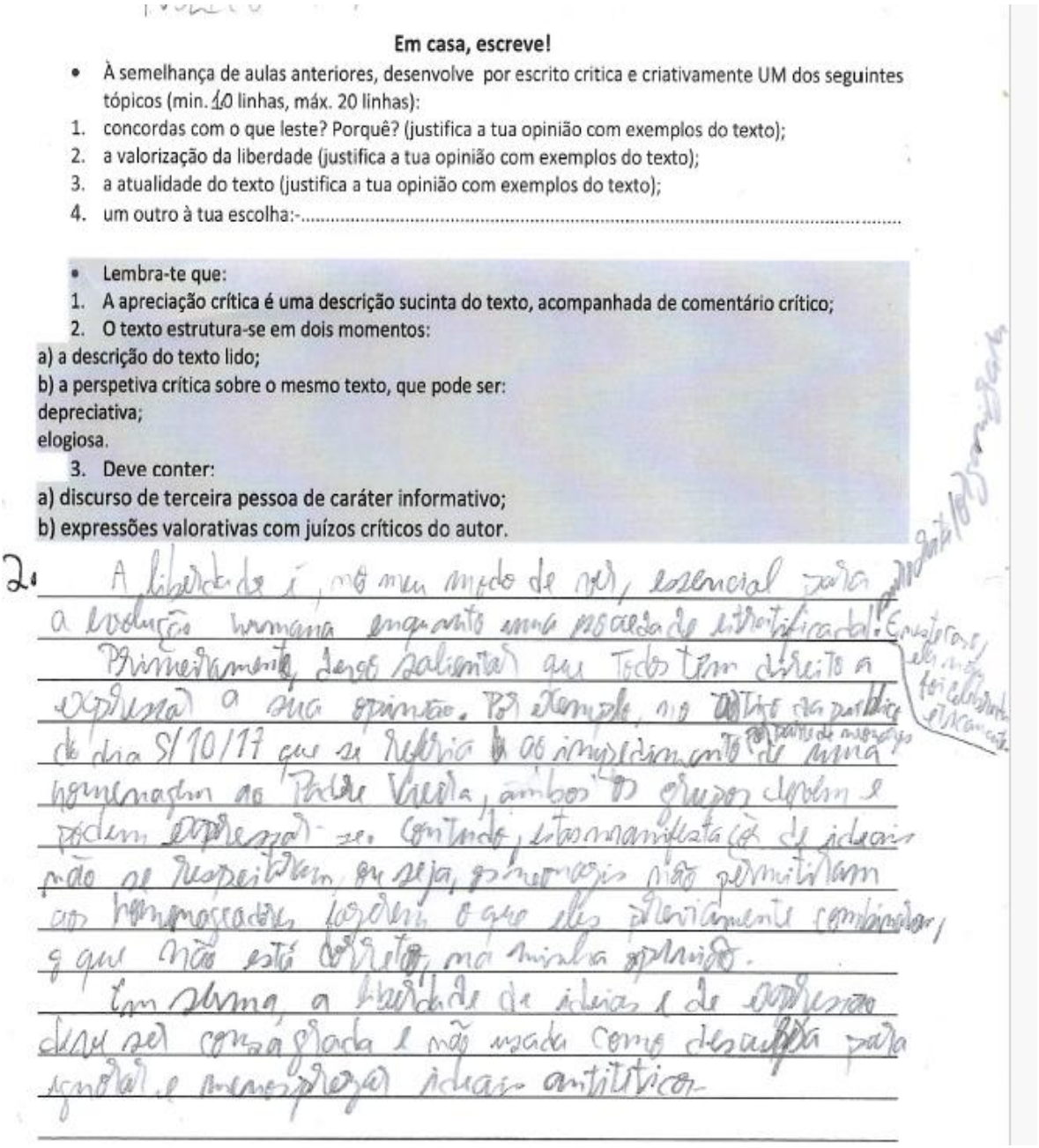
A Oficina de micropedagogias, concebida por Nuno M. Cardoso e Rosário Costa, com a coorientação de Ana Mafalda Pereira, Helena Silva e Susana Madeira, foi uma das ações de formação mais significativas. Trata-se de uma oficina desenvolvida no âmbito do projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian, acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua para o Centro de Formação Guilhermina Suggia. Esta formação apresenta um conjunto de estratégias pedagógicas inspiradas em práticas artísticas, designadas por micropedagogias, cujo objetivo é promover a aprendizagem de qualquer conteúdo curricular, fomentar o desenvolvimento do grupo e das relações interpessoais e estimular a motivação, a atenção e a concentração dos alunos em sala de aula.

Destaca-se igualmente a ação de formação Professor e Artista – Práticas Colaborativas em Sala de Aula, também concebida por Nuno M. Cardoso, Catarina Lacerda e Rosário Costa, a partir de um guião de Maria Gil. Esta oficina, igualmente desenvolvida no âmbito do projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian e acreditada pelo mesmo Conselho Científico-Pedagógico e Centro de Formação, assume um caráter transdisciplinar no domínio das práticas artísticas aplicáveis aos conteúdos dos programas curriculares dos ensinos básico e secundário. Esta ação de formação surgiu como resposta às constantes necessidades de atualização da comunidade docente, visando divulgar experiências, ideias, ferramentas e estratégias que possibilitem o desenvolvimento de práticas de investigação e inovação educacional.

Anexo 2: Pintura *Das Rosenwunder der Hl. Elisabeth* de Karl von Blaas



Anexo 3: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo I de recensão crítica do 2º Capítulo do *Sermão de Santo António (aos Peixes)*



Em casa, escreve!

- À semelhança de aulas anteriores, desenvolve por escrito critica e criativamente UM dos seguintes tópicos (min. 10 linhas, máx. 20 linhas):

1. concordas com o que leste? Porquê? (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
2. a valorização da liberdade (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
3. a atualidade do texto (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
4. um outro à tua escolha:-.....

- Lembra-te que:

1. A apreciação crítica é uma descrição sucinta do texto, acompanhada de comentário crítico;
2. O texto estrutura-se em dois momentos:

a) a descrição do texto lido;
b) a perspetiva crítica sobre o mesmo texto, que pode ser:
depreciativa;
elogiosa.

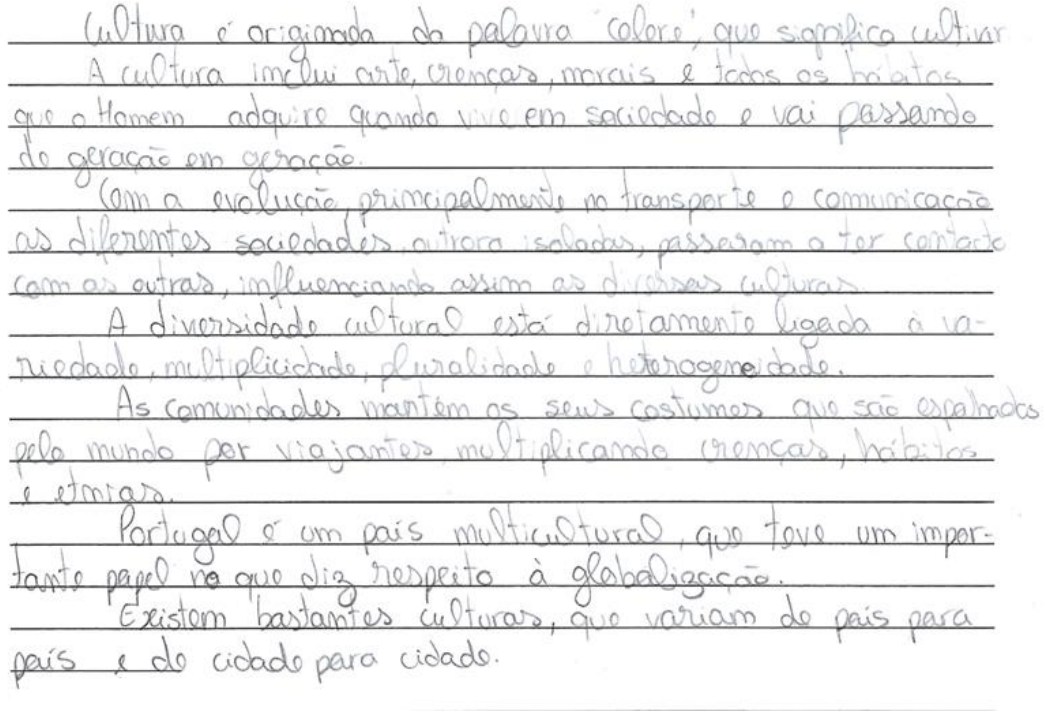
3. Deve conter:

a) discurso de terceira pessoa de caráter informativo;
b) expressões valorativas com juízos críticos do autor.

