

O GALEGO NA LITERATURA PORTUGUESA E VICE-VERSA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA INOVADORA PARA O ESTUDO DA LITERATURA COMPARADA LUSO-GALEGA

ALEXIA DOTRAS BRAVO, FILIPA RAQUEL VELEDA SANTOS
Instituto Politécnico de Bragança

RESUMO: Esta investigação orienta-se em verificar a hipótese de que no ensino de literatura estrangeira a estudantes portugueses, estes exibem a sua predisposição para preconceitos negativos em relação à sua própria literatura de origem. Este fenómeno deve-se à obrigatoriedade de a estudar no percurso académico, o que frequentemente conduz à sua rejeição e impede uma compreensão profunda. Por outro lado, a literatura estrangeira abordada no ensino superior desperta frequentemente um interesse genuíno nos estudantes, uma vez que estes não possuem qualquer conhecimento prévio ou preconceito em relação a ela. A metodologia inovadora será desenvolvida no contexto das aulas de Literatura Espanhola, licenciatura na área das Humanidades numa instituição de ensino superior em Portugal. O objetivo é surpreender os estudantes com a riqueza cultural hispânica para além do castelhano. Procura-se aproximar os estudantes portugueses da sua própria literatura através da literatura galega, estabelecendo uma ligação com o castelhano de forma pouco convencional. Desta forma, promove-se uma interconexão íntima entre as três línguas, utilizando a tradução como força motriz que gera o fator surpresa. Para tal, serão implementadas atividades inovadoras, tais como a introdução de textos sem contexto, suscitando dúvidas acerca da sua origem linguística e autenticidade.

PALAVRAS-CHAVE: literatura estrangeira; literatura comparada; literatura galega; literatura portuguesa; fator surpresa.

EL GALLEC A LA LITERATURA PORTUGUESA I VICEVERSA. UNA PROPOSTA DIDÀCTICA
INNOVADORA PER A L'ESTUDI DE LA LITERATURA COMPARADA LUSOGALLEGA

RESUM: Aquesta investigació s'orienta a verificar la hipòtesi que en l'ensenyament de literatura estrangera a estudiants portuguesos, aquests mostren una predisposició a prejudicis negatius en relació amb la seva pròpia literatura d'origen. Aquest fenomen es deu a l'obligatorietat d'estudiar-la en el currículum acadèmic, cosa que sovint genera rebuig i n'impedeix una comprensió profunda. D'altra banda, la literatura estrangera tractada a l'ensenyament superior desperta sovint un interès genuí en els estudiants, ja que no en tenen un coneixement previ o cap prejudici. La metodologia innovadora es desenvoluparà en el context de les classes de Literatura Espanyola, llicenciatura de l'àrea de les Humanitats en una institució d'ensenyament superior a Portugal. L'objectiu és sorprendre els estudiants amb la riquesa cultural hispànica més enllà del castellà. Es procura acostar els estudiants portuguesos a la seva pròpia literatura a través de la literatura gallega establint una relació amb el castellà de manera poc convencional. Així es promou una interconnexió íntima entre les

tres llengües, mitjançant la traducció com a força motriu que genera el factor sorpresa. Per fer-ho, s'implementaran activitats innovadores com ara la introducció de textos sense context, per tal de suscitar dubtes al voltant del seu origen lingüístic i l'autenticitat.

PARAULES CLAU: literatura estrangera; literatura comparada; literatura gallega; literatura portuguesa; factor sorpresa.

GALICIAN IN PORTUGUESE LITERATURE AND VICE-VERSA: AN INNOVATIVE DIDACTIC PROPOSAL FOR THE STUDY OF LUSO-GALICIAN COMPARATIVE LITERATURE

ABSTRACT: The aim of this research is to verify the hypothesis that in the teaching of foreign literature to Portuguese students, they exhibit a predisposition towards negative biases against their own national literature. This phenomenon arises from the mandatory nature of studying Portuguese literature during their academic education, which often leads to its rejection and hinders a deeper understanding of it. Conversely, foreign literature studied at higher education levels frequently sparks genuine interest among students, as they have no prior knowledge of or prejudice against it. The innovative methodology will be developed in the context of Spanish literature at a higher education institution in Portugal. The goal is to expose students to and surprise them with Hispanic culture beyond Castilian. This approach also aims to reconnect Portuguese students with their own literature through Galician, establishing a less conventional connection to Castilian. In this way, an intimate bond is fostered between the three Atlantic languages, using translation as a driving force to generate a sense of discovery. To achieve this, innovative activities will be implemented, including the introduction of texts devoid of context, creating ambiguity regarding their linguistic origin and authenticity.

KEYWORDS: foreign literature; comparative literature; Galician literature; Portuguese literature; wow factor.

INTRODUÇÃO: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E DOCENTE

O presente estudo insere-se numa investigação mais ampla com fins pedagógicos e científicos no domínio da literatura espanhola e portuguesa, destinada a estudantes portugueses do ensino superior. A hipótese central é que os estudantes que se dedicam à literatura estrangeira não apresentam preconceitos nem rejeitam obras canónicas, já que não estão condicionados por estereótipos ou pela rede cultural dos falantes nativos. Esta ausência de filtros culturais leva-os a abordar a literatura com genuíno interesse, ao contrário de muitos alunos que, como se tem observado ao longo de mais de vinte anos de prática docente, demonstram rejeição pela literatura nacional. Tal atitude pode resultar da obrigatoriedade do currículo e da pouca visibilidade das obras clássicas no ensino básico e secundário em Portugal, onde a língua e a litera-

tura não são ensinadas como disciplinas separadas, como se verifica nos documentos oficiais «Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico» (2015) e «Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário» (2014). Esta abordagem pode gerar nos estudantes uma rejeição precoce e uma incompreensão da sua própria literatura.

Por isso, propomos uma análise breve mas aprofundada dos conteúdos e objetivos da educação literária no ensino básico e secundário, de modo a compreender o grau de interesse dos alunos que ingressam no ensino superior em cursos de Humanidades. Segundo os programas oficiais, os domínios da disciplina de Língua Portuguesa organizam-se em oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática. O objetivo da educação literária no ensino básico é desenvolver competências de leitura, compreensão e fruição de textos literários, privilegiando-se a capacidade de analisar e escrever sobre os textos, mais do que a especialização literária.

Neste domínio convergem, numa primeira abordagem, Oralidade, Leitura e Escrita, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletirão os procedimentos de compreensão, análise, inferência e escrita que estruturam os restantes domínios indicados. O Programa pugna por uma visão integrada do texto literário, e não por uma visão estreita de especialização, considerada impropriedade na faixa escolar dos alunos a que se dirige. (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães 2015: 28)

O plano de estudos inclui textos portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e géneros. A educação literária foca-se na interpretação e na produção oral e escrita, adaptadas a cada ciclo. No ensino secundário, «prevalece o princípio da representatividade, invariavelmente mobilizador de outros critérios centrais em qualquer dos géneros literários previstos» (Buescu, Maia, Silva & Rocha 2014: 5). Um dos objetivos é promover o diálogo entre culturas:

Outroassim se sublinha o pressuposto do diálogo entre culturas, objetivo primordial do Projeto de Leitura, que acrescenta às aprendizagens do domínio da Educação Literária o contacto direto com outros textos em português (de língua portuguesa e em tradução portuguesa). (Buescu, Maia, Silva & Rocha 2014: 5)

A organização dos conteúdos é diacrónica, promovendo a leitura contextualizada e crítica dos textos, em articulação com a aprendizagem vocabular. A literatura é abordada no âmbito da disciplina de língua, numa perspetiva integrada.

