



# **A literatura e “outras artes” nas atividades de pré-leitura: estratégias para a compreensão leitora nas aulas de Português LM**

**Versão Final Após Defesa**

**Inês de Sousa Leiria Gomes**

Relatório de estágio para obtenção do Grau de Mestre em  
**Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do  
Ensino Básico e do Ensino Secundário**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professor Doutor José Henrique Manso

**Covilhã, fevereiro de 2023**



## **Declaração de Integridade**

Eu, Inês de Sousa Leiria Gomes, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição M10979 do mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário da Faculdade Universidade da Beira Interior, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridades da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referenciação de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 02/11/2022



“Somente pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que um outro vê desse universo que não é o mesmo que o nosso e cujas paisagens permaneceriam tão desconhecidas para nós quanto as que podem existir na Lua. Graças à arte, em vez de ver um único mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e quantos artistas originais existirem tantos mundos teremos à nossa disposição, mais diferentes uns dos outros do que aqueles que rolam no infinito e, muitos séculos após se ter extinguido o foco do qual emanavam (...)”

(Marcel Proust, *O tempo reencontrado*)

# AGRADECIMENTOS

Nestes dois anos foi determinante a contribuição de algumas pessoas que me apoiaram incondicionalmente e que estiveram sempre presentes no meu percurso, até nos momentos mais difíceis.

Agradeço principalmente à minha mãe, Isabel Gomes, e à minha avó, Odete Cordeiro, por terem acreditado sempre em mim.

Ao meu irmão, João Bernardo, e ao meu pai do coração, Samuel André, por me terem encorajado e mostrado que o espírito resiliente termina sempre por conduzir-nos a grandes vitórias.

Às professoras e supervisoras da UBI, Ana Belén Cao Míguez e Ana Rita Carrilho pelos elogios e críticas construtivas.

Às professoras orientadoras, Sandra Espírito Santo e Maria Susel Pereira que contribuíram bastante para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao Professor Doutor Henrique Manso, orientador da Universidade da Beira Interior, que em todos os momentos se mostrou disponível para colaborar na minha evolução, ajudando-me a ultrapassar obstáculos.

Gostaria ainda de agradecer a todos os meus professores da Universidade da Beira Interior que estiveram presentes nesta nova etapa e que me inspiraram a tornar-me no que sou hoje.

Agradeço, ainda, o apoio da Professora Maria da Graça Sardinha durante este percurso.

A todos, muito obrigada!

## Resumo

Como sabemos, a grande maioria dos alunos que transita para o ensino secundário apresenta ainda sérias dificuldades na análise e interpretação textuais. Este facto resulta dos seus fracos hábitos de leitura e, como consequência, o seu vocabulário revela-se reduzido, limitando assim a sua literacia. Por outro lado, os discentes encaram a aulas de Português como enfadonhas e massacrantes, pois associam a leitura de obras literárias ao preenchimento de questionários, exercícios e fichas de atividades. Deste modo, as estratégias a implementar para a compreensão leitora não se devem tornar mecanicistas, transformando o aluno num mero assimilador de informação. Neste sentido, torna-se premente cativar o seu interesse para o texto literário, utilizando estratégias e metodologias que aumentem o seu desempenho académico. Assim, falaremos da importância das estratégias de pré-leitura, bem como da importância de a correlacionar com outras formas de arte. Se, por um lado, a estratégia de antecipação possibilita ao aluno a ativação de esquemas cognitivos que o tornam capaz de interpretar e atribuir significado ao texto, por outro, ao associar este último a uma pintura, música ou filme, expande-se o conhecimento do discente e fomenta-se simultaneamente a sua capacidade crítica e reflexiva.

**Palavras-chave:** Compreensão Leitora; Estratégias de Leitura; Literatura; Música; Pintura.

## Resumen

Como es sabido, la gran mayoría de los alumnos que ingresa en la enseñanza secundaria presenta, todavía, serias dificultades en la análisis y interpretación de los textos literarios. Esto se debe a sus escasos hábitos de lectura que harán con que su vocabulario sea reducido, lo que condicionará su capacidad de descodificación y comprensión lectora.

Por otra parte, los estudiantes consideran las clases de portugués aburridas y enfadosas, una vez que asocian a la lectura de obras literarias el cumplimiento de cuestionarios, ejercicios y fichas de actividades. De este modo, las estrategias a adoptar para la comprensión lectora no deben tornarse mecanicistas, puesto que convierten el alumno en un simple asimilador de información. En ese sentido, se torna imprescindible cautivar su interés para el texto literario, apostando en estrategias y metodologías que hagan aumentar su rendimiento académico. Así, hablaremos de la importancia de las estrategias de pré-lectura y de la importancia de correlacionarlas con otras formas de arte.

Si por una parte la estrategia de anticipación posibilita al alumno la activación de esquemas cognitivos que lo capacitan a interpretar y atribuir significado al texto, por otro lado, al asociarlo a una pintura, canción o película expandiremos su conocimiento al mismo tiempo que fomentamos su capacidad crítica y reflexiva frente a ello.

**Palabras-Clave:** Comprensión Lectora; Estrategias de Lectura; Literatura; Música; Pintura.

## **Abstract**

As we know, the vast majority of students who transition to secondary school still have serious difficulties in textual analysis and interpretation. This is due to their poor reading habits and, as a consequence, their vocabulary is reduced, thus limiting their literacy.

On the other hand, students see Portuguese classes as boring and overwhelming, as they associate the reading of literary works to the completion of questionnaires, exercises and activity sheets. Thus, the strategies to be implemented for reading comprehension should not become mechanistic, summarizing the student to a mere assimilator of information. In this sense, it is urgent to captivate your interest to the literary text, using strategies and methodologies that increase your academic performance. Thus, we will talk about the importance of pre-reading strategies, as well as the importance of correlating it with other art forms.

If on the one hand, the anticipation strategy enables the student to activate cognitive schemes that make him able to interpret and assign meaning to the text, on the other hand, by associating the text to a painting, music or film, we will expand the student's knowledge and simultaneously foster his critical and reflective capacity.

**Keywords:** Reading Comprehension; Reading Strategies; Literature; Music; Painting.

## Lista de Figuras e Tabelas

Figura 1- Modelo contemporâneo da compreensão da leitura .....	9
Figura 2- Escola Secundária Campos Melo.....	49
Figura 3- Página de Facebook pertencente ao núcleo de estágio .....	50
Figura 4- Árvore realizada pela turma de 7º A.....	60
Figura 5- Colocação dos postais no painel da ESCM .....	60
Figura 6-Questões realizadas no posto de Português .....	61
Figura 7- Atividade “A arte que a escola tece” .....	61
Figura 8- Explicação da obra de Júlio Resende, a “Coladera”, 1994.....	63
Figura 9- Esther Ferrer, <i>El libro de las cabezas</i> , 1981 .....	63
Figura 10- <i>Flyer</i> da Palestra “À conversa com o professor Gabriel Magalhães” .....	64
Figura 11-Professor Gabriel Magalhães no Auditório da ESCM .....	64
Tabela 1- Tabela adaptada por Ferreira (2017) retirado do modelo sugerido por Callow (2008).....	26
Tabela 2- Oferta Educativa da ESCM 2020/2021.....	49

## **Lista de Acrónimos e Siglas**

ESCM- Escola Secundária Campos Melo

LE- Língua Estrangeira

LM- Língua Materna

L2- Língua Segunda

MEC- Ministério da Educação e Ciência

NEE- Necessidades Educativas Especiais

NRP- National Reading Panel

PISA- Programme for International Students Assessment

# Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo .....	v
Abstract.....	vii
Lista de Figuras... ..	viii
Lista de Tabelas... ..	viii
Lista de Acrónimos e Siglas... ..	ix
Introdução.....	1
<b>1ª Parte: A literatura e “outras artes” nas atividades de pré-leitura: estratégias para a compreensão leitora nas aulas de Português LM</b>	
<b>Capítulo I: O contributo das atividades de pré-leitura para a compreensão leitora... ..</b>	
<b>3</b>	
1. A leitura.....	4
1.1 A leitura nos documentos oficiais reguladores .....	7
1.2 A compreensão leitora .....	9
1.3 Estratégias de compreensão da leitura.....	12
1.3.1 Pré-leitura.....	13
1.3.2 Leitura.....	16
1.3.3 Pós-leitura .....	16
<b>Capítulo II: A Interdisciplinaridade da literatura com outras artes.....</b>	
<b>18</b>	
2. Leitura literária.....	18
2.1 A Literatura e outras artes.....	20
2.1.1 O contributo das artes visuais .....	23
2.1.2 O contributo da música.....	28
<b>Capítulo III: A utilização da música e da pintura nas atividades de pré-leitura em Português LM.....</b>	
<b>31</b>	
3.1 Estudo empírico: Questionário .....	31
3.1.1 Metodologia.....	32
3.1.2 Objetivos .....	32
3.1.3 Análise dos resultados .....	33
3.2 Planificação da lírica camoniana.....	43
3.2.1 A representação da natureza (10º ano).....	44

3.2.2 Experiência amorosa e reflexão sobre o amor (10 <sup>o</sup> ano) .....	45
3.3 Conclusão .....	47
<b>2<sup>o</sup> Parte- Estágio pedagógico</b>	
<b>Capítulo I: Contextualização do Estágio.....</b>	<b>48</b>
1.1 Caracterização da Escola Secundária Campos Melo .....	48
1.2 Caracterização do núcleo de estágio.....	50
1.3 Caracterização das turmas atribuídas.....	51
1.3.1 Turmas de Português.....	52
1.3.2 Turmas de Espanhol.....	53
<b>Capítulo II: Prática pedagógica de Português e de Espanhol .....</b>	<b>55</b>
2.1 Prática pedagógica de Português.....	56
2.1.1 Planificação de <i>Frei Luís de Sousa</i> , de Almeida Garret... ..	56
2.2 Prática pedagógica a Espanhol.....	57
2.2.1 Planificação da unidade “¡El cole mola!” .....	58
2.2.2 Planificação da unidade “¡Diviértete! .....	59
<b>Capítulo III: Atividades Extracurriculares .....</b>	<b>60</b>
3.1. “Viver o Natal na Campos Melo” .....	60
3.2. “As Artes que a escola Tece” .....	61
3.3. “Dia Mundial da Poesia” .....	62
3.4. “Visita de Estudo à cidade da Guarda e à Ciudad Rodrigo” .....	62
3.5 “À conversa com o professor Gabriel Magalhães em <i>Os Maias</i> ” .....	63
<b>Reflexão sobre o estágio pedagógico .....</b>	<b>65</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>67</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>72</b>
Anexo I: Questionário .....	73
Anexo II: Planificação “a representação da natureza na lírica camoniana” .....	76
Anexo III: Planificação “a experiência amorosa e reflexão sobre o amor na lírica camoniana” .....	80
Anexo IV: Planificação anual da disciplina de Português 11 <sup>o</sup> ano .....	86
Anexo V: Planificação de <i>Frei Luís de Sousa</i> , de Almeida Garret .....	88
Anexo VI: Planificação da unidade “¡El cole mola! .....	94
Anexo VII: Planificação da unidade “¡Diviértete!” .....	100

# Introdução

O presente relatório de estágio tem como principal objetivo apresentar os métodos implementados em contexto sala de aula durante a intervenção pedagógica supervisionada que ocorreu no período letivo 2021/2022, na Escola Secundária Campos Melo, na Covilhã. Ora, a iniciação da prática profissional de Português e Espanhol consciencializou-nos de que ainda existem algumas dificuldades sentidas por parte dos alunos no que respeita à compreensão leitora, um facto mais visível na disciplina de Português, devido à maior complexidade textual, nomeadamente no género poético. Como tal, o foco desta investigação pretende analisar o modo como as atividades de pré-leitura aliadas a outras artes podem auxiliar os alunos na compreensão de textos literários.

De facto, existe a necessidade de fazer chegar ao aluno obras literárias variadas, nomeadamente aquelas que pertencem à nossa história e identidade. Contudo, estas caracterizam-se, muitas vezes, pela sua linguagem complexa, desmotivando o aluno logo na primeira leitura que realiza. Deste modo, para contornar esse desinteresse, é necessário cativar o aluno através de recursos que se encontram presentes no seu dia a dia. Assim, recorrer a uma imagem antes de iniciar uma leitura torna-se profícuo, visto que se trata de algo que se encontra muito presente na atualidade (referimos a publicidade, as redes sociais, as imagens do quotidiano, entre outros). Por outro lado, também a solicitação de descrições de narrativas pictóricas se torna cada vez mais recorrente em provas de avaliação e exames nacionais. Da mesma forma, o recurso a uma música ou a uma curta-metragem fará com que o processo de transferência suscite uma maior curiosidade na turma, permitindo cruzar várias formas de comunicação que contribuirão para a ampliação das estratégias de interpretação. Na verdade, a união secular entre a literatura, a música e a pintura verificada desde a Antiguidade Clássica, permaneceu até às correntes literárias mais recentes. Tomemos como exemplo a Revista Modernista *Orpheu* (1915), que incorporou não só uma novidade formal e estilística, mas também se dotou de um teor interartístico, proporcionando o encontro das letras e da pintura em obras de artistas como Santa-Rita Pintor ou Almada Negreiros. Outra associação mais recente entre literatura e outras artes verifica-se na poesia experimental do século XX, que advoga que ler é também ver. Poetas experimentais como António Aragão e Ernesto Melo e Castro acrescentaram à poesia toda a visualidade e suportes utilizados nas artes plásticas. Por outro lado, aliaram também o significado da palavra à experiência fonética, facto que nos remete para o conceito de musicalidade. Com estes exemplos vanguardistas, é pertinente afirmar que, tal como acontece com todas as atividades, a arte de aprender necessita igualmente de

se renovar e se redescobrir, de modo a fornecer não só conhecimentos, mas também a permitir ao aluno uma maior liberdade para poder expandi-los através de outros domínios que lhe proporcionem a descoberta de si próprio. Na realidade, a arte é tudo o que traz sentido à nossa existência preenchendo-a de emoção e, por isso, é necessário transferi-la para o âmbito educativo através da empatia e da motivação. É assim que as Metas Curriculares do Ensino de Português no Ensino Secundário preconizam a necessidade de desenvolver no aluno “o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais” (MEC 2014: 11). De igual modo, nas aprendizagens essenciais se apela para a importância de o discente “reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados no texto”, o que contribui para o seu enriquecimento cultural” (MEC 2018: 7).

Definidos os objetivos principais deste estudo, a primeira parte do trabalho é constituída por uma investigação teórica, sustentada em conceitos essenciais e argumentos sólidos que defendem as estratégias e recursos utilizados durante a prática de ensino supervisionada. De forma a completar a abordagem teórica, foi realizado um questionário para comprovar, empiricamente, as hipóteses levantadas. Finalmente, completa-se a componente teórica com a parte prática, utilizando as estratégias defendidas, nomeadamente as atividades de pré-leitura aliadas à música e à pintura, em contexto sala de aula, no estudo de poemas pertencentes à lírica camoniana.

Em relação à segunda parte, ela diz respeito ao relatório final de estágio no decurso do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Neste relatório, será feita uma breve caracterização da escola, das turmas, bem como das atividades extracurriculares realizadas. Há ainda a referir que as aulas lecionadas descritas no relatório irão incidir sobretudo nas aulas de Espanhol L2, uma vez que as de Português estão incorporadas, como dissemos, na primeira parte deste trabalho. Neste contexto, o relatório descreverá as atividades delineadas em cada turma, bem como os materiais utilizados. Durante a descrição, salientam-se ainda as dificuldades sentidas inicialmente, mas ultrapassadas ao longo do tempo, implicando também a sensação do alcance de pequenas grandes conquistas. Contudo, toda a experiência de estágio me consciencializou de que o professor deverá exigir de si próprio uma formação continuada que promova a constante reflexão e conseqüente aperfeiçoamento da sua tarefa.

# **1ª Parte- A literatura e “outras artes” nas atividades de pré-leitura: estratégias para a compreensão leitora nas aulas de Português LM.**

## **Capítulo I: O contributo das atividades de pré-leitura para a compreensão leitora.**

Neste capítulo, pretende-se enquadrar teoricamente a investigação a abordar, tendo como finalidade explicar e aprofundar os conhecimentos relativos à temática. Assim, e em primeiro lugar, serão abordados conceitos e questões relacionadas com a leitura para depois nomear a utilização de estratégias que conduzem à compreensão textual. De acordo com Sousa (1993: 15), ler tal como ouvir são atividades de natureza recetiva que asseguram a comunicação entre os indivíduos e os grupos. Logo, sabe-se que a leitura é uma competência transversal ao currículo, o que a torna indispensável em todas as áreas do saber.

Por outro lado, sabemos que, graças à globalização mundial, existe uma necessidade cada vez maior de adquirir novos conhecimentos e que muitas vezes esses novos saberes se tornam efémeros num curto intervalo de tempo. Na verdade, a validação do conhecimento revela-se cada vez mais veloz e constante, o que exige uma literacia superior por parte da sociedade contemporânea relativamente à que foi necessária no passado. Neste sentido, procurar-se-á explorar algumas metodologias que motivem e facilitem ao aluno a respetiva compreensão do texto literário, de modo a proporcionar-lhe ferramentas que o auxiliarão não só na interpretação das atividades realizadas em contexto sala de aula como também no domínio das capacidades de compreensão noutras modalidades decorrentes do seu dia a dia. Como sabemos, as aptidões que nos são exigidas na atualidade são de carácter multidisciplinar e a compreensão leitora torna-se indispensável em todas as necessidades do indivíduo, nomeadamente no que diz respeito à informação, socialização, evasão e ocupação dos tempos livres.

## 1. A leitura

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler é quase como respirar, é a nossa função essencial

(Manguel 1996: 3)

Numa primeira instância, é importante assinalar que a leitura precede o ato de escrita, uma vez que nascemos predispostos a ler uma infinidade de sinais do mundo que nos circunda, o que faz com que não nos resignemos somente à leitura dos signos linguísticos (Manguel 1996: 3). De igual modo, Paulo Freire também considera que a leitura do mundo precede à leitura da palavra, estando esta última dependente da leitura realizada pelo indivíduo sobre a sua realidade. Para o autor, a linguagem e a realidade envolvem-se dinamicamente, sendo que a interação entre o mundo e a palavra se encontram sempre presentes. Não obstante, a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas pela necessidade de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, transformando-o através da nossa prática consciente (Freire 1989: 5). De acordo com Inês Sim-Sim o ser humano lê sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, do mesmo modo que lê os sentidos dos gestos, de entoações e de silêncios (Sim-Sim 2002: 5).

Porém, a leitura de signos linguísticos torna-se num fator determinante para o homem se inserir na sociedade. Saber ler é, de facto, essencial para o sucesso do indivíduo, tanto na vida académica como profissional, uma vez que esta capacidade se encontra indissociavelmente ligada à comunicação escrita. Ler permite o acesso ao conhecimento, à autonomia e à valorização pessoal e social. Maria Sabino refere o seguinte:

Os analfabetos no sentido literal do termo (...) são pessoas que sentem a cada passo o peso da exclusão social. Ela manifesta-se de diversas formas, entre as quais por exemplo, a falta de autonomia para se orientar numa zona desconhecida de uma cidade, a deficiente compreensão de um filme legendado, o não acesso a informações que diversas entidades e organizações afixam nas suas vitrines. São atividades reais da vida quotidiana que afetam a qualidade de vida destas pessoas. (Sabino 2008: 2)

Devemos então questionar-nos sobre o que compreende exatamente a palavra “leitura”. Na verdade, ler deriva do verbo em latim “*legere*”, cujo primeiro significado é “colher”. Para os romanos, a leitura correspondia ao ato de colher informação no sentido do que era escrito por alguém (Cardório 2001: 17). No entanto, e com o passar do tempo, já o poeta e dramaturgo alemão Goethe afirmara ter necessitado de 80 anos para aprender a ler, acrescentando não ter a certeza de ter realmente conseguido, pois considerava que a leitura se tratava de um processo moroso e complexo (Sim-Sim 2001: 1).

De facto, a conceção de leitura foi-se alterando ao longo dos tempos e a sua definição ainda é bastante polissémica. Até meados do século passado, a conceção de leitura era vista como uma prática que se resumia aos atos de reconhecimento e decifração dos sinais gráficos. Com os trabalhos do linguista Noam Chomsky (1965) iniciaram-se investigações no âmbito da psicologia cognitiva, psicolinguística e da relação existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita, tornando-se a visão estática da “prontidão para a leitura” das décadas de 60 e 70 obsoleta. Com efeito, a capacidade de realizar a correspondência entre grafemas e fonemas e atender às respetivas regras de pontuação e entoação revelaram-se insuficientes para a classificação de um bom ou mau leitor (Sim-Sim 2001: 57). Emília Amor refere a propósito desta conceção o seguinte:

(...) valorizava na leitura a sua dimensão de "fazer recetivo", de reconstituição linear de formas-sentido patentes no corpo textual, ignorando que a leitura é, essencialmente, um "fazer interpretativo". (Amor 1993: 82)

É evidente que a descodificação é uma condição fundamental para permitir o desenvolvimento da leitura a níveis superiores. Contudo, reduzir a leitura à técnica de decifração será demasiado limitado. Todos os signos gráficos traduzem uma mensagem e, se a leitura não permitisse atingir o pensamento, seria inútil (Liliana & Teixeira 2002:11). Na realidade, os estudos são unânimes ao concordar que a descodificação é um processo através do qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, sendo necessário dominar o código escrito para depois chegar ao seu significado. Porém, autores como Gough, Juel e Griffith advogam uma leitura resultante da descodificação e da compreensão, incluindo tanto o domínio das habilidades de reconhecimento das palavras como o domínio das estratégias de compreensão (Cruz 2007: 45). A autora Ângela Kleiman corrobora esta ideia ao mencionar que ler não equivale ao mero ato de descodificar, resultando a sua aprendizagem da interação entre a leitura e a compreensão. Do mesmo modo, conclui que através da interação entre professor e aluno, ou em pequenos grupos, se origina o contexto para o entendimento do respetivo texto (Kleiman 2002: 10). Isabel Solé acrescenta ainda que a interação

existe também entre o leitor e o texto, sendo que o primeiro deseja satisfazer os seus objetivos mediante a leitura. Esta constatação leva a crer que o indivíduo terá sempre uma finalidade ao iniciar uma leitura e que esse objetivo influenciará a interpretação realizada. Podemos assim depreender que, apesar de o conteúdo do texto ser o mesmo, a informação extraída será distinta, logo o significado do texto construir-se-á através do leitor (Solé 2009: 17). Este conceito vai ao encontro do Modelo Interativo de Rumelhart, ao referir que a leitura é um processo que necessita de interação entre os vários conhecimentos distintos. Neste modelo verifica-se que o leitor utiliza em simultâneo dois tipos de processamento que interagem entre si: o modelo ascendente-*bottom up*- e o modelo descendente-*top-down*. No primeiro modelo, a leitura consiste no processamento sequencial do texto através do qual o leitor recorre aos processos primários que se traduzem na perceção de sons, no reconhecimento de algumas sílabas ou palavras. No modelo *top-down*, o sujeito questiona-se sobre o texto, recorrendo ao seu conhecimento do mundo e a processos de ordem superior, tais como as predições semânticas e sintáticas e formulações de hipóteses. Logo, o ato de ler consiste simultaneamente nas correspondências grafema/fonema e no uso das experiências e expectativas que o leitor traz para o texto, construindo assim a sua compreensão. (Viana & Teixeira 2002: 16).

Por outro lado, Carla Coscarelli & Ana Novais declaram que a leitura deve ser entendida como um sistema dinâmico, aberto, auto-organizado e complexo. Assim, a leitura é um sistema complexo porque o seu processamento resulta da interação entre os seus componentes; é um sistema aberto porque recebe estímulos externos; é dinâmico, porque se altera constantemente; é auto-organizado, uma vez que cria novos padrões e recria outros de forma espontânea sem necessitar de um fator externo; por último, não é linear, o que pode gerar resultados desproporcionais. Portanto, trata-se de um sistema livre que pode originar trajetórias alternativas. De facto, não podemos efetivamente considerar que as leituras realizadas por diversos leitores sejam idênticas, visto que até o mesmo leitor ao ler um texto em diversas situações poderá compreendê-lo de modo diferente. Efetivamente, uma das características do sistema complexo é a sua constante capacidade de auto-organização: cada leitura origina uma nova visão, um novo tempo ou espaço, provocando assim uma nova ordem que se estabelece na criação de uma nova realidade (Coscarelli & Novais 2010: 36-37).

As mesmas autoras referem ainda que, além dos elementos linguísticos, outros elementos não verbais pertencentes ao texto, tais como o seu design ou as imagens (entre outros), podem impulsionar a construção de sentidos. Na verdade, com o crescente acesso a diversas fontes de informação, especialmente através dos meio

digitais, a leitura deve ser entendida como um processo que incorpora atividades com textos de diversas naturezas em situações reais de comunicação. O facto de a internet permitir ao leitor deparar-se com diversos conteúdos fará com que encontrem informações tanto em textos verbais como em vídeos, imagens ou tudo em simultâneo (Coscarelli & Novais 2010: 38).

## **1.1 A leitura nos documentos oficiais reguladores**

Como anteriormente mencionámos, a leitura acarreta uma pluralidade de funções, nomeadamente no âmbito social e educativo, tendo como principal objetivo promover a comunicação e adquirir conhecimento. Falar de leitura na escola engloba uma análise dos programas curriculares e de outros documentos que se organizam em torno de orientações de referência para a educação do século XXI. Em 2018, a avaliação do *Programme for International Student Assessment (PISA)* demonstrou que Portugal se integrava nos 24 países onde o recurso à prática da leitura por prazer apresentou uma redução do índice entre 2009 e 2018. Logo, dever-se-á fomentar na etapa inicial do percurso escolar do aluno o gosto pela leitura para se conseguir colmatar a ausência de bases fundamentais na análise de um texto e posterior compreensão textual. O aluno deverá conseguir “mergulhar” nas camadas mais profundas do texto e extrair sentidos que alarguem a sua visão do mundo que o rodeia. De acordo com as *Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*:

A progressiva complexificação da noção de literacia e a construção do seu gradual distanciamento relativamente à noção, mais restrita, de alfabetização vieram exigir, nos últimos anos, uma reflexão mais elaborada sobre os objetivos expectáveis para a compreensão e a produção textuais. O patamar internacionalmente reconhecido como horizonte de referência para o qual tender, em termos de leitura, sublinha agora, e cada vez mais, a importância da compreensão e da interpretação de textos relevantes e não a mera recolha de informação explícita. (MEC 2014: 6)

Já no que diz respeito às *Metas Curriculares do Ensino de Português do Ensino Básico* (MEC 2015: 7) espera-se que no 1º ciclo a aprendizagem da leitura incida na respetiva fluência. Adquirida a capacidade de decifração no final do 2º ciclo, os alunos iniciam o desenvolvimento das suas capacidades interpretativas (MEC 2015: 18), sendo que no 3º ciclo já se procura ampliar a interpretação em diversas áreas do saber para desenvolver no indivíduo capacidades mais complexas. Na realidade, é nesta etapa educativa que existe a separação entre o domínio da escrita e o domínio da leitura.

Com efeito, será nas *Metas Curriculares do Ensino de Português do Ensino Secundário* (MEC 2014: 8) que a leitura se processa através da análise de textos mais complexos de diversos géneros, fomentando no aluno as capacidades de avaliação crítica, de exposição e de argumentação lógica. Conforme defende Bauerlein (2011: 29 *apud* MEC: 7), a incapacidade de compreensão de textos mais complexos deve-se à falta de experiência em lidar com textos que necessitam de uma análise mais profunda. Há que assinalar, ainda, que a dificuldade de interpretação resulta dos fracos hábitos de leitura que o aluno possui, fazendo com que o seu vocabulário seja bastante restrito, o que o desmotiva ainda mais para a prática da leitura. Na verdade, “o conhecimento do vocabulário é extremamente importante para a compreensão oral e para a compreensão do texto” (Balça e Azevedo, 2016: 16). Por outro lado, Bauerlein refere o seguinte:

Um texto complexo não é apenas o que transmite informação, mas o que exprime também valores e perspetivas e o que permite, pois, exercitar as capacidades de observação e análise crítica dos seus leitores e ouvintes. É nesses valores que se deve reconhecer a capacidade em lidar com a informação recebida e, por isso, de a compreender e utilizar em novos contextos. (Bauerlein *apud* MEC 2014: 29).

Assim sendo, cabe à escola trabalhar o pensamento complexo de modo a possibilitar a construção de sentidos do texto, mediante a interação entre o leitor, o texto e os conhecimentos do mundo relativos ao aluno. De facto, será através desta interação que o indivíduo formulará o seu próprio conhecimento. Nesta linha de pensamento, o mesmo documento sustenta que “ao contemplar um conjunto de fatores que implicam a sedimentação da compreensão histórica, cultural e estética, o texto literário permite o estudo da rede de relações (semânticas, políticas e simbólicas), da riqueza concetual e formal, da estrutura, do estilo, do vocabulário e dos objetivos que definem um texto complexo” (MEC 2014: 8).

Segundo *as Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário* “assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como um fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e pensamento crítico” (MEC 2018: 1).

Procurar-se-á, então, através do *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário*, “desenvolver o espírito crítico no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais” (MEC 2014: 11). Efetivamente, a utilização de outras expressões culturais irá favorecer o raciocínio reflexivo, crítico e criativo do aluno, uma

vez que aprofunda a sua compreensão e proporciona a abordagem de temas transversais que o enriquecem culturalmente.

Acrescente-se, ainda, nas *Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário*, a importância (no domínio da leitura) da promoção de estratégias que envolvam “a compreensão e interpretação de textos através de atividades que impliquem mobilizar experiências e saberes como ativação do conhecimento prévio” e a colocação de “questões a partir de elementos paratextuais e textuais” (MEC 2018: 6-7).