2. A liberdade é, no meu modo de ver, essencial para a evolução humana enquanto uma sociedade civilizada! Primeiramente, devo salientar que todos têm direito a expressar a sua opinião. Por exemplo, no debate da política de dia 5/10/17 que se referia à ao impedimento de uma homenagem ao Padre Vieira, ambos os grupos opinam e podem expressar-se. Contudo, estas manifestações de ideais não se respeitam, ou seja, os manifestantes não permitiram aos homenageadores fazerem o que lhes previamente combinado, o que não está correto, na minha opinião.

Em suma, a liberdade de ideias e de expressão deve ser consagrada e não usada como desculpa para ignorar e menosprezar ideais antitéticos.

Anexo 4: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo II de recensão crítica do 2º Capítulo do *Sermão de Santo António (aos Peixes)*



Cultura é originada da palavra 'colere', que significa cultivar.
A cultura inclui arte, crenças, morais e todos os hábitos que o Homem adquire quando vive em sociedade e vai passando de geração em geração.
Com a evolução, principalmente no transporte e comunicação as diferentes sociedades, outrora isoladas, passaram a ter contacto com as outras, influenciando assim as diversas culturas.
A diversidade cultural está diretamente ligada à variedade, multiplicidade, pluralidade e heterogeneidade.
As comunidades mantêm os seus costumes que são espalhados pelo mundo por viajantes, multiplicando crenças, hábitos e etnias.
Portugal é um país multicultural, que teve um importante papel no que diz respeito à globalização.
Existem bastantes culturas, que variam de país para país e de cidade para cidade.

Anexo 5: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo III de recensão crítica do 2º Capítulo do *Sermão de Santo António (aos Peixes)*

Em casa, escreve!

- À semelhança de aulas anteriores, desenvolve por escrito crítica e criativamente UM dos seguintes tópicos (min. 10 linhas, máx. 20 linhas):

1. concordas com o que leste? Porquê? (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
2. a valorização da liberdade (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
3. a atualidade do texto (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
4. um outro à tua escolha:-.....

- Lembra-te que:

1. A apreciação crítica é uma descrição sucinta do texto, acompanhada de comentário crítico;
2. O texto estrutura-se em dois momentos:

a) a descrição do texto lido;
b) a perspetiva crítica sobre o mesmo texto, que pode ser:
depreciativa;
elogiosa.

3. Deve conter:

a) discurso de terceira pessoa de caráter informativo;
b) expressões valorativas com juízos críticos do autor.

Liberdade livre é quem não está submetido à vontade
outrem. Quem é livre pode, dentro das regras sociais e leis
civis, fazer muitas coisas.
Padre António Vieira no seu Sermão de Santo António
aos Peixes louva, entre outras coisas, a liberdade
imperturbada de que estes têm gozado, vivendo à sua
maneira, sem influência humana, ao contrário de muitos
outros animais terrestres e aéreos que os humanos
perseguem facilmente. Vieira diz que, assim vivendo
livres, os animais marinhos se mantenham fiéis a
si próprios, a viver como naturalmente é suposto
que vivam, com todas as comodidades que lhes
são possíveis, sem a corrupção humana. Extrapolando
para o exemplo humano, Vieira pretende dissuadir
os colonos de escravizar os índios, de os moldar à
sua vontade, de os forçar a fazer o que não querem e
de reduzirem a sua qualidade de vida, pois eles,
como os peixes devem viver na água, devem ser livres
de poder viver nas suas florestas, sem que os europeus
influenciem o seu modo de vida.

Anexo 6: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo IV de recensão crítica do 2º Capítulo do "Sermão de Santo António (aos Peixes)"

- Lembra-te que:

1. A apreciação crítica é uma descrição sucinta do texto, acompanhada de comentário crítico;
2. O texto estrutura-se em dois momentos:

a) a descrição do texto lido;
b) a perspetiva crítica sobre o mesmo texto, que pode ser:
depreciativa;
elogiosa.

3. Deve conter:

a) discurso de terceira pessoa de caráter informativo;
b) expressões valorativas com juízos críticos do autor.

O capítulo II do "Sermão de Santo António aos peixes", mais concretamente uma exposição, abalisa os louvores dos peixes de caráter geral. Este sermão foi escrito no século XVII e, apesar de ser narrativo, trata-se de uma obra atual que permite aos homens uma reflexão dos seus defeitos.

Efetivamente, estes permanecem desde a escrita do sermão, o homem como sempre, continua a não ouvir os pregadores sendo ambicioso e egocêntrico. Como podemos verificar no seguinte excerto – "Porventura cuidais que os peixes irracionais se hajam convertido em homens, e os homens não em peixes, mas em feras" – Padre António Vieira censura o ser humano através dos importantes e atributos metafóricos dos peixes. Uma dos defeitos do homem é a sua arrogância, ao julgar os animais independentemente de expressar o carinho que tem por eles, como só observa no capítulo II.

Com somos passados todos anos ainda se verificam os defeitos dos homens atribuídos aos peixes materializados em forma de sermão por vieira.

8

Anexo 7: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo V de recensão crítica do 2º Capítulo do "Sermão de Santo António (aos Peixes)"

Em casa, escreve!

- À semelhança de aulas anteriores, desenvolve por escrito crítica e criativamente UM dos seguintes tópicos (min. 10 linhas, máx. 20 linhas):

1. concordas com o que leste? Porquê? (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
2. a valorização da liberdade (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
3. a atualidade do texto (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
4. um outro à tua escolha:-.....

- Lembra-te que:

1. A apreciação crítica é uma descrição sucinta do texto, acompanhada de comentário crítico;
2. O texto estrutura-se em dois momentos:

a) a descrição do texto lido;
b) a perspetiva crítica sobre o mesmo texto, que pode ser:
depreciativa;
elogiosa.

3. Deve conter:

a) discurso de terceira pessoa de caráter informativo;
b) expressões valorativas com juízos críticos do autor.

No capítulo II, do "Sermão de Santo António aos Peixes", o Padre António Vieira louva os peixes de uma forma geral, ou seja, vai particularizando.

Efetivamente, Vieira louva os peixes pelas mesmas razões em todos eles são sensatos e não são voluptuosos. Primeiramente, Padre António Vieira louva-os de terem sido os primeiros a serem criados aquando da criação, de seguida louva-os de serem os animais em maior número e com maior dimensão. A terceira virtude é o facto de os peixes serem obedientes e Padre António Vieira exemplifica este louvor feito aos peixes com a lenda de Santo António. Por fim, Vieira diz que os peixes não são obedientes como se pode ver no argumento de Aristóteles.

Com isto, Vieira expõe que os peixes não são como os homens, não se deixam moldar, nem se deixam domesticar ("... se não domam nem domesticam") e não há nenhum peixe que coma o Homem ("... e não há nenhum tão grande que se fie do Homem, nem tão pequeno que não fuja dele").

Em suma, e em concordância com o texto lido uma vez que os peixes são muito melhores ouvintes do que o homem pois não se conseguem expressar, apenas ouvem ("Ao menos vêm os peixes duas boas qualidades de ouvintes: ouvem e não falam").

Anexo 8: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo VI de recensão crítica do 2º Capítulo do "Sermão de Santo António (aos Peixes)"

Em casa, escreve!

- À semelhança de aulas anteriores, desenvolve por escrito critica e criativamente UM dos seguintes tópicos (min. 10 linhas, máx. 20 linhas):

1. concordas com o que leste? Porquê? (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
2. a valorização da liberdade (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
3. a atualidade do texto (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
4. um outro à tua escolha:-.....

- Lembra-te que:

1. A apreciação crítica é uma descrição sucinta do texto, acompanhada de comentário crítico;
2. O texto estrutura-se em dois momentos:

a) a descrição do texto lido;
b) a perspetiva crítica sobre o mesmo texto, que pode ser:
depreciativa;
elogiosa.

3. Deve conter:

a) discurso de terceira pessoa de caráter informativo;
b) expressões valorativas com juízos críticos do autor.

No capítulo II do "Sermão de S. António aos Peixes", o Padre António Vieira louva os peixes e atribui-lhes várias virtudes.

Efetivamente, Vieira admira os peixes por estes serem os primeiros a serem criados e nomeados, por serem os animais em maior número e dimensão, por serem mais obedientes e por serem livres.

De facto, a liberdade destes seres vivos é a característica que mais valorizo, já que estes têm a capacidade exclusiva de não se deixarem dominar e maltratar pelo Homem. Para além disso, os peixes fogem dele, o que é condenado por alguns autores, mas, tal como o Padre António Vieira, eu concordo que se trata de um ato de sapiência e de prudência.