Mais do que insistir no uso de vocabulário técnico específico dos estudos literários, o Programa privilegia o contacto direto com os textos e a construção de leituras fundamentadas, combinando reflexão e fruição, como é de esperar em quem termina a escolaridade obrigatória. (Buescu, Maia, Silva & Rocha 2014: 8)

No secundário, o estudo literário progride cronologicamente: Camões e Gil Vicente no 10.º ano, Garrett e Eça de Queirós no 11.º, e Fernando Pessoa e Saramago no 12.º. A análise dos programas revela um modelo ideal de educação literária, que visa fomentar o pensamento crítico e a apreciação literária. Contudo, esse ideal raramente se concretiza, devido a diversos obstáculos. Entre os principais entraves estão as limitações orçamentais que afetam a aquisição de livros e recursos complementares, bem como o acesso limitado à tecnologia. A sobrecarga curricular também compromete a qualidade do ensino, dado que o tempo letivo não permite tratar todos os domínios com a profundidade desejada.

A formação dos professores é outro fator crítico: nem todos possuem preparação literária adequada, já que os cursos privilegiam a componente linguística. Soma-se ainda o peso dos exames standardizados, que incentivam práticas centradas na memorização em detrimento da análise crítica. Com base em mais de duas décadas de experiência no ensino superior, tanto como alunas como professoras, consideramos que a separação entre as disciplinas de língua e literatura beneficiaria o sistema educativo, permitindo um tratamento mais aprofundado de cada área e reforçando a centralidade da literatura no currículo.

Em suma, apesar da riqueza dos planos curriculares, obstáculos como a escassez de recursos, a sobrecarga de conteúdos, a formação docente e a cultura de exames comprometem a sua implementação eficaz. Para colmatar esta lacuna entre teoria e prática, é essencial uma abordagem colaborativa entre educadores, decisores políticos e instituições. Como referido, só a partir do diagnóstico das práticas no ensino básico e secundário se pode compreender o perfil dos alunos que chegam ao ensino superior.

Quanto ao cânone, que está cuidadosamente elaborado e inclui os grandes e clássicos nomes da literatura portuguesa, a realidade é que não desperta muito entusiasmo entre os adolescentes. Este é um tema sobre o qual o conjunto do sistema escolar deveria refletir, de facto, muitos estudantes carecem da maturidade necessária para compreender estas obras e também não possuem a capacidade de as ler, apesar de contar com adaptações, antologias e os mais variados exemplos de mediação literária. Esta é a conclusão a que chega-

mos com base na nossa experiência laboral. Não seria descabido proporcionar leituras mais acordes com os interesses e a compreensão dos alunos, que complementem o cânone, com o intuito de gerar maior interesse pelo estudo e fomentar o prazer pela leitura. Esta investigação também visa empregar metodologias inovadoras e criativas, recorrendo ao *wow factor*, bem como abordar o cânone de uma maneira fresca e inovadora.

O corpus final da investigação será composto por textos em espanhol e português, mas também noutras línguas peninsulares como o galego, o mirandês e o catalão, abrangendo desde o século XIII até ao XXI. Pretende-se introduzir nas atividades de aula algumas técnicas inovadoras com o fator surpresa, tais como: omitir o título e o nome do autor da obra; realizar traduções diretas ou inversas dos textos literários, sem fazer referência ao idioma original; apresentar textos sem contexto, gerando incerteza sobre a sua língua original e autenticidade; e utilizar a metodologia espelho. Este objetivo ambicioso só arrojará resultados finais quando o corpus completo for testado e que não cabe num artigo como este por questões de espaço. No entanto, as primeiras provas projetam algumas luzes que verificam os inícios dessa hipótese para dar continuidade ao resto do trabalho.

A proximidade territorial e transfronteiriça da instituição de ensino superior onde se realizam as duas provas piloto permite refletir sobre o conceito de fronteira no âmbito galaico-português. O rio Minho, que funciona como fronteira natural entre a Galiza e Portugal, integra a chamada «Raia Húmida», distinta da «Raia Seca» pela sua relevância socioeconómica. Este conceito abrange dimensões geográficas, interculturais e interlinguísticas. As áreas húmidas associam-se à riqueza económica, turística e cultural (como o Minho, o Guadiana entre Huelva e o Algarve, e zonas fluviais ao longo dos 1.250 km de fronteira, como o Douro e o Tejo), enquanto a Raia Seca se caracteriza por baixa densidade demográfica, menor desenvolvimento e fraca atratividade turística (Lois & Carballo 2015).

No caso do Minho, salienta-se o papel do Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular, entidade sem fins lucrativos que promove a cooperação transfronteiriça numa das zonas mais dinâmicas e integradas da fronteira (Lois & Cairo 2011). Culturalmente, esta região afasta-se do iberismo antropológico, aproximando-se da herança da antiga Gallaecia romana e da cultura galaico-portuguesa medieval.

No plano turístico, o litoral beneficia de produtos consolidados, como o Caminho de Santiago e o enoturismo nas Rías Baixas, enquanto o interior

aposta no turismo rural (Padín 2013) e no termalismo na Raia Seca luso-galaica (Figueroa Dorrego, Padín Fabeiro, Otero Lima & Gallego Ortigueira 2014). Algumas zonas interiores da Galiza, influenciadas pelo conceito de «interioridade» difundido em Portugal, enfrentam despovoamento, convertendo-se em espaços patrimoniais adaptados às exigências de um público urbano em busca de refúgio rural, por vezes com cariz sibarita (Navas 2020).

Os portugueses que vivem junto à fronteira com Espanha —a mais extensa e antiga da Europa, segundo Medina García (2006)— tendem a acreditar possuir conhecimentos sobre a língua e a literatura espanholas. Como naturais da fronteira, somos exemplo direto dessa percepção. Contudo, ao aprofundar o estudo da língua e literatura espanholas, percebe-se que tais conhecimentos são mais limitados do que se julgava, o que motiva uma aprendizagem mais empenhada. Um exemplo desta falsa percepção é o «portuñol», fenómeno reconhecido em que os portugueses julgam falar espanhol, mas na realidade misturam ambos os idiomas. Esta consciência torna-se clara com o estudo sistemático da língua, como destaca John M. Lipski (2006), revelando que os conhecimentos prévios eram mais frágeis do que o suposto.

Portuñol/portunhol also has a developmental meaning, referring to L1-induced interference that occurs when speakers of one of the two highly cognate languages attempt to speak the other language, but are unable to suppress interference from the native language. (Lipski 2006: 1-2)

O mesmo autor salienta que a proximidade linguística entre o espanhol e o português fomenta a ideia de que é possível comunicar eficazmente apenas «simulando» o idioma não nativo, sem aprendizagem formal. Assim, muitos acreditam não ser necessário estudar espanhol, partindo da convivência fronteira como suficiente.

Off all the Ibero-Romance languages, only the Spanish-Portuguese dyad has produced (1) a cluster of bilingual contact dialects and crossover phenomena; (2) a widespread belief that cross-language communication can easily be affected by 'faking' an approximation to the non-native language without actually having learned it, (3) a polyvalent term (*portuñol/portunhol*) used to describe a wide range of phenomena, including spontaneous contact vernaculars in border regions, errors produced by speakers attempting to speak the L2 correctly, and idiosyncratic invented speech designed to facilitate communication between the two lan-

guages; (4) an emergent literature (in published form and increasingly on the Internet), including implicit efforts at standardizing *portuñol* (*portunhol* usage). (Lipski 2006: 2)

O «portuñol» não se restringe à fronteira luso-espanhola. Segundo María Matesanz del Barrio (2019) e Graciela Barrios (2018), trata-se do resultado do contacto entre duas línguas num território extenso e descontínuo. Encontra-se tanto na fronteira entre Espanha e Portugal como na do Brasil com países hispânicos. O dialeto mais consolidado observa-se entre o Brasil e o Uruguai, também conhecido como «portuñol», embora receba outras designações: «dialecto fronterizo del norte de Uruguay», «dialectos portugueses del Uruguay» e «portugués uruguayo». É também relevante, ainda que de forma marginal, referir a sua presença na literatura, onde serve para caracterizar personagens transfronteiriças, adquirindo visibilidade e relevância (Fernández García 2006).