## 1.2 A Compreensão leitora

Conforme foi referido anteriormente, “ler é por definição extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão” (Viana *et al*, 2018: 3). Logo, a leitura deriva do reconhecimento das palavras e simultaneamente da compreensão do significado da linguagem escrita, ou seja, da interpretação. Com efeito, estima-se que para existir uma boa compreensão leitora os alunos deverão encontrar-se aptos para reconhecer automaticamente pelo menos noventa por cento das palavras de um texto e saber, no mínimo, o significado de noventa e cinco por cento das mesmas. (Balça e Azevedo 2016: 16). Quando existe um reconhecimento lento das letras e palavras, a atenção do leitor e os seus recursos cognitivos privilegiam a identificação destas ao invés da compreensão (Ribeiro *et al.* 2012: 448). No entanto, das diferentes conceções que foram anteriormente citadas acerca da leitura, há algo que é comum: o papel ativo do leitor e a extração de sentido do texto como a grande finalidade.

Ao considerar a leitura como um processo interativo entre o texto e o leitor, muitos investigadores baseiam-se no modelo contemporâneo da compreensão da leitura composto pelo **texto, contexto e o leitor** (Giasson 1993: 21) tal como apresentado na figura 1:

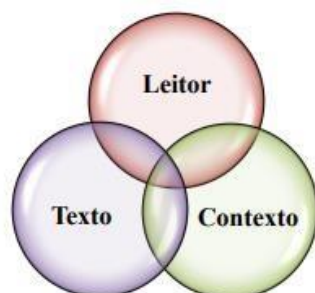


Fig. 1- Modelo contemporâneo da compreensão da leitura

Na verdade, a compreensão de textos lidos enquanto processo de construção de significados envolve fatores de diversa ordem, sendo que alguns elementos “interagem no sentido de determinarem a compreensão, cuja eficácia é tanto maior quanto mais as variáveis se encontrarem interligadas” (Santos 2000: 37).

No que concerne à variável texto, esta encontra-se associada ao material a ler, considerando três aspetos principais: a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo. Efetivamente, é a intenção do autor que estabelece a orientação dos outros dois elementos. Em relação à estrutura do texto, este reflete-se no modo como as ideias se inter-relacionam e se encontram organizadas de forma a transmitir a mensagem. Por seu turno, a maneira como o texto se encontra estruturado depende da intenção do autor. No caso de a sua intenção ser meramente informativa, ele utilizará termos mais objetivos ao invés de recorrer a uma descrição mais minuciosa.

Em relação ao nível da estrutura textual, podemos considerar dois níveis: o nível global, que nos remete para as regularidades internas de cada tipo de texto, ao incluir unidades principais de informação e ligações semânticas; e o nível local, que se encontra associado aos pormenores estruturais, como os conectores e proposições. Simultaneamente, considera-se o conteúdo a informação incluída no texto e as relações de coesão (Viana *et al.* 2010: 3). De acordo com Viana *et al.*, para que se integre os conteúdos e se compreenda conceitos, há alguns requisitos:

antes da leitura é, por vezes, imprescindível uma abordagem aos conhecimentos considerados indispensáveis para a compreensão do texto a ser lido. A antecipação de conteúdos a partir do título ou ilustrações pode ser uma estratégia para rever e ativar esses conhecimentos.

(Viana *et al. ibidem*)

Relativamente ao contexto, este não integra o texto e não se associa diretamente às estruturas ou processos de leitura. Apenas se trata das condições em que se encontra o sujeito no momento em que procede ao ato de leitura. Conforme Joyceline Giasson, distingue-se o contexto físico (condições do local onde decorre a leitura, tais como a luminosidade, o ruído entre outras) do social (as intenções dos colegas e professores, a leitura silenciosa ou em voz alta, entre outras) (1993: 40). A autora incorpora, ainda, o contexto psicológico nesta componente que se associa ao interesse e motivação do leitor pelo texto e a sua intenção pela leitura do mesmo. Porém, ao constatar que o contexto psicológico engloba variáveis que envolvem o leitor, não se considera pertinente identificar essa subcomponente, pois estaríamos perante uma repetição.

Finalmente, em relação à variável leitor, Joyceline Giasson defende que se trata da variável mais complexa do modelo de compreensão, uma vez que incorpora as estruturas do sujeito, ou seja, as suas características enquanto leitor, e os processos de leitura que este ativa para a compreensão do texto (Giasson 1993: 25). No que respeita às estruturas do leitor, estas dividem-se em estruturas cognitivas e afetivas. Estas últimas “compreendem a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor”, sendo determinante o grau de afinidade existente entre o tema do texto e os interesses específicos do leitor (1993: 31).

Relativamente às estruturas cognitivas, integra-se o conhecimento sobre a língua-meta e o mundo, ou seja, o conhecimento prévio do sujeito, defendido por Rumelhart (1975) e Solé (2015), uma vez que “permite ao leitor ativar significados textuais, construir representações mentais desses significados e usá-los para comunicar com outras pessoas sobre o que foi lido” (NRP 2000: 39). Deste modo, a teoria dos esquemas cognitivos, adotada principalmente por Rumelhart (1975) e Anderson (1977), salienta a natureza construtivista da compreensão e o papel essencial do conhecimento prévio para essa construção. Ou seja, “a compreensão ocorre quando se enquadra no referencial de conhecimento que se detém sobre o assunto” (Vaz 2010: 165). Na verdade, a compreensão leitora não pode suceder-se se não existir nada com que o leitor possa relacionar a nova informação inserida no texto. Logo, deduz-se que os alunos com conhecimentos anteriores mais desenvolvidos retêm mais informações e compreendem-nas melhor. Wilson & Anderson afirmam mesmo o seguinte:

Para que os alunos se tornem leitores competentes é preciso que o programa escolar seja rico em conceitos de todo o tipo: história, geografia, ciência, arte e literatura.... Qualquer conhecimento adquirido por uma criança poderá eventualmente ajudá-la a compreender um texto. (Wilson & Anderson 1986:48)

Contudo, “não basta possuir conhecimento para que a compreensão automaticamente se opere: é preciso ativá-lo, torná-lo consciente para que essa compreensão se verifique e o sentido do texto seja melhor apreendido” (Vaz 2010: 165). De acordo com João Pimentel Vaz, o bom leitor, ao consciencializar-se dos seus objetivos de leitura, toma-os como referência e avalia, sistematicamente, se está a apreender o sentido do texto e a cumprir com as intenções pretendidas. Contrariamente, o mau leitor, no geral, não é um leitor estratégico, tomando consciência das suas dificuldades apenas no final do texto (Vaz 2010: 166). As estratégias cognitivas possibilitam o leitor levar a cabo a tarefa de leitura e realizar funções como sintetizar, fazer inferências, mobilizar conhecimentos prévios, analisando e usando pistas que se adequam ao contexto

(Carvalho & Sousa 2011: 117). Por outro lado, as estratégias metacognitivas implicam a reflexão e raciocínio sobre a própria aprendizagem: “a modelagem de estratégias, a justificação de respostas e a explicitação de raciocínios são, por isso, linhas de atuação sempre presentes” (Ribeiro *et al.*, 2012: 449). Os desenvolvimentos destas estratégias possibilitam a interpretação do conteúdo do texto e atribui-lhe significado, de modo a estabelecer o diálogo entre o autor e o leitor, onde este último interpreta, avalia e extrai sentido do texto, construindo um novo conhecimento. Por conseguinte, o papel do professor torna-se fundamental, pois deve ensiná-las de forma a promover a autonomia do aluno, dotando-o de uma capacidade reflexiva e interpretativa. (Carvalho & Sousa 2011: 118). De facto, se a ação do professor se restringir à correção e classificação de respostas, este procedimento revela-se insuficiente para possibilitar o desenvolvimento da compreensão, visto que se trata de uma tarefa meramente avaliativa, o que não assegura o desenvolvimento das competências estratégicas do aluno.

### **1.3 Estratégias para a compreensão da leitura**

Como defendemos anteriormente, para que a construção do conhecimento se efetive no ato de ler, torna-se essencial a utilização de estratégias para a compreensão leitora. É sabido que estas não se adquirem naturalmente e precisam de uma aprendizagem formal. Tais estratégias têm sido definidas como processos ou comportamentos intencionais que procuram atingir determinados objetivos, influenciando o esforço do leitor para decifrar e compreender o texto de modo a construir o seu significado (Vaz 2010: 164). Nas palavras de Ana Veiga Simão através das mesmas pode-se processar, organizar, reter e recuperar a informação que se necessita de aprender. Portanto, compete ao professor planificá-las bem com o auxílio de materiais adequados para trabalhar em contexto sala de aula, identificando previamente as dificuldades sentidas pelos alunos (2013: 508). Essas estratégias de intervenção na leitura ocorrem em três momentos principais: antes da leitura realizada (a pré-leitura), durante a leitura (a leitura) e depois da leitura (a pós-leitura) (Giasson 1993: 57).

### 1.3.1 A Pré-leitura

Formular hipótesis, hacer predicciones exige correr riesgos, pues por definición no implican una exactitud de lo predicho o formulado. Para correr riesgos es necesario estar seguro de que se pueden correr, es decir que uno no va a ser sancionado por aventurarse (...) las predicciones que hacen los alumnos nunca son absurdas. Con la información disponible- títulos e ilustraciones- formulan unas expectativas que, aunque no se cumplen, bien podrían cumplirse; es decir, que, aunque no sean exactas si son ajustadas.

(Isabel Solé, *Estratégias de Lectura*).

São vários os investigadores que se debruçam sobre a importância dos conhecimentos prévios no ato da leitura. De acordo com Hans Robert Jaus , autor associado à corrente teórica da Estética da Recepção, o papel do conhecimento prévio é de extrema importância, dado que a construção de sentido apenas se concretiza ao incorporar os conhecimentos prévios do leitor no universo textual:

Na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um saber prévio (...) com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável. A obra que surge não se apresenta como verdade absoluta num espaço vazio, mas por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas. (Jauss 1994: 28)

Alexandra Morim defende que o professor deve encaminhar os discentes para a reestruturação dos seus velhos esquemas cognitivos, fomentando a construção de novos, de forma a auxiliá-los no processo de construção de leitura, promovendo assim a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual (Morim 2013: 8).

Contudo, Joyceline Giasson afirma que muitos professores evitam a parte da pré-leitura por considerarem uma perda de tempo, ou ainda porque se sentem frustrados com as tentativas que realizaram nesse sentido (Giasson 1993: 227). Será, então, importante adotar diversas estratégias que se adequem aos conhecimentos dos alunos, fazendo-os tomar consciência do que já sabem acerca do tema a abordar. Com efeito, os leitores formulam ideias e geram hipóteses sobre o conteúdo que irão ler através da capa ou contracapa de um livro, do título do texto, das imagens que o acompanha, ou seja de todos os elementos que vão para além do texto (Genette 1987: 374). Por conseguinte, todas as expectativas que formulamos a partir do conhecimento prévio

podem ou não cumprir-se (Ballester Bielsa 2000: 66). No entanto, auxiliam-nos a compreender esse texto, uma vez que nos impulsionam a reorganizar as nossas próprias estruturas do conhecimento.

Ainda segundo a autora supracitada (*ibidem*: 69), as atividades de pré-leitura subdividem-se em dois grupos: as que se associam aos elementos que integram o texto – sendo estes linguísticos ou não linguísticos- e que permitem prever informações do mesmo; e as que contextualizam o texto antes da sua leitura, impulsionando o interesse sobre o tema e estimulando a opinião do leitor.

No que respeita ao primeiro grupo, Ballester Bielsa propõe as seguintes atividades de pré-leitura (2000):

- Extração de informação geral ou *skimming*: corresponde a uma leitura rápida que permite ao aluno obter uma ideia global sobre o tema e descobrir a origem do texto ou o tom em que se encontra escrito.
- Extração de informação específica ou *scanning*: corresponde a uma leitura rápida que pretende selecionar informação específica. Esta atividade permite averiguar se o texto contém o que procuramos- um lugar, um nome, uma data, entre outros.
- Previsão: trata-se de atividades que auxiliam o aluno a realizar uma previsão sobre o que irá ler a partir da análise e interpretação de elementos paratextuais.
- Predição: conduzem o aluno a antever o que irá ler a partir de algumas frases ou parágrafos no texto.

Em relação às atividades de pré-leitura que contextualizam o texto antes de apresentá-lo (segundo grupo) a autora refere o seguinte:

La habilidad que se pone en este tipo de actividades la hemos denominado anticipación (...) se trata de hacer pensar sobre el tema de pasaje antes de leerlo para que, de este modo, los estudiantes sean conscientes de lo que saben y de lo que desean saber acerca del texto.

(Ballester Bielsa 2000: 66)

João Vaz advoga que a previsão ou antecipação é, certamente, uma das estratégias mais eficazes e utilizadas na fase de pré-leitura. Nas palavras do autor, estudiosos como Graves, Cooke e LaBerge defendem que a estratégia de previsão tem em vista os seguintes objetivos:

- ativar o conhecimento que sirva de quadro de referência ao assunto;
- motivar o sujeito para a leitura do texto;
- fornecer uma estrutura organizacional para a compreensão (Vaz 1998: 104).

Por outro lado, também na estratégia de antecipação se prioriza a ativação do conhecimento prévio do aluno. Nas palavras de Inês Sim-Sim as estratégias a utilizar antes da leitura são as seguintes:

- explicitar o objetivo da leitura do texto;
- ativar o conhecimento anterior sobre o tema;
- antecipar conteúdos com base no título, imagens, no índice do livro, entre outros (Sim-Sim 2007: 15).

Ivana Andrade sublinha ainda a importância das atividades sensoriais e afetivas na fase da pré-leitura. Para a autora, os estudantes ao serem estimulados afetiva e sensorialmente terão mais hipóteses de interpretar e compreender o texto literário, sendo que a base do conhecimento prévio se encontra nas experiências sensório-afetivas registradas na memória do indivíduo. Nas suas palavras:

As atividades realizadas com base na multissensorialização têm comprovado que o desenvolvimento da competência para ler está atrelado a uma competência que ainda não é o foco do ensino da leitura: a competência para sentir (Andrade 2020: 1163).

### **1.3.2 Leitura**

Um aspeto essencial acerca da leitura é que grande parte do esforço realizado pelo leitor para a compreensão do texto ocorre durante o processo de leitura (Solé 2006: 102). Na verdade, é no decorrer desta que o indivíduo se centra no entendimento da mensagem, seleccionando as informações mais importantes para as relacionar com as previsões realizadas anteriormente de modo a confirmá-las. Para Isabel Solé, a leitura deverá ser partilhada, exigindo a participação do professor e, posteriormente, dos alunos com o intuito de lhes conferir alguma responsabilidade durante o processo (Solé 2006: 104). Por seu turno, Inês Sim-Sim elege algumas estratégias a utilizar durante o processo de leitura:

- realizar uma leitura seletiva,
- criar um mapa mental ou uma imagem a partir do conteúdo lido,
- sintetizar à medida que se avança na leitura texto,
- deduzir o significado de palavras desconhecidas,
- elaborar notas,
- usar materiais de referência complementares (dicionários, enciclopédias, entre outros) (Sim- Sim 2007: 17).

### **1.3.3 Pós-Leitura**

Depois da leitura podem integrar-se atividades que visam o processo de revisão e aprofundamento para a respetiva compreensão textual. Na verdade, a pós-leitura incorpora atividades de reflexão que tencionam integrar e sistematizar novos conhecimentos e competências. Pressupõe-se uma leitura seguida de comentários, de modo a recapitular a informação e formular opiniões, com a intenção de realizar a apreciação da obra. Madalena Contente advoga que “depois da leitura do texto é indispensável encorajar o aluno/leitor a fazer uma distanciação da narrativa e confrontá-la com o seu próprio sistema de valores” (Contente 1995: 26).

Para Isabel Solé, após a leitura, tornam-se essenciais algumas estratégias por parte do leitor:

- identificar a ideia principal do texto
- elaborar um resumo
- formular perguntas e elaborar respostas (1993: 117).

Como é sabido, muitas vezes, os alunos revelam problemas de distinção entre o assunto de um texto e a ideia principal do mesmo. Relativamente ao assunto, este pode ser resumido numa palavra ou expressão enquanto que a ideia principal se traduz na informação mais pertinente que o autor veiculou para explicar o assunto. No que concerne à elaboração do resumo, existe a necessidade de reter as ideias mais importantes e torná-lo sucinto. Esta é outra tarefa ainda considerada um desafio para muitos estudantes, visto que existe uma certa dificuldade em distinguir o essencial do acessório. Isabel Solé refere ainda que essas dificuldades podem estar associadas ao próprio conceito que subjaz à dificuldade em aplicar as suas respetivas regras ou à falta de experiência (*ibidem*: 119).

## Capítulo II: A Interdisciplinaridade da literatura e outras artes

Se, no capítulo anterior, refletimos sobre a importância da adoção de estratégias de leitura para a compreensão textual, neste capítulo iremos refletir sobre a pertinência de recorrer a diversas formas de arte para a implementação dessas estratégias, no que respeita ao ensino de obras literárias. Com efeito, a própria educação tem sofrido alterações ao longo dos tempos, tornando-se um dos grandes objetivos pedagógicos o desenvolvimento integral e harmonioso do indivíduo.

Na segunda metade do séc. XX, Herbert Read, na sua obra *Education Through Art*, defende que a arte deve ser a base fundamental da educação, pois não só correlaciona o conceito com a sensação e com o sentimento, como também proporciona um conhecimento do mundo que nos rodeia (2001: 57). É neste sentido que a arte pode contribuir para tal processo em contexto de sala de aula “sob a forma lúdica-expressiva-criativa, de modo livre, num clima que proporcione a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade” (Sousa 2003: 24).

### 2. Leitura Literária

“No debemos olvidar que la lectura literaria nos transportará siempre a algún mundo, en el que viviremos aventuras reales o fantásticas; en el que conoceremos hechos maravillosos protagonizados por hadas, encantadores, magos o héroes épicos; en el que se nos mostrarán costumbres y formas de vida de animales y de personas, del pasado y del presente, de países remotos y hasta del llamado “país de las maravillas”.

(Cerrillo Torremocha 2010: 3)

Numa primeira abordagem, verifica-se que quando se fala em leitura existe a tendência para se pensar na simples leitura de um livro. Contudo, há vários tipos de texto com particularidades bastante distintas e que exigem leituras diferenciadas. Por exemplo, o tipo de leitura que procura corresponder a questões relacionadas com o quotidiano denomina-se por **leitura funcional**, podendo estar associada à leitura do prazo de validade de um iogurte ou às instruções de compra de um bilhete de metro. Por seu turno, o interesse em ler uma notícia num artigo de jornal para nos inteirarmos sobre

um determinado acontecimento assume-se como **leitura informativa** (Viana & Martins 2009: 11). Não obstante, a intenção da sociedade- nomeadamente das instituições de ensino- deverá pautar-se pela promoção de uma leitura que estimule cognitivamente o sujeito, de modo a nele desenvolver as suas competências leitoras e a estimular-lhe espírito crítico. É através da **leitura literária** que se torna concebível a consecução “de atividades de interação individual com o texto na presença de dados contextuais selecionados que contribuem ativamente para o esclarecimento da mensagem literária e para a construção de caminhos interpretativos ricos e informados” (Azevedo 2018 :11).

Na verdade, “a leitura literária é vista como uma experiência imaginária, uma oportunidade de descobrir, de observar, de julgar situações, comportamentos e reações mentais e ainda uma ocasião de ver os textos como exemplos de utilização artística dos meios de comunicação verbal normal” (Pereira 2005: 136)

Logo, ler obras literárias implica perceber a linguagem da literariedade do texto, exige entrega e esforço, reflexão e compreensão. Segundo Cerrillo Torremocha é através da linguagem literária que a literatura se constrói, tratando-se de uma linguagem que apresenta algumas coincidências com a linguagem *standard*, mas que, tal como outras linguagens especiais (jurídica, a científica, a jornalística), estabelece uma função própria: a poética (Torremocha 2010: 11). De acordo com o dicionário de Carlos Ceia<sup>1</sup>, o termo “poética” não se resume apenas ao conceito de poesia, podendo ser referida no âmbito da investigação sistemática da natureza e funções da literatura. Neste contexto, a poética significará determinado entendimento de poesia ou de literatura em geral- característico de certo autor, época ou género literário. Logo, esta última tem uma função estruturante, já que o emissor emprega um código para atrair a atenção do recetor sobre a forma de mensagem. Trata-se da utilização de um código cheio de técnicas e convenções, tais como as isometrias, alterações de significado, cultismos, estruturas repetitivas, entre outras. Torremocha (*ibidem*: 14) acrescenta ainda que o prazer pela leitura apenas se atinge com o tempo, primeiro através de uma leitura compreensiva (competência leitora) e depois com a leitura literária (competência literária). Esta última mede não só o nível de eficiência do leitor perante qualquer texto, como também procura que o aluno aprenda a ter prazer na leitura e a valorizá-la. Somente desta forma se concretiza a experiência pessoal do leitor, que o levará a uma análise do seu mundo interior e favorecerá a sua capacidade de interpretar a realidade

---

<sup>1</sup> consultar: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/poetica>

exterior. É evidente que um leitor literário não se constrói de forma repentina e inconsciente. Este deve dotar-se de um conjunto de narrativas lidas ou ouvidas que lhe possibilitarão, a cada nova leitura, abolir a imagem do texto enquanto unidade de estanque. Assim, o texto será compreendido como um espaço de transgressão, de modo a suscitar momentos de verdadeira literariedade, na realização do poli-código literário (Aguiar e Silva 1982: 631). Por outro lado, os textos literários assumem um carácter polissémico, podendo ser interpretados de várias formas. Segundo Robert Scholes (1989: 65) a polissemia da literatura e os espaços em branco textuais conduzem a uma atitude corporativa do leitor. Como foi referido anteriormente, os fatores sociais, culturais, temporais ou históricos de cada indivíduo irão impossibilitar a cristalização de sentidos.

## **2.1 A Literatura e outras Artes**

A definição da palavra literatura não é unânime e, com o passar do tempo, o significado deste lexema ampliou as suas características. Até ao século XVIII designou-se como “o saber e a ciência em geral” (Aguiar e Silva 1982: 2). Ainda nesse mesmo século XVIII a literatura foi igualmente considerada como uma arte: Francisco Dias Gomes, poeta e notável crítico literário português (1745-1795), refere-se ao «systema litterario» como compreendendo a «Escultura, a Pintura, a Mathematica, a História, a Eloquência, a Música e a Poesia» isto é, como sendo um conjunto das artes e das ciências (Aguiar e Silva 1982: 3). Enquanto arte, a literatura incorpora manifestações artísticas através de uma linguagem que explora sentidos e matizes novos nas palavras, encontrando nelas uma pluralidade de significados.

Na atualidade, segundo Amélia Correia a relação da literatura com outras artes intensificou-se na década de 80 pela importância da semiótica (2013: 187). A autora cita Claus Cluver que advoga o tratamento de obras de arte como “estruturas complexas de signos” (2001: 339), considerando-os como textos, independentemente do sistema sógnico envolvido. Assim, Amélia Correia sustenta o seguinte:

Centrando-nos no domínio das obras literárias, em particular, é possível observar como estas exigem uma leitura num duplo plano: o do texto (considerando cada sinal e a sua articulação com os restantes no interior do mesmo) e o do sistema semiótico literário (situado num plano metatextual), explorado por quem emite esses sinais (os criadores) e por quem os recebe (os leitores). E justamente este sistema semiótico literário é – como o das restantes Artes – heterogéneo e plural (na sua constituição), complexo (no seu funcionamento) e aberto, porquanto

permite interação com outros signos diferenciados e vários sistemas semióticos (filosófico, político, religioso ...). (Correia 2013: 188)

Na mesma linha de pensamento, Nelson Goodman (1976 *apud* Elgin 2019: 154) refere que as obras de arte não devem ser encaradas como meras superfícies sensoriais. Para este filósofo, a arte são símbolos que incorporam determinadas propriedades sintáticas e semânticas e que estimulam a compreensão e proporcionam *insights*. Tal como os signos linguísticos, os símbolos constituintes de uma obra de arte requerem interpretação, sendo necessário apreender os sistemas simbólicos pertencentes às suas características. Assim, poderemos depreender que a associação da literatura às outras artes poderá contribuir para estabelecer relações de significado que impulsionem e facilitem a sua compreensão. Do mesmo modo, tal processo estabelecerá no aluno a capacidade de se questionar, procurar respostas, esquematizar opiniões e formular conceitos sobre a própria visão do mundo e da experiência humana.

Bernardes & Mateus acrescentam ainda que a ligação da literatura com outras artes suscitará nos alunos uma maior curiosidade para o processo de compreensão, despoletando mecanismos de transposição que irão fomentar aproximações interdisciplinares (2013: 102). Nas palavras dos autores supracitados esta associação é benéfica a vários níveis, permitindo o seguinte:

- Combater a passividade do aluno ao quebrar a monotonia de abordagens exclusivamente teóricas e formais em contexto sala de aula;
- Esclarecer, ilustrar e enriquecer a perceção de características próprias de mentalidades, das constantes ideológicas e das épocas históricas e culturais;
- Revelar traços da mentalidade e da sensibilidade dominantes num dado período histórico ao explorar representações estéticas diferentes, mas que convergem com a intencionalidade comunicativa;
- Clarificar a génese do texto e dos diferentes mecanismos nela atuantes que possam ser descritos no quadro da época em que o autor viveu e do contexto cultural em que se moveu;
- Cativar a leitura do texto através da mobilização da imagem que na sua representação encerra símbolos e técnicas cuja discussão gera entusiasmo e cria focos de memória afetiva.

(Bernardes e Mateus 2003: 102)

Na realidade, o diálogo interartístico poderá ser pedagogicamente profícuo na medida em que servirá como estratégia de contextualização numa abordagem textual ou, até, funcionar como uma via facilitadora do seu acesso, ao explorar mecanismos do seu funcionamento global. O que se espera, na verdade, é que a literatura seja considerada uma fonte de instrumentos e modelos para renovadas perceções e intervenções no mundo envolvente. Da mesma maneira, Mendonza Fillola refere-se às estratégias didáticas clássicas do seguinte modo:

(...) como ya ha sido observado, la inadecuada reiteración de procedimientos didácticos basados en un aprendizaje de carácter historicista, la desvirtualización del comentario de textos como mero formulismo inmotivado y la referencia exclusiva a valorizaciones e interpretaciones que reconocidos críticos e investigadores han propuesto sobre las diversas producciones literarias no favorecen el desarrollo de actitudes positivas hacia la literatura, puesto que no fomentan la participación creativa e interesada del lector/receptor. (Fillola 1994: 12).

Logo, para combater a estandardização do ensino da literatura, dever-se-ão implementar novas metodologias em contexto sala de aula. Não obstante, o professor necessitará de fornecer uma orientação explícita de forma a estruturar bem os seus objetivos pedagógicos.

Bernardes & Mateus referem que, na maior parte das vezes, a mera presença de reproduções artísticas nos manuais escolares não garante o estabelecimento do diálogo desejado, uma vez que estas se limitam a servir de ilustração. Para além disso, a maioria dos alunos não possui conhecimentos suficientes que o façam associar um texto a uma pintura, por exemplo, sendo necessário fornecer-lhes algumas pistas que expliquem a respetiva ligação e que vão ao encontro das práticas de análise (2013: 104). Assim, será sempre necessário fornecer linhas de leitura que validem aquela associação e, para que efetivamente se extraíam as devidas potencialidades do aluno, o professor deverá ter em conta os seus hábitos de trabalho, saberes e experiência.

Com efeito, a disciplina de Português deve educar para a sensibilidade, aumentar o horizonte de expectativas do aluno através da experiência estética e literária, estimulando assim a sua capacidade reflexiva. Desta forma, tanto o cinema, como a pintura, a escultura ou mesmo a música promoverão não só uma formação de qualidade em termos comunicacionais (uma vez que se fomenta a interação entre diferentes

linguagens estéticas) mas também sociais e interculturais. Podemos concluir que a arte “não se reduz a um sinal convencional; é antes no seu todo um ícone, uma representação imitativa e sugestiva que pretende incorporar a realidade significada e transmiti-la através da sensibilidade” (Saraiva 1993: 34). Para corroborar o que foi expresso, acrescente-se ainda as palavras de Sandra Lorezano:

Así la Educación que se lleva al cabo a partir de la sensibilidad estética busca hacer cada individuo un ser completo, a través del desarrollo de los varios procesos mentales que constituyen: sensación, percepción, intuición, sentimiento, pensamiento. (Lorezano 2007: 56)

### **2.1.1 O Contributo das artes visuais**

Quando falamos em arte no Ocidente, temos de considerar que, ao contrário do que muitos pensam, ela não se limita à pintura. (...) Trata-se apenas de lembrar que ela não é mais uma forma quase exclusiva da arte visual, como foi durante alguns séculos. Mesmo não sendo exclusiva, ela não perdeu a sua relevância em muitos aspetos, entre eles, o da sua constituição como território privilegiado para a aprendizagem da leitura da imagem. (Santaella 2012: 32).

De acordo com muitos teóricos ao longo de toda a história, a literatura e as artes estiveram intimamente ligadas, nomeadamente a literatura e a pintura. Podemos verificar tal constatação através da expressão utilizada pelo poeta romano Quinto Horácio Flaco (séc. I. a. C.) ao referir que um poema deve ser julgado segundo as mesmas regras de um quadro: “Vt Pictura Poesis” que significa “como a pintura é a poesia”. No entanto, não é somente através desta expressão literária que tal associação se pode realizar, como também a definição de arte visual não se restringe à imagem pictórica. De facto, toda a arte apreciada pela visão é considerada arte visual, abrangendo esta o desenho, a fotografia, o cinema, a escultura entre outras. Por outro lado, sabe-se também que o texto verbal jamais deixou de descrever o mundo por meios visuais, como também a capacidade de visualizar algo mentalmente conduz ao processo de criação de imagens.