Para concluir, eu estou de acordo com o que Vieira pregou neste capítulo, pois é verdade que o Homem não respeita os animais e, portanto, os peixes são mais espertos por preferirem viver longe dele.

Anexo 9: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo VII de recensão crítica do 2º Capítulo do "Sermão de Santo António (aos Peixes)"

Em casa, escreve!

- À semelhança de aulas anteriores, desenvolve por escrito critica e criativamente UM dos seguintes tópicos (min. 10 linhas, máx. 20 linhas):

1. concordas com o que leste? Porquê? (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
2. a valorização da liberdade (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
3. a atualidade do texto (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
4. um outro à tua escolha:-.....

- Lembra-te que:

1. A apreciação crítica é uma descrição sucinta do texto, acompanhada de comentário crítico;
2. O texto estrutura-se em dois momentos:

a) a descrição do texto lido;
b) a perspetiva crítica sobre o mesmo texto, que pode ser:
depreciativa;
elogiosa.

3. Deve conter:

a) discurso de terceira pessoa de caráter informativo;
b) expressões valorativas com juízos críticos do autor.

O capítulo II do "Sermão de S. António aos Peixes", apesar de ter sido pregado no séc. XVII, é ainda um reflexo de alguns acontecimentos atuais.

Neste capítulo, Vieira dá um grande realce à liberdade dos peixes, em relação a outros animais, sendo ~~estes~~ estes maltratados e explorados pelo seu dono.

Transferindo esta situação para os dias de hoje, posso considerar que múltiplos acontecimentos são desagradáveis e, por vezes, desumanos. Um dos vários exemplos é a ocorrência de touradas em festas populares, na qual o Homem fere o touro, apenas para seu proveito e diversão. Também as lutas ilegais entre cães de raça pura, é um caso, no meu ponto de vista, lamentável, que põe em risco a vida destes animais.

Em conclusão, eu considero que, desde o século XVII até à atualidade, as atitudes do Homem para com os animais não evoluíram, o que é, de facto, condenável.

Anexo 10: Ciclo Zero de Observação e Diagnóstico em LM: Exemplo VIII de recensão crítica do 2º Capítulo do *Sermão de Santo António (aos Peixes)*

Em casa, escreve!

- À semelhança de aulas anteriores, desenvolve por escrito crítica e criativamente UM dos seguintes tópicos (min. 10 linhas, máx. 20 linhas):

1. concordas com o que leste? Porquê? (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
2. a valorização da liberdade (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
3. a atualidade do texto (justifica a tua opinião com exemplos do texto);
4. um outro à tua escolha:-.....

- Lembra-te que:

1. A apreciação crítica é uma descrição sucinta do texto, acompanhada de comentário crítico;
2. O texto estrutura-se em dois momentos:

a) a descrição do texto lido;
b) a perspetiva crítica sobre o mesmo texto, que pode ser:
depreciativa;
elogiosa.

3. Deve conter:

a) discurso de terceira pessoa de caráter informativo;
b) expressões valorativas com juízos críticos do autor.

Neste excerto do segundo capítulo do Sermão de Sto. António aos peixes, existe uma clara exposição dos louvores dos peixes, alguns exemplos relacionados com esse tema.

Durante a leitura observamos as muitas referências à liberdade, como é caso da liberdade dos peixes (pelo facto de serem animais aquáticos) e à escravidão dos restantes animais (terrestres ou aéreos) por se deixarem domesticar pelo homem.

Este exemplo de escravatura é perfeito para relembrar que o Homem prende e escravize o que quer controlar, e mata o que não consegue controlar. Se não fosse o nosso direito à liberdade não seríamos melhores que aqueles animais enjaulados, fuzilados ou estarem presos e "loucos" por pessoas.

Sem a liberdade de expressão (por exemplo) o ser humano nunca teria aprendido nada, nunca teria havido a troca de ideias e informação que tanto o ajuda a evoluir. Sem liberdade de experimentar outras coisas novas, nunca seria possível a criação, a descoberta (e no fundo) a evolução.

Concluindo, a liberdade é um bem tão essencial aos humanos como aos animais. Não depende de que raça é que se é, o que veste ou mesmo se voa, anda ou simplesmente nada.

Anexo 11: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Poema de Caeiro



ALBERTO CAEIRO

2. SENTIR

Para Caeiro, a felicidade encontra-se nas sensações e na natureza.



Nuno Calvet. Fotografia

«Os meus pensamentos são todos sensações.»

IX

Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

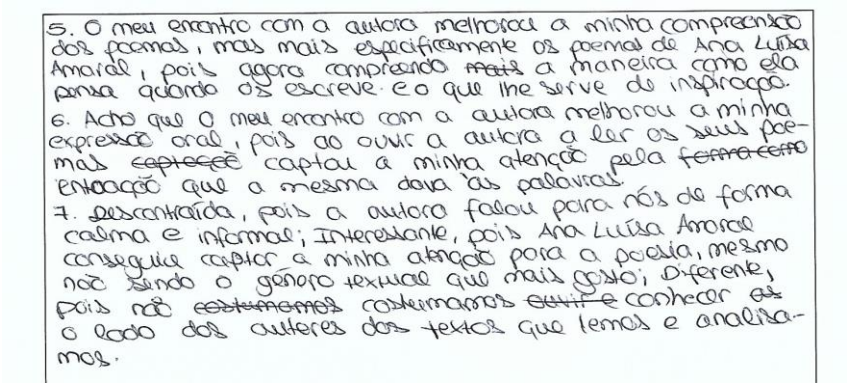
Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.

s.d.

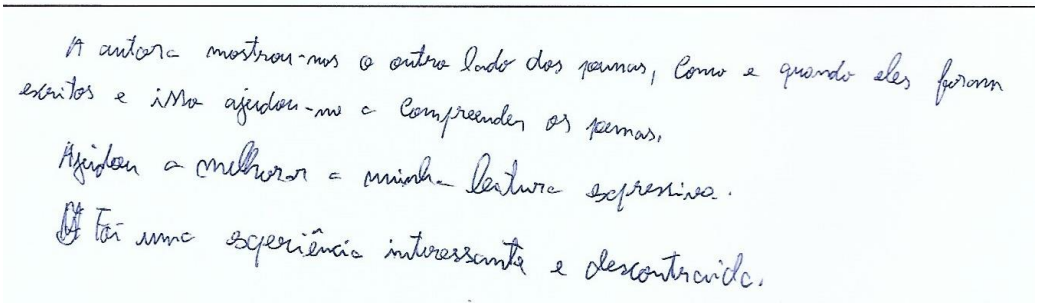
"O Guardador de Rebanhos". In **Poemas de Alberto Caeiro**. Fernando Pessoa. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993): 39.

"O Guardador de Rebanhos". 1ª publ. in **Athena**, nº 4. Lisboa: Jan. 1925.

Anexo 12: Medição das Aprendizagens do Plano de Intervenção em LM: Respostas Abertas



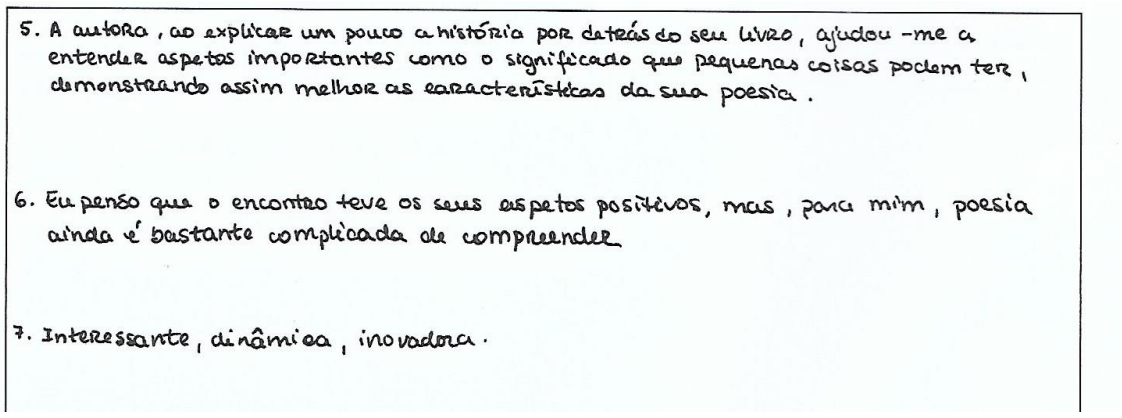
5. O meu encontro com a autora melhorou a minha compreensão dos poemas, mas mais especificamente os poemas de Ana Luísa Amaral, pois agora compreendo ~~mais~~ a maneira como ela pensa quando os escreve e o que lhe serve de inspiração.
6. Acho que o meu encontro com a autora melhorou a minha expressão oral, pois ao ouvir a autora a ler os seus poemas ~~captou~~ captou a minha atenção pela ~~forma como~~ entoação que a mesma dava às palavras.
7. Descontraída, pois a autora falou para nós de forma calma e informal; Interessante, pois Ana Luísa Amaral conseguiu captar a minha atenção para a poesia, mesmo não sendo o género textual que mais gosto; Diferente, pois não ~~costumamos~~ costumamos ~~estar a~~ conhecer os o lado dos autores dos textos que lemos e analisamos.