Em última análise, os habitantes da fronteira mantêm uma ligação efetiva com o outro lado: com o povo e a língua vizinhos. Ambos os países permanecem interligados nas zonas limítrofes. Segundo Dotras Bravo, existe uma aproximação ao Outro, favorecida por coincidências políticas, sociais e culturais, bem como por dinâmicas colaborativas nas comunidades fronteiriças, que contrariam os efeitos da globalização intensa vivida desde os anos 90, quando se defendia a extinção das fronteiras. Acresce que, em termos geográficos, culturais e interlinguísticos, esta realidade constitui «um dos fenómenos mais fascinantes da secular convivência da Península Ibérica» (Dotras Bravo 2022: 287).

Em conclusão, neste enquadramento teórico, manifesta-se uma expectativa algo pessimista quanto ao papel central da literatura no ensino superior, condicionada por antecedentes menos favoráveis no ensino básico e secundário. Daí advém a defesa de metodologias criativas e inovadoras, como o fator surpresa, a conjugação do cânone literário com leituras apelativas, a valorização da literatura comparada através da comunhão transfronteiriça —especialmente Galiza-Portugal— e, por fim, a singularidade do portunhol linguístico e literário para alunos formados em literatura na Raia.

WOW FACTOR OU FATOR SURPRESA

O último ponto do enquadramento teórico diz respeito às metodologias inovadoras que começámos a aplicar nas duas primeiras provas descritas e analisadas. Colomina Subiela (2019) afirma que «los seres humanos tienden a recordar con mayor intensidad aquellos acontecimientos inesperados» (p. 380). O fator surpresa, ou *wow factor*, tem assim o poder de impressionar e tornar a experiência mais memorável do que métodos previsíveis ou já conhecidos.

Quando os alunos desconhecem o que irá acontecer, a sua curiosidade e interesse aumentam significativamente, como reforça o mesmo autor: «el factor sorpresa o *wow factor* se postula como una de las herramientas más destacables, capaz de despertar la curiosidad de los individuos para crear estímulos perdurables» (Colomina Subiela 2019: 379).

Adler (2008) apoia esta perspetiva ao considerar que os elementos surpresa são cruciais no processo de aprendizagem, por facilitarem a concentração dos alunos numa informação específica, o que pode acelerar a aprendizagem. Também Loewenstein & Heath (2009) apontam que a capacidade de surpresa de um estímulo educativo contribui para a retenção de informação: «surprise not only makes things more memorable, it can also make them more likeable and interesting» (p. 3).

Aplicar o fator surpresa em contexto de sala de aula visa criar experiências positivas e agradáveis. Memória, curiosidade e interesse estão interligados ao funcionamento cerebral. Como observa Madrid (2015), surpresas positivas associadas ao humor e à risada promovem o bem-estar físico e mental, e facilitam a aprendizagem quando usadas pedagogicamente. De uma perspetiva pedagógica, várias teorias associam a eficácia da aprendizagem ao inesperado, ao novo ou ao desconhecido. Destaca-se o modelo de Rescorla e Wagner (1972), que se centra na discrepância entre o esperado e o vivido, gerando incoerências cognitivas que favorecem a memorização. Assim, a surpresa assume um papel essencial na aquisição de conhecimentos duradouros. Diversas teorias dentro da pedagogia valorizam a motivação —sobretudo a intrínseca—, e reconhecem a surpresa e a novidade como elementos capazes de aumentar o interesse e orientar o processo de aprendizagem com mais eficácia (Barto *et al.* 2013).

Colomina Subiela (2019) identifica cinco objetivos fundamentais associados ao uso do fator surpresa:

1. Proporcionar sugestões aos estudantes para captar a sua atenção total, utilizando as atividades-surpresa como recurso.
2. Conceber atividades que estimulem o processo de aprendizagem, sendo um estímulo significativo para os estudantes.
3. Gerar motivação nos alunos e promover a sua participação nas dinâmicas de colaboração, bem como nos métodos de aprendizagem independente ou autónoma.
4. Fomentar atividades que incentivem a criatividade através de exemplos práticos que promovam a originalidade e a diferenciação.
5. Realizar diversas experiências de aprendizagem num ambiente de trabalho atraente e agradável.

O fator surpresa é também relevante do ponto de vista da neuropsicologia, sendo considerado uma emoção neutra que aumenta temporariamente a atividade neuronal, altera o estado de espírito e melhora o fluxo sanguíneo cerebral, com impacto no corpo e na aprendizagem (Bravo 2015).

Em suma, o fator surpresa pode enriquecer substancialmente a experiência de ensino-aprendizagem na aula universitária de literatura, ao captar a atenção dos estudantes, estimular o pensamento crítico, gerar interesse, criar experiências memoráveis e fomentar a criatividade.

TESTES PILOTO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os testes piloto consistem numa atividade de leitura de, no mínimo, dois textos, apresentados sem qualquer informação prévia, seguida de questionários aplicados antes e depois da análise das leituras. Estas provas preliminares visam clarificar a metodologia a adotar nas leituras e questionários que serão objeto da tese de doutoramento, identificar aspetos a melhorar e compreender a reação dos alunos à atividade.

Realizaram-se num centro de Ensino Superior, nas Unidades Curriculares de Literatura Espanhola I e II, que abrangem do século X ao XVII e do século XVIII ao XIX, respetivamente.

Na primeira atividade (centrada em Garcilaso e Camões), participaram 12 alunas (todas mulheres), no dia 2 de março de 2022, durante o segundo semestre do ano letivo 2021/2022. A sessão teve a duração total de 1 hora e 15 minutos.

Na segunda atividade estiveram presentes 19 alunos (15 mulheres e 4 homens), incluindo uma estudante espanhola de Erasmus, oriunda de Sevilha. Esta teve lugar a 26 de novembro de 2024, no primeiro semestre do ano letivo 2024/2025, com igual duração.

O uso de épocas, obras e autoras ainda não abordadas no ciclo de estudos visa potenciar o fator surpresa. A escolha do galego e da literatura do século XIX, por exemplo, contribui para gerar memórias duradouras através do estranhamento.

Na primeira atividade, as alunas leram dois poemas de temáticas semelhantes: um, de Garcilaso, em espanhol (idioma original), e outro, de Camões, em português, embora originalmente escrito em espanhol. A tradução foi feita pelas próprias investigadoras, com o objetivo de preservar rimas e estrutura. Os textos foram entregues descontextualizados: as alunas não sabiam os autores, os idiomas originais nem se algum dos textos era traduzido.

Após a leitura, aplicaram-se dois questionários: o primeiro sem fornecer qualquer informação e o segundo após a análise conjunta dos poemas. Uma das questões principais procurava apurar se as alunas conseguiam identificar o texto no idioma original. Os resultados mostraram que 83,3% acertaram, 8,3% escolheram o texto traduzido e outros 8,3% consideraram que nenhum estava no idioma original.

12 respuestas

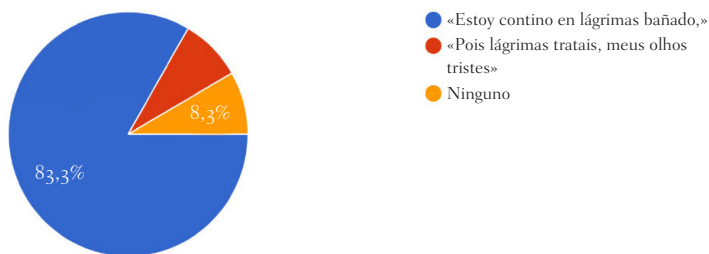


Gráfico 1. «¿Cuál de los textos le parecía que estaba en idioma original?». Elaboração própria.