Outro ponto a considerar é que a menção de vários temas, principalmente relacionados com questões que inquietam o ser humano, tais como a paz, a morte, a guerra ou o

amor, servem de inspiração tanto para o artista como para o poeta, pois trata-se de “palavras, ritmos, formas, colagens, cores que consolidam zonas de identificação imaginária, através das quais a inventiva humana constrói representações artísticas da sua identidade antropológica” (Leão 2009: 23). Assim, os temas, conceitos e motivos que inspiram tanto a literatura como a arte são fruto de condicionalismos pessoais, mas também sociais, históricos, estéticos e políticos. Ao falarmos de arte visual podemos referir-nos à observação de uma imagem e, de acordo com Roland Barthes (1990: 38), a sua leitura irá depender dos costumes de uma determinada civilização que incorpora um saber prático, nacional, cultural e estético, o que faz com que esta seja bastante polissémica. Porém, isso não impossibilita a captação do seu significado, uma vez que esse fenómeno ocorre igualmente na literatura. Portanto, não será profícuo opor o “verbal” ao “visual”, mas sim encarar estas duas componentes como complementares. De facto, uma imagem pode assumir várias apreciações de leitura, na qual o aluno edifica formas, personagens e cenários apelativos. De acordo com Calado (1994: 106), a ambiguidade de uma imagem poderá provocar um forte impacto no leitor. Ao utilizá-la, o docente procurará desenvolver o espírito crítico do aluno face à mensagem recebida, de modo a nele provocar um efeito de choque que o obrigue a reagir criticamente à nova informação. Com efeito, a incerteza do aluno causar-lhe-á um impacto e um desafio na procura de respostas. Corroborando esta ideia, Pereira afirma:

(...) O estranhamento faculta ao nosso ensino da literatura os meios de cativarmos os alunos por uma sensação de desfamiliarização, de quebra de rotina perceptiva e dos hábitos linguísticos, etc.- E assim nos oferece também mais um meio de obviar à monotonia de tantas aulas sobre literatura. (Pereira 1992: 188)

Jon Callow apresenta o modelo “Show me framework”, sendo esta uma proposta pedagógica que alia a linguagem verbal à linguagem visual (2008: 618). Para o autor a literacia visual deve ser compreendida entre três aspetos: afetivo, composicional e crítico. Na dimensão afetiva, considera-se o papel do indivíduo na interação com as imagens de modo a observar as suas respostas e apreciações resultantes de uma análise sensorial e apreciação estética. Na realidade, ninguém fica isento de uma sensação ao observar uma imagem e a componente afetiva fará com que o observador espelhe as suas próprias experiências nela, selecionando assim as suas preferências estéticas.

No que respeita à dimensão composicional, esta considera que as imagens são compostas, incorporando elementos semióticos, estruturais e contextuais. Apoiada fortemente nas abordagens estruturalistas, ela destaca o papel essencial de compreender como os elementos e signos específicos trabalham para originar um

significado na estrutura de uma imagem, reconhecendo ainda o impacto de situações sociais específicas e o contexto cultural mais amplo. Neste sentido, refere o autor:

The use of specific metalanguage is key to this dimension. Concepts such as actions, symbols, shot length, angles, gaze, color, layout, salience, lines, and vectors reflect a metalinguistic knowledge about visual texts. (Callow, *ibidem*)

Por último, a dimensão crítica alude à necessidade de visualizar imagens a partir de um olhar analítico e reflexivo, compreendendo-as a partir dos seus significados em sociedade. Esta dimensão reconhece a importância da crítica social de imagens, uma vez que todas elas se inserem num campo ideológico, mesmo as que parecem ser neutras (Ferreira 2017: 171).

Trata-se da capacidade de saber interpretar, de reconhecer discursos que são marginalizados ou privilegiados, de concordar ou discordar, de refutar uma imagem ou reconhecer a sua manipulação. Para os alunos mais novos, argumentos sobre o modo como o ilustrador não desenhou claramente a cena podem conduzir a críticas mais complexas. Em relação aos alunos mais velhos, estes podem intervir de forma mais detalhada, expondo os seus sentimentos e reflexões relativos à imagem.

De acordo com Dina Martins Ferreira as componentes mencionadas representam diferentes aspetos que possibilitam análise separadas partindo de uma mesma imagem (2017: 173). Porém, há que referir que o sentido completo desta última, realizar-se-á através da sobreposição dessas três dimensões. Por exemplo, ao considerar aspetos composicionais de uma obra, haverá sempre alguns aspetos afetivos a agir sobre o leitor, além das implicações críticas.

As dimensões apresentadas são utilizadas por Jon Callow na construção de um sistema de análise de imagens, mencionando alguns indicadores na prática de cada uma delas:

<p>Dimensão afetiva</p>	<p>Observar o envolvimento (positivo ou negativo) com o texto.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observar a imagem antes ou durante a leitura</li> <li>▪ Fazer comentários sobre a imagem</li> <li>▪ Usar comentários e expressões afetivas (positivas ou negativas)</li> <li>▪ Voltar ao texto para observar imagens específicas</li> <li>▪ Mostrar satisfação durante a visualização ou leitura</li> </ul>
<p>Dimensão Composicional</p>	<p>Verificar se as imagens apresentam ações, eventos ou conceitos.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descrever ações, eventos, cenários usando evidências na imagem.</li> <li>▪ Explicar imagens simbólicas (como um aperto de mão para simbolizar a amizade).</li> </ul> <p>Verificar uso das cores, distância, ângulos.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descrever a distância do que está a ser retratado na imagem, além do ângulo e do olhar da personagem, explicar o efeito de cada um.</li> <li>▪ Descrever as cores e o seu simbolismo</li> <li>▪ Descrever linhas, formas, texturas e como elas geram efeito.</li> </ul> <p>Verificar o texto multimodal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar um possível caminho de leitura</li> <li>▪ Identificar vetores (linhas formadas por elementos da imagem que indicam direção, como o braço de um personagem apontado para algum ponto, dentro ou fora da imagem)</li> </ul>
<p>Dimensão crítica</p>	<p>Verificar questões de ideologia ou crítica social na imagem.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inclusão ou exclusão de grupos sociais, raciais ou culturais.</li> <li>▪ Quem está a ser representado como poderoso e quem não está.</li> <li>▪ Ideologia</li> <li>▪ Discursos privilegiados/marginalizados/silenciados</li> <li>▪ Dominação/manipulação/tendenciosidade.</li> </ul> <p>Discussão sobre as escolhas feitas pelo criador da imagem e as suas possíveis motivações.</p>

Tabela 1- Tabela adaptada por Ferreira (2017) retirado do modelo sugerido por Callow (2008)

Ainda no âmbito educativo, Isabel Carrilho Calado considera que a imagem pode representar doze funções:

- A função poética, que é desempenhada pela imagem artística, encontrando-se associada ao prazer e à beleza estética;
- A função persuasiva, que pretende suscitar no aluno o seu espírito participativo e empenho nas tarefas atribuídas, aderindo à mensagem transmitida pela imagem.
- A função expressiva, que é exercida pela imagem que se centra no seu interlocutor, que exprime um Eu;
- A função memorizadora, que procura facilitar o trabalho de retenção de conteúdos desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem;
- A função representativa (referencial), quando a imagem reforça as informações mais relevantes da mensagem verbal (oral ou escrita);
- A função organizadora, esta tenciona organizar os conteúdos de forma a estabelecer uma relação espacial e uma conexão entre eles;
- A função decorativa, que torna a mensagem mais interessante visualmente atraindo o aluno para a informação;
- A função interpretativa, que visa facilitar o entendimento de conceitos para o aluno.
- A função transformadora, que ocorre em imagens que recodificam a mensagem, ativando no recetor estratégias de retenção de conteúdos na memória a longo prazo (1994: 105-106);
- A função substitutiva, que não implica o acompanhamento da imagem por uma mensagem verbal;
- A função de complemento, onde a imagem complementa os conhecimentos já adquiridos, sugerindo outros que se encontrem associados.;
- A função dialética, que visa estimular o indivíduo através do ambíguo e confuso.

Há que salientar o facto de a autora advogar o predomínio do uso da imagem como função persuasiva em contexto sala de aula, com a intenção de motivar, interessar e envolver o aluno nas propostas didáticas. Relativamente à aplicação da imagem como recurso motivador, Natalia Barrallo Busto e María Gomez Bedoya referem o seguinte:

En el caso de la introducción de un nuevo tema en el aula, la utilización de una imagen generalmente atrae la atención del estudiante y hace que, desde el primer momento, aún sin saber de qué se tratará la clase, sienta interés. (Barrallo Busto & Gomez Bedoya 2009: 3)

Para concluir, podemos não só afirmar que a imagem dá lugar a uma maior motivação nas aprendizagens levadas a cabo pelo aluno, como também lhe provoca um maior impacto e um importante desafio, facilitando a retenção do saber. Com efeito, o processo de aprendizagem torna-se mais proveitoso se os estímulos favorecerem a perceção e, conseqüentemente, a apreensão de novos conhecimentos.

### **2.1.2 O contributo da música**

Educar-se na música é crescer em plenitude e alegria (...). É de importância fundamental que em todos os países as autoridades educacionais sejam suficientemente lúcidas para resgatar a música e colocá-la ao serviço da educação, do desenvolvimento integral do Homem.

(Gainza 1998: 77)

Como é de conhecimento geral, a música é uma linguagem universal que se integra na vida de todo o ser humano desde os seus primórdios. Com efeito, na Grécia Antiga o seu valor era realmente reconhecido: na organização social e política grega considerava-se que a música influenciava o espírito e o humor dos cidadãos. Por conseguinte, ela contribuía para o desenvolvimento ético e para a integração do jovem na sociedade. Maria Fonterrada sustenta o seguinte:

Em Platão, como na filosofia grega de modo geral, a música ocupa uma posição de liderança em relação às outras artes. Acredita-se que seja possível estabelecer estreitas analogias entre os movimentos da alma e as progressões musicais. Assim, o propósito da música não poderia apenas ser a diversão, mas a educação harmoniosa, a perfeição da alma e o aquietamento das paixões. (Fonterrada 2005: 19).

Na realidade, a própria etimologia da palavra grega “mousikê” deriva de “Musas”, filhas de Zeus, guardiãs e inspiradoras de todas as atividades intelectuais e artísticas. Desta forma, “mousikê” designava tudo o que compunha a educação: harmonia intelectual, vida moral e elegância artística” (Cerqueira 2017: 5).

Ao avançarmos na cronologia, e no que diz respeito à ligação entre a música e a literatura, constata-se que o primeiro movimento literário em Portugal surgiu com a poesia trovadoresca (séc. XIII-XIV). A difusão das cantigas era feita pelos jograis que andavam de terra em terra, cantando esses poemas. Os autores dos textos, chamados trovadores tinham duas funções, serem músicos e poetas simultaneamente. Ora, essas cantigas de amor, de amigo e de escárnio e maldizer são a prova de que a literatura portuguesa começa efetivamente com textos que realçam a inseparabilidade entre a música e a poesia.

No séc. XIX, surge em França o Simbolismo, sendo Paul Verlaine (1844-1986) um dos seus propulsores. É este poeta francês o autor da famosa afirmação “De la musique avant toute chose (...) et tout le reste est littérature” no seu poema “Art poétique” (1874), revelando que acima e primeiro de tudo, no poema está o ritmo, a métrica, as rimas- numa palavra, a sua musicalidade. Na verdade, Verlaine criou poesias em verso livre, nas quais os ritmos das palavras no poema envolviam diferentes nuances. Libertou-se assim da rigidez da métrica poética, construindo versos com uma musicalidade única e que serviram como fonte de inspiração para alguns famosos compositores, tais como Gabriel Fauré (1845-1924) e Claude Debussy (1862-1918).

Desta forma, a função da música é abordada nas mais diversas áreas, sendo o seu estudo realizado principalmente nas áreas de história, pedagogia, psicologia cognitiva, biologia e neurociência. No que respeita à última área mencionada, Mário Muszkat afirma o seguinte:

O processamento musical envolve uma ampla gama de áreas cerebrais relacionadas à percepção de alturas, timbres, ritmos, à descodificação métrica, melódica-harmónica, à gestualidade implícita e modulação do sistema de prazer e recompensa que acompanham as nossas reações psíquicas e mentais. (Muszkat 2012: 67)

Nas palavras de Barbosa & Weigsding, a música, mais do que qualquer outra arte, tem uma representação neuropsicológica extensa e lógica com acesso direto à afetividade, controle de impulsos e motivação. (2014: 47) De facto, “através da música o aluno recebe informações que chegam ao cérebro como sons e alia à aprendizagem emotiva a

exploração do prazer de aprender” (Cardoso 2010: 103). Assim se agrega o domínio afetivo ao cognitivo, o que faz com que o aluno se deleite na sua aprendizagem, tornando-a mais proveitosa. Também Alberto Sousa reforça a importância da utilização da música em contexto sala de aula, referindo que através dela o aluno consegue não só atingir elevados níveis de concentração como também progride em termos cognitivos, sociais e biológicos (2003: 18). Ao introduzir temas musicais, cria-se um ambiente mais desenvolto, informal e, conseqüentemente, mais participativo.

Por fim, vale a pena destacar as palavras de Luciane Cuervo ao referir que a música exerce uma grande influência no desenvolvimento cognitivo da criança, sendo entendido pelo cérebro como uma forma de linguagem (Cuervo 2011: 3). Efetivamente, tal como acontece na linguagem falada, a música incorpora entoações, ritmos, andamentos e contornos melódicos. É considerada uma arte que se serve da linguagem para a comunicação e expressão. Sobre o ponto de vista neurofuncional existem ainda aspetos em comum entre a linguagem e a música. De acordo com Muskat et al:

ambas dependem de esquemas sensoriais "responsáveis pela recepção e pelo processamento auditivo (fonemas, sons), visual (grafemas da leitura verbal e musical), da integridade funcional das regiões envolvidas com a atenção e memória e das estruturas eferentes motoras responsáveis pelo encadeamento e organização temporal e motora necessárias para a fala e para a execução musical (Muszkat et al 2000: 73).

## **Capítulo III: A utilização da música e da pintura nas atividades de pré-leitura em Português LM**

A utilização de estratégias para a compreensão leitora aliadas a outras artes pode efetivamente causar um impacto positivo na abordagem de textos literários. Como sabemos, são recursos que se encontram presentes no quotidiano de todos os alunos, mesmo fora do contexto de sala de aula. Os referidos recursos vão ao encontro dos seus interesses, contribuindo para uma participação e intervenção mais ativas por parte dos mesmos. Vale a pena salientar que, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, se preconiza que o discente “seja capaz de dominar capacidades nucleares de compreensão e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (MEC 2017:21), o que corrobora os objetivos específicos deste trabalho.

### **3.1 Estudo empírico: Questionário**

O questionário integrou perguntas fechadas e abertas, sendo que estas últimas proporcionaram uma resposta mais livre e extensa. De acordo com Tayer-Hart *et al*, o tipo de pergunta que exige uma resposta aberta é mais difícil de codificar (2010 *apud* Silva *et al.* 2021: 32). Contudo, e de acordo com Maria Francisco, os métodos quantitativos e qualitativos não se excluem, mas complementam-se (2010: s/p.). Efetivamente, o método quantitativo é mais específico, mas tal facto não implica que uma análise qualitativa não possa ser tratada quantitativamente. Por outro lado, há que ter em conta que o questionário poderá apresentar algumas desvantagens. De acordo com a autora supracitada, os dados recolhidos poderão ser superficiais caso as perguntas se encontrem padronizadas, o que não permite captar diferenças de opinião (*ibidem*). Da mesma forma, as respostas poderão representar o que as pessoas dizem que pensam, e tal afirmação pode não corresponder à verdade. Há que referir que na elaboração do questionário houve uma construção cuidadosa relativamente às questões colocadas, de forma a evitar não comprometer a veracidade e a validade dos dados recolhidos. Na realidade, tal como o aluno, o professor também se encontra em constante aprendizagem, fruto de uma reflexão contínua exigida por cada trabalho que executa.

### **3.1.1 Metodologia**

Para aprofundar a investigação, elaborou-se um questionário (*vide* anexo I) que correspondesse aos princípios estabelecidos previamente: os objetivos da investigação, os destinatários da intervenção e as condições materiais à disposição. Na realidade, o questionário é uma técnica bastante exequível e pertinente para aplicar em situações cujo objetivo de pesquisa se relacione com temas de cunho empírico que envolvam opiniões, perceções e preferências. Além disso, “o inquirido por questionário destaca-se como uma das técnicas de investigação em Educação apropriada para os estudos de grande escala” (Batista *et al*: 2021:17). Relativamente à elaboração das questões, Eduardo Barbosa menciona a necessidade de ter alguns cuidados neste domínio, tais como atender à utilização de uma linguagem simples com perguntas claras e relevantes, associadas à experiência do inquirido. Assim, devem evitar-se enviesamentos e ambiguidades nas respostas dadas (1998: 01).

### **3.1.2 Objetivos**

Como já foi referido, o presente trabalho propõe-se avaliar até que ponto as estratégias de pré-leitura aliadas a outras artes motivam o aluno para a prática da leitura e, simultaneamente, o auxiliam na compreensão de textos literários. Há que destacar que a estratégia de pré-leitura foi a mais trabalhada, uma vez que ela serviu não só para a introdução de novos conteúdos programáticos, mas também para cimentar conhecimentos de matérias lecionadas em aulas anteriores. Definida a sua finalidade, segue-se o questionário realizado à turma de 10<sup>o</sup> ano de Português LM. Em contexto sala de aula, recorreu-se à utilização da música e da pintura para a posterior compreensão da leitura de três poemas pertencentes à lírica camoniana, tendo como temas principais o amor e a natureza, (*Locus amoenus*). Com efeito, é também o objetivo deste trabalho compreender se os recursos utilizados durante as aulas supervisionadas foram significativos para os discentes. Assim, procedeu-se à recolha de dados do questionário e extraíram-se conclusões de forma a sustentar o nosso estudo empírico e analisar a sua eficácia

### 3.1.3 Análise dos resultados

Como foi referido anteriormente, o público alvo foram os alunos do 10<sup>o</sup>A da área de Ciências e Tecnologias, numa turma constituída por 28 alunos da ESCM no ano letivo 2021/2022, sendo o inquérito totalmente anónimo.

Desta forma, com a intenção de verificar a opinião dos alunos relativamente às aulas lecionadas, o questionário encontra-se dividido em três partes. Em primeiro lugar, pretende-se aferir os hábitos de leitura dos alunos, bem como entender a sua perspetiva face ao papel da literatura na sociedade. No que concerne a segunda parte, procurou-se averiguar em que medida as atividades de pré-leitura (que incluem outras formas de arte, como a música e a pintura) auxiliam e motivam o aluno na compreensão do texto literário. Por fim, o último objetivo deste questionário tenciona analisar as estratégias utilizadas pelo aluno na interpretação textual.

Em relação ao primeiro objetivo, as três primeiras questões, “1. Tens por hábito ler?”, “2. Quais são os teus hábitos de leitura?”, “3. Que géneros textuais costumas ler?” tiveram a finalidade de averiguar a frequência com que os alunos liam e as suas preferências, sendo que se obtiveram os seguintes resultados:

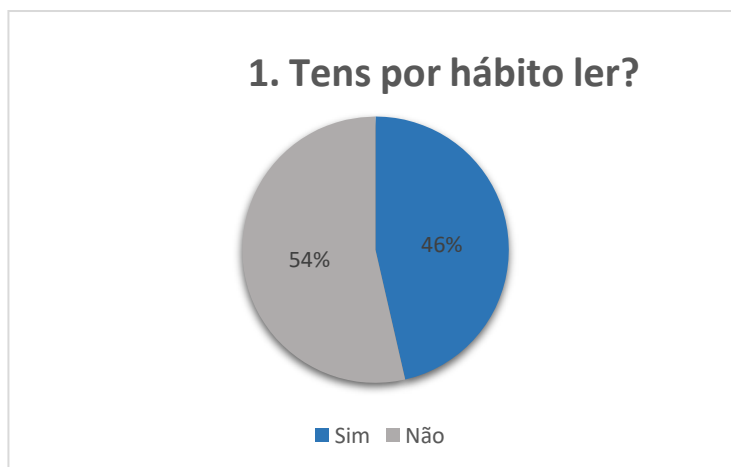


Gráfico 1- "Tens por hábito ler?"

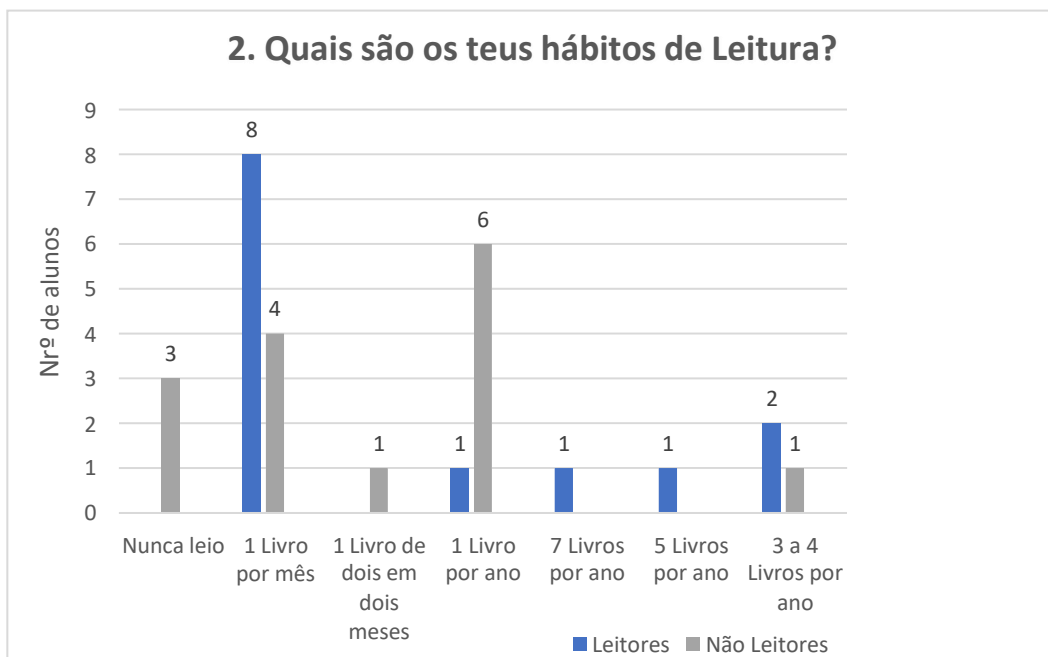


Gráfico 2- “Quais são os teus hábitos de leitura?”

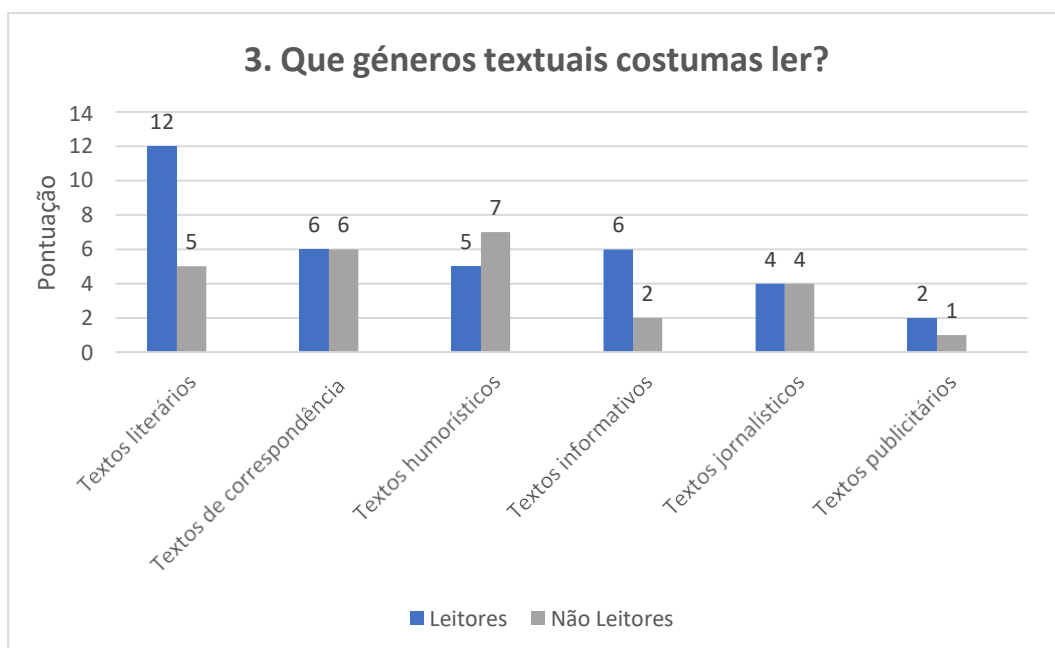


Gráfico 3- “Que géneros textuais costumam ler?”

Em relação à questão 1, constata-se que, num universo de 28 participantes, quase metade da turma assume ter hábitos de leitura. Porém, surgem bastantes discrepâncias relativas ao que se considera ser um leitor assíduo. Podemos analisar tal divergência nas respostas associadas à pergunta 2, sendo que 4 alunos, ao assinalar que não tinham hábitos de leitura, registaram que liam um livro por mês, o que equivaliu a 27% do

número total do grupo dos não-leitores. Na verdade, verificou-se a existência de uma maior percentagem do grupo dos não-leitores que considerou “ler um livro por mês” em comparação aos que assumiram que nunca liam, obtendo 20% sobre o total do grupo não leitores (3). No entanto, podemos verificar que houve um maior número de alunos deste último grupo que referiu ler um livro por ano (6), apesar de perfazer somente 40% do valor total deste grupo. Relativamente aos alunos que consideravam ter hábitos de leitura, estes assinalaram maioritariamente “Um livro por mês” (8) abarcando 60% do número total pertencente ao grupo dos leitores.

No que respeita à questão 3 “Que géneros textuais costumam ler?”, que teve como finalidade analisar as preferências literárias dos alunos, o texto literário foi o que obteve uma maior pontuação (17), seguido do texto de correspondência e humorístico (12), ficando em terceiro lugar o texto jornalístico e informativo (8). Mais uma vez, vale a pena salientar que o texto humorístico (7), seguido do texto de correspondência (6) foi o mais assinalado pelos “não-leitores”, comprovando o seu interesse por textos mais simples, que não exigem uma grande literacia e que, simultaneamente, se encontram associados ao lazer. Na verdade, o texto literário acabou por obter uma maior pontuação graças às preferências dos discentes que consideravam ter hábitos de leitura.

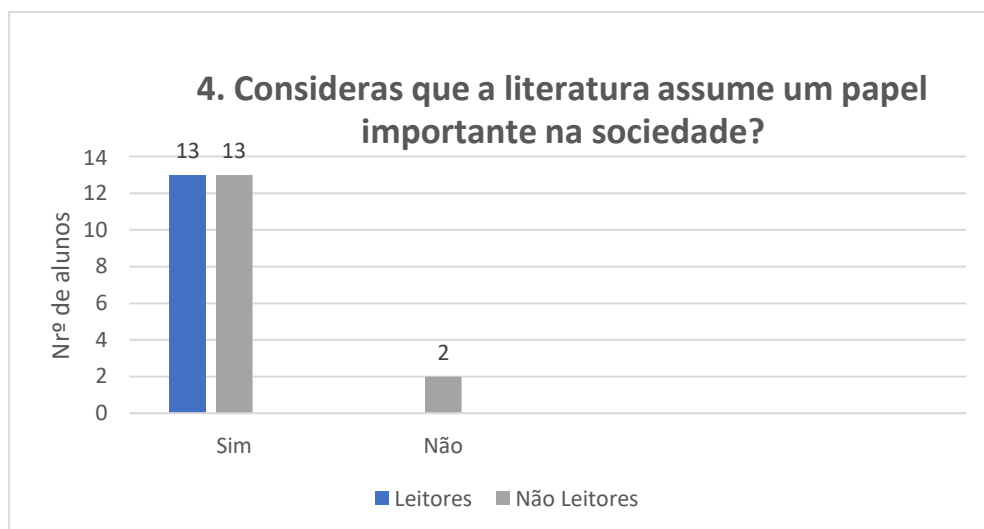


Gráfico 4- “Consideras que a literatura assume um papel importante na sociedade?”

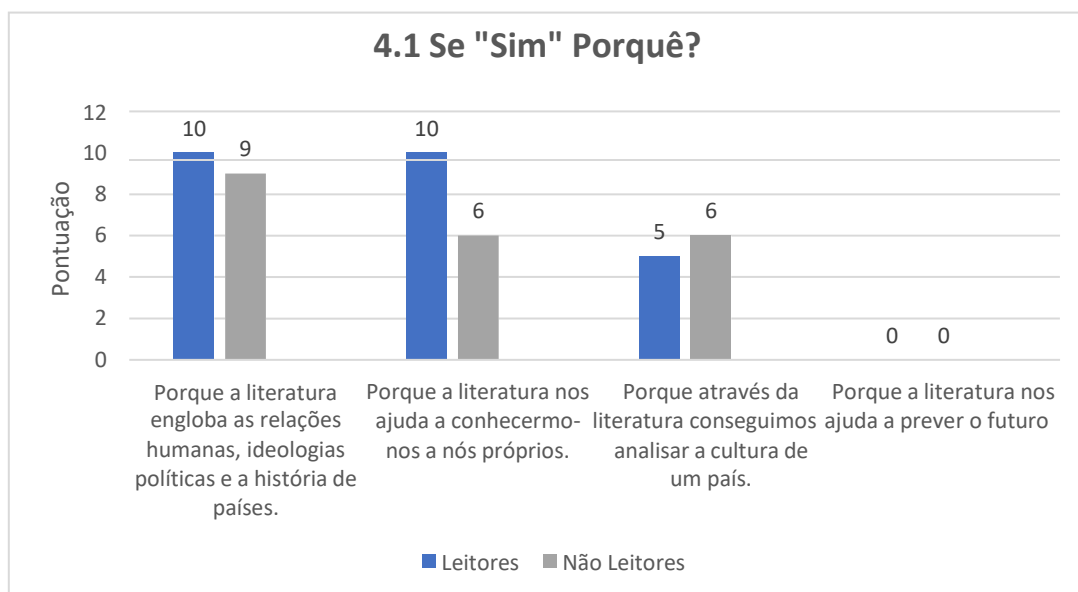


Gráfico 5- “Se “Sim”, Porquê?