A autora mostrou-nos o outro lado dos poemas, como e quando eles foram escritos e isso ajudou-me a compreender os poemas.

Ajudou a melhorar a minha leitura expressiva.

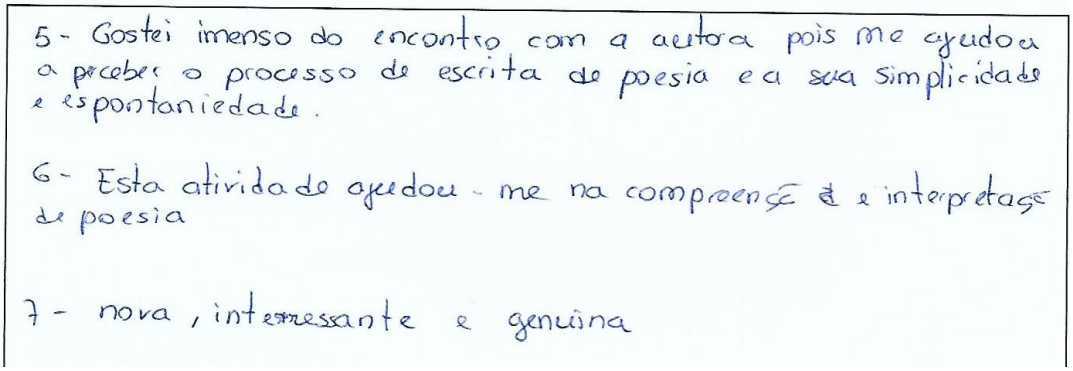
Foi uma experiência interessante e descontraída.



5. A autora, ao explicar um pouco a história por detrás do seu livro, ajudou-me a entender aspetos importantes como o significado que pequenas coisas podem ter, demonstrando assim melhor as características da sua poesia.

6. Eu penso que o encontro teve os seus aspetos positivos, mas, para mim, poesia ainda é bastante complicada de compreender

7. Interessante, dinâmica, inovadora.



5- Gostei imenso do encontro com a autora pois me ajudou a perceber o processo de escrita de poesia e a sua simplicidade e espontaniedade.

6- Esta atividade ajudou-me na compreensão e interpretação de poesia

7- nova, interessante e genuína

A atividade melhorou a minha expressão oral pois assim sinto-me mais à vontade nas apresentações de algumas disciplinas, melhorou também a minha compreensão da obra porque foi abordada de uma maneira diferente da abordagem de sala de aula, sendo mais interessante.

Acho que a atividade melhorou a minha expressão oral (~~porque~~) e a compreensão da obra porque abordamos a obra de uma forma dinâmica e ao mesmo tempo trabalhamos a nossa expressão oral.

Visualizar a interpretação dramática e fazer parte dela facilita o processamento e assimilação dos conteúdos da disciplina, e esta experiência realizou esse efeito em mim.
Os treinos iniciais e o treino e os ~~ensaios~~ conselhos e companhia de profissionais realmente ensinaram-se e prepararam-me melhor

Anexo 13: Adaptação de um folheto turístico sobre La Mancha e o universo de *Don Quijote*





EL QUIJOTE

LAS AVENTURAS NARRADAS EN *EL QUIJOTE* por Miguel de Cervantes son conocidas en todo el mundo. Con ellas La Mancha, la comarca natural más extensa de la región, adquirió renombre universal. Sus blancos molinos, sus llanuras de horizontes infinitos, sus antiguas ventas salpicadas de añil, sus pueblos de anchas calles, sus sobrios caseríos, sus verdes viñedos sin fin, sus singulares lagunas, sus gentes... esperan al viajero para descubrirle estos lugares, memoria viva de unas comarcas, **cuyo nombre no dejará de recordar.**



Anexo 14: Ciclo II do Plano de Intervenção em ELE – Aula 2 – Produção Escrita de folhetos turísticos, n.º 1





Anexo 15: Ciclo II do Plano de Intervenção em ELE – Aula 2 – Produção Escrita de folhetos turísticos, n.º 2



Anexo 16: Ciclo II do Plano de Intervenção em ELE – Aula 2 – Produção Escrita de folhetos turísticos, nº 3



El Retiro de D. Quijote es compuesto por siete casa de madera y habitaciones en la Mancha. Son casas rurales ideales para familias y los amigos siendo también ideal todo para eventos, reuniones, trabajo e convenciones.



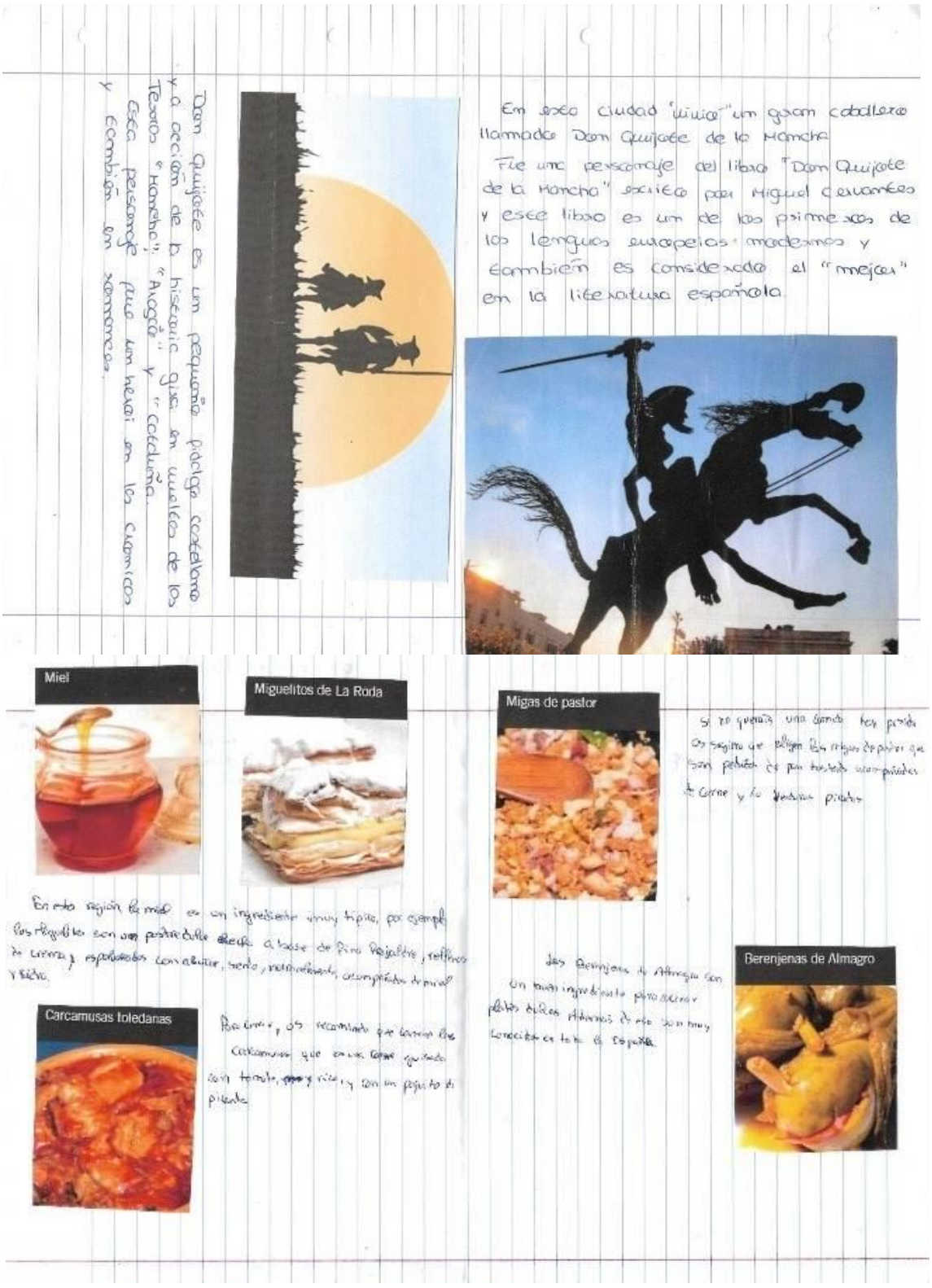
- Es un alojamiento con capacidad para cuatro personas con habitación doble muy cómoda completa con todos los utensilios, aire acondicionado y baño privado