Outra das perguntas foi o oposto da anterior, para tentar saber se as alunas conseguían identificar o texto que estaba traducido. A maior parte sim conseguiu, ou seja, um 75% acertou na resposta, um 16,7% pensou que o texto traducido era o que estaba no idioma original e um 8,3% acreditou que nenhum dos textos estaba traducido.

12 respostas

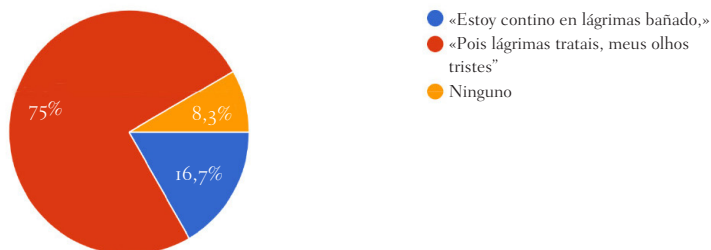


Gráfico 2. «¿Cuál de los textos le parecía que estaba traducido?». Elaboração própria.

Uma das tarefas que as alunas tinham de fazer era tentar identificar o autor dos textos, pois já tinham algum conhecimento de literatura espanhola. A grande maioria, 10 alunas, não conseguiram identificar o autor do texto, apenas 2 disseram que era Garcilaso de la Vega.

12 respostas

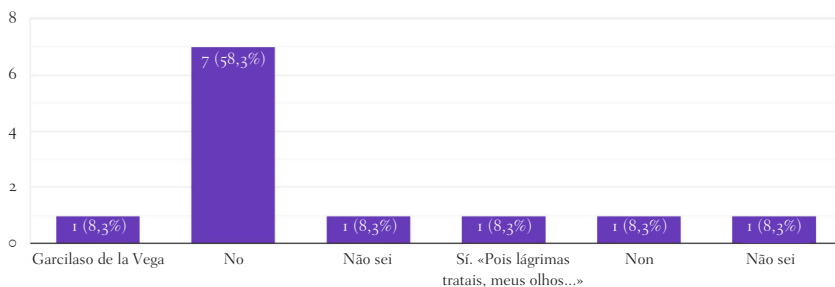


Gráfico 3. «¿Identificó los autores de alguno de los textos? ¿Cuál?». Elaboração própria.

Para saber se existía uma diferença muito grande entre o interesse por textos em idiomas diferentes, foi-lhes feita a pergunta de qual era o seu grau de

interesse pelo poema em espanhol. 3 alunas referiram que estavam totalmente interessadas, 7 disseram que estavam muito interessadas e 2 alunas disseram que estavam interessadas. Não existiu nenhuma resposta negativa, o que mostra que têm muito interesse em geral por textos em língua estrangeira.

12 respuestas

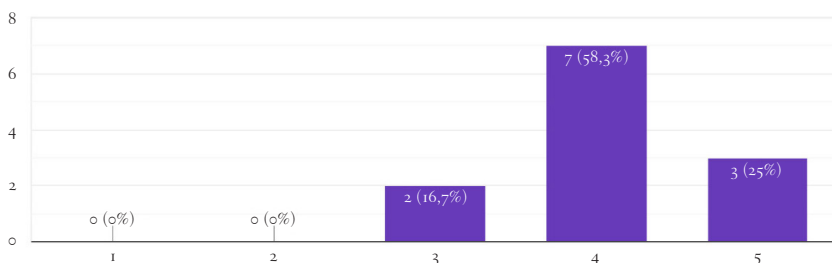


Gráfico 4. «¿Cuál es su grado de interés por el poema en español? (Siendo que 1 corresponde a Nada interesado/a y 5 corresponde a Totalmente interesado/a)». Elaboração própria.

Também lhes foi feita a pergunta ao contrário, para saber o grau de interesse nas alunas pelo poema em português. Aqui as respostas já foram mais variadas, sendo que 3 disseram que não estavam nada interessadas, 1 estava pouco interessada, 4 alunas estavam interessadas, 3 alunas muito interessadas e apenas 1 deu o grau máximo de totalmente interessada. Aqui nota-se que as opiniões sobre os textos em português são mais variadas e que, no geral, o texto em língua estrangeira é o preferido por elas. Isto significa que apresentam certas hesitações, embora em conversa falada posterior rejeitaram o texto em português, mesmo pelo facto de ser de Camões.

12 respostas

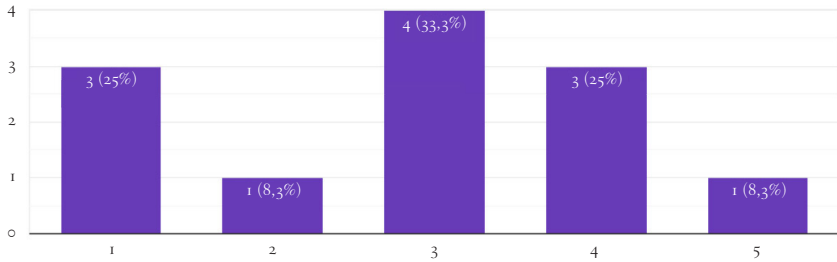


Gráfico 5. «¿Cuál es su grado de interés por el poema en portugués?». Elaboración propia.

Para saber o grao de sorpresa en relación aos textos e aos autores, dentro do cuestionario tamén facía parte a pregunta de con cual dos idiomas orixinais as alunas ficaram máis sorprendidas. A maioría respondeu que a sorpresa maior foi con Camões, por escribir originalmente en español.

12 respostas

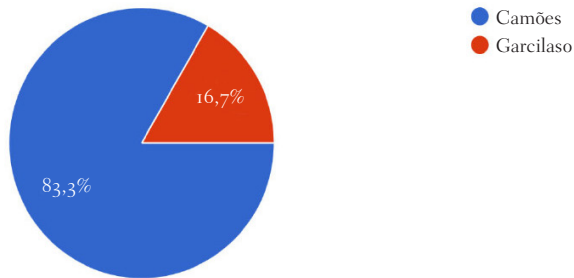


Gráfico 6. «¿Con cuál de los idiomas originales de los poemas se quedó más sorprendido?». Elaboración propia.

Outra pregunta importante foi quais os poemas que as alunas preferían, se o poema en lingua estranxeira ou se o poema en lingua materna, para ter unha visión máis clara das súas preferencias. Um 66,7% respondeu que prefería o poema en lingua estranxeira, unha diferenza significativa para o 33,3% que disse preferir o poema en lingua materna.

12 respuestas

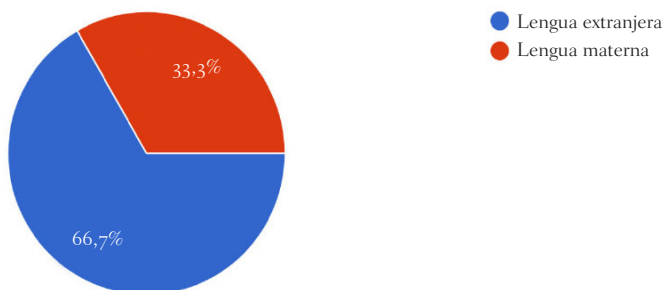


Gráfico 7. «¿Prefiere el poema en lengua extranjera o el poema en lengua materna?». Elaboración própria.