Ainda no que toca à análise do 1º objetivo, a questão 4 pretendeu avaliar a perspetiva dos alunos face ao papel da literatura na sociedade, porque se considerou que tal opinião influenciava os seus hábitos de leitura. Curiosamente, apenas 2 alunos pertencentes ao grupo dos “não-leitores” constatou que o papel da literatura não era relevante no mundo atual. Já a questão 4.1 pretendeu averiguar, dentro das possibilidades assinaladas e de escolha múltipla, a opinião particular dos alunos relativa à função da literatura na atualidade, sendo a primeira opção a mais votada “Porque a literatura engloba as relações humanas, ideologias políticas e a história de países” e que, de certo modo, se considera mais completa nesta questão. Com efeito, a análise das relações humanas na literatura promove o autoconhecimento e a cultura de um país reflete-se na sua história e nas ideologias políticas.

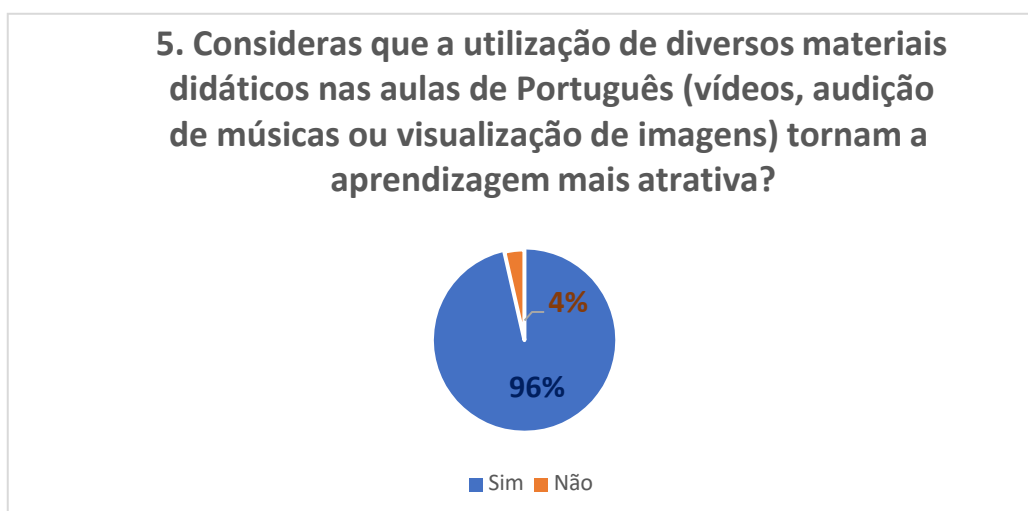


Gráfico 6- “Consideras que a utilização de diversos materiais didáticos nas aulas de Português tornam a aprendizagem mais atrativa?”

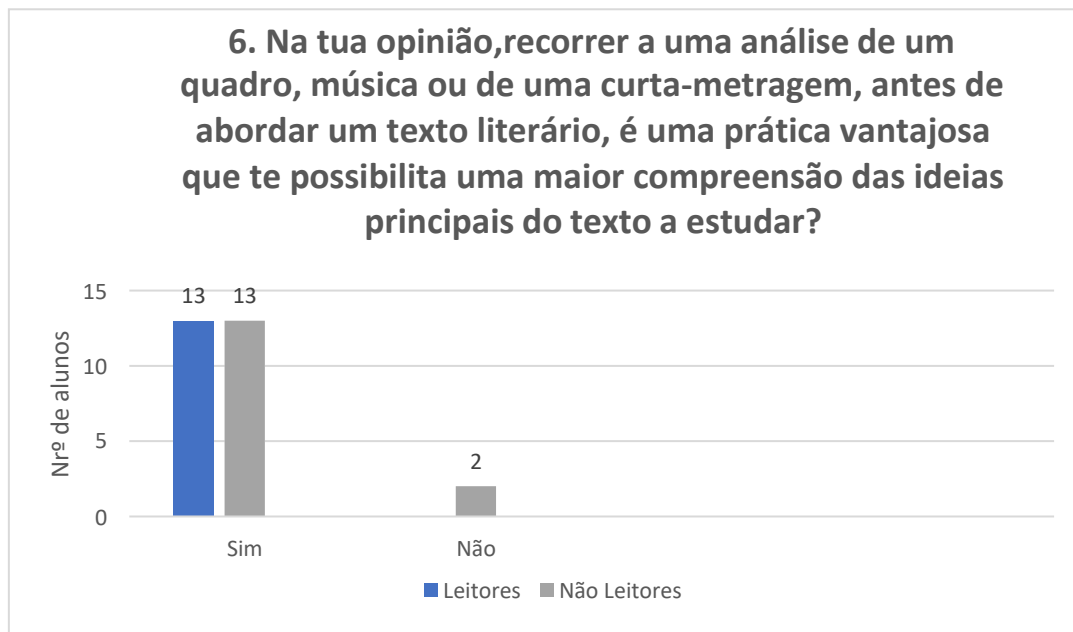


Gráfico 7- “Na tua opinião, recorrer a uma análise de um quadro, música ou de uma curta metragem, antes de abordar um texto literário, é uma prática vantajosa que te possibilita uma maior compreensão das ideias principais do texto a estudar?”.

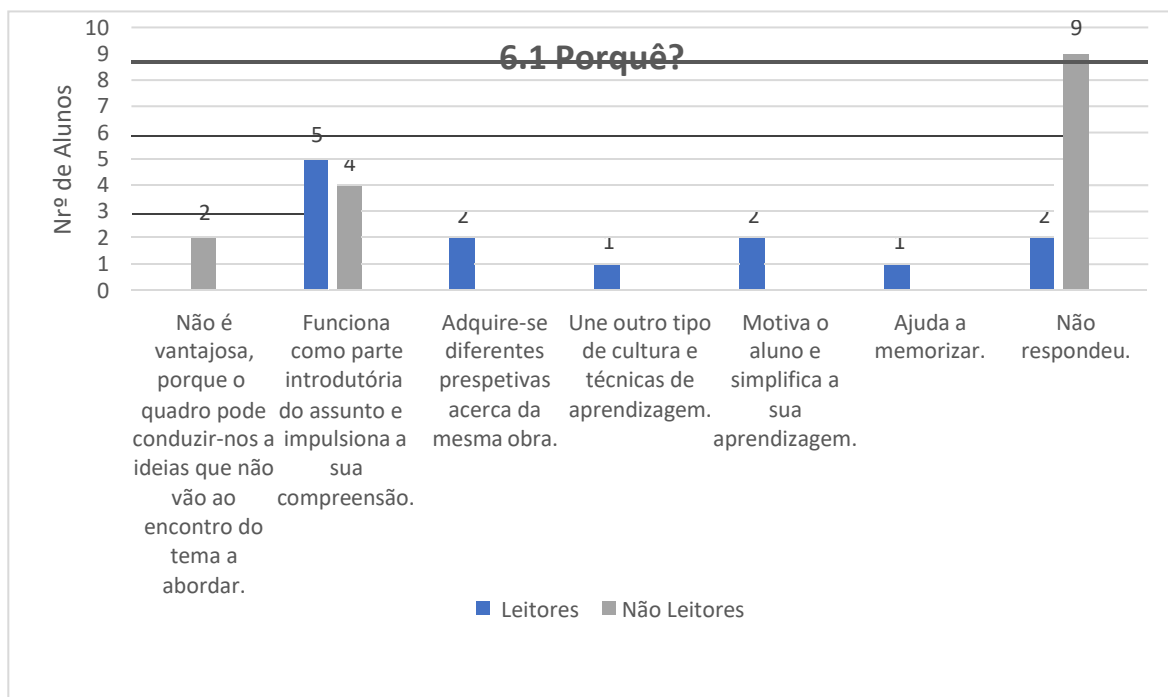


Gráfico 8- Porquê?

Na segunda parte do questionário, verificou-se que na pergunta 5 somente 4% (1) da turma referenciou que a aprendizagem não se tornaria mais atrativa se recorresse a diversos materiais. Logo, estamos perante uma quase unanimidade por parte de ambos os grupos que declaram que a variedade de recursos efetivamente atrai a sua atenção. A pergunta subsequente acabou por ser mais afunilada ao inquirir se a análise de um quadro, de uma música ou curta metragem seria útil antes da abordagem de um texto literário, auxiliando assim a sua compreensão ao salientar as ideias principais. Como efeito, a questão 6 revelou estar em sintonia com os resultados da pergunta anterior, apenas com uma subtil alteração: o número de alunos que não considera esta prática vantajosa aumenta para dois. Tal desacordo é justificado com a possibilidade de a análise de um quadro sugerir ideias que não vão ao encontro do assunto a abordar. Na questão de resposta aberta 6.1, que permitia justificar a opinião do aluno, concluiu-se que 5 alunos “leitores” e 4 alunos “não-leitores”, ou seja 36% das respostas totais, referenciaram que tal atividade seria útil ao funcionar como parte introdutória de um assunto, impulsionando assim a sua compreensão. Outras opiniões foram registadas por parte dos alunos leitores sendo que 2 referiram que a atividade auxiliava na compreensão por adquirir diferentes perspetivas acerca da mesma obra. Por outro lado, o mesmo número de alunos-leitores referiu que a atividade motiva o aluno e simplifica a sua aprendizagem. Infelizmente, não se obteve a justificação de 9 alunos (não leitores) nesta resposta aberta, o que prejudicou a recolha dos dados. Não obstante, conclui-se que a maior parte dos alunos concordou que a diversidade de recursos, associados a outras formas de arte, motivam e auxiliam a compreensão leitora da obra a abordar, ao serem aplicados como atividades de pré-leitura.

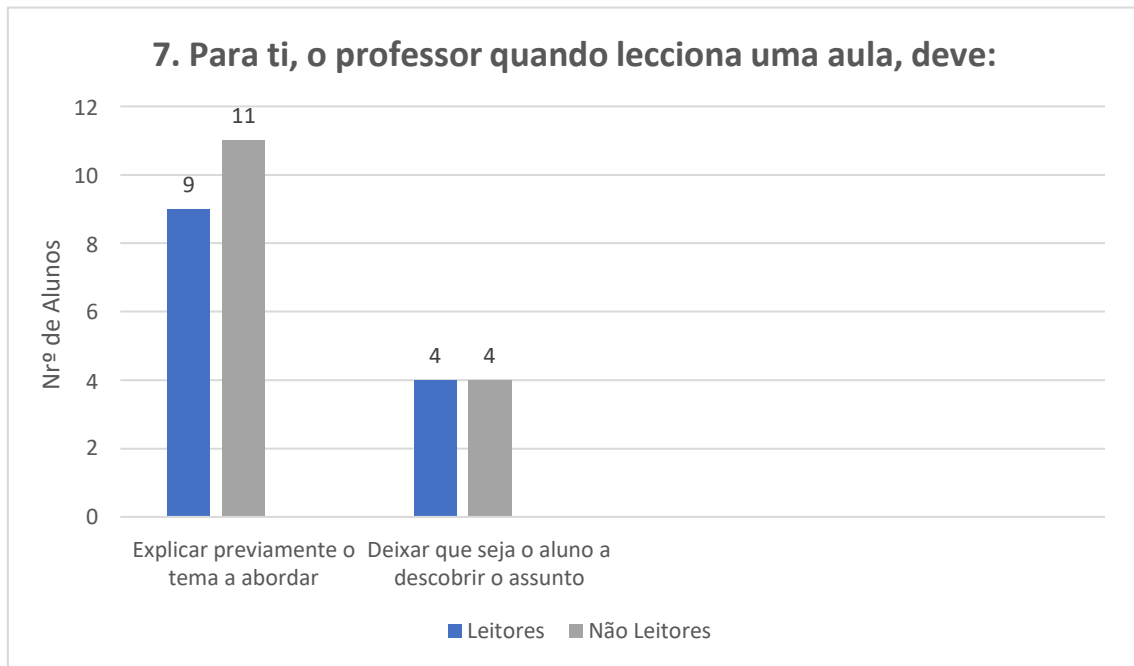
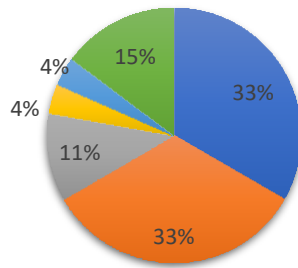


Gráfico 9-Para ti, o professor quando lecciona uma aula, deve:



Gráfico 10- Preferes aulas expositivas ou aulas de interação entre professor e aluno?

### 8.1 Porquê?



- As Interativas facilitam a aprendizagem e o debate é bom para compreender o assunto.
- As Interativas são mais interessantes porque captam mais a atenção.
- As Expositivas, porque não gosto de falar; são menos entediadas.
- As interativas porque é importante que os alunos expressem as suas opiniões.
- As interativas porque melhora a relação entre professor e aluno.
- Não responderam.

Gráfico 11- Porquê?

### 9. Numa escala de 0 a 10 que importância das às atividades de pré-leitura.

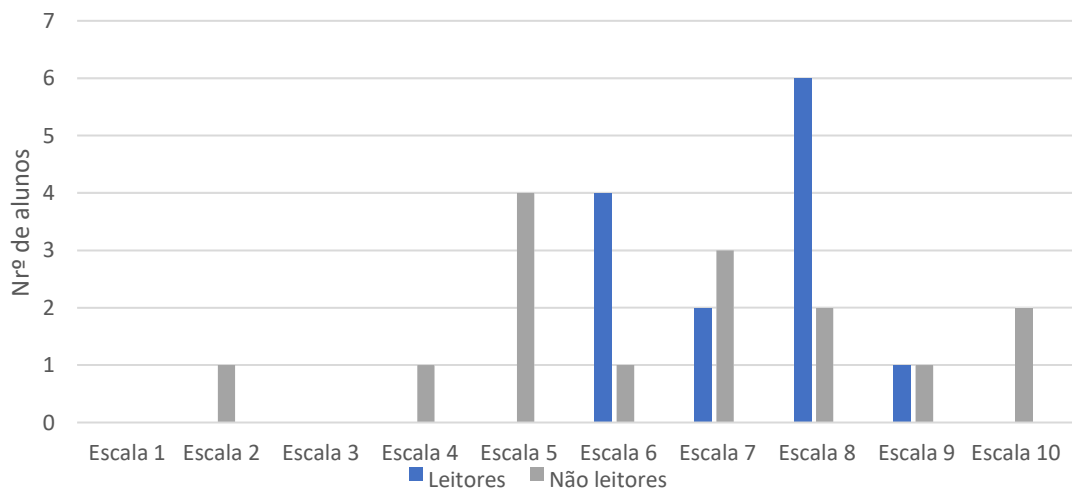


Gráfico 12- Numa escala de 0 a 10, que importância das às atividades de pré-leitura?

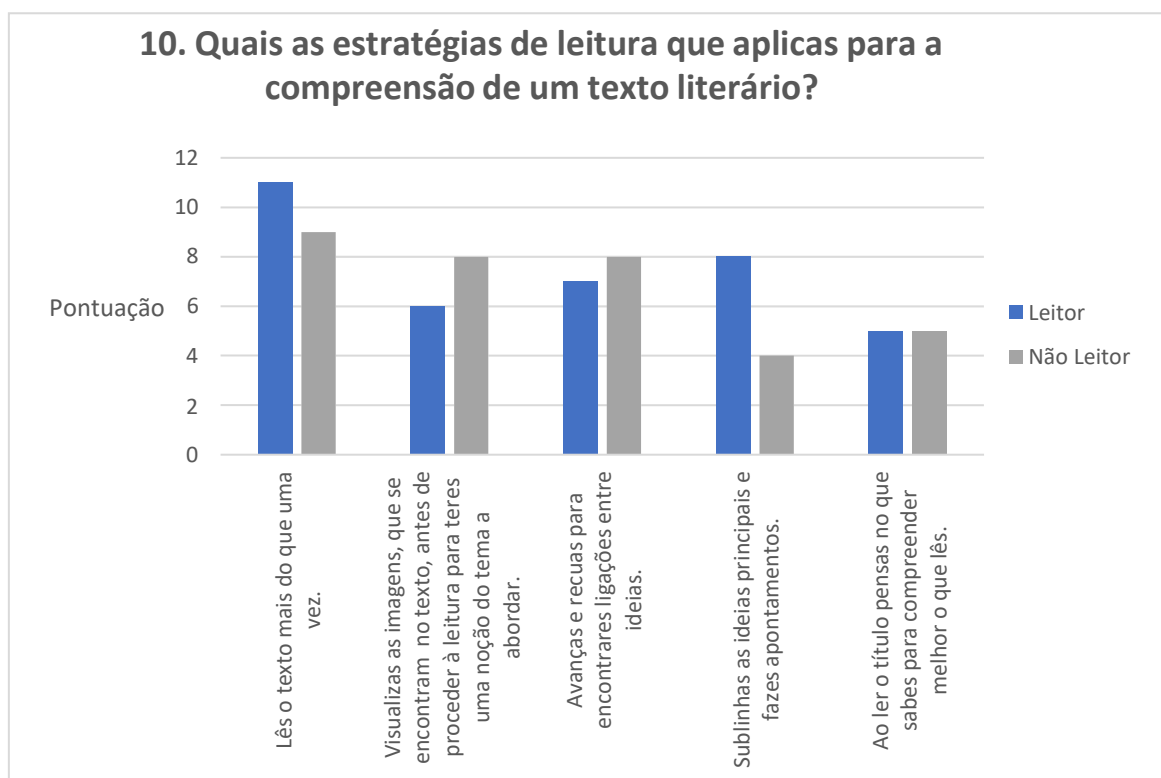


Gráfico 13- Quais as estratégias de leitura que aplicas para a compreensão de um texto literário?

O último objetivo, que tencionou analisar as estratégias utilizadas pelos alunos para a respetiva interpretação textual, procurou ainda avaliar, nas duas primeiras questões, as preferências dos alunos relativamente às estratégias pedagógicas adotadas pelo professor. Estas duas questões foram consideradas pertinentes porque o aluno será sempre influenciado pelo modo como as aulas são ministradas por parte docente, acabando por “assimilar” determinadas técnicas de aprendizagem. Assim, na questão 7, a maioria da turma (20) prefere que o professor explique previamente o tema a abordar, alcançando uma percentagem de 71,4% sobre o número total da turma do 10<sup>o</sup>A. No que diz respeito à questão 8, “Preferes aulas expositivas ou aulas de interação entre professor e aluno?”, a resposta que obteve um maior resultado centrou-se nas “Aulas interativas”, tanto para o grupo dos leitores (10) como não leitores (12), o que perfaz uma percentagem de 78,6% do número total de alunos. Já na questão 8.1, procurou-se novamente averiguar a opinião particular de cada aluno sobre a sua preferência associada ao tipo de aula a ministrar. Assim, na análise de dados verificou-se uma predominância de dois tipos de resposta, nomeadamente: “As interativas facilitam a aprendizagem e o debate é bom para entender o assunto” e “As aulas

interativas porque captam mais a atenção”. Quanto à primeira frase, ela é referida mais vezes pelo grupo de “leitores” (8) do que pelo grupo de “não-leitores” (1) atingindo uma taxa de 33% sobre o número total dos alunos na turma. No que à segunda frase diz respeito, a mesma percentagem foi atingida, sendo esta justificação escrita mais vezes pelo grupo dos “não leitores” (8) do que pelo grupo de “leitores” (1). Com menor percentagem (11%), o grupo “leitor” (2) referiu preferir “aulas expositivas porque não gosto de falar”, assim como o grupo “não-leitor” (1) justificou “ser menos entediante”. Outras constatações foram verificadas apenas por um aluno, sendo que quatro alunos pertencentes ao grupo “não-leitor” não escreveu a sua opinião.

Em relação à importância atribuída às atividades de pré-leitura na questão 9, compreendeu-se que os alunos pertencentes ao grupo de “leitores” concedeu uma maior relevância a esta estratégia, registando com maior frequência a “Escala 6” (4) e a “Escala 8” (6). Em contrapartida, no grupo dos alunos não-leitores atingiu-se uma maior repetição na “Escala 5” (4) e “Escala 7” (3). Por último, na questão 10 confirmase que a turma aplica mais estratégias de compreensão leitora durante a leitura, dado que a resposta de escolha múltipla que obteve uma maior pontuação foi a afirmação “Lês o texto mais que uma vez”, seguida de “Avanças e recuas para encontrares ligações entre as ideias”, ao invés das afirmações “Visualizas as imagens, que se encontram presentes no texto, antes de proceder à leitura para teres uma noção do tema a abordar”, “Ao ler o título, pensas no que sabes para compreender melhor o que lêes”.

Depois de analisadas as questões mais significativas associadas a cada objetivo do questionário, chegou-se à conclusão de que a turma do 10<sup>o</sup> A era constituída por um grupo de alunos com hábitos de leitura. Porém, vale a pena destacar que a maior parte dos discentes reconheceu que a literatura assume um papel importante na sociedade, mesmo para os alunos que consideram não ter hábitos de leitura. Esta concordância foi igualmente estabelecida pela turma ao considerar eficaz aliar outras artes às estratégias de pré-leitura. De facto, quase todos os alunos consideraram que tal atividade promove uma maior motivação para a aprendizagem.

### 3.2 Planificação da lírica camoniana

No decurso do segundo trimestre, aplicou-se de forma mais próxima o que foi defendido teoricamente, na turma da área de Ciências e Tecnologias de 10<sup>o</sup>A. Através do currículo da disciplina de Português do 10<sup>o</sup> ano e dos conteúdos de Educação Literária vigentes, foram estudados os principais temas da lírica camoniana, sendo estes distribuídos de forma equitativa a cada professora estagiária. Neste contexto, lecionaram-se 3 aulas de 90 minutos (nos dias 25 de fevereiro, 2 e 4 de março) através das quais se introduziram os temas da natureza- *locus amoenus*- da experiência amorosa e da reflexão sobre o amor na lírica camoniana.

Com efeito, Camões é um dos mais importantes escritores da literatura não só portuguesa, mas também mundial. E, tal como Cesário Verde, que é considerado o poeta pintor com palavras, os seus poemas são marcados pelo recurso à sinestesia que se caracteriza pela união de sensações. Tais poemas podem ser analisados como verdadeiros quadros. A sinestesia está não só associada à criatividade mas também à arte, pois esta última oferece também formas multissensoriais de comunicação. Deve referir-se que tanto os temas como os próprios poemas que foram selecionados para a leção, encontram-se indissociavelmente ligados tanto à pintura como à música. No poema “Alegres campos, verdes arvoredos” a palavra “debuxais” (v.3) significa “desenhais” e, efetivamente, neste poema são as águas cristalinas que delineiam os arvoredos, espelhando Camões um olhar estático sobre a natureza. Do mesmo modo, note-se que este poema é marcado pela musicalidade, através da aliteração do som “s”, provocando no leitor uma sensação de movimento, através do curso natural da flora que rodeia o sujeito poético.

No que respeita à experiência amorosa e à reflexão sobre o amor, encontram-se igualmente sinestésias no poema “Tanto de meu estado me acho incerto” para explicar as contradições do amor sentidas pelo sujeito poético. Assim, recorreu-se ao quadro de René Magrite “Os Amantes”, de 1928, bem como à música dos Dead Combo e Camané “Inquietação” de forma a salientar o conflito interior do poeta. No poema “Está o lascivo e doce passarinho”, observa-se também um olhar estático de Camões de modo a imaginar um quadro, no qual se encontra um caçador escondido por detrás dos arvoredos, apontando a sua arma para uma ave que ordena descontraidamente a as suas penas. Nesta aula, utilizou-se também a música “Maldita a hora”, do artista João Só de maneira a salientar o domínio que o amor exerce sobre o eu “lírico” retirando-lhe a sua liberdade.

### **3.2.1 A representação da natureza (10<sup>o</sup> ano)**

Como já foi referido, a primeira aula teve lugar no dia 25 de fevereiro, com a turma do 10<sup>o</sup>A e teve uma duração de 90 minutos, encontrando-se o plano de aula e o guião em anexo (*vide* anexo II). Nesta aula a temática incidiu sobre a importância da natureza na lírica camoniana. Como é sabido, a sua representação teve origem na literatura Clássica através da expressão “*locus amoenus*”, ressurgindo na sociedade *renascentista* entre os séculos XV e XVI.

De forma a iniciar a aula, procedeu-se à revisão das características do estilo e estrutura poética adotados na vertente renascentista, ou seja, do soneto. Posteriormente, de forma a conduzir os alunos para as ideias principais da respetiva expressão latina, foi apresentado um quadro de Claude Monet de 1988 intitulado “Ponte Japonesa sobre uma lagoa de lírios de água”. Após a observação dos alunos relativamente à obra, a professora estagiária enunciou algumas características da pintura impressionista, como por exemplo, o forte contraste existente entre a cor e a luz. Em seguida, foi estimulada a atenção dos alunos para a importância que as tonalidades das cores exercem na representação de uma obra, questionando sobre as que predominavam na paisagem pictórica de Monet. De facto, este quadro transmite-nos a visão de uma natureza harmoniosa e plena, na qual o verde e o azul se esbatem por entre os contornos imprecisos. Monet afirmara que a natureza era o seu atelier e, neste quadro, procurou destacar o reflexo de uma água límpida na sua superfície, recorrendo ao uso de cores cintilantes que transmitem uma sensação de luminosidade.

Com o intuito de fazer a correlação entre o quadro e a expressão latina “*locus amoenus*”, fez-se apelo à imaginação dos discentes, questionando-os sobre o modo como se sentiriam se estivessem inseridos naquela paisagem. Há que destacar que a atenção para os detalhes figurativos por parte da turma guiou-a de forma clara e assertiva para a explicação do termo literário. Além disso, a observação da imagem e o deslinde da respetiva expressão, conduziu-os a um maior interesse face ao poema “Alegres Campos, verdes arvoredos” de Luís de Camões, uma vez que se verificou uma leitura muito expressiva na sua abordagem por parte dos alunos. De modo trabalhar o poema e consolidar os conhecimentos dos discentes, a professora estagiária entregou uma ficha de trabalho (inserida no guião). Com efeito, através da análise do quadro observou-se uma maior facilidade em identificar e explicar a intencionalidade dos recursos expressivos contidos no poema. Em “Alegres campos, verdes arvoredos” verifica-se a presença de uma natureza harmoniosa e alegre que contrasta com o estado de espírito do “eu lírico”, uma vez que a sua amada se encontra ausente. A natureza servirá então como companheira e testemunha da infelicidade do sujeito poético, visto que este lhe

confessa a sua dor. De modo a revelar a causa desta infelicidade, a professora retomou a análise pictórica e interrogou os alunos sobre o carácter simbólico de uma ponte. De facto, a sua representação evoca a passagem do tempo, ou ainda a passagem do mundo físico para o mundo espiritual. Neste caso, “as lágrimas saudosas” do poeta são a consequência da ausência da sua amada que poderá ter partido para outro lugar, ou mesmo falecido. Para finalizar e completar a aula, procedeu-se à revisão das orações subordinadas adverbiais, inseridas na ficha entregue pela professora, através de frases que aludiam ao tema do soneto.

### **3.2.2 A experiência amorosa e reflexão sobre o amor (10º ano)**

No dia 2 de março, ocorreu a segunda aula cujo plano e guião se encontram e anexo (*vide* anexo III). Nela se introduziu o tema do amor na lírica camoniana através da audição e visualização da canção “Inquietação”, dos Dead Combo e Camané. Apesar de se tratar de uma música de intervenção original de José Mário Branco, verifica-se que poderá igualmente transmitir sensações associadas ao amor. Importa ainda ressaltar que o próprio *vídeo-clip* exposto na sala de aula apelava para as contradições sentidas por parte do intérprete. Podemos constatá-lo no bailado do par apaixonado, através do qual a mulher se revela incansável e o jovem acaba por abandoná-la no final da dança.

Terminada a música, a professora escreveu alguns versos da canção no quadro, de modo a destacar a antítese nelas presente. Assim, solicitou a interpretação do recurso estilístico por parte dos alunos com a intenção de conduzi-los para a ideia principal: a contradição de sensações e o conflito pessoal que impede a harmonia interior.

Em seguida, foi efetuada a leitura de um texto entregue pela professora estagiária (inserido no guião), no qual se apontavam as duas perspetivas distintas do amor na lírica camoniana: o amor espiritual, onde a renúncia ao desejo é vista como um caminho de aperfeiçoamento do “eu”; e o amor sensual, que assenta na ideia do desejo e do prazer. Para acentuar este carácter paradoxal, prosseguiu-se com a visualização de um *PowerPoint* no qual estavam contidas as ideias principais referentes à temática (*vide* anexo III). Posteriormente, a aula continuou com a leitura e análise do poema “Tanto de meu estado me acho incerto”, salientando, uma vez mais, a importância dos recursos expressivos que evidenciam tanto o estado de fervor como de perturbação por parte do sujeito poético.