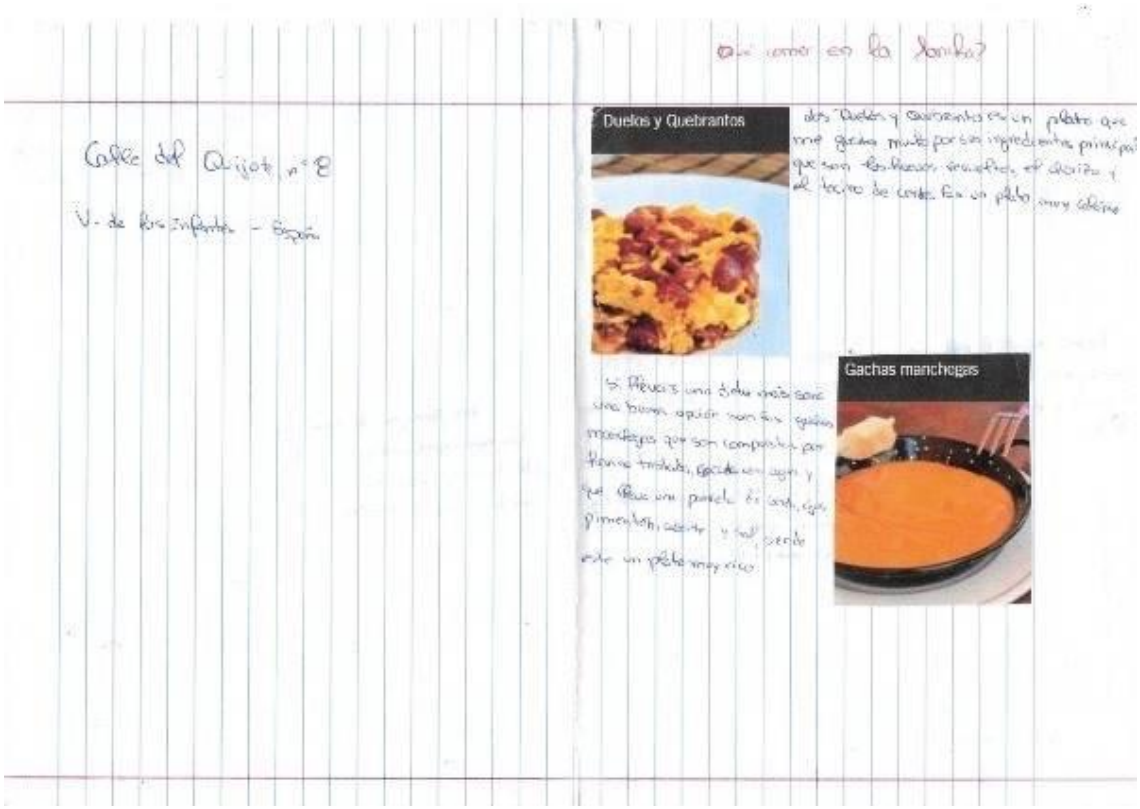
- Ahora hablando sobre la piscina tenemos visto que vaya a ser estupenda, tiene agua de agua caliente o fría, y a su alrededor hay sillas de playa para que puedas disfrutar del ambiente



Anexo 17: Ciclo II do Plano de Intervenção em ELE – Aula 2 – Produção Escrita de folhetos turísticos, nº 4



Anexo 18: Ciclo II do Plano de Intervenção em ELE – Aula 2 – Produção Escrita de folhetos turísticos, nº 5



Apêndices

Apêndice 1: Ciclo Zero do Plano de intervenção em LM: Ficha de Revisão

GRUPO 4

- Com esta atividade, pretende-se que faças uma revisão dos conhecimentos que já adquiriste sobre o Barroco, o P. António Vieira e O Sermão de Santo António aos Peixes.

Para isso, segue estes passos:

1) Em grupo, observem a imagem e leiam o texto que a acompanha;
2) Reflexionem e relacionem o texto/imagem e o que já sabem sobre o tipo de texto e o conceito predicável;
3) Entre todos os integrantes do grupo preparem uma breve apresentação para toda a turma (2/3 minutos no máximo)
4) Apresentem as vossas conclusões.

MILAGRE DE SANTO ANTÓNIO AOS PEIXES



Registo de Azulejos
Faiança
1774
Dimensões: 1210 mm x 790 mm
MC.AZU.1

SANTO ANTÓNIO
Registo de características ingénuas, enquadrado por friso de «trança», representando no primeiro plano da composição o milagre de Santo António a pregar aos peixes.
Em baixo tem acoplado um pequeno registo alusivo às Almas do Purgatório, em tons de amarelo-ocre e azul, com desenho delineado a manganês.
Painel proveniente de uma casa nas Escadinhas do Jogo da Pela, no Martim Moniz.
Entre as diversas manifestações da arte azulejar, têm particular expressão os registos de santos, painéis devocionais que constituem testemunhos de "religiosidade popular" em espaço público.
Inicialmente confinados ao interior das igrejas, onde figuravam isolados ou integrados em revestimentos de azulejos de padronagem, os registos passaram depois para o exterior provavelmente no século XVII. É possível que a ocorrência de cataclismos, como terramotos e incêndios tenha propiciado a sua recuperação ocasional e posterior recolocação fora dos locais de origem. A vivência religiosa deixava assim de estar limitada ao espaço sagrado, passando a ter por cenário o espaço profano da própria cidade.

Apêndice 2: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ.



Apêndice 3: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ.



Apêndice 4: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ.



Apêndice 5: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ.



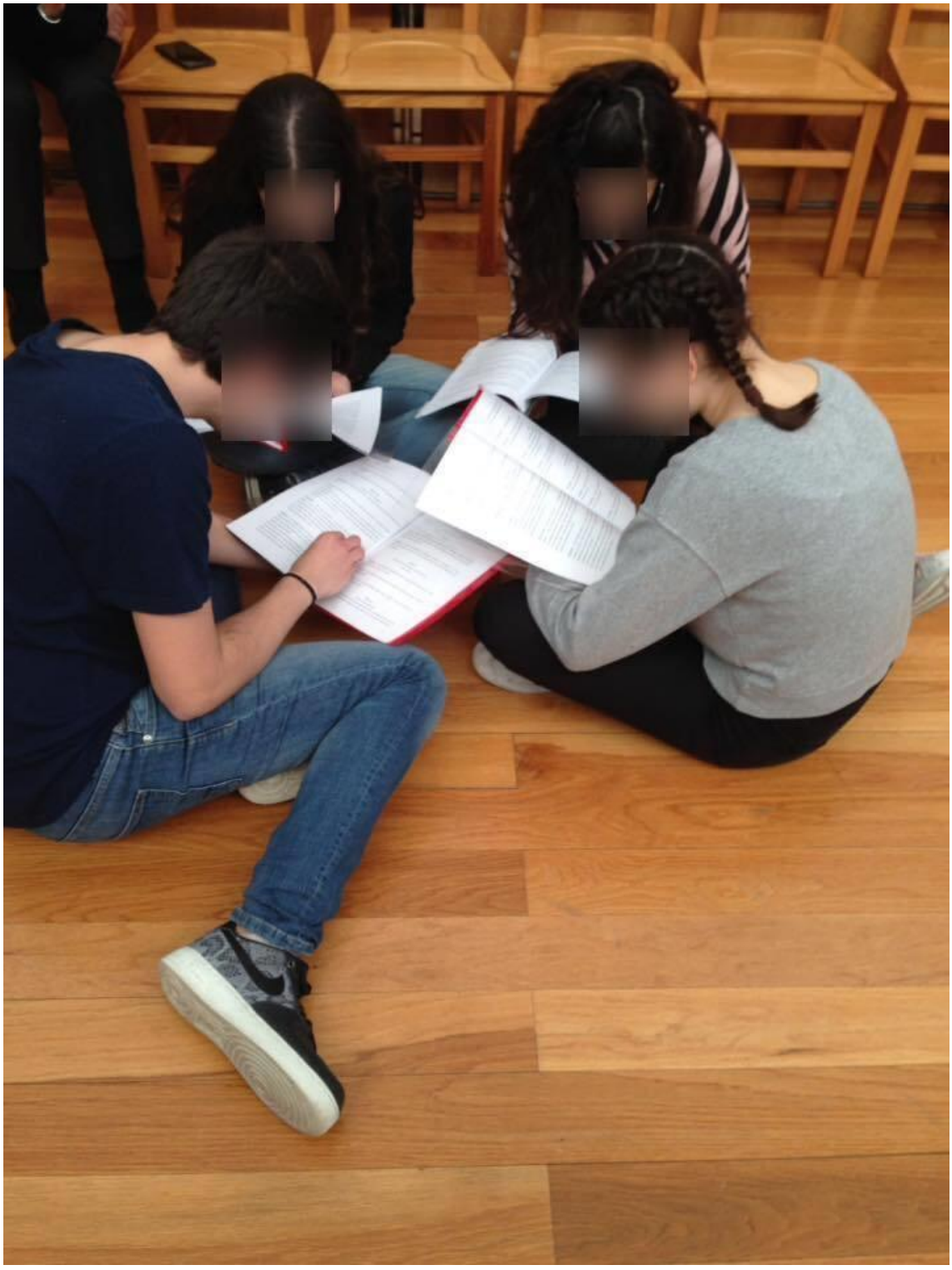
Apêndice 6: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ.