19 respuestas

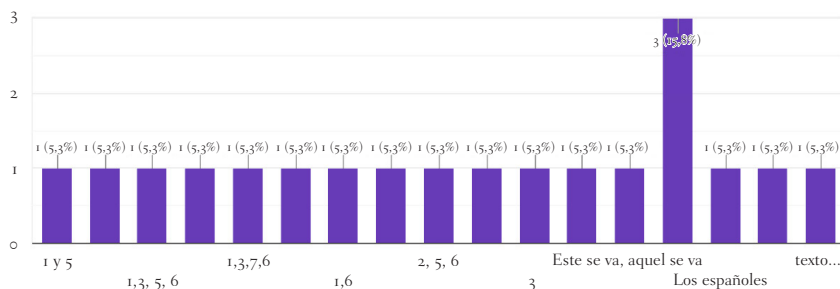


Gráfico 8. «¿Cuáles son los textos reales?». Elaboración própria.

A pergunta seguinte era o oposto, porque questionava quais é que eles achavam que seriam os textos traduzidos e o procedimento de resposta era o mesmo da pergunta anterior, com várias opções de resposta. A grande maioria não acertou nos textos traduzidos (texto 3, 4, 5, 6 e 7), tendo 11 alunos elegido um dos textos originais como um texto traduzido. Apesar disso, houve uma percentagem significativa que acertou nos textos traduzidos.

19 respostas

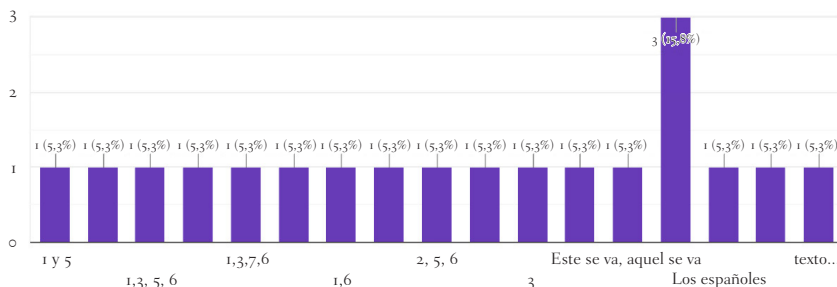


Gráfico 9. «¿Cuáles son los textos traducidos?». Elaboração própria.

Os textos eram poemas e canções, mas isso não foi dito aos alunos numa fase inicial. Uma das perguntas relevantes para esta investigação era se eles achavam que algum dos textos era uma canção. Um 89,5% dos alunos respondeu que sim e um 10,5% dos alunos respondeu que não, pelo que a maioria estava correta.

19 respostas

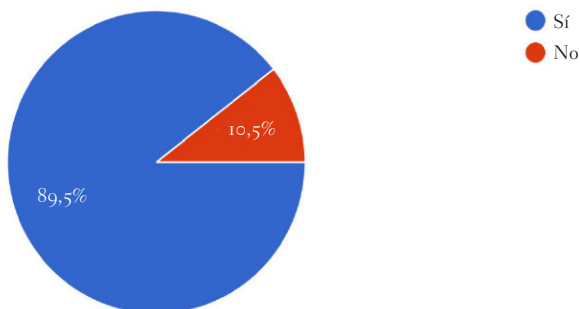


Gráfico 10. «¿Crees que alguno de los textos es una canción?». Elaboração própria.

Como três dos textos apresentados nesta atividade foram feitos por Inteligência Artificial, umas das perguntas era se os alunos pensavam que algum dos textos tinha sido escrito por IA. 14 alunos responderam que sim enquanto 5 alunos disseram que não.

19 respostas

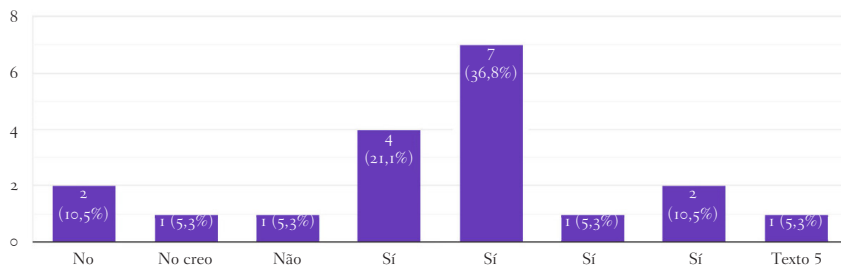


Gráfico 11. «¿Te parece que alguno de los textos fue escrito por Inteligencia Artificial?». Elaboração própria.

Tanto o poema como a canção original falam sobre a Galiza. Uma das questões feita foi sobre que sítio é que os alunos consideravam que os textos falavam: Galiza, Espanha ou Portugal. Um 73,7% dos alunos responderam, corretamente, que era sobre a Galiza, um 15,8% respondeu que era sobre Portugal e um 10,5% respondeu que era sobre Espanha.

19 respostas

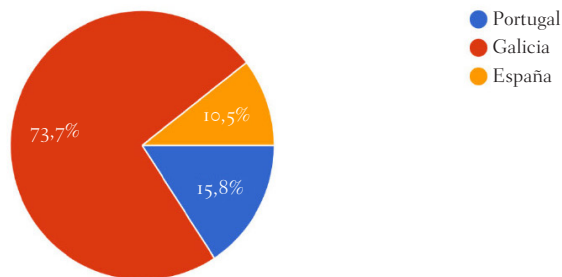


Gráfico 12. «¿Piensas que la canción/poema originalmente habla de Portugal, Galicia o España?». Elaboração própria.

Já após a análise dos textos e de lhes ter sido explicado o que eram as canções de intervenção (portuguesas) e os *cantos de resistencia* (espanhóis) e qual a finalidade que os textos apresentados tinham, a primeira pergunta do questionário pós-análise foi se os alunos sabiam o que eram as canções de inter-

venção portuguesas. Um 73,7% respondeu que sim e um 26,3% respondeu que não.

19 respostas

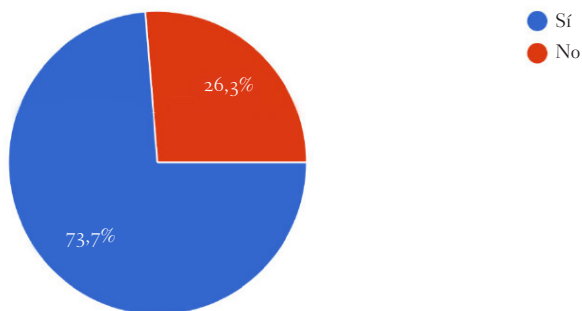


Gráfico 13. «¿Sabes lo que son las canciones de intervención portuguesas?». Elaboração própria.

A pergunta seguinte consistiu em se os alunos tinham conhecimento do que eram os *cantos de resistencia* espanhóis, sendo que um 52,6% disse que sim e um 47,4% disse que não, havendo uma diferença muito pouco significativa nas respostas.

19 respostas

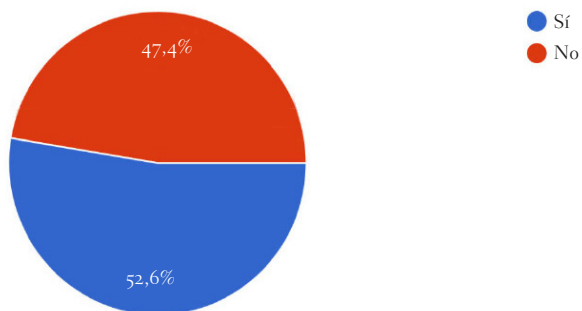


Gráfico 14. «¿Sabes lo que son los cantos de resistencia españoles?». Elaboração própria.