Para finalizar a aula, pretendia-se recorrer à observação do quadro de René Magritte de 1928 “Os Amantes”, de modo a elaborar uma análise crítica. Porém, esta atividade acabou por ser realizada na aula seguinte, surgindo assim como atividade de pré-leitura. Efetivamente, a correlação existente entre a narrativa pictórica e o poema serviu para relembrar os conteúdos abordados desta aula, uma vez que a obra surrealista do pintor belga pode ser descrita através de contradições ou ideias divergentes relativas ao verdadeiro significado do amor. Deste modo, na aula seguinte, a professora em diálogo com os alunos, alertou para as regras associadas à elaboração de uma análise crítica e, em conjunto com a turma, realizou a análise da obra que foi apresentada em *powerpoint*.

## Conclusão

No decorrer de todo trabalho elaborado, foi possível refletir sobre a proficiência das estratégias utilizadas assentes na correlação existente entre a literatura e as outras artes para exponenciar a capacidade de compreensão do texto literário. Como se constatou anteriormente, através do questionário, a quase totalidade dos discentes afirmou que aliar outras artes às estratégias de pré-leitura, não só impulsionava a compreensão do texto literário, como também promovia uma maior motivação na aprendizagem. Tal como *Ribeiro et al.* (2010: 3) mencionam, a compreensão de um texto depende fortemente, para além de outros fatores, dos derivados do contexto. Conclui-se então que a motivação para ler é uma variável muito importante. Contudo, há que ser consciente que para ativar esse incentivo, o docente deverá ter também em consideração os interesses da turma e o seu grau de conhecimento. Ainda no que às práticas pedagógicas diz respeito, no questionário realizado observou-se uma preferência pelas aulas interativas e pela implementação de explicações prévias sobre o tema a abordar, o que vai ao encontro da proposta defendida. Há que referir que o conhecimento prévio por si só não faz com que a compreensão leitora ocorra de forma instantânea. A compreensão textual constrói-se quando o aluno, juntamente com o professor, reflete e dialoga no momento em que se explora a atividade. O aluno torna-se assim capaz de realizar inferências, de questionar-se sobre a obra e de colocar hipóteses sobre o seu conteúdo. Observou-se ainda nas aulas lecionadas que o recurso à simbologia pictórica nas aulas de Português facilitou as conclusões assertivas dos alunos. Por outro lado, também se verificou uma maior envolvência por parte dos mesmos, relativamente ao texto a abordar, através da audição de canções que serviram para determinar as ideias principais dos textos. De facto, “determinar as ideias principais” possibilitou não só a compreensão e interpretação do texto, como também clarificou e sistematizou a organização dos objetivos e ideias. A música, tal como a literatura, reveste-se de imagens simbólicas, o que facilitou o processo de transferência dos discentes. Com a realização do questionário, confirmou-se ainda que a maioria dos estudantes aplica estratégias de compreensão leitora na fase da leitura, isto porque costuma ser esta a metodologia mais utilizada pelos docentes na abordagem textual. Defende-se, portanto, uma maior frequência de práticas pedagógicas que despertem nos alunos a ativação dos seus esquemas cognitivos, motivando-os e auxiliando-os na previsão e antecipação do que irá ser lido. A proposta defendida neste trabalho considera que tais estratégias contribuirão ainda para o alargamento dos horizontes e expectativas do aluno.

## **2ª parte: Estágio pedagógico**

### **Capítulo I: Contextualização do Estágio**

#### **1.1 Caracterização da Escola Secundária Campos Melo**

A Escola Secundária Campos Melo foi edificada em 1884, caracterizando-se na época como uma Escola Industrial que pretendia profissionalizar os alunos para a sua posterior integração nas grandes indústrias têxteis da região. O nome deste estabelecimento de ensino homenageia o grande impulsionador da Instituição: José Maria Campos Melo.

Graças a este importante industrial, as aulas iniciaram-se a 16 de dezembro de 1884 e, mais tarde, em 1912 a instituição foi transferida para a Rua Vasco da Gama, local onde permanece presentemente. Após o 25 de abril de 1974, alterações surgiram no âmbito educativo, sendo atribuída a esta escola a ordem de instrução pública. Deste modo, nesse mesmo ano, passa a denominar-se “Escola Secundária Campos Melo”, começando, paulatinamente, a incorporar uma vasta oferta educativa que visa corresponder às necessidades de todos os alunos que por ali passam. Efetivamente, esta instituição distingue-se pelos vários cursos que incorpora (ver tabela 2), bem como pelas oportunidades que oferece aos indivíduos que não concluíram os seus estudos. Encontra-se ainda associada ao estabelecimento prisional da Covilhã onde é lecionada formação ao nível do Ensino Básico e Secundário (EFA). Importa realçar que um dos principais valores do corpo docente se reflete no seu espírito inclusivo, espelhando-o nos diversos percursos alternativos que delineia, consoante os interesses e necessidades de cada discente. Esta escola celebrou com o Ministério de Educação um contrato de autonomia que entrou em vigor a partir de 2013, impulsionando assim a criação de vários projetos que têm como finalidade a evolução dos resultados escolares dos alunos (“Mais vale prevenir que remediar”; “Uma escola para todos”; “Erasmus +”; “A caminho da vida ativa”, entre outros).

Podemos ainda constatar que esta instituição detém, igualmente, várias parcerias o que corrobora as suas práticas de incentivo que exigem o empenho de futuros cidadãos em entidades regionais e nacionais, colocando-os perante novas aprendizagens que poderão ser realizadas em contexto laboral.

A ESCM obteve ainda selos de reconhecimento, tais como o EQAVET 2020-2023 (Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional) e Escola Saudável 2021-2023, o que demonstra a sua dedicação em estabelecer um ensino de excelência.

No que concerne às suas instalações mais destacáveis, é dotada de um Museu Educativo-que retrata a história da Escola e preserva um vasto número de materiais que fizeram parte desta ao longo de mais um século- e de uma Sala do Futuro- que integra seis espaços distintos de aprendizagem. Neste último espaço, reforça-se o espírito colaborativo dos alunos, a inovação nos métodos pedagógicos relativos à aquisição de conhecimentos e ao aumento da literacia digital do discente, com vista a prepará-lo adequadamente para desafios futuros.

<b>3º Ciclo Ensino Básico</b>	Clubes; Projetos; ATL.
<b>Cursos Científico-Humanísticos</b>	Ciências e Tecnologias; Línguas e Humanidades; Artes Visuais.
<b>Cursos Profissionais</b>	Técnico Comercial; Técnico de Desenho Digital 3D; Técnico de Auxiliar de Saúde; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Manutenção Industrial – Eletromecânica; Técnico de Manutenção Industrial – Mecatrónica Automóvel.
<b>Cursos de Educação e Formação de Jovens</b>	Eletrónica/Computadores; Florista.
<b>Cursos de Educação e Formação de Adultos</b>	RVCC Escolar; RVCC Profissional; EFA (Tipo C).

Tabela 2- Oferta Educativa ESCM 2020/2021



Fig. 2-Escola Secundária Campos Melo- Município Covilhã

## 1.2. Caracterização do núcleo de estágio

O núcleo de estágio caracteriza a última etapa das aprendizagens realizadas para a carreira de docente, iniciando-se em 2019 com o ingresso no 2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português e do Espanhol e no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Deste modo, o estágio pedagógico efetuado na ESCM decorreu durante um ano letivo (2021/2022) sob a orientação da professora Maria Susel Pereira Fonseca, na disciplina de português, e da Professora Sandra Espírito Santo a espanhol. No que respeita aos professores supervisores da UBI, a avaliação das aulas assistidas na disciplina de Português coube à Professora Doutora Ana Rita Carrilho e ao Professor Doutor José Henrique Manso, sendo as aulas da disciplina de Espanhol supervisionadas pela Professora Doutora Ana Belén Cao Míguez, diretora de mestrado.

O estágio pedagógico contou igualmente com a presença de duas colegas que ingressaram no 2º ciclo de estudos no mesmo ano, Laura Galão e Andreia Fernandes, sendo esta última a representante do respetivo núcleo. Para serem transmitidas informações relevantes associadas à Escola ou à Universidade, foi criada uma página no *Facebook* intitulada “Núcleo de Estágio 2021/2022”. As avaliações das aulas elaboradas por cada estagiária contavam igualmente com a participação das restantes colegas que procediam a sugestões pertinentes de melhoramento.



**Núcleo de Estágio 2021/2022**

🔒 Grupo Privado · 3 membros

Fig. 3 - Página de Facebook pertencente ao núcleo de estágio

### **1.3 Caracterização das turmas atribuídas**

Antes de iniciar o ano letivo 2021/2022, as docentes Sandra Espírito Santo e Maria Susel Pereira realizaram uma reunião, solicitando a nossa presença para nos dar a conhecer a escola, atribuir as turmas e referir os manuais a adotar. Desta forma, pedimos os respetivos manuais à Areal Editora que, prontamente, os enviou através do seu representante, encaminhando-os para a secretaria da ESCM.

Presenciámos ainda algumas reuniões na escola que nos dotaram de uma maior compreensão sobre a sua organização, tais como: a reunião geral de professores, onde nos foram apresentados os docentes que faziam parte do grupo de Português e Espanhol; as reuniões de direção, que nos colocaram a par do regulamento interno desta instituição, e a reunião da atribuição dos conselhos de turma.

Relativamente à atribuição das turmas, foram-nos entregues diferentes níveis com o objetivo de nos preparar para as diversas realidades com as quais nos iremos deparar futuramente. Desta forma, nas reuniões iniciais de orientação de estágio estabeleceram-se três aulas de 90 minutos em cada disciplina, o que fez seis aulas por trimestre.

No âmbito da disciplina de Espanhol concederam-nos três turmas sendo estas distribuídas de forma alternada, encontrando-se cada estagiária encarregue de lecionar, a um determinado ano, uma unidade por trimestre. No entanto, terminámos apenas por lecionar a duas turmas, uma vez que o terceiro trimestre compreendia um tempo bastante limitado. Assim, definiram-se as turmas 7<sup>o</sup>A, 9<sup>o</sup>C e 10<sup>o</sup> A, B e C1, C2 encontrando-se esta última constituída por alunos do curso de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Em relação à disciplina de Português, lecionaram-se aulas em apenas duas turmas de ensino secundário, 10<sup>o</sup> A e 11<sup>o</sup> C, o que nos conduziu à divisão das obras a preparar, sendo estas lecionadas no primeiro e segundo trimestre.

### **1.3.1 Turmas de Português**

#### **Caracterização da turma de 11º C**

Esta turma reunia 19 alunas pertencentes à área de Línguas e Humanidades e a sua média de idades situava-se entre os 15 e 16 anos. As aulas decorriam à terça-feira, das 10:05 às 11:35, e à sexta-feira no mesmo horário. Podemos considerar que se tratava de uma turma com algumas particularidades, uma vez que incluía uma aluna com uma doença rara e, por conseguinte, nem sempre podia assistir presencialmente às aulas. Do mesmo modo, existia uma estudante com necessidades educativas especiais (NEE), que recebia apoio da equipa multidisciplinar da ESCM, nomeadamente através da psicóloga da Escola. Por outro lado, contávamos ainda com a presença de uma aluna com problemas de anorexia e outra que manifestava elevados níveis de ansiedade. No que se refere ao comportamento da turma, verificava-se por vezes alguma agitação e desinteresse por parte das alunas, o que as remetia para uma atitude passiva quando lhes eram colocadas questões acerca dos temas abordados na aula. Contudo, constatou-se o seu respeito pelas professoras estagiárias e a sua curiosidade pelas aulas que lecionámos. Outro ponto a destacar: nenhuma aluna era repetente.

#### **Caracterização da turma de 10º A**

Este grupo pertencia à área de Ciências e Tecnologias e era composto por 28 alunos, sendo que 16 eram raparigas e 12 rapazes, perfazendo uma média de idades de 15 anos. No que respeita ao horário da disciplina de Português, as aulas tinham lugar às quartas-feiras, das 11:45 às 13:15 e às sextas-feiras, entre as 8:25 e as 10:50. De notar que existiam 5 alunos alvo de retenções; porém, tratava-se de uma turma bastante participativa e motivada em aprofundar os seus conhecimentos, apesar de, por vezes, se revelar bastante agitada. Nesta turma não foram detetados alunos com casos clínicos graves, sendo notória a sua facilidade de aprendizagem. De notar que duas alunas entraram mais tarde: uma, no final do primeiro período, a outra, no segundo período.

## **1.3.2 Turmas de Espanhol**

### **Caracterização da turma do 7ºA**

No início do ano letivo, a turma 7ºA era constituída por 24 alunos, porém no final do primeiro trimestre entrou uma nova aluna, que provinha do Brasil, acabando o grupo por ficar composto por 25 alunos, dos quais 12 eram raparigas e 13 rapazes, sendo a média de idades de 12 anos.

As aulas decorriam à terça-feira, das 10:05 às 10:50, e na quarta-feira das 10:05 às 11:35. Apesar de ter estabelecido uma grande empatia com a maior parte dos alunos, foi de facto desafiante lecionar as minhas aulas, uma vez que existiam alguns elementos perturbadores que desestabilizavam os restantes colegas.

No que concerne às particularidades da turma, dois alunos eram repetentes, e cinco alunos apresentavam necessidades educativas especiais (NEE), sendo que três manifestavam dificuldades a nível cognitivo, um sofria de dislexia e outro aluno tinha dificuldade em se expressar adequadamente, terminando por ser acompanhado por um terapeuta da fala. Desta forma, os seus testes diferenciavam-se dos restantes e, em algumas ocasiões, as professoras estagiárias auxiliavam na interpretação dos exercícios propostos na avaliação de conhecimentos.

### **Caracterização da turma 10 A, B, C1 e C2**

Este grupo resultou da união de três turmas diferentes que decidiram escolher a língua espanhola como L2. As aulas realizavam-se às terças, das 11:45 às 13:15, e às quintas durante o mesmo horário. Por conseguinte, a turma incluía 19 alunos; 10 pertenciam à área de artes visuais; 6 à área de línguas e humanidades e 3 eram de ciências e tecnologias. Estes alunos caracterizavam-se pelo seu comportamento exímio e pelos seus bons resultados nas provas de avaliação. A sua participação em sala de aula era constante e o seu trabalho, fora dela, era contínuo. Por esse motivo, não existiam repetentes na turma e a sua média de idades era de 15 anos, integrando 10 raparigas e 9 rapazes.

### **Caracterização da turma 9ºC**

Esta turma era constituída por 25 alunos, com idades compreendidas entre os 13-14 anos, tratando-se de um grupo um pouco multicultural ao conter 4 estudantes de diferentes nacionalidades. Eram provenientes da China, Brasil, Síria e Guiné-Bissau. As suas aulas decorriam somente às terças-feiras, das 8:25 às 9:55. Em relação às especificidades dos alunos, existia um estudante repetente e uma aluna com necessidades educativas especiais (NEE). Por outro lado, os testes a realizar pelos discentes que vieram recentemente do seu país natal eram diferentes dos restantes, pois necessitavam de aprender a língua através de métodos e estratégias distintas dos que possuíam o Português como LM. Contudo, mesmo com esta adversidade, o 9ºC era uma turma que alcançava bons resultados e que se destacava pela sua participação em sala de aula, sendo por vezes um pouco agitada. Face à brevidade do 3º trimestre, não foi possível lecionar nesta turma, terminando unicamente por observar as aulas assistidas das minhas colegas que optaram por escolhê-la no 1º e 2º trimestre.

## Capítulo II: Prática pedagógica de Português e Espanhol

De acordo com o dicionário, planificar significa “organizar de acordo com um plano”, como também “preparar ou estabelecer um plano de atividades” (Aguiar e Silva v. trans “planificar”). Neste contexto, o seu significado é indissociável da palavra “planear” que para Pilleti “significa assumir uma atitude séria e curiosa diante um problema” (2004: 61). Desta forma, através da planificação anual pertencente ao currículo das duas disciplinas, pretendeu-se ordenar de modo sequencial e lógico todo o trabalho a desenvolver. Outro fator muito importante, e que foi sendo aperfeiçoado no decorrer do estágio, prendeu-se com o “problema” que Pilleti anuncia e que se traduz nas vicissitudes encontradas ao longo dessa preparação, a saber: o desinteresse dos alunos e a dificuldade na gestão de tempo durante a lecionação.

Na realidade, para elaborar um plano de aula é imprescindível ter em conta algumas etapas (*ibidem*: 62) I) Conhecimento da realidade; II) Elaboração do plano; III) Execução do plano IV); Avaliação e aperfeiçoamento. De facto, adequar a planificação à turma a lecionar torna-se imprescindível, e, para isso é essencial conhecer os alunos.

Com base na minha experiência, recorreu-se assiduamente, por exemplo na turma do 7ºA, à utilização de imagens e atividades lúdicas de aprendizagem, visto que se tratavam de estudantes com fracos níveis de concentração. A Teoria do Reforço, preconizada por Skinner (1945), foi também colocada em prática em contexto sala de aula, consistindo na utilização de recompensas para assegurar um nível razoável de motivação dos alunos ou alterar até alguns comportamentos.

No que concerne a turmas de anos posteriores, que se encontravam igualmente no nível de iniciação (A1 e A2) em Espanhol LE, outras práticas foram adotadas, tais como a leitura de textos mais extensos e também a visualização de vídeos para posterior debate e troca de opiniões. Outro dos aspetos a destacar relaciona-se com as diferenças existentes entre a planificação de uma aula em LM e uma aula de L2, sendo que a de Português é composta pelos seguintes pontos: I) Tema/Domínio (Oralidade; Leitura; Educação Literária; Escrita e Gramática); II) Objetivos /Descritores de desempenho; III) Desenvolvimento da aula; IV) Recursos; V) Avaliação; VI) Tempo estimado para cada atividade. Já na planificação de Espanhol encontramos: I) Objetivos; II) Conteúdos programáticos (Funcionais; Gramaticais; Lexicais; Socioculturais); III) Atividades; IV) Materiais e V) Avaliação. Assim, nas seguintes subsessões deste capítulo será descrito o trabalho realizado durante o estágio com as diversas turmas.

## **2.1 Prática pedagógica a Português**

No 1º trimestre a prática pedagógica iniciou-se com a turma do 11ºC pertencente à área de línguas e humanidades. A professora Maria Susel Pereira encarregou-nos de abordar a obra “*Frei Luís de Sousa*”. Com efeito, foi-nos dada a liberdade de escolha relativa à parte a lecionar, visto que se trata de um texto dramático dividido em três atos. Assim, realizámos, entre nós, a devida distribuição e, de seguida, decidiram-se as datas das aulas assistidas, ficando cada professora estagiária com três aulas de 90 minutos. As respetivas aulas ocorreram nos dias 12, 16 e 19 de novembro. Para a elaboração do respetivo trabalho a professora orientadora entregou-nos a planificação anual da disciplina (*vide* anexo IV), de modo a guiar-nos para os objetivos propostos. Por conseguinte, nas reuniões subsequentes de estágio retificaram-se alguns erros e retiraram-se algumas dúvidas, tendo sempre em consideração o estabelecimento de uma sólida sequência em relação às aulas anteriores. Outro método aplicado, e que serviu como base de apoio para as aulas a lecionar, constou na criação de um guião de aula para a respetiva construção de um mapa mental que nos relembraria os “passos” a seguir. Este guião contava com a aprovação da professora Maria Susel para que fosse entregue, juntamente com a planificação de aula, no decorrer das aulas assistidas. No que respeita às aulas a lecionar no segundo trimestre estas foram anteriormente relatadas na parte teórica. Logo, não será pertinente referi-las neste capítulo, pois estaríamos perante uma repetição.

### **2.1.1 Planificação de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garret**

A última aula, cujo plano, guião e *powerpoint* se encontram em anexo (*vide* anexo V), ocorreu no dia 19 de novembro e, como estratégia de revisão, a professora estagiária procedeu, uma vez mais, ao questionamento dos acontecimentos mais importantes lecionados nas aulas anteriores, solicitando assim a participação das alunas. Realizou-se então a leitura da Cena V “*Cuidados, medos e horror*” para destacar o prenúncio da desgraça sentido pela personagem D. Madalena, visto que se trata de um momento fulcral no que respeita ao carácter simbólico da obra. Posteriormente, foi apresentado o respetivo *powerpoint* no qual, de forma oral, se expuseram as ideias principais das Cenas que não iriam ser lidas para depois serem minuciosamente analisados os episódios mais relevantes do texto dramático. Finalmente, prosseguiu-se com a leitura e análise das Cenas X, XI, XIV e XV do II Ato, abordando, oralmente, através do *PowerPoint* as cenas XII e XIII.

Na cena X fez-se alusão à simbologia numérica que contribui para o adensamento da atmosfera trágica presente no espaço da obra, uma vez que este se vai comprimindo no decorrer da história. Nas cenas XI, XIV e XV incidiu-se sobre a chegada do Romeiro, centrando-nos principalmente no seu discurso que nos remete para a dimensão patriótica de Almeida Garret, para as características do drama romântico, e ainda para as características da tragédia clássica, destacando assim o hibridismo de género da obra. Para finalizar a aula, visualizou-se uma parte do filme de João Botelho intitulado “Quem és tu?” que retrata de forma muito realista toda a obra. Assim, a professora estagiária decidiu colocar o momento pertencente às cenas XIV e XV, onde ocorre a revelação da identidade do Romeiro- momento em que a tensão dramática atinge o seu auge.

## **2.2 Prática pedagógica a Espanhol**

Ao contrário do que ocorreu na orientação de estágio de Português, na disciplina de Espanhol a professora Sandra Espírito Santo deu-nos a possibilidade de eleger, dentro dos três anos que estabelecera - dois do 3º ciclo (7º e 9º) e um do ensino secundário (10º ano) - a turma a lecionar, uma vez que cada professora estagiária ficaria encarregue de ensinar uma unidade (por trimestre) a cada ano. No entanto, para nos facilitar a entrega da tese de mestrado dentro do prazo estabelecido, no terceiro trimestre não tiveram lugar mais aulas assistidas (ocorrendo a mesma situação na disciplina de Português). Por conseguinte, no 1º período foram lecionadas duas aulas de 45 minutos e uma de 90 minutos na turma 7ºA, procedendo à abordagem da unidade 3 ‘El cole Mola! Do Manual “*Ahora Sí 7*” da Areal Editores. Em relação ao 2º período, lecionaram-se três aulas de 90 minutos pertencentes à unidade 3 ‘Diviértete! Do Manual *Endirecto.es1* à turma 10º A, B, C1 e C2.

### **2.2.1 Planificação da unidade “¡El Cole Mola!”**

A última aula ministrada à turma do 7ºA teve lugar no dia 3 de novembro, sendo a sua duração de 90 minutos. No seu início, para além de entregar à professora orientadora o plano de aula, juntamente com a planificação, também foi necessário apresentar a planificação total da unidade (*vide* anexo VI).

No decorrer do tempo estabelecido lecionou-se o vocabulário associado aos diferentes lugares pertencentes a uma escola, sendo entregue uma ficha de trabalho (que se encontra no mesmo anexo), na qual constavam diversas imagens da ESCM. Para identificar os devidos locais, procedeu-se à visualização de um vídeo onde uma professora mostrava e identificava os espaços da sua escola, denominado “*mí colegio, gente joven*”<sup>2</sup>. Este exercício captou a atenção dos alunos, uma vez que a sua aprendizagem lexical era transferida para o contexto do seu próprio espaço, chegando a surgir dúvidas associadas a outros lugares da escola que não tinham sido sequer mencionados.

De modo a estabelecer um fio condutor, questionou -se a turma sobre se esta tinha por hábito almoçar no refeitório da escola, perguntando igualmente os dias em que o faziam, de forma a introduzir o léxico associado aos dias da semana. Assim, a aprendizagem dos dias em espanhol foi realizada com a ajuda dos planetas do sistema solar. Nesta aula pretendia-se, ainda, realizar dois exercícios do manual didático “*Ahora Sí* 7” (para consolidar os conhecimentos adquiridos), bem como lecionar alguns conteúdos gramaticais, nomeadamente determinados verbos associados à rotina diária (que se encontravam presentes na ficha de trabalho entregue no início da aula). Contudo, não foi possível abordar tais conteúdos devido à escassez do tempo. Por conseguinte, o último exercício inserido na ficha de trabalho ficou para ser resolvido na aula seguinte. Na realidade, podemos constatar que uma das maiores dificuldades sentidas durante as práticas letivas consistiu na gestão do tempo da aula. No entanto, através da experiência, essa falha foi sendo gradualmente colmatada. Ao longo destas três aulas, apesar de se tratar de uma turma bastante agitada, a professora estagiária conseguiu captar a curiosidade dos alunos, algo que apenas foi possível através das diversas estratégias lúdicas e imagéticas que quebraram toda a monotonia da aprendizagem.

---

<sup>2</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IOUomOdV3wc>

### **2.2.2 Planificação da unidade “¡Diviértete!”**

No dia 8 de março ocorreu a primeira aula da turma 10<sup>o</sup>A, B, C1 e C2, encontrando-se o plano, planificação e ficha de trabalho em anexo (*vide* em anexo VII). O tema a lecionar estava associado à unidade relativa às atividades de tempo livre. Como tal, repartiu-se a unidade em três aulas de 90 minutos, ministrando as duas seguintes nos dias 10 e 15 de março. De forma a introduzir a matéria em questão, procedeu-se à visualização de um vídeo intitulado “*Madrid, la capital mundial del ocio*”<sup>3</sup>, para realizar em seguida um exercício de compreensão auditiva elaborado pela professora estagiária (Verdadeiro ou Falso e respetiva correção). Esta atividade permitiu aos alunos conhecer um pouco mais acerca da cultura madrilense, bem como através dela explorar algum vocabulário associado ao tema. Entretanto, a professora estagiária solicitou a participação dos alunos relativamente ao significado de algumas palavras alertando-os para a existência de falsos amigos.

Seguidamente, efetuaram-se dois exercícios do manual didático “*Endirecto.es1*” (que se encontram no mesmo anexo) para adquirir mais vocabulário, desta vez associado ao desporto. Ao perguntar à turma quais eram as suas atividades de ócio favoritas, foi referido o verbo “*gustar*”, de modo a recorrer a uma aprendizagem indutiva. Assim, foram escritas várias frases com o intuito de levar os alunos a retirarem as suas conclusões relativamente às regras gramaticais. No entanto, verificou-se uma certa dificuldade por parte destes, visto que a conjugação deste verbo diverge do verbo “*gostar*” em Língua Portuguesa. De notar também que em todos os verbos que expressam gosto ou preferência a sua conjugação irá depender do seu complemento ao invés do sujeito. Para praticar a conjugação desses verbos, foi resolvido na ficha de atividades inicialmente entregue (e que se encontra no mesmo anexo) um exercício que acabou por ser corrigido na aula seguinte, não tendo sido realizado o último exercício, que consistia num jogo de adivinhas da mesma ficha.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwWZVy5BXrw>

## Capítulo III: Atividades Extracurriculares

Durante o ano letivo foi possível participar em algumas atividades extracurriculares, apesar da existência de algumas restrições causadas pela situação pandémica. As atividades organizadas, tanto no âmbito de Português como de Espanhol, serviram essencialmente para celebrar datas comemorativas ou para organizar programas de carácter interdisciplinar. Esta foi uma experiência bastante enriquecedora e que me proporcionou um certo orgulho ao contar com a participação de alguns elementos pertencentes à Universidade da Beira Interior.

### 3.1 Viver o Natal na Campos Melo

No dia 15 de dezembro, a turma 7<sup>o</sup>A realizou uma atividade para celebrar a época natalícia na ESCM. Assim, com o auxílio da professora Sandra Espírito Santo e das estagiárias, os alunos recortaram cartolinas de várias cores em forma de bolas decorativas, escrevendo sobre as mesmas frases que simbolizassem o verdadeiro significado do Natal.

Ao finalizar a tarefa, colocaram-se as bolas decorativas na parede da sala de aula em forma de pinheiro (fig.4). O mesmo ocorreu com a turma de 10<sup>o</sup> ano, no dia 9 de dezembro, e de 9<sup>o</sup> ano, no dia 7 de dezembro. Contudo, por serem alunos mais velhos, a atividade centrou-se na realização de postais de Natal. Em cada postal os alunos redigiram um pequeno texto para apresentar os seus desejos aos reis magos. Depois, as professoras estagiárias colocaram-nos num painel localizado à entrada da escola, de forma a enriquecer as decorações natalícias (fig.5). Estas atividades para além de desenvolverem a criatividade dos discentes, serviram para enriquecer o seu vocabulário e estabelecer algumas comparações associadas às tradições de Portugal e Espanha, visto que existem diferenças significativas.



Fig. 4- Árvore realizada pela turma 7<sup>o</sup>A



Fig.5- Colocação dos postais no painel da ESCM

### 3.2- “As Artes que a escola Tece”

Esta atividade foi realizada no âmbito da disciplina de Português, no dia 28 de fevereiro às 9:30, para comemorar o 138º aniversário da ESCM. Com o intuito de constatar que a interdisciplinaridade se encontra presente em tudo o que nos rodeia, a instituição decidiu realizar um *peddy-paper* pela cidade da Covilhã, no qual os alunos iriam contemplar as pinturas de Arte Urbana. Cada *Graffiti* seria interpretado de acordo com os conteúdos de cada disciplina, sem deixar de considerar os temas principais que se centrariam na história da própria escola e no papel relevante da Covilhã como produtora dos melhores tecidos. Neste contexto, a professora Maria Susel Pereira informou as estagiárias sobre os detalhes do local onde se permaneceria e solicitou-lhes que escrevessem algumas questões para serem colocadas às turmas aquando a sua chegada ao posto. Por conseguinte, no Graffiti do grupo de Português encontrava-se a figura de Ernesto Melo e Castro, filho do impulsionador e diretor da ESCM, escritor Português e o precursor da poesia experimental dos anos 60. Logo, um representante de cada grupo teria de responder às questões com a ajuda dos restantes elementos, encarregando-se as estagiárias de explicar o que se pretendia e entregar as respetivas questões, que se encontram na fig.6.