Apêndice 7: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ.



Apêndice 8: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ.



Apêndice 9: Ciclo II do Plano de Intervenção em LM: Reportagem Fotográfica da Leitura Dramatizada no TNSJ.



Apêndice 10: Ciclo III do Plano de Intervenção em LM: Ficha de trabalho sobre Ana Luísa Amaral.

Poetas Contemporâneos: ANA LUÍSA AMARAL - terça-feira 8 de maio de 2018

1) Visiona o documento vídeo atentamente e regista os principais dados apresentados sobre a biografia da autora, a poética (forma de escrever), a obra, etc. https://www.youtube.com/watch?v=tGQmNHnV8Wo
2) Apresenta oralmente e discute com os teus colegas as informações que obtiveste a partir do vídeo.
3) Lê os seguintes poemas do livro *What's in a Name*, de Ana Luísa Amaral. Edição/reimpressão: 04-2017, editor: Assírio & Alvim:

A CASTANHA

Rasguei,
Como se fosse um pensamento,
Uma castanha brava apanhada do chão,
A sua casca acesa e perturbante

A castanha era brava, no sentido mais breve da palavra,
Aguerrida castanha muito jovem,
Que lutou contra a força dos meus dedos
Ergui depois, vencido,
O corpo da castanha
Usando como berço as minhas mãos

Despido, incandescente,
Polimento de cera, cor realmente
Nomeando a coisa

Em desvio,
Como acontece em tanta natureza,
A zona branca destoando o resto:

Uma face de Deus! Uma fronteira!
Um sobressalto em face do igual!

Hesitante, pousei-a junto às folhas nuas
E ficámos as duas,
Como um pensamento,
Na nossa dividida
Solidão

WHAT'S IN A NAME

Pergunto: o que há num nome?

De que espessura é feito se atendido,
Que guerras o amparam,
Paralelas?

Linhagens, chãos servis,
Raças domadas por algumas sílabas,
Alicerces da história nas leis que se forjaram
A fogo e labareda?

Extirpado o nome, ficará o amor;
Ficarás tu e eu-mesmo na morte,
Mesmo que em mito só

E mesmo o mito (escuta!),
A nossa história breve
Que alguns lerão como matéria inerte,
Ficará para sempre do humano

E outros
o hão-de-sempre recolher,
Quando o seu século dele carecer

E, meu amor, força maior de mim,
Seremos para eles como a rosa –

Não, como o seu perfume:
Ingovernado livre

Apêndice 11: Ciclo III do Plano de Intervenção em LM: Ficha de trabalho sobre Ana Luísa Amaral.

O QUE NÃO HÁ NUM NOME

Sentada a esta mesa, a varanda à direita,
Como de costume,
Penso na minha filha e no nome que lhe demos,
Eu e o seu pai, quando ela nasceu

Um nome é coisa de fala e de palavra,
Tão espesso como aquelas folhas, que, se pudessem olhar,
Me haviam de contemplar daquele vaso,
Perguntando-me por que se chamam assim

Porém, não fui eu quem escolheu o nome da flor
A que pertencem essas folhas:
O nome já lá estava, alguém pensou nele
Muito antes de mim, e foi decerto a partir do latim,
Só depois: o costume

Mas não há nada de natural num nome:
Como uma roupa, um hábito, normalmente para a vida inteira,
De nada mais faz do que cobrir
A nudez em que nascemos

Com a minha filha,
O mais belo de tudo, a maior deflagração
De amor-foi olhar os seus olhos,
Sentir-lhe o toque em estame
Dos dedos muito finos

Esses: sem nome ainda,
Mas de uma incontrolável
Perfeição inteira

4) Indica as palavras que não conheces, procura e escreve o significado:
5) Em trabalho de pares, escolhe um poema e realiza as seguintes atividades:
   a. Relaciona o título e o tema do poema com algumas das características da poesia da autora que apareciam no vídeo.
   b. Identifica e explicita valor de pelo menos dois recursos expressivos presentes no poema selecionado.
   c. Explicita o sentido da expressão "nomear as coisas" no poema que selecionaste.
   d. Lê expressivamente o poema, a duas vozes e apresenta oralmente as respostas ao questionário anterior.
6) Para completar o teu trabalho, formula uma questão que gostarias de colocar à autora dos poemas.

Apêndice 12: Ciclo II do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho

Clase del viernes 2/03/2018 - 14h30-16h20 –

El próximo mes se celebra, en el mundo, la lectura. El 2 de abril se celebra el Día Internacional del Libro Infantil y el 23 de abril es el Día Mundial del Libro. ¿Sabes cuál es el origen de estas fechas?
Hoy elaboraremos entre todos un infográfico sobre las razones para leer de nuestra clase.
1º) Lee el infográfico que te presentamos.
2º) Reflexiona y responde correctamente a las siguientes preguntas:
a.- ¿Qué tipo de viaje te permite la lectura?
b.- Según tu opinión, ¿Por qué se dice que la literatura promueve la creatividad?
c.- Relaciona los tópicos lectura y suceso
d.- ¿En qué ayuda la lectura a establecer empatía con los demás y a crear relaciones de amor y amistad?
e.- Cuenta según tu experiencia, ¿qué emociones ya te ha provocado la lectura de un libro?
3º) Reflexiona sobre tus respuestas y escribe, para tu clase, tres razones para leer. Comparte oralmente con tus compañeros para armar entre todos el infográfico de la clase, con un máximo de 5 razones para leer.
Te sugerimos que las razones estén relacionadas con el para qué leemos (cuál es el objetivo de esa lectura), el qué leemos (tema de la lectura), y el cómo y dónde leemos (el lugar y el momento de la lectura, la velocidad de lectura, con la complejidad de los textos), etc.
Ahora, hablaremos de la primera razón que da el infográfico: los viajes y la lectura. Para ello, leeremos la historia de un viajero y aventurero español de otros tiempos.
Y haremos una revisión de lo que ya sabes sobre los pretéritos en español, contrastando pretérito indefinido/imperfecto.
1º) Pré-lectura: observa la imagen y señala oralmente si sabes de quienes se trata, en qué lugar y época están, cómo están vestidos y por qué, cómo será su forma de ser (características físicas y psicológicas), qué están haciendo/hacia dónde van.





A seguir, lee el título de la obra "El Comienzo de la Aventura" de Don Quijote de la Mancha. ¿De qué aventura se trata? ¿La del personaje o la del lector?
2º) Lectura Dramatizada: La profesora leerá pausada y expresivamente en voz alta "El Comienzo de la Aventura" del Quijote de la Mancha. Presta mucha atención y subraya en el texto las palabras que no conozcas, los personajes que aparezcan y sus características. Después de la lectura en voz alta, la profesora te dará tiempo para leer el texto otra vez y responder a las preguntas.
3º) Pós-lectura/Práctica: En grupos, responde al cuestionario y, luego, presenta las respuestas.

Apêndice 13: Ciclo II do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (parte 1)

Cuestionario del texto
"El Comienzo de la Aventura" de Don Quijote de la Mancha

A partir de la lectura del texto "El Comienzo de la Aventura" responde de forma individual y correctamente a todo el cuestionario.

1°) ¿En qué lugar y época se sitúa la historia según el narrador? Elige la opción correcta:
a.- En Valencia, España, 1823.
b.- En Guadalajara, México, 1550.
c.- En un lugar de la Mancha, hace mucho tiempo.

2°) Muchas de las historias, cuentos de la literatura **universal** que aún hoy leemos y que parecen tan actuales comienzan por "Había una vez, en un reino muy lejano" sin declarar específicamente el tiempo ni el lugar. En tu opinión, ¿Qué busca y qué consigue el narrador al omitir también esta información?