Visto que o tema dos textos foi eleito devido à celebração dos 50 anos do 25 de abril em 2024, outra pergunta relevante para esta investigação foi se os alunos sabiam que existiam canções de intervenção relacionadas com o 25 de abril, que formavam parte dos estudos culturais e literários. Um 68,4% dos alunos disse que sim, o que é uma percentagem relativamente alta e um 31,6% disse que não. Seguida desta pergunta, foi feita outra a inquirir se os alunos conheciam alguma. Um 63,2% dos alunos disse que sim e um 36,8% dos alunos disse que não. Aqui já se nota uma ligeira diferença entre eles saberem que existem canções de intervenção, mas sem conhecerem nenhuma.

19 respuestas

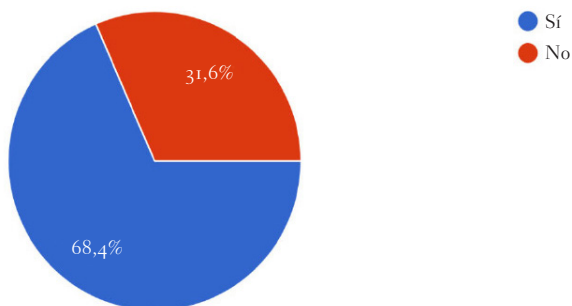


Gráfico 15. «¿Sabías que existían canciones de intervención relacionadas con el 25 de abril, que forman parte de los estudios culturales y literarios?». Elaboração própria.

19 respuestas

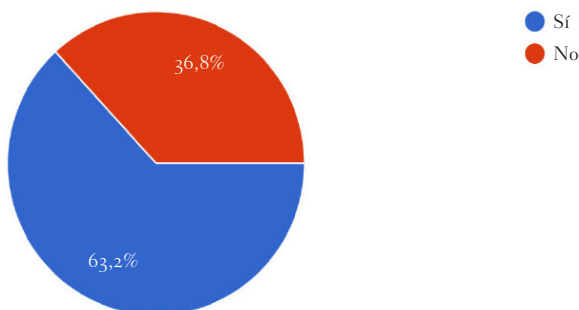


Gráfico 16. «Si lo sabías, ¿conocías alguna?». Elaboração própria.

Aos alunos que responderam que sim, foi-lhes pedido para referirem qual era a canção ou canções que conheciam. A maioria (11 alunos) respondeu «Grândola Vila Morena» e apenas duas pessoas responderam «E depois do adeus», uma música vinculada à Revolução dos Cravos, mas não pelo conteúdo senão pela importância de ter passado em duas estações de rádio naquela noite do 25 de abril de 1974. Apenas um aluno referiu quatro canções diferentes, sendo elas «E depois do adeus», «Grândola Vila Morena», «Pedra Filosofal» e «Liberdade». Este aluno patenteia uma forte cultura musical, já que «Pedra Filosofal» é um poema de António Gedeão de 1956, musicado em 1970 por Manuel Freire até se converter num hino da resistência, e «Liberdade» deve ser a música de Sérgio Godinho de 1974, um rock muito conhecido.

19 respostas

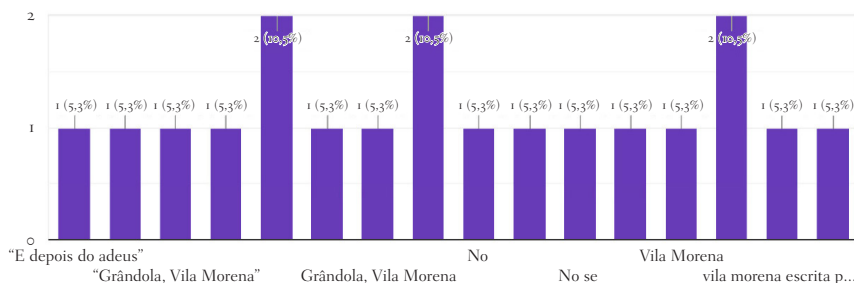


Gráfico 17. «Si tu resposta anterior ha sido 'sí', ¿cuál o cuáles conocías?». Elaboração própria.

Como esta investigación se baseia nos estudos literários galegos e portugueses foi-lhes perguntado se os alunos tinham conhecimento de que um poema galego era a base de uma das canções de intervenção portuguesas mais famosas. Um 78,9% respondeu que não e um 21,1% respondeu que sim. A seguir, questionou-se se eles conheciam o passado luso-galaico medieval. Um 57,9% disse que sim e um 42,1% disse que não.

Finalmente foi-lhes perguntado se sabiam das fortes relações entre a Galiza e Portugal a partir do século xx. Um 73,7% disse que não e um 26,3% disse que sim. Com isto pode ser percebido que os alunos portugueses têm um fraco conhecimento sobre as ligações que a Galiza e Portugal possuem.

19 respostas

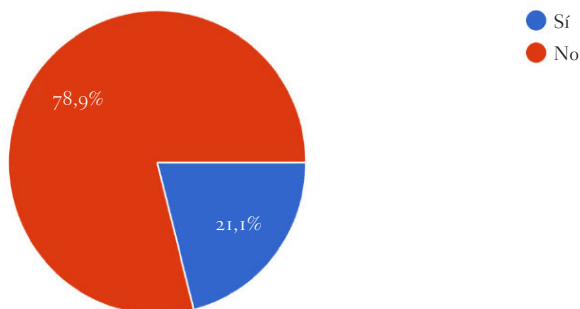


Gráfico 18. «¿Tenías conocimiento de que un poema gallego es la base de una de las canciones de intervención más famosas?». Elaboração própria.

19 respostas

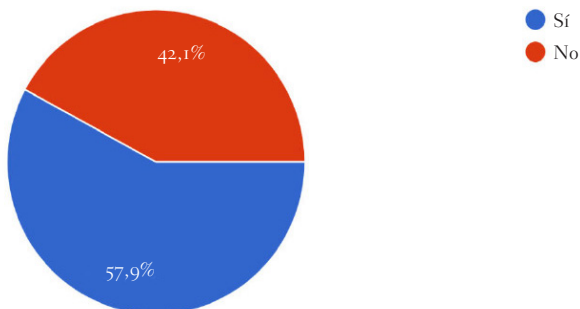


Gráfico 19. «¿Conocías el pasado luso-galaico medieval?». Elaboração própria.

Para finalizar o questionário, as perguntas apelavam à parte mais emocional dos alunos. Uma das questões foi qual era o grau de interesse dos alunos pelo poema em espanhol. Apenas 1 aluno referiu que estava totalmente interessado, 4 alunos muito interessados, 11 alunos que estavam interessados, 2 pouco interessados e 0 alunos nada interessados.

19 respostas

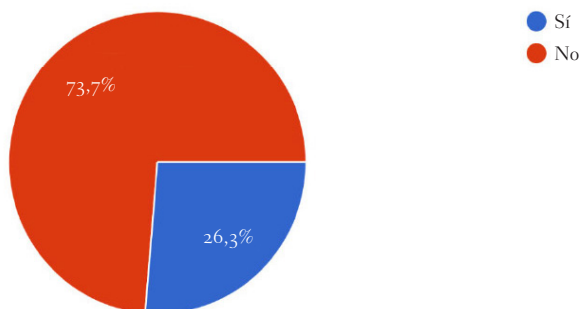


Gráfico 20. «Seguramente tu respuesta anterior ha sido ‘sí’, pero, ¿sabías de las fuertes relaciones entre Galicia y Portugal a partir del siglo xx?». Elaboração própria.