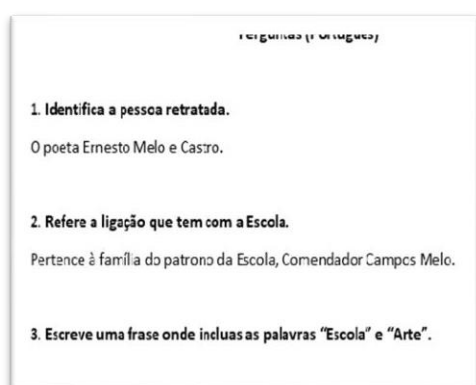


Fig.6- Questões realizadas no posto de Português



Fig. 7- Atividade “A Arte que a escola tece”.

### **3.3 Dia Mundial da Poesia**

Com o objetivo de celebrar o dia Mundial da Poesia, dia 21 de março, a professora Maria Susel Pereira solicitou a cada estagiária que escolhesse sete poemas que incluíssem a natureza e a amizade como tema principal. Após a entrega dos poemas, os alunos do 10ºA elegeram o seu favorito e declamaram-no, na companhia das professoras estagiárias em salas de aula onde se encontravam outras turmas. De salientar que poucos alunos se ofereceram para participar nesta atividade, porém os mais extrovertidos realizaram-na com empenho, revelando uma boa entoação e segurança na voz. Esta prática teve lugar no dia 23 de março e decorreu no tempo de aula do 10º A.

### **3.4 Visita de estudo à cidade da Guarda e à Ciudad Rodrigo**

Esta visita de estudo teve lugar no dia 1 de abril às 8:30 e contou com a presença das turmas 7ºA e 7ºB, sendo estas acompanhadas pela professora Sandra Espírito Santo e pela professora Anabela Reis pertencente à disciplina de Inglês.

O primeiro destino desta visita foi a cidade da Guarda. Nela se efetuou uma visita ao museu regional, onde estavam patentes duas exposições: uma permanente (que nos divulgada as coleções de arqueologia romana, escultura sacra dos séculos XIII a XVIII e, obras de pintura Sacra dos séculos XVI a XVI); e uma temporária, que incluía obras de artistas portugueses do séc. XX, tais como Júlio Resende, Luís Pinto Coelho e Ilda David. Todas as exposições foram acompanhadas por guias que auxiliavam nas dúvidas dos alunos, bem como na contextualização no que às correntes artísticas e ideológica dos pintores.

A segunda paragem ocorreu em Espanha, na Ciudad Rodrigo. Neste local visitou-se o *Palacio de los Águila*, um edifício Renascentista do séc. XVI e XVIII que pertenceu a uma das linhagens nobres mais importantes da cidade. Neste momento, o edifício acolhe muitas exposições, promovendo tanto o património cultural espanhol como português. Tal como o museu regional da Guarda, esta antiga casa senhorial continha uma exposição permanente que relatava toda a história da Guerra Peninsular ocorrida entre 1808 a 1814. Na referida exposição, encontravam-se também “*los grabados*” de Francisco de Goya que retratam os horrores desta Guerra. No segundo piso, estavam expostas obras de artistas espanhóis do século XXI, tais como Esther Ferrer, Miki Leal e Eduardo Chillida. Como podemos concluir, a arte tem um papel deveras importante na formação integral do indivíduo e através desta visita de estudo pudemos comprová-

lo. Uma pintura ou escultura que retrata a história do país estará, de forma indissociável, a representar a sua cultura.



Fig. 8- Explicação da obra de Júlio Resende, *A Coladera*, 1994.



Fig.9- Esther Ferrer, *El libro de las cabezas*, 1981.

### **3.5- À conversa com o professor Gabriel Magalhães em *Os Maias***

No dia 29 de abril a ESCM teve o privilégio de receber o professor doutor Gabriel Magalhães que realizou uma palestra intitulada “Cinema e literatura”: O caso de *Os Maias* de João Botelho”.

Para introduzir a sua conferência, o professor solicitou a participação de três alunos para responder às questões que iria colocar. Tratava-se de um concurso em que os participantes receberiam pontos à medida que acertavam nas respostas, cabendo às professoras estagiárias o registo da pontuação. Todas as questões se basearam na história do cinema e da literatura de forma a estabelecer uma comparação no que respeita ao seu surgimento e aos principais acontecimentos que determinaram a sua evolução. Por conseguinte, à medida que os alunos iam respondendo às perguntas, o professor apelava para a importância dos vários marcos históricos na sociedade, tais como: o surgimento do primeiro livro no mundo (A epopeia de Gilgamesh); a aparição dos primeiros géneros literários; o aparecimento da tecnologia de Thomas Edison (que impulsionou a criação do cinema); o nome do primeiro filme nos cinemas “Os irmãos Lumière” de 1895, entre outros. Assim, se introduziu o tema principal: *Os Maias* na

literatura e no filme do realizador João Botelho. Nesta parte da conferência o professor relatou as particularidades de cada arte, mencionando a importância das estratégias adotadas no filme do realizador que tinham como objetivo estabelecer a devida correlação entre este e as passagens do livro de Eça de Queirós. Da mesma forma, abordou a importância da estética cinematográfica, bem como o simbolismo das suas imagens. A palestra terminou com um momento memorável ao ser pedido a todos os espectadores que fechassem os olhos à medida que se lia um excerto da obra “Os Maias”. Como tal, o professor acabou por concluir que o hábito da leitura se revela sempre profícuo, na medida em que cada leitor desenvolve a sua criatividade, na construção das suas próprias imagens mentais, obtendo assim a versão do seu “melhor filme”.



Fig.10 - Flyer da palestra “À conversa com o Professor Gabriel Magalhães”.



Fig.11- Professor Gabriel Magalhães no Auditório da ESCM.

## **Reflexão sobre o estágio pedagógico**

É evidente que a prática pedagógica levada a cabo no ano letivo 2021/2022 implicou um período de muito esforço e dedicação. Porém, todas as experiências associadas a esta nova realidade proporcionaram uma grande evolução pessoal.

A aquisição de novos conhecimentos e o apoio incansável das professoras orientadoras (tanto da ESCM como da UBI), que tanto utilizavam discursos motivacionais como críticas construtivas, contribuíram significativamente para o meu aperfeiçoamento de competências enquanto futura docente. Na verdade, os períodos de maior ansiedade e insegurança foram colmatados graças à minuciosa análise das aulas observadas realizada por todos os elementos que avaliavam a minha prestação durante esta prática.

Há que referir que, inicialmente, as aulas eram lecionadas com uma certa relutância e receio de não corresponder às expectativas, mas, no decorrer da prática, tanto a oportunidade de melhorar como a confiança foram surgindo. Uma das maiores dificuldades sentidas prendeu-se com a gestão do tempo em sala de aula. Por vezes, planificavam-se demasiadas atividades apenas para uma aula. No entanto, com algum esforço, foi quase possível ultrapassar esse obstáculo. Ora, se suprimiam alguns exercícios quando o tempo escasseava, ora se reformulavam as atividades e se priorizavam as que eram consideradas mais importantes. Revelaram-se muito úteis os conselhos recebidos e as observações feitas por parte das professoras de Espanhol e Português sendo que assim as estratégias pedagógicas ganhavam mais sentido.

De salientar que foi através da disciplina de Literatura Comparada, lecionada pelo professor Gabriel Magalhães, que surgiu o meu interesse em associar a literatura a outras formas de arte.

Outro aspeto marcante durante o estágio pedagógico na ESCM centrou-se na ligação estabelecida com algumas turmas (relação pedagógica). A empatia e o carinho demonstrados por alguns alunos serão sempre lembrados. Como sabemos, as relações humanas desempenham um papel muito importante na aprendizagem. Nesse contexto, há que referir que a prática pedagógica me proporcionou um enquadramento nos dois sentidos ao assumir o papel aluna (apoiada e avaliada pelos meus orientadores) e em simultâneo o papel de docente (observando e avaliando as respostas dos alunos). Em todo este processo, foi notória a importância de um clima de empatia entre professora e alunos, o que promoveu nestes últimos uma maior clareza de raciocínio e facilidade na elaboração das respostas.

Dado o longo intervalo de tempo entre a minha licenciatura e o regresso à faculdade para a frequência e conclusão deste mestrado (seis anos), não foi muito fácil abraçar esta aventura, sobretudo no desafio que representou a lecionação da disciplina de Espanhol. Mesmo assim, foi graças a essa experiência que consegui surpreender-me a mim própria e alcançar grandes transformações. Como refere Bukowski no seu poema intitulado *Roll the Dice* “If you’re going to try, go all the way. Otherwise, don’t even start”.

# Bibliografia

Amor, Emília (1993). *Didática do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

Andrade, Ivana (2020). Sensações e Sentimentos na Pré-leitura de textos literários. *Letra Magna. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, nº 25: 1163-1180.

Azevedo, Fernando & Balça, Ângela (2016). *Leitura e educação literária*. Lisboa: PACTOR.

Azevedo, Fernando (2018). *Formar leitores literários: ideias e estratégias*. Braga: Centro de investigação em estudos da criança da Universidade do Minho.

Ballester Bielsa, María Pilar (2000). Actividades de prelectura: activación y construcción del conocimiento previo. *Carabela*, nº 48: 65-83.

Barbosa, Eduardo (1998). *Instrumentos e coleta de dados em pesquisas adicionais*. Minas Gerais: Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, Educativa.

Barthes, Roland (2015). *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70.

Barrallo, Busto & Gómez Bedoya (2009). La explotación de la imagen en la clase de ELE. *RedELE. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, nº16: 1-16.

Buescu, Helena *et al.* (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, Helena *et al.* (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Caetano, Ana (2015). *O contributo da pré-leitura na compreensão do texto literário: atividades didáticas*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Câmara, Ana (2010). *Diálogos entre o verbal e o visual: o contributo da imagem para o ensino de Português*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Cardoso, Pedro (2010). *A poesia musicada de intervenção em Portugal (1960-1974). A sua aplicabilidade no Ensino Secundário*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Cardório, Leonor (2001). *O Gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.

Carvalho & Sousa (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interacções*, vol. 7, nº 19: 109-126.

Calado, Isabel Maria Carrillo (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

- Callow, Jon (2008). Show me: principles for assessing student's visual literacy. *The Reading Teacher*, vol. 61: 616-626.
- Cerqueira, Fábio Vergara (2017). A música e o fantástico na Grécia Antiga: o imaginário entre o mito e filosofia. In Fausto Gorém *et al* (ed.), *Per Musi*, Belo horizonte, UCMG: 1-28.
- Correia, Amélia (2014). Literatura e outras artes. *Revista de Estudos Literários*, vol.3, nº3: 187-210.
- Coscarelli, Carla, & Novais, Ana (2010). Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, vol. 45, nº 3: 35-42.
- Contente, Madalena (1995). *A Leitura e a escrita. Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cuervo, Luciane (2011). Articulações entre Música, Educação e Neurociências: ideias para o Ensino Superior. *SIMCAM–Simpósio De Cognição e Artes Musicais, Anais dos 7 SIMCAM*, Brasília, UNB:1-5.
- Cruz, Vítor (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: LIDEL.
- Roldão, Maria do Céu *et al*. (2018). *Aprendizagens Essenciais-3º ciclo- Português*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Esteves, Maria (2020). *Compreensão da leitura na literatura e outras artes*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Elias, Cármen (2021). Literatura e artes visuais: permanente intercâmbio. *Anais do III seminário nacional de línguas e linguagens da UFMS/CPAQ e IV Seminário da Sociedade dos Leitores Vivos*, vol. 1: 285-331.
- Elgin, Catherine (2019). Nelson Goodman. *Crítica na rede: história da Filosofia*, vol. 4: 159-162.
- Ferreira, Mafalda, & Gonçalves, Carolina (2018). Do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora ao sucesso na aprendizagem da leitura: programa de intervenção no 3.º ano de escolaridade. *Saber & Educar*, nº 25
- Ferreira, Fátima (2010). *A poesia e a pintura: uma relação de (in)certezas. O contributo da pintura nas aulas de Português e de Latim*. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, Dina Martins (2017). *Estudos críticos da linguagem*. Curitiba: Editora Appris.
- Francisco, Maria (2010). *A recolha de dados. Metodologias de investigação na educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freire, Paulo (1989). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.

Fonterraba, Maria Trench de Oliveira (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre a música e a educação*. São Paulo: Editora UNESP.

Paratextos Editoriais (2009). Trad. Álvaro Faleires, Cotia, SP: Atelier Editorial

Giasson, Joyceline (1993). *A compreensão da leitura*. Lisboa: Edições ASA.

Jauss, Hans Robert (1994). *A História da literatura como provocação à teoria literária*. Brasil. São Paulo: Editora Ática.

Kleiman, Angela (2002). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes.

Leão, Maria Isabel do Amaral (2009). *Literatura e outras artes*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa.

Lorezano, Sandra (2007). Sobre Educación, humanismo y arte. *Sociedad, Ciencia y Literatura*, vol.29, nº 357: 56.

Mateus, Rui Afonso & Bernardes, José Augusto Cardoso (2013). *Literatura e ensino do Português*. Porto: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Manguel, Alberto (2004). *Uma história da leitura*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.

Mendes, Joana (2018). *A música potenciadora de aprendizagem*. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Morim, Alexandrina (2013). *Da pré-leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Muszkat, Mauro (2012). *Música, neurociência e desenvolvimento humano*. São Paulo: Ministério da Cultura e Vale.

Muszkat, Mauro *et al.* (2000). Música e neurociência. *Revista Neurociências*, vol.8, nº 2: 70-75.

National Reading Panel (2000). Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. University of Michigan. (Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>)

OCDE (2018). *Leitores do séc. XXI: desenvolver competências de leitura num mundo digital*. PISA. Programme for International Students Assessment. (Disponível em: [https://www.oecd.org/pisa/PISA2018\\_Leitores\\_PORTUGAL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/PISA2018_Leitores_PORTUGAL.pdf))

- Pereira, Luísa Álvares (2005). *Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Editora Almedina.
- Pereira, José Carlos Seabra (1992). Para (re)definir e ensinar literatura. *Máthesis*, nº 1: 171-191.
- Piletti, Claudino (2004). *Didática geral*. São Paulo: Editora Ática.
- Proust, Marcel (2005). *Em busca do tempo perdido*, livro 7, *O tempo reencontrado*. Trad. Pedro Tamen, Lisboa: Relógio de água.
- Ribeiro, Iolanda *et al.* (2012). Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica. *Revista Exedra*, nº 36: 448-465.
- Ribeiro, Iolanda *et al.* (2010). *Compreensão da leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um programa de intervenção para o 2º ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Nânziozênio, Antonio Lacerda (2020). *Leitura, compreensão de textos e ensino: percepções, letramento visual e multimodalidade em diversos suportes*. Teresina: EDUFPI.
- Roriz, Pedro (2018). *A pré-leitura e a compreensão textual nas aulas de Português e Espanhol*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Sabino, Maria (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 45 nº: 1-11.
- Santaella, Lucia (2012). *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos.
- Santos, Elvira (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, Carina (2014). *Construção de sentidos: o contributo da imagem no processo de reescrita dos textos*. Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Saraiva, António José (1993). *Ser ou não ser arte*. Lisboa: Gradiva.
- Sim-Sim, Inês (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão dos textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, Inês (2001). A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de formação de professores*, nº 2: 51-56.
- Simão, Ana Veiga (2013) Ensinar para a aprendizagem escolar. In Feliciano Veiga (org.), *Psicologia da Educação: teoria, investigação e aplicação, envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e (1982). *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Batista, Bruna *et al.* (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? *In Sá, Patrícia et al. (org.). Reflexões em torno de metodologias de investigação, recolha de dados*, vol.2: 13-35.
- Simões, Carolina (2018). *Metacognição e compreensão leitora: a produção de inferências*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Soares, Márcia (2015). *As canções de Francisco Braga: análise estilística e interpretação*. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais.
- Sousa, Maria de Lourdes Dionísio de (1993). *A interpretação de textos na aula de Português*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sousa, Alberto (2003). *A educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Solé, Isabel (1993). *Estratégias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Scholes, Robert (1989). *Protocolos da leitura*. Lisboa: Edições 70.
- Torremocha, Pedro Cerrillo (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Madrid: Editorial Octaedro.
- Vaz, João (1998). Ensinar a compreender. Das estratégias de leitura à leitura estratégica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXII, nº1: 99-123.
- Vaz, João Luís Pimentel (2010). O Ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. *Exedra*, nº1: 161- 174.
- Viana, Fernanda & Teixeira, Maria (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, Fernanda Leopoldina & Martins, Marta (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projetos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, Fernanda *et al.* (2010). *O Ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Weigsding, Jessica Adriane & Barbosa, Carmen Patrícia (2015). A influência da música no comportamento humano. *MUDI*, v.18, nº2: 47-62.
- Wilson, Paul & Anderson, Richard (1986). What they don't know will hurt Them: the role of prior Knowledge in comprehension. *In Judith Orasanu, (ed.), Reading Comprehension: From Research to Practice*, New Jersey, Lawrence Erlbaum: 31-49

## **ANEXOS**

# Anexo I: Questionário

Ano letivo 2021/2022

## Questionário aos Estudantes de 10º ano- Ensino Secundário

*A literatura e “outras artes” nas atividades de pré-leitura: estratégias para a compreensão leitora nas aulas de Português LM.*

**O presente questionário insere-se num projeto de investigação com vista à elaboração do Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Português e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário (2º ciclo de Estudos).**

**Este questionário pretende averiguar em que medida as atividades de pré-leitura, que incluem a utilização de outras formas de arte, como a música e a pintura, motivam e auxiliam o aluno na compreensão de um texto literário. Por outro lado, tem como objetivo analisar os hábitos de leitura do aluno, bem como as estratégias que este utiliza para a respetiva interpretação textual. A recolha de informação tem fins estritamente analíticos, salvaguardando-se o anonimato dos participantes.**

1. Tens por hábito ler?

Sim  Não

2. Quais são os teus hábitos de leitura?

Nunca leio.  Um livro por mês.  Um livro por ano.

Outros hábitos de leitura \_\_\_\_\_

3. Que géneros textuais costumam ler?

Textos literários (livros, contos, narrativas, ...)

Textos jornalísticos (jornais, revistas, notícias, artigos, crónicas)

Textos informativos (embalagens, folhetos de produtos, receitas)

Textos de correspondência (postais, cartas, *e-mails*, mensagens de texto)

Textos publicitários (anúncios, cartazes, panfletos, ...)

Textos humorísticos (anedotas, cartoons, ...)

**4.** Consideras que a literatura assume um papel importante na sociedade?

Sim  Não

**4.1** Se “Sim”, Porquê?

Porque através da literatura conseguimos analisar a cultura de um país.

Porque a literatura engloba as relações humanas, ideologias políticas e a história dos países, etc.

Porque a literatura nos ajuda a prever o futuro.

Porque a literatura nos ajuda a conhecermo-nos a nós próprios.

**5.** Consideras que a utilização de diversos materiais didáticos nas aulas de Português (vídeos, audição de músicas ou visualização de imagens) tornam a aprendizagem mais atrativa?

Sim  Não

**6.** Na tua opinião, recorrer a uma análise de um quadro, música ou de uma curta-metragem, antes de abordar um texto literário, é uma prática vantajosa que te possibilita uma maior compreensão das ideias principais do texto a estudar?

Sim  Não

**6.1** Porquê?

---

---

7. Para ti o professor, quando leciona uma aula, deve:

Explicar previamente o tema a abordar.

Deixar que seja o aluno a descobrir o assunto.

8. Preferes aulas expositivas ou aulas de interação entre professor e aluno?

Aulas expositivas  Aulas de interação entre professor e aluno

8.1 Porquê?

---

---

9. Numa escala de 1 a 10 que importância dás às atividades de pré-leitura?

Resposta: \_\_\_\_\_

10. Quais as estratégias de leitura que aplicas para a compreensão de um texto:

Lês o texto mais do que uma vez

Visualizas as imagens, que se encontram no texto, antes de proceder à leitura para teres uma noção do tema a abordar

Ao ler o título pensas no que sabes para compreenderes melhor o que lês.

Sublinhas as ideias principais e fazes apontamentos.

Avanças e recuas no texto, para encontrares ligações entre ideias.

## Anexo II: Planificação “a representação da natureza na lírica camoniana”.

### Plano de aula

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES



DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO



Escola Secundária  
Campos Melo

Plano de aula					
Unidade Didática: <i>Lírica Camoniana</i>		Ano / Turma: 10ªA		Ano letivo: 2021/2022	
Aulas n.º e Data: 25 - 02 - 2022	<b>Sumário:</b> As características do Soneto. Educação Literária: a representação da Natureza na lírica camoniana. Análise do poema “Alegres campos, Verdes Arvoredos”. Orações subordinadas adverbiais.				
Tempo: 90 minutos					
Domínios / Conteúdos	Objetivos / Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula (Estratégias/ Atividades)	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)	Tempo estimado
Educação Literária:  Rimas, de Luís de Camões  Soneto “Alegres Campos, Verdes Arvoredos”.  -Características temáticas da poesia lírica de Luís de Camões  -Linguagem, estilo e estrutura.	-Aquisição de saberes relacionados com a Lírica Camoniana, século XVI.  -Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido.  -Reconhecer os valores culturais, éticos e estéticos presentes no texto.  -Comparar textos em função de temas, ideias e valores.  -Analisar o valor dos recursos expressivos para a construção de sentido do texto.	- Esquematização em <i>PowerPoint</i> sobre as distintas influências na lírica Camoniana.  -Visualização de um vídeo “O que é um Soneto?” da Escola Virtual.  -Exposição do quadro de Claude Monet “ <i>Ponte Japonesa sobre uma lagoa de lírios de água</i> ” para posterior introdução da temática “ <i>Locus amoenus</i> ” na lírica camoniana.	PowerPoint  Ficha de trabalho  Quadro  Vídeo “O que é um Soneto?” da Escola Virtual	- Observação direta do desempenho, comportamento e participação das alunas.	30 min +/-

<b>Leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar leitura crítica e autónoma</li> <li>-Analisar a organização interna e externa do texto.</li> <li>-Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sugerir hipóteses a partir de deduções extraídas da informação textual.</li> <li>-Expandir e aprofundar conhecimentos adquiridos no processo de leitura-compreensão do texto.</li> </ul>	Ficha de Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta do desempenho, comportamento e participação das alunas.</li> </ul>	40 min +/-
<b>Gramática</b> -Orações subordinadas adverbiais	Divisão e classificação das orações subordinadas adverbiais: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Causais</li> <li>-Comparativas</li> <li>-Temporais</li> <li>-Consecutivas</li> <li>-Concessivas</li> <li>-Finais</li> <li>-Condicionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Explicar o significado das palavras com base na sua análise.</li> <li>-Análise de construções frásicas de forma a sistematizar regras.</li> </ul>	Ficha de Atividades	Observação direta do desempenho, comportamento e participação das alunas.	20 min. +/-



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO



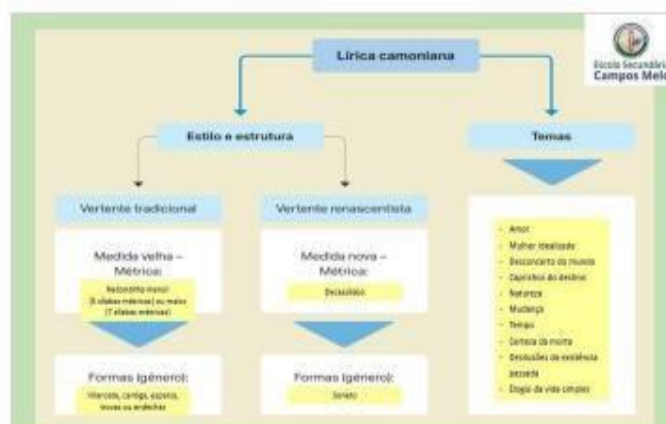
Escola Secundária  
Campos Melo

### Guião de aula- 25 de fevereiro de 2022

**Sumário:** As características do Soneto.  
Educação literária: a representação da Natureza na lírica camoniana.  
Análise do poema “Alegres Campos, Verdes Arvoredos”.  
Orações subordinadas adverbiais.

## 1ª Parte ⇒ Pré-Leitura

### 1.1. Esquematização em PowerPoint sobre as distintas influências na lírica Camoniana.



1.2 Visualização do vídeo “O que é um soneto?” na plataforma *Escola Virtual* para posterior esquematização no quadro.

### Soneto

- Surgiu no séc. XIII, na Sicília, como espécie de canção ou letra para música.
- No séc. XVI, o poeta Português Sá de Miranda ao regressar de Itália, divulgou e cultivou o género em Portugal.
- Luís de Camões adotou esta estética, compondo vários sonetos.
- O soneto é constituído por 14 versos- dispostos em duas quadras e dois tercetos.
- O Esquema rimático apresenta-se da seguinte forma: ABBA ABBA CDC DCD/CDE CDE.
- Geralmente, o soneto termina com chave de ouro no último terceto, tratando-se assim de uma conclusão ou do conceito anteriormente desenvolvido.

1.3 Exposição do quadro de Claude Monet “*Ponte Japonesa sobre uma lagoa de lírios de água*” óleo sobre tela (1888). A visualização deste quadro terá como objetivo suscitar as inferências dos alunos relativamente à temática *Locus Amoenus* em Luís de Camões. Assim, serão realizadas as seguintes perguntas:

- **Que sensação vos transmite este quadro? E as cores? Que intensidade apresentam? Como descreveriam esta paisagem?** Este quadro impressionista pertence ao pintor Claude Monet e destaca-se pelo forte contraste entre cor/luz como podemos observar. **Através de que tonalidades se verifica este contraste?** As tonalidades de verde e do azul que espelham o reflexo da água. Intitula-se “*Ponte Japonesa sobre uma lagoa de lírios*”, contudo existe a possibilidade de visualizar um simples riacho que vai escorrendo por entre os diferentes níveis do solo. **Imaginem-se neste lugar. Como se sentiriam?**



1.3.1 Definição do tema “*Locus Amoenus*”

**Descrição de uma paisagem idílica apresentando-se como amena, verdejante e bucólica, conducente ao amor e à harmonia, onde se enquadra o ser humano que busca a satisfação pela simplicidade.** A Natureza representa na poesia lírica camoniana o tema de vários poemas recuperados pelo **Classicismo**, onde o **sujeito poético projeta os seus sentimentos, por identificação ou contraste**. Deste modo, a **Natureza surge como confidente do poeta**, como cenário de celebração ou de lamentação dos seus desgostos, **podendo ainda associá-la às suas vivências amorosas que a transformam em sua testemunha**. Esta revalorização da natureza constitui um traço do imaginário renascentista.



**Em contraste, com o *Locus Amoenus* deparamo-nos, na literatura romântica do séc. XIX, com o *Locus Horrendus* que representa uma Natureza sombria através da floresta escura, das montanhas escarpadas e cobertas por vegetação árida.**

## 2º Parte ⇒ Análise do Poema

### Definição de palavras:

Debuxais- esboçais; delineais; retratais

Silvestres- cobertos de árvores

Ledos- alegres

Deleitosas- deliciosas

### 1. Elabora a análise formal do poema.

O poema é um soneto, uma vez que é composto por catorze versos agrupados em duas quadras e dois tercetos.

O esquema rimático é [ABBA / ABBA /CDE /CDE]: as quadras apresentam rimas interpoladas (vv 1-4 e 5-8) e emparelhadas (vv 2-3 e 6-7); nos tercetos a rima é sempre interpolada. Os versos são decassílabos como o exemplifica o primeiro verso: “A /le/gres/ cam/pos, / ver/des/ ar/vo/re/dos”.

### 2. Identifica o assunto do soneto.

O “eu” dirige-se à Natureza para manifestar a sua tristeza, uma vez que a sua amada está ausente, expressando assim a sua dor por não conseguir olhar para a beleza natural com o mesmo estado de espírito de antigamente “já não podeis fazer meus olhos ledos” (v.8) “já não vedes como vistes” (v. 9). Deste modo, existe uma relação de contraste, uma vez que a natureza se apresenta alegre e harmoniosa e o sujeito poético infeliz, confessando-lhe a sua dor.

### 3. Refere o interlocutor do sujeito poético, justificando a tua afirmação.

O interlocutor do sujeito poético é a própria Natureza, à qual se dirige através dos seus diversos elementos “Alegres campos, verdes arvoredos”, “águas de cristal” “silvestres montes, ásperos penedos” recorrendo ainda à utilização dos verbos na segunda pessoa do plural: “vós”, “sabei”, “vedes”.

### 4. Que sensações o “eu” lírico utiliza para descrever os elementos da Natureza?

Camões descreve os elementos da Natureza através de sensações visuais- “verdes arvoredos” (v.1), “águas de cristal” (v.2), “silvestres montes” (v.5); sensações auditivas- “discorrendo da altura dos rochedos” (v.4) e sensações tácteis- “ásperos penedos”.

### 5. Identifica a presença da música na Natureza e explica o seu papel no poema.

A música é referida com a expressão “compostos em concerto desigual” sendo a desigualdade já um augúrio e comunhão com o atual estado de alma do sujeito poético.

### 6. Comenta a presença do *locus amoenus*, tendo em conta a primeira e segunda estrofes.

Na primeira estrofe do poema apresenta-se um cenário idílico e agradável “alegres campos”, “águas de cristal”. No entanto, no caso da segunda estrofe encontramos a presença da adjetivação “ásperos” e “desigual” que nos remete para uma ideia contrária. Desta forma, podemos afirmar que a Natureza é companheira e testemunha dos desamparos vividos pelo sujeito poético. É nela que o “eu” lírico deposita as suas alegrias e também as suas frustrações.