_____

_____

_____

_____

3°) Explica con tus palabras las siguientes expresiones (antes de buscarlos, primero intenta sacar por contexto, los significados que no conozcas):

- rondaba los cuarenta:
- Se enfrascaba tanto en la lectura:
- cogía su vieja espada y la blandía con ímpetu:
- ataviado con su armadura y su lanza:
- enclenque caballo:

4°) Identifica, analiza y describe las características físicas y psicológicas del personaje principal:

Características Físicas	Rasgos de Carácter

Apêndice 14: Ciclo II do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (parte 2)

5°) ¿Cuáles eran sus actividades favoritas?

_____

_____

_____

6°) Elige la opción correcta. El buen hidalgo:

a) Trabajaba de lunes a viernes
b) Vivía sin lujos, pero no le faltaba nada
c) Sentía pena de tantas obligaciones que tenía

3°) Explica con tus palabras cuáles son los pasos que sigue el personaje principal para armarse caballero:

Lo primero que hizo fue _____.
Después, _____.
Luego, _____.
Al final, _____.

4°) a.- Identifica, subraya y escribe los verbos de los primeros tres párrafos, en la primera columna y los verbos de los párrafos 3, 4 y 5, en la segunda columna.

Verbos de los párrafos I, II y III	**Verbos de los párrafos I, II y III**

b.- Identifica qué tipo de información se da con los verbos de la primera columna y qué se cuenta con los verbos de la segunda columna. Explica.

_____

_____

_____

_____

Apêndice 15: Ciclo II do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (parte 3)

c.- Lee atentamente y completa la definición:

El pretérito _____ se usa para referirnos a **costumbres, hábitos y hechos habituales en el pasado**. También usamos el _____ para **hacer descripciones de personas, animales, objetos, lugares y el contexto relacionado con nuestra historia en pasado**.
En cambio, el _____ se usa fundamentalmente para **acciones terminadas** en algún momento de la historia, **no están en desarrollo**. Localiza una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento del habla. **Las acciones se presentan completas o acabadas. Son acciones que crean el guion de la historia, que la hacen**

5º) Completa la frase:
"Me llamaré _____, así daré a conocer por todo el mundo mi patria.
Libraré las más difíciles batallas contra los _____de este mundo.
_____ a todo aquel que me necesite»

6º) Explica la siguiente comparación: "un caballero sin amor era como un árbol sin hojas o un cuerpo sin alma".

_____

_____

_____

_____

7º) Describe a Dulcinea y Sancho Panza, mencionando la función que cumplen en la historia.

_____

_____

_____

_____

8º) Recuenta la primera aventura de Don Quijote en la venta. Recuerda de mencionar y describir el lugar, el tiempo, los personajes y las acciones principales. Si lo necesitas, pídele ayuda a un compañero o al profesor.

_____

_____

_____

_____

Apêndice 16: Ciclo III do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (aula 1-parte 1)

Clase del martes 10/03/2018 - 11° año M 14h30-16h30

1ª PARTE

En esta clase, escribiremos una POSTAL. Para ello aprenderemos:
a) Las principales características de una postal: estructura, contenido.
b) A describir lugares, paisajes.
c) A pedir y dar opiniones e informaciones.

1°) Observa la imagen y elige a un personaje con el que te identifiques e indica su:

Nombre:

Edad:

Profesión:

A dónde vive:



Ahora, describe su estado de ánimo. Estas preguntas te pueden ayudar: ¿Es feliz? ¿Está triste? ¿Está cansado/a de la rutina? ¿Le gustaría conocer a gente nueva? ¿Quiere cambiar de trabajo? ¿Se le ha ocurrido alguna vez viajar muy lejos?

¿Cuál, cómo, con quién sería su viaje ideal y qué haría allí?

Recuerda: usamos los verbos en modo _____ cuando expresamos deseos, gustos o preferencias. Ej.: *Me encantaría ir a …*

2°) Pues bien, a continuación, te presentamos esta propuesta: https://youtu.be/Camh2Lnnqpk

Después de visionar el vídeo, ¿Te animas a contestar estas preguntas?

a.- ¿Qué tipos de lugares aparecen en el vídeo?

Apêndice 17: Ciclo III do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (cont.)

Clase del martes 10/03/2018 - 11° año M 14h30-16h30

b.- ¿Qué actividades se pueden realizan en estos lugares?

c.- ¿Qué tipo de clima, temperatura crees que hace?

d.- Describe la fauna y flora del lugar que presenta el vídeo.

e.- ¿Le gustaría a tu personaje visitarlo? _____ ¿Por qué?

f.- Indica, según tu opinión, de qué lugar se trata (nombre y dónde queda):

g.- Visionaremos otra vez el vídeo y podrás comprobar si tus respuestas son adecuadas.

Apêndice 18: Ciclo III do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (aula 1-parte 2)

2ª PARTE

1°) ¿Sabes qué es una _____?

1°) ¡Veamos cuánto sabéis! En parejas, observad la imagen y responded a las siguientes preguntas:

¿Qué representa la imagen?

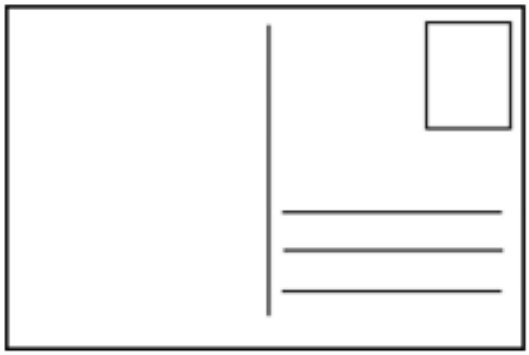
¿Para qué se utiliza?

¿Quién la escribe?

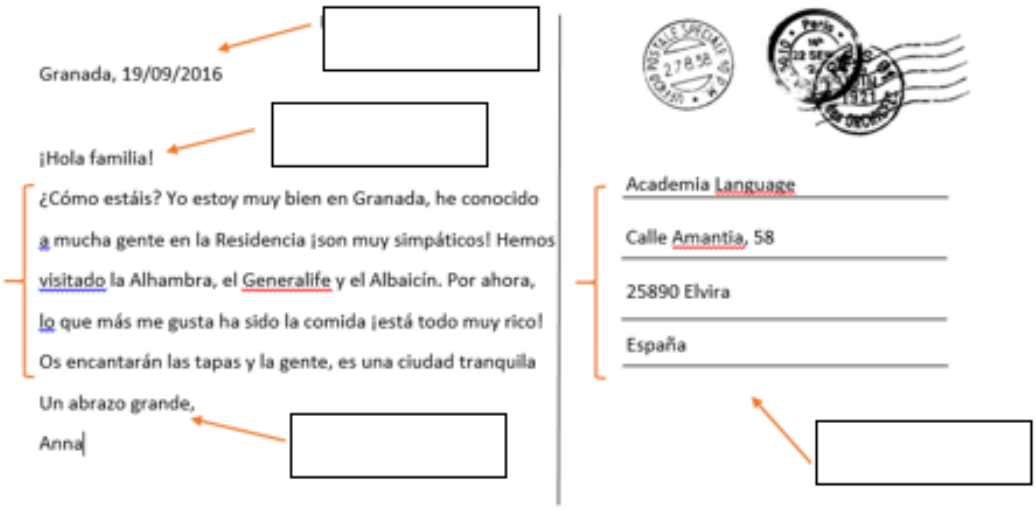
¿Dónde se puede encontrar?

¿Está formada sólo por texto o contiene elementos gráficos?

¿Qué diferencia hay entre una _____ y una carta?



2°) Lee el texto y completa los elementos que faltan de la estructura, rellenando los huecos con las palabras de la caja.



Saludo inicial – Destinatario y Dirección
Firma - Fecha y Lugar
Despedida

Apêndice 19: Ciclo III do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (cont.)