19 respostas

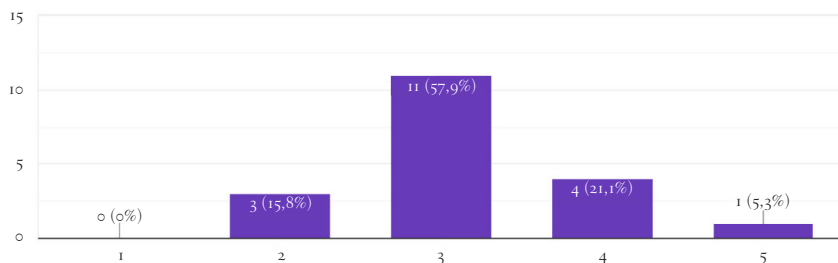


Gráfico 21. «¿Cuál es tu grado de interés por el poema en español? (Siendo que 1 corresponde a Nada interesado/a y 5 corresponde a Totalmente interesado/a)». Elaboração própria.

A questão oposta também foi feita para obter dados sobre o interesse dos alunos pelo poema em português. 5 alunos disseram que estavam totalmente interessados, 7 alunos que estavam muito interessados, 6 alunos que estavam interessados e 3 alunos que não estavam nada interessados, pelo que aqui houve respostas negativas ao contrário do poema em espanhol, neste caso, língua estrangeira para eles.

19 respuestas

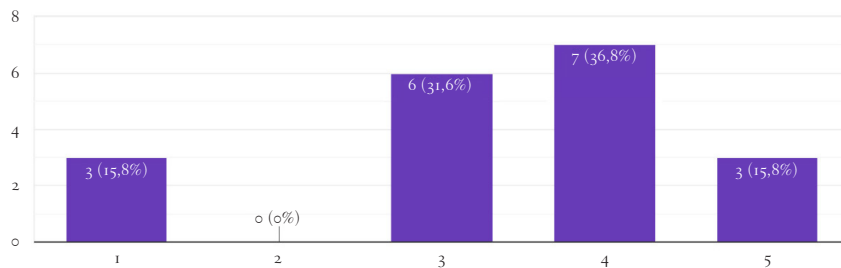


Gráfico 22. «¿Cuál es tu grado de interés por el poema en portugués? (Siendo que 1 corresponde a Nada interesado/a y 5 corresponde a Totalmente interesado/a)». Elaboração própria.

A pergunta de finalização foi para perceber em que idioma é que os alunos preferiram os poemas, se na língua materna ou se na língua estrangeira. Um 52,6% (10 alunos) respondeu língua materna e um 47,4% (9 alunos) respondeu língua estrangeira. Todos os alunos eram portugueses, apenas uma aluna era espanhola, portanto uma das pessoas que respondeu língua materna respondeu para o espanhol e língua estrangeira para português, enquanto que com os outros alunos foi o oposto, portanto a diferença de percentagens aqui praticamente não existe.

19 respuestas

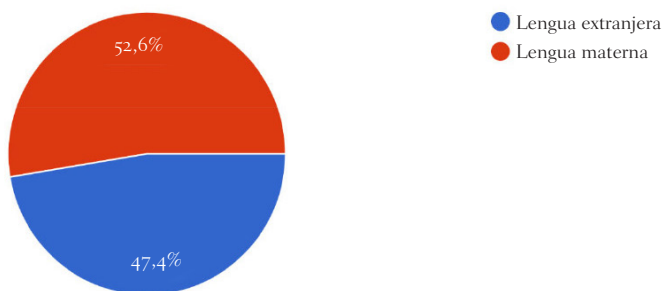


Gráfico 23. «¿Prefieres el poema en lengua extranjera o el poema en lengua materna?». Elaboração própria.

Os resultados obtidos com a realização da atividade evidenciam o impacto positivo de uma abordagem pedagógica baseada na curiosidade e na surpresa. A atividade despertou nos alunos um forte interesse em descobrir informações, aliado a uma saudável competitividade para chegar às respostas corretas. Este envolvimento reflete a eficácia da estratégia utilizada, que não apenas incentivou a busca ativa de conhecimento, mas também promoveu um ambiente de entusiasmo e interação.

A introdução do galego como elemento surpresa foi particularmente marcante. Muitos alunos, ao terem o primeiro contacto significativo com o idioma, expressaram surpresa e fascínio, evidenciando o potencial do inesperado como ferramenta para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. A ausência de familiaridade com a língua, exceto por um breve contacto nas cantigas galaico-portuguesas abordadas na mesma unidade curricular, parece ter instigado o interesse e provocado reflexões espontâneas sobre a inter-relação linguística e cultural. Nenhum dos alunos conhecia nem a *Rosalía de Castro* nem o *Cantar da Emigração*, nem nunca tinham ouvido a canção ou ouvido falar dela, pelo menos na conversa informal antes do questionário pós-análise.

Durante o preenchimento do questionário de pré-análise, observou-se um comportamento focado e analítico, indicando que a metodologia adotada conseguiu captar a atenção dos alunos e estimulá-los a realizar uma autoanálise aprofundada. Este envolvimento sugere que a atividade não apenas facilitou o desenvolvimento de competências analíticas, mas também motivou os estudantes a interagir de maneira significativa com os textos propostos.

Os comentários finais dos alunos sobre a metodologia reforçam a importância de flexibilizar os padrões tradicionais de ensino. A possibilidade de explorar os conteúdos sem um padrão obrigatório revelou-se um fator motivador que aumenta a curiosidade e o interesse pelo tema. Esses resultados destacam como práticas inovadoras, que rompem com a previsibilidade, podem criar um ambiente mais estimulante, conduzindo a aprendizagens mais profundas e engajadas.

Portanto, estas atividades não só cumpriram os objetivos de aprendizagem esperados, como também demonstraram o valor de estratégias pedagógicas baseadas na surpresa e na flexibilidade metodológica, que promovem uma maior ligação emocional e intelectual dos alunos com os conteúdos.

CONCLUSÕES

Este estudo reflete, em primeiro lugar, sobre a educação literária ao longo do sistema de ensino português, enfatizando as discrepâncias entre o que os programas oficiais propõem e a realidade escolar. Apesar de um plano de estudos bem estruturado e focado no desenvolvimento crítico dos alunos, vários desafios limitam a sua aplicação prática. Entre eles destacam-se a falta de recursos, a sobrecarga curricular, a preparação insuficiente dos professores em literatura e o foco excessivo em exames padronizados.

Para superar essas dificuldades, sugeriríamos separar a literatura e a língua nos ensinamentos básico e secundário como disciplinas autônomas, permitindo uma abordagem mais profunda e dedicada a cada área. Além disso, desejaríamos um esforço conjunto de educadores, administradores escolares e responsáveis políticos para alinhar teoria e prática, de forma a promover uma educação literária significativa e inspiradora para os estudantes.

Em segundo lugar, vira-se para a abordagem da Raia luso-galaica, que revela diferenças entre a Raia húmida e seca. Historicamente, a Raia foi um espaço de fortificações e conflitos, mas hoje é porosa, intercultural e cooperativa, com características versáteis e conectadas, especialmente na fronteira considerada «suave» e rica (Kavanagh 2011; Sousa, Negro Romero & Álvarez 2014; Lois González & Carballo Lomba 2015; Carballo Lomba 2020).

Em terceiro lugar, apesar de nos mostrarmos pessimistas no enquadramento teórico, por causa dos insucessos escolares na educação literária que temos vindo a comprovar em mais de vinte anos de experiência no ensino da literatura estrangeira, julgamos que este tipo de metodologia inovadora ajuda e contraria as probabilidades de fracasso e desinteresse. O fator surpresa é uma ferramenta pedagógica eficaz que enriquece o processo de ensino-aprendizagem, aumentando a retenção de informações, despertando curiosidade e promovendo experiências memoráveis. Estudos destacam que a surpresa estimula a criatividade, a motivação intrínseca e a colaboração, além de melhorar a atividade neuronal e o estado de espírito dos estudantes (Colomina Subiela 2019; Bravo 2015). Integrar este recurso na educação, especialmente em literatura, promove um ambiente inovador e atrativo, favorecendo aprendizagens mais significativas e duradouras.