### 7. “silvestres montes, ásperos penedos” inclui uma aliteração. Cometa a sua expressividade.

A aliteração do som “s” transmite-nos uma sensação de movimento, do curso natural da flora que rodeia o sujeito.

### Classifica as seguintes orações subordinadas adverbiais

1. Como a sua obra ultrapassou fronteiras, Camões é reconhecido em todo o mundo.



**Oração subordinada adverbial causal**- Indica a razão, a causa ou a justificação da situação expressa na subordinante.

2. Gosto tanto da poesia de Camões como da prosa de Miguel Torga.



**Oração subordinada adverbial comparativa**- Expressa uma comparação, contendo o segundo elemento que se estabelece com a situação expressa na subordinante

3. Sempre que Camões contemplava a Natureza recordava a sua amada.



**Oração subordinada adverbial temporal** – Cria uma referência temporal à luz da qual a ação expressa na subordinante pode ser interpretada.

4. O poeta estava tão infeliz com a ausência da sua amada que não conseguia deleitar-se com a paisagem paradisíaca.



**Oração subordinada consecutiva** – Expressa o efeito ou a consequência do que é dito na subordinante.

## Anexo III: Planificação “a experiência amorosa e reflexão sobre o amor na lírica camoniana”.

### Plano de aula

Plano de aula					
Unidade Didática: <i>Lírica Camoniana</i>		Ano / Turma: 10ªA		Ano letivo: 2021/2022	
Aulas n. Data: - 02_03 - 2022 Tempo: 90 minutos	Sumário: Educação literária: A experiência amorosa e a reflexão do Amor na lírica camoniana. Análise do soneto: Tanto de meu estado me acho incerto. Apreciação crítica da pintura “ <i>Os Amantes</i> ” de René Magritte.				
Domínios / Conteúdos	Objetivos / Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula (Estratégias/ Atividades)	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)	Tempo estimado
<b>Educação Literária:</b>  <b>Rimas, de Luís de Camões</b>  Soneto “Tanto de meu estado me acho incerto”.  -Características temáticas da poesia lírica de Camões.  -Linguagem, estrutura e estilo.	-Aquisição de saberes relacionados com a Lírica Camoniana, século XVI.  - Comparar textos em função de temas, ideias e valores  -Reconhecer os valores culturais, éticos e estéticos presentes no texto.  -Comparar textos em função de ideias, temas e valores.  -Analisar o valor dos recursos expressivos para a construção de sentido do texto.	Atividade de pré-leitura: audição da canção de José Mário Branco “Inquietação”.  -Leitura do texto “A experiência amorosa e a reflexão sobre o Amor” de Amélia Pinto Pais.  -Esquematização das ideias principais em PowerPoint.  -Consolidação de conhecimentos e saberes (noções de versificação, estrutura externa e interna do texto, recursos expressivos)	- Quadro  - Ficha de trabalho  - PowerPoint	- Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.	60 min +/-

<b>Leitura</b>	<p>-Realizar leitura crítica e autónoma</p> <p>-Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.</p>	<p>- Sugerir hipóteses a partir de deduções extraídas da informação textual.</p> <p>-Expandir e aprofundar conhecimentos adquiridos no processo de leitura-compreensão do texto.</p>	Ficha de trabalho	<p>- Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.</p>	10 min +/-
<b>Escrita</b> <b>Apreciação crítica</b>	<p>-Escrever apreciações críticas respeitando as marcas do género textual</p> <p>-Redigir o texto com domínio seguro de organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual.</p>	<p>-Planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem definir o objetivo da escrita e conhecer as marcas do seu género.</p>	Ficha de Atividades Quadro	<p>-Observação direta do desempenho, comportamento e participação dos alunos.</p>	20 min. +/-

## Guião de aula

2021/2022


**REPÚBLICA PORTUGUESA** | EDUCAÇÃO  
 DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
 DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

  
 Escola Secundária  
**Campos Melo**

### Guião de aula- 2 de março de 2022

**Sumário:** Educação Literária: a experiência amorosa e a reflexão sobre o Amor na lírica camoniana.

Análise do poema “Tanto de meu estado me acho incerto”.

Análise Crítica do quadro “Os Amantes” de René Magritte.

#### 1º Parte- Pré-Leitura

1. Audição e visualização da canção “Inquietação” dos Dead Combo e Camané com letra de José Mário Branco. Esta atividade tem como objetivo suscitar as inferências dos alunos relativamente à temática da experiência amorosa e à reflexão sobre o Amor na lírica camoniana. Apesar de se tratar de um canto de intervenção, que apela ao desejo da democracia, verifica-se que poderá igualmente espelhar sensações associadas ao amor. Deste modo, serão analisados os versos da primeira e última quadra:

Deste modo, serão analisados os versos da primeira e última quadra:

“A contas com o bem que tu me fazes/A contas com o mal por que passei”.

**Antítese- que demonstra uma contradição de sensações.**

“Com tantas guerras que travei/ já não sei fazer as pazes”.

**Conflito pessoal que não o deixa desfrutar da harmonia.**

“Há sempre qualquer coisa que eu tenho que fazer/Qualquer coisa que eu devia resolver  
Porquê, não sei / Mas sei /Que essa coisa é que é linda”

**Existe um mal-estar provocado pela inquietação, no entanto o cantor descreve-a como bela.**



12/07/2014

---

## 2º Parte

### 2.1 Leitura de um texto sobre e experiência amorosa e a reflexão sobre o Amor na lírica camoniana.

#### A experiência amorosa e a reflexão sobre o Amor



O Amor é, de facto, o principal tema de toda a lírica camoniana. [...]

Na Lírica de Camões, o amor é, contudo, fonte de contradições vivamente sentidas: ele é sucessivamente “fogo que arde sem se ver”, “ferida que dói e não se sente”, “contentamento descontente” - daí que dificilmente ele possa trazer consigo alegria e paz. [...]

O amor aparece nestes poemas sob uma dupla abordagem. Uma é a sua abordagem à maneira petrarquista, de raiz provençal e neoplatónica. Trata-se de um amor espiritualizado, em que não se vislumbra o corpo dos amantes, que se compraz na adoração e contemplação do ser amado e que leva a que o amador se “transforme” na “coisa amada”. Num amor assim vivido, a renúncia ao desejo é encarada como ocasião de purificação do sentimento amoroso. A mulher amada, encarada como reflexo da beleza divina, é a ponte para a perfeição do “amador”. Assim, ela não é retratada com traços fisionómicos precisos- a sua beleza que é grande, reside sobretudo no olhar, “brando e piedoso”, na postura “humilde”, na bondade; o seu retrato é um retrato psicológico da perfeição e pureza que dela emanam. Regista-se a impressão que a sua beleza causa e não os traços que a sua beleza é feita. Trata-se de um ser sublime, divinizado, que se movimenta na natureza alegre, colorida e paradisíaca [...], de ideal de Laura” (Laura era a amada de Petrarca).

Mas o amor aparece também visto sob outro aspeto, numa outra abordagem. Camões apercebe-se da enorme distância que vai do pensamento à realidade vivida- e sente mais violentamente que Petrarca, que a vivência quotidiana do amor, longe de trazer tranquilidade e paz, e se for dela excluído o fator erótico, traz inquietação e perturbação. [...].

## Questões

### 1. Refere as perspetivas em que o Amor surge na lírica de Camões.

Existem duas perspetivas em que o Amor surge na lírica de Camões. Por um lado, o amor é perspetivado de forma espiritual e idealizado. A renúncia ao desejo é encarada como uma oportunidade de purificação. Por outro lado, o amor é perspetivado de forma sensual, fonte de inquietação e de sofrimento; a mulher perturba o eu, sendo a sua ausência ou morte temas dominantes.

### 2. Indica o motivo pelo qual o petrarquismo não cumpre com os seus objetivos.

O petrarquismo não é compatível com o sentimento do desejo do “eu” lírico, no mundo sensível, isto é, dos sentidos. Por isso, culmina na angústia e sofrimento que a ausência da mulher amada provoca no sujeito poético.

## 2.2 Exposição de um *Power Point* para consolidação dos conhecimentos



## 3ª Parte- Análise do Poema “Tanto de meu estado me acho incerto”

### 1. Elabora a análise formal do poema.

O poema é um soneto composto por 14 versos agrupados em duas quadras e dois tercetos. O esquema rimático é [ABBA/ ABBA/ CDE/CDE]: as quadras apresentam rimas interpoladas (vv. 1-4 e 5-8) e emparelhadas (vv. 2-3 e 6-7); nos tercetos a rima é sempre interpolada. Os versos são decassilábicos como exemplifica o primeiro verso: “Tan/to/de/ meu/es/ta/do/me a /cho in/cer/to”.

**2. Caracteriza o tema e o assunto do poema.**

O tema é o amor platônico. O assunto compreende os efeitos contraditórios do amor que se refletem na instabilidade interior do sujeito poético, através da observação da mulher amada.

**3. Indica os versos que sugerem que as emoções do sujeito poético:**

- a) são simultaneamente de dor e alegria. v.3
- b) se manifestam em reações físicas. vv. 2 e 6.
- c) tanto o deixam confiante como inseguro. vv.4 e 7-8.
- d) condicionam a sua percepção do tempo. vv.10-11.

**4. Identifica, ao longo do poema, os recursos expressivos correspondentes à antítese, anáfora, hipérbole e paradoxo, justificando as marcas da sua expressividade.**

Ao longo do soneto são utilizadas antíteses para evidenciar o estado de perturbação e de confusão do “eu” lírico ao demonstrar sentimentos contraditórios que retratam o seu conflito interior (“ardor” / “frio” -v2; “choro” / “rio” -v3; “todo abarco” / “nada aperto” -v4; “fogo” / “rio” -v6).

**5- Interpreta o sentido do verso “Estando em terra, chego ao céu voando”, relacionando-o com a conceção petrarquista em relação à amada.**

O “eu” lírico confessa que o seu estado de enamoramento o faz feliz, pois permite-lhe aceder ao céu. O amor, neste verso, é visto como um agente de elevação espiritual.

**6- Refere a expressividade da apóstrofe do último verso do poema.**

A utilização da apóstrofe (“minha senhora” - v. 14) remete-nos para a noção de mulher inatingível, a quem o sujeito poético presta vassalagem. Assim, podemos verificar a influência da poesia trovadoresca, quando a mulher amada é referida como “minha Senhora”.

**3º Parte- Apreciação crítica da pintura de René Magrite, Os Amantes (1928)**

**1. Apresentação dos passos a realizar para a apreciação crítica da imagem. Esta atividade será realizada em conjunto com a professora estagiária.**



## Passos para realização da descrição

1. **Introdução-** descrição da imagem apresentada, destacando elementos significativos.
2. **Desenvolvimento-** comentário crítico que fundamenta devidamente a apreciação realizada recorrendo à utilizando de um discurso valorativo.
3. **Uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos.**

Nesta pintura de Magritte, observamos duas figuras humanas que se beijam, uma feminina, vestida de vermelho, e outra masculina com casaco e gravata pretos. Podemos referir que estas cores são fortes, uma vez que o vermelho é o símbolo do amor-paixão e o preto conota-se com a solidão ou mesmo a morte.

2 { Este contraste é, ainda, mais acentuado com a cor branca dos panos que envolvem o rosto dos amantes, o que nos poderá sugerir a pureza do amor que o beijo indicia. No entanto, os panos poderão representar a impossibilidade de intimidade e de acesso à alma do outro. Deste modo, somos levados a acreditar que a comunicação entre eles é apenas ilusória ou, ainda, que a sua paixão os leva ao isolamento, fazendo com que ignorem o que existe ao seu redor.

3 { Podemos concluir que a atmosfera que envolve a pintura é perturbadora e provocatória já que nos leva a questionar o que observamos, tratar-se-á de um amor cego ou proibido? mas também a questionar-nos a nós próprios sobre o verdadeiro significado do amor.

## PowerPoint



## Anexo IV: Planificação anual da disciplina de Português 11º ano



<b>Nome do Manual – Outras Expressões Porto Editora</b>	 <b>REPÚBLICA PORTUGUESA</b>   EDUCAÇÃO  <b>DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES</b> <b>DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO</b>  <b>Departamento de Línguas – Grupo 300</b> <b>PLANIFICAÇÃO ANUAL</b>	<b>Disciplina:</b> Português <b>Ano:</b> 11º ANO <b>Ano letivo:</b> 2021/2022   <b>Escola Secundária Campos Melo</b>
---	---	--

Domínio/ Tema	Aprendizagens Essenciais	Ações estratégicas orientadas para o perfil do aluno	Descritores – Perfil dos alunos*	Calendarização
<b>Oralidade</b>	<p><b>Compreensão</b> Interpretar textos orais do género <b>discurso político, exposição sobre um tema, debate</b> evidenciando perspetiva crítica e criativa. Avaliar os argumentos de intervenções orais (discursos políticos).</p> <p><b>Expressão</b> Fazer exposições orais de <b>textos de opinião, apresentação de temas, apreciações críticas</b> (de debate, de filme, de peça de teatro, de livro, de exposição ou outra manifestação cultural). Preparar adequadamente as apresentações orais através de uma planificação cuidada. Utilizar recursos verbais e não-verbais adequados à eficácia das apresentações orais a realizar. Avaliar, individualmente e/ou em grupo, os discursos orais produzidos por si próprio, através da discussão de diversos pontos de vista.</p>	<p>- <b>compreensão</b> de textos em diferentes suportes audiovisuais para</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• observação de regularidades associadas a géneros textuais;</li> <li>• identificação de informação explícita e dedução de informação implícita a partir de pistas textuais;</li> <li>• seleção e registo de informação relevante para um determinado objetivo;</li> <li>• avaliação dos argumentos de um discurso a partir de diferentes critérios;</li> <li>• avaliação de discursos tendo em conta a adequação à situação de comunicação;</li> </ul> <p>- <b>produção</b> de discursos preparados para apresentação a um público restrito (à turma ou a colegas de outras turmas) com diferentes finalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fazer apreciações críticas de livros, de filmes, de discursos para, por exemplo, recomendar um livro aos colegas;</li> <li>• expor trabalhos relacionados com temas disciplinares e interdisciplinares, realizados</li> </ul>	<p><b>Comunicador</b> (A, B, D, E, H)</p> <p><b>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado</b> (A, B, G, I, J)</p> <p><b>Sistematizador/ organizador</b> (A, B, C, I, J)</p> <p><b>Respeitador da diferença/ do outro</b> (A, B, E, F, H)</p> <p><b>Participativo/ colaborador</b> (B, C, D, E, F)</p>	<b>1º, 2º e 3º Períodos</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizar o resumo, o relato, o reconto em apresentações orais sobre livros, filmes, músicas, por exemplo;</li> <li>- compreensão e expressão oral baseadas em textos de diferentes géneros sobre temas interdisciplinares.</li> </ul>		
<b>Leitura</b>	<p>Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade argumentativa do género seguinte: <b>discurso político, artigo de opinião, apreciação crítica</b>. Realizar leitura crítica e autónoma. Analisar a organização interna e externa do texto. Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação. Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.</p>	<p>- Manipulação de unidades de sentido através de atividades que impliquem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sublinhar, parafrasear, resumir segmentos de texto relevantes para a construção do sentido;</li> <li>• estabelecer relações entre as diversas unidades de sentido;</li> </ul> <p>- Realização de diferentes modos de ler e de diferentes tipos de leitura;</p> <p>- Compreensão e interpretação de textos através de atividades que impliquem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mobilizar experiências e saberes como ativação de conhecimento prévio;</li> <li>• colocar questões a partir de elementos <b>paratextuais</b> e textuais (verbais e não verbais);</li> <li>• sugerir hipóteses a partir de deduções extraídas da informação textual;</li> <li>• inferir informação a partir do texto;</li> <li>• avaliar o texto (conteúdo e forma) tendo em conta a intencionalidade do autor e a situação de comunicação;</li> <li>• estabelecer ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade vivida pelo aluno;</li> <li>• expandir e aprofundar conhecimentos adquiridos no processo de leitura-compreensão do texto;</li> </ul> <p>- Elaboração de pequenos projetos de estudo e de pesquisa, sobre temas disciplinares e interdisciplinares, que incluam, entre outros aspetos, o recurso a mapas de ideias, esquemas, listas de palavras;</p>	<p><b>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado</b> (A, B, G, I, J)</p> <p><b>Sistematizador/ organizador</b> (A, B, C, I, J)</p> <p><b>Leitor</b> (A, B, C, D, F, H, I)</p>	<b>1º, 2º e 3º Períodos</b>

		- Compreensão escrita a partir de textos relacionados com temas interdisciplinares.		
<b>Educação Literária</b>	<p>Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i>, Padre António Vieira;</li> <li>- <i>Frei Luís de Sousa</i>, Almeida Garrett.</li> <li>- <i>Amor de Perdição</i>, Camilo Castelo Branco;</li> <li>- <i>Os Maias</i>, Eça de Queirós.</li> <li>- <i>Sonetos Completos</i>, Antero de Quental;</li> <li>- “<i>O Sentimento dum Ocidental</i>”, Cesário Verde.</li> </ul> <p>Contextualizar textos literários portugueses dos séculos XVII ao XIX de vários géneros em função de grandes marcos históricos e culturais.</p> <p>Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p>Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjetivação, gradação, metonímia, sinestesia.</p> <p>Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais.</p> <p>Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.</p> <p>Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto dramático e do texto narrativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidação de conhecimento e saberes (modos literários, estrutura interna e externa do texto dramático, recursos expressivos);</li> <li>- Aquisição de saberes relacionados com as obras literárias em estudo;</li> <li>- Compreensão de textos literários com base num percurso de leitura que implique <ul style="list-style-type: none"> <li>• ler autonomamente obras ou partes de <u>obras</u>;</li> <li>• imaginar desenvolvimentos narrativos a partir de elementos do <u>paratexto</u> e da mobilização de experiências e vivências;</li> <li>• fazer antecipações do desenvolvimento do tema, do enredo, das circunstâncias, entre outros aspetos;</li> <li>• mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos textuais;</li> <li>• analisar o modo como o(s) tema(s), as experiências e os valores são representados pelo(s) autor(es) do texto;</li> <li>• justificar, de modo fundamentado, as interpretações;</li> </ul> </li> <li>- Exploração e aprofundamento de temas interdisciplinares suscitados pelas obras literárias em estudo.</li> </ul>	<p><b>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado</b> (A, B, G, I, J)</p> <p><b>Indagador/ Investigador</b> (C, D, F, H, I)</p> <p><b>Criativo</b> (A, C, D, J)</p> <p><b>Responsável/ autónomo</b> (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p><b>Comunicador</b> (A, B, D, E, H)</p> <p><b>Leitor</b> (A, B, C, D, F, H, I)</p> <p><b>Crítico/Analítico</b> (A, B, C, D, G)</p> <p><b>Cuidador de si e do outro</b> (B, E, F, G)</p>	1º, 2º e 3º Períodos
<b>Escrita</b>	Escrever <b>exposições sobre um tema, textos de opinião, apreciações críticas.</b>	- Aquisição de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e com os diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de produção;	<b>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado</b> (A, B, G, I, J)	
	<p>Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante.</p> <p>Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados.</p> <p>Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final.</p> <p>Respeitar princípios do trabalho intelectual como referenciação bibliográfica de acordo com normas específicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipulação de textos fazendo variações quanto à extensão de frases ou segmentos textuais ou da modificação do ponto de vista, por exemplo;</li> <li>- Planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem, por exemplo, decidir o tema e a situação de escrita, definir o objetivo da escrita; decidir o destinatário do texto, conhecer as características do género textual que se pretende escrever.</li> <li>- Elaboração de um texto prévio;</li> <li>- Textualização individual a partir do texto prévio, o que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo;</li> <li>- Revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir;</li> <li>- Apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado;</li> <li>- Preparação da versão final;</li> <li>- Expressão escrita sobre temas interdisciplinares.</li> </ul>	<p><b>Indagador/ Investigador</b> (C, D, F, H, I)</p> <p><b>Sistematizador/ organizador</b> (A, B, C, I, J)</p> <p><b>Criativo</b> (A, C, D, J)</p> <p><b>Comunicador</b> (A, B, D, E, H)</p> <p><b>Responsável/ autónomo</b> (C, D, E, F, G, I, J)</p>	
<b>Gramática</b>	<p>Sistematizar o conhecimento dos diferentes constituintes da frase (grupo verbal, grupo nominal, grupo adjetival, grupo preposicional, grupo adverbial) e das funções sintáticas internas à frase.</p> <p>Explicitar o conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes e entre frases.</p> <p>Reconhecer os valores semânticos de palavras considerando o respetivo étimo.</p> <p>Analisar processos de coesão e de progressão do texto como a anáfora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de construções frásicas e textuais em que seja possível <ul style="list-style-type: none"> <li>• questionar, exercitar, modificar, fazer variar e registar alterações;</li> <li>• explicitar procedimentos;</li> <li>• sistematizar regras;</li> </ul> </li> <li>- Explicitação de valores semânticos das palavras, tendo em conta os seus contextos de ocorrência no plano diacrónico;</li> </ul>	<p><b>Questionador</b> (A, F, G, I, J)</p> <p><b>Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado</b> (A, B, G, I, J)</p> <p><b>Sistematizador/ organizador</b></p>	1º, 2º e 3º Períodos

	Utilizar intencionalmente os processos de coesão textual (gramatical e lexical). Utilizar intencionalmente modalidades de reprodução do discurso (incluindo discurso indireto livre). Conhecer a referência deíctica (deícticos e respetivos referentes).	- Sistematização do conhecimento sobre constituintes da frase e funções sintáticas, na frase simples e na frase complexa; - Exercitação, no modo oral e escrito, de processos discursivos e textuais que tornem possível analisar <ul style="list-style-type: none"> <li>• propriedades configuradoras da textualidade (progressão temática, coerência, coesão);</li> <li>• modalidades de reprodução do discurso no discurso;</li> </ul> - Identificação de processos de referenciação deíctica e anafórica em enunciados orais e escritos.	(A, B, C, I, J)	
<b>Projeto de Leitura</b>	• Desenvolver um projeto de leitura que revele pensamento crítico e criativo, a apresentar publicamente em suportes variados.  (Escolher ½ livros da lista da p. 22 do Manual - A desenvolver ao longo do ano letivo e a ser avaliado no terceiro período).	- Valorização da leitura e consolidação do hábito de ler através de atividades que impliquem, entre outras possibilidades, <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentar e defender perante o professor e a turma um projeto de leitura (indicando, por exemplo, os objetivos pessoais como leitor para um determinado intervalo de tempo);</li> <li>• selecionar os livros a ler em função do projeto de leitura;</li> <li>• desenvolver e gerir o percurso de leitor realizado, que inclua auto e heteroavaliação tendo em conta o grau de consecução dos objetivos definidos inicialmente;</li> <li>• apresentar em público (por exemplo, à turma, a outras turmas, à escola, à comunidade) o percurso pessoal de leitor, que pode incluir dramatização, recitação, leitura expressiva, reconto de histórias, recriação, expressão de reações subjetivas de leitor, persuasão de colegas para a leitura de livros;</li> </ul>		

\* **Perfil do aluno (Áreas de Competências)**

- A. Linguagens e textos
- B. Informação e comunicação
- C. Raciocínio e resolução de problemas
- D. Pensamento crítico e pensamento criativo

## Anexo V: Planificação de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garret

### Plano de aula



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES

DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

Plano de aula					
Unidade Didática: <i>Frei Luís de Sousa</i> . (Texto dramático)		Ano / Turma: 11 <sup>o</sup> C		Ano letivo: 2021/2022	
Aulas n. 33 e 34 Data: 19 - 11 - 2021	<b>Sumário:</b> Sistematização dos acontecimentos das cenas VI, VII, VIII, IX, XI, XII e XIII através da exposição de um <i>PowerPoint</i> .				
Tempo: 90 minutos	Educação Literária: leitura e análise da obra " <i>Frei Luís de Sousa</i> ", Cenas X, XIV e XV do II ato. Gramática: identificação e classificação de orações coordenadas				
Domínios / Conteúdos	Objetivos / Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula (Estratégias/ Atividades)	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)	Tempo estimado
Educação Literária:  Reconhecer e caracterizar os elementos constitutivos do texto dramático	- Ler e interpretar obras literárias <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Frei Luís de Sousa</i>, Almeida Garret</li> </ul> - Estabelecer relações de sentido entre as diversas partes constitutivas da obra.  - Valorizar o texto dramático enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.	-Recuperação dos conteúdos da aula anterior  -Sistematização dos acontecimentos mais importantes das cenas VI, VII, VIII, IX, XI, XII e XIII do II Ato  -Leitura e análise das cenas X, XIV e XV do II Ato	- <i>PowerPoint</i>  - Manual " <i>Outras Expressões 11</i> " pp.148-149 pp. 153-155	- Observação direta do desempenho, comportamento e participação das alunas.	60 min +/-

Gramática	Explicitar o conhecimento gramatical ao longo da leitura de forma a sistematizar regras.	-Orações Coordenadas: adversativas e copulativas	Manual <i>Outras Expressões II</i> , pp. 148 a 149.	- Observação direta do desempenho, comportamento e participação das alunas.	20 min +/-
Oralidade	Fazer inferências através das características linguísticas em Almeida Garret.	-Frases de tipo interrogativo e exclamativo.  - Utilização de reticências para sugerir a tensão emocional	Manual <i>Outras Expressões II</i> , pp. 148 a 149; pp. 153 a 155	Avaliação da coerência argumentativa do aluno.  Seleção e registo de informação relevante para um determinado objetivo.	10 min. +/-

## Guião de aula



REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO



Escola Secundária  
Campos Melo

### Guião de aula- 19 de novembro de 2021

**Sumário:** Sistematização dos acontecimentos das cenas VI, VII, VIII, IX, XII e XIII através da exposição de um *PowerPoint*.

Educação Literária: leitura e análise da obra “*Frei Luís de Sousa*”, cenas X, XI, XIV e XV do II ato.

Gramática: identificação e classificação de orações coordenadas

### Ato segundo, Cena X

#### Personagens Jorge e Madalena

Este ato é muito importante, uma vez que **justifica todos os terrores sentidos por D. Madalena**. No **início da cena esta personagem alude à instabilidade do tempo**, que poderá ser **interpretada como um indício da instabilidade da sua própria vida e das mudanças que se aproximam**. Após um período de calma aparente a sua vida irá **desmoronar-se**.

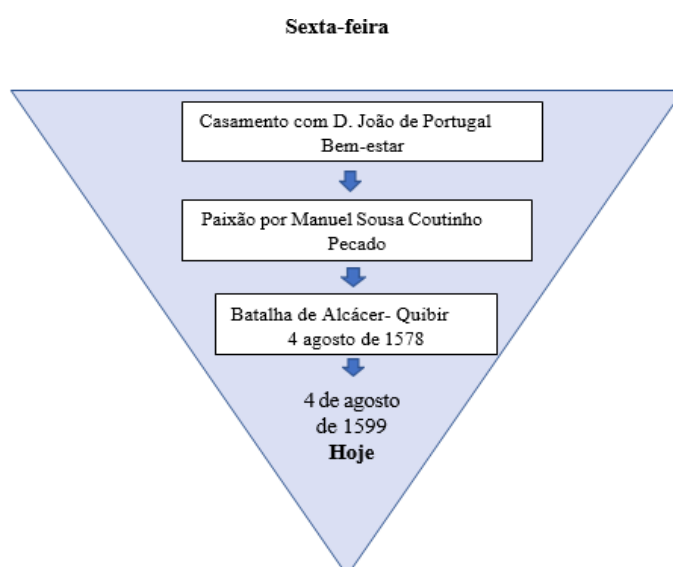
A personagem considera que **o dia em que se encontra é fatal para si: faz anos que se casou pela primeira vez, que aconteceu a batalha de Alcácer Quibir e que conheceu Manuel Sousa Coutinho**. As coincidências de tantas circunstâncias especiais atribuem uma fonte de carga emotiva.

**Referências temporais que remetem para o tempo simbólico:” hoje”,” dia fatal”, “faz hoje anos”.**

#### **Adensamento da atmosfera trágica-prenúncio da desgraça.**

A representação do tempo simbólico, que afunila de uma **situação de aparente tranquilidade e bem-estar** (casamento de D. João de Portugal), para **uma situação de pecado** (paixão por D. Manuel) **para a Batalha de Alcácer Quibir**, e por fim, **para o dia que causará a destruição de D. Madalena**.

**A ação localiza-se no dia 4 de agosto de 1599. A batalha deu-se em 1578, procurou-se D. João durante 7 anos, D. Madalena e D. Manuel estão casados há 14 anos.**



#### **Simbologia dos Números**

**3-** Número que **alude à perfeição**

**7 - Retrata o fim de um ciclo** que nos reporta para o tempo da procura de D. João.

**Simboliza igualmente a tragédia**, um destino marcado pela fatalidade.

**3 x 7 = 21** ⇒ Retorno de D. João de Portugal

**13-** Idade de Maria associada ao número do azar.

**Este dia é considerado fatal para D. Madalena porque se apaixonou por Manuel de Sousa, ainda casada com D. João de Portugal** (“este amor (...) começou com um crime, porque eu amei-o assim que o vi”), **facto que a atormentou até à batalha ao sentir-se numa situação adúltera** (“o pecado estava-me no coração (...) dentro da alma eu não tinha outra imagem senão a do amante”).

**Apesar de estar casada com o homem que ama** (“tendo sido este amor santificado e bendito no céu”), **sempre sentiu um conflito psicológico pela culpa deste crime, o que nunca a permitiu viver em plena felicidade**, como se pode verificar logo no monólogo inicial da obra e pelos constantes sobressaltos em que vive, vendo em tudo um indício de desgraça.

## **Ato Segundo, Cena XI**

Miranda quando anuncia a chegada do romeiro apresenta alguns dados sobre o peregrino.