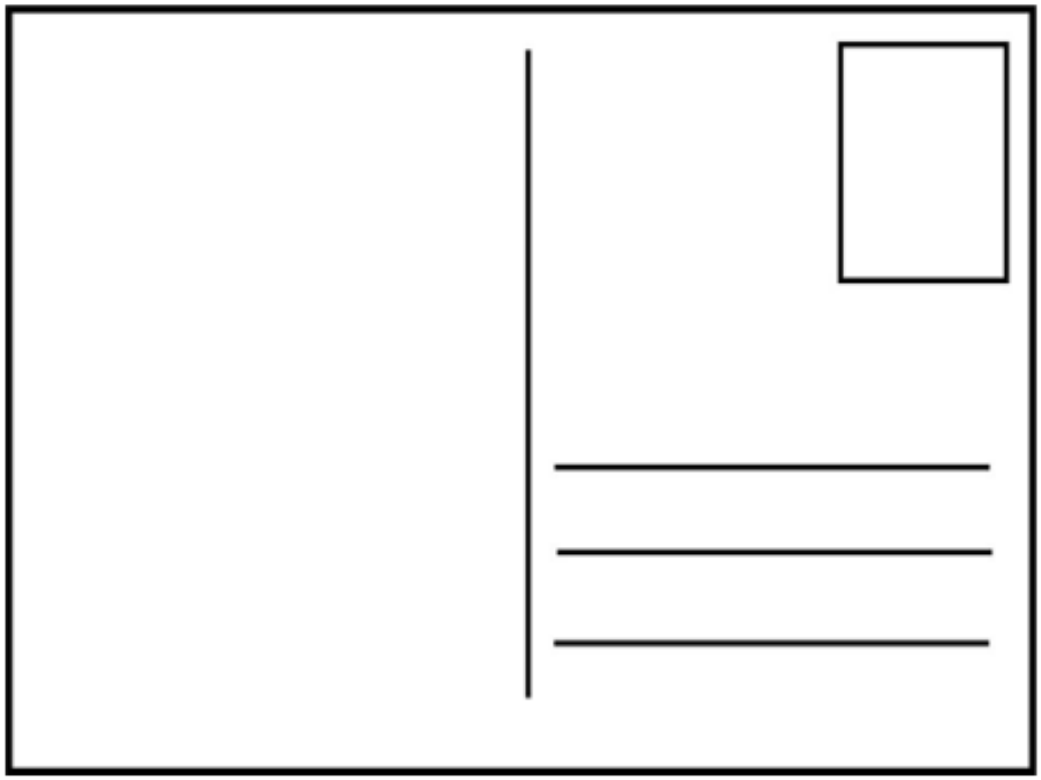
Clase del martes 10/03/2018 - 11° año M 14h30-16h30

3º) Presta atención a los siguientes saludos y despedidas e indica con X cuáles usarías en una postal y por qué:

	Estimado/a Señor/a		Un (cordial) saludo
	¡Hola (nombre)!		Un abrazo
	Distinguido/a Señor/a		Se despide atentamente
	Querido/a (nombre)		Agradeciendo de antemano su atención
	Muy Señor mío/Señora mía		Mis mejores deseos
	Sr Director / Sra Directora		Sin otro particular
	Sr Gerente / Sra Gerente		Quedo a la espera de sus noticias.
	(Muchos) besos		Te echo de menos

4º) ¡Manos a la obra! De forma individual y a partir del sitio http://www.cordobaturismo.gov.ar/localidades/, tu personaje deberá escribir una postal.

Para ello, deberás elegir: el lugar (entre los que te sugerimos); el mes, día y estación del año en el que viaja; el motivo del viaje; el destinatario; las actividades, paseos que haya realizado y, además, deberás usar algunos verbos en condicional (mencionando lo que no ha hecho aún pero que le gustaría hacer).



Apêndice 20: Ciclo III do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (aula 2-parte 1)

Clase del viernes 13/03/2018 - 11° año M 14h30-16h30

1ª PARTE

En esta clase, realizaremos una ENTREVISTA. Para ello aprenderemos:
a) Las principales características de una entrevista: tipos, contenido.
b) A describir lugares, paisajes.
c) A pedir y dar opiniones e informaciones.

1°) De la antología de autores cordobeses que te presentamos, te sugerimos la autora Leticia Ressia que nos llevará de viaje por *La Selva Oscura* (pág. 201):

https://drive.google.com/file/d/1fdW9tKbHcgv__AmHHRuvFWqF3LrHskh7/view

2°) Entre todos, leeremos los títulos de los poemas *Nosotras y Espantapájaros* y reflexionaremos: ¿Cuál será el tema de los poemas? ¿habrá algún personaje? Leeremos y comentaremos también la presentación del libro por Florencia Iglesias.

3°) Luego de la lectura en voz alta de los poemas, individualmente, responde a las preguntas que te proponemos:

a) ¿A quién se dirige el poema **Nosotras-I**? ¿De quién habla el yo poético?

b) ¿Con qué elemento de la naturaleza se comparan?

c) Explica con tus palabras el verso "*Nuestras aguas son tan profundas que van hacia el mar*"

d) Según el poema **II**, identifica los adjetivos que se refieren a la situación de esas mujeres: ¿Cómo están?

e) Por último, indica dónde estaban y hacia dónde se dirigen esas mujeres.

f) Explica, con tus palabras, el sentido del título **Espantapájaros**, relacionándolo con el contenido del poema.

g) Ambos poemas relatan un viaje, una salida, un éxodo: ¿Cómo crees que fue esa experiencia para el yo poético? Justifica tu respuesta con elementos de los poemas.

4°) ¿De qué forma podemos saber un poco más sobre la escritora y sus obras? ¿Qué herramienta de recolección de datos se utiliza en estos casos? _____

¡Acertaste! Existen varias clases de _____ en función del objetivo que se persiga, el canal, el número de entrevistados y su modalidad.

Apêndice 21: Ciclo III do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (aula 2-parte 2)

Clase del viernes 13/03/2018 - 11° año M 14h30-16h30

2ª PARTE

5°) Rellena los huecos con los tipos de _____ que te sugerimos en la caja:

Por Objetivo	Por Canal	Por n.° de Entrevistados	Por Modalidad

Entrevista de opinión – entrevista personal – entrevista individual – entrevista estructurada

Entrevista de personalidad o retrato/perfil – entrevista cuestionario – entrevista grupal o colectiva

Entrevista no estructurada – entrevista telefónica – entrevista focalizada – entrevista no dirigida

5°) Lee atentamente y luego une el tipo de entrevista a la característica que le corresponde:

a) Entrevista no dirigida

b) Entrevista focalizada

c) Entrevista estructurada

d) Entrevista de opinión

e) Entrevista no estructurada

f) Entrevista de personalidad

1. Corresponde al modelo más flexible de entrevista, caracterizándose por la libertad que el entrevistador tiene para conducir cada situación en cualquier dirección que considere adecuada. Generalmente, las preguntas son abiertas y son respondidas en el marco de una conversación.
2. Se hace sobre temas de interés permanente, se entrevistará especialistas del área en cuestión, y se realzará su personalidad y sus opiniones sobre el asunto.
3. Se intenta captar las costumbres, la personalidad, el carácter, la manera de pensar de un personaje en especial.
4. El entrevistador sigue un recorrido de preguntas previamente establecido, que no debe ser alterado o adaptado. Puede contener preguntas abiertas y cerradas.
5. Hay un recorrido de tópicos relativos sobre el tema, y el entrevistado habla libremente mientras se refiere a ellos. El entrevistador conduce la entrevista no dejando que el entrevistado se desvíe del asunto.
6. El entrevistado habla libremente sobre el tema, expresando sus opiniones y sentimientos; el entrevistador tiene la función de incentivar la entrevista, llevando el informante a halar sobre el asunto, sin hacerle preguntas.

Apêndice 22: Ciclo III do Plano de Intervenção em LE: Ficha de trabalho (cont.)

Planificación

Clase del viernes 13/03/2018 - 11° año M 14h30-16h30

5°) ¿Qué tipo de entrevista te gustaría hacerle a la autora? _____.

Para preparar la entrevista a Leticia:

- ✓ leeremos los datos más relevantes sobre la vida de la autora (ver antología);
- ✓ buscaremos información sobre su vida profesional como escritora, trabajos realizados, publicaciones etc.;
- ✓ De forma deductiva, reflexionaremos sobre estos datos y daremos algunas hipótesis sobre de qué forma la vida personal/profesional influyó/determinó los temas de estos poemas, personajes, experiencias que cuenta.

6°) Entre todos, propondremos algunas preguntas para realizarle:

- ✓ las preguntas pueden relacionarse con datos personales que nos interesen como gustos, aficiones, viajes que haya hecho e influencia que hayan tenido en su obra etc.;
- ✓ algunas preguntas relacionadas con el pasado/futuro de su vida profesional (qué planes tiene, etc.);
- ✓ además, podemos preguntarle sobre el significado de *La Selva Oscura* y qué lugar representa esta *selva* para ella;
- ✓ y, por último, plantearle algunas cuestiones hipotéticas (usando el condicional que ya conoces) como qué cambiaría de su vida si pudiera y cómo lo haría, cuál sería su viaje ideal, etc.

Recuerda: La entrevista es un diálogo entre dos o más personas en el que una de las partes formula las preguntas y otra las responde.

4°) Así, mientras un grupo de alumnos realiza la entrevista, el resto de la clase tomará notas de las respuestas.