Como ideia fundamental, tencionamos não usar esta metodologia como rotina, senão aleatoriamente, em turmas ao aparente acaso e em UCs nem sempre relacionadas com o ensino da literatura. Desta forma, asseguramos

verdadeiramente o fator surpresa, a estranheza que, embora possam parecer negativos ao início, tornam-se apelativos e motivacionais.

Os resultados de dois testes piloto evidenciam que uma abordagem pedagógica baseada no fator surpresa, aliada a estratégias inovadoras, pode promover um envolvimento significativo dos alunos com os conteúdos abordados. Além de demonstrar a eficácia do *wow factor*, a introdução de textos desconhecidos, como poemas traduzidos de espanhol para português, versos em galego e adaptações criadas por Inteligência Artificial, gerou estranhamento e estimulou a análise crítica.

Apesar de que existe uma distância cultural, histórica e literária entre o hispânico e o luso, também sempre existiu uma identidade comum baixo o nome de Hispânia e Ibéria (Apolinário Lourenço & Dotras Bravo 2010), com estas duas atividades consegue-se confirmar que as alunas, que desconhecem estes matizes culturais, se aproximam quando se olha e se analisa desde uma perspectiva e identidade ibérica, como se pôde comprovar com o Camões ibérico, já que as alunas se sentiram muito mais identificadas com ele do que com o Camões tradicional que conheciam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, J. E. (2008). «Surprise». *Education Theory*, 58(2), 149-173.
- APOLINÁRIO LOURENÇO, A.; DOTRAS BRAVO, A. (2010). «Da Ibéria à Hispânia, da Espanha à Ibéria». *Revista de História das Ideias*, 31, 285-302 [em linha] <https://doi.org/10.14195/2183-8925_31_11>.
- BARRIO, M. M. (2019). «Conciencia lingüística en la construcción de discursos multilingües: la intercomprensión espontánea en portugués». *Revista Iberoamericana de Educación*, 18(1), 75-96.
- BARRIOS, G. (2014). «La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portugués». *Educación y sociolingüística*. Uruguay: Universidad de la República, 77-105.
- BARTO, A.; MIROLI, M.; BALDASSARRE, G. (2013). «Novelty or Surprise?». *Frontiers in Psychology*, 4, 907 [em linha] <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00907/full>>.
- BLOOM, H. (2014). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- BRAVO, M. G. (2015). «¿Funciona el efecto sorpresa sobre el aprendizaje?». *Iberoamérica divulga*, 24 de outubro.
- BUESCU, H. C.; MAIA, L. C.; SILVA, M. G.; ROCHA, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário*. Lisboa: Governo de Portugal. Ministério da Educação e Ciência.
- BUESCU, H. C.; MORAIS, J.; ROCHA, M. G.; MAGALHÃES, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Governo de Portugal. Ministério da Educação e Ciência.
- CARBALLO LOMBA, A. M. (2020). *A construción dunha rexión transfronteiriza: a raia húmida do Miño* [tese de doutoramento]. Compostela: Universidade de Santiago de Compostela [em linha] <<http://hdl.handle.net/10347/23218>>.
- CASTRO, Rosalía de (1880). *Follas Novas*. La Habana: La Propaganda Literaria.
- COLOMINA SUBIELA, A. (2019). «El Wow factor: Experiencias de aprendizaje en la asignatura Taller I: Conservación y Restauración de Bienes Culturales». *V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia: Universitat Politècnica de València, 378-393.
- DOTRAS BRAVO, A. (2019). «Cultura literaria española transfronteriza en tiempos de Francisco Botelho: de 1670 a 1747». *Francisco Botello de Moraes y Vasconcelos (1670-1747) y las letras ibéricas de su tiempo*. Nova Iorque: Instituto de Estudios Aurisculares, 95-118.
- DOTRAS BRAVO, A. (2022). «Caracterização intercultural da Raia Luso-Espanhola». *Diálogo Intercultural e Religioso: XXIV Jornadas Culturais de Balsamão*. Balsamão: Chacim, 283-312.

- FERNÁNDEZ GARCÍA, M. J. (2006). «Portuñol y literatura». *Revista de Estudios Extremeños*, 62-2, 555-576.
- FIGUEROA DORREGO, P.; PADÍN FABEIRO, Carmen; OTERO LIMA, A.; GALLEGO ORTIGUEIRA, D. (2014). «El termalismo como producto turístico en La Raya seca luso-gallega». A. J. Campesino Fernández; J. M. Jurado Almonte (dir.). *Turismo de frontera (III): productos turísticos de la Raya*. Huelva: Universidad de Huelva, 99-112.
- KAVANAGH, W. (2011). «Identidades en la frontera luso-española: permanencias y transformaciones después de Schengen». *Geopolítica(s): Revista de Estudios sobre Espacio y Poder*, 2(1), 23-50 [em linha] <https://doi.org/10.5209/rev_GEOP.2011.v2.n1.37896>.
- LIPSKI, J. M. (2006). «Too Close for Comfort? The Genesis of “Portuñol/Portunhol”». *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Timothy L. Face and Carol A. Klee. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, 1-22.
- LOEWENSTEIN, J.; HEATH, C. (2009). «The repetition-break plot structure: A cognitive influence on selection in the marketplace of ideas». *Cognitive Science*, 33(1), 1-19. [em linha] <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.15516709.2008.01001.x>>.
- LOIS, M. (2020). «Los Estados cierran sus fronteras por seguridad... pero los virus están emancipados de las fronteras». *Geopolítica(s): Revista de Estudios sobre Espacio y Poder*, 11(Especial), 293-302 [em linha] <<https://dx.doi.org/10.5209/geop.69370>>.
- LOIS, M.; CAIRO, H. (2011). «Desfronterización y refteronización en la península ibérica». *Geopolítica(s): Revista de Estudios sobre Espacio y Poder*, (2)1, 11-22 [em linha] <<https://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/view/37895>>.
- LOIS GONZÁLEZ, R. C.; CARBALLO LOMBA, A. (2015). «La frontera hispano-lusa en la actualidad: una visión geográfica». *Revista de Historiografía*, 23, 191-214 [em linha] <<https://e-revistas.uc3m.es/index.php/REVHISTO/article/view/2761>>.
- MADRID, J. (2015). «Papel de la risa y el humor en la enseñanza y aprendizaje: explicaciones neurofisiológicas». *Apuntes Universitarios: Revista de Investigación*, 5(2), 41-55 [em linha] <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467646280003>>.
- MEDINA GARCÍA, E. (2006). «Orígenes históricos y ambigüedad de la frontera hispano-lusa (La Raya)». *Revista de Estudios Extremeños*, 62-2, 713-724.
- PADÍN FABEIRO, C. (2013). «Aproximación a la caracterización territorial de la Raya ibérica: Galicia». A. J. Campesino Fernández (dir.). *Turismo de frontera (I)*. Riet: Eixo Atlántico do Noroeste Peninsular, 37-50.
- RESCORLA, R. A.; WAGNER, R. A. (1972). «A theory of Pavlovian conditioning: variations in the effectiveness of reinforcement and nonreinforcement». A. H. Black; W. F. Prokasy (ed.). *Classical conditioning II: current research and theory*. Nova Iorque: Appleton-Century-Crofts, 64-99.

SOUSA, X.; NEGRO ROMERO, M.; ÁLVAREZ, R. (ed.) (2014). *Lingua e Identidade na fronteira galego-portuguesa*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.



© Alexia Dotras Bravo, Filipa Velede, Raquel Santos, 2025. This document is under a Creative Commons Attribution-Non commercial-No Derivative Works 3.0 Unported License. To see a copy of this license click here <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/legalcode>.