**D. Madalena num primeiro momento mostra-se muito assustada, perguntando se o recém-chegado era “um remido” o que mostra o seu receio de que seja D. João de Portugal.**

**Quando Miranda lhe diz que não, fica mais tranquila. No entanto, sofre um novo sobressalto quando o criado a informa de que o Romeiro trazia um recado especificamente para ela.**

Em seguida, tenta procurar a tranquilidade, procurando convencer-se de que se trata de um engano.

**Frei Jorge desconfia da veracidade do peregrino ao considerar que este poderá ser um falso Romeiro que apenas deseja beneficiar da caridade dos aristocratas.**

## **Cena XII (oralidade)**

Reforça-se uma vez mais o pensamento de Frei Jorge. Tanto Madalena como Frei Jorge tentam evitar a crença de que se trata de D. João de Portugal.

## **Cena XIII (oralidade)**

Miranda encaminha o Romeiro até ao lugar onde D. Madalena e Frei Jorge se encontram:  
**Sala dos Três Retratos- Palácio de D. João de Portugal.**

## **Ato segundo, Cena XIV**

O facto de o Romeiro não revelar a sua identidade permite-lhe criar um discurso ambíguo através do qual **critica Madalena por ter construído uma nova vida, supondo que ele estaria morto. Ironicamente, é D. Madalena quem acaba por, sem saber, se criticar a si própria**: “Haverá tão má gente... e tão vil, que tal faça?”

**Madalena inicialmente não vê indícios de desgraça e encontra-se calma; o seu receio aumentará à medida que ouve as palavras do Romeiro. Este responde-lhe de forma rispida quando D. Madalena se oferece gentilmente para o proteger, fazendo referência ao seu marido, algo que o revolta.**

A tensão dramática adensa-se quando o Romeiro lhe diz em tom acusatório que ela terá de pedir perdão a Deus pelas suas ofensas, uma vez que não lhe faltarão razões para tal.

**Através da didascália “(sorrindo amargamente)” podemos perceber que a amargura desta personagem advém do facto de ninguém o reconhecer apesar de já ter fornecido todos os elementos para que isso pudesse acontecer. Apenas fica por revelar a identidade de todos aqueles a quem se refere.**

A tensão aumenta novamente no momento em que o Romeiro descreve todos os sacrifícios feitos para trazer o recado a D. Madalena, uma vez que jurou ser “hoje” o dia em que iria transmitir a mensagem. **Depois de o ter feito, é D. Madalena quem, na sua ansiedade, lhe faz perguntas para descobrir a identidade do homem que lhe pedira para trazer o recado.**

A citação **“Como se me visse a mim mesmo num espelho”** é um indicador da identidade do Romeiro. Através da simbologia do espelho percebemos que ao olhar para o retrato de D. João de Portugal, este estaria a olhar para si próprio.



**A Peripécia e o Reconhecimento ocorrem em simultâneo**: com a chegada do Romeiro e a revelação da sua identidade dá-se uma inversão brusca dos acontecimentos- o casamento torna-se inválido e Maria torna-se filha ilegítima.

## **Ato segundo, cena XV**

**Clímax -momento em que a tensão dramática atinge o seu auge.** D. João de Portugal dá a conhecer de forma evidente a sua identidade, demonstrando ao mesmo tempo o esquecimento a que foi votado por parte da família. Desta forma, perdeu a casa, a esposa e até a própria identidade. Já não é “ninguém” pois está morto para aqueles que ama.



**D. João de Portugal como símbolo da própria pátria**

# PowerPoint

## II Ato, Cena VI

**Madalena não quer ficar só com Telmo, pois teme que a conversa anterior se repita.**

No I ato, cena II o escudeiro fez-lhe algumas acusações e inquietou o seu espírito ao reafirmar a sua crença em D. João de Portugal.

Assim, Madalena justifica-se a Manuel dizendo que Telmo e Maria necessitam um do outro e que o escudeiro, estando velho, a põe a cismar.

O receio da presença de Telmo é evidente no ritmo hesitante da justificação, traduzida na escrita por reticências, que demonstra bem os receios escondidos por trás das razões apontadas.

**Madalena**—“(…) sabes? Já treslê muito...já está muito...e entra-me com cismas que...”

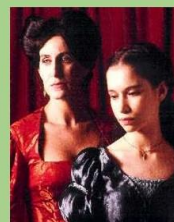


## II Ato, Cena VII

Pai e filha põem a hipótese de já não ir a Lisboa, ao depararem-se com o choro ininterrupto de D. Madalena. **Esta despede-se dramaticamente do marido e revista tudo o que a Maria leva para que não lhe falte nada, revelando assim o seu sentimento de proteção constante em relação à filha.**



**D. Madalena tem o pressentimento que esta despedida é definitiva, sendo a última vez que se verão enquanto elementos de uma família.**



## II Ato, Cena VIII

A **evocação de D. Joana de Castro** surge a propósito de Maria querer visitá-la no Convento de Freiras em Lisboa.

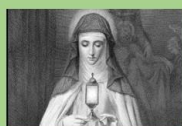
**D. Madalena admira-a pela força e virtude demonstradas na abdicação dos bens e do seu próprio marido, Conde de Vimioso.** Refere que não se vê capaz de tais perfeições, considerando esta atitude uma aceitação da morte, comparando este sacrifício a uma profunda solidão.



Existe um pressentimento da sua própria desgraça, estabelece-se um paralelismo entre a sua situação e a de Sôror Joana.



**A separação do homem que ama.**



## II Ato, Cena IX

O **monólogo de Frei Jorge** é mais um indício de um final trágico. Jorge, que até ao momento era a única personagem que se mantinha longe dos agouros e presságios, **deixa-se envolver pelo clima criado e também ele começa a pressentir a desgraça que se aproxima.**



## II Ato, Cena XI

Quando Miranda anuncia a chegada do Romeiro, apresenta alguns dados sobre o peregrino. Num primeiro momento, D. Madalena mostra-se muito assustada, perguntando se o recém-chegado era “um remido” o que mostra o seu receio de que seja D. João de Portugal. Quando Miranda lhe diz que não, fica mais tranquila.



**Sofre um novo sobressalto**



**O criado informa-a de que o romeiro trazia um recado especificamente para ela.**

## II Ato, Cena XII

Frei Jorge desconfia da veracidade do peregrino ao considerar que este poderá ser um falso romeiro que apenas deseja beneficiar da caridade dos aristocratas.

## II Ato, Cena XIII

Miranda encaminha o Romeiro até ao lugar onde D. Madalena e Frei Jorge se encontram.



**Sala dos três retratos**



## Anexo VI: Planificação pertencente à unidade “¡El cole Mola!”

### Plano de aula

<p><b>Lecciones nº:</b> 20 y 21  <b>Grupo:</b> 7ºA  <b>Tiempo:</b> 90 min.</p>	<p><b>Fecha:</b> 3/11/2021  <b>Alumnos:</b> 25  <b>Aula:</b></p>
<p><b>Contenidos:</b>          Descripción de los lugares del instituto “Escola Secundária Campos Melo”. Visualización de un video “Mi colegio” de <i>Gente Joven 1</i>.          Aprender los días de la semana con la ayuda de los planetas del sistema solar.          Realización de ejercicios en el libro de texto “<i>Ahora Sí, 7</i>”.          Los verbos regulares e irregulares en el presente de indicativo.</p>	
<p><b>Descripción de los momentos de la clase:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La profesora entra en el aula y escribe el sumario de la clase anterior de forma a repasar lo que ha sido enseñado en la última clase.</li> <li>2. A continuación, se pregunta a los alumnos el nombre de algunas asignaturas para hacer una transposición para los lugares del instituto.</li> <li>3. En seguida, la docente entrega al alumnado una ficha de actividades en la cual se encuentran imágenes de los lugares de su propio instituto “Escola Secundária Campos Melo”.             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 De este modo, se procede a la visualización de un vídeo “Mi colegio” de <i>Gente Joven</i>, en el cual se nombran algunos lugares de la escuela. Así, el alumnado relacionará los lugares que se enseñan en el vídeo con los de su instituto.</li> </ol> </li> <li>4. Al terminar la actividad la docente hace otra transposición, preguntándoles si alguien vive lejos y si suele comer en el comedor del Instituto. De esta forma se les pregunta a qué día eso sucede para abordar el vocabulario de los días de la semana.             <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 Se hace una actividad en la que los alumnos tendrán que identificar los nombres de los días de la semana relacionándolos con los nombres de los planetas del sistema solar.</li> </ol> </li> <li>5. Se procede a la visualización de un vídeo del libro de texto “<i>Ahora sí 7</i>” para realizar el ejercicio 2 y 3 de la página 51.             <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1 En el ejercicio 2 los alumnos tendrán que señalar, en el horario escolar del personaje <i>Quique</i>, el día y la hora de sus pruebas.</li> </ol> </li> </ol>	<p><b>Tiempo</b></p> <p>5 m.</p> <p>5 m.</p> <p>5 m.</p> <p>15 m.</p> <p>2 m.</p> <p>10 m</p> <p>6 m</p> <p>10 m.</p>

<p><b>5.2</b> En el ejercicio 3, se rellenará los huecos para completar frases cortas que describen los acontecimientos del video. Este ejercicio ayudará al alumnado a expresar situaciones de forma sencilla en el momento del habla.</p> <p><b>6.</b> Posteriormente, se hace otra transposición preguntándoles lo que estudia <i>Quique</i> en cada una de las asignaturas que se encuentran en el horario. Esta cuestión tiene como objetivo introducir la gramática de forma inductiva, introduciendo los verbos “estudiar”, “leer” y “dormir” en el presente de indicativo.</p> <p><b>7.</b> Se escribe el sumario con la ayuda de los alumnos, a modo de consolidación de los contenidos explotados en clase.</p>	<p>25 m.</p> <p>7 m.</p>
---	--------------------------

**La profesora en prácticas:** Inês Gomes

**Profesora Cooperante del Instituto:** Prof. Sandra Espírito Santo

**Profesora Orientadora de la Universidad:** Prof. Ana Belén Cao

# Planificação da aula

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
<p>Saber el léxico asociado a los diferentes lugares del instituto.</p> <p>Señalar los diferentes días de la semana.</p> <p>Aprender las terminaciones de los verbos regulares e irregulares en el presente de indicativo.</p>	<p>Describir los lugares del Instituto e identificar las diferentes actividades que se pueden realizar en cada espacio escolar.</p> <p>Hablar del horario escolar.</p>	<p>Los verbos regulares en el presente de indicativo: estudiar y leer.</p> <p>El verbo irregular "dormir" en el presente de indicativo.</p> <p><b>Contenidos léxicos</b></p> <p>Los lugares del Instituto: -el patio de recreo -el comedor -la cafetería</p> <p>Los días de la semana -El lunes -El martes</p>		<p>-Visualización del vídeo "Mi colegio" de <i>Gente joven</i>. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IUUmOdV3wc&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=IUUmOdV3wc&amp;t=1s</a></p> <p>-Identificación de los lugares del instituto "Escola Secundária Campos Melo"</p> <p>-Escribir los días de la semana con la ayuda de los planetas del sistema solar.</p> <p>-Visualización del vídeo "Quique y sus amigos" para practicar el léxico relacionado con la unidad en el libro de texto "<i>Ahora Sí 7</i>", Pág. 51, ejercicio 2 y 3.</p> <p>Ejercicio gramatical para practicar los verbos regulares e irregulares en el presente de indicativo.</p>	<p>-PowerPoint</p> <p>-Pizarra</p> <p>-Proyector</p> <p>-Ficha de trabajo</p> <p>-Libro de texto</p> <p>-Rotulador</p> <p>-Ordenador</p>	<p>Hacer intervenciones sencillas y de forma clara.</p> <p>Mostrar interés y empeño por las actividades propuestas.</p> <p>Participar en el repaso de las actividades.</p> <p>Puntualidad.</p>

# Planificação de toda a unidade 'El Cole Mola'

## PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD OBSERVADA Unidad Didáctica: ¡El Cole Mola!

Profesora en prácticas: Inês Gomes  
Lecciones nº: 17; 18 y 19 21 y 22

Grupo: 24 (alumnos)  
Fecha: 25 y 27 de octubre de 2021.  
2 de noviembre de 2021

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
<p>Saber identificar el léxico relacionado con el material escolar.</p> <p>Utilizar correctamente los contenidos lexicales y gramaticales estudiados.</p> <p>Saber identificar el léxico relacionado con los colores.</p> <p>Conocer el léxico de las asignaturas en español.</p>	<p>Identificar los objetos que hay en clase.</p> <p>Contrastar los artículos determinados e indeterminados.</p> <p>Describir los útiles escolares que hay en clase.</p> <p>Identificar las diferentes asignaturas en su horario escolar.</p>	<p>Los artículos determinados e indeterminados</p> <p>El plural de los nombres y adjetivos.</p> <p>Los verbos regulares en el presente de indicativo: estudiar y leer.</p> <p>El verbo irregular "dormir" en el presente de indicativo.</p>	<p>Expresiones coloquiales:</p> <p>- "¡Ser Pan comido"</p> <p>- "¡mola mazo!"</p> <p>- "Ser una María"</p>	<p>Juego didáctico de adivinanza para identificar el nombre del diferente material escolar:</p> <p>"Descubre cómo se llaman estos objetos".</p> <p>Ejercicio 1 de la página 48 del libro de texto "Ahora Sí 7"</p> <p>Ejercicio gramatical con los artículos determinados e indeterminados.</p> <p>Audición de la canción "Aprender a sumar" de <i>los Pitufos</i>.</p> <p>Proyección de una imagen con diferentes objetos escolares para que los alumnos identifiquen sus colores.</p> <p>Ejercicio 2 de la página 56 del libro de texto "Ahora Sí 7".</p> <p>Realización del ejercicio 1, página 50 del libro de texto "Ahora Sí 7".</p>	<p>-PowerPoint</p> <p>-Pizarra</p> <p>-Proyector</p> <p>-Ficha de trabajo</p> <p>-Libro de texto</p> <p>-Rotulador</p> <p>-Ordenador</p>	<p>Hacer intervenciones sencillas y de forma clara.</p> <p>Mostrar interés y empeño por las actividades propuestas.</p> <p>Participar en el repaso de las actividades.</p> <p>Puntualidad.</p>

<p>Saber el léxico asociado a los diferentes lugares del instituto.</p> <p>Señalar los diferentes días de la semana.</p> <p>Aprender las terminaciones de los verbos regulares en el presente de indicativo.</p>	<p>Hablar de acciones que se realizan dentro del contexto escolar a través de pequeñas frases cortas.</p> <p>Describir los lugares del colegio e identificar las diferentes actividades que se pueden realizar en cada espacio escolar.</p> <p>Hablar del horario escolar.</p> <p>Expresar acciones a través de frases cortas y sencillas.</p>	<p><b>Contenidos léxicos</b></p>	<p>Juego didáctico de adivinanza “¿Qué llevo dentro de mi mochila?” para identificar el nombre de las diferentes asignaturas.</p> <p>Visualización del vídeo “Mi colegio” de <i>Gente joven</i>.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=I OUomOdV3wc&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=I OUomOdV3wc&amp;t=1s</a></p> <p>-Identificación de los lugares del instituto “Escola Secundária Campos Melo”</p> <p>-Escribir los días de la semana con la ayuda de los planetas del sistema solar.</p> <p>-Visualización del vídeo “Quique y sus amigos” para practicar el léxico relacionado con la unidad en el libro de texto “<i>Ahora Sí 7</i>”, Pág. 51, ejercicio 2 y 3.</p> <p>-Ejercicio gramatical para practicar los verbos regulares e irregulares en el presente de indicativo.</p>		
		<p>El material escolar:          -El pegamento          -La goma          -La carpeta</p> <p>Los falsos amigos.</p> <p>Los colores          -azul          -verde</p> <p>Las Asignaturas          -Las matemáticas          -La tutoría          -El inglés</p> <p>Lugares del Instituto          -El recreo          -El comedor          -La cafetería</p> <p>Los días de la semana.          -El lunes          -El martes          -El miércoles</p>			

## Ficha de trabalho

### ESPAÑOL

Nombre \_\_\_\_\_ nº. : \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_



#### Anexo I Ejercicio I

Ve el video con detenimiento y señala los lugares del instituto “Escola Secundária Campos Melo” que se encuentran representados en las imágenes.





### Ejercicio 2

Escribe los días de la semana con la ayuda de los planetas del sistema solar.



Luna



Martes



Mercurio



Júpiter



Venus

### Ejercicio 3



Rellena los huecos con los verbos “estudiar”, “leer” y “dormir” en el presente de indicativo.

1. Nosotros \_\_\_\_\_ ciencias naturales en casa.
2. La madre de Pilar \_\_\_\_\_ muchos libros.
3. Mis padres \_\_\_\_\_ el periódico todos los días.
4. Tú \_\_\_\_\_ en la biblioteca del instituto.
5. ¿Vosotros \_\_\_\_\_ español?
6. Yo \_\_\_\_\_ con mi perro.
7. Nosotros \_\_\_\_\_ en casa de nuestros abuelos en las vacaciones.



Material elaborado por la profesora en prácticas

## Exercicios do Manual “Ahora Sí, 7” Areal Editores, 2021

**2** Señala (X) los días y la hora de las pruebas de Quique.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:30	Geografía				Inglés
9:30	Ed. Física	Inglés		Matemáticas	
10:30	Matemáticas		Geografía		
11:30					

### Anexo IV Ejercicio 4

**3** Completa las siguientes frases.

- Quique llega \_\_\_\_\_ la clase de Matemáticas.
- Quique pide a Yoli varios \_\_\_\_\_.
- El profesor le dice a Yoli que no puede \_\_\_\_\_.
- Quique intenta hablar con el profesor para decirle \_\_\_\_\_.



in “Ahora Sí, 7”, Areal Editores, 2021 (página 51)

## Anexo VII: Planificación pertenente à unidade ¡Diviértete!

### Plano de aula

<b>Lecciones nº:</b> <b>Grupo: 10º A B C1 2</b> <b>Tiempo: 90 minutos</b>	<b>Fecha:</b> 8 de marzo de 2022 <b>Alumnos: 19</b> <b>Aula:</b>
<b>Contenidos:</b> Visionado y explotación del vídeo “Madrid despliega su seductora oferta como capital mundial del ocio.” Vocabulario asociado a las diferentes actividades de ocio. Las expresiones de gusto en el presente de indicativo. Juego didáctico “Descubre el anuncio de tu compañero”.	
<b>Descripción de los momentos de la clase:</b>	<b>Tiempo</b>
1. Al entrar en el aula la profesora saluda a los alumnos preguntándoles que día es. A continuación, se les da algunas pistas sobre el tema que se va a abordar en clase, diciéndoles que se trata de algo que les ayuda a desconectar de sus obligaciones del día a día y que trae beneficios asociados al bienestar personal.	2 m.
2. Se les entrega una ficha de trabajo y se procede al visionado del vídeo “ <i>Madrid despliega su seductora oferta como capital mundial del ocio</i> ” para señalar si las afirmaciones que se encuentran en la ficha son verdaderas o falsas. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=l_EfK_Um4uI">https://www.youtube.com/watch?v=l_EfK_Um4uI</a>	10 m.
3. Se resuelven los ejercicios 1,2 y 3 del libro de texto “ <i>Endirecto.es I</i> ” para explotar el vocabulario de las actividades asociadas al tiempo libre.	15 m.
3.1 Después, la profesora les pregunta sobre el significado de algunas palabras de modo a señalar algunos falsos amigos.	
4. Para introducir el verbo “gustar” se pregunta a los alumnos qué actividades les gusta hacer en su tiempo libre.	3 m.
4.1 Se resuelve el ejercicio 1 y 2 del libro de texto “ <i>Endirecto.es I</i> ” página 92, para practicar el verbo “gustar” en el presente de indicativo.	20 m.
4.2 Se resuelve el ejercicio 4 de la ficha de actividades para practicar las expresiones de gusto: “gustar”, “encantar” y “molestar” en la 3º persona del singular y plural.	10 m.
5. Se termina la clase con un juego de adivinanza “Descubre el anuncio de tu compañero” a modo de repaso del léxico estudiado. Los alumnos escribirán un	

anuncio anónimo con relación a sus aficiones y los compañeros de clase tendrán que adivinar de quién es.	25 m.
6. Escritura del sumario con la ayuda de los alumnos, a modo de consolidación de los contenidos explotados en clase.	5 m.

**La profesora en prácticas:** Inês Gomes

**Profesora Cooperante del Instituto:** Prof. Sandra Espírito Santo

**Profesora Orientadora de la Universidad:** Prof. Ana Belén Cao

## Planificação de aula



DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO



2021/2022

OBJETIVOS	CONTENIDOS PROGRAMATICOS			ACTIVIDADES/ SITUACIONES DE APRENDIZAJE	MATERIALES	EVALUACIÓN
	Contenidos funcionales	Contenidos gramaticales	Contenidos socioculturales			
<p>Se pretende que el alumnado;</p> <p>Sepa identificar las diferentes actividades de ocio;</p> <p>Expresa gustos, opiniones y valoraciones;</p> <p>Conozca algunas expresiones coloquiales.</p>	<p>Referir las actividades preferidas en su tiempo libre.</p> <p>Expresar sus gustos personales.</p> <p>Valorar.</p>	<p>Expresar gustos: conjugación de los verbos gustar, encantar y molestar.</p> <p>Contracción de la preposición "a" + el artículo determinado "el".</p> <p><b>Contenidos léxicos</b></p> <p>Actividades de ocio: -Pasear</p> <p>-Ir al cine, al teatro, a un concierto.</p> <p>-Escuchar música</p> <p>-Hacer fotos</p> <p>Falsos amigos: -Jugar a los bolos</p>	<p>El ocio en España.</p>	<p>-Visionado del vídeo "Madrid despliega su seductora oferta como capital mundial del ocio" para posterior ejercicio de comprensión auditiva. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lEfK_Um4ul">https://www.youtube.com/watch?v=lEfK_Um4ul</a></p> <p>-Explotación del léxico relacionado con la unidad a través de la resolución del ejercicio 1,2 y 3, pág. 86 y 87 del libro de texto "Endirecto.es I".</p> <p>-Conjugación del verbo "gustar" en el presente de indicativo a través de la realización de los ejercicios 1 y 2, pág. 92 del libro de texto.</p> <p>- Conjugación de los verbos que expresan gusto "encantar, molestar, molar" a través de la realización del ejercicio 2 de la ficha de actividades.</p>	<p>-Pizarra</p> <p>-Proyector</p> <p>-Ficha de trabajo</p> <p>-Libro de texto "Endirecto.es I", pág. 86, 87, 88 y 92.</p> <p>-Rotulador</p> <p>-Ordenador</p>	<p>Hacer intervenciones sencillas y de forma clara.</p> <p>Mostrar interés y empeño por las actividades propuestas.</p> <p>Puntualidad.</p>

		-Taller -Tiendas -Escaparate -Terraza  Expresiones coloquiales: -Me mola -Me chifla -Es un rollo		-Juego didáctico de adivinanza "Descubre el anuncio de tu compañero" a modo de repaso del léxico estudiado.		
--	--	--	--	--	--	--

## Ficha de trabalho

2021/2022


 REPÚBLICA PORTUGUESA | educação  
 DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES  
 DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO CENTRO

  
 Escola Secundária  
 Campos Melo

### ESPAÑOL

#### Ficha de Visionado

Nombre \_\_\_\_\_ nº.: \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_  
 Fecha \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

#### Ejercicio 1- "Madrid, capital mundial del ocio"

Ve el video con detenimiento y señala verdadero o falso, justificando las siguientes afirmaciones.

- La capital tiene poco interés para los jóvenes. \_\_\_\_\_
- Los bares están cerrados de lunes a viernes. \_\_\_\_\_
- En las calles principales de la ciudad hay muchas tiendas. \_\_\_\_\_
- Se crearon nuevos mercados en Madrid para atraer a los turistas. \_\_\_\_\_
- A los madrileños les gustan mucho el flamenco y el fútbol. \_\_\_\_\_

Material elaborado por la profesora en prácticas

**Ejercicio 2- Las hermanas Suarez hablan de sus actividades de ocio favoritas que cambian según la estación del año. Completa las frases con los verbos que expresan gusto.**

En invierno y otoño a nosotras <sup>1</sup> \_\_\_\_\_ (gustar) ir al cine en nuestro tiempo libre, pero no <sup>2</sup> \_\_\_\_\_ (gustar) las películas de terror. Preferimos ver películas románticas o de acción. Cuando hace mal tiempo a Pilar <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ (gustar) leer un libro o ver una película en la tele.

En primavera a nosotras <sup>4</sup> \_\_\_\_\_ (encantar) hacer senderismo en las montañas y también <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ (gustar) las excursiones realizadas por nuestro instituto para observar las diferentes especies de animales salvajes.

En verano a mí <sup>6</sup> \_\_\_\_\_ (encantar) ir a la playa para tomar el sol. Por el contrario, a mi hermana <sup>7</sup> \_\_\_\_\_ (molestar) las olas del mar y la arena, por eso prefiere ir a la piscina.

En las noches de verano a mí <sup>8</sup> \_\_\_\_\_ (chiflar) encontrarme con mis amigas para tomar una copa y bailar porque <sup>9</sup> \_\_\_\_\_ (molar) las discotecas de Algarve.



Material adaptado de la página web: <https://donquijotespanish.blogspot.com/2016/01/verbo-gustar-1.html>

**Ejercicio 3 - ¡Vamos a jugar!**

Escribe un anuncio en el que hables de tus gustos personales, pero no pongas tu nombre. Dáselo a tu profesora. Ella leerá todos los anuncios y la clase tendrá que adivinar de quiénes son.

¡Hola! ¿Qué tal? Tengo 16 años y soy una persona muy sociable. Me molan los deportes sobre todo el tenis. También me gusta ver partidos de baloncesto en la tele y jugar a los videojuegos con mis amigos. Busco personas con aficiones similares.



**Me chifla/ Es un rollo**  
**Me vuelve loco/ No me gusta nada**  
**Me encanta / Me aburre**  
**Me mola/ Odio**

Material adaptado del Libro de texto “Español en marcha” (pág. 49, ejercicio 9) SGEL, 2008.

## Exercícios do Manual “Endirecto.es1”, Areal Editores, 2021

**A ¡A DISFRUTAR!**

**1** La revista juvenil «Ewayá» dedica un artículo a las actividades preferidas de los adolescentes. Escucha las entrevistas y relacionalas con cada joven.



**IDEAS DE OCIO MUY MOLONAS**

**2** Di las actividades preferidas de cada uno utilizando las palabras de los recuadros.

- hacer • montar • practicar • sacar • ver • escuchar
- música • en bici • la tele • fotos • esculturas • judo • surf • a caballo • voluntariado • escalada

**3** Lee el anuncio y complétalo con las palabras del recuadro.

veladas    acampar    patinete  
carreras    talleres    senderismo  
baloncesto    piragüismo    montar

### ASOCIACIÓN EGERIA

¿Te gusta participar en mil actividades?  
¿Quieres hacer un montón de amigos?

**TE ESPERAMOS**

- Jugar al <sup>1</sup> \_\_\_\_\_ y al balonmano.
- Montar en monopatín o <sup>2</sup> \_\_\_\_\_.
- Participar en yincanas y juegos por equipos.
- Hacer <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ de obstáculos.
- Participar en <sup>4</sup> \_\_\_\_\_ de fotografía digital, guitarra española, batería y percusión.

**TOPOS LOS SÁBADOS**  
de 10h a 13h  
en el parque del Alamillo (Sevilla)



**CAMPAMENTO DE VERANO**  
Del 15 de julio al 2 de agosto  
en el Parque Natural de la Sierra de Cazorla (Jaén)



- <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ en la naturaleza.
- Hacer <sup>6</sup> \_\_\_\_\_ y <sup>7</sup> \_\_\_\_\_ a caballo.
- Conducir en circuitos de kartings y quads.
- Practicar <sup>8</sup> \_\_\_\_\_ y paddle-surf.
- Actuar y cantar en <sup>9</sup> \_\_\_\_\_ nocturnas.

... ¡y mucho más!

**¿TE LO VAS A PERDER?**

www.egeria.es / info@egeria.es

in libro de texto “Endirecto.es1”. (pág.88 y 87; ejercicio 1, 2 y 3) Areal Editores, 2021

**A PRESENTE DE INDICATIVO: GUSTAR**

**1** Fran está en un campamento de verano y les escribe un correo a sus amigos. Coloca las formas verbales del recuadro en el lugar adecuado.

- os gusta
- nos gusta
- le gusta
- me gusta
- les gusta

Maria y Juan:  
 ¿Qué tal, chicos? Ya estamos en el campamento de verano. Lo que más <sup>1</sup> del programa de actividades es hacer senderismo. En cambio, a Lola y a Jaime <sup>2</sup> más hacer piragüismo. Por la noche, a todos <sup>3</sup> cantar en el karaoke. A Marta, como sabéis, <sup>4</sup> cantar canciones de Alejandro Sanz. Qué pena que no estéis aquí porque vamos a hacer escalada y a vosotros <sup>5</sup> mucho.  
 Un besito, ¡y hasta pronto!  
 Fran

**2** Completa el siguiente cuadro a partir del ejercicio anterior.

Presente de indicativo: gustar		
(A mí)	<sup>1</sup> _____	<b>gusta</b> + <b>verbo en infinitivo</b>
(A ti)	te	
(A él / ella / usted)	<sup>2</sup> _____	
(A nosotros/as)	<sup>3</sup> _____	
(A vosotros/as)	<sup>4</sup> _____	
(A ellos / ellas / ustedes)	<sup>5</sup> _____	

**¡COMPARA!**

 Gosto de pasear.

 Me gusta pasear.

En español:

- el verbo *gustar* se conjuga con los pronombres (*me, te, le...*).
- no se utiliza la preposición "de".

in libro de texto "Endirecto.es1" (pág. 92; ejercicio 1 y 2)